



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS- FCH
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GEOGRAFIA

MARIELI MARIA PAULI

**O CONCEITO DE LUGAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA ABORDAGEM A PARTIR DAS FOTOGRAFIAS PRESENTES EM LIVROS
DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA**

DOURADOS-MS

2022



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GEOGRAFIA

MARIELI MARIA PAULI

**O CONCEITO DE LUGAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA ABORDAGEM A PARTIR DAS FOTOGRAFIAS PRESENTES EM LIVROS
DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação – Mestrado em Geografia, da Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Geografia.

Área de Concentração: Produção do Espaço Regional e Fronteira

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Flaviana Gasparotti Nunes

DOURADOS-MS

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

P327c	<p>Pauli, Marieli Maria.</p> <p>O conceito de lugar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma abordagem a partir das fotografias presentes em livros didáticos de geografia. / Marieli Maria Pauli. – Dourados, MS: UFGD, 2022.</p> <p>Orientadora: Prof. Flaviana Gasparotti Nunes.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Fotografias. 2. Livros didáticos. 3. Anos iniciais. 4. Educação Geográfica. I. Título.</p>
-------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

**O CONCEITO DE LUGAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA ABORDAGEM A PARTIR DAS FOTOGRAFIAS PRESENTES EM LIVROS
DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA**

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRA

BANCA EXAMINADORA

Presidente/Orientadora:

Prof.^a Dra. Flaviana Gasparotti Nunes

1^a Examinadora:

Prof.^a Dra. Denise Wildner Theves – UFRGS

2^a Examinadora:

Prof.^a Dra. Raphaela de Toledo Desidério – UFFS

Dourados, 16 de fevereiro de 2022

Figura 1- Apenas um lugar (meu) no mundo.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

*Lugar.
Lugar de encontros. Lugar de movimentos.
Lugar de andanças e de paradas.
Lugar de gentes, de não gentes, de gestos, de palavras, de afetos, que afetam.
Lugar de sons, de cheiros, de sabores, de texturas.
De sentir, de ser, de estar, de fazer...
Lugar.
(Autoria própria).*

*A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.
Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca
(Jorge Larrosa, 2004).*

AGRADECIMENTOS

Para mim, sentir gratidão é reconhecer que a vida se constitui nos lugares, nos encontros, andanças, paragens, vivências, experimentos, impressões, desafios, afetos e outros mais. É também, reconhecer a importância da presença e a colaboração de outros em nossas trajetórias, construções e conquistas pois não estamos sozinhos.

Primeiramente, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, com grandes ou pequenos gestos e palavras participaram de toda minha trajetória. Mas, sobretudo, nesses dois anos em que nossa vida foi marcada pela excepcionalidade da pandemia da Covid-19 e por experiências remotas por telas.

Ao meu querido companheiro Bruno, por cada momento de diálogo e escuta, pelo incentivo, apoio, atenção, paciência, compreensão. Aos meus pais, Maria e Militino, meus irmãos e familiares por todo apoio, incentivo e carinho desde sempre. E também às minhas companheiras de quatro patas (amora e canela) pela alegria que me proporcionam todos os dias. Sem esses aparos, o caminho teria sido mais difícil. Vocês são muito especiais.

À minha orientadora Flaviana, por ter aceito me orientar e ter me mostrado outros caminhos e possibilidades de pesquisa em Educação Geográfica com e pelas imagens; agradeço por cada orientação, paciência, compreensão e as aprendizagens proporcionadas também nos encontros e diálogos junto ao grupo de pesquisa “(Geo)grafias, linguagens e percursos educativos”.

Aos professores da Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação” por tantas contribuições e aprendizagens proporcionados, sobretudo por meio das discussões realizadas no decorrer da disciplina ofertada pela rede.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados e às professoras da banca examinadora, Denise e Raphaela por terem aceito participar deste processo e por todas as contribuições ao trabalho.

Ao povo brasileiro que também participou do desenvolvimento desta pesquisa por meio de bolsa de pesquisa concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES).

Lutemos pela educação pública e de qualidade para todos!

Obrigada a todos, por tudo!

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo principal analisar as potencialidades das imagens fotográficas presentes em livros didáticos de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental utilizados nas escolas da rede municipal de Dourados (MS) para trabalhar o conceito de lugar, tendo em vista que, dentre outros, esse é um dos conceitos centrais na educação geográfica escolar, sobretudo nessa primeira etapa. Para tanto, analisamos fotografias presentes nos livros didáticos de Geografia do 1º, 2º e 3º ano da coleção Ápis, aprovada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2019 e que está sendo utilizada nas escolas municipais de Dourados-MS, identificando limites e possibilidades para trabalhar esse conceito a partir delas. Foram selecionadas fotografias que compareciam em unidades e capítulos cujo objetivo era trabalhar o conceito de lugar. Sendo assim, foram identificados e analisados 20 conjuntos de fotografias que apresentam exemplos de lugares de vivência e lugares próximos aos estudantes como a família, a moradia, a rua, a praça e o bairro, além de outras fotografias que discutem diversos aspectos relacionados aos lugares, como por exemplo, mudanças e permanências. A partir disso, observamos que as fotografias aparecem como uma forma de ilustrar o tema, comprovar o texto escrito e exemplificar o que está sendo abordado sobre lugar, e que, o entendimento do lugar a partir delas pode ficar limitado ao seu caráter físico, enquanto um ponto a ser localizado na superfície e no mapa. Dessa forma, identificou-se a necessidade de problematizar essas fotografias presentes no contexto escolar de modo a promover discussões sobre o lugar, entendendo-as como criadoras de pensamento e imaginações geográficas.

Palavras-chave: Fotografias; Livros Didáticos; Anos Iniciais; Educação Geográfica.

ABSTRACT

The main objective of this study was to analyze the potential of photographic images present in geography textbooks for the early years of the elementary school in municipal schools in Dourados (MS) to work on the concept of place, considering that, among others, this is one of the core concepts in school geographic education, especially in this first stage. For this purpose, we analyzed photographs present in geography textbooks of the 1st, 2nd and 3rd year of the Apis collection, approved in the National Textbook Program (PNLD) of 2019 and which are being used in municipal schools in Dourados (MS), identifying limits and possibilities to work with this concept from them. Photographs that appeared in units and chapters whose objective were to work on the concept of place were selected. Thus, 20 sets of photographs that present examples of places of experience and places close to the students, such as the family, the house, the street, the square and the neighborhood were identified and analyzed, in addition to other photographs that discuss various aspects related to the places, such as changes and permanencies. From this, we observe that the photographs appear as a way of illustrating the theme, confirming the written text and exemplifying what is being addressed about place, and that understanding of the place from them can be limited to its physical character, as a point to be located on the surface and on the map. Therefore, it was identified the need to problematize these photographs present in the school context in order to promote discussions about the place, understanding them as creators of geographical thoughts and imaginations.

Keywords: Photographs; Didactic books; Early Years; Geographic Education.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Fotografias analisadas. -----	73
Figura 3- Diferentes tipos de rua durante o dia. -----	76
Figura 4- Pessoas na faixa de pedestre. -----	77
Figura 5- Lugares que eu não conheço. -----	80
Figura 6- Praça pública. -----	81
Figura 7- Centro histórico no Maranhão em 1908 e 2017. -----	83
Figura 8- Diferentes tipos de lugares. -----	86
Figura 9- Diferentes lugares no Brasil I. -----	88
Figura 10- Diferentes lugares no Brasil II. -----	89
Figura 11- O clima em diferentes lugares do mundo. -----	91
Figura 12- Diferentes famílias em lugares do Brasil I. -----	94
Figura 13- Diferentes famílias em lugares do Brasil II. -----	94
Figura 14- Diferentes tipos de moradia no Brasil. -----	97
Figura 15- Mudanças e permanências em um lugar de São Paulo. -----	101
Figura 16- Mudanças e permanências em uma rua no Rio de Janeiro. -----	102
Figura 17- Lugares históricos no Brasil I. -----	106
Figura 18- Lugares históricos no Brasil II. -----	106
Figura 19- Lugares como pontos de referência. -----	108
Figura 20- Bairros brasileiros famosos. -----	110
Figura 21- Tipos de bairro urbano. -----	112

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Escolhas das escolas por coleção disciplinar. -----	67
Tabela 2 - Escolhas das escolas por coleção interdisciplinar. -----	68
Tabela 3 - Primeiro momento de análise: Objetivos explícitos. -----	74
Tabela 4 - Segundo momento de análise: Objetivos implícitos. -----	92

ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAND- Colônia Agrícola Nacional de Dourados

ECT- Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos

EF- Ensino Fundamental

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GDL- Guia do Livro Didático

LD- Livro Didático

LDs- Livros Didáticos

MEC- Ministério da Educação

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

SEB- Secretaria de Educação Básica

SEMED- Secretaria Municipal de Educação

SIMEC- Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	13
CAPITULO 1- O LUGAR DA E NA GEOGRAFIA ESCOLAR -----	18
1.1 Considerações sobre a Geografia escolar -----	18
1.2 O Lugar na Geografia -----	22
1.3 A Geografia escolar nos anos iniciais-----	27
1.4 Ler o mundo: no lugar e na fotografia -----	35
CAPITULO 2 - POR QUE O LIVRO DIDÁTICO? -----	45
2.1 O livro didático na geografia escolar -----	45
2.2 O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) -----	48
2.3 Fotografias em livros didáticos de Geografia-----	54
CAPITULO 3 - PERCURSOS METODOLÓGICOS -----	64
3.1 Breves considerações sobre Dourados: o lugar de onde falamos -----	64
3.2 Caminhos percorridos até as fotografias analisadas -----	66
CAPITULO 4 - FOTOGRAFIAS ANALISADAS: ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES -----	73
4.1 Primeiro momento de análise: Objetivos explícitos -----	74
4.2 Segundo momento de análise: Objetivos implícitos -----	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	114
REFERÊNCIAS -----	120

INTRODUÇÃO

O mundo em que vivemos e que constituímos cotidianamente é marcado, dentre outras coisas, por diversas vivências, movimentos, diferenças e possibilidades. Um mundo em que, a cada instante, novas informações em diferentes formatos são produzidas e reproduzidas. Para além da clássica linguagem escrita, as informações podem chegar a nós por meio de outras linguagens, dentre as quais, destacamos a linguagem imagética, expressivamente presente em nossos cotidianos. A ascensão da internet, especialmente na última década, fez com que a disseminação de imagens bem como o acesso a elas sejam cada vez mais rápidos. Como recebemos e lidamos com essas informações em nosso dia a dia de um modo geral? E na educação? E na educação geográfica escolar?

Mais do que informações ou ilustrações aleatórias que estão espalhadas em diversos meios nos quais circulam essas informações, as imagens representam uma parte importante dos saberes sobre o mundo em que vivemos. Conforme apontado por Massey (2017, p. 37), “muito da nossa ‘geografia’ está na mente. Ou seja, nós carregamos conosco imagens mentais do mundo, do país em que vivemos [...], da rua ao lado”. Podemos registrar o mundo em nossa mente a partir daquilo que vemos nos lugares, estando fisicamente presente neles ou apenas por meio das imagens de lugares produzidas e reproduzidas por outra pessoa ou grupo social e visualizadas em diversos meios de comunicação: escritos (impressos ou virtuais), audiovisuais, mídias sociais etc.

Esse conjunto de imagens, leituras e conhecimentos sobre o mundo, que carregamos em nossa mente, moldam o modo como vemos e pensamos sobre e no mundo e são elas que compõem as nossas imaginações geográficas. Essas imaginações geográficas, podem, portanto, auxiliar no entendimento das múltiplas relações que fazem e refazem os lugares e o mundo, o que inclui, o entendimento da nossa posição e do nosso envolvimento no e com o mundo, já que enquanto cidadãos inseridos na sociedade, participamos do processo de formação e transformação socioespacial. E, para compreender esse mundo e fazer uma leitura mais crítica do espaço, além de compreender as imaginações geográficas que os estudantes carregam, é fundamental questionarmos tais imaginações e as imagens que as constroem, evidenciando a possibilidade de auxiliá-los na construção, desconstrução e/ou reconstrução dessas imaginações.

Nessa direção, é importante destacar que, neste trabalho, argumentamos a favor de educação geográfica que: 1- Considere a realidade do mundo em que vivemos, ou seja, mundo

de multiplicidades, constituído por diferenças e pelo convívio entre diferentes, e, portanto, pela necessidade de mútuo respeito entre as pessoas. A educação que desejamos construir é a que promova respeito, empatia e solidariedade entre todas as pessoas, sem discriminação e exclusão; 2- Considere os conhecimentos e imaginações geográficas concebidos previamente pelos estudantes, com relação aos diversos lugares do mundo e, sobretudo, aqueles que eles percorrem e exploram por meio das atividades que eles praticam no dia a dia, bem como as relações que fazem e refazem esses lugares cotidianamente.

Com tal argumentação vamos ao encontro dos pensamentos da Geografia da Infância, que reconhece as crianças como sujeitos que constituem suas histórias e geografias ao vivenciar o espaço e busca compreender as crianças no espaço por meio de suas expressões espaciais (LOPES; VASCONCELLOS, 2006). Esses conhecimentos e imaginações poderão ser ampliados pelos estudantes por meio de articulações com outros conhecimentos proporcionados pela educação geográfica.

Desta maneira, partimos do pressuposto de que os conhecimentos geográficos podem nos ajudar a compreender o espaço, construir noções e conceitos e também contribuir para desenvolver habilidades necessárias para interpretar as outras tantas linguagens presentes em nosso cotidiano que também nos possibilitam aprender Geografia e, de modo simultâneo, imaginar, produzir, e expressar outros modos de ler, conhecer e compreender o mundo em que vivemos. Dentre estas linguagens, podemos destacar a imagética, que está presente em nosso cotidiano, pois, constantemente presenciamos a circulação de imagens, de caráter informacional ou não, que chegam até nós por diversos meios externos aos ambientes educacionais como: a televisão, internet, jornais e revistas, outdoors; ou internos, especialmente por meio de materiais didáticos, como é o caso do livro didático, um material de apoio e estudos que se destaca na educação escolar.

De modo geral, o nosso cotidiano é atravessado por diversas imagens, como as fotografias. De acordo com Hollman (2020), as fotografias marcam nossas práticas, relações, experiências e aprendizagens sobre e com o mundo. Isso ocorre devido aos avanços na produção e reprodução das fotografias, proporcionados, sobretudo nos últimos dez anos pela instantaneidade. Tais avanços possibilitaram que, esses processos, desde a obtenção fotográfica e visualização à alteração, envio e exclusão da fotografia obtida, ficassem mais acessíveis a um quantitativo maior de pessoas, sobretudo por meio de câmeras fotográficas disponíveis em celulares. E dessa forma, a fotografia torna-se um modo usual pelo qual registramos muito, se não tudo, o que acontece em nossa vida: situações, fatos, lugares etc.

Assim, as fotografias também marcam presença no ambiente escolar, especialmente por meio dos livros didáticos, nos quais, em grande parte, aparecem com destaque em relação a outros tipos de imagens. Dessa forma, na educação geográfica, as fotografias são importantes potencializadoras de informações e conhecimentos que podem participar da nossa leitura e concepção de mundo (OLIVEIRA JÚNIOR, 2019).

Refletindo sobre as possibilidades que podem surgir das relações entre imagem e educação, Alik Wunder (2009) mostra que, no campo educacional, a fotografia, dada a sua força estética, traz em si potencialidades de criar, produzir e expressar outros sentidos. Ela salienta que na educação, a fotografia é abordada de diferentes formas: registro, representação, relatos, identidade, memória. Entretanto, a sua utilização como possibilidade de potencializar a criatividade e imaginação dos estudantes, ainda é pouco abordada.

Desta forma, acreditando no potencial educativo que pode emergir da aproximação entre educação e as diversas linguagens, particularmente neste caso, entre a educação geográfica e imagem fotográfica, apresentamos o questionamento inicial que culminou na elaboração desta pesquisa: Quais as potencialidades das imagens fotográficas presentes nos livros didáticos de Geografia que são utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas de Dourados para trabalhar o conceito de lugar?

Considerando o exposto, apresentamos como objetivo geral desta pesquisa: analisar as potencialidades das imagens fotográficas presentes nos livros didáticos de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental utilizados nas escolas da rede municipal de Dourados (MS) para trabalhar o conceito de lugar.

Da mesma forma, os objetivos específicos traçados foram: **a)** caracterizar a educação geográfica e o conceito de lugar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) com ênfase às competências e habilidades relacionadas a este conceito, destacadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); **b)** identificar as coleções de livros didáticos utilizadas pelas escolas da rede municipal de Dourados e a diversidade de imagens fotográficas que eles apresentam; **c)** analisar as fotografias encontradas nos livros didáticos, identificando limites e possibilidades para trabalhar o conceito de lugar.

A análise de fotografias aqui proposta, teve o objetivo de verificar os limites e as possibilidades das fotografias relacionadas ao conceito de lugar que comparecem no livro didático. Em um primeiro momento, verificamos a intenção do comparecimento dessas fotografias, isto é, em qual contexto aparecem nos livros didáticos e que mensagem carregam

e visam transmitir ao serem visualizadas. E em um segundo momento, verificamos que, a partir de outros olhares e leituras dessas fotografias com abordagens diferentes, podem emergir outros pensamentos e imaginações sobre o espaço geográfico e outros sentidos de lugar.

Assim, as fotografias foram analisadas de modo a perceber qual é a ideia de lugar que está sendo abordada e, para além disso, possibilitar outros sentidos de lugar, pois, outros pensamentos podem ser criados ou acionados pelas crianças a partir da visualidade, problematização e discussão dessas fotografias. Entendemos que as fotografias e os pensamentos em torno delas, podem participar da construção de ideias de lugar próprias dos estudantes, e da compreensão do mundo em que vivem, do seu lugar de vivência e de outros, a partir da sua realidade.

Para que os objetivos propostos fossem alcançados foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos: **a)** Revisão bibliográfica sobre o tema; **b)** Levantamento, junto às escolas municipais de Dourados (MS), das coleções didáticas de Geografia utilizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental; **c)** Seleção e análise das fotografias relacionadas ao conceito de lugar presentes nos livros didáticos utilizados nessas escolas e selecionados para análise; **d)** Sistematização das análises das fotografias identificadas e selecionadas.

Por fim, esta dissertação está organizada em quatro capítulos constituídos da seguinte forma:

No primeiro capítulo *“O Lugar da e na geografia escolar”* discutimos sobre a geografia escolar, com ênfase ao conceito de lugar na educação geográfica dos anos iniciais do Ensino Fundamental com destaque para as contribuições de Doreen Massey (2000; 2008) em tais discussões. E, por fim, tecemos discussões em torno da aproximação entre a educação geográfica e a fotografia, uma importante linguagem para a educação.

No segundo capítulo *“Por que o Livro Didático?”* o foco das discussões é o livro didático, que se destaca no âmbito da educação escolar por ser um importante material de apoio e de estudos aos professores e estudantes da Educação Básica. Este capítulo apresenta uma breve discussão sobre o livro didático, destacando aspectos como: a sua centralidade e importância na educação escolar; a criação e execução do programa responsável pela sua produção e distribuição na rede pública de ensino e, por fim, abordamos aspectos relacionados a presença de fotografias no livro didático destacando alguns trabalhos que realizaram análises de fotografias em livros didáticos de Geografia.

No terceiro capítulo “*Percursos Metodológicos*” trazemos algumas particularidades sobre o lugar do qual falamos/escrevemos e descrevemos os procedimentos realizados para chegar aos livros didáticos: saber quais são as coleções de livros didáticos de Geografia para anos iniciais utilizados na rede municipal de Dourados e conseguir acesso a elas. Além disso, o capítulo apresenta a coleção escolhida para análise e descreve o processo de identificação e análise das fotografias que foram selecionadas, bem como, os critérios estabelecidos para a seleção e análise das fotografias.

No quarto capítulo “*Fotografias analisadas: entre limites e possibilidades*” apresentamos as fotografias selecionadas, acompanhadas de descrições para contextualizar a sua inserção nos livros didáticos e as análises que foram realizadas sobre elas.

Por fim, nas “*Considerações finais*” apresentamos as considerações evidenciadas a partir das fotografias e análises realizadas, bem como, apontamentos para fins de reflexão sobre a participação das fotografias na educação, portanto, sobre a necessária atenção que precisamos atribuir a elas pensando nos limites e nas possibilidades para trabalhar com elas nas práticas educativas de modo que elas sejam potencializadas em favor de uma educação que contribua para os estudantes compreenderem o mundo em que vivem e sua participação na construção do mesmo.

CAPITULO 1- O LUGAR DA E NA GEOGRAFIA ESCOLAR

1.1 Considerações sobre a Geografia escolar

Para iniciar as discussões deste capítulo consideramos pertinente explicitar alguns aspectos referentes a diferenciação entre os termos ensino e educação, que serão abordados com frequência no decorrer do texto. Com base no trabalho de Rego e Costella (2019) que discutem sobre a diferenciação entre ensino e educação, buscamos de modo breve justificar a inserção de um ou outro termo no decorrer do texto. Estes autores afirmam que, apesar de muitas vezes serem utilizados como sinônimos, os termos ensino e educação possuem significados diferentes. Ensino pode ser entendido como uma atividade mais específica e também é abrangido pela educação.

O ensino de determinado conhecimento tem um objetivo a ser alcançado e está associado à noção de instrução, a transmissão deste conhecimento, sendo que, as instituições de ensino são os principais, mas não únicos espaços em que ele ocorre. Por outro lado, a educação é mais abrangente, e está associada à noção de formação e socialização para o mundo. A educação abrange o processo de ensino escolar e não escolar, as subjetividades constituídas por meio das relações, inter-relações e as mensagens explícitas e implícitas nesses processos. Ambos são indissociáveis, pois ao educar se está ensinando, assim como, ao ensinar também se promove a educação.

Os autores argumentam ainda que, a aproximação entre o ensino de Geografia e a educação geográfica pode estar na superação de um ensino restrito à instrução, à transmissão e recepção do conhecimento para educar para a busca de alternativas em que professores e estudantes construam uma prática que lhes possibilite problematizar as situações visíveis e as invisíveis, e desproblematizar as situações que são vistas somente como problemas.

Ao problematizar o que não é visto como problema e desproblematizar o que é visto somente como problema, além de ressignificar vivências, ressignificamos lugares. O estudo do espaço geográfico, com seus territórios, paisagens e lugares, permite problematizar o que é imediatamente visível em imagens e outras representações acerca dessas dimensões geográficas enquanto se busca o invisível de relações não imediatamente perceptíveis e que, no entanto, constituem essas dimensões (REGO; COSTELLA, 2019, p. 9).

Assim, na Geografia escolar, ao estudar o espaço, problematizando o que é invisível e desproblematizando o que já é visível, a educação geográfica poderá “apurar o olhar para desbravar o mundo” (REGO; COSTELLA, 2019, p. 9).

Com isso, ressaltamos que optamos por utilizar o termo educação geográfica com maior frequência porque neste trabalho focamos a discussão da temática de uma forma mais geral. Entretanto, é oportuno esclarecer que, ao optarmos pelo uso desse termo, não pressupomos a exclusão do outro, pelo contrário, acreditamos que o ensinar e o educar são indissociáveis.

Nessa direção, acreditamos que, de um modo geral, a escola é uma instituição que tem um papel muito importante na formação de cidadãos críticos e conscientes quanto à necessidade de atuar positivamente na sociedade em que estão inseridos e no lugar em que vivem. Enquanto sujeitos sociais, precisamos compreender o mundo no qual vivemos e os conhecimentos da Geografia são muito importantes para desenvolver esse entendimento de mundo que é tão complexo, múltiplo e heterogêneo. Nesse aspecto, é importante que as singularidades dos estudantes, o que inclui a sua história e a sua realidade vivida, sejam acolhidas com o intuito de promover um ensino mais significativo para ajudar o aluno a pensar a sua realidade e uma formação mais efetiva e comprometida com a sua transformação.

Dessa forma, compreendemos que a educação geográfica precisa ser desenvolvida de modo que os conhecimentos proporcionados contribuam para a formação de sujeitos capazes de pensar e compreender o mundo em que vivem a partir da própria realidade. Enquanto componente curricular, a Geografia tem como objeto de estudos o espaço e todas as relações que ocorrem nele, que o formam e transformam nos diferentes tempos e sociedades. Por meio do seu estudo, é possível conhecer e compreender o mundo em que vivemos, analisar os fenômenos (geográficos) próximos e distantes, que podem estar presentes em nossa vida, direta ou indiretamente (CALLAI; CAVALCANTI; CASTELLAR, 2012).

Aprender Geografia é muito importante para nossa vida. Entretanto, ensinar Geografia não é uma tarefa tão simples. Ensinar é transformar conteúdos em objeto de conhecimento, mostrando ao estudante a contribuição do conhecimento geográfico para a sua vida cotidiana, evidenciando também a necessidade de reflexões críticas para analisar os fenômenos que ocorrem em seus diversos contextos, partindo da percepção do que ocorre em sua própria realidade e avançando para outras (CAVALCANTI, 2010).

Cavalcanti (2019) acredita que, o propósito central do ensino de Geografia na escola é ensinar os estudantes a pensar geograficamente o mundo por meio dos temas abordados nos conteúdos, que contemplam fatos, fenômenos, acontecimentos e informações sobre os diversos lugares do mundo. O seu argumento é explicado da seguinte forma: “o pensamento geográfico é a capacidade geral de realizar a análise geográfica de fatos ou fenômenos. [...] o raciocínio

geográfico é um modo de operar com esse pensamento. São raciocínios específicos articulados pelo pensamento geográfico” (p. 64).

Em diálogo com autores de referência da Geografia e do seu ensino, Cavalcanti (2019) argumenta em favor da formação do pensamento geográfico para pensar e analisar a realidade. Os sujeitos são ativos, históricos e sociais, e para analisar fenômenos e acontecimentos no espaço sob o olhar geográfico, podem levantar questões como “onde está e porque está aí”.

Ela afirma que, se o sujeito é capaz de fazer indagações, ele está sendo mobilizado pelo pensamento geográfico, e articulados a esse pensamento, estão os raciocínios específicos que operam na elaboração de respostas para tais questões. O resultado desse processo é a produção de conhecimentos geográficos que ajudam a sociedade como um todo, ajudam todas as pessoas/cidadãos a resolverem problemas do seu cotidiano e compreenderem melhor o mundo em que vivem. Dessa forma, a autora defende que “a meta para o ensino de Geografia é o desenvolvimento desse pensamento” (CAVALCANTI, 2019, p. 81).

Nessa direção, as discussões de Doreen Massey (2017) podem corroborar essa ideia, ao afirmar que o pensar geograficamente requer o reconhecimento das potencialidades dos conhecimentos da Geografia, sobretudo de ajudar a entender o mundo em toda a sua complexidade e contradições, de compreender as geografias que o constroem e as que poderiam reconstruí-lo de modo mais igualitário. A Geografia pode nos ajudar a conhecer e compreender o mundo em que vivemos. Assim, ao discutir sobre a importância da Geografia na educação escolar, a autora traz algumas reflexões importantes para a prática docente:

a) A Geografia pode ajudar os jovens a explorar a natureza controversa do mundo. [...] b) Grande parte da nossa “geografia” está na mente- nas imagens mentais que levamos carregamos do e sobre o mundo. [...] c) A Geografia deveria ajudar aos alunos a explorarem como os lugares são complexos e variados (MASSEY, 2017, p. 40).

De acordo com Cavalcanti (2019), a formação do pensamento geográfico envolve a articulação entre os conceitos, os raciocínios, o método, as linguagens e os sujeitos e esses elementos podem ser acionados para abordar os conteúdos geográficos e com vistas a resolução de problemas cotidianos. O pensamento geográfico atua sobre a realidade ao produzir conhecimentos (geográficos) para analisar fenômenos e acontecimentos. Em suas palavras:

[...] a análise geográfica, realizada por uma capacidade entendida como pensamento geográfico, é a construção de um sistema intelectual que aborda uma realidade a partir de um ponto de vista. Esse ponto de vista é construído com base em questionamentos que os sujeitos do conhecimento fazem ao objeto a ser analisado (p. 110).

Com vistas a esse objetivo, a autora afirma que é muito importante o entendimento dos conceitos geográficos que estruturam esse pensamento: espaço geográfico (o conceito-chave), lugar, paisagem e território; e dos princípios geográficos: a localização, a distribuição, a conectividade e a escala (CAVALCANTI, 2019).

Cavalcanti (2010) aponta que a formação dos conceitos geográficos pelos estudantes decorre do encontro entre os conceitos cotidianos e científicos, e são fundamentais para a compreensão dos lugares, próximos ou distantes, em toda a sua diversidade, a partir dos conhecimentos do seu cotidiano e do lugar onde vivem, ou seja, do que é vivido por eles. Para tanto, os conteúdos geográficos no currículo e, por consequência nos livros didáticos do Ensino Fundamental, são estruturados de acordo com os conceitos básicos estruturantes.

A autora enfatiza que os estudantes precisam formar esses conceitos com base no conhecimento que possuem e nas experiências do seu cotidiano e não reproduzir tal qual uma definição pronta. Assim, à medida que avançam em sua formação escolar, é preciso que os estudantes estejam preparados para construir, elaborar, reelaborar e ampliar esses conceitos.

Dentre esses conceitos, destacamos o conceito de lugar, visto que este é muito importante na educação geográfica que tem como base inicial o lugar mais próximo ao estudante, sobretudo nos primeiros anos da educação escolar. Assim, o entendimento do próprio lugar de vivência pode ser uma porta de entrada para chegar a um entendimento mais amplo do espaço, seus fenômenos e todas relações que o envolvem, desde as escalas mais próximas às mais distantes. Nesse sentido, Callai, Cavalcanti e Castellar (2012) afirmam que:

O conceito de lugar, na Geografia, é muito usado, pois expressa a dimensão espacial, que se traduz pela organização do território. [...] a noção de espaço em questão não é a de espaço absoluto, mas de espaço relativo. 'Relativo' significa que se aproximam mesmo espaços fisicamente distantes se existirem motivos pra isso. Esses motivos são ligações de ordens econômica, social, cultural e afetiva. É a escala de análise que supõe os níveis local, nacional e mundial (p. 85).

Para Cavalcanti (2010), o lugar sempre deve ser mantido como uma referência básica para ensinar e compreender os conteúdos geográficos. É a partir do estudo do lugar, do espaço próximo ao estudante, da sua realidade mais imediata, do espaço vivido e dos fenômenos que ocorrem no local em que ele está, da compreensão dos movimentos e contradições que ali ocorrem, que o conteúdo ensinado em Geografia passa a fazer sentido para ele, uma vez que, dessa forma, é possível estabelecer diálogos entre a sua realidade e os conteúdos ensinados. E, assim, ele poderá entender o mundo a partir do seu lugar no mundo.

Mas é importante ressaltar que, considerar a vida do aluno e reconhecer a sua realidade como importante passo para a sua educação geográfica, não significa que esta educação será direcionada somente pelo senso comum, pelo contrário. Do mesmo modo, não significa que os seus conhecimentos previamente construídos terão menos importância.

É necessário trabalhar para a construção de conhecimento que tenha bases científicas e que não isole os conhecimentos prévios dos estudantes, para que a educação não se limite às avaliações, mas que tenha significados para os estudantes e que estes conhecimentos sejam utilizados em favor de transformações: dos estudantes, das relações, dos lugares e do mundo. E que eles possam entender o mundo e todas as suas complexidades e contradições, estabelecer e vivenciar relações com os outros sujeitos que constituem os lugares e o mundo em que vivem, com vistas a se perceberem como sujeitos importantes que podem e precisam atuar na sociedade em que estão inseridos, principalmente em busca de melhorias para o mundo, o próximo e/ou o distante.

Nesse contexto, tendo em vista a relevância do lugar na educação geográfica e neste trabalho, destacaremos no próximo tópico aspectos relevantes sobre este conceito na ciência geográfica e no seu ensino.

1.2 O Lugar na Geografia

Ao longo dos anos foram feitas diversas interpretações do conceito de lugar pelas diferentes áreas do saber. De acordo com Leite (1998), na Geografia é possível destacar duas acepções vinculadas a duas correntes do pensamento geográfico: na perspectiva da Geografia Humanística, a ideia de lugar como experiência e na perspectiva do Marxismo, o lugar como singularidade. A mesma autora, classificou essas acepções da seguinte forma:

Lugar e experiência: No campo da Geografia Humanística este conceito surge no âmbito da sua consolidação no início da década de 70. Sua linha de pensamento caracteriza-se principalmente pela valorização das relações de afetividade desenvolvidas pelos indivíduos em relação ao seu ambiente. Para tanto houve um apelo às filosofias do significado – fenomenologia, existencialismo, idealismo e hermenêutica – que em essência encontram na subjetividade humana as interpretações para suas atitudes perante o mundo (LEITE, 1998, p. 9-10).

Lugar e singularidade: A outra acepção de lugar diz respeito a sua compreensão enquanto expressão geográfica da singularidade, descentrada, universalista, objetiva, associada ao positivismo ou ao Marxismo. Trata-se na realidade de uma visão na qual o lugar é considerado tanto como produto de uma dinâmica que é única, ou seja, resultante de características históricas e culturais intrínsecas ao seu processo de

formação, quanto como uma expressão da globalidade. [...] A origem desta percepção encontra-se intimamente relacionada ao processo de expansão do modo capitalista de produção que através de uma ampla rede de fluxos (de transportes, de informação e de mercadorias), conseguiu incorporar progressivamente todos os pontos da superfície do planeta, inclusive aqueles considerados como os mais remotos (LEITE, 1998, p. 15).

De acordo com esta classificação, o lugar como experiência, tem como característica principal, a valorização das relações afetivas do sujeito com o seu lugar. Assim, Leite (1998) aponta que os seguidores dessa corrente defendem que o lugar é resultado das experiências humanas com determinado espaço. O significado de lugar não se esgota na localização geográfica, se estende às relações que desenvolve com o mundo, incluindo as vivências com os seus pares e com o lugar em que se desenvolve e se apega. O estabelecimento das relações afetivas dos indivíduos com o lugar, é movido por intenções já pensadas anteriormente para o seu desenvolvimento naquele lugar.

Para Mello (1990), o lugar é um recorte das emoções vividas nas experiências do cotidiano. Os lugares vividos podem ser o bairro, o local de trabalho ou onde ocorrem atividades de lazer. Suas palavras resumem a ideia de lugar para os humanistas, ao afirmar que “os geógrafos humanísticos insistem que o lugar é o lar, podendo ser a casa, a rua, o bairro, a cidade ou a nação. Enfim, qualquer ponto de referência e identidade” (MELLO, 1990, p. 102). Assim, a partir da perspectiva humanista, entendemos que os indivíduos junto aos seus pares atribuem sentidos e significados aos lugares em que vivem e constituem relações.

Na perspectiva do lugar como singularidade, o lugar é global ao mesmo tempo que é singular, pois cada lugar possui características particulares. De acordo com Leite (1998), “o lugar surge como produto de uma ambiguidade que se estende a todas as relações sociais que envolvem o homem e o meio – é o singular (o fragmento) e é também o global (universal) que o determinam” (p. 17).

De acordo com Carlos (2007), a vida, em todas as suas dimensões, acontece e se reproduz no lugar e ele tem uma história, se realiza com características próprias que constrói a sua história ao longo do tempo: “cultura/tradição/língua/hábitos que lhes são próprios” (p. 17). Assim, nessa linha de pensamento, entende-se que cada lugar possui suas próprias particularidades nos âmbitos históricos, culturais, políticos, econômicos e sociais que o diferenciam de outros lugares.

Os modos de uso do espaço habitado pelos indivíduos, incluindo os seus sentidos mais corriqueiros, evidenciam as suas relações com o espaço vivido: o bairro, a praça, a rua. Os

lugares que o homem habita, vão ganhando significados através do modo como ele usa e se apropria desses lugares em seu cotidiano. É o lugar em que mora, trabalha, estuda, passeia, consome, circula. Assim, “o espaço é construído em função de um tempo e de uma lógica que impõe comportamentos, modos de uso, o tempo e a duração do uso” (CARLOS, 2007, p. 19).

É no lugar que a nossa vida acontece e se reproduz, em todas as suas dimensões. É nessa fração do espaço que ocorrem as relações entre os humanos e a natureza e na qual constituímos a nossa história e com isso, também participamos da história deste lugar. Nesse sentido, Carlos (2007) define que,

O lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida. O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente a produção da vida (CARLOS, 2007, p. 21).

É a partir do lugar que os sujeitos se apropriam do espaço, e por meio dos sentidos produzidos pelo corpo que o lugar é apropriado. Então, o lugar é “o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo” (CARLOS, 2007, p. 17).

Observamos que estas abordagens apresentam aspectos distintos acerca da ideia de lugar, mas que podem contribuir para a constituição e o entendimento do conceito de lugar. Entretanto, intencionamos ir além dessas concepções. Dessa forma, com vistas ao enriquecimento das discussões sobre o conceito de lugar, buscamos dialogar com textos de Doreen Massey (2000; 2008; 2017) que apresentam outros entendimentos possíveis sobre o espaço e por efeito, sobre o lugar.

No livro “Pelo espaço: uma nova política da espacialidade”¹, Doreen Massey nos apresenta uma concepção alternativa do espaço, pela qual o espaço é constituído por heterogeneidades e é entendido como esfera de multiplicidades e de possibilidades, sempre em construção, inacabado e, portanto, não é possível representá-lo em sua totalidade tal qual ele é, apenas recortes da realidade em dado momento. E o lugar é o espaço de encontros e não-encontros momentâneos. Massey (2008) sugere que:

Se o espaço é, sem dúvida, uma simultaneidade de estórias-até-então, lugares são, portanto, coleções dessas estórias, articulações dentro das mais amplas geometrias do

¹ Nas considerações de Doreen Massey, trajetória e estória são termos que carregam temporalidades e se referem à história, mudança, movimento das coisas. Em suas palavras: “significam, simplesmente, enfatizar o processo de mudança em um fenômeno. Os termos são, assim, temporais”. E os termos diferença/heterogeneidade/multiplicidade/pluralidade, se referem à “existência coetânea de uma pluralidade de trajetórias, uma simultaneidade de estórias-até-agora” (MASSEY, 2008, p. 33).

poder do espaço. Seu caráter será um produto dessas interseções, dentro desse cenário mais amplo, e aquilo que delas é feito. Mas também dos não-encontros, das desconexões, das relações não estabelecidas, das exclusões. Tudo isso contribui para a especificidade do lugar (p. 190).

Doreen Massey (2008; 2017) nos apresenta a possibilidade de uma compreensão alternativa de lugar não como uma tentativa de desconstrução de outras concepções de lugar, mas como uma forma de ampliar nossos pensamentos e imaginações geográficas sobre o lugar. Para ela, o lugar não é uma dissociação do espaço e do tempo, o lugar é o “lá”, mas que pode estar “aqui” e “agora”, sendo que, “aqui”, é uma composição de transformações, encontros, histórias entrelaçadas e interconexões, que também constituem a identidade deste lugar. Nesse sentido, o lugar é visto como uma eventualidade espaço-temporal.

Para a autora, mais do que porções localizadas na superfície que podem ser apontados no mapa, os lugares são “integrações de espaço e tempo” (p. 191). Mais do que um ponto a ser localizado na superfície, o lugar é constituído por simultaneidade de histórias-até-agora, por múltiplas trajetórias, encontros e não encontros coetâneos, e assim como o espaço, está sempre em construção e aberto a novas possibilidades, novas trajetórias, encontros e conexões. Dessa forma, a autora propõe que pensemos nos lugares como: “lugares de encontro de diferentes pessoas, diferentes grupos, diferentes etnias. Em termos humanos, eles são o emaranhamento, a reunião de diferentes histórias, muitas delas sem qualquer ligação anterior com as outras” (MASSEY, 2017, p. 39).

Nessa concepção, o lugar é entendido como uma eventualidade. É “aqui” e “agora”, no próximo instante já não é mais o mesmo, pois tudo está em movimento. É produto dos múltiplos encontros e movimentos de espaço e tempo nesse momento, e não será o mesmo no próximo momento. Com o passar do tempo, seja em dias, meses ou anos, os lugares vão sendo recriados por meio dos movimentos dos humanos e dos não-humanos. É “aqui” que ocorrem as narrativas espaciais marcadas por encontros, e por meio delas, surgem combinações de trajetórias com suas próprias características e temporalidades. Portanto, é “aqui” e “agora” que a história do lugar é construída. Para Doreen Massey (2008),

[...] as sucessões de encontros, as acumulações das tramas e encontros formam uma história. São os retornos (o meu, o dos pássaros) e a própria diferenciação de temporalidades que proporcionam continuidade. Mas os retornos sempre são para lugares que se transformaram, as camadas de nosso encontro interceptando e afetando um ao outro, a tessitura de um processo de espaço-tempo. Camadas como adição de encontros (MASSEY, 2008, p. 201-202).

A autora argumenta, ainda, que este lugar não vai ter as mesmas características no momento seguinte, pois, assim como no espaço, no lugar tudo está em movimento, a natureza,

a sociedade, portanto, o lugar que estamos agora, não será o mesmo daqui a pouco, os movimentos, as trajetórias, encontros, relações humanas e não-humanas com o espaço continuam acontecendo ao acaso, e isso constitui outro lugar, diferente do “aqui e agora”. O lugar é constituído por multiplicidade de trajetórias com distintas espacialidades e temporalidades próprias que se movimentam coetaneamente e que podem se encontrar ou não.

Os elementos deste ‘lugar’ serão novamente dispersos, em diferentes tempos e velocidades [...]. Isto é a eventualidade do lugar, em parte, no simples sentido de reunir o que previamente não estava relacionado, uma constelação de processos, em vez de uma coisa. Este é o lugar enquanto aberto e enquanto internamente múltiplo, não capturável como um recorte através do tempo no sentido de um corte essencial, não intrinsecamente coerente (MASSEY, 2008, p. 203).

De acordo com essa concepção proposta por Doreen Massey (2008), o lugar assim como o espaço, está sempre em construção e também é aberto a novas possibilidades, novas trajetórias, encontros e conexões. Dessa forma, ela argumenta que:

Estamos sempre, inevitavelmente, construindo espaços e lugares. As coesões temporárias das articulações de relações, os fechamentos parciais e provisórios, as práticas repetidas que modelam seu caminho para se tornarem fluxos estabelecidos, estas formas espaciais refletem necessárias fixações de comunicação e identidade (p. 248).

Ainda de acordo com Massey (2000) em “Um sentido global do lugar”, viver em determinado lugar, não significa que todas as pessoas compartilham do mesmo sentimento de identificação com este lugar. Nesse entendimento, o mesmo lugar apresenta múltiplas identidades. Os caminhos percorridos pelas pessoas no lugar, bem como, as relações que estabelecem com e sobre ele, podem ser construídos e percebidos de modos diferentes. As particularidades das pessoas, como as suas subjetividades e experiências com e pelo mundo, determinam o sentido de lugar para elas, e este pode ser concebido de modos diferentes por outras pessoas.

A autora observa, ainda, que o fato de um determinado lugar ser caracterizado por suas particularidades, não anula o fato de que o global está ali também. Este lugar estabelece relações com o mundo e estas exercem influências sobre ele. Por mais particularidades e identidades que o lugar apresente, não pode ser pensado como algo isolado do mundo, pois o global está em todo lugar. A concepção idealizada de lugar com especificidades únicas não condiz com a época e realidade mundial em que vivemos, não existem barreiras espaciais que não podem ser superadas, então o lugar não pode mais ser visto como algo fragmentado, singular. O lugar é influenciado por múltiplas relações, pelo local e pelo global, pelo próximo e pelo distante. E não há um único sentido de lugar.

Nesse sentido, destacamos alguns apontamentos apresentados por Massey (2000) que podem mobilizar o nosso pensamento e contribuir para compreender a concepção de lugar de acordo com o seu entendimento: **O lugar não é estático**. Os lugares são processos, pois, eles são constituídos pelas interações e movimentos sociais e naturais (humanos e não-humanos) que ocorrem nele; **O lugar não é delimitação**. Ele não precisa de fronteiras para estabelecer divisórias e limites com relação aos outros lugares, pois, cada lugar está ligado aos outros, ao exterior e isso faz parte da sua formação; **O lugar abriga multiplicidades**. Ele tem em seu interior uma série de relações e de conflitos internos que fazem dele um lugar com múltiplas e diferentes identidades. **O lugar é composto por heterogeneidades**. As especificidades do lugar podem ser reproduzidas ao longo da história, mas não são únicas, elas provêm de diferentes relações, eventualidades e situações que também interagem com a história do lugar constituída ao longo do tempo (MASSEY, 2000).

Com isso, podemos aproximar as ideias de Doreen Massey à educação geográfica ao considerar que os encontros também ocorrem na escola, na sala de aula, nas práticas de ensino. Mais do que uma instituição de ensino e um espaço fixo, a escola se constitui, portanto, como um lugar de múltiplos encontros entre e com diferentes sujeitos, histórias, subjetividades e trajetórias. São lugares de encontros, de movimentos, de vidas, de negociações e de afetos, e nos quais também se constituem estórias. Assim, no próximo tópico buscamos refletir sobre a educação geográfica nos anos iniciais, com ênfase ao conceito de lugar.

1.3 A Geografia escolar nos anos iniciais

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que define as “aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.7).

É um documento de caráter obrigatório que foi instituído com vistas a orientar a elaboração curricular e das práticas pedagógicas na Educação Básica em todo o país. Com tal configuração, fica estabelecido que todas as instituições de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios precisam adotar e se adaptar ao que o documento estabelece.

A BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi lançada em 2017 e, de modo geral, gerou muitos debates, por meio dos quais revelaram-se discussões por grupos que se colocavam a favor ou contra o documento.

Enquanto grupos empresariais, como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Todos pela Educação, são unânimes na defesa da base, difundindo o discurso da igualdade de oportunidades que a ela pode proporcionar, associações científicas, profissionais, movimentos sociais e de trabalhadores apresentam diversas críticas ao documento, apontando as desigualdades das condições de ensino e aprendizagem às quais estão submetidos milhares de professores e alunos em todo o país (GIROTTI, 2019, p. 2).

Entretanto, apesar das críticas que vem recebendo, entendemos que este é o documento vigente que impositivamente precisa ser colocado em prática. Então, acreditamos que apesar de apresentar pontos não favoráveis, é possível e necessário adaptá-lo de modo que ele não se torne um obstáculo no processo educativo dos estudantes.

O documento propõe um currículo baseado no desenvolvimento de competências. Portanto, propõe competências gerais que precisam ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica e também, competências específicas por área de conhecimento e por componente curricular para cada etapa do Ensino Fundamental. Dessa forma, para cada ano de escolarização, o componente curricular é organizado em unidades temáticas que são compostas por objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) e por habilidades esperadas para determinado ano, que por sua vez, “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos estudantes nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017, p. 29).

Os anos iniciais do Ensino Fundamental têm como público alvo crianças com idades entre 6 e 10 anos e, de acordo com a BNCC, durante esta etapa de escolarização, as crianças vivenciam diversas mudanças que são muito importantes para todo o seu desenvolvimento e que influenciam as suas relações com elas mesmas, com os pares e com o mundo.

A ampliação da sua autonomia potencializa suas interações com o espaço por meio dos movimentos, deslocamentos diários e as relações que estabelece nesses lugares em que circulam. À medida que isso ocorre, a criança vai ampliando suas experiências e acrescenta outros elementos importantes ao seu desenvolvimento: percepções, observações, compreensões, análises, representações, argumentações, o que também promove o estímulo do pensamento criativo, lógico e crítico, potencializando novas descobertas e ampliando o conhecimento de si próprio e do mundo (BRASIL, 2017). Dessa forma, a BNCC aponta que, as particularidades das crianças nessa fase,

[...] demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (BRASIL, 2017, p. 58-59).

A Geografia como um dos componentes curriculares que compõem o currículo desta etapa de escolarização, transformada em objetos de conhecimento, tem como fundamento central, contribuir para a formação do pensamento espacial dos estudantes da Educação Básica auxiliando-os a compreender o mundo em que vivem. Assim, a BNCC destaca que, a Geografia pode possibilitar aos estudantes da Educação Básica:

[...] desenvolver pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fático (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania (BRASIL, 2017, p. 360).

Em termos estruturais, na BNCC, os componentes curriculares estão organizados em unidades temáticas. Dessa forma, a Geografia está dividida em cinco unidades temáticas, que são comuns para todo o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e que precisam ser desenvolvidas de modo integrado. São elas: **O sujeito e seu lugar no mundo**: essa unidade está voltada para o desenvolvimento das noções de identidade e pertencimento pelos estudantes. Para tanto, nos anos iniciais, é proposta a ampliação das experiências dos estudantes no espaço e no tempo e o aprofundamento do conhecimento sobre si mesmos e sobre a comunidade em que estão inseridos; **Conexões e escalas**: nesta unidade, o objetivo é possibilitar aos estudantes a compreensão das relações que existem nas diferentes escalas, entre o local e o global, desde os contextos mais próximos e ampliando para contextos mais complexos, para compreender a produção do espaço geográfico em diferentes sociedades ao longo do tempo; **Mundo do trabalho**: Esta unidade abrange aspectos relacionados às inúmeras atividades socioeconômicas desenvolvidas pela sociedade; **Formas de representação e pensamento espacial**: Nesta unidade, o foco está em proporcionar aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico, bem como as formas de representação gráficas do espaço geográfico por meio das diversas linguagens que possibilitam a leitura de mundo; e **Natureza, ambiente e qualidade de vida**: Envolve a compreensão dos processos físico-naturais do planeta, bem como, a ação humana neste.

O quadro a seguir, apresenta apenas as habilidades que envolvem, direta ou indiretamente, o conceito de lugar e que precisam ser desenvolvidas pelos estudantes dos anos iniciais no ensino de Geografia. Dessa maneira, observamos que as habilidades envolvem desde os lugares de vivência dos estudantes, como a moradia e a escola, por exemplo, até o município em que vivem e outros lugares desconhecidos por eles.

Quadro 1- Habilidades da BNCC que envolvem o conceito de lugar.

NÍVEL ESCOLAR	HABILIDADES
1º ANO	(EF01GE01) Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola, etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares. (EF01GE03) Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações.
2º ANO	(EF02GE01) Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive. (EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças. (EF02GE08) Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência. (EF02GE09) Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua).
3º ANO	(EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo. (EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens. (EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.
4º ANO	(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.
5º ANO	(EF05GE04) Reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana. (EF05GE08) Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes. (EF05GE09) Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Elaboração: a autora.

Além dos aspectos oficiais aqui destacados é importante atentarmos para outros aspectos teóricos em relação ao ensino da Geografia nos anos iniciais. Nesse sentido, ao discutir sobre

essa temática, Goulart (2014) e Callai (2014) enfatizam que ensinar Geografia nos anos iniciais ainda se apresenta como uma condição desafiadora.

Goulart (2014) acredita que isso se deve principalmente ao fato de que, a ideia de aprender Geografia ainda está reduzida a atividades que não fazem os estudantes pensarem, como por exemplo: copiar mapas, preencher cruzadinhas, construir maquetes e traçar o roteiro do caminho de casa para a escola, o que comumente é recomendado nos manuais escolares da área. Para a autora, isso é promover um ensino mecânico, que se resume a lista de conteúdos com atividades descontextualizadas e que não fazem o sentido para o estudante.

De modo semelhante, Callai (2014a), acredita que o desafio está em promover um ensino que contribua para a formação do estudante, com estudos significativos que os auxiliem na compreensão das complexidades espaciais, não deixando de lado o entendimento da sua realidade. Por vezes, os conteúdos e informações trabalhadas, são fragmentadas, desconexas e desligadas da realidade dos estudantes.

Conforme é apontado na BNCC, os saberes já apreendidos, bem como, as vivências cotidianas das crianças, articulados aos conhecimentos dos diferentes componentes curriculares, precisam ser referência no estudo da Geografia nos anos iniciais. São aspectos muito importantes para o processo de alfabetização, letramento e o desenvolvimento de diferentes raciocínios que ocorrem nessa etapa. Dessa forma, as relações sociais e com a natureza nas atividades cotidianas passam a fazer sentido a partir do estudo da Geografia.

Nessa fase, é fundamental que os alunos consigam saber e responder algumas questões a respeito de si, das pessoas e dos objetos: Onde se localiza? Por que se localiza? Como se distribui? Quais são as características socioespaciais? Essas perguntas mobilizam as crianças a pensar sobre a localização de objetos e das pessoas no mundo, permitindo que compreendam seu lugar no mundo (BRASIL, 2017, p. 367).

De acordo com Callai (2014a), o ensino da Geografia viabiliza aos estudantes o reconhecimento da sua identidade e o sentimento de pertencimento ao mundo em que vivem, conhecer o seu lugar de vivência e compreendê-lo dentro do espaço. Para isso, o ensino precisa ser contextualizado para que o estudante perceba o seu lugar como parte dessa complexidade espacial, analisando todo o contexto em que se encontra. E que, à medida que vão sendo apresentados outros fenômenos, o estudante tenha referências para analisar criticamente o lugar em que está. Assim, a Geografia pode encaminhá-lo para o desenvolvimento de uma visão crítica do mundo em que vive.

Nessa direção, Straforini (2002) argumenta que ter no lugar de vivência o ponto de partida para o ensino, não significa que o espaço será estudado de modo fragmentado como se

as partes não fossem conexas. Ao ensinar Geografia é necessário considerar a totalidade do espaço, pois o mundo não é algo linear. Dessa forma não podemos idealizá-lo e estudar cada parte que o compõe e depois juntá-las. “O mundo não é a somatória dos espaços tomados separadamente, mas tomados como indissociáveis, ou seja, esses espaços só fazem sentido no conjunto da totalidade” (p. 99).

Conforme é assinalado por Cavalcanti (2010), o ensino da Geografia pautado na separação das escalas do local ao global que era comumente praticado nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem sido questionado por pesquisadores da área há muito tempo. Nessa perspectiva, o ensino ocorria de modo linear, primeiro o espaço dos estudantes, depois a escola, o bairro, município, estado, e assim sucessivamente. Os estudos iniciavam pelo lugar mais próximo e avançavam paulatinamente para lugares mais distantes.

Contudo, a mesma autora aponta a necessidade de superar esse modo de ensinar Geografia e ressalta a importância da abordagem multiescalar, em que ao mesmo tempo que o lugar de vivência da criança é abordado, seja ele a casa, a escola, o bairro, é necessário mostrar as relações desse lugar com os espaços mais distantes, evidenciando que:

[...] a configuração dos espaços que ela vivencia tem a ver também com a produção de espaços maiores (da cidade, do Estado ou País, ou de outro país). [...] sem dar definições formais de lugar ou de global, recomenda-se apontar evidências do lugar não só como localização de algo e como experiência cotidiana, familiar, identitária, mas também como instância que permite perceber diferenciações, fazer comparações e compreender processos que evidenciam as relações entre o local e o global (CAVALCANTI, 2010, p. 7).

Do mesmo modo, a BNCC sinaliza que, assim como o lugar, os outros conceitos geográficos são muito importantes na construção dos conhecimentos geográficos. Dessa forma, é a partir da compreensão do lugar de vivência da criança nos anos iniciais que ocorre o desenvolvimento de noções importantes como pertencimento, localização, orientação e organização de experiências e vivências, mas salienta que “o aprendizado não deve ficar restrito apenas aos lugares de vivência. Outros conceitos articuladores, como paisagem, região e território, vão se integrando e ampliando as escalas de análise” (BRASIL, 2017, p. 368).

Ainda assim, o conceito de lugar é muito importante na educação geográfica dos estudantes, uma vez que, precisam primeiramente conhecer e compreender o próprio lugar de vivência, as relações e os fenômenos que ali ocorrem para ter condições de compreender o espaço (STRAFORINI, 2002; CALLAI, 2005). Conforme é apontado por Straforini (2002), “o ponto de partida deve ser sempre o imediato concreto ou o lugar, mas esse entendido como o

ponto de encontro de lógicas locais e globais, próximas e longínquas” (p. 95). Nesse sentido, Callai (2005) argumenta que:

Ao partir da vivência concreta, busca-se a ampliação do espaço da criança com a aprendizagem da leitura desses espaços e, como recurso, desenvolve-se a capacidade de ‘aprender a pensar o espaço’, desenvolvendo raciocínios geográficos, incorporando habilidades e construindo conceitos. Compreender o lugar em que se vive encaminha-nos a conhecer a história do lugar e, assim, a procurar entender o que ali acontece. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, os lugares são repletos de história e situam-se concretamente em um tempo e em um espaço fisicamente delimitado (p. 236).

Os autores afirmam que estes lugares podem ser a casa, a escola, a praça, o parque, a rua, casa de amigos e familiares, o bairro, a cidade, e mencionam que são alguns dos lugares que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

Desse modo, a partir dessa concepção, podemos compreender que esses são alguns dos lugares em que os estudantes vivem diversas experiências, estudam, moram, brincam, passeiam, percorrem, observam, descobrem, identificam, conhecem e reconhecem. É nesses lugares que acontece a vida dos estudantes e das pessoas que compõem o seu grupo social e cultural, e por isso, a eles são atribuídos significados.

Para além disso, retornando às ideias de Massey (2008) entendemos que é possível ampliar essa concepção para possibilitar outros sentidos de lugar, que por vezes não são contemplados ao discutir o lugar e os lugares de vivência com as crianças.

De acordo com Massey (2008), as imaginações sobre o lugar estão associadas às ideias de lugar como “lar” e refúgio seguro, e, nessa perspectiva é visto como algo externo ao espaço, fechado, coerente, integrado, autêntico. Entretanto, o espaço não é fixação e nem delimitação, e o lugar não é essa representação de um espaço fechado e delimitado com finalidades específicas (atividades econômicas como industrial, agrícola, comercial, moradia ou lazer). A noção de lugar como algo delimitado e acabado, ignora as múltiplas trajetórias que já coexistiram, as que ainda coexistem no lugar e as que podem vir a (co) existir. Assim, é necessário considerar que a identidade do lugar não se dá por exclusivismo, mas pelo encontro de múltiplas trajetórias e estórias-até-agora (MASSEY, 2008).

De modo semelhante, Oliveira Júnior argumenta que os diálogos em torno do conceito de lugar são permeados por tensões, disputas e discursos oriundos de diversos grupos sociais. Para ele, “a construção da ideia e da imagem de um lugar é resultante de inúmeras práticas sociais e discursivas que nele se desenvolvem ou a ele se referem. Cada indivíduo e cada grupo social cria uma versão de um lugar”. E, de modo particular, com relação ao lugar em que

vivemos, por exemplo, o autor complementa afirmando que este “[...] é permeado de versões as mais distintas ou semelhantes, normalmente sintonizadas às distinções e semelhanças das práticas sociais ali vivenciadas ou sofridas” (OLIVEIRA JÚNIOR, [s.d], p. 2).

Os lugares são construídos nos encontros de diferentes pessoas, grupos, culturas etc, portanto, os lugares são feitos de multiplicidades de pessoas e de sentidos que cada uma atribui eles. Nesse sentido, Doreen Massey (2000, p.183) também argumenta em favor das heterogeneidades e multiplicidades com relação aos lugares e aos sentidos de lugares, afirmando que “[...] o itinerário das pessoas pelo lugar, seus refúgios favoritos e as conexões que realizam (fisicamente, pelo telefone, pelo correio ou na memória e imaginação) entre esse lugar e o resto do mundo variam muito”.

Desta maneira, pra compreender o lugar em que vive, o aluno precisa ser estimulado a olhar e ler esse lugar, pensar sobre a história dele, partindo de questões iniciais: como se caracteriza o lugar em que vive e outros lugares que frequenta, que objetos fazem parte desses lugares, que pessoas fazem parte deste lugar, sejam do seu grupo de convívio ou não, bem como a relação que ele estabelece com esses lugares, objetos e pessoas e as relações com outros lugares do mundo. A leitura do lugar, é mediada pelas particularidades e experiências dos estudantes, ou seja, é pensando a partir do seu cotidiano, suas vivências e pensamentos, que o aluno se identifica com o seu lugar e pode compreender o mundo e o seu envolvimento com ele.

De modo semelhante, a BNCC sinaliza que, nos anos iniciais, é importante que as crianças sejam estimuladas a observar os diversos lugares, desafiando-as a “reconhecer e comparar as realidades de diversos lugares de vivência, assim como suas semelhanças e diferenças socioespaciais, e a identificar a presença ou ausência de equipamentos públicos e serviços básicos essenciais (BRASIL, 2017, p. 364).

Em vista disso, o próximo tópico apresenta reflexões sobre a possibilidade de conhecer e compreender o mundo associando dois elementos presentes no cotidiano da criança: o lugar e as fotografias. Para tanto, levamos em consideração que isso não necessariamente está associado ao processo de educação escolar, pois, a criança é um sujeito no mundo antes de ingressar na escola e, portanto, ela tem condições de constituir a sua espacialidade à medida que vai experimentando o espaço com o seu próprio corpo.

1.4 Ler o mundo: no lugar e na fotografia

As crianças, assim como as outras pessoas, vivenciam tempos/espços constantemente ao longo do seu desenvolvimento, portanto, também são autoras de suas prprias espacialidades. É importante que a sociedade compreenda e reconheça essa capacidade das crianças de experienciar, se apropriar, criar e recriar os lugares pelos quais circulam. Por muito tempo e nas diferentes sociedades, as crianças muitas vezes não foram e não são reconhecidas como sujeitos capazes de produzir suas prprias leituras de mundo, uma vez que, seu jeito de ler o mundo não condiz com o que os adultos consideram ser a realidade (FRIGÉRIO, 2013).

De modo semelhante, Lopes (2014) argumenta que, para além de números e dados, as crianças precisam ser percebidas como “sujeitos reais, fncados num tempo-espço e, portanto, como produtoras deste país e deste planeta, como sujeitos presentes nas paisagens e construtoras dessas paisagens, deixando marcas e rastros no espço e no tempo” (p. 105). Para este autor, à medida que as crianças se desenvolvem no tempo-espço, elas vão criando suas histórias e suas geografias.

Nessa perspectiva, Lopes e Vasconcellos (2006) mostram que é importante pensar em uma Geografia da Infância para compreender como se configura a produção da espacialidade infantil a partir da ocupação dos lugares pelas crianças e as relações que estabelecem com os outros sujeitos, prximos ou distantes, e também com o espço. A questão central da Geografia da Infância, é compreender a pluralidade das geografias criadas pelas crianças ao produzir suas infâncias nos diferentes tempos/espços e contextos social e cultural.

É pela interação com os pares e com o prprio espço que o sujeito criança torna-se capaz de produzir suas paisagens, territórios e lugares. Conforme é apontado por Lopes e Vasconcellos (2006), ao se fixarem sobre determinados espços, os grupos sociais promovem interação social e espacial, organizam e moldam o espço, e este exerce influência sobre o grupo, e assim, eles recriam esses espços e os transformam em lugar.

Ao produzir este espço, a sociedade, define os lugares que podem ser ocupados pelas crianças para que vivam suas infâncias, e quase sempre estes locais já foram vividos por eles mesmos. É neste processo de ocupação de determinados locais que as crianças constituem a sua espacialidade, conhecendo este e outros, se apropriando, construindo e reconstruindo tais espços (LOPES, 2014). De acordo com Lopes e Vasconcellos (2006), “toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar” (p. 110). Elas podem

expressar os sentidos e significados que atribuem aos espaços que utilizam por meio das atividades que vivenciam e das relações que estabelecem ali.

Nessa direção, em um estudo com crianças, Frigério (2013) traz o conceito “mundo-rua” para demonstrar a importância da rua como um dos espaços ocupados pelas crianças e onde elas vivem muitas experiências especialmente por meio de brincadeiras. Neste estudo, a autora demonstra que, é a partir dos usos, ou seja, das distintas atividades que eles praticam com/na rua, das vivências que elas têm neste espaço que ele se constitui em um lugar. Dessa forma, a rua torna-se um lugar de convivência, aprendizagens e partilha de experiências entre as crianças que a frequentam para interação. Assim, ela assume caráter de lugar, “quando nela acontecem encontros, com diferentes sujeitos, e nas brincadeiras com outras crianças” (FRIGÉRIO, 2013, p. 36).

Sendo assim, acreditamos que o contato da criança com o mundo já ocorre logo nos primeiros momentos da sua vida e à medida que cresce e se desenvolve. E, com isso há a necessidade de conquistar o espaço que ainda é desconhecido e incompreendido, para entender a si mesmo e o seu lugar nesse espaço.

De acordo com Lopes (2013), à medida que a criança se desenvolve ela também passa a estabelecer relações com o mundo. A partir do desenvolvimento sensório-motor, a partir da experimentação dos espaços do seu entorno e os objetos que ali estão, ela constitui a noção de espaço-tempo. A busca pela conquista do espaço, acontece à medida que a criança vai se desenvolvendo e experimentando novas atividades.

Inicialmente, a criança consegue apenas perceber o espaço através de seu próprio corpo em contato com objetos, utilizando os sentidos. Num primeiro momento, o seu espaço é de vivência: compõe-se dos lugares onde brinca, passeia e dos objetos que aí existem e que ela utiliza. As relações espaciais se desenvolvem e se tornam mais complexas à medida que ela amplia seu espaço de ação (LOPES, 2013, p. 287).

Dessa maneira, as suas relações espaciais vão sendo ampliadas e se tornando mais complexas a cada nova etapa com suas experiências: ao caminhar, correr, brincar, falar, entre outras, ela faz interações sociais no espaço e assim vai conhecendo mais coisas e ampliando a sua visão do mundo.

Nesse sentido, Lopes (2014) argumenta, ainda, que nesse processo de experimentação do espaço e interação com os pares, as crianças se constituem como sujeitos no mundo, escrevem as suas histórias e as suas geografias. Elas produzem uma espacialidade não existente, experimentam o espaço e o transformam em territórios e lugares, e vivenciam múltiplas possibilidades de uso dos espaços permitidos, negados e intermediados pelos adultos.

Portanto, antes de sua inserção na escola, as crianças já podem ser entendidas como sujeitos produtores da sua espacialidade. São sujeitos que experimentam o mundo com o próprio corpo, por meio de suas vivências no espaço que percorrem. Com a sua inserção na educação escolar inicia o processo de alfabetização de leitura e escrita. Mas, antes mesmo de ler e escrever palavras, a criança já sabe ler e registrar o mundo pois, “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2017, p. 13).

Para Severino (2017), quando a criança é alfabetizada, aprende a ler e escrever as palavras e o mundo, aprende a compreender as palavras, o mundo e o seu contexto “numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (p. 7). É fundamental que além de ler e escrever, a criança conheça e entenda o significado social das palavras e se aproprie dos significados para criar seus pensamentos sobre o mundo. Freire (2017), ressalta que:

[...] a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (p. 13).

Para Callai (2005), ler o mundo por meio de palavras e do seu significado, é ler o espaço. Isso dá a criança condições de constituir a sua própria imaginação e o seu pensamento espacial e, com isso, a possibilidade de representar o seu espaço. Desse modo, ao fazer a leitura do seu espaço, a criança desenvolve a percepção dos elementos presentes e das relações que ocorrem em seu entorno, que fazem parte da sua realidade.

Nesse sentido, no contexto escolar, Callai, Cavalcanti e Castellar (2012) argumentam que, para ler o espaço a criança será alfabetizada em Geografia, por meio da qual, ela será estimulada a desenvolver o seu raciocínio espacial. Isso pode ocorrer a partir do momento em que ela já é capaz de reconhecer os lugares, e mais do que isso, quando ela for capaz de olhar, observar, descrever, reconhecer e identificar os objetos e fenômenos que estão nestes espaços reais e em representações destes por meio de mapas, desenhos e imagens.

Além disso, esse é o momento em que os conceitos próprios da Geografia, também já podem ser trabalhados. Esse processo, pode ocorrer concomitantemente com a alfabetização da criança e à medida que são alfabetizadas, tem a sua compreensão de mundo ampliada.

Dessa maneira, a criança vai construindo a sua concepção de espaço aos poucos. A partir do momento em que ela percebe os lugares em que vive, descobre sobre os lugares que estão

ao seu redor e além disso, percebe a possibilidade de representar os lugares que vê, a criança começa a dar significado para o seu espaço.

A noção de espaço é construída socialmente e a criança vai ampliando e complexificando o seu espaço vivido concretamente. A capacidade de percepção e a possibilidade de sua representação é um desafio que motiva a criança a desencadear a procura, a aprender a ser curiosa, para entender o que acontece ao seu redor, e não ser simplesmente espectadora da vida (CALLAI, 2005, p. 233).

Nesse contexto, Frigério (2013) argumenta que, para além de reconhecer a criança como sujeito constituidor de suas espacialidades e focar no desenvolvimento da concepção do espaço pelas crianças, a escola precisa ouvi-las. Oportunizá-las a usar a voz para que possam expressar as suas percepções sobre o espaço, sobre o lugar em que vivem e as relações que desenvolvem ali. Mas, não basta deixá-las falar, mais do que isso, esse processo educativo demanda atenção ao que as crianças tem a dizer,

dar autoridade às suas vozes e, também, acreditar na autoria que exercem na vida. É desvencilhar as crianças da compreensão, comum na sociedade, que as considera indivíduos incompletos. Implica entendê-las como sujeitos que leem e que buscam compreender o mundo, onde se desenvolvem e onde constroem formas de agir, na relação com outras crianças e, também, com adultos (FRIGÉRIO, 2013, p. 27).

Com relação ao estudo do lugar como princípio da compreensão do espaço, Straforini (2002) afirma que a criança pode conhecer o mundo por meio do estudo do seu lugar, desde que as questões globais sejam trazidas para a realidade em que ela convive. Possibilitar que elas busquem no lugar, os elementos que são globais e estabeleçam as relações entre o próximo e o distante, pode ajudá-las a criar e responder questionamentos sobre o mundo. Para o autor, o lugar é uma categoria que permite ensinar Geografia de modo mais amplo e não se restringindo aos limites administrativos como o bairro e o município. Para além disso, é uma categoria que:

[...] não menospreza o real, o vivido, pois seus fundamentos são exatamente a presença e a coexistência de tarefas comuns, mesmo que os seus projetos não sejam comuns. [...] Ao mesmo tempo em que permite trabalhar o próximo, abre caminho para encontrar ações e as intenções que são tomadas fora do próprio lugar, possibilitando, desta forma, contatar outros lugares, enfim, o mundo (STRAFORINI, 2002, p. 104).

Assim, ao praticar a leitura do seu lugar, a criança pode desenvolver outras possibilidades para conhecer outros lugares pelo espaço, próximos ou distantes do seu e compreender as relações que existem entre os diversos lugares do mundo. E deste modo, podem ser trilhados outros caminhos para ler o espaço e para compreendê-lo, desde o mundo próximo ao mais distante, o próprio cotidiano e o de outras pessoas em outros lugares.

Nesse sentido, Oliveira Júnior discute sobre a participação das imagens tanto na constituição das nossas concepções sobre o conceito de lugar e sobre os lugares do mundo como também nas nossas relações e atuações nesses lugares. Em sua argumentação ele sugere que:

Um lugar não nos chega pronto, não tem existência por si mesmo, mas vamos construindo nossas imagens e nossas ideias acerca deste lugar e é com elas que nós o pensamos e nele agimos. É, em grande medida, a partir das ideias e imagens que temos dos diversos lugares que construímos o conceito de lugar (OLIVEIRA JÚNIOR, [s.d], p. 2).

À vista disso, para além da leitura do mundo por meio das observações do próprio lugar e da leitura de palavras e seus significados, outras linguagens, como a imagética, são fundamentais para a educação geográfica e, se utilizadas de modo apropriado, podem viabilizar a leitura e pensamentos outros sobre o lugar e o mundo em que vivemos.

De acordo com a BNCC, nos anos iniciais, a utilização das diferentes linguagens na educação geográfica, pode auxiliar o estudante a desenvolver o seu pensamento espacial e compreender as questões geográficas. E, dentre as habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos estudantes nessa etapa da escolarização, está a capacidade de representar o espaço e realizar a leitura do mesmo por meio da interpretação de fotografias, desenhos e mapas.

Nesse sentido, Oliveira Junior e Girardi (2011) dialogam sobre a intensificação da presença das diversas linguagens no ensino de geografia e sugerem que:

Abordar as diferentes linguagens é entendê-las não estritamente como elemento de um processo de comunicação, mas como fundamento de um processo de criação, de produção de pensamento sobre o espaço. Uma base para iniciar esta reflexão é aquela que assume que o mundo produz linguagens tanto quanto linguagens produzem o mundo (p. 4).

De modo semelhante, Nunes (2016) com vistas à educação geográfica, argumenta em favor do potencial do uso das diferentes linguagens para além de apenas limitá-las a “recursos ou ferramentas didáticas”, mais do que isso, é preciso concebê-las “como criadoras, ou seja, potencializadoras de pensamentos sobre o espaço” (p. 32).

Nessa direção, Castellar e Vilhena (2019) afirmam que as imagens não podem ser limitadas a ilustrar os conteúdos, elas precisam ter objetivos didáticos e ter significado para os estudantes, auxiliando-os na compreensão do que está sendo discutido. É importante que estejam relacionadas aos conteúdos estudados, “o uso da imagem deve ser o ponto de partida para a análise de um fenômeno que se quer estudar em geografia” (p. 81), mas para além disso, é importante que as discussões não se limitem a descrever o que a fotografia nos mostra, pelo

contrário, ela pode e precisa ampliar as discussões sobre o que se deseja abordar com e a partir dela.

Assim, acredita-se que a fotografia que é uma linguagem que está cada vez mais presente em nosso cotidiano, nos mais diversos contextos e de diversas maneiras, pode potencializar as geografias construídas nas práticas educativas, ou seja, as nossas leituras, a construção de conhecimentos, produção de pensamentos e imaginações geográficas sobre os lugares e o mundo que nos cerca.

Nesse sentido, Oliveira Júnior (2009) argumenta que, hoje as fotografias não podem mais ser vistas como complemento do tema apresentado ou como componentes auxiliares da ação didática, pois elas podem nos oferecer mais do que a mera participação, o seu destaque está no fato de ser elas mesmas o potencial didático e ter “uma dimensão pedagógica, uma potência subjetivadora e de pensamento” (p. 2).

Além disso, o autor argumenta ainda, que as imagens podem ser consideradas grafias de desenhos que estão gravados em superfícies. Na Geografia, a imagem pode ser também a representação do espaço, a grafia do espaço. Portanto, as imagens representam o espaço através de diferentes perspectivas e podem nos educar para perceber e apreender o mundo conforme o que apresentam ou podem possibilitar outros olhares. As imagens produzem formas de conhecermos e imaginarmos o espaço sob a sua perspectiva e, muitas vezes, são apresentadas a nós como documentos que comprovam a realidade.

De modo complementar, Tonini (2003) acredita que, a diversidade de imagens que, diariamente chegam a nós por diversos meios podem ter um papel potencializador na constituição dos conhecimentos geográficos (e outros). Além disso, a autora afirma que, de modo geral, as imagens ocupam um espaço considerável no mundo atual, e por isso, elas têm um papel centralizador e muito importante na constituição dos significados e também na criação das nossas subjetividades sobre as coisas do mundo.

Dessa forma, para Oliveira Júnior (2009) as imagens são importantes potencializadoras de informações, conhecimentos e pensamentos que podem auxiliar na nossa leitura de mundo, por isso, há muito tempo elas vêm se destacando pelo seu potencial educativo. Atualmente, elas representam uma parte muito significativa do que temos disponível para aprender e ensinar sobre o espaço geográfico.

Entretanto, costumeiramente, nas práticas educativas as fotografias são vistas, pensadas e limitadas a aspectos como: recursos didáticos somente para auxiliar na exposição e fixação

dos conteúdos sem promover discussões com e a partir delas; representação, provas da realidade do que se deseja mostrar com elas (seja um lugar, acontecimento etc); ilustração, exemplificação, comprovação e complemento do texto escrito.

Dessa forma, pensando nas suas potencialidades para a educação, ao utilizarmos essa linguagem em nossas práticas, é necessário dissociá-las dessas finalidades: ilustrar, representar, comprovar ou ser apenas um recurso didático para mostrar o lugar, a paisagem etc.

De acordo com Wunder (2009), as fotografias no campo educacional, são frequentemente utilizadas como documento e prova do real, por meio das quais, busca-se criar pensamentos que acionam memórias, lembranças, identidade e, portanto,

são tidas, muitas vezes, como registro do cotidiano – quase apresentação do vivido-visto - ou de expressar e criar sentidos/visibilidades sobre ele – uma representação. Assim a linguagem fotográfica é pensada ora como um modo de mostrar o vivido-visto, ora de expressá-lo imagetivamente. Uma revelação, ora natural ora cultural, do passado, ambas centradas na ideia de um olho que viu e atesta o visto em imagem. A fotografia é tomada pela sua ação de quase naturalidade – resto do passado – ou marcada culturalmente pelo sujeito que a produz, por suas representações expressas na imagem. A imagem-registro e a imagem-representação estão ligadas a uma ideia de real, ou construção do real, pela ordem do visível/invisível (p. 72).

Dessa forma, é necessário entender que a fotografia é um aprisionamento da realidade de um determinado espaço e momento, que ali está congelada. As fotografias podem evocar memórias e também podem criá-las ou substituí-las. Para Sontag (2004) muito mais do que uma interpretação do real, a imagem fotográfica é ao mesmo tempo uma representação da realidade, um decalque do real, e, sendo assim, para a autora, a fotografia se apropria da realidade.

Para Kossoy (2016) a fotografia é o produto de um processo de criação. Ela pode conter em si, provas de uma realidade que se quer apresentar e pode servir como testemunho criado a partir da visão de mundo de quem a produziu, o autor/fotógrafo. Elas surgem a partir de ideologias e, seja qual for a sua finalidade, aplicação e interpretação ao longo do tempo, elas continuam contendo e acumulando aspectos ideológicos.

Sendo assim, ao visualizar uma fotografia, devemos sempre levar em consideração que ela é uma produção a partir da realidade espacial, mas não é a realidade, é apenas um recorte do espaço produzido a partir da leitura de quem a produziu e que foi mediada por um conjunto de particularidades, como suas ideologias, subjetividades, intencionalidades e interesses. Para além da aparência imóvel que pode ser evidenciada à primeira vista em uma imagem fotográfica onde é possível identificar o seu conteúdo, ela possui outras faces e realidades que estão implícitas, mas que são passíveis de entendimento (KOSSOY, 2016).

Do mesmo modo, a visualização e interpretação por cada indivíduo pode ocorrer de modos distintos, uma vez que esse é um processo que se constitui no imaginário do indivíduo receptor, e é controlado por motivações particulares de cada um, que envolvem “repertórios pessoais, culturais, seus conhecimentos, suas concepções ideológicas/estéticas, suas convicções morais, éticas, religiosas, seus interesses econômicos, profissionais, seus mitos” (KOSSOY, 2016, p. 45).

Nesse sentido, é fundamental atentarmos para a leitura e interpretação das fotografias que nos chegam e que participam da nossa educação, para identificar quais significados estão inscritos nelas e compreender qual é a mensagem que elas carregam e quais pensamentos podem proporcionar. Assim, “ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando ao mesmo tempo a forma como elas são construídas e o modo como operam na construção do conhecimento geográfico” (TONINI, 2003, p. 35). E de modo complementar, a autora salienta a necessidade de analisar essas imagens com vistas ao aproveitamento do seu potencial, uma vez que:

[...] uma leitura de mundo, mediada pelas imagens, passa ser uma política de vontade em nossas pesquisas escolares. Através de um olhar denso sobre elas, podemos tomar o espaço geográfico, construído pelas imagens, não como apenas nos mostram, mas lido e pensado de outras maneiras. Isto permitirá gerar leituras fundadoras para outros espaços (TONINI, 2013, p. 180).

De modo complementar, Secatto e Nunes (2015) destacam que ao realizar exercícios com as fotografias junto aos estudantes, é dado a eles possibilidades de desenvolver a sua criatividade e senso crítico sobre o que está sendo estudado e sobre a sua concepção do espaço. Ao trabalhar com imagens em sala de aula,

[...] o professor pode trilhar caminhos em busca de desconstruir pré-conceitos criados no imaginário de seus alunos, levando-os a um exercício de reflexão e análise crítica sobre as temáticas em estudo. As fotografias são repletas de elementos geográficos que podem ser explorados por meio da leitura de imagens, possibilitando um leque de possibilidades a serem trabalhadas, a análise delas estimula a comunicação e a criatividade propiciando o desenvolvimento do senso crítico dos alunos (SECATTO; NUNES, 2015, p. 99).

Isso porque, a fotografia é composta por signos, e ela contém em si significados e informações que estão além da sua aparência estética que chega à nossa vista, ela “esconde dentro de si uma trama, um mistério. É por detrás da aparência, da visibilidade registrada pela imagem fotográfica, que se esconde o enigma que pretendemos decifrar” (KOSSOY, 2016, p. 55).

Desse modo, conforme sugere Oliveira Junior (2009), é preciso desenvolver a habilidade de ver o que está além dos elementos que são visíveis aos olhos em uma imagem fotográfica, essa é uma habilidade que precisa ser aprendida e treinada. O autor destaca que:

Educar os olhos não é somente fazê-los ver certas coisas, valorar certos temas e cores e formas, mas é, sobretudo, construir um pensamento sobre o que é ver; sobre o que são nossos olhos como instrumentos condutores do ato de conhecer, levando-nos mesmo a acreditar que ver é conhecer o real, é ter esse real diante de nós (p. 2).

Assim, do mesmo modo que a alfabetização é essencial para o estudante aprender a ler e escrever, também a alfabetização imagética é muito importante para o estudante compreender a linguagem imagética e a partir disso, utilizar as possibilidades que essa linguagem oferece para aprender a ler e entender o mundo e a própria realidade através de imagens. O processo de alfabetização imagética, envolve “o reconhecimento das formas, das cores e o entendimento de como os elementos das imagens constroem sentidos, decodificando os códigos visuais” (SECATTO; NUNES, 2015, p. 71).

De modo complementar, Castellar e Vilhena (2019) acreditam que, a leitura de imagens fotográficas em Geografia, auxilia a aprendizagem geográfica dos estudantes e lhes possibilita “expressar o seu universo cultural e o contato com outros referenciais que lhe proporcionam a ampliação e a transformação da sua realidade” (p. 84).

Nesse sentido, conforme argumentado por Kossoy (2016), as fotografias possibilitam multiplicidades de leituras por seus diferentes receptores. Não existe uma interpretação única para as fotografias, pois, ao visualizarmos o conteúdo de uma fotografia, por sermos dotados de particularidades pessoais, concepções, conceitos, emoções, motivações e também pelos conhecimentos prévios que carregamos, somos afetados de formas diferentes.

Dessa forma, quando utilizadas com vistas à educação (geográfica), as fotografias podem provocar e afetar os estudantes de maneiras diferentes. Os significados e conhecimentos produzidos por eles, a partir da leitura e interpretação da fotografia, podem constituir diferentes modos de olhar o mundo.

A presença de fotografias no ambiente escolar, pode ser evidenciada principalmente por meio dos livros didáticos. De acordo com Tonini (2003), as imagens registradas nos livros didáticos que circulam pelas escolas, não só carregam o conhecimento geográfico, como também constituem, mantêm e perpetuam formas de significações sobre as coisas do mundo.

Acredita-se que, ao mesmo tempo que as fotografias podem participar da construção de ideias que podem impactar o entendimento dos estudantes ao naturalizar e atribuir significados

diversos sobre o mundo, ao serem problematizadas, elas também podem auxiliar na desconstrução e na reconstrução de ideias, imaginações e pensamentos.

Nesse sentido, Tonini (2013) argumenta sobre os impactos que as imagens presentes em livros didáticos podem ter na educação dos estudantes e, com isso, a necessidade de conferir olhares mais atentos a elas, visto que:

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

Diante dessa realidade, verificar quais significados que estão circulando nas escolas, especialmente por meio das fotografias nos livros didáticos, é uma tarefa necessária para perceber de que modo elas podem operar para possibilitar leituras de mundo pelos estudantes e como isso contribui para o seu desenvolvimento para a vida, dentro e fora do ambiente e contexto escolar. Essa temática será ampliada na seção **Fotografias em livros didáticos de Geografia**.

Para tanto, no próximo capítulo discorreremos sobre aspectos que envolvem o livro didático enquanto um importante material de apoio e de acesso ao conhecimento na educação escolar.

CAPITULO 2 - POR QUE O LIVRO DIDÁTICO?

2.1 O livro didático na Geografia escolar

De modo geral, apesar de receber muitas críticas, o livro didático tem um papel central na educação escolar. Nos diversos componentes curriculares, em escolas públicas e privadas, é a principal referência utilizada pelos professores e estudantes no ensino escolar. É a base utilizada pelos professores para orientação ou planejamento para desenvolver as suas práticas pedagógicas (TONINI; GOULART, 2017). Sendo assim, a preocupação com o conteúdo desse material é indispensável. Isso é evidenciado por Tonini e Goulart (2017), que manifestam “a preocupação em aprofundar o olhar sobre esse artefato, potencializando sua utilização para torná-lo um artefato de efetiva aprendizagem, com vista à sua qualificação” (p. 259).

Logo, cabe ressaltar que ao trazer discussões sobre o livro didático neste trabalho não temos o objetivo de tecer críticas com relação a sua existência ou sua utilização por professores e estudantes. Pelo contrário, é por reconhecer a sua importância na escola e na formação dos sujeitos, que se torna imprescindível verificar o que é reproduzido por meio dele. Do mesmo modo, não pretendemos julgar os professores que fazem do livro didático, o principal e, por vezes, o único material utilizado para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Temos consciência de que são muitos os problemas e obstáculos enfrentados pelos professores para promover uma formação de qualidade e que, o livro didático pode ser um aliado muito importante nesse processo, visto que, via de regra, é um excelente material didático.

De acordo com Callai (2011), no contexto do ensino, o livro didático assume a posição de transmissão de conhecimentos geográficos. E, portanto, é evidente que ele tem um papel muito importante na formação dos estudantes. Além disso, a autora acredita que o papel que ele desempenha auxilia na promoção da cidadania, pois possibilita “democratizar o acesso ao conhecimento, e como tal uma poderosa ferramenta para a construção da cidadania” (p.130).

Nesse sentido, Maciel (2015) afirma que, para muitos cidadãos, estudantes ou não, os livros didáticos se constituem como os únicos livros que chegam aos seus lares e também os únicos aos quais eles têm acesso.

Ainda na mesma direção, Tonini (2003; 2014) aponta que o livro didático é um recurso universal na cultura escolar, já que a sua presença nas práticas escolares, de uma forma ou de outra, sempre se destacou, desde a escola tradicional. Com frequência ele é alvo de polêmicas,

críticas de pesquisadores e, por vezes, até é negado por professores; mas ainda continua recebendo papel central na educação escolar. A autora sinaliza que, por vezes, o livro didático assume a função de ser um registro de conteúdos e com isso, também se torna o currículo. Isso porque ao utilizá-lo nas práticas pedagógicas, seja como material principal ou apenas como um material para consulta, é por meio dele que o conhecimento é organizado.

Além disso, Tonini (2003) argumenta, ainda, que os livros didáticos não são apenas meios de disseminar os conhecimentos das diversas áreas do saber. Mais que isso, eles fazem parte de uma política e são marcados pelas relações de poder que os constituem, disseminando visões e significados dominantes. Nesse contexto, a autora aponta que o livro didático não pode ser visto somente como o lugar onde os conhecimentos são registrados e organizados em conteúdo a serem ensinados. É também um lugar onde significados são produzidos e por meio do qual estes significados são disseminados como verdades. Ao ser inserido no campo político, o livro didático contém em suas páginas apenas discursos autorizados, enquanto outros são deixados de lado.

Nessa direção, Albuquerque (2014) acredita que, em muitos casos, o livro didático é o principal objeto de estudos na escola e aponta que, muitas pessoas acreditam que ele carrega todo o conhecimento que precisa ser adquirido e lembrado durante a formação escolar.

Dessa forma, o ensino é atribuído a esse material que é um propagador de conhecimento e, ao mesmo tempo, de diferentes visões de mundo. Para alguns professores, este é, de fato, o único material utilizado para desenvolver suas práticas em sala de aula. Do mesmo modo, há estudantes que utilizam somente o livro didático para seus estudos e aprendizagens. Para a autora, quando o livro didático assume essa função nas práticas pedagógicas, ele passa a ser o próprio currículo.

Então, pensando na aprendizagem dos estudantes e na necessidade de contemplar as suas singularidades cotidianas nas práticas desenvolvidas para a educação geográfica é importante salientar que os professores podem e precisam refletir sobre os caminhos possíveis a serem seguidos utilizando este material, visando possibilitar outras leituras geográficas a partir dele.

Para Tonini e Goulart (2017), o livro didático pode ser problematizado e, com isso, potencializado para vislumbrar estes outros caminhos. As autoras acreditam que dessa forma é possível “estabelecer conexões com as geografias que atravessam a vida” utilizando o livro (p. 260). Por isso, as autoras recomendam utilizar o que o livro oferece da melhor forma possível

e propõem a criação de “linhas de fuga para ensinar/aprender Geografia com o Livro Didático, ou seja, adentrar nos espaços de fuga produzidos pelo próprio livro” (p. 260).

O sentido de fuga no contexto apresentado não é deixar o livro de lado sem usá-lo e simplesmente substituí-lo por outros meios. Significa fugir somente das questões que não abrangem as perspectivas necessárias para ensinar determinado tema e de aproveitar, adaptando e ampliando, o que o livro tem de bom e interessante para as práticas. Isso é o que elas chamam de criar outras possibilidades a partir do próprio livro, é movimentar o livro saindo das formas padronizadas que o constituem e o modo como é visto pela maioria das pessoas. Isso significa,

[...] dar um passo fora daquilo que foi pensado sobre o Livro Didático. [...] nos aventurar por lugares novos criando outras eventualidades para compor outros caminhos para práticas pedagógicas que tenham nesse instrumento, Livro Didático, um elemento mobilizador para criar, inventar e arriscar (TONINI; GOULART, 2017, p. 261).

Tonini e Goulart (2017) argumentam, ainda, que esse não é um processo simples, pois sair do que estamos familiarizados e ir para o desconhecido exige dos professores, dentre outras atitudes, reflexão e criatividade, “significa repensar e recriar outros espaços para aprender, produzindo tensões e provocações sobre aquilo que está proposto nos escritos trazidos no livro” (p. 261). É permitir outras leituras do livro didático que possibilitem a aproximação entre os escritos que o livro traz e os contextos cotidianos dos estudantes, levando em conta os saberes que eles já possuem e as experiências no lugar que vivem, e assim, “materializá-los em ações concretas passíveis de crítica” (p. 262). É possibilitar que, ao aprender, construam outros conhecimentos e pontos de vistas, impulsionar diferentes olhares sobre determinada temática e sobre o mundo.

Nesse contexto, considerando a importância do livro didático nas escolas, julgamos necessário refletir sobre o seu processo de constituição que antecede a sua chegada ao espaço escolar. De acordo com Tonini (2003), a instituição de políticas públicas próprias, de modo especial do PNLD, foi um marco muito importante para a presença do livro didático nas escolas. Nesse sentido, ela afirma que o PNLD “o privilegiou (ao criar um programa específico) e o legitimou (ao distribuir gratuitamente) como um dos mais importantes recursos didáticos da prática pedagógica” (TONINI, 2003, p. 43).

Dessa forma, no próximo tópico, trazemos discussões sobre esse programa de produção e distribuição de livros didáticos. Para tanto, são abordados aspectos gerais sobre o mesmo, como a sua implantação, desenvolvimento e execução nos dias atuais.

2.2 O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)

No Brasil, o primeiro programa de distribuição de livros didáticos para a rede pública de ensino teve início em 1937 e era chamado de Instituto Nacional do Livro. A partir desse momento, o programa passou por muitas mudanças, incluindo nomes, fundações e comissões.² Atualmente é denominado Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Enquanto política pública foi implantado em 1985 com vistas a atuação do Estado na produção e distribuição de livros didáticos de qualidade para as escolas públicas de Educação Básica do Brasil. Nessa época, já recebeu o nome Programa Nacional do Livro Didático.

De acordo com Maciel (2015), à implantação deste programa de livros didáticos, também estão atrelados outros desafios da educação, como por exemplo a oferta de uma educação de qualidade, envolvendo a universalização do ensino e a superação do analfabetismo. Assim, a distribuição universal do livro didático, passou a ser um meio para promover uma educação de qualidade.

De acordo com Munakata (2012), em vários países, a produção e distribuição dos livros didáticos é regulada pelo Estado. No caso do Brasil, é por meio do PNLD que ocorre a mediação entre as editoras e os consumidores finais nas escolas.

Dessa forma, o PNLD³ está voltado para a constituição, avaliação, aquisição e distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, e outros materiais didáticos de apoio às práticas pedagógicas para professores e estudantes das escolas públicas do país, de forma regular, sistemática e gratuita. Além das escolas públicas, o programa pode atender também escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A execução do programa envolve as ações de diferentes sujeitos: editoras, equipes de pareceristas que realizam a avaliação e consumidores finais (professores e estudantes). Estas ações são promovidas pelo Ministério da Educação (MEC) no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB). A compra e a distribuição dos livros e de outros materiais didáticos são realizadas por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ao qual

² As informações referentes ao histórico dos programas do livro didático foram obtidas na página eletrônica oficial do Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE), onde é possível encontrar o histórico completo. Acesso em: fev. 2021.

³ Informações obtidas na página eletrônica oficial do PNLD. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso: jun. 2020.

o governo federal disponibiliza recursos fixos para esse fim. A distribuição é realizada pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), contratada pelo FNDE.

Até chegar à escola, há um longo processo constituído por diversas etapas: adesão, editais, inscrição das editoras, triagem/avaliação, guia do livro, escolha, pedido, aquisição, produção, análise de qualidade física, distribuição e, por fim, o recebimento⁴.

O edital de convocação, tem por objetivo convocar as inscrições de editoras interessadas em participar do processo da aquisição de obras didáticas para as escolas públicas. Assim, por meio dele são estabelecidas as condições de participação, como por exemplo, os critérios avaliativos com relação a qualidade das obras inscritas.

A escolha dos livros didáticos é mediada pelo Guia do Livro Didático. As coleções ali disponibilizadas, já foram previamente avaliadas por pareceristas do PNLD. O Guia é um dispositivo do PNLD, criado para auxiliar os professores das escolas públicas na escolha das obras didáticas que poderão ser adquiridas e utilizadas nas escolas. Ele possui informações e resenhas de cada uma das obras disponibilizadas para auxiliar os professores no momento da escolha. As resenhas precisam oferecer informações sobre o conteúdo dos livros, então, elas estão divididas em quatro partes nas quais: apresentam um panorama geral da coleção; descrevem de modo detalhado a estrutura e a organização do livro; analisam a proposta pedagógica para qualificar o seu uso; e por fim apresentam as possibilidades para o uso da obra em sala de aula, apontando potencialidades e limites (BRASIL, 2019a). Além disso, ainda para subsidiar a escolha de livro didático pelos professores, o MEC fornece algumas recomendações que devem ser seguidas no momento de análise e seleção das obras didáticas.

Nesse sentido, Maciel (2015) ressalta que nesse processo de escolha, as editoras com maior poder econômico e que investem na divulgação de seus materiais, exercem grande influência no momento da escolha pelos professores. Assim, ao enviar o seu material já no formato impresso, conseguem garantir que os professores farão a consulta deste material, já que, muitas vezes eles optam por ler as obras físicas disponibilizadas pelas editoras ao invés das resenhas que estão no guia do livro didático em formato digital.

Em relação ao processo de escolha, Tonini e Goulart (2017) apontam que não há garantias de que as coleções escolhidas pelos professores serão enviadas pelo FNDE. Mais adiante, evidenciaremos por meio dos dados de escolha de livros didáticos, que foi essa situação

⁴ Informações obtidas na página eletrônica oficial do FNDE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento>. Acesso: jun. 2020.

que ocorreu na rede municipal de Dourados no PNLD 2019, correspondente aos livros didáticos analisados neste trabalho.

De acordo com Tonini (2003), houve um aumento bastante expressivo na produção dos livros didáticos desde a criação do PNLD e, conseqüentemente, a expansão do mercado editorial que passou a exercer forte influência sobre o programa. Em sua pesquisa de doutorado, Maciel (2015) aponta que ao analisar o funcionamento do programa ao longo dos anos, é possível verificar a força e o poder de influência alcançados pelas editoras.

Nesse sentido, Munakata (2012) contribui quando afirma que o livro pode ser visto como uma mercadoria, um produto oriundo da lógica do capitalismo. Não podemos ignorar que o livro didático, é um produto criado e destinado a atender um mercado em específico que é a escola, e esta por sua vez, determina usos específicos para tal mercadoria. Além disso, é preciso considerar o fato de que, ainda na década de 1990, o PNLD, enquanto política pública de distribuição de livros didáticos com vistas a melhoria da educação, promoveu um aumento na compra desse material, de tal modo, que fez do Estado brasileiro, o maior comprador de livros didáticos do mundo (MACIEL, 2015).

Com a criação do PNLD, foi possível observar uma diversidade maior na oferta de livros didáticos. Mas, também mais exigências, pois, dentre os avanços do programa, está a criação de critérios que devem ser seguidos na produção dos livros para que eles sejam aceitos pelo programa. Por causa de tais exigências, os livros acabam tendo em comum uma certa padronização. Desse modo, “o PNLD não só molda seu entendimento sobre a Geografia, como define, sobretudo, uma pauta daquilo sobre o que é necessário ser ensinado na escola” (TONINI, 2003, p. 36).

Ao estabelecer o saber que será ensinado na escola, por meio das regras exigidas para produção das obras didáticas, surgem as padronizações que estão presentes em todos os livros didáticos. A necessidade de atender a esses padrões e alcançar a aprovação de seu livro, faz com que muitos autores abandonem suas ideias ao elaborá-los. E dessa forma, o livro didático que é utilizado na escola “já foi submetido a regras, a restrições, a convenções e a regulamentos próprios das políticas educacionais e editoriais” (TONINI, 2003, p. 36).

Além disso, conforme é apontado por Munakata (2012), a produção e a circulação dos livros, envolvem procedimentos complexos. Até chegar ao consumo na escola de modo impresso, ele já passou por diversos processos (edição, revisão, arte, etc) e especialistas (editores, revisores, paginadores, artes-finalistas, impressores, encadernadores etc.) que

precisam atender aos critérios estabelecidos. Desse modo, o autor destaca que “entre a enunciação das ideias e dos valores e a sua recepção, há, sempre, a mediação da materialidade do objeto-livro, que deve ser levada em conta” (p. 183-184).

Em termos de avaliação dos livros didáticos, Munakata (2012) aponta ainda, que foi apenas em 1996 que foi instituído um sistema de avaliação pedagógica dos livros didáticos antes de serem destinados ao processo de escolha pelos professores. Mas antes disso, em 1993, depois de anos de discursos em que professores e pesquisadores manifestavam a preocupação com a má qualidade dos livros didáticos adquiridos com recursos públicos, o MEC constituiu uma comissão para realizar a avaliação e solicitou que elaborassem critérios para as próximas avaliações. A comissão constatou a presença de muitos erros graves nos livros analisados. Em 1995 o MEC publicou um documento com critérios para avaliação dos livros didáticos para a avaliação desse mesmo ano. Somente no ano de 1996 que houve a publicação dos novos critérios para a avaliação. A publicação ocorreu por meio do guia do livro didático e os critérios foram amplamente discutidos por especialistas antes da sua publicação. Nesta edição, foram avaliados livros destinados às primeiras séries do Ensino Fundamental. Esses critérios permitiam a exclusão de livros que tivessem erros ou indução ao erro, desatualização, preconceito ou discriminação. E, por fim, foram publicados os critérios de avaliação juntamente com os livros aprovados e os excluídos (MACIEL, 2015).

Nessa direção, de acordo com o Edital de Convocação da edição de 2019, para promover o desenvolvimento das competências e habilidades estabelecidas pela BNCC, a avaliação pedagógica dos livros didáticos deverá atender aos critérios estabelecidos para obter a aprovação. Dessa forma, o documento esclarece que:

[...] a obra didática deve veicular informação correta, precisa, adequada e atualizada. Além disso, a obra didática, como mediador pedagógico, deve proporcionar, ao lado de outros materiais educativos, condições propícias à busca pela formação cidadã, favorecendo que os alunos possam estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente frente às questões colocadas pela sociedade, ciência, tecnologia, cultura e economia (BRASIL, 2020, p. 34).

Assim, ao considerar a importância dessa etapa da Educação Básica para uma formação de qualidade de pessoas conscientes sobre o seu papel social, é importante atentarmos para a qualidade dos livros didáticos produzidos para os anos iniciais.

Nesse sentido, Da Silva e Sampaio (2014) acreditam que os livros didáticos, enquanto importantes materiais utilizados também nessa etapa, precisam ser bem estruturados, abordar assuntos importantes e apresentá-los de modo atrativo para os estudantes, com uma linguagem

acessível e com imagens, de modo que prenda a sua atenção e desperte emoções. Para elas “a concretização dos processos ensino e de aprendizagem precisa de um livro organizado, com qualidade gráfica, leitura agradável, conteúdos críticos e completos (DA SILVA; SAMPAIO, 2014, p. 174).

Desse modo, ao analisar livros didáticos de Geografia produzidos para os anos iniciais, Callai (2014b) observou que o lugar é o conceito que aparece com maior frequência em muitos desses livros. A autora constatou que os livros trabalham com o conceito de lugar de diferentes formas.

Em alguns livros, o lugar é apresentado como algo fragmentado do restante do espaço, indicando que a aprendizagem deve iniciar no lugar mais próximo e conhecido do estudante e, na sequência, avançar para outras dimensões do espaço. Entretanto, a autora afirma que essa forma de abordar o conceito de lugar, como um recorte do espaço, pode comprometer a aprendizagem do estudante, uma vez que, dessa forma pode transmitir uma ideia equivocada de que “os espaços são sequenciais e lineares, o que impede a compreensão pelos estudantes da complexa espacialidade dos fenômenos e da construção do espaço. [...] reafirma-se a noção de espaço absoluto, como o lugar em si e por si só” (CALLAI, 2014b, p. 35).

Na sequência, Callai (2014b) observou ainda, que em outros livros analisados, o lugar é associado ao conceito de identidade, sendo assim, o conceito de identidade é trabalhado a partir dos espaços em que os estudantes vivem. Para tanto, os conteúdos abordam lugares em que os estudantes vivem e também as relações que estes estabelecem com os grupos sociais que estão próximos a eles. Nesse contexto, os estudantes são orientados a identificar os lugares em que vivem: a casa, a escola, a sala de aula e outros espaços de convivência.

De modo semelhante, Silva (2014) analisou livros didáticos utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas de Goiânia e constatou que o conceito de lugar aparece sempre diluído em diversos conteúdos, principalmente em discussões sobre as contradições sociais existentes nos diferentes lugares de escalas variadas.

Além disso, Silva (2014) observou que a afetividade das pessoas em relação aos lugares que, de acordo com o autor, é um aspecto muito importante ao abordar o lugar, é ignorado pelos autores do material analisado. Nessa pesquisa, o autor concluiu que o material não apresenta definições prontas sobre o lugar e acredita que é possível a aprendizagem do estudante, uma vez que ele pode construir o seu próprio conceito de lugar a partir de todo o conteúdo apresentado no material.

Nesse sentido, conforme é apontado por Da Silva e Sampaio (2014), para o livro didático abordar o lugar de vivência do estudante, o ideal seria ter um livro didático próprio para cada lugar, município ou região, que abordasse profundamente esse local, o que de fato é inviável, já que a produção desse material ocorre em escala nacional. Diante dessa realidade, é fundamental que o professor tenha condições de trabalhar a realidade local a partir do lugar de vivência dos seus estudantes.

Do mesmo modo, Silva (2014) reconhece a inviabilidade de ter um livro próprio para cada lugar e que para estudar o lugar considerando a realidade do estudante, os livros didáticos não precisam abordar exemplos de todos os lugares, até porque isso seria igualmente infactível. Mas, ele acredita que o lugar de vivência e a realidade do estudante podem ser contemplados a partir da problematização de situações cotidianas, como por exemplo, os diversos problemas sociais enfrentados pelas diferentes camadas da sociedade. Isso possibilita ao estudante entender a organização socioespacial do lugar e intervir na realidade a fim de torná-la melhor.

A partir dos estudos mencionados, foi possível observar que, de modo geral, os livros didáticos para os anos iniciais que chegam às escolas, podem apresentar fragilidades, inadequações e limitações na composição do seu conteúdo textual e também o imagético, evidenciando a necessidade de reflexões por parte dos seus usuários. Essas reflexões são necessárias especialmente por parte dos professores, que precisam refletir sobre a escolha dos livros didáticos, valorizando a sua qualidade de modo geral, mas também buscando priorizar àqueles que estão mais adequados à realidade do lugar em que vivem.

Por outro lado, também é necessário refletir sobre o uso desse material, tanto no sentido de aproveitar da melhor forma possível todo o seu conteúdo, como também, no sentido de não limitar o ensino de Geografia ao livro didático, mas buscar também outros meios que o auxiliem a desenvolver as suas práticas, atribuindo ao livro didático função de ser apenas um apoio e não o único material utilizado.

Dessa forma, podemos afirmar que o livro didático pode contribuir muito para a educação geográfica ou pode se tornar um obstáculo a mais para a formação do estudante. Isso depende do modo como os professores utilizam este material, se há o aproveitamento do conteúdo que esse recurso oferece para criar outras possibilidades a partir e para além dele. Assim, o livro pode ajudar os professores a desenvolverem práticas muito boas, sem que para isso, precise transformá-lo em um manual a ser seguido rigorosamente.

Com isso, direcionamos a nossa discussão para as fotografias, um tipo de imagem cuja presença nos livros didáticos frequentemente é bem expressiva, e que, não raro, tem o seu potencial reduzido a ilustrar as suas páginas e os textos que ali são colocados, com a intenção de chamar a atenção do estudante para o tema abordado. De acordo com Oliveira Júnior e Soares (2012), as fotografias representam uma parte considerável do total de imagens que aparecem nos livros didáticos de Geografia.

Segundo Oliveira Junior (2019), o destaque para presença de imagens fotográficas nos materiais didáticos que percorrem as escolas, especialmente os livros didáticos, decorre do fato de que, “nas imagens fotográficas se dá com maior nitidez a força de convencimento do real entendido como sendo o visual, o visível” (p. 5). As fotografias presentes nos livros didáticos, podem propiciar conhecimentos e constituir memórias sobre fatos, fenômenos e também acerca dos lugares onde já estivemos, estamos hoje ou ainda poderemos ir ou mesmo aqueles em que nunca estaremos.

Além disso, conforme o que é sinalizado por Kossoy (2016), a fotografia auxilia na fixação de memórias sobre fatos e acontecimentos, e “estabelece em nossa memória um arquivo visual de referência insubstituível para o conhecimento do mundo” (p. 46). Ao ser assimilada por nossa mente, pode influenciar nossas vivências, pensamentos e comportamento.

Em vista disso, no próximo tópico, nossas discussões giram em torno de como as fotografias são apresentadas em livros didáticos de Geografia e como elas podem ser utilizadas e abordadas de modo a proporcionar uma educação geográfica que possibilite os estudantes desenvolverem seu pensamento geográfico.

2.3 Fotografias em livros didáticos de Geografia

De modo geral, a presença das imagens nos livros didáticos é muito expressiva. Para Tonini (2003) a partir do momento em que as imagens passaram a ter uma posição importante no mundo e na educação escolar, os livros didáticos passaram a destacar a presença de imagens em suas páginas evidenciando que, a cultura escrita que antes fora predominante nesse tipo de livro está perdendo essa posição devido a centralidade das imagens. Assim, o livro didático passou a conter um novo elemento tecnológico e poderoso para a produção de conhecimento e divulgação de significados.

Nessa direção, Tonini (2014) aponta que algumas mudanças editoriais nos livros didáticos que ocorreram ao longo dos anos promoveram avanços com relação a presença de imagens nesse tipo de livro. Dentre eles, a apresentação de uma estrutura textual com imagens, em que havia uma justaposição entre a escrita e imagem permite que o leitor fique mais dinâmico frente ao texto. Nesse novo formato, texto e imagem se complementam para dar uma informação, uma não exclui a outra. Tal versão é muito diferenciada do que era nas versões tradicionais, em que na maioria dos casos, predominava o texto escrito que demandava uma leitura linear e coesa.

Para Tonini (2014) tais mudanças decorrem dos avanços sofridos pela cultura midiática vivenciada pela sociedade nas últimas décadas. Assim, tanto no ambiente escolar, como fora dele, as imagens se tornam elementos essenciais para conhecer e compreender o mundo. E, de modo particular, no ambiente escolar, passa a ser um meio de comunicação, transmissão e memorização de informações, especialmente nas atuais gerações, em que, os sujeitos têm a sua existência marcada pela cultura midiática. Os estudantes vivenciam imagens o tempo todo, produzem, divulgam e se comunicam por meio delas.

A presença de textos visuais (fotografias, gráficos, mapas, desenhos), é cada vez mais comum e vem ocupando um espaço considerável nos livros didáticos de Geografia, em quantidade e no tamanho do espaço abrangido (TONINI, 2003).

Entretanto, é muito comum a inserção de imagens nos livros didáticos apenas como acessórios esteticamente bonitos com o intuito de ilustrar e comprovar o texto escrito. E frequentemente, os usuários destes materiais só as observam desta forma. De acordo com Costa e Dantas (2016), muitas vezes os livros reforçam ideias discriminatórias e estereótipos por meio de seus conteúdos, principalmente pelas imagens, que são inseridas nos livros apenas para acompanhar o texto e com isso não são tecidas discussões sobre elas. Isso pode ser evidenciado no próprio edital de convocação do PNLD, onde é afirmado que as imagens devem ser colocadas junto aos textos para que o tema se torne mais atrativo ao estudante (BRASIL, 2019b).

Quando as imagens são utilizadas com esse objetivo, o seu potencial é reprimido e isso pode provocar ideias errôneas e julgamentos sobre a sua presença neste espaço. Nesse sentido, Kossoy (2016) argumenta que, o emprego de imagens fotográficas como ilustrações de textos, decorre do desconhecimento sobre representação fotográfica e tem como resultado o menosprezo da fotografia em si, pois, quando o seu potencial não é explorado, a riqueza de

informações que ela traz, não são descobertas, já que, estas não são evidenciadas na sua aparência ao visualizá-las. Os elementos que a constituem estão além da aparência delas.

Nesse sentido, Kossoy (2016) acredita que a fotografia é um instrumento importante para o processo de criação de realidades. O autor aponta que é muito comum ver a utilização de fotografias como provas documentais para a legitimação de determinadas ideias disseminadas como verdades. Significados são atribuídos às fotografias utilizadas com o propósito de criar realidades e verdades sobre os fatos desejados. A história da evolução da fotografia nos mostra que elas sempre foram vistas e aceitas como registros da realidade, desde sempre “tem sido aceita e utilizada como prova definitiva, ‘testemunho da verdade’ do fato ou dos fatos” (p. 21).

De acordo com Oliveira Junior e Girardi (2011) os livros e também outros materiais didáticos, contribuem para a afirmação das fotografias como provas reais da existência do que elas representam.

Ao dispô-las como provas visuais da existência de fenômenos e estruturas em cada lugar do planeta, os livros didáticos nos educam para ver as fotos como provas visuais, evidências críveis em si mesmas. Assim como as fotografias, cada uma das obras em diferentes linguagens que aparecem nos materiais didáticos está ali a construir não só o conhecimento geográfico, mas também o conhecimento (e o significado social) acerca da própria linguagem na qual estas obras – mapas, histórias em quadrinhos, textos escritos, gráficos, charges, etc. – ganharam existência (p. 5).

Desse modo, Desiderio e Tonini (2018) argumentam que as fotografias têm uma participação muito importante na nossa visão de mundo e na construção do nosso conhecimento acerca dos lugares em que nunca estivemos.

Para Sontag (2004), as fotografias podem alterar o nosso mundo e as nossas subjetividades. Elas constituem uma ética do ver, pois, por meio de novos códigos visuais que elas estabelecem, passam a determinar nossas ideias sobre o que precisamos olhar e observar nas fotografias que visualizamos. A autora afirma que a melhor condição do ato fotográfico é provocar em nós a sensação de conhecer o mundo inteiro e guardá-lo em nossa memória.

De modo semelhante, Kossoy (2016) corrobora essa ideia ao afirmar que podemos ser influenciados pelas imagens fotográficas que provocam em nós estímulos e pensamentos diversos.

Dependendo [...] dos estímulos que determinadas imagens fotográficas causam em nosso espírito, nos veremos, quase sem perceber, interagindo com elas num processo de recriação de situações conhecidas ou jamais vivenciadas. Algumas imagens nos levam a lembrar, outras moldar nosso comportamento; ou a consumir algum produto ou serviço; ou a formar conceitos ou reafirmar pré-conceitos que temos sobre determinado assunto; outras despertam fantasias e desejos (KOSSOY, 2016, p. 45).

Nesse sentido, é importante ressaltar que, até chegar às páginas dos livros didáticos, as fotografias fazem um caminho que está além do olhar e das intenções do fotógrafo que as criou. De acordo com Oliveira Júnior (2019), há muitos aspectos que envolvem a produção da fotografia e a escolha dela para representar alguma coisa, como por exemplo, a intencionalidade do autor da fotografia. Ele aponta que esses aspectos,

[...] nos mostram, sim, imagens que têm como um de seus mediadores a paisagem daquele lugar, mas que também tiveram como mediadores a cultura fotográfica e a cultura do fotógrafo [...] as potencialidades técnicas da câmera, suas lentes e filtros, os objetivos – turísticos, por exemplo – que levaram o fotógrafo a mirar aquele tema naquele lugar, entre outras mediações que atuam no processo de produção de uma imagem fotográfica que, inevitavelmente, partilhará o real tornando mais sensíveis certas partes e certos aspectos dele (OLIVEIRA JUNIOR, 2019, p. 8).

Para entender sobre o processo de escolha de fotografias para inserir nos livros didáticos, recorreremos à Freisleben (2018), que em sua tese de doutorado, aplicou questionários à vários autores e avaliadores de livros didáticos e por meio da qual, é possível perceber que a estética da fotografia é um elemento bastante valorizado na escolha.

A pesquisa aponta que, via de regra, é o autor do livro que escolhe ou sugere fotografias de referência para compor o livro didático e estas serão adquiridas pela editora em bancos de imagens ou com fotógrafos. Cabe ressaltar que, estas não devem fugir das regras definidas pelo edital do PNLD, dentre as quais, não podem conter ideias preconceituosas ou racistas, publicidade, conteúdo ofensivo (FREISLEBEN, 2018).

Dentre os critérios de escolha de fotografias pelos autores, foram mencionados: a necessidade de causar impacto ao ser visualizada, chamar a atenção do leitor, e nesse caso, o tamanho e a estética são elementos importantes a serem considerados (que seja grande e bonita), e precisa complementar o texto, agregar alguma informação.

À vista disso, Freisleben (2018) argumenta que, o fator que mais se destaca no momento de escolha das fotografias está relacionado às possibilidades didáticas das imagens, “as fotografias escolhidas pelos autores dos LD’s⁵, na maioria das vezes, são aquelas que irão tocar/sensibilizar o aluno, levando ao questionamento e a reflexão, facilitando assim o aprendizado dos temas abordados nos LDG’s⁶” (p. 66).

Diante das considerações expostas, argumentamos em favor da importância de compreender o papel das fotografias presentes nos livros didáticos, uma vez que, elas não podem ser vistas apenas como ilustrações ou comprovações dos textos escritos, como se a

⁵ Livros Didáticos (Sigla utilizada pelo referido autor).

⁶ Livros Didáticos de Geografia (Sigla utilizada pelo referido autor).

intenção da sua existência nesses materiais se reduzisse a determinadas funções colocadas a serviço dos conteúdos e temas escritos e como auxílio para o seu ensino pelos professores.

Frequentemente, o olhar que é direcionado às fotografias “é de mero relance, apenas para saber o que há – como é a aparência, o tamanho, a cor – do/no lugar indicado na legenda ou como prova de algum assunto que está sendo apresentado no texto escrito do livro” (OLIVEIRA JUNIOR; SOARES, 2012, p. 114). Desse modo, essas fotografias,

[...] se colocam diante de nós como que divulgando os lugares/assuntos fotografados, mas não nos levam a pensar e inventar nada para além destes lugares/assuntos, muito menos nos levam a pensar na fotografia como uma das linguagens na qual nosso mundo contemporâneo ganha existência em nosso pensar (p. 115).

Direcionar o olhar para as fotografias apenas com intenções como essas, pode comprometer a sua potencialidade de ajudar a criar pensamentos outros sobre o espaço geográfico, sobre os lugares, pessoas, acontecimentos etc, pois limita a capacidade que elas têm de nos fazer ir além, pensar, criar histórias, evocar memórias, sentir e dar sentido ao que as fotografias mostram, nos impede de olhá-las a partir da nossa imaginação, que pode nos guiar para além do que os nossos olhos podem ver nelas, que é aquilo que já está dado. Oliveira Júnior e Soares (2012), enfatizam que limitar essas fotografias a ilustrações para serem olhadas rapidamente, impede de movimentá-la, para enxergar além do já dado. E com isso,

[...] mantém a vida dos alunos alijadas das atividades de pensamento que poderiam advir dos materiais e situações escolares que solicitassem a eles entrar em contato com as fotos deixando se contagiar por elas ao mesmo tempo que as contagiassem com seus universos de pensamentos, de imaginações, de vida, enfim (p. 115).

Nessa direção, Kossoy (2016) afirma que uma mesma fotografia, pode ter muitos significados, a depender do ponto de vista do qual é olhada. Cada pessoa que a olha faz a sua própria leitura de acordo com suas particularidades, cada um pode criar uma história e uma interpretação sobre o que vê de acordo com as suas vivências. A possibilidade de múltiplas interpretações que a fotografia oferece, é a sua maior riqueza.

Desse modo, Tonini (2013), argumenta que essas fotografias não podem ser vistas como se fossem uma pausa para o descanso após a leitura de um texto. Elas devem ter seus elementos explorados, para que os estudantes façam a sua própria leitura de acordo com o seu ponto de vista e percebam as suas potencialidades. Assim, muitas leituras podem surgir a partir de uma só fotografia, pois cada um pode ser provocado de um jeito diferente.

É evidente que do modo como as fotografias são notadamente apresentadas aos estudantes junto aos conteúdos geográficos, com a intenção de mostrar realidades de forma fidedigna, também está a explorar uma potencialidade, a de ilustrar o que está sendo abordado

pelos textos. Mas isso não é suficiente, pois não se trata de ser um recurso didático que seja designado a auxiliar as práticas docentes dos professores, para ilustrar os conteúdos e tornar as aulas chamativas e prazerosas. É necessário refletir sobre esse modo de olhar e abordar as fotografias dos livros didáticos, uma vez que a forma como ela será trabalhada, pode comprometer o aproveitamento de outras potencialidades que podem contribuir para uma educação geográfica que não estabilize, mas que mobilize os estudantes a ampliarem seus pensamentos e suas imaginações sobre o mundo.

Nesse sentido, Oliveira Junior e Soares (2012), enfatizam a necessidade de investigar as fotografias para aprender com elas, ir além daquilo que a sua aparência nos representa. E para que isso seja possível, os autores nos apresentam possibilidades para interpretação e a criação de pensamentos com e sobre as fotografias. Desse modo, eles apontam que é preciso dar vida a elas, criar histórias e imaginações para as fotografias,

[...] cercá-las da presença do próprio fotógrafo e de elementos da linguagem fotográfica, e percebemos o quão longe elas podem ir quando nos desprendemos da realidade representacional onde elas querem nos aprisionar e criamos divagações possíveis a partir delas, retirando a fotografia do caráter meramente documental estático e de verdade (OLIVEIRA JUNIOR; SOARES, 2012, p. 118).

De modo semelhante, Desidério (2017) chama atenção para a necessidade de problematizar as fotografias presentes no livro didático, realizar exercícios sobre e com elas e mostrar aos estudantes que as imagens ali presentes podem ter outros significados e que, outros pensamentos podem ser criados ao visualizá-las de outras formas. É preciso “arrastá-las de seu lugar de evidência, de documento, de representação de algo, de prova visual, para com elas experimentar” (p. 21).

Nessa direção, Freisleben (2018) sugere que os professores têm um papel muito importante no entendimento dos saberes geográficos por meio das fotografias que ao serem problematizadas, podem estimular no estudante “a curiosidade, a dúvida, o olhar crítico [...] e principalmente a reflexão. Portanto, é necessário que o aluno aprenda a ler/compreender estas fotografias, sempre com o auxílio do professor” (p. 69). Ele argumenta que os professores precisam aprender a trabalhar com fotografias de modo a explorar o seu potencial de entender o potencial didático destas para a educação geográfica, buscando problematizá-las junto aos estudantes.

À vista disso, argumentamos que as imagens fotográficas em geral têm muito a contribuir para a educação geográfica. Desta maneira, é necessário analisar as imagens fotográficas que atravessam a educação geográfica por meio dos livros didáticos utilizados

pelos professores e estudantes, de modo a tomar conhecimento acerca das suas contribuições para o estudante, levando sempre em consideração o desenvolvimento do pensamento geográfico que é fundamental para a compreensão da sua realidade, do seu lugar de vivência, mas também do mundo, próximo e distante.

Podemos encontrar diversos estudos que verificam a potencialidade das inúmeras fotografias presentes nos livros didáticos de Geografia (OLIVEIRA JUNIOR; SOARES, 2012; COSTA; DANTAS, 2016; DA SILVA, 2017; PORTELA; CAVALCANTI, 2018; DESIDERIO; TONINI, 2018; FREISLEBEN, 2018; NUNES, 2019), nos quais o principal objetivo é verificar como essas fotografias contribuem para a construção do pensamento geográfico pelos estudantes.

Portela e Cavalcanti (2018) realizaram a análise de fotografias e suas respectivas legendas presentes nos livros didáticos do Ensino Médio, com objetivo de verificar as contribuições dessas fotografias para a construção do pensamento dos estudantes sobre o conceito de cidade. O foco dessa pesquisa voltou-se para a análise quatro livros de Geografia de duas coleções do PNLD de 2012. Para tanto, as autoras priorizaram a observação das legendas por considerarem que elas são igualmente importantes já que fazem a relação entre imagem e conteúdo. Elas constataram que há um destaque maior para a presença de fotografias de determinadas cidades do Brasil e do mundo e a ausência de muitas outras. Muitas dessas estão distantes da realidade da maioria dos estudantes do Ensino Médio no Brasil.

Além disso, foi observado que as legendas que acompanhavam essas fotografias eram pouco ou nada problematizadoras. Desse modo, as autoras concluíram que a construção do conceito de cidade, pode ter sido comprometido para a maior parte dos estudantes que utilizaram os livros analisados, pois o conteúdo observado por elas provoca impressões inadequadas e a estigmatização de algumas cidades como boas ou ruins, o que contribui para construir ideias preconceituosas sobre determinados espaços urbanos. E de modo complementar, as autoras afirmam que:

[...] não se pode construir um pensamento adequado sobre cidade, se o jovem não conhecer o lugar onde vive. Principalmente, porque a maioria dos jovens brasileiros não pode sair de seus lugares para visitar outros, devido aos fatores econômicos, familiares e pessoais. Essa realidade faz com que as fotografias sejam o recurso visual mais próximo que os jovens têm para estabelecer a construção de conhecimentos geográficos, na educação básica. Negar-lhes esse aprendizado é negar-lhes o direito à cidade (p. 360).

De modo semelhante, Costa e Dantas (2016) ao verificar como é apresentada a questão de gênero nos livros didáticos, sinalizaram que as imagens fotográficas relacionadas à questão

de gênero, estampadas no livro observado em sua pesquisa não são problematizadoras e estão a reforçar a discriminação da mulher de duas formas: biológica e geopolítica, já que passam a ideia de que mulheres bem sucedidas são mostradas em pele branca e pertencentes aos territórios desenvolvidos e a mulher negra aparece desenvolvendo trabalhos que exigem pouca ou nenhuma qualificação e fora dos territórios desenvolvidos.

Com o objetivo de verificar a contribuição das fotografias para a construção de concepções de fronteira, Nunes (2019) analisou fotografias presentes em livros didáticos do Brasil e da Argentina. A predominância de fotografias nos livros estudados foi o que motivou a escolha por esse tipo de imagem. De modo geral, ela constatou que tanto nos livros brasileiros como nos argentinos, há um destaque para fotografias que se restringem a ideia de fronteira como limite, barreira e separador de lados, o que é frequentemente associado à ideia de controle burocrático, principalmente da mobilidade urbana pelo estado. Além disso, destacam-se também, imagens de vias de acesso, o que remete a ideia de fronteira enquanto comércio ignorando outros sentidos, como aspectos culturais. Como conclusão, ela afirma que há a possibilidade de construir outros sentidos de fronteiras, com a utilização de outras fotografias capazes de contrapor o sentido hegemônico predominantes nos livros analisados.

Desidério e Tonini (2018) desenvolveram um estudo com objetivo de verificar que ideias de África que atravessam a geografia escolar. Elas analisaram fotografias didáticas de África, presentes em um livro didático de Geografia e fotografias do cotidiano do continente africano presentes em uma rede social (Instagram). Para isso, realizaram junto a estudantes do curso de licenciatura em Geografia, exercícios mobilizadores de pensamento que levaram a discussões relacionadas a esse tema. Elas verificaram que as fotografias apresentadas no livro didático, reforçam a reprodução de discursos hegemônicos, notadamente o eurocêntrico.

Da Silva (2017) analisou livros didáticos do PNLD Campo de 2016 utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com objetivo de verificar como o rural brasileiro é apresentado pelas fotografias desses livros. Para tanto, a autora enfatizou alguns conceitos relacionados a essa temática, são eles: campo e rural, território e questão agrária. A partir da interpretação dessas fotografias, observou que, de modo geral, os livros em questão apresentam os sujeitos sociais do campo e parte da sua realidade ao demonstrar alguns problemas que ocorrem nesse espaço, como a desigualdade por exemplo.

Por outro lado, Da Silva (2017) notou que há um ocultamento de outros aspectos importantes da realidade dessas pessoas, especialmente àqueles referentes às questões

econômicas em relação à terra e os diversos conflitos sociais que ocorrem ali. Ela concluiu que, tanto as fotografias como os textos, demonstram a predominância da classe dominante no meio rural e subentende-se que não há interferência humana nesse processo, o que pode dificultar o entendimento dos estudantes quanto a percepção dessa dominância e o seu direito de acesso à terra.

A partir desses estudos, é possível evidenciar que, ao entrar em contato com as fotografias nos livros didáticos, precisamos pensar sobre o que está presente nos conteúdos e conceitos apresentados, no intuito de perceber quais atravessamentos e pensamentos povoam estas imagens, quais sensações e sentidos elas provocam em nós, observadores, sobretudo, estudantes e professores. Além disso, é importante exercitar o nosso olhar para perceber que é possível movimentá-las desse sentido ao qual estão submetidas, seja no livro didático ou mesmo em outros meios. Nesse sentido, Maurício e Martins (2020) argumentam que:

A partir do momento em que os/as professores/as se movimentam e abrem espaços para questionar e problematizar aquilo que se esconde por trás das imagens e também sobre aquilo que é visível nas imagens é possível que os/as alunos passem a questionar a lógica da construção dos saberes dos conhecimentos geográficos que são apresentados nas aulas de geografia, passando a ter outro olhar para as imagens (p. 78).

De acordo com Desiderio e Tonini (2018), a problematização das fotografias dos livros didáticos realizada por meio da observação e de exercícios com e sobre elas, permitem deslocar o que está sendo representado do padrão visual/estético e estereotipado que apresentam. Assim, as autoras observaram que, para que o potencial educativo das fotografias, didáticas ou não, sejam aproveitadas da melhor forma possível, os professores precisam desenvolver exercícios junto aos estudantes, de modo que seus pensamentos sejam mobilizados, possibilitando construir ou deslocar pensamentos e olhares.

Para Freisleben (2018), apesar de os livros didáticos apresentarem destaques para fotografias de determinados espaços urbanos em detrimento de outros, é possível aproveitar o potencial didático dessas fotografias para o ensino de geografia, uma vez que os professores podem promover alternativas para ressignificar essas fotografias, como análises para extrair todas as informações que elas carregam, buscando sempre contextualizá-las de modo que os estudantes reflitam sobre as dinâmicas e processos envolvidos na formação e a diversidade de conflitos existentes nos espaços urbanos.

Para Costella (2017), os professores podem movimentar os textos e também das imagens que estão nos livros. A autora acredita que os professores podem “transformar estas imagens em conexões com o mundo, com os textos e com o próprio aluno” (p. 181).

Do mesmo modo, os estudantes precisam ser estimulados a observar, perceber, questionar e/ou atribuir sentido ao que estão vendo nesses materiais. Nessa direção, Costella (2017) afirma que os estudantes precisam estar envolvidos nas discussões, ele precisa “ter voz e visibilidade” nas discussões do livro didático, é importante que eles sintam estranhamento ao entrar em contato com o que esses materiais apresentam.

A Geografia não é somente do outro, ela está falando de cada um de nós em cada um de seus conteúdos [...]. Não podemos passar pelos textos sem nos reconhecermos, não podemos ficar alheios aos acontecimentos que permeiam a estrutura dos livros (COSTELLA, 2017, p. 181).

De modo semelhante, Oliveira Junior e Soares (2012) ressaltam a necessidade de problematizar as fotografias presentes nos livros didáticos, para que elas sejam potencializadoras na aprendizagem dos estudantes. Os autores acreditam que é necessário movimentar as fotografias do sentido ao qual foram aprisionadas ao longo das páginas e criar outros pensamentos e imaginações. Em suas palavras, se trata de “[...] arrancar a linguagem fotográfica do silenciamento a que está submetida nos ambientes e materiais didáticos habituais ao ser tomada somente como documento de uma realidade que pré-existia ao ato de fotografar” (p. 116).

Diante disso, podemos observar que a mediação dos professores por meio de outras metodologias direcionadoras é fundamental para entender o significado das fotografias no contexto em que aparecem e que realmente contribuam para a construção dos conceitos e conhecimentos geográficos e para a formação do pensamento geográfico dos estudantes. E que elas sejam relevantes para a sua educação geográfica e, logo, na sua constituição como sujeitos que vivem em um lugar e convivem em uma sociedade e que precisam desenvolver o senso crítico para lidar da melhor forma possível com as diversas relações e acontecimentos que ocorrem.

CAPITULO 3 - PERCURSOS METODOLÓGICOS

3.1 Breves considerações sobre Dourados: o lugar de onde falamos

Embora esta pesquisa não seja um estudo de caso e não tenha como objeto de análise aspectos do lugar Dourados em específico, mas sim, investigar os livros didáticos que são produzidos e distribuídos em âmbito nacional, a pesquisa em si vem de algum lugar geográfico no mundo. Além disso, considerando o destaque dos lugares de vivência ou lugares próximos na educação geográfica, sobretudo nos anos iniciais, julgamos necessário, para contextualizar, ainda que de forma muito breve, dedicar um pequeno espaço do texto para apresentar aspectos importantes que caracterizam este lugar, de onde falamos, que é também constituído por múltiplas trajetórias e histórias de sujeitos diversos.

Dourados é o segundo maior município do estado do Mato Grosso do Sul e está localizado na porção sul do estado. Dentre as particularidades que caracterizam o município de Dourados, destacamos: a sua condição de polo regional que oferta serviços especializados e comércio atendendo o seu entorno, sobretudo os municípios; a sua localização em uma região de fronteira entre Brasil-Paraguai; a presença de grupos indígenas Guarani (Nândéva e Kaiowa) e Terena, principalmente na Reserva Indígena (CALIXTO, 2011). Além disso, podemos destacar a produção agrícola como uma das principais atividades econômicas dessa região. A referida autora aponta que, o fato de as cidades de menor porte localizadas no entorno de Dourados, atenderem apenas as necessidades e exigências mais básicas, torna-o centro de “oferta de produtos e tecnologia mais avançados, produtos oriundos do comércio mais sofisticado, assim como de serviços urbanos mais especializados” (p. 3).

De acordo com Santos (2016) a história de Dourados tem início no final do século XX com a criação de um povoado constituído por famílias oriundas, sobretudo, de Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul, e que se dedicavam a criação de gado, formando as primeiras fazendas. A autora destaca alguns aspectos que marcam esse momento, dentre os quais, está a formação de Dourados a partir da criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND). A CAND foi criada em 1943 e instalada em 1946 nas terras do Território Federal de Ponta Porã (que foi extinto em 1946), com vistas a ocupação por brasileiros das terras que tinham população reduzida, o que também promoveria a produção de alimentos diversos nessas terras

e o desenvolvimento regional. Esse projeto de colonização se dava em pequenas propriedades com mão de obra familiar e atraiu muitos migrantes nordestinos, paulistas, paranaenses e mineiros. A CAND tinha como atividade principal a agricultura diversificada.

Junto a criação da CAND, Santos (2016) destaca também a criação da Reserva Indígena de Dourados no ano de 1915, na qual vivem hoje indígenas das etnias Guarani Kaiowá, Guarani Nandeva e Terenas. A criação desta e de outras Reservas Indígenas no sul do Mato Grosso entre 1915 e 1930, foi uma possibilidade legítima de expropriação dos indígenas de seus territórios, uma vez que, as terras concedidas pelo Estado para a exploração da erva-mate eram territórios indígenas Guarani e Kaiowá.

Calixto (2011) chama atenção para as transformações nos espaços urbanos e rurais influenciadas pela expansão agrícola e também por atividades econômicas concentradas na cidade de Dourados, dada a sua condição de polo regional. Esses acontecimentos alteraram a realidade desse lugar e das pessoas que vivem ali, reproduzindo e ampliando as diferenças/desigualdades socioespaciais e promovendo novas formas de exclusão social.

Nessa direção, Ernandes (2009) destaca a situação multicultural de Dourados, que desde a passagem do século XIX para o XX, é um local de encontros (nem sempre agradáveis) de diferentes comunidades/culturas: indígenas (Guarani e Terena), paraguaios, japoneses, sírios libaneses, gaúchos, nordestinos e de outras regiões do Brasil que persistem na reafirmação das suas diferenças existentes e na busca do reconhecimento da sua participação na história e identidade desse lugar. É uma luta constante contra o discurso/projeto homogeneizador da construção identitária de Dourados, que não reconhece explicitamente a sua diversidade cultural.

Assim, os fluxos e movimentos ligados às atividades no contexto urbano ou rural contribuíram para que Dourados se tornasse um lugar constituído por múltiplos encontros positivos ou negativos entre diferentes pessoas e delas com o próprio lugar, entre as pessoas que já viviam aqui antes de todos esses acontecimentos e/ou outras que chegaram e ainda chegam de diversos lugares próximos e distantes para os mais diversos propósitos, algumas de passagem e outras que permanecem muito ou pouco tempo. E cada qual com suas próprias histórias, vivências e, possivelmente, entendimentos e/ou imaginações já constituídas sobre os lugares e sobre o mundo.

3.2 Caminhos percorridos até as fotografias analisadas

O último censo demográfico, realizado em 2010, apresentou que a população era de 196.035 pessoas, mas uma pesquisa realizada em 2019, resultou em uma estimativa populacional de 222.949 pessoas. Em termos educacionais, de acordo com o Censo Educacional de 2020⁷, o município abrange entre escolas privadas e públicas (federais, estaduais e municipais) e para todas as etapas e modalidades, um total de 141 escolas. O foco desta pesquisa são as escolas públicas municipais de Dourados que atendem estudantes dos anos iniciais do EF. Assim, destacamos que o município conta com 46 escolas de EF e destas, 44 atendem estudantes dos anos iniciais.

Para dar início à investigação proposta nessa pesquisa, tentamos contato com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e com as 44 escolas que atendem estudantes dos anos iniciais, com a intenção de obter informações relacionadas aos livros didáticos de Geografia que são utilizados pelos estudantes e professores nestas escolas. Assim, a primeira tentativa de aproximação às instituições foi realizada via e-mail, na qual encaminhamos um e-mail para cada uma das instituições. Entretanto, apesar de ter reforçado a solicitação após o primeiro envio, encaminhando o e-mail novamente, obtivemos retorno de apenas duas escolas. Então, decidimos tentar contato com cada uma das escolas via telefone.

Dessa forma, ao entrar em contato com uma das escolas, conseguimos dialogar com a coordenadora da instituição. Logo de início, já recebemos uma informação muito importante, de que as escolas não utilizam os mesmos livros, pois, no momento da escolha podem optar por coleções diferentes. Com isso, já sabíamos que, para estudar Geografia, os professores e estudantes do município utilizam livros didáticos de pelo menos duas coleções diferentes. Tal informação já nos permitiu imaginar as possibilidades que estes materiais podem conter em si, já que, a depender da obra, podem ter sido elaborados por autores e perspectivas diferentes. E, com isso, não poderíamos deixar de pensar em como isso poderia enriquecer as nossas discussões, visto que os livros poderiam apresentar diferenças entre si.

Ainda neste contato, ao comentar sobre a dificuldade em conseguir as informações solicitadas junto à SEMED e às escolas, nos foi concedido o número de telefone de uma pedagoga da SEMED. Assim, em contato via aplicativo de mensagens instantâneas (WhatsApp)

⁷ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados/catalogo-de-escolas>. Acesso em: fev. 2021.

com esta servidora, nos foi informado que as escolas utilizam os livros das coleções Ápis e Encontros.

Ressaltamos que, na edição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2019 foram aprovadas e disponibilizadas para escolha 12 coleções didáticas disciplinares de Geografia: Crescer; Akalô; Conectados; Odisseia; Anapiã; Novo Pitangua; Vamos Aprender; Liga Mundo; Buriti Mais; Ápis e Encontros. Além das 9 coleções com obras interdisciplinares: Aprender Juntos; Ápis; Buriti Mais; Vem Voar; Encontros e Gosto de Saber (Ciências, História e Geografia); e Akpalô, Vamos Aprender e AR- Aprender e Relacionar (História e Geografia).

De acordo com os dados dos relatórios de escolha de livros didáticos do PNLD de 2019, obtidos na página eletrônica do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), das 38 escolas municipais de Dourados que participaram do processo de escolha de livros didáticos nesse PNLD, 23 optaram por coleções disciplinares e as outras 15 optaram por coleções interdisciplinares. As tabelas abaixo mostram quais foram as coleções mais escolhidas como primeira e segunda opção entre coleções disciplinares e interdisciplinares.

Tabela 1 - Escolhas das escolas por coleção disciplinar.

Coleção	1ª opção	2ª opção
Akpalô	2	0
Ápis	8	4
Aprender Juntos	3	6
Buriti Mais	1	4
Conectados	3	1
Crescer	0	1
Encontros	1	0
Ligamundo	2	2
Novo Pitangua	2	1
Vamos Aprender	1	4

Fonte: Relatório de Adesão PNLD 2019 (SIMEC).

Elaboração: a autora.

Tabela 2- Escolhas das escolas por coleção interdisciplinar.

Coleção	1ª opção	2ª opção
Akpalô	0	1
Ápis	4	5
Aprender Juntos	1	3
AR - Aprender e Relacionar	1	0
Buriti Mais	3	1
Encontros	4	2
Gosto de Saber	1	1
Vamos Aprender	1	1
Vem Voar	0	1

Fonte: Relatório de Adesão PNLD 2019 (SIMEC).

Elaboração: a autora.

A partir dos dados apresentados, podemos observar que as coleções disciplinares de Geografia mais escolhidas foram a Ápis (12 escolas) e a Aprender Juntos (9 escolas). E entre as coleções interdisciplinares, as mais escolhidas foram a Ápis (9 escolas) e a Encontros (6 escolas). Dessa forma, constatamos que: a maioria das escolas escolheram coleções disciplinares; e que entre os dois tipos de coleções, disciplinares e interdisciplinares, a Ápis foi a coleção mais escolhida entre as escolas.

Entretanto, a preferência da maioria dos professores que participaram do processo de escolha, não foi atendida integralmente, uma vez que, algumas escolas utilizam a coleção disciplinar Ápis e outras utilizam a coleção interdisciplinar Encontros, sendo que, de acordo com os dados, em ambos os casos, a coleção Ápis foi a mais escolhida⁸.

A coleção Ápis da editora Ática (2017) é de autoria da professora doutora Maria Elena Simielli. Trata-se da coleção disciplinar de Geografia referente a edição do PNLD de 2019-2022 que é a mais utilizada nas escolas da rede municipal de Dourados. Esta coleção é composta por 5 volumes, do 1º ao 5º ano, além dos manuais do professor e do material digital do professor. Cada volume para o estudante é dividido em unidades e capítulos e está organizado em: abertura da unidade, abertura do capítulo, seções e boxes. As seções e boxes são: Para Iniciar; Minha coleção de palavras de Geografia; Assim também aprendo; Tecendo saberes; Pesquise; Desafio; Saiba mais; Glossário; Vocabulário; O que estudamos; Sugestões de...; Para você refletir e conversar; e a partir do volume 2, traz também Projeto (SIMIELLI, 2017).

⁸ Ainda que a coleção interdisciplinar Encontros também esteja sendo utilizada nas escolas, optamos por analisar apenas a coleção Ápis disciplinar, visto que foi a mais escolhida e que a coleção interdisciplinar apresenta diferenças significativas em termos de organização e conteúdos, o que dificulta comparações.

Conforme observado nos Manuais do Professor da Coleção Ápis, sobre a abordagem do conceito de lugar em livros didáticos, Simielli (2017) esclarece que:

o conceito de *lugar* tem sido apresentado em muitos livros escolares com foco nos espaços com os quais as pessoas têm vínculos mais afetivos e subjetivos, sempre ligados a referências pessoais. Apesar de ser uma abordagem correta, ela deve ser ampliada e contextualizada. Isso porque o plano da vida cotidiana traz em si outras escalas, já que o que passa no mundo tem repercussões na vida cotidiana. (SIMIELLI, 2017, p. XXVI).

Em nossa análise, foi possível observar que há um destaque para o cotidiano do estudante. Os estudos iniciam pelos lugares de vivência mais próximos a eles: a família, a moradia, a escola, o bairro etc; e avança para outros lugares mais distantes, como o município e o estado ou outros lugares no país ou no mundo, por vezes ainda desconhecidos pelos estudantes. Além disso, identificamos várias fotografias junto ao tema abordado tais como: casas, ruas, bairros, paisagens, lugares históricos etc, evidenciando determinados padrões fotográficos.

Ainda em termos imagéticos, identificamos a presença de diversas imagens: fotografias, desenhos, figuras, pinturas e gravuras, sendo que, de um modo geral, as fotografias aparecem com bastante frequência nas duas coleções, ocupando uma parte significativa dos livros. Isso demonstra que os autores desses livros consideram as fotografias elementos importantes para a composição desses materiais, pelo menos em termos quantitativos.

Em relação ao conceito de lugar, a coleção apresenta diversas fotografias, sendo a maioria delas pequenas e, em grande parte, o conjunto no qual estão reunidas ocupa a metade da página. Em poucos casos, observamos que a fotografia é maior e, por consequência, acaba ocupando uma parte maior da página.

Acreditamos que o tamanho reduzido das fotografias, ocorre por causa da limitação no número total de páginas das obras impressas, essa é uma das exigências do edital do PNLD aos autores das obras. De acordo com o edital PNLD de 2019 referente às obras analisadas nesse trabalho, nas coleções disciplinares, no componente curricular de Geografia, o Livro do Estudante podia ter no máximo 720 páginas e o Manual do Professor 960 páginas (BRASIL, 2019b).

De modo geral, para a realização da análise, selecionamos apenas as fotografias nas unidades e capítulos que mencionam ou fazem referência ao conceito de lugar. Entendemos que fazem referência ao lugar, quando o conteúdo abordado nos textos que acompanham a fotografia envolve discussões sobre o conceito de lugar ou que, de alguma forma, mencione

implícita ou explicitamente discussões sobre o conceito, como por exemplo, lugares de vivência.

Para a análise das fotografias, para além das descrições sobre o que elas mostram, seguimos pelo caminho da problematização, visto que este é um mecanismo importante para trabalhar com as fotografias no contexto da Educação (Geográfica) e que possibilita outros olhares e pensamentos sobre elas e sobre o que elas mostram, além de possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes. Assim, no decorrer da análise, mencionamos questões que surgiram a partir do olhar para os lugares mostrados nas fotografias, e que são exemplos de questões que podem ser discutidas junto aos estudantes. Discussões a respeito do conceito de lugar, que surgem a partir dele, mas que não se limitam a ele, pois muitos aspectos dizem respeito ao espaço geográfico de forma geral.

Para esta análise, tivemos acesso à versão digital do Manual do Professor que também traz a versão do Livro do Estudante. Salientamos que, nesta coleção em particular, por ter acesso ao Manual do Professor, foi possível obter informações mais detalhadas e completas sobre a coleção, a partir das quais, são evidenciados os objetivos, conteúdos, habilidades da BNCC e orientações aos professores para cada unidade e capítulo. Essas informações possibilitaram uma análise mais detalhada dos livros dessa coleção e em conformidade com os objetivos expostos pela autora da coleção.

Em um quadro síntese que apresenta as propostas que orientaram a elaboração da coleção, Maria Elena Simielli, a autora da coleção Ápis, evidencia que, dentre os conceitos geográficos abordados em cada volume, o de lugar se destaca como o principal nos volumes 1 e 2 e como conceito secundário nos volumes 3, 4 e 5. Dessa forma, foram analisadas apenas as fotografias dos volumes 1, 2 e 3, uma vez que, é nesses volumes que o trabalho com o conceito de lugar se destaca.

Com isso, apresentamos a seguir, aspectos relacionados à seleção e análise das fotografias encontradas nessa coleção. Salientamos que as descrições e análises foram feitas a partir da versão do Livro do Estudante acessada junto ao Manual do Professor e que muitas vezes, destacamos informações que fazem parte das orientações aos professores, presentes no manual.

A seleção das fotografias na coleção Ápis ocorreu em dois momentos e foi guiada por critérios distintos. Em um primeiro momento, selecionamos apenas as fotografias em unidades e capítulos que evidenciavam explicitamente nos objetivos a intenção de trabalhar ou

desenvolver o conceito de lugar; e em um segundo momento selecionamos as fotografias em unidades e capítulos que implicitamente mencionavam nos objetivos, aspectos relacionados ao conceito de lugar, sobretudo os termos lugares próximos e/ou lugares de vivência.

Ressaltamos que, em ambos os momentos, mesmo que as unidades e capítulos mencionem o lugar em seus objetivos, selecionamos apenas as fotografias que são acompanhadas de textos que mencionam ou fazem referência ao conceito de lugar e não à palavra lugar no sentido de localização.

Raramente observamos nos livros e manuais, sugestões de como trabalhar com as fotografias, que não seja apenas o clássico “observe as fotografias e depois responda as questões, descreva o que mostra a imagem etc.”. Esse é um exemplo de situação em que, sem uma orientação de como fazer a leitura das imagens, pode gerar dúvidas nos estudantes e também nos professores sobre o que e como é preciso observar. A sugestão de olhar para as imagens e trabalhar com elas, foi observada apenas em dois momentos nesta coleção.

No volume 1, a obra coloca algumas reflexões para promover diálogos também com relação às imagens da unidade, em que os estudantes precisam escolher a imagem que mais gostaram e justificar a escolha. E no volume 2, Simielli (2017b) sugere que os professores trabalhem com as fotografias sobre o tema mudanças e permanências para que os estudantes observem e percebam o que é apresentado. Nessa orientação em particular, a autora comenta sobre a importância da leitura das imagens e afirma que na leitura de uma fotografia “é preciso saber **quais** são as informações, **onde**, **quando** e **como** ocorreram. Assim, os estudantes podem aprender a observar e a ler uma imagem para extrair informações corretas” (p. 58).

É importante que essas sugestões compareçam nos livros didáticos, pois é uma forma de despertar o interesse de professores e estudantes para olhar mais atentamente as imagens que esses materiais apresentam e para que elas passem a fazer parte das práticas desenvolvidas de modo a contribuir para a educação dos estudantes. Todavia, além dessas questões direcionadoras (quais, onde, quando e como) colocadas por Simielli (2017), acreditamos que, em muitos casos, a leitura das imagens precisa considerar também **quem** são os sujeitos. Pois, o lugar não é apenas algo físico, então, mesmo que humanos ou não humanos estejam ausentes das fotografias de lugares, eles estão presentes nesses lugares fotografados, podem não estar visíveis nas fotografias, mas estão presentes nos lugares. Assim, é necessário pensar sobre os sujeitos envolvidos com e na constituição desses lugares, quem faz ser e quem vive esses

lugares mostrados pelas fotografias e, a partir disso, possibilitar que os estudantes pensem nos sujeitos dos próprios lugares de vida e outros lugares.

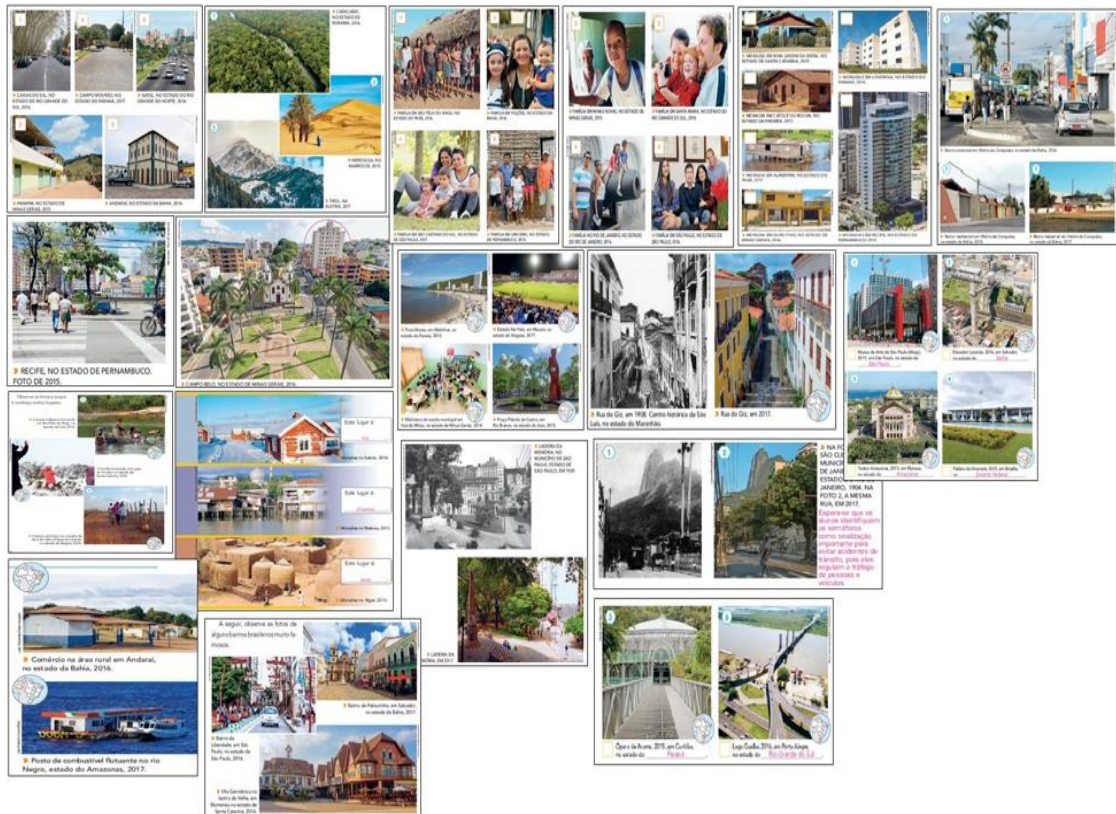
Dessa forma, promover reflexões e diálogos em torno das imagens presentes em livros didáticos, pode ajudar a movimentá-las da posição de confirmação, ilustração ou exemplificação do conteúdo, funções às quais podem ter sido submetidas, e possibilitar outros sentidos para a sua presença ali. Do mesmo modo, reafirmamos que os professores são fundamentais nesse processo de olhar para as fotografias e promover diálogos sobre e além delas.

Além disso, os retornos dos estudantes nesses diálogos, sejam eles em forma de resposta ou de novas perguntas são muito importantes e precisam ser ouvidos. É fundamental ouvir o que eles pensam sobre o que está sendo estudado e incentivá-los a externar suas ideias, opiniões, dúvidas e estranhamentos.

Sendo assim, o próximo capítulo é composto pelas fotografias identificadas nos livros didáticos, de acordo com os critérios anteriormente mencionados, bem como as informações que as acompanham e as análises e discussões realizadas com e sobre elas com vistas a percepção de limites e possibilidades das mesmas com relação ao ensino do conceito de lugar.

CAPITULO 4 - FOTOGRAFIAS ANALISADAS: ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES

Figura 2- Conjunto das fotografias analisadas.



*Fonte: SIMIELLI, 2017.
Elaboração: a autora.*

A figura 2 mostra o painel de fotografias que foram identificadas e analisadas neste trabalho para abordar o conceito de lugar, sendo que, à luz do pensamento de Doreen Massey (2008), entendemos que, para além da fixidez e delimitação dos lugares conforme representados nas fotografias, eles são construídos nos (re) encontros, não encontros e nas possibilidades de outros acontecimentos ou encontros ao acaso. Tal construção ocorre, portanto, na e com as diferenças, multiplicidades, movimentos, andanças, paragens e vivências do/no cotidiano.

À vista disso, conforme mencionado no capítulo anterior, nesta coleção tivemos acesso ao Manual do Professor, que contém os objetivos e outras informações sobre os temas, conteúdos e a metodologia para o seu desenvolvimento. Isso fez com que a seleção de fotografias da coleção fosse dividida em dois momentos e seguindo critérios diferentes para

que fosse possível contemplar todas as partes do livro que se propuseram a discutir sobre o conceito de lugar.

4.1 Primeiro momento de análise: Objetivos explícitos

No primeiro momento de análise, selecionamos e analisamos conjuntos fotográficos que aparecem em unidades e capítulos que mencionam explicitamente em seus objetivos, desenvolver o conceito de lugar. A maioria das fotografias já aparecem no livro organizadas em conjuntos de duas ou mais fotografias, tal qual expomos mais adiante, e por isso, nesse trabalho nos referimos as fotografias com esse termo.

De acordo com os dados apresentados na tabela abaixo, o desenvolvimento do conceito de lugar aparece como objetivos explícitos nas unidades ou capítulos apenas nos volumes 1 e 2.

Tabela 3- Primeiro momento de análise: Objetivos explícitos.

Volume	Unidade (s)	Quantidade de conjuntos fotográficos analisados
1 (1º ano)	2	4 conjuntos
2 (2º ano)	3 e 4	5 conjuntos

Elaboração: a autora.

Fotografias do volume 1: 1º Ano

As primeiras fotografias selecionadas para análise nesse volume, foram identificadas na segunda unidade, denominada “A vida cotidiana e a natureza”. O conceito de lugar comparece com destaque, e é mencionado em dois dos objetivos da unidade, da seguinte forma: “1- Desenvolver o conceito de lugar a partir da observação e da localização” e “2- Descrever os lugares de vivência em diferentes realidades” (SIMIELLI, 2017a, p. 46).

Assim, no capítulo 3 da unidade, denominado “No meu dia a dia”, a autora da obra propõe trabalhar com os lugares próximos aos estudantes, com destaque para a rua e a escola. Um dos objetivos desse capítulo é identificar os lugares públicos que fazem parte do cotidiano

dos estudantes, como por exemplo parques, praças e ruas. Nessa direção, de acordo com Cavalcanti (2019), esses são exemplos de espaços, sobretudo urbanos, em que ocorrem as práticas individuais ou coletivas e com isso, a convivência entre os diferentes sujeitos ou grupos sociais.

São espaços estreitamente relacionados com o movimento social. Neles, destacam-se o conflito e a divergência permanentes, as possibilidades de contestação e de resistência ao que está predominantemente estabelecido. [...] não são as destinações atribuídas oficialmente a esses espaços, por seus gestores, que lhes permitem ser concebidos como públicos, na verdade, são pessoas que dão uso, sentido e significado público a esses espaços (p. 211-212).

Desse modo, na seção “Minha rua” a autora trabalha com a temática rua e traz vários textos sobre esse local público, com informações como: o que é uma rua; como elas são organizadas; os diferentes nomes e tipos de ruas que existem. A autora propõe atividades sobre as ruas em que os estudantes vivem (nome e características) e discussões sobre outros tipos de rua que não tenham sido mencionados ainda.

Em uma das atividades sugeridas, o livro apresenta um conjunto de fotografias que mostram alguns dos diferentes tipos de rua que existem, asfaltada, de terra, de cascalho, rua de esquina, rua sem saída e rua larga (avenida). Nesta atividade, os estudantes precisam descobrir que tipo de rua é apresentado em cada fotografia, numerando de acordo com as informações nos textos anteriores.

Figura 3- Diferentes tipos de rua durante o dia.



Fonte: SIMIELLI, 2017a, p. 51.

Em todas as fotografias as ruas estão ocupadas por veículos em movimento ou parados. Em algumas ruas o movimento dos veículos parece ser de ritmo contínuo e, em outras não aparenta existir qualquer movimento no momento em que foram fotografados. São ambientes com aspectos diferentes, podem ser bairros de moradia, áreas comerciais, áreas centrais urbana (talvez um centro histórico) e rural, e avenidas movimentadas. É possível ver um pouco mais do que apenas as ruas, podemos observar outros elementos que também compõem as paisagens: a vegetação, relevo, casas e edifícios.

Além disso, outro aspecto em comum nas fotografias que chama a atenção é a ausência de pessoas, animais e suas trajetórias. É como se esses lugares fossem constituídos apenas por objetos. Exceto por uma das fotografias em que aparece um homem encostado em um veículo, mas ele está muito distante do foco da câmera, o que nos leva a pensar que, possivelmente a sua presença foi completamente ignorada por quem fotografou e, talvez, ele nem foi informado sobre a sua presença na fotografia. A presença dos veículos, aparentemente em movimento, pode viabilizar o entendimento de que por meio deles, as pessoas estão se deslocando e que em suas diversas atividades e negociações cotidianas fazem esses lugares ser do modo que são.

Nesse aspecto, é importante discutir com as crianças sobre as negociações que ocorrem o tempo todo nos lugares e que ajudam a entender determinado lugar. Conforme é apontado por Massey (2017), “o cotidiano, de uma centena de maneiras, demanda diretamente a negociação da nossa diferença. Algumas vezes fazemos isso; em outras há abismos de desigualdade e/ou incompreensão; implicando na violência e no confronto” (p. 39).

Negociações humanas e não-humanas ocorrem em todos os lugares de modos variados, e essas negociações não estão limitadas a influenciar apenas o local em que ocorreram. Nas ruas, principalmente aquelas com maior circulação de pessoas na condição de pedestres ou em diferentes veículos, do maior ao menor, as negociações são fundamentais para organizar o lugar e elas modificam e caracterizam esse lugar também. Um exemplo disso, pode ser evidenciado na próxima fotografia, que mostra pessoas atravessando a rua em uma faixa de pedestre.

Na seção “Saiba mais” a autora da coleção traz informações sobre sinais de trânsito afirmando que eles devem ser respeitados. Identificamos uma fotografia apresentando uma faixa de pedestre que indica que esse é o lugar correto para atravessar a rua.

Figura 4- Pessoas na faixa de pedestre.



Fonte: SIMIELLI, 2017a, p. 56.

Nessa fotografia, diferente das anteriores, observamos a presença de pessoas que estão atravessando a rua e há apenas um veículo parado esperando, o que evidencia a negociação entre pedestres e não pedestres que, de um modo geral, se faz por meio do respeito às regras de trânsito e que, nesse caso em particular, funcionou. Possivelmente situações como essa ou

outras semelhantes, são comuns no cotidiano de muitos estudantes, sobretudo os que convivem no contexto urbano, mas também os que estão em contexto rural.

Além disso, é possível observar, ainda, muitos edifícios e uma pessoa com um carrinho de venda na calçada trabalhando e, também na calçada, outra pessoa está se aproximando da vendedora, talvez para comprar o produto que está à venda ou talvez esteja apenas caminhando em direção ao seu destino. Mas não conseguimos ver em seu entorno, o que vemos imediatamente é o que o livro nos instrui a ver, apenas a faixa de pedestre.

Apesar dessa fotografia ter sido colocada no livro apenas para representar uma faixa de pedestre e, por conta desse objetivo, o olhar direcionado a ela pode desprezar os outros elementos que compõem esse lugar, podemos levantar alguns questionamentos e discutir sobre ela: Que lugar é esse para a diversidade de pessoas que circulam por ali? E para os que permanecem ali por mais tempo? Para muitos é apenas um sinal de trânsito, apenas uma faixa de pedestre, mas, para outras pode representar mais, é um lugar de trabalho, de descanso, de caminhada, de moradia ou até mesmo de brincar. Que significados podem ser atribuídos à rua por diferentes pessoas a partir dos diferentes usos dela? Os estudantes vivenciam as ruas e que significados atribuem a elas?

Aqui a rua, um lugar público, é abordada como um lugar de vida das pessoas. Assim, ao discutir sobre a rua enquanto um lugar de vivência das pessoas, é possível ampliar a ideia de rua limitado nas fotografias a um local que serve apenas para transitar e incluir nas discussões, os diferentes usos das ruas feitos pelas pessoas, seja para moradia, trabalho, lazer, manifestações, por exemplo, e ressaltar que as pessoas podem atribuir significados diferentes para a rua, a depender do uso que fazem dela, para além do transitar.

Um outro aspecto que nos chama atenção e que, é igualmente importante inserir nas discussões, é que as fotografias apresentam apenas exemplos convencionais de rua e pode induzir a determinados entendimentos, como por exemplo, o de que existem ruas em todos os lugares e que elas são sempre assim. É necessário atentar para as situações em que nos lugares de vivência das pessoas não existem ruas ou ao menos, não são ruas com as características definidas pelo livro, como por exemplo, em comunidades periféricas, comunidades no campo, ribeirinhas e indígenas em aldeias, que podem ser urbanas ou rurais. O livro até menciona sobre os caminhos formados por água em rios, caminhos nas florestas, e as estradas rurais não pavimentadas, por exemplo, que podem contemplar essas comunidades mencionadas, mas tal abordagem não é realizada por meio de fotografias, como ocorre com os outros tipos de rua

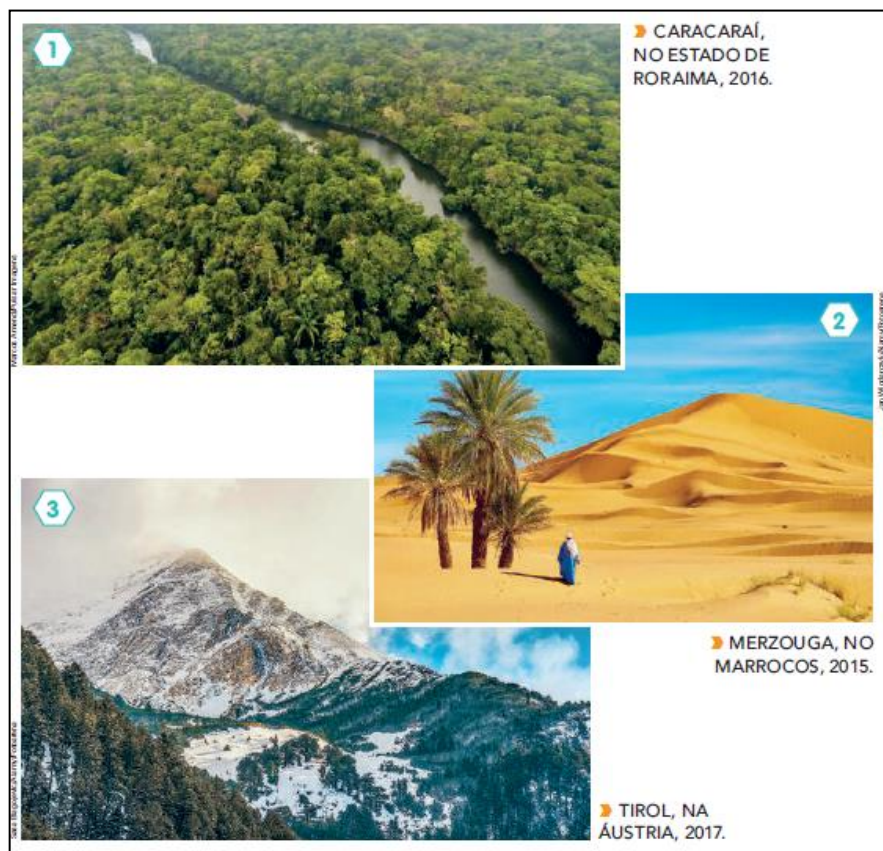
convencionais, evidenciando a ausência de fotografias que apresentem aos estudantes esses outros tipos de ruas e caminhos.

A presença dessas outras fotografias pode contribuir para repensar as imagens que os estudantes carregam consigo com relação aos lugares e comunidades mencionadas, para que eles possam conhecer sobre essas outras diversas realidades e seus modos de viver, ser e se organizar nos seus lugares. Realidades e lugares que por vezes estão fisicamente tão próximas aos outros estudantes, mas que ainda permanecem distantes e desconhecidos ou com imagens equivocadas.

Já no capítulo 4, denominado “Outros lugares de vivência”, um dos objetivos é “Desenvolver a noção de lugar, do espaço vivido ao espaço percebido e representado” (SIMIELLI, 2017a, p.64). Para introdução do assunto, na seção “Aonde costumo ir”, a autora escreve o seguinte texto: “Em seu dia a dia, você frequenta diferentes lugares: sua moradia, sua escola, a rua onde você mora. Mas há outros lugares aonde podemos ir. Pode ser a casa de um familiar, uma praia, um parque ou uma fazenda, por exemplo” (p. 65). Dessa forma, a autora propõe trabalhar com os lugares mais distantes dos estudantes, aqueles que não fazem parte do dia a dia deles, mas que podem estar presentes de outras formas.

Na seção “Lugares que eu não conheço” identificamos 3 fotografias que apresentam três lugares com paisagens diferentes: floresta, deserto e montanhas. Aos professores, Simielli (2017a) orienta que discutam com os estudantes sobre as características desses lugares (clima, vegetação) e sobre as possibilidades de viver ali, com isso, ela também sugere que sejam evidenciados elementos do clima para que os estudantes percebam os ritmos da natureza em seu dia a dia, chuva, vento, calor, nos lugares em que vivem e levá-los a perceber a influência das características naturais nos modos de vida.

Figura 5- Lugares que eu não conheço.



Fonte: SIMIELLI, 2017a, p. 72.

A primeira fotografia, é um recorte da floresta amazônica em Roraima. Mas o que vemos é apenas um rio que está cercado por muitas árvores. Na segunda fotografia, um recorte do deserto do Saara. Mas vemos apenas dunas de areia, o céu bem azul, três palmeiras e um homem. E a última fotografia, um recorte da montanha de Rote Flüh na Áustria. Mas vemos apenas uma montanha com neve, poucas árvores, o céu em partes cinzento e com nevoeiro e outra parte azul e, também uma pequena parte de um lago.

De modo geral, o que podemos ver é, sobretudo, o lugar limitado a elementos físicos, à natureza. Poderíamos levantar várias questões para discutir junto aos estudantes: Esses são os lugares de vivência de alguém (considerando humanos e não-humanos)? Que lugares são esses e o que ou quem os define como tal? É possível viver em lugares com essas características? Quem vive nesses lugares? Quantos seres transitam diariamente por esses lugares? Permanecem da mesma forma ou passaram por mudanças? Tem semelhanças com o lugar em que vivem? Já estiveram em lugares como estes?

Nessa direção, Massey (2008) afirma que o lugar é uma eventualidade. É aqui e agora, no próximo instante já não é mais o mesmo e não apresentará as mesmas características, pois

tudo está em movimento. No decorrer do tempo, os lugares vão sendo transformados por meio dos inúmeros movimentos de humanos e não-humanos: animais, plantas, montanhas, pessoas. O lugar não está acabado, ele é aberto a novas possibilidades e eventualidades, novas trajetórias e conexões ao acaso.

Na seção “Saiba mais” foi identificada mais uma fotografia que faz referência ao lugar, ela apresenta uma praça pública localizada no centro de uma cidade mineira. Junto a ela, a autora sugere atividades que trabalham com as relações topológicas, nas quais os estudantes precisam observar e descrever a posição dos elementos presentes na fotografia.

Figura 6- Praça pública.



Fonte: SIMIELLI, 2017a, p.77.

A praça é lugar em que podem ocorrer múltiplos encontros, pelo qual muitas pessoas transitam e também se permitem fazer uma parada, para diversas atividades: lazer, trabalho, estudos. Mas essa fotografia que mostra determinado momento nessa praça, não mostra as pessoas nela. Podemos ver muitas coisas: casas, muitos edifícios, veículos, árvores, o aparente encontro do morro e do céu e suas belas nuvens. E há também uma igreja muito bonita, que aparentemente é histórica e que, portanto, pode ser uma parte muito importante da história deste lugar. A presença de uma igreja, é uma das características de praças centrais em muitos lugares.

Aqui, mais uma vez, é possível observar que o sentido de lugar fica restrito à sua condição material suscetível à localização. São fotografias como essas e outras apresentadas anteriormente, compostas sobretudo por elementos naturais e culturais (da paisagem), nos quais

podemos observar a participação do social de uma forma indireta (alterações da paisagem edificações), mas eles não aparecem na fotografia, como se a constituição do lugar, não estivesse relacionada ao social. Isso evidencia que, apesar da ausência de pessoas nesse lugar, ele continua sendo um lugar, limitado ao físico e à localização. É essa ideia de lugar que é apresentada em grande parte das fotografias observadas até aqui.

Um outro aspecto que notamos nesse capítulo sobre os lugares é a sua classificação entre o tranquilo e movimentado. A autora menciona a existência de lugares mais tranquilos e outros mais movimentados e apresenta um poema chamado “A vida na roça” de Jailma Gabriele Pereira⁹. O poema destaca elementos como a serra, a cachoeira e o vento fresco, o que, de acordo com a autora, caracteriza um lugar mais tranquilo.

Ainda nesse sentido, apresenta na sequência, uma história em quadrinhos¹⁰ que mostra que o Chico Bento gosta de pescar no rio que passa ao lado do sítio em que ele vive, um lugar tranquilo. Os dois textos trazem situações que ocorrem no campo e envolvem modos de vida no campo.

Assim, ao discutir esses textos, é importante atentar para os estereótipos sobre o campo que podem ser criados ou reforçados junto aos estudantes. O que pode se configurar como um desprezo ao campo e ao modo de vida dos povos que existem e resistem ali, e também às diferentes realidades que hoje coexistem no campo em diferentes lugares, incluindo disputas e conflitos. Quer dizer, nem sempre o campo é um lugar tranquilo para todas as pessoas que vivem ali.

Fotografias do volume 2: 2º Ano

A unidade 3 desse volume, denominada “Viver e trabalhar” aborda questões relacionadas a trabalho, vida no bairro, meios de transporte e comunicação (SIMIELLI, 2017b). Nessa unidade, identificamos 30 fotografias, mas apenas 2 delas foram selecionadas para essa análise porque mencionam o conceito de lugar.

No capítulo 5, denominado “A vida cotidiana”, um dos objetivos é desenvolver o conceito de lugar. As fotografias foram identificadas na seção “A vida e o trabalho no bairro”

⁹ Fonte: Jailma Gabriele Pereira, A vida na roça. In: **Olimpíadas da Língua Portuguesa**: Escrevendo o futuro. Disponível em: www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-jornada-pedagogica/lingua-portuguesa/poesias.pdf. Acesso em: 2 out. 2017. (Acessados em SIMIELLI, 2017a, p. 78).

¹⁰ Fonte: Mauricio de Souza. **Chico Bento**. São Paulo: Globo, n.269, 1977. (Acessados em SIMIELLI, 2017a, p. 79).

e apresentam um centro histórico no Maranhão em duas épocas diferentes. De acordo com Simielli (2017b), os centros históricos podem ajudar na contação e compreensão da história de um determinado lugar pois carregam registros do passado do lugar. São construções muito importantes para a história e cultura do povo e do lugar, por isso, precisam ser mantidas e restauradas quando necessário.

As fotografias aparecem junto a uma sugestão de atividade de pesquisa, na qual a autora propõe que os estudantes conversem com os pais, avós ou outras pessoas idosas que moram há mais tempo no bairro em que eles vivem, para descobrir se existe alguma construção histórica no bairro onde moram ou no seu entorno e para saber como são esses lugares. Nas orientações aos professores, Simielli (2017b) sugere trabalhar o conceito de mudanças e permanências. Se na cidade em que vivem não tiver um centro histórico, é possível trabalhar esse tema a partir de construções mais antigas da cidade. Além disso, esse tema pode ser trabalhado de forma interdisciplinar com a História.

No enunciado que antecede as fotografias, além de solicitar a observação das mesmas, a autora informa que: “No Brasil, há centros históricos com construções antigas que ajudam a mostrar a história de um determinado lugar” (SIMIELLI, 2017b, p. 83).

Figura 7- Centro histórico no Maranhão em 1908 e 2017.



Fonte: SIMIELLI, 2017b, p. 83.

À primeira vista, não percebemos muitas mudanças, apenas em relação à cor dos edifícios mostrados pela fotografia colorida, já que a fotografia mais antiga está em preto e branco e não é possível saber se eles já tinham essa cor na época. Além disso, a fotografia mais recente, apresenta um lugar mais arborizado. Essa caracterização com poucas mudanças, pode

indicar que o lugar foi restaurado para manter as suas características originais. Possivelmente, essa é uma das intenções da autora do livro, mostrar como as permanências caracterizam os lugares históricos.

Nesse sentido, é necessário atentar para as tantas mudanças que ocorreram, mas que não estão visíveis nas fotografias, porque não permaneceram fisicamente no lugar, tendo em mente que, para além da materialidade de um centro histórico (edifícios), como mostrado na fotografia, todos os lugares são atravessados por diversas relações sociais.

Assim, ao trabalhar com o conceito de permanências associado ao de lugar, é preciso ter cuidado para que o lugar não seja limitado e compreendido como um ponto fixo, estático e pronto/acabado. Portanto, é fundamental que os estudantes percebam que os lugares em si, não permanecem os mesmos, uma vez que, os humanos e não-humanos continuaram se movimentando, criando e recriando os lugares no decorrer do tempo.

A unidade 4 desse volume, denominada “O ambiente em que vivemos” tem como um de seus objetivos, o desenvolvimento do conceito de lugar. Para tanto, “a unidade vai abordar os diferentes lugares do Brasil e do mundo, uma vez que o **lugar** é um dos conceitos que devem ser estudados no Ensino Fundamental 1” (SIMIELLI, 2017b, p. 104). A abertura da unidade já traz aos estudantes questões sobre o lugar: “*Você gosta de conhecer lugares diferentes? Que lugar você gostaria de conhecer? Como podemos proteger o lugar em que vivemos?*” (p. 105).

Nessa unidade, foram selecionadas para análise 14 fotografias e todas mencionam o conceito de lugar nos textos que as acompanham.

No capítulo 7, denominado “Conhecer lugares”, um dos objetivos é “a identificação de diferentes lugares” e, para isso, apresenta diferentes lugares do Brasil demonstrando diferentes situações que existem “praia, campo, áreas de relevo mais acidentado, áreas poluídas, etc”, nas quais os estudantes poderão identificar o que tem nos lugares das fotografias e fazer comparações com os lugares em que vivem (SIMIELLI, 2017b, p. 106).

O capítulo inicia com um poema chamado “Um ônibus pra lua” de Eliana Sá¹¹, que fala sobre uma possível viagem para a lua. Esta é uma forma de estimular o interesse dos estudantes em conhecer os diferentes lugares que existem no mundo. A autora menciona que, além desse exemplo, outras formas de estimular os estudantes, são os meios de comunicação (TV, jornais, internet, etc), quando “apresentam histórias e imagens de alguns pontos turísticos, por

¹¹ Fonte: Eliana Sá. **Um ônibus pra lua**. São Paulo: Sá Editora, 2009, p. 29-31. (Acessados em: SIMIELLI, 2017b).

exemplo”. Além disso, a autora sugere um momento de diálogos com questões sobre esse poema, que “pretendem trabalhar o imaginário das crianças. [...] é importante que possam expressar emoções e criatividade” (SIMIELLI, 2017b, p. 106).

Na seção, “Identificando lugares”, selecionamos 4 fotografias que mostram diferentes lugares. Aqui, a autora afirma que, os lugares podem ser a moradia, a escola e a rua, mas que a ideia de lugar não se limita a esses lugares, pois existem diversos outros lugares ainda desconhecidos pelos estudantes. Nas orientações aos professores, ela sugere comentar com os estudantes sobre as diversas formas de conhecer os lugares, pode ser indo ao local (forma direta) ou pode conhecer mediante o acesso aos diversos meios de comunicação (forma indireta). Posteriormente, sobre o conceito de lugar, ela afirma que:

Lugar é o espaço que se torna familiar ao indivíduo, o espaço de vivência, sempre ligado às referências pessoais. No entanto, esse conceito deve ser ampliado para outras escalas do mundo globalizado. Atualmente, o que acontece em um determinado país pode afetar os demais países do continente e até outros países do mundo. Muitas políticas internacionais acabam repercutindo na vida das pessoas em diversos lugares, como o aumento do preço dos produtos (SIMIELLI, 2017b, p. 107).

Retornando aos diálogos com Massey (2008) sobre o lugar, podemos compreender que o lugar pode ser o bairro em que moramos, mas também pode ser aquele em que estamos com menos frequência, onde passamos um final de semana ou as férias, por exemplo. Lugares que nos proporcionam viver e encontrar múltiplas trajetórias e histórias e também evocar memórias que fazem parte desse lugar.

As fotografias identificadas nesse capítulo estão acompanhadas de textos que mencionam o conceito de lugar com a seguinte proposição “Vamos pensar em lugares que você já conhece ou gostaria de conhecer? Observe as fotos a seguir” (SIMIELLI, 2017b, p. 107).

E após a apresentação das fotografias, a autora sugere algumas atividades. A primeira atividade envolve questões sobre os lugares nas fotografias: “a) Você já esteve em lugares como esses? b) De quais lugares você gostou? De quais não gostou? Explique” (p. 107). Na segunda atividade os estudantes precisam pensar em algum lugar em que gostariam de estar, falar sobre ele e o que o motiva a querer estar lá. Por fim, eles precisam desenhar esse lugar. Além disso, aos professores, é orientado que apresentem fotografias de outros lugares além destes, como parques, aeroportos, centros esportivos etc.

Figura 8- Diferentes tipos de lugares.



Fonte: SIMIELLI, 2017b, p. 107.

A primeira fotografia apresenta uma pequena porção de uma praia durante o dia, na qual é possível ver alguns edifícios na faixa de areia e uma vasta vegetação que a acompanha. Além disso, há a presença de muitas pessoas nesse lugar no momento da fotografia. Outra fotografia mostra um estádio de futebol durante a noite, na qual podemos observar arquibancadas cheias de pessoas e o campo com poucas pessoas, que possivelmente não sejam os jogadores. Podemos observar que, pelo ângulo do qual a fotografia foi feita e o que foi capturado, o foco de quem fotografou era o campo, e não as pessoas que estavam presentes, apesar de que, a depender do observador, a primeira coisa que vem a vista quando olhamos a fotografia são as pessoas. Uma outra fotografia do conjunto apresenta estudantes e professor na biblioteca de uma escola, durante o dia. É uma sala pequena e o acervo de livros não é muito grande. As pessoas estão reunidas em pequenos grupos que estão em torno de mesas e outros sentados no chão e, de um modo geral, os estudantes parecem estar concentrados em suas atividades. A última fotografia desse conjunto, apresenta uma parte de uma praça central no Acre durante o dia, em que é possível observar a presença de elementos comumente vistos em praças como essa: uma fonte de água, um monumento, bancos, arborização e, em torno da praça há algumas pessoas circulando.

Essas fotografias mostram lugares com características bem distintas e localizados em diferentes regiões do Brasil, mas também nos mostram que há algo de comum nesses lugares, a possibilidade do encontro de pessoas que interagem entre si e com o próprio lugar. Todas as fotografias são de lugares em que, via de regra, ocorre a reunião de mais pessoas, não são lugares de natureza individual, como uma casa, por exemplo, são lugares marcados pelo coletivo. As relações entre as diferentes pessoas e grupos sociais, trajetórias e histórias, que transitam por esses lugares, pelos mais diversos motivos, caracteriza-os como lugares de encontros possíveis (MASSEY, 2008).

Em outros dois conjuntos de fotografias, a autora aponta para os diferentes elementos que compõem as paisagens dos lugares, portanto, nesse caso há um destaque para a diversidade de paisagens do Brasil, e conforme é apontado por Simielli (2017b), a partir disso, pode ser introduzido de forma indireta o tema diversidade de paisagens e o conceito de paisagem pode ser trabalhado de modo secundário. Nessa direção a autora define a paisagem da seguinte maneira:

Quando se olha por uma janela, vê-se uma paisagem. Tudo o que se vê à frente é uma paisagem, definida até a linha do horizonte. Na paisagem há elementos naturais (rios e matas nativas, por exemplo) e elementos culturais (casas, prédios e avenidas, por exemplo) (SIMIELLI, 2017, p. XXVII).

De acordo com Cavalcanti (2019), a observação, imaginação e descrição da paisagem são habilidades muito importantes que a escola e o ensino de Geografia precisam proporcionar aos estudantes para interpretar as cenas percebidas ou vivenciadas no próprio cotidiano, e compreenderem a paisagem do lugar em que vivem. A paisagem é “o domínio do visível, a expressão aparente e formal do espaço; do que é vivido diretamente pelo corpo, com todos os sentidos [...] é a dimensão das formas que expressam o movimento da paisagem” (p. 174).

Aqui ocorre a aproximação explícita do conceito de paisagem ao de lugar e, via de regra, conforme já foi mencionado anteriormente, foi possível perceber que a paisagem é sempre um elemento que mais se destaca nas fotografias de lugares observadas nos livros, o que pode contribuir para uma ideia simplificada sobre o conceito de lugar, limitando-o à sua materialidade e fixidez. Por isso, é importante que, ao realizar tal aproximação, os professores tenham clareza quanto às diferenças entre os dois conceitos para que não sejam entendidos como sinônimo e tão pouco que os estudantes sejam levados a imaginar que os lugares e as paisagens estão concluídos/congelados e isentos de movimentos e transformações. Os estudantes precisam perceber que tudo ao seu redor está em movimento e constantemente se transformando.

Após a apresentação do primeiro conjunto de fotografias, que mostram paisagens em diferentes lugares do Brasil, a autora coloca algumas questões sobre as fotografias aos estudantes: “1) Qual dessas paisagens se parece mais com o lugar onde você vive? 2) Qual dos lugares apresentados você gostaria de conhecer? Por quê? 3) Dessas paisagens, qual é a mais poluída? Explique.” (SIMIELLI, 2017b, p. 109).

Figura 9- Diferentes lugares no Brasil I.



Fonte: SIMIELLI, 2017b, p. 109.

As fotografias nos apresentam lugares com diferentes paisagens no Brasil: praia, campo, cidade, mar, rios, terra, vegetação. Ao olhar as fotografias e identificar esses lugares, podemos ser levados a imaginá-los a partir das paisagens que eles apresentam: litorânea, urbana, rural, fluvial e das atividades (principais) que são desenvolvidas ali: turismo, agricultura e transporte/navegação. São exemplos de atividades que aproximam os lugares, dos mais próximos dos estudantes aos mais distantes, e ao mesmo tempo, pode distanciar os estudantes que vivem próximos a esses lugares, mas que por vezes, são impedidos de estar nos lugares, sobretudo em lugares turísticos.

É importante realizar exercícios com a intenção de problematizar essas fotografias e ir além do que sua aparência nos mostra. Além da paisagem e das atividades que, muitas vezes, podem qualificar e tornar lugares como esses conhecidos, existem outras histórias sobre esses

lugares, que não se limitam a paisagem ou às atividades. Que lugares são esses? Quem são as pessoas que vivem nesses lugares? E quem são as pessoas que passam por esses lugares? Tem algum lugar assim próximo ao lugar em que vivem? Já visitaram algum lugar assim? O que foram fazer? Se não, gostariam de visitar? Por quê? Qual lugar mais chamou a sua atenção? E por quê?

O segundo conjunto de fotografias, mostra outros lugares do Brasil que apresentam diferentes paisagens e é sugerido que os professores trabalhem elementos como: “rio (lugar quente e úmido), gelo (lugar frio) e seca (falta de chuva-lugar quente e seco”. Aos estudantes, a autora propõe analisar as fotos e descrever as diferenças entre esses lugares por eles observadas. Além disso, também sugere que os professores apresentem fotografias de outros lugares com diferentes paisagens, preferencialmente “locais poluídos ou degradados, lixões e área de mineração, por exemplo, para que os estudantes tenham contato com outras paisagens e entendam que elas nem sempre são espaços bonitos e agradáveis” (SIMIELLI, 2017b, p. 110).

Figura 10- Diferentes lugares no Brasil II.



Fonte: SIMIELLI, 2017b, p. 110.

As discussões sugeridas pela autora, com relação a essas fotografias, focam na abordagem das características físicas desses lugares. Mas é necessário ampliar o olhar e ir além

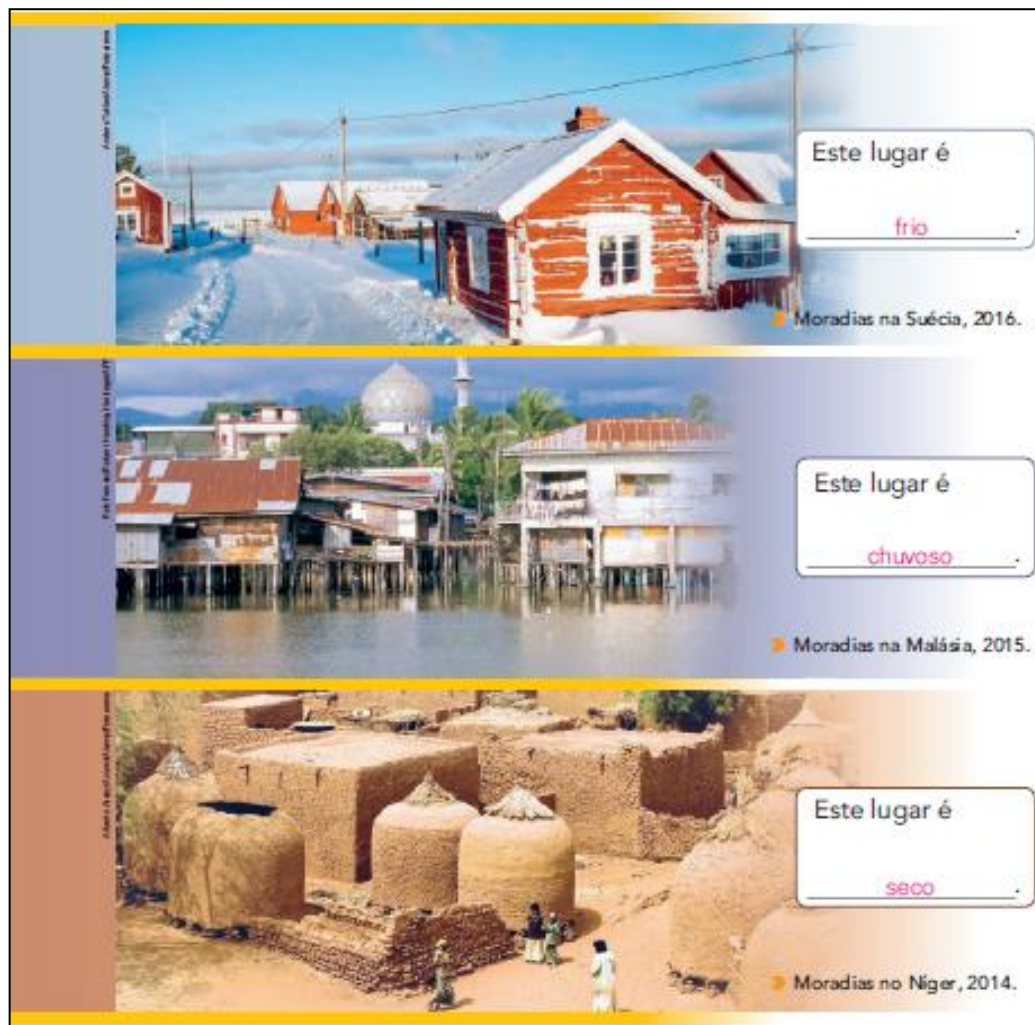
do físico, olhar para as crianças presentes e perceber a participação delas na constituição desses lugares de diferentes formas, por meio da brincadeira, da caminhada e passeio, ou ainda, como em uma fotografia anterior (figura 8) que mostra crianças na biblioteca da escola e possivelmente por meio da viagem pelo mundo proporcionada pelas diversas histórias presentes nos livros.

Aqui, reafirmamos a atenção para os protagonistas da educação geográfica proposta nesse trabalho, as crianças. Para Lopes (2014), na interação com outras pessoas, as crianças estão experienciando o espaço, os lugares e territórios. Elas vivenciam e criam múltiplas possibilidades de usar os espaços em que estão e deixam ali suas marcas. As crianças que aparecem nestas fotografias parecem estar muito à vontade nos respectivos lugares e estão vivenciando-os de forma muito divertida, e talvez nem sabiam ou perceberam que estavam sendo fotografadas naquele momento. São crianças criando lugares a partir de novos encontros.

A partir destas fotografias, também é possível ampliar as discussões sobre a ideia de lugar, evidenciando que, lugar de vivência não é apenas a moradia (reduzida à sua estrutura externa), a escola (reduzida ao prédio, a fachada e a sala de aula) etc. São também os diversos lugares por onde circulam e fazem uma parada; onde convivem com os outros humanos e não humanos desempenhando diversas atividades, compartilhando ideias, percepções, pensamentos e momentos etc.

Foram identificadas ainda nesse capítulo, em uma sugestão de atividade, um conjunto de três fotografias de moradias em lugares no mundo que apresentam climas diferentes. Nesse caso, a atividade consiste em associar o tipo de moradia ao clima do lugar, a partir de informações sobre os lugares.

Figura 11- O clima em diferentes lugares do mundo.



Fonte: SIMIELLI, 2017b, p. 115.

Essas fotografias mostram não só lugares com climas e paisagens diferentes, mas também os tipos de moradia e cada uma, possivelmente adequada ao clima da região e, podemos observar que todas são moradias bem simples. São diferentes as pessoas que vivem nesses lugares e, possivelmente, essa característica se mantém em relação a pessoas em um mesmo lugar. São as heterogeneidades que coexistem no lugar. Um mesmo lugar pode ter, não uma única, mas múltiplas identidades e histórias (MASSEY, 2000).

Algumas questões podem ser levantadas para movimentar essas fotografias: Existem semelhanças ou diferenças entre os lugares das fotos e a realidade em que vivemos? Em que é semelhante? E em que é diferente? E com relação a outros lugares em que já estivemos em nosso estado ou país, existem semelhanças ou diferenças? Poderíamos imaginar como vivem as pessoas nesses lugares tão diferentes? E quais as trajetórias, narrativas e encontros que

atravessam esse viver/lugar? O que define o lugar para essas pessoas? Como seria para nós viver em algum desses lugares?

Esses são apenas alguns exemplos de questões que podem permear os diálogos entre estudantes e professores em torno dessas e das outras fotografias identificadas no volume evidenciando a sua relação com o conceito de lugar.

4.2 Segundo momento de análise: Objetivos implícitos

No segundo momento de seleção e análise de fotografias, identificamos a presença dos termos “lugares próximos e/ou lugares de vivência” em objetivos de unidades e/ou de capítulos dos volumes 1, 2 e 3, conforme mostra a tabela abaixo.

Tabela 4- Segundo momento de análise: Objetivos implícitos.

Volume	Unidade (s)	Quantidade de conjuntos fotográficos analisados
1 (1º ano)	1	3 conjuntos
2 (2º ano)	1 e 2	2 conjuntos
3 (3º ano)	1 e 2	5 conjuntos

Elaboração: a autora.

Fotografias do volume 1: 1º Ano

A primeira unidade desse volume, denominada “Meu Lugar no Mundo”, trabalha com questões relacionadas ao cotidiano dos estudantes, destacando os espaços e as situações mais próximos às crianças, que envolve temas como: família, moradia e brinquedos/brincadeiras em diferentes lugares de vivência (SIMIELLI, 2017a).

No primeiro capítulo, denominado “Meus lugares de vivência”, a centralidade é o estudo dos lugares de vivência dos estudantes, e, dentre os seus objetivos, está a identificação dos lugares mais próximos a eles, bem como a sua inserção nesses espaços. Com isso, a família e a moradia são destacadas como temáticas importantes para tal abordagem. A autora destaca que o estudo destes temas é muito significativo para as crianças nessa fase (SIMIELLI, 2017a).

O primeiro conjunto de fotografias identificado está na seção “Viver em família” e é composto por 8 fotografias que apresentam famílias constituídas de diferentes formas (quantidade de pessoas e modelos) e que vivem em diferentes lugares do Brasil (SIMIELLI, 2017a). A autora sugere aos estudantes, a observação das fotografias e na sequência, algumas atividades que, de um modo geral, se resumem à contagem de pessoas das famílias em cada fotografia, além da comparação entre elas e em relação a própria família, para perceber se todas as famílias são iguais ou não, e se alguma delas é parecida com a deles.

Aos professores, Simielli (2017a) orienta que ao trabalharem com o tema família, é necessário ir além dos limites tradicionais e contemplar os diferentes modelos familiares, como por exemplo, casais homossexuais com filhos, conforme é mostrado em uma das fotografias. Sobre a questão da homossexualidade, ela orienta que os professores atentem para possíveis situações de piadas ou mesmo *bullying* entre os estudantes e que dialoguem sobre isso com eles independentemente da idade, salientando que todas as pessoas devem ser respeitadas (SIMIELLI, 2017a).

Dessa forma, a autora enfatiza que é importante mostrar que todos os modelos familiares, inclusive aqueles apresentados pelos próprios estudantes precisam ser respeitados e valorizados, assim como o papel de cada integrante de uma família. E que mencionem que as fotografias apresentam apenas alguns exemplos dos modelos familiares que existem e nem sempre é possível contemplar a realidade de todos os estudantes. Por isso, cada um poderá apresentar outros exemplos de famílias. Assim, é possível trabalhar com outras questões relacionadas à convivência, que envolvem “o contato entre os diferentes tipos de família, o respeito às diferenças, a empatia por diferentes pessoas e as regras básicas de educação e convívio” (SIMIELLI, 2017a, p. 13).

Figura 12- Diferentes famílias em lugares do Brasil I.



Fonte: SIMIELLI, 2017a, p. 12.

Figura 13- Diferentes famílias em lugares do Brasil II.



Fonte: SIMIELLI, 2017a, p. 13.

As fotografias observadas mostram famílias com duas, três ou mais pessoas e que apresentam diversas composições. A diversidade populacional está presente, apresenta famílias compostas por pessoas indígenas, negras, brancas, pardas e que possivelmente possuem diferentes culturas, costumes e modos de viver, inclusive na forma de se relacionar com os lugares. As famílias foram fotografadas em diferentes ambientes, algumas estavam em um ambiente interno, talvez em suas moradias; outras estavam em ambientes externos, na rua, no parque, na praça e diante de moradias, talvez suas próprias moradias, como é o caso da família no Pará e em Pernambuco.

Essas fotografias apresentam um aspecto diferente de todas as fotografias vistas até esse momento, que é o destaque para a presença de pessoas. Observamos que as fotografias centralizam as pessoas que compõem famílias e que foram registradas de modo aproximado à câmera/fotógrafo, fazendo com que apenas elas ocupem o quadro fotográfico e, na maioria das vezes, ocultando tudo ou quase tudo o que está no entorno do lugar em que as pessoas estavam no momento em que foram fotografadas.

Mais que mostrar pessoas como uma forma de ilustrar diferentes modos de composições de família, a partir de discussões em torno dessas fotografias, é possível evidenciar a importância das relações sociais para a constituição dos lugares. Ao desempenhar suas atividades diárias, semanais ou de longo prazo nos diversos lugares por onde circulam, estão produzindo trajetórias e transformando esses lugares.

Com base em diálogos com Massey (2008), acreditamos, portanto, que estas fotografias também possibilitam ampliar a ideia de lugar. Ao discutir sobre o viver em família como um lugar em que desenvolvemos muitas relações, amplia-se o sentido de lugar, sugerindo que, a partir do contato com e entre as pessoas do círculo familiar e outros grupos, as crianças passam a compreender e constituir os próprios sentidos de lugar. Assim, a família pode ser compreendida como um desses lugares de possíveis encontros com outras pessoas e outros lugares. Podemos, ainda, entender a família e/ou outros grupos de convívio como um lugar substancial, a partir do qual as crianças têm suas primeiras experiências com o mundo, lugares, humanos ou não-humanos etc.

Também é fundamental compreender que, o sentido de lugar pode ser diferente entre as pessoas. Então, determinado lugar pode ser julgado como um bom lugar de viver para alguns, mas para outros não, pois cada pessoa pode experimentar os lugares e situações de modo particular e muito diferente de outra pessoa. Então, um outro aspecto que pode ser discutido

com os estudantes, ao mencionar a família como um lugar de vivência, é com relação a situações no contexto de convívio familiar, sobretudo, as mais adversas, como por exemplo, crianças que sofrem violência ou aquelas que vivem em lares temporários. Dessa forma, é importante relativizar a ideia da família como um lugar de vivência de todos, pois, ao mesmo tempo que, a família pode se caracterizar como um lugar de vida bom para determinadas pessoas, pode ser para outras um lugar de vivências mais negativas.

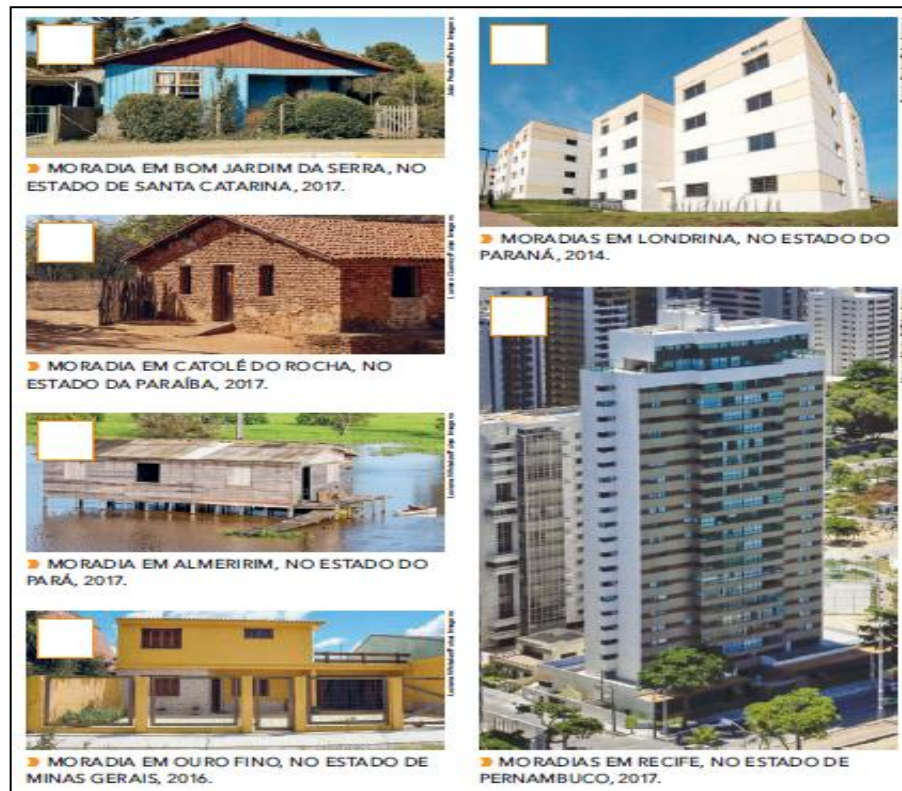
O outro conjunto de fotografias está na seção “Minha moradia” e é composto por 6 fotografias que apresentam moradias com diferentes características: formatos, tipos e materiais de construção e localização em diferentes cidades do Brasil. De acordo com Simielli (2017a), essas fotografias evidenciam a “diferenças e semelhanças entre **lugares de vivência**”. Assim, a moradia é o outro tema central do capítulo e o texto que antecede essas fotografias menciona que “nossa moradia nos dá abrigo. Nela convivemos com nossos familiares e amigos” (p. 20).

Nas orientações aos professores, a autora sugere alguns apontamentos que podem ser feitos junto aos estudantes após a observação das fotografias, sobretudo em relação aos materiais utilizados para a construção de casas: observar os diferentes tipos de construção e materiais das moradias de modo a perceber as diferenças entre eles e também nos níveis socioeconômicos evidenciados; mencionar que além desses, existem outros tipos de materiais utilizados na construção de moradias nos diferentes lugares (pedra, blocos de gelo, palha de palmeira); e que esses materiais vêm de recursos retirados da natureza para a construção.

Além desses aspectos, Simielli (2017a) chama atenção para a importância das moradias para todas as pessoas, e com diálogos junto aos estudantes, sugere: “Valorize a importância da moradia em nossas vidas, independentemente de como elas são (grandes ou pequenas), pois é nela que convivemos com as nossas famílias e onde estamos protegidos do frio, das chuvas, etc” (p. 20). De modo complementar, é importante mencionar que muitas pessoas, por diversos motivos, vivem na rua e muitas vezes por não tem uma casa para morar. E que, isso não deveria acontecer, pois uma moradia adequada é um dos direitos humanos estabelecidos na Constituição brasileira de 1988 (SIMIELLI, 2017a).

Dessa forma, as atividades sugeridas aos estudantes sobre essas fotografias, envolvem questões sobre os materiais utilizados nas construções das moradias das fotografias e as deles e também sobre os profissionais que realizam esse trabalho.

Figura 14- Diferentes tipos de moradia no Brasil.



Fonte: SIMIELLI, 2017a, p. 20.

As fotografias mostram diferentes tipos de moradias: casas de madeira e alvenaria, edifícios de apartamentos e palafitas. Considerando os poucos elementos visíveis em torno dessas moradias, percebemos que elas estão em diferentes ambientes: área rural, área alagada, área urbana, desde grande centro urbano a bairros, aparentemente, menos movimentados. Entretanto, nos chama atenção que, em meio a tantos tipos diferentes de moradia, não há fotografia de moradias em aldeias indígenas e nem em comunidades periféricas, por exemplo.

Outro aspecto observado, é que, o foco dessas fotografias está em mostrar as moradias como objetos para habitar. O que vemos são apenas as estruturas externas das moradias, e a ausência total de pessoas e em parte, de outros seres vivos, associados ao fato de as atividades sugeridas se pautarem no tipo de construção, por exemplo, nos instiga a pensar que essas fotografias foram colocadas ali apenas para ilustrar o tema mostrando exemplos de diferentes tipos de moradia. Apesar de abordar a moradia como um lugar de vivência, o sentido de lugar a partir destas fotografias, fica restrito ao seu caráter físico.

Muitas vezes, a ideia de lar e abrigo são relacionadas à moradia, e essa ideia aparece no enunciado que antecede essas fotografias no livro: “nossa moradia nos dá abrigo. Nela convivemos com nossos familiares e amigos” (SIMIELLI, 2017a, p. 20). E, de fato, não

podemos negar que, para muitas pessoas, a moradia é isso mesmo: lar, abrigo, refúgio, segurança, aconchego, conforto etc.

Entretanto, não podemos ignorar as heterogeneidades que existem no mundo em que vivemos. É importante incluir em nossas discussões o fato de que, muitas pessoas vivem em situações adversas, por vezes, muito precárias: pessoas em situação de rua e/ou em situações de vulnerabilidade de um modo geral, em privação de liberdade, em tratamentos médicos prolongados ou contínuos, instituições de abrigo, entre outros. São diversas situações de pessoas que estão em determinados lugares, vivendo em moradias ou não, sozinhas ou não, e que, não necessariamente sintam-se em casa e/ou bem vivendo nesse lugar¹².

Nessa direção, entendemos que é necessário atentar para as diversas situações como essas, e mesmo em se tratando de crianças de, em média 7 anos de idade, é importante que essas considerações sejam feitas junto a esses estudantes auxiliando-os na compreensão e ampliação da ideia de lugar e de lugar de vivência. Assim, a partir de análises e discussões em torno das fotografias, indo além do que ela já mostra, podemos explicitar que o lugar é mais do que a sua materialidade, a sua estrutura/parte externa e os estudantes podem fazer conexões com o que pensam e experimentam em suas próprias realidades e nos lugares em que vivem.

Fotografias do volume 2: 2º Ano

Na segunda unidade desse volume, denominado “Localizar e representar espaços”, especificamente o capítulo 4, denominado “As ruas e os caminhos”, tem como um dos seus objetivos, a identificação das mudanças e permanências ocorridas na paisagem dos lugares e busca ampliar as discussões sobre os espaços próximos abordando a rua onde os estudantes moram como um dos temas centrais do capítulo (SIMIELLI, 2017b). Nessa unidade selecionamos 4 fotografias para a análise.

O capítulo inicia com um excerto de uma canção¹³ de Chico Buarque chamada “Até pensei” que fala sobre uma rua especial para o autor. Na sequência, Simielli (2017b) sugere algumas atividades sobre determinada rua indicada e descrita na canção. Nas orientações aos

¹² Um exemplo de situações assim, pode ser observado em Preve (2020), que relata experiências em uma oficina de cartografia junto a pacientes internos em um hospital, da qual surge a questão ‘habito este lugar, mas não vivo aqui’. A partir disso, é possível entender que, o habitar e o viver são diferentes para determinados indivíduos, e conforme é assinalado por Preve (2020), “fisicamente, sim, ele está ali, mas em sensações e pensamentos vive em outro lugar” (p. 21). Disponível em: <<https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/908>>.

¹³ Fonte: Chico Buarque. **Chico Buarque de Hollanda**: Volume 3. São Paulo: RGE, 1968. 1 CD. Faixa 8. (Acessado em: SIMIELLI, 2017b).

professores, a autora menciona que a rua é um dos lugares de vivência dos estudantes, assim como a moradia e a escola e, por isso, o conceito de lugar é trabalhado nessa parte do volume.

Dessa forma, na seção “Como é minha rua”, a autora inicia o assunto afirmando que “As ruas não são iguais. Cada rua tem características próprias” e finaliza com questões para reflexão: “Como é a sua rua? Dá para brincar nela?” (p.57). Na sequência, solicita que os estudantes observem as ruas em que vivem para responder algumas questões referentes às características que elas apresentam: como elas são e o que ocorre nelas durante o dia, à noite e durante a semana; se elas têm elementos básicos necessários para as pessoas terem qualidade de vida; e o que poderia ser feito para torná-las melhores.

Ainda nessa seção “Como é a minha rua”, foram identificadas 4 fotografias para a análise (as únicas do capítulo todo), são dois conjuntos de fotografias que apresentam dois lugares localizados na área urbana em épocas diferentes, e o foco das discussões é o trabalho com as mudanças e permanências dos lugares, como a rua.

O primeiro conjunto contém duas fotografias de um lugar no município de São Paulo e mostram as transformações sofridas pelas ruas e lugares ao longo do tempo. E o segundo conjunto de fotografias, tem duas fotografias de uma mesma rua no município do Rio de Janeiro em épocas diferentes. Nesse caso, há um destaque para as mudanças ocorridas no trânsito dessa rua. Em ambos os casos, o conceito de lugar é mencionado no texto que acompanha as fotografias.

A autora sugere que os professores expliquem aos estudantes que as mudanças e permanências, como o que é evidenciado nas fotografias, são muito comuns, à medida que as cidades crescem, novas construções fazem desaparecer as antigas promovendo mudanças, ao mesmo tempo que, em muitos casos, alguns elementos permanecem no lugar. Além disso, aos estudantes, a autora sugere atividades sobre essas fotografias e que também investiguem sobre as mudanças e permanências ocorridas nas ruas em que eles vivem e na sequência, que socializem na turma o que descobriram.

Antes de olharmos para as fotografias mencionadas, é importante refletirmos sobre a questão das mudanças nos lugares, pois todos, inclusive os estudantes, precisam ter clareza sobre como as relações e os movimentos no espaço promovem transformações. Nesse sentido, recorreremos mais uma vez a Massey (2008), que afirma que, nunca retornamos ao mesmo lugar que estivemos antes, pois, lugar é aqui e agora e não será o mesmo daqui a pouco. O argumento da autora é que, os movimentos, as trajetórias, encontros, relações humanas e não-humanas com

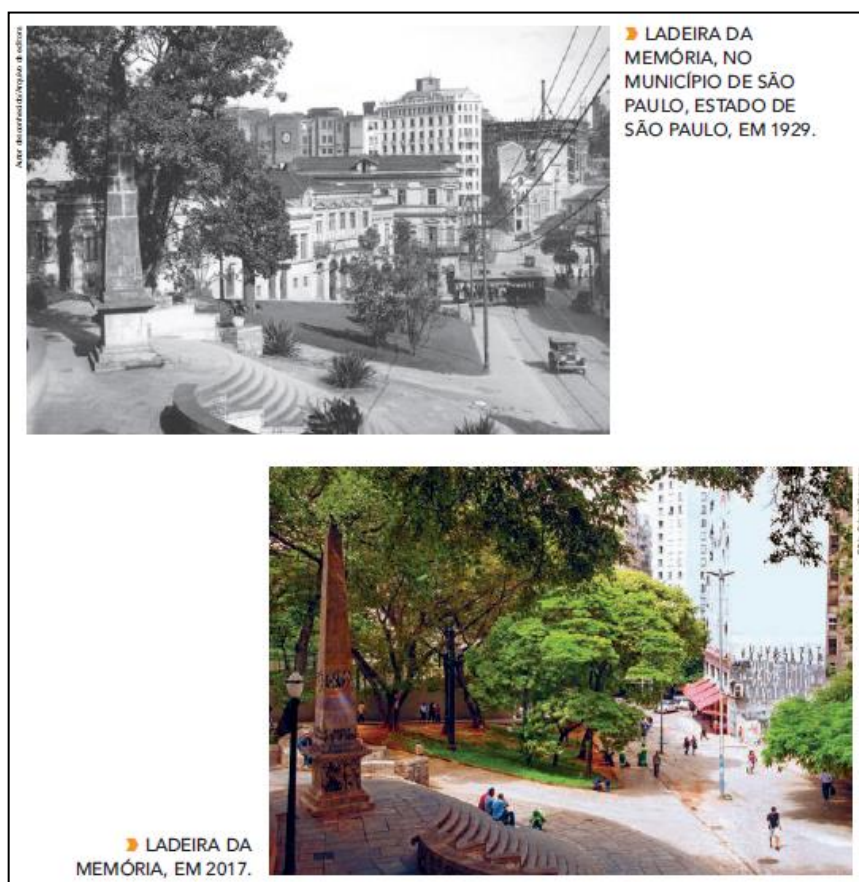
o espaço continuam acontecendo ao acaso, e isso constitui outro lugar, diferente do aqui e agora em que estamos. Os lugares não param e nem podemos pará-los, podemos apenas “[...] encontrar os outros, alcançar onde a história do outro chegou “agora”, mas onde esse “agora” [...] é ele próprio constituído por nada mais do que - precisamente- aquele encontro (mais uma vez)” (MASSEY, 2008, p. 184).

Considerando esse entendimento, é importante que essas questões estejam nas discussões sobre o lugar junto aos estudantes, para que, ao analisarem os próprios lugares, e também os das fotografias, sobretudo quando o assunto for “mudanças e permanências”, compreendam que, ao falarmos de transformação do lugar, nos referimos às mudanças de curto e de longo prazo, do banal e discreto às mais significativas. Tudo aquilo que ocorre no cotidiano promove mudanças no lugar e em nós, e as percepções e afetações que cada um tem sobre isso, podem ser diferentes. Assim, para Massey (2008), “[...] nunca se pode simplesmente “voltar”, ir para casa ou para qualquer outro lugar. Quando você chega “lá”, o lugar terá prosseguido assim como você terá mudado” (MASSEY, 2008, p. 183-184).

As fotografias que seguem, bem como o livro como um todo, apresentam o tema mudanças e permanências, apenas do ponto de vista das áreas urbanas e não contemplam as perspectivas específicas de outras áreas, como a rural e indígena, por exemplo. Assim, ressaltamos novamente a importância de os professores conduzirem as discussões trazendo aspectos que o livro não aborda, é necessário que eles busquem inserir essas outras realidades, tentando contemplar também a realidade do lugar em que vivem, uma vez que, podem apresentar características diferentes da realidade urbana abordada nas fotografias.

Ao pensarmos, por exemplo, a partir do lugar Dourados (o município) em que estamos, que é fortemente caracterizado pelas diversas relações entre os contextos urbano e rural da região em que está inserido, considerando as diferentes realidades, é necessário levantar questionamentos: Quais são as mudanças ocorridas nesse lugar, no contexto da criação e avanço da urbanização no município de Dourados associados também ao desenvolvimento do projeto agrícola (hoje o domínio do agronegócio) para a região, do ponto de vista dos povos indígenas e do campo ou ainda outros grupos sociais que viviam aqui? Considerando o longo, mas também o curto prazo, o que mudou no lugar em que viviam ou vivem hoje? Existem permanências? Quais?

Figura 15- Mudanças e permanências em um lugar de São Paulo.



Fonte: SIMIELLI, 2017b, p. 58.

As fotografias apresentam um pequeno recorte deste lugar chamado Ladeira da Memória e apresentam características padrões que indicam momentos diferentes da história.

É possível observar uma fotografia em preto e branco, com edifícios de arquitetura histórica e veículos mais antigos, que são diferentes dos que conhecemos hoje. Mesmo que não houvesse legenda e um texto contextualizando, a partir dessas características somos induzidos a pensar que a foto corresponde a um momento do passado bem distante, mas, não necessariamente, quer dizer que a fotografia foi de fato realizada na época indicada.

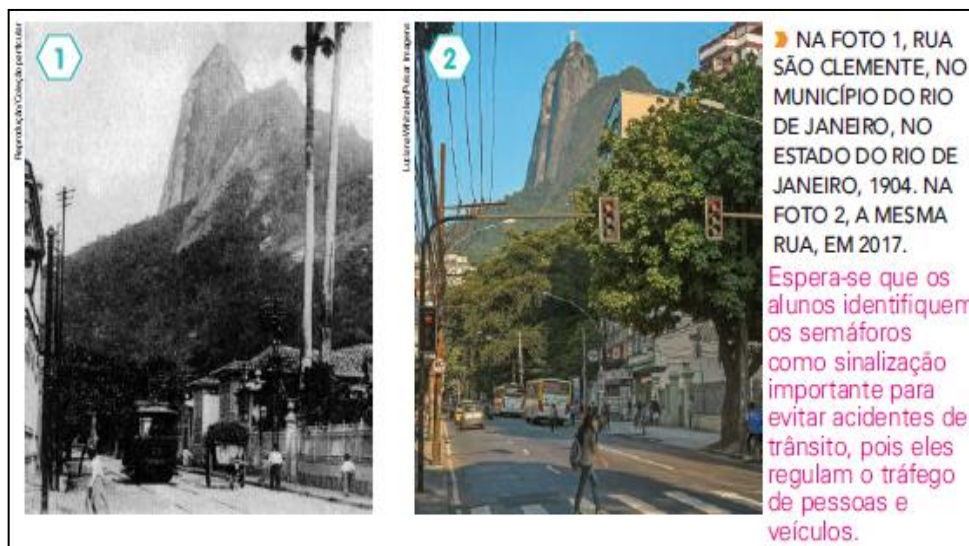
Observamos que a foto correspondente à atualidade, é colorida, o lugar está mais arborizado, e não tem mais tantos edifícios, as árvores estão cobrindo a maior parte dos que foram mantidos, e os que estão à mostra apresentam uma arquitetura diferente dos anteriores, mais altos e contemporâneos, não mantiveram as características históricas da época em que o foi criada. Nessa foto, o monumento que tem formato de triângulo, aparenta estar pichado, indicando que, por algum motivo alguém quis deixar ali a sua própria marca e que este é um ponto de encontro de diferentes grupos.

Diferente da anterior, nessa foto podemos observar a presença de pessoas circulando pelo lugar, o que nos leva a refletir sobre os motivos da ausência de pessoas no momento em que a primeira foto foi criada, levando em consideração a utilidade histórica do lugar também como um ponto de encontro das pessoas.

No outro conjunto de fotografias sobre mudanças e permanências na rua, identificado na seção “Sinalização nas ruas” tem como foco a sinalização de trânsito. Conforme enunciado por Simielli (2017b) no texto que antecede essas fotografias, “Os lugares podem mudar muito com o passar do tempo. Lugares que antigamente eram tranquilos podem apresentar um trânsito movimentado nos dias atuais. Por isso o trânsito precisa ser organizado nesses espaços” (p. 62). E assim, inicia uma discussão sobre a sinalização de trânsito que possui placas, semáforos, faixas de pedestres, etc. Na sequência, sugere algumas atividades sobre isso, como por exemplo, indicar nas fotografias a sinalização que os estudantes mais gostam. A autora também menciona que, o trabalho com a sinalização de trânsito, e sobretudo o estímulo de atitudes como o respeito às regras pelos estudantes, além de abordar o cotidiano deles, é uma parte muito importante da formação cidadã.

Além do que foi mencionado pela autora, outras questões podem surgir a partir das observações dessas fotografias.

Figura 16- Mudanças e permanências em uma rua no Rio de Janeiro.



Fonte: SIMIELLI, 2017b, p. 62.

A figura 16 também mostra uma fotografia com aparência mais antiga e outra mais atual. Desta rua, é possível avistar ao longe uma parte do morro do corcovado que hoje é famoso por causa do monumento do Cristo Redentor construído sobre ele em 1922. No momento em que a foto mais antiga foi criada, ainda não havia o monumento. Comparando as duas fotos, é possível

observar que muitas coisas permaneceram como eram na época e dentre as principais mudanças, além do monumento, estão: o transporte público que passou de bondinho a ônibus; de rua de pedras a asfaltada; e passou a ter a presença de: carros; sinalização de trânsito; mais edifícios e mais altos; e mais árvores. Em ambas as fotografias, há a circulação de pessoas nas ruas e/ou calçadas.

Nos dois conjuntos de fotografias apresentados, poderíamos imaginar que as fotos são na verdade, cenários montados com o intuito de mostrar o mesmo lugar em duas épocas diferentes, pois, não estávamos presentes no momento em que as fotografias foram criadas. As fotografias apenas nos foram apresentadas como provas reais sobre esse lugar, mas é necessário ir além do que a aparência nos mostra, não as aceitar como verdades inquestionáveis, uma vez que, as fotografias são carregadas de “significados não explícitos e omissões pensadas” (KOSSOY, 2016, p. 24).

As características observadas a partir dos recortes desse lugar, que é mais complexo do que as fotos mostram, que sofreu tantas mudanças e ao mesmo tempo conservou algumas coisas, podem contar a história deste lugar? Quando surgiu e que intenções estavam por trás da criação desses lugares? Por que tem esse nome? Será que todas as pessoas que frequentam esse lugar, conhecem a história dele? E ainda, como as diversas relações dos diferentes grupos sociais que ali estiveram, participaram da criação, mudanças, permanências e múltiplas histórias do lugar ao longo dos anos?

Nesse sentido, é importante atentar para a possibilidade de múltiplas narrativas em relação a esses lugares¹⁴, é necessário cuidado para não reproduzir a ideia de uma única trajetória e história, já que o espaço é multiplicidade, heterogeneidade e coetaneidade. Trata-se de reconhecer a simultaneidade de histórias-até-agora é reconhecer o fato de outras realidades existentes e presentes com suas próprias histórias. É necessário criar e dar espaço para as

¹⁴ Em uma pesquisa rápida na web com vistas a conhecer mais sobre a Ladeira da Memória, podemos obter muitas informações sobre ele, dentre as quais: tem origem no período colonial; a arquitetura neocolonial inspirada no período colonial americano; já foi conhecido como Largo dos Piques e teve outros nomes; foi mercado de escravos; porta de entrada e saída da cidade de São Paulo para os tropeiros que transportavam mercadorias; tinha uma fonte de água ali, então era o lugar de parada dos tropeiros para descanso e abastecimento de água para a viagem; era local de encontro dos moradores; já teve um chafariz mas foi retirado. O local passou por várias mudanças, incluindo restauração e, dada a sua importância histórica e cultural para o lugar, foi tombado como patrimônio histórico estadual e municipal. Assim, certamente as vivências e narrativas dos tropeiros em relação a esse lugar, não eram as mesmas vivências e narrativas das pessoas que foram comercializadas como escravos, assim como são diferentes do que foi contado pelas pessoas que comercializavam estes. Informações disponíveis em: Informações obtidas na página eletrônica oficial da Câmara Municipal de São Paulo. Disponível em: <<https://www.saopaulo.sp.leg.br/apartes/obelisco-ladeira-da-memoria-sp/>>. Acesso em: mar. 2021.

diversas narrativas sobre esses lugares, mas que foram ignoradas em detrimento das histórias hegemônicas (MASSEY, 2008).

Apesar das fotografias mostrarem um recorte muito pequeno deste lugar, o que não permite conhecê-lo em sua complexidade, as potencialidades das fotografias podem ser aproveitadas se questionarmos o que elas estão nos mostrando como verdade e contextualizá-las, para que elas não permaneçam “estagnadas em seu silêncio: fragmentos desconectados da memória, meras ilustrações ‘artísticas’ do passado” (KOSSOY, 2016, p. 24).

Lugares históricos como o que essas fotografias apresentam, estão presentes em muitas cidades do Brasil, e, possivelmente, muitos dos estudantes já conheceram algum deles. Dessa forma, é importante que professores busquem informações sobre os lugares apresentados e dialoguem com seus estudantes sobre esses lugares, as múltiplas trajetórias que os fizeram e refizeram e as diversas histórias em torno deles.

Fotografias do volume 3: 3º Ano

A primeira unidade, denominada “A cidade e o campo”, trabalha com os lugares do campo e da cidade por meio de representação gráfica e apresenta elementos como: pontos de referência e percursos urbanos (SIMIELLI, 2017c). Identificamos 12 fotografias que mencionam ou fazem referência ao lugar.

O capítulo 1, denominado “Os lugares da cidade”, tem como objetivo central trabalhar com os referenciais dos estudantes, iniciando por lugares de vivência mais próximos como a sala de aula e o bairro em que eles vivem, e posteriormente para outros pontos de referência em lugares de vivência no Brasil (SIMIELLI, 2017c), evidenciando a relação pontos de referência com o conceito de lugar. Dessa maneira, um dos objetivos desse capítulo é “identificar melhor o lugar onde vive, conhecer outros lugares e estabelecer relações entre eles” (p. 10).

Iniciando o capítulo, já na seção “Pontos de referência”, a autora apresenta esse tema e indica que “os pontos de referência são elementos que podem ser usados para nos localizar no bairro, na cidade ou no campo, no estado, no país”. Ela afirma que os pontos de referência podem ter caráter individual ou coletivo, e que a criação dos pontos de referência por uma pessoa ou por um grupo social tem forte relação com os “elementos presentes em seus lugares de vivência e com a importância que esses elementos tem para a pessoa ou para o grupo” (SIMIELLI 2017c, p. 11).

Nas orientações aos professores, a autora destaca a importância dos pontos de referência para que as crianças “aprendam a ler e analisar o que está ao seu redor para que se localizem, analisem o lugar onde vivem e dele participem” (SIMIELLI, 2017c, p. 11). Além disso, ela menciona que nos diferentes lugares, os pontos de referência podem apresentar particularidades e diferenças entre os grupos sociais e suas respectivas culturas, mas à sua maneira, são muito significativas para todos e devem ser respeitadas em sua diversidade de manifestações. E assim, ela segue discutindo sobre a localização nos lugares e o papel dos pontos de referência.

Assim, observamos que os pontos de referência são trabalhados, sobretudo, com o objetivo de localizar-se nos lugares. Simielli (2017c) sugere que os estudantes conheçam o espaço em que vivem e analisem o lugar em que vivem para que saibam se localizar nesses lugares, as informações associadas à ideia de localizar e pouco relacionadas a conhecer esses lugares, entender as dinâmicas que o envolvem e entender o lugar de outras formas, em outros sentidos.

Nessa direção, Cavalcanti (2019) afirma que, muitos autores que trabalham com o conceito de lugar, começam a abordá-lo de modo ampliado, reconhecendo que, a localização é muito importante para compreender o espaço geográfico, mas ela por si só, não é suficiente, é necessário ir além da simples localização e descrição. Em suas palavras:

[...] significa ir além da pergunta: *Onde?* Trata-se de encaminhar o pensamento para se indagar sobre as razões que contribuíram para a produção dessa espacialidade: ou seja, *por que aí?* [...] entender as razões históricas, sociais, subjetivas que levaram os processos, os fenômenos a se estruturarem de determinada maneira onde se estruturaram, construindo e configurando os lugares. [...] entender os fenômenos, fatos e acontecimentos do ponto de vista geográfico é mais do que localizar, no sentido de medição, das coordenadas cartesianas, é também compreender as determinações dessa localização e suas implicações, na própria espacialidade, para o conjunto de objetos e ações (p. 126-127).

Dessa forma, compreendemos que, saber se localizar ou localizar objetos/locais em um lugar é, sem dúvidas, uma habilidade muito importante para todos, mas é importante que os professores reconheçam possíveis limitações apresentadas nos livros didáticos e que ao trabalhar com essas temáticas considerem que o lugar não se limita à localização, o lugar não é só um ponto no mapa para ser localizado ou um espaço para ser delimitado e reduzido à lógica do Estado.

As fotografias selecionadas para análise foram identificadas ainda na seção “Pontos de referência”. Trata-se de um conjunto com 6 fotografias que apresentam lugares de referência em diferentes cidades do Brasil. A autora menciona que são lugares com construções

arquitetônicas marcadas pela cultura e a história de um povo e do lugar e que se tornam pontos de referência para quem vive ou visita o lugar (SIMIELLI, 2017c).

O texto que antecede as fotografias menciona o conceito de lugar, elas mostram “alguns pontos de referência bastante conhecidos no Brasil e que se identificam com a história, com a cultura e com a arquitetura das cidades e dos estados onde estão localizados” (p. 16). As fotografias fazem parte de uma sugestão de atividade, em que os estudantes precisam observar as fotografias de lugares com as características acima mencionadas e na sequência indicar com X quais eles conhecem e escrever onde eles se localizam.

Nas orientações aos professores, Simielli (2017c) sugere verificar se os estudantes já viram algum dos lugares apresentados nessas fotografias nos meios de comunicação e que eles pesquisem em revistas, jornais, internet, informações sobre esses lugares. Além disso, outra atividade sugerida aos estudantes, é pesquisar sobre algum ponto de referência importante no estado em que eles moram, encontrar alguma fotografia ou desenhar esse lugar. Esses pontos de referências podem ser os que se destacam por sua relevância cultural e histórica para o estado, por exemplo (SIMIELLI, 2017c).

Figura 17- Lugares históricos no Brasil I.



Fonte: SIMIELLI, 2017c, p. 16.

Figura 18- Lugares históricos no Brasil II.



Fonte: SIMIELLI, 2017c, p. 17.

As fotografias mostram exemplos de lugares de referência históricos em algumas capitais do país, e conforme confirmado pela própria autora, são todos lugares de relevância histórica e cultural. São fotografias que se assemelham pela repetição do tipo de lugar mostrado e do padrão estético visual: são lugares famosos, bonitos e de viés turísticos compostos por edificações que se destacam nas fotos. São todos lugares turísticos localizados em grandes centros urbanos. Quem são as pessoas que fazem desses lugares as suas referências, quem pode frequentá-los enquanto morador ou turista? E além desses, que outros lugares poderiam ser identificados pelos estudantes como seus lugares de referência? Será que os lugares que são as referências para os estudantes se assemelham aos lugares apresentados pelas fotografias? Ou seja, será que esses lugares precisam ter essas características estéticas e serem reconhecidos por um coletivo maior para serem referências para as pessoas?

O livro apresenta alguns exemplos de lugares de referências e reconhecemos que lugares como esses podem ser muito importantes para a sociedade de um modo geral. Mas podemos pensar além deles, pois, se considerarmos que os lugares e as dinâmicas que os constroem e organizam são diversos, assim como o são as pessoas que por ali vivem ou circulam, entendemos que o modo como cada pessoa ou grupo, seja morador ou visitante, se localiza nos lugares também pode ser diferente, e, muitas vezes, pensando no contexto urbano, por exemplo, as pessoas se orientam a partir de praças, monumentos, placas com nomes de ruas e pelos diversos prédios comerciais que identificam nesses lugares. Então, a partir dessas fotografias, podemos possibilitar pensamentos sobre o modo como os estudantes se movimentam nos lugares pelos quais circulam e as relações que constituem a partir disso.

Na mesma seção, identificamos outras duas fotografias que também apresentam pontos de referência diferentes das anteriores, que são urbanas, pois pontos de referência estão na área rural, sendo uma delas, em uma comunidade ribeirinha no meio de um rio. Nesse caso, a autora evidencia a relação dos pontos de referência com o modo de vida de diferentes grupos sociais em diferentes lugares, sendo que, uma das fotografias mostra um comércio na área rural. E a outra fotografia mostra um posto de combustível no meio de um rio, que além de ser um ponto de referência, o rio é muito importante para o modo de vida de comunidades ribeirinhas (SIMIELLI, 2017c).

Após a observação das fotografias, a autora sugere que os estudantes respondam duas questões sobre pontos de referência no lugar em que vivem: “1- No lugar onde você mora, existem pontos de referência parecidos com esses? O que eles revelam sobre o modo de vida da comunidade? 2- Qual é esse ponto de referência? Onde ele fica?” (SIMIELLI, 2017c).

Figura 19- Lugares como pontos de referência.



Fonte: SIMIELLI, 2017c, p. 21.

As duas fotografias apresentam aspectos muito importantes para discutir sobre os lugares pelos quais as pessoas passam, pois, ao trazer exemplos de pontos de referência, é possível evidenciar que, muitas vezes, os pontos de referências são também lugares em que as

peçoas se reúnem para realizar diferentes atividades e nesse processo também estão estabelecendo relações entre elas e com o próprio lugar em si, tornando-os parte constituidora dos seus modos de vida, que não se limitam à sua relação com as atividades na roça, apesar de ser este um aspecto muito importante. São, portanto, lugares de referência e lugares de encontros das pessoas que estão ali. A presença de um núcleo central nas comunidades rurais do país é uma característica comum, marca o nascimento de muitas delas e que ainda se mantém em algumas. Além de estabelecimentos comerciais e moradias também podem fazer parte da composição do lugar outros locais, como a escola, o posto de saúde, posto de coleta e recebimento de encomendas/mercadorias, a igreja, o campinho de futebol, a praça/parque, o salão de eventos, o ponto de ônibus etc. E esses locais também compõem o cotidiano das pessoas que vivem e/ou circulam por ali tornando-se importantes referências para elas, além de revelarem-se como elementos essenciais para a manutenção dos seus modos de vida nesses espaços, o que, muitas vezes, envolve movimentos de resistência ao avanço do agronegócio nos seus lugares de vida.

Desta forma, é importante trazer essas discussões sobre as relações e dinâmicas que ocorrem no campo para ampliar o entendimento dos estudantes possibilitando a desconstrução de imagens pejorativas que eles possam ter em seu imaginário sobre o campo, as pessoas e atividades que são desenvolvidas ali, muitas vezes associados às ideias de isolamento, atraso, ausência de tecnologias, empobrecido, vazio, por exemplo.

Na segunda unidade, denominada “Representações cartográficas”, o foco central é trabalhar com representações de espaços próximos, da escola e seu entorno e do bairro em que vivem os estudantes. Assim, o capítulo 3 “O bairro onde eu moro”, tem como um de seus objetivos trabalhar com os espaços mais próximos (vivido), buscando evidenciar diferentes lugares de vivência (SIMIELLI, 2017c). Esse capítulo se inicia com discussões sobre o tema bairro e sugere aos estudantes que dialoguem sobre os bairros em que eles vivem e outros que eles conheçam, como o da escola, por exemplo. Nessa unidade, identificamos 7 fotografias que fazem referência ao conceito de lugar, ao apresentar o bairro como um dos lugares de vivência ou espaços próximos aos estudantes.

Na seção “Conhecer o bairro”, Simielli (2017c) inicia o tema mencionando que em uma cidade existem tipos diferentes de bairros e que podemos observar isso nas construções, fluxo de pessoas e veículos e serviços ofertados no bairro. Na sequência, apresenta fotografias de alguns bairros brasileiros famosos e sugere aos estudantes que, após a observação das fotografias respondam algumas questões sobre o que viram: se já ouviram falar sobre algum

desses bairros; o que mais chamou atenção em um dos bairros e qual cultura/povo marcam as características deste; e por fim, a autora pergunta se no lugar em que os estudantes moram, também tem algum bairro conhecido por características de outros povos.

Aos professores, a autora orienta que promovam uma discussão coletiva sobre os bairros apresentados nas fotografias e sobre a influência de japoneses (Bairro da Liberdade/São Paulo), dos alemães (Velha, Vila Germânica/Blumenau) e dos portugueses (Pelourinho/Salvador). Além desses, menciona como exemplo, a influência das tradições gaúchas em estados como o Mato Grosso, onde existem os Centros de Tradições Gaúchas. E, por fim, sugere que sejam identificados exemplos de influências culturais de outros lugares, no município ou no estado em que vivem (SIMIELLI, 2017c).

Figura 20- Bairros brasileiros famosos.



Fonte: SIMIELLI, 2017c, p. 47.

A partir dessas fotografias de bairros é possível discutir sobre as heterogeneidades presentes nos diversos lugares pelos quais circulamos, que, em sua maioria, mesmo não aparecendo, estão ou já estiveram presentes nesses lugares, já que os lugares são constituídos a partir das múltiplas trajetórias vivenciadas e histórias constituídas por diferentes povos que ali se encontraram ou desencontraram e que, a partir das múltiplas relações estabelecidas com outros povos e culturas recriaram esses lugares. Também aqui, discussões a partir destas fotografias, possibilitam os estudantes fazerem conexões com os lugares em que vivem, com suas histórias, culturas e realidades. Cada lugar tem em si as marcas das muitas trajetórias

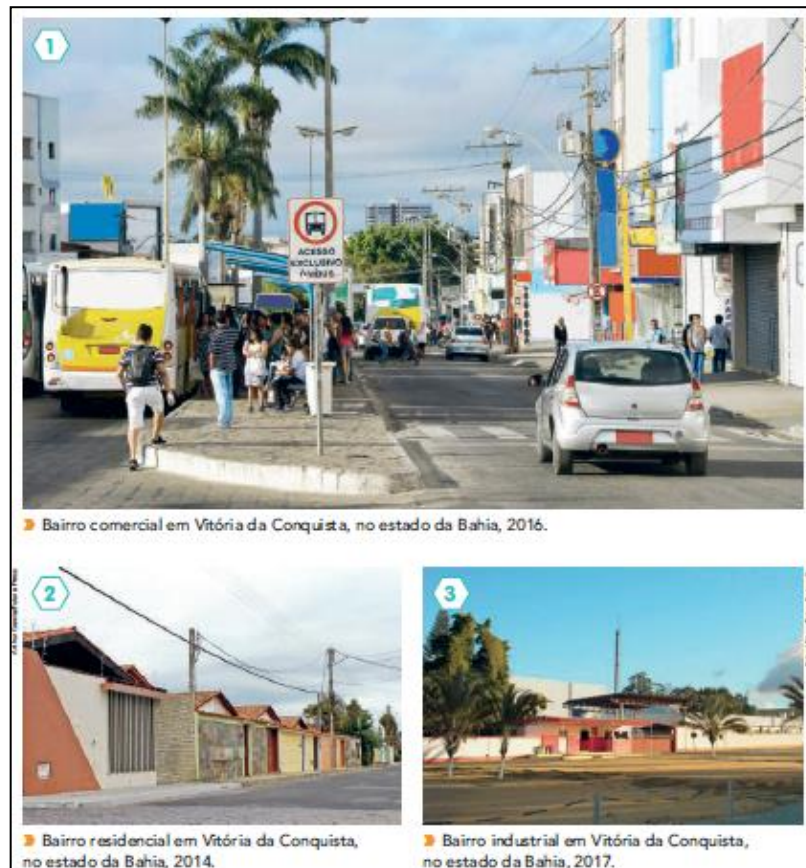
humanas e não-humanas, desde o pedaço de terra em que foi construída a moradia em que vivemos, a escola em que estudamos e diversos lugares pelos quais circulamos até outros espaços mais amplos e/ou distantes, como os bairros históricos, por exemplo.

Ainda na mesma seção, Simielli (2017c) apresenta 3 fotografias para exemplificar os diferentes tipos de bairros urbanos, pois “nessa faixa etária, a identificação maior dos estudantes é com a cidade, e não com o município. Os estudantes ainda estão muito próximos do espaço vivido” (p. 50). A autora explica que os estudantes serão direcionados para outros espaços de forma gradativa. Ainda assim, aos professores é sugerido que trabalhem com os bairros do município em que vivem.

As fotografias são de bairros em Vitória da Conquista, na Bahia. A sugestão é que após a observação destas, os estudantes respondam questões sobre esses diferentes tipos de bairros: o que predomina em cada bairro (residências, lojas ou indústrias) e que tipo de bairro é mostrado em cada fotografia. Na sequência, uma outra sugestão de atividade é em relação ao bairro em que os estudantes vivem, é necessário identificar qual tipo de bairro que vivem. Nas orientações aos professores, a autora propõe que os bairros em que vivem os estudantes, da escola ou outros próximos, sejam trabalhados de modo que o foco seja para os lugares dos bairros. Além disso, ela menciona que, é muito comum, as cidades apresentarem bairros mistos, sobretudo em cidades pequenas, e isso deve ser levado em consideração nas discussões com os estudantes.

Por fim, há uma sugestão de pesquisa por meio de entrevista a algum morador mais antigo do bairro, com questões como: Há quanto tempo vivem no bairro; mudanças e permanências e sobre serviços públicos no bairro (SIMIELLI, 2017c).

Figura 21- Tipos de bairro urbano.



Fonte: SIMIELLI, 2017c, p. 50.

As questões sugeridas pela autora podem iniciar discussões sobre os bairros ou comunidades em que vivem os estudantes, a partir das quais, é possível pensar, por exemplo, nos movimentos, relações e acontecimentos que ocorrem ali nesses que são os lugares mais próximos a eles e ampliar o pensamento de modo a evidenciar como estes participam das dinâmicas da cidade e do município como um todo e como o seu bairro é influenciado pelas dinâmicas da cidade, possibilitando compreender o porquê de determinadas presenças ou ausências nos seus bairros e em outros próximos ou distantes aos deles, por exemplo.

É possível, ainda, discutir sobre os locais que compõem os bairros e que os tornam lugares de vida das pessoas. Então, além da moradia e da escola que já são abordados pelo livro, podemos incluir a vizinhança em geral, e outros estabelecimentos comumente presentes em bairros: a padaria, o campinho, o parque, a igreja, a feira, o supermercado etc e que vão se constituindo como lugares de vida à medida que vamos constituindo sobre eles imaginações e subjetividades e lhes atribuindo diferentes significados.

A partir das fotografias identificadas e das análises realizadas ao longo deste capítulo, observamos que a ideia de lugar que foi sendo desenhada ao longo das unidades e capítulos que

se propuseram a discutir o conceito de lugar, pode proporcionar um entendimento de lugar apenas como algo físico pois, a maioria das fotografias e discussões textuais apresentam lugares em sua materialidade como pontos físicos a serem localizados no espaço. De um modo geral, as fotografias não mostram pessoas. Mesmo as poucas fotografias em que aparecem pessoas, não há uma ampliação para a dimensão social dos lugares de modo a evidenciar que são múltiplas as relações sociais que o fazem e refazem cotidianamente, e que, portanto, o lugar é encontro, é vida, é movimento e é aberto, nunca fechado e nem acabado (MASSEY, 2008).

Entretanto, ainda que existam as limitações tanto com relação ao modo como as fotografias comparecem nos livros didáticos, para cumprir as funções de ilustrar, exemplificar, representar o tema, como também com relação a abordagem do conceito de lugar a partir delas, conforme evidenciado ao longo do trabalho, as fotografias carregam potencialidades, ou seja, também podem nos oferecer diversas possibilidades. Neste caso, observamos que, à medida que elas foram sendo desconectadas das funções estabilizadoras que lhes fizeram estar ali e lhes foram atribuídos outros olhares e leituras, elas foram sendo “movimentadas” por meio problematizações e questões feitas a elas demonstrando a possibilidade de promover outros pensamentos e imaginações geográficas sobre o mundo em que vivemos, sobre os lugares, sobre o espaço como um todo.

Acreditamos que esses exercícios a partir das fotografias e com elas, também podem ser realizadas pelos professores, em suas práticas junto aos estudantes, com vistas ao aproveitamento das diversas possibilidades que podem surgir apesar das limitações que já se fazem presentes na educação escolar e nos livros didáticos em relação a elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que os livros didáticos analisados contêm diversas fotografias, mas foi possível constatar que, em grande parte, elas estão sendo utilizadas como ilustração para o texto, aparecendo, sobretudo, para exemplificar ou comprovar o que está sendo abordado no texto. Observamos, ainda, que, em grande parte, as fotografias repetem determinados elementos para representar lugares de vivência: moradias, ruas, bairros e que, via de regra, a ausência de vidas moventes (pessoas ou animais) circulando por esses locais, pode provocar uma percepção equivocada sobre lugar como algo vazio e estático.

Nas orientações aos professores nos Manuais do Professor, observamos que há um estímulo à leitura e interpretação das imagens presentes nos livros didáticos, por meio de orientações aos professores. Por outro lado, nos livros dos estudantes, não identificamos tais orientações que visem trabalhar com e sobre elas de um modo diferente do habitual para que não sejam reduzidas a ilustrações e confirmação das informações dos textos, ou seja, verificamos que as sugestões giram em torno da descrição do que mostra a fotografia.

Aos estudantes, as orientações para com as fotografias, são sempre por meio de questões sobre os objetos presentes nas fotografias que estão representando determinado tema discutido. São sempre questões que induzem a uma descrição de como é o que tem nela, como por exemplo: circular os objetos que tem na própria escola; responder se as fotografias mostram uma rua movimentada ou tranquila, entre outros. E assim, segue para a próxima página.

Assim, para que a discussão não fique limitada a apenas responder questões sobre o que mostram as fotografias descrevendo aquilo que elas já estão nos dando a ver, é possível ampliá-las a partir dessas mesmas questões e de outras tantas que podem surgir. É importante que os estudantes sejam estimulados a pensar além de respostas mecânicas para as questões, possibilitando que, a partir de diálogos, os estudantes manifestem as possíveis relações entre o que é mostrado nas fotografias e o que observam nos lugares em que vivem.

Ainda que as fotografias compareçam nos livros didáticos, sobretudo, para ilustrar o tema, elas podem ser movimentadas desse sentido fixo realizando discussões a partir delas. As fotografias precisam ser questionadas com vistas a ampliação das suas potencialidades na educação geográfica, de modo geral, e, de modo particular, no entendimento e construção do conceito de lugar, promovendo outras leituras, pensamentos e imaginações sobre o mundo, que não são abordadas pelos livros didáticos.

Se essas fotografias estão restritas a determinadas intenções e sentidos, acreditamos que, por meio da problematização que envolvam questionamentos, exercícios, criação de histórias para elas e discussões diversas junto aos estudantes, estimulando o uso da sua imaginação, tendo em vista, a possibilidade de fazerem conexões com a própria realidade, vivências cotidianas e conhecimentos prévios, é possível deslocar estas fotografias da função de ilustrar o texto e ampliar os seus sentidos. Ou então, de fato a sua presença no livro didático se torna pouco favorável para a educação (geográfica) dos estudantes, bem como para os seus entendimentos de mundo.

Nesse sentido, enquanto estruturador curricular da Educação Básica e, por consequência, dos livros didáticos, a BNCC não só define uma homogeneização dessa educação, ao estabelecer as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por todos os estudantes da Educação Básica no país inteiro, independente das particularidades de cada realidade e lugares, como também molda os entendimentos e pensamentos sobre os lugares e sobre o mundo em que vivem por meio da exigência desse desenvolvimento desejado.

A BNCC não propõe uma definição para o conceito de lugar, e, de fato acreditamos que o objetivo de trabalhar com os conceitos não seja dar definições prontas aos estudantes, mas sim possibilitar a construção das próprias noções e entendimentos a partir dos mesmos. Mas, ainda que as discussões que envolvem esse conceito na BNCC mencionem a dimensão social, de um modo geral há um destaque para a dimensão física dos lugares. Com isso, o documento acaba limitando o lugar à ideia e até mesmo a necessidade de desenvolver o sentimento de pertencimento ao lugar, e as habilidades de orientação e localização.

Além disso, o lugar aparece como algo já pronto e acabado, para terem suas características descritas, organizadas e estudadas pelos estudantes. Isso pode ser evidenciado no próprio documento, que confirma a localização de objetos, pessoas e lugares no mundo como questões fundamentais no estudo de Geografia nos anos iniciais, justamente para compreenderem o seu lugar no mundo. De modo particular, há um destaque para o estudo dos lugares de vivências, com vistas ao desenvolvimento da noção de pertencimento, orientação e organização daquilo que vivenciam em diferentes locais (BRASIL, 2017).

Essas limitações acabam refletindo nas noções de lugar presentes nos textos dos livros didáticos e comparecem também nas fotografias que se propõem a representar essas noções de lugar.

O lugar passa a ser entendido a partir de um único sentido que é bastante reduzido: como um local pronto e acabado para ser descrito e compreendido, sobretudo suas características físicas nas quais é possível perceber a ação social e marcas de diferentes grupos, mas as discussões acabam nisso; o lugar aparece como um ponto a ser localizado e para localizarmos nele objetos e a nós mesmos; o conceito de lugar aparece como uma definição pronta e não identificamos a ampliação desse conceito com vistas a abertura de outras possibilidades de entendimentos e de construção de noção e sentidos próprios de lugar pelos estudantes a partir do que é estudado na geografia escolar e também das próprias vivências fora dela.

Dessa forma, é necessário promover diálogos junto aos estudantes, para esclarecer que os lugares em que vivem ou frequentam não são isolados e fechados ao mundo, eles fazem parte de um mundo mais complexo, lugares que vão além da sua casa, família, escola, praça etc. E, em diálogo com as ideias de Massey (2008), é importante entender que, esses lugares não só estão conectados a outros lugares próximos e distantes, mas também estão em construção e abertos às possibilidades de novas conexões e relações imprevisíveis. A autora argumenta que,

[...] há sempre conexões ainda a fazer, justaposições ainda a florescer em interações, ou não, elos potenciais que podem jamais ser estabelecidos. Resultados imprevisíveis e histórias em curso. “Espaço”, então, não pode ser, jamais, aquela simultaneidade completa na qual todas as interconexões já tenham sido estabelecidas, na qual cada lugar já está (e nesse momento imutavelmente) ligado a todos os outros (MASSEY, 2008, p. 161).

E essas novas conexões podem ser permanentes e vir com a chegada de uma pessoa ainda desconhecida nos lugares de vivência dos estudantes (ou em outros lugares frequentados) e oriundos de lugares próximos ou distantes mas com histórias, pensamentos, culturas, vivências e experiências diferentes: um (a) colega de escola ou um (a) professor (a); um (a) vizinho (a) e seus familiares; algum animal etc; ou podem ser conexões a partir de situações passageiras: circulação de pessoas (ou animais) com possíveis encontros na sua rua, moradia, bairro, praça, comunidade, comércio etc. Assim como podem ocorrer mudanças de relações: os estudantes mudarem para outra moradia e escola, outro bairro, cidade e com isso, há a possibilidade de outras relações, novas conexões no e com o lugar. E isso não está definido, existem apenas as possibilidades de encontros ou de não encontros, o que faz com que o lugar seja sempre aberto, e nunca fechado, pronto e acabado.

As fotografias presentes nos livros didáticos podem participar do desenvolvimento das concepções trazidas pela BNCC e pelo livro didático, mas também podem participar da ampliação dessas concepções, à medida que sejam realizados exercícios com as fotografias buscando também, fazer aproximações entre os lugares mostrados nas fotografias e os lugares/a

realidade em que os estudantes estão inseridos, evidenciando as relações e dinâmicas presentes no seu cotidiano, mas que por vezes, podem não ser percebidas, como por exemplo, as trajetórias dos diferentes grupos que atravessam e compõem o lugar em que vivem.

Entretanto, enquanto essas fotografias funcionarem somente como complemento dos temas abordados, como provas da realidade, confirmação e ilustração de informações e conhecimentos, e mostrando determinados padrões do que seriam os lugares, elas estarão apenas participando da reprodução e ratificação de entendimentos e sentidos únicos sobre os lugares e sobre o mundo, o que também contribui para criar determinados sentimentos com relação aos lugares. Concepções hegemônicas que restringem sentidos e entendimentos e apagam as heterogeneidades que compõem os lugares, apagam e silenciam a existências das múltiplas trajetórias, vivências e estórias.

O livro didático é um importante material de estudos e de acesso aos conhecimentos técnicos-científicos histórico e socialmente construídos e sistematizados para a educação formal, e, conforme afirmado por Tonini (2003), o livro didático também é disseminador de ideias e discursos hegemônicos como verdades e, portanto, vistos por muitas pessoas como inquestionável. Assim, precisamos sim questionar o que está no livro, verificar quais são as ideias e sentidos produzidos e difundidos por eles e perceber que as ideias, sentidos e conhecimentos podem ser ampliados a partir das vivências dos estudantes que são muito diferentes entre si e estão em lugares diferentes. Os conhecimentos expostos nos livros didáticos, não podem circular e serem entendidos como únicos e/ou inquestionáveis, pois o seu conteúdo não diz sobre e nem contempla todas as pessoas e lugares tão distintos entre si.

Ao entrar em contato com esses materiais, com seus textos e fotografias, também é importante abrir espaço para outras possíveis leituras e refletir sobre: quais são os lugares de vida de crianças em diferentes contextos? Das crianças que vivem no campo, Camponeses? Indígenas? Quilombolas? Ribeirinhas? E das crianças que vivem na área urbana em diferentes bairros e condições? Os lugares de vida dessas pessoas são, como apontam esses livros didáticos, apenas a casa, a escola, a rua, a praça e o bairro? O mesmo vale para as pessoas de um modo geral, quem define quais são os lugares de vida de cada pessoa nos diversos contextos?

Para além do seu sentido estrito que está associado à sua materialidade, que é o habitar (casa), aprender (escola) e transitar (rua), os quais, sob essa ótica da materialidade, parecem não considerar o viver diário, as vivências cotidianas, as movimentações das pessoas nos

diferentes lugares, os encontros e os desencontros, os conflitos e negociações que dão vida ao lugar. Não considera também, que podem existir diferentes lugares de vida e significados atribuídos pelas diferentes pessoas que vivem no mundo.

Os lugares de vida podem ser múltiplos: um cômodo ou um objeto da casa; o pátio, a cozinha, a biblioteca, parquinho ou a quadra de esportes da escola; igrejas ou templos religiosos, a padaria ou o supermercado mais próximos ou distantes do caminho de alguém; ou pode ser também a feira que funciona um dia da semana no seu bairro ou em outros; pode ser um pedaço de terra no qual são produzidos alimentos ou podem ser espaços coletivos de convivência; podem ser um, dois ou vários, desde que estejamos abertos às tantas possibilidades. Em um mundo constituído por heterogeneidades, não pode existir um único sentido de lugar para todas as pessoas, que são tão diferentes em seus modos de ser, pensar, sentir e agir no mundo.

Além disso, o sentido de lugar, não pode estar limitado ao estar nos lugares, exclusivamente para atender aos seus objetivos definidos pela sociedade que, via de regra, estão ligados, sobretudo, à sua materialidade, como se estivessem isentos de vidas. Entendemos que o habitar, o aprender, o transitar, dentre outros, são ações que fazem parte do lugar sim, mas por vezes parecem não compreender o seu sentido maior que é o viver nos e os lugares, sentido esse que envolve múltiplas relações humanas e as não humanas com e nos lugares.

Do mesmo modo, os pensamentos e imaginações sobre os lugares, não podem ser limitados ao sentido da visão, porque os lugares também são sons, cheiros, texturas, sabores. Esses outros aspectos que também compõem os lugares e quando sentidos podem nos ajudar a identificar lugares e/ou nos remeter mentalmente a eles sem estarmos necessariamente presentes de maneira física neles. Essas questões também podem ser exploradas a partir das fotografias apresentadas pelos livros didáticos. Os estudantes podem e precisam dialogar sobre isso também, visto que esses aspectos fazem parte do seu cotidiano, e para além disso, moldam e revelam o seu modo de ser, agir, sentir e estar nos lugares.

Assim, precisamos (re) pensar se os nossos modos de produzir geografias e educar pelas fotografias estão considerando o mundo em constante movimento e nunca fechado/acabado e os estudantes, com suas próprias histórias, espacialidades e relações, como construtores desse mundo. E, do mesmo modo, ressaltamos a necessidade de (re) pensarmos sobre os nossos modos de olhar para as fotografias nos materiais didáticos ou nos mais diversos meios em que estão inseridas, visto que elas constituem e movimentam o nosso cotidiano e os nossos pensamentos sobre os lugares e sobre o mundo.

As fotografias presentes em materiais didáticos ou outras utilizadas nas práticas escolares, não são simplesmente recursos visuais didáticos para auxiliar a prática docente na fixação de determinado conteúdo ilustrando os conteúdos e tornando as aulas chamativas e prazerosas. Para além disso, elas podem educar, construir ou desconstruir pensamentos e imaginações.

O objetivo do trabalho com e sobre as fotografias no contexto da educação é justamente olhar, pensar e entender as fotografias enquanto produtoras de conhecimentos. Se elas estão estáticas e limitadas a determinadas intenções e sentidos, precisamos movimentá-las, problematizá-las, dialogar com e sobre elas, possibilitar outros olhares, pensamentos e imaginações sobre o que elas nos mostram. Não as deixar limitadas a ilustração ou provas da realidade e a olhares rápidos apenas para ver e descrever o que já está ali. Podemos ir além disso, pensar e dialogar sobre e com elas.

Podemos pensá-las como força constituidora, criadora e potencializadora dos nossos conhecimentos e imaginações geográficas sobre o mundo, evidenciando em nossas práticas educativas, os seus limites e possibilidades para discussões junto aos estudantes, de modo que elas possam também contribuir para a sua educação, para a criação de pensamentos sobre o mundo e para a produção e entendimento de seus lugares e suas geografias.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Livros didáticos e currículos de Geografia. In: **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. TONINI *et al.*, (orgs.). Porto Alegre: Editora Meditação, 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Secretaria de Educação Básica. MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: jun. 2020.
- BRASIL. **Guia do Livro Didático Digital (2019)**. Brasília: Secretaria de Educação Básica. MEC, 2019. Disponível em: < https://pnld.nees.com.br/pnld_2019/inicio>. Acesso: jun. 2020.
- BRASIL. **Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD (2019)**. Brasília: Secretaria de Educação Básica. MEC, 2020. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/12998-edital-pnld-2019-Atualizacao-bncc>>. Acesso: jun. 2020.
- BRASIL. **Relatório de Adesão PNLD 2019**. Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle. Brasília: Secretaria de Educação Básica. MEC, 2020. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/livros/publico/index_escolha.php>. Acesso: jun. 2020.
- CALIXTO, Maria José Martinelli Silva. Os papéis regionais de Dourados-MS-Brasil e a dinâmica socioespacial urbana. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, vol. 2, julho-diciembre, 2011.
- CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago, 2005.
- CALLAI, Helena Copetti. A geografia escolar e os conteúdos da geografia. **Revista Anekumene: Geografía, cultura y educación**, n.1, 2011.
- CALLAI, Helena Copetti. Em busca de fazer a Educação Geográfica. In: **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Unijuí: Editora Unijuí, 2014a.
- CALLAI, Helena Copetti. A Geografia é ensinada nos anos iniciais? Aprende-se Geografia nos anos iniciais?. In: **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. TONINI *et al.*, (orgs.). Porto Alegre: Editora Meditação, 2014b.
- CALLAI, H. C.; CAVALCANTI, L. S.; CASTELLAR, S. M. V. O estudo do lugar nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Terra Livre**, São Paulo, ano 28, v. 1, n. 38, 2012.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007, 85p.
- COSTELLA, Roselane Zordan. Nas entrelinhas do Livro Didático: a voz e a visibilidade do aluno. In: **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para a aprendizagem**. TONINI *et al.*, (orgs.). Porto Alegre: Sulina, 2017
- CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos e alternativas. In: **I Seminário Nacional: Currículo em Movimento? Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, p. 1-16, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia, C&A Alfa Comunicação, 2019.

COSTA, Glauber Barros Alves; DANTAS, Débora Nunes. O livro didático de geografia e as questões de gênero: algumas reflexões. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 11, p.323-340, jan./jun., 2016.

DA SILVA, Lair Miguel. **Significados ideológicos do rural brasileiro em fotografias do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD - campo) 2016**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia, 2017.

DA SILVA, Lair Miguel; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. Livros didáticos de Geografia: um olhar sobre o que é produzido para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 15, n. 52, p. 173–185, Dez, 2014.

DESIDERIO, Raphaela de Toledo. Composições e afetos com fotoáfrica exercícios de pensamento na Educação Geográfica. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2017.

DESIDERIO, Raphaela; TONINI, Ivaine Maria. Fotografias de África: entre invenções e aventuras. **Revista Para Onde?!**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 86-96, 2018.

ERNANDES, Mercolis Alexandre. **A construção da identidade douradense (1920 a 1990)**. Dissertação (Mestrado em História). Dourados, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler e, três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2017.

FREISLEBEN, Alcimar Paulo. **Fotografias que revelam o espaço urbano nos livros didáticos de geografia**. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2018.

FRIGÉRIO, Regina Célia. Mundo-rua: Conceito fotografado por crianças. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**. Campinas, v. 3, n. 6, p. 25-46, jul./dez., 2013.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.40, 2019.

HOLLMAN, Verónica. Entre imposibilidades y deseos: la fotografía, un dispositivo para aprehender e imaginar lo espacial. **Punto Sur**, v. 2, p. 48-63, 2020.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2016.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.

LEITE, Adriana Filgueira. **O Lugar: duas acepções geográficas**. Anuário do Instituto de Geociências (UFRJ. Impresso), Rio de Janeiro, v. 21, p. 8-19, 1998.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 103-127, 2006.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49/1 p. 283-294, maio/ago. 2013.

LOPES, Jader Janer Moreira. O menino que colecionava lugares. In: **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. TONINI *et al.*, (orgs.). Porto Alegre: Editora Meditação, 2014.

MACIEL, Gisele Neves. **Livros didáticos de geografia (PNLD 1999-2014): editoras, avaliações e erros nos conteúdos sobre Santa Catarina**. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2015.

MASSEY, Doreen. Um sentido global do lugar. In: **O espaço da diferença**. ARANTES, Antônio A. (org.). Campinas: Papirus, 2000.

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

MASSEY, Doreen. **A mente geográfica**. Revista: GEOgraphia, v.19, n. 40, 2017: mai/agos. Tradução: Ana Angelita da Rocha e Maria Lucia de Oliveira. Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2017.

MAURICIO, Suelen Santos; MARTINS, Rose Elizabete Miltz *Wypczynski*. Educação Geográfica e imagens em livros didáticos para a educação de jovens e adultos. **Revista Cadernos da Fucamp**, v. 19, n. 37, p. 60-79, 2020.

MELLO, João Baptista Ferreira de. Geografia Humanística: a perspectiva da experiência vivida e uma crítica radical ao positivismo. **Revista Brasileira de Geografia-IBGE**, v. 52, n. 4, p. 91-115, 1990.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

NUNES, Flaviana Gasparotti. Linguagem fotográfica e ensino de Geografia: experiências desenvolvidas no PIBID/Geografia/UFGD. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 28-48, 2016.

NUNES, Flaviana Gasparotti. Imagens da(s) fronteira(s) em livros didáticos de geografia brasileiros e argentinos: o que existe além dos muros? **Punto Sur Revista de Geografia de la UBA**, v. 1, p. 144-165, 2019.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao M. Fotos em sites: Geografias da cultura contemporânea. **Revista Geografares**, n. 7, 2009.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao M. Fotografias, geografias e escola. **Revista: Signos Geográficos**, v. 1, Goiânia, 2019.

OLIVEIRA JUNIOR. W. M. **Fotografias e conhecimentos do lugar onde se vive**: notas sobre linguagem fotográfica e atlas municipais escolares. [s.n.t]. Disponível em:

<http://www.scribd.com/doc/24300221/Fotografias-e-Conhecimentos-Do-Lugar-Onde-Se-Vive>. Acesso em: out. de 2021.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao M.; GIRARDI, Gisele. Diferentes linguagens no ensino de Geografia. In: **Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia, XI**, 2011. Goiânia. Anais... Goiânia, 2011, p. 1-9.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao M. de; SOARES, Elaine dos S. Fotografias didáticas e Geografia escolar entre evidências e fabulações. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 13, n. 02, p. 114-133, jul./dez. 2012.

REGO, Nelson; COSTELLA, Roselane Zordan. Educação Geográfica e Ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia, v. 1, 2019.

SANTOS, Marina de Souza. Dourados: Planejamento, Experiências e Olhares Sobre a Cidade (1970 - 2003). Tese (Doutorado em História). Universidade Federal da Grande Dourados: Dourados, 2016.

SENE, Eustáquio de. Fotografias e(m) livros didáticos de Geografia. Entrevista [abr 2012]. Entrevistadores: Wenceslao Machado de Oliveira Jr e Elaine dos Santos Soares. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**. Campinas, v. 3, n. 6, p. 192-225, jul./dez., 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Prefácio 1ª ed.** In: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler e, três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2017.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. Traduzido por: Rubens Figueiredo. Companhia das Letras, 2004.

PORTELA, Mugiany; CAVALCANTI, Lana. Contribuições para o ensino de cidade: observação de fotografias em livros didáticos. **Revista de Geografia e Ordenamento do Território (GOT)**, n. 13, p. 337-361, 2018.

SECCATTO, Ana Gláucia; NUNES, Flaviana Gasparotti. A educação pelas imagens: diálogos sobre as potencialidades da linguagem fotográfica. Dossiê: A educação pelas imagens e suas geografias. **Revista Espaço Plural**, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n. 32, p. 68-99, 2015.

SILVA, Luan do Carmo. **O conceito de lugar no livro didático e o processo de ensino-aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Geografia): Universidade Federal de Goiás, 2014.

SIMIELLI, Maria Elena. **Ápis geografia (1º ano): Ensino Fundamental Anos Iniciais**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2017a (Coleção Ápis).

SIMIELLI, Maria Elena. **Ápis geografia (2º ano): Ensino Fundamental Anos Iniciais**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2017b (Coleção Ápis).

SIMIELLI, Maria Elena. **Ápis geografia (3º ano): Ensino Fundamental Anos Iniciais**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2017c (Coleção Ápis).

STRAFORINI, Rafael. A totalidade-mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. **Revista Terra**: São Paulo, ano 18, v. 1, n. 18, p. 95-114, 2002.

TONINI, Ivaine Maria. Imagens nos livros didáticos de geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia... Mercator - **Revista de Geografia da UFC**, n. 4, ano 2, 2003.

TONINI, Ivaine Maria. Notas sobre imagens para ensinar geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 3, n. 6, p. 177-191, jul./dez., 2013.

TONINI, Ivaine Maria. Livro didático: textualidades em rede?. In: **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. TONINI *et al.*, (orgs.). Porto Alegre: Editora Meditação, 2014.

TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Lígia Beatriz. Desafios para potencializar o Livro Didático de Geografia. In: **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para a aprendizagem**. TONINI *et al.*, (orgs.). Porto Alegre: Editora Sulina, 2017.

WUNDER, Alik. Uma educação visual por entre literatura, fotografia e filosofia. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 3, n.1, p.65- 78, 2009.