

IMAGEM, HIPERTEXTO E AULAS NÃO LINEARES: dificuldades enfrentadas e possibilidades abertas para o ensino de geografia durante o período de isolamento social

IMAGE, HYPERTEXT AND NONLINEAR CLASSES difficulties faced and open possibilities for Geography teaching during the period of social isolation

RENATO COIMBRA FRIAS

Doutorando em Geografia (UFRJ)

Professor da Escola Eleva

natocoimbra@gmail.com

RESUMO: O PRESENTE ARTIGO CUMPRE UM DUPLO OBJETIVO. EM PRIMEIRO LUGAR, APRESENTAR UMA REFLEXÃO SOBRE AS DIFICULDADES ENFRENTADAS COM A ADAPTAÇÃO REPENTINA DE UM ENSINO PRESENCIAL PARA O MODELO À DISTÂNCIA *ONLINE*, DURANTE O PERÍODO DE CONFINAMENTO PROVOCADO PELA PANDEMIA DE COVID-19. EM SEGUNDO LUGAR, INDICAR A POSSIBILIDADE DE UMA AULA NÃO LINEAR FAVORECIDA PELA UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS DIGITAIS E DOS RECURSOS DE COMUNICAÇÃO *ONLINE*. PARA TAIS FINS, REALIZA-SE UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE O PAPEL DA IMAGEM NAS AULAS DE GEOGRAFIA E PROPÕE-SE A UTILIZAÇÃO DO HIPERTEXTO COMO REFERÊNCIA PARA A EXPLORAÇÃO DE NOVOS FORMATOS DE AULA MAIS ADEQUADOS AO MODELO À DISTÂNCIA *ONLINE*.

PALAVRAS-CHAVE: GEOGRAFIA; IMAGEM; HIPERTEXTO; METODOLOGIA ATIVA; TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS.

ABSTRACT: THIS ARTICLE IS BASED ON TWO MAIN GOALS. FIRST, TO PRESENT A REFLECTION ON THE DIFFICULTIES FACED WITH THE SUDDEN ADAPTATION OF A FACE-TO-FACE TEACHING TO THE ONLINE DISTANCE MODEL, DURING THE PERIOD OF CONFINEMENT CAUSED BY THE PANDEMIC OF COVID-19. SECOND, TO INDICATE THE POSSIBILITY OF THINKING ABOUT A NON-LINEAR AND NON-SCRIPTED CLASS, FAVORED BY THE USE OF DIGITAL TOOLS AND ONLINE COMMUNICATION RESOURCES. FOR SUCH PURPOSES, A BRIEF DISCUSSION IS HELD ON THE ROLE OF IMAGE IN GEOGRAPHY CLASSES AND IT IS PROPOSED TO USE HYPERTEXT AS A REFERENCE FOR EXPLORING NEW LESSON FORMATS MORE SUITABLE TO THE ONLINE DISTANCE MODEL.

KEYWORDS: GEOGRAPHY; IMAGE; HYPERTEXT; ACTIVE METHODOLOGY; EDUCATIONAL TECHNOLOGIES.

INTRODUÇÃO

Neste início de 2020, muitos docentes viram-se obrigados a reorganizar os seus planejamentos e a reformarem as suas práticas pedagógicas nos poucos dias que separaram a suspensão das aulas presenciais do início da rotina de aulas à distância. Alguns contaram com um suporte maior das suas escolas em

termos de infraestrutura técnica e orientação no uso das ferramentas digitais, enquanto outros tiveram como únicos parceiros e orientadores os seus próprios pares e a os fóruns de discussão *online*. A regra geral foi uma adaptação corrida e improvisada, uma reinvenção forçada das nossas práticas a esse novo formato, marcada por uma grande incerteza e insegurança sobre quais caminhos seguir.

A ADAPTAÇÃO REPENTINA E SUAS DIFICULDADES

Essa “reinvenção”, na prática, consistiu em uma tentativa instantânea e intuitiva, adequar as nossas práticas a essa nova realidade. Professores e professoras de diferentes áreas do conhecimento precisaram encontrar ou inventar soluções amoldadas às suas necessidades didáticas.

Os professores de Geografia encontraram formas — como apresentações de *slides* animadas — de apresentar mapas, paisagens e outros recursos visuais comuns nas suas aulas aos seus alunos, associando a esse material propostas de discussões e questões que problematizassem o conteúdo reunido. Alguns colegas professores de História recorreram ao formato de *podcast*, no qual podem apresentar as suas narrativas sobre diferentes eventos históricos e os debates que os mesmos suscitam. Outros professores das áreas de exatas correram para comprar quadros brancos/negros ou improvisaram pequenas instalações com tripé e câmera filmando uma folha de papel para demonstrar a resolução de alguns problemas físico-matemáticos da mesma forma que o fazem em sala.

Estes todos são exemplos de professores que trabalham em contextos escolares onde se optou pelo modelo de aulas assíncronas, nas quais o professor elabora um material (que pode incluir vídeos, aulas, textos, exercícios, entre outros tipos) que é postado *online* para que os alunos explorem no seu tempo e, posteriormente, apresentem as suas dúvidas e resultados das atividades propostas.

Apesar deste ser um modelo mais adequado a um período de confinamento, pois permite uma flexibilidade importante quando nós tivemos as nossas rotinas desestruturadas, e de ser um modelo que, como veremos, possibilita formatos mais criativos de aula, muitas escolas optaram pelo modelo síncrono, com os professores dando aulas expositivas *online* ao vivo para os alunos, numa busca de espelhar não só a grade de horários e disciplinas tradicional do cotidiano

escolar, mas também este modelo de aula mais tradicional e centrado na figura do professor.

Independente do modelo adotado, a adaptação a esse novo modelo exigiu o desenvolvimento urgente e intensivo de uma série de novas habilidades por parte de professores e professoras. Aos que aderiram às videoaulas gravadas, por exemplo, foi necessário aprender a operar câmeras, microfones, softwares de edição, armazenamento e compartilhamento de arquivos, além de um conjunto de procedimentos operacionais que também precisam ser executados ao se utilizar esses dispositivos, como ajuste de luz e enquadramento ou a regulagem do volume e da qualidade do som captado.

O resultado é uma forte sobrecarga de trabalho, que parece multiplicar-se em fractais, no qual cada decisão (gravar uma videoaula) pode se desdobrar uma multiplicidade de tarefas (escrever um roteiro, gravar, selecionar, trilha sonora e imagens para o vídeo, editar, exportar, subir para a nuvem) que, por sua vez, pode demandar tantas outras pequenas ações (ler tutoriais, baixar atualizações, configurar programas, testar configurações diferentes) para que o resultado final seja alcançado.

Além da aula propriamente dita, boa parte das atividades realizadas por todos nós no cotidiano escolar de maneira orgânica e intuitiva, quando espelhada para o formato à distância *online*, precisou ser adaptada com a consideração das particularidades desse meio. Tomemos o exemplo da “revisão de nota” ou “vista de prova”. Este é um evento fundamental no planejamento de muitos docentes, realizado ao final de cada período de avaliações, no qual os alunos têm a oportunidade de esclarecer com o professor ou professora alguma dúvida sobre os resultados obtidos. Em condições favoráveis, a “revisão” pode ser realizada em um tempo de aula, com a apresentação do gabarito e a conversas rápidas e individuais com os alunos. Já no ensino à distância *online*, sem o planejamento prévio, a “vista de prova” pode se transformar em inúmeras trocas de e-mails e mensagens dos alunos que se

acumulam a cada rodada de dúvidas e explicações sobre os resultados obtidos.

Em suma, a copresença é uma premissa do nosso trabalho e o encadeamento de ações associadas a uma certa rotina escolar acontece, muitas vezes, de maneira orgânica, intuitiva, ao longo da prática e adaptado às circunstâncias particulares que cada um de nós encontra. Nossas decisões pedagógicas e a nossa maneira de estruturar o processo de aprendizagem sempre partiram do compartilhamento de um mesmo tempo e espaço, a sala-de-aula. Já a organização em rede e a comunicação assíncrona, marcas fundamentais da educação à distância online, adotada de maneira emergencial durante a quarentena, impõe uma outra rotina de interação e de condução do processo pedagógico que muitos ainda estão criando e descobrindo.

Portanto, fica ilustrado pelos exemplos trazidos acima, como o meio pelo qual se conduz a educação pode condicionar as práticas realizadas e as relações nela estabelecidas. No entanto, da mesma forma que ela constrange a reprodução do que se fazia naturalmente antes, ela também possibilita outras formas de atividades didáticas. Portanto, a mudança, ainda que temporária, para um ensino à distância pode ser menos traumática e mais eficiente se considerarmos as especificidades desses novos meios e nos apoiarmos nas suas potencialidades, ao invés de apenas transpor ou mal adaptar antigas práticas a essa nova realidade. Para isso, é necessário explorar os diferentes modelos de aulas e práticas didáticas que a modalidade *online* e à distância possibilitam, além de identificar ferramentas que permitam utilizar esses meios a favor da aprendizagem.

Para Silva e Santos (2009, p. 126-127) “a modalidade *online* favorece educar com base no diálogo, troca, participação, intervenção, autoria, colaboração. O computador conectado dispõe de recursos capazes de sua potencialização” e, por isso, poderiam “inspirar mudanças profundas na chamada ‘pedagogia da transmissão’, que prevalece particularmente na sala de aula presencial”.

Ainda que os autores desenhem uma oposição arquetípica entre uma sala de aula tradicional e a *online* marcada pela interatividade e colaboração (SILVA e SANTOS, 2009, p. 126-127), estes, inspirados no hipertexto como modelo estruturador da aprendizagem, apresentam reflexões que podem nos auxiliar na descoberta de novas práticas pedagógicas. Gostaríamos de trazer este debate para o campo da Geografia resgatando a recorrente discussão a respeito do papel da imagem na produção e difusão de conhecimento geográfico.

GEOGRAFIA, IMAGEM E HIPERTEXTO

Como nos lembra Novaes (2011, p. 11), “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”. Assim sendo, “na impossibilidade de ir a todos os lugares o professor traz os lugares para dentro da sala de aula através de textos e imagens” que “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”.

Dessa forma, Novaes (2011) destaca como a relação existente entre imagem, recursos visuais e discurso geográfico, amplamente debatida por diferentes autores (COSGROVE, 2012; GOMES, 2013; ROSE, 2000; 2003; NOVAES, 2011), é um tópico fundamental para compreendermos o modo pelo qual as aulas de Geografia são tradicionalmente estruturadas. Assim, inspirado em Guran (2000) e Rose (2001; 2003), o autor nos apresenta quais seriam os principais papéis que uma imagem pode ocupar nesse contexto, classificando-as em imagens para “contar” e “descobrir” (GURAN 2000); (NOVAES 2011).

As imagens “para contar” seriam aquelas utilizadas em associação direta entre o que é mostrado visualmente e o que é narrado pelo professor. Ela é apresentada na aula como confirmação daquilo que é dito pelo mestre. Diz-se que existe uma relação entre a latitude de

um local e o seu clima, ao mesmo tempo que se mostra um mapa com as diferentes faixas climáticas acompanhando os paralelos ao Norte e ao Sul do Equador. Explica-se que a desigualdade social no Brasil pode ser observada na paisagem das suas grandes metrópoles para, em seguida, mostra-se a fotografia no livro didático que retrata um condomínio fechado ao lado de uma favela.

Para Novaes (2011) este é o papel que se costuma atribuir à imagem na aula de Geografia, o de registro factual, de confirmação do discurso, um dispositivo que carrega consigo a ideia de registro e verossimilhança, funcionando como “signo da verdade”. Obviamente, estes não estão atributos intrínsecos a nenhum mapa, paisagem ou outro tipo de imagem que selecionemos para as nossas aulas, mas dizem respeito à nossa intenção quando decidimos que tais recursos devem ser apresentados aos alunos. Da mesma forma, estes nunca são receptores passivos ao que lhes é mostrado e podem eles mesmos problematizar uma imagem que tem ali o papel apenas de “contar” algo, mas, novamente, falamos aqui das nossas intenções ao apresentar as imagens em aula.

Por sua vez, as imagens “para descobrir” seriam aquelas utilizadas como gatilho para reflexão. Ao invés de simplesmente confirmarem o que é dito pelo professor, tais imagens servem como o ponto de partida para as reflexões que orientarão a aula.

Um exemplo seria quando buscamos discutir as “seletividades atuantes nos processos de produção e recepção das imagens” (NOVAES, 2011, p. 12), apresentando, por exemplo, folhetos turísticos de uma cidade nos quais destacam-se determinados lugares e invisibilizam-se outros. Ou simplesmente quando, colocando os alunos diante de um mapa temático ou de uma paisagem, perguntamos “o que vocês observam?” antes mesmo de introduzir alguma informação sobre o que se apresenta. Servem para estimular uma observação ativa sobre o mundo, em atividades marcadas pelo estranhamento e a descoberta. O mesmo professor pode evocar imagens tanto para “contar”, quanto para “descobrir”, ou até

utilizar uma única imagem para cumprir diferentes papéis em uma mesma aula. Pensando nas possibilidades abertas pela migração forçada pelo qual muitos passamos, gostaria de propor o hipertexto como inspiração para um outro papel da imagem nas aulas de Geografia.

Em primeiro lugar, é preciso frisar que, seja para “contar” ou “descobrir”, em ambos os casos, a imagem está posicionada em um roteiro de aula cuja execução é conduzida pelo professor, com maior ou menor participação ativa dos alunos, dependendo do caso. A explicação, seja ela mais expositiva ou mais dialogada, segue um rumo pré-determinado e cabe ao professor garantir um certo encadeamento linear no pensamento para que os objetivos finais sejam alcançados.

Já quando falarmos de hipertexto estamos nos referindo à apresentação de informações em diferentes formatos e organizadas em rede, conectadas, de tal maneira que o estudante tem liberdade de escolher vários caminhos, sem estar preso a um encadeamento linear único. Em um meio digital, uma imagem pode assumir o formato de um hipertexto quando, a partir dela, pode-se acessar outras imagens, textos, vídeos. Sobre a superfície da imagem distribuem-se em diferentes pontos com *links* que quando acionados levam a outros sites, materiais ou mesmo outros hipertextos.

Nesse contexto, favorecidos pelos usos das ferramentas digitais e buscando explorar as potencialidades da educação à distância *online*, podemos imaginar uma aula inspirada no hipertexto e tomarmos uma imagem neste formato como ponto de partida para todos os conteúdos que devem ser explorados pelos alunos. Ao invés de planejar um roteiro de aula com começo, meio e fim, podemos imaginar uma aula baseada, por exemplo, em um mapa, onde as informações são apresentadas de forma não sequencial e não linear, cabendo ao aluno decidir o que mais o interessa e optar por onde começar.

O estudante pode começar a ler por onde quiser, interromper sua leitura e partir para outra parte ou até mesmo algo diferente. Os

modelos lineares de conteúdos fechados subutilizam o potencial do hipertexto, da web e estão submetidos ao modelo livresco para autoinstrução. Já os conteúdos hipertextuais, devidamente sintonizados com a dinâmica do ciberespaço, são favoráveis à educação que contempla autoria, compartilhamento e colaboração entre os aprendizes em aprendizagem on-line (SILVA e SANTOS, 2009, p. 139).

Pensada desse modo, a imagem deixa de ser parte de um roteiro, para torna-se ela própria o dispositivo que vai garantir uma aula não linear, não roteirizada. A imagem em hipertexto pode servir como um recurso para planejarmos uma aula menos alinhada ao modelo tradicional, centrado no professor e orientada para a transmissão do conhecimento, para uma mais centrada no aluno e na exploração autônoma do conhecimento, garantido uma aprendizagem menos hierárquica, mais investigativa e dinâmica. Apesar das dificuldades que todos temos enfrentado, este parece ser um bom exemplo dos caminhos que podemos explorar em um modelo de aprendizagem *online*. Além disso, serve de inspiração para buscarmos mudanças também nas aulas presenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Silva e Santos (2009) destacam as potencialidades das ferramentas de educação *online* para se construir uma dinâmica de aprendizagem e um processo pedagógico onde está ausente a figura centralizadora do professor. Entusiasmados com esta modalidade de ensino e tomando o hipertexto como “paradigma tecnológico que liberta o usuário da lógica unívoca” (130), os autores enxergam nesses recursos a chave para o professor passar de um “polo transmissor” para “agente provocador de situações, arquiteto de percursos, mobilizador da inteligência coletiva” (128).

Atento à sua dinâmica, ele constrói uma rede (não uma rota) e define um conjunto de territórios a explorar. Ele não oferece uma história a ouvir, mas um conjunto intrincado (labirinto) de territórios abertos à navegação e dispostos a interferências, a modificações. Ele oferece múltiplas informações (em imagens, sons, textos etc.) sabendo que estas potencializam consideravelmente ações que resultam em conhecimento. (SILVA e SANTOS, 2009, p. 140-141).

Como afirmamos anteriormente, de fato, é interessante que neste momento de confinamento e educação à distância online que se explore novos formatos de aula. No entanto, algumas ressalvas precisam ser feitas.

Em primeiro lugar, nem todos professores poderão fazer a escolha por novos formatos ou experimentar outros modelos de aula. Existem diretrizes impostas pelas próprias escolas, restrições técnicas e uma série de outros condicionantes. Para garantir uma aula não centralizada, como a baseada em uma imagem em hipertexto, na qual um conjunto de conteúdos interligados vai ser explorado de forma autônoma para os alunos, é necessário garantir condições como tempo de planejamento adequado e um número limitado de alunos por turma. Além disso, para que o professor ou a professora possa assumir uma postura mais orientadora e mobilizadora e menos transmissora e centralizadora, é necessária uma compreensão por parte da comunidade escolar que este modelo de aula exige uma postura mais ativa por parte dos alunos.

Em segundo lugar, Silva e Santos (2009) associam à educação à distância *online* a possibilidade de transição de uma aula menos centrada nos professores para uma aula mais centrada nos alunos. Seria ela a desencadeadora dessas novas possibilidades de aula e o hipertexto o seu referencial paradigmático. Para os autores, “enquanto a sala de aula tradicional está vinculada ao modelo um-todos, separando emissão ativa e recepção passiva, a sala de aula on-line está

inserida na perspectiva da interatividade entendida como colaboração todos-todos e como “faça-você-mesmo operativo” (127).

No entanto, dadas as condições antes mencionadas, é totalmente factível planejar aulas presenciais baseadas em uma participação mais ativa dos alunos, nas quais eles interajam mais, troquem mais entre si e assumam menos a postura de ouvintes passivos. Ao mesmo tempo, dependendo das escolhas tomadas pela escola, coordenação, professores ou outros atores envolvidos, nada garante que a aula *online* deixará de ser expositiva, hierarquizada, centralizadora ou qualquer um dos outros termos utilizados para gerar uma oposição artificial entre o presencial e o à distância.

Por isso, gostaríamos de encerrar apontando que parte das decisões que tomamos agora e muito do conhecimento que estamos produzindo de forma intuitiva e acelerada vai se cristalizar e permanecer conosco durante um bom tempo, seja pela necessidade amortecer o retorno às aulas adotando um modelo híbrido, seja nos momentos em que precisarmos retornar educação à distância *online*.

As possibilidades de invenção estão abertas e é importante compreender que o retorno às aulas presenciais não precisa significar um retorno a aula tradicional. Ainda que o meio digital favoreça a exploração de novos formatos de aula, as condicionantes que garantem essa possibilidade não são intrínsecas nem às aulas à distância *online*, nem às presenciais.

E, pensando especificamente na questão da imagem nas aulas de Geografia, “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” (NOVAES, 2011, p. 17).

Assim, é importante que se garantam as condições básicas para que, aos poucos, ao processo de adaptação intuitiva de professores e professoras a esse novo meio, — algo que não cessa, especialmente quando feito de modo emergencial — some-se uma postura

de exploração ativa e curiosa de novas possibilidades didáticas. Isso envolve a criação e o estímulo à produção de mídias hipertexto, planejamento de aulas não lineares, interação assíncronica, cocriação remota, produção autoral e colaborativa, entre outras práticas que giram em torno do conceito abrangente de “metodologias ativas”.

Por último, para contribuir neste processo e deixar como registro, listamos abaixo algumas ferramentas disponíveis *online* que podem auxiliar os colegas neste difícil processo de adaptação, criação e descoberta.

Loom: Ideal para gravar vídeo-aulas, permite que você registre a tela do seu computador e a sua câmera ao mesmo tempo. Há uma versão que é apenas uma extensão do Google Chrome. Possui um editor no próprio site e permite compartilhamento do vídeo por link ou download.

SonicPics: Ferramenta para a criação de *slideshows* narrados, ou seja, é possível selecionar uma sequência de imagens e gravar uma narração sobre elas. Nas palavras dos autores, o SonicPics é uma ferramenta para transformar suas imagens em uma sequência de *slides* personalizada que você pode compartilhar *online*.

Anchor: Ferramenta para criação de **podcasts** de interface amigável e intuitiva. Bastante completa, permite gravar, editar e distribuir tudo na mesma plataforma.

Padlet: Muito útil para atividades colaborativas, *brainstorms* e debates, pois permite que várias pessoas realizem postagens de textos, vídeos, imagens e links, ao mesmo tempo que organiza esse conteúdo em formatos como murais, mapas mentais, organogramas, quadros, entre outros. Na versão gratuita, só é possível a criação de apenas três dessas composições por vez.

Thinglink: Ferramenta de produção de imagens interativas. Em uma imagem escolhida pelo professor, é possível inserir alguns pontos que vão funcionar como links para áudios, textos, reportagens, artigos, vídeos e outras imagens, possibilitando uma experiência de hipertexto. É possível também abrir a possibilidade para que os próprios alunos insiram os seus conteúdos

na imagem fornecida. Professores de Geografia podem utilizar essa ferramenta para criar um mapa hipertexto, como mencionado anteriormente.

Playposit: Essa ferramenta torna qualquer vídeo em um vídeo interativo. O professor pode tanto subir um vídeo do seu próprio computador ou então utilizar um link do YouTube, por exemplo, e inserir perguntas abertas, questões de múltipla-escolha, *links*, comentários e outros tipos de inserções em pontos específicos do vídeo, orientado a experiência do aluno. Pode-se, por exemplo, condicionar a continuação do vídeo ao acerto de uma determinada questão. São muitas as possibilidades que valem ser exploradas.

Voicethread: Ideal para professores que costumam conduzir aulas baseadas em apresentações combinadas a discussões com os alunos e estão tendo dificuldade de transpor essa dinâmica para o ambiente virtual. O professor pode fazer o *upload* de diferentes tipos de mídia para o aplicativo e formar uma espécie de apresentação de *slides*. Com isso pronto e compartilhado com os alunos, eles poderão adicionar as suas questões e comentários em diferentes formatos, como textos, áudios e vídeos. Os alunos têm acesso também a esses comentários e a quem os fez, possibilitando que a discussão ocorra entre eles também. A interface não é das mais intuitivas, mas isso é compensando pelas inúmeras possibilidades de uso que a ferramenta permite. Vale conferir o vídeo de apresentação deles abaixo.

Planilhas, Apresentações e Documentos

Google: Equivalem, respectivamente, ao Excell, Power Point e Word do pacote Office. Possuem menos recursos que os seus primos da Microsoft, mas têm a vantagem de serem mais leves e funcionarem *online*, através do seu navegador, além de permitirem edição simultânea por vários usuários, facilitando o trabalho remoto e colaborativo.

Formulários Google: Ideal para formular diferentes tipos de avaliações. Permite a criação de questões de múltipla escolha, questões discursivas, perguntas cuja resposta seja o *upload* de um arquivo ou imagem, questões de verdadeiro ou falso e tantos outros formatos. É possível indicar o gabarito das questões e liberá-lo ao fim da resolução das perguntas, assim como se pode enviar um *feedback* individual por questão e por aluno. A ferramenta gera gráficos indicando as respostas mais e menos marcadas, no caso das questões de múltipla escolha, além de gerar uma tabela com todas as respostas, notas e outras informações, facilitando muito a avaliação global da turma.

Google Jamboard: Espécie de “quadro branco interativo”, possui algumas funcionalidades semelhantes às apresentadas pelo Padlet, mas com a vantagem de estar integrado às outras ferramentas Google.

REFERÊNCIAS

COSGROVE, Denis. **Geography & Vision:** seeing, imagining and representing the world. London/New York: I.B. Tauris, 2012. 272p.

GOMES, Paulo. **O lugar do olhar.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

NOVAES, André. Uma Geografia Visual? Contribuições para o uso das imagens na difusão do conhecimento geográfico. **Espaço & Cultura**, UERJ, n. 30, p. 6-22, jul./dez. 2011.

ROSE, Gillian. **Visual methodologies:** an introduction to interpretation of visual materials. London: SAGE, 2000. 229p.

ROSE, Gillian. On the need to ask how, exactly, is geography “visual”? **Antipode**, v. 35, n. 2, p. 212-22, 2003.

SILVA, Marco; SANTOS, Edméa. **Educação & Linguagem**, v. 12, n. 19, p. 124-142, jan./jun. 2009.