



INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO

Campus Recife

Departamento Acadêmico de Ambiente Saúde e Segurança

Curso de Licenciatura em Geografia

ANDERSON JEFFERSON GOMES DA SILVA

**AS IMAGENS COMO PONTO DE PARTIDA PARA A PROBLEMATIZAÇÃO E
DIALOGICIDADE NO ENSINO DA GEOGRAFIA**

Recife

2019

ANDERSON JEFFERSON GOMES DA SILVA

**AS IMAGENS COMO PONTO DE PARTIDA PARA A PROBLEMATIZAÇÃO E
DIALOGICIDADE NO ENSINO DA GEOGRAFIA**

Trabalho de conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – *Campus* Recife, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientador: Prof. Me. Fernanda Guarany
Mendonça Leite

Coorientador: Prof. Me. Marcelo Ricardo
Bezerra de Miranda

Recife

2019

Ficha elaborada pela bibliotecária Emmely Cristiny Lopes Silva CRB4/1876

S586i
2019

Silva, Anderson Jefferson Gomes da.

As imagens como ponto de partida para a problematização e dialogicidade no ensino da geografia / Anderson Jefferson Gomes da Silva. --- Recife: O autor, 2019. 102f. il. Color.

TCC (Curso de Licenciatura em Geografia) – Instituto Federal de Pernambuco, Departamento Acadêmico de Ambiente, Saúde e Segurança - DASS, 2019.

Inclui Referências e apêndice.

Orientadora: Professora M.e. Fernanda Guarany Mendonça Leite.

1. Ensino da geografia. 2. Prática educativa. 3. Dialogicidade. I. Título. II. Leite, Anderson Jefferson Gomes. III. Instituto Federal de Pernambuco.

CDD 307.7 (21ed.)

Anderson Jefferson Gomes da Silva

**AS IMAGENS COMO PONTO DE PARTIDA PARA A PROBLEMATIZAÇÃO E
DIALOGICIDADE NO ENSINO DA GEOGRAFIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – *Campus* Recife, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e APROVADO em 18 de julho de 2019 pela banca examinadora:

Fernanda Guarany M. Leite (CGEO/IFPE) – Orientadora

Mestra em Educação – UFPE

Marcelo Ricardo B. de Miranda (CGEO/IFPE) – Coorientador

Mestre em Geografia - UFPE

Ana Alice Freire Agostinho (IFPE) – Examinadora Externa

Mestra em Educação - UFPE1

Edlamar Oliveira dos Santos (CGEO/IFPE) – Examinadora Interna

Doutora em Educação - UFPE

Recife - PE

2019

Dedico este trabalho àquele professor, que mesmo sendo Senhor e gerador do conhecimento, nunca deixou de olhar como uma criança. Dedico este trabalho, ao professor dos professores que ensinou com amor, sabedoria, paciência e que nos imbuiu de, despertou e fomentou a humanização. Dedico este trabalho, ao Senhor dos senhores, Rei dos reis que nunca quis ser servido, mas serve até hoje, Jesus Cristo. Dedico este trabalho ao Yeshua Hamashia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por nunca ter saído do meu lado, por ser minha rocha segura e que me dotou de capacidade para escrever este trabalho.

À minha família que sempre me proporcionou aprendizados, pois tenho certeza de que todos me querem bem, assim como eu os quero. Especialmente a minha avó, Severina Gomes da Silva, e a minha mãe, Ângela Maria da Silva, verdadeiras guerreiras que, dentro de sua simplicidade, sempre me incentivou e se esforçou para me dar as condições de estudo que não teve.

Aos meus amigos de curso, com os quais durante a graduação compartilhei momentos de aprendizados, debates, enriquecimento no conhecimento, dificuldades e superação. Com eles andei descobrindo parte do Brasil, descobrindo o mundo.

Aos meus queridos professores do IFPE, os quais tiveram imensa contribuição na minha formação acadêmica.

À minha professora e orientadora Fernanda Guarany que aceitou o desafio de me orientar, já quase na metade do período e pela sua paciência e enorme contribuição nesta pesquisa através da orientação. Proporcionando-me uma maior liberdade de pesquisa, porém sem me deixar só e, ao mesmo tempo, apontando olhares, caminhos e desbravando comigo o novo. Desenvolvendo uma relação educativa, numa linguagem que eu pudesse compreender e fosse compreendido em meus anseios nesta pesquisa.

Ao professor coorientador Marcelo Miranda que aplicou a primeira aula à minha turma no curso de Licenciatura em Geografia e também aceitou o desafio de coorientar-me. E me direcionou também nas pesquisas facilitando o caminho mais viável sem que com isto, houve-se perda de qualidade e aprofundamento necessário.

Ao professor Marcos Valença que contribuiu também para a construção deste trabalho e ao qual tenho uma admiração profunda, respeito e carinho.

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco-IFPE, pelas oportunidades e apoio na minha formação.

À professora e aos estudantes da escola, que serviu como campo de pesquisa, pela imensa contribuição, sem os quais seria impossível a realização do presente estudo.

À banca examinadora, que com certeza deu profundas contribuições neste trabalho e ajudou e ajudarão em meu desenvolvimento.

A todos aqueles que, como eu, tiveram as imagens como linguagem para comunicação frente à escrita.

E por fim, mas não menos importante, a todos aqueles que não couberam aqui, mas que estão escritos no meu coração e na minha alma.

As pessoas grandes aconselharam-me deixar de lado os desenhos de jibóias abertas ou fechadas, e dedicar-me de preferência à geografia, à história, ao cálculo, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma esplêndida carreira de pintor. Eu fora desencorajado pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando.

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

A presente pesquisa faz uma abordagem a respeito do uso de imagens na prática educativa geográfica através de uma análise da sua utilização como ponto de partida para a problematização e a dialogicidade. Pretende-se identificar como elas são promovidas no ensino de geografia, compreendendo a sua importância e analisando suas contribuições para a prática educativa. O estudo foi desenvolvido com base nos princípios da abordagem qualitativa de pesquisa. Para a construção dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: pesquisa bibliográfica, observação direta, elaboração e vivência de uma aula, questionários e entrevistas individuais. O estudo apontou, em seus resultados, que o uso de imagens fomentou e aperfeiçoou a dialogicidade e a problematização na prática educativa da geografia, proporcionando prazer no aprendizado e despertando a curiosidade dos educandos. Ou seja, a utilização das imagens é viável e essencial no processo de ensino-aprendizagem da geografia crítica-reflexiva. Sendo assim, a pesquisa contribui para uma prática educativa geográfica transformadora.

Palavras-chave: Imagem. Dialogicidade. Problematização. Ensino. Geografia.

ABSTRACT

The present research approaches the use of images in geographic educational practice through an analysis of their use as a starting point for problematization and dialogicity. It is intended to identify how they are promoted in geography teaching, understanding its importance and analyzing its contributions to the educational practice. The study was developed based on the principles of qualitative research approach. In order to construct the data, the following instruments were used: bibliographic research, direct observation, elaboration and experience of a class, questionnaires and individual interviews. The study pointed out in its results that the use of images fostered and improved dialogue and problematization in the educational practice of geography, providing pleasure in learning and arousing the curiosity of learners. That is, the use of images is feasible and essential in the teaching-learning process of critical-reflective geography. Thus, research contributes to a transformative geographic educational practice.

Keywords: Image. Dialogicity. Problematization. Teaching. Geography.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 DIALOGICIDADE E A PROBLEMATIZAÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA DA GEOGRAFIA CRÍTICA	16
2.1 A educação da geografia crítica	16
2.2 A dialogicidade e a problematização na prática educativa	21
2.2.1 A dialogicidade na humanidade	21
2.2.2 A concepção e o contexto da dialogicidade problematizadora na prática educativa sob o ponto de vista ocidental com início na Grécia antiga	22
2.2.3 O que é dialogicidade?	24
2.1.4 Dialogar para problematizar, problematizar para dialogar	30
3 AS IMAGENS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA	34
3.1 As imagens como recurso metodológico e sua utilização no ensino da geografia	34
3.1.1 As imagens na humanidade	36
3.2.2 A viabilidade das imagens na prática educativa geográfica	42
3.2 A leitura e análise das imagens na prática educativa da geografia	46
3.2.1 O que é leitura de imagens?	46
3.2.2 Como ler uma imagem corretamente?	48
4.2.3 Os estágios de uma boa leitura das imagens	49
3.2.4 Os saberes necessários aos professores que problematizam dialogicamente a partir do uso das imagens	52
3.2.5 A escolha das imagens	53
4 METODOLOGIA	55
5 A TEORIA NA PRÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA EM CAMPO	65
5.1 As imagens e o ensino da geografia na experiência	66
5.2 As imagens e a dialogicidade na experiência	68
5.3 As imagens e a problematização na prática	73
5.4 Importância e contribuição das imagens para dialogar problematicamente no processo de ensino-aprendizagem da geografia	77
5.5 As imagens como ponto de partida para a dialogicidade problematizadora no processo de ensino-aprendizagem da geografia	79
6 CONSIDERAÇÕES	82

REFERENCIAS	85
Apêndice A	88
Apêndice B	96
Apêndice C	101

1 INTRODUÇÃO

Há uma preocupação crescente com a situação educacional brasileira, principalmente quanto ao objetivo desta, em promover cidadãos capazes de intervir no mundo e efetivar estes anseios no processo de ensino-aprendizagem promovendo a emancipação dos educandos. Paulo Freire ressalta como principais características para que a educação emancipadora se efetive, a dialogicidade problematizadora.

Um dos desafios que se apresenta é: quais instrumentos podem ser utilizados para desenvolver e promover o diálogo e a problematização na prática educativa? E como utilizar estes recursos em uma prática pedagógica na qual a importância do ensino geográfico, em muitas escolas, está em descrédito? É comum presenciar educandos relatarem a “desconexão” entre o que é visto em sala de aula e o que é visto e vivido pelos educandos no cotidiano. Os educandos costumam questionar: “isso vai servir para quê? Por que estudar isso? Qual a utilidade?”¹. Também é comum em reuniões pedagógicas, professores e gestores relatarem a falta de interesse dos educandos em aprender; a falta de interação na prática educativa, a falta de diálogo por parte do educando; ou não conseguirem estimular a curiosidade dos educandos. É visível a necessidade de desenvolver e utilizar instrumentos que proporcionem aos educandos uma articulação entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento elaborado culturalmente.

A utilização das imagens é pressuposta como um destes instrumentos, uma vez que imagens são bem presentes no cotidiano da grande maioria dos educandos. Este pode ser um ponto de partida, e o oferecimento de um contexto, para a problematização e a dialogicidade no ensino da geografia. Imagens provocam leituras e percepções diferenciadas de acordo com a realidade de cada educando - elas vêm cheias de experiências que podem ser aproveitadas para promover uma maior integração dos estudantes com os conteúdos estudados, uma vez que parte do senso comum dos educandos o que acaba por favorecer um maior engajamento deles na prática educativa.

¹ Perguntas colhidas durante o estágio supervisionado III em 2016.

O processo educativo através do uso de imagens que contenham conceitos chave sobre uma temática veio atender a necessidade de, no ensino da geografia, incitar e provocar dialogicidade problematizadora e curiosidade sobre o conhecimento, mediador da prática educativa. A utilização das imagens favorece o aprendizado do educando, que por sua vez tem suas percepções socioculturais, históricas e psicológicas valorizadas, evidenciadas e discutidas, ao mesmo tempo em que o professor tem a chance de perceber e evidenciar as perspectivas de cada educando e discuti-las. O conhecimento ganha sentido e coerência para o educando e o professor passa a ter ciência de como aquele assunto é percebido previamente pelos educandos. Há nesta situação o verdadeiro encontro de saberes, terra fértil. A utilização das imagens que representem situações comuns a esses educandos, que de outra maneira seriam tratadas mais abstratamente, pode contribuir para evidenciar mais concretamente a origem da percepção deles do conhecimento ali abordado.

Esses anseios e necessidades incitaram-nos a buscar um recurso metodológico que possa ser utilizado como ponto de partida para problematizar e promover a dialogicidade na prática educativa geográfica, propiciando maior interação e apreensão do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar.

Diante dessa situação, direcionamos nossos esforços à seguinte questão: De que forma as imagens podem ser utilizadas nas aulas de geografia com a finalidade de promover a dialogicidade e a problematização na prática educativa da geografia crítica?

Esta pesquisa teve como **objetivo geral**:

- Analisar a utilização de imagens como ponto de partida para a problematização e a dialogicidade na prática educativa da geografia.

Para atingir tal finalidade, elencamos os seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar como são promovidas a problematização e a dialogicidade no ensino de geografia.
- Compreender a importância das imagens na prática educativa geográfica.
- Analisar as contribuições do uso de imagens na problematização e dialogicidade na prática educativa da geografia.

No primeiro capítulo, direcionamos nossos esforços em detalhar o caminho utilizado para alcançar os objetivos propostos e apresentar uma resposta ao que foi

problematizado. No segundo capítulo, discorremos sobre a dialogicidade e problematização no processo de ensino-aprendizagem da geografia crítica. No terceiro capítulo, introduzimos uma compreensão sobre a viabilidade e a contribuição das imagens enquanto recurso didático na prática educativa da geografia, bem como os procedimentos e os saberes necessários em sua utilização. No quarto capítulo, apresentamos e discutimos uma experiência desenvolvida em duas turmas de escola uma do 1º ano e outra do 2º ano do ensino médio. No quinto e último capítulo, são expostas as considerações.

Propor uma leitura de elementos nas imagens, fazendo a identificação e buscando compreender o sentido da representação de cada um deles, de suas causas e de seus efeitos individualmente, na interação entre si e com o contexto do espaço e tempo, pode levar os educandos a fazer uma análise mais consistente e consciente da realidade representada nas imagens. Assim, os educandos podem compará-los com a sua própria realidade, e esse processo poderá fomentar a dialogicidade e a problematização em sala de aula, contribuindo para transportar o educando do senso comum para um conhecimento mais elaborado e crítico.

2 DIALOGICIDADE E A PROBLEMATIZAÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA DA GEOGRAFIA CRÍTICA

2.1 A educação da geografia crítica

Durante muito tempo, a lógica do “decorar conteúdo de geografia”, (como por exemplo, os tipos de relevo, rios, a morfoclimatologia e características demográficas de um lugar) era a característica fundamental do ensino da geografia, sem prezar pela importância de relacionar esses conhecimentos com o meio geográfico, ou pelas causas e consequências desse conhecimento para a vida em sociedade. Esta forma de proceder no ensino da geografia tem origem no modo como se deu o desenvolvimento da geografia enquanto conhecimento científico, pois aquele se baseava na descrição de fenômenos, fornecendo elementos de uma descrição do mundo (MOREIRA, 2013).

O conhecimento geográfico era ensinado de modo estático no tempo e no espaço, de forma que o educando memorizasse, ao máximo, tipos e nomes de rios, relevos, vegetações e outros pontos; ou então, conceitos ditados pelo educador, único portador do conhecimento. O professor como gerador do saber e os educandos como recebedores, passivos, dele. A preocupação com o verdadeiro conhecimento humanizante que transforma, faz, refaz e aprimora-se, era posta de lado.

Diante dessa relação educador-educando, Cruz (2015, p. 28) analisa nesta perspectiva:

O professor é o centro, ele é o possuidor das informações mais acabadas, cujo papel será o de transmitir todo o conhecimento geográfico selecionado para o ano. O estudante é uma tábua rasa que aguarda o ser iluminado (o professor) tirá-lo da escuridão a luz do saber acadêmica manuseado pelo mestre. O foco neste modelo de ensino e aprendizagem acaba sendo o próprio conhecimento, e não o uso dos conhecimentos disciplinares escolares para a compreensão da realidade, do espaço construído e vivido. Tanto o professor como o estudante buscarão dominar o conhecimento mais acabado e sistematizado para utilizá-lo um para atender as necessidades da sua função (professor) e o outro das obrigações escolares (estudante).

Nessa concepção, a prática educativa da geografia não tem envolvimento com o espaço geográfico vivido pelos educandos, não tem articulação com o seu cotidiano, com a realidade, tendendo a cair no descaso; uma vez que não tem sentido e nem

significado na vida deles, o próprio cérebro passa a desconsiderar tal informação porque não ganhou importância permanente para a vida, reduzindo-se a uma tarefa de memorização temporária até o dia da prova. Não encaminha o educando ao conhecimento crítico. Como assinala Cruz (2015, p. 28), “A ênfase estava na informação pela informação sem encandeamento de conceitos, temas e conteúdos para com a formação de indivíduos críticos”. O que deveria ser utilizado como meio (descrever o espaço para melhor entender suas articulações), passou a ser a finalidade na prática educativa geográfica - uma realidade, ainda, nos dias de hoje.

A comunicação nessa prática educativa é utilizada apenas como meio para memorização, com o intuito de assimilar o espaço geográfico como dado e não como sendo construído. De certa forma, o aprendizado era sinônimo de depósito de informações desnecessárias. O educando mais inteligente era aquele que mais consegue memorizar, depositar em sua mente as informações dada pelo professor e pela capacidade de lembrar quando perguntados ou na hora da prova. Não se tinha por base desenvolver a capacidade de articular o conhecimento acumulado com a realidade, com o seu cotidiano, nem a capacidade de falsear uma informação inverídica, e nem as suas causas; não havia um espaço propício para desenvolver a capacidade de transformar dos educandos e de desvendar o mundo. Segundo Moreira (2013, p. 62):

Lacoste intitulou seu livro *A geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra*. Diríamos, alargando o significado desse enunciado, que a geografia, através da análise do arranjo do espaço, serve para desvendar máscaras sociais. É nossa opinião que por detrás de todo arranjo espacial estão relações sociais, que nas condições históricas do presente são relações de classes.

A forma meramente descritiva da ciência geográfica e seu ensino, vai na contramão do propósito da educação emancipatória, que é a humanização do homem. Não revela a realidade para os educandos, “o ensino da disciplina não visava descortinar as relações sociais existentes no espaço geográfico.” (CRUZ, 2015, p. 29) Visava manter as cortinas do mundo opacas, indo de encontro com a finalidade da própria disciplina enquanto conhecimento científico.

[...] a geografia tradicional tratava os aspectos econômicos, sociais, políticos, territoriais, culturais e ambientais do espaço geográfico numa perspectiva descritiva e informacional. Não os abordados de maneira a fazer com que os estudantes compreendessem o processo de formação espacial, desmascarando as relações sociais que estão em jogo em seu processo de construção. [...] Vale destacar que a Geografia Tradicional recebeu uma forte influência da Geografia Quantitativa, oriunda do processo de renovação da ciência após a 2ª Guerra Mundial, fato que marcou bastante a sua abordagem foi a ênfase nos dados espaciais, uma tentativa de quantificação dos fenômenos do espaço geográfico. (CRUZ, 2015, p. 29-30)

Este contexto de influência da Geografia Quantitativa com o contexto social e político brasileiro, influenciou na formação dos professores e reduziu a relação educativa e a sua finalidade a uma prática de memorização no processo de ensino-aprendizagem da geografia. Essa concepção de geografia descritiva, fundada no positivismo, repercute até nos dias de hoje, na inter-relação da prática educativa da geografia. Mas, o ensino da geografia deve repercutir a própria razão de ser da ciência geográfica. E os saberes que a disciplina tem a contribui para a emancipação dos educando. Nas palavras de Carlos, (2002, p. 164):

Um cidadão que não teoriza é um cidadão de segunda classe e o poder da geografia é dado pela sua capacidade de entender a realidade em que vivemos, afirmava, na época, o professor Milton Santos. Por outro lado, Manuel Correa de Andrade se perguntava se a geografia deveria ser mero devaneio intelectual ou se deveria fornecer condições para a racionalização da organização do espaço brasileiro, oferecendo uma contribuição à solução dos problemas brasileiros?

Ou seja, o educando deve desenvolver a leitura, compreensão e análise do espaço geográfico, que não é dado, e sim, construído e reconstruído. Todo o conhecimento apreendido teve como origem de percepção uma situação problema que se apresentou para a humanidade. Não realizar essa articulação entre problema e solução é acabar com as soluções achadas e camuflar os problemas descobertos. Nas palavras de Cruz (2015, p. 38)

Compondo o movimento de renovação da Geografia Crítica surgiu com críticas contundentes à Geografia Tradicional ou Pragmática, cuja principal contestação se dá no campo da abordagem da realidade e a ordem constituída. Na visão crítica, a ciência deve ser um instrumento de denúncia de uma realidade excludente e injusta, o conhecimento acadêmico deve estar a serviço da transformação social, ênfase militante da Geografia frente as articulações desiguais de poder que regem a construção do espaço geográfico.

O educando deve entender-se e perceber-se como parte deste espaço, resultante das ações de interesses conflitantes. Deve perceber-se, também, como agente transformador do mesmo. Espaço geográfico em constante construção e transformação é gerado, e não dado e acabado. Compreender não só o que é visível na realidade, mas também o que está por trás desse visível. Fazendo referência à contribuição do professor Aziz Ab Saber (2001), Raykil; Raykil (2005, p. 6) afirmam:

O papel do professor deve ser o de incentivar os educandos a construir o conhecimento da região onde vive, desde os limites territoriais até as características geográficas, econômicas e políticas, essas informações servirão para ele se localizar como cidadão e sempre servirão de base para qualquer estudo de espaços maiores, as chamadas macrorregiões.

Este conhecimento geográfico, crítico-reflexivo, servirá para aprimorar a leitura de mundo dos educandos acerca da realidade na qual eles vivem: suas contradições e possíveis soluções para os problemas que, a eles, se apresentam. Então, quando os educandos adquirem uma leitura de mundo que os permite identificar os elementos abstratos e concretos, as ações que se incidem sobre elas, e a interferências delas na humanidade, com mais eficiência, eles interferem para melhor se aproximarem dos resultados esperados.

A partir do momento que o educando adquire conhecimentos, se torna capacitado a investir nos setores sociais, políticos e econômicos da sua comunidade, pois possui sabedoria nestas áreas que o levam a concordar ou discordar com a situação atual desta. (PIRES, 2003, p. 31 p. 5 *apud* BRANDÃO; ALDRIGUE, 2005)

Quanto melhor ele ler esse espaço, mais ele entende. Melhor entendendo, mais eficiente será a sua intervenção. Quanto mais eficiente em entender as causas e consequências, melhor ele pode cuidar de si e do outros.

Na nova geografia, o objeto de estudo é o espaço geográfico que é formado por sistemas de objetos e ações. Nas palavras de Santos (2006, p. 39):

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados

isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. Através da presença desses objetos técnicos: hidroelétricas, fábricas, fazendas modernas, portos, estradas de rodagem, estradas de ferro, cidades, o espaço é marcado por esses acréscimos, que lhe dão um conteúdo extremamente técnico. O espaço é hoje um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoado por sistemas de ações igualmente imbuídos de artificialidade, e cada vez mais tendentes a fins estranhos ao lugar e a seus habitantes.

É crucial que, no processo de ensino-aprendizado, os educandos desenvolvam a capacidade cognitiva em saber ler, sem miopias, este espaço geográfico: seus elementos constitutivos, suas transformações e permanências, suas causas e consequências, espaço como resultados de fatos históricos, e de ações em constante transformação, tendo também ciência de que é parte desse espaço e participa diretamente na construção e intervenção dele de forma passiva ou ativa. E que este espaço também tem a ação dele: ação de interferir de forma direta ou indireta.

A educação não tem como objeto 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. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida. (SANTOS, 2011, p. 206)

Um cidadão que não teoriza é um cidadão inconsciente dos seus direitos de ação. Uma das finalidades da educação da geografia é aprender e aprimorar a leitura do espaço geográfico que é inventado e reinventado, constantemente, situar-se nele, que é a soma de várias ações e interesses. Sendo assim, desenvolver uma prática educativa que propicie aos educandos a apreensão e utilização dos conhecimentos científicos da geografia no mundo é uma prática educativa geográfica crítica.

Neste sentido e visando a finalidade do ensino-aprendizagem da geografia, discorreremos sobre alguns pontos essenciais para a promoção de um ensino geográfico crítico, emancipador e transformador com base na dialogicidade problematizadora a partir da utilização de imagens.

2.2 A dialogicidade e a problematização na prática educativa

2.2.1 A dialogicidade na humanidade

Refletiremos acerca do diálogo na prática educativa, entendendo a importância de uma consciência participativa que, a depender de como ela se dá, ou sua falta, pode contribuir para o “ser mais” ou para o “ser menos” (FREIRE, 1987).

O ser humano sentiu necessidade de comunicar-se desde que começou a viver em sociedade, fosse para emitir um alerta de perigo ou para expressar e compartilhar sua cultura ou sentimentos (MATOS, 2015). O diálogo desenvolveu-se com o objetivo de interagir com o outro. Segundo Freire (1986), quando há essa interação, se desenvolve a ação do diálogo. Um diálogo é uma conversa entre duas ou mais pessoas, que manifestam as suas ideias de forma alternativa, controversa ou não (MATOS, 2015). Neste sentido, um diálogo parece ser uma discussão ou uma troca de impressões com vistas a chegar a um entendimento.

O diálogo, a conversação, está literalmente presente em todos os aspectos da existência humana, em qualquer contexto. Estamos sempre nos comunicando seja oralmente ou não, nosso corpo em si, comunica (MATOS, 2015). Porém o diálogo pode apresentar problemas. A necessidade de diálogo entre dois sujeitos não é de hoje, vem desde os primórdios da história. Segundo Mattos (2015, p. 12):

Os problemas da comunicação fazem parte do cotidiano humano há mais tempo do que podemos imaginar. Diversos estudos arqueológicos e antropológicos destacam que, desde os mais remotos registros da civilização humana – cerca de 20 mil anos a.C. -, o ser humano já vivia conflitos e impasses em razão da dificuldade de comunicar necessidade, desejos e opiniões, fosse com indivíduos de outras culturas, fosse com integrantes de uma mesma família ou grupo social. [...] conflitos humanos motivados pela inabilidade de coexistência entre culturas diferentes.

Pela falta de entendimento na comunicação, guerras eclodiram dizimando várias pessoas ao longo da história e até mesmo nos dias atuais. É comum vermos, no cotidiano, conflitos gerados pela má comunicação, até mesmo com pessoas dentro da família; e assim também acontece no ambiente escolar.

Infelizmente, a abertura para o diálogo ainda é muito negligenciada, tanto em ambientes empresariais e institucionais quanto nas escolas e na própria família. As consequências imediatas dessa lacuna são impasses e os conflitos destrutivos nos relacionamentos. (MATTOS, 2015, p.13)

Neste sentido, a dialogicidade deve ser desenvolvida como uma cultura, inseparável da interrelação da prática educativa.

2.2.2 A concepção e o contexto da dialogicidade problematizadora na prática educativa sob o ponto de vista ocidental com início na Grécia antiga

Para analisarmos a fundo a conversação, o diálogo, nos deparamos com o conceito de dialética, e a argumentação como sendo um tipo específico de dialética, que era muito utilizado por Sócrates em suas conversações. Segundo Gadotti (2006, p.15)

Na Grécia Antiga, a palavra dialética expressava um modo específico de argumentar que consistia em descobrir as contradições contidas no raciocínio do adversário (análise), negando, assim, a validade de sua argumentação e superando-a por outra (síntese). Sócrates foi considerado o maior dialético da Grécia. Utilizando-se da dúvida sistemática, procedendo por análises e sínteses, elucidava os termos das questões em disputa, fazendo nascer a verdade como um parto no qual ele (o mestre) era apenas um instigador, um provocador e o discípulo o verdadeiro descobridor e criador.

Dialética é uma palavra com origem no termo em grego *dialektiké* e significa a arte do diálogo, a arte de debater, de persuadir ou raciocinar. Dialética é um debate onde há ideias diferentes, onde um posicionamento é defendido e contradito logo depois. Percebe-se que, para que houvesse a dialética já era necessário entender os pensamentos expressos no diálogo com o outro, bem como compreender as articulações, sentidos e significados para analisar as ideias construídas do outro para poder verdadeiramente interagir, para haver alternância de discurso entre os interlocutores no processo de descobrir o mundo e a si.

No contexto grego, o diálogo no aprendizado era dado com o objetivo de, também, confrontar ideias ou leituras diversas acerca do mundo na tentativa de eliminar espectros da realidade, de descobrir o mundo e pronunciá-lo. Para os gregos, dialética era separar fatos, dividir as ideias para poder debatê-las com mais clareza. A dialética também é uma maneira de filosofar e seu conceito foi debatido ao longo

de décadas por diversos filósofos, como Sócrates, Platão, Aristóteles, Hegel, Marx e outros. Consiste em uma forma de filosofar que pretende chegar à verdade através da contraposição e reconciliação de contradições.

A dialética propõe um método de pensamento que é baseado nas contradições entre a unidade e a multiplicidade, o singular e o universal, o movimento e a imobilidade. A dialética também tem relação com contradição, paradoxo, luta dos opostos. Nas palavras de Gadotti (2006, p. 16):

A questão que deu origem a dialética é a explicação do movimento, da transformação das coisas. Na visão metafísica do mundo, a qual a dialética se apresenta como “um aglomerado de ‘coisas’ ou ‘entidades’ distintas, embora relacionados entre si, detentoras cada qual de uma individualidade própria e exclusiva que impede das demais ‘coisas’ ou ‘entidades’”. A dialética considera todas as coisas em movimento com as outras.

Quanto mais se incide dialeticamente sobre as coisas, mais elas se transformam e nos transformam na ação do conhecer.

A dialogicidade era um método de ascensão ao inteligível, método de educação racional das ideias. Esse duplo movimento do método dialético permitia, primeiro, para a unidade e, segunda, discriminar as ideias entre si, não confundi-los. Para ele a dialética era uma técnica de pesquisa que se aplicava mediante a colaboração de duas ou mais pessoas procedendo por perguntas e respostas. O conhecimento deveria nascer desse encontro, da reflexão coletiva, da disputa e não do isolamento. Esse processo teria dois momentos: o primeiro consistiria em reunir sob uma única idéia as coisas dispersas, tornando-as claras e comunicáveis; o segundo momento consistiria em dividir novamente a ideia em suas partes” (GADOTTI, 2006, p. 16)

Ou seja, a intenção seria juntar as partes vistas a partir de ângulos diferentes de um mesmo objeto e compartilhar com o outro, para chegar mais próximo dos objetos.

Já para Aristóteles, a dialética era só auxiliar da filosofia. Ele a reduziu à atividade crítica e não um método para chegar à verdade. Nele o método não leva ao conhecimento, mas a disputa, a probabilidade, a opinião (GADOTTI, 2006). Já na Idade Média predominou como a maneira de discernir o verdadeiro e o falso (GADOTTI, 2006). Para Descartes era sinônimo de análise e síntese ou reconstituição. Para Hegel a dialética é o

movimento negativo de toda a realidade, aquilo que tem a possibilidade de não ser, de negar-se a si mesma. Para ele a razão não é apenas o entendimento da realidade como era defendida por Kant. Hegel defendia que “o real é racional, e o racional é real. ‘A idéia, razão, é o próprio mundo que evolui, mundo, progride, é a história. Portanto, a história universal é ao mesmo tempo domínio do mutável e manifestação. Assim, Hegel chega ao real, ao concreto, partindo do abstrato: a razão domina o mundo e tem por função a unificação, a conciliação, a manutenção da ordem de todos. Essa razão dialética, isto é, proceder por unidade e oposição de contrários. (GADOTTI, 2006, p. 18)

Nas palavras de Gadotti (2006, p. 18),

Hegel concebeu o processo racional como um processo dialético no qual a contradição não é considerada como “ilógica”, paradoxal, mas como o verdadeiro motor do pensamento, ao mesmo tempo em que é motor da história, já que a história não é senão o pensamento que se realiza. O pensamento não é mais estático, mas procede por contradição superada, da tese (afirmação) à antítese (negação) e daí à síntese (conciliação). “[...] A conciliação existente na síntese é provisória na medida em que ela própria se transforma numa nova tese.

Pode-se interpretar, na definição de todos os autores mencionados, que, a dialética é uma forma de ler e tentar compreender o mundo conjuntamente; de forma que facilite aprender a realidade que nos cerca utilizando sempre o raciocínio ativo no ato de conhecer. Mas quais elementos constitutivos caracterizam o diálogo? Quais detalhes constituem o diálogo, para que se faça ser entendido e não mal compreendido? Como diferenciar um diálogo de um não diálogo? Qual a essência? Faltam elementos constitutivos do diálogo para que se possam banir espectros do que não seria o diálogo. Sendo assim buscar um aprofundamento no entendimento, ação e na reflexão desta palavra torna-se indispensável para melhor compreender o nosso problema de pesquisa e atingir o objetivo de forma mais clara.

2.2.3 O que é dialogicidade?

Aragão; Navarro (2004, p. 109) fazendo uma análise sobre os escritos de Paulo Freire, Bohm e Bakhtin afirmam que eles “compartilham a tese de que a vida é a construção de um grande diálogo e que nós, seres humanos, somos seus participantes ativos.” Afirmam que o diálogo é essência humana. Dialogar é: “compor

e partilhar significados, evidenciar coerência em busca de entendimentos mais profundos acerca da nossa realidade e de nós próprio”. E completa dizendo que:

Diálogo significa, enfim, uma busca de entendimento, e suspender nossos pressupostos significa escutar e assistir, observar, dar atenção ao processo real do pensamento e a ordem na qual ele ocorre, tentando perceber a sua incoerência, seus equívocos. (ARAGÃO; NAVARRO, 2004, p. 111)

Para Freire, 1987, o diálogo é o (e se dá no) encontro dos homens no mundo para transformá-lo. Na análise de Aragão; Navarro (2004, p. 111), sobre o diálogo segundo Freire, afirmam que “é a relação criativa dos sujeitos no mundo, produzindo sua história consciente/crítica, e assim, construindo-se.”. Não há uma relação de domínio. E completam dizendo que para Freire dialogar é:

[...] assumir posturas mais críticas e conscientes da realidade para melhor compreendê-la explicá-la, transformá-la – podemos nos distanciar dela (admira-la/objetivá-la) e, por isso, agir conscientemente/ historicamente sobre ela. E, nesse movimento, ao nos integramos contextualmente, refletimos sobre suas condições e enfrentamos suas dificuldades, criando e re-criando cultura, fazendo história. (ARAGÃO; NAVARRO, 2004, p. 112)

Para Bakhtin, segundo Aragão; Navarro (2004, p. 113), “A alteridade pressupõe a existência do outro e a dialogia é a relação entre o eu e o outro.” Ainda afirma que numa dialogia há o eu e o outro, não há uma negação de nenhum dos dois, e sim, a sua construção. Para ele o diálogo é uma necessidade humana, e por meio dele se constrói relação/confronto com o outro e se chega/constrói consensos, situações harmoniosas, criativas. Para existir encontro dialógico é necessário haver mais de um sujeito. Para ele o sentido da dialogicidade se faz quando o eu se diferencia do outro. Compreender dialogicamente para Bakhtin é também encontrar o novo, o não conhecido, é criação. Bakhtin compreende o diálogo

[...] como uma necessidade humana. Dialogando nos construímos pela relação/confronto com o outro. Dessa relação/confronto, podemos construir consensos, situações harmoniosas e/ou criativas/originais, como podemos dominar/ocultar. É, pois, uma relação de sentido, contida/expresa por sujeitos reais. Exemplifica que dois enunciados, apesar de distantes no tempo/espaço um do outro, podem se relacionar, dialogicamente, desde que haja convergência de sentido – como algo insignificante no tocante ao tema ou no sistema de crenças. (ARAGÃO; NAVARRO, 2004, p. 112)

Vê-se que dialogicidade é também encontrar o novo, o desconhecido - é criação. É a compreensão das palavras em sua plenitude, seus sentidos, significados, ação. Qual detalhe constitui o diálogo, para que se faça ser entendido e não mal compreendido? Como diferenciar um diálogo de um não diálogo? Qual a sua essência? Quais os elementos constitutivos do diálogo para que se possam banir espectros do que não seria o diálogo?

Paulo Freire (1987) faz as seguintes considerações em torno da essência do diálogo:

Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões; ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentem, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blablablá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo. (FREIRE, 1987, p. 50)

É possível aqui compreender que dialogicidade é a compreensão das palavras, numa conversa, em sua plenitude, seus sentidos, significados, ação. O diálogo verdadeiro se dá na ação-reflexão solidária da palavra, fazer este diálogo é transformar o mundo e transformar-se, transformar a percepção do educando sobre o mundo. A palavra sem a sua reflexão é discurso vazio, existe, mas, não tem razão de ser, é morta; a própria ação se compromete, não evolui, transita pelo mundo, mas não o descobre. Só a ação, sem a reflexão, torna o caminho escuro, restritivo, incapaz de se auto perceber em suas ações.

A palavra sem reflexão é como se fosse uma língua estranha, sem sentido e sem significado, só mais um som vagante e imperceptível à razão; é incapaz de perceber as articulações e as consequências de suas intervenções no mundo. E sem a ação é incapaz de intervir no mundo e de evoluir por meio da causa e efeito.

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 1987, p.50)

Esta palavra não é privilégio de uns, e sim, de todos os homens. Segundo Freire (1987) o diálogo é o encontro dos homens mediados pelo mundo, em pronuncia-lo ao outro e a si, numa inter-relação inesgotável do eu-tu. Fora disso não é possível o diálogo. Não pode, na prática educativa, a palavra ser exclusividade do educador ou do educando. Observa-se que a inter-relação dialógica é condicionante e necessária no descobrimento e na transformação do mundo. Negar o diálogo é negar a própria essência do ser humano em “ser mais”; é uma desumanização.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua. (FREIRE, 1987, p.51)

O diálogo verdadeiro não é a simples troca de ideias, mas a interação e reflexão sobre elas. Scorsolini-Comin (2014, p. 252) fazendo uma leitura dos escritos de Freire entende que: “o diálogo configura o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens, ou seja, o diálogo é o elemento humanizador e transformador da realidade” não são uma simples deposição de ideias no outro. O diálogo verdadeiro tem sentido para ambas as partes, não é discussão polêmica entre sujeitos que não se comprometem com o pronunciamento do mundo, nem com a busca da verdade, e sim, querem impor a sua verdade. O diálogo não é uma doação do pronunciamento do mundo aos outros. Não é o conquistar o outro através da palavra. “Não é possível à pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda (FREIRE, 1987, p. 51)”. Não existe diálogo na relação de dominação. Não é pretexto, nem motivo para manipulação.

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros "isto", em quem não reconheço outros eu? (FREIRE, 1987, p.51)

A conquista implícita que deve haver no diálogo "é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens" (FREIRE, 1987, p. 51). Mas não uma conquista de destruição do mundo, e sim, de descobrimento e emancipação harmônica dele.

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. (FREIRE, 1987, p. 52)

Como é possível haver diálogo, na prática educativa, se o professor se fecha para os educandos? Fecha-se para o pronunciamento dos educandos, para a realidade, para a finalidade da educação, para cuidar do desenvolvimento do outro. Corroborando com o pensamento de Freire acerca da dialogicidade Bakhtin, citado por Aragão; Navarro (2004, p. 115) afirma: "O que não responde a nenhuma pergunta carece de sentido." Como é possível assimilação e compreensão do mundo sem a dialogicidade problematizante? O educador deve ser por essência um ser dialógico (FREIRE, 1987).

"Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens" (FREIRE, 1987, p. 52). Ainda segundo ele, o homem dialógico sabe que ainda que alienados na situação concreta, o poder de fazer, criar e transformar é um poder nato; e sabe que pode ter esse poder danificado, mas sabe também que este tende a renascer. Pode constituir-se. Fundando-se na fé, na humildade e no amor o diálogo faz-se uma relação horizontal, em que a confiança de um no outro é consequência óbvia, (FREIRE, 1987).

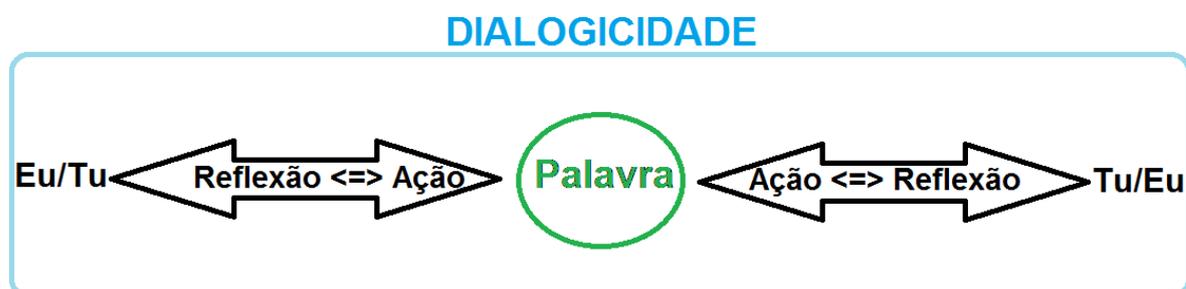
A relação dialógica é confiança na inter-relação. Segundo Freire, a confiança vai construindo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros no desbravar do

mundo, se essa confiança falha, falha também a fé, o amor, a confiança; portanto, um falso amor, uma falsa fé, uma falsa humildade, não pode gerar confiança. A confiança tem a ver com a transparência e testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções, a palavra verdadeira condiz com os atos. Não há também o diálogo verdadeiro se não há um pensar crítico, verdadeiro, tendo ciência de que o homem é parte do mundo e não separado dele. O pensar que percebe o mundo como processo e não como algo dado e imutável. Nas palavras de Freire (1987, p. 53):

Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-la. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza.

No diálogo verdadeiro o fazer de um, ação-reflexão, não pode se dar sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da libertação. Sendo assim, a tentativa de dialogar, sem partir da realidade dos educandos, é uma grande barreira que ofusca a importância do tema para a vida deles. Não há uma ação sobre eles, portanto não há uma reflexão deles e não haverá uma ação dos educandos sobre o mundo. Não haverá um diálogo verdadeiro. Este movimento dialógico na prática educativa pode ser entendido e exemplificado, também, no diagrama 1 abaixo:

Diagrama 1 – O movimento da dialogicidade na prática educativa crítica



Fonte: Anderson J. G. Silva

Assim sendo, outros desafios, outras perguntas se apresentam: como desenvolver uma dialogicidade partindo da realidade dos educandos? Que instrumentos utilizar? Que metodologia? De onde e como parte a construção deste

dialogar na prática educativa da geografia? Deve partir das percepções mais simples com o educando, problematizando o mundo que os cerca? A utilização das imagens, como ponto de partida para este diálogo responde a esses anseios?

2.1.4 Dialogar para problematizar, problematizar para dialogar

A problematização como aponta Aragão; Navarro (2004, p. 116), numa leitura dos trabalhos de Freire, é um conjunto de “processos que se constroem pelo diálogo.” A dialogicidade problematizadora, segundo ele, é ter consciência, é saber-se no o mundo e com o mundo, é tomar distância frente ao mundo, sabendo-se nele. Corroborando com esta afirmativa Quaglio (2009) diz que através do diálogo, problematiza-se, critica-se, e, criticando, inserem-se os professores e alunos na realidade como transformadores.

Problematização é também, como Foucault definiu, um jeito de olhar para objetos e situações comuns com um distanciamento necessário para que haja uma desnaturalização, uma desconstrução das noções de verdadeiro/falso, certo/errado, bonito/feio. Esse distanciamento nos permite repensar o que é normativo, questionar de onde surgiu e como essa normatividade não é uma verdade absoluta, e sim algo criado a partir das vivências, é algo criado por nós em certa época sob certa circunstância, criado socialmente, algo que pode perder seu significado com a passagem do tempo.

O distanciamento normalmente implica um afastamento temporal, pois a passagem do tempo e o diálogo entre leituras trazem a desnaturalização e o despreendimento necessário para enxergar a produção daquele determinado momento histórico como apenas uma produção e não como uma verdade absoluta. Deve-se, na prática educativa, fazer essa desnaturalização diariamente, enxergando os padrões não mais como referências imutáveis de uma realidade. Problematizar é desprender-se criando uma distância crítica que nos permita não ser mais engolidos nem escravizados pela realidade que se mostra.

Freire (1987) defende que a problematização, na prática educativa, não deve ser entendida como um show do educador para os educandos como forma de agradá-los ou de manter sua atenção “hipnótica”, mas sim, como meio de refletir criticamente sobre a realidade. “Problematizar, porém, não é *sloganizar*, é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema” (FREIRE, 1987, p. 104). Esta problematização

deve ter rigorosa percepção dos pontos que constitui determinada realidade para a apreensão do conhecimento, deve ser nicho ecológico da produção do conhecimento e do saber. Não deve se limitar à finalidade de informar, mas de identificar os fatos e analisar as suas interligações e delas gerar conhecimento e apreensão. Mas qual é o processo da problematização e como relacioná-lo no ensino-aprendizagem?

Gonçalves (2009) afirma que a problematização na educação acontece na relação dialógica e acrescenta que ela se concretiza em quatro etapas: a tomada de consciência crítica, opção libertadora, ação transformadora e avaliação crítica. Uma prática educativa dialógica problematizante:

[...] trabalha a construção de conhecimentos a partir da vivência de experiências significativas. Apoiada nos processos de aprendizagem por descoberta, em oposição aos de recepção (em que os conteúdos são oferecidos ao aluno em sua forma final), os conteúdos de ensino não são oferecidos aos alunos em sua forma acabada, mas na forma de problemas, cujas relações devem ser descobertas e construídas pelo aluno, que precisa reorganizar o material, adaptando-o à sua estrutura cognitiva prévia, para descobrir relações, leis ou conceitos que precisará assimilar. (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004, p. 781)

Neste sentido, o recurso metodológico pode contribuir e muito para o processo educativo dialógico problematizante. Cyrino; Toralles-Pereira (2004, p. 782) ainda afirmam que:

[...] o conteúdo deve relacionar-se a conhecimentos prévios do aluno, exigindo deste uma atitude favorável capaz de atribuir significado próprio aos conteúdos que assimila, e do professor, uma tarefa mobilizadora para que tal aprendizagem ocorra. Por outro lado, é repetitiva quando o aluno não consegue estabelecer relações do conteúdo novo com anteriores porque carece dos conhecimentos necessários para que tais conteúdos se tornem significativos ou não está mobilizado para uma aprendizagem ativa.

Para Berbel, a metodologia da problematização pode ser desenvolvida em cinco etapas. A primeira “é a Observação da Realidade social, concreta, pelos alunos, a partir de um tema ou unidade de estudo.” (BERBEL, 1998, p. 142) Nesta os alunos são incitados a perceber o tema na realidade que os cercam; é o espaço vivido, podendo ser dirigidos por questões gerais que ajudem a focalizar e não fugir do tema. Ainda segundo ela, esta etapa permite que os alunos identifiquem dificuldades de várias ordens que serão transformadas em problemas, ou problematizadas. As

discussões, aqui, entre os componentes do grupo e com o professor, ajudarão na redação do problema: uma síntese que passará a ser a referência para todas as outras etapas.

A segunda é a dos Pontos-Chaves, em que os alunos são levados a refletir primeiramente sobre as possíveis causas da existência do problema em estudo. “Por que será que esse problema existe?” (BERBEL, 1998, p. 143) Aqui os alunos passam a perceber que os problemas em questão são complexos e geralmente multideterminados. As reflexões continuam e se pergunta sobre os possíveis determinantes maiores do problema, que abrangem as próprias causas já identificadas. Há a percepção das variáveis menos diretas, mas que interferem na existência daquele problema em estudo. Há uma estimulação a novas sínteses, elaboração dos pontos essenciais. Há a compreensão mais profunda do problema em questão.

A terceira é a da teorização, onde há estudo e investigação. Aqui os educandos “se organizam tecnicamente para buscar as informações que necessitam sobre o problema, onde quer que elas se encontrem, dentro de cada ponto - chave já definido.” (BERBEL, 1998, p. 143).

A quarta etapa compreende a das hipóteses de solução:

Todo o estudo realizado deverá fornecer elementos para os alunos, crítica e criativamente, elaborarem as possíveis soluções. O que precisa acontecer para que o problema seja solucionado? O que precisa ser providenciado? O que pode realmente ser feito? Nesta metodologia, as hipóteses são construídas após o estudo, como fruto da compreensão profunda que se obteve sobre o problema, investigando-o de todos os ângulos possíveis. (BERBEL, 1998, p. 144)

A última etapa é a da Aplicação à Realidade. “Esta etapa da Metodologia da Problematização ultrapassa o exercício intelectual, pois as decisões tomadas deverão ser executadas ou encaminhadas.” (BERBEL, 1998, p. 144). Nesta última fase, as implicações político-sociais estão mais presentes. Aqui está o compromisso dos alunos com o espaço geográfico que os cercam, visando a possibilidade de transformá-lo.

Muenchen; Delizoicov (2013) fazem algumas considerações acerca da problematização na prática educativa:

Problematização inicial: apresenta-se questões ou situações reais que os alunos conhecem e presenciam. Neste momento, os alunos são desafiados a expor o que pensam sobre as situações, a fim de que o professor possa ir conhecendo o que eles pensam. Organização do conhecimento: sob a orientação do professor os conhecimentos necessários para a compreensão das questões e situações e da problematização inicial são estudados. Aplicação do conhecimento: destina-se a abordar sistematicamente o conhecimento incorporado pelo aluno, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram seu estudo quanto outras que, embora não estejam diretamente ligadas ao momento inicial, possam ser compreendidas pelo mesmo conhecimento. [...], pois são situações didáticas que envolvem enfrentamento de problemas que potencialmente podem se a gênese de novos conhecimentos para os alunos, *conforme o seu significado parametrizado por paradigmas da ciência*, possam se abordados. (Muenchen; Delizoicov, 2013, p. 2448)

Ainda segundo eles, este tipo de problema leva a situação limite e se constitui como situação gnosiológica. O desafio para o professor é

“[...] apresentar situações reais vividas pelos alunos e que são por eles reconhecidas através de representações reais vividas pelos alunos e que são por eles reconhecidas através de representações codificadas que possibilitam a dialogicidade entre seus conhecimentos e aqueles inéditos, para eles, quais sejam conceitos científicos, veiculados através da mediação docente. Deste modo, as questões apresentadas na problematização iniciantes a função de potencializar a consciência do aluno sobre a necessidade de se apropriar de algo que ele ainda não se defrontou no sentido da busca de uma possível solução. (Muenchen; Delizoicov, 2013, p. 2448)

Esta problematização possibilita que aspectos científicos específicos primordiais sejam abordados, entendidos e analisados de forma fiel à realidade que cerca o educando. Diante disto, outros desafios se apresentam à luz da dialogicidade problematizadora: como trazer esta realidade concreta vivida pelos educandos para a sala de aula, de forma mais fidedigna possível, proporcionando uma prática educativa emancipatória e transformadora? Quais instrumentos ou recursos metodológicos podem ser aplicados? Como utilizá-los?

Defende-se nesta pesquisa o uso das imagens no ensino de uma geografia crítica como um instrumento que também pode possibilitar uma prática baseada na dialogicidade e problematização humanizante.

3 AS IMAGENS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA

3.1 As imagens como recurso metodológico e sua utilização no ensino da geografia

Durante muito tempo, segundo Souza (2007) e Bailisk (2016), o principal recurso didático utilizado no ensino da geografia era o da memorização dos nomes dos objetos estudados, na chamada geografia tradicional. Com o ensino da geografia crítica, vários outros recursos didáticos ganharam notoriedade. Segundo Souza (2007, p. 111):

Recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino - aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus educandos.

Há uma infinidade de recursos que podem ser utilizados nesse processo, desde o quadro de giz até um datashow passando por jogos, passeios para pesquisa de campo e assim por diante.

Percebe-se nesta definição que qualquer material ou ação que seja utilizado para auxiliar o ensino pode ser considerado um recurso didático. A utilização dos recursos didáticos no ensino, segundo Castoldi; Polinarki (2009, p. 684) seriam o de “[...] preencher as lacunas que o ensino tradicional geralmente deixa, e com isso, além de expor o conteúdo de uma forma diferenciada, fazer dos educandos participantes do processo de aprendizagem.” Mas estes recursos didáticos não podem ser utilizados de qualquer jeito como era utilizado antes na geografia tradicional.

Moreira Calado (2012 p. 16), afirma que:

Partindo-se do pressuposto de que a contemporaneidade exige por parte do professor inovações no que concerne ao uso dos recursos didáticos e tecnológicos em sala de aula, e no tocante as diferentes transformações sociais, tecnológicas e científicas que a sociedade atual vem passando, entende-se nesse contexto histórico contemporâneo, a necessidade de inserir no ensino de história e geografia, novas tecnologias como ferramentas para superar os desafios postos, tanto no que concerne ao ensino, quanto a aprendizagem dos educandos.

A utilização dos recursos didáticos não é algo novo advindo da geografia ativa. Segundo Souza (2007), no processo de ensino, na geografia tradicional, os recursos

didáticos eram utilizados, mas não tinham muita importância e eram abordados como meras ilustrações:

Para o professor desta escola - cujo papel era o de transmissor e expositor de um conteúdo pronto e acabado, o uso de materiais ou objetos era considerado pura perda de tempo, uma atividade que perturbava o silêncio ou a disciplina da classe. Os poucos que os aceitavam e utilizavam, o faziam de maneira puramente demonstrativa, servindo apenas de auxiliar a exposição, a visualização e memorização do educando. Exemplos disso são: o flanelógrafo, as réplicas grandes em madeira de figuras geométricas, desenhos ou cartazes fixados nas paredes. (SOUZA, 2007, p. 112)

Mas esta forma de ver e ensinar já era também contestada desde o século XVII. Segundo Souza (2007), Comênio, Rousseau, Pestalozzi e Froebel, já defendiam uma aproximação maior, no processo de ensino-aprendizagem, utilizando recursos didáticos para ampliar a aproximação com conhecimento. Ainda segundo Souza, (2007, p. 112):

O recurso didático pode ser fundamental para que ocorra desenvolvimento cognitivo da criança, mas o recurso mais adequado, nem sempre será o visualmente mais bonito e nem o já construído. Muitas vezes, durante a construção de um recurso, o educando tem a oportunidade de aprender de forma mais efetiva e marcante para toda sua vida.

Pode-se perceber que a utilização dos recursos didáticos se tornou essencial para a nova geografia escolar que se apresenta.

[...] há uma ampla variedade de recursos e materiais didáticos que podem ser mais bem aproveitados na educação básica, a fim de viabilizar práticas docentes que contribuam para o desenvolvimento do raciocínio espacial dos educandos e a ampliação da compreensão que eles têm sobre o espaço geográfico. (BAILISK, 2016, p. 83)

Corroborando com Bailisk (2016) acerca dos recursos didáticos, Moreira Calado (2012, p. 16), diz que:

[...] sem dúvida essas ferramentas na escola ajudam bastante tanto os professores quanto os educandos a desenvolver habilidades importantes no ensino-aprendizagem. Além de despertar a curiosidade, permitem retirar os

educandos das aulas rotineiras, sem nenhuma expectativa, as quais fazem com que causem certo tipo de antipatia pela disciplina.

Dentre estes, vários recursos didáticos, encontram-se a utilização das imagens no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Martins (2014, p. 431):

A imagem é um recurso didático de extrema importância para o ensino, nomeadamente no ensino da Geografia, pois ela permite e é entendida como representação primordial para a compreensão do espaço geográfico.

Alinhando-se com Souza (2007), Impagliazzo (2009, p. 2.422) afirma que:

A utilização da imagem como recurso didático fornece então uma oportunidade para que, sempre de forma orientada, o educando possa ser estimulado a criar necessidades que o levem a formular suas próprias indagações a respeito das mudanças observadas ou sobre a forma como o espaço está organizado, gerando uma curiosidade pelo lugar, uma vez que esta vem de uma curiosidade natural pelas coisas.

Evidencia-se que a utilização das imagens no ensino da geografia tem a sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, enquanto recurso didático-metodológico e à luz da dialogicidade problematizadora de que forma a imagem deve ser utilizada? Qual a sua viabilidade enquanto recurso didático? O que seria uma imagem? Antes de responder a essas perguntas, é necessário fazer maiores esclarecimentos acerca da importância das imagens.

3.1.1 As imagens na humanidade

A humanidade ao longo de sua trajetória e desenvolvimento utilizou diversos recursos para se comunicar, assimilar o mundo e imprimir sua marca no espaço geográfico. Observando essas marcas históricas é possível identificar desenhos, pinturas em cavernas e em pedras numa tentativa de comunicar ou registrar a paisagem, vista ou percebida, e nestas imagens evidenciar elementos e ações que lhe foram importantes. As imagens fizeram e ainda fazem parte do cotidiano das pessoas:

Desde a pré-história o homem procura de diversas maneiras formas de comunicação e entendimento de mundo. Os registros iconográficos sempre estiveram ligados à evolução e a história da humanidade, as pinturas rupestres demonstram bem esse desejo de retratar, por exemplo, hábitos cotidianos e perpetuar sua cultura. (GIRÃO; LIMA, 2013, p. 89).

As imagens estão no cotidiano das pessoas e é importante para a assimilação do espaço; e através delas que fazemos a análise e desvendamos o mundo. “Sem a imagem a cotidianidade seria impossível. Mesmo quando não temos uma fotografia para cada situação, o imaginário cria a imagem em nós e para nós” (MARTINS, 2009, p.43). As imagens fazem parte da existência humana e o olhar sobre elas é uma das principais maneiras de apreender o mundo. Nas palavras de Joly (2007, p. 18):

No início, havia a imagem. Para onde quer que nos viremos, existe a imagem. Por todo o lado através do mundo, o homem deixou vestígios das suas faculdades imaginativas sob a forma de desenhos feitos na rocha e que vão desde os tempos mais remotos do paleolítico até a época moderna.

Se as imagens estão a tanto tempo acompanhando a humanização, e se é por meio do olhar que aprendemos mais sobre a realidade que nos cerca, por que não a utilizar no processo de ensino-aprendizagem da geografia? Mas antes de falar sobre o poder da imagem como instrumento facilitador da aprendizagem, é de extrema importância descrever o que entendemos acerca de sua definição e sua função. Faz-se importante entender o conceito e a função da imagem.

O conceito e entendimento sobre a imagem abrangem um leque de possibilidades de significados. Platão trazia a imagem como sendo: “[...] em primeiro lugar às sombras; em seguida, aos reflexos nas águas ou à superfície dos corpos opacos, polidos e brilhantes e todas as representações deste gênero.” (JOLY, 2007, p. 13) É algo que podemos captar ou perceber por meio do olhar. Na análise de Joly, sobre esta afirmação de Platão, “Imagem, portanto, no espelho e tudo aquilo que utiliza o mesmo processo de representação; apercebemo-nos de que a imagem seria já um objeto segundo, em relação a uma outra que ela representaria de acordo com algumas leis particulares.” (JOLY, 2007, p. 13 e 14). Podemos compreender, já aqui, que imagem tem a ver com semelhança a algo da realidade. Corroborando com essa definição de Platão, trazida por Joly, e indo um pouco mais longe, Pietroforte (2017, p. 34) diz que “A palavra ‘imagem’ vem do latim *imago*, que quer dizer semelhança,

representação, retrato. Com essa etimologia, ‘imagem’ tomada como representação, pode se referir ao que se vê, ouve-se ou se imagina.”.

Joly (2007) em sua obra “Introdução a análise da imagem” aborda os vários ângulos pela qual a imagem pode ser entendida, e evidencia imagem do ponto de vista do psiquismo, em que o termo é empregado “para falar de certas atividades psíquicas tais como as representações mentais, o sonho, a linguagem pela imagem, etc.” (JOLY, 2007, p. 20). E acrescenta:

A imagem mental corresponde à impressão que temos quando, por exemplo, lemos ou ouvimos a descrição de um lugar, a impressão de o *ver* quase como se lá estivéssemos. Uma representação mental é elaborada de um modo quase alucinatório e parece pedir emprestadas as suas características à visão. *Vê-se*.

A imagem mental distingue-se do esquema mental, o qual colige os traços visuais suficientes e necessários para reconhecer um desenho ou uma qualquer forma visual. (JOLY, 2007, p. 20).

É um entendimento que advêm de uma base psicológica e da sociológica. O que corrobora com o que foi escrito por Pietroforte (2017, p. 34):

[...] quando se trata do plano de expressão plástica, a imagem do conteúdo é facilmente confundida com a imagem que se vê por meio da expressão, e uma é tomada pela outra sem distinções. O desenho de uma árvore, por exemplo, é formado por meio de categorias plásticas, pois nele há cromatismo e forma, disposto numa topologia - trata-se de imagem vista-, mas reconhecer nesse significante uma relação com o conceito de árvore diz respeito ao plano de conteúdo, pois são categorias semânticas que definem o conceito de árvore – trata-se da imagem imaginada.

Joly (2007, p. 24) também apresenta o que chamou de imagética científica, neste:

[...] as imagens são simplesmente visualizações de fenômenos. O que as distingue fundamentalmente uma das outras (se deixarmos de lado, bem entendido, as tecnologias mais ou menos avançadas que elas utilizam) é que são ou imagens verdadeiras ou reais, ou seja, permitem uma observação mais ou menos direta e mais ou menos sofisticada da realidade e das simulações numéricas. As imagens que ajudam a observar e a interpretar os diferentes fenômenos são produzidas a partir do registro de fenômenos físicos: [...].

São as chamadas imagens visuais, aquelas que são percebidas pelo olhar. Joly (2007) traz também o conceito das Novas Imagens que seriam imagens de sínteses e através do computador permitem criar universos virtuais. Desta forma: “Toda a imagem é a partir de agora manipulável e pode alterar a distinção entre real e virtual”. (JOLY, 2007, p. 27), e complementa: “imagem virtual não é nova e designa, em óptica, uma imagem produzida pelo prolongamento dos raios luminosos: a imagem na fonte ou no espelho, por exemplo.” (JOLY, 2007, p. 29).

E numa síntese semiótica entre as significações de imagens visuais, imagens mentais, imagens virtuais, afirma:

Material ou imaterial, visual ou não, natural ou fabricada, uma imagem é antes de mais algo que se assemelha a qualquer outra coisa. Mesmo quando não se trata de imagem concreta mas sim mental, apenas o critério da semelhança a define: quer ela se assemelhe à visão natural das coisas o sonho, o fantasma, quer ela se construa a partir de um paralelismo qualitativo (metáfora verbal, imagem de si, imagem de marca). (JOLY, 2007, p. 42-43)

Ela se assemelha, mas não é o objeto em si. Possui apenas características que a define, mas não desempenhando a função daquela coisa. Joly coloca a imagem na categoria das representações. Corroborando com Joly (2007) e Pietroforte (2017), Martins (2014), traz imagem como sendo toda manifestação visual e segundo este último:

[...] o conceito vincula-se a toda a representação visual construída pela ação do Homem tal como o desenho, as gravuras, ilustrações, pinturas, fotografias, filmes, ou seja, qualquer objeto que possa ser percebido do ponto de vista visual e do ponto de vista estético. Neste caso estamos a falar de objetos construídos por meios técnicos e materiais e desta forma podemos denominá-las por imagens materiais. Mas também podemos falar das imagens mentais, ou seja, as produzidas no cérebro humano a partir da imaginação, com ou sem presença de objetos, ou ainda das imagens sonoras, imagens verbais, “imagens de si”, “imagens de marca” de entre outras. (MARTINS, 2014, p. 433-434)

Ainda segundo Martins (2014, p. 433-434):

Hoje, o uso corrente da palavra imagem remete prioritariamente para as imagens visuais (televisão, cinema, fotografia, desenho, pintura, imagens digitais), mas a imagem é usada em todos os domínios científicos.

Assim, pode-se entender imagem como sendo algo produzido, material ou imaterialmente, que tenha como finalidade representar algo, alguém, alguma coisa. Dito de outra forma: imagem é tudo aquilo que é representação de alguma coisa e que pode revelar-se por vários meios. Na imagem é possível representar objetos e/ou ações percebidos pela razão no nosso cotidiano e, também, a sua tentativa de representá-lo pelos meios técnicos desenvolvidos pelo homem. Quando falamos de imagem, pode vir a nossa mente uma reprodução de um objeto visto, ou mesmo algumas características quanto a sua função social ou psicológica. Imagem como sendo uma retratação de elementos físicos e/ou a retratação ou exemplificação de ações humanas que percolam o espaço geográfico. Não excluindo, no entanto, as várias formas e significados que estas desempenham nos educandos e educadores. Diante desta definição, outra pergunta se apresenta: qual é a função da imagem?

“[...] a sua função é, pois, a de evocar, a de significar outra coisa que não ela própria utilizando o processo da semelhança. Se a imagem é entendida como *representação*, tal significa que a imagem é entendida como signo.” (JOLY 2007, p. 43)
A semelhança com algo é a sua própria função. Defende que:

Se a imagem é claramente entendida como signo, como representação analógica, podemos todavia fazer desde já uma distinção entre os diferentes tipos de imagens: há as imagens fabricadas e as imagens manifestas. Trata-se de uma distinção fundamental. (JOLY, 2007, p. 43)

Para este, as imagens fabricadas são vestígios, indícios, aí está à sua força. E a existência do mínimo de convenção sociocultural, as articulações, semelhanças, vestígios, indícios e símbolos revelam sua complexidade, mas também, sua força comunicativa, sua força educacional.

[...] tudo que nos rodeia constitui imagens que, com o passar do tempo, acumulam-se em nossa memória e nos ajudam a formular conceitos para a compreensão do espaço. Estas podem apresentar-se por meio de desenhos rupestres, fotografias analógicas, digitais e aéreas, gráficos, mapas, tabelas, charges, entre outros, e nos chegam principalmente pelos meios de comunicação em massa. Sua função principal era explicar os textos que se tornara inacessível. Seria, portanto, uma forma de orientar o homem no mundo. No entanto, o homem acabara se tornando escravo de sua própria criação. (GIRÃO; LIMA, 2013, p.93)

Além do conceito e função da imagem, parece ser necessário também definir o tipo de imagem, produzida pelos mais diversos meios técnico-científicos, que será observada. Segundo Joly (2007) e Martins (2014), as imagens podem ser e se manifestar no cotidiano pelos mais diversos meios e formas:

Parece que a imagem pode ser tudo e também o seu contrário – visual e imaterial, fabricada e natural, real e virtual, móvel e imóvel, sagrada e profana, antiga e contemporânea, ligada à vida e à morte, analógica, comparativa, convencional, expressiva, construtora e desconstrutora, benéfica e ameaçadora [...] (JOLY, 2007, p. 29)

Existe uma vasta possibilidade de abordagem. Joly (2007) aprofunda-se na diferenciação das imagens fixas e animadas:

Isto leva-nos à segunda confusão, mais grave na nossa opinião. Trata-se da confusão entre imagem fixa e imagem animada. Com efeito, considerar que a imagem contemporânea é a imagem mediática e que a imagem mediática por excelência é a televisão ou o vídeo, é esquecer que, ainda hoje e nos próprios *media*, a fotografia, a pintura, o desenho, a gravura, a litografia, etc. (JOLY, 2007, p. 15)

Corroborando com a classificação de Joly (2007), Martins (2014, p. 431) afirma:

Falamos das imagens como analogia do real como as imagens de satélite, a imagem mediática associada à televisão, ao cinema, à internet, aos telemóveis, IPADS, etc., falamos das imagens virtuais cada vez mais em expansão e complexificação.

Mas quando nos reportamos ao campo pedagógico da Geografia falamos também de mapas, gráficos, fotografias, desenhos, cartoons, banda desenhada, caricaturas, pinturas. É comum denominá-las “imagens fixas”. Por outro lado, quando nos reportamos ao cinema, ao vídeo, ao documentário, à televisão, à internet, aos CD-ROM e DVD-ROM, entramos no campo dos *media* e é comum classificá-los em “imagens em movimento”.

Mas mais importante do que fazer uma classificação de tipologias de imagens é escolhe-las e utilizá-las numa perspectiva de utilização pedagógica.

Diante do número abrangente das possibilidades de imagem, utilizaremos nesta pesquisa apenas as imagens fixas que segundo Joly (2007), Girão; Lima (2013), Martins (2014), podem ser fotografias, desenhos, *cartoons*, banda desenhada, caricaturas, pinturas, imagens desenhadas, gravadas, esculpidas.

3.2.2 A viabilidade das imagens na prática educativa geográfica

No mundo técnico-científico-informacional fluido de hoje, ensinar e aprender é um grande desafio. As informações chegam de todo lugar, por meio da TV, do cinema, dos jornais, da internet, da publicidade, etc. Todas estas informações que nos chegam, em grande parte, através das imagens que podem e devem ser trabalhadas para a construção do saber e para permitir a compreensão do espaço, seja em escala local, regional, nacional ou global. Rego (2007, p. 44) defende que:

[...] a escola deve proporcionar os caminhos necessários para que os sujeitos/educandos possam compreender o cotidiano, desenvolvendo e aplicando competências. A instituição escolar precisa acreditar que um de seus propósitos é o de motivar para a vida do educando, muitas vezes repleta de desmotivação. Ela deve possibilitar situações para que os seus participantes desenvolvam sua auto-estima como sujeitos.

Diante de uma realidade escolar em que o ensino da geografia está em descrédito, e dadas as necessidades e dificuldades em promover uma dialogicidade problematizadora na prática educativa, as imagens podem e devem ser utilizadas como uma possibilidade de narrativa visual com mesma autoridade de um texto. Uma vez que vivemos no mundo dominado pelas imagens como bem defendem Girão; Lima (2013, p. 94):

A realidade agora é virtual. Samain (1998) escreve: “Finalmente, participamos de uma revolução da visão”. Pois bem, se essa revolução já chegou aos lares e conquistou seu espaço, esta deve também permear a prática pedagógica. A escola deve mergulhar no mundo das imagens e ultrapassar as barreiras que separam a cultura letrada e elitista baseada na escrita, da cultura das imagens mais acessível e menos elitizada.

Neste contexto, as imagens ganham força espontânea na leitura de mundo e assimilação de informações.

Um fato mostrado com imagem e palavras tem muito mais força do que se somente mostrado com a palavra. Essa relação de complementaridade contribui para que funcionem de forma eficaz. “Assim, quer queiramos, quer não, as palavras e as imagens revezam-se, interagem, completam-se e esclarecem-se com uma energia revitalizante” (JOLY, 2004, p.133). Muitas situações importantes do cotidiano perdem força, por não terem sido valorizadas pela imagem-palavra. Ver é extremamente importante para ler o mundo. No entanto, “Existem aqueles casos em que o divórcio entre os dois é completo. A leitura atenta pode isolá-los, ignorando um e levando em conta

apenas o outro” (BIANCO-FELDMAN, 1998, p. 38). Uma imagem diz muito mais do que captamos, pois, aguça nossa curiosidade e nos permite investigá-la com mais afinco. (GIRÃO; LIMA, 2013, 94-95)

A escola, como ambiente de aprendizagem e interação, deve fornecer ferramentas e ações para que o educando se torne capaz de elaborar seus conceitos, favorecendo o seu desenvolvimento cognitivo. As imagens podem permitir uma gama de possibilidades, quebra de paradigmas racionais, potencializando o novo. A imagem pode aproximar o educando dos objetos cognoscíveis, fornecendo uma base mais sólida para construir e reconstruir seus conceitos e aprofundar cada vez mais a observação, a análise e a reanálise sobre a realidade do espaço geográfico.

A percepção visual tem tido especial importância nas mais diferentes culturas, e ela divide com a audição o posto de principal instrumento cognitivo do ser humano (...). Sem desprezear os demais sentidos humanos, biólogos, psicólogos e neurologistas são unânimes em reconhecer a importância da visão e da linguagem visual para grande parte das situações que devemos enfrentar ao longo da vida. A rapidez com a qual processamos informações visuais e a facilidade com que as arquivamos são argumentos fortes em favor do uso das imagens na comunicação humana (COSTA, 2005, p. 31 *apud* GIRÃO; LIMA, 2013, p. 93)

Não há como negar a importância da imagem como linguagem visual nesta contemporaneidade. A imagem desempenha um papel fundamental na compreensão do mundo, pois o olhar sobre ela é um dos principais meios de apreensão do mundo, como aponta também Zatta; Aguiar, (2018, p. 3-4):

Sobre a linguagem visual, alguns estudos afirmam que aprendemos: 1% através do gosto, 1,5% do tato, 3,5% do olfato, 11% pela audição e 83% pela visão. Segundo John Berger, o olhar chega antes da palavra, o que significa que os seres humanos antes de aprender a falar comunicam-se com o mundo pela visão.

Presente em quase todas as camadas sociais, a leitura da imagem, como ponto de partida para a problematização dialógica, pode torna-se uma grande aliada no processo de ensino aprendizagem. Nas palavras de Santana; Barbosa (2016, p. 5):

O domínio da imagem é mais forte que o poder da letra. Certas imagens são mais fortes que palavras e nos levam a recordar os mesmos fatos e nos despertam sentimentos semelhantes ao vivido e percebido através das

imagens. As mesmas são eficazes, pois revelam os desígnios de quem às produziu e devem ser contextualizadas.

E a geografia, como área do conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível, através da leitura do mundo, não deve evitar esforços para que o educando, ao se apropriar do conhecimento, possa ler e interpretar criticamente o espaço geográfico, considerando seus diversos ângulos e abordagens. E as imagens proporcionam isto muito bem. Afirmam ainda que:

O uso da imagem oportuniza a visualização ou imaginação do fato ou acontecimento que está ou não presente fisicamente, seja na de sala, na escola no dia-a-dia, lembrando que a mesma é um grande auxílio para o estudo da paisagem. Neste contexto servindo para transportar a realidade geográfica por meio de dispositivos imagéticos, se constituindo uma estratégia importante para estimular a produção de interpretações geográficas, na medida em que favorecem a reelaboração de cenários a partir da percepção daqueles que puderam estar presentes no momento de sua captura, ou seja, da sua construção e transformação do meio. E, por conseguinte, irá desenvolver o ensino-aprendizagem do alunado na escola. (Santana; Barbosa, 2016, p. 4)

O ensino da geografia deve situar-se nas diferentes linguagens oportunizando o educando a autoleitura e interpretação do mundo. E na geografia as imagens ganham mais importância e força; pois, como entender as transformações no espaço sem a análise das imagens, que a paisagem proporciona?

Zatta; Aguiar (2018, p. 8), afirmam que:

O trabalho com imagens pode ser muito útil como forma de ensinar como se produz leitura através do olhar. Isto é fundamental para a Geografia, pois a representação geográfica seja pelos mapas, imagens, fotos, vídeos, paisagens, sempre se coloca em jogo o autor e as técnicas; Onde o professor pode utilizar uma variedade de materiais, como imagens de diferentes épocas, fotografias, imagens de satélite, imagens representadas nos livros didáticos, de jornais, revistas, slides, entre outros; sendo recursos bastante significativos para a construção e ampliação de conhecimentos geográficos.

Várias ferramentas de apoio estão à disposição do professor, principalmente nos meios de comunicação. A utilização das imagens no processo de ensino aprendizagem é uma destas que deve ser aproveitadas para incrementar o trabalho

em sala de aula. Mas não deve ser utilizado de forma errada. Silva; Simoes Neto (2015, p. 3) assinalam que:

[...] para que tenhamos bons resultados proporcionados pelas imagens no ensino de Geografia é necessário analisarmos as metodologias que os professores usam na sala de aula com a utilização desse recurso didático alternativo. Isto porque o professor necessita estar bem preparado para abordar diferentes assuntos dentro da realidade individual e global dos educandos através das imagens, promovendo reflexões construtivas e críticas dentro da sala de aula e a partir daí desenvolver as categorias de análises da ciência geográfica.

Então o problema pode se revelar justamente na forma de utilização dessas imagens. Segundo Pontuschka; Paganelli; Cacete (2007, p. 278) “A imagem, no ensino de Geografia, geralmente é empregada como mera ilustração”. Sendo assim, o professor deixa de utilizar, em sua plenitude, um recurso metodológico importantíssimo na elevação da auto-estima de seus educandos e no resgate e valorização da disciplina.

O trabalho com imagens em geografia é tão importante quanto o trabalho com mapas, e ambos, geralmente são pouco usados. Desde fotografias que mostram paisagens, que não sofreram ação de seres humanos, até as que representam obras feitas por eles – como prédios, plantações, fábricas, favelas, meios de transportes, máquinas-, todas podem ser interpretadas pela geografia (REGO, 2007, p. 18).

Apreender o conhecimento geográfico através das imagens é analisá-la com uma equidistância necessária, aumentando a escala e permitindo analisar melhor o todo e as articulações dos seus elementos constitutivos. É ampliar o leque de possibilidades das construções e reconstruções do objeto de estudo representado nas imagens, permitindo assim ler melhor a disposição e articulações dos seus elementos.

São imagens reais que permitem uma observação mais ou menos direta e sofisticada da realidade, mas que necessariamente necessitam de interpretação por parte de especialistas face à sua complexidade e especificidade. Ainda Joly (2012, p.27), considera “as novas Imagens”. São imagens de síntese produzidas por computador e que “permitem criar universos virtuais que podem apresentar-se como tal, mas também falsificar uma qualquer imagem aparentemente real” (*ibidem*). A manipulação das imagens e a possível interação é agora ilimitada e a distinção entre o real e o virtual é cada vez mais complexa. (MARTINS, 2014, p. 434).

Evidencia-se a possibilidade de criar situações que dificilmente seria percebido no dia a dia, representações das ações em uma coisa mais perceptível.

As imagens, na prática educativa, podem ser comparadas a catalisadores, enzimas, que aceleram, otimizam, fomentam a apreensão do conhecimento. A análise por meio das imagens contribui para o encontro e reencontros das diferentes percepções acerca do mundo. O conhecimento é enriquecido pelo encontro compreensivo do outro modo de pensar e tirar conclusões. Pode-se perceber que as imagens como recurso metodológico na prática educativa não podem ser utilizadas de qualquer jeito. E a importância que ela tem em promover reflexões construtivas, ajudando a apreensão dos conhecimentos geográficos.

Estimulando no educando sua criticidade, imaginação, percepção, cognição, raciocínio e propiciando a observação, reflexão e, assim, o mesmo será capaz de distinguir as diversas linguagens imagéticas e poderão lê-las e analisá-las, chegando às suas próprias conclusões. (SANTANA; BARBOSA, 2016, p. 6)

A problematização e a dialogicidade através das imagens, ampliam a percepção, a capacidade da análise e observação dos fenômenos geográficos. Contribuem para solidificação e construção de conceitos e sínteses, e ajudam a perceber as ações sociais no tempo e no espaço.

3.2 A leitura e análise das imagens na prática educativa da geografia

3.2.1 O que é leitura de imagens?

A expressão leitura de imagens é recente. Segundo Sardelich (2006, p.3), ela “começou a circular na área de comunicação e artes no final da década de 1970, com a explosão dos sistemas audiovisuais.” A imagem passa a ser entendida como signo que incorpora códigos, sendo assim a leitura das imagens exige o conhecimento e a compreensão destes códigos. Mas o que é leitura de imagem?

Silva; Simoes Neto (2015, p. 3) entende a leitura de imagem, como sendo um “processo de decodificação e compreensão de expressões formais e simbólicas que envolvem tanto componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, neurológicos, quanto culturais e econômicos.” Envolve nossos sentidos, sentimentos e

racionalidade. A leitura de imagens implica reconhecer os elementos e símbolos de uma imagem e suas interligações e representações. É uma ação da razão sobre aquilo que foi captado pelo sentido. Ainda segundo Silva; Simoes Neto (2015), a leitura racional sobre a sensorial e a emocional cria uma ponte entre o leitor e o conhecimento, permite a reflexão e uma reorganização do mundo objetivo, o que possibilita atribuir-lhes significados. Esta afirmação corrobora com o pensamento de Martins (2014, p. 7) ao afirmar que:

Ler uma imagem implica uma aprendizagem e operações intelectuais abstratas, exigindo ao leitor certo esforço. O observador mobiliza um conjunto de atividades mentais e saberes interiorizados pedindo-lhe uma participação ativa. Assim, há imagens mais ou menos fáceis de ver e ler, mas para todas implica compreender que significados determinada mensagem, em determinadas circunstâncias, provoca no momento que é recebida pelo receptor.

Ler, compreender e analisar uma imagem exige um processo semelhante a análise verbal ou textual. É preciso então identificar os elementos, saber sua função e finalidade naquele contexto, suas interconexões. Sardelich (2006, p. 459) afirma que:

A recepção desses bens simbólicos pode ser compreendida como leitura, na medida em que todo recorte na rede de significações é considerado um texto. Assim, é possível ler o traçado de uma cidade, um filme, uma coreografia. Imagem e escrita são códigos em constante interação.

No sentido de semiose cultural, Freire (1983) já sustentava que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e, nesse caso, toda leitura é influenciada pela experiência de vida do leitor. Essa abordagem a partir da experiência do leitor é proposta também por Manguel (2001).

Sendo assim fica claro que ler uma imagem não é só gravá-la, não é apenas olhá-la, ou conseguir diferenciá-las, são apenas etapas, que têm sua importância, mas não devemos nos limitar a isto. É necessário ir à busca do que ela procura se assemelhar, o que ela representa, suas ações e receptividade, entender plenamente o momento que ela captou e para isto é necessário incidir sobre ela com os instrumentos e procedimentos necessários a uma leitura plena. É necessário garimpar e perceber, através das imagens, as ações da humanidade no espaço geográfico.

3.2.2 Como ler uma imagem corretamente?

É pelo reconhecimento das letras que é possível ler um texto, e assim também, é necessário reconhecer os elementos que compõe uma imagem. Mas com certeza a leitura de uma imagem vai mais além da mera identificação dos planos e sua descrição (SARDELICH, 2006). Assim como ler um texto não é apenas saber identificar as letras que o compõe, ler uma imagem não é apenas reconhecer os traços ou elementos que a constitui. É isto e um pouco mais. ““Decifrar” uma mensagem visual é uma tarefa que pode ser iniciada pelo conteúdo manifesto, pela unanimidade de compreensão, sem deixar de considerar o conteúdo latente” (SARDELICH, 2006, p. 458) É necessário saber as articulações que as pequenas partes, ou elementos, desencadeiam entre si. O texto, o contexto, e os conhecimentos culturais dos que produzem e dos que recebem devem ser levados em consideração.

[...] ler criticamente implica aprender a apreciar, decodificar e interpretar as imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, como o conteúdo que comunicam em situações concretas. (SARDELICH, 2006, p. 459)

E está aí a sua capacidade e a sua importância pedagógica na medida em que é possível, a partir dela, aprender. A autora completa que:

Nessa perspectiva, não há receptores nem leitores, mas sim construtores e intérpretes, na medida em que a aproximação não é passiva nem dependente, mas sim interativa e condizente com as experiências que cada sujeito vive no seu dia-a-dia. (SARDELICH, 2006, p. 466)

E está aí a sua viabilidade de instrumento para dialogicamente problematizar, com os educandos no processo de ensino-aprendizagem da geografia. Pois nesta perspectiva:

Não cabe mais ao/à educador/a se perguntar o que as/os educandas/os não sabem e propor-se a ensinar-lhes, e sim o que já sabem e como é possível ampliar as conexões, para que, juntos, possam organizar outros discursos com os saberes-mosaico que todos possuem. (SARDELICH, 2006, p. 466)

Os educandos carregam naturalmente consigo as apreensões de imagens acumuladas ao longo de sua vida, trazem consigo seus saberes do senso comum e tem a oportunidade de colocá-los em evidência e a partir daí aprofundarem-se criticamente no conhecimento. E quanto mais aprofundamento, mais questionamentos surgirão e novos caminhos são abertos. “Ler uma imagem, historicamente, é mais do que apreciar o seu esqueleto aparente, pois ela é construção histórica em determinado momento e lugar, e quase sempre foi pensada e planejada.” (SARDELICH, 2006, p. 457) É se aprofundar no texto e contexto da produção das imagens e as ações que nela foi registrado.

[...] a imagem fixada não existe fora de um contexto, de uma situação. Pedacos desse contexto são encontrados tanto no interior da imagem quanto no seu exterior. (SARDELICH, 2006, p. 458)

Não há como ler plenamente as imagens se não forem consideradas as ações que a repercutiram no tempo e no espaço; suas possibilidades. As funções que cada elemento representa, suas conexões no tempo e espaço geográfico, seus sentidos e por vezes significados, que pode se alterar ao longo do tempo.

4.2.3 Os estágios de uma boa leitura das imagens

Sardelich, baseado em estudos de Abigail Housen, afirma que a análise das imagens se faz, em determinado domínio, do mais simples em direção ao mais complexo. Nas palavras dela,

[...] em determinado domínio se faz em direção a maior complexidade do pensamento, configurando estágios desse desenvolvimento. Assim, as habilidades para a compreensão estética crescem cumulativamente à medida que o leitor vai evoluindo ao longo dos estágios: narrativo, construtivo, classificativo, interpretativo e recreativo. (SARDELICH, 2006, p.6)

Ela traz também o trabalho de Rossi, que se apóia nos estudos de Parsons: “[...] sustenta que uma atividade de leitura de imagens deve considerar o desenvolvimento psicológico e a familiaridade do leitor com as imagens a serem lidas.” (SARDELICH, 2006, p.6). Essas afirmações corroboram com as de Martins (2014), quando afirma que para fins pedagógicos existem basicamente três níveis de leitura

da imagem: o instintivo, o descritivo e o simbólico; e estes níveis não se dão necessariamente em sequência cronológica como se fossem fases temporais. Neste sentido defende que ao trabalhar com imagens na prática educativa:

O professor ao considerar a imagem no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, deve mostrar imagens fixas durante breves segundos. Nesta fase os olhos leem rapidamente a imagem e transmitem as primeiras impressões ao cérebro, havendo lugar para a percepção visual. Nesta altura a leitura é instantânea e não se realiza qualquer análise. É a operação de leitura de imagens mais frequente e comum na sala de aula. Fundamentalmente, é nesta fase que o professor deve questionar os educandos sobre o que observaram e viram. (MARTINS, 2014, p. 439-440)

Esta é a fase instintiva do ato de apreensão sobre a imagem - no processo de ensino aprendizagem dialogicamente problematizadora, ela é primordial. É nela que os educandos começarão a incidir e comparar com outras imagens arquivadas em sua mente, parecidas ou não e vão reconhecer de onde vem à retratação, representação.

No nível descritivo o objetivo é que os educandos analisem os elementos essenciais visíveis e os pormenores observáveis. De acordo com a imagem escolhida e o objetivo definido, a estrutura de análise varia, identificando-se de uma forma mais ou menos rígida. De forma mais complexa, um pouco, nos deparamos com o nível da racionalidade que deve organizar o pensamento dos discentes, mas de uma forma que eles tenham a possibilidade de expor a ideia geral transmitida pela imagem, às ações que o desencadeamento dos elementos, objetos direciona. Segundo Sardelich (2006), depois da leitura, deve-se ir à fase das inferências sendo importante a distinção daquilo que é observável com o que é inferido. A imagem não nos diz quais são as inferências, nem a ordem pelas quais devem ser executadas. Neste sentido cabe ao professor solicitar e conduzir os educandos a tomar consciência dessas inferências. E durante o processo de leitura e análise o educador não deve solicitar ao educando aspetos que a imagem não contempla. É importante sempre deixar claro a distinção daquilo que se vê e daquilo que a imagem sugere.

Sardelich (2006) traz em seu trabalho diversos sistemas de avaliação desenvolvidos por vários autores. Relata também que o processo de leitura se articulava em seis momentos, a saber:

- Aquecendo (ou sensibilizando): o educador prepara o potencial de percepção e de fruição do educando;
- Descrevendo: o educador questiona sobre o que o educando vê, percebe;
- Analisando: o educador apresenta aspectos conceituais da análise formal;
- Interpretando: os educandos expressam suas sensações, emoções e ideias, oferecem suas respostas pessoais à obra de arte;
- Fundamentando: o educador oferece elementos, amplia o conhecimento e não o convencimento do educando;
- Revelando: o educando revela através do fazer o processo vivenciado.

O autor descreve também o processo de leitura, segundo Valle Gastaminza (2002), neste caso, uma leitura voltada para catalogar imagens, afirmando que uma leitura inteligente, seja um leitor documentarista ou não, tem que ter as seguintes competências:

- Iconográfica: reconhecer formas visuais que reproduzem ou não algo que existe na realidade;
- Narrativa: estabelecer uma sequência narrativa entre elementos que aparecem na imagem e/ou elementos de informação complementar (título, data, local etc.);
- Estética: atribuir sentido estético à composição;
- Enciclopédica: identificar personagens, situações, contextos e conotações;
- Linguístico-comunicativa: atribuir um tema, um assunto que poderá contrapor-se ou coincidir com as informações complementares;
- Modal: interpretar o espaço e tempo da imagem.

No processo de leitura de uma imagem há de se considerar também, assim como num texto escrito ou oral, o caráter denotativo e a conotativo:

A faceta semiótica introduziu no modelo de leitura da imagem as noções de denotação e conotação. A denotação refere-se ao significado entendido “objetivamente”, ou seja, o que se vê na imagem “objetivamente”, a descrição das situações, figuras, pessoas e ou ações em um espaço e tempo determinados. A conotação refere-se às apreciações do intérprete, aquilo que a imagem sugere e/ou faz pensar o leitor. Esse modelo vem sendo utilizado por alguns professores que propõem a leitura de imagens da arte (Santibáñez, Valgañón, 2000; Cruz, 2001), ou da publicidade (Joly, 1996; Barret, 2003). (SARDELICH, 2006, p. 456-7)

É necessário alfabetizar o educando em sua leitura de mundo. E assim, o permitir em ser mais autônomo. É necessário encaminhá-lo para a sua plena leitura do espaço geográfico. E este é um dos caminhos para permiti-lhes a capacidade de ler um mundo criticamente, ter ciência das suas causas e consequências.

3.2.4 Os saberes necessários aos professores que problematizam dialogicamente a partir do uso das imagens

Na utilização das imagens para a problematização dialógica o professor não pode fazer de forma aleatória. Segundo Martins (2014), o educador deve possuir domínio do assunto abordado e uma boa percepção prévia dos possíveis assuntos que podem emergir da imagem, bem como a capacidade de lidar com leituras diversas e articulá-las. Ainda deve ter um conhecimento do público alvo destinado, suas motivações, expectativas e experiências passadas. É necessário proporcionar as condições no ambiente para garantir a visualização legível da imagem. Nas palavras de Martins (2014, p. 438):

Para se utilizar a imagem, há que ter a noção do espaço em que ela vai ser utilizada. A adequação do espaço no que diz respeito a questões de distância, de luminosidade é muito importante. Finalmente, e não de menor importância, deve ter a percepção da exposição da imagem. Isto é fundamental. Esta exposição deve ser tão demorada, quanto necessário para a apreensão do sentido que se quer conferir à mensagem veiculada através da imagem.

Ainda segundo Martins (2014), é importante não utilizar muitas imagens por aula, já que o contrário provoca fadiga e perda de atenção dos educandos. Segundo Sardelich (2006), é necessário um meio termo para não utilizar imagens de menos. Isto deve ser percebido pelo professor no momento da prática. É necessário respeitar o tempo mínimo de exposição aos educandos, mobilizando para identificação e análise da imagem, sem impor a sua versão ou interpretação normativa, e fomentar as diversas interpretações que advenham dos educandos. Isto é, propiciar o campo para a construção do conhecimento autônomo.

Os educandos devem falar sobre o que observam e sobre o que elas lhes sugerem. Cabe ao professor ouvir as diferentes opiniões dos seus educandos e evidenciar as mais pertinentes, as que fazem sentido para a imagem selecionada e para os objetivos previamente definidos. (MARTINS, 2014, p. 438)

Mas é necessário que o professor incentive a percepção dos educandos através de perguntas que busquem respostas concretas. As perguntas direcionam olhares, orientam, instigam. É preciso se adequar também ao interesse do educando, partir dos detalhes mais simples para o mais complexo, facilitando a participação de todos (SARDELICH, 2006). Segundo Martins (2014, p. 412):

A maioria não possui uma visão de conjunto e tem dificuldades de assinalar as relações existentes entre os diferentes aspetos observados. Cabe ao professor questioná-los, mas é importante também conduzi-los a realizar esboços a partir das fotografias, implicá-los na descrição por escrito do que veem, a emparelharem adequadamente textos e fotos fornecidos por si, ou mesmo aguçar-lhes a criatividade na atribuição de um título. Durante a leitura a percepção dos seus sentimentos e sensações pode contribuir para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos do mundo.

É necessário estar atento ao cotidiano dos educandos e fazer possíveis comparações com o assunto abordado, deixar perceber que a temática tratada está no seu dia a dia, em articulação com o cotidiano. A compreensão crítica dessas representações visuais implica diferentes aspectos, como: 1) Histórico: cada imagem é resultante do contexto de sua época. É necessário ir além de uma abordagem perceptiva para evidenciar conexões entre os significados dessa produção e o contexto no qual ela se deu: valores, costumes, crenças, ideias políticas, relações culturais locais e/ou universais, religiosas que as geraram, questões de identidade, visões sobre a realidade. 2) Crítico-social: com suas relações de poder na configuração do espaço. Esses aspectos não são sequenciais, mas estão interconectados, e cabe às/aos educadoras/es fomentar sua compreensão, propondo que se perceba as relações entre o que se produz e seus contextos de produção. É preciso que o professor esteja aberto para o novo, para as novas formas de compreender o mundo, seus vários caminhos, ângulos diversos, suas várias possibilidades.

3.2.5 A escolha das imagens

A utilização das imagens como ponto de partida para a problematização e dialogicidade deve realçar e evidenciar os elementos ou temática do assunto que será tratado na prática educativa. Segundo Martins (2014, p. 437) “A imagem mais do que replicar, deve realçar os caracteres pertinentes a serem interpretados, omitir detalhes

desnecessários e não possuir formas visuais ambíguas.”. As imagens devem ser as mais claras possíveis, até mesmo para evitar distrações dos educandos. Têm que refletir aspectos significativos e demonstrar variedades de detalhes para facilitar os comentários, o envolvimento. Trabalhar a partir das imagens com os educandos possibilita a percepção de outros caminhos. Segundo Sardelich (2006, p. 469):

Penso que trabalhar na perspectiva da compreensão crítica da cultura visual pode nos auxiliar a encontrar algumas frestas que, talvez, dêem passagem a outras formas de compreensão da realidade, de representações que não as hegemônicas, e a discutir uma representação reiterada de passividade, indiferença, apatia e rotina dos sujeitos em seus ambientes de aprendizagem.

Na escolha das imagens, para a prática educativa geográfica, é necessário saber ou definir os objetivos almejados, o que se pretende trabalhar nelas. Pois,

[...] uma boa análise define-se antes de mais pelos seus objetivos. Definir o objetivo de uma análise é indispensável para estabelecer os seus próprios instrumentos, não esquecendo que eles determinam em alto grau o objeto da análise e as suas conclusões. De fato, a análise por si própria não só não se justifica como não tem interesse; ela deve servir um projeto e é este que lhe fornecerá a sua orientação, assim como lhe permitirá elaborar a sua metodologia. Não há método absoluto para a análise mas sim opções a fazer, ou a inventar, em função dos objetivos. (JOLY, 2007, p. 54)

A utilização das imagens no processo de ensino aprendizagem que não permita ou não se faça uma análise crítica, não influi o educando para o seu processo de humanização, o professor não cumpre o seu papel. As imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimento. Então é necessário que as imagens sejam utilizadas em toda a sua plenitude para dialogicamente problematizar com o mundo, com si e com os outros; potencializando o aprendizado, a apreensão, a humanização, a autonomia dos educandos.

4 METODOLOGIA

Segundo Chizzotti (1991, p. 79), “a abordagem qualitativa parte do princípio de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Na abordagem qualitativa, desta pesquisa, o levantamento bibliográfico, a aplicação de questionários, entrevistas, a observação e a intervenção foram necessárias para poder averiguar a contribuição do uso das imagens como ponto de partida para a problematização e a dialogicidade nas aulas de geografia.

Primeiramente a coleta de dados foi realizada através de livros, artigos e demais trabalhos científicos com a finalidade de tornar mais claras as concepções dos elementos chave desta pesquisa com as quais se foi a campo; verificar o que já se tinha produzido acerca do objeto de pesquisa e seus resultados; elaborar as aulas propostas e os planos de aula; direcionar olhares, questionários, entrevista e analisar com mais firmeza e profundidade o que foi proposto.

Num segundo momento, a coleta de dados em campo foi necessária. Antes de planejar a forma como esse processo se daria, foram necessárias observações para verificar se a professora colaboradora da pesquisa na escola já desenvolvia as aulas de geografia com imagens. Essa etapa é uma das mais importantes formas de coleta de informações em pesquisa qualitativa em educação. Aquele que se propõe a fazer a abordagem qualitativa deve saber observar, identificar, descrever e entender os diferentes tipos de interação dos sujeitos pesquisados.

A coleta de dados em campo se deu em duas turmas do ensino médio, do primeiro e segundo ano, numa escola pública estadual localizada no bairro do Curado IV, na cidade do Jaboatão dos Guararapes. Este recorte para a coleta de dados foi escolhido devido a uma maior vivência do pesquisador para com a escola, os educandos e educadora, advindos dos estágios supervisionados III e IV realizados nesta escola. E também pelo fato desta escola ser taxada como a pior do conjunto residencial dos curados pelos próprios moradores, este, devido a vários fatores.

Diante do pouco tempo disponível, foi necessário também escolher quais turmas participaria desta pesquisa. E os critérios escolhidos foram às turmas que tinham

menos envolvimento na prática educativa geográfica. Isto foi possível observar pelos relatos dos professores, também, de outras disciplinas e através da observação e comparação de algumas práticas educativas. Sento assim, desta amostra participaram 23 educandos no primeiro ano e 17 educandos no segundo, totalizando 40 educandos e a professora.

Foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: observações diretas; aplicação de duas aulas com assuntos diferentes propostas à professora pelo pesquisador; aplicação de questionário semiaberto aos discentes; entrevistas a seis educandos - três no primeiro ano e três no segundo ano; e entrevista direcionada a professora.

As observações diretas foram necessárias para identificar como era dada a prática educativa geográfica. E também a viabilidade da aplicação do tema e o plano de aula que foram desenvolvidos e propostos pelo pesquisador à professora em questão. Observou-se nesta pesquisa que os educandos ainda não tinham visto os assuntos, a professora relatou que não teria problema em antecipar o tema de aula e não prejudicaria o cronograma escolar. Os educandos do primeiro ano estavam tendo aulas sobre a deriva continental; enquanto que, os educandos do segundo ano estavam tendo aulas sobre conflitos. Foi necessário esperar a finalização dos assuntos para iniciar a etapa das aulas propostas.

O desenvolvimento das aulas foi feito nas seguintes etapas: Foi sugerido à professora das turmas, a partir de diálogo prévio, que aplicasse as aulas com base no plano de aula desenvolvido previamente e proposto à professora. As aulas se deram em exposição dialogada, com uso de imagens em slides desenvolvidos entre a professora e pesquisador.

Em seguida, com a utilização de um Datashow, foram mostradas aos educandos algumas imagens relacionadas ao tema que seria abordado. E, de uma por uma, foram feitas as seguintes perguntas:

1. O que vem a sua mente ao ver esta imagem? Já viu alguma outra situação parecida?
2. Quais são os elementos (coisas, objetos, detalhes) que conseguimos identificar nesta imagem aqui?
3. Qual a função/ utilidade que cada elemento exerce nesta imagem?

4. Qual elemento poderia ser tirado ou modificado para que houvesse uma ideia diferente?
5. Quais as possíveis interpretações que a imagem pode nos passar?
6. Existe uma relação de causa e efeito nas imagens apresentadas?

Aplicou-se uma aula em cada turma. Em cada turma foi usada mais de uma imagem, e foram feitas comparações entre elas acerca da ideia predominante trazida por cada uma; e ao mesmo tempo, houve a inserção do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. As observações percebidas pelos educandos, através da articulação entre os elementos nas imagens, foram evidenciadas e discutidas comparando com o conhecimento científico a todo o tempo. As respostas dos discentes e as perguntas, feitas pelo professor, procuraram sempre fazer a conexão com o tema em questão, de forma direta e indireta, aproveitando os relatos e dizeres dos educandos, vindo a promover dialogicidade e problematização.

O diálogo, ação-reflexão, entre os próprios educandos e a professora foram organizados com a intenção de que todos pudessem se envolver. As conclusões passaram a ser reproblematicadas pelos educandos e pela professora. Foi importante deixar os discentes à vontade para falar e participar. Os que se mantinham calados foram incentivados a darem sua contribuição através de perguntas direcionadas. E algumas perguntas tiveram que ser adequadas ao entendimento de alguns educandos para que pudessem melhor compreendê-las e interagir.

A intenção e o critério de escolha das imagens foi o de recortar algo do tempo, espaço, ações e, a partir destas, identificar, compreender e analisar as articulações e ideias do cotidiano, evidenciando-o como aquilo passou a ser percebido, problematizado e ganhado status de importância para a sociedade, e também os desafios que se apresentaram. Neste sentido, perguntas que direcionaram o educando para esta percepção se fizeram necessárias.

Quanto aos critérios de escolha das imagens a serem trabalhadas dentro do tema em questão, buscaram responder aos seguintes pontos:

1. Deveriam conter elementos ou conceitos chaves;
2. Apresentar elementos que não fossem estranhos aos educandos e que tivessem similaridades com exemplos perceptíveis do cotidiano;

3. Representar, ao máximo, o conjunto de ideias percebidas pelos educandos. Assim, a escolha da imagem não pode direcionar o olhar de forma a ser contido ou guiado por uma questão ideológica.
4. Ser o mais fidedigno possível à realidade, com o distanciamento necessário para não acabar induzindo os educandos em círculos ideológicos, e sim, fomentar a percepção deles sobre o conhecimento.

A observação foi feita em todo momento. Em seguida, foi feita a aplicação de questionários. Por fim, as entrevistas tiveram perguntas básicas relacionadas ao tema da pesquisa e seus objetivos e perguntas de aprofundamento do próprio questionário. Após esses passos, deu-se início à fase de análise desses dados de campo e a comparação com os dados colhidos no referencial teórico para servir de base à conclusão.

No caso das imagens utilizadas na aula sobre capitalismo, os elementos chave evidenciados foram:

Na figura 1, O mercado de trabalho e a troca de produtos num mercado visando o lucro; a propriedade privada dos meios de produção; economia de mercado; a ideia do capitalismo do ponto de vista socioeconômica e cultural.

Figura 1 - Capitalismo



Fonte: autor desconhecido

Na figura 2, a imagens foi analisada com foco no trabalho assalariado e outras formas de trocas; meios de produção e capital.

Figura 2 – O trabalho e a mão de obra



Fonte: autor desconhecido

Na figura 3 – A imagem foi direcionada para a divisão de classes; crescimento da desigualdade;

Figura 3 – O contraste socioespacial econômico



Fonte: autor desconhecido

Já as imagens utilizadas na aula sobre o tempo meteorológico e os elementos do clima, as configurações chaves de cada elemento no tempo e espaço foram evidenciadas nas imagens que seguem abaixo. Na figura 4, os possíveis significados das palavras e distinção entre tempo meteorológico e clima.

Figura 4 – Tempo ou Clima



Fonte: Disponível em: <<http://cfb6anocmb.blogspot.com.br> Acessado> em 25/06/1987.

Na figura 5, foi trabalhada a variação das condições meteorológicas no tempo e espaço.

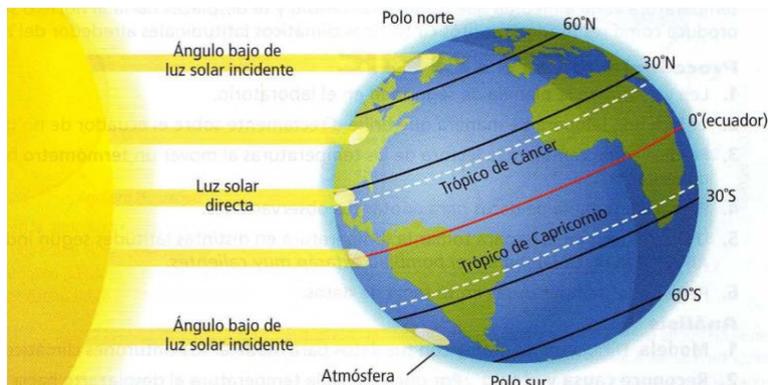
Figura 5 – O tempo meteorológico



Fonte: Imagens disponíveis em: <<http://cfb6anocmb.blogspot.com.br>>

Na figura 6, foi evidenciada a temperatura e de onde vem; o processo de aquecimento; e a distribuição e diferenciação do aquecimento na terra;

Figura 6 - Temperatura atmosférica



Fonte: autor desconhecido

Na figura 7, foi constada a existência e presença da umidade atmosférica e comparada com acontecimentos locais.

Figura 7 - Umidade atmosférica



Fonte: autor desconhecido

Na figura 8, foram discutidas as precipitações não superficiais: aqui foram identificados, compreendidos e analisados os tipos de precipitações que ocorrem na atmosfera.

Figura 8 – Precipitações não superficiais

8 a - Chuvas

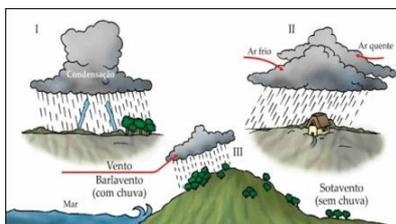


Imagem 8 b - Granizo



Imagem 8 c - Neve



Fonte: Imagens disponíveis em: <https://3.bp.blogspot.com/-M1ytzblhvaU/XHx15bTh_jI/AAAAAAAAAX64/684Ef3o7EWoAo6i3wv0XXgHltDcDf0SGgCLcBGAs/s1600/TIPOS%2BDE%2BCHUVAS%2BIII.png> Acessado em 5/03/2018.

Nas figuras 9, foram discutidas as condensações superficiais, o nevoeiro, orvalho e a geada; bem como suas propriedades e diferenciações e influencias no tempo e espaço.

Figura 9 – Condensação superficial

9 a - Nevoeiro



Imagem 9 b - Orvalho



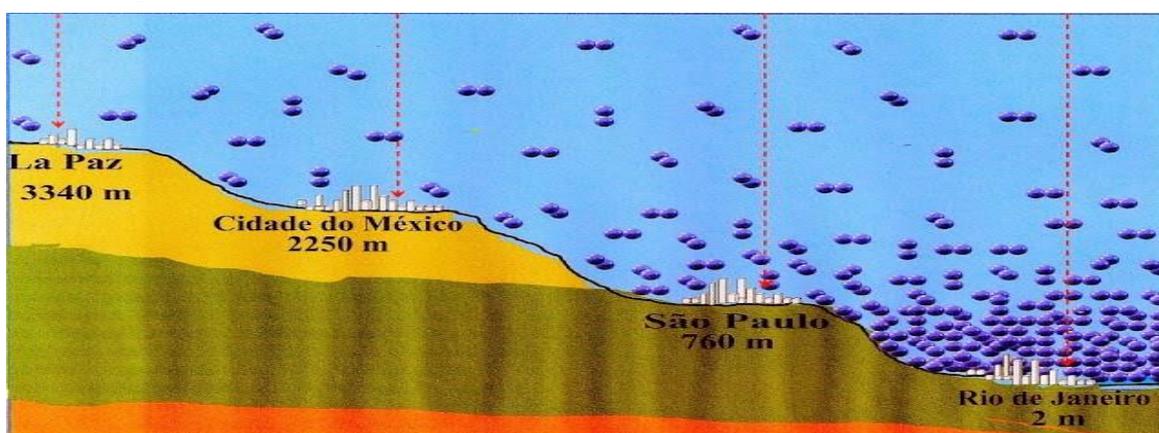
Imagem 9 c - Geada



Fonte: Imagens disponíveis em: <https://fotos.web.sapo.io/i/o41116bbc/13581159_gsVpD.jpeg> Acessado em 5/03/2018.

Com a figura 10, foi possível trabalhar o seu conceito, causa e percepção da pressão atmosférica. Seus condicionantes e influencia no tempo e espaço.

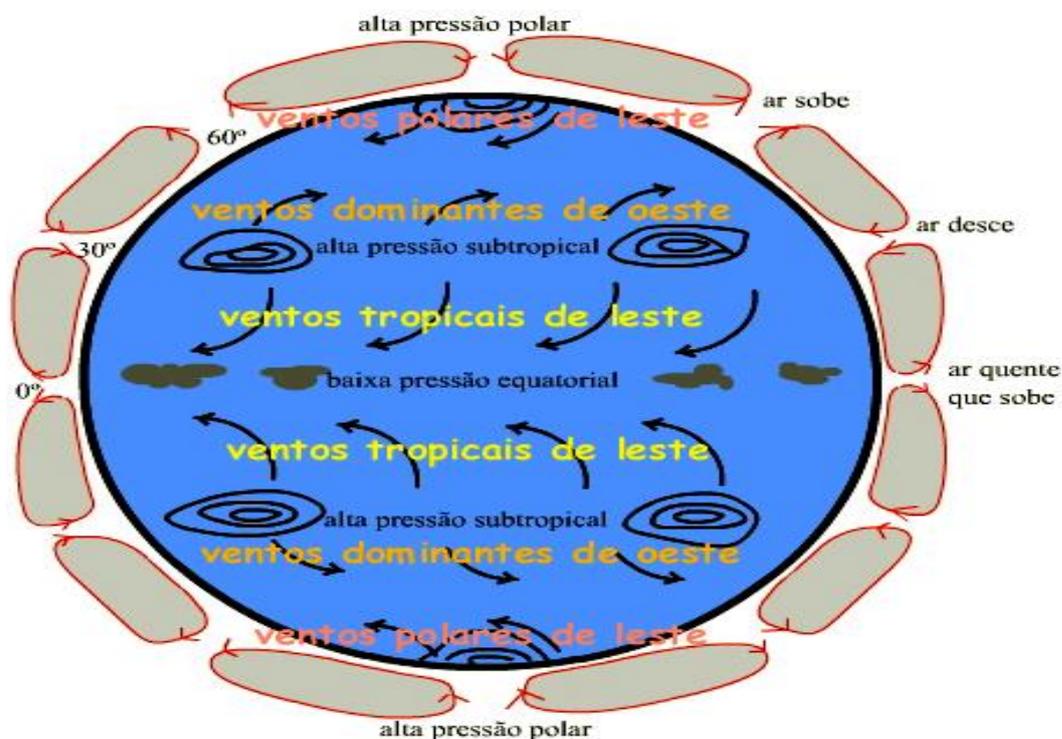
Figura 10 – A pressão atmosférica



Fonte: disponível em <<https://www.rodasnospes.com/mochilao-e-o-mal-de-altitude/>> acessado em 02 de maio de 2019.

Já na figura 11, os tipos de circulação das massas de ar. Seus condicionantes e influência.

Figura 11 – Circulação primária



Fonte: Disponível em <<https://www.monolitonimbus.com.br/ventos-e-ciclones/>> acessado em 02 de maio de 2019.

Na figura 12, foi analisada a mudança na direção dos ventos entre o dia e a noite. Suas causas e condicionantes.

Figura 12 – As brisas



Fonte: Disponível em <https://www.apoioescolar24horas.com.br/salaaula/estudos/geografia/093_climatologia/tipos_vento.htm> Acessado em 05/03/2019.

Na figura 13, foi analisada a mudança na direção dos ventos entre o verão e inverno. Suas causas e condicionantes.

Figura 13 – As monções



Fonte: Disponível em <https://www.apolo11.com/mudancas_climaticas.php?posic=dat_20061204-085712.inc> Acessado em 05/03/2019.

A observação foi feita em todo momento. Em seguida aplicação de questionários estruturados. E por fim, entrevistas que tiveram perguntas básicas relacionadas ao tema da pesquisa e as perguntas o aprofundamento do próprio questionário. Após esses passos deu-se início à fase de análise desses dados de campo e a comparação com os dados colhidos no referencial teórico para servir de base à conclusão.

5 A TEORIA NA PRÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA EM CAMPO

Com base no que foi evidenciado, compreendido e analisado na fundamentação teórica ora explicitada, bem como os demais instrumentos de coleta de dados propostos na metodologia desenvolvida, segue os resultados e análise realizada em campo. Que foram colhidas através da observação, desenvolvimento de uma experiência em sala de aula, questionários e entrevistas. A finalidade do referencial teórico, além de tornar mais claras as concepções dos elementos chaves desta pesquisa com a qual se foi a campo, é servir como base para se aproximar e sondar o que já se produziu sobre o assunto, para elaborar os planos de aula e analisar com mais segurança e em profundidade o que foi proposto.

Em campo, foram feitas observações antes e durante a aplicação dos questionários e entrevistas. Foi proposto um plano de aula² com o professor para desenvolver com os educandos; e em seguida foram aplicados questionários e entrevistas aos educandos, bem como à educadora. Os questionários foram aplicados em duas turmas, totalizando 40 educandos e uma educadora, após as aulas propostas com base no uso de imagens. Estes instrumentos de pesquisa foram aplicados com a finalidade de coletar dados que servissem de base, juntamente com o referencial teórico, para evidenciar, compreender e analisar a utilização de imagens como ponto de partida para a dialogicidade e a problematização no processo de ensino-aprendizagem da geografia crítica.

Acredita-se que produzindo esta prática e analisando-a, constantemente, aprimoram-se e abrem-se caminhos para novas possibilidades. Se for para dialogar problematicamente com a utilização das imagens como recurso metodológico no ensino de geografia, é na própria prática que se dá o melhor ambiente para observá-la, sondar seus praticantes, compreender e analisar a sua viabilidade e contribuições.

Para melhor organização, os dados colhidos em campo foram agrupados em cinco eixos básicos da pesquisa. Em cada um deles são apresentados resultados e discussões de questionários, entrevistas e observações dos dados coletados. O primeiro momento é voltado para a receptividade do uso das imagens no processo de

² Estes dois planos de aula proposto e desenvolvido nesta experiência estão disponibilizados no apêndice desta pesquisa. O tema do plano de aula desenvolvido com os educandos do primeiro ano do ensino médio foi “O tempo meteorológico e os elementos do clima” e no segundo ano do médio foi “O capitalismo e suas características”.

ensino aprendizagem; o segundo, e sobre a utilização das imagens para promover a dialogicidade; já o terceiro, a utilização das imagens para promover a problematização; o quarto, para a importância e contribuição do uso das imagens para dialogar problematicamente no processo de ensino-aprendizagem da geografia. O quinto, para uma análise geral sobre o uso das imagens como ponto de partida para dialogicidade problematizadora no processo de ensino-aprendizagem da geografia. O resultado e a análise dos questionários semiabertos, desenvolvidos e aplicado aos educandos, tiveram por base três respostas possíveis sobre a utilização das imagens para promover e fomentar a dialogicidade problematizadora na prática educativa geográfica, que foram: contribuiu, contribuiu pouco ou não contribuiu. Facilitando então o entendimento no mínimo de contribuição ou não, é o entendimento do copo vazio, meio ou cheio.

5.1 As imagens e o ensino da geografia na experiência

Foram realizadas observações anteriores à aplicação das aulas propostas à professora, no caso, naquele momento verificou-se que a prática educativa geográfica estava acontecendo sem a exposição de imagens. A professora estava utilizando, na aula, textos escritos no quadro branco e explicação do mesmo. A maioria dos educandos, aparentemente, não se envolvia nas aulas, ficavam conversando paralelamente ao assunto, ou escrevendo alguma coisa no caderno. Porém todos eles copiavam e respondiam os exercícios que a professora escrevia no quadro. Alguns ainda saíam da sala de aula. Havia por partes de alguns discentes, duas a três, perguntas direcionadas ao tema da aula em questão à educadora. Um dos educandos perguntou se o assunto ia cair na prova.

No momento anterior à aplicação da aula proposta, perguntou-se à professora se os educandos demonstravam interesse em aprender nas aulas no dia a dia. Ela respondeu que a maioria se interessa, mas ainda há alguns que brincam demais, e outros têm maiores dificuldades de entender os nomes e conceitos básicos da geografia. Relata ainda que muitos destes educandos falam que chegam ao Ensino Médio sem nunca terem tido aula de geografia, estes, que vieram do ensino fundamental II municipal.

Durante a aplicação da aula proposta à professora com o uso das imagens no processo de ensino-aprendizagem da geografia, observou-se que tanto os educandos

como a educadora se envolveram bastante, inicialmente meio tímidos. Ao perguntar aos educandos se o uso das imagens nas aulas foi importante, todos afirmaram que sim. Nas entrevistas, todos disseram que sim, e deram como justificativa que: “fica mais fácil de entender a relação”; “mais divertido”; “porque é melhor”; “É massa!”; “mais fácil de entender do que está só falando.”; “É fácil de participar”.

Perguntou-se a professora se os alunos demonstraram interesse em aprender nas aulas propostas, ela respondeu que sim e que eles ficaram mais entusiasmados. Observou-se que houve o estímulo das opiniões críticas dos alunos e formulações de ideias por parte da professora. A professora relata: “Tentei envolvê-los ao máximo nas aulas”. E o que se observou foi que a professora foi bastante solícita às observações dos educandos na prática educativa proposta, e que ela incentivou a participação deles. Mas como muitos educandos queriam falar, a professora acabou tendo dificuldade para conceder a palavra a alguns e acabou esquecendo-se de ceder à oportunidade da fala a estes. Observou-se também que, após as aulas propostas, alguns alunos procuraram a professora para falar sobre o tema da aula que foi desenvolvida.

A partir destas observações, pode-se entender que tanto os educandos como a educadora percebem o uso das imagens como algo necessário para atingir diversos objetivos como o desenvolvimento de uma aula mais fácil e prazerosa. É possível também comparar, embora não com muita profundidade, que o uso das imagens nas aulas provocou melhoras na participação, tanto dos educandos para com o professor e vice-versa e ambos com o tema abordado. Houve uma preferência das aulas com o uso de imagens tanto pelos educandos como pelo educador; uma vez que um dos alunos também relatou que “era bom que todas as aulas fossem assim”.

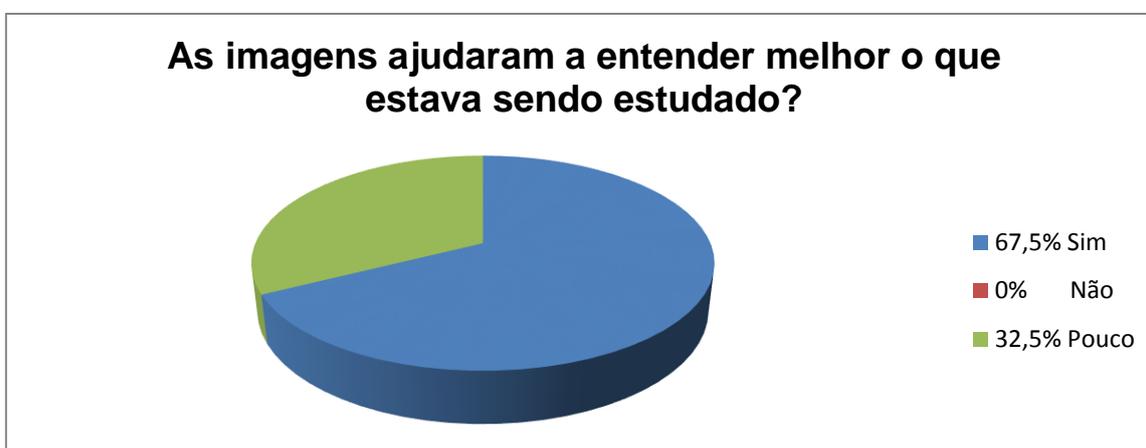
Partindo-se desse entendimento percebeu-se que há certa coerência com o que foi evidenciado também no referencial teórico pelos autores acerca da viabilidade dos recursos metodológicos e a utilização das imagens para promover uma maior participação e interação dos discentes na prática educativa geográfica. Pois, evidenciou-se ainda na parte teórica que houve consenso entre os autores pesquisados que as imagens fazem parte do cotidiano, a sua leitura é tão importante quanto à utilização de um texto escrito no ensino-aprendizagem. Ela é interativa, e fomenta uma prática educativa mais dinâmica, chamativa e prazerosa. O levantamento dos dados de campo vem assim fortalecer a utilização das imagens para

dialogar problematicamente no processo de ensino-aprendizagem da geografia crítica. Pois, fomentou a relação participativa entre educador-educando. Ela serviu de base para as dialogicamente problematiza percepções mais simples ao mais complexo. As imagens serviram de bases para a dialogicamente desvendar realidade do espaço geográfico, e está é a finalidade da geografia segundo Cruz (2015). O que também chamou muita atenção, nesta prática educativa proposta, foram alguns alunos terem se surpreendidos com expressões que deixou a professora também surpresa como o fato de dois alunos muito contagiadamente terem dito: “Entendi professora! Entendi!” Evidenciou-se ali um caminho a ser também explorado para evidenciar o porquê de tanta alegria ao entender uma parte do que se falava.

5.2 As imagens e a dialogicidade na experiência

Quanto à utilização das imagens para promover a dialogicidade, foram elaboradas algumas perguntas aos educandos, aliadas a entrevistas e observações. A primeira foi se as imagens ajudaram a entender melhor o que estava sendo estudado. As respostas ficaram distribuídas da seguinte maneira no gráfico 1:

Gráfico 1 – O uso das imagens para entender o que está se estudando



Fonte: Aplicação de questionário, maio 2019.

Fica claro com base neste gráfico 1 que, embora para alguns em menor grau, todos os educandos concordam que de alguma forma a utilização das imagens contribuíram para o entendimento do tema/assunto em questão. Sendo assim, contribuíram para que houvesse uma melhoria na compreensão daquilo que estava sendo comunicado e o entendimento do que se comunicava. Nas entrevistas, foi

perguntado como as imagens ajudaram. E as respostas foram que: conseguiu-se entender do que se falava; nunca tinha visto a diferença de geada e neve³; percebeu-se a ideia do capitalismo⁴ nas intenções existentes ao se produzir algo para ser mercadoria.

Pode-se perceber, a partir desta constatação, que há uma grande sintonia com o que foi levantado em campo e no referencial teórico. Pois neste, constatou-se que para haver dialogicidade na prática educativa da geografia é necessário entendimento das palavras em sua plenitude, o que ocorreu também na prática proposta. Então é possível afirmar que a utilização das imagens na prática educativa da geografia ajudou no processo de comunicação entre educador-educando com o conhecimento neste caso.

Em entrevistas com alguns educandos, evidenciou-se o fato de não terem tido tempo o suficiente para processar, em seu próprio tempo, a leitura das imagens; isto pode ter contribuído para ajudar pouco a alguns educandos. O que também foi previsto no referencial teórico com Martins (2014) e Sardelich (2006) quando evidenciou ser necessário um tempo mínimo de exposição das imagens e também pelo fato de os níveis de leituras das imagens estarem desenvolvido de formas diferentes ou em níveis diferentes e independentes nos educandos. E como solução desta, foi proposto por Sardelich (2006) que o educando deveria reincidir sobre elas até conseguir. Através destas respostas também é possível entender a dialogicidade foi melhorada através do uso das imagens contribuindo para a problematização e percepção gradativa dos educandos, uma vez que se fez entendimento advindo de uma comunicação no campo das imagens.

Outra pergunta foi se o uso das imagens ajudou a prestar mais atenção à aula. As respostas ficaram distribuídas da seguinte maneira no gráfico 2:

³ Pode ser revista na figura 8b e 9c no capítulo na metodologia.

⁴ Pode ser revisto na figura 1 no capítulo na metodologia.

Gráfico 2 – As imagens e a atenção dos educandos na prática educativa

Fonte: Aplicação de questionário, maio 2019.

Percebe-se, no gráfico 2, as respostas ficaram distribuídas semelhante ao gráfico 1, e que a maioria dos educandos responderam que, embora em maior ou menor intensidade, as imagens ajudaram a manter atenção à aula. Considerando a contribuição, ainda que pouca para alguns, identifica-se mais uma viabilidade da utilização das imagens no processo de ensino aprendizagem, que é a de cativar os discentes na relação educativa, manter e fazer durar a ligação da dialogicidade permitindo assim um maior desencadeamento dos raciocínio apresentados sobre o tema em questão. É possível ver as imagens como um complemento de um meio, ou o próprio meio, para que ela se faça; mecanismo de comunicação redutor de distâncias, o que também foi constatado no referencial teórico por Sardelich (2006), Martins (2014), Muenchen; Delizoicov (2013). No entanto, é importante tentar evidenciar o porquê da utilização das imagens ter ajudado mais a concentração de uns do que de outros na mesma aula e turma. Nas entrevistas não foi possível identificar esse aspecto, pois nenhum dos alunos que se disponibilizou a ser entrevistado marcou esta resposta. Mas, com base nas observações, a dificuldade de alguns educandos em conseguir a palavra e participarem mais ativamente pode ter levado a essa resposta.

Já quando indagados se o uso das imagens ajudou a entender melhor as palavras e as ideias que o professor falou, o resultado foi no gráfico seguinte ficou assim:

Gráfico 3 – As imagens para entender melhor as palavras e ideias

Fonte: Aplicação de questionário, maio 2019.

Com base neste terceiro gráfico podemos compreender que para a maioria dos educandos, ainda que alguns apresentassem mais dificuldades, as imagens criaram um ambiente favorável para que as palavras e as ideias ganhassem corporeidade que tanto defendeu Freire (1987). O que se estava comunicando conseguiu ficar claro aos comunicantes, seus sentidos e significados foram mais bem compreendidos. Já a professora relatou que conseguiu, de forma mais fácil, provocar o diálogo e o incentivo dos alunos a comunicar o seu ponto de vista e seus relatos de experiência na dinâmica educativa. Afirmou que, na percepção dela, os educandos conseguiram perceber melhor a articulação das ideias nas aulas propostas e ela não precisou falar tanto.

Ainda neste terceiro gráfico faz-se notar que 10% dos educandos afirmaram que as imagens não ajudaram a entender as palavras e ideias que o educador utilizou. Mas foi possível observar, na dinâmica educativa, também que alguns alunos sentiram dificuldades em explicar suas observações ao professor. O que é possível tirar como assertiva a necessidade de mais práticas com estas para evidenciar e rever as palavras utilizadas nestas aulas.

Questionados se o uso das imagens ajudou a fazer comentários ou a responder perguntas que o professor fez, colheu-se o seguinte:

Gráfico 4 – As imagens como instrumento para comentar e responder perguntas na prática educativa



Fonte: Aplicação de questionário, maio 2019.

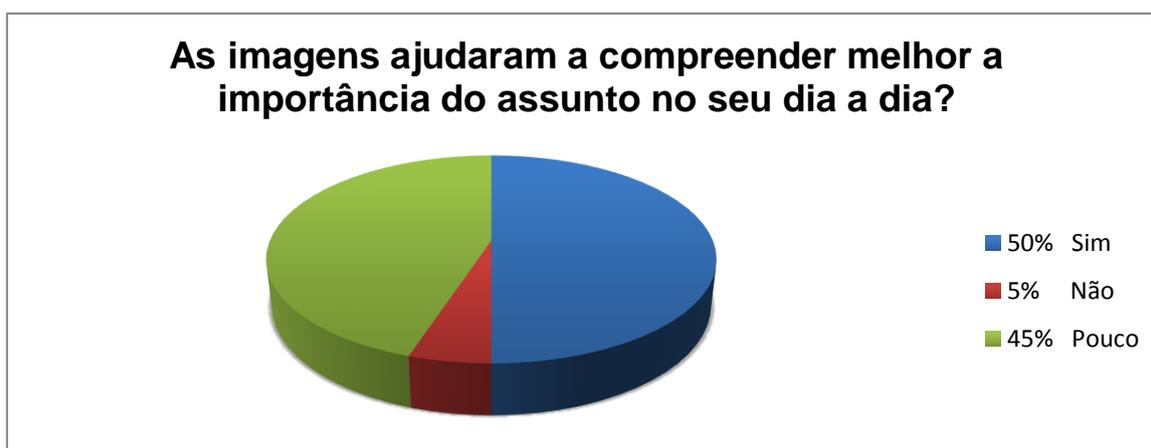
No quarto gráfico pode-se entender que, de forma geral, as imagens despertaram lembranças incitando comentários mais ou menos elaborados e que permitiu de alguma forma a participação do educando e o entendimento do que se passava; o que também reforça as observações diretas realizadas em que todos os discentes, ainda que com mais dificuldades em se expressar, conseguiam dar sua contribuição na prática educativa. Dito de outra forma incitaram lembranças que ajudaram os educandos a participar de forma ativa na prática educativa. Em uma questão anterior do gráfico 3, elas não tinham contribuído para entender as palavras e ideias trazidas pela professora. Então como foi possível o entendimento do que se falava e se perguntava naquela prática educativa com as imagens? Pode-se inferir que o entendimento dos outros educandos e suas interações com o assunto pode ter sido facilitado ou contribuído para o entendimento dos 10% que não entenderam as palavras da professora, mas lhes ajudou no processo de entendimento. Ou ainda que as imagens por si só, para alguns educandos, desencadearam interação e entendimento do que se tratava. Foi à melhoria da comunicação e da recomunicação, interação não apenas com a professora, mas entre os educandos. Sendo assim, foi possível agora a assimilação, a interação e opiniões advindas delas, uma vez que, também, as perguntas direcionadas aos educandos foram voltadas para as mensagens imbuídas nas ilustrações. Evidenciou-se também que a professora incitou os discentes a comentarem sobre as imagens apresentadas.

Constatou-se no primeiro subcapítulo teórico principalmente com Freire (1987) que é possível a dialogicidade se houver compreensão das suas articulações e se houver momentos para ouvir a fala dos educandos, de modo alternado. Há a dialogicidade se, a partir de uma comunicação, houver transformação dos comunicantes e se houver transformação do mundo para quem e de quem se comunica. Há o diálogo se houver ação e reflexão entre os comunicantes. Então diante dos dados analisados nos gráficos 1,2, 3 e 4 evidencia-se que a experiência em campo condisse com a teoria, e esta última foi reforçada com este estudo. Também, que as imagens se apresentam como uma possibilidade de linguagem para dialogar e uma linguagem alternativa para analisar informações baseada em lembrança de vivências como bem defenderam também Sardelich (2006), Joly (2007), Muenchen; Delizoicov (2013) e Martins (2014).

5.3 As imagens e a problematização na prática

Sobre a utilização das imagens para a problematização, questionou-se aos educandos se as imagens ajudaram a compreender melhor a importância do assunto no seu dia a dia.

Gráfico 5 – As imagens para melhor compreender a importância do assunto



Fonte: Aplicação de questionário, maio 2019.

Com poucas exceções, no gráfico 5, percebe-se que as imagens contribuíram para que o educando compreendesse a importância do tema em questão no cotidiano em menor ou maior intensidade. Ou seja, as imagens o ajudaram a se conhecer, se investigar, atingindo o objetivo da problematização. No entanto, é observável que a

utilização de imagens para alguns educandos contribuiu em maior grau, para outros em menor e ainda para alguns não contribuiu. Comparando este quinto gráfico com os gráficos 1 e 4, pode-se notar que as imagens contribuíram para que houvesse a dialogicidade, mas no que tocante à percepção da utilidade do tema para a sua vida, alguns educandos podem ter sentido dificuldade para problematizar ou contextualizar a mensagem, mas o que não quer dizer necessariamente que os educandos não tenha conseguido problematizar, pois o que se evidenciou na tabela 1 é que todos tiveram dúvidas o que segundo Vall Gastaminza (2002) e Sardelich (2006) os níveis de problematização e percepção da coisa pode se dar em estágios diferentes, mas não necessariamente em ordem ou excludente. Confrontando este entendimento com alguns discentes que não conseguiram entender as palavras e ideias do professor, como mostrado no gráfico 3, reforça-se, a esta ainda, a observação de que alguns educandos não conseguiram externar seus anseios ou talvez dúvidas. Diante disto, mais uma vez, constata-se a necessidade de evidenciar as ações, práticas, circunstâncias ou limitações no uso das imagens que inibiram a eficiência das imagens como ponto de partida para problematizar.

Quando indagados se ao utilizar as imagens nas aulas de geografia os educandos tiveram mais dúvidas, se fizeram mais perguntas ou tiveram mais ideias, as respostas ficaram organizadas da seguinte maneira na tabela 1:

Tabela 1 - As imagens que desperta dúvidas, perguntas e ideias

Ao utilizar as imagens nas aulas de geografia despertou, fizeram ou tiveram, respectivamente:

	Tiveram dúvidas	Tiveram pouco	Não Tiveram
A. Mais dúvidas	55%	45%	0, %
B. Mais perguntas ⁵	52,5%	27,5%	12,5%
C. Mais ideias	67,5 %	25%	7,5%

Fonte: Aplicação de questionário, maio 2019.

⁵ 7,5% dos educandos não responderam a esta pergunta em específico.

Com base na tabela 1 pode-se perceber que, embora em maior ou menor nível ou em estágios diferentes, a problematização a partir do uso de imagens mobilizou todos os educandos, pois foram despertadas dúvidas sobre a temática em evidência. No entanto, deve-se levar em consideração que alguns deles não conseguiram perceber, evidenciar, ou formular bem suas perguntas ou ideias advindas desta prática. Pode-se entender, confrontando-se o que foi discutido no referencial teórico por Sardelich (2006), que os educandos se posicionaram em etapas diferentes na ação de problematizar. E é necessário evidenciar os motivos disso e as possíveis formas de resolução dessas dificuldades, e então, a partir daí, refletir criticamente sobre os possíveis fatores que atrapalharam a problematização plena no processo de aprendizagem proposto.

A tabela 1 endossa o que foi constatado no referencial teórico com Berbel (1998), Cyrino; Toralles-Pereira (2004) e Muenchen; Delizoicov (2013) sobre a problematização na prática educativa: problematizar é também duvidar. É ter rigorosidade na percepção dos pontos que constitui determinada realidade para a apreensão do conhecimento. É identificar os fatos e analisar suas interligações e delas gerar conhecimento e sua apreensão. Problematizar é descobrir as contradições contidas numa realidade apresentada e superando-a por síntese. É confrontar ideias ou leituras diversas acerca do mundo na tentativa de eliminar espectros da realidade, de descobrir o mundo e pronunciá-lo. É separar fatos dividir as ideias para poder debatê-las com mais clareza e depois juntar as partes vistas a partir de ângulos diferentes de um mesmo objeto e dialeticamente chegar mais próximo dos objetos. É olhar dialeticamente sobre as coisas. Problematizar é a possibilidade de transformar como visto também com Freire (1987). É questionar. É analisar e refletir criticamente sobre a realidade. É um descortinar de realidade.

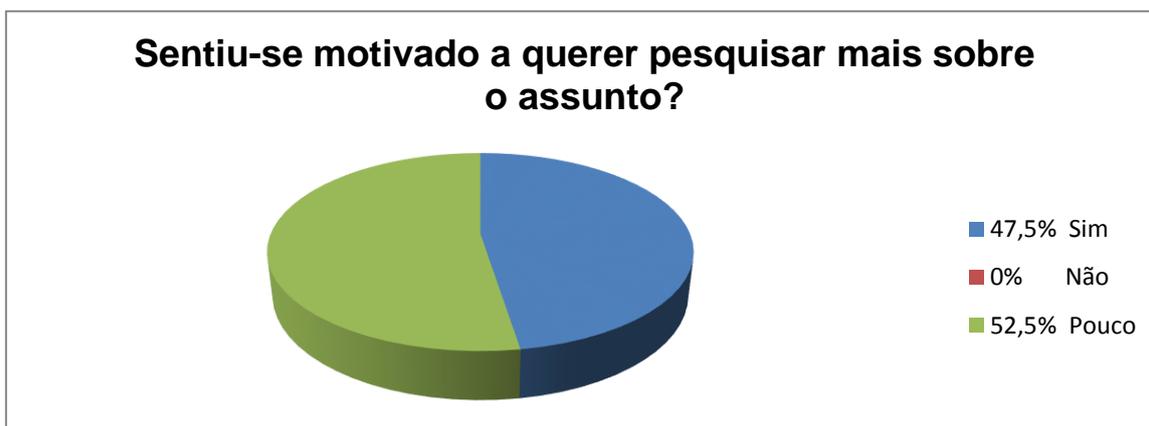
Durante o momento de observação das aulas, foi possível perceber que a professora fez bastantes perguntas sobre as imagens, e que ela procurou escutar bastante, deixando livre o diálogo entre os educandos e a evidenciação das divergências de percepções entre eles sobre a leitura das imagens. Mas as discussões ficaram concentradas entre poucos alunos, os mais incisivos. Faltou fomentar a diversidade de pontos de vistas para, a partir daí, reagrupar.

A professora também afirmou que os alunos conseguiram provocar reflexões, nela, quando falaram ou perguntaram durante o processo da aula. Isso evidencia que

alguns dos alunos conseguiram denunciar suas percepções ao professor e, assim, melhor interagir com ele problematicamente.

Quando perguntados se sentiram motivados a querer pesquisar mais sobre o assunto, as respostas dos educandos foram como as demonstradas no gráfico a seguir:

Gráfico 6 – As imagens e o incentivo a pesquisa na prática educativa



Fonte: Aplicação de questionário, maio 2019.

Foi possível perceber, com base no gráfico 6 o desejo dos educandos em querer saber mais sobre o assunto; e a sua persistência, após o desenvolvimento das aulas propostas, em pesquisar. Pois, por meio das observações, foi possível presenciar alguns alunos levando questões da aula à professora. No entanto, constata-se também a necessidade de entender o porquê de alguns alunos terem sido pouco motivados e o que faltou para ampliar esta curiosidade voluntariosa. Percebe-se aqui que o fato de o próprio aluno ter problematizado o impulsionou a querer saber mais e mobilizá-lo a ir à procura de respostas. É necessário deixar claro que nas observações desta prática educativa proposta não se evidenciou a professora solicitar pesquisas diretamente ao educando. O que se pode entender que o anseio surgiu de forma espontânea. O que reforça também o que afirmou Zatta; Aguiar (2018, p.3) ao afirmar que, na prática educativa da geografia, as imagens servem “para estimular, sensibilizar os alunos e problematizar os conteúdos de geografia.” Ainda relata:

Que as imagens em geral podem ser utilizadas para problematizar os conteúdos de geografia, desde que exploradas à luz dos fundamentos teóricos conceituais, podendo auxiliar na formação de conceitos geográficos, diferenciando, Espaço, paisagem, região, território, lugar, servindo para investigação de onde? Por que esse lugar é assim? Enfim pode através de

pesquisas levantar aspectos históricos, econômicos, culturais e naturais. (Zatta; Aguiar, 2018, p.3)

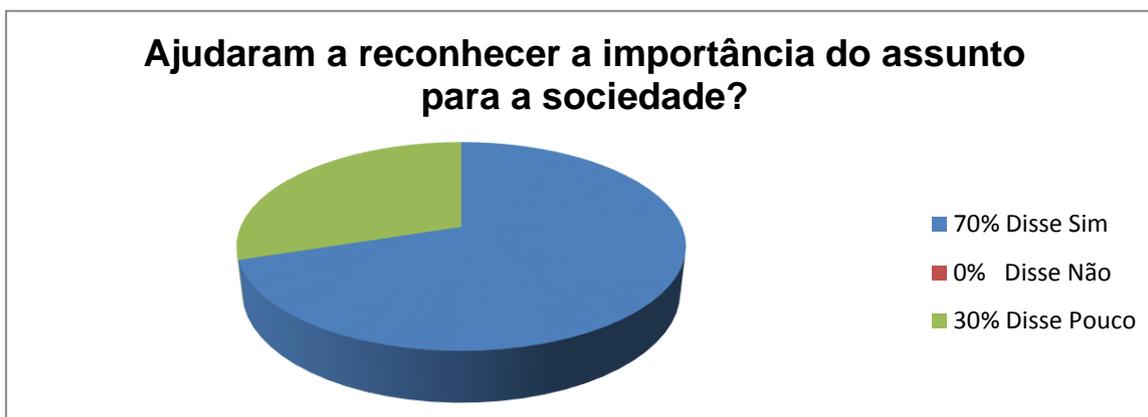
Para problematizar, no processo de ensino aprendizagem da geografia, é necessário trabalhar a construção de conhecimentos a partir da vivência e experiências significativas dos educandos. Segundo Berbel (1988) e Martins (2014) O conteúdo deve relacionar-se a conhecimentos prévios dos educandos, exigindo deste uma atitude favorável capaz de atribuir significado próprio aos conteúdos que assimila, e do professor, uma tarefa mobilizadora para que tal aprendizagem ocorra. É necessário apresentar questões ou situações reais que os alunos conhecem e presenciaram, e desafiá-los a expor o que pensam dialeticamente através de representações daquilo que eles vivenciam e que são por eles reconhecidas.

As questões problematizadas a partir do uso de imagens têm a função de potencializar a consciência do aluno sobre a necessidade de se apropriar de algo que ele ainda não conheceu ou de vivenciar/editar experiências anteriores e trazê-las à tona e foi confirmada nesta pesquisa. Houve o movimento de buscar descortinar desafios e desafiá-los. Neste processo há o movimento de contestação, dúvidas, perguntas, construção e reconstrução de ideias, reinterpretação de fatos da realidade.

5.4 Importância e contribuição das imagens para dialogar problematicamente no processo de ensino-aprendizagem da geografia

Quanto à importância e contribuição do uso das imagens, foi questionado aos educandos se o uso das imagens ajudou a reconhecer a importância do assunto para a sociedade.

Gráfico 7 – As imagens na importância do assunto para a sociedade



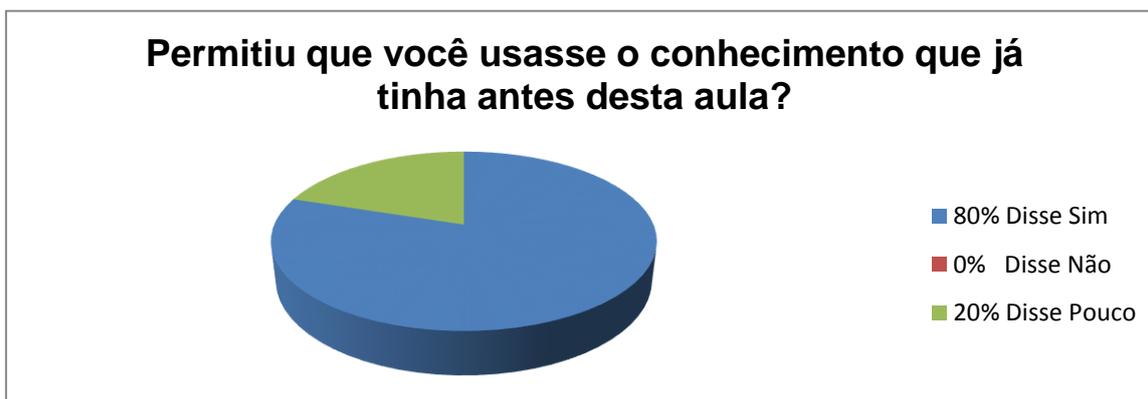
Fonte: Aplicação de questionário, maio 2019.

Nas entrevistas os educandos responderam a seguinte pergunta: aonde foi que você percebeu a importância deste assunto para a sociedade? As respostas foram levantadas na prática: é importante para quem viaja de avião; para evitar desastres; saber o melhor dia de plantar; para quando abrir uma empresa; o porquê de algumas coisas existirem; entendeu como ganhar dinheiro; para melhor organizar. Diante destas respostas e analisando as respostas deste gráfico 7, mais uma vez constatou-se que a dialogicidade problematizadora, com o uso de ilustrações nas aulas, ajudou a aguçar o entendimento e desenvolvimento cognitivo dos educandos sobre a realidade que o cerca.

Ficou claro que as imagens são uma das mais antigas linguagens e principais portas para apreensão e interação no e com o mundo. Estão no dia a dia em toda a sua plenitude. São uma das mais importantes formas de comunicação, uma das mais presentes na vida dos educandos e professores nesta era técnico-científica-informacional. Ficou clara a viabilidade e a contribuição acerca da sua utilização como recurso metodológico no ensino da geografia como ponto de partida para dialogicamente problematizar e promover uma prática educativa crítico-reflexiva na geografia como defendido por vários autores como ao longo do referencial teóricos como Santos (2011), Freire (1987), Cruz (2015), e outros.

Também foi questionado aos educandos se as imagens permitiram que eles usassem o conhecimento que já tinham no assunto da aula.

Gráfico 8 – As imagens e as lembranças para a prática educativa



Fonte: Aplicação de questionário, maio 2019.

Diante do gráfico 8, confirma-se a importância e contribuição das imagens. Nas entrevistas com os educandos, foi pedido que falassem de que forma as imagens ajudou. Responderam: “nunca tive aula sobre o capitalismo, mas já tinha visto isto”, outra falou que se lembrou de uma tromba de água que ocorreu há uns anos na orla de Boa Viagem. Outra na observação das aulas mencionou o nevoeiro que é normal ver para quem acorda cedo no bairro do Curado.

Quando perguntado à professora acerca dos benefícios da utilização das imagens, ela disse que a aula foi menos desgastante, saiu da rotina, conversou mais com os alunos, e que não percebeu a hora passar. Percebe-se que tanto para os educandos como para o educador a utilização das imagens é essencial, é uma linguagem universal, embora condicionada a interpretações locais, regionais, culturais e temporais.

5.5 As imagens como ponto de partida para a dialogicidade problematizadora no processo de ensino-aprendizagem da geografia

Diante do que foi evidenciado e compreendido nos tópicos anteriores deste capítulo, é possível afirmar que nestas duas turmas, primeiro e segundo ano do ensino médio, o diálogo foi propiciado com o uso de imagens para o processo educativo da geografia, considerando que para haver diálogo é necessária a participação e o entendimento de ambas as partes dialogantes sobre o mesmo assunto. E se houve diálogo, houve assimilação de significados e sentidos. Logo, houve transformação na percepção do que o outro pensou. Também é possível analisar que a utilização das

imagens melhorou o meio de comunicação proporcionando uma maior aproximação daquilo que se fala/entende e daquilo que se ouve/entende. Ou seja, contribuiu para o compartilhamento de percepções advindo de uma mesma experiência, de uma mesma imagem. Pode ser analisado que as imagens dialogam, se denunciam, pois, elas são a própria representação da coisa em estudo (embora possam ser percebidas com sentidos diferentes por diferentes pessoas). O desafio que se apresentou aqui foi o da necessidade de outras experiências e melhoramento no desenvolvimento da atividade.

A dialogicidade é um dos primeiros passos para problematizar, pois como problematizar sem dialogar? Então é possível também afirmar que, em maior ou menor intensidade, o uso das imagens propiciou problematização nessas turmas. Através desse envolvimento dos educandos com as imagens, pôde-se observar que eles puderam alcançar uma compreensão da importância delas: tiveram dúvidas, questionamentos, ideias desenvolvidas a expor, e se sentiram motivados a querer pesquisar. Viu-se tanto no referencial teórico como em campo que o processo do problematizar no ensino aprendizagem da geografia se dá, e se deu, em etapas ligadas a tomada de consciência crítica através da observação da realidade social, concreta, pelos participantes, a partir de um tema ou unidade de estudo, permitindo que o educando identificasse dificuldades de várias ordens que foram transformadas em problemas, ou problematizadas defendidas e evidenciadas também no referencial teórico com Berbel (1998). Houve sínteses e novas sínteses, elaboração dos pontos essenciais. Houve a compreensão mais profunda do problema em questão. Houve estudo e investigação sobre aquela realidade que se mostrou problematizada nas imagens. Houve elaboração de possíveis soluções, hipótese de solução. Houve opção libertadora. Houve transformação e avaliação crítica.

Pode-se concluir que a aula dialogicamente problematizada com base nas imagens favoreceu o reconhecimento do que se estudada, do que se comunicava, a sua importância para a sociedade no olhar dos educandos. Permitiu possíveis aplicações de soluções ou reconstrução do estudado, permitiu aplicação no dia a dia.

Foi possível confirmar, e não refutar, a necessidade emergente de desenvolver uma prática educativa geográfica humanizante e que os recursos didáticos podem ajudar nisto. E que a utilização dos recursos didáticos na prática educativa contribui para preencher as lacunas, e com isso, além de expor o conteúdo de uma forma

diferenciada, fez os educandos participantes do processo de aprendizagem. Reconheceu-se que o recurso didático das imagens é fundamental para que o educando tenha a oportunidade de aprender de forma mais efetiva e marcante para toda sua vida. Ou seja, confirma-se mais uma vez a emergência das imagens como meio didático na nova geografia escolar que se apresenta, a fim de viabilizar práticas docentes que contribuam para o desenvolvimento do raciocínio espacial e a ampliação da compreensão sobre o espaço geográfico. Ficou claro que essas ferramentas ajudam bastante tanto a professora quanto os educandos a desenvolver habilidades. Além de despertar a curiosidade, permitem retirar os educandos das aulas rotineiras, as quais, fazem com que haja um certo tipo de rejeição pela disciplina.

Constatou-se que as imagens permitem uma gama de possibilidades, quebra de paradigmas racionais, potencialização do novo. Elas aproximam o educando aos objetos estudados, fornecem uma base mais sólida para construir e reconstruir seus conceitos e aprofundam cada vez mais a observação, análise e reanálise sobre a realidade do espaço geográfico. Ficou claro que a problematização e a dialogicidade através das imagens ampliou a percepção e a capacidade da análise e observação dos fenômenos geográficos, além de terem ajudado a perceber as ações sociais no tempo e no espaço.

6 CONSIDERAÇÕES

Quando se iniciou este trabalho de pesquisa, constatou-se que havia uma dificuldade no processo de ensino aprendizagem em promover um processo educativo crítico-reflexivo da geografia. Também havia dúvida sobre quais meios poderiam ser desenvolvidos para que se fizesse presente o desenvolvimento no ensino-aprendizagem da geografia. E que por isso, foi importante pesquisar sobre o uso de imagens como ponto de partida para a problematização e dialogicidade no ensino da geografia emancipadora.

Diante disto, a pesquisa deve como objetivo geral analisar a utilização de imagens como ponto de partida para a problematização e a dialogicidade na prática educativa da geografia. E constatou-se que esse objetivo foi atingido, uma vez que a pesquisa conseguiu demonstrar que a utilização do uso das imagens não só é importante como é essencial para confluir ideias e percepções na relação educador-educando sobre o conhecimento de forma transformadora.

O objetivo específico inicial era o de Identificar como são promovidas a problematização e a dialogicidade no ensino da geografia crítica. Este também foi atingido, pois foram evidenciados seus elementos constitutivos na prática educativa da geografia, ação e reflexão entre educador-educando sobre o mundo, conscientização e transformação no modo de ver o mundo.

O segundo objetivo específico era o de compreender a importância das imagens na prática educativa geográfica nas aulas de geografia. Este objetivo foi atendido, pois através da temática proposta e da experiência realizada em sala de aula, com o uso delas, foi possível verificar que houve dinamicidade na relação educativa com o conhecimento. As aulas ganharam sentido e contextualidade.

Já o terceiro objetivo específico consistia em analisar as contribuições do uso de imagens na problematização e dialogicidade na prática educativa da geografia. E isto foi atingido, pois na prática educativa proposta houve a dialogicidade problematizadora necessária para promover um processo de ensino-aprendizagem da geografia crítico-reflexivo.

A pesquisa partiu da hipótese de que a dialogicidade problematizadora a partir do uso das imagens no processo de ensino-aprendizagem da geografia contribuiria para a apropriação e desenvolvimento de um pensamento crítico-reflexivo dos

educandos. Durante o trabalho verificou-se que as imagens aproximam os educandos dos objetos cognoscentes, servindo-lhes de base para concretizar e saber do que se fala, serviu de referencial comparativo.

Sendo assim, o problema gerador desta pesquisa em saber de que forma as imagens podem ser utilizadas nas aulas de geografia com a finalidade de promover a dialogicidade e a problematização na prática educativa da geografia crítica pode ser respondido: é preciso desenvolver as aulas, dialogicamente problematizadas, a partir da leitura de imagens num processo de reflexão.

A metodologia desenvolvida para encontrar esta resposta foi uma pesquisa acerca do que já havia produzido para referencial teórico deste trabalho. Também foram realizadas a observação, o desenvolvimento e a aplicação de um plano de aula, assim como os procedimentos, todos sendo propostos em parceria com a professora. Em seguida, foi aplicado um questionário aos educandos, e realizadas entrevistas com educandos voluntários e com a educadora das turmas. E por fim, foi realizada a análise sobre os dados coletados.

Diante da metodologia proposta, percebe-se que o trabalho poderia ter sido realizado com uma pesquisa mais ampla da biografia para se aprofundar na questão a respeito das dificuldades encontradas em campo no desenvolvimento da aula proposta para que pudesse ser possível evidenciar e entender os motivos das dificuldades que os educandos tiveram com a atividade proposta.

Poderia também ter sido feita uma coleta de dados, através das aulas propostas, com outras turmas. No entanto, diante da limitação de tempo, só foi possível analisar em duas. Ou ainda poderiam ter sido desenvolvidas mais aulas com outros temas, ainda que com as mesmas turmas, além de ter também entrevistado um número maior de discentes na tentativa de evidenciar maiores dificuldades apresentadas na leitura das imagens por alguns educandos e as causas dessas dificuldades.

Diante destas dificuldades apresentadas, nesta pesquisa recomendam-se olhares voltados para as dificuldades encontradas no uso de imagens nas aulas de geografia. As dificuldades para o seu desenvolvimento com base na dialogicidade problematizadora, os estágios de leitura de imagens dos educandos, as palavras, as imagens e o entendimento dos educandos.

Diante da potencialidade das imagens na prática educativa geográfica a utilização dela, além de viável, é necessária. Sendo utilizada como base aonde

educandos e educador se encontram. Cativando, facilitando, despertando a curiosidade epistêmica. Possibilitando o novo sem o esquecimento do velho.

REFERENCIAS

- ARAGÃO, Ana L. A.; NAVARRO, Almira. Diálogos em Diálogo: David Bohm, Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. **Educação em Questão** v, 19, n. 5, p. 108-118 – jan./abr. 2004.
- BALISKI, Patrícia. **Encaminhamentos metodológicos para o ensino de geografia** [livro eletrônico] Curitiba: interSaberes, 2016.
- BERBEL, N. N.: “**Problematization**” and **Problem-Based Learning**: different words or different ways? *Interface — Comunicação, Saúde, Educação*, v.2, n.2, 1998.
- BRANDÃO, Indira; Toscano ALDRIGUE, Natália de Sousa. **Turismo e educação**: Dois alicerces indispensáveis. *Revista Global Tourism*, ed.2, novembro. 2005.
- CARLOS, A. F. A.. A Geografia Brasileira Hoje: Algumas Reflexões. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n.18, p. 161-178, 2002.
- CASTOLDI, Rafael; POLINARSKI, Celso Aparecido. **A Utilização de Recursos Didático-Pedagógicos na Motivação da Aprendizagem**. I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia – 2009 ISBN: 978-85-7014-048-7
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- CRUZ, Igor S. F.. **Da mera memorização à leitura de mundo**: a construção da formação cidadã no currículo de Geografia do Ensino Médio. 2015. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- CYRINO, Eliana G.; TORALLES-PEREIRA, Maria L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 20 (3):780-788, mai-jun, 2004
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, paz e terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da educação**: um estudo Introdutório. – São Paulo: Cortez, 2006.
- GIRÃO, O.; LIMA, S. R.. **O ensino de Geografia versus leitura de imagens**: resgate e valorização da disciplina pela “alfabetização do olhar”. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 17, n.2 p. 88-106, maio./ago. 2013.
- GONÇALVES, José Luiz. **Aprender na e com a vida** – a problematização da experiência como processo de conscientização. *Cadernos de Pedagogia Social*, ano 3, p. 35-44, 2009.
- IMPAGLIAZZO, Marianina. **Utilização de Imagens de Satélite como Recurso na Proposição de Mudança no Ensino da Geografia**. Anais XIV Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto, Natal, Brasil, 25-30 abril 2009, INPE, p. 2421-2427.
- JOLY, Martine (1994) — **Introdução à Análise da Imagem**, Lisboa, Ed. 70, 2007 — Digitalizado por SOUZA, R.

MARTINS, Felisbela. **Ensinar Geografia através de imagens...** The overarching issues of the european space: the territorial diversity of opportunities in a scenario of crisis. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. p. 429-446, 2014.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da Fotografia e da Imagem.** São Paulo: Contexto, 2009.

MATTOS, Gustavo Gomes de. **Comunicação aberta:** desenvolvendo a cultura do diálogo. [recurso eletrônico] – Barueri, SP: Manole, 2015.

MOREIRA CALADO, Flaviana. **O ensino de geografia e o uso dos recursos didáticos e tecnológicos.** Geosaberes: revista de estudos geoeducacionais, vol. 3, n. 5, pp. 12-20, enero-junio, 2012.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia:** ensaios de uma história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 2 ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

MUENCHEN, Cristiane; DELIZOICOV, Demétrio. **Concepções sobre Problematização na Educação em Ciências.** Enseñanza de las Ciencias JCR, v. 1, p. 2447-2451, 2013.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Análise do texto visual:** a construção da imagem. São Paulo: Contexto, 2017.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo: Cortez, 2007.

QUAGLIO, P.. **Gestão da educação e dialogicidade problematizadora.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. v. 25, p. 139-153, 2009.

RAYKIL, Cristiano; RAYKIL, Eladyr Boaventura. **Turismo pedagógico:** Uma interface diferencial no processo ensino-aprendizagem. Revista Global Tourism, ed.2, novembro. 2005.

REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, A. Carlos; KAERCHER, Nestor André. **Geografia Práticas Pedagógicas para o Ensino Médio.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno Príncipe:** com aquarelas do autor; tradução de Carlos Nougué. -. Ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

SANTANA. L. M. de; BARBOSA. J. R.. **O uso da leitura da imagem nas aulas de geografia e para o estudo da paisagem no ensino da geografia:** reflexões a partir da experiência vivenciada elações na teoria práticas. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV043_MD1_SA5_ID1258_30062015143948.pdf> Acessado em 15 de janeiro de 2016.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. -4. Ed. 2.reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. – (Coleção Milton Santos; 1)

SANTOS, Milton. **O espaço da cidadania e outras reflexões.** Organizado por Elisiane da Silva; Gervásio Rodrigo Neves; Liana Bach Martins. – Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011. (Coleção O Pensamento Político Brasileiro; v. 3).

SARDELICH, Maria Emilia. **Leitura de Imagens, Cultura Visual E Prática Educativa.** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006
SCORSOLINI-COMIN, Fabio. **Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire:** contribuições para a educação a distância. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.30, n.03, p. 245-265, Julho-Setembro 2014.

SILVA, F. M. A.; SIMOES NETO, J. C. . **A Imagem como Método de Ensino/ Aprendizagem no Ensino de Geografia.** In: II Congresso Nacional de Educação, 2015, Campina Grande. II CONEDU, v. 2, 2015.

SOUZA, Salete Eduardo de. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar.** I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: "Infância e Práticas Educativas". Arq Mudi. 2007; 11(Supl.2).

VALLE GASTAMINZA, F. del. **La documentación de los medios informativos.** In: GALDÓN LÓPEZ, G. *Perfil histórico de la documentación en la prensa de información general.* Pamplona: Eunsa, 2002. p. 179-205.

ZATTA, Celia Inez; AGUIAR, Waldiney Gomes de; **O uso de imagens como recurso metodológico para estudar Geografia.** Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2375-8.pdf>,> Acessado em 29 de maio de 2018.

APÊNDICE A

PLANO DE AULA I

Professora/aplicadora Kátia.

Assunto: O tempo meteorológico e os elementos do clima.

Turma: ensino Médio, 1º ano.

OBJETIVO GERAL

Identificar, compreender e analisar o conceito básico do tempo meteorológico e os elementos do clima sistema econômico capitalista, suas características científicas. Proporcionando a percepção e aprimoramento dos educandos sobre a dinâmica dos seus elementos e suas influências na construção do espaço geográfico.

Objetivos específicos

Ao término da aula, o aluno deverá ser capaz de:

- Identificar e compreender a distinção entre tempo meteorológico e o clima.
- Identificar e compreender as relações entre os elementos do clima.
- Entender a influência que os elementos do clima exercem na produção do espaço, sua atuação sobre e sob as relações socioeconômicas e culturais no espaço geográfico.
- Criar conceito concreto acerca dos elementos do clima, sua relação com a espacialização diferenciada na humanidade e demais seres vivos para melhor compreensão de sua inferência no mundo.
- Melhorar a leitura e interpretação da realidade construindo leitura mais aguçada do espaço geográfico.

METODOLOGIA

Aplicabilidade de uma aula baseada na problematização e dialogicidade estruturada na seguinte: mobilização para o conhecimento; construção do conhecimento; elaboração e expressão da síntese do conhecimento. Exposição da aula em data show. O conteúdo será desenvolvido em sala de aula, de forma a proporcionar uma visibilidade e interação do conteúdo com a realidade atual. Para tal,

se fará utilização de imagens. Em seguida será aplicado exercício, por meio de imagens, na tentativa de fixar aprendizado, e treinar a leitura da realidade por meio da paisagem.

PROGRAMA/ ESTRATÉGIA DIDÁTICA

Inicialmente será feita uma exposição de imagem e perguntas sobre os elementos que a compõe, simultaneamente a isto a problematização e o diálogo; Dialogo acerca das características do capitalismo por meio de outras imagens, não tratadas anteriormente, é possível treinar a leitura de imagens dos alunos. Aula de aproximadamente 45 minutos. .

RECURSOS DIDÁTICOS

Quadro branco; Computador, Data show; Piloto; imagens/ilustrações em slides.

PROCEDIMENTOS

Apresentação de como se daria a aula com os educandos.

Com a utilização de um datashow, mostre aos educandos algumas imagens relacionadas ao tema abordado. E, em uma por uma das imagens, fazer as seguintes perguntas:

7. O que vem a sua mente ao ver está imagem? Já percebeu alguma outra situação parecida?
8. Quais são os elementos (coisas, objetos, detalhes) que conseguimos identificar nesta imagem aqui?
9. Qual a função/ utilidade que cada elemento exerce nesta imagem?
10. Qual elemento poderia ser tirado para que houvesse uma idéia diferente?
11. Quais as possíveis interpretações que a imagem pode nos passar?
12. Existe uma relação de causa e efeito nas imagens apresentadas?

Devem ser evidenciados e trabalhados os elementos chaves do clima na:

Imagem 1- Tempo ou Clima



Fonte: disponível em: <<http://cfb6anocmb.blogspot.com.br>> Acessado em 25/06/1987.

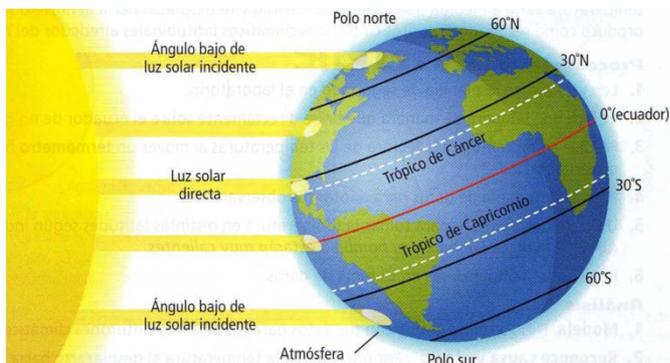
- I. Evidenciar os significados da palavra
- II. Evidenciar a diferença de clima e tempo

O tempo meteorológico:

- Importância.

Os elementos do clima: Temperatura atmosférica

Imagem 2 - Luz solar



Fonte: disponível em: <<http://cfb6anocmb.blogspot.com.br>> Acessado em 25/06/1987.

- I. Evidenciar a temperatura e de onde vem;
- II. O processo de aquecimento;
- III. A diferenciação do aquecimento na terra;

- Umidade atmosférica

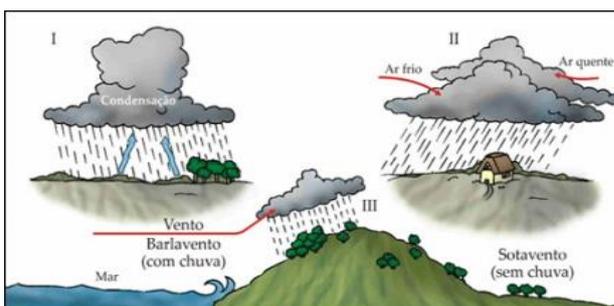
Imagem 3 - Umidade



Fonte: Disponível em <<http://cienciaeagua.blogspot.com.br/2011/05/garoachuvageadaneve-e-granizo.html>> acessado em 20/ 06/ 2015.

PRECIPITAÇÕES NÃO SUPERFICIAIS

Imagens 4 - Chuvas



Fonte: Disponível em <<http://cienciaeagua.blogspot.com.br/2011/05/garoachuvageadaneve-e-granizo.html>> acessado em 20/ 06/ 2015.

Imagem 5 - Granizo



Fonte: Disponível em <<http://cienciaeagua.blogspot.com.br/2011/05/garoachuvageadaneve-e-granizo.html>> acessado em 20/ 06/ 2015.

Imagem 6 - Neve



Fonte: Disponível em <<http://cienciaeagua.blogspot.com.br/2011/05/garoachuvageadaneve-e-granizo.html>> acessado em 20/ 06/ 2015.

CONDENSAÇÕES SUPERFICIAIS

Imagem 7 - Nevoeiro



Fonte: Disponível em <<http://cienciaeagua.blogspot.com.br/2011/05/garoachuvageadaneve-e-granizo.html>> acessado em 20/ 06/ 2015.

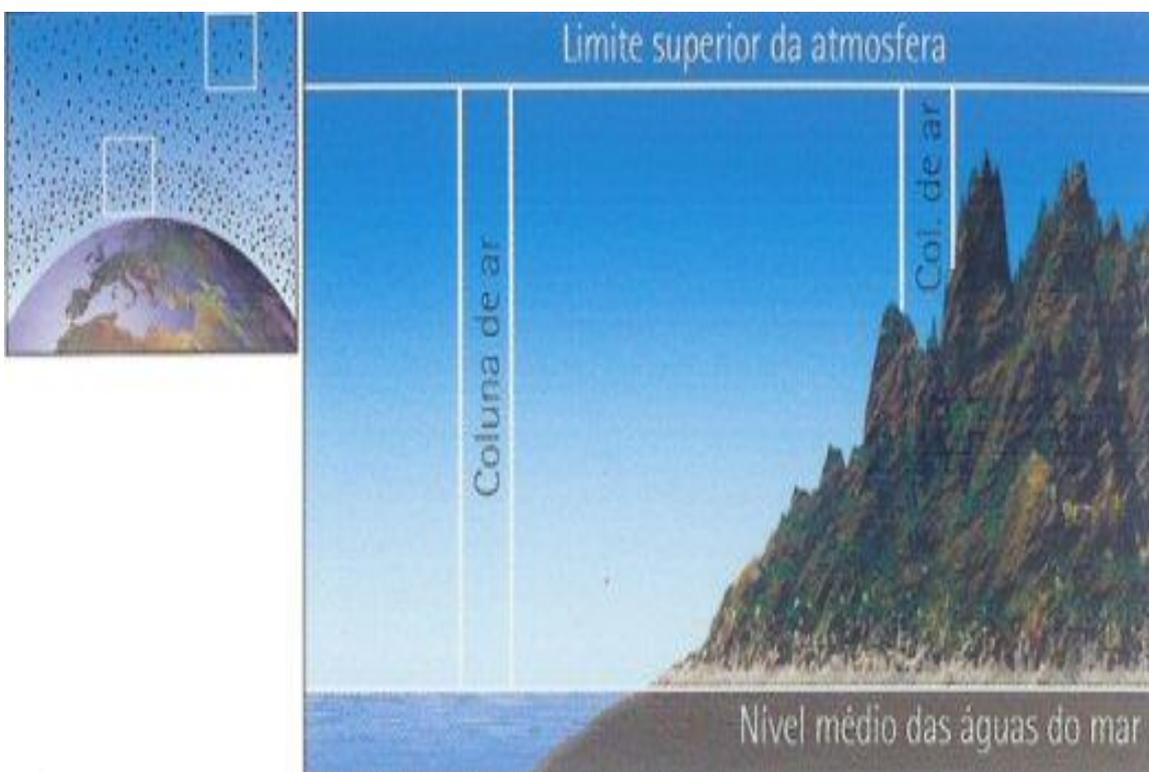
Imagem 8 - Orvalho



Fonte: Desconhecida

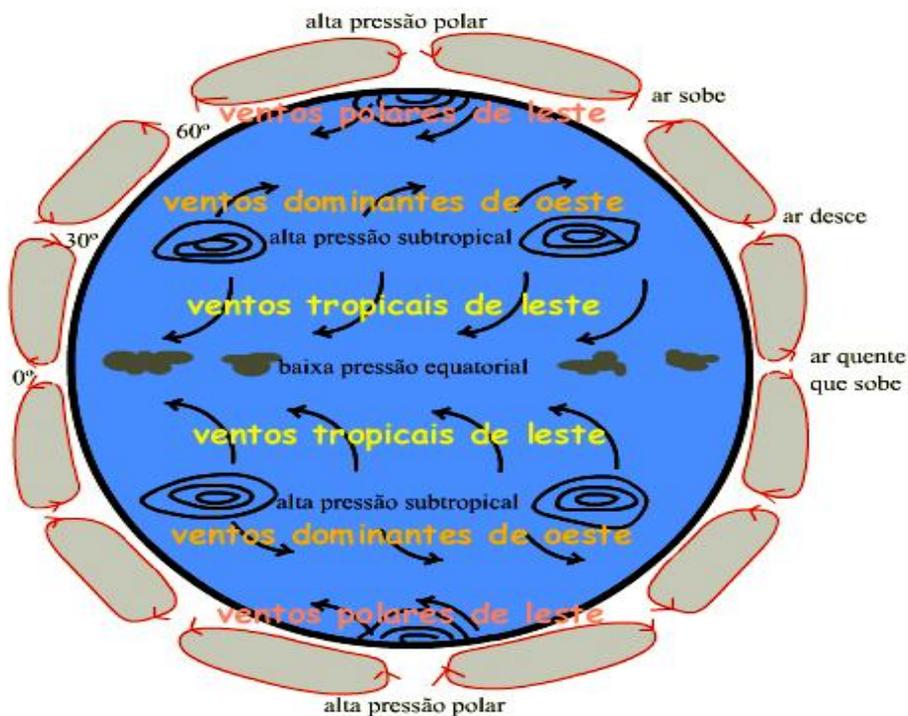
Imagem 9 - Geada

Fonte: Desconhecida

Imagem 10- Pressão atmosférica

Fonte das imagens disponível em: Disponível em
<<http://cienciaeagua.blogspot.com.br/2011/05/garochuvageadaneve-e-granizo.html>> acessado em
20/ 06/ 2015.

Imagem 10 - Circulação primária



Fonte: Disponível em <<https://www.monolitonimbus.com.br/ventos-e-ciclones/>> acessado em 02 de maio de 2019.

Imagem 11 - As brisas



Fonte: Desconhecida

Imagem 12 - As monções



Fonte: Desconhecida

RECURSOS DIDÁTICOS

Quadro branco; Computador, data show; Piloto; Mapa climatológico; história em quadrinhos; ilustrações; slide.

REFERÊNCIA

ALMEIDA, Lucia Maria Alves de; RIGLIN, Tércio Barbosa. **Fronteiras da Globalização**. 2. Ed.- São Paulo: Ática, 2013.

CRISTINA, Kelly. (blog) acessado em: <<http://cfb6anocmb.blogspot.com.br/>> acessado em 05/07/2015.

MOREIRA, João Calos; SENE, Eustáquio de. **Geografia para o ensino médio: geografia geral e do Brasil: volume único**. São Paulo: Scipione, 2002.

NOWATZKI, (blog). Alexei disponível em <<http://professoralexeinowatzki.webnode.com.br/climatologia/elementos-do-clima/press%C3%A3o/>> acessado em 05/07/2015.

OLIVEIRA, Moisés Alves de. **Metodologia do Ensino de Química e Estágio Supervisionado I**. Departamento de Química 2EST301, UEL, 2015.

APÊNDICE B

PLANO DE AULA II

Professora/aplicadora Kátia.

Assunto: O capitalismo e suas características.

Turma: Ensino Médio, 2º ano.

OBJETIVO GERAL:

Identificar, compreender e analisar o conceito básico do sistema econômico capitalista, seus elementos básicos, características, cientificamente. Proporcionando a percepção e aprimoramento dos educandos sobre a dinâmica econômica capitalista e sua influência na construção do espaço geográfico.

Objetivos específicos

Ao término da aula, o aluno deverá ser capaz de:

- Identificar e compreender as características básicas do capitalismo.
- A influência do capitalismo nas relações socioeconômicas e culturais em sua comunidade.
- Criar conceito concreto acerca do sistema econômico.
- Aguçar a leitura e interpretação da realidade para que venha fazer leituras mais precisa na sua comunidade.

METODOLOGIA

Aplicabilidade de uma aula baseada na problematização e dialogicidade estruturada na seguinte: mobilização para o conhecimento; construção do conhecimento; elaboração e expressão da síntese do conhecimento. Exposição da aula em data show. O conteúdo será desenvolvido em sala de aula, de forma a proporcionar uma visibilidade e interação do conteúdo com a realidade atual. Para tal, se fará utilização de imagens. Em seguida será aplicado exercício, por meio de imagens, na tentativa de fixar aprendizado, e treinar a leitura da realidade por meio da paisagem.

PROGRAMA/ ESTRATÉGIA DIDÁTICA

Inicialmente será feita uma exposição de imagem e perguntas sobre os elementos que a compõe, simultaneamente a isto a problematizarão e o diálogo; Dialogo acerca das características do capitalismo por meio de outras imagens, não tratadas anteriormente, é possível treinar a leitura de imagens dos alunos. Aula de aproximadamente 45 minutos.

RECURSOS DIDÁTICOS

Quadro branco; Computador, Data show; Piloto; imagens/ilustrações em slides.

PROCEDIMENTOS

Apresentação de como se daria a aula com os educandos.

Com a utilização de um datashow foram mostradas aos educandos algumas imagens relacionadas ao tema abordado. E, em uma por uma das imagens, fazer seguintes perguntas:

13. O que vem a sua mente ao ver esta imagem? Já viu alguma outra situação parecida?
14. Quais são os elementos (coisas, objetos, detalhes) que conseguimos identificar nesta imagem aqui?
15. Qual a função/ utilidade que cada elemento exerce nesta imagem?
16. Qual elemento poderia ser tirado para que houvesse uma ideia diferente?
17. Quais as possíveis interpretações que a imagem pode nos passar?
18. Existe uma relação de causa e efeito nas imagens apresentadas?

Devem ser evidenciados e trabalhados os elementos-chaves do capitalismo na:

Imagens 1 - Capitalismo



Fonte: Desconhecida

Na primeira imagem abordar:

- I. O mercado de trabalho e a troca de produtos num mercado visando o lucro;
- II. A propriedade privada dos meios de produção;
- III. Economia de mercado.

Imagens 2 - Trabalho



Fonte: Desconhecida

Na segunda imagem abordar:

- I. Trabalho assalariado;
- II. Trabalho escravo;
- III. Tipos de trabalhos.

Imagem 3 - Divisão de classes



Fonte: Desconhecida

Na terceira imagem abordar:

- I. Oscilações da desigualdade;
- II. Os porquês;
- III. Consequências do dia a dia

REFERÊNCIA

ALMEIDA, Lucia Maria Alves de; RIGLIN, Tércio Barbosa. **Fronteiras da Globalização**. 2. Ed.- São Paulo: Ática, 2013.

CRISTINA, Kelly. (blog) acessado em: <<http://cfb6anocmb.blogspot.com.br/>> acessado em 05/07/2015.

MOREIRA, João Calos; SENE, Eustáquio de. **Geografia para o ensino médio: geografia geral e do Brasil: volume único**. São Paulo: Scipione, 2002.

NOWATZKI, (blog). Alexei disponível em <<http://professoralexeinowatzki.webnode.com.br/climatologia/elementos-do-clima/press%C3%A3o/>> acessado em 05/07/2015.

OLIVEIRA, Prof. Dr. Moisés Alves de. **UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**. Departamento de Química 2EST301 – Metodologia do Ensino de Química e Estágio Supervisionado

APÊNDICE C**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EDUCANDOS****1. O uso das imagens nas aulas de geografia foi:**

A. (Importante) B. (Pouco importante) C. (Não é importante)

2. As imagens ajudaram a entender melhor o que estava sendo estudado?

A. (Sim) B. (Pouco) C. (Não)

3. As imagens ajudaram a compreender melhor a importância do assunto no seu dia a dia?

A. (Sim) B. (Pouco) C. (Não)

4. Ao utilizar as imagens nas aulas de geografia despertou, fizeram ou tiveram, respectivamente:

A. Teve mais dúvidas? (Sim) (Pouco) (Não)

B. Fez mais perguntas? (Sim) (Pouco) (Não)

C. Teve mais ideias? (Sim) (Pouco) (Não)

5. Sentiu-se motivado a querer pesquisar mais sobre o assunto?

A. (Sim) B. (Pouco) C. (Não)

6. O uso das imagens ajudou a prestar mais atenção na aula?

A. (Sim) B. (Muito pouco) C. (não)

7. O uso das imagens ajudou a entender melhor as palavras e as ideias que o professor falou?

A. (Sim)

B. (Pouco)

C. (Não)

8. As imagens ajudaram a compreender melhor a importância do assunto no seu dia a dia?

A. (Sim)

B. (Muito pouco)

C. (não)

9. Permitiu que você usasse o conhecimento que você já tinha do assunto nas aulas?

A. (Sim)

B. (Muito pouco)

C. (não)

10. Ajudou a fazer comentários ou a responder perguntas que o professor fez para você?

A. (Sim)

B. (Muito pouco)

C. (não)