

## Ensinar geografia é ensinar a ver? Notas de um exercício com imagens em livros didáticos

### Teaching geography is teaching to see? Notes on an exercise with images in school books

Ana Paula Nunes Chaves<sup>1</sup>  
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)  
ana.chaves@udesc.br

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar um conjunto de imagens de uma coleção de livros didáticos correspondente a componente curricular Geografia. A obra escolhida foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático-2020, e os quatro volumes investigados são destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Partimos das reflexões de Nicholas Mirzoeff, Inés Dussel e Verónica Hollman acerca da cultura visual para problematizar o papel educativo das imagens na formação de imaginários geográficos. Para tanto, selecionamos dois exemplos de imagens contidas nos livros, uma associada à crise de refugiados e, a outra, à população indígena brasileira. A análise das imagens colocou em evidência o jogo entre o visível e suas ausências, como parte de uma trama política de visibilidade criadora de significados. Destacamos os diferentes modos de subjetivação em vigor nas imagens e contestamos o estatuto do visível ao colocar em dúvida seus registros de verdade e legitimidade.

**Palavras-chave:** Cultura visual; Educação geográfica; Regimes de visibilidade.

**Abstract:** This article aims to analyze a set of images from a collection of textbooks corresponding to the curricular component Geography. The chosen work was approved by the National Book and Didactic Material Program-2020, and the four investigated volumes are intended for the Final Years of Elementary Education. We start from the reflections of Nicholas Mirzoeff, Inés Dussel and Verónica Hollman about visual culture to problematize the educational role of images in the formation

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora no Departamento de Geografia e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Pesquisadora do grupo Ensino de Geografia, formação docente e diferentes linguagens e da Rede Internacional de Pesquisas em Imagens, Geografias e Educação.

of geographical imagery. To this end, we selected two examples of images contained in the books, one associated with the refugee crisis and the other with the Brazilian indigenous population. The analysis of the images highlighted the game between the visible and its absences, as part of a political plot of visibility that creates meanings. We highlight the different modes of subjectivity in force in the images and challenge the status of the visible by questioning its records of truth and legitimacy.

**Keywords:** Visual culture; Gaze education; Visibility regimes.

## Introdução

Em maio de 2019, Nurit Peled-Elhanan, professora na Faculdade de Educação da Universidade Judaica de Jerusalém, lançava no Brasil o livro *Ideologia e propaganda na educação: a Palestina nos livros didáticos israelenses*. Com base na análise de livros didáticos usados em escolas de Israel, Peled-Elhanan demonstrou como a ideologia sionista sobrepõe-se ao projeto educacional do país e como tais livros colocam em cena a problemática das relações intergrupais existentes em Israel. Para a autora, os livros destinados à educação escolar ensinam sobre uma Israel idealizada, “branca, moderna e ocidental, que vive segundo as escrituras judaicas e promove os valores judaico-democráticos” (PELED-ELHANAN, 2019, p. 13), paradoxalmente, distante da população majoritariamente oriental, caracterizada pela polarização político-religiosa e pela intolerância.

Os registros dos livros em circulação atestam, pois, uma Israel vivendo em constante defensiva, alimentada pelo medo de ser exterminada em uma segunda Shoá, desta vez, a ser “imposta não pelos alemães, com os quais Israel fez as pazes, mas pelos ‘árabes’” (PELED-ELHANAN, 2019, p. 13). Nesses livros, o povo palestino é retratado como uma ameaça à existência do Estado de Israel. Os livros analisados por Peled-Elhanan definem a representação dos palestinos como entidades abstratas, tomados com indiferença e como um incômodo que devem ser repelidos e confinados a limites estreitos. A abstração dos palestinos em fotografias, gráficos, diagramas e mapas, numa espécie de “jardinagem social” (PELED-ELHANAN, 2019, p. 14), por vezes demonstra a ausência funcional desse povo naquela região.

A propósito dos mapas investigados nos livros didáticos de geografia, publicados entre 1995 e 2006, Peled-Elhanan dedica um capítulo de sua obra para apresentá-los e desenvolver uma análise semiótica dos recursos visuais utilizados como forma de recontextualizar os discursos políticos. Em sua leitura, a geografia escolar é convocada a consolidar e perpetuar uma identidade territorial sionista, tanto pelo aporte verbal, quanto como pelo visual. Os mapas nos livros israelenses perpetuam uma imagem estereotipada do povo árabe quando os desenham com o clássico bigode e usando o tradicional cachecol, o *keffiyeh*. Há exemplos de mapas em que os árabes são representados situados fora do perímetro de Israel, separados de sua área de residência oficial e confinados além da fronteira do Rio Jordão. Por outro lado, há mapas de Israel que dão ênfase a imigrantes judeus chegando em quantidade considerável neste território, e representam a bandeira de Israel sobre o mapa ocultando os territórios palestinos - a Faixa de Gaza e a Cisjordânia. Para a autora, os mapas de Israel representados

nos livros didáticos de geografia parecem legitimar o estabelecimento de um povo judeu autorizado a ocupar terras que são suas por direito.

De acordo com Peled-Elhanan, esses exemplos de imagens ilustram uma cartografia da exclusão e distorcem uma realidade geopolítica ao eliminarem populações autóctones daquele território. Nesse processo, os livros didáticos de geografia reforçariam uma limpeza étnica na região, tanto cultural como fisicamente, considerando que a exclusão promovida não é só um fator histórico, mas, sobretudo, geográfico. Em sua análise, elementos como esses demonstrados validariam uma alterização social de um grupo que é extirpado do seu território, mesmo estando ali presente, mas tornado invisível.

A visibilidade proibida de determinados povos e culturas também foi tema do documentário *One of Us* (Um de nós), de Heidi Ewing e Rachel Grady, lançado dois anos antes, em outubro de 2017. A produção relata o universo de uma comunidade de judeus ortodoxos norte-americanos que vive no Brooklin, na cidade de Nova Iorque, nos Estados Unidos. O enredo traz em tela o difícil cotidiano de três dissidentes hassídicos que decidiram desvincular-se das fronteiras físicas e simbólicas de sua comunidade em busca de um modo de vida secular, que é completamente rechaçado por seus pares. Com uma população de 300 mil hassídicos, a comunidade representada no documentário é bastante fechada, isolada, e vive sob rígidas regras de conduta como a que diz respeito à educação das crianças, relegada a um sistema de escolas criado pela própria comunidade.

As escolas ortodoxas da comunidade mostrada em *One of Us* rechaçam as disciplinas que habitualmente conhecemos no currículo escolar, como a física, a história, a matemática e a geografia, pois essas escolas evitam qualquer tipo de troca cultural com a produção bibliográfica secular. As regras são bastante claras: as crianças “nunca devem entrar em bibliotecas seculares para nenhum fim.” (EWING; GRADY, 2017).

Em relação aos recursos didáticos utilizados nessas escolas, nos interessa recuperar um trecho do documentário em que a protagonista Etty apresenta um livro *chassidish* usado na educação de seus filhos. Ao folhear as páginas do livro infantil utilizado por crianças do segundo ano escolar, Etty demonstra sua perplexidade e aversão às faces de mulheres e meninas. Dentre os personagens apresentados no livro, os únicos que nos permitem ver suas faces pertencem a figuras de homens e crianças do sexo masculino; as demais, do sexo feminino, são completamente borradas.

Para além da discussão sobre a postura de grupos fundamentalistas, a deserção das comunidades ortodoxas ou a violência contra mulheres, o que pretendemos trazer à baila com os dois contextos retratados, na pesquisa de Peled-Elhanan e no documentário *One of us*, são os regimes de visibilidade (LEÓN, 2015) presentes no cotidiano escolar. Partindo do pressuposto que as imagens educam nosso olhar, e que as imagens nos livros didáticos de geografia desempenham um papel significativo na formação do imaginário geográfico contemporâneo, faz-se necessário questionar sobre como e o que essas imagens nos autorizam a ver. Como visibilizam e invisibilizam determinados saberes e culturas? Quais efeitos e conhecimentos elas produzem?

Apoiada em estudiosos da cultura visual como Nicholas Mirzoeff (2003, 2016), Inés Dussel (2009, 2018) e Verónica Hollman (2010, 2013), parto de uma reflexão sobre as imagens em seu duplo movimento. O primeiro refere-se à potência da imagem enquanto documento e janela para conhecermos o mundo. Nosso conhecimento perpassa o ato de olhar e, as imagens, em virtude de seu caráter ilustrativo, são uma das principais responsáveis pela construção de nossa concepção de mundo.

No segundo movimento, além de informar e ilustrar, as imagens nos educariam e produziriam em nós conhecimentos e sentidos sobre o mundo (OLIVEIRA JR.; GIRARDI, 2011; AZEVEDO, 2014). Em ambos movimentos, como numa espécie de dobradiça, as imagens ora ilustram e informam tornando visível e enunciável determinado saber, ora omitem, silenciam e ausentam outros.

A partir da problemática que se instaura sobre os regimes de visibilidade em torno da cultura visual em circulação na geografia escolar, analisamos um conjunto de imagens em uma coleção de livros didáticos correspondente ao componente curricular Geografia. A obra escolhida é uma das doze obras aprovadas no Brasil pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2020, e os quatro volumes investigados são destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para tanto, selecionamos dois exemplos emblemáticos de imagem: uma composição associada à crise de refugiados e, a outra, à população indígena brasileira.

### **As imagens e seus regimes de visibilidade**

Os quatro volumes investigados da coleção de Geografia - do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental - contam com um amplo acervo de imagens, desde imagens cartográficas a gráficos, fotografias, desenhos, pinturas e imagens de satélite. Para uma primeira aproximação com esse arquivo diverso, foi preciso olhá-lo e mirá-lo com tempo, pois, “as imagens não são nem imediatas, nem fáceis de entender” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 213). Nos rastros de Didi-Huberman, pautamo-nos na ideia de que uma imagem bem olhada seria aquela que nos desconcerta, renova nossa linguagem e, por consequência, nosso pensamento. Assim, buscamos analisar o registro icônico das imagens selecionadas nos livros didáticos, mas, inclusive, a composição gerada pelo contexto das imagens (HOLLMAN, 2014), desde seu entorno linguístico à associação com outros registros visuais.

O entorno não é mera informação adjacente à imagem, mas também a constitui, orientando e induzindo modos distintos de mirá-las. É o que Michel Foucault irá defender em 1975, em seu texto *A pintura fotogênica* (2009). Naquele texto Foucault propõe pensar a imagem como portadora de outras imagens, a imagem desencadeia uma rede de relações as quais promovem caminhos para pensar questões outras. A riqueza da imagem está em promover “uma série ilimitada de novas passagens” e tem “como função assegurar o trânsito”, intensificar o movimento “através dos seus suportes sucessivos” (p.352). A imagem seria uma espécie de ponte para outras imagens, como um trajeto guiando novos olhares e novas composições a partir do que se vê. A questão central é perceber na imagem a relação entre o visível e o invisível, pensar as coisas para além do que está dado, para além da representação, ou seja, “o acontecimento que ocorreu, e que continua incessantemente a ocorrer sobre a imagem” (p. 351).

À medida que mirávamos as imagens nos livros didáticos, pouco a pouco conferíamos a recorrência acentuada dos registros fotográficos associados aos textos. Nos chamava a atenção as imagens que exibiam pessoas negras e afrodescendentes, as quais, por vezes, se limitavam a ilustrar os capítulos destinados ao continente africano. O livro do 9º ano, por exemplo, contém 41 fotografias que fazem alusão a pessoas ou a grupo de pessoas e, dentre elas, apenas uma fotografia salientava a população negra em primeiro plano. Deste contexto, emergiu nossa primeira escolha de imagem para analisarmos: uma composição associada à crise de refugiados. Vejamos alguns dos regimes de visibilidade postos aí em jogo.

A primeira composição selecionada para análise (Figura 1) encontra-se no livro do 9º ano do Ensino Fundamental, no Capítulo 5 intitulado Fluxos de pessoas. O capítulo inicia com um texto sobre o fluxo de pessoas na atualidade apoiado em um mapa dos principais fluxos migratórios no planeta. O texto inicial do capítulo trata dos refugiados, do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados - Acnur e, nas páginas seguintes, explora o conteúdo da Europa e a crise de refugiados.

Figura 1. Composição presente no volume do 9º ano.



Fonte: Acervo pessoal.

A composição eleita trata-se de uma figura multimodal composta de imagens textual, icônica e fotográfica. A página à esquerda tem como título *A Europa e a crise de refugiados*, seguido de um texto. Na página à direita, observamos um texto com os principais países de origem dos refugiados na Europa, cada um deles é ilustrado com sua bandeira, além de apontarem dados estatísticos sobre os processos migratórios nessas localidades. Na parte inferior da composição, a fotografia de uma embarcação inflável com dezenas de pessoas a bordo.

A disposição da fotografia nas páginas parece compor uma narrativa coerente com os elementos textuais, tanto estética como conceitualmente. O destaque da fotografia na parte inferior da figura é alcançado pela dimensão da imagem em duas páginas e pelas cores vibrantes da ilustração. Essa característica demonstra a força da relação exacerbada entre o espaço que a fotografia ocupa na página e aquele equivalente aos textos. O valor da fotografia na composição da imagem se sobrepõe aos conteúdos veiculados no texto escrito. A fotografia é a imagem eleita para estar em primeiro plano, é ela quem captura nosso olhar, quem legitima determinado saber.

Além da imagem fotográfica, propriamente dita, gostaríamos de denotar atenção ao contexto linguístico que a acompanha, a legenda. A legenda da fotografia informa sobre uma “Embarcação

improvisada no mar Mediterrâneo transportando imigrantes ilegais da África em direção à Europa, em 2017”. Curioso observar que, embora a fotografia ilustre uma embarcação com africanos, o texto presente no canto superior direito da página nos indica que os principais países de origem dos refugiados na Europa são a Síria e o Afeganistão com, aproximadamente, 6,2 milhões e 2,6 milhões de emigrantes, respectivamente. De fato, os três últimos países citados na lista são países africanos, no entanto, conforme os dados, Eritreia, Somália e Nigéria juntos somariam apenas 1,6 milhão de emigrantes.

O entorno linguístico associado à imagem não é uma mera informação secundária. Para Hollman (2014, p. 73, tradução livre), “todo o entorno linguístico que acompanha uma imagem define um campo de possibilidades para sua interpretação”. Título, texto e legenda compõem a imagem e conferem sentidos que fixam significados à fotografia. Neste caso, o termo “imigrantes ilegais”, presente na legenda, legitima e associa essa parcela da população africana a clandestinos, ao contrário do que propõe o termo “refugiados” sugerido no título. Quando a legenda apresenta a fotografia como uma prova irrefutável, lemos africanos como imigrantes ilegais e sírios e afegãos como refugiados. Nessa interpretação, sobressai o vínculo intenso entre imagem – a fotografia de africanos na embarcação, verdade – o que dizem o texto e a legenda, e realidade – o que os dados dizem sobre os refugiados na Europa.

Uma outra relação direta também pode ser estabelecida quanto ao título e os demais elementos da composição. O título *A Europa e a crise de refugiados* denota uma relação dual e hierárquica onde a Europa aparece em primeiro plano e, os refugiados, em segundo. Com base na filosofia da diferença, nos interessa problematizar essas oposições binárias onde prioriza-se e privilegia-se um dos termos em detrimento do outro. Para Derrida (2004), é um dualismo hierárquico onde o primeiro termo tem sido historicamente privilegiado. Ao transladar o pensamento de Derrida para o campo educacional vemos que a escola moderna reproduz esse processo dual, já que está repleta de binarismos onde, em geral, o primeiro termo é tido como norma e o segundo como subjugado, inferior e negativo: Masculino-Feminino, Branco-Negro, Mocinho-Bandido, Adulto-Criança, Capitalismo-Socialismo, Sociedade-Natureza. Em nossa composição, conferimos que o título nos conduz a uma interpretação em que a crise dos refugiados e, em particular, os próprios refugiados são sinônimos de negativo e maléfico, portadores das falhas sociais.

Analisar a imagem e seus contextos requer conceber que o livro didático, como um suporte de divulgação, é uma obra produzida por muitas mãos. Embora o autor do livro seja um dos principais responsáveis, a participação de ilustradores, fotógrafos, revisores e programadores visuais na diagramação e edição da coleção tem um peso significativo na finalização do livro como um objeto fabricado. Assim, é importante destacar que um livro didático, bem como a imagem, não é um simples artefato visual, icônico ou físico, mas uma produção social que gerencia interesses e poderes em sua representação. Portanto, são registros visuais construídos, veiculam discursos carregados de sentido que excedem, e muito, a representação propriamente dita. Título, texto, fotografia e legenda compõem narrativas, criam fragmentos narrativos, ou seja, podem ser traduzidos como “um discurso, pela posição dos objetos e pelos significados a eles associados” (GOMES, 2013, p. 179).

No entanto, faz-se crucial desconfiar do universo das imagens em suas mais diferentes formas de criação e subjetivação. Tratamos, pois, de gerar um campo de estudos onde “não estaria definido pelas imagens – objetos em si mesmos – senão pelo que elas geram, produzem, sugerem nos espectadores

ou, em termos mais amplos, pela cultura visual nas quais essas imagens negociam seus sentidos” (HOLLMAN; LOIS, 2013, p. 17, tradução livre).

Somando-se a essa discussão, gostaria de analisar o segundo exemplo eleito: uma composição sobre a população indígena.

Em 2003, a Lei nº 10.639 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial das redes de ensino pública e privada, visando promover e valorizar a imagem de negros e afrodescendentes. Cinco anos depois, a Lei nº 10.639 foi alterada pela Lei 11.645, de 10 de março de 2008. A nova lei incluía, no currículo oficial da rede de ensino do país, a obrigatoriedade não apenas da História e Cultura Afro-Brasileira, como, também, da História e Cultura Indígena.

Diante dessa realidade, o edital 01/2018 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD (BRASIL, 2018) passa a exigir das editoras, como critério de seleção de avaliação de obras didáticas, a promoção da diversidade de temáticas e contextos sociais, culturais e históricos, que considerem, além das vivências da população africana e afro-brasileira, as vivências das populações indígenas. De tal modo, as editoras são convocadas a promoverem positivamente em suas obras a cultura e a história “dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes” (BRASIL, 2018, p. 39).

Espera-se que leis como estas não só garantam e promovam positivamente as imagens de afrodescendentes e indígenas nos livros didáticos como, também, valorizem suas culturas, saberes e formas de participação social. Porém, até que ponto a trama política da visibilidade não redundaria em (in)visibilidades?

Em todos os quatro volumes da coleção investigada são explorados temas relacionados às populações indígenas. Quanto às imagens ilustrativas desse grupo, em particular as fotografias e os desenhos, observamos um total de 18 registros, sendo dois registros presentes no livro do 6º ano, nove no livro do 7º ano e sete imagens no livro do 8º ano. Embora muitos desses registros sejam fotográficos, é recorrente o uso de imagens figurativas ao longo da obra. Essa característica foi decisiva na escolha da segunda composição que analisamos (Figura 2), presente no volume destinado ao 7º ano, no Capítulo 3, sobre a formação territorial do Brasil.

O Capítulo 3 inicia com um texto sobre os processos de ocupação e povoamento do território brasileiro. Os textos dispostos nas páginas iniciais do capítulo contam com o apoio de mapas que representam a provável distribuição dos indígenas em 1500, e o povoamento do território nacional até os dias de hoje. Após essa apresentação inicial, a seção *Ampliando fronteiras* dedica-se ao conteúdo intitulado *População indígena*.

Figura 2. Composição presente no volume do 7º ano.

**Ampliando fronteiras**

### População indígena

Neste capítulo você estudou o processo de formação do território brasileiro. Esse processo, iniciado em 1500, resultou em um genocídio praticado contra os povos indígenas que aqui viviam.

De acordo com a Fundação Nacional do Índio (Funai), estima-se que havia de 2 a 5 milhões de indígenas na época em que os portugueses chegaram a esse território, que hoje forma o Brasil.

Grande parte desses povos foi dizimada pelas doenças trazidas pelos europeus, pela escravização e também por guerras e conflitos travados com os colonizadores, ocasionando uma significativa redução da população indígena.

Vamos conhecer um pouco mais sobre a população indígena hoje no Brasil, de acordo com o censo demográfico de 2010 produzido pelo IBGE.

O Brasil possui atualmente 505 terras indígenas, distribuídas entre uma população de aproximadamente 887 mil indígenas.

**Genocídio:** destruição parcial ou total de populações, povos, grupos étnicos ou religiosos.

Situação de parques e terras indígenas no Brasil (2015)

Distribuição da população indígena (2010)

- 42% residem nas terras indígenas
- 58% residem fora das terras indígenas

População indígena rural e urbana (2010)

- 36% residem na área rural
- 64% residem na área urbana

População indígena por regiões (2010)

- 9% Norte
- 11% Nordeste
- 16% Centro-Oeste
- 38% Sudeste
- 26% Sul

Vários povos indígenas, em geral, caçam, pescam, coletam frutas e praticam a agricultura em pequenas lavouras para atender às suas necessidades, porém sem causar grandes danos à natureza.

Utilizando os recursos da natureza, muitos povos indígenas produzem cestos, esteras, redes e canoas que auxiliam nas atividades do dia a dia.

O modo de vida e a cultura indígena são transmitidos por meio das atividades diárias e sobretudo pelos ensinamentos dos indígenas mais velhos da aldeia.

1. Descreva como estão distribuídas a população e as terras indígenas no território brasileiro de acordo com as informações dos gráficos e do mapa.
2. De acordo com as informações dessas páginas, os povos indígenas que vivem hoje no Brasil têm seus direitos assegurados? Converse com os colegas sobre esse assunto e dê a sua opinião.
3. Dividam-se em grupos para pesquisar sobre a cultura indígena no Brasil. Cada grupo deve ficar responsável por estudar um povo indígena diferente. Depois, organizem as informações coletadas e apresentem-nas aos colegas.

Fonte: Acervo pessoal.

As duas páginas da composição apresentam um cenário figurativo da população indígena. Além dos textos, faz uso da imagem cartográfica, de gráficos e de desenhos. O texto inicial trata do genocídio praticado contra os povos indígenas que viviam no território que hoje forma o Brasil. No parágrafo final, o texto propõe “conhecer um pouco mais sobre a população indígena hoje no Brasil, de acordo com o censo demográfico de 2010 produzido pelo IBGE”. Para auxiliar na compreensão do conhecimento geográfico acerca do tema, a página exhibe um mapa sobre a situação de parques e terras indígenas no Brasil, em 2015, e três gráficos sobre a distribuição da população indígena brasileira. O box verde, logo abaixo do mapa, indica que “Vários povos indígenas, em geral, caçam, pescam, coletam frutas e praticam a agricultura em pequenas lavouras para atender às suas necessidades, porém sem causar grandes danos à natureza”. Ainda nesta página, ao centro, observamos um indígena seminu, segurando um arco e uma flecha, como se estivesse pescando no rio próximo a ele.

Na página ao lado, na parte superior, o texto afirma que as raízes culturais dessa população são preservadas, pois os indígenas mantêm as relações tradicionais com a natureza e com os costumes de seus antepassados. A seguir, há um box com três questões e a outra metade da página é reservada à imagem representativa do modo de vida da população indígena. Na página à direita, duas indígenas estão em frente às suas residências, fabricando cestos, enquanto dois outros indígenas, no canto direito da imagem, escutam atentos o ancião da comunidade. O texto associado a essa cena do cotidiano informa que o “modo de vida e a cultura indígena são transmitidos por meio das atividades diárias e sobretudo pelos ensinamentos dos indígenas mais velhos da aldeia”.



Como na composição anterior, conferimos a força da relação exacerbada entre o espaço que a imagem ocupa na página e aquele equivalente aos textos. Observando os desenhos, em particular, vejamos o que essas representações nos permitem ver sobre a população indígena.

Seis personagens fazem parte do cenário. As características físicas demonstram uma certa padronização de um biotipo marcado pela pele morena, corpos magros com cabelos negros, compridos e com franja. O cenário ao ar livre faz referência a um ambiente bucólico e isolado, com ênfase em elementos naturais da paisagem. A cor verde, usada em maioria na imagem, reforça o argumento de uma paisagem preservada, com pouca interferência humana.

Como podemos constatar, as imagens que ilustram a população indígena são aprisionadas a um contexto do indígena enquanto exótico e folclórico, preso a um passado, a uma ideia de vida rural associada à natureza. As duas mulheres que aparecem vestidas de uma maneira não folclorizada estão em segundo plano na imagem, em menor escala relacionadas às demais representações. Embora os corpos seminus, pintados e com adornos, geralmente, façam parte de rituais e comemorações, é um equívoco apresentar a população indígena vivendo em ambientes como este, pintados e pescando com arco e flecha para sobreviver.

Na composição, não observamos nenhum indígena vivendo em outro tipo de moradia que não seja de pau a pique com telhado de palha. Se considerarmos que não são todos os indígenas que habitam em casas de barro e que há um número elevado de indígenas que vivem em casas de alvenaria ou em cidades, isso precisaria ser, pelo menos, proposto como debate. A geografia escolar, neste contexto, deve considerar as diferenças de classe e as diferenças socioeconômicas entre a população indígena, não mantendo as ilustrações simplesmente reproduzindo uma situação que há muito vem sendo debatida como incoerente nos livros didáticos (SANTOS; DOMINGUES, 2017). A abordagem dos modos de vida tradicionais, sem ponderar as transformações sociais pelas quais esta população passou nos últimos 500 anos, invisibiliza ainda mais a diversidade indígena.

Também não observamos nenhum indígena fazendo uso de computador ou de celular. Caso fosse ressaltado, contribuiria para compreender que os indígenas brasileiros vivem em diferentes contextos, atuam em diferentes atividades e tem acesso a recursos tecnológicos, assim como todos nós. A visão desta população como uma população do passado, desconsiderando as rupturas e permanências vividas por essa sociedade, contribui para propagar preconceitos e reforçar práticas de discriminação. As ausências na imagem configuram determinado regime de (in)visibilidade que perpetuam indícios de estereótipos, pois elegem colocar em cena a representação de um indígena primitivo, selvagem e atrasado.

Se considerarmos a midiaticização permanente na qual estamos imersos, o invisível não é somente o insignificante, mas o inexistente. Na opinião de Aubert e Haroche (2013), a primazia da imagem nos dias atuais convoca a uma exigência de visibilidade - ser é ser percebido - e essa política midiática se extravasa por nossos modos de vida, nosso modo de pensar e perceber a nós e aos outros.

As figuras do indígena com arco e flecha, as residências de barro cobertas com palha, os adornos e as pinturas corporais dão a ver uma representação de matriz colonial que não se transforma, a cultura e os costumes estão fixos a um passado que não passa, “uma estratégia colonizadora que se mantém viva, (...) pela colonialidade” (CALDERONI, 2016, p. 14).

Ademais, as imagens de um indígena masculino dedicado à pesca e, as imagens de mulheres voltadas à produção de cestaria, podem levar a representações sexistas promovidas pela composição que, se não forem problematizadas, incorrem a uma interpretação racista.

Quanto ao entorno linguístico da imagem, logo no texto de abertura da seção há uma relação direta entre os elementos da imagem que dão visibilidade à representação de matriz colonial. No texto, o estudante é convidado a “conhecer um pouco mais sobre a população indígena hoje no Brasil”, ou seja, uma população indígena que caça com arco e flecha, vive do artesanato e em aldeias. O texto legitima, convida a ver, mostra e retifica. Direciona e educa arbitrariamente nosso olhar para uma composição repleta de equívocos e generalizações que distorcem a realidade.

Outro ponto que gera estranhamento é a correlação do texto disparador com as matizes e nuances da composição. Parece paradoxal o texto descrever o genocídio de indígenas e a morte de grande parte das 5 milhões de pessoas que viviam neste território com a chegada dos portugueses e, por outro lado, realçar as cores verde e amarelo na composição da figura. Em última instância, esta seria uma tentativa de associar os personagens a uma realidade nacionalista da qual o indígena, agora, faria parte? Neste caso, as imagens tornam-se um recurso semiótico de significação que dão visibilidade a um indígena nacionalista, universal e uniformizado, desconsiderando a diversidade cultural e étnica no Brasil e demonstrando uma visão bastante reducionista desse grupo social.

### **Por uma geografia escolar que nos ensine a ver**

Se em contextos como os apresentados nas imagens de livros didáticos judaicos conferimos uma visibilidade proibida de determinados povos, saberes e culturas, em outros cenários, como o brasileiro, nos defrontamos com uma espécie de (in)visibilidade consentida.

A partir dos jogos cruzados em torno da cultural visual, expus elementos de uma proposta teórico-metodológica que teve como centro de atenção os regimes de visibilidade e invisibilidade em circulação na geografia escolar. Nossa proposta explorou 1) o papel educativo das imagens por meio da análise de duas composições sobre as quais as representações constroem imaginários geográficos; e 2) as estratégias de fixar significados às representações e as relações de poder imbuídas entre as imagens e seu contexto.

Na primeira composição analisada de um livro de geografia voltado ao 9º ano do Ensino Fundamental, a visibilidade exacerbada da fotografia e os textos que a endossam expõem o africano como um Outro. Ali, os regimes de visibilidade atestam para uma alterização social que produz um outro indesejado e perigoso, associado a contextos de pobreza, de desigualdade, de racismo e de mazelas sociais. Por outro lado, na segunda composição presente em um livro de geografia voltado ao 7º ano do Ensino Fundamental, as imagens invisibilizam e ratificam a ausência funcional da população indígena. A nosso ver, esses aspectos parecem atestar um regime contemporâneo de imagens que, por vezes, colocam em evidência a permanência de um discurso marcado pela colonialidade.

Essas imagens, em circulação nas aulas de geografia por meio dos livros didáticos, compõem um jogo entre o visível e suas ausências, como parte de uma trama política de visibilidade criadora de significados. Portanto, “ensinar geografia é ensinar a ver” (HOLLMAN, 2013, p.55) todas essas tramas de discursos visuais geradores de imagens que devem estar além da identificação de feições e fenômenos no espaço, pois requerem compreender que as imagens não são meros ícones que ilustram

um determinado conteúdo. Por isso, o ato de ver não se resume à ação biológica de capturar determinada imagem pelos olhos, mas, considerando os aportes da cultura visual, a visão é uma construção social aprendida e cultivada. A cultura visual “não é simplesmente um repertório de imagens, senão um conjunto de discursos visuais que constroem posições, e que estão inscritos em práticas sociais, estreitamente associados com as instituições que nos outorgam o “direito de olhar”.” (DUSSEL, 2009, p. 181, tradução livre).

As duas imagens problematizadas neste trabalho abriram espaço para pensarmos sobre as condições da população de refugiados no mundo e as questões da população indígena brasileira. Assim, ensinar a ver deriva da problematização da imagem, isto é, apontar os elementos que compõem o quadro apresentado e refletir sobre seus sentidos. Educar a mirada de nossos modos de ver, e os modos de subjetivação ali em vigor, abre possibilidade de se “construir novas formas de investigação da realidade que operem a partir de uma série de diferenciações, tecendo o conhecimento a partir da complexidade do real.” (FISCHER, 2006, p. 175).

Uma geografia preocupada em desnaturalizar representações pode proporcionar a produção crítica do pensamento sobre os modos de constituição e apresentação das imagens. Do mesmo modo, pode ainda contribuir para interromper alguns lugares comuns e estereótipos propagados nos livros didáticos e na cultura visual escolar. Assim, ansiamos que as imagens problematizadas neste trabalho abram espaço para pensarmos as condições destas populações, além de corroborarem no questionamento de nossos modos de ver e os modos de subjetivação ali em vigor ao contestarmos o estatuto do visível e colocar em dúvida seus registros de verdade e legitimidade.

## Referências

- AUBERT, Nicole; HAROCHE, Claudine (Orgs.). Trad. Francisco Fátima da Silva, Andrea Stahel. **Tirantias da visibilidade: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas**. São Paulo: Fap-Unifesp, 2013.
- AZEVEDO, Ana Francisca. Cultura visual: as potencialidades da imagem na formação do imaginário espacial do mundo contemporâneo. **Geografares**, Edição Especial, p. 07-21, jan./ago., 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação -1/2018. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2020. Brasília, DF, 2018.
- CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. **Desconstruindo estereótipos e preconceitos sobre os povos indígenas**. Antropologia e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Editora da UFMS, 2016.
- DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo, Perspectiva, 2004.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. **Pós**, 2 (4), 2012, p. 204-219.
- DUSSEL, Inés; GUTIERREZ, Daniela (Eds.). **Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen**. Buenos Aires: Manantial, 2006.

- DUSSEL, Inés. La verdad en la imagen propagandística. Reflexiones sobre un corpus enigmático (Westerbork, 1944). **Historia y Memoria de la Educación**, 8, 2018, p. 23-58.
- DUSSEL, Inés. Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. **Nómadas**, n.30, abr. 2009, p. 180-193.
- EWING, Heidi; GRADY, Rachel. **One of us**. Netflix. Estados Unidos, 2017.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. El ejercicio de ver: medios y educación. In: DUSSEL, Inés; GUTIERREZ, Daniela (Eds.). **Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen**. Buenos Aires: Manantial, 2006. p. 165-177.
- FOUCAULT, Michel. A pintura fotogênica (1975). In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001
- GOMES, Paulo Cesar da Costa. **O lugar do olhar: elementos para uma geografia da visibilidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- HOLLMAN, Verónica. Los contextos de las imágenes: un itinerario metodológico para la indagación de lo visual. **España e Cultura**, n. 36, p. 61-83, jul./dez., 2014.
- HOLLMAN, Verónica; LOIS, Carla (Orgs.). **Geografía y cultura visual: los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio**. Rosario: Prohistoria, 2013.
- HOLLMAN, Verónica. Imágenes e imaginarios geográficos del mundo en la geografía escolar en Argentina. **Annales de Geografía**, v. 30, p. 55-78, 2010.
- LEÓN, Christian. Regímenes de poder y tecnologías de la imagen. Foucault y los estudios visuales. **AKADEMOS**. Volumen 1. Agosto 2015.
- MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 18, n. 4, p. 745- 768, 2016.
- MIRZOEFF, Nicholas. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona/Buenos Aires: Paidós, 2003.
- OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de; GIRARDI, Gisele. Diferentes linguagens no ensino de geografia. **Anais do XI Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2011. p. 1-11.
- PELED-ELHANAN, Nurit. **Ideologia e propaganda na educação: a Palestina nos livros didáticos israelenses**. Trad. Artur Renzo. São Paulo: Boitempo, Editora Unifesp, 2019.
- SANTOS, Maria Aparecida Lima dos Santos; DOMINGUES, Ana Carla Bérnago Gomes Domingues. Representações visuais dos indígenas no livro didático de história: estereótipos e colonialidade. **EBR – Educação Básica Revista**, vol.3, n.2, 2017, p. 253-272.

*Recebido em: 01/04/2020*

*Aceito em: 12/11/2020*