

COMO A IMAGEM CONTRIBUI PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS AULAS DE GEOGRAFIA EM TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

HOW THE IMAGE CONTRIBUTES TO THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN GEOGRAPHY FOR BASIC EDUCATION CLASSES

ENDERSON ALCEU ALVES ALBUQUERQUE

Doutorando em Geografia (UERJ)

Professor de Geografia das Redes Municipais de Educação de Mesquita-RJ e do Rio de Janeiro

endersonalbuquerque@yahoo.com.br

RESUMO: O PRESENTE ARTIGO OBJETIVA ANALISAR AS PERTINÊNCIAS DO USO DE IMAGENS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA EM DUAS TURMAS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. PARA TANTO, TRAÇAMOS INICIALMENTE UMA DISCUSSÃO TEÓRICO-CONCEITUAL A RESPEITO DA IMAGEM, SEU PAPEL NA SOCIEDADE ATUAL E SUA ADOÇÃO POR PARTE DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA. POSTERIORMENTE, COMO FORMA DE AFERIR SUAS POTENCIALIDADES PARA A APRENDIZAGEM, APRESENTAMOS AULAS COM TEMAS DAS GEOGRAFIAS FÍSICA E HUMANA, NAS QUAIS INSERIMOS REPRESENTAÇÕES VISUAIS E OUTRAS SEM A PRESENÇA DESSES ELEMENTOS. AO FINAL DELAS, OS ALUNOS DAS TURMAS SELECIONADAS RESPONDERAM A UM QUESTIONÁRIO FECHADO CONTENDO DEZ PERGUNTAS. OS RESULTADOS OBTIDOS MOSTRARAM QUE NAS AULAS COM ELEMENTOS VISUAIS O RENDIMENTO MÉDIO DAS TURMAS É 9% SUPERIOR ÀQUELAS ALICERÇADAS SOMENTE SOBRE A EXPLANAÇÃO ORAL DOS DOCENTES. QUANDO SE TOMA COMO REFERÊNCIA SOMENTE OS CONTEÚDOS LIGADOS À GEOGRAFIA FÍSICA ESSE PERCENTUAL ATINGE 13%.

PALAVRAS-CHAVE: GEOGRAFIA; IMAGEM; ENSINO-APRENDIZAGEM; ENSINO FUNDAMENTAL.

ABSTRACT: THIS ARTICLE AIMS TO ANALYZE THE RELEVANCE OF THE USE OF IMAGES IN GEOGRAPHY CLASSES AND ITS CONTRIBUTIONS FOR TEACHING-LEARNING PROCESS. THAT ANALYSIS WAS PERFORMED IN TWO 6TH GRADE CLASSES OF THE PRIMARY SCHOOL IN THE RIO DE JANEIRO METROPOLITAN AREA. FIRST, WE DRAW A CONCEPTUAL-THEORETICAL DISCUSSION ABOUT THE IMAGE, ITS ROLE IN SOCIETY AND ITS ADOPTION BY THE GEOGRAPHICAL SCIENCE. LATER, TO EVALUATE STUDENTS' POTENTIAL FOR LEARNING, WE PRESENTED LESSONS WITH THEMES OF PHYSICAL AND HUMAN GEOGRAPHIES; IN SOME OF THEM WE INSERTED VISUAL REPRESENTATION AND OTHERS WERE PRESENTED WITHOUT THESE ELEMENTS. IN THE END, STUDENTS OF SELECTED CLASSES ANSWERED A CLOSED QUESTIONNAIRE SURVEY CONTAINING TEN QUESTIONS. THE RESULTS SHOWED THAT THE STUDENTS WITH THE VISUAL SUPPORT CLASSES HAD AN AVERAGE EFFICIENCY OF 9% HIGHER THAN THOSE BASED ONLY IN ORAL EXPLANATION. IN THE CASE OF PHYSICAL GEOGRAPHY CLASSES, THIS PERCENTAGE REACHES 13%.

KEY WORLD: GEOGRAPHY; IMAGE; TEACHING-LEARNING; ELEMENTARY SCHOOL.

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva analisar as contribuições do uso de imagens no ensino de geografia para turmas do 6º ano do ensino fundamental. A escolha dos alunos dessa série se deve ao fato de eles apresentarem pouco poder de abstração racional dado a sua pouca idade, o que, *a priori*, reforçaria o papel desempenhado pela imagem no processo de ensino-aprendizagem.

O interesse na pesquisa surgiu durante as aulas de pós-graduação em Geografia (PPGEO-UERJ). Em uma dessas aulas debatemos três textos que traziam como temática a utilização de imagens na ciência geográfica. A discussão promovida a partir dessa leitura apontou para constância existente entre imagem e geografia desde os primórdios dessa ciência. A partir dessa constatação, me questionei qual seria o impacto dessa associação para a aprendizagem dos conteúdos geográficos nas escolas. Dessa forma, a justificativa central dessa pesquisa surge da inquietação do autor em tentar sistematizar, de forma quantitativa, de que maneira a articulação existente entre geografia e imagem favorece o processo de ensino-aprendizagem.

O caminho de investigação escolhido para o trabalho foi o da lógica da descoberta, orientada pelo questionamento central, que visa analisar as possibilidades das representações visuais para o processo de ensino-aprendizagem em aulas de geografia. Da questão central, desdobram-se subquestões, tais como: Qual é peso que a imagem apresenta para a sociedade atual? Como as imagens são trabalhadas pelos professores de geografia em sala de aula? Será que o visual apresenta pesos diferentes na geografia física quando comparada a sua parte humana?

Para tentar responder tais questões utilizamos o resultado obtido por duas turmas do 6º ano do ensino fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro do bairro da Pavuna, localizado na Zona Norte da referida cidade. A turma A tem 30 alunos matriculados e idade média de 12,5 anos. Já a turma B conta com 29 alunos e idade média de 12,8 anos. A idade média das turmas foi aferida com base na data de elaboração do último questionário por eles respondido. A escolha por essas turmas

entre as seis desse ano escolar da escola deve-se ao fato de elas serem do mesmo turno, apresentar número de alunos próximos, terem rendimento médio similar nas avaliações de geografia além de serem turmas em que o autor leciona.

A metodologia empregada consistiu, inicialmente, na apresentação de quatro temas relacionados ao 6º ano de escolaridade básica: os conceitos-chave da geografia, espaço geográfico, estrutura interna da Terra e as placas tectônicas. Escolhemos tais temas, pois são aqueles pertinentes à grade curricular dessa etapa escolar (1º e 2º bimestres) e por abrangerem os dois ramos dessa disciplina. Alteramos a explanação para as turmas sob duas variáveis: ramo da geografia contemplada (humana ou física) e tipo de peso dado à forma de explanação (oral ou visual). Assim, os quatro temas foram apresentados às duas turmas, ora diferenciando-se pelo ramo geográfico, ora pelo tipo de explanação. Dessa forma, ambas as turmas tiveram os mesmos conteúdos, porém com distintas formas de apresentação: enquanto a turma A teve um conteúdo de geografia física apresentado de forma visual, a turma B teve o mesmo conteúdo apresentado de forma somente oral, por exemplo. Depois mantivemos o ramo geográfico do tema modificando a forma de apresentação entre as turmas.

Nosso objetivo com isso é analisar a assimilação dos conteúdos por meio do comparativo entre as turmas no tocante a seus resultados considerando o ramo geográfico e a forma de explanação. Objetivamos, também, analisar se existe algum paralelo considerável entre a exposição visual e a geografia física. Assim, agrupamos as aulas nos seguintes arranjos: física-oral, humana-visual, física-visual e humana-oral.

Para verificar de forma quantitativa nosso objeto de estudo, reservamos os últimos 40 minutos de cada aula de 100 minutos de duração para os alunos responderem aos questionários relativos ao tema estudado. Utilizamos um questionário fechado com dez perguntas, com quatro opções de resposta cada uma. Os resultados obtidos serão apresentados na segunda parte desse artigo.

Estruturamos o presente artigo em duas partes. A primeira pondera a respeito da impor-

tância atribuída a imagem na sociedade atual e o papel da mesma no interior da ciência geografia, contemplando a análise da sua corrente positivista e o uso de métodos visuais para a difusão do conhecimento geográfico em turmas do ensino fundamental regular. Nessa parte do artigo, trabalharemos a árdua tarefa de delimitação conceitual de imagem e sua utilização na sociedade por meio das contribuições de Joly (2007). Posteriormente, discutiremos as formas possíveis de apropriação do visual nas aulas de geografia, baseados em Gurán (2000) e Novaes (2011), e o papel desempenhado pela imagem na epistemologia geográfica, através das observações de Tuan (1979) e Moraes (2007). Por fim, traremos ao debate a aprendizagem significativa proposta pelo pedagogo Ausebel, através da leitura de Moreira (1997) dialogando com Salvador (1994). Como forma de introdução para a parte seguinte do trabalho, apresentaremos as considerações de Moran (2009), as quais aludem à importância da imagem como papel reforçador da palavra.

A segunda parte versará sobre as dificuldades estruturais e profissionais para a execução de aulas elaboradas em projetores e apresentará os resultados quantitativos alcançados para a apreensão dos conteúdos, tanto nas aulas alicerçadas na explanação oral, quanto nas calcadas em apresentações visuais. Após a apresentação dos resultados obtidos discutiremos os apontamentos mostrados pelos dados conseguidos e teceremos algumas considerações a respeito deles. No momento seguinte, com base ainda nos números desse experimento, ponderaremos a respeito das possibilidades e dos limites da aprendizagem significativa na geografia.

LEGITIMANDO O DISCURSO: O USO SOCIAL E PEDAGÓGICO DA IMAGEM

Delimitar a imagem conceitualmente não é tarefa fácil. Sobre essa dificuldade, Joly (2007, p. 13) diz que essa palavra “é tão utilizada, com tantos tipos de significações sem vínculo aparente, que parece bem difícil dar uma definição simples dela, que recubra todos os seus empregos”. Apesar desse empecilho, a autora mais à frente expõe que ainda assim “o mais impressionante é que,

apesar da diversidade de significações da palavra, consigamos compreendê-la”. Nesse sentido, assim como o conceito de liberdade no poema de Cecília Meireles, o conceito de imagem não há ninguém que o explique, e ninguém que não o entenda.

Dessa forma, mesmo sem uma definição teórica precisa, a imagem possui um poder singular de comunicação. Na esteira desse pensamento poderíamos afirmar que uma imagem diz mais que mil palavras? Se esse axioma for tomado como verdadeiro para o ambiente escolar como parece ser na sociedade, o uso de imagens em sala de aula para os alunos do ensino fundamental substituiria, de maneira mais efetiva para o processo ensino-aprendizagem, as aulas orais expositivas? Para uma sociedade caracterizada pela pressa, que lhe rouba o tempo de uma análise mais profunda, a imagem pode até dizer mais que mil palavras; porém, para o ambiente escolar, exigente de um olhar mais crítico, essa afirmação suscita algumas ponderações necessárias a respeito de sua validade.

A máxima em questão não nega a importância da palavra, apenas aponta a capacidade de síntese da imagem. E como toda síntese, a imagem é fruto de seleção, a qual, consequentemente, precisa de um seletor, que por sua vez apresenta interesses revestidos de uma determinada ideologia. Nesse sentido, Moraes (1996, p. 21), nos lembra sobre a necessidade da “relatividade histórica”, nos advertindo a respeito do perigo de “dissociar o produtor, o produzido e o contexto de sua produção”. Dessa forma, sustentamos que a imagem pode incorrer em equívocos, tanto quanto as palavras costumeiramente incorrem, conforme aponta Joly (2007, p. 9-10) quando expõe que:

A opinião mais comum sobre as características de nossa época, já repetida há mais de trinta anos, é que vivemos em uma ‘civilização da imagem’. No entanto, quanto mais essa constatação se afirma, mais parece pesar ameaçadoramente sobre nossos destinos. Quanto mais vemos imagens, mais corremos o risco de ser enganados e, contudo, só estamos na alvorada de uma geração de imagens virtuais, essas ‘novas’ imagens que nos propõem

mundos ilusórios e, no entanto, perceptíveis, dentro dos quais poderemos nos deslocar sem por isso ter de sair de nosso quarto.

A respeito das contribuições de Gurán (2000), relativos às duas maneiras pelas quais a imagem pode ser utilizada no ambiente educacional, Novaes (2011, p. 12) diz que ela pode ser usada “para contar”, “quando trabalhamos com a ideia de registro e verossimilhança”, ou ela pode ainda ser utilizada “para descobrir”. Este caso, segundo o autor, ocorre “quando buscamos discutir as selektividades atuantes nos processos de produção e recepção das imagens”. Para esse trabalho, no qual nos esforçamos em apontar o papel reforçador das imagens para a fixação do conteúdo, nos pautaremos no uso de representações “para contar”- mesmo sabendo que tal opção tende a contribuir para a passividade do aluno, pois lhes impõem um olhar já viciado pela fala do professor.

Nossa escolha por esse viés não se trata de nenhuma “maldade pedagógica”. Sua adoção se deve ao fato de sua maior pertinência para o propósito a que esse material pretende. Embora entendamos que mesmo com a utilização da imagem “para contar”, a opção “para descobrir” ainda estará presente, mesmo não sendo incitada por nós, pois não podemos controlar o olhar que terão os alunos, mesmo que queiramos orientá-los. Dessa forma, do mesmo modo que a palavra é parte de quem diz e parte de quem a ouve, a imagem, em nosso caso, pode ser parte de quem a projeta e parte de quem a vê. Assim, trabalharemos alicerçados sobre a importância do uso do slide show em sala de aula, porém cientes de suas insuficiências e das potencialidades por nós songadas durante a utilização de imagens para o processo educacional no ensino de geografia.

A associação entre essas duas categorias, geografia e imagem, já é sugerida na etimologia dessa ciência (descrição da Terra). No dicionário Aurélio, em sua versão online¹, entre outras definições secundárias, a geografia é definida como “ciência que tem por objeto a descrição da superfície da Terra, o estudo de seus aspectos físicos atuais e das relações entre o meio natural e os grupos

humanos”. Essa definição, ao destacar o papel descritivo dessa ciência, evoca, mais uma vez, o caráter visual dessa disciplina - fato validado no bojo da discussão dessa ciência a partir dos pensadores filiados a geografia tradicional, pautada no positivismo, conforme menciona Moraes (2007, p. 39).

A descrição sugere, *a posteriore*, a construção de imagem mentais e/ou físicas dos espaços descritos. Essa prática metodológica, tão cara à geografia, deságua no ambiente escolar quando ocorre a institucionalização dessa disciplina. Nesse sentido, Tuan (1979, p. 413) citado por Novaes (2011, p. 7) assevera que “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”. Assim, ratificamos o papel de destaque desempenhado pela imagem no trabalho pedagógico específico da geografia, desde seus primórdios, alicerçados na descrição das paisagens, até sua vertente crítica de renovação metodológica.

Dessa forma, devido à proximidade entre geografia e imagem, o uso de elementos visuais sempre esteve presente nas práticas usuais das salas de aula, sobretudo por meio daqueles presentes nos livros didáticos. Entretanto, em nosso entendimento, os slides ampliam a possibilidade de fixação do conteúdo ao permitir maior aproximação do ambiente de vivência do aluno, o que não é conseguido pelo livro didático, dado sua necessidade de abrangência nacional. O projetor, ao se valer do cotidiano dos discentes, “encurta” o caminho do processo de ensino-aprendizagem.

Um exemplo emblemático dessa questão pode ser analisado a partir da discussão conceitual de lugar na geografia. Para exemplificar esse conceito, livros didáticos como Garavello e Garcia (2005, p. 9-10), Sene e Moreira (2009, p. 27-30) e Beluce e Garcia (2010, p. 11-16), recorrem a textos paradidáticos, músicas e gravuras como forma de apontarem a afinidade dos personagens dos livros com o espaço. Uma imagem a partir do site Google Maps, tendo como referência a escola, pode dar conta da apreensão da categoria de lugar de modo mais direto: tão logo a imagem é projetada,

os alunos já apontam de imediato, a rua em que moram, o campo no qual jogam bola, a praça que frequentam etc. Trabalha-se, dessa maneira, na perspectiva da aprendizagem significativa. Segundo o trabalho de Moreira (2007, p. 6), no qual o autor analisa as contribuições de David Ausubel, esse tipo de aprendizagem se caracteriza por ser

o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não-literal) à estrutura cognitiva do aprendiz. É no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito.

Dessa forma, ao trabalharmos a categoria de lugar por meio das referências espaciais dos discentes, estamos proporcionando a eles uma nova informação que recorre aos seus conhecimentos prévios, sendo dessa maneira um conhecimento cunhado por Ausubel como não arbitrário.

Não queremos com o exemplo acima indicar a aprendizagem significativa como a abordagem mais propícia para se ensinar geografia. Entendemos ser ela um dos caminhos dentro de um universo de metodologias possíveis. A esse respeito, Salvador (1994, p. 150) pontua que “nem sempre a aprendizagem é significativa, isto é, nem sempre dá lugar à construção de significados. Em muitas ocasiões, a aprendizagem limita-se à mera repetição memorística”. Dessa forma, podemos também tecer algumas considerações a respeito da chamada “decoreba” da qual as novas vertentes metodológicas da geografia se esforçam tanto em se desvencilhar. Romper com essas abordagens passou a ser condição necessária para se dar ares de modernidade à disciplina. Esse método de difusão do conhecimento geográfico, emblematicamente pela necessidade existente no passado de se decorar os nomes dos afluentes da margem esquerda do Amazonas, passa a ser abominada supostamente em prol de uma geografia mais “crítica”.

No afã de forjar um contraponto às abordagens anteriores, a “decoreba” passou a ser vista pelos docentes mais desavisados como um

malefício para a aprendizagem nas abordagens geográficas. Entretanto, é preciso destacar que a memorização é parte inequívoca no processo de ensino-aprendizagem. É importante que os alunos saibam nomes das capitais dos estados brasileiros, por exemplo. Após a solidificação dessa informação em sua estrutura cognitiva, ou concomitante a ela, eles precisam entender os processos socioeconômicos responsáveis pela consolidação dessas cidades como capitais. Assim, se faz necessário uma geografia para além da “decoreba” e não uma abordagem geográfica isenta dela, visto que existem conteúdos exigentes desse método, especialmente na geografia física.

Retomando a discussão referente às representações visuais na geografia, o uso do globo terrestre em sala de aula também é bastante interessante para analisar o fascínio exercido pela imagem para a geração atual de alunos da educação básica. Ao entrar na sala com o mesmo, a recepção, na maioria das vezes, é: “professor, vamos jogar bola hoje?”. A piada recorrente já indica o impacto, visto que um livro no lugar do globo terrestre não suscitaria nem uma fala por parte dos discentes. Essa recepção pode ser creditada, também, ao fato da excepcionalidade, pois o globo terrestre não é tão presente em sala como são os livros didáticos. Portanto, o atrativo exercido pelo primeiro é muito maior que o exercido pelo segundo. Ao colocá-lo sobre a mesa, imediatamente alguns alunos começam a manuseá-lo perguntando onde fica determinado país. Certamente e, infelizmente, um livro ou um texto com a relação de todos os países do mundo, não despertaria o mesmo interesse nos alunos.

Nesse sentido, trazemos à discussão em Moran (2009, p. 5), sobre o peso da imagem para a sociedade atual. Esse pedagogo expõe que

[...] o não mostrar equivale a não existir, a não acontecer. O que não se vê perde existência, um fato mostrado com imagem e palavra tem mais força que se for mostrado somente com palavra. Muitas situações importantes do cotidiano perdem força por não terem sido valorizadas pela imagem [...].

Balizados na premissa assinalada por Moran, na qual a imagem serve como aporte para a palavra, nos propusemos a romper com as aulas somente expositivas, inserindo características visuais a elas, para, posteriormente, apontar se essa forma favorece, de fato, o processo de ensino-aprendizagem. Os resultados obtidos por esse processo são desvelados na parte a seguir desse artigo.

GEOGRAFIA E IMAGEM: CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A adoção do slide aproxima o assunto estudado e o ambiente do aluno, facilitando a aprendizagem, conforme defendemos aqui. Embora não seja nosso intuito discutir as novas tecnologias em sala de aula, o uso de representações visuais esbarra, constantemente, na infraestrutura da escola e em seus recursos. A realidade do autor, que trabalha atualmente em três escolas públicas, indica um pouco dessa dificuldade.

A primeira escola, embora faça parte de uma rede na qual todas as salas de aulas foram contempladas com data show, aparelhagem de som e acesso à internet no ano de 2011, possui atualmente apenas dois aparelhos projetores devido a um assalto ocorrido em 2013. Na segunda escola, há também dois aparelhos que precisam de agendamento para seu uso. Porém, quando há reuniões da secretaria de educação na escola, algumas vezes não é possível sua utilização. Na terceira escola, o projetor não necessita de computador, porém não lê os arquivos da plataforma Windows.

Outras questões presentes na realidade do

autor comprometem a utilização de tecnologias inovadoras no processo de aprendizagem dos discentes, tais como: salas sem tomadas individuais, dificultando a captação com clareza das imagens exibidas; salas com tomadas, mas sem energia; salas com energia, mas com tomadas danificadas; falta de extensão, cabo de força e adaptador; além da falta de pessoal responsável pela manutenção e instalação da aparelhagem necessária.

Esses percalços estruturais não constituem a única barreira para adoção desse tipo de aula. O estágio anterior, o planejamento, a seleção e o agrupamento de imagens, talvez seja a parte mais penosa, não tanto pela dificuldade inerente a tais processos, mas, sobretudo, devido à sobrecarga de trabalho à qual muitos docentes são submetidos. A falta de tempo acaba favorecendo a intensificação das práticas pedagógicas tradicionais. Entretanto, em que pese a precariedade estrutural das escolas e a falta de tempo para um planejamento mais sólido, nos propusemos a analisar as potencialidades das imagens para o processo de assimilação dos conteúdos geográficos e seu respectivo contraponto às aulas orais expositivas.

Os resultados obtidos nesse experimento foram sintetizados na Tabela 1 na qual a abreviatura referente aos temas selecionados previamente são: estrutura interna da Terra (EIT), placas tectônicas (PT), conceitos geográficos (CG) e espaço geográfico (EG). Na aula referente aos conceitos geográficos discutimos, também, o conceito de espaço, entretanto, assim como com os demais conceitos, o fizemos de maneira teórica descolado do ambiente dos alunos. Na aula sobre o espaço geográfico, adotamos a aceção proposta por

| Turmas | Física-Visual/Tema | Humana- Visual/Tema | Física-Oral/Tema | Humana-Oral/Tema |
|------------------------|--------------------|---------------------|------------------|------------------|
| A | 68,5% (EIT) | 78% (CG) | 57% (PT) | 72% (EG) |
| B | 62% (PT) | 68% (EG) | 48% (EIT) | 64,8% (CG) |
| Média de acerto | | 69% | | 60% |

Tabela 1 | *Porcentagens de acertos de acordo com o arranjo*

Fonte: O autor, 2016.

Santos (2012, p. 103) na qual o espaço é visto como a “soma da paisagem mais a vida que as anima”. Nesse sentido, enquanto na primeira aula nos ativemos a uma discussão teórica, na segunda trabalhamos as categorias espaço, paisagem, território, região e lugar e os seus rebatimentos no ambiente de vivência dos alunos.

Os conteúdos de geografia física apresentaram maior variação de resultado de acordo com a forma de exposição do tema, conforme apontam os dados acima. A turma A quando teve a exposição visual de um tema físico obteve um índice de acerto 11,5% superior a exposição de um tema físico apresentado de forma oral apenas. Na turma B essa diferença atingiu 12%. Considerando a forma de explanação, ocorreu variação menor nos assuntos de cunho mais humano. Na turma A, o índice de acerto nas aulas visuais foi superior em 6% aos índices em aulas orais; Enquanto, na turma B, o índice de acertos foi de 5,2% a mais nas aulas visuais.

Quando consideramos os conteúdos relacionados à geografia física expostos de forma visual, no somatório das duas turmas, notamos que o índice de acerto é 13% superior aos mesmos conteúdos apresentados apenas oralmente. Considerando os conteúdos humanos, essa diferença é de 4,6%. Ao somarmos os resultados das turmas considerando apenas a maneira de exposição, independentemente do ramo geográfico em questão, as aulas visuais apresenta um índice de acertos 9% superior às aulas orais.

Os dados expressos acima exigem algumas ponderações, pois não queremos utilizar da “ditadura fria” dos números para validarmos nosso discurso no sentido de que os métodos visuais são os mais adequados para a aprendizagem dos alunos. Não podemos desconsiderar que tais resultados são retratos de um dado momento dos alunos, os quais dispunham, naquele momento, de condições físicas, cognitivas e emocionais específicas. O mesmo experimento em outro momento do ano escolar poderia apresentar dados distintos, posto que as condições físicas e psíquicas dos discentes apresentam variações com reflexos consideráveis em seu rendimento escolar. Essa variação não pode ser captada por uma pesquisa

de cunho quantitativo como pretendemos aqui.

Preciso é, também, reforçar os questionamentos a respeito da fidelidade das avaliações em fornecer um retrato fiel sobre a absorção dos conteúdos – independentemente da nomenclatura que utilizamos para ela: testes, questionários, provas etc. Nesse sentido, embora os índices de respostas certas tenham sido mais elevados nas aulas visuais, não se pode afirmar, de maneira categórica, que tal conteúdo foi assimilado à estrutura cognitiva dos discentes. Não devemos ser apressados e preguiçosos em associar, imediatamente, acerto e aprendizagem. Um trabalho de médio prazo se faria necessário para confirmar essa associação.

Associações imediatistas à parte, os resultados registram que as imagens são capazes de serem acessadas no repertório mental de forma mais eficiente que as palavras proferidas em nossas aulas. A palavra isoladamente pode se embrenhar no meio de tantas outras e confundir os discentes, dificultando-lhes a separação entre as essenciais e as acessórias. Por sua vez, a imagem desconexa da palavra pode emergir vazia e estanque. Desse modo, defendemos que palavra e imagem favorecem a aprendizagem e não a atomização de uma das duas.

Se por um lado a análise desses números isoladamente não pode ser tomada como balizador central para as análises referentes ao processo de ensino-aprendizagem, por outro eles não podem ser desmerecidos. Os números, nesse experimento, longe de apontar certezas inabaláveis, se prestam a apontar caminhos metodológicos mais eficientes para a assimilação dos conteúdos geográficos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Questionamos com mais frequência o que ouvimos, mas nem sempre nos permitimos ponderar sobre aquilo que vemos. A imagem é comumente convertida em signo de verdade para nossa sociedade, aquilo que não se vê parece não existir, como nos lembra Moran (2009). Devido a sua condição de portadora da verdade e ao fascínio exercido por ela nas gerações atuais, a imagem é amplamente adotada nas práticas pedagógicas

como forma de “contar”. Nas escolas, a criticidade a respeito de sua produção, ou seja, a imagem enquanto objeto de análise é sonogada em prol de sua utilização apenas como instrumento para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a ausência crítica a respeito das intencionalidades escondidas nas imagens iguala a sociedade e a escola, pois ambas geralmente apresentam a mesma postura indiferente frente a essa temática.

Reconhecendo a ausência dessa criticidade, esse trabalho se propôs, então, investigar se as representações visuais utilizadas em sua condição de signos de verdade no ensino de geografia favorecem a aprendizagem. Os resultados mostraram que sim, porém algumas considerações se fizeram necessárias.

Mesmo correndo o risco de soar repetitivos, nosso entendimento, e norte para a produção desse trabalho, é que as imagens não se sobrepõem às palavras, elas se complementam. As imagens impactam, mas são as palavras que as confirmam ou as questionam, pois, conforme expõe Santos (2012, p. 18), “descrição e explicação são inseparáveis”. Assim, não defendemos o uso indiscriminado da imagem nas aulas de geografia, mas sim pretendemos apontar sua validade em determinadas circunstâncias da aprendizagem.

Em tempo, cabe ponderar que o método por si só não é inovador. Pode-se repetir práticas antigas por intermédio de ferramentas novas. Isso acontece se trocarmos as imagens dos livros didáticos pelas

selecionadas por nós sem nenhum critério prévio. Nossa defesa é que a inovação reside no fato dessas imagens contemplarem, quando possível, o ambiente de vivência dos discentes, favorecendo uma aprendizagem significativa.

Esse artigo, alicerçado no uso de representações visuais em sala de aula, procurou trazer algumas ponderações de caráter tecnológico ao debate. Essa discussão, por sua vez, abre possibilidade para uma análise mais ampla, pois alude a um dilema geracional do qual nosso ambiente escolar é palco emblemático. César Nunes ilustrou brilhantemente esse dilema de maneira sucinta em palestra proferida por ocasião da Jornada Pedagógica do município de Mesquita em 26/08/2014. De acordo com esse pedagogo, “temos uma escola do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI”. Equacionar esses tempos desiguais é condição necessária para que a escola mantenha seu papel social. Para isso, urge a aproximação desses sujeitos do século XX com as novas tecnologias para atualizar as estruturas dessa instituição do século XIX, objetivando, dessa forma, fazer com que a escola tenha o mesmo fascínio da imagem e desperte igual ou interesse próximo ao exercido pelos tablets, ipods e celulares para esses seres do século XXI.

NOTA

¹ Disponível em: <www.dicionariodoaurelio.com/Geografia.html>. Acesso em: 27 jul. 2017.

REFERÊNCIAS

- BELUCE, Beluce; GARCIA, Valquíria Pires. **Projeto Radix**: Geografia 6º ano. São Paulo: Scipione, 2010.
- GURÁN, Milton. Fotografar para Descobrir, Fotografar para Contar. **Cadernos de Antropologia e Imagem**, UERJ, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 155-165, 2000.
- GARAVELLO, Tito Márcio; GARCIA, Helio Carlos. **Espaço Geográfico e Fenômenos Naturais**. São Paulo: Scipione, 2005.
- JOLY, Martine. **Introdução a Análise da Imagem**. 11 ed. Campinas: Papirus, 2007.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. **Ideologias Geográficas**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- _____. **Geografia**: Pequena História Crítica. 21ª ed. São Paulo: Annablume, 2007.

MORAN, José Manuel. **Educar o Educador**. 2009. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/educar.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2017.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. In: ENCUESTRO INTERNACIONAL SOBRE EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. **Actas...** Burgos: Universidad de Burgos, 1997.

NOVAES, André Reyes. Uma Geografia Visual? Contribuições Para o Uso das Imagens na Difusão do Conhecimento Geográfico. **Espaço e Cultura**, UERJ, Rio de Janeiro, n. 30, p. 6-22, jul./dez. 2011.

SALVADOR, César Coll. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2012.

SENE, Eustáquio de; João Carlos MOREIRA. **Geografia no Dia a Dia**: 6º ano. São Paulo: Scipione, 2009.

TUAN, Yi-Fu. Sight and Pictures. **Geographical Review**, v. 69, p. 413-422, 1979.