



UMA GEOGRAFIA VISUAL?

CONTRIBUIÇÕES PARA O USO DAS IMAGENS NA DIFUSÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

■ ANDRÉ REYES NOVAES

Resumo: O presente artigo discute as relações entre a difusão do conhecimento geográfico e o uso pedagógico das imagens. Embora seja uma disciplina recorrentemente associada a mapas, fotografias e esquemas gráficos, muitos autores identificam uma falta de reflexão sistemática sobre o "visual" na história da geografia (ROSE, 2003). A performance ligada ao *slide show*, seja ela realizada através de uma lanterna mágica ou de um moderno projetor, tem tido lugar de destaque no discurso do geógrafo atuante tanto no meio acadêmico como no universo escolar. No entanto, para além de estabelecer uma pressuposição acrítica de que existe uma relação intrínseca entre conhecimento geográfico e representação pictórica, o objetivo deste artigo é problematizar algumas formas de uso das imagens no ensino de geografia. Através da apresentação de materiais didáticos produzidos no Brasil e na Inglaterra, busca-se sugerir alguns caminhos metodológicos para uma reflexão crítica sobre as relações entre imagem e difusão do conhecimento geográfico.

Palavras-chave: Imagem. Discurso geográfico. Ensino de geografia.

A geografia é uma disciplina particularmente caracterizada pelo "visual"? Como os geógrafos vêm fazendo uso das imagens no processo de produção e difusão do conhecimento? Como nos alerta Rose (2003), estas perguntas não podem ser respondidas facilmente, pois requerem pesquisas empíricas cuidadosas sobre as distintas formas de apropriação das imagens na disciplina.

Sabe-se que o debate em torno das imagens não é recente na geografia e menos recente ainda é o reconhecimento de que esta disciplina apresentaria uma característica essencialmente "visual". Em contextos e escolas distintas, o conhecimento geográfico tem sido constantemente apresentado como "uma forma especial de visualização". Este tipo de afirmação,

feita pelo geógrafo britânico Halford Mackinder em 1904 (RYAN, 1994), segue bastante recorrente ao longo do século XX, acompanhando distintas tendências na disciplina (GREGORY, 1994; SMITH, 2000; DRIVER, 2003; ROSE, 2003).

Além de reconhecerem a importância das imagens na produção do conhecimento geográfico, muitos autores também valorizam de forma explícita a participação das representações pictóricas no ensino da disciplina. De acordo com Yi-Fu Tuan (1979, p. 413), por exemplo, uma aula de geografia sem imagens corresponderia a "uma aula de anatomia sem esqueleto", pois o geógrafo "depende mais da câmera do que outros cientistas sociais" para apresentar o mundo aos alunos.

Este tipo de declaração evidencia como o processo de incorporação de tecnologias visuais nas aulas de geografia não é recente, muito menos exclusivamente associado com o crescimento da circulação de imagens nas últimas décadas. Como nos alerta Driver (2003), a exibição de slides era uma questão muito frequentemente discutida nos ciclos geográficos britânicos já no final do século XIX e início do século XX, dominando as páginas de periódicos especializados na educação da disciplina, como o *Geographical Teacher*.

A performance ligada ao *slide show*, seja ela realizada através de uma lanterna mágica ou de um moderno projetor, tem tido lugar de destaque no discurso do geógrafo atuante tanto no meio acadêmico como no universo escolar. No entanto, para além de estabelecer uma pressuposição acrítica de que existe uma relação intrínseca entre conhecimento geográfico e representação

pictórica, o objetivo deste artigo é problematizar algumas formas de uso das imagens no ensino de geografia. Sem pretender responder de forma original ou conclusiva às indagações apresentadas no primeiro parágrafo, buscarei aqui discutir algumas contribuições específicas sobre as relações entre difusão do conhecimento geográfico e uso pedagógico das imagens.

Para tanto, primeiramente, gostaria de introduzir algumas contribuições para se pensar tanto nas relações históricas entre geografia e imagem, quanto na falta de reflexão sistemática sobre o "visual" na disciplina (ROSE, 2003). Posteriormente, busca-se sugerir alguns caminhos metodológicos possíveis para uma reflexão sobre o uso das imagens no ensino da geografia, através da apresentação de materiais didáticos produzidos no Brasil e na Inglaterra.

Imagem e Discurso Geográfico _____

Buscando discutir as relações entre fotografia e a construção de geografias imaginativas, Schuwartz (1996, p.17) utiliza uma imagem que, segundo a autora, oferece o "modelo de empreendimento geográfico do século XIX". A foto *The Geography Lesson* (figura 1), produzida pelo fotógrafo londrino Antonie François Jean Claudet em 1851, apresenta um "professor" difundindo o conhecimento geográfico através do uso de recursos visuais, como o globo e um livro de gravuras.

Figura 1: *The Geography Lesson*, 1851.



Fonte: Schwartz (1996).

Cercado por um grupo de meninas de diferentes idades o "professor" ocupa a parte superior da foto e com as mãos no globo conduz a "lição de geografia". Schwartz (1996) utiliza esta imagem para relacionar imaginação e fotografia, mas creio que se pode acrescentar uma dimensão pedagógica a sua análise. É interessante observar, por exemplo, que embora o "professor" pareça ocupar uma posição superior enquanto transmissor do conhecimento, nenhuma aluna tem os olhos voltados para ele. Enquanto no segundo plano da foto há crianças observando o globo terrestre, no primeiro vê-se uma menina com o olhar interessado no livro de gravuras.

O ponto fundamental a ser destacado aqui é o modelo de aquisição do conhecimento geográfico que passa pela articulação entre o discurso do mestre e as formas de representação do mundo que cercam as alunas. O professor fala sobre o mundo e seus lugares, enquanto as imagens corroboram a construção da sua narrativa. Este tipo de performance é muito comum no ensino de geografia e mesmo em um trabalho de campo, como alerta Rose (2003), este modelo pode se reproduzir no momento em que os alunos olham a paisagem pela janela do ônibus e o professor explica coerentemente a imagem observada.

Recordando que no século XIX os encontros das sociedades geográficas, como a *Royal Geographical Society*, já incluíam seções regulares de slides e filmes, Rose (2003) chega a afirmar que a relação entre a imagem projetada e o geógrafo expositor poderia ser considerada como um ato "duplo fundamental para a epistemologia da disciplina" (p.217). Sobre este ponto de vista, os modos de apropriação das imagens na difusão do conhecimento geográfico podem ser objetos relevantes para se discutir a história e a institucionalização deste saber.

É certo que o modelo de difusão do conhecimento geográfico presente na foto deve ser contextualizado, pois esta tendência de uso descritivo das imagens era bastante acentuada no momento em que os ingleses colonizavam extensas áreas do globo. Neste período, não era de se estranhar que a Inglaterra Vitoriana valorizasse a geografia enquanto um conhecimento a ser institucionalizado em sociedades – *Royal Geographical Society* - e ensinado para as novas gerações nas escolas. A "geo-grafia", enquanto descrição da terra desempenha aqui um dos seus papéis mais tradicionais: apropriar-se de imagens para difundir informações sobre a superfície terrestre e naturalizar os processos de colonização.

Embora existam especificidades relativas ao contexto histórico inglês na fotografia em questão, talvez não seja um exagero afirmar que as imagens acompanharam a difusão do conhecimento geográfico em momentos muito distintos de sua história. Os mapas de Ptolomeu, as gravuras nos escritos de viagem de Alexander

von Humboldt, os filmes da *National Geographic*, são algumas imagens que precederam a institucionalização da geografia na academia, mas são frequentemente associadas à produção e à difusão do conhecimento da disciplina.

Como nos relata Schwartz (1996), Humboldt levava sempre um "time de ilustradores" (p.19) para seus trabalhos de campo e fazia uso frequente das imagens em seus relatos. Como membro da Academia de Ciências, Humboldt inclusive visitou, em 1838, o estúdio de um dos grandes inventores da fotografia, Louis Jacques Mandé Daguerre, pois estava intensamente interessado no processo de fixação de imagens através da "câmara obscura". Alguns anos mais tarde, a câmera fotográfica se tornaria uma ferramenta "indispensável" para a realização de trabalhos de campo pelo geógrafo (SCHWARTZ, 1996).

Esta relação entre difusão do conhecimento geográfico e representação pictórica seguirá importante mesmo após o processo de institucionalização da disciplina nas universidades. O próprio modelo regionalista e "excepcionalista" da geografia, que emerge no meio acadêmico francês no final do século XIX e início do século XX, também se apropriou das imagens para descrever e caracterizar as especificidades das regiões (DEBARBIEUX, 2005). O famoso *Tableau de la Géographie de la France*, de Paul Vidal de La Blache (1994, original de 1903), por exemplo, é ricamente ilustrado com mapas e esquemas gráficos que ajudam na tarefa de retratar a "personalidade geográfica da França"

(p.23). Ao ser transposto para a escola ou difundido para um público mais amplo, este modelo frequentemente apareceu recheado de imagens, buscando representar paisagens e habitantes "tipo" para cada região descrita. Neste caso, a educação geográfica e a "geografia-espetáculo" podem facilmente se confundir (LACOSTE, 1988, p.31).

Certamente não cabe aqui a formulação de nenhuma generalização simplista que relacione história do pensamento geográfico e representação pictórica. Como foi dito no início do artigo, uma resposta satisfatória para esta questão ainda está por ser produzida através de trabalhos empíricos cuidadosos. Ao mesmo tempo, a constatação desta permanente relação entre geografia e imagem também pode conduzir a um novo questionamento: até que ponto o reconhecimento de que as imagens são importantes no discurso do geógrafo tem resultado em uma reflexão sistemática sobre a representação pictórica na disciplina?

Esta observação foi feita de forma bastante contundente pela geógrafa britânica Gillian Rose (2003), em seu artigo chamado: "*On the need to ask how, exactly, is geography 'visual'?*". A crítica da autora se volta justamente para o fato de que, ao assumirem sua disciplina como "visual", muitos geógrafos parecem pressupor que já entendem as imagens, não produzindo uma reflexão sistemática sobre este objeto de estudo. Contrastando com outros campos das ciências sociais, como a antropologia visual, por exemplo, a geografia não

desenvolveu um subcampo dedicado ao estudo das imagens.

Apesar do título, o artigo de Rose (2003) também não busca responder exatamente *se e como* a geografia é uma disciplina visual. A autora apenas sugere a necessidade de um trabalho extenso para que se conheçam as várias modalidades de absorção do visual na história da disciplina. Mas o ponto central destacado no seu artigo é a necessidade de incorporar questões ligadas ao poder e à performance para compreender como o geógrafo faz uso das imagens.

Mais especificamente, Rose (2003) discute o uso de slides nas apresentações de conferências para problematizar o fato de que a maioria dos geógrafos usa as imagens como signos de "verdade" daquilo que é representado, estejam eles falando sobre um rio na Amazônia, uma rua no século XIX ou uma favela contemporânea. O uso descontextualizado dessas imagens projetadas em uma sala escura (Nelson, 2000) trabalharia para dar autoridade ao expositor ao passo que a audiência passiva seria, então, convidada a acreditar no que é mostrado na apresentação (Rose, 2003). Sabe-se que a geografia contemporânea está repleta de trabalhos que problematizam a construção das imagens, discutindo criticamente objetos distintos como a cartografia, a pintura e a fotografia (HARLEY, 1992; COSGROVE E DANIELS, 1987; RYAN, 1997, entre outros). No entanto, segundo Rose (2003), ainda são tímidas as tentativas de aplicação destas tendências teóricas

para se pensar sobre o uso de imagens no interior da prática geográfica contemporânea.

O ponto principal da autora estaria na necessidade que temos de entender o "visual" como um objeto de estudo e não apenas como um meio para alcançar outros objetivos (Driver, 2003). A foto de um rio nos serve para discutir os padrões de erosão; a de uma rua antiga, para ilustrar a evolução da paisagem urbana e a de uma favela, para debatermos as desigualdades sociais, no entanto, pouca atenção é dada para as seletividades e os processos de inclusão e exclusão que influenciaram a construção e a recepção dessas imagens.

É claro que uma fotografia é sempre resultado de um processo seletivo e sabe-se que o problema da "verdade" e da "imitação" já foi superado há bastante tempo na filosofia da representação (GOMBRICH, 1986, original de 1959). Todos sabemos que o posicionamento do fotógrafo, seu enquadramento, a luz, o foco, são alguns elementos que definem omissões e destaques na "re-apresentação" dos espaços. Esta ideia é bastante óbvia, mas é curioso observar como o hoje banalizado reconhecimento da seletividade das imagens contrasta com um uso frequente destas mesmas enquanto "signos de verdade" nas aulas de geografia.

Discutindo a performance dos professores, Rose (2003) destaca justamente como a imagem segue exercendo um "efeito-verdade" no discurso do geógrafo, corroborando as palavras do expositor. Se na geografia acadêmica este tipo de performance é muitas vezes exercido em salas

escuras com uma grande tela luminosa, na geografia escolar os livros didáticos e os slides também conferem autoridade ao professor e são utilizados majoritariamente com caráter ilustrativo (PIMENTEL, 2006).

Mesmo após muitas idas e vindas no pensamento geográfico no século XX, o professor de geografia ainda não se livrou da tarefa de descrever e apresentar distintas porções do espaço terrestre para o aluno. Na impossibilidade de ir a todos os lugares o professor traz os lugares para dentro da sala de aula através de textos e imagens. Como a sala de seminários que descontextualiza as imagens nas apresentações científicas, a sala de aula também é um espaço onde as imagens geralmente aparecem para colocar o aluno em um estado passivo, buscando associações diretas entre o que é mostrado visualmente e o que é narrado pelo professor.

Obviamente, como destaca Rose (2003), a audiência nunca é totalmente passiva. Alguns podem dormir nos primeiros minutos de aula, outros podem apresentar interpretações que contrastem com a do expositor, atribuindo novos sentidos para a imagem mostrada. Por sua vez, o professor de geografia também pode fugir da tradição de uso das imagens como "signos de verdade" e construir novos modelos de apropriação e incorporação do "visual" na difusão do conhecimento geográfico. É em torno desses caminhos alternativos de uso das imagens nas aulas de geografia que se debruça a seção seguinte.

Caminhos para o Uso das Imagens nas Aulas de Geografia

É interessante observar como os modelos de utilização do "visual" na difusão do conhecimento tendem a seguir as distintas definições que se pode atribuir a termos como "imagem" ou "representação". De acordo com o teórico espanhol Santos Zunzunegui (2003), as análises etimológicas da palavra imagem (proveniente do latim *imago*) podem nos conduzir tanto à ideia de reprodução, enquanto de re-representação do mundo, como a ideia de semelhança, associada ao conceito de retrato. Por um lado a imagem transforma o objeto representado e por outro o torna visível.

Discutindo o uso do termo "representação" nas ciências sociais, Ginzburg (2001) também identifica esta ambiguidade. Segundo o historiador italiano, ao mesmo tempo em que a representação substitui a realidade representada e, portanto, evoca sua ausência, ela também torna esta realidade visível, sugerindo sua presença. Essa "oscilação entre substituição e evocação mimética" (GINZBURG, 2001, p. 85) identificada por muitos estudiosos pode influenciar nas formas de apropriação das imagens na difusão e na produção do conhecimento geográfico.

Sem hierarquizar formas mais "corretas" ou "recomendáveis" de uso das imagens, o antropólogo e fotógrafo brasileiro Milton Gurán (2000) discutiu duas possibilidades de uso das imagens na antropologia que podem ser pensadas

no contexto do ensino da geografia. Esses caminhos de uso das imagens são claramente associados com as ambiguidades que acompanham o ato de representar. Por um lado, pode-se utilizar uma imagem "para contar", quando trabalhamos com a ideia de registro e verossimilhança. Por outro, a imagem pode ser utilizada "para descobrir", quando buscamos discutir as seletividades atuantes nos processos de produção e recepção das imagens.

Quando um etnógrafo "registra" um ritual indígena ou um geógrafo "registra" as paisagens em um trabalho de campo, essas imagens são geralmente utilizadas "para contar", aparecendo como "signos verdadeiros do que foi fotografado" (ROSE, 2003, p. 214). Já quando um antropólogo mostra a foto de uma mão cheia de calos para discutir os significados do trabalho com um grupo de camponeses, ou quando um geógrafo analisa um mapa imperial como um símbolo de poder e apropriação territorial, essas imagens são necessariamente "interpretadas", utilizadas "para descobrir" as seletividades envolvidas no seu processo de produção e difusão.

Esses dois caminhos de apropriação das imagens coexistem na difusão do conhecimento geográfico nas escolas contemporâneas. Como observamos na seção anterior, os geógrafos têm majoritariamente se apropriado das imagens "para contar", exercendo um tipo de performance em que as representações mostradas normalmente corroboram a narrativa do expositor. Ao mostrar uma foto ou um mapa de uma determinada região, o professor geralmente "sugere sua presença" na

sala de aula, contando como "é" o nordeste, a China ou o Oriente Médio. Dificilmente essas imagens são utilizadas "para descobrir" as seletividades existentes na sua produção ou na sua recepção pelos alunos.

O professor de geografia mostra muitas imagens em sala de aula, mas raramente pergunta o que o aluno vê. Discutindo as relações entre percepção e educação geográfica, a geógrafa francesa Debessé-Arviset (1978) destaca um artigo de Lefèvre chamado "Recherches sur l'utilisation du document image en géographie", em que o autor evidencia as múltiplas interpretações que as crianças podem elaborar sobre uma mesma fotografia. Ao retirar a legenda de uma foto da nascente de um rio e solicitar que os alunos descrevessem o que viam, Lefèvre observou que poucos alunos identificaram o conteúdo da imagem e muitos a descreveram como uma "construção" ou um "barranco". A pesquisa de Lefèvre nos faz um alerta e aponta para uma necessidade: até que ponto os nossos alunos veem nas imagens aquilo que estamos querendo mostrar? Como construir metodologias de difusão do conhecimento geográfico que incorporem de forma mais ativa a interpretação das imagens?

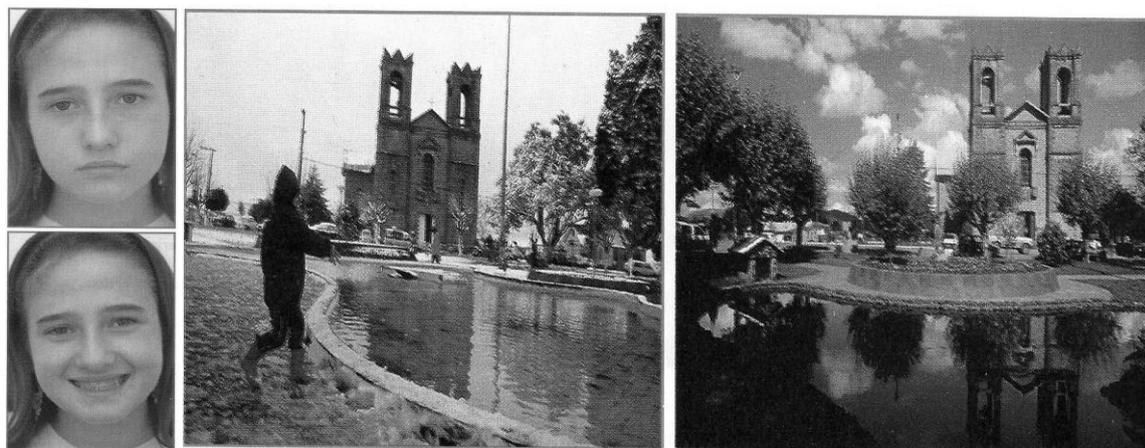
No intuito de exemplificar alguns caminhos possíveis, apresentarei dois materiais didáticos produzidos em locais e contextos muito distintos. O livro *Trilhas da geografia* (2000), de autoria de Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira, é um material didático produzido para o sexto ano do ensino fundamental no Brasil. Já o livro *Handbook for Geography Teachers* (1988),

organizado por David Boardman, foi feito para os professores de geografia nas escolas inglesas e norte-americanas. Em comum, essas duas publicações apresentam um estímulo para o uso mais crítico das imagens nas aulas de geografia, buscando "descobrir" seletividades no processo de produção e recepção das representações.

A primeira página do livro de Sene e Moreira (2000) já evidencia uma preocupação por parte dos autores de que os alunos descrevam inicialmente o que veem nas imagens apresentadas. A partir da apresentação de uma fotografia representando uma cidade brasileira, os autores indagam ao aluno o que há na imagem e pedem que eles comparem com a descrição de seus colegas. Buscando estimular a "leitura de imagens", o livro conduz o aluno a pensar nas fotografias enquanto uma linguagem que media a sua relação com os lugares, afirmando que "além de imaginar uma paisagem por meio de textos, você pode conhecê-la indiretamente por meio de imagens" (p.11).

O texto do livro busca claramente desestabilizar a ideia de verossimilhança das imagens, afirmando que as paisagens serão trabalhadas em sala de aula através de diferentes linguagens e que estas "alteram a maneira como a paisagem é representada" (p.15). Apresentando as fotografias abaixo (figura 2), os autores buscam mostrar como a escolha de se representar uma localidade no inverno ou no verão, ou uma pessoa feliz ou triste, é um processo seletivo que pode obedecer a critérios específicos.

Figura 2: Representação seletiva de pessoas e paisagens, 2000.



Fonte: Sene e Moreira (2000).

Além de destacarem as diferenças na representação das paisagens e de seus habitantes, considerando momentos distintos de produção da imagem, os autores também chamam a atenção para a ideia de que dois observadores

"podem representar a paisagem de modos totalmente diferentes, porque cada um tem seu ponto de vista, destacando uns aspectos e não outros" (p.15).

Embora ainda apareçam de maneira pontual no livro, os caminhos metodológicos sugeridos por Sene e Moreira (2000) parecem incorporar novas tendências de uso das imagens que vêm surgindo na geografia, mais especificamente no âmbito da geografia cultural anglo-saxã.

Essa mesma tendência epistemológica parece ter influenciado o material produzido para renovar as práticas docentes dos professores de

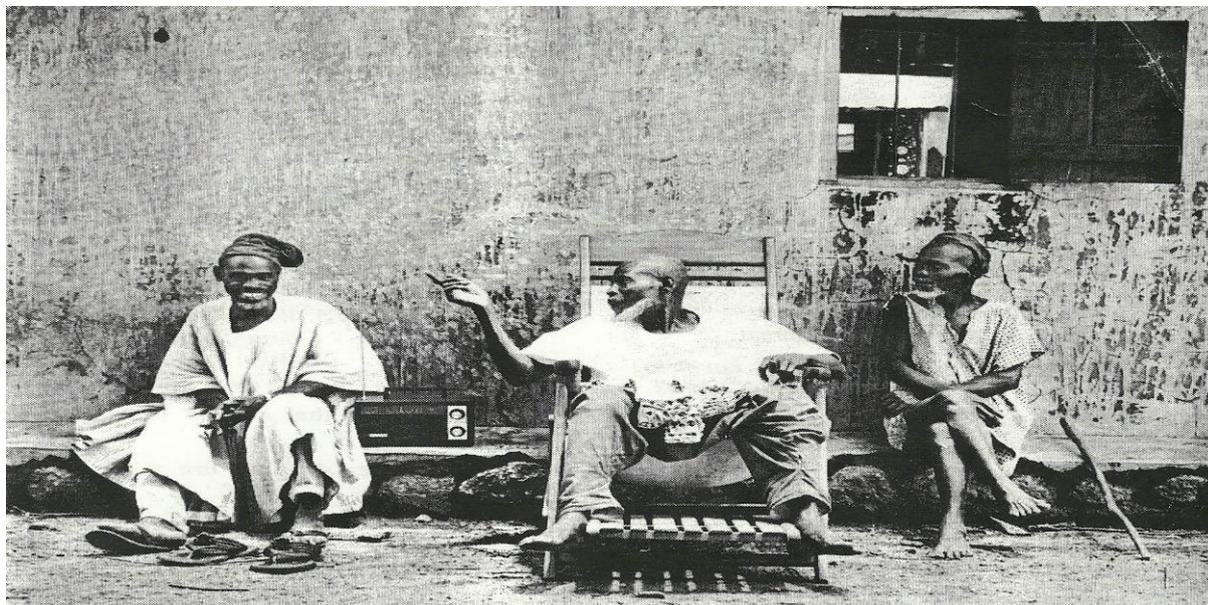
geografia nos países de língua inglesa. Particularmente, o artigo do professor Roger

Robinson (1988), "Discussing Photographs", tem como objetivo oferecer proposições metodológicas para se apropriar da fotografia com o intuito de "quebrar generalizações simplistas e estereótipos grosseiros" (p.107). Evocando a representação enquanto substituição e ausência, Robinson também destaca a seletividade da fotografia para a construção de imagens de locais não familiares pelos alunos.

Trabalhando com fotografias de países africanos desconhecidos para a maioria dos ingleses, como Gana (figura 3), Robinson propõe a discussão de questões relativas à alteridade, explorando as concepções prévias dos alunos sobre os espaços estudados nas aulas de geografia. Segundo a sugestão do autor, ao mostrar uma foto para discutir uma determinada região ou país, o professor de geografia não deve necessariamente construir imediatamente uma narrativa coerente

sobre as condições sociais ou o modo de vida local. É possível também trabalhar com a recepção dos alunos, solicitando que legendem a foto e construam histórias a partir dos seus personagens.

Figura 3: Habitantes de Gana, 1979.



Fonte: Robinson (1988)

Buscando evidenciar como uma foto pode ajudar os observadores a expressarem suas "próprias ideias", o autor pergunta como os alunos se sentiriam se estivessem na cena representada. As respostas destacam a sensação de insegurança que sentiriam e que não os atinge na sala de aula, abrindo um caminho interessante para se iniciar uma discussão sobre alteridade e recepção das imagens. "Eu me sentiria estranho e não saberia o que dizer" (p.105), declarou um dos alunos.

As propostas metodológicas também buscam explorar as seletividades aplicadas pelo fotógrafo, solicitando que os alunos cubram partes específicas da foto para evidenciar as escolhas do enquadramento. Os alunos são estimulados a

pensar sobre a relação entre o fotógrafo e as pessoas fotografadas e a criarem histórias a partir dos personagens da imagem.

Através dessa última atividade, pode-se constatar novamente a diversidade de interpretações possíveis com relação a uma mesma imagem mostrada em sala de aula. Alguns alunos notaram que o personagem do meio está sentado em uma cadeira de balanço, enquanto os demais se encontram no meio fio, o que os levou à ideia de que se tratava de "um chefe tribal recebendo visitantes". Essa interpretação também causou divergências, pois ao comentar a risada do homem sentado à esquerda da foto alguns alunos qualificavam a cena como "um encontro relaxado entre o chefe e os aldeões", enquanto outros

lamentavam que os "pobres aldeãos têm que rir das piadas do chefe" (p.106). Ao expor essas leituras distintas para os alunos, o professor pode discutir a diversidade na recepção, destacando como a reação a uma imagem "depende não apenas da foto, mas também das experiências, atitudes, percepções e valores do observador" (p.104).

Ao estimular os alunos a atuarem "como detetives", observando trechos separados da fotografia para compreender o processo seletivo do enquadramento, as propostas de Robinson (1988) apontam caminhos interessantes para o uso da imagem na difusão do conhecimento geográfico. Antes de mostrar a fotografia de Gana, Robinson sugere que os alunos façam uma lista sobre o que esperam ver ao tratar desta parte do globo, para posteriormente discutirem o que falta e o que lhes surpreendeu na fotografia selecionada.

Um dos alunos chamou a atenção para um detalhe específico da fotografia: "o aldeão tem um relógio de pulso. Eu não acho que ele tenha dinheiro suficiente, visitar lojas que vendam relógios, viver no tempo do relógio" (p.105). É neste sentido que a imagem pode ajudar o observador a "expressar suas próprias ideias" (ROBINSON, 1986), revelando as concepções prévias que os alunos possuem sobre os espaços que vão estudar na geografia escolar.

No intuito de trabalhar com a alteridade, através da seleção e da leitura de imagens, uma sugestão que também chamou a atenção foi a ideia de solicitar que os alunos escolhessem imagens para representar o seu próprio lugar para uma pessoa distante. Ao discutir as imagens escolhidas,

o professor deveria buscar padrões para evidenciar as lógicas de inclusão e exclusão aplicadas pelos alunos. Considerando a performance tradicional do professor de geografia, talvez esse tipo de exercício seja importante para a disciplina. Através desses caminhos metodológicos, o professor pode trabalhar o reconhecimento de que a representação de um espaço é sempre uma reconstrução, feita através de critérios específicos.

Embora bastante simples e desenvolvidas em contextos muito diferenciados, as propostas metodológicas existentes nos dois materiais analisados buscam claramente utilizar a fotografia "para descobrir", focando nos processos seletivos de produção e recepção das imagens. Essas experiências sugerem novas direções para a incorporação das representações pictóricas na performance do professor de geografia. Uma pesquisa sistemática sobre o conjunto destas experiências pode nutrir a reflexão sobre sua dimensão e seu alcance, alimentando os caminhos para a renovação dos métodos de difusão do conhecimento geográfico.

Considerações Finais

É importante reconhecer que - independente dos debates acadêmicos e proposições metodológicas que possam surgir para renovar o papel das imagens no discurso do geógrafo - o "visual" provavelmente seguirá auxiliando as aulas de geografia majoritariamente enquanto "signos de verdade". De fato, não há

motivo para que uma aula sobre erosão, por exemplo, não mostre como este processo ocorre através de fotografias. Tampouco seria recomendável que parássemos de utilizar fotografias antigas para apresentar como "era" a paisagem do centro de uma cidade no passado.

Esse tipo de prática, na qual o "registro" segue sendo uma das funções essenciais da imagem, que é utilizada "para contar" uma história específica, dificilmente perderá espaço no discurso do geógrafo. No entanto, estes usos das imagens podem estar inseridos em um contexto de maior consciência e criticidade. Buscando desenvolver uma "metodologia visual crítica", Rose (2001) estimula uma apropriação mais consciente das imagens na difusão do conhecimento geográfico. Como "crítica", a autora entende uma postura que busque pensar o "visual" através de uma articulação com significados culturais, práticas sociais e relações de poder.

Como já foi dito, esse caminho, que busca notar os princípios de inclusão e exclusão de uma imagem (FYFE e LAW, 1988), não é novo para os geógrafos radicais e culturais. O que se espera, no entanto, é que essas reflexões possam ser mais sistematicamente aproveitadas na difusão do conhecimento da disciplina, inclusive na educação geográfica nos diferentes níveis. Nesse sentido, a renovação dos métodos na educação pode cumprir um papel importante na desestabilização da forma clássica de relação com as imagens que a geografia cultivou ao menos desde o século XIX.

A performance do professor, que na sua "lição de geografia" descreve o mundo mostrando

imagens que corroboram a sua narrativa, pode talvez ser cada vez mais acompanhada de uma postura mais reflexiva e crítica com relação às imagens, delegando um novo espaço para as representações pictóricas na difusão do conhecimento geográfico.

Seguindo os passos de Rose (2003), também termino esse artigo sem nenhuma pretensão de responder se a geografia é uma disciplina particularmente marcada pelo "visual". O importante aqui é destacar a necessidade de se discutir cuidadosamente as formas de apropriação das imagens na difusão do conhecimento. Essa tarefa requer muita pesquisa empírica, mas também não pode prescindir de um desenvolvimento teórico interdisciplinar que viabilize a construção de ferramentas conceituais apropriadas para a reflexão sobre o "visual" no interior da geografia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COSGROVE, D. e DANIELS, S. (orgs). *The Iconography of Landscape*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- DEBARBIEUX, B. Les Problématiques de l'image et de la représentation em géographie. In: BAILLY, A. *Les Concepts de la géographie humaine*. Paris: Armand Colin, 2005.
- DEBESSE-ARVISET, M. L. *A Educação Geográfica na Escola*. Coimbra: Almedina, 1978.
- DRIVER, F. On Geography as a Visual Discipline. *Antipode*, v. 35, p. 227-231, 2003.
- FYFE, G.; LAW, J. Introduction: On the invisibility of the visible. In: _____ (eds). *Picturing Power: Visual Description and Social Relations*. London: Routledge, 1988.
- GINZBURG, C. *Olhos de Madeira*. Nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- GREGORY, D. *Geographical Imaginations*. Oxford: Blackwell, 1994.

- GURAN, M. Fotografar para Descobrir, Fotografar para Contar. *Cadernos de Antropologia e Imagem*. EdUERJ, Rio de Janeiro, n. 10, 2000.
- HARLEY, J. B. Reconstructing the map. In: Barnes, T. J.; Duncan, J. S. (eds). *Writing Worlds: Discourse, Text and Metaphor in the Representation of Landscape*. London: Routledge, 1992.
- LACOSTE, Y. *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a Guerra*. Campinas: Papirus, 1988.
- MOREIRA, J. C.; SENE, E. *Trilhas da Geografia. A geografia no dia-a-dia*. São Paulo: Scipione, 2000.
- NELSON, R. The slide lecture: Or the work of art history in the age of mechanical reproduction. *Critical Inquiry*, v. 6, p. 414 - 434, 2000.
- PIMENTEL, C. S. *A Imagem no Ensino de Geografia: A Prática dos Professores da rede Pública Estadual de Ponta Grossa, Paraná*. Campinas: UNICAMP, 2006. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- SMITH, S. J. Performing the (sound) world. *Environment and Planning D: Society and Space*, v 18, p. 615–637, 2000.
- ROBINSON, R. Discussing photographs. In: BOARDMAN, D. (ed). *Handbook for Geography Teachers*. Sheffield: GA, 1988.
- ROSE, G. On the need to ask how, exactly, is geography “visual”? *Antipode*, v. 35(2), p. 212–221. 2003.
- _____. *Visual Methodologies: An Introduction to Interpreting Visual Objects*. London: Sage, 2001.
- RYAN, J. *Picturing Empire: Photography and the Visualization of the British Empire*. London: Reaktion Books, 1997.
- _____. Visualizing imperial geography: Halford Mackinder and the Colonial Office Visual Instruction Committee, 1902–1911. *Ecumene*, v.1, p. 157–176, 1994.
- SCHWARTZ, J. M. The geography lesson: Photographs and the construction of imaginative geographies. *Journal of Historical Geography*, v. 22, p. 16 - 45, 1996.
- TUAN, Y. F. Sight and Pictures. *Geographical Review*, v. 69, p. 413-422, 1979.
- VIDAL DE LABLACHE, P. *Tableau de la géographie de la France*. Paris: La Table Ronde, 1994 [1903].
- ZUNZUNEGUI, S. *Pensar la Imagen*. Madrid: Universidad del País Vasco, 2003.