

# A linguagem imagética na educação geográfica: por uma educação libertadora

Vanessa Pâmela Tomelin\*

## Introdução

O mundo moderno é intensamente visual. As imagens colonizam nossa mente, seja qual for o assunto que esteja sob análise. Nas salas de aulas não é diferente, relacionar conceitos e conteúdos com representações gráficas acontece de forma suntuosa: nos utilizamos de um vultuoso arsenal de imagens para facilitar o entendimento daquilo que se deseja que o estudante conheça, aprenda, fixe em sua mente. Por vezes, o uso de uma única imagem em uma aula dispensa que se recorra a outros recursos pedagógicos (textos, dinâmicas, músicas, experiências em laboratório etc.) para se chegar onde se deseja: que o estudante apreenda certo conhecimento. Isso acontece por conta do poder revestido em cada imagem, de fixar-se em nossa mente de forma imponente e – oportunamente, definitiva.

No ensino de Geografia, o uso de imagens é mais que uma prática, é uma ação inerente à própria ciência geográfica que tem na visão o instrumento que propicia a análise do seu objeto de estudo: o espaço geográfico. Hollman (2007, p. 01) explica que “[...] as imagens são centrais na produção e na difusão do conhecimento geográfico”, pois uma “[...] série de conceitos e metodologias foram tecendo uma trama disciplinar na qual a visão se converteu em seu elo condutor. A disciplina está constituída por um corpo de imagens que a tornam um discurso visual do mundo” (ibidem – tradução livre). Para Costa Gomes e Ribeiro (2013, p. 28-29), essa conexão entre as imagens e a Geografia ocorre porque “[...] o raciocínio geográfico sempre esteve associado a um imprescindível aparelhamento visual, atendendo, desde seus primórdios, a um verdadeiro imperativo gráfico”. Essa ligação, “essa necessária associação surge mesmo na denominação da disciplina: Geo+grafia, contendo, assim, em seu próprio corpo, a concepção de informações que estão gravadas, inscritas” e de que estas “se revelam à

---

\* Bacharela e Licenciada em Geografia pela UFSC (2008). Especialista em Perícia, Auditoria e Gestão Ambiental pelo IPOG (2012). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. Integrante do grupo de pesquisa Ensino de Geografia, Formação Docente e Diferentes Linguagens e do Atlas – Geografias, Imagens e Educação, ambos da UDESC, e do GEESProf – grupo de pesquisa em Ensino de Geografia e Formação de Professores da UFSC. Professora efetiva da Educação Básica, Integral, Tecnológica e Bilingue do CEIT Leonel de Moura Brizola (Magistério Público Municipal de Bombinhas/SC).

E-mail: vahtomelin@gmail.com

medida que se desvenda o código pelo qual elas se exprimem, as regras que as erigem” (COSTA GOMES, 2013, p. 29).

A discussão sobre esse vínculo entre as imagens, a visão e a Geografia, em especial o uso da linguagem imagética no contexto da Educação Geográfica, vem ganhando força nos últimos anos, uma vez que se observa em eventos recentes da área (de Educação, Geografia e Ensino de Geografia) que “[...] tais linguagens imagéticas estão cada vez mais incorporadas e tornam-se cada vez mais recorrentes” (GIRARDI, 2014, p. 01). Essa reincidência indica um crescimento de investigações que se centram nas linguagens que atuam na produção e na difusão de conhecimentos geográficos (GIRARDI, 2014).

Pressupõe-se que esse aumento de investigações acerca das imagens na e para a Educação Geográfica na contemporaneidade tem se dado por tratar-se de um momento histórico em que uma quantidade imensurável deste recurso está à disposição nos mais diversos suportes para compor nosso arcabouço de recursos didáticos. Esta vasta gama de possibilidades nos força a pensar em quais seriam as imagens mais adequadas para promover a aprendizagem em Geografia, qual o impacto real de determinadas imagens na construção dos imaginários geográficos dos estudantes e, ainda, pensar em como a Educação Geográfica pode possibilitar uma mirada diferenciada para essas imagens – um olhar pautado em uma perspectiva geográfica, mas que também desdobre-se em uma visão emancipada, crítica, que reverbere em entendimentos e possibilidades “outras”, para além de padrões, alienações e da reprodução de discursos dominantes.

Diante disso, este artigo tem por objetivo problematizar o uso de imagens em sala de aula na ambiência da Educação Básica e a atuação do professor em relação a esse recurso, especialmente no contexto do componente curricular em questão (Geografia), levando em conta estudos de autores que se debruçam sobre a temática das imagens enquanto partícipes da construção do conhecimento em Geografia e as consideram essenciais para a difusão dos conceitos e conteúdos relativos a esta área do conhecimento. A metodologia de pesquisa adotada será a de revisão bibliográfica narrativa, uma vez que se objetiva, também, entrelaçar teoricamente a questão das imagens no âmbito educacional escolar com uma proposta de Educação Libertadora, atrelada ao que postulava Paulo Freire.

## **Imagens, ensino de geografia e a promoção de um pensamento crítico**

Diante do patente valor que as imagens têm para a ciência geográfica como um todo, da sua presença constante no contexto da construção e da difusão do

conhecimento geográfico e, conseqüentemente, da sua utilização pelo professorado na ambiência das atividades de ensino na Educação Básica, como aporte didático facilitador da construção de imaginários geográficos, emergem questões sobre as quais considera-se pertinente refletir-se, uma vez que busca-se promover a emancipação intelectual do alunado: como as imagens, no contexto das aulas de Geografia na ambiência da escola, podem promover um pensamento crítico? Quais atitudes em relação a elas, por parte dos docentes desta área do conhecimento, possibilitam aos estudantes um modo diferenciado de ver o mundo? Como a Geografia, como componente curricular que se utiliza dos recursos imagéticos, pode contribuir para uma Educação Libertadora?

Hollman (2016) aponta um caminho para respondermos a essas questões quando explica que a história da ciência em geral, assim como a história da observação científica, evidencia que pensar visualmente, ou pensar através de imagens, “[...] permite estabelecer correlações, encontrar regularidades e analogias, identificar particularidades e sobretudo provocar novos questionamentos [...]” (HOLLMAN, 2016, p. 526). A ideia de que novos questionamentos podem se dar a partir de um pensar visualmente, ou um pensar através de imagens, vem ao encontro do que diz Massey (2006, p. 37) sobre a prerrogativa do professor de Geografia em relação ao trato das informações contidas nas imagens: “[...] uma das nossas (muitas) habilidades como professores de Geografia é de mostrar a irrelevância dessas informações e submetê-las a um interrogatório”. Percebe-se nas falas das autoras, talvez, o caráter mais vital do uso de imagens para a Geografia como um todo e, em especial, para o ensino de Geografia e para a promoção de um pensamento crítico: possibilitar e provocar novos questionamentos sobre o mundo e sobre as dinâmicas que ocorrem no espaço geográfico a partir da submissão das informações contidas nas imagens - e delas mesmas - a um interrogatório.

As imagens nunca são isentas de intencionalidade. Elas são revestidas de propósitos e nos conduzem a um olhar específico, a enxergar determinadas coisas, por vezes em detrimento de outras, como destaca Oliveira Junior (2009, p. 19): “[...] além de a imagem ser uma realidade em si mesma, ela nos faz mirar o mundo da maneira como ela o apresenta”. Além disso, é sabido que as imagens carregam em si muito da visão de quem as produziu, conforme afirmam Canto, Rodrigues e Oliveira Junior (2017, p. 04) a respeito das fotografias - que compõem majoritariamente o rol de imagens utilizadas em sala de aula: “provida de conteúdos e intencionalidades, a fotografia não está descolada de quem a produz”. Essa conexão se estende aos que editam e disseminam as imagens, o que reverbera em nosso olhar enquanto espectadores e consumidores de

tais imagens, assim como a intenção conferida a elas interfere naquilo que compreendemos a partir delas.

É preciso pontuar, porém, que embora saibamos da existência de intencionalidades no conteúdo das imagens, sobretudo nas que são disseminadas por veículos comunicacionais de vasta abrangência, como jornais, revistas e até mesmo livros didáticos, e que essas imagens, muitas vezes, acabam por perpetuar a visão, a perspectiva de quem as produziu, editou e/ou divulgou, tendemos a – na grande maioria das vezes – as encararmos como confiáveis reproduções da realidade e como expressões de verdades. Ainda, olhamos para as imagens – ou para a maior parte delas –, como representações fidedignas do real, como retratos verídicos a respeito do que nos dão a ver. E é assim que as apresentamos em sala de aula, que as “damos a ver” aos nossos estudantes.

Larrosa (2004, p. 163) traz à baila a reflexão a respeito de nossa atuação como educadores e ressalta que no meio escolar, por vezes, perpetuamos interpretações e discursos dominantes: “falamos em nome da verdade ou em nome da realidade e enunciados imperativos como “a verdade é a verdade” ou “a realidade é a realidade” são demasiado frequentes em nossas bocas”. Isso ocorre de diversas formas em meio às dinâmicas de ensino, desde a definição de uma metodologia de trabalho até a escolha dos instrumentos de apoio – os recursos didáticos utilizados. De forma convergente com esse posicionamento, Oliveira Junior (2019) discute o uso da fotografia no contexto do ensino de Geografia escolar como instrumento e *prova* de verdade sobre os lugares, prova da realidade. Ele explica que toda vez que um professor se utiliza de uma fotografia para mostrar aos estudantes como é a paisagem de um lugar, ele está a dizer a eles que olhar uma fotografia é como estar no lugar onde a fotografia foi tirada. Essa postura acaba por indicar aos estudantes que existe uma equivalência entre a imagem e a paisagem, ou seja: reforça “a ideia de que a verossimilhança visual deve ser entendida como sendo a realidade [...]” e que o que é visto “[...] por meio de fotografias é para ser tomado como verdadeiro em si, como a verdade do real e não como a verdade da imagem” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2019, p. 14).

Nessa mesma via, Hollman (2013, p. 77) aponta que “[...] o conteúdo que se transmite através das imagens utilizadas na cultura escolar, de forma geral, se apresenta como uma expressão transparente da realidade com caráter de verdade” e complementa ressaltando que “parece prevalecer a suposição de que a imagem fala mais que mil palavras”. A autora questiona essa tendência afirmando que, se assim o fosse, não seria necessário ao professor ensinar o estudante a olhar para esses recursos. No contexto da modernidade, porém, se faz fundamental conduzir o olhar do alunado

para interpretar, compreender e discutir o conteúdo das imagens. Essa é, inclusive, uma de nossas responsabilidades como professores: ensinar os estudantes a olharem para as imagens de forma crítica, a colocá-las sob interrogatório, sob uma dúvida saudável (HOLLMAN, 2013). Esse “educar o olhar” seria uma forma de interferir naquilo que os estudantes superficialmente veem exposto em uma imagem, uma forma de ajudá-los a “[...] abrir os olhos, ou seja, a se tornarem (mais) conscientes daquilo que “realmente” acontece no mundo, para se darem conta de como seu próprio olhar está preso a uma perspectiva e posição específicas” (MASSCHELEIN; 2008, p. 36). Assim, o professor pode auxiliar os estudantes a alcançarem uma visão mais ampla, a partir de uma posição crítica, emancipada, a ver perspectivas outras, para além de suas próprias (MASSCHELEIN, 2008).

Entende-se, assim, que é necessário e fulcral – através de nossa atuação como docentes no meio escolar, sobretudo enquanto responsáveis pela condução da construção de imaginários geográficos pelos estudantes –, pôr em discussão as verdades e realidades apresentadas nas imagens e, a partir de uma mirada crítica, buscar confrontá-las e, quando pertinente, dissolvê-las. É necessário conscientizar os estudantes de que as imagens não se configuram como representações fidedignas do real e que nem sempre expressam a verdade nem a realidade sobre os lugares e sobre as questões com as quais se relacionam. Por vezes, inclusive, o que visibilizam está desconectado da realidade, ou refletem apenas um recorte, uma perspectiva a respeito do que tratam. É necessário conduzi-los a olhar com criticidade para os recursos imagéticos, sejam eles imagens fotográficas, mapas, imagens de satélite, desenhos, imagens cinematográficas etc., tão presentes em nossas aulas na atualidade, a tecerem novos questionamentos a partir do que as imagens dão a ver, para que, para além da ambiência da sala de aula, tenham a consciência, quando se depararem com esses recursos, que o que neles está posto é, sobretudo, e antes de outra coisa: a verdade da imagem. Essa é uma necessidade de nosso contexto de trabalho atual – uma vez que as imagens estão por toda parte e interferem na forma como vemos e, em especial, como o estudante vê o mundo. Esse olhar, por sua vez, interfere na forma como se relacionará com ele. É preciso, para isso, fazer uso dos espaços escolares, tendo em vista que estes são “[...] lugares de produção e de reprodução, de crítica e de dissolução disso que chamamos de verdade e disso que chamamos de realidade” (LARROSA, 2004, p. 163). Essa deve ser a nossa busca, se pautarmos nossa atuação em uma perspectiva emancipatória: em possibilitar ao alunado experiências que fortaleçam seu senso crítico, formas diferenciadas de ver o mundo, já que – como ressaltam Larrosa e Kohan em *Em defesa da escola: uma questão pública* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019, p. 05): “[...] a experiência, e não a verdade, é que dá sentido à Educação. Educamos para

transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido”. Esta é a nossa motivação, a “[...] possibilidade de que este ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo” (ibidem).

## Por uma educação libertadora

A Educação Libertadora, preconizada por Paulo Freire, parte da noção de que os indivíduos oprimidos em uma sociedade como a que vislumbramos atualmente – desigual e pautada em valores que atendem, primeiramente, às demandas econômicas do Sistema Capitalista globalizado –, por vezes, não se reconhecem como parte de um grupo oprimido, não possuem consciência de que ocupam um lugar de opressão. A educação, assim, sobretudo na esfera pública de nível básico, poderia e deveria promover o esclarecimento desses sujeitos que “[...] não tem consciência de si mesmos enquanto pessoas, enquanto membros de uma classe oprimida” (FREIRE, 1980, p. 58).

Além dessa alienação de parte da classe oprimida em relação à posição que ocupa na estrutura vertical da sociedade e de como essa configuração a desfavorece enquanto sujeitos e cidadãos, há ainda a questão de que reconhecendo-se, ou não, como pertencentes à classe oprimida, os sujeitos que compõem esse grupo almejam (consciente ou inconscientemente) e labutam por uma ascensão social que lhes permita ocupar a posição do opressor: “em sua alienação, os oprimidos querem a todo custo parecer-se com o opressor, imitá-lo, segui-lo” (FREIRE, 1980, p. 60). Não há, desta forma, no primeiro caso, uma real consciência da opressão que sofrem, nem um mover desses indivíduos, em ambos os casos, para uma luta que possibilite, em vez da troca de posições, o dismantelamento das condições que permitem que o sistema opressor se perpetue na sociedade. Não é viabilizada, assim, a transformação da realidade social opressora.

Diante disso, uma Educação Libertadora seria, para Freire, um processo que promoveria a tomada de consciência, tanto de educadores quanto de educandos, a respeito de sua participação em uma realidade social opressora, sobretudo, enquanto indivíduos oprimidos. Além dessa tomada de consciência, uma Educação Libertadora, em uma perspectiva freiriana, incitaria um mover dos sujeitos oprimidos a emanciparem-se desse contexto, posicionando-se criticamente em relação aos processos que mantêm essa conjuntura. Essa conscientização se daria a partir de posturas e métodos de ensino e aprendizagem que teriam por base, principalmente, o diálogo e a problematização. Em outras palavras, uma Educação Libertadora promoveria, através da relação dialógica entre os envolvidos nos processos educativos (processos de ensino-aprendizagem de autoria colaborativa), o pensamento

problematizador e crítico dos oprimidos em relação à opressão que sofrem, conscientizando-os e, também, encorajando-os na busca de uma libertação dos condicionantes que geram a opressão.

Tendo isso em vista, um professor que almeje atuar de forma a contribuir para uma educação nesses moldes deve estar atento à sua prática, à materialização de sua ambição de promover essa Educação Libertadora na ambiência da sala de aula, atuando sempre atento à forma de utilização dos recursos que a embasam.

Colocar as imagens que dão suporte ao conhecimento perpetrado nas escolas sob uma dúvida saudável, lançar sobre elas um olhar crítico, questionador, a fim de pôr sob interrogatório as verdades e as realidades que essas imagens apresentam, problematizando-as e promovendo, dialogicamente, o pensamento crítico a respeito delas, uma visão multifacetada e não reprodutora de discursos dominantes, se configura como uma postura e um método que se alinham ao que pretende uma Educação Libertadora.

As imagens têm forte potencial informativo, por isso compõem o rol de nossos recursos didáticos para atuação na Educação Básica, em especial no componente curricular Geografia. A conduta que o docente adota diante delas pode, sem sombra de dúvidas, promover um ou outro tipo de educação. Uma vez que se opte por uma mirada para essas imagens lastreada em uma perspectiva crítica desconstrutora de verdades e realidades, em um contraponto a olhares e análises superficiais, pode-se contribuir para a libertação dos educandos, tendo em vista que todo pensamento crítico a respeito de uma realidade é construído a partir de pequenas e repetidas ações que buscam desvincular o olhar e o pensamento de padrões socialmente difundidos, que acabam – por vezes – por perpetuar uma atitude passiva em relação ao que está sob reflexão.

A condução de um olhar problematizador para as imagens pelo professor é, assim, uma atitude diretamente relacionada e necessária para a promoção de uma educação que almeje a conscientização da classe oprimida de sua posição e da importância de seu mover para a transformação de sua realidade, um gesto que possibilita uma aproximação entre nossa atuação em sala de aula com a finalidade maior de uma Educação Libertadora: a libertação humana.

## Considerações finais

Promover o questionamento sobre as verdades e as realidades presentes nas imagens, conduzir o olhar dos estudantes a uma mirada de interrogatório, a um olhar crítico para esses recursos, é uma prática que deve contribuir para o alcance de uma

Educação Libertadora em uma perspectiva freiriana, uma vez que os alunos não são meros receptores de conhecimentos, nos moldes de uma educação bancária, mas sujeitos ativos que podem contribuir para a construção de uma visão multifacetada a respeito dos conteúdos das imagens, do que elas visibilizam e, oportunamente, invisibilizam, das leituras de mundo que promovem ou deixam de promover. A atuação do professor, em especial de Geografia, neste sentido, deve dar-se de forma dialógica-problematizadora, objetivando estimular processos de ensino-aprendizagem colaborativos entre os partícipes dos processos educativos que se desenvolvem em sala de aula, através de uma prática que insira o alunado na análise das imagens presentes no rol de seus recursos didáticos, estimulando, assim, o pensamento crítico, a desconstrução de ideias e discursos dominantes, hegemônicos e alienantes.

Problematizando as imagens abre-se uma via de promoção de pensamento crítico por parte dos estudantes em relação aos conceitos e conteúdos com os quais se relacionam, incluindo aqueles conceitos e conteúdos que possibilitam a tomada de consciência de classe. Enquanto docentes, podemos induzir, incitar questionamentos, colocar as imagens – junto ao alunado –, sob uma permanente dúvida saudável a respeito do que imageiam. A crítica em relação ao que visibilizam, ou invisibilizam, é capaz de contribuir para a libertação humana dos indivíduos, uma vez que possibilita aos estudantes a análise crítica do mundo em que vivemos, em especial das relações de poder que se instituem na sociedade e que nos conduzem a um determinado modo de viver. Promovendo uma mirada questionadora para nossos recursos em educação, podemos contribuir para a emancipação intelectual e a libertação humana do alunado.

## Referências

CANTO, T. S.; RODRIGUES, I. O.; OLIVEIRA JUNIOR, W. M. As imagens no percurso de escolarização: olhares a partir do livro didático de geografia. In: Colóquio Internacional A educação pelas imagens e suas geografias, 5. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2017. 10 p.

COSTA GOMES, P. C.; RIBEIRO, L. P. **A produção de imagens para a pesquisa em geografia**. Rio de Janeiro: Espaço e Cultura - UERJ, n. 33, jan/jun, 2013. p. 27-42.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Cortez & Moraes, 1980.

GIRARDI, G. A educação pelas imagens e suas geografias: editorial. **Revista Geografares**, ed. especial, p. 1-6, jan./ago., 2014.

HOLLMAN, V. C. Geografía y cultura visual: apuntes para la discusión de una agenda de indagación. **Estudios Socioterriales** - Revista de Geografía, n. 7, p. 120-135, 2007.



Pesquisas em Educação: outros diálogos com os clássicos

*A linguagem imagética na educação geográfica: por uma educação libertadora*

DOI: 10.23899/9786586746198.11

HOLLMAN, V. C. **Enseñar a mirar lo (in)visible a los ojos**: la instrucción visual en la Geografía escolar argentina (1880-2006). *Prohistoria*; 2013, p. 55-78.

HOLLMAN, V. C. Ante las imágenes: los desafíos del giro visual para la geografía. **Geosp – Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 518-535, 2016.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. exto de Jorge Larrosa (1998), tradução de Alfredo Veiga-Neto, 4. ed. 2 imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 208 p.

MASSEY, D. A Mente Geográfica. Dossiê Doreen Massey. **GEOgraphia**, Niterói, v. 19, n. 40, maio/ago, 2017.

MASSCHELEIN, J. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. Tradução de Lisa Becker. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2008.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. 174 p.

OLIVEIRA JUNIOR, W. M. Grafar o espaço, educar os olhos: rumo a geografias menores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 17-28, set/dez, 2009.

OLIVEIRA JUNIOR, W. M. **Fotografias, Geografias e Escola**. Goiânia: Signos Geográficos – Boletim Nepeg de Ensino de Geografia., v. 1, 2019.