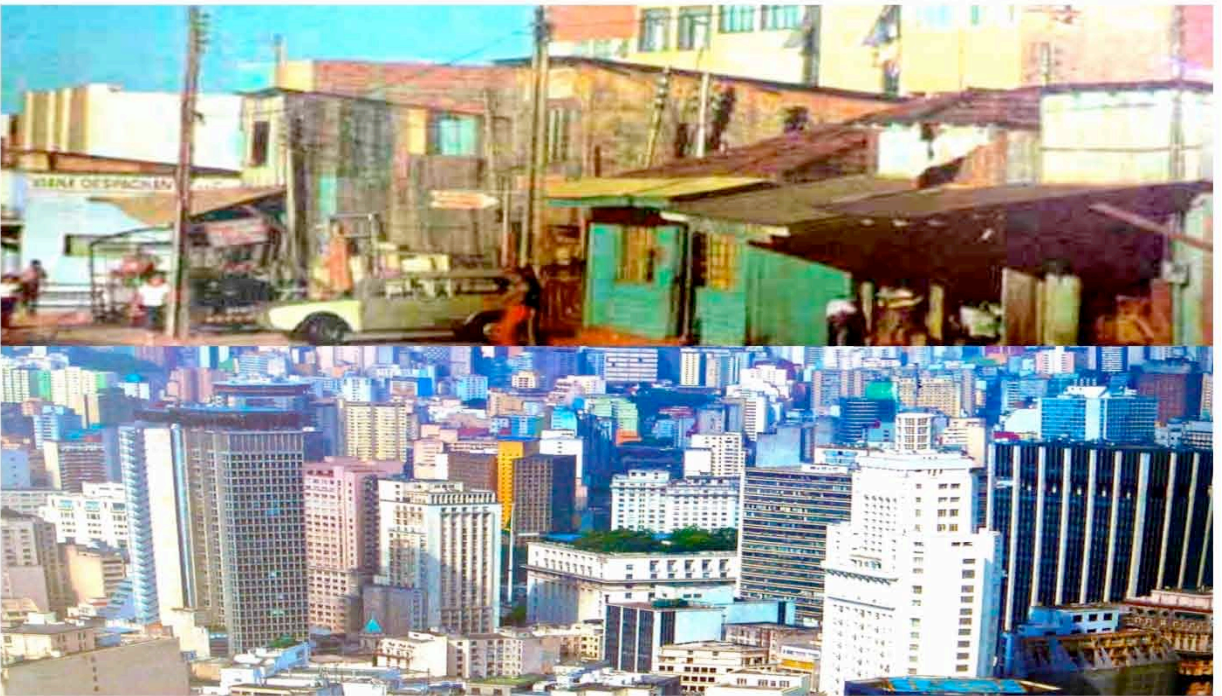


ALCIMAR PAULO FREISLEBEN

**FOTOGRAFIAS QUE REVELAM O ESPAÇO URBANO
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA**





UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

TESE DE DOUTORADO

ALCIMAR PAULO FREISLEBEN

**FOTOGRAFIAS QUE REVELAM O ESPAÇO URBANO NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA**

**PORTO ALEGRE
2018**

ALCIMAR PAULO FREISLEBEN

**FOTOGRAFIAS QUE REVELAM O ESPAÇO URBANO
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA**

Orientador: Prof. Dr. Nestor André Kaercher

Banca Examinadora:

Profª. Dra. Ivaine Maria Tonini – (POSGEA/UFRGS)

Profª. Dra. Ligia Beatriz Goulart – (POSGEA/UFRGS)

Profª. Dra. Roselane Zordan Costella – (POSGEA/UFRGS)

Profª. Dra. Denise Wildner Theves – (UNIRITTER)

Prof. Dr. Fernando dos Santos Sampaio– (PPGG-UNIOESTE)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Geografia. Área de concentração: Geografia, Ambiente e Território, linha de pesquisa: Ensino de Geografia.

PORTO ALEGRE

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Freisleben, Alcimar Paulo

Fotografias que revelam o espaço urbano nos livros didáticos de Geografia / Alcimar Paulo Freisleben. -- 2018.

152 f.

Orientador: Nestor André Kaercher.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Fotografia. 2. Livro didático. 3. Espaço urbano. 4. Ensino de Geografia. I. Kaercher, Nestor André, orient. II. Título.



Menino brincando em máquina de datilografar, Curitiba – Foto: Freisleben, 2008

“Crer em mudanças e melhorias é, no nosso entendimento, combustível necessário para quem trabalha com educação neste país, sobretudo nas escolas públicas, tão acompanhadas de dificuldades de toda a ordem. É justamente por julgarmos possível a melhoria da formação do docente e que essa melhoria possa auxiliar numa escolarização de melhor qualidade, sobretudo para os excluídos socialmente, que nós nos daremos por vencidos quando a morte chegar. Mas essa crença na melhoria, seja dos seres humanos, seja das suas instituições – no caso aqui da escola – só é viável se vier de um permanente processo de inquietação que não nos deixe em demasiada segurança. Crer-se “crítico” ou “excelente” profissional é passo perigoso para o comodismo e a repetição de atitudes que mantém a escola como um não lugar.”

KAERCHER (2014, p. 221)

“Devemos nos lembrar de que a ética, a espiritualidade, o sentimento humanitário e a combinação harmoniosa entre a ciência ocidental voltada para o exterior e a filosofia oriental voltada para o interior, constituem o verdadeiro alicerce de nossa educação.”

(P.R. SARKAR, 1979)

AGRADECIMENTOS

A gratidão nada mais é do que a feliz constatação de que não aprendemos sozinhos.

Ao meu mestre Shrii Shrii Anandamurti, por seus ensinamentos filosóficos e éticos.

A minha amorosa mãe, Lourdes Maria Cembrani Freisleben e ao meu querido pai, Max Jorge Freisleben (*in memoriam*).

A meu orientador professor Nestor André Kaercher, pelo apoio, amizade, incentivo e confiança em todos os momentos do doutorado.

A minha namorada Rosana, pelo apoio, incentivo e paciência nestes anos de estudo.

Ao meu amigo/irmão Sudama que me hospedou por um longo período em seu apartamento e aos manos de meditação e yoga da Ananda Marga de Porto Alegre.

A meus irmãos Alceu e Alcir e minhas cunhadas, Adriana e Lurdes que sempre me apoiaram.

Aos sobrinhos(as) Patricia, Felipe, Brenda, Yasmin, Flora, Nati, Kuka e os gêmeos que estão chegando.

Aos doutores Antonio (Lampi), Luis Carlos, Silvia e a doutoranda Ariadne pela amizade.

A professora Ivaine Tonini, que me deu orientações específicas sobre as fotografias nos LDG's, que me emprestou seu acervo de livros antigos e novos e que sempre me incentivou.

As professoras que contribuíram muito na qualificação desta tese: Ivaine, Ligia e Claudia.

As professoras Ivaine, Roselane, Ligia e Denise e ao professor Fernando, que aceitaram o convite para a banca de defesa desta tese. E também aos suplentes, professores Álvaro e Mafalda.

A Alynni e ao Pedro da secretaria do Programa de Pós-graduação em Geografia, pela dedicação e cuidados da minha vida acadêmica.

As professoras Sonia (CEMA) e Geliane (UNIOESTE-FB), que abriram as portas de suas salas de aula e cederam seus alunos e suas aulas, para as atividades com fotografias.

Aos professores, autores, pareceristas e pesquisadores do LDG's, que contribuíram muito com esta pesquisa, respondendo ao questionário: Alvinho Alves, Eustáquio de Sene, Fernando Sampaio, Ivaine Tonini, Mafalda Francischett, Dadá Martins, Marlon Medeiros, Sonia Castellar, Vânia Vlach e Wenceslao de Oliveira Jr.

Aos alunos(as) do 2º ano do Ensino Médio (tarde) do Colégio Estadual Mario de Andrade (turma de 2018), do 3º ano da Licenciatura em Geografia (noturno) e do 4º ano de Pedagogia (manhã), (turma de 2018), ambos da UNIOESTE - Francisco Beltrão/PR, que gentilmente participaram das atividades com fotografias.

Aos membros dos grupos de estudos: NEEGeo-Núcleo de Estudos em Educação e Geografia, do POSGEA (UFRGS), ENGEO - Ensino e Práticas de Geografia (UNIOESTE - Marechal C. Rondon/PR) e RETLEE - Representações, Espaços, Tempos e Linguagens (UNIOESTE - Fco. Beltrão/PR), pelo apoio e trocas de experiências/conhecimentos.

Obrigado a todos os professores/pesquisadores e colegas com quem convivi no doutorado do POSGEA-UFRGS. Gostaria de agradecer também aos colegas da Pós-Graduação, especialmente à Victória, Denise, Wagner, Joaquim, Kinsey, Élide, Bruno e Luciana.

Ao professor Eduardo Giroto - USP, que contribuiu com sugestões iniciais no projeto da tese.

Agradecimento especial à UFRGS/POSGEA, por todo apoio e pela estrutura oferecida e à CAPES através do PROEX - Programa de Excelência Acadêmica, pela bolsa de estudo.

Que esta pesquisa possa auxiliar pesquisadores, professores e alunos das universidades e escolas públicas brasileiras.

RESUMO

Esta tese busca refletir sobre os significados das fotografias dos livros didáticos de Geografia (LDG's) e do importante papel que este instrumento tão utilizado tem no processo educacional. Analisamos os aspectos visuais das fotografias do espaço urbano brasileiro, em 39 LDG's de meados do anos 1930 até 2017 para entendermos como são mostradas as suas fotografias, como elas revelam as transformações deste espaço urbano e de que maneira elas auxiliam no ensino de Geografia. Em 2015, 10 professores (autores, pareceristas e pesquisadores do LDG) responderam um questionário, que nos auxiliou a entender o sentido da escolha por determinadas fotografias nos LDG's e seu potencial didático no ensino de Geografia. E em 2018; por meio de atividades de análise de fotografias; buscamos compreender como elas poderiam estimular o aluno à reflexão sobre as dinâmicas que moldam o espaço urbano brasileiro. As atividades foram feitas com 55 estudantes da rede pública de ensino do estado do Paraná. A metodologia utilizada nesta tese, baseou-se em revisão bibliográfica, atividades de análise de fotografias e questionários. As fotografias do LDG são um importante recurso para o professor na construção dos conceitos geográficos, possibilitando aos alunos serem atores da transformação social na escola e no espaço geográfico de suas cidades. Ao adotar a linguagem fotográfica o professor de Geografia estará contribuindo para a construção de aprendizagens mais significativas e estas aliadas aos conceitos geográficos trará um maior sentido a sua prática docente. Portanto é imprescindível que o professor de Geografia aproxime o aluno de abordagens didáticas que utilizem fotografias, para que a curiosidade e a reflexão possam se manifestar e gradativamente se transformarem em conhecimento geográfico.

Palavras-chave: Fotografia, Livro Didático, Espaço Urbano, Ensino de Geografia.

ABSTRACT

This thesis seeks to reflect on the meanings of the photos of the Geography didactic books (GDB's) and the important role that this instrument has so much used in the educational process. We analyzed the visual aspects of the photographs of the Brazilian urban space in 39 GDB's from the mid 1930s through 2017 to understand how their photographs are shown, how they reveal the transformations of this urban space and how they assist in the teaching of Geography. In 2015, 10 teachers (authors, referees and researchers of the GDB) answered a questionnaire, which helped us to understand the sense of choice for certain photographs in GDB's and their didactic potential in Geography teaching. And in 2018; by means of photo analysis activities; we sought to understand how they could stimulate the student to reflect on the dynamics that shape Brazilian urban space. The activities were carried out with 55 students of the public network of the state of Paraná. The methodology used in this thesis was based on bibliographic review, photo analysis activities and questionnaires. GDB photographs are an important resource for the teacher in the construction of geographic concepts, enabling students to be actors of social transformation in school and in the geographic space of their cities. By adopting the photographic language the Geography teacher will be contributing to the construction of more meaningful learning and these allied to the geographic concepts will bring a greater sense to his teaching practice. Therefore it is imperative that the Geography teacher brings the student closer to didactic approaches that use photographs, so that curiosity and reflection can manifest themselves and gradually become geographic knowledge.

Keywords: Photography, Didactic Book, Urban Space, Geography Teaching.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Vista parcial do centro de Porto Alegre.....	46
Fotografia 2 – Capa de LDG dos anos 2012.....	48
Fotografia 3 – Atividade com análise da fotografia no LDG.....	69
Fotografia 4 – Família na favela de São Paulo.....	77
Fotografia 5 – Família no bairro Padre Ulrico, Fco. Beltrão.....	77
Fotografia 6 – Praça Eduardo Virmond Suplicy, Fco. Beltrão, meados de 1970.....	78
Fotografia 7 – Praça Eduardo Virmond Suplicy, Fco. Beltrão, 2018.....	78
Fotografia 8 – Favela em São Paulo, 2011.....	80
Fotografia 9 – Loteamento bairro Industrial, Fco.Beltrão, 2018.....	80
Fotografia 10 – Favela em Curitiba, 2013.....	81
Fotografia 11 – Centro de Francisco Beltrão, 2018.....	81
Fotografia 12 – Favela em Belo Horizonte, 2012.....	82
Fotografia 13 – Bairro na periferia de Ampère, 2018.....	82
Fotografia 14 – Bairro Padre Ulrico, Francisco Beltrão, 2018.....	83
Fotografia 15 – Poluição em São Paulo, 2011.....	87
Fotografia 16 – Centro de Francisco Beltrão, 2018.....	87
Fotografia 17 – Poluição em São Paulo, 2011.....	88
Fotografia 18 – Centro de Francisco Beltrão, 2018.....	88
Fotografia 19 – Quartel e Morro do Calvário, Fco.Beltrão, 1960.....	90
Fotografia 20 – Quartel e Morro do Calvário, Fco.Beltrão, 2018.....	90
Fotografia 21 – Rio Marrecas, Fco.Beltrão, 2014.....	91
Fotografia 22 – Rio Marrecas, Fco.Beltrão, 2018.....	91
Fotografia 23 – Vista parcial Bairro Industrial, Francisco Beltrão, 2004.....	92
Fotografia 24 – Vista parcial Bairro Industrial, Francisco Beltrão, 2018.....	92
Fotografia 25 – Pessoas na Praça da Matriz, Francisco Beltrão, 1957.....	94
Fotografia 26 – Pessoas na Praça da Matriz, Francisco Beltrão, 2018.....	94
Fotografia 27 – Pessoas na Igreja da Matriz, Francisco Beltrão, 1955.....	94
Fotografia 28 – Pessoas na Igreja da Matriz, Francisco Beltrão, 2018.....	94
Fotografia 29 – Vista parcial Bairro Industrial, Francisco Beltrão, 2011.....	95
Fotografia 30 – Vista parcial Bairro Industrial, Francisco Beltrão, 2018.....	95
Fotografia 31 – Vista do Pão de Açúcar e Enseada de Botafogo - Rio de Janeiro.....	105

Fotografia 32 – Praça Senador Florêncio (Praça da Alfândega), Porto Alegre.....	106
Fotografia 33 – Vista parcial das praias de Copacabana e Ipanema - Rio de Janeiro.....	107
Fotografia 34 – Igreja matriz de Apucarana, anos 50.....	107
Fotografia 35 – Vista parcial da praia de Copacabana - Rio de Janeiro.....	109
Fotografia 36 – Vista parcial do centro de São Paulo.....	109
Fotografia 37 – Vista parcial do centro de Belo Horizonte.....	110
Fotografia 38 – Casas em madeira na região das araucárias, Sul do Brasil.....	111
Fotografia 39 – Vista parcial do centro de Cuiabá.....	111
Fotografia 40 – Vista parcial do centro de Recife.....	112
Fotografia 41 – Vista parcial do centro de Curitiba.....	112
Fotografia 42 – Teatro Amazonas - Manaus.....	113
Fotografia 43 – Vista parcial do centro de Porto Alegre.....	113
Fotografia 44 – Vista parcial de Ouro Preto.....	114
Fotografia 45 – Vista parcial do centro de Cuiabá	115
Fotografia 46 – Vista parcial do Corumbá.....	116
Fotografia 47 – Congestionamento em Guarulhos.....	116
Fotografia 48 – Vista parcial do centro de Araçatuba.....	116
Fotografia 49 – Vista parcial de Gramado.....	117
Fotografia 50 – Vista parcial do Rio de Janeiro.....	117
Fotografia 51 – Favela no bairro Vila Prudente – São Paulo (1978).....	118
Fotografia 52 – Favela em São Vicente.....	119
Fotografia 53 – Favela na cidade satélite de Ceilândia – Brasília.....	121
Fotografia 54 – Favela a margem do córrego Carandiru em São Paulo.....	122
Fotografia 55 – Favela carioca.....	122
Fotografia 56 – Favela em São Paulo contrastando com os arranha-céus ao fundo.....	123
Fotografia 57 – Favela na cidade de São Paulo.....	123
Fotografia 58 – Conjunto de palafitas com construções modernas ao fundo – Recife....	124
Fotografia 59 – Favela em Belo Horizonte.....	124
Fotografia 60 – Favela do Gato antes da urbanização – São Paulo.....	125
Fotografia 61 – Favela do Gato depois da urbanização – São Paulo.....	125
Fotografia 62 – Crianças na favela de Heliópolis – São Paulo.....	126
Fotografia 63 – Crianças na favela – São Paulo.....	126
Fotografia 64 – Moradia improvisada debaixo de um viaduto em São Paulo.....	127

Fotografia 65 – Criança e idoso em uma favela de Ilhéus – Bahia.....	127
Fotografia 66 – Favela na cidade de Jaguariava.....	128
Fotografia 67 – Bairro em área de risco - Campos do Jordão.....	128
Fotografia 68 – Acampamento de trabalhadores sem terra em Itapecerica da Serra.....	129
Fotografia 69 – Favela de Manaus.....	129
Fotografia 70 – Favela em Curitiba.....	130
Fotografia 71 – Favela no morro Dona Marta e bairro Botafogo - Rio de Janeiro.....	130
Fotografia 72 – Estação tubular da linha de ônibus expressa - Curitiba.....	134
Fotografia 73 – Avenida Paulista - São Paulo.....	135
Fotografia 74 – Praia de Iracema - Fortaleza.....	136
Fotografia 75 – Baía do Guarujá - Belém do Pará.....	136
Fotografia 76 – Vista parcial de Goiânia.....	136
Fotografia 77 – Projeto de livro didático de Geografia com muitas fotografias.....	137

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – <i>Geografia de Dona Benta</i> de Monteiro Lobato.....	26
Ilustração 2 – <i>Alphabetum Vivum et Vocale</i>	41
Ilustração 3 – Capa de LDG dos anos 1970.....	47
Ilustração 4 – Lavagem do ouro em Minas Gerais.....	104
Ilustração 5 – Caatinga do Nordeste.....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Maiores editoras do Brasil por faturamento.....	34
Quadro 2 – PNLD 2016.....	35
Quadro 3 – Dados dos professores que responderem o questionário.....	59
Quadro 4 – Síntese do questionário feito aos autores e especialistas do LDG.....	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Elementos dos espaços urbanos que se destacam nas fotografias.....	79
Tabela 2 – Semelhanças e diferenças entre as fotografias.....	80
Tabela 3 – O que de importante foi ocultado nas fotografias.....	81
Tabela 4 – Principais problemas nestes locais.....	86
Tabela 5 – Possíveis soluções para estes locais.....	86
Tabela 6 – Porque as fotos dos LDG's ajudam no aprendizado da Geografia.....	88
Tabela 7 – O que as fotografias estão mostrando.....	90
Tabela 8 – O que mudou, o que permaneceu.....	91
Tabela 9 – Principais problemas nestes locais.....	95
Tabela 10 – Possíveis soluções para estes locais.....	96
Tabela 11 – Notas atribuídas aos alunos para as atividades.....	98

LISTA DE SIGLAS

BNDES	- Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMA	- Colégio Estadual Mario de Andrade
CEN	- Companhia Editora Nacional
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCE	- Diretrizes Curriculares da Educação Básica
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EM	- Ensino Médio
FAE	- Fundação de Assistência ao Estudante
FEUSP	- Faculdade de Educação da USP
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	- Fundo de Manutenção da Educação Básica
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFC	- International Financial Corporation
IPPUB	- Instituto de Pesquisas e Planejamento Urbano de Francisco Beltrão
LD	- Livro Didático
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LDG	- Livro Didático de Geografia
LGEO	- Licenciatura em Geografia
MEC	- Ministério da Educação e Cultura do Brasil
MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PBA	- Programa Brasil Alfabetizado
PED	- Pedagogia
PLIDEF	- Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
POSGEA	- Programa de Pós-graduação em Geografia
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
UNIOESTE	- Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E CAMINHO METODOLÓGICO.....	16
I – O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL.....	22
1.1 Aspectos históricos do livro didático no Brasil.....	22
1.2 O mercado do livro didático no Brasil.....	29
1.3 O PNLD no Brasil.....	31
II – A FOTOGRAFIA NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA.....	41
2.1 O papel das fotografias nos livros didáticos de Geografia.....	41
2.2 A imagem fotográfica como uma linguagem.....	50
III – ENTENDENDO A FOTOGRAFIA ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS E DAS ATIVIDADES.....	57
3.1 A função das fotografias para autores e pesquisadores do LDG.....	57
3.1.1 A importância das fotografias dos LDG's atuais no aprendizado.....	61
3.1.2 A escolha das fotografias do LDG, os critérios usados e suas procedências.....	63
3.1.3 Como as fotografias do LDG poderiam ser melhor exploradas na Geografia.....	66
3.1.4 Como a fotografia no LDG pode estimular o aluno à uma leitura reflexiva.....	70
3.2 Atividades com os alunos utilizando fotografias do espaço urbano brasileiro.....	74
IV – A ANÁLISE DAS FOTOGRAFIAS DO ESPAÇO URBANO NOS LDG's	103
4.1 A importância de se entender o espaço urbano.....	103
4.2 Fotografias do espaço urbano nos LDG's.....	104
4.3 O aparecimento de fotografias de favelas nos LDG's.....	118
V – CONSIDERAÇÕES PARA REFLEXÕES.....	138
REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICE 1 - Questionário com Autores e Especialistas em LDG.....	151
APÊNDICE 2 - Atividade 1. Leitura do Espaço Urbano através da Fotografia.....	152
APÊNDICE 3 - Atividade 2. Leitura do Espaço Urbano através da Fotografia.....	153

INTRODUÇÃO E CAMINHO METODOLÓGICO

Para o leitor compreender melhor o tema aqui escolhido, acredito que seja importante apresentar um pouco da trajetória profissional e acadêmica do autor e as razões que o motivaram a escrever esta tese.

O gosto pelos materiais impressos (gibis, revistas e livros) e pela leitura, veio da infância, na década de 1980, vivida no Sudoeste do Paraná, estimulado pelos irmãos e professores. Também gostava muito de desenhar. Assim, com 17 anos começou a trabalhar como desenhista de projetos arquitetônicos. Mas, foi trabalhando com design gráfico - criando capas de livros, de CD's musicais, de revistas, entre outros impressos – que o gosto pelos materiais gráficos e pelas imagens foi se acentuando.

A paixão pela linguagem visual foi o estímulo a buscar mais conhecimentos técnicos e teóricos sobre a fotografia. Foi no trabalho com publicidade nos anos de 2004 e 2005 em São Paulo, que percebeu que neste meio o uso da fotografia é muito bem utilizado. Já na escola, notou que a fotografia (principalmente nos LD's) é pouco explorada, sendo subutilizada e quando usada, é de maneira pouco criativa e sem objetivos didáticos claros.

Outro aspecto que o autor valoriza muito é viajar para conhecer novas culturas, pessoas e paisagens. Assim, morou na Itália (1990 a 1993) e Espanha, Inglaterra e Itália novamente (2003 a 2004), onde trabalhou e viajou por vários países da Europa. Depois viveu e trabalhou em várias cidades do Brasil (Balneário Camboriú, Curitiba, Porto Alegre, São Paulo, interior de SP e Marechal C. Rondon). Atualmente reside em Francisco Beltrão/PR.

Finalmente sentindo-se preparado para cursar uma faculdade que levasse em conta o seu gosto por viagens, sociedade e meio ambiente, a Licenciatura em Geografia foi o curso escolhido (2007-2010 - UNIOESTE de Francisco Beltrão/PR), onde no 2º ano iniciou uma pesquisa sobre o uso da fotografia na educação ambiental (Bolsista de Iniciação Científica UNIOESTE/CNPq). Ao final da licenciatura (2011), entrou no mestrado em Geografia (Bolsista CAPES), na linha de Ensino de Geografia (1ª turma) na mesma instituição. A dissertação “*A Fotografia como Recurso Didático na Educação Ambiental*”, foi concluída em 2013. Com ela percebeu que as fotografias são um importante recurso na educação ambiental e que quando feitas e analisadas pelos alunos, possuem potencial didático maior.

O doutorado em Geografia, iniciado em 2014 no POSGEA-UFRGS (Bolsista CAPES), na linha de Ensino de Geografia, busca um aprofundamento das temáticas que lhe são caras e que fazem parte de sua vida: as fotografias, a Geografia e os livros (didáticos).

Assim, partimos do pressuposto que o estudo do livro didático (LD) não pode ser feito de forma isolada, desprovido de seu contexto histórico, cultural e social e que apesar do LD ser alvo de críticas e lembrado como mais um recurso disponível ao professor, ele tem um papel relevante na sala de aula, em diferentes áreas de conhecimento, em diferentes tempos e espaços, em escolas privadas e públicas.

Decorre desse contexto “a preocupação em aprofundar o olhar sobre ele, potencializando sua utilização para torná-lo um artefato de efetiva aprendizagem, com vista à sua qualificação” (TONINI e GOULART, 2017, p. 259). Procurando uma compreensão maior pertinente as questões do LD e das fotografias que compõem suas páginas, buscamos o auxílio de autores que vem utilizando e pesquisando esta importante temática.

No campo da Educação, desde Comenius¹ (1658), as imagens já apareciam como tendo um potencial educativo. Nos dias atuais, elas não aparecem mais apenas como partícipes da criatividade, mas também, tendo uma dimensão pedagógica, uma potência subjetivadora e questionadora.

As imagens fotográficas se apresentam como algo que precisa ser compreendido. Este “alfabetismo visual”, quer dizer que somos mais influenciados pelo mundo imagético que nos cerca, pelas subjetividades e pelas possibilidades de interlocução do conhecimento, do que pelas leituras ou pelo que ouvimos cotidianamente.

Seguindo esta linha de pensamento, Veiga-Neto nos provoca: “somos analfabetos para a leitura das imagens, [...] valorizamos apenas um segmento do conhecimento: aquele que vem da palavra oral ou, mais ainda, escrita” (1999, p. 125).

Portanto poderíamos afirmar que só somos alfabetizados parcialmente. Na escola aprendemos a ler e decifrar basicamente só textos. Para Bondía (2002), a falta de motivação dos jovens, advém sobretudo porque a escola mantém procedimentos de ensino e aprendizagem em relação com os textos, que seriam menos atrativos aos alunos em relação as imagens do mundo pós alfabético.

As fotografias são representações que nós professores ainda não compreendemos muito bem, apesar de vivermos em um mundo onde elas estão cada vez mais presentes no nosso cotidiano. Hoje vivemos em uma era de informações associadas diretamente às imagens. Saber interpretar os signos visuais tornou-se uma necessidade aos profissionais do ensino. E por isso o estudo associado às imagens se tornou um importante instrumento do

¹ Iohannis Amos Comenius (1592-1670), foi cientista, teólogo e professor. Ele foi conhecido como o pai da Didática e é um autor importante estudado na área da Educação, pois a democratização do ensino, era uma de suas constantes preocupações

professor, para efetuar seu trabalho, tanto em pesquisas como no dia a dia em sala de aula.

Contudo, antes de somente utilizar a imagem como uma simples ilustração ou um apêndice de suas aulas, seria importante para o professor compreender a imagem dentro de alguns parâmetros teóricos. Pensar nela como parte integrante de um universo visual que pode ser de origem diversa, tais como, cinema, história em quadrinhos, charges, artes plásticas e a fotografia.

Num exercício de crítica, reflexão e confronto com fotografias dos LDG's: antigas e recentes, do espaço urbano bem localizado, rico e com boa infraestrutura e daquele distante, pobre e com muita precariedade de equipamentos e serviços públicos, Benjamin nos dará suporte por meio do conceito de imagem dialética, onde o embate entre o distante e o próximo é pensando nas tensões e oscilações de presença e ausência, numa espécie de jogo dialético visual.

Para Benjamin (2006), somente as imagens dialéticas podem ser consideradas imagens críticas e autênticas, pois obrigam as pessoas a olharem-na verdadeiramente, fazendo delas uma potência de reflexão e criticidade.

A imagem dialética para Bragança (2014), entende-se como:

Interpretação crítica do passado e do presente, pois não há imagem crítica sem um trabalho crítico da memória e sua figura do presente reminescente. Tem-se, desta forma, uma imagem de crítica e memória ao mesmo tempo, uma novidade radical capaz de reinventar o originário, de criar conhecimentos. Esta imagem de crítica e memória opera, de um lado, como forma e transformação, e, de outro lado, como conhecimento e crítica do conhecimento [...]. Ela não se fecha em nenhuma autolegitimação ou certeza de si, é sempre aberta e inquietante, em constante movimento (p. 160).

Assim, o dinamismo inquietante das imagens fotográficas, nunca se impôs com tanta força como em nosso mundo contemporâneo. Mas entendê-las e analisá-las é um trabalho que requer um certo conhecimento. Mesmo as fotografias dos LD's são um desafio para nós professores, por isso torna-se fundamental a pesquisa mais aprofundada sobre elas.

A análise e a interpretação de fotografias é um procedimento que gradativamente vem sendo mais explorado no cotidiano da sala de aula. Este trabalho busca mostrar a importância do educador investir na capacitação para a prática da leitura crítica das fotografias que se apresentam no livro didático de Geografia (LDG), de modo mais sistemático e significativo.

De acordo com Tonini (2003, p. 35), “ler imagens criticamente, implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando ao mesmo tempo a forma como elas são construídas e o modo como operam na construção do conhecimento geográfico”. No

que se refere à Geografia, essa leitura das imagens e da realidade que nos cerca, é fundamental enquanto prática de ensino, pois a fotografia permite uma compreensão mais ampla dos fenômenos que ocorrem no espaço urbano.

O problema da pesquisa é que apesar de termos LDG's cada vez melhores com fotografias de boa qualidade, o professor de Geografia tem dificuldade em utilizar todo o potencial didático dessas fotografias em suas aulas. Isso nos leva as seguintes perguntas norteadoras:

- Como as fotografias do LDG podem ajudar os professores nas aulas de Geografia?
- Como os LDG's retratam as transformações do espaço urbano brasileiro?
- Como as imagens fotográficas presentes nos LDG's podem auxiliar a construção do conhecimento geográfico dos alunos?

Considerando o importante papel que o LD tem no processo educacional, este trabalho busca fornecer subsídios para discussão do LDG e das fotografias do espaço urbano brasileiro que os ilustram, para qualificar o ensino de Geografia.

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- Entender por meio de revisões bibliográficas, o percurso histórico do LD no Brasil, bem como o seu disputado mercado e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD);
- Compreender por meio de revisões bibliográficas, qual o papel didático das fotografias nos LDG's;
- Entender: por meio de questionários feitos com autores, pesquisadores e pareceristas do LDG, o sentido da escolha e da utilização das fotografias nos LDG's, e por meio de atividades com os alunos, o potencial das fotografias do espaço urbano, (retiradas do LDG, da internet e feitas pelos alunos), no ensino de Geografia;
- Analisar as transformações do espaço urbano brasileiro, por meio das fotografias dos LDG's (de meados de 1930 até 2017).

A metodologia utilizada na pesquisa baseou-se em revisão bibliográfica nas seguintes fontes: artigos publicados em periódicos, livros, dissertações e teses de pesquisadores dedicados a esta temática, anais de conferências, documentos oficiais referentes ao PNLD de vários anos, LDG's do Ensino Fundamental e Médio de meados de 1930 até os do PNLD 2017 (totalizando 39 livros). Também incluiu-se como procedimento metodológico a aplicação de duas atividades com fotografias, por meio de questionários feitos com 55 estudantes, do Ensino Médio (2º ano) e da graduação (3º ano da Licenciatura em Geografia e 4º ano da Pedagogia) e questionários enviados a 10 professores (7 autores e 3 pareceristas de

LDG). Dentre as proposições baseadas nestas referências, está a possibilidade de identificar os significados das fotografias (dos LD's, da internet e feitas pelos alunos) e o papel didático/pedagógico destas fotografias no ensino de Geografia.

A escolha da escola e da universidade foi feita a partir de contatos pré-estabelecidos com duas professoras a que temos uma relação próxima e os alunos selecionados por possuírem diferentes idades e uma relação diferente com a Geografia (para os alunos do Ensino Médio e da Licenciatura a Geografia é uma disciplina atual, pois está sendo estudada durante o ano letivo, já para os alunos da Pedagogia faz pelo menos quatro anos que não é vista), esta diferença irá favorecer a pluralidade das respostas.

Os alunos aceitaram participar das atividades, dispondo-se a fornecerem informações sobre seus conhecimentos relativos a leitura do espaço urbano através da fotografia, o que caracteriza um dos critérios para a escolha desses discentes.

Para organizarmos os dados obtidos nas respostas das atividades/questionários, criamos quadros e tabelas.

Este trabalho se baseia na pesquisa qualitativa. A escolha por essa abordagem se sustentou no fato da pesquisa qualitativa se caracterizar por aspectos relacionados a este estudo e destacados por Chizzotti (1991): a imersão do pesquisador no contexto da pesquisa, o reconhecimento dos atores sociais como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas, os resultados como fruto de um trabalho coletivo resultante da dinâmica entre pesquisador e pesquisado e a aceitação de todos os fenômenos como igualmente importantes.

Por que um pesquisador deveria incorporar a análise de imagens (fotografias) à sua pesquisa? Uma boa razão conforme Banks (2009), é que as imagens são onipresentes na sociedade e, por isso, algum exame de representação visual pode ser potencialmente incluído nos estudos de sociedade. Na pesquisa quantitativa, imagens como tabelas, gráficos, diagramas, etc., são outra maneira de apresentar os resultados basicamente textuais ou numéricos dos dados, enquanto “na pesquisa mais qualitativa as imagens geralmente são objetos de pesquisa e serão submetidas a algum tipo de análise” (BANKS, 2009, p. 56).

Nesta pesquisa além das fotografias dos LDG's, os questionários e as atividades (Apêndices 1, 2 e 3), foram os principais instrumentos de coleta de dados que utilizamos.

A partir de seu desenvolvimento teórico e metodológico, esta tese estrutura-se em quatro capítulos. No primeiro capítulo: *O Livro Didático no Brasil*, apresentamos um histórico do LD, desde sua chegada através da Europa, passando pelos primeiros LD's publicados no Brasil, até os LDG's atuais. Também buscamos entender o mercado de LD brasileiro através do PNLD. Essa contextualização é importante para compreendermos a

importância do LD na história da educação brasileira. Aqui usamos: Abreu, Hallewell, Kaercher, Munakata, Miranda; Costa, Vlach e os Guias de Livros Didáticos do PNLD².

No segundo capítulo: *A Fotografia no Livro Didático de Geografia*, abordamos a trajetória das imagens e seu sentido educativo nos LDG's. Desde os tempos de Comenius até os dias atuais permeados pelas tecnologias e a internet, onde as fotografias se fazem mais presentes. Trabalhar estas imagens em sala de aula passou a ser um desafio aos educadores, assim discutiremos alguns critérios e possibilidades de uso no ensino de Geografia. Para isso nos pautamos em: Benjamin, Nakamoto, Delegá, Santi, Bittencourt e Belmiro.

No terceiro capítulo: *Utilizando a Fotografia no LDG e no Ensino de Geografia*, buscaremos entender como um LDG utiliza a linguagem visual, para tornar o livro mais compreensível aos educandos. Para isso preparamos um questionário sobre a importância destas fotografias nos LDG's para os autores-pesquisadores do LDG: Castellar, Vlach, Sene, Martins, Tonini, Sampaio, Oliveira Jr., Medeiros, Francischett e Alves. E para entender como a fotografia pode ser utilizada no ensino de Geografia, desenvolvemos uma atividade com fotografias, com 55 alunos da rede pública de ensino.

No quarto capítulo: *A Análise das Fotografias do espaço urbano nos LDG's*, analisamos as fotografias do espaço urbano brasileiro (dos centros das cidades até as periferias), presentes nos LDG's, buscando entender as transformações pela qual este espaço passou ao longo dos anos. Os autores que embasaram o capítulo foram: Moraes, Oliveira Jr.; Soares, Davis, Almeida e Silva. Também utilizamos LDG's e dados do IBGE.

Por fim, no quinto capítulo trazemos as considerações para refletirmos sobre a importância deste trabalho no ensino de Geografia.

² A cada três anos, o FNDE lança edital, com regras para inscrição e critérios de avaliação dos livros, para que as editoras possam inscrever suas obras didáticas. Desde 1996, está sob os cuidados da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) o processo de avaliação pedagógica das obras inscritas no PNLD. Esse processo é realizado em parceria com universidades públicas que se responsabilizam pela avaliação de livros didáticos. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do processo. No final do processo, é elaborado o Guia de Livros Didáticos (um para cada área do conhecimento), onde estão apresentados os critérios que nortearam a avaliação dos livros, bem como as resenhas das obras aprovadas - que podem ser escolhidas pelos professores. Esse Guia é enviado às escolas, como instrumento de apoio aos professores no momento da escolha do livro didático - que será utilizado nos próximos três anos. Fonte: LIMA, Gabriela R. C. P. *O tesouro dos mapas: a cartografia dos livros didáticos de geografia* Dissertação (mestrado) UNICAMP - Instituto de Geociências: Campinas, 2007.

I – O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

1.1 Aspectos históricos dos livros didáticos

Existem muitos tipos de livros: de literatura, de romances, de poesia, de fotografias, de receitas, de arte, técnicos, científicos etc. Um livro que é muito utilizado no ambiente escolar do mundo todo é o LD. Soares (1996), ao pesquisar sobre o LD no Brasil prioriza o aspecto não do que deve ser o LD, mas sim o que é, o que tem sido e o que foi, sob um olhar sócio-histórico do ensino. Conforme a autora, o LD persistiu ao longo dos séculos, sempre presente nas instâncias formais de ensino, em todas as sociedades.

Os primeiros livros voltados a educação (ainda não eram LD's como conhecemos hoje), que chegaram com mais regularidade ao Brasil (final do século XVIII e início do XIX), tinham como origem a Europa, principalmente França e Portugal (as principais referências sociais e culturais do nosso país), mas eram em número ainda modesto³ e quase sempre encomendados para as bibliotecas particulares de ricos comerciantes, aristocratas e nobres, ou de instituições religiosas e ficavam quase sempre fora do alcance do grande público.

Era difícil localizar títulos de livros no Rio de Janeiro, que pudessem servir à leitura que procurava formar um estilo e instruir a população, segundo Abreu (2003), para ele:

A Arte poética, de Horácio, foi uma das mais requisitadas dentre as que poderiam servir àquele tipo de leitura utilitária. (A partir de 1808 há uma mudança no perfil das requisições). *Horatius ad usum Delphini* foi solicitado por 30 vezes. Os livros que trazem a expressão *ad usum Delphini* eram destinados, inicialmente, “para o uso do Delfim” (para a educação do filho de Luis XIV). Ao longo do tempo, as expressões *in usum*, *ad usum* ou *ad usum scholae* passaram a indicar obras que atingiram grande sucesso de venda na Europa e no Rio de Janeiro, durante os séculos XVIII e XIX, impressas com a finalidade de educar a mocidade (p. 202-203).

O aumento da procura pelas versões de clássicos *ad usum*, indicam a mudança cultural pela qual passava o Rio de Janeiro: as tentativas de se escolarizar a população, feitas após o Marquês de Pombal expulsar os jesuítas (1759) e a chegada da Corte Portuguesa (1808), uma

³ Entre 1769 e 1826 a circulação dos livros era policiada e, mesmo assim, foram feitos mais de 2.600 pedidos de autorização de envio de livros para o Brasil, totalizando 18.903 obras para as quais foram solicitadas licenças. A quantidade de livros enviados à América portuguesa era maior do que a que se destinava a outras colônias de Portugal (ABREU, 2003, p.198).

vez que se indicavam as obras *ad usum*, para serem utilizadas nas Aulas Régias⁴.

Outro grande sucesso de aquisições eram as *Selectas Latinas*. Publicada em Paris em 1752, a obra, uma antologia de textos dos clássicos latinos, elaborada por Pierre Chompré quase totalmente em francês e com citações em latim, foi um dos livros mais comercializados em Portugal e no Brasil para iniciação das primeiras letras (ABREU, 2003, p. 203).

Segundo Hallewell (2005), como as guerras napoleônicas (1803-1815) dificultavam o acesso a esses materiais - pois o Bloqueio Continental, proibia todas as nações européias de estabelecerem comércio entre si - teve início sua produção deste lado do Atlântico. Eliminadas as restrições no continente europeu, aqui também foram reduzidas as publicações. Também acrescenta para esses anos iniciais do século XIX, como desestimulador da produção didática, a pequena quantidade de estudantes no nível primário e ainda menor no nível secundário. Nem mesmo a criação do Colégio Pedro II em 1837, surtiu grande efeito nesses números, já que sua importância se prendia à tentativa de oferecer um modelo de escola que orientasse o sistema fragmentado predominante no período, que era o de “aulas avulsas” (*aulas régias*) (COSTA, 2011, p. 03, grifo nosso).

Os primeiros LD's brasileiros foram produzidos pela Imprensa Régia (1808), (denominada Imprensa Nacional, em 1822). Conforme Razzini (2004), na segunda metade do século XIX, registra-se um crescimento substancial deste segmento em editoras privadas, como a Garnier, a Laemmert e a Livraria Clássica de Alves & Cia., todas do Rio de Janeiro, responsáveis por mais de 44% de toda a produção brasileira de livros escolares, conforme informava o Catálogo do Museu Escolar Nacional de 1885. Por outro lado, verifica-se que até o final do Império, grande parte dos livros usados nas escolas vinham de Portugal e França.

A década de 1850 é um marco na história da produção didática brasileira, segundo Hallewell (2005), porque foi a partir desse momento que, atendendo muitas vezes a pedidos locais/municipais, as tipografias que faziam a publicação dos jornais, passaram a responder à demanda por LD's. Dessa forma o faziam circular paralelamente aos seus jornais. O livro produzido em função de uma demanda local não era, do ponto de vista editorial, uma mercadoria atrativa. Foi nesse contexto que Baptiste Louis Garnier se tornou o primeiro editor

⁴ As aulas régias foram criadas em Portugal e em suas colônias em 1759, no contexto das reformas políticas, administrativas, econômicas e culturais promovidas pelo marquês de Pombal, durante o reinado de D. José I (1750-1777). A criação das aulas régias marcou o surgimento do ensino público oficial e laico visto que, até então, a educação formal em todos os seus níveis estava sob o controle da Igreja, que também detinha grande influência sobre outras áreas da cultura, como as artes e a impressão de livros (FALCON, 1989, p. 423-424; 432). Disponível em: <<http://linux.an.gov.br/mapa/?p=4566>>. Acesso em: 18 jan. de 2017.

a se concentrar em atender às necessidades de livros escolares brasileiros e assumir um risco comercial por sua própria iniciativa. “Aquele que foi considerado um dos primeiros livros didáticos foi: *Lições de História do Brasil, para uso dos alunos do Colégio de Pedro II*, de Joaquim Manoel de Macedo, editado por Garnier a partir de 1861” (COSTA, 2011, p. 03).

A chegada da Família Real ao Brasil, fez com que o nosso incipiente sistema de ensino passasse por uma reestruturação. No que se refere a Geografia, um fato importante foi a publicação do livro *Corografia Brasileira*⁵ (1817), do Padre Manuel Aires de Casal, compêndio baseado nos pressupostos clássicos da Geografia.

Para Bittencourt (1993), a nacionalização da produção (e da autoria) do LD brasileiro, só aconteceria de fato no final do século XIX, junto com a nacionalização do livro infantil, não por acaso, quando o sistema de educação pública elementar começou a ser ampliado.

De acordo com Fonseca (1999), no final do século XIX, os livros escolares foram marcados pela permanência dos discursos fundadores da nacionalidade, o que torna imprescindível discutir as suas dimensões como “lugar de memória”, como formador de identidades, como portadores dos saberes já consolidados e das "versões autorizadas" da história da nação.

A expansão da escola pública primária no Estado de São Paulo, logo após a Proclamação da República (1889), viria a acelerar o desenvolvimento do mercado editorial e ampliar o mercado de trabalho, envolvendo professores, artistas, editores e técnicos na escrita, ilustração e produção de LD's. A década de 1890 marcaria a ascensão da Livraria Clássica de Alves & Cia (depois Livraria Francisco Alves), como a principal editora de livros escolares do Brasil, alcançando o topo no universo editorial brasileiro (BRAGANÇA, 2002, p. 76).

Para Costa (2011):

O grande editor de livros didáticos no Brasil entre final do século XIX e o início do século XX foi, sem dúvida nenhuma, Francisco Alves. Embora Garnier tenha sido o pioneiro, Francisco Alves foi o primeiro editor a fazer dessa linha editorial o seu principal negócio, teve um grande crescimento a partir da década de 1890, e chegou a quase ter o monopólio no campo do livro didático no país (p. 04).

⁵ A publicação se tornou histórica, por ter sido a obra que inaugurou a edição de livros no Brasil e por ser a primeira a transcrever, impressa, a *Carta* de Pero Vaz de Caminha. O livro era dedicado ao rei D. João VI que, em razão da invasão napoleônica em Portugal, transferira a Corte para o Brasil, trazendo consigo a Imprensa Régia. A *Corografia* fazia uma descrição do país, relacionando cada Província e suas vilas, mostrando sua paixão ao estudo da Geografia e da História do Brasil. É um livro essencial a quem deseja ter um panorama do conhecimento geográfico do Império do Brasil em seus primórdios e é a origem de onde partiram os cientistas para o aprimoramento da *Corografia*. No livro ele relatava ao Rei de Portugal a história do descobrimento do Brasil, com descrições de animais e plantas. O estudo da *Corografia* é a descrição histórico-geográfica de um lugar. Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/ManuACas.html>>. Acesso em: 22 jan. de 2017.

Francisco Alves teve a seu favor uma conjuntura política diferente de seus antecessores. Segundo ainda Costa (2011), o Estado republicano apresentou mudança significativa em relação à educação, quando mudou o foco sobre uma educação elitista, característica do período imperial, para outra centrada na escola pública, fazendo aumentar o número de estudantes. Pela nova Constituição republicana, tanto o ensino primário quanto a formação de professores ficavam sob a responsabilidade dos governos de cada estado componente da federação.

No que trata dos Livros Didáticos de Geografia (LDG's), destaca-se o *Compêndio de Geografia Elementar* (1905), de Manuel Said Ali Ida. Esse foi o primeiro LD que rompeu com as ideias da Geografia Clássica, buscando uma abordagem de uma ciência geográfica moderna, propondo o estudo do Brasil por regiões (que busca conciliar as afinidades econômicas dos estados com suas condições geográficas), que é aceito até hoje. Vlach (2004), afirma que:

A tentativa do professor Manuel Said Ali Ida assinalou, em um livro didático para o ensino secundário, não apenas sua preocupação de acompanhar os “progressos geográficos” que ocorriam no exterior, mas, fundamentalmente, representou o marco inicial de discussões de ordem teórico-metodológica, buscando inaugurar a Geografia científica no Brasil (p. 192).

Para Albuquerque e Oliveira (2008), ele vem inaugurar o que Delgado de Carvalho iria aprofundar e aprimorar, que seria o desenvolvimento de uma Geografia escolar que buscava romper com o uso excessivo da nomenclatura e com a memorização.

Sobre ainda o LDG, “um marco foi o decreto de 2 de dezembro de 1937, que legitimou o ensino de Geografia, inserindo essa disciplina no currículo do Colégio Imperial Pedro II, currículo que serviria de base para estruturação do ensino de Geografia no Brasil” (VLACH, 2004, p. 189). Os livros adotados para o ensino de Geografia no Colégio Pedro II, eram baseados principalmente em Aires de Casal. Entretanto, conforme pesquisa de Albuquerque (2007), se verificou que essa não era a única fonte a que os autores de LD's adotados naquela escola e em outras, recorriam.

Outro autor/editor importante foi Monteiro Lobato, que inicialmente apostou na literatura, estimulando novos escritores (ao contrário de Francisco Alves, que investia nos LD's). “No entanto, vítima dos efeitos econômicos do pós-guerra, Lobato resolveu mudar o rumo dos negócios e também apostar no mercado dos didáticos” (COSTA, 2011, p. 04).

A contribuição de Lobato para a educação, conforme Labanca (2011), foi mais contundente em 1931, quando a sua editora, a Companhia Editora Nacional (CEN), lança a

coleção “*Biblioteca Pedagógica Brasileira*” sob a direção do educador Fernando Azevedo. Esta coleção foi importante, pois fomentou o debate sobre educação no Brasil.

As produções didáticas (ou paradidáticas) de Monteiro Lobato, foram muito intensas. Livros como: *História do mundo* (1933), *Emília no país da gramática* (1934), *Geografia de Dona Benta*⁶ (1935) (ilustração 1) e *Aritmética da Emília* (1935), com estes livros o autor pretendia constituir um modelo de literatura didática, contraposto aos livros correntes, que considerava demasiadamente enfadonhos. “Como se sabe, esse padrão, que buscou fazer da narrativa ficcional o suporte para os conteúdos didáticos, não teria continuidade, consolidando a distinção entre o livro didático e a literatura infantil/juvenil”⁷ (MUNAKATA, 2012, p. 187).

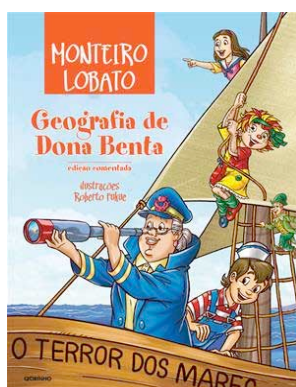


Ilustração 1 – *Geografia de Dona Benta* de Monteiro Lobato
Fonte: <http://www.livrariacultura.com.br/p/geografia-de-dona-benta-69887478>

Na segunda metade da década de 1920, a opção pela publicação de LD's se mostrou acertada, segundo Costa (2011), particularmente por dois elementos distintos: em primeiro lugar, porque a Francisco Alves vinha passando por uma reestruturação desde a morte de seu fundador e, em segundo, porque com as propostas da “Escola Nova” surge um grupo de

⁶ O livro “paradidático” de literatura infantil ensina Geografia de forma divertida. A obra possui capítulos destinados à explicação científica e que descrevem as viagens de “O Terror dos Mares”, um navio de faz de conta, onde as personagens embarcam para estudar a “Geografia do mundo”. Nessa viagem, a Geografia deixa de ser uma matéria de estudo penoso e se transforma em uma grande aventura, com paradas em vários portos e em terra para ver as coisas mais notáveis de todos os países. Disponível em: <<http://resumodoslivros.com.br/monteiro-lobato/88-geografia-de-dona-benta>>. Acesso em: 10 outubro 2015.

⁷ No passado, os romances de Julio Verne não eram adotados nos currículos de Geografia ou História. Os professores mostravam-se reticentes a ficção na sala de aula. Viagens ao centro da terra, deslocamentos em balões e aventuras marítimas não tinham a mesma credibilidade que as lições dos livros. Entretanto, ficou marcada na lembrança de Lobato a obra de Júlio Verne na formação escolar das crianças brasileiras. Foram as viagens sul-americanas que o levaram à leitura de Humboldt e o estimularam à consulta dos atlas e ao estudo da Geografia. Monteiro Lobato trilhou o caminho da fantasia para chegar à ciência. Disponível em: <<http://www.cartaeducao.com.br/disciplinas/portugues/a-terra-inteira-%E2%80%A8como-romance/>>. Acesso em: 29 setembro de 2016.

intelectuais (liderados por Rui Barbosa), dispostos a preparar o país para acompanhar esse desenvolvimento e a enfrentar as deficiências que a educação brasileira apresentava até então.

Para eles a educação era o elemento-chave para promover a remodelação do país. Inspirados nos ideais de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, esses intelectuais viam num sistema estatal de ensino público, livre e aberto, o único meio efetivo para combater as desigualdades sociais da Brasil. Conforme Costa (2011):

A conjuntura política da década de 1930 teve um efeito muito positivo sobre o papel que a Editora Nacional vinha ocupando no cenário de livros didáticos. Um dos grandes projetos da Revolução de 1930 era a integração nacional, superando o federalismo característico do período anterior. Ao aprofundar essa necessidade centralizadora, o Estado Novo (1937-1945) investiu na padronização da língua nacional, impulsionada pela reforma ortográfica que já vinha sendo ensaiada desde 1931 e que acabou sendo consolidada na Convenção Ortográfica entre Brasil e Portugal em dezembro de 1943 (p. 05).

Claro que a padronização da língua ampliava o mercado dos LD's, uma vez que um dos principais alvos do governo Vargas, era a manutenção do separatismo de determinadas comunidades de imigrantes, particularmente de origem alemã, que insistiam na utilização de sua língua de origem. “Por isso, a necessidade de livros em língua nacional, que a partir de 1938 tinham sua produção orientada pela Comissão Nacional do Livro Didático. Seu objetivo era evitar a impropriedade e inexatidão de seus conteúdos” (COSTA, 2011, p. 05).

Conforme Hallewell (2005), outra situação favorável a CEN, foi o investimento público de forma mais acentuada no Ensino Secundário. A Reforma Francisco Campos de 1931, permitiu que em 1940, o número de alunos matriculados no Secundário fosse praticamente dobrado em relação ao registrado em 1930 (de 83.000 em 1930, para 170.000 uma década depois), dessa forma temos quase que uma setorização da publicação de livros para a atividade escolar: enquanto a Francisco Alves, agora sob a denominação de Paulo de Azevedo, mesmo perdendo posição para a CEN, se concentrava basicamente na educação primária, “a CEN passou a direcionar de forma mais intensiva suas publicações didáticas para a educação secundária. Além da CEN, outra editora que se destacou na época foi a Companhia Melhoramentos, dos irmãos alemães Weiszflog” (COSTA, 2011, p. 05).

Para o autor, a Revolução de 1930 assim como o movimento da Escola Nova impulsionaram outra editora para o mercado de LD's. Apoiando-se também na Reforma

Francisco Campos, a Globo⁸, de Porto Alegre passou a lançar LD's em conformidade com o programa para cada conteúdo curricular. Deixou esse setor de publicação com a reforma de Gustavo Capanema de 1942, que obrigou as editoras a reformularem suas publicações, enfatizando conteúdos tradicionais.

Esta reforma (Lei Orgânica do Ensino Secundário), buscou o resgate da formação humanista e do Ensino Secundário como ensino das elites, segundo Souza (2008), resultando no Curso Clássico, com ênfase às letras, e o Científico nas ciências. Porém, em meados do século XX, o Ensino Secundário no Brasil passou por mudanças, inclusive na forma de acesso, atendendo às necessidades das diferentes camadas sociais e perdendo o seu caráter elitista.

Os projetos de modernização do Brasil das primeiras décadas do século XX, requeriam novas formas de adquirir e utilizar o saber escolar, o que implicava disseminá-lo para as demais classes sociais, não se restringindo somente às classes dirigentes da sociedade. Nesse sentido, a educação escolar foi pensada e gerenciada pelo governo, que passou a direcionar os saberes e conteúdos difundidos na escola. Com isso o LD tornou-se um importante instrumento de controle estatal sobre o ensino.

São Paulo já possuía a estrutura de sua indústria editorial, o que também facilitou para que obras didáticas fossem publicadas. Outro fato que corroborou para isso, foi a expansão da educação na região. Assim, além de acompanhar o movimento de expansão do setor gráfico, a produção didática se beneficiava de suas inovações técnicas (litografia, fotolitografia, impressão sobre cobre, com gelatina sensível à luz, com rotativa, novos processos de fabricação do papel) e do aumento do público leitor, que ela mesma ajudava a formar nas escolas elementares.

Ao longo dos anos, estas melhorias nas técnicas e nas tecnologias de impressão, resultaram em um LD de maior qualidade (mais cores, fotografias mais nítidas) e com preço menor, beneficiando o usuário e a indústria nacional (que aumentou suas vendas).

Atualmente no Brasil uma grande parte das editoras de didáticos são estrangeiras. O

⁸ A editora Globo inovou a indústria livreira do Brasil nos anos 1930 e 1940 em Porto Alegre (RS). Capitaneada por Henrique Bertaso e o gênio criativo de Erico Verissimo, a pequena editora, localizada à Rua da Praia, na capital gaúcha, foi responsável por lançar talentos como Mario Quintana e o próprio Verissimo. A editora ocupou um lugar importante na história do livro e do periódico no Brasil. Foi uma das editoras mais antigas do país. Publicou centenas de traduções de grandes autores, dicionários, enciclopédias, materiais didáticos e revistas que marcaram época. Em 1986, foi incorporada pelas Organizações Globo, do jornalista Roberto Marinho, através da Rio Gráfica Editora. Disponível em: <<http://editoraglobo.globo.com/historia.htm>> e <<http://globolivros.globo.com/livros/a-globo-da-rua-da-praia>>. Acessos em: 23 janeiro de 2015.

grupo espanhol⁹ Prisa-Santillana, por exemplo, entrou no mercado brasileiro de LD's em 2001, ao adquirir a Editora Moderna. Também merece destaque a chegada em 2004 de outra editora espanhola, a SM e do grupo editorial português LeYa.

No Brasil o mercado de LD's¹⁰ ainda é um grande e lucrativo negócio, disputado por editoras do mundo todo. O Governo Federal, por meio do PNLD, distribui aos alunos, livros de diversas disciplinas. São esses livros, muitas vezes, os únicos recursos que os professores possuem para o trabalho cotidiano em sala de aula. Veremos na sequência como o mercado de didáticos se beneficiou por meio de políticas estatais e como este negócio está estruturado no nosso país.

1.2 O mercado do livro didático no Brasil

Para entendermos este gigantesco negócio de cifras generosas, que é o mercado de LD's no Brasil, é importante antes compreendermos como esta mercadoria foi pensada ao longo da história educacional brasileira e através de que tipos de políticas governamentais, ele chega aos seus destinatários finais. A princípio o LD é mais um produto destinado ao mercado escolar, mas contrariando o senso comum, ele deve ser visto como um produto cultural.

Bittencourt (1993), nos atenta para a natureza complexa do LD enfatizando que é justamente por isso que ele desperta interesse nos variados domínios da pesquisa. Aponta que assim como é um objeto do mundo da edição; e por isso obedece às técnicas e normas de fabricação e comercialização exigidas pelo mercado; também é um depositário dos conteúdos educacionais, sendo suporte privilegiado para se recuperar conhecimentos e técnicas considerados essenciais por uma sociedade, em época determinada.

A partir da década de 1960, cresce e diversifica-se a produção de LD's no Brasil devido a diferentes fenômenos, conforme Soares (1996): o primeiro, diz respeito à diminuição do tempo de permanência na escola de um determinado livro; segundo, a autoria dos LD's desloca-se progressivamente de cientistas, intelectuais, professores catedráticos de universidade, para professores do ensino elementar; terceiro, devido à expansão da rede de

⁹ Sobre a entrada das editoras espanholas no mercado do LD no Brasil, indicamos a tese: *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*, de Célia Cristina de Figueiredo Cassiano (2007).

¹⁰ No Brasil, no início do século XX, os livros didáticos correspondiam, a dois terços dos livros publicados e representavam, ainda em 1996, aproximadamente 61% da produção nacional. Fonte: *Dos antigos manuais escolares aos modernos livros didáticos de história no Brasil: dos anos sessenta aos dias atuais*, de Decio Gatti Junior, Ícone, (2000), p. 97-116.

ensino e ampliação do alunado, acelerando o processo de industrialização do país, e quarto, as mudanças em seu conteúdo e na sua didatização.

O desenvolvimento cada vez mais rápido dos conhecimentos, segundo Soares (1996), conduz a frequentes e significativas mudanças nos LD's. Resultado de uma vendagem maior, o LD ganhou destaque comercial, fazendo com que editores passassem a considerá-lo como o produto principal da produção de livros, superando os livros de literatura e os científicos.

As melhorias gráficas também foram extremamente relevantes como tática de modernização, tornando os LD's mais atrativos. Ao contrário da maior parte das outras publicações, os editores de didáticos não definem seu mercado em vista do público que o utilizará (o estudante), e sim em função do professor. Então, diferentemente da maioria dos gêneros de livros existentes no mercado, sua venda não se define na livraria. "Quem define o livro didático a ser comprado pelos pais dos alunos ou pelos próprios alunos, normalmente, é o professor que o usará em suas práticas escolares" (CASSIANO, 2005, p. 283). Ou seja, este produto circula em função da escola. É um livro feito para determinado ano ou nível de ensino, sendo reutilizado por alunos do ano seguinte ou descartado após o fim do ano letivo.

Na elaboração dos LD's os autores e as editoras, realizam a seleção dos conteúdos e definem seus formatos tendo como principal objetivo a inserção e a venda das obras no mercado editorial brasileiro. Segundo Castrogiovanni e Goulart (1999), o Estado, o maior comprador das coleções, tem o interesse em viabilizar a adoção do LD em nível nacional, para diminuir os custos e facilitar a compra e a distribuição nas escolas.

Ao observarmos um conjunto de ações do governo brasileiro em relação ao LD constata-se que, embora a criação recente de um programa de avaliação determine os processos de compra, o estabelecimento de políticas públicas para o LD remonta ao Estado Novo, quando se instituiu a primeira Comissão Nacional de Livros Didáticos, cujas funções eram de criar e manter regras para produção, compra e utilização do LD.

Conforme Fonseca (1993), sob o período militar ocorreu uma progressiva ampliação da população escolar, em um movimento de massificação do ensino cujas conseqüências, sob o ponto de vista da qualidade, acabariam por deixar marcas profundas no sistema público de ensino. Os governos militares estimularam, por meio de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial e no parque gráfico nacional, que exerceram papel importante no processo de massificação do uso do LD no Brasil. Segundo Paixão (1998, p. 156), "[...] em meados de 1968 já estavam à venda, no Brasil, aproximadamente 2.500 títulos didáticos distribuídos entre os três níveis de ensino, publicados por cerca de 60 editoras".

A partir da década de 1980, na reconstrução democrática, algumas ações da Fundação

de Assistência ao Estudante discutiram os problemas presentes nos LD's do Brasil. Mas foi com a criação do PNLD que o LD se popularizou em todo o país.

1.3 O PNLD no Brasil

Os estudos de Höfling (1993), apontam as editoras que dominavam o mercado de LD's no Brasil, e nos atenta para alguns aspectos históricos da relação entre tais editoras e o Estado. Conforme esta autora, em 1983, por meio da Lei 7.091, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), órgão que incorporou, entre outros programas do MEC, o do LD. Em 1984, o MEC passou apenas a comprar e distribuir os livros produzidos pelas empresas participantes do Programa, deixando de coeditar, característica do programa anterior, o PLIDEF (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental).

Por meio do Decreto 9.1542, de 1985, o PLIDEF se transformou no PNLD, que apresentou algumas alterações importantes em relação ao programa anterior, principalmente nos seguintes pontos:

a) o fim da compra do livro *descartável*, ou seja, o governo não compraria mais livros que contivessem exercícios para serem feitos no próprio livro, para possibilitar a sua reutilização por outros alunos em anos posteriores. Sendo assim, o governo passou a comprar somente livros *não consumíveis*;

b) a escolha do LD passou a ser feita diretamente pelo professor;

c) distribuição gratuita às escolas públicas e sua aquisição com recurso Federal;

d) universalização do atendimento do programa para os alunos do ensino fundamental.

Com o PNLD foram sendo incluídas as diferentes disciplinas do currículo escolar e o programa foi incorporando os professores na tarefa de escolha dos livros, tornando o processo mais democrático e transparente.

Significativas mudanças foram introduzidas no PNLD em 1996. Nesse ano, o governo, que até esse momento mantivera o papel de comprador e distribuidor de LD's, constituiu uma comissão para analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e dos aspectos pedagógico-metodológicos dos livros que vinham sendo comprados pelo MEC, para as séries iniciais do ensino fundamental. Tal comissão analisou os dez livros de cada disciplina, mais solicitados pelos professores das escolas públicas (CASSIANO, 2005).

Foi acordado que em 1996, todos os alunos da 5ª à 8ª séries receberiam os seus LD's. Neste mesmo ano a FAE foi extinta e o PNLD passou a ser conduzido pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento para a Educação (FNDE), com recursos garantidos para o Programa. O

MEC passou a submeter os LD's a uma avaliação prévia.

O edital, com as regras de seleção e avaliação das obras didáticas, foi publicado no ano de 2002. Conforme Lima (2007), o documento determinava que os LD's deviam conter procedimentos, informações e conceitos corretos e serem apropriados à situação didático-pedagógico a que serviam. Deviam atender aos conteúdos mínimos a serem contemplados e às estratégias adequadas para a apropriação desses conteúdos, devendo levar em consideração as propostas curriculares federais, estaduais e municipais em vigor - o edital ressaltava também o preparo do educando para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Título II, art. 3º).

Passam a existir critérios eliminatórios para os LD's de qualquer área de conhecimento, como: apresentar conceitos e informações incorretas; veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero, linguagem etc.; apresentar doutrinação religiosa; publicidade de marcas, produtos ou serviços comerciais; erros de impressão e revisão e não apresentar articulação pedagógica entre os volumes. O edital determinava critérios classificatórios para as coleções, quanto à estrutura editorial e o aspecto visual¹¹.

As ilustrações são vistas como elementos da maior importância, auxiliando na compreensão e enriquecendo a leitura do texto, sendo que devem ser adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas e, dependendo do objetivo, serem claras, precisas, de fácil compreensão, podendo, no entanto, também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade.

Conforme o edital (para as editoras), é fundamental que o livro se utilize das diferentes linguagens visuais (*fotografias*, mapas, desenhos, gráficos, tabelas etc.). E que todas as ilustrações sejam acompanhadas dos créditos, assim como gráficos e tabelas de seus títulos, fontes e datas.

Estes aperfeiçoamentos dos critérios e procedimentos de avaliação e a continuidade dessa política por mais de uma década, teve efeitos na forma e no conteúdo do LD brasileiro.

Na Geografia vai se percebendo um cuidado maior por parte de autores e editores. Conforme o edital do PNLD/2005 e o *Guia do Livro Didático de Geografia*, os LDG's precisam incorporar discussões da comunidade científica (não importando a corrente geográfica, desde que ela seja coerente com a proposta). Além disso, devem preparar o aluno para localizar-se e atuar em um mundo complexo e compreender seu sentido e significado.

A Geografia, no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, haverá de formar um indivíduo

¹¹ Aprofundaremos este tema no capítulo II.

com pensamento lógico e científico, “que apreenda os conceitos gerais da área e consiga particularizá-los em seu ambiente social, econômico, cultural e político, além de desenvolver a capacidade de resolver problemas, enfrentar situações complexas, de expor e compreender ideias” (LIMA, 2007, p. 78).

De acordo com os documentos (PNLD/2005 e o *Guia do Livro Didático de Geografia*) uma boa coleção de LD's deve apresentar:

- Atividades que favoreçam a formação do pensamento, estimulando a investigação, a análise, a síntese, a criatividade, a comparação, a interpretação e a generalização;

- Aspecto visual: são extremamente importantes para o estudo da Geografia. De acordo com as normas estabelecidas pelo PNLD, o texto e as ilustrações devem estar dispostos de forma organizada, com ritmo e continuidade, dentro de uma unidade visual, textos longos devem ser apresentados de forma a não desencorajar a leitura.

Segundo o *Guia de Livros Didáticos de Geografia* - PNLD (2013), para que as imagens cumpram uma função didática significativa no aprendizado de Geografia, é importante que:

- sejam de fácil compreensão e estimulem a criatividade dos alunos, sendo usadas como ponto de partida para análise e compreensão dos processos espaciais estudados e também, como ponto de partida para se chegar à realidade dos educandos, ou, ainda, para se construírem noções e conceitos (p. 162);
- apresentem títulos, créditos, bem como referência às suas fontes e datas (p. 162);
- apresentem boa resolução e tamanho adequado para sua visualização (p. 19);
- a leitura dessas imagens complementem a compreensão dos temas tratados (p. 137);
- desenvolvam as capacidades de observação, análise e compreensão (p. 141).

Ao seguir estas prerrogativas que balizam o uso adequado das imagens, as editoras podem aumentar a possibilidade de seus livros serem aprovados pelo PNLD, além de contribuir para tornar o LD uma fonte mais prazerosa no aprendizado de Geografia.

Dessa maneira, é necessário que sejam corretos quanto à concepção e às informações veiculadas, adequados para o fim a que se destinam, integrados ao texto, auxiliando sua compreensão e evitando estereótipos. Mapas e ilustrações (*fotos*, gráficos, tabelas, quadros ou outros) devem conter o título, a fonte de informação e a data de elaboração, além da autoria, legenda, orientação e escala, quando ou onde se fizerem necessários.

Esta cultura avaliativa, acabou por estabelecer um mecanismo de ajustamento e adaptação no mercado editorial brasileiro. Quando a coleção de uma editora não aparece no Guia do MEC daquele determinado ano, os efeitos financeiros, em alguns casos, podem

culminar no fechamento da empresa e/ou em fusões forçadas de grupos editoriais (logicamente as grandes editoras adquirindo as pequenas).

Hoje o que norteia as grandes editoras de material didático (muitas pertencentes a grupos internacionais) não é mais a orientação metodológica ou a ideologia presente em uma coleção, mas a capacidade de vendagem e de aceitação do LD.

A esse respeito, Miranda e Luca (2004), acreditam que há que se reconhecer que os pareceres técnicos de exclusão acabaram desempenhando, por vezes, papel importante no processo de reformulação de coleções, patente no fato de um dos conjuntos excluídos em determinado PNLD, vir a ser recomendado com distinção na edição seguinte do programa, o que indica o quanto o processo de avaliação foi tomado a sério por certos autores e editores.

Um dos pontos que chamam atenção em relação à comercialização do LD no Brasil é o tamanho do volume de vendas. Um estudo do BNDES revela que, no ano de 1997 as dez maiores editoras brasileiras faturaram mais de US\$ 600 milhões (que correspondia a R\$ 660 milhões naquele ano). Em 2014 este valor caiu para US\$ 470 milhões (mas considerando que em 2014 o dólar valia o dobro de 1997, o faturamento ultrapassou R\$ 1 bilhão).

No quadro 1, podemos observar que de 1997 para 2014, as editoras Ática/Scipione perderam espaço, o que também ocorreu com as editoras FTD e Saraiva. E novas editoras entraram ou subiram no ranking (SM, Do Brasil, IBEP, Texto e Positivo). Em 2014 o faturamento das quatro maiores editoras estava mais nivelado, o que demonstra uma disputa mais equilibrada neste concorrido mercado.

Quadro 1. Maiores editoras do Brasil, por faturamento¹²

Editoras	1997 (US\$ milhões)	Editoras	2014 (US\$ milhões)
Ática/ Scipione	242,0	Ática/ Scipione	105,0
FTD	129,0	Moderna	96,0
Saraiva	81,8	FTD	86,0
Moderna	78,0	Saraiva	78,0
Record	29,0	SM	27,0
Cia. das Letras	21,5	Do Brasil	24,0
Siciliano	13,0	IBEP	17,0
Rocco	11,7	Texto	14,0
Nova Fronteira	10,0	Positivo	13,0

Fontes: Saab et al (1999). Organizado por CASSIANO, 2005, p. 287

FNDE – PNLD 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 12 agosto 2015.

¹² Ensino Fundamental e Médio - Valores Negociados para Livros Impressos e Conteúdos Multimídia

O quadro evidencia a força da indústria de livros não só na área educacional, mas de livros em geral. De acordo com Saab *et al* (1999), a indústria dos didáticos representa o segmento mais concentrado, ou seja, com o menor número de editoras grandes - Ática, Scipione, FTD, Saraiva e Moderna (existem outras editoras de LD's, mas de menor porte).

Podemos observar que os valores do PNLD são muito altos, o que faz do mercado brasileiro um dos mais concorrido e lucrativo do mundo.

A comercialização do LD ao consumidor final ocorre no início do período escolar, nas escolas particulares. Na rede pública, ela se dá em período determinado, quando o governo federal compra este tipo de produto diretamente das editoras. Porém a decisão do que vai ser comercializado é tomada em período anterior.

Para Miranda e Luca (2004), outro ponto sensível, identificado em todas as pesquisas mais recentes a respeito da escolha de LD's, está no desempenho agressivo das editoras no mercado, que se valem de sofisticados esquemas de marketing, distribuição e vendas, a ponto de influir decisivamente nos processos de escolha nas escolas de todo o país. Naturalmente, as empresas mais bem estruturadas desfrutam de larga vantagem frente às editoras menores.

Considerando-se o volume de recursos governamentais para aquisição e distribuição de LD's, o setor estabeleceu fortes dependências em relação ao programa. Há que se destacar, “a clara tendência em direção à monopolização do setor, como atestam as crescentes fusões ocorridas desde o advento do programa” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 03).

O PNLD 2016 foi direcionado à aquisição e à distribuição de livros aos alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, como também para Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

Veremos no quadro 2, os expressivos valores investidos pelo governo federal neste programa, bem como a quantidade de alunos beneficiados e de LD's distribuídos pelo PNLD no ano de 2016:

Quadro 2. PNLD 2016

Ensino Fundamental

Investimento	R\$ 646 milhões
Alunos atendidos	24 milhões
Escolas beneficiadas	114.982
Livros distribuídos	85 milhões

Ensino Médio

Investimento	R\$ 336 milhões
Alunos atendidos	7,4 milhões
Escolas beneficiadas	19.538
Livros distribuídos	35 milhões

Educação de Jovens e Adultos (EJA) (2015/2016)

Investimento	R\$ 82 milhões
Alunos atendidos	2,6 milhões
Escolas beneficiadas	25.536
Livros distribuídos	7 milhões

Programa Brasil Alfabetizado (PBA)

Investimento	R\$ 5 milhões
Alunos atendidos	700 mil
Escolas beneficiadas	(é realizado em entidades parceiras)
Livros distribuídos	770 mil

Fonte: FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação)
Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 12 set. de 2016.

O quadro mostra números impressionantes, um investimento do governo federal de mais de 1 bilhão de reais em livros, quase 35 milhões de alunos atendidos e mais de 160 mil escolas beneficiadas. A circulação, em se tratando de LD no Brasil, é uma operação complexa, exatamente pela sua materialidade: imagine-se, por exemplo, a logística envolvida para que os 130 milhões de exemplares impressos, adquiridos pelo PNLD, cheguem ao mesmo tempo no início do ano letivo, em todos os recantos do gigantesco território brasileiro¹³. Tudo isso gera um grande número de empregos (diretos e indiretos) ao país¹⁴.

Outro aspecto importante segundo Sampaio (2015), é que o PNLD desempenha uma função social de redistribuição de renda, já que desonera os pais dos alunos de gastarem um considerável valor em livros escolares. A preço de capa, que em média é de R\$110,00 (US\$ 35,00) cada livro, os pais gastariam anualmente em torno de R\$ 800,00 (US\$ 255,00), se o LD não fosse distribuído gratuitamente pelo governo.

Na última década do século XX, boa parte das editoras que, recorrentemente, dominavam o setor de LD's no Brasil, foram compradas ou se fundiram com grandes editoras internacionais. Alguns exemplos desta internacionalização podem ser enumerados, conforme Saab et al (1999), a Editora Saraiva, que tinha 15% do seu capital em propriedade de capital estrangeiro, vendeu mais 2,6% ao International Financial Corporation-IFC; órgão financeiro do Banco Mundial; as editoras Ática e Scipione foram compradas pelos grupos Abril e Havas,

¹³ Esse era o ponto crítico do PNLD, que só foi resolvido com o contrato entre o MEC e os Correios em 1995.

¹⁴ Aprovado dia 17 de outubro de 2018 pela quarta e última comissão da Câmara Federal, o projeto de Lei 7867/14, do deputado Vicentinho (PT-SP), que proíbe o PNLD de adquirir LD's produzidos no exterior. A lei deve ir nos próximos dias para a análise final do Senado, seguindo à sanção presidencial talvez ainda este ano. A proposta visa fortalecer o parque gráfico nacional e evitar desemprego no setor. É comum que livros vendidos no Brasil sejam impressos em outros países, aproveitando custos mais baixos de produção. Assim, recursos acabam sendo apropriados por empresas estrangeiras, gerando emprego e renda fora do Brasil. Disponível em: <<http://sindicgraficos.org/site/camara-federal-aprova-projeto-de-lei-de-vicentinho-e-do-sindicado-onde-cria-milhares-de-empregos-graficos/>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

da França, sendo que recentemente essas editoras ficaram somente com a Editora Abril; a Editora Moderna, em 2001, foi comprada por outra poderosa multinacional, a espanhola Santillana. Podemos perceber, na leitura desses dados, uma recente e grande reconfiguração do mercado brasileiro editorial de LD's.

Desde o início dos programas de LD, identificam-se sete editoras que foram parceiras constantes do MEC: Ática/Scipione, Brasil, IBEP, FTD, CEN e Saraiva. Mas nos últimos anos outras editoras passaram a integrar essa lista.

No mercado dos didáticos mais recentemente, passou-se da concentração em editoras de origem familiar para o oligopólio dos grandes grupos empresariais, inclusive estrangeiros. Assim, grande parte das empresas listadas fazem parte de poucos grupos editoriais:

- a Abril, que controla a Ática, a Scipione e a Fundação Victor Civita;
- a Santillana, que controla a Moderna;
- a Bertelsmann/Pearson que adquiriu a Objetiva e 45% da Cia das Letras;
- a IBEP, que comprou a CEN;
- a FTD, que adquiriu a Quinteto;
- a Saraiva que comprou a Atual e a Formato.

A reconfiguração estrutural no quadro das editoras brasileiras de LD's, não alterou os nomes de muitas dessas para o mercado, uma estratégia clara de marketing.

Apesar do PNLD ser um programa de inclusão social que alavancou a qualidade dos LD's nos últimos anos, temos que admitir que LD é antes de tudo um produto destinado a um mercado específico: a escola. Assim, “a escola, tomada como mercado, determina usos específicos do LD, mediados pela sua materialidade” (MUNAKATA, 2012, p. 182).

Mas para se adequar a este mercado, o LD acaba tendo algumas limitações, segundo os autores e especialistas em LDG que entrevistamos¹⁵.

Uma limitação do PNLD, segundo Sampaio (2015), é que as margens que remuneram os autores do LDG poderiam ser melhores. Pois um bom LD tem um papel importante no ensino, facilitando a vida do já sobrecarregado professor. Mas para um livro ser bem feito, sabemos que é preciso muita dedicação e tempo de pesquisa na sua elaboração.

É o que também pensa Medeiros (2015). Para ele, a remuneração aos autores do LD; que em média gira em torno de 2% por livro; é um percentual muito pequeno. O autor acaba recebendo um valor muito baixo por seu trabalho. Só será um pouco melhor se o seu livro vender alguns milhões de exemplares. Com este valor tão baixo, o número de autores que se

¹⁵ Questionário respondido por autores, pareceristas ou pesquisadores do LDG (ver quadro 3, Capítulo III).

dedicam unicamente a escreverem LD's é muito pequeno. Quase sempre a função principal da grande maioria desses escritores é a docência.

Para Martins (2015), quando a escola passar a ser vista como um espaço de produção de conhecimento (não de reprodução), os LDG's serão muito diferentes e cumprirão um papel distinto do atual. Para Francischett (2015 s/p.), os LDG's são pensados numa escala nacional (com conteúdo mais geral), mas as necessidades são locais ou regionais: *“cabe ao professor fazer esta relação entre as escalas locais, regionais, nacionais e globais. Mas muitas vezes o professor acha que o livro fará isso, mas esta é uma função do professor de Geografia¹⁶”*.

Há também, questões financeiras a serem consideradas quando falamos dos LD's. Os custos de aquisição e distribuição dos LD's são arcados pelo Governo Federal. E, devido à escala do PNLD, o custo unitário de cada exemplar do Ensino Médio em 2017 era relativamente baixo, em torno de R\$ 7,80 (US\$ 2,40) cada livro. Já o material apostilado, por sua vez, é integralmente financiado pelo estado ou município que o adota. Em média, o custo é de R\$ 160,00 (US\$ 50,00) por aluno ao ano. E os recursos para financiar sua aquisição são geralmente oriundos do FUNDEB¹⁷. Trata-se de verbas que poderiam ser empregadas em alternativas de expansão da oferta educacional ou de melhoria da qualidade do ensino, tais como: oferta de creches e pré-escolas e educação de jovens e adultos; adoção da jornada integral no ensino fundamental; oferta de cursos técnicos e profissionalizantes; incrementos na remuneração dos profissionais da educação; instalação de laboratórios e equipamentos diversos nas escolas.

Até aqui vimos que o LD como um produto de mercado, vem a cada ano melhorando em qualidade (gráfica e de conteúdo) e tem um papel importante na economia brasileira, movimentando a indústria editorial e gerando impostos.

O PNLD vem evoluindo e está cada vez mais profissional e concorrido (pois os critérios para a aprovação do livro são cada vez mais rígidos), e deve se manter assim por muito tempo ainda. Se tornou um programa muito sério e importante para as escolas públicas do Brasil, e foi responsável pela melhoria dos LD's.

Sene (2015), corrobora com isso, porque antes dele a maioria dos alunos das escolas públicas não tinha acesso a nenhum livro. Para Medeiros (2015), como a avaliação do PNLD é centralizada, isso profissionalizou o mercado de LD no Brasil. Hoje não existe espaço para amadores, nem para LD mal feito, criou-se um padrão de qualidade.

¹⁶ O uso da fonte itálica, foi para destacar as respostas dos questionários dos autores, pareceristas e pesquisadores do LDG.

¹⁷ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

Com as melhorias PNLD¹⁸ e conseqüentemente do LD, ele se tornou o principal produto das editoras, e também o recurso preferido e mais utilizado no ambiente escolar. A realidade cotidiana das escolas brasileiras, mostra que o LD tem sido muitas vezes o único recurso didático disponível ao professor, e que a cada ano ele vem consolidando sua importância no ambiente escolar.

Mas um professor bem preparado sempre será mais importante que um LD. Para Tonini (2015, s/p.), “*a melhora deve estar sempre acompanhada pela qualificação do professor em usar este LD. Em percebê-lo como um artefato cultural construído na relação entre autor, editor e políticas públicas*”. E completa:

Nada adianta um LD com perspectivas teóricas e metodológicas super/hiper/mega conectadas ao último “modelo”, se o professor não compreende como este pode direcionar sua prática pedagógica, (entendimento de mundo), como também a proposta do autor. Por isto que muitos LD’s são escolhidos pelo nome do autor (familiaridade pelos anos de uso), por indicação de colegas, imposição da gestão escolar etc.

Para Kaercher (2017), o LD deve ser ponto de partida, não ponto de chegada, e o papel de melhor usá-lo, sempre caberá ao professor. E este, na interação dialogada e curiosa com seus alunos, conseguirá tirar melhores usos do livro. O central é a tentativa de dar protagonismo ao aluno, pois é ele, mediado pela ação do professor, que vai se valer daqueles LD’s com maior ou menor autoria, criatividade e reflexividade.

O LDG é sempre o recurso que está “mais a mão”, aquele que o professor está mais familiarizado, existem muitos outros, mas nem sempre o professor sabe ou está disposto a utilizá-los. Sobre isso, Sampaio (2015), faz uma ressalva pertinente: “*apesar de ser um instrumento importante, o LD não deve ser usado como ‘muleta’ ou como único material de apoio as aulas*”. Também é o que pensa Medeiros (2015): “*sempre digo para meus alunos da Licenciatura em Geografia, que o professor que usa somente o LD para lecionar, é um professor ruim*”.

Se apoiar somente no LD, torna a aula um ato de transmissão, mecânica, enfadonha, ao invés de uma aula reflexiva, prazerosa. Para Costella (2013):

¹⁸ A cada ano, o programa atende a uma parte da Educação Básica: Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A cada três anos, o governo federal renova todos os livros nas escolas, de forma a atualizar os conteúdos. Todo ano são repostos os livros faltantes. A partir de 2019, os livros dos anos iniciais serão *consumíveis* (os volumes do 1º ao 5º ano passarão a ser do aluno, que não precisa devolvê-los no fim do ano letivo). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31952>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

Olhar o livro didático para desvendar a melhor forma de organizar os conteúdos para serem trabalhados, extrai do professor a vontade de recriar conforme a condição do seu aluno. Utilizar conteúdos já postos como verdades absolutas e transmiti-los aos alunos, permite no máximo que o professor dê aula. As aulas não devem representar uma doação, um presente ou cedência de saber. Cada aula é um evento composto por diferentes acontecimentos que referenciam momentos de reflexão sobre o que se aprende. Aprender significa esforço, cansaço, prazer e acréscimo. Ensinar não é doação, ensinar é um exercício constante de renovação e cobrança tanto por parte dos alunos como dos professores, é se preocupar com o desenvolvimento de diferentes capacidades como leitura, escrita e desenvoltura em resolver situações problemas (p. 64).

Além do LD, o professor de Geografia tem disponível uma gama de recursos para utilizar em suas aulas, que incluem documentos, notícias da imprensa, músicas, publicidades, e as imagens (vídeos/documentários e fotografias). Realizar práticas como, tirar fotos ou fazer vídeos com um celular e publicá-los na internet pode parecer algo mecânico. No entanto, editar e produzir conteúdo, exige conhecimento das principais linguagens atuais da mídia, “saber utilizar uma câmera, dominar a dinâmica dos textos na internet, com seus links para outros textos. Saber conjugar texto, áudio, imagem, animação e vídeo além de ampliar os espaços de interação potencializam outras formas de aprender” (TONINI, 2013a, p. 53).

Assim, todos estes recursos baseados na linguagem visual; estão cada vez mais presentes na vida dos alunos, no cotidiano escolar e nos LDG’s; principalmente a fotografia; facilitando a compreensão desta disciplina. É o que veremos no capítulo seguinte.

II – A FOTOGRAFIA NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA

Comenius concordava com as figuras, imagens dos livros como única fonte, somente se a correspondência do objeto ou coisa não fosse encontrada, ou de fácil acesso aos estudantes e professores. Entretanto, afirmava que todas as coisas deveriam ser exploradas pelos sentidos, como cartas, mapas, desenhos, diagramas, modelos, gravura, poderiam ser utilizados livremente, uma vez que a mente sendo educada para o desenvolvimento dos sentidos de forma paralela, ainda que entre comparações entre o representativo e o real. A partir das contribuições trazidas por Comenius que o ensino visual teve o seu início propriamente dito (EBY, 1976, p. 170).

2.1 O papel das fotografias nos livros didáticos de Geografia

Os primeiros livros ilustrados que se tem conhecimento, foram os de Comenius (1592-1670), que foi cientista, teólogo e professor. Ele foi conhecido como o pai da Didática e é um autor importante estudado na área da Educação, pois a democratização do ensino, era uma de suas constantes preocupações. Nakamoto (2010), comenta que Comenius recomendava o uso de imagens como recurso didático, considerando que para época, era uma transformação revolucionária representar o mundo por imagens.

O seu livro *Orbis Sensalium Pictus* (Mundo Ilustrado), segundo Kulesza (1991), foi um verdadeiro *best-seller* durante dois séculos e referência dos LD's ilustrados que vieram depois dele.

Segundo Benjamin (1984), a obra constitui os primórdios do livro infantil, porque o livro era voltado especialmente às crianças. Como podemos observar na ilustração 2, do capítulo sobre ensino do alfabeto latino.

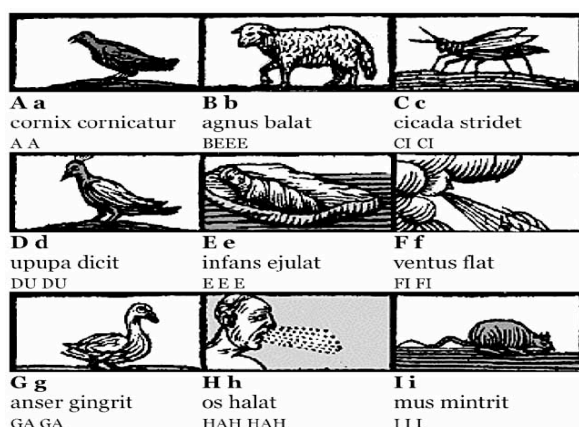


Ilustração 2 – *Alphabetum Vivum et Vocale*
Fonte: <http://www.grexlat.com/biblio/comenius/42.html>

As imagens criavam uma maneira especial de leitura, principalmente, na fase inicial de alfabetização, onde se mesclava com a oralidade, pois a apresentação de ilustrações favorecia, em princípio, o diálogo, suscitando comentários que iam do escrito para o oral e do oral para o escrito. E “desde o início das publicações de livros para as crianças, pode-se constatar que são ilustrados” (BITTENCOURT, 2008, p. 197).

Segundo a autora, dependendo dos conteúdos das disciplinas, as ilustrações tornaram-se uma necessidade, fazendo parte, em geral, como anexo ou nas partes finais da obra. Exemplos são os livros de Física e Química e, também os de Geografia, que por abordar as representações espaciais, necessitavam da apresentação de mapas. Para ela as ilustrações dos LD's favoreciam, de acordo com as concepções de aprendizado, uma forma do aluno ter contato com situações mais concretas do seu cotidiano.

Mas havia entre os autores, a preocupação com a veracidade da imagem apresentada, configurando-a como um documento capaz de provar a narrativa do autor. “A ilustração era reforço da concepção de história do autor” (BITTENCOURT, 2008, p. 202). Além disso, as melhorias técnicas das gráficas, ao lado do desenvolvimento de estudos pedagógicos, foram responsáveis pela disseminação das ilustrações nos LD's.

Nesta longa trajetória do LD, as imagens vão se transformando de ilustrações simples, pequenas, com pouca qualidade e em preto e branco, em imagens de boa qualidade, em alta resolução, maiores (muitas vezes ocupam a página inteira) e impressas em cores vibrantes. As imagens nos LD's se transformam conforme a sociedade evolui culturalmente, e nas últimas décadas com o surgimento das novas tecnologias, este processo tem se acelerado.

Atualmente, segundo Delegá (2012), vivemos em um mundo em que o conhecimento é cada vez mais multimodal. A TV, o cinema, a internet, a publicidade impressa nas ruas, as revistas, os jornais, tudo nos remete ao poder dos diálogos cada vez mais intrincados entre texto e imagem. Diálogos que permeiam e definem a nossa contemporaneidade com informações cada vez mais imagéticas. Esta gradual transição nas formas de sentir, aprender e comunicar sobre a realidade – acelerada com a internet – também se manifesta na Educação, trazendo consigo desafios ao paradigma sócio-pedagógico de pais, alunos e professores.

No final dos anos 1980, o LD deixou de ser percebido como um texto enfeitado de ilustrações, e a articulação que une o texto e a imagem foi considerada um elemento importante. O LD, como objeto sujeito à cultura, apontado por Chopin (1993), Bittencourt (2006) e Martins (2005), apresenta-se como uma amostra clara dessas mudanças culturais. A aparente concorrência entre texto e imagem na composição dos conteúdos dos LD's atuais, tornou-se uma preocupação constante no campo da Educação.

[...] E como os alunos provenientes de uma geração formada pela saturação de imagens se relacionam com a iconografia escolar ou a apresentada pela escola como estudo? As imagens ‘tecnológicas’ dos computadores trazem mudanças substantivas na aprendizagem [...] e substituirão livros didáticos? (BITTENCOURT, 2006, p. 70).

Segundo Delegá (2012), fica evidente que, com o passar dos anos, os projetos gráficos dos livros passaram por um processo de “simplificação” do conteúdo, no qual a comunicação escrita – cognitivamente mais complexa, difícil, porém imprescindível à formação intelectual – foi sendo sistematicamente substituída pela comunicação visual. Chegou-se ao ponto de verificar que, muitas vezes neste processo, a comunicação pedagógica se desvanece, e com isso se coloca cada vez mais nos ombros dos professores e dos próprios alunos, a responsabilidade de interpretar, compreender e aprender o conteúdo dos LD’s.

O papel da imagem, dentro do LD, como ferramenta pedagógica de compreensão dos conceitos é algo que não podemos negar. Mas para um melhor entendimento do novo conhecimento, é necessário relacioná-lo ao cotidiano do aluno, aquilo que efetivamente ele já conhece e vivencia. Sobre isso, Cardoso (2016), nos provoca:

Qual a “grande” proposta que um professor de Geografia pode ter para essa massa de jovens que vivem a escola? Uma Geografia que faça sentido para eles e na sociedade em que vivemos é a primeira opção na qual penso. Uma Geografia que leve em consideração a bagagem de vida que cada um carrega para dentro da escola, é em que acredito como professor de turmas apinhadas de jovens do Ensino Médio (p. 37).

Ao relacionarmos o novo conhecimento com o conhecimento prévio do aluno, estamos criando pontes que facilitam a compreensão deste novo conhecimento. O conhecimento que o aluno traz, servirá de base para o novo conhecimento se apoiar e gradativamente se transformar em aprendizagem.

No processo de desenvolvimento da criança, a percepção das imagens e a associação delas a um sistema de signos é anterior, senão condição, para o desenvolvimento da linguagem escrita, pode-se dizer então que, a imagem tenha uma tendência a ser mais ágil e facilmente apreendida (em termos cognitivos) do que a linguagem escrita. Sendo assim, é possível que “a imagem possa assumir o papel de conhecimento prévio (conceito, ideia, representação) que serve de ancoradouro para o novo conhecimento e, ao mesmo tempo, se modifica em função da ancoragem, para um novo conhecimento verbalizado” (DELEGÁ, 2012, p. 02).

Tal processo pode ser visto nas sugestões de exercícios de uso pedagógico da imagem

nos LD's em aulas de História (mas que poderia ser nas de Geografia), expostos por Bittencourt (2006):

[...] para introduzir o aluno na leitura de imagens dos livros didáticos, é importante inicialmente buscar separar a ilustração do texto, isolando-o para iniciar uma observação “impressionista”, sem interferências iniciais da interpretação do professor ou das legendas escritas. Trata-se do momento em que o aluno fará uma leitura geral da ilustração, deixando fluir as relações que estabelece entre o que está vendo e as outras imagens (p. 86-87).

Ao fazer primeiramente uma “leitura” detalhada e crítica da imagem, e fazê-la sem interferir nas impressões iniciais que o aluno possa ter a respeito da mesma, ao deixar que o aluno monte por si mesmo um mosaico de significados relativos àquela imagem, prepara-se a base para o conteúdo a ser exposto. “É importante notar que, após a exposição, o mais provável é que os significados que o aluno havia anteriormente associado à imagem também se transformem, para que ambos se complementem num novo conhecimento” (DELEGÁ, 2012, p. 03). Assim os alunos terão um conhecimento mais permanente e articulado com sua realidade, um suporte que se aplicará em novos desafios intelectuais.

O exercício citado é apenas um exemplo. Pode não ser aplicável a todos os conteúdos e disciplinas do currículo escolar. De todo modo, mostra de forma clara e objetiva o valor pedagógico da imagem do LD e como ela pode ser utilizada de forma construtiva.

Entretanto, faz-se notar neste exemplo dois pontos importantes: primeiramente, a importância da ação do professor na intermediação entre texto e imagem; em segundo lugar, a influência do posicionamento da imagem em relação ao texto. Na última fase do exercício, a professora Circe Bittencourt pede a seus alunos, para analisarem a composição da ilustração com a página e com o restante do conteúdo nela inserido. Isso nos remete a um ponto chave na concepção visual do LD: a forma como a ilustração se insere no texto, e as relações que elas estabelecem com as outras informações na página, como fotografias, quadros, diagramas, tabelas, listas, mapas, tudo isso resulta e um equilíbrio visual, que também é importante.

Segundo Cumming (1996), os objetos reconhecíveis, mesmo em detalhe, não representam apenas eles mesmos, mas conceitos de significados mais profundos ou mais abstratos. Para entendê-los, é preciso compreender a sociedade, o local, o contexto histórico e o fotógrafo que os criaram.

Outra questão importante quando analisamos uma fotografia é colocarmos objetivos nesse trabalho. Para isso é importante questionarmos:

a) que ideias, categorias ou conceitos geográficos quero ensinar ao meu público alvo ?

(no caso, os alunos de determinada (o) série/ano);

b) que relações meus alunos poderão estabelecer com seu contexto histórico-social?;

c) que elementos foram ocultados no enquadramento da foto e por quê?

A leitura de uma fotografia pode ser desenvolvida e incrementada permitindo que o observador consiga uma série de informações e significados, enriquecendo seus conhecimentos geográficos. As maneiras de ler e interpretar uma fotografia, diferem de pessoa para pessoa, mas o professor pode produzir um caminho para munir os seus alunos de ferramentas, que possibilitem extrair informações e detalhes para produzir uma leitura de imagem ampla e profunda, abordando novos detalhes e novas informações. “A leitura de imagem oferece caminhos para a pluralidade de ideias e ideologias coexistirem, em um mesmo ambiente administrado pelo professor” (LITZ, 2009, p. 22).

Existem várias abordagens para a interpretação de pinturas, filmes, fotografias, programas de televisão ou galerias de arte. Usaremos uma combinação de algumas dessas metodologias para ler entre as linhas das fotografias dos LDG's e obter detalhes relevantes. Esta leitura pode ser feita com fotografias dos LD's, de jornais e revistas, feitas pelos próprios alunos ou retiradas da internet.

Para a análise destas fotografia poderíamos usar os critérios discutidos anteriormente ou podemos complementar estas perguntas, criando atividades específicas – como as que fizemos com os alunos (apêndice 2 e 3).

Para entendermos o papel da fotografia no LD é necessário levar em conta como se dá a sua concepção. Sendo o LD, um produto do mundo da edição que obedece à técnicas de fabricação e comercialização dentro de uma lógica do mercado, isto implica em uma série de conseqüências, que influenciam no modo que se processa a publicação destes livros no Brasil.

Assim a questão da ilustração dos LD's está relacionada aos aspectos mercadológicos e técnicos, que demonstram os limites do autor do texto, quando observamos os livros também como objetos fabricados. A diagramação e o design gráfico dos LD's, são estabelecidas por um profissional e, assim, a forma, a dimensão, as cores, as fotografias e os outros elementos visuais que farão parte do livro, são decisões técnicas, feitas por profissionais das editoras ou agências de publicidade.

Sob essa ótica, o LD é um projeto gráfico complexo (afinal, diferente de um livro comum, demanda textos, gráficos, tabelas, fotografias e ilustrações) que, no entanto, também precisa ser o mais acessível possível, o que implica a necessidade de manter seu preço final mais barato do que outras publicações similares, porém não voltadas à educação.

Segundo Nakamoto (2010) e Moraes (2008), foi somente a partir da década de 1960,

com a renovação do parque gráfico e a generalização da impressão em cores, que começaram a surgir publicações didáticas com projetos gráficos um pouco mais ousados. A evolução variou de acordo com a disciplina do LD (e, conseqüentemente, a maior ou menor necessidade de inserção de elementos visuais). Mas, por sua necessidade de baixo custo, esteve sempre um passo atrás das potencialidades técnicas do parque gráfico nacional.

Para Belmiro (2000), ao longo da história da inserção da imagem em diferentes instâncias do espaço escolar e nos materiais produzidos para esse espaço, o LD vem se destacando. As situações de uso das imagens são recorrentes, evidenciando alguns pontos de sua contextualização sócio-histórica, em meio a políticas educacionais: como indicador do processo de modernização porquê vem passando; como meio de trazer para dentro da sala de aula linguagens renovadas que circulam no dia a dia dos indivíduos; como tradução didático-metodológica de um ponto de vista, sobre as relações de ensino-aprendizagem da Geografia.

Na visão da autora, o quadro que se configura nos fins dos anos 1960 e na década de 1970 é de mudança de paradigma, o que pode ser detectado, segundo a estudiosa, em vários aspectos da relação ensino-aprendizagem: o quadro (cor verde) passou a ser de giz, não há o estrado em que se destaca a figura do professor e que enfatiza a relação de poder. É um tempo em que o mundo ocidental se vê envolto por grandes mudanças de comportamento dos jovens. A televisão começa a transmitir em cores. Por outro lado, amplia-se o número de vagas nas escolas brasileiras, de acesso de crianças das camadas populares aos bancos escolares, com mudanças significativas da clientela que frequenta a escola.

É possível verificar, nos LD's da época, uma tendência para a cor, o que constataremos depois, irreversível. Como mostra a fotografia 1, da capital gaúcha na década de 1960.



Fotografia 1 – Vista parcial do centro de Porto Alegre

Foto: autor desconhecido

Fonte: *O Brasil e o Mundo* de Aroldo de Azevedo - Colegial (Ensino Médio), 1966.

Para Nakamoto (2010), a partir de meados da década de 1960, a produção do LD foi significativa, apresentando grandes mudanças na formatação e no seu design. Com isso, a questão textual, que era primordial anteriormente, preenchendo o todo das páginas do livro, foi sendo reduzida para dar espaço à imagem. Essa prática contínua deu origem ao design dos LD's que vemos hoje nas mãos das crianças e adolescentes: coloridos, repletos de imagens, com fontes de formas e tamanhos variados.

Nos primeiros LD's impressos totalmente em cores, conforme Belmiro (2000), percebe-se o vigor dos anos rebeldes: cores, fotografias, desenhos, histórias em quadrinhos, e tantos outros instrumentos que possam contribuir para a absorção de teorias da comunicação, que influenciam a produção do conhecimento linguístico e dos LD's. Do mesmo modo, é como se as cores e formas rompessem o espaço em branco da folha, para anunciar a existência de outros códigos de comunicação e novas formas de sociabilidade no interior da escola.

Mas neste período houve um certo exagero no uso destes elementos, como podemos observar (ilustração 3), na capa do LDG na sequência:

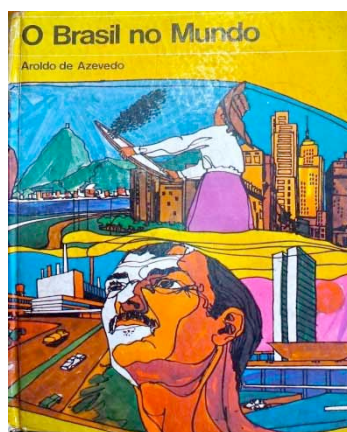
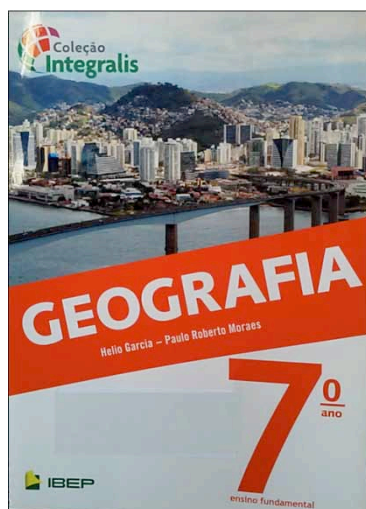


Ilustração 3 – Capa do LDG dos anos 1970
Fonte: *O Brasil e o Mundo* de Aroldo de Azevedo
Colegial (Ensino Médio), 1970.

Nesta época as ilustrações passam a conviver com os textos verbais de forma completamente diferente da usual até então. Muitas vezes substituem o texto, encurtam-no, revelam um modo de selecionar a realidade, de enquadrá-la, de dizê-la. E de induzir suas possibilidades interpretativas. Em contrapartida, conforme Belmiro (2000), a partir do final dos anos 1980, há um refinamento no projeto gráfico dos LD's, um leque enorme de materiais visuais, apresentando novidade em relação ao período anterior: maior seletividade no uso desses materiais.

Depois dos excessos visuais dos anos 1970, hoje se percebe um maior equilíbrio entre a linguagem verbal e não-verbal nos LD's, o uso das cores está mais harmonioso, sem exageros, como podemos observar na fotografia 2, da capa de um LDG de 2017.



Fotografia 2 – Capa do LDG dos anos 2017
Fonte: Geografia de Helio Garcia e Paulo Roberto Moraes
7ª série – 2017

Assim, os recursos como fotografias, desenhos, reproduções de obras de arte, charges, dos LD's mais atuais, são em muitos casos, apresentados sem excessos, facilitando a compreensão dos temas e conseqüentemente o aprendizado.

Somente na virada do séc. XX para o XXI, que o desenvolvimento do parque gráfico tornou a impressão em cores de alta qualidade financeiramente acessível, para ser popularizada na produção de LD's,.

Se o LD é um produto da indústria cultural, ele também possui características de outros livros ou produtos semelhantes: grandes tiragens, padronização (livros de diferentes editoras são muito parecidos) tornam-se obsoletos rapidamente (descartáveis). Para isso, é necessário uma produção acelerada e a constante renovação dos livros, com decisões rápidas e muitas vezes sem a consulta ao autor. Dessa forma, para Bittencourt (2006), o autor pouco ou nada interfere, na maior parte das vezes, na composição final do livro, ele limita-se à função de “escritor”, aliena-se da produção do LD, delegando exclusivamente ao editor o papel de reunir, selecionar e dispor a informação no livro.

Sendo o LD rico em fotografias, visualmente atrativo, colorido e compartimentado, ele agrada ao aluno acostumado com essa linguagem visual e que tem dificuldades em ler uma página de texto. Já os professores são atingidos de uma forma que talvez não seja percebida conscientemente por eles:

[...] o profissional escolhe, na maioria das vezes, superficial e apressadamente. Por isso, a opção recai muito provavelmente naquele que apresenta um visual mais chamativo, haja vista o professor não ter tempo de folhear cada um dos exemplares disponibilizados e verificar se o conteúdo é pertinente com o que pretende lecionar no ano letivo (NAKAMOTO, 2010, p. 109).

Assim, o gosto do público consumidor pode influenciar e até determinar, o conteúdo e a forma do LD. Entretanto, este hábito pode ser prejudicial à formação do aluno:

No atual momento, há uma profusão de imagens mostradas na sociedade que impera nas mídias. Nesse caso, as crianças estariam acostumadas a essa abundância e perceberiam o livro didático como algo natural, ou seja, a leitura deste seria feita sem problemas ou falta de compreensão do todo. No entanto, isso não é possível se falta à criança conhecimento prévio ou letramento para fazer a conexão necessária para entender o todo. Estaríamos então superestimando o poder de ler da criança ao apresentar o livro didático com aspectos da internet ou de outras mídias. Além disso, mesmo que a criança esteja acostumada com a abundância de imagens, isso não significa que vai ter a compreensão crítica dos significados das imagens, o que demandaria a mediação do professor (NAKAMOTO, 2010, p. 105).

A fragmentação da informação – em padrões visuais que lembram a organização de informação do meio digital – pressupõe que a criança seja capaz de fazer as associações entre os “pedaços de informação” dispostos na página. Mesmo para um aluno plenamente adaptado à era digital, esse ainda é um processo mental complexo e difícil. Neste caso, “a fragmentação não só deixa de cumprir seu papel como forma lúdica de orientação do texto, como – pela digressão visual na leitura – acaba dificultando a compreensão” (DELEGÁ, 2012, p. 06). Além disso, para o autor, a composição de página predominantemente visual, demanda normalmente, uma sintetização do texto escrito.

Com a virada do século a presença da imagem no LD – que já era crescente a medida que as tecnologias gráficas evoluíam – explodiram os projetos gráficos repletos de cores, diagramas, mapas, fotos, ilustrações e ícones.

O uso da imagem é muito requisitado nos LD's atuais, é inquestionável o seu poder de aproximar os conteúdos da realidade do aluno, do seu mundo conhecido. Mas conforme Costella (2017), o que realmente fica para nossos alunos não são os conteúdos:

[...] são as ideias produzidas a partir destes conteúdos, o que fica é o poder da síntese, é o entendimento do todo, o posicionamento, a consciência, a reflexão, o poder das relações. Não permanecerão, nas mentes dos alunos, os nomes das vegetações que compõem a Amazônia, o que permanecerá é a

consciência temporal da sua existência e conseqüentemente a relação desta temporalidade com a preservação e a luta por condições melhores daquela e de outras populações. O que permanecerá é a leitura do espaço de forma articulada e mais inteligente, reconhecendo as continuidades e rupturas. O que permanecerá, dependendo da forma como trabalhamos com nossos alunos, será a autoria e autonomia das discussões, a vontade e a capacidade de aprender, a condição de extrapolar conceitos para humanizar entendimentos (p. 185).

Se tivermos um professor atento e reflexivo, pode-se chegar a discussões bem ricas, teóricas e produtivas. “Um professor que aprende com os alunos porque se interessa por eles, e por isso melhor ensina. O papel do professor é destacar e aproximar o próximo, o local do aluno” (KAERCHER, 2013, p. 26).

As preocupações sobre as ilustrações devem ir além dos conteúdos significativos das fotografias, mas se, por exemplo, o posicionamento delas na página é a ideal para compreensão do texto, se as relações entre as colunas de texto e as fotografias estão claras, se a legenda vai ajudar pedagogicamente ou se é melhor deixar que ela incentive o aluno a ler o texto principal, etc.

Como podemos perceber as fotografias nos LD's são elementos importantes para um aprendizado efetivo, pois contribuem para o desenvolvimento das capacidades de observação, análise e compreensão do aluno, mas o papel do professor em estimular a leitura e interpretação coerente destas fotografias, visando um objetivo pedagógico claro, é fundamental.

A função principal da imagem fotográfica no ensino de Geografia é de ampliar as possibilidades de sensibilização para leituras de mundo. E para sabermos fazer esta leitura, seria importante conhecermos um pouco da linguagem da imagem fotográfica.

2.2 A imagem fotográfica como uma linguagem

O documento fotográfico pode ser definido como uma fonte histórica não verbal, que demanda uma linguagem própria, com mensagens imagéticas, e de caráter polissêmico.

Acreditamos que a fotografia não tem um caráter meramente ilustrativo, visto que ela é reveladora de conteúdos e detalhes, que muitas vezes o texto não consegue mostrar.

Na definição de Kossoy (2001), a fotografia é um documento visual cujo conteúdo é a um só tempo revelador de informações e detonador de emoções. Seus conteúdos despertam sentimentos profundos de afeto, ódio ou nostalgia para uns, ou exclusivamente meios de conhecimento e informação para outros, que observam livres de paixões, estejam eles

próximos ou afastados do lugar e da época em que as imagens tiveram origem.

Os registros fotográficos eleitos a compor os processos geográficos, é o que poderíamos chamar de *fotogeografia*¹⁹. E que permitem que o olhar do fotógrafo (e do leitor da fotografia), vislumbre as transformações (ambientais, sociais, históricas), que ocorrem no espaço geográfico, e que diante do seu papel de suscitar diversas leituras, permitam a construção de uma narrativa precisa dos fenômenos, paisagens e espaços registrados.

Para Silva e Moura (2004, p. 180-181):

A imagem é entendida de várias maneiras, possui funções representativas, informativas, simbólicas, documentais, expressivas, pedagógicas, entre outras. Estas funções podem ser captadas nas mais diversas paisagens, pois a fotografia é um instrumento que a maioria dos fotógrafos profissionais utilizam para captar fragmentos da paisagem. As funções das imagens decorrem dos objetivos que se quer alcançar. Sendo assim, uma mesma imagem pode possuir diferentes funções atendendo a interesses distintos.

A fotografia é uma representação que possibilita registrar, ver e interpretar o mundo. É um instrumento de conhecimento e de história ao fornecer informações sobre objetos, lugares e pessoas, em formas visuais tão diversas, e preservá-los no tempo pela sua representação. As imagens com valor documentário, na explicação de Kossoy (2001), representam um meio de reconhecimento da cena passada, portanto, uma possibilidade de resgate da memória visual do homem e do seu entorno sócio-histórico. Diante dessas considerações, podemos afirmar o perfil transdisciplinar do documento fotográfico.

Buscaremos neste trabalho identificar os significados das imagens fotográficas presentes no nosso cotidiano e o papel didático/pedagógico destas fotografias para o ensino de Geografia. Para isso, é necessário compreender que “educação é mediação e que por ela a humanidade se desenvolve cultural e historicamente. Significa que uma geração herda o modo de vida com os seus respectivos meios e na relação de produção e de acordo com sua época” (FREISLEBEN; FRANCISCHETT e PREZENTE, 2010, p. 06), e modifica o espaço conforme suas necessidades e perspectivas.

A produção do conhecimento, para Siman (2004), não ocorre diretamente entre sujeito e objeto, passa pela ação mediadora de professores, linguagens, signos, entre outros. A fotografia, por ser uma linguagem (imagética), atua como mediadora para a percepção e para o processo de construção do conhecimento deste mundo.

¹⁹ Pela união entre a Fotografia e a Geografia, buscamos relacionar as dimensões do concreto e do imaginário, do visível e do não visível, traduzindo, com isso, percepções e interpretações sucessivas, complementares e reflexivas (SILVA e MOURA, 2004).

E se a fotografia pode ser utilizada como uma linguagem, com gramática e regras próprias, as pessoas que produzem as imagens codificam os seus dados de acordo com essas regras e convenções, enquanto os leitores de fotos aprendem o “vocabulário” para decodificar os conteúdos das representações fotográficas. Acreditamos que a semiologia gráfica desempenhe um importante papel na sociedade atual, e que deveria ser mais explorada no campo educacional, mas para que este sistema de signos produza resultados didáticos efetivos, deve se basear no cotidiano e na percepção dos indivíduos (os alunos).

A fotografia pode ser considerada um enunciado multifacético na acepção bakhtiniana. E estes enunciados nunca são neutros. A fotografia não é neutra, é um instrumento de análise, de interpretação e de transformação.

O crescente aumento dos meios de comunicação – jornal, fotografia, cinema, televisão, vídeo, imagens digitais – nos conduz a interagir cotidianamente, com signos distintos dos verbais. A proliferação de signos é intensa. E hoje com a revolução digital que trouxe o hipertexto e a hipermissão, tal proliferação é ainda mais evidente.

As representações visuais, conforme Drigo e Souza (2012), são objetos que se fazem signos, ao afetar nossa mente e produzir algum tipo de efeito. Na materialidade das representações visuais, ou seja, nos seus aspectos vinculados às cores, às formas, às texturas com esses aspectos e nos que envolvem regras e convenções, buscamos o seu potencial significativo.

A linguagem visual é, antes de tudo, uma necessidade. É importante que ela reflita os acontecimentos/fenômenos de maneira clara e precisa e que situe a sua mensagem dentro de um espaço e de um tempo histórico. A imagem deve estar em sincronia com uma determinada situação, vivida no local na qual ela se originou.

A imagem é vista como “um eficiente ilustrador ou testemunho documental, objetivando e validando um texto ou discurso [...]” (BELMIRO e AFONSO Jr., 2001, p. 49). Mas para os autores, alguns questionamentos devem ser levantados: as imagens, mesmo estando vinculadas a uma função estética, subordinadas ao conteúdo verbal, podem transcender o próprio conteúdo, podem ir além da simples ilustração/complemento e trazer consigo, em sua linguagem visual, outros elementos, atuantes no modo de pensar? As imagens podem abrir diálogos na relação sujeito/imagem, contribuindo para elaboração de concepções mais complexas na representação do mundo? As imagens podem ser consideradas uma forma de linguagem? E no ambiente escolar como podemos utilizar as imagens?

Quando se apresenta uma imagem ao aluno (fotografia, pintura, gravura etc.), ele pode associar a imagem que está vendo às informações que já possui, levando em conta seu

conhecimento prévio. Quando se trabalha com a análise de uma imagem, alguns procedimentos são necessários no processo de ensino e aprendizagem, para que não se perca a intencionalidade: usar imagens sempre como forma de aprendizado e conhecimento.

Freisleben e Kaercher (2016), nos alertam sobre sua utilização:

Qualquer imagem precisa ser bem utilizada e bem explorada e, quando necessário, articulada a um texto, passível de ser interpretada, pois, representa uma determinada época. Dessa forma, se constituirá em uma autêntica fonte de informação, de pesquisa e de conhecimento, a partir da qual o aluno pode perceber diferenças e semelhanças entre épocas, culturas e lugares distintos (p. 120).

Nossa percepção do mundo, nosso modo de pensar e agir, estão cada vez mais moldados e educados pelo visual. Desde cedo, nosso olhar é educado a decodificar as informações imagéticas que chegam por vários tipos de mídia. E as informações presentes nas imagens fotográficas favorecem a compreensão dos sujeitos, o que é uma grande vantagem desse método.

Como a sociedade atual prioriza a imagem como um dos principais elementos de comunicação, se não soubermos ler seus significados, não conseguiremos identificar sua unidade e sua lógica. Então “o analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, e sim quem não sabe fotografar. Mas um fotógrafo que não sabe ler suas próprias imagens não é pior que um analfabeto?” (BENJAMIN, 1994a, p. 35).

Saber fotografar e ler as imagens, sejam elas fotográficas, televisivas, filmicas ou experimentadas diretamente no cotidiano, é o que Benjamin (1994b), delimita como necessário pela importância de estarmos preparados para essa linguagem, em interação com o alfabeto, com a linguagem verbal, de maneira a permitir mútuas trocas de entendimento e de compreensão. A importância cultural e universal que a fotografia representa no mundo atual, nos mostra a urgência de um ensino voltado ao alfabetismo visual. No ambiente escolar onde a hegemonia é do texto (escrito e falado), a fotografia ainda é vista como um recurso menor. Mas na sociedade contemporânea construída em redes sociais e baseada no uso de tecnologias e imagens, a fotografia se tornou estratégica.

Desta forma, para Santi (2018), é fundamental pensarmos no “analfabetismo docente”, recuperando o sentido amplo da educação, em que professores também devem estar implicados em sua formação no mundo contemporâneo, que redefine o que é a escola e seu sentido. Entendemos ser fundamental pensarmos numa educação atualizada que incorpore a fotografia em suas diferentes possibilidades, o que significaria também pensar num

alfabetismo para um mundo contemporâneo baseado em imagens. Neste sentido, se faz importante a construção de um ensino voltado as demandas atuais, que utilize a fotografia como uma ferramenta didática para o trabalho docente.

Começamos com a noção de imagem dialética - que foi articuladora fundamental de uma reflexão da interação entre fotografia e espaço urbano – para posteriormente pensarmos a fotografia junto à educação. Para Santi (2018), é o conflito, que Benjamin quer ver surgir, permitindo que se conte a história a partir de seus fios soltos, de suas vozes silenciadas (a de negros, mulheres, marginalizados, etc.). A questão da imagem dialética coloca, a questão do tempo como central, vinculada à qualidade de nossa experiência com o mundo, sendo estratégica para a educação.

Para o autor, a educação pode não ter este como um de seus temas e objetivos centrais, mas é certo que ela está vinculada a uma grande parte do tempo de vida dos estudantes e pretende constituir uma marca significativa na vida destes. Entendemos que, através da imagem, podemos construir uma entrada para as questões que inauguram um novo (e interessante) momento para a educação escolar:

Para Benjamin, o fotógrafo, tanto quanto o historiador, serve a uma mesma tarefa, a de cristalizar o tempo, retê-lo numa imagem dialética que, ao apresentar os contrários de um acontecimento, revela-o. Como a imagem dialética é o ponto em que o fluxo dos acontecimentos para em uma imagem, podemos ter acesso a um presente, através da imagem, que se apresenta como saturado de tensões. O fotógrafo realiza tal tarefa na medida em que o *clic* da máquina congela e arranca o fato de um sentido já dado, lançando-o em uma nova rede de significações. Tal dinâmica poderia ser rica e amplamente incorporada pela escola e seus profissionais (SANTI, 2018, p. 52).

Assim, o uso da fotografia no campo da educação, permite que possamos compreender aquilo que vivenciamos cotidianamente, mas que muitas vezes não é percebido. Pedagogicamente isso é possível se permitirmos aos alunos uma participação ativa na construção de novos sentidos, o que pode ocorrer efetivamente na sala de aula, através de uma metodologia que utilize a fotografia no cotidiano da escola.

A imagem é uma porta para diferentes narrativas e histórias, que não aquelas hegemônicas. Assim, entendemos que há uma grande possibilidade didática no uso da imagem, em especial, da fotografia. Para Santi (2018), se a fotografia é uma espécie de janela pela qual olhamos o espaço como acabado, fechado e distante de nós, por outro, é também através dela que podemos reconhecer brechas que permitam romper com estas ideias limitantes.

Se a fotografia se tornou absolutamente presente, se ela constitui realidade e identidade, cabe, justamente por isso, um trabalho de educação para a fotografia de compreensão de seus elementos constitutivos, de sua “gramática”, bem como de suas possibilidades de apresentação de contextos simbólicos, socioculturais (SANTI, 2018, p. 53).

Ler as imagens de modo crítico/reflexivo, analisar fotografias, identificando seus elementos, criar fotografias a partir de um entendimento de sua linguagem é uma possibilidade. Cabe uma educação do olhar para perceber as contradições nos elementos do cotidiano. Dessa forma, é pela presença massiva das imagens, que uma educação para as imagens se torna pertinente.

Estas imagens, tão difundidas em nossa sociedade, também estão presentes na escola, ainda que de uma maneira mais modesta e com diferentes objetivos (se as imagens das publicidades buscam despertar o desejo por um produto, as do ambiente escolar buscam despertar a curiosidade, trazer o conhecimento). Nos dias de hoje, é possível afirmar que os jovens estudantes crescem em meio a imagens e normalmente não são convidados a fazer uma reflexão, sobre as imagens que povoam o seu dia a dia. Cardoso (2016), reflete:

Por que eles se questionariam sobre como essas imagens são obtidas? Como a fotografia domina a produção de imagens e define verdades e certezas em nossas mentes? Acredito que a escola pública de Ensino Médio não tenha a preocupação com a busca dessas respostas, mas o questionamento é algo que deve acontecer no ambiente escolar (p. 44).

Analisando os LDG's, vemos emergir (na década de 1960 e 1970), uma grande quantidade de imagens: ilustrações, fotografias, infográficos, em resposta a um mundo cada vez mais dirigido a uma cultura visual. No ambiente escolar, a imagem facilita o entendimento de conteúdos, reforçando os conhecimentos. É uma ferramenta importante (tanto para o professor como para o aluno), com um grande potencial quando utilizado como recurso metodológico, é também um instrumento prático e acessível, que está presente nos LD's de praticamente todas as disciplinas. Na Geografia, a linguagem visual da fotografia possui um papel importante no aprendizado dos alunos.

Mas conforme Kaercher (2013) nos alerta:

Precisamos reeducar nosso olhar, “eis um mantra para nós geógrafos. Escola é lugar de aprender. Nossa dificuldade é operacionalizar a intenção, transformando nossos desejos em ações pedagógicas que ampliem a visão de ler e entender o mundo de nossos alunos (p. 29).

Pretendemos discorrer neste trabalho, sobre a necessidade desta educação do olhar (do aluno e também do professor) a fim de que o ensino de Geografia possa ultrapassar uma leitura apressada ou ingênua de mundo. Para isto, nos utilizaremos de imagens fotográficas dos LDG's, numa perspectiva que vá além da função decorativa/ilustrativa. No capítulo seguinte, vamos focar na importância das fotografias no processo de elaboração dos LDG's e no ensino de Geografia, por meio das respostas obtidas nos questionários feitos com autores, pareceristas e pesquisadores de LDG's e nas atividades realizadas com os alunos do Ensino Médio e Universitário.

III – ENTENDENDO A FOTOGRAFIA ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS E DAS ATIVIDADES

As imagens dos livros didáticos, podem ser, para a maioria dos estudantes, seus primeiros contatos com aquele espaço geográfico, com aquela identidade. Mas serão as que ficarão como primeiras memórias visuais dos estudantes quando são acionadas para dar significados a outras que virão (TONINI, 2013b, p. 190).

3.1 A função das fotografias para os professores, autores e pesquisadores do LDG

A confecção de um LD demanda pesquisa dos tópicos e várias etapas de revisão durante a sua elaboração. O autor de LD precisa abordar conteúdos que estão em constante renovação e transformação e estes conteúdos precisam adaptar-se ao seu público-alvo principal, que são os alunos. Essa adequação deve levar em conta, à faixa etária e o nível sócio-econômico dos mesmos. Isso implica em também adequar a linguagem e as fotografias/imagens usadas.

Para entendermos como estas fotografias são utilizadas na composição dos LDG's, preparamos um questionários (apêndice 1) com perguntas que pudessem esclarecer melhor, qual a importância destas fotografia no LDG para professores, autores, pesquisadores e pareceristas do LDG.

Iniciamos esta parte da pesquisa em janeiro e finalizamos em novembro de 2015, totalizando dez questionários respondidos (sete com autores e três com avaliadores/pareceristas de LDG). Todos os sujeitos são (ou foram) professores de Geografia, com experiência em praticamente todos os níveis de ensino (Fundamental, Médio e Superior). E no geral quase todos possuem em torno de 20 anos de docência, ou até mais.

O questionário focou em aspectos que se referem ao uso das fotografias nos LDG's, buscando assim responder algumas questões que nos intrigam e que não são facilmente elucidadas por livros ou textos acadêmicos. Como: por que são escolhidas determinadas fotografias em detrimento de outras? Quem escolhe as fotografias que farão parte do LD? Esta escolha é do próprio autor ou é função do diagramador/designer gráfico? Quem são os autores destas fotografias? São fotógrafos estrangeiros ou brasileiros? As fotografias são adquiridas de bancos de imagens? Qual o sentido e significados destas fotografias? Geralmente estas perguntas não fazem parte do cotidiano do professor/autor do LD, já que suas preocupações maiores são com o conteúdo (na forma de texto) dos LD's.

Conforme esclarece Haslam (2006), a maioria dos autores tem mais familiaridade com as palavras que com as explicações visuais, portanto, tendem a ilustrar suas ideias por meio do texto, mesmo em casos em que essas ideias poderiam ser mais bem compreendidas por meio de imagens.

Se ainda não está muito claro para os professores, qual é a real função das fotografias nos LDG's (se é meramente ilustrativa, ou se possui uma função didática), isto muitas vezes se deve ao fato de que, as pesquisas sobre o LD são mais centradas em aspectos conceituais e ideológicos e onde o próprio autor procura focar mais no texto escrito do LD.

Assim através das respostas dos questionários, algumas contradições foram aparecendo, hipóteses sobre a fotografia no LD foram sendo desmistificadas, outras foram ao encontro das teorias vigentes e também novas ideias foram surgindo.

Não nos focamos em dados estatísticos, números e percentuais das respostas obtidas nos questionários (não queremos nos esconder por trás dos números), pois acreditamos que a diversidade de ideias e pontos de vistas que foram se revelando nas entrevistas, nos trazem um material rico, heterogêneo e complexo, sobretudo quando as opiniões divergem entre si, pois nos fazem refletir, nos mostrando que não existem verdades absolutas ou certezas definitivas sobre este tema.

Preferimos optar pelo caminho do confronto de ideias entre os entrevistados, para enriquecer este debate tão interessante e importante para o ensino de Geografia. Assim ao longo das respostas vamos pontuando algumas falas, usando outros autores para confirmar algo dito pelos professores e manifestando nossa opinião sobre o assunto.

Estes professores estão dentro de alguma(s) das três categorias: autores, pareceristas ou pesquisadores do LDG, são provenientes de vários estados brasileiros (SP, PR, PB e RS), e com experiências em várias áreas da Geografia, atuando tanto em sala de aula (fazendo o uso cotidiano do LDG), como na autoria, parecer ou pesquisa de LDG's.

A escolha destes sujeitos foi proposital, pois acreditamos que esta diversificação de opiniões e experiências, traria maior riqueza à nossa pesquisa.

Para facilitar a identificação dos entrevistados, elaboramos um quadro (3), com informações sobre os professores autores-pesquisadores que responderam as perguntas do nosso questionário, sobre o uso das fotografias no LDG.

Quadro 3. Dados dos professores que responderem o questionário

Nome do(a) professor(a)	Titulação, Universidade, disciplinas que leciona (ou lecionou) e há quantos anos	Tipo de vínculo com o LDG
Alvino Alves (pseudônimo)	Doutor em Geografia Humana, com Pós-Doutorado em Educação. É educador há mais de 20 anos.	Autor de LDG's.
Eustáquio de Sene	Doutor em Geografia Humana. Atualmente leciona na FEUSP a disciplina Metodologia de Ensino de Geografia. Foi professor no Ensino Médio e em cursinhos. É educador há mais de 20 anos.	Autor de LDG's.
Fernando dos Santos Sampaio	Doutor em Geografia Econômica. Atualmente leciona na Universidade Estadual do Oeste do Paraná Campus de Fco. Beltrão/PR, nas disciplinas de Geografia Econômica e Geopolítica (Regionalização do Espaço Mundial). É educador há mais de 12 anos em escolas públicas em São Paulo e há mais de 16 anos no Ensino Superior.	Autor de LDG's.
Ivaine Tonini	Doutora em Educação, Atualmente leciona na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na disciplina Preparação para docência – gestão pedagógica para ensino da Geografia/ 7º semestre. É educadora há mais de 32 anos.	Pesquisadora sobre as fotografias nos LDG's, também é colecionadora de LDG's antigos. Foi Coordenadora Institucional do PNLD 2017: Geografia - Ensino Fundamental, anos finais.
Mafalda Nesi Francischett	Doutora em Geografia, Atualmente leciona na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus Fco. Beltrão/PR, as disciplinas Cartografia Geral e Temática – 1º ano da Graduação e Metodologia de Ensino de Geografia no Programa de Mestrado/Doutorado. É educadora há mais de 20 anos.	Atuou como parecerista do LDG paranaense do Ensino Médio. Fez parte da equipe responsável pela Avaliação de Recursos do PNLD 2017 Geografia - Ensino Fundamental, anos finais.
Maria Adailza Martins de Albuquerque (Dadá Martins)	Doutora em Educação. Atualmente leciona na Universidade Federal da Paraíba na disciplina: Metodologia do Ensino de Geografia e Metodologia do Ensino de História e Geografia (Curso de Pedagogia) e Prática de Ensino de Geografia (Curso de Licenciatura em Geografia). Educadora há 19 anos na escola básica, pública e privada e há mais de 12 anos no Ensino Superior.	Autora de LDG's. Também é pesquisadora do LD brasileiro.
Marlon Clóvis Medeiros	Doutor em Geografia Humana. Atualmente leciona na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Fco. Beltrão/PR, nas disciplinas de Geografia Econômica e Regionalização do Espaço Mundial. É educador há mais de 16 anos.	Autor de LDG's.

Sonia Maria Vanzela Castellar	Doutora em Metodologia do Ensino de Geografia. Foi professora no Ensino Fundamental e Médio e atualmente leciona na FEUSP, a disciplina Metodologia de Ensino de Geografia para a Licenciatura e Pedagogia. É educadora há mais de 35 anos.	Autora de LDG's.
Vânia Vlach	Doutora em Geopolítica. Atualmente está aposentada. Foi docente voluntária do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (2008). Assessora ad hoc sem vínculo da CAPES e da FAPESP. Temáticas: Ensino de Geografia, Epistemologia da Geografia, História do Pensamento Geográfico, Geografia Política, Educação Ambiental. Foi educadora por 33 anos.	Autora de LDG's.
Wenceslao Machado de Oliveira Jr.	Doutor em Educação, atualmente leciona na Faculdade de Educação/Unicamp as disciplinas: Estágio Supervisionado, Escola e Cultura e Pedagogia da imagem. É educador há mais de 30 anos.	Foi parecerista do MEC (livros de Estudos Sociais, História e Geografia para os primeiros quatro anos do Ensino Fundamental na década de 1990).

Fonte: Questionários com pesquisadores, pareceristas e autores do LDG.
Elaboração: Freisleben, 2015.

No questionário (apêndice 1), enviado aos autores e especialistas do LDG, foram feitas as seguintes perguntas:

Formação do(a) Professor(a) (nome completo):

- A) É graduado em que área?
- B) Mestrado () Doutorado () em que área?
- C) A quantos anos leciona?
- D) Atua em que Colégio/Universidade? Qual?
- E) Disciplinas que leciona e em que séries?
- F) Já escreveu algum livro didático de Geografia? Quais?

1. Você acredita que as fotografias no livro didático de Geografia (LDG) facilitam o aprendizado do aluno? Justifique
2. Para você, a cor, tamanho, quantidade e qualidade das fotos são importantes para o aprendizado do aluno de Geografia? Mais que o texto? Justifique!
3. Como são escolhidas as fotografias do LDG, existe critérios para esta escolha? Quem escolhe quais fotos farão parte do livro? São de fotógrafos brasileiros ou estrangeiros?
4. No seu entendimento, como as fotografias presentes no LDG poderiam ser mais eficientes para o aprendizado de Geografia?
5. Você acredita que as fotografias no LDG são só ilustrações, descansos visuais ou que podem estimular uma leitura reflexiva ou questionamentos por parte do aluno? Como?
6. Quais aspectos que poderiam melhorar no LDG? Sugira algumas recomendações para seu uso em sala de aula.
7. Aponte aspectos importantes do PNLD, ou de algo que poderia melhorar no programa.

3.1.1 A importância das fotografias dos LDG's atuais no aprendizado

Os professores que responderam nosso questionário, acreditam que as fotografias no LDG influenciam o conhecimento do aluno, e concordam que as fotografias nos LDG's atuais possuem um papel importante no aprendizado destes alunos. Para o professor Fernando Sampaio *“as imagens ilustram os textos do LDG, esclarecendo melhor o conteúdo escrito”*. Segundo Belmiro (2000), as imagens no LD podem ter múltiplas funções na aprendizagem:

Em todos os diferentes usos e funções da ilustração nos livros didáticos, percebe-se que o eixo ilustração – texto – leitor não se constitui de forma simples, nem caminha na mesma direção. A suposição inicial de complementaridade nessa relação nem sempre é confirmada e, em muitos casos, a ilustração ultrapassa o texto, atrapalha o texto ou, mesmo, nada lhe acrescenta. Pior, continua como mero indicador de modernidade, sem lidar com as possibilidades de sensibilização para leituras de mundo (p. 23).

O Guia de Livros Didáticos - Ensino Fundamental/Anos Finais do PNLD (2005), recomendava [...] *“o uso de estratégias de descanso visual, de pausa nas leituras”* [...]. Seriam as fotografias elementos de descanso visual?

Mapas, esquemas, fotografias etc., para Lima (2007), não devem ser compreendidos dessa forma se têm uma função didática, porém, como se observa, dentro da maioria das obras didáticas, eles estão cumprindo apenas a função de dividir os textos, pois não são trabalhados ao longo do capítulo. Na verdade as ilustrações são utilizadas para concentrar informações e facilitar a compreensão dos conteúdos trabalhados. Para a professora Ivaine Tonini, as fotografias *“não podem ser operadas apenas como um recurso ilustrativo, como geralmente acontece e muito menos como descanso visual”*.

Se as fotografias forem atrativas, logo capturam a atenção do aluno. Porém, muitas vezes as fotografias dos LD's não são notadas pelo leitor, não cumprem a função de acrescentar conhecimento, uma vez que estão soltas, desconectadas do texto. Cabe ao professor problematizá-las, dar um novo sentido a estas fotografias dos LD's.

As fotografias devem fazer a mediação entre aquilo que se quer dizer com palavras e aquilo que se *“observa”* a partir de um olhar sobre a realidade, na opinião da professora Dadá Martins. O professor Eustáquio de Sene também concorda com o grande potencial da fotografia do LDG no aprendizado, *“porque as fotos, para o bem e para o mal, são representações da realidade”*. É o que também acredita o professor Alvino Alves, *“em virtude das fotografias ilustrarem conteúdos abordados no livro texto”*. E também a professora Mafalda Nesi Francischett, pois cada vez mais se percebe o grande potencial

didático deste recurso multifacetado no ambiente escolar. Para ela a fotografia “*tem a capacidade de informar e comunicar seu conteúdo representativo*”.

“*As fotografias tanto potencializam mais rapidamente a informação como constituem modos de olhar o mundo através delas*”, conforme a professora Ivaine Tonini, e por vivermos “*em tempos que somos atravessados pela visibilidade dos acontecimentos durante 24 horas por dia, a escola precisa estabelecer conexões com o cotidiano do estudante*”. Para isto, segundo a professora, as práticas pedagógicas devem fazer uso da fotografia, não como recurso didático apenas, “*mas operar no registro de produção de conhecimentos, compreender a fotografia como um texto*”. Para a professora Ivaine Tonini, a fotografia materializa uma espacialidade e oportuniza estabelecer inúmeras reflexões com o conteúdo a ser trabalhado na escola, e também:

Seduz e captura o olhar bem antes do texto escrito. Isto penso ser a grande sacada para o professor. Se olharmos rapidamente o livro didático, recurso presente em todas as escolas e em todos países, ele esta repleto de fotografias em quase todas suas páginas. Então cabe o professor fazer uso!

A fotografia tem o poder de sensibilizar o aluno para estudar e “*compreender uma realidade que desconhece, ou porque pode perceber uma nova perspectiva para contemplar algo conhecido*” segundo a professora Vânia Vlach.

É importante também que o professor estabeleça outras relações entre texto e fotografia, para a professora Sonia Castellar “*muitas vezes o aluno só terá acesso a fotografia de outro lugar por meio do LD*”. Já que em regiões remotas o acesso a internet ou outros materiais é mais difícil.

Mas os aprendizados realizados através das fotografias são muitos. Elas atuam tanto no aprendizado (exemplificação) dos conteúdos da Geografia, quanto no aprendizado da própria fotografia, ao dar a ela um sentido de prova da existência de algo que não está presente. Para o professor Wenceslao Machado de Oliveira Jr. tendo em vista que pode-se fazer o questionamento desse segundo aspecto do aprendizado, o primeiro aspecto também necessitaria ser problematizado, indicando, sobretudo, que o “*conteúdo apre(e)ndido é também ele configurado pelas fotografias (é “entendido” através delas)*” e, portanto, “*poderia ter outro “entendimento” caso as fotos “enquadrassem” o assunto de outra maneira ou fossem outras as fotos*”, completa o professor, e além disso:

A fotografia é tomada como sendo a própria “realidade espacial” colocada diante do aluno, sem ao menos se questionar como ela foi tirada, se o fotógrafo, por exemplo, avisou que iria ali, se deixou as pessoas se

prepararem; ou sem se questionar como ela foi parar no LD, se a editora, por outro exemplo, só dispunha de uma única foto com qualidade e preço possíveis para ser ali publicada acerca daquele conteúdo etc.

Sem essas e outras problematizações, às imagens, o mais intenso aprendizado das fotografias dos LD's, é a sensação de que o mundo – o espaço – “é transparente e pode ser capt(ur)ado utilizando somente a visualidade”, segundo o professor Wenceslao Machado de Oliveira Jr.

Assim a fotografia quando problematizada, é um caminho para aprofundar o conhecimento dos alunos, para a realização de pesquisas, para a construção de uma ponte entre teoria e prática, para mobilizar atitudes de cidadania, de educação sócio ambiental etc. Porém o uso da fotografia por si só, não garante o sucesso do aprendizado, temos que nos atentar ao fato de que os objetivos didáticos sejam claros, previamente definidos e que estejam correlacionados com o texto (do LDG, ou de outro material). Se não for feita esta relação com o texto trabalhado no LDG, ela perde sua função didática.

A Geografia utiliza muitos recursos visuais para ajudar o aluno na construção do conhecimento (mapas, gráficos, desenhos, imagens de satélites e fotografias). Destes, a fotografia merece destaque, pois é o recurso ao qual o aluno está mais familiarizado, principalmente aquelas presentes nos LDG's, que acabam por influenciar diretamente no aprendizado do aluno, principalmente quando utilizadas pelo professor como elemento provocador de debates e questionamentos de algum aspecto, fenômeno ou local que se queira destacar ou conhecer melhor.

3.1.2 A escolha das fotografias do LDG, os critérios usados e suas procedências

As respostas dos professores no que se refere a escolha das fotografias do LDG, os critérios usados para esta escolha e se elas são de fotógrafos brasileiros, estrangeiros ou de bancos de imagens, apontam que o autor pode sugerir as fotografias que farão parte do livro, mas existem restrições do PNLD para determinadas imagens. Sobre isso e sobre a procedência destas fotografias, o professor Fernando Sampaio esclarece:

São escolhidas pelos autores do livro, que sugerem quais fotos irão em determinados locais. As imagens podem ser semelhantes aquelas sugeridas pelo autor. Cabe ao editor adquiri-las, geralmente em um banco de imagens. Existem determinadas imagens que o PNLD restringe, como fotos com nudez, ou que fazem apologia ao uso de armas, drogas ou bebidas alcoólicas e fotos que mostram crianças ou adolescentes em situações degradantes.

Para o professor Marlon Medeiros um critério importante é que *“a foto primeiramente tem que proporcionar um impacto visual, despertar a curiosidade do aluno”*. E completa:

Também deve ser clara, sintética, objetiva e acrescentar alguma informação relevante ao aluno. Quando o autor vai escrevendo o livro, ele simultaneamente vai deixando espaços para as imagens de referência, mas algumas podem não passar pelo crivo do editor. Quando aprovadas pelo autor e pelo editor elas são compradas nos bancos de imagens (Corbis e Fotosearch).

A fotografia é escolhida pela editora, a qual tem poucas agências de fornecimento. O autor apenas indica que temática a fotografia deve mostrar, segundo a professora Ivaine Tonini. Porém como a temática é muito ampla, *“a mesma fotografia é facilmente inscrita em LD’s diferentes, com finalidades de abordagens teóricas que muitas vezes se colocam em posições opostas”* conclui a professora. Isto se comprovou quando analisamos os LDG’s mais antigos, principalmente os da década de 1960 e 1970, onde encontramos as mesmas fotografias em obras diferentes, o que certamente reduzia o custo para a editora.

Via de regra a escolha das fotografias dos LD’s segue os parâmetros ditados pelo PNL D. Mas outros fatores também são relevantes para esta escolha, como a questão de valores (muito altos), de acesso e muitas vezes da dificuldade na identificação do autor de algumas fotografias. Tudo isso faz com que em algumas situações, *“as fotografias que tinham sido pensadas para o LDG acabam sendo substituídas por outras, de menor qualidade. Com isso é perdida a ideia original proposta pelo autor”*, explica a professora Mafalda Francischett.

Existe um profissional que escolhe as imagens após as descrições feitas no texto do livro, segundo a professora Dadá Martins e quando as suas próprias fotografias estão a disposição, já as adiciona no projeto do LDG. Com as máquinas digitais cada vez mais acessíveis e que produzem imagens de boa qualidade, as fotografias da cidade ou região onde o autor reside, podem ser feitas por ele mesmo. E complementa a professora:

Se não, estas solicitações vão para um profissional e depois de selecionadas por ele, retorna a nós e fazemos uma leitura delas e aprovamos ou reprovamos. Este movimento tem muitas idas e vindas e depende de muitos fatores, entre eles a disponibilidade e comércio de fotografia, o valor, a qualidade técnica que possibilite a impressão com boa qualidade no livro em papel. Temos em nossos livros, fotografias de profissionais brasileiros, estrangeiros, geógrafos, não geógrafos e fotos nossas, de amigos e parentes.

Interessante saber que; como foi visto em alguns LDG's mais antigos; existam editoras que nos dias de hoje, aceitem fotografias do próprio autor (ou de seus amigos e parentes), para serem usadas nos LDG's. Mas o que é mais comum é os autores dos livros indicarem fotografias de referência e a editora adquirir - em um banco de imagens ou diretamente de um fotógrafo (brasileiro ou estrangeiro). Quase sempre é o autor que escolhe/sugere as fotografias do LD, mas alguns critérios devem ser observados segundo a professora Vânia Vlach.

Considerando os objetivos do texto/contexto e tentando sensibilizar o aluno para aprofundar a questão abordada. Por conseguinte, a procedência ou a nacionalidade dos fotógrafos não é o ponto. Importante é identificá-los, conferir-lhes os devidos créditos.

O professor Eustáquio de Sene, relata que as fotografias são escolhidas por ele e que o critério é: *“o melhor casamento com o texto além da estética, claro. Solicito as fotos à iconografia, responsável pela pesquisa, e vem de tudo, imagens de fotógrafos brasileiros e estrangeiros”*. Para ele outro critério que uma fotografia precisa ter para fazer parte das páginas de um LDG, são fotografias quase sempre panorâmicas, de grandes planos, principalmente aquelas das áreas urbanas.

Durante a elaboração dos originais ou no processo de reformulação das obras, *“os autores indicam ou solicitam à editora as fotos por meio da elaboração de uma pauta iconográfica, na qual são descritas em detalhes as características das fotos desejadas”*, explica o professor Alvinho Alves. Mas nem sempre a fotografia adquirida em um banco de imagens, consegue se encaixar perfeitamente com o texto do LDG.

Sobre isso o professor Wenceslao Jr. nos relata que orientou pesquisas e realizou entrevistas com autores e pesquisadores de imagens para LD's, ficando claro que essa escolha depende de muitos aspectos:

Desde a relação do autor com a editora até os custos das imagens, passando pela disponibilidade de material em bancos de imagens, direitos autorais, garantias de credibilidade, gosto estético (do autor, dos professores que escolhem os livros etc.), datas das imagens, entre outros fatores. Além disso, há também nas imagens a “pressão” da vulgata dos currículos habituais da disciplina que, muitas vezes, “exige” a escolha de certas imagens e não outras.

Acreditamos que o critério mais importante na escolha de uma fotografia para o autor do LDG, seja o da sua força didática, aquela que impacta visualmente o leitor, mas

entendemos que o custo de cada fotografia no mercado também deve ser considerado. Uma maneira de diminuir um pouco este custo e agilizar o processo da escolha das fotografias, foi sugerida pela professora Dadá Martins, que utiliza algumas fotografias suas ou de amigos e parentes para compor seus LDG's.

Outros critérios também devem ser levados em consideração, como os do PNLD, que restringem certas fotografias que expressem preconceitos, ou com conteúdo ofensivo, degradante e de publicidades. Mas o que parece mais importante é que as fotografias escolhidas pelos autores dos LD's, na maioria das vezes, são aquelas que irão tocar/sensibilizar o aluno, levando ao questionamento e a reflexão, facilitando assim o aprendizado dos temas abordados nos LDG's.

3.1.3 Como as fotografias do LDG poderiam ser melhor exploradas na Geografia

Existem muitas formas do professor explorar as fotografias presentes no LDG e torná-las mais eficientes no aprendizado de Geografia. Sobre isso veremos como os professores estão trabalhando com este recurso em sala de aula. O professor Fernando Sampaio explica como as utiliza em suas aulas de Geografia:

Uso as fotografias em forma de fichas com imagens coladas (sem legendas ou texto), onde peço aos alunos para descrever aquela fotografia e posteriormente analisá-la, ou fotografias de colagem em um cartaz contando uma narrativa relacionada a Geografia.

E o papel do professor neste momento? Para o professor Marlon Medeiros “*elas seriam melhor exploradas, quando houver uma melhor preparação do professor para trabalhar com estas fotografias*”. E complementa:

Nos manuais do professor (da Editora SM) temos um encarte no final do livro, com orientações para o professor trabalhar com as imagens do LD (e também textos complementares, sugestões de leituras etc.). Nos LD's dos alunos, a fotografia é explorada de várias formas, um exemplo é o LD (do 2º ano do Ensino Médio), onde no local das atividades (Interpretando Textos e Imagens) sempre existe uma foto para ser analisada. Também nas páginas de abertura de cada unidade é colocada uma fotografia maior, com questões específicas sobre esta foto, para o professor explorar em sala com os alunos.

A professora Dadá Martins esclarece que *“elas são mais eficientes quando favorecem a leitura do tema, mas a leitura do manual do professor também poderia facilitar este uso. Em muitos manuais há orientação de uso da fotografia”*.

Mas o que possibilita mesmo este uso é a forma como ela foi utilizada no texto, a intenção e a sua função no texto e também o trabalho do professor, que é primordial neste processo. Para a professora:

A fotografia precisa fazer sentido, ser questionada. Em nossas coleções temos atividades que devem ser respondidas a partir da análise e comparação de fotos. Este processo pode levar o aluno – e se o professor adotar a atividade e até criar outras – a ser um leitor de imagens. Ter oportunidade de questionar a foto...fazer perguntas as fotos, duvidar, observar criticamente a fotografia.

Percebe-se que parte dos professores ainda não entendeu a verdadeira importância das fotografias em sala de aula. Sobre isso a professora Dadá Martins nos conta sua experiência:

Lembro-me que quando eu morava em São Paulo e lecionava na escola pública daquele estado, fui me inscrever em um curso oferecido pelo SESC sobre o uso da fotografias na sala de aula. Todo o trabalho foi feito com fotos do Sebastião Salgado. Recebemos todo o material com tais fotografias (até hoje eu as utilizo com os meus alunos). Foram oferecidas 750 vagas. Sabe quantos professores apareceram? 150. O curso era gratuito, com direito a todas as aulas aos sábados, durante um mês e meio...sabem quantos terminaram o curso? Somente umas 100 pessoas.

Isto demonstra que ainda é preciso investir em uma boa formação inicial e incentivar os professores a serem curiosos, questionadores, pesquisadores de novas metodologias e de novos recursos didáticos (como a fotografia), a buscarem uma formação continuada além daquelas que são oferecidas pelos órgãos públicos.

A pesquisa sobre o uso da fotografia no ensino de Geografia, pode ser feita em conjunto com os alunos, pois *“o professor e o aluno devem entender que ali está inscrito um conhecimento, uma maneira de olhar o mundo”*, segundo a professora Ivaine Tonini, e: *“juntos devem educar o olhar para tensionar o conhecimento”*.

As fotografias do LDG poderiam ser melhor exploradas no aprendizado, *“se fossem mais ligadas, interligadas com o conteúdo e com a realidade proposta”*, é o que acredita a professora Mafalda Francischett. E também a professora Sonia Castellar, *“as fotografias podem ser melhor utilizadas se estiverem relacionadas com o texto, com o conteúdo. É fundamental ter essa articulação”*, se ela não existir, a fotografia ficará solta e desprovida de

sentido. É o que também concorda o professor Eustáquio de Sene “as fotos precisam ser de boa qualidade, de um tamanho razoável e sobretudo, devem estar bem integradas com o texto”. Para o professor Alvinho Alves, as legendas e os exercícios que incentivem a leitura das fotografias do LD, possuem um importante papel no aprendizado, pois:

Amplia-se a capacidade ou potencial de as fotos contribuírem para o aprendizado dos alunos, adotando-se em alguns casos e sempre que possível, legendas explicativas, situando-as próximas aos assuntos abordados no livro didático, fazendo-as acompanhar por exercícios sistemáticos de leitura e interpretação.

O mais importante seria apontar como a Geografia é fortemente marcada pela presença de fotografias, na elaboração de seus saberes. Para o professor Wenceslao Jr.:

Quanto a ser mais eficientes, caberia primeiro pensar a que tipo de eficiência, pois se é a eficiência de aprender o conteúdo que é pretendido, me parece que seria uma questão de escolha de fotos que mais se sintonizem com o conteúdo escrito (sem gerar dispersões, por exemplo) e, ao mesmo tempo, fossem mais “impactantes” de modo a ser mais facilmente compreendidas pelos alunos.

Também é importante que exista um espaço no LDG, para se discutir e problematizar suas fotografias, para o professor Wenceslao Jr.:

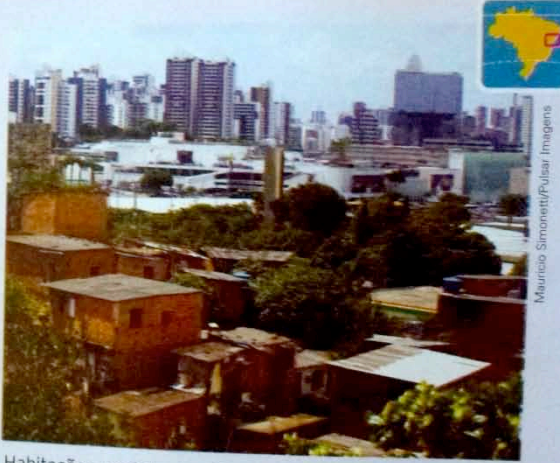
Seria muito interessante ter nos livros didáticos de Geografia (e no PNL) questões (momentos? quadros?) que visassem problematizar a própria presença e significados das fotografias nos livros didáticos, de modo a tornar explícita a participação das imagens na construção dos saberes geográficos e fotográficos, simultaneamente imbricados.

Um exemplo de exercício em que o aluno deve fazer a análise da fotografia, pode ser encontrado em alguns LDG's mais atuais, como nos livros dos professores Fernando Sampaio e Marlon Medeiros (no final de muitos capítulos, existe uma atividade com fotografia).

Nesta atividade (fotografia 3), o aluno deve descrever a fotografia e os elementos que mais lhe chamam sua atenção e baseado nela; aqui de habitações de Salvador (BA); citar alguns fatores responsáveis pela existência de favelas no Nordeste do Brasil. Esta atividade leva o aluno a refletir sobre os diferentes espaços de sua cidade, ele percebe que o espaço urbano não é homogêneo (bairros nobres e favelas podem estar um ao lado do outro) e que existem dinâmicas/interesses atuando nestes espaços o tempo todo, fomentando a exclusão e a injustiça social.

ATIVIDADES

1. Como em outras regiões do Brasil, existem inúmeras favelas nas cidades nordestinas.
 - a) Descreva a imagem.
 - b) Que elementos mais chamam a atenção nessa fotografia?
 - c) Baseando-se na análise da imagem e nos conhecimentos adquiridos no capítulo, cite alguns fatores responsáveis pela existência de favelas na Região Nordeste.



Habitacões em Salvador (BA), em 2011.

Fotografia 3 – Atividade com análise da fotografia no LDG
 Fonte: *Geografia*, Ensino Fundamental, 7º ano, 2014

Concordamos que as fotografias podem e devem ser exploradas de uma maneira mais eficiente, no ambiente escolar. Atividades como estas do LDG e outras que o professor pode criar com os alunos, dinamizam as aulas e facilitam o aprendizado do conteúdo.

Mas é importante primeiro, uma boa preparação do professor para poder trabalhar com este recurso. Muitos professores de Geografia vislumbraram este potencial e estão utilizando estas fotografias do LDG (e também as da Internet), como um valioso recurso didático nas suas aulas. Mas é importante que estas fotografias instiguem: a curiosidade, a dúvida, o olhar crítico do aluno e principalmente a reflexão. Portanto é necessário que o aluno aprenda a ler/compreender estas fotografias, sempre com o auxílio do professor.

Mas o professor não deve contar/mostrar tudo o que sabe. Conforme Costella (2013), ele não dá de presente a aula, mas permite a reflexão e esta não é meramente passada ou cedida, esta vem pela conquista e tudo o que se conquista deixa marcas que serão utilizadas em outras situações propostas. O professor deve aproveitar fatos que acontecem em sua vida, coisas que vê ou lê para transformar em desafios aos alunos. “O professor deve ser criativo, observador e humilde. A humildade o retira de um pedestal e o coloca próximo ao seu aluno, próximo à aprendizagem” (COSTELLA, 2013, p. 74). E quando o professor compreender com segurança como acontece a construção do conhecimento, no processo de aprendizagem (na teoria e na prática), ele poderá ser considerado um bom professor.

3.1.4 Como a fotografia no LDG pode estimular o aluno à uma leitura reflexiva

A fotografia no LDG pode estimular o aluno à uma leitura reflexiva da realidade apresentada naquela imagem? Ou ela teria uma outra função? Sobre isso o professor Fernando Sampaio acredita que: “*o mais importante é que os alunos já tenham desenvolvido o espírito crítico/reflexivo e o professor também. Somente a fotografia por si, não tem o poder de despertar este espírito reflexivo*”. Já para o professor Marlon Medeiros, a fotografia pode sensibilizar o aluno e levá-lo a reflexão do tema ali retratado, principalmente quando a fotografia trata de aspectos sociais. E cita um exemplo:

Uma foto de uma favela, de um conflito ou de uma área com infraestrutura precária pode fazer o aluno - principalmente o de classe social mais alta - refletir sobre tudo aquilo. Não é garantia que reflita, mas o documento abre esta possibilidade, basta o professor saber explorar adequadamente o assunto.

No mundo contemporâneo as informações visuais além de estarem presentes nos LD's, também são facilmente encontradas na internet. Então não seria conveniente utilizarmos fotografias mais impactantes nas nossas aulas, para levar os alunos a refletirem sobre estes fenômenos ou lugares, ao invés de somente se informarem sobre eles? Martinelli (1991), corrobora que as representações gráficas são usualmente utilizadas por geógrafos como meras ilustrações, enquanto “deveriam se colocar na condição de revelar o conteúdo da informação, o qual orientaria o discurso científico, permitindo ao leitor uma reflexão crítica sobre o assunto” (p. 78).

O *Guia de Livros Didáticos (PNLD 2008)*, recomendava que os exercícios e atividades dos LD's promovessem as múltiplas competências :

[...] as atividades e exercícios visam promover habilidades, atitudes e competências cognitivas relativas ao saber geográfico e à formação da cidadania, em variadas situações didáticas que exploram trabalhos em campo, filmes, sites, livros, propagandas, fotos, desenhos, esquemas, gráficos, tabelas e mapas (p. 49).

Sempre ouvimos que “uma imagem vale mais do que mil palavras”²⁰, mas alguns pesquisadores da História ainda vêem pinturas, esculturas, fotografias e demais artefatos imagéticos com ressalvas, como se houvesse pouca credibilidade naquilo que não fossem escrito ou impresso. Mas imagens, podem ser tão confiáveis quanto os textos escritos, por isso

²⁰ A frase é atribuída ao jornalista e escritor alemão Kurt Tucholsky (1890-1935).

a importância do uso de imagens como evidência na construção do saber histórico, defende o historiador Peter Burke²¹ (2017).

A imagem fotográfica pode sim ser um diferenciador na compreensão de um determinado tema, em especial aqueles que o aluno ainda não está interado. Mas isto depende do estímulo que for feito, se ele somente ver a fotografia e não for provocado, estimulado ou mesmo orientado a questionar, ele vai somente consumir ou assistir passivamente aquelas fotografia. Para a professora Dadá Martins, é preciso antes educar o aluno para a leitura da fotografia. A professora questiona: “*Será que nós professores tivemos acesso a esta educação crítica*”? Para ela:

A sociedade da imagem fotográfica, da televisão, do computador tem uma oferta enorme de imagens, e nem por isto, esta imagem é garantia de criticidade.... O que pode fazer da fotografia uma transformadora do ensino de Geografia, não é a foto em si, mas sim, o uso que se faz dela. E este uso pode ser feito para tudo, inclusive para facilitar a memorização e fortalecer o caráter conservador de práticas mnemônicas de ensino de Geografia. Mas também pode ser utilizado para a criticidade.

Em um mundo onde somos bombardeados diariamente por imagens, elas também estão no ambiente escolar. O sujeito escolar contemporâneo é produzido no visual, chega a escola com este modo de ser, toda sua vivência está carregada por estas marcas, acredita a professora Ivaine Tonini. Assim, “*a escola deve dar esta continuidade em suas práticas. No entanto, o que ocorre é que as práticas percebem a fotografia como mero recurso ilustrativo*”. Superar isso e buscar novos significados para a fotografia é tarefa dos professores. Sobre esta questão, a professora Sonia Castellar esclarece que “*a fotografia pode representar um momento da realidade e dependendo do contexto pode contribuir para uma análise mais reflexiva. Depende muito da capacidade do professor fazer as articulações necessárias*”.

É também o que acredita o professor Eustáquio de Sene, para ele a fotografia quando trabalhada com o professor em sala de aula, ela pode sim estimular uma leitura reflexiva da realidade, “*mas ao mesmo tempo, o professor deve problematizar as fotos com os alunos, porque uma fotografia sempre representa uma faceta da realidade, não ‘a’ realidade*”.

O professor Alvino, também concorda que o papel do professor é fundamental no trabalho com fotos nas aulas de Geografia, mas no LDG elas tem funções diversas, para ele:

²¹Disponível em: <<http://editoraunesp.com.br/blog/peter-burke-ressalta-a-importancia-do-uso-de-imagens-como-evidencia-na-construcao-do-saber-historico>>. Acesso em: 21 de outubro de 2017.

Cada fotografia é um caso, ou seja, a depender do assunto abordado no livro e retratado na foto, esse recurso poderá cumprir várias funções (informação, explicação, leitura crítica/reflexiva da realidade, científica, estética, denúncia etc.), a depender ainda do trabalho realizado pelo professor em sala de aula em relação à leitura e interpretação das imagens junto aos alunos.

O professor Wenceslao Jr. concorda, mas questiona: “o que seria uma leitura reflexiva da realidade?” e complementa:

Penso que a reflexão mais contundente se daria, se e quando, um professor pensa junto com os alunos, quais os signos da linguagem fotográfica que foram utilizados para que aquela foto nos dê a “sensação de real”, de modo que esses alunos possam estabelecer a reflexão dos próprios signos (fazer a reflexão seria, então, tanto problematizar o que está sendo visto quanto fazer uso desses mesmos signos para expressar outras coisas).

Também concordamos que a fotografia por si só, não tem o poder de despertar o espírito reflexivo ou crítico do aluno, mas quando bem explorada e contextualizada pelo professor, pode levar o aluno a refletir mais profundamente sobre os problemas do nosso mundo e progressivamente buscar transformá-lo para melhor. Aquilo que preconizava Milton Santos (1998):

A Educação não tem como objetivo real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo (p. 126).

Além de todos estes recursos didáticos baseados na linguagem visual, acreditamos que a função do professor é essencial para que o aluno possa aprender Geografia e entender seu papel no mundo atual. Conforme Theves (2018):

O professor assume o papel de criar um ambiente pedagógico em que, levando em consideração o contexto social do grupo e seus conhecimentos já construídos, alavanca propostas didáticas buscando ampliar as ações e as aprendizagens dos alunos (p. 93).

E segundo Kaercher (2014, p. 40), “[...] a Geografia aqui é matéria-prima, pretexto para, a partir de seus conteúdos e conceitos, refletirmos a existência e nossa ação no mundo”.

Podemos constatar através das respostas do questionário, que apesar do texto ainda ser o “carro chefe” dos LDG’s, a fotografia (junto com as outras formas de ilustração), cada vez

mais vem crescendo em importância, pois ela contextualiza a temática trabalhada nas aulas de Geografia, tornando o aprendizado mais agradável e efetivo.

Assim, o LD é, sem dúvida, um subsídio de grande relevância no processo de ensino aprendizagem, como também uma ferramenta indispensável para a construção do conhecimento em sala de aula, cabendo aos professores percebê-lo como um instrumento auxiliar nesse processo, buscando novas fontes de informação que contemplem os conteúdos abordados, como também diferentes formas de linguagem (como a visual), pois elas dinamizam as aulas e permitem maior aprofundamento dos temas estudados.

Para um melhor entendimento, sintetizamos as respostas que obtivemos em nossos questionários feitos com os autores, pareceristas e pesquisadores do LDG, neste quadro (4):

Quadro 4. Síntese do questionário feito aos autores e especialistas do LDG

Perguntas	Síntese das Respostas
Você acredita que as fotografias no LDG facilitam o aprendizado do aluno?	Os professores acreditam que elas facilitam o aprendizado do aluno. Principalmente quando utilizadas como elemento provocador de questionamentos de algum aspecto, fenômeno ou local específico.
Como são escolhidas as fotografias do LDG, existe algum critério para esta escolha? Quem escolhe quais fotos farão parte do livro? São de fotógrafos brasileiros ou estrangeiros?	Para eles são muitos os critérios na escolha das fotografias dos LDG's: força didática e estética ou o custo da fotografia. Apontam ainda que o autor pode sugerir as fotos que farão parte do LD, mas existem restrições do PNLD para determinadas imagens. As fotografias são adquiridas em bancos de imagens estrangeiros ou brasileiros (em alguns casos feitas pelos próprios autores).
No seu entendimento, como as fotografias presentes no LDG poderiam ser mais eficientes para o aprendizado de Geografia?	Os professores concordam que elas devem ser exploradas com mais eficiência na escola. Mas com uma boa preparação do professor, para poder trabalhar com esta ferramenta. Muitos deles já vislumbraram este potencial e passaram a utilizá-las como valioso recurso didático em suas aulas de Geografia. Mas é importante que as fotografias instiguem, despertem a curiosidade e a dúvida do aluno.
As fotografias no LDG são meras ilustrações, descansos visuais ou elas podem estimular uma leitura reflexiva ou a questionamentos por parte do aluno? Se sim, como?	Os professores acreditam que dependendo do contexto, elas possam contribuir para uma análise mais reflexiva. Mas temos que nos atentar, pois a fotografia por si só, não tem o poder de despertar o espírito reflexivo do aluno. Mas quando bem explorada e contextualizada pelo professor, pode levar o aluno a reflexão sobre questões da Geografia.

Elaboração: Freisleben, 2015 (a partir dos questionários).

Também elaboramos um questionário, na forma de duas atividades com fotografias, para alunos da rede pública do estado do Paraná (Ensino Médio e Universitário).

3.2 Atividades com os alunos utilizando fotografias do espaço urbano brasileiro

Em um tempo marcado pela velocidade das informações e pela grande circulação de imagens, a escola tem sido convocada a rever suas práticas e seus objetivos. Entendemos que a sociedade contemporânea mobiliza novas dinâmicas sociais no espaço urbano - já que atualmente grande parte da população se concentra nas cidades, local onde estabelecemos nossas relações sociais, como de amizade, familiar, cultural etc. - e também novos processos de aprendizagem, sobretudo, aqueles mediados pelas fotografias encontradas nos LD's.

A fotografia não substitui textos ou outras fontes de informação do LDG, mas complementa ou é complementada por estas fontes, na busca da verdade que pretende se estabelecer. Por esta razão a leitura do espaço através da fotografia deve ser feita numa perspectiva problematizadora onde prevaleçam questionamentos sob diferentes pontos de vista, de modo a facilitar as múltiplas interpretações pelos alunos.

Ler o espaço urbano através de uma fotografia consiste em observar, descrever, analisar e interpretar suas diferentes expressões atribuindo significados aos diversos elementos que a compõem. Tonini (2003), nos alerta que as imagens e os discursos difundidos, tratam de diferentes posições sobre as dimensões físicas, sociais, econômicas e culturais.

A disseminação dessas infografias atua no imaginário dos alunos favorecendo determinados interesses e espacialidades geográficas (em detrimento de outras), produzindo significados específicos e estereotipados, legitimando uma ordem estática sem referência às mudanças, alteração de funções, ignorando a instabilidade histórica e as contradições sociais (p. 16).

Para a autora, a imagem ensina uma determinada visão de mundo, de valores e quais comportamentos sociais e econômicos são aceitáveis como verdades, tendo como finalidade a condução de subjetividades massificadas, sem qualquer menção às lutas, às reivindicações e participação social.

E como as imagens do espaço urbano são construídas pelos alunos? São construídas pela práticas sócio-espaciais cotidianas dos alunos, que produzem seu modo de vida, seus desejos e valores. Pela busca ao direito à cidade, a um espaço/lugar em que ele se identifique.

“Os alunos inseridos em seus contextos socioculturais, com suas interações, criam e produzem suas próprias culturas. Assim no seu cotidiano, estabelecem formas próprias de ler

e explicar o espaço, sendo sujeitos geográficos” (THEVES, 2018, p. 70).

As imagens que cada um cria da cidade sofrem a influência de vários agentes do espaço, como a mídia, os gestores, os planejadores, os agentes imobiliários, e mesmo a própria população que se utiliza desse espaço. O aluno como sujeito integrante na construção de práticas espaciais da cidade, também possui uma relação com os espaços de seu convívio cotidiano e é na escola; principalmente nas aulas de Geografia; que ele vai compreendendo melhor esta relação (muitas vezes subjetiva/sentimental) com sua cidade.

E é função do professor trazer a subjetividade e a emoção para as aulas, indo além de uma aula informativa e baseada somente na racionalidade. Conforme Kaercher (2014), o modelo de professor está calcado excessivamente na crença da racionalidade, que coloca ênfase, quase exclusiva, no professor como um repassador de informações, um agente que se relaciona com seus alunos apenas através do seu lado racional.

Para Kaercher (2013):

Pensar a cidade, ou o espaço de que fala, em geral a Geografia, do ponto de vista meramente técnico, informativo, cognitivo é muito limitante. Como se educar fosse um processo meramente racional. Há que se pôr coração e emoção junto com a razão. Assim, sem abdicar do rigor conceitual, podemos atrair o aluno de forma a dizer-lhe claramente: estamos falando de você, com você, do seu mundo (p. 20).

Assim, a linguagem visual; como é a fotografia; impacta diretamente na emotividade do aluno, isso significa que os signos, antes de adquirirem um significado racional, penetram na mente de uma forma muito mais direta. O aprendizado de conceitos, a crítica racional e a reflexão sobre o significado de uma imagem, não se realizam exclusivamente através de meios racionais ou lógicos. É um processo que além de subjetivo, está em permanente construção/reconstrução.

Os seres humanos, através de sua forma de se organizar em determinados territórios, de influenciar determinados espaços, de usufruir de lugares específicos, de deslocar e viver na cidade vão formando sua imagem da cidade e construindo a partir daí sua prática espacial, conforme Santos (2007). As imagens da cidade são construídos pelas ideologias dominantes (Estado, publicidade), pela internet e também pelas fotografias (impressas e digitais) nos diversos materiais que utilizamos cotidianamente, inclusive naqueles didáticos (LD's).

Os estudantes e os professores cada vez mais precisam compreender estes elementos e as linguagens que constroem nosso olhar e nossa visão de mundo. Para isso existem vários tipos de atividades com fotografias, que podem ser desenvolvidas com os alunos nas aulas de Geografia. A que preparamos para esta pesquisa seguiu um roteiro previamente elaborado

com objetivos definidos. A atividade tinha como proposta que o aluno fizesse uma análise de caráter comparativo das fotografias do espaço urbano brasileiro.

Analisar um espaço geográfico através de uma imagem fotográfica consiste em procurar fazer relações dos elementos identificados entre si, ou no seu conjunto, relacionando-os com conhecimentos geográficos anteriores. A análise tem por objetivo dar sentido aos elementos presentes na fotografia ou encontrar explicações (e soluções) para o arranjo espacial ali retratado, e pode ser feita a partir da observação destes elementos do espaço urbano, sejam eles naturais como relevo, cobertura vegetal e hidrografia e outros construídos pela ação humana como cidades, campos de cultivo, estradas, praças etc.

Quando realizada numa perspectiva problematizadora, a análise pode conduzir o aluno a reconhecer também elementos não visíveis do espaço urbano, que não foram observados num primeiro momento, como aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais. Analisar o espaço urbano por diferentes olhares, possibilita o desenvolvimento do senso crítico ao reconhecer os diferentes interesses manifestados sobre o mesmo espaço.

A partir do levantamento dos diferentes pontos de vista é possível encaminhar discussões que procurem explicar o porquê daquele espaço urbano ter ou não sofrido intervenção humana. Quem são os agentes modificadores, quais interesses estão em jogo etc.

A cidade é, neste sentido, “o campo da experiência moderna por excelência, espaço onde o sujeito encontra os estímulos que provocam à sua cognição de maneira ininterrupta. É lugar de entorpecimento, tanto quanto de possibilidade de revelação” (COSTA, 2010, p. 76). Neste sentido, a fotografia permite constituir, identificar, compor, orientar um espaço reflexivo perante as transformações perceptivas que ocorrem no espaço urbano e que estão presentes nestas imagens.

Para dinamizar as aulas de Geografia podemos usar atividades interativas que utilizam a fotografia. A que preparamos para esta pesquisa foi a *Atividade de Leitura do Espaço Urbano através da Fotografia* (ver apêndice 2 e 3). Foi realizada no ano de 2018, com 55 estudantes: 16 alunos (10 do sexo feminino e 6 do sexo masculino), do 2º ano (tarde) do Ensino Médio, do Colégio Estadual Mario de Andrade (CEMA) de Francisco Beltrão/PR; 23 acadêmicos (12 do sexo feminino e 11 do sexo masculino), do 3º ano do curso de Licenciatura em Geografia (noite) e 16 acadêmicos (15 do sexo feminino e 1 do sexo masculino), do 4º ano do curso de Pedagogia (manhã), ambos os cursos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) do Campus de Francisco Beltrão/PR.

A idade dos alunos do Ensino Médio, era entre 16 a 17 anos e da grande maioria dos acadêmicos, entre 20 e 21 anos. Os alunos do CEMA são todos provenientes da cidade de

Francisco Beltrão, tanto da área urbana como da área rural. Já os alunos da UNIOESTE são oriundos da área urbana (maioria) e rural de vários municípios da região Sudoeste do Paraná.

A metodologia utilizada foi a seguinte: a atividade foi dividida em duas partes (para facilitar a compreensão do aluno):

- Atividade 1 - *Leitura do Espaço Urbano através da Fotografia – comparando fotografias de espaços urbanos diferentes;*
- Atividade 2 - *Leitura do Espaço Urbano através da Fotografia – comparando fotografias do mesmo espaço urbano de épocas diferentes.*

Nestas atividades foram utilizadas fotografias do LDG (os mesmos utilizados nesta tese), da internet e feitas pelos alunos, seguidas de um questionário com cinco perguntas.

A Atividade 1 se desdobrou em dois momentos:

No primeiro encontro o pesquisador se apresentou e explicou como se desenvolveria a atividade, por meio de uma aula de 45 minutos no multimídia, com exemplos de fotografias do LDG e feitas pelo pesquisador. Após esta exposição o aluno deveria escolher e fotografar com seu celular uma fotografia do espaço urbano brasileiro do LDG (fotografia 4). Posteriormente deveria fazer uma fotografia do espaço urbano (da sua cidade), com a mesma temática da fotografia escolhida do LDG (fotografia 5), identificando-a (local, cidade, data) e enviando as duas fotos para o email do pesquisador.



Fotografias 4 e 5 – Famílias na favela de São Paulo e no bairro Padre Ulrico, Fco. Beltrão
Fotos: Juca Martins/Pulsar Imagens e Freisleben
Fontes: *Geografia: a América*, 1º grau 1984 e acervo pessoal

No segundo encontro (na semana seguinte), após o pesquisador ter feito a impressão e colado as fotografias no questionário, os alunos analisaram comparativamente as duas fotografias, respondendo as seguintes perguntas do questionário:

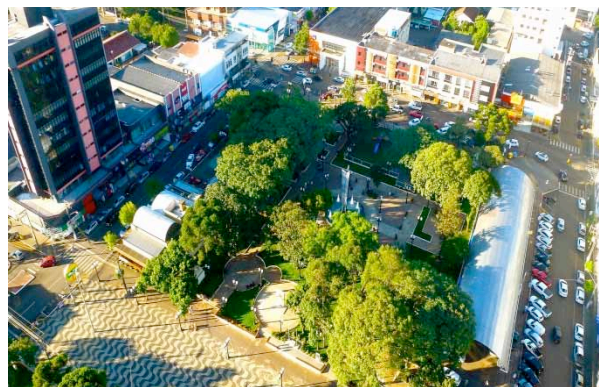
1. Que espaços urbanos são estes, quais seus elementos constitutivos? E quais se destacam?
2. Quais as diferenças ou semelhanças entre as duas fotografias?

3. O que de importante foi ocultado nas fotografias? Por quê?
4. Aponte os problemas e sugira soluções para estes locais fotografados.
5. Fotos do Livros Didáticos de Geografia ajudam no aprendizado da Geografia? Por quê?

A Atividade 2 seguiu a mesma dinâmica - mas com fotos antigas e fotos feitas pelo alunos, (conforme exemplos das fotografias 6 e 7) - e também se dividiu em dois momentos:

No primeiro encontro o aluno deveria escolher uma foto antiga da sua cidade ou de um local dela (praça, igreja, rio etc.) baixada da Internet²² e arquivá-la no seu celular. Estas fotografias deveriam ter a mesma temática daquelas escolhidas do LDG, na Atividade 1.

Posteriormente o aluno deveria fazer uma fotografia do mesmo local, ou com a mesma temática da foto antiga, identificando-a (local, data) e enviar as duas fotos para o email do pesquisador.



Fotografias 6 e 7 - Praça Eduardo Virmond Suplicy, Fco. Beltrão, meados de 1970 e 2018
Fotos: Paraná Cart e Freisleben
Fontes: Paraná Cart e acervo pessoal

No segundo encontro os alunos analisaram comparativamente as duas fotografias, respondendo as seguintes questões:

1. Qual a época que foram, feitas as fotografias? O que elas mostram?
2. Que transformações aconteceram, o que mudou, o que permanece igual, por quê?
3. Existem pessoas retratadas? Que tipo de atividade elas estão exercendo?
4. Aponte os problemas e sugira soluções para estes locais fotografados.
5. Sobre as atividades, se tratando de aprendizado, de 0 a 10 que nota você daria? Justifique!

²² Para aqueles alunos que não possuíam computador e nem internet em casa, foram disponibilizadas fotografias feitas pelo autor.

A partir de atividades didáticas com fotografia e texto (respostas do questionário), buscamos favorecer a reflexão sobre o espaço urbano em que vivemos e possíveis soluções para seus problemas.

Na sequência analisaremos algumas respostas²³ da **Atividade 1**. Começamos com a questão: **Que espaços urbanos são estes, quais os seus elementos constitutivos? E quais se destacam?**

Esta questão inicial simples, buscava que o aluno localiza-se a cidade, um lugar da cidade, ou fenômeno nas fotografias e que percebe-se os elementos que constituem aquele espaço e os que mais lhe chamavam a atenção nas duas fotografias.

A maioria dos alunos respondeu sinteticamente “*Curitiba, São Paulo, Rio de Janeiro etc²⁴.*”. E os elementos que constituem estes espaços são: “*casas, favelas, árvores, morros, prédios, rios, praças, ruas etc.*”. A segunda parte da questão organizamos na tabela 1.

Tabela²⁵ 1. Elementos dos espaços urbanos que se destacam nas fotografias

Elementos	Alunos: ²⁶	EM	LGEO	PED
Casas		5	5	4
Prédios		3	3	4
Favelas		1	4	3
Morros		2	4	2
Árvores		3	2	1
Rios		1	2	1
Praças		1	1	-
Igrejas		-	2	1
Total	(55)	16	23	16

Fonte: Freisleben, 2018.

Poucos alunos utilizaram termos como: elementos naturais e artificiais. Mas algumas respostas interessantes apareceram, como a da aluna Viane²⁷, do Ensino Médio, que analisou comparativamente fotografias de habitações nos morros urbanos de São Paulo e Francisco Beltrão-PR (Fotografias 8 e 9) e notou que nem sempre nestes locais se encontram moradias precárias. Na sua cidade é justamente ao contrário: “*Em ambas fotografias há morros, mas as*

²³ Usamos o critério de selecionarmos aquelas respostas mais originais, que nos chamaram a atenção por saírem do senso comum.

²⁴ O uso da fonte itálica, foi para destacar as respostas dos alunos.

²⁵ As tabelas são formadas por linhas verticais, devem manter suas bordas laterais abertas e geralmente são utilizadas para dados quantitativos. Os quadros, por outro lado, são formados por linhas verticais e horizontais, devem ter todas suas extremidades fechadas e são mais utilizados para dados qualitativos.

²⁶ EM (Ensino Médio), LGEO (Licenciatura em Geografia), PED (Pedagogia).

²⁷ Todos os nomes dos alunos são pseudônimos.

casas possuem diferenças econômicas e estéticas. Em São Paulo geralmente nos morros estão as favelas. Em Beltrão os condomínios fechados com casas grandes e bonitas”.



Fotografias 8 e 9 - Favela em São Paulo, 2011 e Loteamento bairro Industrial–Fco.Beltrão, 2018

Fotos: Pascal Maitre/Gamma e Viane

Fontes: *Geografia: a América*, 1º grau, 1984 e arquivo pessoal

É importante o aluno perceber que as cidades não são todas iguais e apresentam suas particularidades, mas mais importante é refletirem porque em São Paulo é assim e na sua cidade é diferente? É o que será aprofundado na próxima questão:

Quais as diferenças ou semelhanças entre as duas fotografias? (Aquela do LDG e aquela feita pelo aluno).

Conforme as respostas dos alunos, as principais semelhanças quase sempre são: por serem fotografias de áreas urbanas do Brasil, de habitações precárias, de enchente etc. E as principais diferenças são: sociais, ambientais, o tamanho das cidades, entre outras.

Na tabela 2 foram organizadas as respostas.

Tabela 2. Semelhanças e diferenças entre as fotografias

Semelhanças	Alunos:	EM	LGEO	PED
Áreas urbanas		4	7	4
Habitações precárias		4	5	4
Enchente, desmoroamento		3	4	3
Prédios		3	3	3
Relevo (morros)		1	3	2
Outras (violência, pobreza)		1	1	-
Total	(55)	16	23	16
Diferenças	Alunos:	EM	LGEO	PED
Sociais		5	9	4
Ambientais		5	5	3
Tamanho das cidades		3	3	3
Qualidade de Vida		1	3	3
Trânsito		2	2	2
Outras (transporte, mobilidade)		-	1	1
Total	(55)	16	23	16

Fonte: Freisleben, 2018.

Algumas respostas trataram da diferença do relevo, já que nas suas cidades (Sudoeste do Paraná) ele é acidentado, contrastando com fotos de regiões planas. Outras focaram na questão social: para Viane, que analisou fotos com morros (Fotografias 8 e 9) de favela em São Paulo e loteamento num condomínio de alto padrão em Francisco Beltrão/PR, a diferença seria: “*a qualidade de vida entre os dois locais*”, para Alexia: “*é a diferença social*”, quando analisou as fotos (10 e 11) de uma favela em Curitiba e um prédio luxuoso na sua cidade.



Fotografias 10 e 11 – Favela em Curitiba, 2013 e Centro de Francisco Beltrão, 2018
Fotos: Zig Koch/Pulsar Imagens e Alexia
Fontes: *Geografia Espaço e Vivência* 7ª série, 2017 e arquivo pessoal

Os alunos percebem os contrastes econômicos e sociais do nosso país, que nem todas as cidades são iguais e que uma cidade pequena pode apresentar uma qualidade de vida melhor que uma cidade grande. Mas que também isto pode acontecer na mesma cidade, já que existem bairros melhores ou piores para se viver e também residências de alto e baixo padrão.

Na terceira pergunta: **O que de importante foi ocultado nas fotografias? Por quê?**

Os alunos tiveram certa dificuldade em responder, talvez por não ser uma resposta fácil, temos que nos esforçar mais, ver aquilo que não está na fotografia é um exercício mais complexo. Mas com a explicação do pesquisador, as respostas começaram a ganhar forma.

Na tabela 3, estão as principais respostas.

Tabela 3. O que de importante foi ocultado nas fotografias

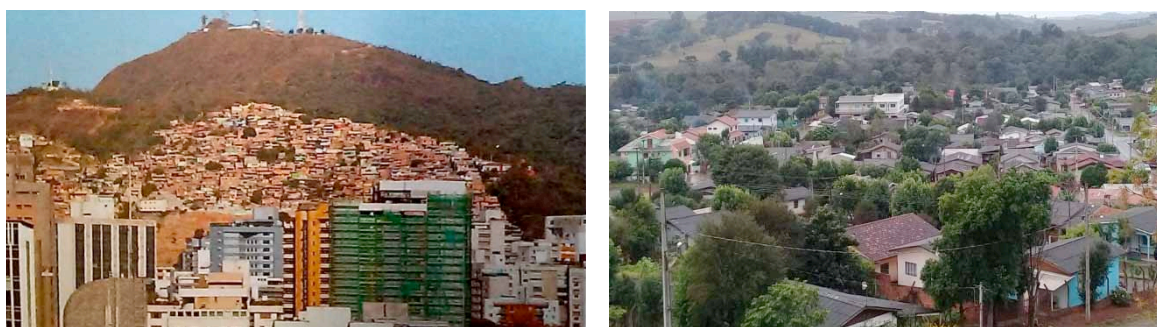
O que não apareceu	Alunos:	EM	L GEO	PED
Favelas		3	7	4
Pobreza		3	5	3
Trânsito caótico		3	2	2
Violência/Criminalidade		2	3	2
Tráfico		1	1	1
Enchente		2	2	1
Poluição		-	1	1
Pessoas do bem/trabalhadores		-	1	1
Prisões		2	-	-
Outros (classes sociais, corrupção)		-	1	1
Total	(55)	16	23	16

Fonte: Freisleben, 2018.

Enzo, aluno da Licenciatura em Geografia ao analisar uma fotografia de São Paulo respondeu: *“foi ocultado tudo que é ruim: a pobreza, o trânsito, as favelas, a violência, a poluição”*. O aluno percebeu os problemas de uma grande cidade, que apesar de não estarem visíveis na fotografia, ele sabe que existem. Pois as imagens e notícias (dos jornais, internet ou TV) já lhe informaram sobre isso. Claro que em uma grande cidade não existem somente problemas, devemos ver também outros aspectos que foram ocultados na fotografia, como o aluno do Ensino Médio, Edu, notou: *“as pessoas não aparecem na foto”*. Isso geralmente acontece em fotografias panorâmicas, não conseguimos enxergar as pessoas em uma imagem tão ampla, mas a observação do aluno é válida, pois as pessoas são a alma das cidades, sem elas qual o sentido de uma cidade?

Ao analisar a fotografia de uma favela e de um bairro de classe baixa de sua cidade, a aluna Simony da Pedagogia, observa que a mídia nunca mostra nada de bom nestes lugares, somente a violência, o tráfico e a criminalidade: *“A gente trabalhadora e honesta das favelas nunca mostram. A maioria são pessoas do bem, que apesar de não terem estudo, trabalham duro para sustentar os filhos, catando material reciclável, fazendo faxina ou algum bico”*.

Não é só a mídia que deixa de mostrar imagens das coisas boas da favela, os LD's raramente mostram algo positivo como a: solidariedade, criatividade, diversidade cultural, auto-organização etc. Existe uma visibilidade seletiva que determina quais imagens das cidades devem ser mostradas.



Fotografias 12 e 13 – Favela em Belo Horizonte, 2012 e bairro na periferia de Ampère, 2018
Fotos: Marcos André/Opção Brasil Imagem e Simony
Fontes: *Geografia Homem & Espaço* 7ª série, 2017 e arquivo pessoal

A veiculação de determinadas imagens configura a paisagem urbana, na qual objetos, dinâmicas e grupos sociais ganham uma visibilidade seletiva, ao passo que outros são mantidos à margem tornando-se invisíveis. Os regimes de visibilidade podem definir como ordenar o espaço urbano. Um regime de visibilidade potencializa aquilo que se deve ver no espaço urbano para caracterizar o seu pertencimento a um lugar, com o objetivo de classificar,

organizar, hierarquizar e, até mesmo, ordenar. Para Gomes (2013), os regimes de visibilidade, são dispositivos que permitem a certos objetos ou imagens adquirirem maior visibilidade, ou tornam-se cada vez mais ocultos diante dos olhares alheios.

[...] podemos dizer que os regimes de visibilidade nos informam sobre o que deve ser visível, como aquilo que é visto deve ser entendido e, simultaneamente, o que não merece ser visto. [...] É nesse sentido que os regimes de visibilidade ditam mais do que somente o que é visto e o que é mantido à sombra. Eles ditam também o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido, suas continuidades e suas rupturas. Como diria Foucault, esses regimes criam práticas, criam seus próprios critérios e regras de avaliação e de legitimidade (p. 52).

As imagens da cidade apresentam-se como produto de uma lógica de cidade-mercadoria, que demonstra, em tempos de grandes eventos, a espetacularização das políticas urbanas (BRANDÃO, 2011). Na maioria das cidades brasileiras (principalmente as médias e grandes), existem duas cidades em uma. A cidade-mercadoria e a cidade ocultada. Para Telles (2007) a cidade-mercadoria é aquela embelezada, reordenada e comercializada no mercado mundial, já a cidade ocultada é invisível aos interesses do capital, são territórios de precariedade e carências, onde o saneamento básico, a energia elétrica, o transporte urbano, os serviços públicos de saúde, educação, segurança e toda a infraestrutura e os serviços públicos básicos não existem ou são muito precários.

Alguns alunos notaram que na sua cidade (na região Sudoeste do PR) elas não existem. Como a aluna Maite, da Licenciatura em Geografia, quando analisou sua fotografia (14) de um bairro da periferia: *“São bairros relativamente pobres, mas no caso de Beltrão ainda não possuiu formação de favelas”*. Nesta cidade as casas dos moradores mais pobres são de madeira, com poucos cômodos e em bairros afastados do centro, mas grande parte está em terrenos regularizados com água, luz e algumas até com de esgoto.



Fotografia 14 – Bairro Padre Ulrico, Francisco Beltrão, 2018

Foto: Maite

Fonte: arquivo pessoal

A maioria dos alunos não respondeu porque foram ocultados certas coisas nas fotografias. Acreditamos que é função do professor de Geografia explicar que existem interesses econômicos e políticos que influenciam na escolha daquelas imagens da cidade, que devem ou não serem mostradas. A ideologia do próprio fotógrafo que fez os registros pode enfatizar alguns aspectos e ocultar outros.

O professor também poderá trabalhar com as transformações econômicas e do trabalho que a cidade passou, que apesar de serem aspectos ocultos nestas fotografias, foram modificando o espaço urbano (desde os locais de trabalho, como os de moradias, de estudo, de alimentação, de compras e de lazer).

Como exemplo: nos anos de 1950 a 1960 as madeireiras eram as maiores geradoras de emprego e riqueza de Francisco Beltrão. Nos anos de 1970 elas começam a ser fechadas e hoje quase desapareceram totalmente. Muita gente que trabalhava na área foi direcionada para outros setores (agricultura, produção de leite etc.). Nem por isso a cidade entrou em colapso.

Nos últimos anos novas indústrias, que agregam maior valor aos seus produtos, foram abertas como de móveis planejados, confecções, alumínio, plásticos, eletroeletrônicos, motores elétricos, de laticínios etc. O setor de serviços também foi crescendo cada vez mais, o que diversificou e aumentou a oferta de empregos. O comércio se expandiu e novas atividades surgiram e empregam muitos trabalhadores em lojas de roupas, farmácias, pet shops, supermercados e também os bares, panificadoras e restaurantes (muitas pessoas que trabalham próximo ao centro da cidade hoje fazem suas refeições nestes locais, um hábito que era pouco frequente há alguns anos atrás, pois com a expansão da cidade e o encarecimento de terrenos e apartamentos na região central, muitas famílias moram em bairros distantes do centro, e para elas ir almoçar em casa gera um gasto de tempo e combustível muito grande). Isso cria uma nova dinâmica espacial no centro da cidade e nos novos bairros que surgem.

Outro setor que sofreu uma grande redução do número de funcionários foi o bancário. Os bancos reduziram agências, demitiram funcionários. Mas muitos novos empregos foram gerados quando surgiram as cooperativas. Atualmente a cidade possui mais de 15 cooperativas²⁸, nos mais diversos ramos.

²⁸ Cooperativas de crédito: Sicoob Vale do Iguaçu, Sicredi Iguaçu, Cresol, Uniprime Aliance, Evolua e as de agropecuária Coasul e Primato. O Sistema Sisclaf, composto por sete cooperativas de produtores de leite da agricultura familiar, a Coopafi Central (Cooperativa de Produção e Comercialização da Agricultura Familiar), cooperativas de prestação de serviços (Cooperiguaçu), de reflorestamento (Florcoop), a sede estadual da Unicafes (União das Cooperativas da Agricultura Familiar), a Unimed, cooperativa de transportes (Coptrans), de projetos culturais e a Cooperativa de Artes do Sudoeste do Paraná (Coptrans), de habitação (duas) e de produção de vinhos e sucos (Coopervin). Disponível em: <<http://www.jornaldebeltroa.com.br/noticia/276578/beltroa-a-capital-do-cooperativismo>>. Acesso em: 13 out. 2018. Jornal de Beltrão. 07 de julho, 2018.

Os dados mostram a quantidade significativa de empregos diretos e indiretos que estas cooperativas geram em Francisco Beltrão e região. Outro dois setores que geram muitos empregos são o de saúde e educação. Segundo Baggio (2018), no setor de saúde a cidade ganhou dois novos hospitais nos últimos anos (Ceonc e Hospital Regional), além de inúmeros especialistas que não tínhamos por aqui. A faculdade de Medicina e a de Odontologia também foram importantes nessa questão.

Na área educacional, o ensino superior expandiu-se muito. Foram abertas universidades federais, estaduais e faculdades particulares (presenciais e a distância) num total de 8 atualmente. Novos cursos (de graduação e pós-graduação) atraem milhares de jovens, servidores e professores a viver ou frequentar a cidade, assim, a cidade vai se consolidando como um importante polo regional na área da educação. Outras atividades continuam sendo geradoras de emprego e renda há muitos anos, como a agricultura (soja, milho, feijão etc.) e a produção de frangos e leite. O setor de transporte escolar e de cargas também cresceu muito e emprega centenas de pessoas.

Todas estas atividades que surgiram nos últimos anos mudam a relação que seus moradores tem com este espaço urbano. “Ao viver em uma cidade, o cidadão circula por seus lugares e constrói uma relação com eles, uma relação cotidiana ativa e interativa. Nessa relação constrói seus próprios lugares e é por eles construído” (CAVALCANTI, 2002, p. 60). E na vivência com a cidade, o cidadão constrói a sua Geografia, muitas vezes sem perceber.

Diante dessa realidade, é interessante questionarmos: e no futuro, continuarão sendo estas as principais bases da economia local ou haverão novas? O setor de educação continuará a crescer? E na Geografia existirá demanda de professores para a área daqui alguns anos? Tais questionamentos devem ser feitos, para nós e para nossos alunos, que estão usufruindo destas transformações (principalmente no campo educacional) e logo estarão no mercado de trabalho como futuros professores, geógrafos, pedagogos ou exercendo outras profissões. É função do professor de Geografia fazer a relação destes processos com o cotidiano do aluno e provocar reflexões/dúvidas (e também algumas soluções). É o que veremos na sequência.

Aponte os problemas e sugira soluções para estes locais fotografados.

A questão quatro buscava que o aluno refletisse sobre os problemas destes espaços urbanos retratados, ou daqueles de sua cidade e também aponta-se alguma possível solução.

Os problemas urbanos os alunos não tiveram dificuldades em encontrar, pois estão bem explícitos nas fotografias, conforme foi organizado na tabela 4.

Tabela 4. Principais problemas nestes locais

Problemas	Alunos:	EM	LGEO	PED
Habitacões precárias		5	8	5
Pobreza		4	5	3
Violência		2	3	2
Poluição		2	2	1
Trânsito caótico		2	2	1
Enchente, desmoronamento		1	1	2
Especulação imobiliária		-	1	1
Outros (transporte, solo impermeabilizado)		-	1	1
Total	(55)	16	23	16

Fonte: Freisleben, 2018.

Apontar soluções para estes locais, é uma tarefa mais difícil, mas vale aqui o exercício de se pensar alguma nova possibilidade para os inúmeros problemas do nosso espaço urbano.

Na tabela 5 organizamos as soluções sugeridas pelos alunos.

Tabela 5. Possíveis soluções para estes locais

Soluções	Alunos:	EM	LGEO	PED
Educação		4	8	6
Financiar terrenos a preços populares		3	2	2
Emprego		3	3	2
Diminuição da poluição		2	1	1
Remover os moradores de áreas de risco		2	2	1
Políticas públicas		-	3	1
Transporte público de qualidade		-	1	1
Obras contra enchentes/desmoronamento		1	1	1
Leis ambientais mais duras/fiscalização		1	1	1
Outras (reflorestamento, planejamento urbano)		-	1	1
Total	(55)	16	23	16

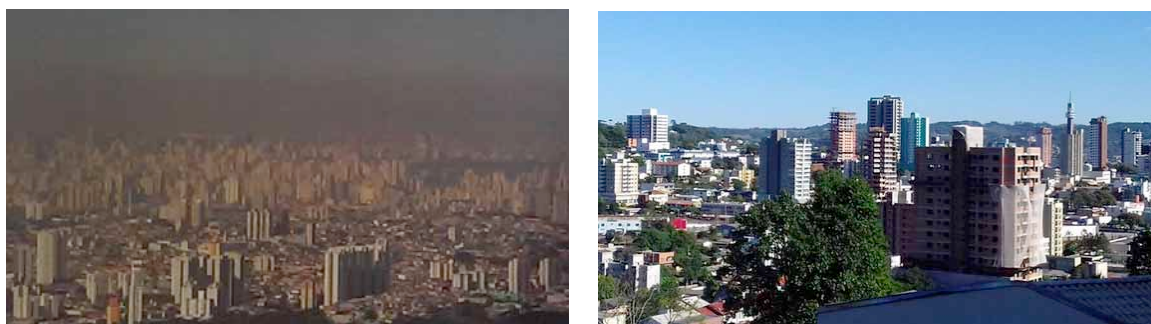
Fonte: Freisleben, 2018.

Muitos alunos escolheram fotos (no LDG), de espaços com diversos tipos de precariedades e pouca infraestrutura, principalmente de favelas ou áreas de risco.

Para a aluna Simony, que analisou fotos de uma favela em Belo Horizonte e de um bairro de classe baixa, na periferia de Ampére/PR (fotografias 12 e 13), por ser uma favela (em Belo Horizonte) em uma área de risco de desmoronamento/deslizamento, *“uma solução seria deslocar esses moradores para bairros construídos e financiados pelo governo, ou até pagos pelos moradores a preços baixos”*. A solução pode ser plausível, mas considerando o tamanho da empreitada, o custo de tal deslocamento de milhares de pessoas e a inércia dos governos, a própria aluna se dá conta que é mínima a possibilidade de isso acontecer: *“mas sei que é uma realidade difícil de ser concretizada”*.

Também o aluno Vitor do Ensino Médio, acredita que as soluções devem vir do poder público: *“se partir só dos moradores, a solução para o problema das favelas é praticamente impossível”*. Acreditamos que a busca por soluções ou melhorias na questão habitacional brasileira, deve ser feita com pressão política, através de movimentos sociais organizados.

Outro grupo de alunos analisou fotografias que mostravam espaços urbanos degradados ambientalmente (cidades sem arborização, rios poluídos e sem mata ciliar, poluição do ar etc.), as respostas evocaram maior fiscalização e multas e mais iniciativas da parte das prefeituras, reflorestando e preservando as árvores, como acredita Andher, aluno da Licenciatura em Geografia, analisando uma fotografia da poluição de São Paulo e outra de sua cidade: *“São Paulo deveria seguir o exemplo de Beltrão, que é uma cidade com muitas árvores, com menos carros e fábricas. Aqui a poluição do ar quase não existe, o céu é azul”*.



Fotografias 15 e 16 – Poluição em São Paulo, 2011 e Centro de Francisco Beltrão, 2018

Fotos: Mauricio Simonetti/Stock e Andher

Fontes:: *Geografia 7ª série* – 2017 e arquivo pessoal

A última pergunta da Atividade 1, era a seguinte: **Fotografias dos Livros Didáticos de Geografia ajudam no aprendizado da Geografia? Por quê?**

Para a maioria dos alunos as fotografias ajudam no aprendizado dos conteúdos da Geografia. Para alguns alunos uma referência visual é mais eficiente para o aprendizado do que somente um texto, como esclarecem os alunos do Ensino Médio. Segundo Silvia: *“ajudam muito, porque uma foto é uma ilustração e geralmente as pessoas aprendem melhor e mais rápido, quando tem o contato visual com o conteúdo que estão estudando”*. Para Erico elas também ajudam: *“pois além da explicação do texto, exemplos visuais ajudam no aprendizado, pois existem alunos que aprendem melhor vendo do que apenas lendo”*. E Edu também concorda: *“porque as fotografias ajudam o aluno a visualizar o local estudado, fazendo com que ele tenha mais atenção e dedicação a aula. Se fosse só texto, o aluno só poderia imaginar como seria o local”*.

Como já visto anteriormente, para um LDG ser atrativo e eficiente ele deve ter um

equilíbrio entre a quantidade de texto e imagens. Onde o conteúdo escrito explica o que está representado na fotografia e a fotografia ilustra o conteúdo do texto, um complementando o outro, como demonstram algumas respostas dos alunos universitários.

Para Lana elas ajudam: *“pois permitem que o aluno possa relacionar o conteúdo com a fotografia, facilitando a sua compreensão”*. Bernardo também concorda porque: *“o texto tem seus limites na Geografia, já através de uma fotografia o aluno consegue desenvolver diversos aspectos e perspectivas diferentes dos locais e do espaço geográfico [...]”*.

E conforme Jane: *“porque os alunos conseguem realmente visualizar o conteúdo e entender os conceitos geográficos de modo menos abstrato”*.

Na tabela 6 sintetizamos as principais respostas dos alunos.

Tabela 6. Porque as fotos dos LDG’s ajudam no aprendizado da Geografia

Explicação	Alunos:	EM	L GEO	PED
Comunicam mais facilmente/diretamente		5	7	4
São mais atrativas que o texto		4	5	4
Ilustram o texto		3	2	2
São exemplos visuais		2	-	1
Facilitam a compreensão dos conceitos geográficos		-	6	2
Permitem o aluno fazer uma relação com o conteúdo		1	2	2
Outras (complementam o conhecimento, permitem conhecermos lugares distantes)		1	-	1
Total	(54*)	16	22	16

• Obs: 1 aluno não acredita que as fotografias dos LDG’s ajudem no aprendizado da Geografia
 Fonte: Freisleben, 2018.

Como mostra a tabela, quase todos os alunos (54), concordam que as fotografias dos LDG’s de alguma forma ajudam no aprendizado de Geografia. Somente Gilbert, da Licenciatura em Geografia, não acredita que elas ajudem: *“porque elas tratam superficialmente dos problemas, são fotos de cidades grandes e muitas vezes fora do Brasil”*.

As fotos analisadas, também foram de São Paulo e Francisco Beltrão (na sequência):



Fotografias 17 e 18 – Poluição em São Paulo, 2011 e Centro de Francisco Beltrão, 2018

Fotos: Mauricio Simonetti/Stock e Gilbert

Fontes:: *Geografia 7ª série* – 2017 e arquivo pessoal

O fato das fotografias do LDG serem somente de cidades grandes e de lugares fora do Brasil, depende muito do autor, da editora, da série a que o livro se destina e dos temas abordados. A maioria das fotos ainda são de cidades maiores, mas fotos de cidades menores também são usadas nos LDG's. No próximo capítulo temos alguns exemplos disso.

E sobre as fotografias do LDG não ajudarem no aprendizado da Geografia, este trabalho mostra que é justamente ao contrário: as fotografias do LDG são sim um recurso didático importante no ensino de Geografia. Mas algumas vezes as fotografias do LDG não conseguem aprofundar uma determinada temática, talvez pela característica deste tipo de livro, que trata de muitos temas e que são vistos rapidamente. É tarefa do professor de Geografia complementar a aula com outros materiais didáticos e com novas metodologias (como as que utilizam a fotografia). Extrair destas imagens fotográficas os sentidos ocultos e engessados de um documento do real, de uma representação fidedigna, buscar ressignificar as fotografias presentes nos LDG's, submeter estas fotografias a reflexão e análise dentro das aulas de Geografia é função do professor. Para Kaercher (2013):

Estamos acostumados a reclamar das ausências e lacunas dos livros didáticos [...]. Sabemos ser impossível um livro dar conta de todo conteúdo. O protagonismo é do professor. É ele que precisa selecionar os conteúdos, sempre tão vastos e interessantes. Também a metodologia, as perguntas, as maneiras de abordar o assunto caberá ao professor escolher e propor. Abrir mão de usá-la é morrer em vida (p. 19).

Também é fundamental que estas fotografias do LDG sejam contextualizada num espaço/tempo. Sem esta contextualização dificilmente o aluno conseguirá perceber os conflitos, as contradições econômicas, sociais, ambientais e políticas presentes na sociedade atual, principalmente no espaço urbano do nosso país.

Na sequência analisaremos as questões e as respostas da **Atividade 2**. Lembrando que a Atividade 2 seguiu a mesma metodologia da Atividade 1 (mas agora com fotos antigas e fotos feitas pelo alunos). No primeiro encontro desta segunda atividade, o aluno escolheu uma foto antiga da sua cidade ou de um local dela (praça, igreja, rio etc.), baixada da Internet e arquivou no seu celular (estas fotografias deveriam ter a mesma temática daquelas escolhidas do LDG, na Atividade 1). Posteriormente o aluno fez uma fotografia do mesmo local, ou com a mesma temática da foto antiga, as quais no encontro seguinte, foram impressas, coladas lado a lado no questionário e analisadas pelos alunos.

A primeira questão buscava saber o seguinte: **Qual a época que foram feitas as fotografias? O que elas mostram?**

Esta pergunta bem básica tinha como objetivo que o aluno situa-se o tempo histórico da fotografia (da antiga e da atual) e percebesse atentamente o que elas estavam mostrando.

A maioria dos alunos, respondeu citando a ano das fotos, a cidade ou local (praça, igreja, prefeitura, rio etc.) ou um fenômeno ocorrido no espaço urbano (enchente, poluição, desmoronamento, desmatamento etc.). Eles não tiveram dificuldade em responder a questão.

Tabela 7. O que as fotografias estão mostrando

Local/Fenômeno	Alunos:	EM	LGEO	PED
Minha cidade		5	6	4
Desmatamento		2	3	2
Praça		1	2	1
Rio		2	1	1
Enchente		1	2	2
Igreja		2	1	1
Morros		1	1	2
Reflorestamento		1	2	2
Desmoronamento		-	2	1
Prefeitura		1	1	-
Poluição		-	2	-
Total	(55)	16	23	16

Fonte: Freisleben, 2018.

Para Allan, aluno do Ensino Médio, que analisou as fotografias 19 e 20: *“Uma foto de 1960 e uma de 2018. Mostram duas áreas em Francisco Beltrão. O Quartel com o Morro do Calvário. Em uma foto o morro está desmatado e na outra bem reflorestado”*.



Fotografias 19 e 20 – Quartel e Morro do Calvário, Fco. Beltrão, anos 1960 e 2018

Fotos: Quartel/16ª Esq. De Cav. Mecanizado e Allan

Fontes: Internet e arquivo pessoal

O aluno Luiz, do 3º ano da Licenciatura em Geografia da UNIOESTE, analisou as fotografias 21 e 22: *“2012 e 2018. A fotografia mais antiga mostra uma grande enchente no Rio Marrecas em Beltrão. A fotografia recente, mostra o mesmo rio, mas com o curso de água normal”*.



Fotografias 21 e 22 – Rio Marrecas, Fco. Beltrão, anos 2014 e 2018

Fotos: Leandro Czerniaski e Luiz

Fontes: Imprensa PMFB e arquivo pessoal

Os alunos notam que as fotografias antigas já não podem mostrar as mesmas paisagens das fotografias de hoje, (mesmo quando elas foram feitas nos mesmos locais e num período relativamente curto) e que existem processos dinâmicos atuando diariamente na transformação do espaço urbano, através de ações antrópicas ou da própria natureza.

A questão 1 serviu de “aquecimento” para a próxima questão (2), onde os alunos puderam refletir melhor sobre:

Que transformações aconteceram, o que mudou, o que permanece igual, por quê?

Tabela 8. O que mudou, o que permaneceu

O que mudou	Alunos:	EM	LGEO	PED
Aumento do número de construções		3	6	3
Arquitetura das construções		2	3	2
Novas ruas, praças e parques		2	2	1
Aumento da população		2	1	1
Construções em topo de morros		1	2	2
Enchente		1	1	2
Mais reflorestamento/vegetação		2	1	1
Menos vegetação		1	2	1
Igreja maior/melhor		-	1	1
Construção de calçadão onde era uma avenida		-	2	1
Outras (aumento de carros, torre da igreja, terrenos mais caros, mais bairros)		1	1	1
Total	(55)	16	23	16
O que permaneceu	Alunos:	EM	LGEO	PED
A arquitetura de algumas construções		5	8	6
Algumas ruas, praças		4	7	5
Áreas sujeitas a enchente		3	5	1
Vegetação em alguns morros		2	2	1
A fé, os fiéis, a religião		1	-	2
Outras (pureza do ar, construções nas margens de rios, a administração pública)		1	1	1
Total	(55)	16	23	16

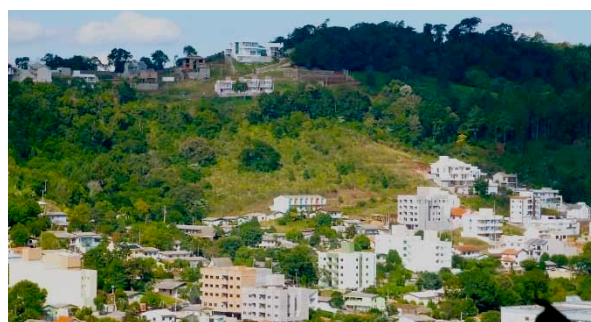
Fonte: Freisleben, 2018.

Allan aluno do Ensino Médio, que analisou as fotografias 19 e 20, completou: “O morro do Calvário desmatado nos anos 60, foi recuperado com reflorestamento. Porque através de leis ambientais ou da ação das pessoas, uma área pode ficar melhor do que era”.

O aluno demonstra um certo conhecimento nas leis ambientais municipais que protegem as áreas de encostas e na história deste local, o que também demonstra Kely, estudante de Licenciatura em Geografia, que analisou a mesma fotografia do Allan, observou que: “o morro do Calvário já tinha sido desmatado em 1960 (talvez para fazerem uma lavoura de feijão ou milho) e hoje está bem arborizado, porque alguém reflorestou aquela área há muito tempo atrás, ou deixaram que a natureza a recuperasse”. E finaliza com uma observação interessante, onde se percebe um conhecimento prévio da aluna sobre este assunto: “geralmente é o contrário, fotos mais antigas de Beltrão mostram bastante área de mato, poucas construções, ruas e praças e as fotos mais recentes mostram a mesma área quase sem vegetação, com bastante infraestrutura e muitas construções”.

Assim os alunos percebem por meio das fotografias de épocas diferentes, que as transformações antrópicas nem sempre são atos de degradação e destruição do meio ambiente, que quando bem planejadas e respeitadas por outras gestões municipais, estas ações podem ser de recuperação ambiental, de melhoria de qualidade de vida para a população local. Infelizmente estas ações não são tão vistas, pois a especulação imobiliária agressiva e o descumprimento da legislação ambiental é quase sempre a regra em nosso país.

As fotografias 23 e 24 mostram justamente isso: “Ocorreu uma intensa construção de imóveis nos morros de Francisco Beltrão, mesmo existindo leis municipais que não permitem a construção nos topos dos morros”, respondeu Naty, aluna da Pedagogia.



Fotografias 23 e 24 – Vista parcial Bairro Industrial, Francisco Beltrão, anos 2004 e 2018
Fotos: Freisleben e Naty - Fontes: arquivo pessoal

Alguns alunos percebem as contradições que estão presentes no espaço urbano, de um lado leis municipais que proíbem construções em topos de morros ou em terrenos muito inclinados, do outro lado pressões de agentes imobiliários e construtoras que conseguem abrir

novos loteamentos ou condomínios de luxo nestas áreas. Segundo Freisleben (2013), para o Zoneamento Municipal, as encostas são Zonas de Proteção de Áreas Verdes e Zonas de Restrição da Ocupação, mas na prática muitas destas áreas estão sendo usadas para construção de residências.

Outros alunos que escolheram fotos de morros da cidade, se atentaram para o fato que na maioria das capitais brasileiras nos morros geralmente são erguidas as favelas, mas em Francisco Beltrão muitos morros são usados para construção de moradias de alto padrão.

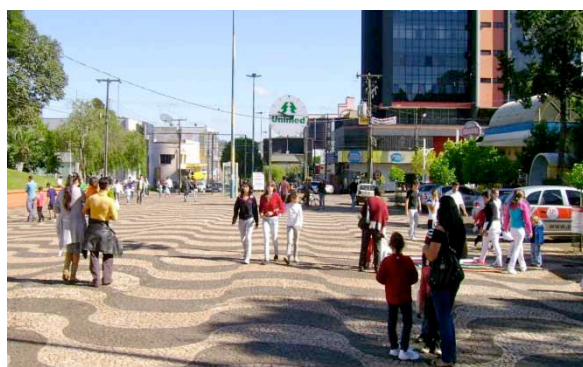
Viane aluna do Ensino Médio percebeu isso: *“Em São Paulo ou Rio de Janeiro os morros estão cheios de favelas, aqui em Beltrão em muitos morros estão confortáveis e seguros condomínios da elite, com belas mansões”*. A aluna vê uma separação entre classes sociais em nossa cidade: *“grande parte dos ricos moram nos morros ou em prédios altos em bairros nobres perto do centro e os pobres em áreas ruins e muito longe do centro da cidade”*. Esta diferença de classes ficou bem clara nas fotografias feitas pelos alunos.

Na terceira pergunta o foco eram as pessoas e a suas atividades: **Existem pessoas retratadas? Que tipo de atividade elas estão exercendo?**

Em muitas fotografias (panorâmicas) não é possível visualizar pessoas, mas os alunos entendem que elas estão ali, exercendo diversas atividades. Como Kali aluna da Pedagogia notou: *“nas minhas fotos não vi pessoas, mas claro que sei que elas estão ali, exercendo suas atividades cotidianas como: trabalho, lazer, esporte, estudo, entre outras”*.

Já nas fotografias mais próximas podemos visualizar melhor as pessoas e até as atividades que elas estão exercendo, conforme Lee, aluno da Licenciatura em Geografia descreveu: *“Sim, na primeira foto agricultores (alguns armados) participam de uma revolução pela posse da terra (Revolta dos Colonos em 1957) na praça da Matriz. Na outra foto (2018) pessoas fazem compras, trabalham ou passeiam pacificamente, no mesmo lugar”*.

Sobre a praça de uma cidade, poderíamos trabalhar também, a questão das territorialidades definidas em diferentes horários, pela manhã podemos ver pessoas descansando nos bancos, pais brincando com seus filhos no parquinho. Ao meio-dia a mesma praça se torna um local de passagem, onde vemos pessoas se deslocando para casa ou restaurantes nas proximidades. Pela tarde, outro tipo de público ocupa este espaço, como esqueitistas, ciclistas, vendedores de artesanatos, feirantes etc. À noite, a prostituição e usuários de drogas podem estar presentes. Conforme Costella e Schaffer (2012), são diferentes poderes atuando sobre um território comum, mas em tempos diferentes. Muitas vezes esta variação do uso do espaço e suas territorialidades diferentes ao longo do dia, passa despercebida.



Fotografias 25 e 26 – Pessoas na Praça da Matriz, Francisco Beltrão, anos 1957 e 2018
Fotos: Osvaldo Jansen – Jornal O Estado do Paraná e Lee
Fontes: Acervo do Departamento de Cultura de Francisco Beltrão e arquivo pessoal

Nas fotografias que Naiane (aluna do Ensino Médio) escolheu, também se viam pessoas na frente da Igreja da Matriz, mas a quantidade de fiéis parece ter diminuído muito, segundo a aluna: *“Na foto antiga há uma grande aglomeração de pessoas, provavelmente por ser dia de festa ou casamento e por existirem menos igrejas na época. Já na outra foto (do mesmo local mas mais recente), vemos um menor número de pessoas”*.

Para a aluna um dos motivos pode ser: *“porque hoje temos um número maior de igrejas na cidade (de outras religiões e em vários bairros)”*. Isso faz sentido, mas também pode ser porque no momento da foto, as pessoas não estavam aglomeradas na frente da igreja.

Mas o que realmente importa nesta atividade não é se a resposta está certa ou errada, mas o exercício de reflexão sobre os espaços urbanos, que os alunos fizeram.



Fotografias 27 e 28 – Pessoas na Igreja da Matriz, Francisco Beltrão, anos 1955 e 2018
Fotos: Autor desconhecido e Naiane
Fontes: Acervo do Departamento de Cultura de Francisco Beltrão e arquivo pessoal

Aponte os problemas e sugira soluções para estes locais fotografados. Esta quarta questão, tinha como objetivo que o aluno refletisse sobre problemas do passado e presente do espaço urbano em que vive e que também aponta-se alguma solução. Os problemas urbanos visualizados nas fotos antigas e atuais mais citados pelos alunos foram organizado na tabela 9.

Tabela 9. Principais problemas nestes locais

Problemas	Alunos:	EM	LGEO	PED
Residências construídas em topo de morro, margem de rio		4	6	4
Desmoronamento/enchente		3	4	1
Desmatamento/pouca arborização ma área urbana		3	4	3
Pouco planejamento urbano e políticas públicas		1	3	3
Trânsito caótico		1	1	-
Violência/falta de segurança		1	2	1
Outras (Excesso/falta de população urbana, ruas estreitas, falta de: fiscalização ambiental, acessibilidade à cadeirantes/idosos)		1	2	2
Total	(50*)	14	22	14

* 5 alunos não encontraram nenhum problema retratado nas suas fotografias.

Fonte: Freisleben, 2018.

Conforme podemos constatar na tabela 9, os maiores problemas urbanos enfrentados pela cidade de Francisco Beltrão e de outras da região Sudoeste do Paraná, são quase os mesmos da grande maioria das cidades brasileiras. O mais citado pelos alunos é o que se refere as residências construídas em terrenos irregulares ou inadequados (topos de morros, margens de rios). Este é um problema presente nas cidades do Sudoeste do Paraná, já que muitas estão em locais com muitos morros e rios, propícias a desastres naturais como desmoronamentos e inundações - que foi o segundo problema mais lembrado pelos alunos.

Na fotografia 30 vemos um novo condomínio construído em um morro.



Fotografias 29 e 30 – Vista parcial Bairro Industrial, Francisco Beltrão, anos 2011 e 2018

Fotos: Freisleben e Lana

Fontes: arquivo pessoal

Em seguida vem as preocupações com o meio ambiente, como o desmatamento e a falta de arborização nas ruas das cidades (são problemas bem pertinentes, já que a cidade é quase toda cercada de morros, a retirada desta vegetação pode acarretar em assoreamento nos rios, desmoronamento e destruição da bela paisagem da cidade), também por ser uma região de temperaturas altas no verão, a falta de árvores deixa a cidade ainda mais quente.

Os alunos também lembraram do caos no trânsito, o que é curioso já que nossa região é constituída na sua maioria por cidades consideradas pequenas. Exceto as cidades regionais

de Francisco Beltrão que possui 88.485 habitantes e Pato Branco com 80.710 habitantes – (segundo as *Estimativas populacionais para os municípios e para as Unidades da Federação brasileiros em 01.07.2017*, do IBGE) - as duas estão no limiar de se tornar cidades de médio porte. Mas o trânsito tem excesso de veículos: 60.413 em Francisco Beltrão e 57.071 em Pato Branco (DETRAN-PR, 2018), circulando nas áreas centrais em horários de pico, acarretando lentidão do trânsito, congestionamentos, falta de estacionamentos, atropelamentos e acidentes.

Também foi citado a falta de segurança e a violência urbana que começa a assustar a população das cidades menores. Todos estes problemas podem se resumir na falta de planejamento urbano e de políticas públicas adequadas (que também foi lembrado pelos alunos). A cada gestão os prefeitos da região se esforçam para implementar políticas públicas efetivas, mas parece não serem suficientes, frente as constantes demandas dos cidadãos.

Na questão de planejamento urbano, a prefeitura de Francisco Beltrão possui dentro da Secretaria de Planejamento, o IPPUB (Instituto de Pesquisas e Planejamento Urbano de Francisco Beltrão). Nos anos de 2016 e 2017, o instituto realizou audiências públicas e oficinas temáticas para revisar em conjunto com a população o Plano Diretor da cidade.

O planejamento não é o problema, pois existe uma equipe competente pensando a cidade, as maiores dificuldades são: falta de estrutura (agentes, carros etc.) para fiscalização, baixa participação da comunidade e pressão exercida por agentes imobiliários, comerciantes poderosos e políticos, que insistem em moldar a cidade de acordo com seus interesses.

Por tudo isso, tanto a participação ativa dos estudantes/cidadãos, como sugestões ou ideias de soluções para os problemas urbanos são sempre bem vindas.

Organizamos todas as soluções sugeridas pelos estudantes na tabela 10. Apesar de algumas respostas serem semelhantes as da Atividade 1, outras foram bem singulares.

Tabela 10. Possíveis soluções para estes locais

Soluções	Alunos:	EM	LGEO	PED
Reflorestamento/preservação do meio ambiente		3	5	3
Planejamento urbano/ políticas públicas eficientes		-	4	2
Leis ambientais mais duras/fiscalização das construções em áreas de risco ou locais irregulares		4	4	3
Remover e realocar os moradores de áreas de risco		4	2	3
Estudos e obras de contenção de cheias/desmoroamentos		1	3	1
Transporte público de qualidade/ mais ciclovias		1	2	1
Outras (ruas mais largas, melhorar a segurança, melhorar a acessibilidade, educação ambiental)		1	2	1
Total	(50*)	14	22	14

* 5 alunos não deram nenhuma sugestão de soluções (os mesmos que não encontraram problemas)

Fonte: Freisleben, 2018.

A tabela 10 mostra que as sugestões dos alunos para os problemas urbanos de suas cidades são bem variadas. As mais lembradas são aquelas relacionadas as questões ambientais (o reflorestamento, a preservação ambiental), isso mostra que para estes alunos, uma cidade com um meio ambiente bem preservado é uma das coisas mais importantes nos dias atuais. Logo na sequência aparece o planejamento urbano e as políticas públicas. De fato, tanto um planejamento urbano bem feito (que contemple todas as classes sociais, que seja pensado a longo prazo e que seja colocado em prática), bem como políticas públicas eficientes podem resolver grande parte dos problemas urbanos atuais e futuros.

Leis ambientais mais duras e fiscalização das construções em áreas de risco ou em locais irregulares, também foram sugeridas. A legislação ambiental pode já ser dura o suficiente, o que sabemos é que a fiscalização não consegue dar conta de tanto trabalho (da noite para o dia surgem construções irregulares em áreas de risco, ou invasões), por isso seria preciso mais fiscais da prefeitura, mais polícia ambiental, mais viaturas, mais equipamentos.

Realocar os moradores de áreas de risco também foi uma solução sugerida. Em 2013 a prefeitura de Francisco Beltrão transferiu 48 famílias de uma área de invasão, nas margens do Rio Marrecas, que constantemente é alagada. Mas existem muitas outras em pontos críticos do mesmo rio. A enchente é uma constante a cada dois ou três anos, e preocupa autoridades, famílias ribeirinhas e comerciantes há mais de 50 anos, por isso um estudo e posterior obras de contenção de cheias, sugerido por alguns alunos é oportuna.

Em Francisco Beltrão já foi feito um estudo de contenção de cheias (mas foi pouco discutido com a comunidade) e o governo estadual disponibilizou 46,6 milhões para as seguintes obras: um túnel de 1.300 metros (para escoar um volume maior de água, em um local que ela tende a represar), aprofundamento do leito do Rio Marrecas e a construção de bacias de contenção a montante da cidade (JORNAL de BELTRÃO, 26/06/2018).

Desta maneira, as obras deverão minimizar e talvez acabar os alagamentos em épocas de excesso de chuvas, quando geralmente o Rio Marrecas sai do seu leito e represa outros rios e córregos que atravessam a cidade, provocando alagamentos em casas e empresas. O que não sabemos, é se estas onerosas obras, irão resolver o problema da enchente no município.

Ainda foram citados: transporte público de qualidade, maior número de ciclovias, avenidas e ruas mais largas, melhorar a sinalização de trânsito, mais calçadas para os pedestres, tudo isso ajudaria muito no problema do trânsito caótico das nossas cidades.

Outras sugestões como: melhorar a segurança no espaço urbano (algo que preocupa os moradores de todo o país) e também a acessibilidade de pessoas idosas ou com dificuldade de locomoção, também são importantes para uma cidade mais inclusiva e com qualidade de vida.

A última questão: **se tratando de aprendizado, de 0 a 10 que nota você daria?** **Justifique.** As respostas serviram para o pesquisador ter um *feedback* sobre as atividades desenvolvidas. Se os alunos gostaram, se aprenderam algo, se será útil para eles futuramente (principalmente para os que serão professores de Geografia) e também o que não deu certo e o que poderia ter sido melhor.

Tabela 11. Notas atribuídas aos alunos para as atividades

Notas	Alunos:	EM	LGEO	PED
10,0		6	8	6
9,0		6	8	5
8,0		4	7	3
7,0		-	-	1
6,0		-	-	1
Total	(55)	16	23	16

Fonte: Freisleben, 2018.

Se considerarmos as notas da tabela 11, a atividade foi importante para os estudantes, já que vinte alunos deram nota 10,0, dezenove alunos nota 9,0 e quatorze alunos nota 8,0, totalizando a grande maioria (53 alunos) que deram notas entre 8,0 a 10,0. Mas apesar de estarmos cientes da importância que a atividade teve para eles, ao mesmo tempo acreditamos que as notas estejam um pouco superestimadas, pois neste tipo de pergunta a tendência é o aluno ser mais generoso, dando uma nota um pouco mais alta (segundo conversa com professores mais experientes) – também observamos esta tendência em uma atividade com fotografias, feita com alunos do 3º ano do Ensino Médio, na dissertação de mestrado (2013).

Os alunos justificaram as suas notas de formas bem variadas. Para os que atribuíram notas 9,0 e 10,0, a atividade ajudou no exercício de reflexão e crítica sobre o espaço urbano das grandes cidades e naquele que convivemos diariamente e a “*entendermos as transformações que ocorreram na cidade ao longo dos anos*” (Elias).

Segundo estes alunos, a atividade ajudou a: um maior conhecimento sobre fotografias em LD’s (o que não é muito comum o professor ensinar), a “*trabalhar-mos questões sociais e ambientais de cidades (grandes e da nossa região) e as possíveis soluções*” (Jo), na formação do aluno (principalmente para os futuros professores e pedagogos), pois “*a atividade com fotografias é interessante para ser trabalhada em sala de aula futuramente*” (Luiz).

O aluno Gil, também acredita que atividades como esta, estimulem o trabalho com fotografias nas aulas de Geografia, “*pois muitas vezes elas não são analisadas ou estudadas com maior profundidade*”. Já para a aluna Angel, a atividade serviu para pensar vários aspectos interessantes das fotografias, principalmente em relação “*a fotografia como uma*

metodologia de ensino”.

O uso de metodologias diferenciadas são sempre recomendadas aos professores, principalmente aos de Geografia. O trabalho com fotografia é uma prática que estimula os alunos para a aprendizagem. Entretanto, “requer planejamento, a elaboração de roteiros e o desenvolvimento de discussões para acertar os propósitos. Sem essas condições, a iniciativa perde o seu sentido [...]” (BENTO, 2013, p. 106).

Gilbert o aluno da Licenciatura em Geografia, o único que respondeu (questão 5 da Atividade 1) não acreditar que as fotografias do LDG ajudem no aprendizado de Geografia, deu nota 10,0 para a atividade. Pode parecer contraditório o aluno não acreditar no potencial didático das fotografias do LDG, e ao mesmo tempo dar nota máxima para a atividade com fotografias que ele realizou. Para ele “*a atividade aumentou meu conhecimento e acrescentou na minha formação*”.

Mas talvez esteja aí o mais importante, pois para o aluno as fotos do LDG mostram superficialmente os problemas e são quase sempre fotos de cidades grandes e fora do Brasil.

A proposta de atividades como esta que realizamos, podem complementar estas limitações das fotografias dos LDG’s, pois: mostram os problemas locais da cidade do aluno, (que seriam posteriormente aprofundados pela análise das fotografias) e são fotografias de cidades pequenas (menos usadas nos LDG’s) do nosso país. E o mais importante, é que uma parte destas fotografias foram feitas pelos próprios alunos, o que deixa a atividade mais desafiadora e participativa. Sobre isso Kaercher (2010), nos auxilia:

Os alunos podem ter seu interesse aumentado pela disciplina desde que estimulados, ou seja, que se dê a eles condições de ver outros assuntos que não são só os tradicionais de livro didático, mas, sobretudo, proponham-lhes desafios, questões que os estimulem a sair da rotina. É provável que responderão a estes desafios com mais participação e ampliação dos seus horizontes geográficos (p. 105).

Para grande parte dos alunos que deram notas 8,0, a atividade contribuiu para o aprendizado e foi importante para se pensar (por meio das fotografias) nos problemas do país, mas também naqueles que acontecem na nossa região ou cidade, como: enchentes, desmoronamentos, especulação imobiliária, desmatamento etc.

Edo, aluno do 3º ano da Licenciatura em Geografia, acredita que: “*foi uma boa atividade, pois nos fez pensar nos diferentes aspectos da região em que vivemos e como se organiza a nossa sociedade*”. Para Ane, aluna da Pedagogia, com esta atividade o aluno

consegue fazer uma análise sobre diferentes lugares e *“perceber as transformações do espaço urbano de sua cidade”*.

As informações contidas nas fotografias são importantes para o entendimento da configuração do espaço urbano. *“A imagem ultrapassa o código da escrita e se instaura no seio do processo educativo, nos possibilitando ver e comparar como era o espaço e como se tornou no decorrer dos tempos, pela mão do homem”* (GARUTTI e LOPES, 2012, p. 04).

As atividades buscam mostrar este dinamismo do espaço urbano e aproximar o aluno da sua realidade, do seu cotidiano e isso torna o aprendizado mais participativo e efetivo.

As duas notas um pouco mais baixas, segundo as justificativas, foram porque: *“senti que não aprendi muito. Achei a atividade um pouco sem sentido neste momento da disciplina, ainda que tenha sido relevante para a pesquisa do doutorando. Nota 6,0”*, respondeu Jani, aluna do 4º ano de Pedagogia. A disciplina onde aplicamos a atividade foi a de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia. Talvez pelo fato da turma estar estudando outros assuntos naquele momento, a atividade acabou *“quebrando”* um pouco o cronograma planejado para aquela disciplina.

A justificativa para nota 7,0, conforme Tati, também aluna do 4º ano de Pedagogia, foi porque *“para mim não ficou realmente claro o motivo de tal atividade. Acho que para utilizar de outra forma em sala com crianças seria bacana.”*

Neste caso, pode ser que as atividades tenham sido percebidas por alguns alunos, como algo muito diferente daquilo que vinha sendo visto em sala de aula – conforme relatou Marcy, aluna do 4º ano de Pedagogia: *“não lembro de ter feito alguma atividade semelhante em todo o curso, por isso achei interessante.”* – ou até com estranhamento, principalmente para aqueles alunos que faltaram ou não prestaram atenção a aula, onde foi explicado o motivo e os procedimentos que seriam realizados na atividade.

Também algum aluno pode acreditar que as atividades sejam adequadas somente para crianças. Claro que elas podem ser adaptadas (sendo simplificadas as perguntas do questionário) para crianças do Ensino Fundamental 2, mas estas atividades foram pensadas para alunos do Ensino Médio e Universitário. Porém evidenciamos, que mesmo numa atividade pensada para um público com uma idade relativamente próxima (entre 16 a 20 anos), apareceram diferenças consideráveis em grande parte das respostas dos alunos do Ensino Médio e dos Universitários.

As respostas dos alunos do 2º ano do Ensino Médio se concentraram mais na Geografia Física (rios, morros, enchentes, desmoronamentos, meio ambiente), não apresentavam uma grande diversificação, as ideias eram mais homogêneas.

Já as respostas dos alunos universitários da Licenciatura em Geografia e Pedagogia, foram menos baseadas na Geografia Física, os assuntos eram mais atuais e diversificados, as preocupações foram mais voltadas à questões sociais do espaço urbano, como: qualidade de vida, especulação imobiliária, transporte público de qualidade, classes sociais, corrupção, pobreza, favelização, educação, planejamento urbano e políticas públicas eficientes (conforme as tabelas). Foram respostas mais elaboradas, com mais qualidade e reflexão.

Mas ao mesmo tempo, nos chamou a atenção o fato dos escores de algumas respostas dos alunos da Licenciatura em Geografia, serem parecidos com os do Ensino Médio. Será que os alunos do curso superior não deveriam ter mais poder de análise do que os alunos do Ensino Médio? Isto não deveria ter ficado evidente em todas as tabelas?

Por outro lado, onde mais apareceram termos usados na Geografia (conceitos geográficos, espaço urbano, população, economia, região, áreas de risco etc.), logicamente que foi nas respostas dos alunos da Licenciatura em Geografia. O que demonstra um certo grau de conhecimento destes temas pelos futuros professores de Geografia (é o que se espera de alunos do 3º ano da Licenciatura em Geografia, de uma universidade com boa reputação neste curso). Já, termos mais ligados as práticas educativas (metodologias diferenciadas, educação, conhecimento) apareceram mais nas respostas dos alunos do 4º ano de Pedagogia.

Os alunos do 2º ano do Ensino Médio desconheciam (ou não lembraram) os conceitos geográficos (paisagem, território, região, lugar) e também termos como: especulação imobiliária, classes sociais, planejamento urbano e políticas públicas. E nas respostas sobre possíveis soluções (do espaço urbano das fotografias do LDG ou feitas por eles em suas cidades), se limitaram a soluções mais rápidas (remover os moradores de áreas de risco, obras de contenção de cheias, leis ambientais mais duras). Quase não vimos propostas de longo prazo ou educativas (reflorestamento, políticas públicas, planejamento urbano, educação ambiental), isto é até compreensível, já que os mais jovens sempre buscam por soluções mais imediatistas (logo, menos planejadas/complexas) e ainda não possuem a bagagem intelectual dos alunos universitários. Cremos que cabe à escola e as disciplinas desenvolverem leituras mais aprofundadas de mundo, mostrando aos alunos que não existem soluções rápidas ou milagrosas para fenômenos socioambientais complexos.

Resolver estes problemas é uma tarefa complexa, pois é uma questão de transformação estrutural da sociedade, que passa pela formação cidadã para o exercício pleno do direito ao ambiente. Para Cavalcanti (2002):

“A superação de determinados problemas do cidadão com seu ambiente na cidade depende de uma alteração do processo de estruturação interna da cidade, mas, também concomitantemente, depende de mudanças de comportamentos sociais e culturais. Isso, por sua vez, depende de mudanças nas percepções ambientais desse cidadão, razão pela qual mais uma vez se destaca a possibilidade de jovens e crianças desenvolverem as habilidades de compreender, de ler, de visualizar, de sentir melhor e mais integralmente o lugar de sua vida cotidiana, o lugar (ou os lugares) de sua cidade” (p. 70).

É importante o professor mostrar aos alunos estas complexidades que regem a vida urbana, mas mais do que respostas elaboradas sobre o espaço urbano e a reflexão sobre os problemas da sua cidade, o objetivo do trabalho era de dar oportunidade ao aluno de vivenciar a atividade. Primeiramente situando o local da foto, indo até este local, depois pensar sobre como faria a foto, encontrar o melhor ângulo, fazer suas fotos e por último analisá-las.

Acreditamos que o processo foi mais importante que as respostas. E as notas dadas para a atividade com fotografias comprovam que de alguma maneira, ela foi útil aos alunos. E também poderá ser útil futuramente a aqueles que se dedicarão a docência.

Pois a fotografia está cada vez mais presente na sala de aula, principalmente nos LD's. Mas como nós professores de Geografia podemos ajudar o aluno a analisá-las? E como podemos utilizar as fotografias dos LDG's nas nossas aulas de Geografia?

O próximo capítulo busca responder a esta pergunta (ou ao menos apontar direções).

IV – A ANÁLISE DAS FOTOGRAFIAS DO ESPAÇO URBANO NOS LDG's

4.1 A importância de se entender o espaço urbano

Devemos reconhecer o espaço como em contínua construção, não no sentido de incompleto, mas de permanentemente inacabado, como um produto-processo, nunca fechado a novas construções, para que o futuro seja aberto, o espaço também deve sê-lo, no entendimento de Massey (2012).

Pensar o espaço urbano atualmente não deve se limitar a entender seu aspecto econômico, mas também o aspecto socioespacial, no sentido de possibilitar a transformação das relações sociais e do espaço nas cidades, buscando a justiça social e a qualidade de vida dos cidadãos que nele vivem cotidianamente.

Na Geografia entendemos o espaço urbano como a cidade, sendo que o urbano não é compreendido como mero palco das ações humanas, mas como uma construção social e histórica, desenvolvida ao longo dos anos. Resultado da atividade de várias gerações que, através de seu trabalho social acumulado, agem sobre este espaço, transformando-o.

Nessa perspectiva, a produção do espaço urbano, é resultado do dinamismo da sociedade que, ao reproduzir-se, imprime na organização espacial e na paisagem urbana sua marca. Segundo Carlos (2007), diante da divisão social e territorial do trabalho, as formas espaciais assumidas na produção do espaço urbano, refletem a contradição entre um processo de produção socializado da cidade e sua apropriação privada, e revelam a contradição entre interesses e necessidades da reprodução do capital, de um lado, e do desenvolvimento da sociedade como um todo, do outro lado.

Este espaço urbano nem sempre é construído de maneira harmônica e planejada. Como apontam alguns estudos sobre a favelização no Brasil. Mas esta aglomeração humana se multiplicou em todas as regiões do planeta, principalmente nas capitais de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, onde as taxas de crescimento populacional ainda são elevadas e a urbanização segue em crescimento.

Mas os conflitos também fazem parte da cidade, são eles que produzem grande parte dos espaços e lugares. E é deste movimento conflitante que nasce os acasos, perspectivas e pensamentos que propulsionam a reflexão do espaço urbano na Geografia.

A Geografia é a ciência que incorpora a compreensão do espaço e, a partir disso, se manifestam infinitas interpretações. Para Costella (2013), ao compreender que estudar

Geografia é estudar as manifestações do homem, com relação ao espaço geográfico compreende-se que há uma correlação ajustada entre o homem, a ação e o espaço. “A Geografia é uma ciência que promove a construção e a interpretação dos nós que compõem uma rede de eventos espaciais” (COSTELLA, 2013, p. 64). Assim acreditamos que é importante entendermos como estes eventos são retratados, através das fotografias do espaço urbano brasileiro presentes nos LDG’s.

4.2 Fotografias do espaço urbano nos LDG’s

É importante relembramos que os primeiros materiais didáticos utilizados no Brasil, eram todos importados de Portugal, Espanha, França ou Inglaterra (século XVIII e início de XIX). Nestes livros, imagens eram muito raras e quando começam a aparecer, eram basicamente reproduções de desenhos (já que a fotografia ainda não tinha sido inventada).

Posteriormente com a gradual popularização das fotografias, os desenhos dos livros, vão sendo substituídos por estas, porém durante muito tempo eles foram utilizados paralelamente com fotografias em preto e branco, muitas vezes superando em qualidade as próprias fotografias, que ainda não apresentavam qualidade suficiente quando impressas com os papéis e as máquinas tipográficas disponíveis na época.

Um dos mais proeminente desenhista de cenas cotidianas e paisagens brasileiras foi o alemão Rugendas²⁹. Suas ilustrações foram reproduzidas em livros de História e Geografia. Como no desenho a seguir, retirado do livro de Aroldo de Azevedo de 1937.

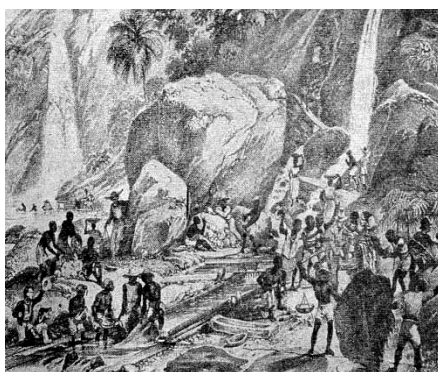


Ilustração 4 - Lavagem do ouro em Minas Gerais
Fonte: *Geografia*, 2º ano do Ensino Médio, 1937.

O desenho de Rugendas reproduz uma cena da zona de mineração do ouro, no século XVIII e supera em riqueza de detalhes, as fotografias da década de 1930. Depois em meados

²⁹ Johann Moritz Rugendas (1802-1858), documentou os costumes e as paisagens do Brasil entre 1821 e 1825.

dos anos 1950, outro artista que constantemente ilustrou os LDG de Aroldo de Azevedo (e de outros autores), com desenhos detalhados dos biomas e dos costumes brasileiros (ilustração 5) foi o peruano, naturalizado brasileiro, Percy Lau. Estes desenhos quase sempre retratavam o espaço rural. Desenhos do espaço urbano eram mais raros.



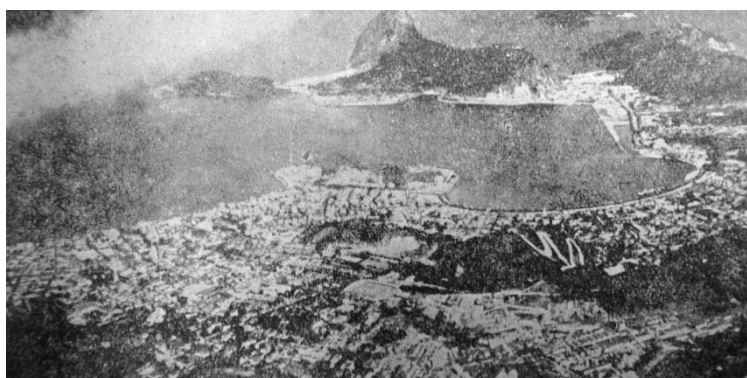
Ilustração 5 – Caatinga do Nordeste
Desenho de Percy Lau

Fonte: *Terra Brasileira*, Ginásio (Ensino Fundamental 2), 1966.

O fotógrafo lida com a mesma situação do desenhista/pintor:

Há uma variedade de clichês sobre determinadas porções do espaço, e isso fica claro ao observarmos, por exemplo, as fotografias do livro didático. Já há textos, informações prontas, um conteúdo para a foto, um propósito – ilustrar a palavra, evidenciar o conteúdo (DESIDÉRIO, 2017, p. 96).

Assim em meados da década de 1930, fotografias do espaço urbano brasileiro começam a ilustrar os LDG's. Como esta icônica fotografia, em preto e branco, da cidade do Rio de Janeiro, que fazia parte do LDG de Aroldo de Azevedo.



Fotografia 31 – Vista do Pão de Açúcar e Enseada de Botafogo - Rio de Janeiro

Foto: Aroldo de Azevedo

Fonte: *Geografia*, Colegial (Ensino Médio), 1937.

Mas mesmo sendo uma fotografia em preto e branco de pouca nitidez, podemos

perceber através deste registro histórico da paisagem carioca, que alguns locais da cidade (como os bairros Flamengo, Laranjeiras e Botafogo mostrados na foto), na década de 1930, já se encontravam em um adiantado processo de urbanização, principalmente as zonas mais próximas a orla.

A qualidade da fotografia deixa muito a desejar, talvez não tanto pela equipamento fotográfico (que na época em grande parte era importado do Japão ou Alemanha), mas talvez mais pela baixa qualidade do papel³⁰ (percebe-se ao folhear o livro que o papel é muito poroso, parecendo papel de jornal). O uso deste tipo de papel mais fino e de qualidade inferior, só pode se justificar quando se deseja diminuir a espessura ou o peso de um livro. Ou quando o objetivo é baixar significativamente seu custo. Porém usando papel de baixa qualidade, o resultado é que as imagens impressas, também serão de baixa qualidade.

É o que também podemos observar na fotografia 32, de Porto Alegre/RS, retirada do LDG de Alcias Martins Attayde de 1937.



Fotografia 32 – Praça Senador Florêncio (Praça da Alfândega), Porto Alegre
Foto: Casa do Amador
Fonte: *Geografia*, Colegial (Ensino Médio), 1937.

Na fotografia 32, de meados da década de 1930, podemos visualizar parte do centro de Porto Alegre, que já era uma capital com uma população considerável para a época (cerca de 500.000 habitantes), com prédios de médio e grande porte, mas o destaque é a praça ampla e bem arborizada (atual Praça da Alfândega), o que demonstra que apesar do avanço das construções no centro da capital, havia na época uma preocupação com o planejamento dos jardins e da arborização da cidade (que ajudava a amenizar os dias quentes do verão gaúcho).

Já na fotografia 33, das praias de Copacabana e Ipanema, a nitidez é um pouco

³⁰ Os fatores que contribuem na qualidade dos impressos são: as impressoras, o fotolito, as tintas, a habilidade do impressor, a umidade do ar etc., um dos mais importantes, é o tipo de papel. O de baixa qualidade é também aquele de menor gramatura. O papel mais fino e poroso resulta em uma impressão de qualidade inferior, com tons desbotados e fotos de pouca definição. Já o papel de gramatura maior e de melhor qualidade, como o *couché* usado na capa de livros, resulta em impressões de cores mais vibrantes e de maior nitidez.

melhor, o que nos permite observar que estes bairros na década de 1930, possuíam poucos edifícios altos, predominando as casas e os edifícios de poucos pavimentos. Podemos ver também muitos terrenos vazios, (na parte de baixo a esquerda, na proximidade da Lagoa Rodrigo de Freitas) pois a urbanização se deu um pouco mais tarde, já que na época eram bairros considerados muito distantes do centro da cidade.

Mas foi a partir da década de 1940, com o aumento da industrialização, que a população urbana brasileira tomou um impulso maior.



Fotografia 33 – Vista parcial das praias de Copacabana e Ipanema- Rio de Janeiro
Foto: autor desconhecido
Fonte: *Geografia*, Colegial (Ensino Médio), 1937.

A fotografia 34, originalmente intitulada: *Elementos novos da paisagem brasileira*, também de um LDG de Aroldo de Azevedo, do ano 1959, mostra a igreja matriz de Apucarana/PR, construída em madeira e com telhas de cerâmica, com ruas sem vegetação, no recém colonizado norte do Paraná.



Fotografia 34 – Igreja matriz de Apucarana, anos 50
Foto: Aroldo de Azevedo
Fonte: *Geografia Humana do Brasil*, Ginásio (Ensino fundamental), 1959

O detalhe que nos chama a atenção, é a frase que identifica a fotografia: (*foto do autor*), também presente em algumas fotografias dos seus livros de 1937. Nesta época ainda era raro aparecer na legenda, o nome do autor da fotografia. O que nos revela que o autor (do livro), era também fotógrafo de parte das imagens usadas nos LDG's. Com isso o autor poderia ter a sua disposição fotografias do seu próprio arquivo, facilitando o processo de ilustração dos seus livros – já que na década de 1930 eram poucos os bancos de imagens e os acervos eram pequenos. Fotografias de municípios mais novos e distantes das grandes capitais, não eram facilmente comercializadas ou difundidas como nos dias de hoje.

Para Coelho (2006), ao adotarmos a fotografia como fonte de pesquisa podemos realizar um percurso no tempo, através do uso de fotografias de diferentes períodos, em busca dos traços que revelem a dinâmica das transformações urbanas. As imagens históricas servem de subsídio para a compreensão do presente, possibilitando desvelar as diferentes camadas espaços temporais.

Neste sentido, para Costa (2010), a imagem dialética é o espaçamento crítico que instaura a legibilidade do instante presente e o reconhecimento do tempo histórico em que se vive.

Para o autor, ela é:

Um estado de suspensão (imobilidade), um situar-se diante do fluxo de impressões a que está sujeito o homem moderno. Mas não sob uma ordenação linear, orientada pelo mito do progresso, e sim, por um aspecto obscuro entre “o ocorrido” e “o agora”, como um salto de temporalidades distintas em que a *imagem dialética* é o ponto de encontro, o descompasso temporal da imagem em tensão com a historicidade de que emerge. Desse modo elas invertem o modo de olhar o passado, não mais em direção à busca de fatos guardados e estáticos a serem reconhecidos e estudados, mas entendendo o passado, expresso em imagens, convergindo para o presente (p. 75).

A fotografia 35, retirada de outro LDG de Aroldo de Azevedo, mostra a paisagem da praia de Copacabana (anos 60), já transformada, com grandes edifícios e extensas avenidas. Não se avistam mais terrenos desocupados e casas, como na fotografia dos anos 1930. Em pouco mais de trinta anos, são visíveis as transformações que este espaço passou.



Fotografia 35 – Vista parcial da praia de Copacabana - Rio de Janeiro
Foto: autor desconhecido
Fonte: *O Brasil e o Mundo*, Colegial (Ensino Médio), 1966.

Podemos também notar que na década de 1960, o Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte (entre outras capitais) já eram cidades bastante urbanizadas, como nas fotografias 36 e 37, retiradas do livro *Programa de Admissão*³¹ de 1961:



Fotografia 36 – Vista parcial do centro de São Paulo
Foto: autor desconhecido
Fonte: *Programa de Admissão*, Ginásio³² (Ensino Fundamental 1), 1961

³¹ Organizado por Aroldo de Azevedo, Domingos Paschoal Cegalla, Joaquim Silva e Osvaldo Sangiorgi.

³² Primário, da 1ª até a 4ª série - 1ª fase do 1º grau - hoje Ensino fundamental 1;
Ginásio, da 5ª até a 8ª série (ou 9ª) - 2ª fase do 1º grau - hoje Ensino fundamental 2;
Colegial, da 1ª até a 3ª série do 2º grau - hoje Ensino Médio.



Fotografia 37 – Vista parcial do centro de Belo Horizonte

Foto: autor desconhecido

Fonte: *Programa de Admissão*, Ginásio (Ensino Fundamental 1), 1961

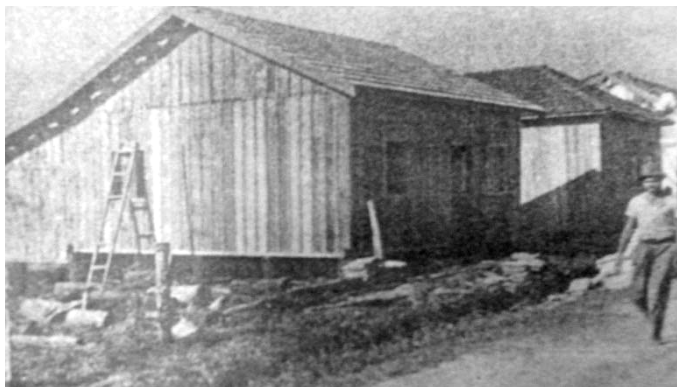
O que podemos notar através das fotografias, é que já na década de 1960 o espaço urbano da região central de Belo Horizonte e São Paulo, era bem consolidado, com muitas construções de grande porte – que significava moradias para uma população que crescia sem parar, em BH eram quase 700 mil e em São Paulo já beirava os 4 milhões de habitantes (IBGE, 2010) – outra preocupação que podemos observar é com a circulação dos automóveis, apesar do fluxo destes ainda não ser tão intenso, isto fica claro nas amplas avenidas e muitos viadutos de São Paulo, (que aparecem na fotografia 36).

Lembrando que neste período a grande influência era da Nova Geografia (Geografia Teorética-Quantitativa), onde o espaço era articulado com o projeto de exploração capitalista, dentro de uma lógica desenvolvimentista. Então o que as fotografias dos LDG's mostravam se baseavam nestas ideias. Fotografias das periferias das cidades eram raras e bairros mais pobres e favelas praticamente não apareciam nos LDG's desta época (o que não significava que elas não existissem).

Outro detalhe, é que a autoria das fotografias ainda não aparecia em grande parte dos LDG's daquela época. Talvez porque ainda não era dada muita importância a autoria das fotografias ou pelo fato dos bancos de imagens ainda não estarem organizados (o que dificultava a identificação da autoria de muitas fotografias).

Na fotografia 38, o fotógrafo retratou algo que geralmente não aparecia muito nos LDG's: a arquitetura de algum município do Sul do Brasil. Vemos na foto uma pessoa caminhando por uma rua de terra em frente a uma casa de madeira (provavelmente feita de araucária). A facilidade de obter esta madeira; que era muito abundante na região; justifica o seu intenso uso para vários tipos de construções. Municípios recém colonizados do Sul do Brasil, se encontravam no estágio inicial do seu processo de desenvolvimento. Com ruas sem

pavimentação, sem sistema de água tratada e esgoto, pouca ou nenhuma iluminação urbana, com infraestrutura geralmente muito precária e uma economia baseada quase totalmente na agricultura de subsistência (milho, feijão, batata-doce, mandioca etc.) e na indústria madeireira.



Fotografia 38 – Casas em madeira na região das araucárias, sul do Brasil
Foto: A. de A. (abreviado no original)
Fonte: *Terra Brasileira*, 1966.

Outro fator relevante nos livros de Celso Antunes, Aroldo de Azevedo e Alcias Martins de Attayde, é que em grande parte das páginas, predominavam fotos das capitais do Sudeste, principalmente São Paulo e Rio de Janeiro - isso foi constatado na nossa pesquisa, ao analisarmos os LDG's mais antigos (década de 1930 a 1970) do acervo da professora Ivaine Tonini. Mas embora em menor número (em torno de 30%), fotos das capitais de outras regiões - fora do Sudeste - também aparecem, como as fotografias: 39, 40, 41, 42 e 43.



Fotografia 39 – Vista parcial do centro de Cuiabá
Foto: C.N.G. Faludi (abreviado no original)
Fonte: *Geografia do Brasil*, Ginásio (Ensino Fundamental 1), 1964.

Cuiabá apesar de ser uma cidade muito antiga, ficou praticamente estagnada (após o fim das jazidas de ouro) até início da década de 1930 - o isolamento foi quebrado com as

ligações rodoviárias com Goiás e São Paulo e a aviação comercial. Foi somente após a década de 1950 que começou a se desenvolver – com a transferência da Capital Federal e o programa de povoamento do interior do país.

Já Recife - conhecida como a Veneza brasileira, pelos canais e rios que cortam a cidade - se encontrava numa fase de crescimento acelerada - nos anos 1910, o plano de modernização foi iniciado, com a reforma do antigo porto e a construção de amplas avenidas que cruzavam o rio Capibaribe e Beberibe, mas muitos edifícios históricos foram demolidos.

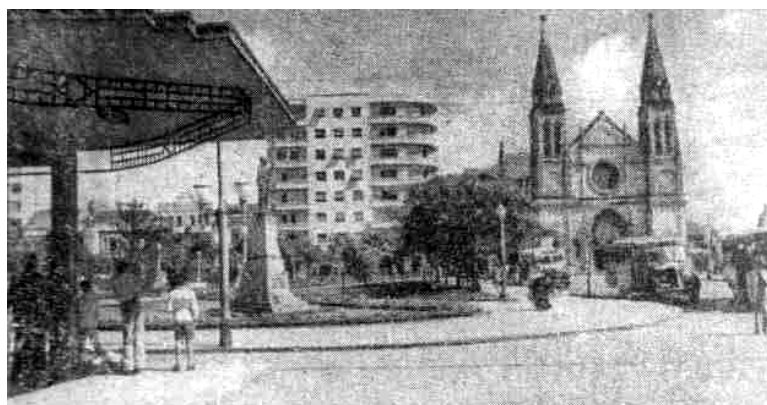


Fotografia 40 – Vista parcial do centro de Recife

Foto: autor desconhecido

Fonte: *Programa de Admissão*, Ginásio (Ensino Fundamental 1), 1961.

A fotografia meio desfocada da capital paranaense, mostra a Catedral de Curitiba na praça Tiradentes - localizada na região central da cidade - no início da década de 1950. O destaque da fotografia 41, é o número reduzido de automóveis e pessoas nesta área retratada, o que deixava Curitiba com uma aparência de cidade tranquila do interior – o que de fato é compreensível, pois a população em 1950 era de somente 180.575 habitantes (IBGE, 2010).



Fotografia 41 – Vista parcial do centro de Curitiba

Foto: autor desconhecido

Fonte: *Geografia do Brasil*, Ginásio (Ensino Fundamental 1), 1951.

A fotografia 42, feita de uma vista aérea de Manaus, destaca esta importante construção, localizada no Centro Histórico da capital amazonense, símbolo de uma época de grande prosperidade e riqueza que a cidade viveu durante o Ciclo da Borracha, é considerado um dos teatros mais belos do Brasil. Importante dizer que não encontramos nos quatro LDG's deste período, fotografias de outras áreas de Manaus.



Fotografia 42 – Teatro Amazonas - Manaus

Foto: autor desconhecido

Fonte: *Programa de Admissão*, Ginásio (Ensino Fundamental 1), 1961.

Na fotografia 43, aparece a moderna, verticalizada e já congestionada capital do Rio Grande do Sul, onde, além dos grandes edifícios, aparece a lateral do prédio do Mercado Público (do lado direito), com um grande estacionamento em frente (hoje o terminal urbano de ônibus).



Fotografia 43 – Vista parcial do centro de Porto Alegre

Foto: Autor desconhecido

Fonte: *Geografia do Brasil*, Ginásio (Ensino Fundamental 1), 1964.

O que nos chama a atenção é que estas fotografias em preto e branco não apresentavam uma padrão de qualidade (como nos LD's atuais). Com as melhorias técnicas e barateamento dos processos de impressão coloridos (a partir de meados da década de 1960), as fotografias em preto e branco vão gradativamente sendo substituídas por fotos em cores e muitas outras melhorias visuais e gráficas vão surgindo.

Sobre a renovação visual do LD, Moraes (2008), esclarece que até os anos 1960, a produção do LD no Brasil apresentava características de uma cultura própria, ligada por um lado à indústria tradicional do livro, com uma linguagem criada e desenvolvida nesse meio, e por outro, com a própria cultura escolar e suas demandas pedagógicas, específicas daquele período.

Segundo Cargnelutti e De Ângelo (2013), através da pesquisa de Moraes (2008), envolvendo aspectos materiais e visuais dos LD's, foi possível verificar mudanças em suas características, como o uso de cores, alteração no formato, maior uso de imagens, enfim, transformações que relacionavam estreitamente num mesmo processo: a expansão do ensino de massa no país, ao crescimento e surgimento de editoras de obras destinadas a esse mercado e à renovação do parque gráfico nacional.

Conforme Moraes (2008), dentre as inovações editoriais, propostas pelo designer Ary Noronha na Editora Ática, está a objetividade na apresentação e a comunicação mais direta e informal com o aluno, materializando-se numa relação entre texto e fotografia.

Nos LDG's de Aroldo de Azevedo (de meados de 1960), as fotografias coloridas começam a aparecer junto com aquelas em preto e branco. A fotografia 44, mostra parte da cidade histórica de Ouro Preto (MG).



Fotografia 44 – Vista parcial de Ouro Preto

Foto: Autor desconhecido

Fonte: *Terra Brasileira*, 1966.

A autora de LDG's: Zoraide Victorello Beltrame, aproveitando-se do barateamento e popularização das impressões a cores, preparou um livro quase todo impresso com fotografias coloridas. A qualidade das fotografias tinha melhorado, mas quando impressas, com o tradicional papel de pouca qualidade usado nos LD's da época, ainda deixavam a desejar, como esta da cidade de Cuiabá retirada do livro *Geografia Ativa*:



Fotografia 45 – Vista parcial do centro de Cuiabá

Foto: Autor desconhecido

Fonte: *Geografia Ativa: as regiões brasileiras - 6º série (Ensino fundamental 2)*, 1975.

Nesta fotografia, vemos as diferentes camadas espaço temporais, presentes no centro da cidade de Cuiabá. Misturadas a edifícios, estão casas antigas de um ou dois pisos, com telhas de barro, e que também as ruas são mais estreitas do que atualmente, dando a capital do Mato Grosso, um aspecto de cidade pequena. Outra questão importante, é o fato de que entre a década de 1970, fotografias de municípios menores aparecerem com mais frequência nos LDG's. O que demonstra uma preocupação maior da Geografia com outras cidades além das capitais - principalmente nos LD's de Geografia Regional - diversificando e ampliando os estudos para cidades pouco conhecidas pelos alunos. Foi na década de 1970 que a população urbana ultrapassou a rural. Na época 56% da população brasileira já estava vivendo na cidade.

Esta sequência de fotografias que veremos (do livro de Zoraide Beltrame), ilustra bem esta diversificação com imagens de cidades pouco conhecidas, que começaram a aparecer em maior número e frequência nos LDG's, a partir da metade da década de 1970. Corumbá um espaço em crescimento com muito área verde ainda preservada e seu rio que empresta o nome à cidade e Guarulhos/SP enfrentando o mesmos problema da capital (o congestionamento).



Fotografia 46 – Vista parcial de Corumbá

Foto: Autor desconhecido

Fonte: *Geografia Ativa: as regiões brasileiras - 6º série* (Ensino fundamental 2), 1975.



Fotografia 47 – Congestionamento em Guarulhos

Foto: Autor Silvio C. Filho

Fonte: *Geografia Ativa*, 8º série, 1980.

Posteriormente (anos 2000), a grande maioria dos livros buscam alternar as tradicionais fotografias das grandes cidades, com as de municípios menores – fato constatado durante nossa pesquisa nos LDG's deste período. A fotografia 48, retirada do livro de Igor Moreira, mostra a cidade de Araçatuba no interior paulista, que também começa seu processo de verticalização.



Fotografia 48 – Vista parcial do centro de Araçatuba

Foto: Pedro Martinelli/Dedoc

Fonte: *Geografia Nova: o espaço brasileiro*, Ensino Fundamental, 2000.

Seguindo nesta linha, a fotografia 49, feita no ano de 2008, mostra a cidade turística de Gramado na serra gaúcha, com sua arquitetura em estilo alemão, retirada do LDG de Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira. Nota-se uma maior qualidade da fotografia (justificadas pelos equipamentos fotográficos e de impressão melhores, feitas em papel de maior qualidade).

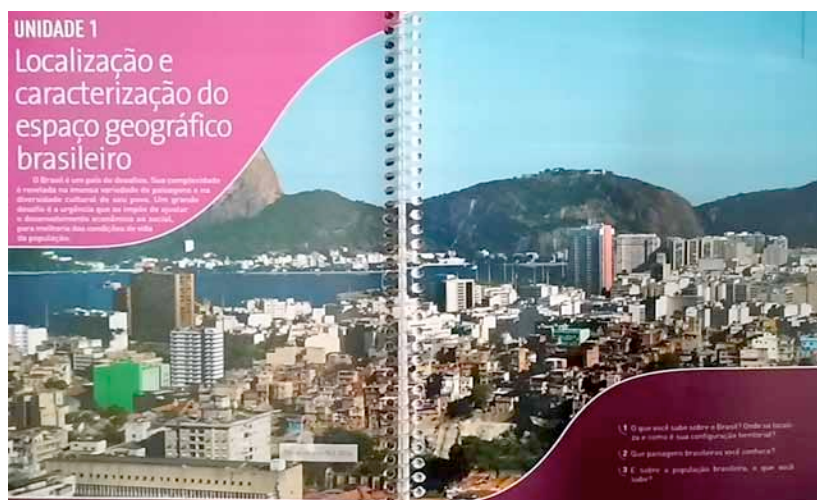


Fotografia 49 – Vista parcial de Gramado

Foto: Delfim Martins/Pulsar Imagens

Fonte: *Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização*, Ensino Médio, 2011.

Nos LDG's mais atuais (de 2005 em diante) as fotografias do espaço urbano são cada vez em maior número e em tamanho, como esta do Pão de Açúcar no Rio de Janeiro, ocupando duas páginas, do livro de Claudia Magalhães, Lilian Sourient, Marcos Gonçalves e Roseni Rudeck.



Fotografia 50 – Vista parcial do Rio de Janeiro

Foto: Delfim Martins/Pulsar Imagens

Fonte: *Geografia 7ª série*, 2017.

Outro aspecto relevante nos LDG's pesquisados, foi que os autores se utilizaram deste importante recurso visual para mostrar os espaços negligenciados e de pobreza.

4.3 O aparecimento de fotografias de favelas nos LDG's

Selecionamos algumas fotografias que mostram favelas. O critério para as escolhas foi de mostrar as fotos mais impactantes que encontramos nos LDG's analisados (dos mais antigos até os mais recentes), como esta, do livro de Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira.

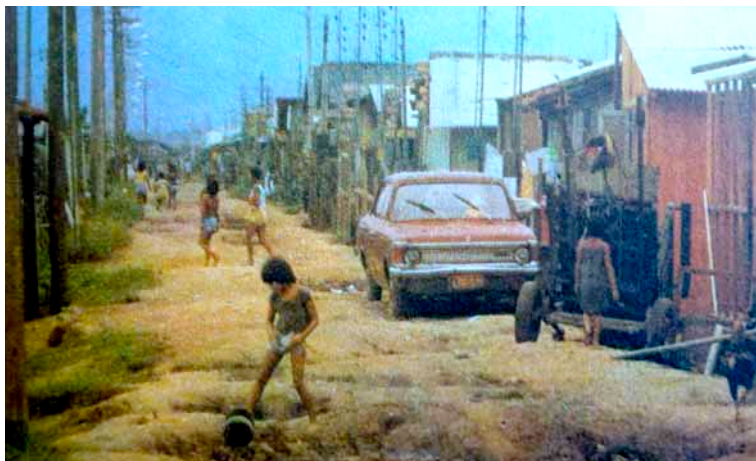


Fotografia 51 – Favela no bairro Vila Prudente – São Paulo (1978)
Foto: Acervo Folha Imagem
Fonte: *Geografia Geral e do Brasil* – Ensino Médio, 2011.

A legenda desta foto em preto e branco, nos explica rapidamente as causas do surgimento das favelas³³ no Brasil: *Durante a década de 1970, o aumento das desigualdades sociais e a falta de solução para o êxodo rural, fizeram com que milhões de famílias em todas as grandes cidades brasileiras fossem viver em favelas.*

Assim estas áreas de infraestrutura precárias se multiplicaram rapidamente por todo país, como mostra a fotografia 52, (retirada do livro de Zoraide Beltrame).

³³ O significado de "favela", segundo Laudelino Freire, designa um arbusto (*Enterolobium ellipticum*), da caatinga baiana que deu nome a um morro, que se tornou célebre na campanha de Canudos, em 1897. Os barracões construídos no morro da Providência, perto da Estrada de Ferro Central do Brasil, para abrigar os soldados que voltaram ao Rio de Janeiro, depois da campanha, chamados "favelas" pelo povo, foram, depois de seu retorno aos quartéis, vendidos e alugados à população pobre da cidade, passando o morro a chamar-se Favela, tal como o seu homônimo baiano. Atualmente as casas das favelas são construídas de madeira ou alvenaria. Ainda com muitos problemas de infraestrutura (rede de esgoto, de abastecimento de água, de energia, de posto de saúde, de coleta de lixo, de escolas, de transporte coletivo etc.) A partir de 1980 as favelas vêm passando por uma política de urbanização e a integração desses espaços à cidade. O termo "comunidade" surgiu como forma de amenizar o estigma da palavra favela. Disponível em: <<http://www.terrabrasileira.com.br/folclore/i54favela.html>>. Acesso em 12 de mar. de 2017.



Fotografia 52 – Favela em São Vicente
Foto: Irmo Celso - Abril Press
Fonte: *Geografia do Brasil*, 2º grau 1983.

É importante destacar que fotografias de favelas começam a aparecer nos LDG's no final da década de 1970 - sob a influência da Geografia Crítica, idealizada por Milton Santos, quando lança em 1978 a obra: *Por Uma Geografia Nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica* - e a Geografia Ativa na década de 1980 com os LDG's de Zoraide Beltrame.

Sobre o surgimento das favelas no Brasil, para alguns historiadores existe uma relação entre o retorno dos soldados combatentes nas guerras do Paraguai (1870) e dos Canudos (1897), e a ocupação das encostas de alguns morros. Mas conforme Costa (1865), antes disso, uma parte de nossa população pobre, que foi expulsa do centro da cidade (velha) onde as casas eram mais caras, vão habitar os arredores dos morros situados no coração da cidade. A presença de casebres em morros levanta a hipótese de se tratar de formas embrionárias de favela. Apesar de não se tratar ainda de favelas, o que inclui, além da pobreza, a conotação de adensamento, ilegalidade, insalubridade, desordem, autoconstrução e falta de serviços e infraestrutura urbana, há certamente uma estreita relação entre os primeiros casebres esparsos e os agrupamentos que logo se tornariam parte da paisagem da cidade do Rio de Janeiro.

Para compreender um pouco a formação das favelas é necessário, segundo Vaz (1994), considerar que no cenário urbano muitas transformações ocorrem lentamente; quando são percebidas, revelam processos que materializaram tendências há muito latentes. Para analisá-las é preciso buscar conexões entre os fenômenos no tempo e no espaço. A favela só se tornou fenômeno reconhecido oficialmente na década de 1940; sua história, suas origens e sua expansão inicial, é ainda uma lacuna na historiografia do Rio de Janeiro.

Para Almeida (2016), a favela teria surgido, como consequência da aceleração do processo de urbanização e estaria, historicamente associada ao combate aos cortiços no centro

do Rio de Janeiro (sem ter para onde ir, os moradores dos cortiços construíram suas moradias improvisadas nos morros, próximos ao centro). A massa removida das habitações coletivas e os fluxos de populações imigrantes³⁴, somado à reduzida oferta de empregos e habitações baratas, teriam induzido à ocupação dos morros cariocas.

Portanto o motivo para que as fotografias das favelas não aparecessem ao grande público antes de 1940, não era porque elas não existiam, mas simplesmente por ser um fenômeno social que não mereceu atenção do poder público, nem da imprensa daquela época. Somente no final dos anos 1970 e início do anos de 1980 que alguns pesquisadores se preocuparam em estudar com mais profundidade a questão da favelização. Consequentemente estes locais antes de 1980 eram pouco pesquisados e pouco fotografados, e nem os meios de comunicação, nem o governo e a sociedade, discutiam o problema com a devida atenção.

Essa é, resumidamente, a história que se conta sobre as favelas do Rio. Apesar de não ser este o foco de nossa pesquisa, acreditamos que a reconstituição histórica permite mostrar a relação entre as favelas no processo de modernização do espaço urbano de algumas capitais e a exclusão sócio-espacial de uma considerável parcela da população menos favorecida. E este fenômeno se repete em outras cidades brasileiras, principalmente nas capitais.

Nas décadas de 1980 e 1990, autores que se identificavam com a Geografia Crítica como: José William Vesentini, Vânia Vlach, Melhem Adas, Diamantino Pereira, Douglas Santos e Marcos Carvalho, empenharam-se em produzir LDG's com novas concepções e temáticas da Geografia voltada à ruptura com o caráter descritivo/informativo deste conteúdo escolar. O resultado foi LD's com mais informações e qualidade de análise, em relação ao livros anteriores, com textos e fotografias que traziam temas mais problematizadores e que levavam em conta as dimensões socioespaciais da realidade urbana brasileira.

Precisamos refletir sobre a situação das favelas no Brasil, e encarar o desafio do planejamento e gestão das cidades que leve em consideração não só o direito à moradia digna, adequada e de qualidade como um direito humano, mas também o direito à vida que tem sido constantemente ameaçado e discutir as condições de vida nas favelas, seja para uma reflexão acadêmica, seja para pensar a atuação sociopolítica em contextos de cidadania escassa.

As favelas não eram mostradas nos LDG's antes dos anos 1980, porque a preferência

³⁴ As causas do êxodo rural e do inchaço das áreas urbanas se remetem, para Mike Davis (2006), as políticas de desregulamentação agrícola e de disciplina financeira impostas pelo FMI e pelo Banco Mundial. E neste sentido, esse fenômeno que Davis chama de "superurbanização" não tem o seu fundamento na oferta de emprego nas grandes cidades, mas sim na reprodução da pobreza urbana, e o crescimento das favelas seria a principal consequência dessa conjuntura de ajuste estrutural, desvalorização da moeda e redução do Estado, que têm por consequência a redução do emprego urbano ao mesmo tempo em que se intensifica o capital no campo gerando expulsão populacional. Fonte: DAVIS, Mike. *Planeta Favela*. São Paulo: Boitempo, 2006.

era por fotografias de um Brasil em construção, moderno sem problemas sociais ou ambientais. Interessava mostrar a imponência dos prédios e viadutos de São Paulo, a modernidade de Brasília, as belas paisagens do Rio de Janeiro, Salvador, entre outras capitais.

Assim, os LDG's após a década de 1980, começam a mostrar - além das fotografias das belas paisagens brasileiras - os problemas, os contrastes e contradições presentes no espaço urbano. Precisamos “pensar a força dessas imagens, o que elas nos fazem ver, como criam ideias, “verdades” a respeito dos lugares do mundo, a forma como reforçam o já dado dos discursos midiáticos [...]” (DESIDÉRIO, 2017, p. 97).

A fotografia 53, (do livro de Melhem Adas) retrata o abandono do poder público, em um espaço próximo da capital federal:



Fotografia 53– Favela na cidade satélite de Ceilândia – Brasília

Foto: Autor desconhecido

Fonte: *Brasil Sociedade e Espaço*, 2º grau 1991.

Além da precariedade das ruas e casas, a ausência do Estado³⁵, o uso indiscriminado do solo e as ocupações irregulares no entorno de Ceilândia, agravam a situação da periferia.

A próxima fotografia (54), (também de um livro de Melhem Adas) retrata a precariedade destas moradias em um local insalubre, sem saneamento e com perigo de inundação, a beira de um córrego poluído na capital mais rica do Brasil.

³⁵ Segundo a argumentação apresentada por Mike Davis, o fato da generalização das favelas estaria mais para uma deliberada inação por parte do Estado, que opta por se omitir ou se posicionar de maneira cínica em relação aos problemas sociais a que estão submetidos os moradores destas ocupações precárias. Fonte: DAVIS, Mike. *Planeta Favela*. São Paulo: Boitempo, 2006.



Fotografia 54 – Favela a margem do córrego Carandiru em São Paulo
Foto: Jacek Iwanisoky/Kino
Fonte: *Geografia: construção do espaço brasileiro*, 6ª série, 2006.

Ou esta outra fotografia (55), de uma favela em um morro carioca (em área de grande inclinação com risco de deslizamento), do livro de J. William Vesentini e Vânia Vlach.



Fotografia 55 – Favela carioca
Foto: Jacek Iwanisoky/Kino
Fonte: *Geografia Crítica*, Ensino Médio, 1991.

A fotografia 56, mostra os contrastes sociais da cidade de São Paulo.



Fotografia 56 – Favela em São Paulo contrastando com os arranha-céus ao fundo

Foto: Autor desconhecido

Fonte: *Geografia ativa*,: as Américas, 1º grau, 1984.

Na nossa pesquisa percebemos que com o passar do tempo as fotografias que retratam as favelas (com esta que acabamos de ver), começaram a mostrar não somente a favela em primeiro plano, mas também a cidade moderna e rica ao fundo, ou vice-versa, (em alguns casos, quando se retratava a cidade em primeiro plano, aparecia uma favela atrás). Ambos os ângulos denunciam o contraste entre estes dois espaços, que teimam em ser um só.

E este contraste entre o mundo da pobreza e o da riqueza, vai crescentemente fazer parte das fotografias que compõem os LDG's. Como as fotos 57 e 58, (dos LDG's de Melhem Adas):



Fotografia 57– Favela na cidade de São Paulo

Foto: Pascal Maitre/Gamma

Fonte: *Geografia: a América*, 1º grau, 1984.

Esta outra fotografia (58) de contrastes urbanos, a legenda diz o seguinte: *contraste da ocupação do espaço pelo homem. O espaço geográfico retrata a sociedade que nela vive, uma sociedade cujos membros se diferenciam segundo a renda.*



Fotografia 58 – Conjunto de palafitas com construções modernas ao fundo – Recife

Foto: Manoel Novaes

Fonte: *Noções básicas de Geografia*, 1º grau 1991.

Muitas vezes se torna difícil encontrar os limites das favelas com os de bairros mais ricos (em algumas é somente um muro ou uma rua/avenida), pois estas duas realidades já convivem juntas há muito tempo, parecendo fundidas no mesmo espaço. Como mostra a fotografia 59, do LDG de Elian Alabi Lucci e Anselmo Lazaro Branco.



Fotografia 59 – Favela em Belo Horizonte, 2012

Foto: Marcos André/Opção Brasil Imagem

Fonte: *Geografia Homem & Espaço* 7ª série, 2017.

Algumas soluções para estes espaços de exclusão, podem vir do poder público, apesar de serem pontuais, apontam uma saída a este problema social, como mostram as fotografias 60 e 61, do livro de Claudia Magalhães, Lilian Sourient, Marcos Gonçalves e Roseni Rudeck.



Fotografia 60 e 61 – Favela do Gato antes e depois da urbanização, São Paulo, 2001 e 2004
Foto: Ed Viggiani/Folhapress e Rogério Cassimiro/Folhapress
Fonte: *Geografia 7ª série*, 2017 e *Geografia 7ª série*, 2017.

Apesar de iniciativas como esta da Favela do Gato (rebatizada de Parque do Gato) ser louvável, elas não conseguem resolver o problema do crescimento das favelas - segundo dados da Prefeitura de São Paulo em 2016 foram catalogadas 1.698 comunidades com habitações precárias (mais de 20 novas favelas surgem a cada ano). A atual crise econômica é apontada como principal causa para o crescimento das moradias irregulares na capital. Mas o fenômeno já vem sendo registrado há muito tempo.

O último Censo do IBGE (2010), já havia registrado um aumento de 55% nesse tipo de moradia em relação à verificação anterior, feita no ano 2000. Já a população que vivia nestas condições teve um aumento de 40% nos mesmos 10 anos. Parece uma tarefa impossível frear este crescimento (pelo menos a curto prazo).

A favelização no espaço urbano é um fenômeno que merece atenção tanto da Geografia como de outras ciências afins, mas principalmente dos governos, em todas as esferas (municipal, estadual e federal). Embora parte significativa do déficit habitacional - de 5,8 milhões de residências, (IBGE, 2010) - esteja concentrada em favelas, entendemos que somente com a conjugação de diferentes programas e ações, será possível avançar na garantia de acesso à moradias dignas em todo o país.

Outro aspecto que notamos, dentro da temática favela: é a maior presença da figura humana em situações de pobreza, nas fotografias dos LDG's dos anos 1980 em diante. Como nas fotografias 62 e 63, dos LDG's de Guiomar de Azevedo e Ana Maria Mendes e de Melhem Adas.



Fotografia 62 – Crianças na favela de Heliópolis – São Paulo
Foto: Juca Martins/Pulsar Imagens
Fonte: *Geografia*, 1º grau, 1996.



Fotografia 63 – Crianças na favela – São Paulo
Foto: Juca Martins/Pulsar Imagens
Fonte: *Geografia: a América*, 1º grau 1984.

Mas estas fotografias sempre tendem para enquadramentos com cenário deprimentes: esgotos³⁶ a céu aberto, moradias muito precárias, crianças aparentemente sem escola e adultos sem trabalho. Este padrão de fotografias engessa outras formas de enxergarmos a vida na favela. São estas fotografias que nos paralisam e nos impedem de ver outras realidades, além daquela ali intencionalmente retratada. Portanto “a Geografia que funcione somente fortalecendo e repetindo estas imagens, nos faz reprodutores de discursos e posicionamentos que podem vir a imobilizar nossas possibilidades para com o espaço geográfico” (FIRMINO e MARTINS, 2017, p. 106).

Foi a partir dos anos 1990, que as imagens retratando as pessoas junto aos espaços urbanos, se tornaram mais comuns nos LDG’s. Como esta (64), (do livro de Celso Antunes).

³⁶ No tópico “Viver na merda”, do livro de Davis (2006), os relatos da inexistência de saneamento básico chocam não só pelos reflexos que tem em outras esferas básicas como qualidade da alimentação e acesso a água potável, mas sim pela desumanidade com que são consideradas essas populações. Fonte: DAVIS, Mike. *Planeta Favela*. São Paulo: Boitempo, 2006.



Fotografia 64 – Moradia improvisada debaixo de um viaduto em São Paulo
Foto: Laurení Fochetto
Fonte: *Geografia e participação*, 1º grau 1986.

A partir do ano 2000 estas imagens se tornaram efetivas nos LDG's, já não causam tanto impacto ou questionamentos como a trinta anos atrás, parece que já naturalizamos estas fotografias. Os alunos não estranham mais os acontecimentos que marcam a nossa sociedade, “[...] não se altera nem mesmo o comportamento ao andar pelas ruas e enxergar um ser humano mergulhado na lixeira procurando o que comer. A ausência desse estranhamento revela a ausência da reflexão e das relações tecidas entre os acontecimentos” (COSTELLA, 2013, p. 63).

Se estas fotografias nos LDG's da década de 1980, podem ter causado espanto ou até chocado alguns leitores, hoje as aceitamos como parte da nossa realidade urbana, pois além de aparecerem em grande quantidade nos LDG's, a favela pode ser vista toda noite nos telejornais, nas revistas e notícias da internet, ou da janela do ônibus ou do nosso carro, quando passamos por estes locais.

Como esta fotografia (65), do livro de Igor Moreira, que mostra um senhor idoso e criança, em favela sem rua pavimentada e nem calçada, na periferia de Ilhéus na Bahia.



Fotografia 65 – Criança e idoso em uma favela de Ilhéus
Foto: Cristina Villares/Angular
Fonte: *Geografia Nova: o espaço brasileiro* – Ensino Fundamental, 2000.

Mas nunca é mostrado algo positivo das favelas, como o interior das casas (muitas bem organizadas e limpas), nem crianças com roupas novas ou de uniforme indo à escola. Será que estas cenas não existem?

É importante ressaltar que o problema das moradias precárias, não é um fenômeno restrito somente as grandes cidades. Municípios menores também tem suas favelas, moradias em áreas de invasão ou bairros construídos em áreas propícias a deslizamentos. Assim, fotografias destas cidades menos conhecidas, também começam a aparecer nos LDG's. Como esta (66) de Jaguariaiva (PR), retirada do livro de Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira.



Fotografia 66 – Favela na cidade de Jaguariaiva

Foto: Jacek/Kino

Fonte: *Geografia e Cidadania* – Ensino Fundamental, 2009.

A fotografia 67, do livro de Sonia Castellar e Ernesta Zamboni, mostra um problema recorrente que atinge muitas cidades brasileiras todos os anos, principalmente aquelas com morros em suas áreas urbanas: os deslizamentos de terra.



Fotografia 67 – Bairro em área de risco - Campos do Jordão

Foto: Eptácio Pessoa/AE

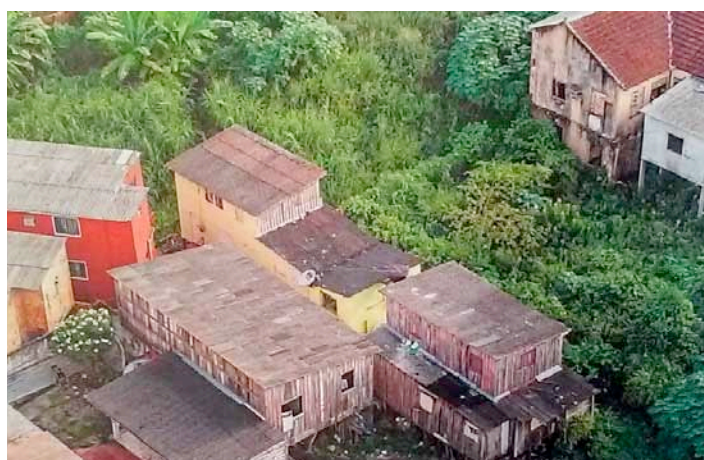
Fonte: *Geografia* – Ensino Fundamental, 2001.

E esta fotografia (68), de uma área de ocupação do MST, retirada do livro de Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira. Onde as moradias são mais precárias que as das favelas, pois são feitas basicamente de uma estrutura simples de madeira com um teto e paredes revestidas de lonas plásticas, muitas sem janelas e com piso de terra. Podemos imaginar o calor e a insalubridade no interior destas barracas?



Fotografia 68 – Acampamento de trabalhadores sem terra em Itapecerica da Serra
Foto: Marcio Fernandes/AE
Fonte: *Geografia e Cidadania* – Ensino Fundamental, 2009.

Todas as capitais brasileiras possuem favelas, em algumas é difícil encontrar as ruas ou vielas que levam as casas, como mostra esta fotografia (69), retirada do LDG de Elian Alabi Lucci e Anselmo Lazaro Branco, onde o mato esconde as vias de acesso as moradias.



Fotografia 69 – Favela em Manaus, 2013
Foto: Guy Bouchet/Photononstop/AFP
Fonte: *Geografia Homem & Espaço: 7ª série*, 2017.

As moradias precárias também estão presentes em cidades consideradas modelos/ecológicas, como Curitiba. A fotografia 70, do LDG de Levon Boligian, Rogério Martinez, Wanessa Garcia e Andressa Alves, mostra que a paisagem da periferia da cidade é bem diferente daquelas tão difundidas, dos parques e dos bairros nobres da moderna capital paranaense. A dominação do espaço urbano por parte de uma elite, para Davis (2006), visa o embelezamento e a racionalização da cidade, mesmo que ao custo de considerar a população pobre como “entraves humanos” ao progresso e modernização da cidade.



Fotografia 70 – Favela em Curitiba, 2013
Foto: Zig Koch/Pulsar Imagens
Fonte: *Geografia Espaço e Vivência* 7ª série, 2017.

Notamos que além das temáticas sociais e ambientais presentes na maioria das fotografias dos LDG’s, começaram a aparecer nos livros mais atuais (ano 2010 em diante), um maior número de fotografias de favelas (inclusive com fotografias maiores, muitas vezes de página dupla), demonstrando a importância, cada vez mais urgente, de discutirmos no ambiente escolar a questão das favelas em nosso país, como mostra a fotografia 71, da abertura de um capítulo, do livro de Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira.



Fotografia 71 – Favela no morro Dona Marta e bairro Botafogo – Rio de Janeiro
Foto: Sergio Moraes/Reuters/Latinstock
Fonte: *Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização*, Ensino Médio, 2011.

E esta compreensão sobre a favela, passa primeiramente por um entendimento mais profundo dos seus conceitos. Segundo Silva (2011), o *Observatório de Favelas*, há anos vem trabalhando na busca de construir estes conceitos, dados e argumentos que permitam a devida compreensão dos territórios favelados de acordo com outras referências, que não as hegemônicas, onde os moradores são vistos como pobres/miseráveis e que fazem pouco para mudarem de situação. Para Milton Santos (2006):

Miseráveis são os que se confessam derrotados. Mas os pobres não se entregam. Eles descobrem cada dia formas inéditas de trabalho e de luta. Assim, eles enfrentam e buscam remédio para suas dificuldades. Nessa condição de alerta permanente, não têm repouso intelectual. A memória seria sua inimiga. A herança do passado é temperada pelo sentimento de urgência, essa consciência do novo que é, também, um motor do conhecimento (p. 132).

Trata-se, então, em primeiro lugar de desconstruir os pressupostos de ausência, carência, precariedade, conformismo e inatividade, que norteiam os olhares tradicionais sobre esses territórios e seus moradores. É preciso criarmos novas estratégias de pensamentos e ações nestes tempos difíceis que vivemos.

Por isso um pouco de utopia (esperança) em forma de poesia (SOCIEDADE SEM PRISÕES, 2018), pode valer a pena:

Imagine uma intervenção no morro...
Uma grande intervenção cultural,
artística, musical, educativa.
Imagine o morro sendo ocupado...
Por vários artistas, músicos, professores, psicólogos,
engenheiros, advogados, médicos e assistentes sociais.
Imagine todos andando armados...
De informação, conhecimentos,
instrumentos de música, de arte e trabalho.
Militar ia ser só verbo...
Verbo de agir pra transformar.
Assim como luto...
Não mais por jovens no caixão lacrado,
mas como eu luto, tu lutas, nós lutamos!
“Mãos ao alto”...
Só para agradecer as conquistas!
“Perdeu, perdeu”...
Porque todos perderam o medo!
No lugar do medo, esperança...
No lugar da inércia, ação...
No lugar do ódio, amor...
No lugar da vingança, ajuda mútua...
No lugar do som dos morteiros, música...

♪ “O sol há de brilhar mais uma vez
A luz há de chegar aos corações
Do mal será queimada a semente
O amor será eterno novamente”. ♪

Infelizmente isto ainda está distante de se realizar, pois a favela, sempre foi vista como um lugar de carências e miséria: com pouca infra-estrutura urbana – esgoto, coleta de lixo; sem arruamento; sem ordem; sem lei e sem regras.

E assim o conceito deste espaço na visão hegemônica, traz na sua raiz discriminações e limitações de toda ordem: localizadas em terrenos elevados ou planos, reunindo centenas, milhares ou dezenas de milhares de moradores, com diferentes equipamentos, serviços e mobiliários urbanos, sendo constituída por casas e/ou apartamentos, com diferentes níveis de violência e presença do poder público, além das variadas características ambientais, as favelas constituem-se como territórios com paisagens razoavelmente diversificadas. Essa diversidade é absolutamente ignorada. Precisamos ver as favelas como vemos outros espaços, com possibilidade da existência da multiplicidade, da pluralidade, da coexistência da heterogeneidade, do respeito às diferenças, com um olhar centrado também nas suas positivities, segundo Silva (2011):

As favelas são espaços com múltiplas demandas, obviamente, como outros territórios da cidade. Todavia, as explicações centradas nas carências, irregularidades, ausência de equipamentos e serviços urbanos deixam de lado, em primeiro lugar, as inúmeras positivities, inovações e paisagens de favelas existentes; em segundo lugar, revelam a representação daqueles territórios plurais como um fenômeno isolado, na/da cidade, e não como parte inerente ao processo de desenvolvimento histórico das metrópoles brasileiras. Com efeito, as percepções baseadas nas ausências pretendidas ignoram os aspectos relacionais dos territórios populares e o conjunto da cidade. As circularidades sócio-territoriais envolvem as práticas dos moradores, a consonância entre os seus valores e os de moradores de outros espaços da cidade, as formas de relacionamentos econômicos, culturais, educacionais, afetivos etc. (p. 50).

A favela é um espaço de produção cultural inovadora onde valoriza-se a busca de soluções criativas, apoiadas na coletividade e na solidariedade, em um mundo social dominado por uma lógica centrada no individualismo e no poder do mercado de regular as relações sociais. São inegavelmente parte das nossas cidades. Hoje o que falta aos favelados não é mais educação, saúde, moralidade, o que falta acima de tudo, para estes trabalhadores urbanos; que buscam sustentar sua família e quando possível ascender socialmente de forma digna; são mais oportunidades.

Paradoxalmente as favelas sempre estiveram ali bem visíveis no alto dos morros e na beira dos rios e córregos das cidades, mas quase não apareciam fotografias com esta temática nos LDG's da época.

As imagens estão arraigadas em nossa memória visual de tão recorrentes que são em nosso cotidiano, que configuram uma educação visual, segundo Oliveira Jr. e Soares (2012). São naturalizadas, como se só fosse possível aquela imagem, e as características fotográficas contribuem para isso na medida em que se repetem os ângulos, os enquadramentos, a mesma forma de iluminação e captura das imagens. É isso que os LD's fazem com as fotografias. Ratificam a memória visual já constituída.

Precisamos refletir também, sobre outras questões importantes: como nós professores estamos utilizando estas fotografias em sala de aula? Quais outras possibilidades de utilização criativa teriam as fotografias nas escolas, nas nossas aulas de Geografia, além de sua função informativa a respeito do espaço geográfico?

Estas fotos, se colocam diante de nós como que divulgando os lugares/assuntos fotografados, “mas não nos levam a pensar e inventar nada para além destes lugares/assuntos, muito menos nos levam a pensar a fotografia, como uma das linguagens na qual nosso mundo contemporâneo ganha existência em nosso pensar” (OLIVEIRA Jr. e SOARES, 2012, p. 115).

As sequências de fotografias nos LD's seriam as imagens por onde os estudantes relembrariam dos assuntos e conceitos – locais – estudados anteriormente e exigidos para a aprovação. Esta maneira de entrar em contato com as fotografias restringem-nas, fazendo-as ser pouco mobilizadoras do pensamento dos estudantes no ambiente escolar.

Em nosso entender, isto mantém a vida dos alunos alijadas das atividades de pensamento, que poderiam advir dos materiais e situações escolares que solicitassem a eles entrar em contato com as fotos, deixando-se contagiar por elas ao mesmo tempo que as contagiassem com seus universos de pensamentos, de imaginações, de vida (OLIVEIRA Jr. e SOARES, 2012, p. 115).

Será que nos 39 LDG's selecionados nesta pesquisa, as fotografias conseguem ajudar o aluno a compreender melhor o texto? Será que elas contextualizam o texto? Ao analisar a relação texto/fotografia destes livros, notamos basicamente três graus de relação entre o texto e a fotografia: baixo, médio e alto.

Geralmente nos livros mais antigos (1937 a 1960) as fotografias não faziam uma conexão tão forte com o texto, isso se poderia explicar pela baixa exigência do PNLD nesta questão e pelo alto custo destas fotos na época. Vimos que alguns livros de Aroldo de

Azevedo (só para citar um exemplo), da década de 1960, possuíam algumas fotografias que já se encontravam em seus livros de 1937. Sem a atualização das fotografias do LDG podemos imaginar a dificuldade do professor em 1960 para explicar a paisagem “atual” com uma foto de 1937 (de 23 anos atrás).

Em LDG’s da década de 1970 até meados do ano 2000 percebemos que as fotografias estavam um pouco mais amarradas ao texto, mas poderia ser de uma melhor forma. Esclarecemos: em grande parte dos textos o tema dos capítulos é genérico, por exemplo: a urbanização, a indústria, a população, o trabalho, o meio ambiente. Então o texto está tratando de urbanização, descreve o estado se SP, RJ ou MG como os mais urbanizados do Brasil e a fotografia que ilustra este texto é das cidades de São Paulo, Rio de Janeiro ou Belo Horizonte, sendo que elas nem foram citadas diretamente no texto. O texto não diz nada específico destas capitais, são as fotografias (e as legendas) que explicam um pouco. Portanto falta esta melhor amarração entre o texto e as fotografias dos LDG’s daquela época.

Já nos LDG’s do ano 2000 até 2017 percebemos que a contextualização da fotografia com o texto é mais bem feita, está mais clara, em quase todos os livros pesquisados. Como no LDG para o 7º ano de Fernando Sampaio e Marlon de Medeiros: o texto sobre o Sul do Brasil, cita Curitiba e Porto Alegre como exemplos de cidades com elevado grau de desenvolvimento urbano e industrial, depois a fotografia (72), mostra uma estação tubular toda de vidro, com árvores no seu entorno e a legenda complementa com a seguinte informação: “A cidade de Curitiba (PR) é considerada modelo no país pela boa qualidade de vida que oferece [...]”.



Fotografia 72 – Estação tubular da linha de ônibus expressa, Curitiba, 2011

Foto: Wagner Santos/kino.com.br

Fonte: *Geografia*, Ensino Fundamental, 2014.

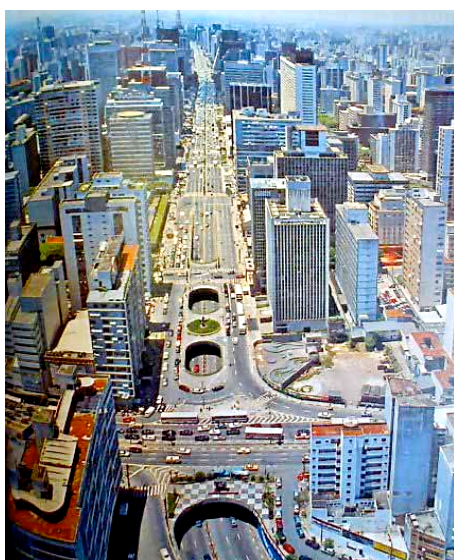
Sem dúvida que uma cidade com mais praças, áreas verdes e um bom sistema de transporte público (como mostra a fotografia) proporciona uma boa qualidade de vida aos seus moradores. Então fica claro neste exemplo que o texto e a fotografia estão bem conectados, um ajudando a explicar o outro. Pode se atribuir a isso uma exigência maior do

PNLD (o que eleva a qualidade dos livros em vários aspectos), ou a facilidade nos últimos anos das editoras adquirirem fotografias atualizadas (em bancos de imagens on line).

Nas nossas análises das fotografias dos LDG's buscamos sempre ver estas imagens com um olhar reflexivo, submetendo estas fotografias a dúvida e ao questionamento, perguntando-nos: que potências poderiam emergir dessa desconstrução? Poderíamos encontrar a resposta na aposta de que a fotografia quando desvinculada da função de somente ilustrar algo, poderia revelar novos potenciais no ensino de Geografia. Neste sentido, procuramos arrancar a linguagem fotográfica da zona de conforto a que está submetida nos LD's, ao ser vista somente como documento de uma realidade pré-existente ao ato de fotografar, livre de interpretação.

É nossa intenção encontrar nas fotografias presentes nos LDG's, “sentidos e significados que não sejam absolutos e estático, mas móveis, mutáveis, dúbios, transformadores, que disparem sensações e pensamentos, que abram vãos no entre-imagens, que pode vir-a-ser qualquer fotografia” (OLIVEIRA Jr. e SOARES, 2012, p. 117).

A partir dos início dos anos 2000 se percebe uma renovação dos ângulos e atualização dos temas das fotografias dos LDG's. Como nesta, da Avenida Paulista do livro de Melhem Adas.



Fotografia 73 – Avenida Paulista – São Paulo
Foto: Roberto Loffel/Kino
Fonte: *Geografia*, Ensino Fundamental, 2006.

Outra questão importante é aquela a respeito da autoria das fotografias. Notamos que também a partir dos anos 2000, em quase todas fotos aparece a identificação dos autores. E nos anos 2010 em diante, as fotografias dos LDG's começam a aparecer em formatos

maiores, ocupando muitas vezes uma página inteira, como esta (74 e 75), da página do capítulo: *Paisagens e Regiões*, do LDG de Elian Alabi Lucci e Anselmo Lazaro Branco.



Fotografia 74 e 75— Praia de Iracema, Fortaleza, 2013 e Baía do Guarujá, Belém, 2014
 Fonte: *Geografia Homem & Espaço* 7ª série, 2017.

Ou ocupando até duas páginas do LDG, (como a fotografia 76, que ilustra a abertura do capítulo 6, do livro de Fernando Sampaio e Marlon de Medeiros):



Fotografia 76 – Vista parcial de Goiânia, 2010
 Foto: Jacek/kino.com.br
 Fonte: *Geografia*, Ensino Fundamental, 2014.

Também encontramos um exemplar de um projeto de LDG, onde as fotografias estão em número maior que o texto. Apesar de não ter sido identificado o autor e a editora da

obra³⁷, o material é um bom exemplo de como um LD pode ser pensado de maneira diferente, aqui se inverteu a fórmula texto/ fotografia, para a da fotografia/texto.



Fotografia 77 – Projeto de livro didático de Geografia com muitas fotografias
Foto: autor desconhecido
Fonte: *Geografia*, Ensino Fundamental, 2008.

Sobre a questão da quantidade de fotografias nos LDG's que pesquisamos, elas respondem pela metade do material impresso nos LDG's, sendo em maior número do que qualquer outra imagem, superando as outras ilustrações e os mapas. Dos 39 LDG's impressos analisados neste trabalho, quase todos possuíam uma quantidade significativa de fotografias - sendo que os LDG's de 1930 até 1975 apresentam em média 80 fotografias cada, os de 1975 a 2010 em média de 120 fotografias, e os de 2010 a 2016 em média de 170 fotografias cada.

Os LDG's do PNLD 2017/2018 possuem mais de 200 fotografias cada - sem contar as ilustrações, desenhos, mapas ou gráficos. Estes números apontam que as fotografias a cada ano vem sendo mais utilizadas e que são um dos elementos mais importantes dos LDG's.

Como a sociedade contemporânea está saturada de imagens visuais, é difícil imaginar como os LDG's atuais seriam sem as suas fotografias. O trabalho do professor se tornaria mais árido e o interesse dos alunos pela disciplina seria muito menor, pois as fotografias ajudam a despertar a curiosidade tornando as aulas mais significativas para os alunos, ampliando a leitura do espaço e a compreensão dos temas estudados pela Geografia.

³⁷Este livro - também do acervo da professora Dra. Ivaine Tonini (POSGEA/UFRGS) - é um projeto, que provavelmente passou por um processo de avaliação dos pareceristas antes de sua publicação definitiva, por isso não possui identificação de autor, editora e local de impressão.

V – CONSIDERAÇÕES PARA REFLEXÕES

O que foi revelado neste trabalho não são respostas conclusivas. Não possuem o objetivo de ser um manual de como o professor deve trabalhar em suas aulas. Cada professor deverá encontrar a metodologia mais eficiente para que a disciplina ministrada seja compreensível e atraente, que consiga despertar a dúvida, que traga o brilho nos olhos dos alunos, que provoque a inteligência e o espanto como dizia o mestre Rubem Alves.

Este trabalho buscou mostrar algumas possibilidades provisórias (mas significativas), de se trabalhar a reflexão e a análise nas aulas de Geografia por meio de fotografias (do LDG principalmente), mas as propostas, sempre diversas, deverão ser pesquisadas e experimentadas pelo professor, acompanhadas da reflexão da sua ação cotidiana.

Neste sentido, para Oliveira (2010), a Geografia como ciência e saber escolar, ainda necessita desvincular-se de perspectivas reducionistas que a tornam um conhecimento de uma única corrente ou concepção geográfica, desconsiderando a diversidade de propostas e abordagens. Para isso, é preciso estimular a construção de conceitos geográficos (paisagem, território, região, lugar, espaço geográfico etc.) através de metodologias pautadas na inovação, na criatividade e que levem em conta a dimensão cultural da escola e da sociedade em que está inserida, discutindo as diferentes representações e imagens a respeito dos sujeitos, das paisagens, dos lugares e do espaço geográfico, que são veiculados nos LDG's.

Vimos que na sua longa trajetória, os LD's passaram por muitas transformações e melhorias, principalmente no aspecto visual, que avançou muito ao longo dos anos. As fotografias nestes materiais aumentaram em quantidade e melhoraram em qualidade - fruto de matérias primas (papéis, tintas) melhores e mais baratas e de novas tecnologias de impressão - resultando em LD's mais atraentes, com maior riqueza visual. Mas não foi só uma mudança técnica, também mudou a concepção de ensinar Geografia, uma mudança epistemológica.

Assim, o LD é um subsídio importante no processo de ensino-aprendizagem, um instrumento para construção do conhecimento do aluno, cabendo aos professores utilizá-lo como uma ferramenta auxiliar deste processo e sempre buscar novas fontes e metodologias para sua prática docente.

Também vimos como o mercado dos LD's está concentrado por fortes grupos editoriais (muitos estrangeiros) e como este mercado está cada vez mais concorrido e exigente, o que ajudou a melhorar a qualidade dos livros que chegam as escolas públicas todos os anos através do PNLD.

Evidenciamos também que as fotografias possuem uma função didática importante nos LDG's e que nos livros mais recentes elas estão presentes em maior número e com temas atualizados, sendo um recurso cada vez mais requisitado em práticas pedagógicas baseadas na criatividade e na linguagem visual, auxiliando didaticamente os professores nas aulas de Geografia. Mas muitas vezes as escolas não possuem os recursos necessários (projektor multimídia, impressoras coloridas) para o professor trabalhar estas fotografias em sala de aula, ou quando existem, muitos professores ainda não possuem a habilidade/formação para utilizá-los.

Quando o conteúdo trabalhado é feito através do estímulo visual, se percebe um maior interesse da parte do aluno. Mas é preciso que o aluno aprenda a ler e compreender estas fotografias. O uso da fotografia aguça o olhar facilitando a compreensão e inserindo o aluno no universo pesquisado. Segundo Gomes (1996), a imagem fotográfica, ao registrar a experiência, pode provocar novas percepções, produzindo a subjetividade inerente ao ato de olhar e imortalizando os fatos e os espaços captados, contextualizando-os.

Acreditamos que hoje, não seja possível promovermos uma educação que utilize só o quadro e a exposição oral, que não valorize a linguagem visual e as novas tecnologias da era digital, que se fazem cada vez mais presentes no cotidiano do aluno e também no meio educacional. O trabalho com imagens tem sido cada vez mais valorizado pelos estudiosos do ensino de Geografia. “É importante que o professor de Geografia conheça novas linguagens e novos recursos didáticos, como a fotografia e também os critérios básicos para utilizá-las de forma planejada e com objetivos específicos pré definidos” (FREISLEBEN, 2013, p. 181).

As fotografias cada vez mais fazem parte do cotidiano da sala de aula, na internet, e nos materiais didáticos preparados por professores que buscam por meio da linguagem visual, proporcionar aos alunos aulas mais atrativas. E esta linguagem merece a mesma atenção do professor que a linguagem escrita ou falada, pois se isso não for feito, corre-se o risco de se desperdiçar uma das linguagens mais utilizadas pelos seus alunos no espaço fora da escola.

Mas é importante que a fotografia não seja entendida como mera ilustração dos LDG's, mas sim como um importante recurso didático, que deve ser empregado nas aulas para facilitar o ensino-aprendizagem, despertando nos alunos um maior interesse pela Geografia.

Neste sentido foram desenvolvidas as atividades com fotografias (Apêndice 2 e 3), que estimularam os alunos a refletirem/questionarem os problemas urbanos de suas cidades e a também sugerirem algumas soluções para os mesmos. Os alunos aprenderam nesta atividade por meio das fotografias de tempos diferentes, que as transformações do espaço urbano nem

sempre são destruidoras do meio ambiente, pois se for seguido um planejamento estas ações podem ser de melhorias ambiental, resultando em maior qualidade de vida para seus moradores.

Nas atividades notamos que existiram diferenças consideráveis nas respostas dos alunos do Ensino Médio e dos Universitários. Os alunos do Ensino Médio responderam se baseando mais na Geografia Física com pouca diversificação de idéias. Já os alunos universitários responderam se baseando menos na Geografia Física, os seus temas eram atuais, diversificados, com mais qualidade reflexiva e focados nas questões sociais presentes no espaço urbano.

As atividades nos apontaram alguns indicativos de natureza propositiva, entre eles: o fato que quando o aluno justifica sua resposta, começa a construir o conhecimento, além de desenvolver a percepção de pertencimento do lugar fotografado e um maior entendimento do conceito de espaço urbano, pois a fotografia contextualiza aquilo que é visto nas aulas de Geografia, tornando o aprendizado mais significativo.

Vimos que o ensino de Geografia auxiliado pelas fotografias dos LDG's pode ajudar o aluno a compreender os processos e as transformações que atuam no espaço urbano ao longo dos anos, lendo este espaço de forma mais complexa. Transformando a partir disso, em instrumento de reflexão e conhecimento, uma nova janela que possibilita revelar ao aluno a realidade do mundo atual.

Também constatamos que muitas vezes são veiculadas nos LDG's certas imagens do espaço urbano, na qual alguns grupos sociais ganham mais visibilidade e outros são deixados à margem tornando-se praticamente invisíveis. Este regime de visibilidade pode ser definidor de como o espaço urbano deve ser organizado, amplificando aquilo que deve ser visto, com o objetivo de classificar, hierarquizar e ordenar este espaço. Por isso um dos desafios dos professores de Geografia é ajudar o aluno a ter um olhar mais amplo, para que ele consiga ver além do imediato, além daquilo que está visível.

Mas o professor enquanto mediador, precisa estar preparado para uma didática onde os objetivos, conteúdos e métodos de ensino, proporcionem ao aluno uma compreensão maior da Geografia. Segundo Cavalcanti (2010, p. 25), “para cumprir os objetivos do ensino de Geografia, sintetizados na ideia de desenvolvimento do raciocínio geográfico, é preciso que se selecionem e se organizem os conteúdos que sejam significativos e socialmente relevantes”.

O professor de Geografia ao adotar a linguagem fotográfica estará contribuindo para a construção de aprendizagens mais significativas e estas aliadas aos conceitos geográficos trará um maior sentido a sua prática docente. Assim, quando compreendida, a fotografia pode ser

um importante aliado do professor nas suas aulas, tornando o ensino “[...] dinâmico, atual, criativo e instigante para que nossos alunos percebam a Geografia como um conhecimento útil e presente na vida de todos” (KAERCHER, 2002, p. 230).

O recurso didático mais conhecido e que está disponível em quase 100% das escolas do Brasil é o LD, e estes livros estão repletos de fotografias (principalmente os dos últimos 10 anos). Portanto o uso destas fotografias é acessível a quase todos os professores e alunos das mais remotas localidades do país, onde o LD está disponível. Assim neste país tão desigual, nas escolas que não possuem TV, multimídia, computador, internet e nem energia elétrica, trabalhar a análise crítica das fotografias dos LDG’s para um aprendizado de Geografia mais efetivo, pode ser uma opção viável ao professor que não dispõe de outro recurso didático.

Devemos refletir sobre as fotografias presentes nos LDG’s e a possibilidade de se analisar essas imagens de forma mais questionadora, como por que quando aparecem fotografias de moradores do Sul do Brasil, a maioria das pessoas mostradas são brancos? Houve um apagamento de outras etnias e de outros grupos sociais que estavam aqui antes dos brancos ou que foram trazidas pra cá a força. Cremos ser relevante mostrarmos também o que está oculto nas fotografias e este deve ser um papel relevante do professor de Geografia na busca de ampliar o horizonte de mirada do aluno.

Outro aspecto relevante que apareceram nas fotografias dos LDG’s pesquisados, foram os espaços esquecidos de pobreza e precariedade. Não se viam fotografias das favelas antes de 1940, mas não era porque as favelas não existiam (já estavam presentes desde o final de 1800), mas por ser um fenômeno social que não mereceu visibilidade naquela época. Foi somente no final dos anos 1970 e início do anos de 1980 que alguns estudos sobre a favelização começaram a aparecer.

Nos LDG’s s favelas não eram mostradas antes dos anos 1980, porque o foco eram fotografias de um Brasil em desenvolvimento, moderno. Foi a partir do ano 2000 que estas fotografias aparecem em maior quantidade nos LDG’s, já não chocavam como antigamente, já tinham se naturalizado. Os alunos não as viam mais com estranhamento. A ausência desse estranhamento revelou a ausência da reflexão sobre estes espaços.

Novamente é papel do professor de Geografia estimular o aluno à reflexão, ao estranhamento, a pensar estes espaços ausentes, ajudando o aluno a ampliar sua visão de mundo mostrando um mesmo fenômeno em suas múltiplas visões.

Os professores (e também a escola) ainda se baseiam na lógica do mundo verbal, ou seja, a palavra como instrumento de explicação do conteúdo. Porém os alunos em seu cotidiano estão mais diretamente conectados a um mundo (virtual, por meio da internet) onde

a linguagem que predomina grande parte do tempo é a visual (não verbal), onde esta auxilia o processo de aprendizagem e interação social. Portanto se faz necessário que os professores e a escola/universidade se apropriem desta linguagem.

Assim, o ensino da Geografia deve pautar-se nas diferentes linguagens, oportunizando ao aluno que ele próprio faça sua leitura e interpretação do mundo (mesmo que provisoriamente) por aquela que considere mais significativa.

Em outras palavras, o professor comprometido com um conceito ampliado de educação deve deixar de lado práticas restritas à exposição oral, leitura do LD e memorização, e procurar novas metodologias e linguagens para oportunizar a aprendizagem por diferentes olhares. Uma linguagem onde a produção dos saberes aconteça por meio das provocações que as fotografias despertam, num dialogismo entre os saberes cotidianos trazidos pelos alunos e o conhecimento científico e sistematizado vindo do professor.

O professor de Geografia deve propor atividades que fazem parte do cotidiano do aluno e que apontem na direção de um ensino que promova a sua cidadania, criatividade e autonomia. Atividades como as que considerem as fotografias dos LDG's e os saberes e desejos que os alunos trazem para a escola, de maneira a tornar a aula agradável, instigante, desafiadora e dinâmica resgatando assim, o envolvimento, a curiosidade, o encantamento e o prazer no aprendizado de Geografia.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. *Os Caminhos dos livros*. Campinas: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 2003.
- ALBUQUERQUE, Maria A. M. de. *O livro didático local de Geografia em Pernambuco*. In: Simpósio Internacional do Livro Didático-Educação e História. São Paulo: USP, 2007. p.1092 – 1105.
- ALBUQUERQUE, Maria A. M. de; OLIVEIRA, Aldo G. de. *A Geografia escolar de Delgado de Carvalho: uma análise a partir da cartografia*. *Anais... V Congresso Brasileiro de História da Educação*. O ensino e a pesquisa em história da educação. Aracaju: UFS, 2008.
- ALMEIDA, Rafael G. de. *Favelas do Rio de Janeiro: a geografia histórica da invenção de um espaço*. Tese (doutorado) PPG-UFRJ: Rio de Janeiro, 2016.
- ALVES, Alvino, et al. *Questionários enviados por email*. Francisco Beltrão/PR, mar./nov. 2015.
- BAGGIO, Luiz Carlos. *O perfil da cidade mudou*. *Jornal de Beltrão*. 15 de maio, 2018. Disponível em: <<http://www.jornaldebeltrao.com.br/colunista/coluna-do-baggio/12023/o-perfil-da-cidade-mudou/>>. Acesso em: 12 out. 2018.
- BANKS, Marcus. *Dados visuais para pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BELMIRO, Celia A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. *Educação & Sociedade*. Ano XXI, no 72, ago/2000, p. 11-31.
- BELMIRO, Celia A.; AFONSO JR., Delfim. A imagem e sua dimensão cultural na formação de professores. *Revista Pedagógica*, V.7 n.40, Belo Horizonte: Dimensão, 2001.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica. In: *Magia e técnica, arte e política ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo, Brasiliense 1994a.
- _____. Pequena história da fotografia. In: *Magia e técnica, arte e política ensaios sobre literatura e história da cultura*. 07a edição. São Paulo, Brasiliense v.01, 1994b.
- _____. *Passagens*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2006.
- BENTO, Izabella P. *A mediação didática na construção do conhecimento geográfico: uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens do ensino médio e da potencialidade do lugar*. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais: Goiânia, 2013.
- BITTENCOURT, Circe M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, USP: São Paulo, 1993.
- _____. In: *O Saber Histórico na sala de Aula*. São Paulo: Contexto. 2006.
- _____. *Livro didático e saber escolar: 1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BONDÍA, Jorge L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso 14 maio de 2018.
- BRAGANÇA, Aníbal F. A. Uma introdução à história editorial brasileira. In: *Cultura – Revista de História e Teoria das Ideias*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2002, v. XIV.

- BRAGANÇA, Juliana. Fotografia e imagem. *Pós: Belo Horizonte*, v. 4, n. 7, p. 152 - 161, maio, 2014.
- BRANDÃO, Pedro. *La imagen de la ciudad. Estrategias de identidad y comunicación*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 2004.
- _____. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Título II, art. 3º*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BURKE, Peter. *Peter Burke ressalta a importância do uso de imagens como evidência na construção do saber histórico*. Editora UNESP, 2017. Disponível em: <<http://editoraunesp.com.br/blog/peter-burke-ressalta-a-importancia-do-uso-de-imagens-como-evidencia-na-construcao-do-saber-historico>>. Acesso em: 21 de outubro de 2017.
- CARDOSO, Wagner I. *As relações raciais na parede: sentir - pensar a geografia pela fotografia*. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia: Porto Alegre, 2016.
- CARGNELUTTI, Joceli; DE ANGELO, Graziela L. Lendo, refletindo e dialogando: mudanças ocorridas na configuração dos livros didáticos de Português a partir da década de 1960. *Eutomia Revista de Literatura e Linguística*. Recife, 12 (1), p. 392-407, Jul./Dez. 2013.
- CARLOS, Ana F. A. *O Espaço Urbano: novos escritos sobre a cidade*. São Paulo: FFLCH, 2007.
- CASSIANO, Célia C. de F. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez. 2005.
- CASTELLAR, Sonia M. V., et al. *Questionários enviados por email*. Francisco Beltrão/PR, mar./nov. 2015.
- CASTROGIOVANNI, Antonio C.; GOULART, Lígia B. A questão do livro didático em geografia: elementos para uma análise in CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos(org) et al. *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 2. ed. Porto Alegre. Editora da Universidade/UFRGS, 1999.
- CAVALCANTI, Lana de S. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.
- _____. *Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos*. São Paulo: Papirus, 2010.
- CHARTIER, Roger; ROCHE, Daniel. O Livro: uma mudança de perspectiva. In: LE GOFF, Jacques, NORA, Pierre. *História: Novos Objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.
- COELHO, Leticia C. A Paisagem na Fotografia, os rastros da memória nas imagens. *Revista do GPIT*. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- CORRÊA, Roberto L. *O Espaço Urbano*. São Paulo: Ática, 1995.
- COSTA, Antonio. C. de S. *Qual a Alimentação que Usa a Classe Pobre do Rio de Janeiro e Sua Influência sobre a Mesma Classe*, Rio de Janeiro: Typ. Perseverança, 1865.
- COSTA, Eliezer R. de S. O livro didático, um facilitador da informação na escola. *Revista Interlocução*, v.4, n.4, p.13-27, publicação semestral, junho/2011.
- COSTA, Luciano B. da. *Imagem dialética e imagem crítica: fotografia e percepção na metrópole moderna e contemporânea*. Tese (Doutorado). FAUUSP, São Paulo, 2010.

COSTELLA, Roselane Z. Movimentos para (não) dar aulas de Geografia e sim capacitar o aluno para diferentes leituras. In: CASTROGIOVANNI, Antonio C.; TONINI, Ivaine M.; KAERCHER, Nestor A. (orgs.) *Movimentos no ensinar geografia*. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013.

_____. Nas entrelinhas do Livro Didático. In: TONINI, Ivaine M.(org.) [et al.]. *O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem*. Porto Alegre: Sulina, 2017.

COSTELLA, Roselane Z.; SCHAFFER, Neiva O. *A Geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo*. Erechim: Edelbra, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

CHOPIN, Alain. *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette, 1993.

COMENIUS, Iohannis A. *Didática Magna*. Aparelho crítico Marta Fattori; trad. Ivone Castilho Benedetti. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CUMMING, Robert. *Para entender a Arte*. São Paulo: Ática, 1996.

DAVIS, Mike. *Planeta favela*. São Paulo: Boitempo, 2006.

DELEGÁ, Edson. O Papel da Imagem no Livro Didático. *Jornal da Educação*. Jun. 2012. Disponível em: <[http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1725#myGallery1-picture\(2\)](http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1725#myGallery1-picture(2))>. Acesso 22 de out. 2015.

DESIDERIO, Raphaela de T. *Composições e afetos com fotoáfricas: exercício de pensamento na educação geográfica*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, 2017.

DETRAN-PR. *Estatísticas de Trânsito - Frota de veículos por Tipo e Município 2018*. Disponível em: <<http://www.detran.pr.gov.br/modules/catsg/servicos-detalhes.php?tema=transitoseguro&id=638>>. Acesso 12 de jul. 2018.

DRIGO, Maria O.; SOUZA, Luciana C. P. de. Educação do Olhar: as representações visuais em foco. *Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, Canoas, v.1, n.1, 2012.

EBY, Frederick. *História da educação moderna: séc.XVI/séc.XX—teoria, organização e práticas educacionais* (2. ed.). Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

FIRMINO, Larissa C.; MARTINS, Rosa E. M. W. Imagens-clichês e Livros Didáticos: reflexões para o ensino de Geografia. In: TONINI, Ivaine M.(org.) [et al.]. *O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem*. Porto Alegre: Sulina, 2017.

FONSECA, Selva G. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

FONSECA, Thaís N. de L. *O livro didático de História: lugar de memória e formador de identidades*. In: *História: Fronteira – XX Simpósio Nacional da ANPUH*. Vol. 01. Florianópolis/SC: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

FRANCISCHETT, Mafalda N., et al. *Questionários enviados por email*. Francisco Beltrão/PR, mar./nov. 2015.

FREISLEBEN, Alcimar P. *A fotografia como recurso didático na educação ambiental*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão/PR, 2013.

FREISLEBEN, Alcimar P.; FRANCISCHETT, Mafalda N.; PREZENTE, Wellington L. Educação Ambiental Registrada e Veiculada na Praça Central. XVI ENG – *Anais...* ENG -

Encontro Nacional dos Geógrafos, Porto Alegre: AGB, 2010.

FREISLEBEN, Alcimar P.; KAERCHER, Nestor A. A linguagem fotográfica como recurso metodológico no ensino de Geografia. *Revista de Ensino de Geografia*, UFU: Uberlândia, v. 7, n. 12, p. 114-130, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br>>. Acesso em 17 jan. 2017.

GARUTTI, Sandra L. P. S.; LOPES, C. S. *O uso da fotografia no ensino da geografia e a transformação do espaço geográfico*. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uem_geo_artigo_sandra_lucia_prudencio_santana.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2018.

GOMES, Patricia. *Da escrita à imagem: da fotografia à subjetividade*. Dissertação (Mestrado), UFRGS - Instituto de Psicologia, Porto Alegre, 1996.

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

HALLEWELL, Laurence. *O Livro no Brasil: sua história*. São Paulo: Edusp, 2005.

HASLAM, Andrew. *O livro e o designer II – Como criar e produzir livros*. 2. ed. São Paulo: Edições Rosari, 2006.

HÖFLING, Eloisa de M. *A FAE e a execução da política educacional: 1983-1988*. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP, Campinas(SP), 1993.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Estimativas populacionais para os municípios e para as Unidades da Federação brasileiros em 01.07.2017*. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2017/estimativa_dou.shtm>. Acesso em 13 jul. 2018.

_____. *População nos Censos Demográficos, segundo os municípios das capitais – 1872/2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em 11 out. 2017.

JORNAL DE BELTRÃO. *Governo libera mais 16 milhões para o projeto de contenção das enchentes*. 26 de junho, 2018. Disponível em: <<http://www.jornalbeltrao.com.br/noticia/276096/governo-do-parana-libera-mais-r-16milhoes-para-o-projeto-de-contencao-das-enchentes>>. Acesso em: 04 jul. 2018.

KAERCHER, Nestor A. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nidia N.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. (Orgs.) *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. *Desafios e utopias no ensino de Geografia*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

_____. Os movimentos que meus mestres me ensinam: DDD's, signos, alimentos, escadas, luzes, grenais. In: CASTROGIOVANNI, Antonio C.; TONINI, Ivaine M.; KAERCHER, Nestor A. (orgs.) *Movimentos no ensinar geografia*. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso-Lugar-Cultura, 2013.

_____. *Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica*. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

_____. In: TONINI, Ivaine M.(org.) [et al.]. *O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem*. Porto Alegre: Sulina, 2017.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KULESZA, Wojciech A. *A educação científica comeniana*. (Tese de doutorado). Campinas:

Unicamp, 1991.

LABANCA, Gabriel C. Cultura impressa: edição, circulação e leitura no Brasil. *Topoi*, v.12, n.23, jul.-dez. 2011, p. 213-216. Disponível em: http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi23/topoi23_14_r3_cultura_impressa.pdf Acesso em: 25 set. 2015.

LIMA, Gabriela R. C. P. *O tesouro dos mapas: a cartografia dos livros didáticos de geografia do ensino fundamental*. 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino e História de Ciências da Terra) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

LITZ, Valesca G. *O uso da imagem no ensino de História*. UFPR- Departamento de Graduação em História. PDE: Curitiba, 2009.

LOBATO, Monteiro. *Geografia de Dona Benta*. São Paulo: Globo, 2013.

MARTINELLI, Marcello. *Curso de Geografia Temática*. São Paulo: Contexto, 1991.

MARTINS, Dadá (Maria Adailza Martins de Albuquerque), et al. *Questionários enviados por email*. Francisco Beltrão/PR, mar./nov. 2015.

MARTINS, Rosa E. M. W. *O livro didático no ensino da Geografia* – UPF- Universidade de Passo Fundo, 2005. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Curriculo_e_Saberes/Painel/07_32_42_PA252.pdf . Acesso em: 15 março 2016.

MASSEY, Doreen. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MEDEIROS, Marlon C., et al. *Questionários enviados por email*. Francisco Beltrão/PR, mar./nov. 2015.

MIRANDA, Sonia R.; LUCA, Tania R. de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 48, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201882004000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 Set. 2014.

MORAES, Didier D. C. D. de. A renovação visual do livro didático no Brasil: o design de Ary de Noronha na Editora Ática. *Anais do 8º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design*. São Paulo, 2008, p. 140-150.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista brasileira de história da educação*. Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.008>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

NAKAMOTO, Persio. *A configuração gráfica do livro didático: um espaço pleno de significações*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA JR., Wenceslao M. de, et al. *Questionários enviados por email*. Francisco Beltrão/PR, mar./nov. 2015.

OLIVEIRA JR., Wenceslao M. de; SOARES, Elaine dos S. Fotografias didáticas e geografia escolar entre evidências e fabulações. *PerCursos*, Florianópolis, v. 13, n.02, p. 114 – 133, jul./dez. 2012.

OLIVEIRA, Marlene M. de. Imagem do livro didático e planejamento do ensino em geografia: desafios a formação de conceitos espaciais. *GEOgraphia*, Vol. 12, nº 24, 2010. Disponível em: <<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewArticle/385>>. Acesso em: 12 out. 2014.

PAIXÃO, Fernando (org.). *Momentos do Livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 1998.

- RAZZINI, Marcia de P. G. Livraria Francisco Alves e a expansão da escola pública em São Paulo. *Congressos Anuais da Intercom*. São Paulo: Produção Editorial, 2004.
- SAAB, William G. L., et al. *Cadeia de Comercialização de livros*. Relato Setorial nº 3. Rio de Janeiro: BNDES, 1999.
- SAMPAIO, Fernando dos S., et al. *Questionários enviados por email*. Francisco Beltrão/PR, mar./nov. 2015.
- SANTI, Angela M. Imagem, Filosofia e Educação no Séc. XXI: o analfabeto do futuro será o que não sabe fotografar? *Prometeus* – Rio de Janeiro, Ano 11, nº 26 – Janeiro - Abril/2018.
- SANTOS, Eliete M. dos. *Caminhos de Geografia*, Uberlândia v. 8, n. 24 Dez./2007 p. 33-45. Disponível em: < <http://www.ig.ufu.br/revista/caminhos.html> >. Acesso em: 12 out. 2017.
- SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. 4 ed. São Paulo: Nobel, 1998.
- _____. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- SENE, Eustáquio de, et al. *Questionários enviados por email*. Francisco Beltrão/PR, mar./nov. 2015.
- SILVA, Jailson de S. Favelas: as formas de ver definem as formas de intervir. *Revista Econômica*, Rio de Janeiro, v 13, n 1, p. 47-57, junho 2011. Disponível em: <http://www.propi.uff.br/revistaeconomica/sites/default/files/Favelas_As_formas_de_ver_de_fimem_as_formas_de_intervir.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2015.
- SILVA, Renata M.; MOURA, Jeani D. P. O Uso da Fotografia no Ensino de Geografia. In: ASARI, Alice Y.; ANTONELLO, Ideni T. ; TSUKAMOTO, Ruth Y. (org.). *Múltiplas Geografias: Ensino, Pesquisa, Reflexão*. Londrina: Humanidades, 2004. p.175-190.
- SIMAN, Lana M. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo A; et al. (orgs.). *Ensino de História e Educação*. Ijuí: ed. UNIJUÍ, 2004.
- SOARES, Magda B. Um olhar sobre o livro didático. In: *Presença Pedagógica*, v.2, n.12, Nov./dez. 1996, p. 52-64.
- SOCIEDADE SEM PRISÕES. *Facebook*. 21 fevereiro 2018. Disponível em: <<https://www.facebook.com/sociedadesemprisoas.pag/>>. Acesso em: 21 fev. 2018.
- TELLES, Vera da S. Pontos e linhas de uma descrição da cidade: trajetórias urbanas e seus territórios. In: FRANCISCO, Elaine M. V.; ALMEIDA, Carla C. L. de. *Trabalho, território, cultura: novos prismas para o debate das políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2007.
- THEVES, Denise W. *Pelos labirintos da docência com os fios de Ariadne: Geografia e existência que (trans)formam a mim e meus alunos*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia: Porto Alegre, 2018.
- TONINI, Ivaine M. Imagens nos livros didáticos de Geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia. In: *Mercator*, ano. 2, n. 4, 2003.
- _____. Movimentando-se pela web 2.0 para ensinar Geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio C.; KAERCHER, Nestor A.; TONINI, Ivaine M. *Movimentos no ensinar Geografia*. Porto Alegre: Compasso Lugar-cultura/Imprensa Livre, 2013a.
- _____. Notas sobre imagens para ensinar geografia. *Revista Brasileira de Educação Geográfica*, Campinas, v. 3, n. 6, p. 177-191, jul./dez., 2013b.

- _____, et al. *Questionários enviados por email*. Francisco Beltrão/PR, mar./nov. 2015.
- TONINI, Ivaine M.; GOULART, Lígia, B. Desafios para potencializar o Livro Didático de Geografia. In: TONINI, Ivaine M.(org.) [et al.]. *O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem*. Porto Alegre: Sulina, 2017.
- VAZ, Lilian F. Dos cortiços às favelas e aos edifícios de apartamentos - a modernização da moradia no Rio de Janeiro. *Análise Social*, vol. XXIX (127), 1994 (3.º), 581-597.
- VEIGA-NETO, Alfredo. De internet, cibercultura e inteligências. *Episteme*. 1999, 1-6.
- VLACH, Vânia. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (Org.) *O ensino de geografia no século XXI*. Papirus: Campinas –SP, 2004.
- _____, et al. *Questionários enviados por email*. Francisco Beltrão/PR, mar./nov. 2015.

LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA

- ADAS, Melhem. *Geografia: a América*, 1º grau. São Paulo: Moderna, 1984.
- _____. *Brasil Sociedade e Espaço*, 2º grau. São Paulo: Moderna, 1991.
- _____. *Geografia*, Ensino Fundamental. São Paulo: Moderna, 2006.
- _____. *Geografia: construção do espaço brasileiro*, 6ª série. São Paulo: Moderna, 2006.
- ANTUNES, Celso. *Geografia do Brasil*. 4ª série. São Paulo: Scipione, 1964.
- _____. *Geografia e participação*, 1º grau. São Paulo: Scipione, 1986.
- ATTAYDE, Alcias M. *Geografia*, Colegial. São Paulo: CEN, 1937.
- _____. *Geografia do Brasil*. 3ª série. vol. 1. São Paulo: Anchieta, 1947.
- _____. *Geografia do Brasil*, Ginásio, São Paulo: CEN, 1951.
- _____. *Geografia do Brasil*. Regional. 4ª série. São Paulo: CEN, 1964.
- AZEVEDO, Aroldo de. *Geografia*. 2ª série secundária. 5 ed. São Paulo: CEN, 1937.
- _____. *Geografia Humana do Brasil*. 3º ano Curso Colegial. São Paulo: CEN, 1959.
- _____. (org). *Programa de Admissão*. 8 ed. São Paulo: CEN, 1961.
- _____. *O Brasil e o Mundo: as regiões brasileiras*. vol. 3. 24 ed. São Paulo: CEN, 1966.
- _____. *Terra Brasileira*, Ginásio. São Paulo: CEN, 1966.
- AZEVEDO, Guiomar G.; MENDES, Ana Maria B. *O Espaço Mundial: o mundo desenvolvido*, 1º grau. São Paulo: Moderna, 1996.
- BELTRAME, Zoraide V. *Geografia Ativa: as regiões brasileiras - 6º série- Ensino fundamental 2*, São Paulo: Ática, 1975.
- _____. *Geografia Ativa*, 8º série. São Paulo: Ática, 1980.
- _____. *Geografia do Brasil*, 2º grau. São Paulo: Ática, 1983.
- BOLIGIAN, Levon; MARTINEZ, Rogério; GARCIA, Wanessa; ALVES, Andressa. *Geografia Espaço e Vivência*, 7ª série. São Paulo: Saraiva, 2017.
- CASTELLAR, Sonia M. V; ZAMBONI, Ernesta. *Geografia*, 2º ano, Ensino Fundamental. São Paulo: Saraiva, 2001.

- _____; MAESTRO, Valter. *Geografia*, 5ª Série, 2ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2002.
- GARCIA, Helio; MORAES, Paulo R. *Geografia*, 7ª série. São Paulo: IBEP, 2017.
- GEOGRAFIA, *Projeto de livro didático*. Ensino Fundamental, 2008. Trabalho inédito.
- LUCCI, Elian A.; BRANCO, Anselmo L. *Geografia Homem & Espaço*, 7ª série. São Paulo: Saraiva, 2017.
- MAGALHÃES, Claudia; SOURIENT, Lilian; GONÇALVES, Marcos; RUDECK, Roseni. *Geografia* 7ª série. São Paulo: Do Brasil, 2017.
- MOREIRA, Igor A. G. *Geografia Nova: o espaço brasileiro*, 1º grau. São Paulo: Ática, 2000.
- MOREIRÃO, Fábio B. *Geografia*, 2º ano - Ensino Médio. São Paulo: SM, 2013.
- SAMPAIO, Fernando dos S. *Geografia*. Ensino Fundamental (6º ano), São Paulo, SM, 2014.
- _____; MEDEIROS, Marlon C. de. *Geografia*. Ensino Fundamental (7º ano), São Paulo, SM, 2014.
- _____; MEDEIROS, Marlon C. de. *Geografia*. Ensino Fundamental (9º ano), São Paulo, SM, 2014.
- _____; MEDEIROS, Marlon C. de; SILVA, Vagner A. da. *Geografia*. Ensino Fundamental (8º ano), São Paulo, SM, 2014.
- _____; MEDEIROS, Marlon C. de; SILVA, Vagner A. da. *Geografia*. Ensino Fundamental (6º ano), São Paulo, SM, 2014.
- SENE, Eustáquio de; MOREIRA, João C. *Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização*, Ensino Médio. São Paulo: Scipione, 2011.
- _____. *Geografia e Cidadania*. Ensino Fundamental. São Paulo: Scipione, 2009.
- VESENTINI, José W. *Brasil Sociedade e Espaço*. Ensino Médio, São Paulo: Ática, 1991.
- _____. *Geografia: o mundo em transição*. Ensino Médio, São Paulo: Ática, 2011.
- _____; VLACH, Vânia. *Geografia Crítica*. Ensino Médio, São Paulo: Ática, 1991.
- _____; *Geografia: o espaço natural e a ação humana*, 6º ano, São Paulo: Ática, 2012.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS – PNLD

- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2005*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005.
- _____. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2008*, Geografia – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- _____. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014*, Geografia. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.
- _____. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2017 - Anos Finais do Ensino Fundamental*, Geografia. – Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/pnld-2017/>>. Acesso em 10 Jan. 2018.

APÊNDICE 1



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Prezado(a) Professor(a)

Como aluno do Programa de Pós-Graduação nível de Doutorado em Geografia na Linha de Ensino de Geografia da UFRGS, orientado pelo prof. Dr. Nestor André Kaercher, solicito sua gentileza em responder o questionário a seguir. Desde já, agradeço pela atenção e colaboração. Alcimar Paulo Freisleben

QUESTIONÁRIO COM AUTORES E ESPECIALISTAS EM LIVRO DIDÁTICO

Formação do(a) Professor(a) (nome completo):

- A) É graduado em que área?
 - B) Mestrado () Doutorado () em que área?
 - C) A quantos anos leciona?
 - D) Atua em que Colégio/Universidade? Qual?
 - E) Disciplinas que leciona e em que séries?
 - F) Já escreveu algum livro didático de Geografia? Quais?
-
- 1. Você acredita que as fotografias no livro didático de Geografia (LDG) facilitam o aprendizado do aluno? Justifique.
 - 2. Para você, a cor, tamanho, quantidade e qualidade das fotos são importantes para o aprendizado do aluno de Geografia? Mais que o texto? Justifique!
 - 3. Como são escolhidas as fotografias do LDG, existe critérios para esta escolha? Quem escolhe quais fotos farão parte do livro? São de fotógrafos brasileiros ou estrangeiros?
 - 4. No seu entendimento, como as fotografias presentes no LDG poderiam ser mais eficientes para o aprendizado de Geografia?
 - 5. Você acredita que as fotografias no LDG são só ilustrações, descansos visuais ou que podem estimular uma leitura reflexiva ou a questionamentos por parte do aluno? Como?
 - 6. Quais aspectos que poderiam melhorar no LDG? Sugira algumas recomendações para seu uso em sala de aula.
 - 7. Aponte aspectos importantes do PNLD, ou de algo que poderia melhorar no programa.

APÊNDICE 2



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Meu nome é Alcimar Paulo Freisleben, sou aluno do Doutorado em Geografia na Linha de Ensino de Geografia, solicito sua participação nesta atividade. Seu nome ficará em sigilo. Nem você e nem seu professor estão sendo avaliados. Não há respostas certas ou erradas. Agradeço a colaboração.

ALUNO: _____ Série: _____

Curso _____ Colégio/Faculdade: _____

E-mail: _____ Fco.Beltrão/PR - Maio 2018

ATIVIDADE 1. LEITURA DO ESPAÇO URBANO ATRAVÉS DA FOTOGRAFIA **Comparando fotografias de espaços urbanos diferentes.**

- 1- Fotografar do Livro Didático de Geografia, uma foto do espaço urbano brasileiro;
- 2- Fazer uma fotografia do espaço urbano (da sua cidade) com a mesma temática da fotografia que escolheu do Livro Didático de Geografia. Identificando as fotos (local, cidade, data);
- 3- Enviar as 2 fotos (com nome), no email: uttamadesign@gmail.com
- 4- **Analisar comparativamente as duas fotografias** (segundo encontro na sala de aula).

Fotografia do Espaço Urbano
Livro Didático



Fotografia do Espaço Urbano
Aluno



1. **Que espaços urbanos são estes, quais seus elementos constitutivos? E quais se destacam?**
2. **Quais as diferenças ou semelhanças entre as duas fotografias?**
3. **O que de importante foi ocultado nas fotografias? Por quê?**
4. **Aponte os problemas e sugira soluções para estes locais fotografados.**
5. **Fotos do Livro Didático de Geografia ajudam no aprendizado da Geografia? Por quê?**

APÊNDICE 3



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Meu nome é Alcimar Paulo Freisleben, sou aluno do Doutorado em Geografia na Linha de Ensino de Geografia, solicito sua participação nesta atividade. Seu nome ficará em sigilo. Nem você e nem seu professor estão sendo avaliados. Não há respostas certas ou erradas. Agradeço a colaboração.

ALUNO: _____ Série: _____

Curso _____ Colégio/Faculdade: _____

E-mail: _____ Fco.Beltrão/PR - Maio 2018

ATIVIDADE 2. LEITURA DO ESPAÇO URBANO ATRAVÉS DA FOTOGRAFIA **Comparando fotografias do mesmo espaço urbano de épocas diferentes**

- 1- Escolher uma foto antiga da sua cidade ou local da cidade (praça, igreja, sua casa, sua rua etc.) da Internet com a mesma temática da foto escolhida do Livro Didático de Geografia;
- 2- Fazer uma fotografia atual do mesmo local ou com a mesma temática da fotografia antiga. Identificar as duas fotos (local, cidade, ano);
- 3- Enviar as 2 fotos (com o nome), no email: **uttamadesign@gmail.com**
- 4- **Analisar comparativamente as duas fotografias** (segundo encontro na sala de aula).

Fotografia do Espaço Urbano
Internet



Fotografia do Espaço Urbano
Aluno



1. Qual a época que foram, feitas as fotografias? O que elas mostram?
2. Que transformações aconteceram, o que mudou, o que permanece igual, por quê?
3. Existem pessoas retratadas? Que tipo de atividade elas estão exercendo?
4. Aponte os problemas e sugira soluções para estes locais fotografados.
5. Sobre as atividades, se tratando de aprendizado, de 0 a 10 que nota você daria?

Justifique!