

IMAGEANDO OS REFUGIADOS DE LÁ E OS REFÚGIOS DAQUI: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

IMAGE-GEARING THE REFUGEES OVER THERE AND THE REFUGES OVER HERE: A PROPOSAL FOR GEOGRAGRAY TEACHING BASEAD ON MEDIA EDUCATION

CREANDO IMÁGENES DE LOS REFUGIADOS ALLÁ Y LOS REFUGOS AQUÍ: UMA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA DESDE LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA

Francyjonison Custodio do Nascimento

Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC/RN)

E-mail: jonisoncustodio@gmail.com

RESUMO

Diante da profusão das diversas mídias, inclusive no contexto escolar, é de vital importância a discussão sobre uso de mídias imagéticas no fazer docente. Partindo desta realidade, o trabalho tem como objetivo apresentar uma discussão teórica e um relato sobre o uso de imagens a partir da educação midiática no Ensino de Geografia. Para tanto, utiliza-se as concepções teóricas da educação midiática e sua capacidade de promover letramento midiático e do uso pedagógico das imagens na Geografia. Assim, este artigo propõe uma posição contrária a uma concepção de imagem como estatuto da verdade bem como relata situações de aprendizagem em que o aluno não seja passivo, mas, por meio de ativações e indagações, amplie o seu espírito crítico. Conclui-se que uma interpretação a partir de habilidades midiáticas pode desenvolver também as habilidades socioemocionais; que, por meio das perguntas e reflexões, os alunos são capazes de discutir a respeito do imaginário coletivo sobre os refugiados e os motivos do fluxo migratório; que os estudantes compreendem a hegemonia cultural do Norte Global; que o processo de indagar a imagem possibilita adentrar no cotidiano dos educandos e, diante do vasto universo da cultura imagética atual, promover a compreensão política de criação e gestão de imagens.

PALAVRAS-CHAVE: Educação midiática; imagens; Ensino de Geografia.

ABSTRACT

Faced with the profusion of different media in the school context is of vital importance discuss the use of images in teaching. Based on this, the work aims to present a theoretical discussion and a report on the use of images from media education in Geography Teaching. To this end, he uses the theoretical concepts of media education and its ability to promote media literacy and the pedagogical use of images in Geography. Thus, this article proposes a position contrary to a conception of image as a statute of truth, as well as reporting learning situations in which the student is not passive, but, through activations and inquiries, expands his critical spirit. It is concluded that an interpretation based on media skills can also develop socio-emotional skills; that, through questions and reflections, students are able to discuss the collective imaginary about refugees and the reasons for the migratory flow; that students can understand the cultural hegemony of the Global North; that the process of questioning the image manages to penetrate the students' daily lives and, given the vast universe of current imagery culture, promote political understanding of image creation and management.

KEYWORDS: Media education; images; Geography teaching.

RESUMEN

Frente a la profusión de diferentes medios en el contexto escolar es de vital importancia discutir el uso de imágenes en la enseñanza. Con base en esto, el trabajo tiene como objetivo presentar una discusión teórica y un informe sobre el uso de imágenes de la educación mediática en la Enseñanza de la Geografía. Para ello, utiliza los conceptos teóricos de la educación mediática y su capacidad para promover la alfabetización mediática y el uso pedagógico de las imágenes en Geografía. Así, este artículo propone una posición contraria a una concepción de la imagen como estatuto de verdad,

así como relatar situaciones de aprendizaje en las que el alumno no es pasivo, sino que, a través de activaciones e indagaciones, expande su espíritu crítico. Se concluye que una interpretación basada en habilidades mediáticas también puede desarrollar habilidades socioemocionales; que, a través de preguntas y reflexiones, los estudiantes sean capaces de discutir el imaginario colectivo sobre los refugiados y las razones del flujo migratorio; que los estudiantes puedan comprender la hegemonía cultural del Norte Global; que el proceso de cuestionamiento de la imagen logre penetrar en la vida cotidiana de los estudiantes y, dado el vasto universo de la cultura del imaginario actual, promueva la comprensión política de la creación y gestión de la imagen.

PALABRAS-CLAVE: Educación mediática; imágenes; Enseñanza de la Geografía.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, se consolidou o movimento de busca por um ensino de Geografia preocupado com o entendimento do espaço geográfico como instância social e lócus da cidadania. Nessa abordagem, a simples memorização de conceitos e mera descrição dos aspectos fisiográficos de determinados lugares não encontram espaço e o processo de ensino-aprendizagem é refundado, com novas prioridades e novas responsabilidades ao perspectivar a formação cidadã como objetivo principal (CALLAI, 2018; BATISTA; CASTROGIOVANNI, 2018).

Essa busca propiciou o surgimento de muitas propostas teórico-metodológicas no seio da educação geográfica. Sobretudo, propostas que promovessem o raciocínio geográfico coadunado com uma formação cidadã, ao utilizar fenômenos e objetos da realidade do aluno. Desta forma, do contato com as mais diversas linguagens artísticas, como os filmes e as obras literárias, até o uso das mais novas tecnologias educacionais, a miríade de propostas é enorme. As mídias, em sua totalidade e complexidade, também fazem parte desse movimento de superação de uma educação mnemônica e bancária – apolítica, portanto (FREIRE, 2005).

Com efeito, da televisão às redes sociais, as mídias fazem parte do nosso dia-a-dia e as práticas pedagógicas que intentam a construção de uma educação geográfica pautada na construção da cidadania é convocada a voltar o olhar para os objetos do cotidiano dos estudantes (CALLAI, 2018; FIMON, 2013). Caso contrário, imerge-se naquilo que Batista e Castrogiovanni (2018) chamam de sistema desorientado, no qual os conteúdos não possuem significado para o alunado, deixando este grupo apático em relação ao que é ensinado e, pior, descrente em relação à relevância da instituição escolar e de sua função social. Afinal, a Geografia escolar não pode desconsiderar as transformações realizadas pela técnica, ciência e cultura que se estabelecem na sociedade contemporânea (BATISTA; CASTROGIOVANNI, 2018). Urge, então, a inclusão de práticas

educativas que dialoguem com o cotidiano de discentes e docentes, sendo este cotidiano transpassado de mídias digitais.

Assim, para a inclusão de práticas que envolvam o universo das mídias digitais, é preciso compreender esse mesmo universo e as possibilidades que elas apresentam nos processos educacionais. As mídias digitais são, de maneira prática, uma nova *urbs*, com sociabilidades, códigos, arranjos culturais e econômicos próprios (SODRÉ, 2021). Elas estão inseridas em todos os âmbitos da vida humana, inclusive na história daqueles que tentam viver a parte delas, posto que essa fuga já é uma maneira de se relacionar com ela – o que comprova como as mídias digitais têm remodelado a comunicação e as interações humanas. Efetivamente, as mídias impõem novas sensibilidades, novas posturas, novas compreensões, novas formas de pensar e se relacionar (HAN, 2018).

Diante disso, é necessário processos educativos que, cientes dessa realidade supracitada, levem essas mídias em consideração. É preciso, então, que aqueles que estão envolvidos nos processos educativos estejam empenhados em ter clareza a respeito do mundo que vive, do mundo que se quer construir e das possibilidades de contribuição para este mundo, incluindo as mídias. Essas possibilidades ganham mais forças se estão amparadas na busca por uma formação cidadã que a educação midiática e o ensino de Geografia postulam (CALLAI, 2018; LADEIRA, 2020).

Assim, este artigo se coloca nesse caminho que intenta promover uma educação midiática no âmbito da Geografia Escolar. Para tanto, relata-se uma prática pedagógica com uso de imagens pesquisadas na internet. Tal prática foi realizada em meio às discussões realizadas com o 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Professora Terceira Rocha em São José de Mipibu/RN, uma escola rural localizada na região metropolitana de Natal, durante o ensino remoto emergencial no segundo semestre de 2021. Antes do relato, contudo, é feito uma revisão bibliográfica e um esboço teórico a respeito da educação midiática, do ensino de Geografia e do uso pedagógico das imagens. Como objetivo, a atividade buscava promover discussões sobre a crise imigratória mundial e suas consequências a nível global e local. Assim, a atividade é composta por um momento de “ativação” e um momento de discussão com alunos, desenvolvido a partir de perguntas norteadoras e do uso de imagens. Estes momentos precederam uma aula expositiva-dialogada a respeito da migração e da globalização, na qual houve o fechamento da discussão.

2. POR UMA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Desde as redes sociais, passando pelas mídias de entretenimento, como os filmes, até as notícias veiculadas pela televisão ou pelas telas dos *smartphones*, as mídias estão presentes na nossa cotidianidade. E mais do que isso: elas são ressignificadas de muitos modos, inclusive ao serem participantes assíduas no processo de ensino-aprendizagem. Por vezes, estas contribuições das mídias são feitas de forma não planejada e irrefletida; noutras, o uso de mídias na escola é planejado e frutífero. Mas o fato é que as mídias são quase omnipresentes, que estamos numa sociedade midiática, num enxame digital (HAN, 2018).

Com efeito, a popularização das mídias, no século passado e sua explosão no tempo contemporâneo podem promover uma espécie de tradição iletrada, ou seja, posturas que promovem uma mera “absolvição” de conteúdos midiáticos e leituras acríticas desses mesmos conteúdos (FIMON, 2013). Diante disso, mais do que nunca, com uma profusão de material midiático, é necessário o esforço de um letramento midiático ou de uma alfabetização midiática (SOARES, 2016).

Esse esforço é cada vez mais pertinente no contexto atual, no qual as mídias acabam por ter um papel relevante no ambiente sociocultural e político – inclusive o político-partidário. O universo das mídias digitais, de fato, não é um universo simplório. De modo prático, argumenta Muniz Sodré (2021), trata-se de uma nova *urbs*, de natureza imaterial obviamente, mas que possui normas próprias de sociabilidade, de habitação e de circulação dos discursos.

Assim, o ambiente informacional, enquanto *urbs*, pode ser concebido como uma “cidade” sem cidadania, na qual todos os habitantes estão eletronicamente juntos, mas humanamente separados e – o que é grave – sem se educar para essa convivência. Essa ausência de um rosto físico do outro, essa separação, não raras vezes, justificaria posturas incivis, o que justificaria o nome sociedade incivil cunhado por Sodré (2021).

As mídias digitais seriam, então, lócus do falatório (que pode ser nocivo, beligerante) e não do diálogo – este último pressupõe não uma mera troca de palavras, mas, sim, uma abertura e ampliação do laço coesivo, com vistas ao fortalecimento do vínculo humano, no qual prevalece a cooperação, a solidariedade e o discernimento crítico (SODRÉ, 2021). Mesmo que as mídias digitais possam se revelar convenientes à sociedade civil em situações de mobilização positivas, como um grande megafone em realidade que a comunicação instantânea é imprescindível, e, igualmente,

sobretudo em processos educativos, elas podem também ser canais de violência e ódio. Afinal, a perversão da polis humana se inicia com a fraude dos discursos, também veiculados imagetivamente.

Essa necessidade de estimular que o ambiente informacional seja o lócus do diálogo se torna mais fulcral quando pensamos no seu uso nas práticas educacionais. Afinal, a escola é concebida como um vetor fundamental no debate acerca da educação midiática justamente por se posicionar num ecossistema multimidiático, de caráter comunicativo, dialogante e pedagógico (FANTIN, 2008). Dessa maneira, partindo da ideia de que a educação midiática auxilia a filtrar, ler e produzir criticamente as mídias (FERRARI; OCHS; MACHADO, 2020), opta-se por utilizar as suas bases conceituais e suas propostas metodológicas para a nossa prática educativa. Assim, é preciso pensar num letramento midiático, a fim de promover a postura dialogante já apontada.

Com efeito, a sociedade, no campo educacional, tem valorizado sobremaneira o letramento, isto é, a capacidade de produzir e codificar textos nas práticas sociais (SOARES, 2010). De fato, o estímulo a uma leitura de mundo e a uma leitura da palavra é cada vez mais presente na cultura escolar. Contudo, se esse estímulo é válido para os textos escritos, não se pode dizer o mesmo quando se refere à leitura das imagens e tampouco à leitura das diversas mídias (LADEIRA, 2020). Desse modo, a valorização das múltiplas alfabetizações e dos múltiplos letramentos, apesar dos diversos esforços, ainda é incipiente (BUCKINGHAM, 2007). Urge, então, pensar e propor um letramento midiático para as práticas educacionais. Mais do que nunca, é necessário propor tal letramento assumindo-o como uma habilidade pertinente para a vivência no ambiente midiático, como nos sugere a compreensão de Fimon (2013):

Letramento Midiático é a habilidade de filtrar e analisar as mensagens que informam, entretém e nos são vendidas todos os dias. É a habilidade de ensinar o pensamento crítico que abrange todas as formas de mídia desde clipes musicais e ambientes *web* até o merchandising de produtos em filmes e *displays* virtuais de conteúdos diversos. (FIMON, 2013, p. 18)

De tal forma, no contemporâneo, faz-se necessário pensar e (re)adaptar situações de aprendizagem, sobretudo em ambiente escolar, nas quais o estudante tenha oportunidade de pesquisar, recuperar, analisar e produzir informações assim como aprenda a se comunicar através das diversas redes do ambiente informacional, com autonomia e cidadania (FERRARI; OCHS; MACHADO, 2020).

Dessa maneira, a prática docente passa a se desvencilhar de uma abordagem protecionista, que concebe o aluno como sujeito passivo diante das mídias. Nessa senda, a educação midiática sugere que as práticas promovam a autonomia e respeitem os conhecimentos prévios do alunado (BUCKINGHAM, 2007). Só assim é possível proporcionar uma educação midiática que ajuda a filtrar, ler criticamente e, como veremos a seguir, dar sentido ao imenso fluxo de imagens que marcam o tempo atual.

Ao falar de educação midiática, é pertinente apontar que ela não é uma disciplina curricular. É, na verdade, assim como a educação ambiental, compreendida como uma abordagem e, como tal, pode e deve ser trabalhada em qualquer componente curricular (FERRARI; OCHS; MACHADO, 2020). Aliás, as habilidades midiáticas estão presentes na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de forma dispersa nas mais variadas disciplinas e não é exclusividade de nenhuma área, como comumente se pensa. Assim, a educação geográfica, interdisciplinar por natureza (CAVALCANTI, 2002), não só é capaz abraçar, sem ressalvas, essa abordagem como também é convocada a dar contribuições pertinentes a ela. Dessa maneira, diversos modos de promover a educação midiática no ensino de Geografia, assim, podem ser construídos. Neste trabalho, apenas um deles é construído: a leitura e a codificação de imagens.

3. ENSINAR PENSAR O ESPAÇO COM A IMAGEM

Antes de discutir como as imagens podem auxiliar num processo de ensino-aprendizagem significativo, é necessário frisar que este mesmo processo é entrecortado por uma dimensão cultural/temporal, isto é, que ele é convocado a se preocupar com o contexto da aprendizagem, bem como, precisa estar baseado numa metodologia social e histórica, construtiva – necessariamente ligado ao cotidiano do alunado (BATISTA; CASTROGIOVANNI, 2018). Esta preocupação deve nortear toda a prática docente no âmbito da Geografia escolar. Aliás, neste âmbito, o uso de imagens comumente esteve alinhado a um fazer pedagógico que visasse o raciocínio geográfico, mas nem sempre contextualizado com a cotidianidade dos alunos (NOVAES, 2011).

Com efeito, desde o início do século XX, com o geógrafo inglês Halford Mackinder (2014), as imagens são reconhecidas como potentes articuladoras no ensino de Geografia. Assim, o uso pedagógico das imagens não é tão recente assim e, por consequência, não está necessariamente

ligado à profusão de imagens das últimas décadas (NOVAES, 2011). De qualquer modo, mesmo não sendo novo, ou melhor, justamente por isso, é uma prática que precisa ser discutida, (re)visitada e ressignificada. Isto porque, não raras vezes, as imagens, no âmbito da educação geográfica, são pensadas de um ponto de vista veritativo, em outras palavras, como estatuto da verdade (OLIVEIRA JUNIOR, 2009; NOVAES, 2011).

Pensar nos padrões desse estatuto, aliás, é um modelo recorrente na Geografia escolar. A respeito disso, Novaes (2011) comenta que existe uma espécie de modelo de aquisição do conhecimento geográfico baseado no estatuto da imagem como verdade. Ele se sustenta, pontua o autor, numa articulação comunicativa entre o discurso do professor e as inúmeras formas de representação do mundo que envolve o universo simbólico-conceitual dos alunos. Neste modelo, o professor, aquele que detém o conhecimento pronto e acabado, discorre sobre o mundo e sua organização espacial; e as imagens, por seu turno, apenas confirmam a narrativa produzida pelo professor. É, assim, um uso descritivo da imagem, um uso ilustrativo. Neste uso, é como se o docente dissesse: “o mundo – ou o espaço, a cidade, etc – é assim, conforme podemos ver na imagem”. Assim sendo, não há diálogo e qualquer discussão e o processo de criação da imagem é negligenciado, esquecido.

É uma postura incoerente, pois, quando se fala de fotografias, por exemplo, vários fatores são eclipsados. Negligenciam-se vários elementos, tais como a luz, o enquadramento, o foco, a intenção do fotógrafo e o contexto (LOMBARDI, 2007). Ao negligenciar esses elementos numa discussão em sala de aula, negligencia-se também como eles definem o que será apresentado, omitido ou ressaltado na fotografia. Quando se trata de fotografias jornalísticas, que é o tipo de imagem que foi utilizado nesse trabalho, o número de elementos que constroem o regime de visibilidade, ou seja, que intervêm na omissão ou expressão daquilo que está na imagem é maior ainda: o tamanho da imagem, o perfil do veículo que publicará a imagem, o suporte que o veículo utiliza (impresso ou digital), entre outros elementos (SOUSA, 2002).

Assim, para complexificar o debate e fugir da ideia de imagem como estatuto da verdade, é necessário pensar, ainda que brevemente, na natureza da imagem, da fotografia. Aqui, opta-se pela visão de Lombardi (2007), para quem a imagem fotográfica é um vestígio do real, uma referência da realidade, mas não ela propriamente. Com efeito, é necessário articular formas do uso pedagógico das imagens que pensem que, na fotografia, há indício da realidade na imagem e nunca

seu retrato fidedigno, que a imagem é uma espécie de rastro da realidade factual, mas nunca total. Assim, ela precisa ser pensada como uma narrativa, como uma perspectiva – ou, para usar as palavras da autora, como indício da realidade (LOMBARDI, 2007).

Dessa forma, pode-se perceber um movimento paradoxal no uso pedagógico das imagens na educação geográfica: mesmo que, há tempos, exista na Geografia o reconhecimento de que as imagens são discursos, visões parciais da realidade, as práticas não refletem tal reconhecimento e estas acabam por negligenciar a potencialidade do reconhecimento em questão (OLIVEIRA JUNIOR, 2009). Assim sendo, de acordo com Novaes (2011), o entendimento veritativo das imagens são frequentes no fazer docente do professor de Geografia, seja na utilização das imagens presentes em livros didáticos ou no uso de recursos multimídia em sala de aula.

Ora, estas posturas são problemáticas, pois, subjacente a elas, há a compreensão do aluno como agente passivo, como um ente que apenas assimila passivamente o que é apresentado imageticamente em conjunto com o discurso verbal do professor. Também subjacente a esta postura está uma compreensão do professor como o único detentor do conhecimento, que deposita, agora com uso de imagens, informações no aluno. De certo modo, a educação bancária, mesmo remodelada e a contragosto do professor, se faz presente (FREIRE, 2005). É uma discussão importante esta: ainda que os recursos multimídias utilizados em sala sejam considerados inovadores e tecnológicos e/ou as imagens sejam elementos do cotidiano do aluno, a postura pode ser bancária.

Se desenha aqui, dessa forma, aquilo que Oliveira Junior (2009) chamou de engano epistemológico: o movimento de tentar promover inovações em sala de aula, levando imagens de grande impacto estético ou já consagradas em algumas análises da cultura visual e, mesmo assim, as mídias de teor imagético continuarem sendo compreendidas como estatuto incontestado de verdade e não como fração da realidade (OLIVEIRA JUNIOR, 2009). Tal engano, continua a explicar o autor, acaba por associar a simples exibição de imagens à construção do conhecimento, como se um mero mirar isento de reflexão promovesse construção de conhecimento.

Assim, é necessário repensar o uso desses objetos da cultura imagética em salas de aula. Unidas a uma sequência didática coerente, construída com planejamento e intencionalidade, as imagens possuem uma potencialidade enorme. Uma das possibilidades que correspondem a esta potencialidade é optar por uma abordagem que, indo além do estudo do conteúdo a partir das

imagens, passe a pensar os modos de criação dessas próprias imagens. É preciso, então, pensar o uso pedagógico além da ilustração de um conceito específico (FERNANDEZ, 2019).

Propõe-se, então, usar a imagem não somente com o fim de descrever, perpetuando o engano epistemológico. O uso pedagógico das imagens deve, sim, ter como fim o “descobrir”. De tal maneira, não basta mostrar a imagem; é necessário perguntar sobre a imagem (NOVAES, 2011). É preciso, afinal, recordar a consciência de que a didática geográfica precisa ensinar a vitalidade do pensamento ao valorizar a dúvida, as indagações (BATISTA; CASTROGIOVANNI, 2018). Aliás, como afirmam Batista e Castrogiovanni (2018), esta valorização abre espaços para a inspiração criativa no fazer pedagógico e no processo de construção de conhecimento por parte do alunado.

Partindo disso, com Oliveira Junior (2009), se propõe uma educação geográfica através das imagens. Nessa concepção de educação, a imagem não é um mero aparelho divulgador de uma verdade. Ao contrário disto, a imagem perde seu estatuto de verdade e passa a ser entendida “tanto como parte das práticas discursivas – signos de uma linguagem –, quanto como objetos do mundo – obras da/na cultura.” (OLIVEIRA JUNIOR, 2009, p. 18). Dessa forma, o educar pelas imagens não se resume a olhar, mas criar um pensamento sobre o processo de olhar.

Tal concepção é válida para todas as imagens e, no caso desse trabalho, as que fazem parte das linguagens que produzem conhecimentos de ordem geográfica, não importando se são imagens já usadas, tradicionalmente, pela Geografia como croquis, mapas, fotos de satélites, imagens aéreas ou aquelas que vem ganhando terrenos na ciência geográfica seja para fins didáticos ou científicos, a saber: desenhos, memes, pinturas, televisão, cinema, etc.

Assim, não se trata de preocupar apenas com os conteúdos que as imagens abordam, mas como elas gestam uma política de imagens. Dessa forma, o primordial é pensar nos discursos presentes nas imagens que (re)modelam o entendimento sobre o espaço (OLIVEIRA JUNIOR, 2009). Isso é imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, pois a Geografia Escolar é aquele conhecimento que pretende o entendimento das relações e das ações que os seres humanos travam com os lugares e seus elementos.

Para sistematizar essa educação geográfica através das imagens, Oliveira Junior (2009) sugere não se ater aos verbos ver e mapear, já que eles estão impregnados, na nossa cultura, pelo estatuto de verdade que as imagens possuem. Realmente, no momento em que o professor de Geografia, diante da imagem da cidade do Natal, diz “Olha como é Natal”, passe-se a ideia de que a

cidade do Natal é exatamente daquele jeito e volta-se ao entendimento de imagem numa dimensão veritativa. Negligencia-se que há um discurso por trás, uma política que gestou aquela imagem. Assim, o uso desses verbos provoca uma forma de gestar as imagens, uma forma de mascarar discursos espaciais que motivaram o produtor daquela mídia imagética (OLIVEIRA JUNIOR, 2009).

Dessa maneira, o autor propõe o verbo *imagear*. Mesmo que a utilização desse verbo seja comum em sistema de informações geográficas e está associada a práticas vinculadas às imagens de satélite e correlatas, Oliveira Junior (2009) dá outro sentido a este verbo num contexto de educação geográfica pelas imagens. O termo *imagear*, na nova concepção, significa “assumir que produzir imagens sobre um espaço geográfico é criar uma versão imagética para ele.” (OLIVEIRA JUNIOR, 2009, p. 25). E, na perspectiva do autor, essa versão imagética criada é responsável por mediar a construção do conhecimento de ordem geográfica.

Não se trata aqui de cair num mero subjetivismo ou em reverberações deste. Na realidade, a maioria dos conhecimentos geográficos que são apreendidos na Geografia Escolar o são através de intermédios. Ao explicar a realidade através de conceitos e teorias, esse conhecimento é mediado por algo e não necessariamente construído de forma direta. Assim, propor o processo de *imagear* não é uma atitude meramente abstrata e etérea, mas adentrar no mundo vivido dos educandos, não permitir que política das imagens seja absolvida acriticamente por eles diante do universo da cultura visual.

Dessa maneira, para uma educação geográfica através das imagens associada com a educação midiática, é preciso criar oportunidades de aprendizagens em que a leitura e a interpretação das imagens, aconteça junto com o professor, por parte dos alunos. Tal leitura e interpretação não ocorrem sob o prisma do ver, mas, como explicado acima, do *imagear*. Tendo refletido sobre o uso pedagógico das imagens e os pressupostos desse uso no Ensino de Geografia, numa abordagem da educação midiática, passa-se agora ao relato da atividade à luz desses pressupostos e dessa abordagem.

4. OLHARES SOBRE O REFUGIADO: UM RELATO

Iniciou-se a prática educativa aqui relatada com uma espécie de “ativação”. Do ponto de vista teórico-metodológico, a ativação é importante já que propicia um “engajamento” do aluno na atividade proposta, o que possibilita uma ampliação da sua capacidade de exercitar a liberdade e a

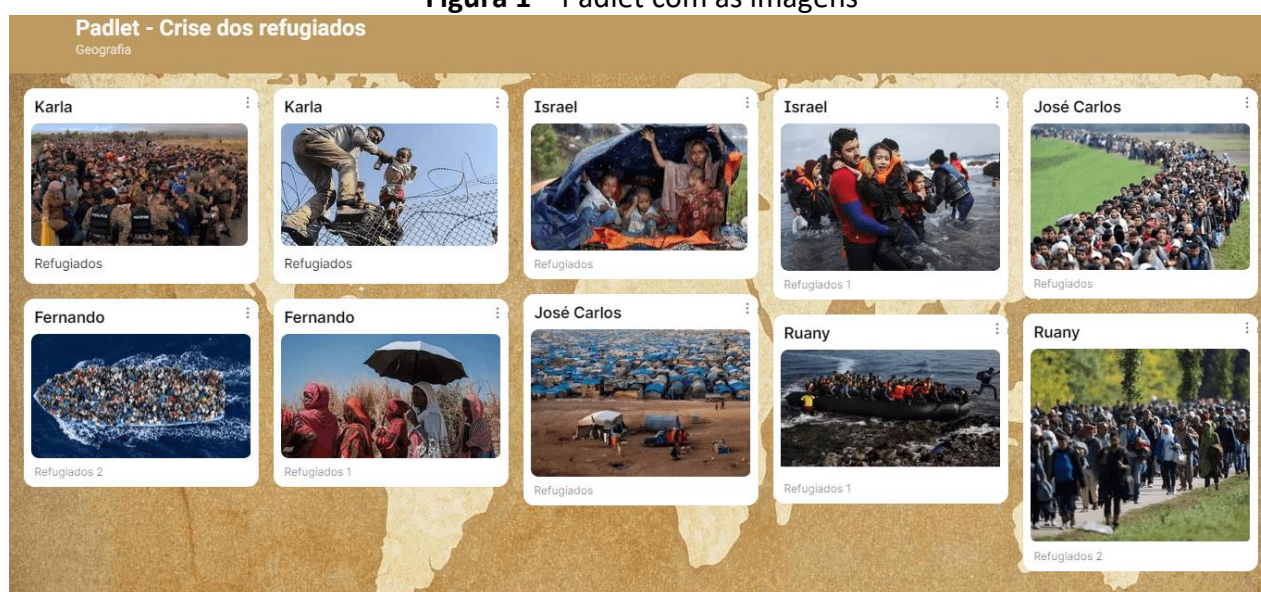
autonomia no processo de aprendizagem (FERRARI; OCHS; MACHADO, 2020). Na ativação proposta, foi solicitado que os estudantes realizassem uma pesquisa em sites de busca diversos. Eles deveriam pesquisar a palavra “refugiados”. Optou-se por sugerir que os sites de busca fossem os mesmo para os alunos, a fim de garantir uma equidade na hora da comparação. Então, os sites escolhidos foram: www.ecosia.org; www.google.com; www.duckduckgo.com.

Na realidade, logo após a atividade de ativação, há o incentivo do entendimento do funcionamento dos mecanismos de busca na internet, que, por seu turno, possibilita que os alunos desenvolvam estratégias de “curadoria”, posto que são convocados a aprender a selecionar conteúdos, textos e, no caso desse relato, imagens. Foi vital ressaltar aos alunos, nesse momento de ativação, que cada um deles navega de uma maneira específica, única, na rede mundial de computadores. De fato, cada *login*, cada conta acessada deixa “rastros” próprios. Isso foi essencial para explicar que, mesmo que eles usem a mesma palavra e o mesmo site de busca, os resultados foram os mais diversos possíveis. Afinal, vários determinantes atuam naquela pesquisa, tais como as configurações pessoais do cadastro, o histórico anterior de busca na internet e até mesmo a localização da pessoa que realiza a busca. Desse modo, além das habilidades e estratégias de curadoria de conteúdos, é possível também promover o incentivo ao letramento digital dos estudantes ao discutir o que são hyperlinks, como utilizar os navegadores de internet, como funcionam os mecanismos de procura, etc.

Como imaginado, os resultados das pesquisas feitas pelos alunos foram inúmeros. Contribuiu para diversidade de resultados a subjetividade de cada aluno que teve que escolher, cada um a seu critério, três (3) imagens para a discussão na sala de aula virtual. Devido ao caráter do ensino remoto emergencial, as imagens foram enviadas por e-mail para o professor ou por aplicativo de conversa e só então foram reunidas e inseridas num mural colaborativo online chamado Padlet. No site do mural, é possível visualizar as imagens dos alunos que enviaram imagens (Figura 1). Depois de momento inicial de ativação, discussão de curadoria e letramento digital, partiu-se para a interpretação a respeito de como aquelas imagens pesquisadas representam o mundo. Aqui, neste ponto, ensino de Geografia e educação midiática dialogam vividamente. Com efeito, um dos propósitos da educação midiática é promover uma leitura crítica das mídias, compreender como elas emitem discursos e maneiras de compreender o mundo.

A partir disso, estimula-se o alunado a fomentar aspectos próprios da educação midiática a partir de uma questão de caráter espacial: “Por que os sites de busca mostram imagens de refugiados da Ásia e África que encontram refúgio na Europa, e não de refugiados da Venezuela que vieram para o Rio Grande do Norte?”. A pergunta tem como intento aguçar questionamentos nos alunos, a fim de desenvolver o raciocínio espacial. Perguntar é, como viu-se anteriormente, essencial para a construção de um processo que leve em conta o alunado e a natureza da imagem, como as que são apresentadas na figura 1 (NOVAES, 2011; FERRARI; OCHS; MACHADO, 2020).

Figura 1 – Padlet com as imagens



Fonte: Acervo pessoal do autor (2021)

Sabendo que, a partir das indagações, os estudantes podem ser protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, estruturou-se a interpretação das imagens elegidas pelos alunos. Com efeito, é por meio das perguntas que o alunado aprende a ter posturas investigativas, reflexivas e criativas. Assim, como já comentado anteriormente, o professor deve não só apresentar as imagens, mas perguntar pelas imagens: pelo seu processo de criação e circulação, pela sua origem, etc.

Nesta senda, saber perguntar e saber motivar as perguntas também se mostram como elementos essenciais para o processo de efetivação de uma educação geográfica pelas imagens em consonância com a educação midiática, já que as perguntas, com a mediação e o incentivo do professor de Geografia, permitem que os alunos construam um pensamento não apenas sobre as imagens em si, mas, principalmente, sobre o que é ver a imagem e sobre o que se vê na imagem,

indo além do conteúdo e problematizando o ato de ver, de criar imagens – numa palavra, imageando (OLIVEIRA JÚNIOR, 2009; NOVAES, 2011).

Dessa forma, seguindo as sugestões propostas por Ferrari, Ochs e Machado (2020), foram realizadas indagações mais específicas a respeito das imagens pesquisadas pelos próprios alunos e que foram apresentadas na aula remota. Essas indagações, mesmo que pontuais, tinham como finalidade responder à pergunta central: “Por que os sites de busca mostram imagens de refugiados da Ásia e África que encontram refúgio na Europa, e não de refugiados da Venezuela que vieram para o Rio Grande do Norte?”. Assim, as perguntas foram as seguintes:

Quadro 1 – Perguntas para interpretar mídias

Propósito	Contexto	Conteúdo	Interpretação	Impacto
Por que isto foi feito?	Quando este conteúdo foi criado?	Sobre o que é esta imagem?	Qual é a minha interpretação?	Quem pode se beneficiar desta mensagem?
Quem é o público alvo?	De que maneira foi compartilhado com o público? Em que canais?	Que ideias, valores e informações estão explícitos? Quais estão implícitos?	Como experiências e crenças anteriores interferem na minha interpretação?	Que vozes estão representadas ou foram privilegiadas?
O que os autores querem que eu pense?	Que aspectos do contexto cultural merecem consideração?	O que foi deixado de fora, mas seria importante saber?	O que eu aprendi sobre mim mesmo com a minha interpretação ou reação?	Que vozes foram omitidas ou abafadas?

Fonte: Adaptado de Ferrari, Ochs e Machado (2020)

Na prática educativa aqui relatada, foi pedido que os alunos respondessem algumas questões sobre o conteúdo, o contexto, a interpretação e o impacto, fazendo com que o assunto abordado na aula (os fluxos migratórios de refugiados) fosse trabalhado de maneira mais ampla, envolvendo, assim, aspectos que vão além do conteúdo, mas que são preconizados pela BNCC,

como as habilidades socioemocionais de empatia e consciência social diante do impacto das imagens (GOLEMAN, 2011; BRASIL, 2018). Desse modo, após as perguntas, foi oportunizado um breve momento de diálogo para que os alunos pudessem expressar o que pensavam e o que sentiam diante de cada imagem. Como dito, esse momento foi mediado por perguntas. Nele, os alunos evidenciaram o choque diante da realidade dos refugiados, seja pelas motivações do fluxo ou pela situação precária que eles vivem.

Algo interessante a notar é que alguns dos alunos citaram que as imagens escolhidas por eles eram muito parecidas. De fato, as imagens que os alunos escolheram foram aquelas que, geralmente, apresentam os refugiados em botes no mar ou em grande número, caminhando grandes distâncias a pé ou sob o olhar de uma autoridade de migração. Os alunos, então, acabaram percebendo a política de imagens a respeito dos refugiados e denunciando um certo imaginário coletivo sobre eles.

A prática aqui relatada introduziu o conteúdo de crise migratória, que, por sua vez, está relacionado ao conteúdo programático de Globalização. Este fenômeno tem favorecido, cada vez mais, um fluxo incessante de informações, bens, serviços e pessoas. No aspecto que se frisou em sala de aula, o fluxo de pessoas tem gerado discussões acaloradas e isso também foi trazido pelos alunos. Ficou evidenciado que eles têm ciência que nem sempre os refugiados, em sua maioria vindos de países subdesenvolvidos e/ou com inúmeros fatores de repulsão, não são bem-vindos nos países da Europa, seja por governos de orientação nacional-populista ou até mesma pela população do país que atraiu os migrantes.

Após a contextualização das imagens, proporcionadas pelas perguntas, volta-se à pergunta central já elucidada. Dessa vez, os estudantes já possuíam a informação de que as imagens encontradas nos sites de busca evidenciam, em sua maioria, os refugiados da Ásia e da África, os quais entram na Europa pelo Mar Mediterrâneo e por rotas terrestres. Essa informação foi fundamental para problematizar a política de gestão de imagens nas mídias digitais que insistem em privilegiar acontecimentos e fenômenos do Norte Global e, por consequência, tendem a invisibilizar fatos pertinentes ao estado que os estudantes residem, sem relacioná-los e tampouco sem analisar criticamente a hegemonia europeia. Para essa problematização, habilidades midiáticas foram fulcrais no processo de compreender que a relação com as mídias imagéticas bem como as buscas e pesquisas são parte de um processo mais amplo, o qual envolve número de acessos de

sites, localização, editoração, lógica de algoritmos da internet e vontade política (FERRARI; OCHS; MACHADO, 2020).

Ademais, também foi discutido que os motivos das imigrações, tanto os elementos de atração e como os de repulsão, são pertinentes na análise crítica das imagens. Assim, os estudantes conseguiram identificar que crianças e mulheres são maioria no número de refugiados registrados nas imagens e dessa identificação decorreu o entendimento de que os esposos e pais delas estariam na guerra, o que motivaria o fluxo. Noutro ponto da discussão, o registro de mulheres de burca proporcionou a identificação de inúmeras manifestações de minorias étnicas inseridas na multiplicidade cultural que também interferem no processo de fluxo e possuem as relações globais dentro deste mesmo processo. Assim, a compreensão a respeito dos “refugiados de lá” se efetivou. Além dela, partindo da discussão sobre a política de gestão de mídia imagéticas a respeito dos refugiados, no fim da aula, foram apresentadas, pelo professor, imagens dos refugiados venezuelanos que residem na Região Metropolitana de Natal (Figura 2).

Figura 2 – Venezuelanos nas ruas de Natal/RN



Fonte: G1 (2022)

Diferentemente das outras imagens analisadas, dessa vez, as imagens foram eleitas pelo professor. Os alunos, por sua vez, com o conhecimento prévio sobre o assunto ou com base em informações de reportagens sobre a temática, discutiram a respeito das imagens, comparando os registros dos refugiados na Europa e os refugiados venezuelanos na cidade do Natal. Foram debatidos os motivos do fluxo, com a proeminência de questões econômicas. Agora, não só conteúdos explicitamente geográficos foram levados em consideração, mas também temas transversais como a xenofobia e o mundo do trabalho. Foi consensual que as imagens de refugiados tão próximos espacialmente foram inviabilizadas pela gestão de imagens dos sites de busca. Os alunos discutiram, ainda, como as imagens sugerem a ausência de políticas públicas para lidar com a questão dos refugiados. Por fim, munidos com os conhecimentos construídos pelas perguntas diante das imagens, os alunos foram convidados a expressar tais conhecimentos da maneira que melhor lhes convinha. Por força do hábito, eles construíram textos escritos, mesmo sendo motivada a possibilidade de construções de outras produções, sobretudo de teor imagético. Isso revela que a força do texto escrito permanece em sala de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se aventurar pela interseção entre a educação geográfica e o campo das mídias se mostra frutífero por diversos motivos: optar pela interdisciplinaridade, que promove a reunião entre aquilo que está o separado; focalizar em objetos do cotidiano do alunado, rompendo com um processo de ensino descontextualizado; estimular a pergunta como pressuposto didático e também epistemológico; apresentar o mundo das mídias imagéticas como uma senda que gera oportunidades para uma formação cidadã; entre outras tantas possibilidades.

Também se evidencia frutífero pensar o uso da imagem não como um estatuto de verdade, como retrato factual da realidade. De fato, indagar pela política de criação e gestão das imagens – seja offline ou online – não só promove o desenvolvimento de habilidades midiáticas como também retira o aluno da passividade e o professor do lugar de detentor único do conhecimento.

Nesse processo, se mostrou fulcral envolver questões que possibilitam trabalhar o local e o global bem como levar em consideração que as imagens não são apenas para a reflexão estrita, mas podem impactar, emocionar e gerar mais reflexão sobre a situação econômica, migração, justiça social, xenofobia e mundo do trabalho. Sempre numa perspectiva que visa munir o aluno de

elementos capazes de promover uma formação cidadã, que uma conhecimento sobre a realidade e ação sobre essa mesma realidade.

Averiguou-se, ainda, que a prática educativa aqui relatada tem enorme potencialidade de se desenvolver, seja envolvendo outras temáticas geográficas e/ou outros temas transversais, em contato com outras disciplinas, seja mudando as formas de visualização, com outros tipos de expressão, como redes sociais, intervenções urbanas ou mapas colaborativos online sobre o conteúdo. Outra opção para um maior desenvolvimento da prática seria dar a prática ares de “extensão”: envolver agências privadas ou órgãos públicos que trabalhem junto aos refugiados no Rio Grande do Norte, promovendo um mais intenso debate ou até mesmo visita *in loco* da situação dos refugiados no estado.

Não foi – e nem poderia ser – a intenção desse texto debruçar-se exaustivamente sobre as inúmeras possibilidades que a educação midiática pode oferecer para a construção de processos de ensino-aprendizagem significativos. Trata-se de apenas uma das possibilidades. Contudo, os princípios e noções aqui trabalhadas podem e devem servir de apoios a outras tentativas de promover o desmonte de práticas descontextualizadas, nas quais o dia-a-dia do aluno permanece isolado do cotidiano escolar; de incentivar um olhar crítico e investigativo diante do mundo, das imagens desse mesmo mundo e das formas de se produzir estas próprias imagens e discutir o mundo imagético que as envolve. É só uma fresta diante da imensidão de luz que pode ser jogada nos nossos processos educativos. Que esse pequeno vislumbre luminoso ganhe força e ajude a transformar o fazer pedagógico de tantos.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Bruno Nunes; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Aproximação e emergência para uma postura emancipatória no Ensino da Geografia – bem-vindos à incerteza. **Geografia (Recife)**, v. 1, n.1, p. 1-16, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: documento de caráter mandatório que orienta a formulação dos currículos escolares. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BUCKINGHAM, David. **Media education**: literacy, learning and contemporary culture. Cambridge/Malden: Polity Press, 2007.

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, v. 70, p. 9-30, 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e educação no cenário do pensamento complexo e interdisciplinar. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 22, n. 2, p. 123-136, 2002.

FANTIN, Mônica. Os cenários culturais e as multiliteracies na escola. **Comunicação e Sociedade**, v.13, p. 69-85, 2008.

FERRARI, Ana Cláudia, OCHS, Mariana, MACHADO, Daniela. **Guia da Educação Midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

FERNANDEZ, Pablo S. Moreira. Habitar uma Paisagem 'Velha': A Fotografia como Linguagem da Pesquisa e do Ensino de Geografia. **Revista Signos Geográficos**, v. 1, p. 2-20, 2019.

FIMON, Dragan Milinkovic. O ensino no mundo midiático: construindo uma caixa de ferramentas. **Líbero**, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 17-26, jan./jun. de 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

HAN, Byung-Chul. **No Exame**: perspectivas do digital. Petrópolis: Vozes, 2018.

LADEIRA, Francisco Fernandes. As relações entre discurso midiático e geografia escolar: um diálogo possível. **Revista Educação**, v. 15, p. 72-79, 2020.

LOMBARDI, Kátia Hallak. **Documentário Imaginário**: novas potencialidades na fotografia documental contemporânea. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG: Belo Horizonte, 2007.

MACKINDER, Halford John. O ensino de geografia sob ótica imperial e os usos que podem e devem ser feitos da instrução visual. **GEOgraphia**, v. 16, n. 31, p. 142-152, 2014.

NOVAES, André Reyes. Uma Geografia Visual? Contribuições para o Estudo do uso das Imagens na Difusão do Conhecimento Geográfico. **Espaço e Cultura**, n. 30, p. 6-18, 2011.

OLIVEIRA JR., Wenceslao M. Grafar o espaço, educar os olhos - rumo a geografias menores. **Proposições**, v. 20, p. 7-19, 2009.

SOARES, Magda Becker. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação na segunda versão da BNCC: caminhos para uma Alfabetização Midiática e Informacional integrada ao currículo. In: SOARES, I.; VIANA, C.; XAVIER, J.; **Educomunicação e alfabetização midiática**: conceitos, práticas e interlocuções. São Paulo, SP: ABPEducom, 2016.

SODRÉ, Muniz **A sociedade incivil**: mídia, iliberalismo e finanças. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

SOUSA, Jorge Pedro. **Fotojornalismo**: uma introdução à história, às técnicas e à linguagem da fotografia na imprensa. Porto, 2002.

*Artigo recebido em: 10/01/2023.
Aceito para publicação em: 18/06/2023.*