

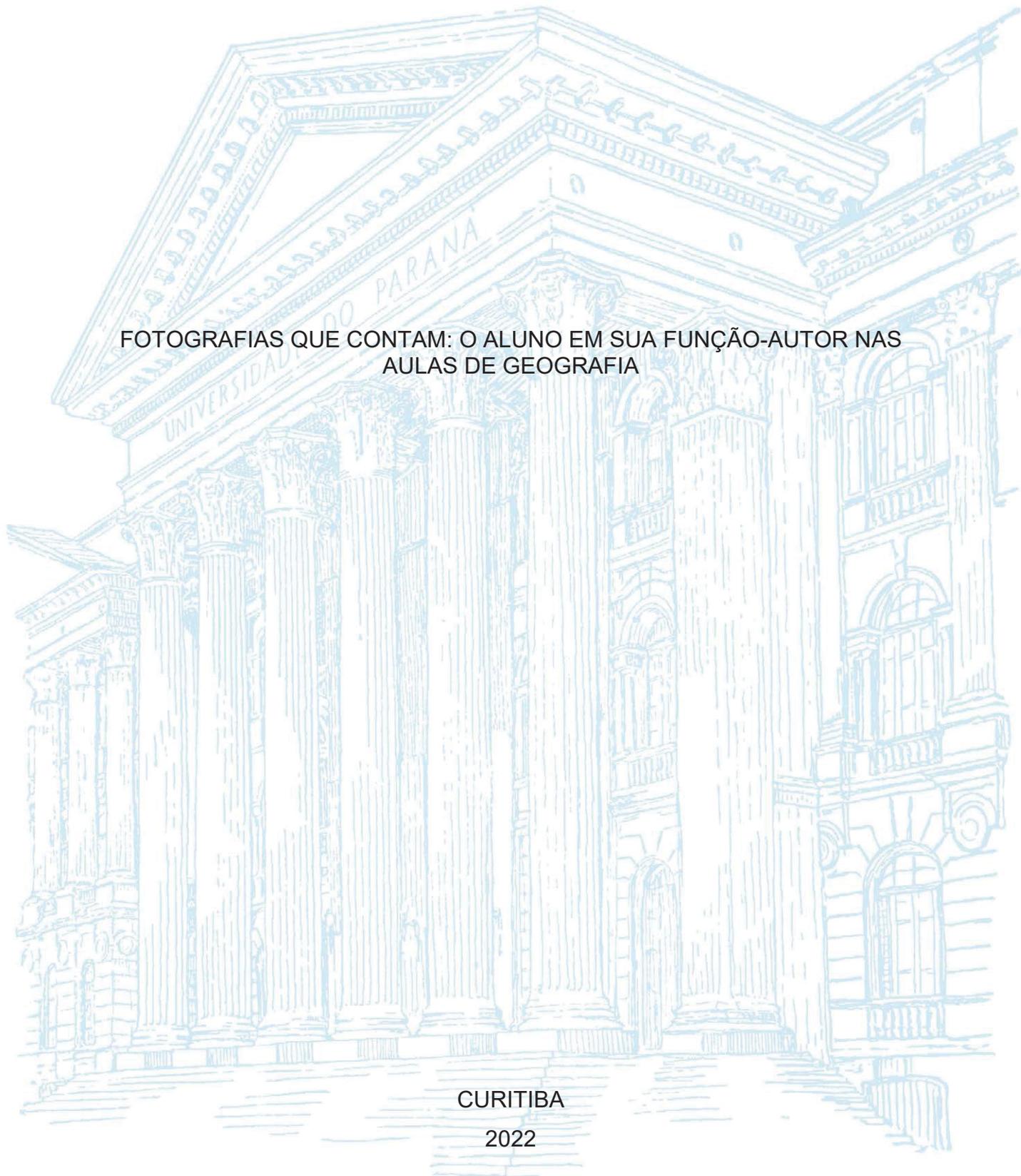
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARISTELA PETRY CERDEIRA

FOTOGRAFIAS QUE CONTAM: O ALUNO EM SUA FUNÇÃO-AUTOR NAS
AULAS DE GEOGRAFIA

CURITIBA

2022



MARISTELA PETRY CERDEIRA

FOTOGRAFIAS QUE CONTAM: O ALUNO EM SUA FUNÇÃO-AUTOR NAS
AULAS DE GEOGRAFIA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa LiCorEs – Linguagem, Corpo e Estética na Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Odisséa Boaventura de Oliveira

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Cerdeira, Maristela Petry

Fotografias que contam: o aluno em sua função-autor nas aulas de geografia / Maristela Petry Cerdeira. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Odisséa Boaventura de Oliveira.

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Ensino fundamental.
3. Análise do discurso. I. Oliveira, Odisséa Boaventura de, 1963-.
II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Romilda Aparecida dos Santos CRB-9/1214

ATA Nº1594

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRA EM EDUCAÇÃO

No dia treze de julho de dois mil e vinte e dois às 14:00 horas, na sala 232-A, 2º pavimento, Edifício Teixeira Soares, Campus Rebouças da UFPR, Rua Rockefeller, 57, Curitiba/PR, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **MARISTELA PETRY CERDEIRA**, intitulada: **FOTOGRAFIAS QUE CONTAM: O ALUNO EM SUA FUNÇÃO-AUTOR NAS AULAS DE GEOGRAFIA**, sob orientação da Profa. Dra. ODISSÉA BOAVENTURA DE OLIVEIRA. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: ODISSÉA BOAVENTURA DE OLIVEIRA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), LEANDRO SIQUEIRA PALCHA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ROBERTO FILIZOLA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), CERES FERREIRA CARNEIRO (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, ODISSÉA BOAVENTURA DE OLIVEIRA, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 13 de Julho de 2022.

Assinatura Eletrônica

19/07/2022 15:02:24.0

ODISSÉA BOAVENTURA DE OLIVEIRA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

19/07/2022 23:17:10.0

LEANDRO SIQUEIRA PALCHA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

19/07/2022 16:02:45.0

ROBERTO FILIZOLA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

25/07/2022 09:28:35.0

CERES FERREIRA CARNEIRO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO)



TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **MARISTELA PETRY CERDEIRA** intitulada: **FOTOGRAFIAS QUE CONTAM: O ALUNO EM SUA FUNÇÃO-AUTOR NAS AULAS DE GEOGRAFIA**, sob orientação da Profa. Dra. ODISSÉA BOAVENTURA DE OLIVEIRA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 13 de Julho de 2022.

Assinatura Eletrônica
19/07/2022 15:02:24.0
ODISSÉA BOAVENTURA DE OLIVEIRA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
19/07/2022 23:17:10.0
LEANDRO SIQUEIRA PALCHA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
19/07/2022 16:02:45.0
ROBERTO FILIZOLA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
25/07/2022 09:28:35.0
CERES FERREIRA CARNEIRO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE
JANEIRO)

Ao meu AMOR DA VIDA, Phelipe Cerdeira, por olhar dentro da minha alma e me soprar, com a leveza da brisa do mar, para os caminhos que tenham Sol.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que desde muito pequena, me fizeram entender que só por meio do estudo, de muito estudo, eu poderia alcançar meus objetivos e me tornar uma cidadã mais consciente do meu papel na sociedade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, sou grata pela oportunidade de aprender por meio das aulas e das conversas. Especialmente aos professores da Linha Linguagem, Corpo e Estética na Educação, pela honra de aprender ensinamentos voltados à pesquisa e à vida. Obrigada por cada sorriso compartilhado. Agradeço também aos meus colegas de trabalho e de estudo que, com suas conversas e discussões, contribuíram muito para meu amadurecimento enquanto pessoa, professora e pesquisadora.

Aos professores doutores que compõem a banca examinadora deste trabalho, Prof.^a Ceres Carneiro, Prof. Leandro Siqueira Palcha e Prof. Roberto Filizola pelo olhar atento às ideias e palavras escritas nesta dissertação.

Gostaria de agradecer, especialmente, à professora Odisséa Boaventura de Oliveira, pelo olhar sempre afetuoso e estimulante. Obrigada imensamente por todos os momentos de conversas e orientações que foram determinantes na construção desta pesquisa. Ela quem me acompanhou na graduação em Pedagogia e me ensinou sempre ir além, colaborando para o meu crescimento profissional, pessoal e acadêmico.

Aos meus alunos, que sempre me olham com respeito e carinho, e me fazem uma pessoa melhor a cada dia. Obrigada!

Às equipes gestoras das escolas onde foram realizadas esta pesquisa, aos pais/responsáveis e aos alunos por me acolherem e me inspiraram durante o processo de pesquisa.

Agradeço de maneira especial o meu esposo, Phelipe, por ser ouvido e coração em todos os momentos, desde as primeiras palavras do projeto de pesquisa até as últimas linhas do texto desta dissertação. Com você a vida é mais fácil.

A todas as pessoas que sempre me ajudaram com total boa vontade e estiveram comigo ao longo desses anos, MUITO OBRIGADA!!!

RESUMO

O objetivo deste estudo foi compreender a produção de sentidos por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de duas escolas, uma da esfera pública e outra da esfera privada, localizadas na cidade de Curitiba/PR, ao utilizarem a fotografia em sua função-autor, em aulas de Geografia. Partiu-se do princípio de que o ensino de Geografia se depara com certa dificuldade para que os alunos estabeleçam relações entre os conteúdos e os seus cotidianos, de tal forma que consigam se identificarem com o lugar no qual residem e se percebam parte constituinte da sociedade. Para explorar esse problema, os referenciais teóricos utilizados centram-se nos seguintes pilares: ensino de Geografia, principalmente o conceito de lugar e cidade; fotografia; Análise de Discurso. O *corpus* de análise levou em conta as categorias estabelecidas a partir das temáticas que permeiam os conteúdos sobre a cidade e a produção do espaço urbano, discutidos nas aulas de Geografia. As fotografias foram agrupadas nas seguintes categorias: Moradias e construções urbanas, Mobilidade urbana e transportes, Infraestrutura e saneamento básico, Atividades econômicas, Áreas verdes, Espaços de lazer. Os resultados apontam que os alunos, na sua função-autor, produziram sentidos acerca das temáticas trabalhadas. Algumas categorias se fizeram mais presentes no processo de significação do que outras. No entanto, esse movimento possibilitou que esses sujeitos pudessem, de alguma maneira, olhar para o seu entorno, para o seu cotidiano e estabelecerem relações entre o conteúdo geográfico e o lugar da cidade em que circulam e têm suas experiências enquanto espaço vivido. Defende-se que tal evento pode contribuir sobremaneira no processo de formação do aluno enquanto cidadão, sujeito atuante e transformador da sociedade.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Cidade; Análise de Discurso; Aluno-autor.

ABSTRACT

The objective of this research study was to understand the production of meanings while using photography in its author-function in Geography classes by middle school seventh graders of two schools, one public and one private. The primary principal was that Geography teaching encounters certain difficulty for the students to establish relationships between the contents and their everyday lives, in such a way that both enables them to identify with the place in which they live, and to realize that they are components of society. In order to explore this issue, the theoretical framework used here focuses on the following pillars: Geography teaching, especially the concepts of place and city; photography; Discourse Analysis. The *corpus* of analysis took into consideration the categories established from the themes that pervade the contents about the city and the production of urban space discussed in Geography classes. The photographs were grouped into the following categories: Housing and urban constructions, Urban mobility and transportation, Infrastructure and basic sanitation, Economic activities, Green areas, Leisure spaces. The results indicate that the students, in their author-function, produced meanings regarding the themes worked in classes. Some categories presented themselves stronger in the meaning-making process than others. However, this movement somehow allowed these subjects both to look at their surroundings, at their everyday lives, and to establish relationships between the geographic content and the place in the city where they get around and have their experiences in the lived space. We argue that such event may greatly contribute to the process of the student formation as a citizen, as an active and transforming subject in society.

Keywords: Geography Teaching; City; Discourse Analysis; Student-author.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MAPA DE LOCALIZAÇÃO ENTRE ESCOLAS.....	51
FIGURA 2 – MAPA DE LOCALIZAÇÃO ENTRE ESCOLAS II.....	51
FIGURA 3 – DESPINA.....	68
FIGURA 4 – AS VISÕES SOBRE DESPINA.....	68
FIGURA 5 – OLHAR DO MEIO DA RUA I / ESCOLA PÚBLICA.....	72
FIGURA 6 – OLHAR DO MEIO DA RUA II / ESCOLA PÚBLICA.....	73
FIGURA 7 – OLHAR DO MEIO DA RUA III / ESCOLA PÚBLICA.....	74
FIGURA 8 – OLHAR DO MEIO DA RUA IV / ESCOLA PÚBLICA	75
FIGURA 9 – OLHAR DO ALTO I / ESCOLA PRIVADA.....	77
FIGURA 10 – OLHAR DO ALTO II / ESCOLA PRIVADA.....	78
FIGURA 11 – OLHAR DO ALTO III / ESCOLA PRIVADA.....	78
FIGURA 12 – OLHAR DO ALTO IV / ESCOLA PRIVADA	79
FIGURA 13 – MORADIAS E CONSTRUÇÕES URBANAS / ESCOLA PÚBLICA	86
FIGURA 14 – MORADIAS E CONSTRUÇÕES URBANAS / ESCOLA PRIVADA	87
FIGURA 15 – MOBILIDADE URBANA E TRANSPORTE / ESCOLA PÚBLICA	91
FIGURA 16 – MOBILIDADE URBANA E TRANSPORTE I / ESCOLA PRIVADA	92
FIGURA 17 – INFRAESTRUTURA E SANEAMENTO BÁSICO / ESCOLA PÚBLICA.....	96
FIGURA 18 – INFRAESTRUTURA E SANEAMENTO BÁSICO/ESCOLA PÚBLICA II.....	97
FIGURA 19 – ATIVIDADES ECONÔMICAS / ESCOLA PRIVADA	100
FIGURA 20 – ATIVIDADES ECONÔMICAS / ESCOLA PÚBLICA	101
FIGURA 21 – ÁREAS VERDES / ESCOLA PRIVADA.....	104
FIGURA 22 - ÁREAS VERDES / ESCOLA PÚBLICA	106
FIGURA 23 – ESPAÇO DE LAZER / ESCOLA PÚBLICA.....	110
FIGURA 24 – ESPAÇOS DE LAZER / ESCOLA PRIVADA.....	111

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – OLHARES SOBRE A CIDADE NA SUA FUNÇÃO-AUTOR – ESCOLA PRIVADA.....	59
QUADRO 2 – OLHARES SOBRE A CIDADE NA SUA FUNÇÃO-AUTOR – ESCOLA PÚBLICA	60
QUADRO 3 – CATEGORIAS DISCUTIDAS NA DISCIPLINA E SEUS OLHARES – MORADIAS E CONSTRUÇÕES URBANAS.....	85
QUADRO 4 – CATEGORIAS DISCUTIDAS NA DISCIPLINA E SEUS OLHARES – MOBILIDADE URBANA E TRANSPORTE.....	89
QUADRO 5 – CATEGORIAS DISCUTIDAS NA DISCIPLINA E SEUS OLHARES – INFRAESTRUTURA e SANEAMENTO BÁSICO	95
QUADRO 6 – CATEGORIAS DISCUTIDAS NA DISCIPLINA E SEUS OLHARES – ATIVIDADES ECONÔMICAS.....	99
QUADRO 7 – CATEGORIAS DISCUTIDAS NA DISCIPLINA E SEUS OLHARES – ÁREAS VERDES	103
QUADRO 8 – CATEGORIAS DISCUTIDAS NA DISCIPLINA E SEUS OLHARES – ESPAÇOS DE LAZER	109

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	20
2.1 O ENSINO DA GEOGRAFIA E AS DIVERSAS LINGUAGENS	25
2.1.1 A linguagem fotográfica	27
2.2 ALGUNS OLHARES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA: A LINGUAGEM FOTOGRAFICA E O ALUNO	30
2.3 A CIDADE E O LUGAR DO ALUNO NAS AULAS DE GEOGRAFIA	36
2.3.1 A cidade como ferramenta do pensar geográfico	38
2.3.2 O lugar como palco do ensinar e aprender cotidiano	43
2.3.3 A formação cidadã pela Geografia	46
3 OLHARES SOBRE OS SUJEITOS	49
3.1 ESCOLA PRIVADA	53
3.2 ESCOLA PÚBLICA	54
3.3 DA CIDADE PARA A SALA DE AULA: MINHA PRÁXIS PARA OUVIR O QUE AS FOTOGRAFIAS PODEM CONTAR.....	56
3.4 ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA QUE AS FOTOGRAFIAS DEIXEM DE SER RETRATOS E POSSAM TAMBÉM AJUDAR A CONTAR	61
4 OS SUJEITOS E SEUS OLHARES	65
4.1 O LUGAR DO SUJEITO AO OLHAR PARA A CIDADE.....	67
4.2 A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NAS AULAS DE GEOGRAFIA.....	81
4.2.1 Moradias e construções urbanas.....	83
4.2.2 Mobilidade urbana e transporte	88
4.2.3 Infraestrutura / Saneamento Básico	93
4.2.4 Atividades econômicas	98
4.2.5 Áreas verdes.....	102
4.2.6 Espaços de Lazer	107
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	114
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	122
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO “RECONHECIMENTO DOS SUJEITOS”	123

APÊNDICE 2 – PLANO DE AULA “URBANIZAÇÃO NO BRASIL”	126
APÊNDICE 3 – <i>SLIDES</i> “URBANIZAÇÃO NO BRASIL”	129
APÊNDICE 4 – TEXTO DE APOIO “MOVIMENTOS SOCIAIS POR MORADIA”	140
APÊNDICE 5 – ATIVIDADE “CARTOGRAFIA DIGITAL E MAPAS COLABORATIVOS”	143
APÊNDICE 6 – ATIVIDADE “VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM”	146

1 INTRODUÇÃO

*“Quantos habitantes, no Brasil, são cidadãos?
Quantos nem sequer sabem que não o são?”
(SANTOS, 2000, p.19).*

A epígrafe acima provoca-me, inquieta-me à medida em que penso na sociedade em que vivemos e, sobretudo, em quais são os caminhos a serem construídos para que a população de um país se entenda na condição de cidadão. Nesse movimento, tal inquietude se dá ao longo da minha consciência cidadã que fora constituída ao longo da minha existência, especialmente na condição de professora de Geografia. Fazendo-me valer de mais de duas décadas de experiência docente na Educação Básica, atuando com sujeitos em formação desde as primeiras séries do Ensino Fundamental II até a última série do Ensino Médio, corroboro com Milton Santos (2000, p. 20), quando o pensador sinaliza que “a cidadania, sem dúvida, se aprende”. A escola é um local no qual alunos e professores trocam experiências, ensinam e aprendem sobre os espaços que fazem parte das suas estruturas de vida. Sendo assim, a disciplina de Geografia pode contribuir de alguma maneira para essa formação cidadã.

Tendo a prática pedagógica para ensinar Geografia embasada na relação do ser humano com a natureza e com a sociedade, me fazendo valer de diferentes recursos, me deparo ainda com alguns problemas no processo de ensino e aprendizagem. O principal deles é a distância em alcançar o objetivo de contribuir para a formação cidadã dos meus alunos, dada a dificuldade para estabelecerem relações entre os temas trabalhados e os seus cotidianos, de tal forma que não tem acontecido atribuição de sentido para os conteúdos estudados nas aulas. Como consequência, por vezes, esses alunos não se identificam com o lugar no qual moram e, assim, tampouco se percebem parte integrante da sociedade discutida e visitada nas aulas de Geografia e, sobretudo, que está viva no espaço geográfico no qual eles circulam.

Tal problema se evidencia no cotidiano escolar e na dinâmica do ensinar geográfico, na medida em que, quando é feita uma investigação sobre o que os

alunos já sabem em relação a determinado tema, eles dificilmente se pronunciam ou, quando se manifestam, respondem com exemplos retirados dos livros didáticos. Raramente interagem colocando-se como ponto de partida dessa discussão. Entendo que é mais do que oportuno, na dinâmica de ensinar e aprender, fazer com que o aluno, de alguma maneira, reflita a respeito do seu espaço de vivência, do seu lugar, para assim poder ter instrumentais discursivos para discutir com a esfera global.

Para conduzir esta dissertação sem, é claro, ter a pretensão de esgotar o tema, traço como objetivo geral compreender em que medida, ao utilizar a fotografia na sua função-autor, os alunos produzem sentidos em seu processo de aprendizagem nas aulas de Geografia.

Outrossim, também serão buscados alguns objetivos específicos, tais como:

- Analisar os discursos imagéticos, sobre urbanização, apresentados pelos alunos.
- Perceber por meio dos discursos imagéticos produzidos as relações que o aluno faz e traz do seu cotidiano com os conceitos geográficos apresentados;
- Entender, por meio da linguagem fotográfica, a posição dos sujeitos na sua função-autor;

Diante desse cenário, do problema apontado durante todo o tempo de experiência docente, tenho me inserido em diversos cursos de formação continuada e até mesmo na formação inicial – me formei, também, no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2019 –, no afã de que, por meio de diferentes referenciais teóricos, das trocas de experiências e mais conhecimento eu pudesse construir caminhos a fim de melhorar essa formação cidadã aos alunos. Ao encontro de alcançar esse objetivo, delineia-se a expectativa de me inscrever no Mestrado em Educação e, por conta disso, tentar mitigar o problema da não associação/reconhecimento pelos discentes dos conceitos estudados à sua vida cotidiana.

Entendo que o processo de ensino e de aprendizagem se dá por meio da significação das vivências do aluno e do reconhecimento do seu próprio espaço. Premissa válida para todas as disciplinas, mas, no caso da Geografia,

esta se constitui em uma conduta necessária para ratificar a sua epistemologia balizada no conceito de espaço. Sob a perspectiva de Santos (1986), o espaço geográfico é o resultado da ação do ser humano na natureza ao longo da história. Dito de outra forma,

[...] o espaço constitui uma realidade objetiva, um produto social em permanente processo de transformação. O espaço impõe sua própria realidade; por isso a sociedade não pode operar fora dele. Consequentemente, para estudar o espaço, cumpre apreender sua relação com a sociedade, pois é esta que dita a compreensão dos efeitos dos processos (tempo e mudança) e especifica as noções de forma, função e estrutura, elementos fundamentais para a nossa compreensão da produção do espaço. (SANTOS, 2008, p. 67).

Desse modo, a implementação de novas práticas docentes, pode oferecer possibilidades de olhar para essas vivências, melhorando a qualidade e realidade tanto do ensino quanto dos arranjos da sociedade. Assim, “o ato de conhecer transforma o indivíduo e sua construção no mundo, o que o transporta para novos modos de ver o mundo” (CARLOS, 2021, p. 8). Seguindo tais pressupostos, o ensino da Geografia assume como propósito inicial a possibilidade de que o aluno se perceba como fruto das relações que se estabelecem no espaço em que ele vive. Para isso, a linguagem, tratada neste texto pelo viés da Análise de Discurso, a partir do olhar da pesquisadora Eni Orlandi, é entendida “[...] como trabalho, ou seja, como ação mediadora/transformadora da relação do homem com a realidade natural e social” (ORLANDI, 2017, p. 74). Esta, torna-se, pois, pano de fundo na busca pela compreensão do espaço geográfico, uma vez que “a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (ORLANDI, 2015, p. 23). Sendo assim, tal como evidencia Roberto Filizola, “[u]m breve sobrevoo pela história do pensamento geográfico e verificamos que a linguagem gráfica e verbal acompanha a Geografia desde longa data” (FILIZOLA, 2009, p. 87).

Dessa forma, o uso da linguagem gráfica e verbal no transcorrer das aulas de Geografia proporciona a esse indivíduo uma leitura para além das cercanias da sua existência. Mais uma vez, ao aludir à perspectiva de Filizola, será possível entender o quanto “[...] essas duas formas de linguagem caminham juntas há muito tempo comunicando os sentidos, os significados e as

significações que a Geografia, ou melhor, que aqueles que fazem Geografia atribuem ao mundo” (FILIZOLA, 2009 p. 88). Ou seja, forjando nesse aluno uma reflexão acerca das estruturas e das condições desse lugar, fazendo um movimento de significar seus saberes, produzindo sentidos para as coisas à sua volta.

Diante de inúmeras possibilidades, a fotografia como discurso imagético, vem na medida em que “o olhar sobre as imagens se lança no sentido de considerá-las como discurso” (TRAJANO, 2017, p. 376) e, assim, de alguma maneira se possa “apreender, no funcionamento discursivo, o modo de constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 2020 p. 50), no caminho de significar o que ela está representando. Indiscutivelmente, a fotografia enquanto linguagem exige um olhar atento, assim como salienta FILIZOLA (2009),

[...] a fotografia reclama um olhar crítico. Trata-se de uma linguagem que apresenta uma composição, traduz um enquadramento que o fotógrafo impõe à realidade, ou seja, é marcada pela intencionalidade, pela visão de mundo, pelos valores que constituem [...]. (FILIZOLA, 2009, p. 94).

As fotografias aprisionam recortes feitos no espaço pelo olhar do fotógrafo visando alcançar algo. Nesse sentido, é possível inferir que a fotografia produzida pelos alunos, nas aulas de Geografia, pode se revelar como oportunidade para que reconheçam seus espaços de vivência e atribuam significado para o que aprendem. Assim, pretendo tratar da fotografia como uma possibilidade de levar o aluno ao (re)conhecimento/entendimento do seu lugar de vivência, onde as experiências do seu cotidiano acontecem, oportunizando a ele uma discussão com sua esfera mais próxima, familiar, e dando sentido aos conceitos que perpassam o ensino da Geografia. Lançando mão desses conceitos, especialmente do conceito de lugar, é possível que o aluno possa relacionar os fenômenos do seu entorno aos acontecimentos da escala global.

Os conteúdos propostos para o ensinar geográfico são muitos. Eles oferecem possibilidades que abarcam aspectos físicos, sociais, econômicos e políticos do planeta, entre outros. Todas essas temáticas, de um modo ou de outro, são solo fértil para a compreensão do pensar geográfico. Além, é claro, de poder contribuir na constituição do sujeito enquanto cidadão e no seu sentimento de pertencimento acerca do seu lugar de vivência e de experiência. Dentre eles,

encontram-se as temáticas da cidade e da produção do espaço urbano/urbanização, trabalhadas nas aulas das diferentes etapas da Educação Básica.

De todo o modo, a cidade é o espaço no qual se expressam as contradições sociais e a urbanização é tida como um processo importante para entender a cidade e o seu contexto. É nessa aglomeração de pessoas e de seus objetos que a cidade é caracterizada (CARLOS, 1992), um espaço de múltiplos sujeitos, que vivem imersos nas contradições do urbano. Tal como sublinhado por Eni Orlandi (2017, p. 205), “[a] cidade é um espaço significante, investido de sentidos e de sujeitos, produzidos em uma memória”.

Portanto, é preciso “compreender a relação entre o espaço da cidade, sujeito à interpretação, com a sociedade” (ORLANDI, 2017, p. 201). Essa compreensão da cidade possibilita ao sujeito se fazer valer do seu papel enquanto cidadão. Seguindo esse caminho, não só a escola, mas também a cidade ensina. É no encontro/confronto do seu cotidiano, do espaço vivido por esses sujeitos que a cidade e suas materialidades contribuem para a significação das experiências desses sujeitos. Em outras palavras,

[...] a cidade se materializa em um espaço que é um espaço significativo: nela, sujeitos, práticas sociais, relações entre o indivíduo e a sociedade têm uma forma material, resultante da simbolização da relação do espaço, cidadão, com os sujeitos que nela existem, transitam, habitam, politicamente significados. (ORLANDI, 2017, p. 200).

Por isso, é de suma importância a compreensão do tema da cidade no processo de formação cidadã desses alunos. Um olhar mais apurado do professor pode oferecer a esses estudantes muito mais que a apropriação de conceitos, possibilitando o desenvolvimento de habilidades diante da complexidade da vida na cidade, lugar esse no qual as pessoas produzem sua vida cotidiana e, por isso, trazem consigo inúmeros conhecimentos dos modos de vida nessa sociedade.

Com base na Análise de Discurso de vertente francesa, busco, por meio da fotografia enquanto discurso imagético, perceber a produção de sentidos nas aulas de Geografia. Pois, como retrata Orlandi, “a Análise de Discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (ORLANDI, 2013, p. 26).

Diante dessa perspectiva, a fotografia pode apresentar diferentes potencialidades para o exercício do pensar geográfico, uma vez que, erige-se como uma das possibilidades para que o aluno reconheça o seu espaço e lugar. Nesse movimento de descoberta e, sobretudo, de significação, passa a ser possível a construção de sentido.

Para além de um recurso didático, é necessário incluir a fotografia nas aulas com intencionalidade, com significado. A linguagem fotográfica aqui tem como finalidade perceber de que maneira o discente aprendeu e apreendeu o conteúdo proposto, pois, busco entender como o aluno significou seu conhecimento discutindo os aspectos que emergem na sociedade e dialogam com o seu cotidiano, uma vez que “[...] a Geografia trabalha com conceitos que fazem parte da vida cotidiana das pessoas” (CAVALCANTI, 1998, p. 11).

No processo de ensino, o aluno deve ir para além do papel de um mero observador e reproduzidor do conteúdo sistematizado. É preciso que ele assuma a função-autor (ORLANDI, 2015) na produção de sentidos, percebendo-se como produtor de significados, uma vez que, ao chegar à escola, ele traz consigo a bagagem de conceitos e ideais apropriados ao longo de sua história. A reflexão do aluno sobre seu papel na sociedade se dá quando há sentidos em tudo o que advém da escola. Espaço para significação é fruto de um trabalho no qual o aluno consegue significar seus conceitos e produzir sentidos.

É importante que o aluno possa atribuir significados às materialidades dos espaços que circundam a sua vida. Para tanto, o aluno precisa estabelecer relações com o seu redor, conhecer e reconhecer o lugar em que vive, perceber-se sujeito ativo na sociedade. (Re)conhecer seu lugar, estabelecer relação desse lugar com o mundo, permite ao aluno que ele reflita, critique, posicione-se, sinta-se parte do processo de produção e reprodução desse espaço. O geógrafo sino-americano Yi-Fu Tuan (1980) considera o lugar como experiência vivida.

É nesse cenário de ensino da geografia que a Análise de Discurso é percebida como um caminho importante para se identificar por meio da linguagem fotográfica a forma utilizada pelo aluno para se apropriar de distintos conceitos trabalhados pela Geografia, tal como a ideia de lugar, referido por Cavalcanti (1998), como um espaço de vivência, onde a vida acontece, embrenhado de sentido, de significado e afetividade.

Desse modo, a presente pesquisa propõe um estudo acerca da fotografia como produtora de sentido no contexto das aulas de Geografia, na perspectiva de o aluno exercer a função-autor. Tal caminho pode ser uma maneira de provocar questionamentos sobre as situações e as condições que estão (im)postas para a cidade e, principalmente, para o lugar de vivência dos sujeitos. Nesse caminho, esse aluno pode passar a exigir que os agentes públicos priorizem a qualidade na infraestrutura – moradia, mobilidade, equipamentos de lazer e saúde – em todos os espaços da cidade, especialmente nos espaços periféricos, é garantir o direito de todos à cidade.

Assim, o aprender geográfico está na perspectiva de que o aluno seja o autor da fotografia. De acordo com o horizonte crítico de Orlandi (2015, p. 76), essa “autoria é a função do sujeito”, na medida em que, “[c]omo autor, o sujeito ao mesmo tempo em que reconhece uma exterioridade à qual ele deve se referir, ele também se remete a uma interioridade, construindo desse modo sua identidade como autor”.

Na função-autor, o aluno enquanto sujeito pode buscar de alguma forma representar, por meio da linguagem fotográfica e de suas materialidades, a produção de sentido apreendida por ele durante as discussões promovidas nas aulas de Geografia.

Dito isso, minha premissa é que, ao estimular os alunos a fotografarem, eles possam perceber e (re)conhecer o seu entorno, fomentando que tal dinâmica se transforme em uma das alternativas para a significação e produção de sentidos na relação que se estabelece entre o conteúdo geográfico e o cotidiano, uma vez que, esse movimento pode contribuir para o aluno observar, perceber e analisar o seu lugar, enquanto espaço vivido.

Para alcançar os objetivos pretendidos, propus a seguinte organização metodológica: após a socialização e discussão dos conteúdos “Urbanização” e “Urbanização no Brasil”, trabalhados nas aulas de Geografia, os alunos foram orientados a fotografar diferentes lugares e situações em seu espaço de vivência (casa, bairro e cidade), a partir de uma questão norteadora: *“Pensando no que foi discutido sobre a cidade e o processo de urbanização em sala de aula, fotografe uma situação/paisagem que represente para você o tema discutido”*. Sublinha-se, dessa forma, a produção de sentidos produzidos a partir da mediação do trabalho realizado em sala de aula, pois a Análise de Discurso não

se apoia no conteúdo, mas nos sentidos produzidos: “[...] a análise do discurso não está interessada no texto em si como objeto final da sua explicação, mas como unidade que lhe permite ter acesso ao discurso”. (ORLANDI, 2015, p. 70).

As fotografias foram realizadas com os aparelhos tecnológicos de acesso dos estudantes (*smartphones*, *tablets*, máquinas fotográficas e outros recursos que os alunos tinham à disposição). Feito isso, os alunos enviaram seus registros por e-mail, por mensagem de aplicativo ou a partir da plataforma de ensino adotada pela instituição de ensino.

A escolha do *corpus* de análise levou em conta as categorias estabelecidas a partir das temáticas que permeiam os conteúdos sobre a cidade e a produção do espaço urbano, discutidos nas aulas de Geografia. As fotografias foram agrupadas por categorias (Moradias e construções urbanas; Mobilidade urbana e transporte; Saneamento Básico; Atividades econômicas; Áreas verdes e Áreas de Lazer). Diante do número de fotografias enviadas pelos alunos, optamos por escolher um objeto imagético de cada escola – um da escola pública e outro da escola privada – de cada categoria. O critério definido para eleger tal imagem e não outra se deu pela possibilidade de diálogo entre os discursos imagéticos em questão, uma vez que, “a imagem ao mesmo tempo representa a realidade, mas pode também conservar a força das relações sociais” (ORLANDI, 2017, p. 61).

Definido o *corpus* de trabalho, a análise dos discursos imagéticos, que foram produzidos pelo aluno na sua função-autor, se pauta nos conceitos de base da Análise de Discurso da linha francesa. Reitera-se que tal horizonte teórico considera em sua perspectiva discursiva os sentidos produzidos pelo sujeito por meio da articulação da língua com o social e a história como referencial discursivo: “[...] procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2015, p. 13). Ademais, dentro da necessidade, lancei mão de conceitos e autores que embasam esse texto e corroboram com uma prática de ensino produtora de sentido.

A construção dos dados aconteceu de maneira empírica por meio de: a) planejamento das aulas; b) implementação das aulas; c) atividades de fotografar o entorno da escola, da casa, da rua, bairro e da cidade; d) análise dos materiais produzidos pelos estudantes.

Como referenciais teóricos são utilizados autores que versam a respeito do uso da fotografia como recurso de produção de sentidos, como Boris Kossoy (1994; 2002); sobre a compreensão da significação enquanto processo de construção de sentidos, a perspectiva da Análise de Discurso é colocada em diálogo com as contribuições de Eni Orlandi (2000; 2001; 2004; 2012; 2015; 2017; 2020; 2021); e, por último, com teóricos que refletem sobre o ensino de Geografia, o conceito de lugar e cidade sob o olhar da Geografia, Ana Fani Carlos (1992; 1997; 2007; 2021), Helena Callai (1998; 2000; 2005); Lana Cavalcanti (1998; 2002; 2008), Milton Santos (1986; 2005; 2008) e Yi-Fu Tuan (1980; 1983).

Dito isso, o segundo capítulo desta dissertação, intitulado *O ensino de Geografia na Educação Básica: desafios e olhares*, abordará a importância do ensino da Geografia e suas diversas linguagens, a cidade e o lugar do aluno nas aulas de Geografia. Outrossim, discutirá sobre a produção de sentido na disciplina de Geografia articulada à linguagem fotográfica. Nesse caminho, estabeleço diálogos com teóricos da fotografia e da linguagem fotográfica como discurso imagético e como contribuem para o ensino de Geografia. Nesta seção, será evidenciado o constructo cidade e o conceito de lugar no ensino da Geografia, sublinhado a sua dinâmica da formação cidadã dos alunos, sujeitos em formação.

Nomeado como *Olhares sobre os sujeitos*, o terceiro capítulo descreve os sujeitos da pesquisa, as suas condições de produção e seus olhares sobre a cidade na sua função-autor. Ademais, ao final da seção, também discorro sobre como a *Análise de Discurso francesa pode ser um caminho possível para que as fotografias deixem de ser retratos e possam também ajudar a contar*. Para efeitos pragmáticos desta dissertação, será oferecida uma reflexão breve a respeito dos postulados expandidos pela pesquisadora Eni Orlandi para o estado da arte da Análise de Discurso (doravante AD), com especial atenção para discussões que possam ser cotejadas no horizonte de alguém que é, fundamentalmente, professora de Geografia.

As análises das fotografias produzidas pelos alunos da ESCOLA PRIVADA e PÚBLICA pela lente da AD estão constituídas no quarto e último capítulo. Nessa perspectiva, o capítulo *Os sujeitos e seus olhares* descreve os

efeitos de sentido produzidos quando os alunos assumem a sua função-autor. Nesse movimento, os lugares retratados ganham cores e novos significados.

Além destes capítulos, a presente pesquisa conta ao final com uma seção intitulada *Algumas considerações* e, ainda, com a área paratextual de Anexos. Nesse último espaço estão contidos: o plano de ensino, os textos de apoio, as atividades propostas e um questionário aplicado para os alunos a fim que conhecê-los um pouco mais, saber dos seus gostos e olhares para a disciplina de Geografia.

De todo o modo, esta dissertação é um “clique”, um diálogo que passará a ser estabelecido entre mim e os meus interlocutores, professores e pesquisadores que, como eu, se constituem enquanto cidadãos em diferentes espaços de um país a se (re)construir.

2 O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Geografia, enquanto componente curricular, tem na BNCC¹ seus princípios curriculares alicerçados. Tais pressupostos balizam os caminhos do processo de ensino da Geografia na Educação Básica. A escola é um dos palcos do aprender geográfico, que possui o espaço geográfico como objeto de trabalho. Assim, como sinaliza o geógrafo Milton Santos, “estudar o espaço, cumpre apreender sua relação com a sociedade” (SANTOS, 2008, p. 67).

Nesse caminho, a Geografia escolar visa promover a análise e a compreensão das dinâmicas do espaço geográfico. Bem como sublinhado pela estudiosa Helena Callai, é justamente a Geografia

[...] a ciência que estuda, analisa e tenta explicar (conhecer) o espaço produzido pelo homem e, enquanto matéria de ensino, ela permite que o aluno se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento. (CALLAI, 1998, p. 56).

Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem da Geografia pode contribuir de maneira significativa na formação do aluno, quando – e se, de fato – passa a ser capaz de compreender a dinâmica de produção do espaço geográfico. Tal compreensão possibilita a esse sujeito perceber que esse espaço é construído e reconstruído, refletindo sobre o papel da natureza, a dinâmica social e a relação entre o ser humano e essa natureza. Esse evento movimenta o aluno para o caminho da reflexão e, assim, permitindo-lhe questionar sobre as relações e interferências do ser humano nesse espaço e como este o estrutura e o organiza. É também por conta desse movimento discursivo que o aluno pode ser capaz de assumir uma posição atenta e crítica frente às alterações e modificações que ocorrem na paisagem.

¹ Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (BRASIL, 2022).

Dito isso, é importante que a ciência geográfica, enquanto componente curricular, possibilite a integração do aluno com seu espaço e o estimule a pensar sobre os cenários físicos e sociais que se descortinam, à medida que lhe é permitida a capacidade de compreensão sobre as mais diversas estruturas que compõem o espaço geográfico. Corrobora-se, portanto, com o que evidencia Lana Cavalcanti ao enfatizar que tal caminho viabiliza a “compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço” (CAVALCANTI, 1998, p. 11).

O espaço é o cerne do estudo da Geografia. Nesse viés, os princípios utilizados e os percursos projetados pelos docentes visam à mobilização do aluno para o desenvolvimento e para a construção do seu raciocínio geográfico. Para alcançar tal feito, é necessário que o professor de Geografia se faça valer de estratégias e métodos que possam inserir os acontecimentos do mundo e, principalmente, os eventos do cotidiano desses estudantes no processo de ensino. Assim, por meio do olhar do professor, os sujeitos são convidados a olhar para o mundo e para o espaço no qual vivem, a fim de que, nesse gesto, possam aprender a desenvolver o pensamento espacial e a construir o seu raciocínio geográfico. Dessa forma, “a Geografia na escola deve estar, então, voltada para o estudo de conhecimentos cotidianos trazidos pelos alunos e para o seu confronto com o saber sistematizado que estrutura o raciocínio geográfico.” (CAVALCANTI, 1998, p. 129). Sendo assim,

Os elementos que constituem o pensamento espacial (conceitos de relações espaciais, representações e cognição) fazem parte dos procedimentos necessários para desenvolver o raciocínio geográfico na medida que se mobiliza a cognição, as representações estimulam a compreensão de fatos da realidade, por meio da aplicação dos conceitos espaciais. (CASTELLAR; PEREIRA; DE PAULA, 2022, p. 443).

Há necessidade de que as análises das estruturas e das dinâmicas do espaço sejam realizadas com lentes que permitam aprofundar o olhar do aluno, oportunizando-lhe apreender as dinâmicas desse espaço. Sobre isso, Cavalcanti salienta que o

[...] espaço como objeto da análise geográfica é concebido não como aquele da experiência empírica, não como um objeto em si mesmo, a ser descrito pormenorizadamente, mas sim como uma abstração, uma

construção teórica uma categoria de análise, que permite apreender a dimensão da espacialidade das/nas coisas do mundo (CAVALCANTI, 2008, p.18).

De modo geral, o papel da escola é mediar os conteúdos sistematizados levando em conta os conhecimentos prévios dos alunos. Nesse sentido, é importante que seja promovida uma discussão que possibilite ao aluno a percepção das questões à sua volta, tornando-o um sujeito crítico capaz de fomentar mudanças no espaço em que vive. Nesse campo de diálogo, alunos e professores são protagonistas de reflexões que contribuem com o que preconiza a pesquisadora Ana Fani Carlos:

[...] a sala de aula pode ser o *locus* privilegiado do exercício da crítica (inerente ao ato de conhecer), da possibilidade de manifestação do diferente, um espaço da afirmação do conhecimento, de alimentação da paixão pela descoberta, do estímulo e da reflexão. (CARLOS, 2021, p. 8)

Tais manifestações, discussões, reflexões e significados são possíveis quando os sujeitos envolvidos têm consciência do seu papel nas relações que se estabelecem a partir do espaço em que vivem. Diante do exposto, no ensino de Geografia, é importante que os sujeitos sociais, atores da cidade, percebam-se enquanto cidadãos, reconhecendo-se nos seus espaços de vivência, identificando-se com o lugar no qual residem. Esse sentimento de pertença, de familiaridade, de identificação com o lugar é a motriz para um possível engajamento e atitudes que contribuam para a busca de políticas públicas que primem pela melhoria da infraestrutura do seu lugar. Nesse sentido,

O ensino de Geografia contribui para a formação da cidadania através da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade de crianças e jovens compreenderem o mundo em que vivem e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas. O exercício da cidadania na sociedade atual, por sua vez, requer uma concepção, uma experiência, uma prática – comportamentos, hábitos, ações concretas – de cidade. (CAVALCANTI, 2002, p. 47).

No entanto, por vezes, constatamos por meio de pesquisas e de relatos que o ensino de Geografia se dá, ainda, de uma forma estática, pálida, aprisionada a métodos que pouco contribuem para o desenvolvimento intelectual, cognitivo, social e humano dos sujeitos que estão nas salas de aulas.

Esse pretense ensino tradicional, de práticas repetitivas, sem contextualização e reflexão dificultam a apreensão dos conceitos trabalhados na disciplina. Muito se discute em cursos de formação inicial e continuada de professores, bem como em momentos de capacitação nas escolas, reverberando sobre o quanto as práticas pedagógicas precisam passar por constante renovação e aprimoramento. Isso se deve por inúmeros fatores, mas, principalmente, porque estamos imersos em uma sociedade cujas transformações acontecem a uma velocidade gigantesca.

O mundo aos poucos vai se despidendo do seu status analógico. O digital, com os avanços das ferramentas tecnológicas, é o mais novo dispositivo presente na sociedade. Celulares e computadores, conectados à internet ou não, circundam por quase todos os espaços. Com muito e fácil acesso, ou com pouco e restrito acesso, de modo geral, alunos e professores se valem do uso dessas tecnologias, seja para lazer, estudo ou trabalho. Nesse caminho, as mídias digitais passaram a ser importantes ferramentas, tendo ao seu alcance múltiplos recursos que podem aprimorar o ensinar geográfico. O cenário parece promissor para uma nova dinâmica entre o ensinar e aprender. Lançando mão da utilização de recursos tecnológicos para a sua prática pedagógica, o professor de Geografia tem a oportunidade de, no uso dessas ferramentas, trazer para a sala de aulas fatos, acontecimentos, situações que valorizem as experiências dos alunos, incentivando-os a aprender e estimulando o desenvolvimento crítico desses sujeitos a partir de contextualizações e situações desafiadoras propostas em sala de aula. Como alertado por Carlos, é sempre tempo para que possamos nos lembrar de que

Ser um verdadeiro educador, preocupado com o alargamento da cidadania, é contribuir para o crescimento (no sentido amplo do termo: intelectual, cognitivo, afetivo...) do educando, para a sua autonomia, a sua criatividade e senso crítico. (CARLOS, 2021, p. 24)

Respeitando tal horizonte delineado, o professor pode contribuir para que a Geografia, enquanto componente curricular, cumpra com o seu papel de tornar o mundo e suas relações de forma mais compreensível para os alunos. Pragmaticamente, significa que o aluno poderá construir trajetórias que o levem a se relacionar e a interagir com a natureza e com a sociedade, de forma

harmônica e coerente. É preciso, pois, que o professor revele ao seu aluno a verdadeira função da Geografia e sua importância na formação do sujeito crítico e atuante. E, dessa maneira, “o pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive espacialmente”. (CAVALCANTI, 1998, p. 11).

Seguindo tal premissa, a Geografia escolar, para desenvolver no aluno o raciocínio geográfico e o pensamento crítico, precisa estar atenta aos espaços que eles circulam, aos cotidianos trazidos por eles para a sala de aula, pois “conhecer o espaço é conhecer a rede de relações a que se está sujeito, da qual se é sujeito” (DAMIANI, 2021, p. 50). Nesse percurso, o professor poderá conduzir o trabalho referente ao seu conteúdo sistematizado por caminhos que oportunizem aos alunos conhecimento e senso crítico acerca das temáticas discutidas. Para alcançar tal feito, o professor precisa saber da importância e “[d]a necessidade de sua articulação à dinâmica sociocultural local e global, às demandas da sociedade contemporânea e de seus alunos, da comunidade da escola, do bairro e da cidade em que está” (CAVALCANTI, 2012, p. 16).

Portanto, o ensino de Geografia pode ter influência na formação social do cidadão, especialmente quando o professor dinamiza a mediação do conteúdo. Ao tomar tal condição, a aula pode se constituir enquanto discurso interativo, despertando a curiosidade do/no aluno ao valorizar o seu olhar para o seu local de vivência. Assim,

A participação de jovens e adultos na vida adulta, seja no trabalho, no bairro em que moram, no lazer, nos espaços de prática política explícita, certamente será de melhor qualidade se estes conseguirem pensar sobre seus espaços de formas mais abrangentes e críticas. (CAVALCANTI, 1998, p. 24).

O excerto acima nos leva à reflexão da necessidade e importância do ensino da Geografia para os sujeitos sociais envolvidos nesse processo de aprender. É olhando para a sociedade *pe*lo aluno e pensando em uma sociedade *para* o aluno que o professor dessa disciplina curricular poderá contribuir para o desenvolvimento de todos que os cercam, e que, sob distintos aspectos, acabam estando inseridos. Nesse viés, o professor de Geografia participa de maneira mais efetiva no processo de formação cidadã dos seus alunos. Tais ações

estimulam o aluno a se fazer valer do seu papel de cidadão, colocando em prática sua cidadania, pois, “cidadão é aquele que exerce seu direito a ter direitos, ativa e democraticamente, o que significa exercer seu direito de, inclusive, criar novos direitos e ampliar outros” (CAVALCANTI, 2008, p. 85)

No intuito de cumprir com o objetivo da Geografia na sua prática de ensino – contribuir na formação do seu aluno enquanto cidadão por meio dos estudos do espaço geográfico quando atribui significado ao que ensina –, o professor precisa ser perspicaz na seleção dos conteúdos sistematizados que constituem a estrutura curricular da Geografia escolar. Para além desse movimento, é importante que o professor organize tais conteúdos de modo que eles sejam trabalhados com métodos que promovam essa aprendizagem de forma significativa para esses alunos, tornando-se, assim, também relevantes socialmente. Como já mencionado nesta dissertação, “o trabalho de transformar o conteúdo geográfico em ferramenta do pensamento dos alunos implica a busca dos significados e dos sentidos dados por eles aos diversos temas abordados em sala de aula, considerando sua experiência vivida.” (CAVALCANTI, 2008, p. 49).

2.1 O ENSINO DA GEOGRAFIA E AS DIVERSAS LINGUAGENS

Ao ensinar Geografia, o professor assume seu papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem, escolhendo os conteúdos sistematizados, contemplando a estrutura curricular da Geografia escolar, lançando mão de métodos e ferramentas que possibilitem a construção do conhecimento de forma coletiva e que signifiquem para os alunos. Nesse viés, o ensino de Geografia se pauta na dinâmica das estruturas da sociedade e se insere na vida dos alunos. Seguindo o raciocínio de Cavalcanti, o professor é responsável por

Elucidar caminhos para a geografia escolar e contribuir para a formação de pessoas que desejem garantir a todos a possibilidade de se manifestar, inclusive sobre formas de viabilizar a realização de suas necessidades e de compreender e resolver os problemas cotidianos desses/nesses espaços. (CAVALCANTI, 2008, p.8)

Para dar conta desse objetivo, cabe ao professor, portanto, a sapiência para propiciar “[...] a presença em sala de aula de formas de expressão de diversas linguagens [...]” (FILIZOLA, 2009 p. 88), dinamizando o seu fazer pedagógico e atribuindo sentido à sua prática. Em outras palavras,

[...] a utilização de linguagens pelo professor, pela professora de Geografia deve possibilitar uma ressignificação dos conhecimentos com os quais a criança e o jovem, chega às suas aulas. Nesse processo, o chamado senso comum, o conhecimento menos elaborado com o qual os alunos, estão comunicando sua visão de mundo, é confrontado com um saber mais elaborado. As linguagens e suas formas de expressão e, sobretudo, o conhecimento que elas carregam, encontram-se presentes nesse confronto ou contraposição. (FILIZOLA, 2009 p. 88).

Dito isso, o uso de diferentes linguagens contribui para a construção de um conhecimento que ultrapasse os limites do simples ensinar Geografia. Fazer-se valer da utilização de diversas linguagens leva o ensinar e aprender a um caminho onde o conhecimento se constrói de forma interdisciplinar, inserindo nessa dinâmica os conhecimentos trazidos pelos alunos das/nas suas práticas cotidianas. Se faz oportuno destacar que o uso das mais diversas linguagens há muito está presente no processo de ensino de Geografia. Diante das inúmeras possibilidades de linguagem para comunicar os conteúdos sistematizados, é necessário que o professor tenha claro em sua prática que cada uma dessas linguagens comunica uma intencionalidade, produz determinados sentidos. É importante, nesse cenário, que as diferentes linguagens

[...] sejam propiciadores da manifestação dos sujeitos, de sua diversidade e do processo de significação de conteúdos, incluindo a música, a literatura, o cinema, a cartografia, o estudo do meio, os jogos de simulação. (CAVALCANTI, 2008, p. 33)

Nesse sentido, essas linguagens podem ser importantes mediadoras no processo de ensino e aprendizagem, a fim de instigar, promover a reflexão e possibilitar a interação do aluno com o conhecimento. Frente a tantas possibilidades de diálogos e se pautando na relação de troca entre alunos e professor, “a geografia busca, assim, estruturar-se para ter um olhar mais integrador e aberto” (CAVALCANTI, 2008, p. 19).

Partindo dessa premissa, é possível inferir que, quando o professor se apropria de diferentes linguagens para trabalhar os conteúdos sistematizados da

disciplina, o pensamento espacial e o raciocínio geográfico podem ser desenvolvidos e se transformar em conhecimento para o aluno em uma maneira mais interativa e dinâmica. Nessa direção, é interessante implementar nas aulas de Geografia o diálogo com as linguagens inseridas na vida dos alunos, como a música, os filmes, as obras de arte, as fotografias, dentre outras. Cada uma dessas materialidades discursivas, aqui entendidas “enquanto nível de existência sócio-histórica” (ORLANDI, 2017, p. 44) pode descortinar para o aluno um universo, no qual ele é parte, é agente e é transformador. Outrossim, como ratificado por Cavalcanti, “a educação geográfica ajuda os alunos a desenvolver modos de pensamento geográfico, a internalizar métodos e procedimentos de captar a realidade tendo consciência de sua espacialidade. (CAVALCANTI, 2008, p. 36)

2.1.1 A linguagem fotográfica

No processo em que o ensinar e o aprender são o centro do diálogo, os caminhos para que o conhecimento aconteça e/ou se transforme são múltiplos. Reportagens, músicas, filmes, figuras, gravuras, desenhos, fotografias, e mais uma infinidade de possibilidades estão entre os recursos que podem ser utilizados para o ensinar geográfico. Dentre essas possibilidades, a linguagem escolhida para protagonizar esta pesquisa é a linguagem fotográfica.

Vale salientar que a fotografia enquanto linguagem há muito é escopo para as aulas de Geografia. Nesse viés, introduzir a fotografia nas aulas oferece ao professor e ao aluno um recurso a mais de análise para, a partir disso, pode fomentar as discussões que permeiam as temáticas abordadas pelos conteúdos geográficos. Nesse horizonte, a fotografia pode contribuir para uma leitura de mundo, pois, a partir do exercício de lançar o olhar para os espaços que o cercam e que, de modo geral, compõem a cidade, o aluno materializa tal espaço e, assim, potencializa-se por meio da educação desse olhar. Tal evento pode estimular a percepção e significar as experiências reais e imaginativas dos lugares e de suas estruturas, forjando, nesses sujeitos, o sentimento de pertencimento e de identidade com aquilo que o seu olhar captou/capturou.

A linguagem fotográfica visa auxiliar a dinâmica de ensino e aprendizagem, já que a fotografia enquanto materialidade discursiva potencializa o desenvolvimento do conhecimento por meio do que ela revela no seu recorte e para além dele. Ao observar e analisar a fotografia, o aluno é convidado a refletir sobre o que está proposto por essa linguagem, constituindo-se, ainda, enquanto disparador interpretativo daquele sujeito. Desse modo, o olhar lançado pelo aluno para o espaço da sociedade que está representado pela fotografia, de alguma forma, move-o no resgate de identificar e de relacionar, no seu imaginário, outros recortes de olhares por ele já lançados enquanto circula pela cidade. Assim, em um lampejo, a fotografia pode conectar o aluno às suas experiências e apresenta a ele um novo cenário, um olhar para o que ele conhece e para o que ainda pode vislumbrar pela fotografia.

A linguagem fotográfica aproxima do aluno um mundo que se assemelha e/ou se difere daquele que representa o seu espaço de vivência. Tal situação oferece a esse sujeito a possibilidade de compreensão e de autonomia para desvendar, descobrir e transformar o espaço no qual ele está inserido. Isso porque:

Compreendendo o mundo, e também o seu lugar, como uma espacialidade, o aluno terá convicção de que aprender elementos do espaço é importante para entender o mundo e seu lugar, na medida em que ele é uma dimensão constitutiva da realidade. (CAVALCANTI, 2008, p. 47)

A linguagem fotográfica no ensino da Geografia pode possibilitar que o aluno desenvolva o seu olhar e a sua percepção visual para o espaço retratado. De nenhum modo a linguagem fotográfica está para substituir textos ou outras fontes de informações geográficas. É importante frisar que a fotografia está para o ensino da Geografia como mais um dos recursos disponíveis, ou seja, como mais uma alternativa para (re)significar os conteúdos trabalhados. Dessa forma, as diversas linguagens, como as fotografias, são mais uma possibilidade para tornar as aulas mais dinâmicas e significativas, uma vez que o

[...] ensino da Geografia tem atingido seus objetivos por meio de diversas linguagens incorporadas à prática pedagógica do professor. A linguagem fotográfica é uma dentre tantas linguagens utilizadas como ponte no processo de significação dos temas trabalhados pela Geografia e o aluno. (CAVALCANTI, 2008, p. 31-32)

No entanto, a utilização da fotografia nas aulas de Geografia não pode dar-se como simples observação. É necessário, pois, que o professor conduza o aluno a analisar e a interpretar a linguagem fotográfica para além do cenário que se apresenta na imagem. Esse movimento pode estimular a reflexão dos mais diferentes conteúdos, por exemplo, um recorte da paisagem pode representar diversos aspectos da dinâmica do espaço geográfico. E, ao ser investigada em sala de aula, sob diversos pontos de vista, passa a contribuir para a construção do conhecimento.

Em consonância com Kossoy (2002), pode-se afirmar que a realidade mostrada pela fotografia é muito mais intensa do que é oferecido por uma fotografia, o que significa ser necessárias a interpretação e a análise acerca do que ela retrata:

A fotografia tem uma realidade própria que não corresponde necessariamente à realidade que envolveu o assunto, objeto do registro, no contexto da vida [...] uma segunda realidade, construída, codificada, sedutora em sua montagem, em sua estética, de forma alguma ingênua, inocente, mas que é, todavia, o elo material do tempo e espaço representado. (KOSSOY, 2002, p. 22).

Vale ressaltar a importância da linguagem fotográfica na aprendizagem dos alunos à medida em que o professor possa mediar a produção de conhecimentos dos alunos, no desenvolvimento de conceitos geográficos mais próximos da realidade. Corroborar-se, mais uma vez, com a perspectiva de Kossoy (2002, p.143), ao incitar que “[...] é justamente nas possibilidades que a imagem oferece à pesquisa, à descoberta e às múltiplas interpretações que reside o seu fascínio”.

No ato de fotografar, o aluno, na sua função-autor, poderá expressar a sua apreensão acerca dos conhecimentos geográficos estudados. A realização de atividades que visam construir conhecimento partindo de materialidades discursivas produzidas pelos próprios alunos pode contribuir também para que os professores conheçam uma parte da realidade na qual seus alunos estão inseridos. De todo o modo, é importante ter ciência de que, ao estabelecer um recorte para determinado espaço se acaba por eternizar aquele cenário, portanto, aquilo que foi produzido por esses alunos, não poderá, de nenhuma forma, ser reproduzido novamente na sua integralidade. Aquele olhar não será

mais lançado para aquele espaço da mesma maneira. Não como já foi feito, não com o mesmo significado, porque, como nos afirma Roland Barthes (1984, p. 13), “o que a fotografia reproduz ao infinito só ocorre uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente”.

A fotografia enquanto linguagem a ser utilizada por professores de Geografia está conectada ao caminho da produção de conhecimento e, com isso, aproxima-se da estrutura conceitual, teórica e prática da disciplina. Tal situação leva à compreensão das singularidades, identidades, espaços e tempos que se apresentam na sala de aula, na escola e fora dela. Por meio das fotografias enquanto materialidades discursivas e das experiências que elas podem mobilizar, “o conhecimento de outros lugares e a comparação entre eles e a análise da materialização diferenciada das condições globais no lugar podem avançar o conhecimento que se tem de cada lugar vivido” (CAVALCANTI, 1998, p. 93).

Portanto, a linguagem fotográfica, fomenta possibilidades de aprendizagens, no ensino da Geografia, já que nos movimenta a pensar sobre sua contribuição para uma leitura mais atenta e significativa do mundo, como mais um caminho para o encontro com os múltiplos espaços da sociedade.

2.2 ALGUNS OLHARES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA: A LINGUAGEM FOTOGRÁFICA E O ALUNO

Anteriormente, já foi anunciado em caráter introdutório que o referencial teórico desta pesquisa está apoiado no tripé: Ensino de Geografia, por meio da Linguagem Fotográfica; a Cidade como lugar dos sujeitos; e, por último, a Análise de Discurso. Para entender como se apresenta o cenário de pesquisas e produções acerca dessas temáticas, realizei, no início de 2019, um levantamento bibliográfico – teses, artigos, pesquisas – de autores que discutem sobre o ensino de Geografia na perspectiva da linguagem fotográfica, a cidade como palco do ensinar e aprender Geografia e na formação cidadã dos sujeitos da escola e, ainda, sobre a análise de discurso como lente para a interpretação e instrumento para auxiliar no desenvolvimento da pesquisa. Naquela

oportunidade, os referenciais encontrados por meio do meu recorte de busca – fotografia nas aulas de Geografia; o aluno como autor das fotografias na aula de Geografia e a Geografia e a Análise de discurso – se apresentaram de muitas formas. Como mencionado nesta seção, a fotografia há muito está inserida no universo das aulas de Geografia. No entanto, de modo geral, a escolha das fotografias é feita majoritariamente pelo docente, sendo, portanto, a partir do recorte do professor que o aluno é convidado a interpretar o mundo. Apesar de ser um recurso amplamente utilizado nas aulas de Geografia, poucos estudos se pautavam, à época, no aluno como o autor dessas imagens.

Cito, a seguir, alguns estudos que caminham para uma prática pedagógica que percebe o aluno enquanto colaborador na dinâmica didática, como é inferido por Ramos (2016) no seu trabalho de PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional – intitulado *A importância da fotografia para ensinar Geografia do Lugar de vivência do sujeito*. Nesse estudo, a autora afirma que ter o aluno como colaborador nas aulas de Geografia “[...] é uma forma de enriquecer a prática com o uso da fotografia para ilustrar as aulas e ativar a participação dos alunos como co-autores na produção de material imagético para fins didáticos pedagógicos”. (RAMOS, 2016, s.n.).

Outra professora do PDE que caminhou nessa direção foi Jane Niquele (2016, s.n.), que trabalhou nas aulas de Geografia com “fotos do arquivo da família ou mesmo de livros e revistas”. Nesse caso, o aluno continuou sendo o sujeito passivo na escolha do recorte acerca do tema estudado.

Como dito anteriormente, as fotografias embasam muitos estudos no que tange o ensino de Geografia, especialmente após o advento das novas tecnologias. De modo geral, essas novas tecnologias são aliadas nas práticas pedagógicas dos professores. A fotografia é uma possibilidade de aproximação e de familiaridade de muitos temas abordados pela disciplina. Muitas vezes, a fotografia é o instrumento que diminui distâncias e permite que os alunos sejam apresentados a espaços muito diferentes dos seus contextos e nunca por eles visitados. É justamente a partir desse pressuposto que se insere o estudo de Travassos (2001) intitulado *A fotografia como instrumento de auxílio no ensino da Geografia* se insere. Segundo o autor,

Além de tornar-se uma lembrança dos locais por onde andamos, a fotografia pode ser entendida como uma fonte infinita de dados, fatos e informações, transformando-se por isso, em um poderoso instrumento de "materialização" de lugares nunca antes visitados por alguns. (TRAVASSOS, 2001, s.n.)

Nessa medida, fazendo-se valer do uso da fotografia no processo de ensino da Geografia, o professor oferece aos alunos a possibilidade de inúmeras discussões, permitindo, assim, a esses sujeitos reflexões e um novo olhar para as dinâmicas da sociedade, enxergando o mundo de múltiplas maneiras. E foi nesse intuito que Silva et al. (2018), partindo das vivências cotidianas das experiências de suas práticas de iniciação à docência, utilizaram a fotografia como forma de reconhecimento das dinâmicas urbanas. Os autores do ensaio *A fotografia como recurso mediático no ensino de Geografia: a paisagem urbana em múltiplos olhares e convergências* (2018) reiteram que “as fotografias são importantes por que nos fornecem informações, e mais do que isso, nos ensinam um código visual, mudando a nossa maneira de perceber o lugar em diferentes escalas” (SILVA et al., 2018, p. 57).

Seguindo esse viés, Freisleben e Kaercher (2016, p. 114), em seus estudos, tensionam “as possibilidades didáticas no uso da fotografia como linguagem e recurso metodológico no ensino de Geografia”. Os autores entendem que a linguagem fotográfica ativa a capacidade crítica dos alunos e, por conseguinte, enfatizam que “estudar a imagem enquanto uma linguagem é considerá-la do ponto de vista histórico, cultural e social, que inclui a comunicação e os sujeitos nela envolvidos” (FLEISLEBEM; KAERCHER, 2016, p. 114).

Ademais, Tatiana Thomaz reforça em sua pesquisa a relação existente entre a fotografia e a possibilidade de melhor compreensão dos conceitos de espaço e paisagem nos estudos da Geografia. A autora sinaliza que

[...] conteúdos geográficos aliados à interpretação fotográfica (e a outros documentos) podem revelar o movimento da sociedade, da economia, da política, por meio das transformações urbanas, que são as feições visíveis das imagens, a paisagem, sendo possível explicar, a partir delas, o espaço geográfico que não se restringe ao que podemos ver (THOMAZ, 2012, p. 517).

Em relação à Análise de Discurso em ensino de Geografia, poucos estudos foram localizados. Como explica Silva (2016, s.n.), essa temática é “ainda, um campo estranho ao discurso do geógrafo (enquanto análise com procedimentos centrados na materialidade linguística, o que não significa dizer que o geógrafo, a seu modo, não produza análise de seus discursos)”. Outrossim, no que se refere à análise de discurso, Kimura (2010) sinaliza a importância desse referencial teórico no desenvolvimento da prática pedagógica do professor de Geografia, como uma aliada no processo discursivo nas atividades propostas e no uso de múltiplas linguagens na sua atuação docente. Desse modo, o autor reitera que

[n]ão existe discurso sem a existência de signos e, estes, pela sua constituição originária, estão destinados a falar do mundo, estando presentes em todos os tipos de textos. Só através dos signos, formas, figuras, imagens, que são criações incessantes, é que falamos do mundo. (KIMURA, 2010, p. 177).

Vale lembrar que, no caminho de busca por pesquisas e produções que tratassem da linguagem fotográfica nas aulas de Geografia, com o aluno na sua função-autor, fiz outras buscas no decorrer de 2020, o que me permitiu encontrar alguns trabalhos apresentados no 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia: políticas, linguagens e trajetórias, que aconteceu de 29 de junho e 04 de julho de 2019, na UNICAMP. Os artigos, frutos da apresentação de trabalhos no referido evento, foram publicados nos Anais em 02 de dezembro de 2019.

Outro evento que teve em seus anais trabalhos apresentados e artigos publicados sobre a linguagem fotográfica nas aulas de Geografia foi o X Fórum Nacional de Formação de Professores de Geografia – NEPEG (Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica) – percursos teóricos-metodológicos e práticos da Geografia Escolar, que aconteceu em formato *on-line*, de 07 a 10 de dezembro de 2020.

A partir daí, deparei-me com algumas pesquisas que versam sobre a linguagem fotográfica e o aluno como autor da fotografia. A meu ver, tal cenário se apresenta na medida em que os professores de Geografia, no afã de fazer com que seus alunos encontrem nas aulas de Geografia uma aliada na sua formação cidadã, passam a construir caminhos que levem em conta as

experiências cotidianas dos seus alunos. Assim, nesse percurso, as aulas de Geografia passam a ter significado para esses sujeitos e, dessa maneira, lançando mão do seu olhar sobre o seu espaço, por meio das materialidades discursivas que produzem, os alunos passam a perceber que são também construtores das suas próprias histórias e agentes de transformação da sociedade em que vivem. Nos próximos parágrafos, dedico-me a apresentar uma síntese das pesquisas que discorrem sobre a fotografia nas aulas de Geografia.

Intitulado *Imagem e Geografia: a produção fotográfica como instrumento metodológico na educação geográfica*, e produzido por Gabriel Carvalho Cabral e Linovaldo Miranda Lemos, tal trabalho tem a proposta de elaborar uma sequência didática utilizando a fotografia como ferramenta de observação e de registro dos elementos da paisagem para a construção do conhecimento geográfico. A aplicação da sequência didática ocorreu no Liceu de Humanidades de Campos, Rio de Janeiro, como parte integrante de um Festival Geográfico que acontece na escola com um grupo de cerca de 30 alunos, variando a cada encontro. A oficina extracurricular teve a presença de diferentes séries (do 9º Ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio). Os dias e horários eram decididos de acordo com a disponibilidade da maioria dos alunos envolvidos. Os resultados da pesquisa foram estimulantes, conforme sinalizam os autores no excerto a seguir:

Com essas atividades foi possível estimular nos alunos a leitura adequada das imagens fotográficas e propiciar a articulação dos conhecimentos que abarcam os conceitos espaciais para evolução dos princípios que abrangem raciocínio geográfico. Além de ter sido extremamente importante para o conhecimento dos alunos sobre espaços da cidade que eles habitam, experimentam, mas até então não conheciam. (CABRAL; LEMOS, 2020, p. 76-77).

O artigo *A fotogeografia como possibilidade de aprendizagem para os alunos surdos*, produzido por Jean Volnei Fernandes e Maciel Pereira da Silva, tem a utilização da fotogeografia enquanto instrumento de ensino e de aprendizagem, com o objetivo de ajudar os alunos surdos a lidarem com as diferentes linguagens que fundamentam o ensino de Geografia. Os autores do trabalho são professores de Geografia da sala de recursos de deficiência auditiva em uma escola pública. A dinâmica da atividade consistia em proporcionar aos

alunos surdos uma aprendizagem que desenvolvesse o raciocínio geográfico e a construção de conceitos mais pertinentes às suas condições de aprendizagem. Nesse caminho, a dinâmica da pesquisa aconteceu com uma intervenção didática que, entre outros elementos, possibilitou aos alunos que fotografassem a paisagem durante o percurso feito em saídas de campo. Os alunos apresentaram as imagens obtidas por eles na última etapa da pesquisa. Com isso, os pesquisadores inferiram que

a análise da paisagem através da fotografia, pode desenvolver no aluno surdo habilidades relacionadas a leitura, a interpretação e a crítica de elementos sociais, tornando este aluno mais independente no sentido de criar conceitos, que estejam mais relacionados a sua cultura e a forma como estes percebem as transformações que ocorrem ao seu redor. (FERNANDES; SILVA, 2019, p.1762)

A pesquisa que foi palco para a escrita do artigo *O uso da fotografia no Ensino de Geografia: relato de experiência com alunos do Ensino Fundamental II* foi desenvolvida pela professora Quele Oliveira de Jesus, sob a orientação de Antenor Rita Gomes. O projeto, segundo os autores, teve como objetivo buscar desconstruir a ideia criada pela mídia, livros, internet de que o sertão baiano é um lugar pobre, atrasado, improdutivo, sem beleza e perceber como os registros fotográficos foram importantes para a melhor compreensão da realidade. Sendo assim, a proposta da pesquisa surgiu durante as discussões e relatos dos alunos nas aulas de Geografia sobre a região Nordeste, no qual em vários momentos reproduziam discursos deturpados sobre o potencial natural, econômico, cultural e histórico da região. Dentre algumas dinâmicas propostas pelo trabalho, uma das etapas do projeto consistia em que cada aluno fotografasse com seus celulares ou câmeras fotográficas as suas percepções sobre o local, seu povo, cultura, história etc. da cidade de Nova Canudos, um dos cenários da pesquisa. Segundo os pesquisadores, o projeto trouxe resultados exitosos, pois

O uso da fotografia como artefato pedagógico foi uma experiência exitosa e revelou que é uma linguagem visual importante, pois foi possível perceber o quanto a foto pode mostrar pelo olhar do fotógrafo muitas vezes aquilo que está despercebido, ainda mais quando os fotógrafos são os próprios alunos que acabam por revelar nas imagens que captam aquilo que possivelmente não diriam se fosse por outros meios escritos ou orais por exemplo. (JESUS; GOMES, 2019, p. 2206).

Como visto, muitos são os argumentos para se articular a fotografia ao ensino da Geografia. Para dar continuidade detalho sobre este ensino.

2.3 A CIDADE E O LUGAR DO ALUNO NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Desenvolver por meio de conteúdos as habilidades intelectuais dos alunos, além de promover caminhos para uma educação pautada em valores e atitudes tem sido alguns dos objetivos das instituições escolares. Tais pressupostos permitem uma conexão das estruturas do mundo, como nos sugerem as reflexões do geógrafo Milton Santos, acerca das práticas pedagógicas instituídas na Educação Básica, especialmente quando falamos da Geografia enquanto componente curricular. Pois, segundo o pensador,

Para a maior parte da humanidade, o processo de globalização acaba tendo, direta ou indiretamente, influência sobre todos os aspectos da existência: a vida econômica, a vida cultural, as relações interpessoais e a própria subjetividade. (SANTOS, 2005, p.142-143).

Dito isso, é importante evidenciar que a Geografia escolar pode promover a construção de percursos, cuja prática, aplicação e construção de conceitos a partir de conteúdos sistematizados, de alguma forma, permitem formar sujeitos capazes de construir interpretações do mundo que visam à transformação da sociedade. Por tudo o que foi arrolado, podemos, claro, inferir “o papel e a importância da Geografia para a vida dos alunos” (CAVALCANTI, 1998, p. 11).

Nessa seara, reiteramos que a escola, enquanto espaço social, é um local atravessado por reproduções, mas também por resistências e lutas. A Geografia escolar dentro desse cenário, visa, dentre suas prerrogativas, ao desenvolvimento do raciocínio e do pensamento geográfico nos alunos, para que esses sujeitos sejam capazes de estabelecer uma leitura *do* e *de* mundo e do seu cotidiano, uma vez que,

A educação não tem como objeto real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se

situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. (SANTOS, 2007, p. 154).

Nesse viés, o ensino da Geografia aproxima as vivências e as experiências dos alunos para a compreensão da realidade e das estruturas do espaço geográfico. Dessa maneira, podemos reiterar o pensamento do professor Nestor Kaercher de que a “[...] Geografia não é só o que está no livro ou o que o professor fala. Você a faz diariamente” (KAERCHER, 1998, p. 74), já que o cotidiano dos alunos é composto de práticas espaciais permeadas por várias dinâmicas sociais. Assim,

[a] ideia é encaminhar o trabalho com os conteúdos geográficos e os conhecimentos, para que os cidadãos desenvolvam um modo de pensar e agir que considere a espacialidade das coisas, nas coisas, nos fenômenos que vivenciam mais diretamente ou como parte da humanidade. (CAVALCANTI, 2012, p. 48).

Nessa perspectiva, saliento que são muitos os conteúdos da Geografia que abarcam a possibilidade da compreensão do espaço geográfico pelo aluno, bem como o seu entendimento acerca dos fenômenos do seu lugar.

Tal como mencionado no capítulo anterior, sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a Geografia é um componente curricular que se estabelece enquanto estrutura balizar para o desenvolvimento e o entendimento do mundo, da vida e do cotidiano dos alunos na sociedade. Sendo assim, na articulação dos seus princípios, ao mediar e estimular o raciocínio geográfico nos estudantes, o professor de Geografia pode contribuir para que seus alunos percebam e analisem a realidade que os cerca, de forma crítica e reflexiva.

Para isso, essa ciência lança mão do ensino da cidade, desde os anos iniciais até os anos finais do Ensino Fundamental, garantindo o diálogo com o cotidiano, com o lugar de vivência dos alunos. Ademais, é por meio desse tensionamento que os envolvidos acabam por passar por diversas estruturas escalares, atingindo novos graus de complexidade até abarcar a dinâmica escalar do global. Relacionando o ensino da cidade às diferentes escalas com as categorias e temáticas, a cidade pode ocupar um lugar de destaque na construção do conhecimento para uma educação geográfica, a fim de estabelecer relações entre os sujeitos e as suas experiências e os conteúdos sistematizados que compõem a estrutura curricular da Geografia escolar.

2.3.1 A cidade como ferramenta do pensar geográfico

Para que os alunos possam ser capazes da apreensão e compreensão da dinâmica das diversas estruturas da cidade é necessário que eles se façam valer do desenvolvimento do conhecimento espacial. Assim, poderá ser possível compreender os conceitos e conteúdos que permeiam o ensino da cidade, percebendo a complexidade dos espaços com possíveis relações feitas a partir das experiências espaciais desses alunos. Nesse caminho, ao olhar para os lados e encontrar outros olhares, é possível que os sujeitos unam suas forças e busquem as transformações que julguem necessárias para a sociedade como um todo. Tal perspectiva vem ao encontro do que preconiza Cavalcanti, sublinhando que “[...] nas cidades, pelos movimentos urbanos, é possível a formação do sujeito coletivo” (CAVALCANTI, 2012, p. 55). Sendo assim, a autora ainda sinaliza que, por meio de práticas pedagógicas significantes, é possível “[...] o desenvolvimento de capacidades e habilidades para que as pessoas possam viver de forma mais plena na cidade, usufruindo seus benefícios, para além das possibilidades restritas ao lugar onde vivem em seu cotidiano imediato”. (CAVALCANTI, 2008, p. 150).

De todo o modo, os conteúdos sistematizados que abrangem a cidade desafiam não só os professores de Geografia, quando da construção de estratégias e práticas pedagógicas, bem como a sociedade em geral na materialização e constituição da sua estrutura, para que, nessa união, auxiliem o aluno, sujeito *nesse e desse* espaço, em sua busca pela compreensão e por uma leitura crítica do lugar em que vive. Enfatiza-se, por isso, o quanto “[...] é importante que a cidade seja vista como espaço educativo” (CAVALCANTI, 2012, p. 55).

De fato, se valer como espaço educativo é necessário que o ensinar geográfico se faça enquanto cenário no qual os alunos tenham como desafio construir sentidos a partir do seu lugar de vivência. É dessa forma que os discentes poderão estabelecer relações nas dinâmicas sociais e, com isso, produzir relações com o que apre(e)ndem. Segundo a pesquisadora Helena Callai,

[...] estudar a cidade significa compreender a dinâmica social e espacial de modo a compreender a complexidade do lugar, superando a dimensão fragmentária e percebendo que os problemas não são simplesmente causados e originados no lugar pelas pessoas que ali vivem, mas que são parte de uma complexidade maior. (CALLAI, 2000, p. 124)

Diante do exposto, é importante se atentar para o que aponta Cavalcanti quando sinaliza que

[...] a cidade considerada conteúdo escolar não é concebida apenas como forma física, mas como materialização de modos de vida, como um espaço simbólico, formador de sentidos de pertinência e de identidade fundamental para a formação da cidadania. Sendo assim seu estudo volta-se para desenvolver no aluno a compreensão do modo de vida da sociedade contemporânea e de seu cotidiano em particular. (CAVALCANTI, 2002, p. 75).

No entanto, as mudanças ocorridas nas sociedades ao longo do tempo e no decorrer do espaço foram alterando a dinâmica das sociedades e, como consequência, o próprio conceito de cidade. O mundo contemporâneo, com as suas multiplicidades, tornou o conceito de cidade mais complexo. Todavia, além de complexa, a cidade acolhe e, por vezes, repele *de* e *em* seus espaços uma enorme quantidade de modos de vida, que, por sua vez, são alimentados por sujeitos e por seus contrastes. Nessa perspectiva, a cidade é porto, parada e viagem para a vida de grande parte das sociedades. Ela é fruto e produto da construção dos sujeitos, habitantes desse espaço, nas suas relações sociais. A cidade é espelho e é reflexo, pois é nessa dinâmica que “[...] a cidade aparece aos nossos olhos – no plano do imediato, do diretamente perceptível, como concreto diretamente visível e percebido” (CARLOS, 2008, p. 11).

Diante desse cenário de distintos modos de vida, parece redundante afirmar que, para se viver, são necessários ajustes e conflitos *da* e *na* cidade. De forma pragmática, isso explica o porquê os conceitos de espaço urbano e cidade são diferentes, ainda que seja impossível estabelecer um cisma total entre os conceitos. Nesse caminho, atribui-se à cidade a dimensão do concreto, do material, do visível. Já ao urbano cabe o que é o abstrato, os fenômenos que estabelecem as estruturas e dão o sentido à cidade. De todo modo, nos atentando para o conceito de cidade, Lefebvre nos convida a pensar que

A cidade é obra a ser associada mais com a obra de arte do que com o simples produto material. Se há uma produção da cidade, e das

relações sociais na cidade, é uma produção e reprodução de seres humanos por seres humanos, mais do que produção de objetos. A cidade tem uma história; ela é a obra de uma história, isto é, de pessoas e de grupos bem determinados que realizam essa obra nas condições históricas. (LEFEBVRE, 2001, p. 52)

Ao buscar mais subsídios sobre tal discussão, chega-se às proposições da estudiosa Ana Fani Carlos, que apregoa sobre o fato de que a cidade é “[...] antes de mais nada, trabalho objetivado, materializado, que aparece através da relação entre o construído (casas, ruas, avenidas, estradas, edificações, praças) e o não construído (o natural)” (CARLOS, 1994, p. 50).

Ainda no afã de apresentar algumas definições de conceito de cidade, destaco o conceito atribuído à cidade pela pesquisadora Lana Cavalcanti quando afirma que

Pode-se compreender a cidade com uma aglomeração de pessoas e objetos (casas, ruas, prédios). Entretanto, mais que essa simples localização “concentrada”, ela é um modo de vida. Faz parte do estilo de vida contemporâneo. (CAVALCANTI, 2001, p. 22).

Importante destacar que apenas alguns conceitos sobre cidades foram assinalados nesta dissertação. Há muitos outros conceitos que convergem ou divergem de alguma maneira com os que foram tratados por ora. As definições de cidade, expressas por alguns renomados pesquisadores, escritas nas linhas acima, nos descortinam a cidade a ser considerada nesta pesquisa, retratando a dimensão dos espaços vividos, das experiências do lugar, das dinâmicas sociais e, que, de alguma maneira, são o palco de diálogo e de construção de conhecimentos significativos no processo de ensino de Geografia. Nessa perspectiva pondero que

[a] cidade é educadora: ela educa, ela forma valores, comportamentos, ela informa com sua espacialidade, com seus sinais, com suas imagens, com sua escrita. Ela também é um conteúdo a ser apreendido por seus habitantes. (CAVALCANTI, 2008, p. 74).

Compreender as dinâmicas das relações do espaço geográfico por meio do conhecimento das estruturas e arranjos da cidade se faz cada vez mais necessário. Esse movimento se legitima na medida em que boa parte das pessoas no mundo estabeleceram seus modos de vida nos espaços da cidade sobre a lógica do processo de produção urbano. Tal evento sinaliza para a

necessidade de estudos e ensinamentos que, de alguma maneira, possam explicar a causa/razão de determinados fenômenos sociais que marcam as estruturas das cidades.

A cidade, como palco das ações humanas, é uma obra coletiva. No entanto, o modo de produção econômico vigente, que tem como base o capital, tem causado um grande desequilíbrio na ocupação e no uso das cidades. O atual processo de produção do espaço urbano acaba por segregar parte da população que não consegue se apropriar dos espaços da cidade. É essa lógica do capital que define a distribuição e a circulação de pessoas e determina a dinâmica da cidade e o seu arranjo espacial. Levando em consideração a racionalidade da lógica imposta pelo capitalismo ao processo de produção do espaço urbano, Cavalcanti pontua como a

[...] produção do espaço urbano capitalista tem sua lógica fundamentada na necessidade de aglomeração que tem o capital, mas também na necessidade de ocultar contradições sociais. Isso faz com que essa produção resulte em diferentes lugares, de diferentes classes e de diferentes grupos – lugares contraditórios. (CAVALCANTI, 2008, p. 68).

Tal como exposto, é possível diagnosticar a cidade como um espaço que é composto de diferentes lugares que formam a sua espacialidade. Da mesma maneira, podemos inferir que a escola é um espaço dentro desses diferentes lugares que compõem a espacialidade da cidade. Sendo assim, a escola tem uma grande relevância na produção do espaço urbano, uma vez que os alunos tecem relações entre esses espaços ao circularem por eles. Assim, de acordo com que problematiza Harvey,

Ao produzirmos coletivamente nossas cidades, produzimos coletivamente a nós mesmos. Projetos referentes ao que desejamos que sejam nossas cidades são em consequência projetos referentes a possibilidades humanas. (HARVEY, 2004, p. 210).

Nessa seara, é possível assinalar que a cidade, de algum modo, é composta por elementos necessários para a vida cotidiana. Sendo assim, a importância desses elementos na vida desses sujeitos no seu dia a dia faz com que eles não fiquem invisíveis aos olhos. Moradia, mobilidade, deslocamento, infraestrutura, trabalho, ocupação do espaço, as tecnologias são alguns dos

elementos presentes na vida dos sujeitos que habitam a cidade. Dessa maneira, nesse ir e vir frenético, “a cidade continua crescendo, atraindo pessoas, aspirando trabalho, separando indivíduos, gerando conflitos (latentes ou não), criando preconceito” (CARLOS, 2008, p.14). Por conseguinte, os espaços da cidade, onde não se acumulam somente as riquezas, mas se acumulam cultura e conhecimento, podem ser consideradas espaços da vida social. Há de se levar em conta o fato de que “o mundo urbano não é homogêneo; há uma multiplicidade de atos, modos de vida, de relações” (CARLOS, 2008, p. 20).

Entende-se, por tudo isso, não importar quais sejam as características da cidade na qual o aluno está inserido. Independente das suas coletividades e singularidades, a cidade é elemento vivido e conhecido do sujeito das relações na construção do conhecimento. Nesse percurso, a cidade pode viabilizar a aprendizagem sobremaneira, pois tem em si mesma a potencialidade de ensinar e de aprender. Daí a necessidade de que o professor, como aponta Cavalcanti, saiba

Estruturar os conteúdos tendo como referência a reflexão sobre o lugar do aluno e do professor, a compreensão da cidade em que se vive, formando conceitos básicos e mobilizando conceitos já formados, que possibilite a análise da própria cidade e de outras. (CAVALCANTI, 2012, p. 94).

Conforme o exposto, tais eventos corroboram com o pensamento de que o estudo da cidade possibilite ao aluno a apreensão dos conceitos geográficos, contextualizados por suas espacialidades cotidianas. Sendo assim, a cidade como conteúdo sistematizado para o ensino de Geografia é lócus privilegiado no processo pedagógico. Nesse viés, por meio das mais diversas práticas pedagógicas, seja possível produzir conhecimentos para esses alunos, uma vez que “a cidade é também um campo privilegiado de lutas de classe e movimentos sociais de toda a espécie, que questionam a normatização da cidade e da vida urbana” (CARLOS, 2008, p.26).

Seguindo esses pressupostos, enquanto professora, procurei apresentar e discutir com os alunos, sujeitos desta pesquisa, o conceito e a representação da cidade, evidenciando elementos que pudessem envolvê-los na construção do seu conhecimento, valorizando as suas experiências, bem como as suas vivências. Tal cenário procurou pautar-se em uma aprendizagem que, de alguma

maneira, visava valorizar as impressões dos alunos frente aos espaços da cidade por quais eles circulavam. Tal caminho se formata, como já foi arrolado ao longo da escrita desta dissertação, uma vez que a Geografia, enquanto componente curricular da Educação Básica, tem como premissa ensinar os seus conceitos estruturantes relacionando os seus conteúdos às vivências dos alunos e, assim, de alguma maneira, instigar a criticidade e desenvolver saberes. É por isso a ênfase para o fato de que “[...] a cidade aparece como produto apropriado diferentemente pelos cidadãos” (CARLOS, 2008, p.23).

As cidades, portanto, não são apenas os processos de produção do espaço urbano balizados pela racionalidade do capital, tampouco somente as materializações das relações sociais e de produção. Cada cidade, enquanto espaços de produção coletiva, é todo um modo de viver, agir, pensar e sentir. Insiste-se, assim, para o fato de que o ensino da cidade, bem como o espaço urbano, podem ser o palco para a compreensão da construção de um espaço mais cidadão.

2.3.2 O lugar como palco do ensinar e aprender cotidiano

Como já mencionado, o objeto de estudo da Geografia é a relação que o ser humano estabelece com a natureza. Relação essa que recebe o nome de Espaço Geográfico. Dentre os conceitos estudados pela ciência geográfica, está o conceito de lugar. No decorrer da história, essa ciência foi berço de muitas correntes de pensamento. No entanto, de modo geral, a ideia de lugar se liga à definição de espaço no qual há uma maior interação/familiarização e proximidade do homem. Apresento algumas definições de lugar cunhadas por autores que o entendem como experiência vivida. Tais definições se fazem necessárias para caminhar em direção da produção de sentido para as aulas de Geografia.

Ao assumir tal pressuposto, parto do conceito de lugar cunhado por Ana Fani Carlos (2007), que define o lugar como um

[...] produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida. (CARLOS, 2007, p. 22).

Além disso, para Helena Copetti Callai (2000), é importante que o aluno tenha “compreensão do lugar para compreender o mundo” (CALLAI, 2000, p. 84). Dessa forma, parece verossímil a asseveração de que

[...] compreender o lugar em que vive permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas em um espaço maior, mas por hipótese alguma é isolado, independentemente (CALLAI, 2000, p.84-85).

Ainda levando em conta o conceito de lugar na dinâmica de trabalho de cada pesquisador, Lana Cavalcanti (1998, p.89) infere que “o lugar é o espaço que se torna familiar ao indivíduo, é o espaço do vivido, do experienciado”.

Os conceitos de lugar definidos pelas pesquisadoras da área da Geografia citados nesta seção me auxiliam na compreensão de tal categoria para a Geografia e, certamente, para a sociedade. O lugar, categoria de análise do espaço geográfico, como palco das experiências dos sujeitos na cidade, descortina-se como uma das possibilidades de um aprender significativo para esses alunos. A partir dessa premissa, me apoio também naquilo que é evidenciado pelo geógrafo sino-americano Yi-Fu Tuan ao sinalizar que, por meio do entendimento do lugar, o sujeito caminha rumo ao “entendimento do mundo através do estudo das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico bem como dos seus sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar” (TUAN, 1982, p.143).

Tal situação oferece a possibilidade de conhecimento, reconhecimento e reflexão sobre a realidade posta, seja na esfera local, seja na global. De todo o modo, os alunos compartilham – entre si e com o professor – suas visões de mundo na troca das suas experiências cotidianas, nas singularidades e coletividades dos seus modos de vida com as temáticas discutidas *sobre* e *entre* os lugares, pois, como afirma Cavalcanti (1998, p. 24), “entre o homem e o lugar existe uma dialética, um constante movimento”. Outrossim, segundo a autora,

O conhecimento de outros lugares e a comparação entre eles e a análise da materialização diferenciada das condições globais no lugar, podem avançar o conhecimento que se tem de cada lugar vivido. (CAVALCANTI, 1998, p. 93)

Diante do exposto, é importante inferir que, por meio do lugar, do seu espaço de vivência, fazendo-se valer das experiências do seu cotidiano, o aluno pode, de alguma maneira, apreender melhor os conteúdos sistematizados, que compõem o ensino de Geografia. Desenvolver o pensamento espacial e o raciocínio geográfico contextualizado pelos eventos discutidos em sala com as dinâmicas do seu lugar pode contribuir com a construção de uma sociedade mais digna para os sujeitos que nela produzem as suas existências. Nesse caminho, materializam-se os escritos de Carlos quando a pesquisadora endossa que “[...] o espaço é o lugar do encontro e o produto do próprio encontro; a cidade ganha teatralidade e não existe dissociada da gente que lhe dá conteúdo e determina a sua natureza” (CARLOS, 2008, p.73).

No entanto, é necessário destacar que o palco das discussões geográficas ultrapasse a escala do lugar. Ao ampliar os cenários de discussão e partir dos eventos presentes em uma escala mais ampla para uma escala global, permite-se aos alunos vislumbrarem as situações que acontecem em outros lugares. A compreensão gera a reflexão sobre os acontecimentos e sobre as dinâmicas que permeiam as múltiplas estruturas do mundo. Não só a percepção do mundo enquanto materialidade, mas a percepção das existências de modos de vidas distintos das perspectivas individuais. Cada encontro, nesse caminhar para fora do seu lugar, faz-se com diferentes sujeitos que ocupam de outras formas os espaços da cidade. Vale lembrar que esses (re)conhecimentos da existência de diferentes sujeitos da sociedade podem mobilizar esses grupos sociais no caminho do diálogo, das resistências, das lutas e dos conflitos. Como evidencia Cavalcanti (2012, p. 120),

Compreende-se que de diferentes maneiras grupos desiguais fazem uma leitura da cidade e, ao mesmo tempo, marcam na cidade, escrevem na cidade, inscrevem-se nela, utilizam-se dela, ou seja, eles são responsáveis por uma parte da produção da paisagem, dos lugares, dos territórios e do espaço urbano.

Vale frisar que, para além das dinâmicas que oferecem a possibilidade de o aluno conhecer os espaços da cidade, ele pode de alguma maneira,

estabelecer conexões com os lugares do mundo. É primordial, pois, que o professor, para ser o condutor dessa dinâmica, seja conhecedor dos espaços geográficos que circunda e para além do lugar que ocupa na cidade. O professor pode, a partir do seu olhar, direcionar o olhar do aluno e, ainda, olhar com o aluno para os horizontes que ele entender importantes para o seu processo de construção de saberes geográficos e também para o caminhar na compreensão crítica e reflexiva da sua realidade com plena consciência da sua condição de cidadão.

2.3.3 A formação cidadã pela Geografia

Defendo aqui o processo de formação dos alunos na sua integralidade, enquanto sujeitos em desenvolvimento, habitantes dos diferentes lugares da cidade, conforme destaca Cavalcanti (2012, p. 46): “Na discussão e no tratamento dos conteúdos específicos das disciplinas, entre as quais a Geografia tem papel importante, perpassam informações, processos, valores e atitudes que orientam práticas cidadã cotidianas”.

Educar para o desenvolvimento do aluno cidadão é, de modo geral, o mote de todo o processo de ensino. No entanto, o que de fato é ser cidadão? Como age um cidadão na sociedade? Como exercer a cidadania no seu cotidiano? Sem a pretensão de responder a tais questionamentos, mas, na tentativa de aclarar o que seria um sujeito cidadão, faço-me valer do pensamento do geógrafo Milton Santos que preconiza que ser cidadão

é ser como o estado, é ser um indivíduo dotado de direitos que lhe permitem não só se defrontar com o estado, mas afrontar o Estado. O cidadão seria tão forte quanto o estado. O indivíduo completo é aquele que tem a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo e que, se ainda não é cidadão, sabe o que poderiam ser os seus direitos. (SANTOS, 1997, p. 133).

Refletindo acerca dos escritos de Santos, é possível inferir que entender-se um sujeito de direitos é um dos primeiros passos no processo da formação cidadã. Assim, a escola e especialmente a Geografia, enquanto componente

curricular que tem como objeto de discussão a relação do ser humano na sociedade e com a natureza, podem, de alguma maneira, oferecer possibilidades que movimentem os alunos no desenvolvimento da sua formação cidadã. Daí, portanto, a expectativa de que seja possível auxiliar sobremaneira esse sujeito, no entendimento do seu lugar de vivência e na compreensão das dinâmicas de vida de outros lugares do mundo. É fundamental destacar o papel que a cidade ocupa no processo de formação de um sujeito cidadão.

Ao tomar os espaços da cidade como foco – *com e por meio* das práticas pedagógicas e das discussões promovidas durante as aulas de Geografia –, partindo das estruturas que compõem os seus cotidianos e avançando pelo território citadino, o aluno pode vislumbrar as tamanhas diferenças que existem nos espaços que abrigam a cidade, desde os fenômenos mais superficiais, até os acontecimentos que permeiam as suas entranhas. Ao se deparar com tamanhas discrepâncias, o aluno pode ser levado a questionar o porquê de tais fatos e, em certo sentido, querer saber, segundo o que está sendo evidenciado, o que leva a esses fenômenos.

De todo o modo, o movimento de compreender os espaços da cidade, nas suas singularidades e coletividades, também pode acontecer a partir da comparação do que ele apreende ao visitar outros espaços do mundo, outras cidades, outros lugares. Nessa perspectiva, corroboramos com a pesquisadora Amélia Damiani (2021, p. 59) quando sinaliza que “o cidadão é o cidadão de um lugar, de um espaço, especialmente, de uma nação”. Portanto, no entendimento da pesquisadora aludida, o sujeito, quando consciente do seu papel na sociedade, vai agir no caminho de se fazer valer seus direitos em qualquer lugar que ele possa estar e onde ele perceba que, de alguma maneira, os daquele espaço têm seus direitos subtraídos ou pormenorizados.

Vale destacar que a escola é um dos caminhos para a formação de um sujeito cidadão. Assim, “[...] formar cidadão é um projeto que tem como centro a participação política e coletiva das pessoas nos destinos da sociedade e da cidade” (CAVALCANTI, 2012, p. 46). O exercício da cidadania, por vezes, pode se iniciar com uma ação isolada, mas é possível que a essa ação outros sujeitos, fazendo-se valer dos seus papéis de cidadãos, juntem-se em um coletivo em busca de uma possível transformação da sociedade. De certa forma, a ocupação

e utilização daqueles espaços poderão ocorrer a partir da equidade entre os sujeitos citadinos nos pressupostos de uma cidade educadora:

[...] a formação da cidadania para a vida urbana é o objetivo básico do projeto de cidade educadora: uma formação que garanta que todos possam se manifestar buscar maneiras de viabilizar a realização dos seus desejos e necessidades e de compreender e resolver problemas cotidianos desse/nesses espaços. (CAVALCANTI, 2008, p. 152).

Mais uma vez, a escola, enquanto um lugar da cidade, por meio das suas dinâmicas pedagógicas e se fazendo valer das demais ciências, pode, como salienta a autora, “pensar projetos democráticos de gestão participativa das cidades, contemplando princípios de uma cidade educadora, com suas agências voltadas para a educação de seus cidadãos” (CAVALCANTI, 2012, p. 125).

Nesse caminho, o ensino de Geografia enquanto componente curricular da Educação Básica, a escola enquanto território da cidade e, por último, a cidade enquanto palco das experiências cotidianas podem contribuir sinergicamente para a formação intelectual e social do aluno, quando oportunizam que ele signifique, relacione, compreenda e reflita sobre as dinâmicas sociais constituintes do espaço geográfico. Nesse horizonte, o aluno – sujeito cidadão – pode construir, (re)construir e transformar, enquanto sujeito de direitos e deveres, as cercanias da sua existência e os múltiplos espaços da sociedade.

3 OLHARES SOBRE OS SUJEITOS

Vivemos em uma sociedade de múltiplos sujeitos e condições. No contexto educacional não é diferente. Até dezembro de 2021, desenvolvia minhas atividades como docente de Geografia, enquanto componente curricular, em duas escolas – uma que compõe a esfera pública e a outra atrelada ao âmbito privado, ambas na cidade de Curitiba/Paraná –, cujas estruturas sociais divergem sobremaneira, apesar de compartilharem espaços físicos próximos. Diante desse cenário, entendia que seria muito pertinente desenvolver a pesquisa nesses dois palcos de trabalho e, de alguma forma, tentar perceber como/para onde esses sujeitos lançam seus olhares sobre a cidade.

O cerne desta pesquisa se dá no momento em que o aluno é convidado a fotografar as materialidades significantes, ou seja, o “espaço contraditório de desdobramentos das discursividade” (ORLANDI, 2017, p. 45), da cidade e do processo de produção do espaço urbano, após as discussões acerca das temáticas promovidas nas aulas. No cronograma de planejamento inicial das atividades desta dissertação, tal etapa aconteceria, em ambas as escolas, no segundo trimestre do ano letivo de 2020, seguindo as diretrizes propostas para a Geografia. No entanto, a sociedade mundial foi surpreendida com infecções, em larga escala, de uma nova variante do coronavírus (SARS-CoV-2), causador da doença Covid-19 (OPAS/OMS, 2020). Frente a esse desafio, no dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou estado de pandemia devido ao grande poder de contágio e à gravidade dos casos. Como o vírus se espalhou rapidamente por diversos continentes, a primeira estratégia de diversos países para conter a proliferação foi a ordem de restrição do perímetro público, o distanciamento social e o confinamento no espaço doméstico.

Com a suspensão das aulas, as escolas particulares e as secretarias de educação iniciaram uma corrida na busca de soluções para que o ano letivo de 2020 não fosse por completo prejudicado. As escolas públicas, seja na esfera municipal, seja no âmbito estadual, optaram por transmitir aulas gravadas, em vários canais de comunicação e utilizar plataformas digitais para o desenvolvimento das atividades, tudo de maneira assíncrona. Já as escolas

particulares, de modo geral, ofereceram aulas no formato remoto, ou seja, as aulas presenciais passaram a acontecer virtualmente de maneira síncrona.

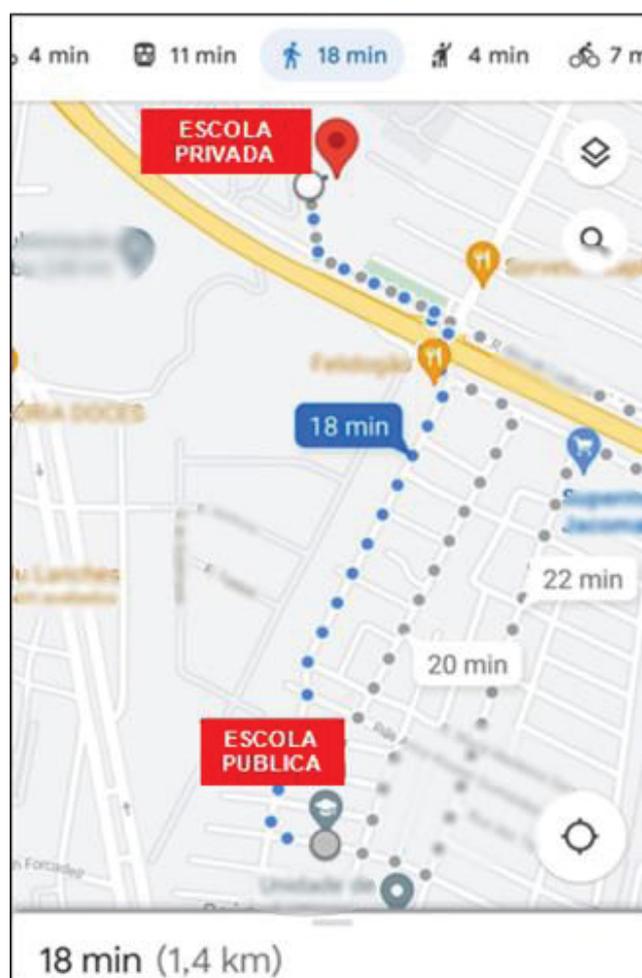
De fato, a pandemia nos surpreendeu, mudando nossos rumos. Fomos obrigados a viver situações que antes desse evento jamais pensaríamos enfrentar. Os espaços das nossas residências eram nossas únicas esferas de permanência. Nesse momento, as divergências impostas pelas condições sociais ficaram ainda mais latentes e, dessa maneira, as desigualdades entre as classes sociais, impuseram um abismo entre a parcela da população brasileira que vive em moradias precarizadas e a outra parte que pode usufruir do conforto das suas residências nesse período de isolamento social. Tal contexto nos fez inferir que a temática da cidade e da urbanização passou a ter uma importância ainda maior, já que a pandemia retirou desses sujeitos o direito de circular pela cidade. Assim, como já afirmado por Cavalcanti (2008, p.93), é “[...] direito do cidadão de viver na cidade, de circular por ela e por seus lugares, de consumir os/nos lugares e de usufruir esses lugares”.

A situação pontuada anteriormente foi vivenciada de forma pragmática, enquanto atuava como professora de uma escola pública em que grande parte das famílias vive em condições de vulnerabilidade social e em uma escola privada conhecida por ser uma escola da elite curitibana. A grande desigualdade social existente entre esses dois espaços de ensino se depara com a pequena distância física entre essas escolas. Elas são parte da borda de dois bairros que estão entre os mais populosos da cidade. Uma rodovia é o limite entre os bairros, conforme pode ser visualizado na página a seguir, a partir das FIGURAS 1 e 2:

FIGURA 1 – MAPA DE LOCALIZAÇÃO ENTRE ESCOLAS

FONTE: *Google Maps* (2022)

FIGURA 2 – MAPA DE LOCALIZAÇÃO ENTRE ESCOLAS II

FONTE: *Google Maps* (2022)

Como observado nas FIGURAS 1 e 2, menos de 1.500 metros separam os alunos dessas instituições de ensino. Com isso, além de compartilharem os equipamentos e as estruturas físicas que os circundam nos espaços dos bairros, o desenvolvimento desta pesquisa também se fez com alunos matriculados na mesma série e que, de modo geral, também têm as mesmas idades. Os sujeitos que contribuem para o desenvolvimento deste estudo são alunos dos sétimos anos do Ensino Fundamental II da Educação Básica. A escolha por esse ciclo se dá por ele atender a alguns fatores que, em um primeiro momento, se julga necessário para a implementação e desfecho da pesquisa, como a idade, pois, nessa faixa etária, esses sujeitos saem da infância para a pré-adolescência e adentram em um processo mais consciente da sua condição cidadã e, ainda mesmo que lento, mas não menos importante, o de dar os primeiros passos para uma certa independência na mobilidade entre os espaços que eles costumam frequentar.

A familiaridade com os pressupostos teóricos da disciplina também é um fator importante, uma vez que esses alunos já tiveram contato com a Geografia desde os anos iniciais do Ensino Fundamental e, ainda, passaram a ter um contato mais intenso com o componente curricular de Geografia no sexto ano, primeira etapa dos anos finais do Ensino Fundamental. Além, é claro, de ser no sétimo ano o período no qual o conteúdo programático de estudo, traz como eixo central os aspectos que compõe as estruturas do Brasil enquanto Estado-nação e, dessa forma, trata de temas que discutem acerca das questões territoriais, físicas, econômicas, urbanas, populacionais; ou seja, é uma etapa do ensino que coloca sobre a mesa assuntos que fazem parte da vida cotidiana desses sujeitos.

Por princípios científicos e éticos as escolas não serão identificadas. Sendo assim, elas estão assinaladas ao longo de todo o texto como ESCOLA PÚBLICA e ESCOLA PRIVADA. Pelo fato de não ter havido o contato direto com os alunos da ESCOLA PÚBLICA em 2020, optei por realizar a proposta com a solicitação das fotografias no ano letivo de 2021 em ambas as instituições de ensino.

Antes de ilustrar quais foram os caminhos metodológicos construídos para contemplar o conteúdo programático da disciplina de Geografia, a qual eu era a professora, entendo ser relevante descrever sobre esses alunos, sujeitos da pesquisa, que compõem cada uma das escolas e o contexto vivenciado por

elas durante a pandemia da Covid-19. Com o intuito de conhecer um pouco melhor esses sujeitos, solicitei que eles respondessem a um breve questionário que continha perguntas voltadas aos seus gostos e seus lazeres; sobre o que pensavam sobre a disciplina de Geografia; e, ainda, que versassem sobre o ensino remoto e a respeito do que sentiam/viveram nesse período de pandemia. Nas subseções a seguir, tratarei de discorrer sobre algumas das questões, que, a meu ver, são muito significativas para que possamos conhecer de alguma maneira o perfil desses alunos, seja por que foram repetidamente expostas, seja porque foram pouco mencionadas. O questionário completo encontra-se na seção dos anexos identificado como ANEXO 1.

3.1 ESCOLA PRIVADA

Estávamos ansiosos pelo reencontro. A ESCOLA PRIVADA selecionada para esta pesquisa é uma instituição de ensino que atende à comunidade, oferecendo turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica e, organizou, com a permissão da secretaria de saúde, o tão esperado reencontro a partir da retomada gradativa das aulas em formato híbrido em fevereiro de 2021. Usando máscaras e seguindo todos os protocolos de segurança, nos encontramos presencialmente depois de 11 meses de encontros apenas entre as telas dos computadores, *tablets* e celulares. Os daqui, sentiam a brisa entrando pelas janelas todas as manhãs. Os de lá, querendo estar aqui, respeitavam o rodízio estabelecido. Poucos optaram por seguir de forma totalmente remota. Eram duas turmas de sétimos anos, uma tinha 19 alunos matriculados e a outra turma contava com 18 alunos.

As primeiras análises dos questionários me permitiram perceber que as respostas convergiam, de modo geral, para uma mesma direção. As tecnologias e suas muitas possibilidades, seja com o uso do celular ou do computador (redes sociais, aplicativos diversos e jogos), estavam entre as atividades realizadas no tempo livre mais citadas, seguidas das atividades que envolvem as plataformas de *streaming*, a leitura de livros, escutar músicas e desenhar. Foram pouco mencionadas as atividades que podem ser realizadas nas áreas livres, como brincar, andar de bicicleta e jogar futebol.

Saber o que pensam e como se relacionam com a disciplina de Geografia foi o segundo bloco de perguntas que os alunos deveriam responder. A maioria das respostas sinalizava que gostava da dinâmica das aulas, destacando que "parece conversa" e que gostavam das atividades entendidas como diferentes, tais como a elaboração de "Power point", a dinâmica "em grupo", de "usar massinha", e/ou de "usar mapas". Ainda apareceram algumas respostas que manifestavam alguma insatisfação com a disciplina, ao ponto de dizer que não gostavam de Geografia. Isso acendeu um alerta. Quando perguntados sobre o que não gostavam na disciplina, as respostas mais recorrentes eram as de que não gostavam das provas. E, quando a questão sinalizava para o porquê de estudar Geografia, as respostas indicavam sobre a importância de saber como são as paisagens, a economia dos lugares e como as pessoas vivem.

As respostas sobre o ensino remoto convergiam, em sua maioria, como importantes para continuar aprendendo e tendo contato com os professores e colegas.

3.2 ESCOLA PÚBLICA

O recomeço das aulas no modelo híbrido na ESCOLA PÚBLICA deu-se apenas a partir de junho de 2021. Ainda que os alunos tenham tido pouco ou nenhum contato com a escola nos últimos 15 meses, esse retorno iniciou-se muito timidamente. A instituição de ensino oferece turmas que atendem aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e ainda, contempla a comunidade com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. (EJA). Dentro dessa estrutura, a escola contava com seis turmas de sétimo ano, com uma média de 35 alunos em cada turma. No entanto, poucos alunos se postularam a frequentar as aulas de forma híbrida, apenas uma média de 10 alunos por turma, sem com isso haver a necessidade de rodízio. A grande maioria dos alunos seguiu no modelo remoto ou buscando atividades impressas na escola. De toda maneira, todos os alunos que optaram por frequentar as aulas presencialmente responderam ao questionário.

Nas respostas, quando solicitados sobre o que mais gostavam de fazer no tempo livre, as opções mais citadas foram assistir a séries e a filmes; jogar vídeo game; jogar futebol; andar de bicicleta e brincar com os amigos, respectivamente. Ler, escrever, desenhar e ouvir música também figuram entre os comentários, mas em menor quantidade. Vale aqui ressaltar que, diante do cenário tecnológico no qual nossa sociedade está inserida, o uso do celular e suas possibilidades foram pouco citadas por esse grupo. Tal evidência vem ao encontro da informação de que os alunos tinham dificuldade de acesso às plataformas de estudo por não terem acesso a *smartphones*.

As respostas acerca do segundo bloco das questões que discorriam sobre a disciplina de Geografia têm seus resultados pautados nas aulas que tiveram nos anos iniciais e nas aulas gravadas. Pois, por conta da pandemia, os alunos matriculados no sétimo ano em 2021, tiveram pouco contato com a escola que passaram a estudar em 2020 quando iniciaram os estudos no sexto ano do Ensino Fundamental II. Todos os alunos concluíram os seus estudos nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, no ano de 2019, em escolas municipais. E, como a rede estadual optou por disponibilizar aulas gravadas, esses alunos não tinham acesso aos professores da escola, nem às suas dinâmicas de ensino. Ademais, quando o questionário foi aplicado, em junho de 2021, fazia apenas um mês que as aulas em formato híbrido estavam acontecendo.

Dito isso, quando os alunos foram inquiridos sobre o que mais gostavam na aula de Geografia, muitas respostas evidenciavam para o não gostar de Geografia; outras respostas destacavam que gostavam de estudar e pintar mapas e outras muitas respostas sinalizavam para uma não compreensão da pergunta, que frisava: “Em relação às aulas de Geografia, o que você mais gosta?”. Nas respostas, encontrei algo como “gosto de português”, “de desenhar em artes, de religião”, “não gosto muito de matemática”, além de outras tantas respostas que não tinham a disciplina de Geografia como foco.

Sobre o que não gostavam das aulas de Geografia, as respostas majoritariamente evidenciavam que não gostavam de copiar texto, fazer atividades e das tarefas de casa. Quando a pergunta se referia sobre o porquê estudamos Geografia, as respostas, “não sei”, “não lembro” e “para aprender sobre muitas coisas” foram as mais presentes.

Quando questionados sobre o ensino remoto como alternativa de seguir com as aulas durante a pandemia, as respostas que mencionavam que “não aprenderam nada”, que “era difícil de entender os assuntos”, que “não estudaram quase nada enquanto as escolas estavam fechadas” eram unânimes. Já quando perguntados sobre o que faziam como passatempo no período da pandemia, a grande maioria das respostas ilustrava que os sujeitos da pesquisa brincavam com os amigos na rua, jogavam bola, assistiam à televisão e, ainda, tinham o hábito de trabalhar com os pais/responsáveis (casos que esclareciam ter os pais/responsáveis como trabalhadores de atividades domésticas, tais como diaristas, por exemplo).

3.3 DA CIDADE PARA A SALA DE AULA: MINHA PRÁXIS PARA OUVIR O QUE AS FOTOGRAFIAS PODEM CONTAR

Como dito na seção introdutória, a cidade e a produção do espaço urbano permeiam a vida de todos os sujeitos: “a cidade introduz a dimensão da representação do sensível, de suas formas, ao lado da consideração de um espaço de cidadania” (ORLANDI, 2004, p.11). Nesse caminho, o referido conteúdo programático da Geografia visa atender a esses sujeitos para a “sua condição de cidadão, quando se apropriam do mundo, do país, da cidade [...] [ao] fazê-los reconhecer a si mesmos como sujeitos sociais” (DAMIANI, p.58). Dessa forma, ao ensinar tais conteúdos para os alunos do sétimo ano, é possível fazer com que, desde cedo, eles passem a olhar para a cidade e especialmente para os espaços que eles circulam como lugares passíveis de intervenção e cuidados conforme as necessidades dos sujeitos que aí residem e constroem as suas histórias, pois “no território urbano, o corpo dos sujeitos e o corpo das cidades formam um, estando o corpo do sujeito atado ao corpo da cidade, de tal modo, que o destino de um não se separa do destino de outro” (ORLANDI, 2004, p.11).

A pandemia, que teve seu início no primeiro semestre de 2020, ainda está presente entre nós em meados de 2022 e tem, durante todo esse tempo, a sua própria dinâmica de aumentos de casos e recuos no número de infectados.

Esse movimento todo se dá, principalmente, conforme o comportamento da população. Quando essa população estava mais reclusa, especialmente sob ordem das autoridades sanitárias locais de manterem espaços coletivos fechados, os índices de contaminação diminuía, além da progressiva cobertura vacinal desta população, ao passo que avançava pelas faixas etárias, contribuía para a diminuição da contaminação e da gravidade dos casos. Por isso, entre os meses de setembro e outubro de 2021, houve uma significativa redução no número de caso ativos em que se fez possível e uma considerável flexibilização da circulação de pessoas e a abertura desses espaços.

Esse cenário permitiu o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que, após a socialização e discussão do conteúdo *Urbanização no Brasil*, os alunos, como desfecho do conteúdo, foram orientados/convidados a fotografar os espaços da cidade ao seu redor e, de alguma forma, revelar por esse olhar registrado pela fotografia o significado atribuído por esses sujeitos, na sua função-autor, acerca de tal assunto.

As aulas foram conduzidas tendo como base os mesmos materiais didáticos, seja na ESCOLA PÚBLICA bem como na ESCOLA PRIVADA. Seguindo as orientações das diretrizes acerca do conteúdo programático *Urbanização do Brasil*, as temáticas acerca do assunto foram abordadas e discutidas durante o período de seis aulas. O plano de aula, os *slides* trabalhados e as atividades desenvolvidas - i) texto de apoio *Movimentos sociais por moradia*; ii) atividade *Cartografia digital e mapas colaborativos*; iii) atividade *Verificação de aprendizagem* – estão disponíveis na seção de anexos, intitulados, respectivamente, como ANEXO 2, ANEXO 3, ANEXO 4, ANEXO 5 e ANEXO 6. Dito isso, antes de qualquer informação acerca do conteúdo que iríamos tratar, os alunos foram convidados a observarem os textos multimodais dispostos nos *slides*. Tais textos – uma fotografia e três charges – correspondiam ao objetivo inicial de investigar o quanto os alunos reconheceriam as situações expostas por elas e de que maneira estabeleceriam relações com seus cotidianos.

À medida que os temas foram apresentados, os alunos eram convidados a comentar sobre os assuntos, sempre estimulados por alguma imagem, charge, texto ou música (Saudosa Maloca – Autor Adoniran Barbosa). Além dos recursos didáticos já mencionados, os livros didáticos adotados por cada escola também eram usados como mais uma ferramenta de aprendizagem. Após as explicações

e discussões os alunos desenvolviam atividades de reflexão, compreensão e aplicação. Essas atividades também constam na seção de anexos e podem ser identificadas como ANEXO 4 e 5.

Segundo o que já foi apresentado, as fotografias foram realizadas com os aparelhos tecnológicos de acesso dos estudantes (*smartphones*, *tablets*, máquinas fotográficas e outros recursos que os alunos poderiam ter acesso). Os alunos foram orientados a postar as fotografias na plataforma utilizada pela escola para as aulas, no caso da ESCOLA PRIVADA, ou enviar por aplicativo de mensagens pelo celular para o meu número de telefone, na conjuntura da ESCOLA PÚBLICA. Assim, é importante, de acordo com Orlandi (2015), sinalizar para as condições de produção de um discurso, uma vez que, segundo a autora “é preciso explicitar-se, em relação a essa definição, que os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social, ideológico, (...) constituem o sentido. (ORLANDI, 2000, p. 18).

Por esse viés, “podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico” (ORLANDI, 2015, p. 28-29), uma vez que o sujeito assume uma posição a partir de determinadas condições de produção. Por isso, nesse contexto pandêmico, diante das limitações impostas, encontramos um campo de atuação mais restrito, o que pode ter interferido em maior ou menor medida no processo de produção da materialidade significativa, ou seja, das fotografias.

Determinadas condições de produção conduzem os sujeitos para caminhos distintos dos quais ele teria tomado, caso as condições de produção fossem outras. Portanto, a partir dessa condição de produção, a da pandemia, que os alunos, sujeitos na função-autor, lançaram olhares em busca da produção de sentido nas materialidades discursivas da cidade. Nessa perspectiva da autoria, é importante salientar que “[...] o autor é aqui uma posição na filiação de sentidos, nas relações de sentidos que vão se constituindo historicamente” (ORLANDI, 2020, p. 15). E, nessa historicidade, os olhares foram se voltando ora para avenidas vazias, ora para o caos do trânsito; descaso com o saneamento básico; cimentação que impermeabiliza o solo; espaços de lazer; e, muitos, muitos olhares pelas janelas das suas casas, uma vez que, vale

relembrar, passamos por um período pandêmico. Para que seja possível visualizar o mapeamento prévio realizado antes do processo efetivo de análise das materialidades discursivas produzidas, partiu-se de uma macrotemática intitulada *Olhares sobre a cidade na sua função-autor*. A partir daí, provêm os QUADROS 1 e 2 a seguir:

QUADRO 1 – OLHARES SOBRE A CIDADE NA SUA FUNÇÃO-AUTOR – ESCOLA PRIVADA

OLHARES DOS ALUNOS DA ESCOLA PRIVADA	Número de Materialidades discursivas produzidas
Olhar para engarrafamento no trânsito	01
Olhar da Sacada para o horizonte com prédios ao entardecer	06
Olhar da Sacada para o horizonte com casas	05
Olhar da Sacada para a rua	07
Olhar de dentro do carro para a rua	05
Olhar da rua para a casa	02
Olhar para o parque	01
Olhar da janela para a árvore	01
Olhar da Sacada para algumas árvores no terreno vizinho	01
Olhar para o museu	01
Olhar da praça de alimentação	01
Olhar do quintal para um prédio	01

ALUNOS que entregaram fotografia não autorais – retiradas de fontes diversas	05
	TOTAL: 37

FONTE: A autora (2022)

QUADRO 2 – OLHARES SOBRE A CIDADE NA SUA FUNÇÃO-AUTOR – ESCOLA PÚBLICA

OLHARES DOS ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA	Número de Materialidades discursivas produzidas
Olhar para um comércio	02
Olhar para o esgoto a céu aberto	02
Olhar para terreno baldio com entulho	01
Olhar para uma árvore	02
Olhar para uma escola municipal	01
Olhar do terraço para o horizonte com casas	08
Olhar do terraço para o horizonte com prédios	03
Olhar de dentro do carro para uma Igreja	01
Olhar de dentro do carro para a rua	01
Olhar do meio da rua para a rua	15
Olhar para o parque	09
Olhar para o terminal de ônibus	01

Olhar para a linha férrea	02
Olhar da janela para o mar	01
Olhar da rua para o Shopping	01
Olhar para uma arte em um muro	01
<i>Selfie</i>	01
Alunos que não enviaram fotografia	07
	TOTAL: 59

FONTE: A autora (2022)

Ao organizar os discursos imagéticos produzidos pelos sujeitos da pesquisa na sua função-autor elencadas nas tabelas arroladas, pudemos perceber que essas fotografias são fruto de olhares lançados para inúmeros lugares da cidade e em diversas situações. Alguns lugares, cenários e perspectivas estiveram mais presentes nas fotografias produzidas. No capítulo seguinte, tratarei de, na medida do possível, agrupar as materialidades discursivas produzidas pelos alunos e que, de alguma maneira, representam os significados atribuídos por esses sujeitos aos temas referentes ao processo e à urbanização e às características das cidades discutidos nas aulas de Geografia.

3.4 ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA QUE AS FOTOGRAFIAS DEIXEM DE SER RETRATOS E POSSAM TAMBÉM AJUDAR A CONTAR

A Análise de Discurso (AD) volta seu olhar para as questões relacionadas ao sujeito e sua produção de sentido, constituindo-se enquanto área de investigação em que ocorre o diálogo entre a língua e seu

funcionamento. É possível se fazer valer de distintas bases teóricas nas diversas perspectivas de Análises de Discurso, onde cada vertente, em seus contextos históricos, com os seus fundadores, com suas ideias e ideais, além de suas estruturas teóricas, desenvolve seus raciocínios e pensamentos.

Diante das possibilidades de diálogo, fui direcionando meu olhar, a fim de me aproximar do aporte teórico-metodológico da AD de vertente francesa. Segundo Orlandi,

A Análise de Discurso que chamam francesa, e que tem origem nos anos 60, surge em um contexto intelectual afetado por duas rupturas. De um lado, com o progresso da Linguística, já era possível não considerar o sentido como conteúdo. [...] Por outro lado, nos anos 60 interroga-se o modo como os intelectuais consideravam a “leitura”. (ORLANDI, 2004, p.20).

Nessa perspectiva, sendo uma disciplina de interpretação, a AD se interessa pelo discurso “efeito de sentido entre locutores” (ORLANDI, 2015, p. 20), ou seja, o “discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2015, p. 15), atuando entre o linguístico e o histórico, na materialidade discursiva, esta que “remete às condições verbais de existência dos objetos (científicos, estéticos, ideológicos) em uma conjuntura histórica dada” (ORLANDI, 2017, p. 44). Assim como sinaliza Orlandi, “os elementos fundamentais da Análise de Discurso estão na relação língua/sujeito/história, esta entendida como a exterioridade constitutiva de qualquer discursividade, analisável na textualização do discurso” (ORLANDI, 2004, p.21). Pois, para analisar um discurso é preciso ir além da base linguística e mergulhar nos sentidos produzidos pelos sujeitos sócio-históricos e ideologicamente constituídos. Nesse sentido,

A Análise de Discurso é a disciplina que vem ocupar o lugar dessa necessidade teórica trabalhando a opacidade do dizer e vendo nessa opacidade a intervenção do político, do ideológico, ou seja, o fato mesmo do funcionamento da linguagem: a inscrição da língua para que ela signifique. (ORLANDI, 2004, p.20).

Pioneira nessa vertente no país, a professora Eni Orlandi desenvolve atualmente suas pesquisas a partir do Laboratório de Estudos Urbanos na

Unicamp – Labeurb². É nessa perspectiva, “[...] a implementação de estudos da linguagem na área dos estudos urbanos” (ORLANDI, 2004, p.71) que me circunscrevo para o desenvolvimento desta dissertação, por ter o olhar voltado para os estudos dos sentidos públicos no espaço urbano no caminho de “pensar como a cidade fez sentido no sujeito, como ela se diz nele e como isso afeta os sentidos da cidadania”. (ORLANDI, 2004, p.64). Lanço, assim, mão das teorias e ideias da AD pois elas buscam “[...] compreender a sociedade e os movimentos sociais, compreendendo o modo como a cidade materializa as relações e formas sociais, em suas significações” (ORLANDI, 2004, p. 71).

Nesse caminho, para a AD, as materialidades não-verbais também são fonte de discursos, ou seja, consideramos segundo Orlandi (2017) “a imagem como discurso” e que, portanto, também são interpretáveis. É pensando nesse cenário imagético, mais especificamente na fotografia enquanto discurso imagético que sigo na direção de aproximar a Geografia escolar, enquanto componente curricular da Educação Básica e a AD, pois, seguindo a afirmação de Orlandi, “[...] é pelo discurso que melhor se compreende a relação entre linguagem/pensamento/mundo, porque o discurso é uma das instâncias materiais (concretas) dessa relação” (ORLANDI, 2020, p. 12).

Vale lembrar que o cerne desta pesquisa se pauta nos significados que o aluno, enquanto sujeito, apreende acerca dos estudos da cidade e da produção do espaço urbano nas aulas de Geografia, uma vez que “os sujeitos e os sentidos se constituem ao mesmo tempo” (ORLANDI, 2017, p. 152). Tais significados se materializam, por meio da produção das fotografias, na sua função-autor, pois “o autor é a função que o *eu* assume enquanto produtor de linguagem” (ORLANDI, 2000, p. 77) no uso da linguagem fotográfica como aporte metodológico nas práticas pedagógicas do ensino da Geografia. Sendo assim, as pesquisas desenvolvidas pelo Labeurb pelo viés da AD vêm ao encontro dos estudos da cidade na Geografia escolar na tentativa de explicar a cidade com algumas reflexões. Busco, aqui, assim como Orlandi em sua obra seminal *Cidade dos Sentidos* (2004), questionar sobre “como os sujeitos

² O Laboratório de Estudos Urbanos (Labeurb) – núcleo de pesquisa multidisciplinar, centro de extensão e produção cultural – foi criado em 1992 e é um centro de referência quanto aos estudos da cidade, analisada da perspectiva da linguagem, através de estudos e pesquisas discursivas que relacionam o sujeito, a linguagem e a história. Mais informações na seção de *Referências*.

interpretam a cidade, como eles se interpretam na cidade, como a cidade impõe gestos de interpretação, como a interpretação habita a cidade” (ORLANDI, 2004, p.21).

Em relação aos conceitos da AD, neste estudo, serão contemplados a autoria e os efeitos de sentido. Segundo Orlandi (2015, p. 40), “[o] sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”. Portanto, quando o professor lança mão de diversas linguagens, verbais e não verbais, como a fotografia, o aluno passa a ser sujeito da sua história, produtor de sentido e autor de um discurso, já que “a apreensão dessas relações, por sua vez, revela o discurso que se instaura pelas imagens, independente da relação com qualquer palavra” (SOUZA, 1998, s.n).

Diante de tal horizonte, a AD salienta que o sujeito se inscreve em formações discursivas, na perspectiva de que é a formação discursiva que “determina o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada. Isso significa que as palavras, expressões, etc. recebem seu sentido na formação discursiva na qual são produzidas” (ORLANDI, 2000, p. 108), a partir de uma estruturação ideológica para enunciar, ocupando um espaço social e histórico. É esse espaço significante “o lugar de jogos de sentido, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade” (ORLANDI, 2015, p.70). Sendo assim, a fotografia, fruto da autoria do sujeito, é afetada pelas “condições de produção”, uma vez que emerge dos espaços responsáveis pela constituição desse sujeito. Tal como foi mencionado anteriormente, é nesse campo das relações que o objeto simbólico propõe, por meio da sua discursividade, a compreensão dos “processos de produção de sentidos e de constituição dos sujeitos em suas posições” (ORLANDI, 2015, p. 70).

Portanto, foi no intuito de tentar mitigar o problema da não associação/reconhecimento pelo aluno acerca dos conceitos estudados à sua estrutura cotidiana e, de alguma forma, promover caminhos para que os alunos atribuíssem sentido e significassem os conceitos trabalhados nas aulas de Geografia, que me vali da linguagem fotográfica, que permeia o aprender geográfico, na perspectiva de que o aluno seja o autor da fotografia. Na função-autor, o aluno enquanto sujeito pode buscar de alguma forma representar, através e por meio do seu olhar, que não só a escola, mas também a cidade

ensina na medida em que “a “interpretação do texto não-verbal se efetiva, então, por esse efeito de sentidos que se institui entre o olhar, a imagem e a possibilidade do recorte, a partir das formações sociais em que se inscreve (...) o sujeito-autor do texto não verbal” (SOUZA, 1998, s.n).

É no encontro/confronto do seu cotidiano, do espaço vivido por esses sujeitos que a cidade e suas materialidades contribuem para a significação das experiências desses sujeitos. Por isso, é de suma importância a compreensão do tema da cidade no processo de formação desses alunos, especialmente no processo da formação cidadã desses sujeitos. Orlandi (2017, p. 201) nos lembra que “[...] o corpo dos sujeitos está atado ao corpo da cidade e estes são significados por essa ligação”.

Dito isso, é possível inferir que significar e produzir sentidos nas aulas é um grande desafio para o ensinar geográfico. Nessa perspectiva, o aluno, enquanto sujeito na sua formação cidadã, constituído pelas relações histórico-sociais, é convidado a observar a sociedade na qual está inserido, já que “observar a cidade é procurar compreender as alterações que se dão na natureza humana e na ordem social” (ORLANDI, 2004, p.12). Dessa forma, com um olhar atento nas estruturas e eventos que compõem os espaços do seu cotidiano, levando em conta suas experiências, pode, na autoria da fotografia, fruto do recorte do seu olhar, produzir sentidos e significar a sociedade que o cerca. Como pesquisadora e, sobretudo, como professora, entendo que tal fato pode, de alguma maneira, possibilitar ao aluno “assumir, diante das instâncias institucionais” (ORLANDI, 2015, p. 70) o seu papel social.

4 OS SUJEITOS E SEUS OLHARES

A linguagem fotográfica, a partir do olhar do aluno na sua função-autor, sobre as temáticas discutidas em classe relacionadas à cidade e à produção do espaço urbano, foi o caminho escolhido para evidenciar a produção de sentidos desses sujeitos para as aulas de Geografia.

A união proposta entre a Geografia e a Análise de Discurso me desloca da função de professora para o papel de analista de discurso. Isso é possível

porque, segundo Orlandi (2020, p. 25), “a AD é uma disciplina no entremeio, fazendo uma ligação, mostrando que não há separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva”. Dessa maneira, é importante lembrar que o analista tem na interpretação sua aliada maior. Segundo Orlandi (2020, p. 9), “a interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem”. É nesse viés que o sentido produzido pelo sujeito na sua função-autor, na utilização da linguagem fotográfica, passa a significar os espaços da cidade, constituídos pelas materialidades discursivas.

Esse é o primeiro gesto de interpretação, “‘ gesto’, aqui, significa ato no domínio do simbólico” (PÊCHEUX, M. 1969 apud ORLANDI, 2017, p. 171), ou seja “todo gesto de interpretação é caracterizado pela inscrição do sujeito (e de seu dizer) em uma posição ideológica” (ORLANDI, 2020, p. 102). As fotografias, enquanto discursos imagéticos, já que “a imagem é discurso”, (ORLANDI, 2017, p. 61), enunciam o lugar do aluno no recorte do seu olhar na sua função-autor na perspectiva de que “o autor é, pois, o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel, na ordem social que está inserido” (ORLANDI, 2000, p. 79).

Assim, foi possível perceber o quanto os espaços sociais vividos pelos sujeitos atravessam os seus olhares e se constituem enquanto elementos de significação. Mesmo não sendo o contexto de desigualdade social um dos caminhos traçados para a condução do trabalho, tal situação se expôs a partir das fotografias produzidas enquanto discursos imagéticos.

As análises desses discursos serão apresentadas neste capítulo e estão dispostas em duas seções. A primeira seção discorrerá acerca do lugar de enunciação dos alunos, os sujeitos da pesquisa, e seus olhares sobre a cidade. A segunda parte das análises está dividida em subseções. Cada subseção se pauta nas manifestações de significados e sentidos pelos alunos para as aulas de Geografia. Pois, a produção de sentido constituída pelo sujeito no processo de aprender um componente curricular como a Geografia nos faz refletir que “[...] o sentido tem uma matéria própria, ou melhor, ele precisa de uma matéria específica para significar. Ele não significa de qualquer maneira” (ORLANDI, 1995, p. 39).

Nesse caminho, os significados apreendidos por esses sujeitos estão expressos nos discursos imagéticos produzidos por eles para representar, de

alguma forma, as temáticas, categorias e conceitos visitados durante as aulas de Geografia e que compõem a dinâmica da produção do espaço urbano nos espaços das cidades.

4.1 O LUGAR DO SUJEITO AO OLHAR PARA A CIDADE

Há duas maneiras de se alcançar Despina: de navio ou de camelo. [...] o camaleiro vê despontar no horizonte do planalto os pináculos dos arranha-céus, as antenas de radar, os sobressaltos das birutas brancas e vermelhas, o fumo das chaminés, imagina um navio; sabe que é uma cidade, mas a imagina como uma embarcação. [...] Na neblina costeira, o marinheiro distingue a forma corcunda de um camelo, de sela bordada de franjas refulgentes entre duas corcundas malhadas que avançam balançando; sabe que é uma cidade, mas a imagina como um camelo... (CALVINO, 1990, p. 10).

O excerto acima descreve Despina, umas das cidades ficcionais que constituem a obra *Cidades Invisíveis*, do escritor italiano Ítalo Calvino. Despina fica entre o mar e o deserto. A cidade embriaga a imaginação do camaleiro e do marinheiro que, imersos nos seus desertos (de água e areia), imaginam, ao avistarem a cidade, figuras que possam levá-los para longe dos desertos que habitam. Cada um imagina o que mais almejava. A trama escrita por Calvino nos convida a pensar que a cidade de Despina, mesmo com todos seus atributos, ponto de paragem para quem chega, depois de dias de viagem, do deserto e do mar, não é o lugar que lhes faz sonhar em estar. Queriam mesmo era poder sentir o frescor que um dia já sentiram e que se encontra do lado oposto de onde cada um deles – o marinheiro e o camaleiro – surge. O lugar de desejo, nos escritos de Calvino, me leva a pensar no conceito de lugar proposto por Yi-Fu Tuan “[...] uma experiência breve mas intensa é capaz de anular o passado, de modo que estamos dispostos a abandonar o lar pela terra prometida [...]” (TUAN, 1983, p. 204). A intensidade da experiência com o lugar é mais importante do que o tempo em que se vive no local.

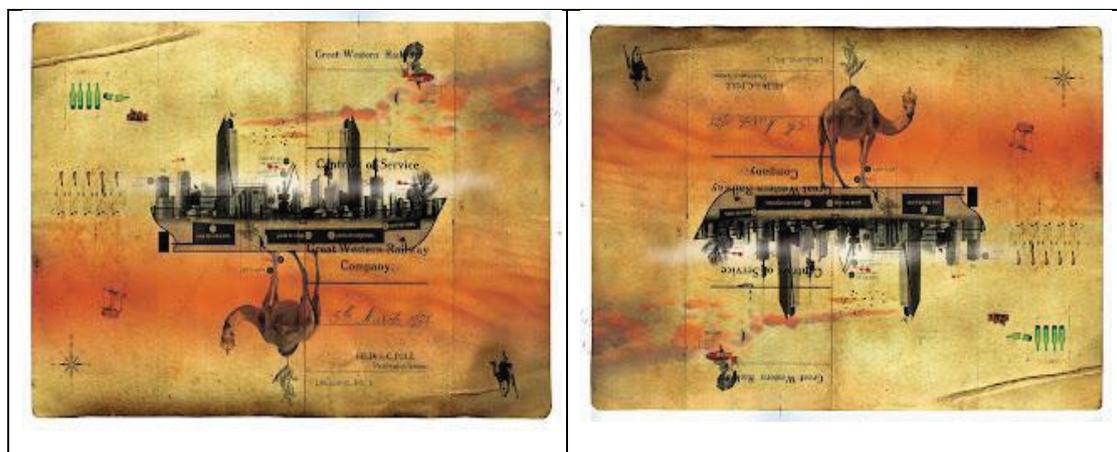
As imagens abaixo representam as materialidades significantes da imaginação presente no olhar das personagens de Calvino para a cidade de Despina, tal como pode ser observado nas FIGURAS 3 e 4:

FIGURA 3 – DESPINA



FONTE: Blog Billy Bode (2012)

FIGURA 4 – AS VISÕES SOBRE DESPINA



FONTE: *Blog Bonacho* (2022)

Movendo-me por esse frescor imaginário do cameleiro e do marinheiro acerca da cidade de Despina, mergulho no olhar do aluno, que, na sua função autor, descortinou a cidade a partir do seu lugar de vivência. Como dito nas seções anteriores, os sujeitos autores dos discursos imagéticos, são alunos do

sétimo ano do Ensino Fundamental da Educação Básica. No entanto, diferentemente das personagens do livro *Cidades Invisíveis*, que se deslocavam para um imaginário sobre Despina, as fotografias produzidas por esses sujeitos escolares, nos contam as realidades da cidade dos quais estão inseridos. Cada recorte captado pelo olhar de aluno nos convida a imaginar o contexto dos espaços nos quais eles circundam.

Dito isso, é importante frisar que instigar os alunos a olharem para o lugar onde vivem e, assim, conhecer os lugares da sua cidade pode ser uma forma deles perceberem as diferenças existentes entre esses lugares. Desse modo, a linguagem fotográfica nas aulas de Geografia pode estimular o aluno a olhar ao seu redor, especialmente quando lançando mão desses olhares ele seja capaz de refletir acerca das discussões tratadas em sala de aula. Por isso, é fundamental que desde os primeiros anos de escolarização os sujeitos sejam convidados a reconhecer os espaços em que circulam, ainda que essa mobilidade seja mediada pelos adultos enquanto seus tutores.

Tal dinâmica pode contribuir, desde cedo, para o processo de formação dessas crianças, para que elas, à medida que vão crescendo e se desenvolvendo, percebam seu papel na sociedade em que vivem e possam, na constatação das diferenças, questionar os motivos, refletir sobre as possibilidades e, assim, buscar promover ações que visam a ocupar, manter ou transformar os lugares da cidade nesse movimento de produção contínuo do espaço urbano. É nesse cenário que os sujeitos, por conhecerem outras realidades, se colocam no papel do marinheiro e do camaleão, quando avistam o lugar da cidade que residem, mas imaginam uma outra cidade. A partir dessa imaginação, os sujeitos se sentem estimulados a tomarem iniciativas capazes de promover mudanças para atender às necessidades de todos os habitantes daquele lugar. E, munido do imaginário dessa cidade ideal, ele possa construir caminhos para a transformação da cidade real na cidade mais próxima possível daquela do seu imaginário.

Assim como o camaleão e o marinheiro se encontram em posições opostas para avistar Despina, os sujeitos dessa pesquisa também ocupam lugares distintos na cidade em que habitam. Frequentam escolas próximas fisicamente, mas muito distantes no que tange a estrutura econômica de suas

famílias. A proximidade física territorial das suas casas é atravessada pelo que Eni Orlandi (2004) denomina de “verticalização das relações sociais”:

A verticalização categoriza as diferenças em níveis de dominação impedindo a convivência e o trânsito horizontal. A organização social vai refletir essa verticalidade da ordem social urbana no espaço horizontal, separando regiões, determinando fronteiras que nem sempre são visíveis mas que são certamente sensíveis (e sentidas). (ORLANDI, 2004, p. 150).

Tal verticalidade foi manifestada pelo olhar do aluno na sua função-autor ao registrar a cidade que se descortina à sua frente. A partir do seu lugar de enunciação, a cidade revelada pelos alunos do sétimo ano, de uma ESCOLA PÚBLICA e uma ESCOLA PRIVADA, que compartilham alguns poucos metros de distância física, nos permite perceber o distanciamento da estrutura social da qual cada grupo pertence. Foram múltiplos os olhares oferecidos pelos alunos, na sua função-autor, corroborando o que destaca Eni Orlandi (1995, p. 35): “é na prática material significativa que os sentidos se atualizam, ganham corpo, significando particularmente”. Dito isso, pauto-me nas palavras de David Harvey que nos convida a refletir e pensar que

A cidade [...] apesar de acentuar seu papel enquanto lugar da reprodução econômica, não deixou de ser espaço de reprodução da vida, ainda que seus espaços sejam cada vez mais alterados para atender a lógica econômica, canalizando preocupações e investimentos em detrimento dos interesses coletivos que deveriam moldar e usufruir da cidade cotidianamente (HARVEY, 2014).

E, nesse sentido, em uma análise ainda primária das fotografias, foi possível perceber os sentidos produzidos a partir da mediação do trabalho realizado em sala de aula. É importante frisar que as fotografias aprisionam recortes feitos no espaço pelo olhar do fotógrafo, objetivando alcançar algo. Segundo Kossoy (2002, p.38), “[...] a realidade da fotografia reside nas múltiplas interpretações, nas diferentes leituras que cada receptor dela faz num dado momento”. Essas múltiplas interpretações acontecem porque as fotografias despertam sensações também diferentes, advindas das mais diversas interpretações que emergem dos lugares. Sob o jugo atento de Milton Santos (2005, p. 112), “[o]s lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modo

específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas também são globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares”.

É com o recorte que permeia os olhares sobre os lugares da cidade a partir do seu espaço de enunciação, que inicio o meu gesto de interpretação, que “[...] se dá por que o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio” (ORLANDI, 2020, p.18). Nesse movimento, as fotografias escolhidas para a análise e reflexão têm o olhar do aluno a partir da sua residência. Olhar esse que tem como palco o “meio da rua” e locais das suas casas que lhes permitiram estabelecer ângulos a partir de portas, portões, janelas, sacadas, terraços e áticos. Construo a partir desse recorte distintos blocos de análises. É relevante destacar que os olhares para a cidade dos alunos que frequentam a escola pública são os olhares que partem do “meio da rua”, das portas e portões de suas casas, como representam as fotografias dispostas abaixo, intituladas como FIGURA 5, 6, 7 e 8, respectivamente

FIGURA 5 – OLHAR DO MEIO DA RUA I / ESCOLA PÚBLICA



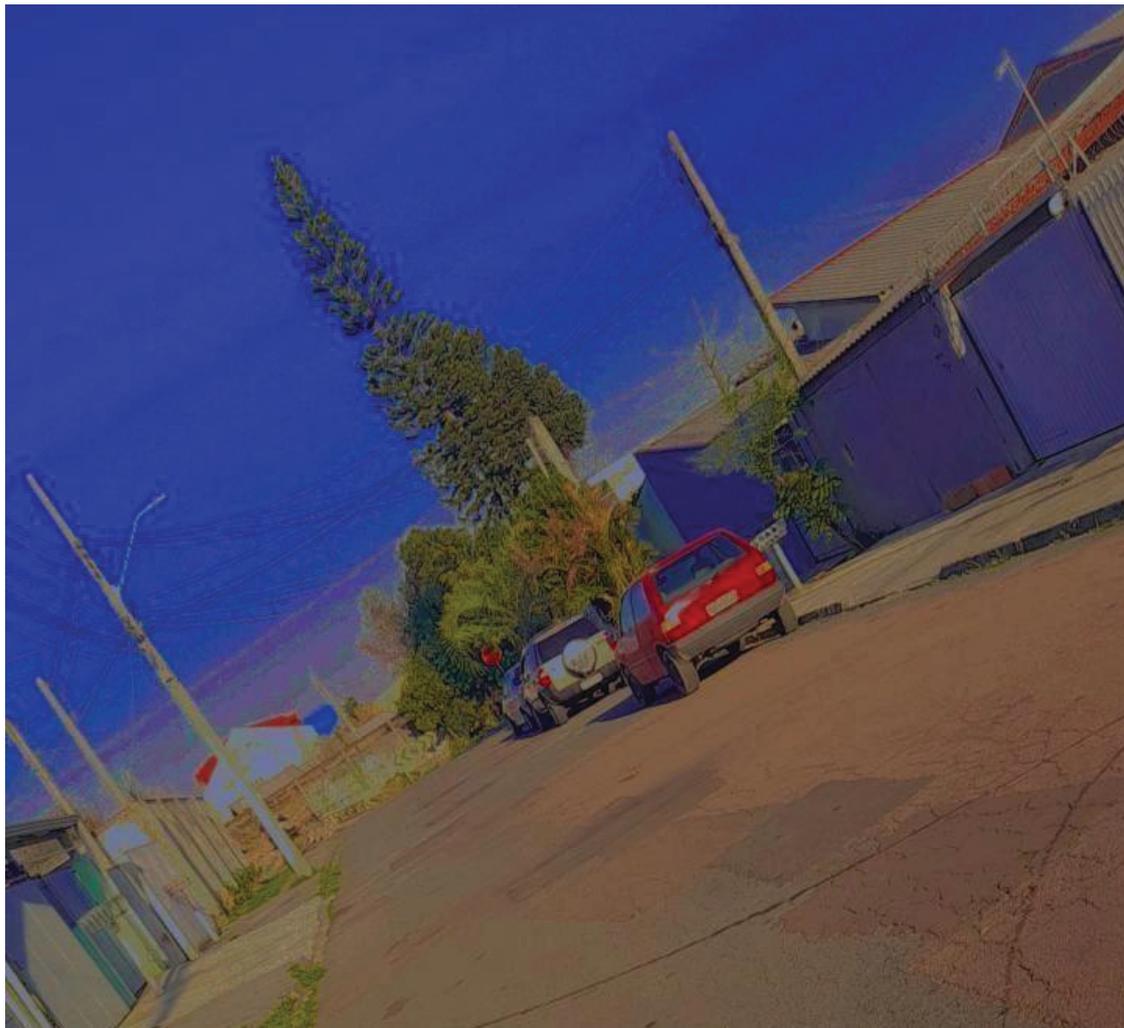
FONTE: L. S. M. L. (2021)

FIGURA 6 – OLHAR DO MEIO DA RUA II / ESCOLA PÚBLICA



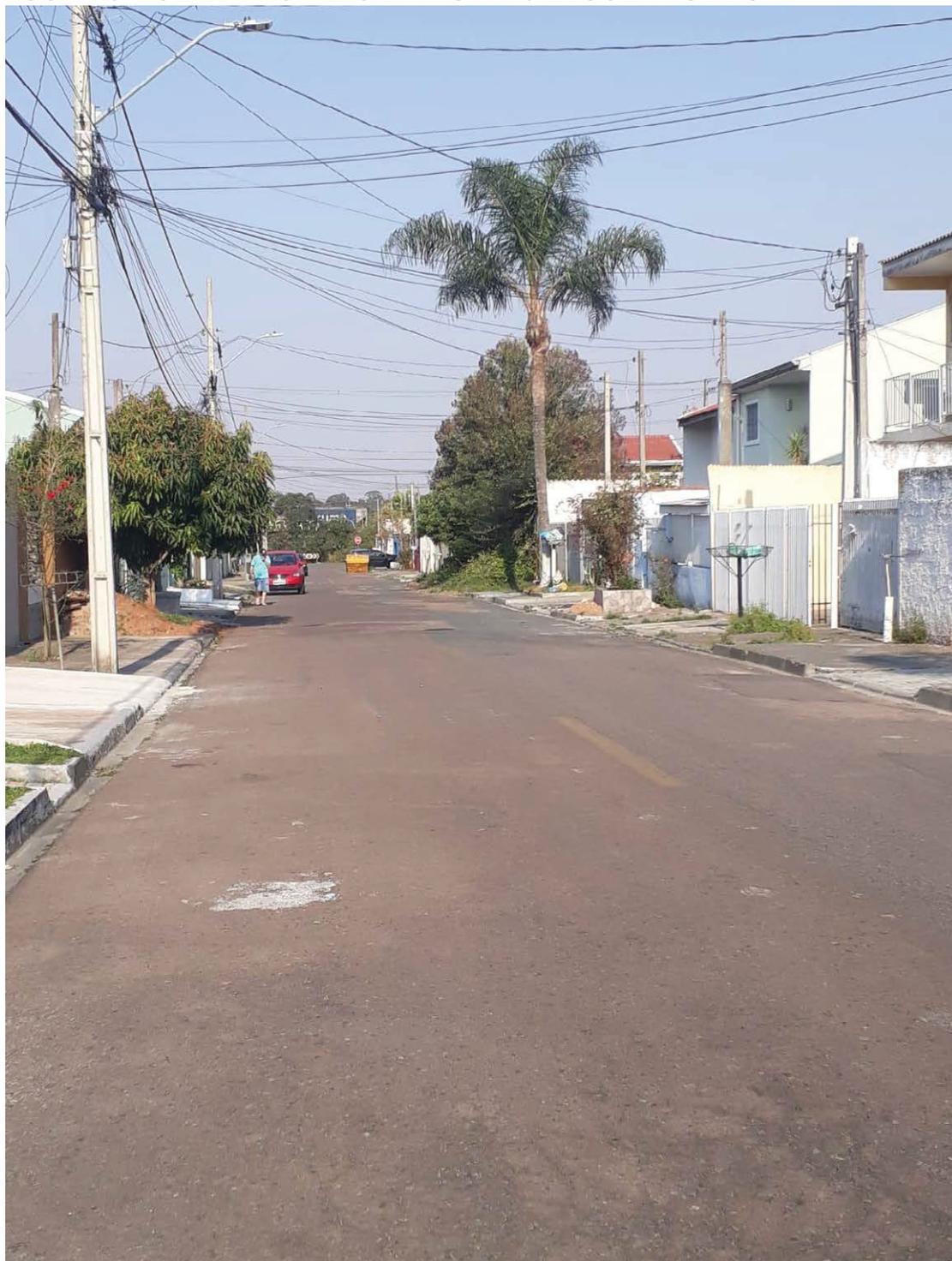
FONTE: L. S. (2021)

FIGURA 7 – OLHAR DO MEIO DA RUA III / ESCOLA PÚBLICA



FONTE: M. S. R. (2021)

FIGURA 8 – OLHAR DO MEIO DA RUA IV / ESCOLA PÚBLICA



FONTE: G. G. S. (2021)

As fotografias acima nos apresentam olhares lançados do “meio da rua” para o horizonte. Sair de casa, ir *logo ali na frente*, na rua, foi o caminho escolhido por esses alunos, na sua função-autor, para revelar como a cidade é significativa em suas existências. A infraestrutura do lugar em que habitam revela a estrutura social na qual estão inseridos. É possível perceber que esses alunos vivem em

um contexto que imprime uma igualdade social entre eles, mas que, de certa forma, evidencia a desigualdade social no qual estão inseridos se levarmos em conta o que se dissemina pela sociedade sobre os espaços "adequados para se viver". A rua, quando retratada dessa maneira, como palco central, como uma apresentação da sua residência, sinaliza ao analista que ela lhe é familiar, quase uma extensão das suas próprias casas. O olhar fixado no horizonte é como se aquele sujeito estivesse focado em tocar o futuro. Atravessar a periferia em busca do centro, talvez esse desejo esteja no imaginário desses sujeitos.

Seguir rumo ao futuro, para além daquelas cercanias, em um horizonte de muitas possibilidades, mas não sem enfrentar obstáculos. A cidade retratada por cada uma das fotografias destacadas nas páginas anteriores, tem na rua, uma estrutura de curta extensão, tendo logo mais à frente, o seu fim. Nas fotografias, a rua que permite caminhar para o futuro se depara com um final muito breve, logo ali adiante. Uma casa surge antes do horizonte, ao final da rua, como uma grande muralha. A precária estrutura de saneamento básico que se descortina nesse lugar, na forma de um valetão – um canal, com o esgoto a céu aberto – ao final da rua e abre-se como um grande obstáculo, exigindo força no salto para ultrapassá-lo, ou ainda, a necessidade de caminhar uma distância incerta para conseguir fazer a travessia.

Olhar ao seu redor, deparar-se com as condições em que está inserido e perceber-se capaz de transformar as estruturas sociais que lhes foi imposta é um passo importante para usar as barreiras como um impulso importante para essa transformação. Esse movimento se torna possível quando se constroem elos entre os sujeitos e os seus lugares. Esses elos são fruto do sentimento de pertencimento que emerge desse sujeito, uma vez que, segundo Tuan (1980), "o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado" (TUAN, 1980, p. 167).

Na outra ponta dessa corda, outro cenário se instaura. Diferentemente dos alunos da ESCOLA PÚBLICA que "foram para a rua" para produzir seus discursos imagéticos, os alunos da ESCOLA PRIVADA optaram pelo "fique em casa" ao lançarem seus olhares e revelarem a cidade que significa para eles a partir de janelas, sacadas, terraços e áticos. As fotografias a seguir (FIGURAS 9, 10, 11 e 12) também no convidam a vislumbrar o horizonte. Mas um horizonte de luzes e cores:

FIGURA 9 – OLHAR DO ALTO I / ESCOLA PRIVADA



FONTE: M. F. B. (2021)

FIGURA 10 – OLHAR DO ALTO II / ESCOLA PRIVADA



FONTE: C. C. S (2021)

FIGURA 11 – OLHAR DO ALTO III / ESCOLA PRIVADA



FONTE: R. B. (2021)

FIGURA 12 – OLHAR DO ALTO IV / ESCOLA PRIVADA



FONTE: A. C. A. (2021)

As fotografias acima nos contam, de certa forma, a posição-sujeito desses alunos no momento da constituição das suas produções de sentido. Enquanto os discursos imagéticos, que refletiam o olhar sob a cidade do aluno da ESCOLA PÚBLICA, foram produzidos no nível da rua, a produção de sentido acerca do espaço urbano que emergiam do recorte do olhar dos alunos da ESCOLA PRIVADA tinham as suas fotografias sendo forjadas no alto das suas casas. Os terraços, as sacadas, os áticos e as janelas anunciam horizontes de arrancar suspiro diante de tamanha beleza. Diante do exposto, corroboro com Orlandi (2020, p. 21) quando evidencia que “ao significar o sujeito se significa”. Ou seja, amplo, vasto e iluminado é o futuro de inúmeras possibilidades que lhes espera.

Tal como o horizonte que se faz aberto, podendo assistir aos espetáculos do nascer e pôr do sol, além de vislumbrar a danças das estrelas, o

mundo está aos seus pés. O caminho pode ser longo, mas será amplo. E, ainda, uma legião de espectadores, vai acompanhá-los, de longe, na certeza da ascensão. Não há muralhas a serem escaladas, valas para serem puladas tampouco incertezas das condições dos caminhos. O imaginário “para o alto e além” parece impulsioná-los ao sucesso, movendo-os em direção da concretização dos sonhos há muito tempo sonhados pelos seus pais.

A certeza da segurança das suas casas inibe o medo e, por vezes, não lhes permite muita intimidade com a rua. Do alto das suas casas, sentem-se, como preconiza Orlandi (2017, p. 201) com “a existência garantida”. Basta seguirem os astros e brindar o seu sucesso garantido com as estrelas. É possível que, em algum momento, seja necessário olhar lá de cima para baixo e para esses sujeitos não há o que temer, não há obstáculos, nada que vem lá de baixo servirá para a conquista do futuro. Dessa forma, essa verticalização reafirma a ascensão garantida de uns em detrimento das incertezas, das lutas e dos esforços dos que estão abaixo, como evidenciado pela autora, essa verticalização expressa na sociedade “representa o espaço social hierarquizado” (ORLANDI, 2004, p. 150).

Dessa maneira, não olhar ou até mesmo apenas olhar de cima para os fenômenos que acontecem nos espaços abaixo faz com que esses sujeitos verticalizados não se sintam parte da estrutura integral da sociedade e dos fenômenos sociais distintos aos que eles encontram nos lugares por onde eles frequentam. O cenário sinalizado acima acaba por inviabilizar, de alguma forma, que esses sujeitos, na sua condição de cidadão, atuem no desenvolvimento e na implementação de ações que proporcionam espaços com maior igualdade de oportunidades e promovam situações em que se enalteça a necessidade de equidade entre os sujeitos que vivem em distintos espaços da cidade.

Lançar seus olhares pela cidade a convite das dinâmicas e discussões feitas nas aulas de Geografia permite aos alunos um certo distanciamento da sua realidade e, assim, de alguma forma, aproxima-os de outras estruturas postas na sociedade em que vivem. De modo geral, sem esse movimento de conhecimento sobre outras realidades, tais sujeitos pouco pensarão em ações efetivas para melhorar as estruturas da cidade em benefício do coletivo, já que, majoritariamente, nossos gestores advêm de estruturas hereditárias

hierarquizadas, em que, por vezes, as famílias mais abastadas se revezam no poder.

4.2 A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NAS AULAS DE GEOGRAFIA

No Capítulo 2, *O ensino de Geografia na Educação Básica*, discorri, pautada em alguns autores, sobre as dinâmicas e a importância do ensino da Geografia para a sociedade e para contribuir na formação do cidadão. Pois, na medida em que o aluno apreende os conhecimentos geográficos, também pode ter “a compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço” (CAVALCANTI, 1998, p.11). Com isso, é possível que o aluno consiga apreender tanto a realidade da sociedade em escala local, bem como compreender a dinâmica da sociedade na esfera global.

Na tentativa de alcançar tal feito, o professor de Geografia dispõe de uma grande gama de conteúdo que, por sua vez, versa acerca de diversas temáticas, estabelecendo várias categorias e utilizando múltiplos conceitos. Dentre tantos assuntos, como tratado na seção 2.3, *A cidade e o lugar do aluno nas aulas de Geografia*, a cidade e a produção do espaço urbanos são conteúdos que possibilitam discutir sobre as estruturas das cidades e como se dá a produção desse espaço urbano na suas particularidades e totalidades. Portanto, estudar a cidade e a produção do seu espaço pode contribuir sobremaneira para a produção de sentidos no ensino de Geografia, uma vez que, como sinaliza Cavalcanti, “a cidade [...] é o lugar onde as pessoas produzem sua vida cotidiana mais elementar” (CAVALCANTI, 2008, p. 91), e “nessa relação, constrói os próprios lugares e por ele é construído (CAVALCANTI, 1998, p. 93).

O ensinar geográfico sobre a cidade e o espaço urbano tem seus conteúdos pautados na estrutura proposta pela BNCC e estavam contemplados nos livros didáticos adotados nas duas instituições de ensino. A dinâmica proposta para ensinar tal temática, bem como os caminhos metodológicos utilizados e as atividades desenvolvidas estão descritas no plano de aula que consta na seção de ANEXOS. Sendo assim, é importante destacar que a

Geografia escolar entende a cidade do ponto de vista social, e que o aluno/sujeito/cidadão é o agente de produção e transformação do seu espaço, e, para que isso seja possível, busca fazer com que o aluno/sujeito/cidadão reflita, critique, posicione-se, sinta-se parte desse processo, corroborando, com o apontamento de Tuan (1983, p. 191): “a cidade é um lugar, um centro de significados por excelência”.

Entendo que a contextualização do que foi trabalhado com em sala de aula seja importante para que o leitor deste texto compreenda o percurso seguido nas análises das fotografias, por isso, descrevo um resumo do assunto proposto para os alunos. Dessa forma, a interpretação dos discursos imagéticos segue na direção de compreender em que medida, ao utilizar a fotografia na sua função-autor, os alunos produzem sentidos em seu processo de aprendizagem nas aulas de Geografia, pois, como sinaliza Orlandi, “não há sentido sem interpretação” (ORLANDI, 2020, p. 9).

Verso a seguir, em linhas gerais, as principais ideias e conceitos contidos no plano de aula, e que figuram a partir do livro didático *Araribá mais: Geografia*, de autoria de Cesar Brumini Dellore, produzida pela Editora Moderna; e, ainda, o livro didático *Geração Alpha Geografia*, dos autores Fernando dos Santos Sampaio e Marlon Clóvis Medeiros, produzido pela editora SM. Ambos representam a base dos assuntos propostos para ensinar a temática sobre a cidade e a produção do espaço urbano no Brasil, nas aulas de Geografia do sétimo ano do Ensino Fundamental II.

As cidades são os lugares de concentração das relações humanas que produzem e transformam o espaço geográfico. O conceito de cidade é múltiplo e cada país adota uma metodologia para designar o que é uma cidade no seu território. No Brasil, toda sede de município é considerada cidade, independentemente do número de habitantes e da diversidade e complexidade dos serviços de infraestrutura urbana de que dispõe. Portanto, com o estudo da cidade e do espaço urbano, o aluno pode compreender e ampliar os conhecimentos de sua realidade local a partir do entendimento de como se deu o processo da urbanização brasileira.

A urbanização é um processo caracterizado pelo aumento da população urbana em um ritmo mais acelerado do que o da população rural, sendo, por sua vez, compreendida enquanto chave para se entender a cidade e o seu contexto.

No Brasil, o processo de urbanização se deu de forma rápida e sem planejamento, com características próprias do padrão de urbanização de países em desenvolvimento, com caráter concentrador e excludente, com grande parte da sociedade ficando à parte de seus benefícios. Esse cenário se figurou pelo fenômeno do êxodo rural onde a migração do campo para as cidades estava associada ao processo de industrialização, que tanto atraiu mão de obra quanto expulsou trabalhadores rurais com a mecanização e o pretense desenvolvimento. De modo geral, a cidade é um local de maior concentração ou densidade de pessoas, edificações, atividades econômicas e serviços variados, onde o setor de serviços cresceu vertiginosamente, levando as pessoas a se fixarem nas cidades em razão de trabalho ou formação educacional. O espaço urbano, porém, é desigual, marcado pela marginalização dos habitantes mais pobres, causada pela distância entre a moradia e o trabalho e pela dificuldade de acesso a serviços básicos. Há diferentes paisagens em uma mesma cidade. As desigualdades sociais se refletem sobre as contradições do espaço urbano e evidenciam seus problemas.

Dito isso, as subseções a seguir refletem as categorias discutidas durante as aulas sobre a cidade (moradias/construções urbanas; mobilidade urbana e transporte; infraestrutura e saneamento básico; atividades econômicas; áreas verdes; e espaços de lazer) que mais se destacaram no olhar dos alunos na sua função-autor. Tais categorias foram dispostas em tabelas que indicam para onde e quantos olhares foram lançados. As fotografias produzidas pelos alunos expressam de alguma maneira os sentidos apreendidos por eles nas aulas de Geografia. Nesse palco de análises, optei por analisar dois discursos imagéticos (um da ESCOLA PÚBLICA e um da ESCOLA PRIVADA) das categorias discutidas nas aulas de Geografia sobre a cidade e a produção do espaço urbano e que, de alguma maneira, possibilitaram um diálogo entre eles.

4.2.1 Moradias e construções urbanas

Uma das principais características da cidade é a concentração de edificações com variadas funções. Dentre elas, temos casas, prédios

residenciais, prédios com repartições públicas, indústrias, lojas comerciais, entre outras estruturas. Quando não planejada, a urbanização pode levar a problemas como carência de habitação e especulação imobiliária. Uma estrutura social fragmentada e segregada espacialmente faz surgir o processo de favelização dos espaços com expansão das periferias urbanas e formação de bairros com infraestrutura precária, loteamentos clandestinos e construções de moradias pela população de baixa renda em áreas de risco.

Enquanto as pessoas que constituem a base larga e longa da pirâmide social assistem a um vertiginoso processo de precarização da moradia, do lado oposto, na ponta dessa pirâmide, os habitantes da cidade residem em bairros com alta valorização dos imóveis, com casas com fachadas amplas e garagens, com ruas e avenidas com ajardinamento e arborização. Nesse segundo segmento da sociedade, composto por pessoas com maior poder aquisitivo, a cidade também é palco do grande crescimento de condomínios fechados de alto padrão próximo aos grandes centros urbanos.

Os alunos, sujeitos desta pesquisa lançaram olhares, de diferentes ângulos, para as edificações da cidade, reforçando o que diz Orlandi (2000, p. 113) ao atestar que “[...] o olhar é móvel, atinge e se desloca por pontos (posições) diferentes”. É nessa perspectiva, de olhares lançados de pontos diferentes, que temos uma multiplicidade de recortes que, segundo a autora, acabam configurando “[...] diferentes condições de produção de sentidos em sua materialidade” (ORLANDI, 2017, p. 205). Portanto, são olhares que foram lançados do quintal para o prédio, das sacadas para o horizonte com prédios, da rua para as casas, dos terraços para o horizonte com casas, entre outros olhares que contemplavam a cidade, evidenciando as moradias e as construções urbana como demonstrado no QUADRO 3 na página a seguir:

QUADRO 3 – CATEGORIAS DISCUTIDAS NA DISCIPLINA E SEUS OLHARES
– MORADIAS E CONSTRUÇÕES URBANAS

CATEGORIAS DISCUTIDAS NA DISCIPLINA E SEUS OLHARES	
Moradias e construções urbanas	
OLHARES DA ESCOLA PRIVADA	Número de Materialidades discursivas produzidas
Olhar do quintal para um prédio	01
Olhar da rua para a casa	02
Olhar da Sacada para o horizonte com prédios ao entardecer	06
Olhar da Sacada para o horizonte com casas	05
TOTAL	14
OLHARES DA ESCOLA PÚBLICA	Número de Materialidades discursivas produzidas
Olhar do terraço para o horizonte com casas	08
Olhar do terraço para o horizonte com prédios	03
TOTAL	11

FONTE: A autora (2022)

Diante do exposto, e seguindo o critério de escolha mencionado anteriormente, selecionamos duas fotografias produzidas, segundo o que se pode perceber, dos terraços/áticos/lajes das casas, lançando o olhar para o horizonte com prédios, ou seja, ambas tiradas do alto e focando no cordão de prédios ao fundo. No entanto, o cenário que constituem os dois discursos imagéticos é distintos, corroborando com Carlos (2008, p.13), quando sinaliza que “[...] se pensarmos a discussão sobre a noção de cidade apoiada na sua aparência, esta tem como ponto de partida a construção de uma imagem que as pessoas fazem da cidade”. Tal recorte no olhar reflete, de alguma maneira, a posição deste sujeito na sociedade.

Com isso, a análise dos discursos imagéticos dar-se-á a partir do gesto de interpretação “[...] como prática significante que traz em si tanto a corporalidade dos sentidos quanto a dos sujeitos, enquanto posições simbólicas historicamente constituídas, ou seja, posições discursivas (linguístico-históricas)” (ORLANDI, 2001, p. 9).

FIGURA 13 – MORADIAS E CONSTRUÇÕES URBANAS / ESCOLA PÚBLICA



FONTE: D. W. O. P. (2021)

Na tentativa de que o cordão de prédios lá ao fundo, muito distante no horizonte, aparecesse no enquadramento do seu olhar, o aluno, na produção do seu discurso imagético, subiu no telhado/laje da sua casa e utilizou o recurso de *zoom* do seu equipamento tecnológico para tirar a fotografia, reforçando que “[...] a cidade que parece distante, aparece num emaranhado difícil de ser apreendido, quase impossível de ser capturado” (CARLOS, 2008, p.11). Tal ângulo nos permite perceber que o lugar de vivência deste sujeito está muito distante dos prédios, muito possivelmente em uma região mais periférica da cidade, e a grande área de vegetação presente no centro da fotografia endossa essa percepção. Ademais, a estrutura arquitetônica das casas, construídas de forma heterogênea, com telhados sem uniformização de forma e materiais (telhas de amianto, telhas de cerâmica e forro de madeira) nos leva a pensar que o aluno reside em um loteamento formado há não muito tempo e com possibilidade de expansão.

O discurso imagético evidencia, de alguma maneira, a especulação imobiliária que impõe a necessidade de expansão das áreas urbanas para espaços mais afastadas da cidade, com a criação de bairros, cujos preços dos

terrenos são mais baixos, para que parte da população possa ter acesso a alguma forma de moradia. No entanto, a perspectiva escolhida para a fotografia não nos permite perceber quais são os equipamentos públicos que compõem esse lugar. De qualquer forma, parece plausível constatar que, de modo geral, “[...] morar em lugares periféricos significa, na maior parte das vezes, morar periféricamente na cidade, significa viver periféricamente a cidade, usufruir quase nada do que a cidade tem a oferecer a seus habitantes” (CAVALCANTI, 2008, p.131). Diante desse cenário, cabe ressaltar que a fotografia produzida por esse aluno, sujeito em formação, na sua função-autor, conta muito sobre o lugar que ele ocupa. Ao se esforçar para registrar no horizonte os prédios que indicam o início do centro urbano, retrata também a borda da cidade em ávido crescimento, expressando no recorte do seu olhar que “[...] o horizonte é uma imagem comum do futuro” (TUAN, 1983, p. 138).

FIGURA 14 – MORADIAS E CONSTRUÇÕES URBANAS / ESCOLA PRIVADA



FONTE: G. A. B. (2021)

Diferente da fotografia anteriormente apresentada nesta seção, este aluno não precisou lançar mão dos recursos tecnológicos do seu equipamento para tal produção. O cordão de edifícios que se apresenta na imagem está situado em um horizonte não tão distante. É possível identificar muitas das características desses prédios como formas e cores. Tampouco precisou subir no telhado, uma vez que, dos andares mais altos da sua casa, como do ático, tem-se uma vista privilegiada da cidade. A estrutura que se descortina do seu discurso imagético revela que o autor reside em uma região de condomínios

fechados onde a construção arquitetônica se padroniza, como é possível perceber pelas características dos telhados e chaminés das residências que constituem a fotografia. As casas são amplas e se localizam em ruas arborizadas que garantem a valorização dos imóveis.

Nesse viés, “a casa é, para o sujeito que nela vive, seu primeiro lugar de referência para exercer sua vida (CAVALCANTI, 2008, p.118), ou seja, muito possivelmente, esse aluno, sujeito em formação, possui uma boa experiência no lugar em que vive. O espaço da cidade ocupado por ele evidencia a sua condição socioeconômica. Sua fotografia reflete um cenário onde o seu cotidiano é permeado por boa estrutura para desenvolver a sua vida. Para ele, “é a cidade produzindo sentidos” (ORLANDI, 2001, p. 11), afinal, o futuro se revela próspero e está logo ali, nesse horizonte a poucos passos ou bastante presente em seu olhar.

Os discursos imagéticos escolhidos para esta seção dialogam entre si pelas semelhanças que as constituem, tais como a presença do cordão de prédios no horizonte – mesmo que em distância tão díspares – e pelas diferenças, sinalizadas pela segregação espacial que se materializa na paisagem urbana, evidenciando a separação entre as diferentes classes sociais, marcada, principalmente, pelas estruturas das residências de cada um desses sujeitos. Dito de outra maneira, é sempre válido reiterar que “[...] o padrão arquitetônico da cidade também segrega, separa, expulsa” (CARLOS, 2008, p. 21).

4.2.2 Mobilidade urbana e transporte

Significamos a cidade por meio de muitos cenários, afinal, “a narratividade urbana tem vários pontos de significação” (ORLANDI, 2001, p. 11). Nesse caminho, a mobilidade urbana é um desses pontos. Deslocar-se pelos espaços da cidade tem sido um grande desafio para os cidadãos. A mobilidade urbana é, de modo geral, uma questão importante nas cidades, tanto no que se refere à infraestrutura (malha viária, qualidade da pavimentação, sinalização, entre outras coisas), quanto à locomoção e transporte de pessoas e mercadorias (largura das ruas e avenidas, corredor de ônibus, ciclovias). O cenário mais

comum nos imaginários urbanos é permeado pelo trânsito caótico com quilômetros de congestionamentos, transportes coletivos ineficientes e com custo elevado e que fazem parte da rotina dos moradores. Vale destacar que o poder público tem, entre outras coisas, a incumbência de trabalhar em prol da qualidade da mobilidade dos habitantes da sua cidade.

É no exercício da cidadania, por meio da interlocução entre os agentes públicos e cidadãos, que o cidadão pode e deve exigir melhorias na sua mobilidade, afinal, ele é o sujeito que pratica e experiencia a cidade. Assim como sinaliza Lana Cavalcanti (2002, p. 47), “o exercício da cidadania na sociedade atual, por sua vez, requer uma concepção, uma experiência, uma prática – comportamentos, hábitos, ações concretas – de cidade”. Nesse viés, uma rede de transportes públicos abrangente e eficiente atenderia a um maior número de pessoas com menos custos financeiros e ambientais, uma vez que os automóveis, ônibus e caminhões são também os responsáveis pela poluição atmosférica e sonora das cidades. Portanto, várias são as possibilidades para de aliviar o trânsito nas grandes cidades como uma malha de ciclovias segura, corredor de ônibus, passagens e condições adequadas no transporte coletivo. O QUADRO 4 a seguir, descortina aos seus interlocutores os significados produzidos pelos alunos, na sua função-autor, na categoria mobilidade urbana e transporte.

QUADRO 4 – CATEGORIAS DISCUTIDAS NA DISCIPLINA E SEUS OLHARES – MOBILIDADE URBANA E TRANSPORTE

CATEGORIAS DISCUTIDAS NA DISCIPLINA E SEUS OLHARES	
Mobilidade urbana e transporte	
OLHARES DA ESCOLA PRIVADA	Número de Materialidades discursivas produzidas
Olhar para engarrafamento no trânsito	01
Olhar da Sacada para a rua	07
Olhar de dentro do carro para a rua	05
TOTAL	13
OLHARES DA ESCOLA PÚBLICA	Número de Materialidades discursivas produzidas
Olhar de dentro do carro para a rua	01
Olhar do meio da rua para a rua	15

Olhar para o terminal de ônibus	01
Olhar para a linha férrea	02
TOTAL	19

FONTE: A autora (2022)

O quadro “Mobilidade urbana e transporte” apresenta um cenário de muitos olhares para a rua – do meio da rua para a rua, da sacada para a rua, de dentro do carro para a rua. De alguma forma, as condições de infraestrutura, qualidade asfáltica e manutenção das ruas e avenidas permearam os olhares de muitos dos alunos na sua função-autor. Poucos foram os olhares para os meios de transporte seja coletivo, seja privado, ou para as questões de fluxo e engarrafamento. Tal situação me fez ponderar a respeito da situação de mobilidade desses sujeitos pela cidade. Como esses sujeitos circulam pela cidade? O quanto e com que frequência se movem dentro do seu bairro e para outros lugares da cidade? Essas questões se evidenciam, uma vez que a questão da mobilidade urbana também está relacionada com o movimento, afinal, “as ruas da cidade fervilham, os ônibus trafegam em maior número, os carros congestionam, e os caminhões entregam mercadorias” (CARLOS, 2008, p. 39).

Dito isso, os discursos imagéticos escolhidos para essa seção vêm ao encontro da circulação, da mobilidade e do transporte. São fotografias que, de alguma forma, “deixa[m] os vestígios do vivido, do experimentado” (ORLANDI, 2001, p. 9), da vida cotidiana desses sujeitos.

FIGURA 15 – MOBILIDADE URBANA E TRANSPORTE / ESCOLA PÚBLICA



FONTE: H. R. M. R. (2021)

O discurso imagético em questão coloca no centro da análise um terminal de ônibus. A fotografia foi tirada de longe, tentando enquadrar todo o lugar. Pelo tamanho da estrutura, entendo que é um terminal de ônibus de bairro, onde apenas os ônibus convencionais circulam. Em primeiro plano está a entrada dos ônibus que dá acesso às plataformas de embarque. Não há nenhum ônibus no local e poucas pessoas estão esperando. Muito provavelmente, isso se deve pela fotografia ter sido produzida em um horário de intervalo, entre os horários de circulação dos ônibus e das pessoas. As motos, presentes no terço esquerdo da imagem, ao que tudo indica, devem pertencer aos trabalhadores do terminal. Um terminal de ônibus é, a meu ver, a materialização de uma das características da cidade, pois, como afirma Orlandi (2001, p. 11), “[...] a cidade tem assim seu corpo significativo. E tem nele sua forma”.

É possível verificar que o autor da fotografia produziu seu discurso do outro lado da rua, embaixo de um toldo de um estabelecimento comercial, provavelmente uma lanchonete, espaço comum próximo aos terminais. Faço

essa interpretação pautada no que evidencia Tuan (1983, p. 135), uma vez que “a associação apoia-se na experiência”. Empiricamente, eu mesma já utilizei transporte coletivo como possibilidade de mobilidade pela cidade. O ângulo da fotografia também retrata a rua que dá acesso ao terminal. Ela não parece ser muito movimentada, talvez, por ser a via de acesso exclusivo dos ônibus. O aluno, na sua função-autor, retratou o espaço de circulação das pessoas, por meio do transporte coletivo, com um recorte no olhar que desmistifica o que temos no nosso imaginário de que esses lugares são de grande circulação de pessoas e o movimento frenético nas ruas ao redor desses terminais, e, com isso, sua fotografia nos conta que o imaginário deste lugar pode ser outro.

FIGURA 16 – MOBILIDADE URBANA E TRANSPORTE I / ESCOLA PRIVADA



FONTE: D. W. O. P. (2021)

O discurso imagético em questão tem no olhar do sujeito-autor um recorte que abarca muitas das características do urbano. De dentro do carro, a fotografia produzida nos conta, a partir daquele ângulo, sobre a grandiosidade das construções verticalizadas. Os prédios altos nos impõem a modernidade da

urbanização, nos permitem chegar mais perto do céu, que, no dia da produção deste discurso imagético, estava especialmente azul, para uma cidade com os dias majoritariamente cinzas.

A mobilidade e o transporte estão expressos nos espaços de circulação dos carros e, ao lado, na via exclusiva para a circulação dos ônibus. O transporte coletivo da cidade de Curitiba, por muitos anos, foi referência para as demais cidades do país, especialmente pela implementação das canaletas – de uso exclusivo para os ônibus e viaturas oficiais –, diminuindo o tempo de realização dos trajetos percorridos e a utilização dos ônibus biarticulados, cujos tamanhos – duas ou três estruturas de ônibus em um só veículo – transportam mais pessoas de uma só vez.

O semáforo, recurso necessário para organizar o trânsito na maioria das cidades, seja para melhorar a fluidez, seja como mecanismo de segurança nos cruzamentos, é o responsável pelo encontro, lado a lado, dos carros e dos ônibus. As avenidas do centro da cidade costumam ser congestionadas. Por isso, é possível que os carros não estejam parados somente por conta do semáforo que está vermelho, mas, sim, pelo congestionamento costumeiro dessas vias. Assim, como assevera Ana Fani Carlos (2008, p.11), “[...] a cidade aparece aos nossos olhos – no plano do imediato, do diretamente perceptível, como concreto diretamente visível e percebido, forma caos”, mesmo em cidades que têm um olhar mais atento para as boas condições de funcionamento do trânsito, primando pela qualidade nos serviços de mobilidade e transporte coletivo e manutenção e infraestrutura das vias públicas da cidade.

4.2.3 Infraestrutura / Saneamento Básico

A qualidade de vida das pessoas que residem em uma cidade também está relacionada a sua infraestrutura e ao acesso dessa população aos serviços de saneamento básico (sistema de coleta regular de lixo e de tratamento de água e esgoto). É comum, tanto nas áreas centrais quanto nas periféricas dos grandes centros urbanos, a presença de eventos como enchentes e alagamentos, inundações e enxurradas devido à grande impermeabilização do solo, ao

processo de canalização e retificação dos cursos da água, à retirada de matas ciliares, à ocupação pela camada mais pobre das áreas de várzea dos rios e córregos. Outrossim, na medida em que as cidades crescem, há, também, um aumento considerável da produção de resíduos sólidos (lixo) e frequente escassez de água potável.

Tal fato acende um alerta para a necessidade de um eficiente sistema de coleta e destino dos resíduos sólidos e líquidos, de uma rede coletora de esgoto na tentativa de diminuir a poluição dos córregos e de suas bacias hidrográficas, além de políticas públicas para evitar a necessidade de ocupação pela população mais carente das áreas de mananciais, corroborando o que evidencia Yi Fu –Tuan (1983, p. 188): “[...] ao olhar a cidade, pode discernir áreas de características físicas e socioeconômicas bem definidas”. Vale mencionar que o descarte de efluentes líquidos sem tratamento adequado provoca contaminação dos solos e dos cursos de água, assim como o descarte inadequado do lixo em terrenos aumenta a proliferação de animais peçonhentos e insetos, como ratos, baratas, cobras, moscas, mosquitos, entre outros proliferadores de doenças.

A ineficiência da drenagem urbana expõe, com frequência, nas paisagens a presença de rios e córregos que se assemelham a canais de esgoto a céu aberto e que, de alguma maneira, significam o modo de viver na sociedade, reforçando o quanto “[...] a cidade é um espaço significante, investido de sentidos e de sujeitos, produzidos em uma memória” (ORLANDI, 2017, p. 205). Para além das questões ambientais, que nos são muito caras, há uma relação direta entre as áreas com deficiências de saneamento básico e a incidência de doenças na população, especialmente nas crianças. No entanto, as áreas mais nobres da cidade contam com uma infraestrutura mais adequada e com amplo serviço de saneamento básico, e com uma boa rede de água potável, dentre outros serviços.

Dito isso, a categoria “infraestrutura e saneamento básico”, de algum modo, reflete a posição dos sujeitos participantes desta pesquisa, como é possível verificar no QUADRO 5 apresentado na página a seguir:

QUADRO 5 – CATEGORIAS DISCUTIDAS NA DISCIPLINA E SEUS OLHARES
– INFRAESTRUTURA E SANEAMENTO BÁSICO

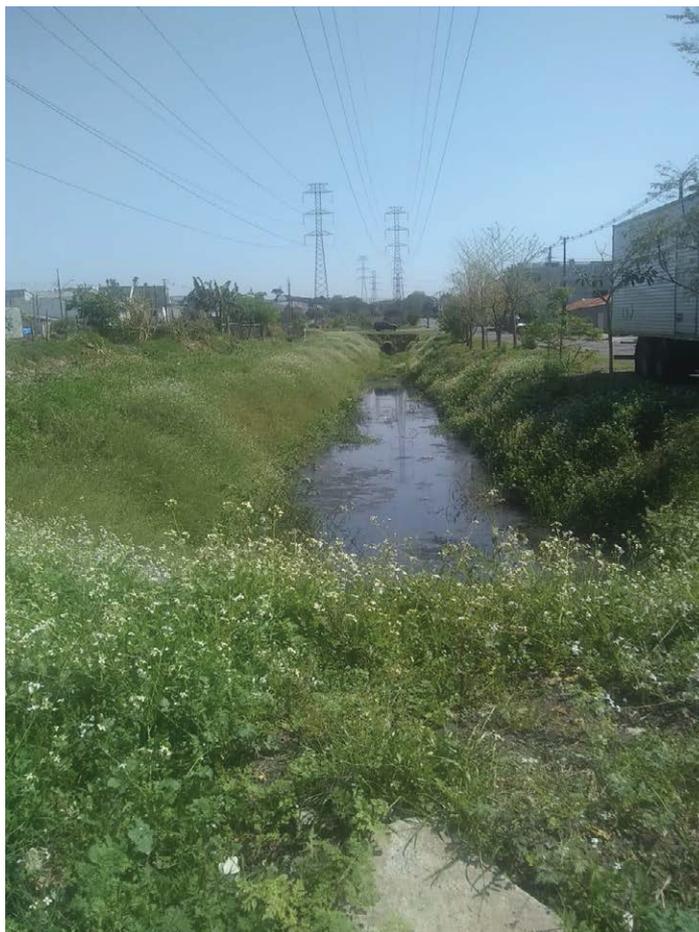
CATEGORIAS DISCUTIDAS NA DISCIPLINA E SEUS OLHARES	
INFRAESTRUTURA E SANEAMENTO BÁSICO	
OLHARES DA ESCOLA PRIVADA	Número de Materialidades discursivas produzidas
TOTAL	0
OLHARES DA ESCOLA PÚBLICA	Número de Materialidades discursivas produzidas
Olhar para o esgoto a céu aberto	03
Olhar para terreno baldio com entulho	01
TOTAL	04

FONTE: A autora (2022)

As fotografias nesta seção nos contam a respeito do lugar do qual cada grupo de sujeitos desta pesquisa pertence. A questão de infraestrutura e saneamento básico não foi o enquadramento do recorte do olhar de nenhum dos alunos da ESCOLA PRIVADA. Esse evento corrobora a problematização apontada por Orlandi ao evidenciar que “quando o espaço é silenciado o espaço mesmo significa” (ORLANDI, 2001 p.7). O fato de que os alunos, na sua função-autor, não produzirem discursos imagéticos na perspectiva da infraestrutura e do saneamento básico nos leva a pensar que os lugares nos quais eles residem e circulam na cidade são espaços providos de boa estrutura e atendem à necessidade da população desses espaços.

Por conta disso, esta seção contará com a análise de dois discursos imagéticos produzidos pelos alunos da ESCOLA PÚBLICA. Os olhares desses sujeitos capturaram, na sua produção de sentido, os problemas com o esgoto a céu aberto e com o lixo/entulho descartado de forma inapropriada em um terreno baldio.

FIGURA 17 – INFRAESTRUTURA E SANEAMENTO BÁSICO / ESCOLA PÚBLICA



FONTE: A. B. L. S. L. (2021)

Este discurso imagético em questão, além de significar o olhar do aluno para as aulas de Geografia, nos provoca uma reflexão acerca de como a sociedade e o poder público têm se comportado diante dos recursos naturais: o que um dia já foi um córrego – pequeno curso de água –, hoje, é associado a um canal de esgoto a céu aberto. Esse curso d'água é canalizado apenas na área de travessia entre um lado e o outro. É possível observar nas bordas que há uma pequena área com uma mata ciliar frágil, que protege o barranco do córrego. O aluno, que na sua função-autor produziu sentido por meio do seu olhar, enquadrando a fotografia de uma maneira que pudéssemos perceber que, por cima e ao longo do canal, passa uma linha de alta tensão de transmissão de energia elétrica.

Sua fotografia nos conta que há, ao longo do canal, ruas pavimentadas em ambos os lados. Foram plantadas árvores nos limites das ruas com o córrego. Isso nos leva a pensar que as árvores vêm para auxiliar a mata ciliar na

preservação das margens. Pelo tamanho e porte dessas árvores, parece que foram plantadas há pouco tempo. A disposição das casas, acompanhando o curso do canal de esgoto, levam-me a pensar que elas estão no final das ruas dos espaços que elas pertencem. Casas, ruas, energia elétrica, a falta de saneamento básico que transforma um córrego em esgoto a céu aberto representa o processo de crescimento desordenado da cidade no seu processo de produção urbano. A cidade vai se formando pela urbanização; assim como sinaliza Orlandi (2017, p. 201), “[...] a cidade é significada pelo urbano”.

FIGURA 18 – INFRAESTRUTURA E SANEAMENTO BÁSICO/ESCOLA PÚBLICA II



FONTE: R. P. M. S. (2021)

Proibido jogar lixo é o que indica a placa colocada pela prefeitura em um terreno baldio. O olhar, do nível da rua para o horizonte, traduz no seu discurso imagético, dentre outras coisas, que o terreno, cujo local é proibido jogar lixo, está cheio de lixo, especialmente de descartes de materiais utilizados pela construção civil. O terreno, inclusive, está cercado. A fotografia nos conta, ainda, que na mesma linha do horizonte, há um cordão de casas que anuncia o

aumento de um imaginado progresso do bairro. Elas surgem com a arquitetura heterogênea, sem padrão arquitetônico, sinalizando um loteamento em expansão. O aluno, na sua função-autor, coloca o céu azul e o cinza asfáltico como moldura.

É possível que, de alguma maneira, esse sujeito em formação tenha utilizado o recorte do seu olhar para apontar o comportamento dos cidadãos que os cercam e que não respeitam uma solicitação para cuidar desse lugar e não jogar lixo. A rua lateral, que dá acesso às casas, não possui pavimentação; já a rua que parece ser a principal é pavimentada com uma cobertura asfáltica. Os sentidos atribuídos por esse aluno me permitem inferir que esse espaço não representa um local qualquer. A fotografia nos conta que, para esse sujeito, o recorte do olhar representa o seu lugar de vivência, o espaço em que ele experiencia o seu cotidiano, pois, para ele, “o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado” (TUAN, 1983, p. 151).

4.2.4 Atividades econômicas

As cidades são, além de espaços de edificações e moradia de grande parte da população brasileira, o centro econômico, de criação artística e difusão cultural, tecnológico e irradiador de modernidade. É nesse cenário que também se dinamizaram as atividades urbanas comerciais, de serviços e de organização da produção das/nas indústrias. O processo de produção do espaço urbano no Brasil, nas últimas décadas, tem alterado as relações das estruturas econômicas e tem, de modo geral, suas funções ligadas principalmente ao setor terciário, cujo expressivo crescimento atinge tanto o setor formal quanto o setor informal da economia.

As relações que os cidadãos têm com a economia, os espaços que frequentam, o que e como consomem, as relações com o mundo do trabalho, variam muito conforme suas estruturas socioeconômicas, corroborando o que que sinaliza Eni Orlandi (2017, p. 201): “[...] o urbano se sobrepõe à cidade e esta é identificada com o social, isto é, as relações sociais são hoje, muito frequentemente, consideradas como o mesmo que relações urbanas”. Sendo

assim, o QUADRO 6, abaixo, representa, na autoria das fotografias pelos alunos, os sujeitos citadinos, que, por meio dos seus olhares, revelam as suas relações com as atividades econômicas do urbano e que significam, na composição dos discursos imagéticos, as discussões propostas durante as aulas de Geografia.

QUADRO 6 – CATEGORIAS DISCUTIDAS NA DISCIPLINA E SEUS OLHARES – ATIVIDADES ECONÔMICAS

CATEGORIAS DISCUTIDAS NA DISCIPLINA E SEUS OLHARES	
ATIVIDADES ECONÔMICAS	
OLHARES DA ESCOLA PRIVADA	Número de Materialidades discursivas produzidas
Olhar da praça de alimentação	01
TOTAL	01
OLHARES DA ESCOLA PÚBLICA	Número de Materialidades discursivas produzidas
Olhar para um comércio	02
Olhar para uma escola municipal	01
Olhar de dentro do carro para uma Igreja	01
TOTAL	04

FONTE: A autora (2022)

As cidades contemplam uma vasta gama de atividades econômicas. Elas estão presentes, na maioria das vezes, diretamente na vida dos cidadãos. Dito isso, as atividades econômicas que significaram para esses sujeitos em formação estão, de alguma forma, presentes no seu cotidiano. São atividades voltadas ao setor de serviço e comércio, especialmente, as atividades que abarcam a questão do consumo como mercado e a praça de alimentação. Nesse caminho, as fotografias nos contam o que evidencia Cavalcanti (2008, p.97): “[...] a cidade é o lugar privilegiado do consumo”, levando-nos a refletir, de alguma maneira, sobre o lugar do consumo na vida desses sujeitos. Os discursos imagéticos a seguir, conduzem-lhes, de alguma forma, para o lugar de experiência, do vivido, do cotidiano de cada um desses sujeitos.

FIGURA 19 – ATIVIDADES ECONÔMICAS / ESCOLA PRIVADA



FONTE: I. R. R. (2021)

As lojas e o comércio de rua, em muitas das cidades, especialmente nos grandes centros, têm dividido a sua dinâmica de atuação com espaços que concentram múltiplos serviços em um único espaço, como as galerias e os *shopping centers*. Este aluno, possivelmente, enunciou na produção do seu discurso imagético, mais do que a significação do seu olhar para as atividades econômicas da cidade. Esta fotografia nos conta que a loja ao fundo – mesmo com o *zoom* utilizado para o registro, não é possível identificar a que segmento ela pertence – e a praça da alimentação fazem parte das estruturas de um *shopping center*. Essa loja, de certo modo, está em um lugar mais seguro, onde os problemas como furtos e roubos, mais comuns em espaços abertos, têm um maior empecilho para acontecer. Ainda assim, apesar de mais seguro, o *shopping* é um local que, de modo geral, não é acessível a todas as pessoas. Tal dinâmica, por vezes, segrega as pessoas na cidade.

Escrevi, anteriormente, que este discurso imagético anunciava mais que apenas as atividades econômicas: ele pode nos contar também que o consumo

no *shopping* é um estilo de vida, como sinaliza Carlos (2008, p.27), quando infere que “[...] o urbano é mais que um modo de produzir, é também um modo de consumir, pensar, sentir, enfim, é um modo de vida”. Isso se dá pela escolha das pessoas por lugares mais protegidos, com múltiplas possibilidades de compras, refeições e lazer (cinema, parquinho, espaço de jogos). O recorte deste olhar, provavelmente, foi feito em um horário antes ou próximo da abertura do *shopping*, e isso se evidencia pela organização das mesas e cadeiras, e da ausência de pessoas nesse local, já que a praça de alimentação é um dos espaços mais movimentados do *shopping* ao longo do seu horário de funcionamento.

FIGURA 20 – ATIVIDADES ECONÔMICAS / ESCOLA PÚBLICA



FONTE: A. B. A. P. (2021)

Ir ao mercadinho próximo de casa ou comprar algum item emergencial é um dos primeiros passos para a autonomia de circulação pelas ruas do bairro. O Mercado Mineiro é um desses pequenos comércios que atende às necessidades mais imediatas da população local. Em alguns casos, esses comércios ainda praticam uma sistemática de pagamento, aparentemente não predominante nos grandes centros urbanos, que consiste em anotar o valor das compras dos

clientes em caderneta/caderno para que façam o pagamento no dia em que recebem os seus proventos do mês.

A cor, um vermelho escuro, é um típico apelo da linguagem fática publicitária, que se faz ver e valer dessa cor, destacando-se em meio à opacidade do cinza e do branco que o rodeiam. Ainda, nessa imposição da sua presença, estimula o consumo colocando os cartazes com as promoções de alguns produtos na cor amarela, associando, de alguma forma, o seu nome a um lugar de preços mais baixos do que os da concorrência. Há, também, contido nesse discurso, uma bicicleta para entregar os produtos comprados nas residências dos clientes.

Em uma análise um pouco mais atenta, percebo na fachada do comércio um desenho de uma fazenda/chácara, com um trabalhador rural. No muro, ao lado, outros desenhos de carnes, frutas e verduras instigam o imaginário das pessoas que passam pela rua. As ilustrações contidas na fachada do mercado nos remetem a um espaço rural. De alguma forma, os produtos “produzidos pelo homem do campo” conduzem as pessoas ao pensamento de que, nesse comércio, oferecem-se produtos de uma qualidade análoga aos vendidos no campo. Um fator interessante de se pensar é que nesses bairros – mais periféricos – há um grande número de imigrantes oriundos de cidades do interior e que tinham nas áreas rurais sua fonte de renda e sustento. Possivelmente, o aluno, na sua função-autor, retratou esse lugar, pois, de alguma forma, faz parte do seu imaginário. Tal situação, vem ao encontro de que “[...] é pelas condições que o sujeito formula seu dizer, sua vida, seus sentidos, seus sentimentos” (ORLANDI, 2001, p. 10).

4.2.5 Áreas verdes

A expansão territorial, o uso e ocupação do solo nos espaços da cidade de modo desorganizado, a precariedade de acesso aos processos de infraestrutura e saneamento básico, o grande número de circulação de motos, carros, caminhões e ônibus, muitos deles sem a manutenção necessária para a circulação, são alguns dos fatores que causam grandes impactos ambientais e diversos tipos de poluição nos espaços urbanos. Os cuidados com o meio

ambiente têm preocupado, de modo geral, a sociedade. Sabe-se, que a vegetação mais densa e os lugares com áreas verdes contribuem sobremaneira para que os espaços da cidade tenham as temperaturas mais amenas. Sem falar no fato de que as árvores ajudam a remover os poluentes do ar diminuindo a poluição e a péssima qualidade do ar urbano.

Como mencionado anteriormente, nosso lugar de vivência é a cidade de Curitiba, também conhecida no Brasil por ser a capital ecológica em virtude das suas inúmeras áreas verdes e parques. O QUADRO 7 a seguir nos revela as fotografias de autoria do aluno que, pelo recorte do seu olhar, produziu sentidos por meio das áreas verdes da cidade:

QUADRO 7 – CATEGORIAS DISCUTIDAS NA DISCIPLINA E SEUS OLHARES – ÁREAS VERDES

CATEGORIAS DISCUTIDAS NA DISCIPLINA E SEUS OLHARES	
ÁREAS VERDES	
OLHARES DA ESCOLA PRIVADA	Número de Materialidades discursivas produzidas
Olhar da janela para a árvore	01
Olhar da Sacada para algumas árvores no terreno vizinho	01
TOTAL	02
OLHARES DA ESCOLA PÚBLICA	Número de Materialidades discursivas produzidas
Olhar para uma árvore	02
TOTAL	02

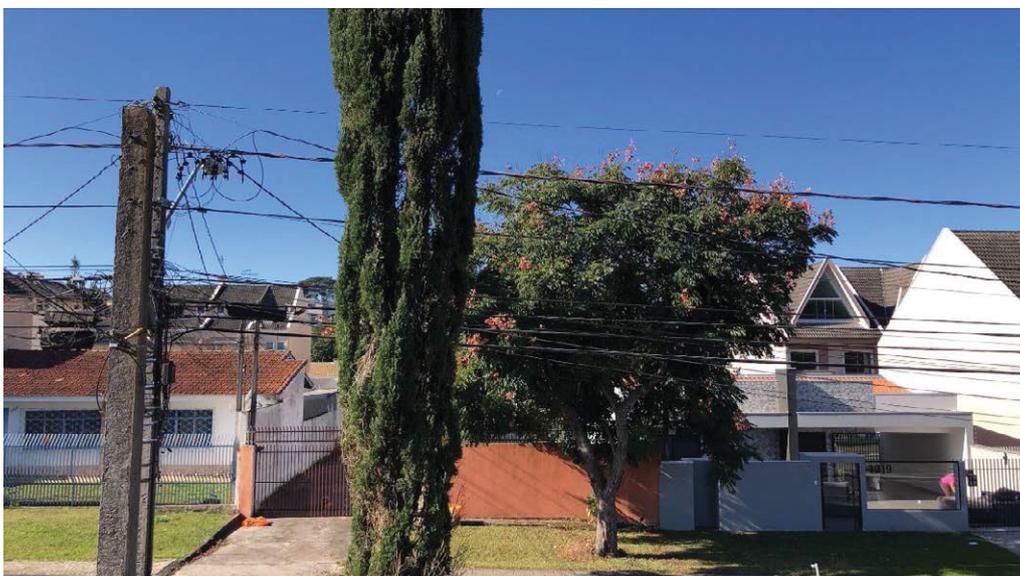
FONTE: A autora (2022)

Quatro são as fotografias que nos contam a relação dos alunos, no processo de significação da cidade, acerca dos espaços de áreas verdes. Ao verificar esses dados pensei de imediato: só quatro se referenciam às áreas verdes e três retrataram apenas uma árvore na fotografia? Logo em seguida, entendi que esses olhares, de certa maneira, apreenderam questões que foram discutidas durante as aulas: onde encontramos áreas verdes na cidade; quais espaços as árvores ocupam no espaço urbano; o fato de que as árvores servem para embelezar a cidade, especialmente nos seus períodos de florada. Portanto, cada uma dessas árvores significou os espaços da cidade para esse sujeito,

pois, “o sentido, repetimos, é também a janela de que se olha” (ORLANDI, 2001, p.10).

Partindo dessa premissa, essas áreas verdes, essas árvores, significam a resistência do verde e do colorido da cidade de Curitiba, uma vez que, segundo TUAN (1983, p. 133), “[o]s ambientes naturais variam visivelmente na superfície terrestre e os grupos culturais diferem na maneira de perceber e ordenar seus meios ambientes.

FIGURA 21 – ÁREAS VERDES / ESCOLA PRIVADA



FONTE: B. F. C. (2021)

Uma árvore, com o formato diferente do que costumamos encontrar, embeleza a rua. Acompanhada de outra árvore, em um segundo plano, mais comum, frondosa e florida, embeleza ainda mais. A fotografia de autoria do aluno ajuda a contar como essas duas árvores, ao seu olhar, produzem sentido no seu imaginário, uma vez que expressam a resistência da natureza na cidade. No centro da fotografia, essas duas árvores passam a ser reféns da urbanização. Tanto de um lado quanto do outro o concreto e as construções se impõem na paisagem. O predomínio das construções sobre o verde se dá, de alguma forma, na arquitetura das casas. Em um dos lados das duas árvores, as casas ao fundo trazem na sua arquitetura um ático na parte mais alta, com uma fachada de formato triangular, que nos remete a um pinheiro e possibilita a vista para o horizonte como uma casa na árvore.

Além das fachadas das casas, o poste que sustenta os fios que conduzem a energia elétrica e a estrutura de telefonia e internet compete com as árvores na constituição da fotografia. Os postes podem ser considerados as novas árvores do espaço urbano. Em uma metáfora visual, o tronco imperioso é cinza, feito de cimento e ferro. Não há seiva percorrendo o seu caule, mas os fios surgem no alto como grandes galhos e se espalham na sua imensa frondosidade. Na competição entre a árvore natural e a árvore urbana, quando seus galhos se entrelaçam, a árvore cuja seiva alimenta seus galhos e nutre suas folhas e flores, perde a batalha e tem na poda o fim da sua beleza para que os galhos e folhas de fios sigam a urgência dos seus caminhos. O discurso imagético em questão, tensiona sobre o lugar do verde das árvores em meio ao cinza das construções. Trata-se, assim, da transformação que a cidade impõe aos seus espaços, como sinaliza Orlandi (2001, p.13): “o fragrante como o lugar da cidade se narra: lugar em que o corte é rápido e a destranformação é o modo de intervir”.

FIGURA 22 - ÁREAS VERDES / ESCOLA PÚBLICA



FONTE: A. L. S. (2021)

Troncos, galhos e postes se confundem. O aluno, na sua função-autor, fotografa e produz sentido ao olhar para o amarelo frondoso do ipê. É a cor da riqueza, do ouro, da esperança. De baixo, analisa o cenário e registra. Sua fotografia nos conta sobre a majestuosidade da natureza e, de alguma forma, nos coloca na posição de seus dependentes. O recorte do olhar do sujeito nos leva a pensar que ele produziu o seu discurso da calçada da rua, pois, logo ao lado, no canto da imagem, há outro Ipê. E por que esse ângulo e não outro? O que ele quer nos contar sobre a chaminé da casa? Possivelmente, o lugar vislumbrado na fotografia não é um espaço próximo a sua casa. A estrutura do bairro onde se localiza a escola e onde os alunos sujeitos dessa pesquisa se deslocam majoritariamente são pouquíssimos arborizados e as poucas árvores que constituem o espaço do bairro não têm esse porte. Da mesma maneira, chaminés com essa configuração, de modo geral, não fazem parte da arquitetura das casas da região. Dito isso, entendo que a grandeza do ipê amarelo, o

progresso do urbano representado pelo poste e sua rede, além da chaminé que representa uma casa de pessoas com poder aquisitivo maior, despertaram no olhar desse cidadão em formação uma possibilidade de um futuro próspero, corroborando o que já fora sublinhado por Orlandi (2017, p. 204): “[...] sujeitos e sentidos se constituem [...] atravessados pelo inconsciente e pela ideologia [...] têm suas práticas sociais funcionando no espaço urbano; significando e sendo significados através delas, nas suas diferenças”.

4.2.6 Espaços de Lazer

Nos estudos acerca da cidade e produção dos espaços urbanos, os “Espaços de Lazer” não são contemplados como categoria de ensino no material didático dos alunos que frequentam o sétimo ano das escolas que são o espaço de diálogo desta pesquisa. No entanto, as discussões e a dinâmica das aulas conduziram nossas conversas para as questões que envolviam a circulação dos alunos e a maneira como eles faziam o uso dos mais diversos espaços da cidade. Vale destacar que o nosso lugar de fala é Curitiba, considerada a capital mais verde do país. Nesse conjunto de espaços verdes, estão os parques públicos que possuem estruturas diversas, mas que, de modo geral, são equipados com churrasqueiras, parquinhos, quadras, pistas de corrida e de caminhada, lanchonetes e outras estruturas de acesso gratuito.

As conversas e trocas de experiências dos alunos nos/pelos espaços da cidade renderam olhares múltiplos. Diante desse cenário, entendi a necessidade de agrupamento das fotografias a partir desse movimento pela cidade e instituí a categoria de “Espaços de Lazer” para contemplarmos a possibilidade da análise desses discursos imagéticos produzidos pelo recorte desse sujeito cidadão na sua função-autor. Vale frisar que é no exercício da cidadania que o corpo atravessado pela produção e reprodução de cultura erige-se na necessidade de mover-se, de circular e de embeber-se das estruturas que essa cidade oferece. Nesse sentido, o lazer para além das atividades físicas – teatro, dança, música, entre outras manifestações culturais – precisa estar presente nos múltiplos espaços da cidade, sobretudo nos lugares mais periféricos, que é o lugar onde a maioria da população, marginalizada socialmente ocupa seu

espaço na cidade. Nesse caminho, esses sujeitos têm o direito de se fazer valer de todas as estruturas sociais no tocante a sua constituição enquanto cidadão. O contexto da pandemia do coronavírus, que restringiu o uso e a circulação das pessoas pelos espaços de lazer da cidade, de todo modo, trouxe consequências para os habitantes da cidade, sejam adultos ou crianças. São nesses espaços que uma parcela da população vai passear, fazer piqueniques, praticar exercícios, descansar, contemplar a natureza, dentre tantas outras coisas

Conforme demonstrado no QUADRO 8, apresentado na próxima página, os espaços ao ar livre, como praças, parques e academias foram mais mencionadas pelos sujeitos que frequentam a ESCOLA PÚBLICA em detrimento dos que estudam na ESCOLA PRIVADA. É possível, diante dos números, inferir que, ao possibilitar, na dinâmica das aulas que tratam do conteúdo da cidade e do processo de produção do espaço urbano, a discussão sobre por onde circulam e como usam os espaços da cidade, os espaços de lazer têm a sua importância para os cidadãos, especialmente os parques públicos. Esses espaços seriam mais frequentados pelos alunos da ESCOLA PÚBLICA em detrimento dos alunos da ESCOLA PRIVADA. Dito isso, inicio a análise do discurso imagético produzido pelo olhar do aluno da ESCOLA PÚBLICA, na medida em que “[...] esse espaço material concreto funcionando como sítio de significação requer gestos de interpretação particulares” (ORLANDI, 2001, p.12).

Como evidenciado no QUADRO 8, as fotografias acerca dos Espaços de Lazer também nos contam como esses lugares significam para parte desses sujeitos, especialmente para os que frequentam a ESCOLA PÚBLICA, pois, para esses alunos, são o ponto de encontro, de diversão e, em muitos casos, os seus únicos espaços de lazer. No entanto, para os alunos que frequentam a ESCOLA PRIVADA, os Espaços de Lazer parecem que não significam da mesma maneira uma vez que esses lugares foram alvo de apenas dois dos olhares sobre eles.

QUADRO 8 – CATEGORIAS DISCUTIDAS NA DISCIPLINA E SEUS OLHARES
– ESPAÇOS DE LAZER

CATEGORIAS DISCUTIDAS NA DISCIPLINA E SEUS OLHARES	
ESPAÇOS DE LAZER	
OLHARES DA ESCOLA PRIVADA	Número de Materialidades discursivas produzidas
Olhar para o parque	01
Olhar para o museu	01
OLHARES DA ESCOLA PÚBLICA	Número de Materialidades discursivas produzidas
Olhar para o parque	09
Olhar da janela para o mar	01
Olhar da rua para o Shopping	01
Olhar para uma arte em um muro	01

FONTE: A autora (2022)

Os discursos imagéticos analisados a seguir estão identificados como FIGURA 23 – ESPAÇO DE LAZER / ESCOLA PÚBLICA e FIGURA 24 – ESPAÇO DE LAZER / ESCOLA PRIVADA. Os efeitos de sentidos produzidos pelos sujeitos na sua função-autor emergem de contextos distintos revelando nas materialidades discursivas constituídas que as praças, áreas de exercício e esportes e os parques, se encontram em situações distintas. Uma das fotografias, a FIGURA 24 – ESPAÇO DE LAZER / ESCOLA PRIVADA, faz-se encoberta pelas regras mais restritas do momento pandêmico de que seu contexto exigia. Já a outra fotografia, FIGURA 23 – ESPAÇO DE LAZER / ESCOLA PÚBLICA, vislumbra a retomada gradativa e tão esperada da vida social e dos encontros. Nesse caminho, é importante ressaltar que “[...] o sujeito só se faz autor se o que ele produz for vestígio do possível” (ORLANDI, 2020, p. 71).

FIGURA 23 – ESPAÇO DE LAZER / ESCOLA PÚBLICA



FONTE: K. A. R. (2021)

O discurso imagético em questão me leva a pensar ser um evento organizado por alguma instituição, que promoveu uma grande confraternização no parque. As pessoas estão próximas umas das outras, a maioria sentada embaixo das árvores, em pequenos grupos que sugerem ser grupos constituídos de pessoas com mais proximidade, mais intimidade em relação às pessoas do grande grupo. Uma tenda branca aparece ao fundo, o que me leva a entender que possa ser o lugar apoio para o grupo. Uma churrasqueira portátil também aparece no recorte escolhido por esse olhar. Tal objeto nos inclina a pensar que as pessoas presentes no parque participam de um churrasco onde compartilham alimentos, conversam e se socializam. Alguns participantes do evento utilizam a máscara de proteção contra o coronavírus, outros participantes, não. Nesse caminho, podemos pensar que a confraternização materializada no churrasco,

foi uma possibilidade de lazer e de entretenimento desse grupo de pessoas e que, possivelmente, o aluno, sujeito autor dessa fotografia, estaria participando desse evento. Isso nos leva a refletir o porquê de os alunos da ESCOLA PÚBLICA, para significarem a cidade, terem lançado mais olhares para os espaços de lazer. Talvez, isso se deva ao fato desses espaços oferecerem dinâmicas de encontros e possibilidades de atividades físicas de mais fácil acesso a essa camada da população, como reunir os amigos da escola, da igreja, da rua e da família para uma confraternização seja nos espaços com churrasqueira, seja para um piquenique como forma de compartilhar as alegrias da vida de modo geral, bem como comemorar aniversários, chás de bebês e casamentos

No caminho dessa reflexão, é provável que os alunos da ESCOLA PRIVADA não fotografaram os parques na mesma quantidade por terem, de alguma forma, acesso a outros lugares como salão de festas do condomínio, *buffets* especializados e restaurantes diversos para celebrar a vida com as mesmas comemorações.

É da penumbra, onde se apresenta a noite, que surge o olhar que produziu a FIGURA 24. Assim como a noite, a materialidade discursiva disposta logo a seguir grita no silêncio:

FIGURA 24 – ESPAÇOS DE LAZER / ESCOLA PRIVADA



FONTE: H. G. M (2021)

Iluminada por todos os ângulos, como poucos lugares da cidade, a materialidade discursiva enuncia o que talvez pudéssemos chamar de espaço esportivo. Digo isso porque, no recorte feito pelo olhar do sujeito na sua função-autor, evidencia-se uma academia ao ar livre, uma quadra de areia e um espaço com grama. Espaços cobiçados para a prática de atividades físicas e prática de esportes como o futebol e o vôlei. A área além de muito iluminada é cercada de grades por todos os lados. De certa maneira, essas duas situações – iluminada e cercada – nos despertam duas sensações: a de um espaço seguro, onde os que frequentem estão sob a vigília de quem passa, e cercada para que situações adversas, como furtos, roubos e preocupações das mais variadas possam ser inibidas.

De modo geral, o horário do crepúsculo é o mais procurado para as práticas esportivas e de cuidado com o corpo, uma vez que é ao final do dia, depois do horário de trabalho, que nos presentearmos com ações que primam pelo nosso bem-estar e pela nossa saúde. Porém, tanto o espaço da academia ao ar livre, quanto a quadra de areia e inclusive os bancos de madeiras dispostos para a contemplação, encontram-se completamente vazios, sem indício da presença de qualquer pessoa que seja. O que nos leva a crer que, de fato, o espaço tenha sido fechado para contemplar a resolução que proíbe os usos dos espaços públicos para a prática de exercícios e de esporte.

Outro fator a ser considerado e que a materialidade discursiva nos revela é que o espaço está com a grama cortada, bem como a grama que se estende ao lado da calçada. Tal situação é indício de que os responsáveis pela manutenção desse espaço estavam em dia com as atividades de cuidado e conservação do local. Isso pode ter acontecido pelo fato de que, ao fundo, como se observa na FIGURA 24, há uma casa da cor amarela, cercada de palanques palitos, muito característicos das casas de caseiros/cuidadores/vigias de estruturas do governo. É comum no estado do Paraná que policiais militares recebam a concessão de uso das casas do governo. Essas referidas residências estão localizadas em terrenos ao lado do terreno da escola e, por vezes, estão dispostas nos mesmos terrenos das escolas. O objetivo principal dessa concessão é que o funcionário do estado, no caso policiais militares, possam usufruir da residência sem custos, mas, em contrapartida, precisam cuidar desses espaços que a cercam.

Ainda, vale destacar que, quando da escolha do recorte desse olhar, o sujeito estava por circular por espaços das proximidades e o que lhe significou, nessa caminhada, foi a estrutura pública, de uso coletivo, cujo objetivo principal é usá-la para cuidar da saúde do corpo e da mente. Importante reforçar que as FIGURAS 23 e 24 foram produzidas em um momento em que a vacinação no Brasil, mesmo que lentamente, por conta da quantidade insuficiente de doses dos imunizantes, avançava pelo território nacional e, ainda tímidos, já se percebia os efeitos positivos da vacinação com a redução no número de contágios, mas, principalmente, no número de mortos.

Diante disso, alguns lugares da cidade, como comércios, *shoppings*, praças e parques passaram por uma flexibilização do uso dos seus espaços. Cabe ressaltar que, no advento das tecnologias e das redes sociais, contexto no qual as *selfies* marcam a passagem dos sujeitos pelos espaços da cidade, não foi registrada nenhuma *selfie*. O apagamento do sujeito a partir do seu aparente “não estar”, permite, por inferência, explicitar o fato de que a circulação de pessoas na cidade deveria ser evitada e estar nos espaços da cidade, especialmente nos parques e praças, significaria descumprir com as orientações das autoridades de saúde, já que “[...] o sujeito, por sua vez, é lugar historicamente (interdiscurso) constituído de significação” (ORLANDI, 2020, p. 48).

Na relação do processo de ensino e aprendizagem, significar o que se aprende é o caminho possível para a formação desse aluno enquanto cidadão. Ao olhar o seu entorno, os alunos, na sua função-autor, no recorte dos seus olhares, produziram fotografias que nos contaram, ao seu modo, esse processo de significação do conteúdo “Cidade e Urbanização do Brasil”, trabalhado nas aulas de Geografia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa circunscreve-se ao meu objetivo enquanto educadora e pesquisadora de encontrar caminhos para tentar mitigar o problema que se evidencia no processo de ensino e aprendizagem da Geografia, enquanto componente curricular e que, por vezes, impede que um docente atinja o seu objetivo que é o de contribuir para a formação cidadã dos seus alunos. O problema de que estamos tratando é que os alunos, em alguns momentos, não conseguem estabelecer conexões entre os temas trabalhados em sala de aula e o seu cotidiano. Tal situação faz com que esses alunos não consigam atribuir sentido aos conteúdos estudados no componente curricular Geografia. Como consequência, os discentes acabam não se identificando com o lugar no qual moram e, assim, tampouco se percebem parte integrante da sociedade discutida e visitada nas aulas e, sobretudo, que está viva no espaço geográfico no qual circulam.

Nesse caminho, o professor de Geografia assumindo seu papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem, se faz valer de diversas estratégias, métodos e ferramentas visando possibilitar a construção do conhecimento de forma coletiva e significativa para os alunos. Dito isso, vale destacar que um dos possíveis caminhos pensados para a significação e a produção de sentidos na relação que se estabelece entre o conteúdo geográfico e o cotidiano do aluno e, assim, tentar mitigar esse problema foi o de convidar os alunos a fotografem o seu entorno, os lugares que desenvolvem as suas experiências, o seu espaço de vivência.

Com o auxílio da Análise de Discurso, foi possível perceber, por meio da fotografia enquanto discurso imagético, os sentidos atribuídos pelos alunos à cidade. As análises das fotografias nos conduziram por caminhos nos quais foi possível compreender que esses sujeitos, de alguma forma, conseguiram estabelecer relações entre o conteúdo geográfico e seu o cotidiano, uma vez que esse movimento pode contribuir para que cada aluno observe, perceba e analise o seu lugar enquanto espaço vivido.

Como explicitado na seção introdutória desta dissertação, esta pesquisa teve como objetivo compreender em que medida, ao utilizar a fotografia na sua função-autor, os alunos produziram sentidos em seu processo de aprendizagem nas aulas de Geografia. Nas análises foi possível perceber que os alunos significaram o que aprenderam sob diferentes olhares. A cidade e o espaço urbano foram representados por todas as categorias discutidas nas aulas. As fotografias nos contam que os alunos produziram sentido ao que aprenderam, especialmente quando se trata das categorias “moradias e construções urbanas” e “mobilidade urbana e transportes”, que foram as categorias que tiveram o maior número de olhares.

Os resultados deste estudo possibilitaram, também contemplar os objetivos específicos de modo que foram percebidas, por meio dos discursos imagéticos produzidos pelos alunos na sua função-autor, as diferentes relações que eles fazem e trazem do seu cotidiano com os conceitos geográficos apresentados.

Outro objetivo específico era o de entender, por meio da linguagem fotográfica, a posição dos sujeitos na sua função-autor. As fotografias nos contaram que os alunos da ESCOLA PÚBLICA ocupam espaços mais periféricos da cidade. As suas residências são mais simples e menores e a infraestrutura das ruas por onde circulam mais precarizadas. Vale destacar que provém dos sujeitos da ESCOLA PÚBLICA os únicos olhares que nos sinalizaram as deficiências do saneamento básico e da infraestrutura da cidade. As fotografias também nos contam que os alunos da ESCOLA PRIVADA moram em áreas cujas residências têm alto valor imobiliário, que muitos desses sujeitos não residem no mesmo bairro em que se localiza a escola. As categorias de áreas verdes e de lazer pouco foram mencionadas por esses alunos. Outrossim, nenhum desses sujeitos teve seu olhar voltado à questão do saneamento básico.

Para o objetivo específico que consistia em analisar os discursos imagéticos, sobre urbanização, apresentados pelos alunos, estabeleci como critério seis categorias estudadas em sala de aula acerca da cidade e do espaço urbano. Os resultados mostraram que, de fato, ao utilizarem a fotografia nas aulas de Geografia, os alunos, na sua função-autor, produziram sentidos acerca das temáticas trabalhadas. Algumas categorias se fizeram mais presentes no processo de significação do que outras; no entanto, esse movimento possibilitou

que esses sujeitos pudessem de alguma maneira olhar para o seu cotidiano e estabelecerem relações entre o conteúdo geográfico e o lugar da cidade em que circulam e têm suas experiências enquanto espaço vivido. Tal evento pode contribuir sobremaneira no processo de formação do aluno enquanto cidadão, sujeito atuante e transformador da sociedade.

O desenvolvimento desta pesquisa me atravessou e me constituiu de muitas maneiras. Foi uma experiência que me engrandeceu e que, de algum modo, me tornou uma professora outra, uma pessoa mais sensível às diferenças e uma cidadã mais consciente do meu papel na sociedade. Ademais, foi uma grande oportunidade de conhecer melhor os lugares onde eu desenvolvia minha profissão. Esse movimento de pesquisadora-professora me fez olhar para aqueles alunos, cidadãos em formação, com um olhar mais atento às suas necessidades, possibilidades e multiplicidades. Não há dúvida de que a pesquisa possibilita um olhar mais integrador e aberto.

A lição que fica é a de que transformar o conteúdo geográfico em ferramenta de pensamento dos alunos implica a busca dos significados e dos sentidos dados por eles aos diversos temas abordados em sala de aula. Nessa direção, acredito que este estudo possa ser um “clique” ao apontar um ponto de partida para tanto, mas outros caminhos também são possíveis. De todo o modo, esta foi a opção.

Para finalizar destaco que construir essa dissertação foi como estabelecer um diálogo entre mim e os meus interlocutores, professores e pesquisadores que, como eu, se constituem enquanto cidadãos em diferentes espaços de um país a se (re)construir.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico**. São Paulo: Atlas, 1987.

BARRETO, Raquel Goulart. Análise de Discurso: conversa com Eni Orlandi. **Teias**, Janeiro, ano 7, n. 13-14, jan/dez 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BILLY BODE. **Despina: As cidades e o desejo**. Disponível em: <<http://billybode.blogspot.com/2012/05/despina-as-cidades-e-o-desejo.html>>. Acesso em: 03 out. 2021.

BONACHO. **Despina**. Disponível em: <<http://bonacho-portuguessuave.blogspot.com/2010/06/despina.html>>. Acesso em: 03 out. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos: geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLAI, Helena Copetti. **Geografia em sala de aula prática e reflexões**. Porto Alegre: Ed da UFRGS, 1998.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CALLAI, H. C. CASTROGIOVANNI, A. C. et al. **Geografia em sala de aula práticas e reflexões**. Porto Alegre: Ed. da Universidade. 129-132. Rio Grande do Sul: Ed. da Universidade. 1999. p. 55- 60.

CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?** Terra Livre, São Paulo, n.16, p.133-152, jan./jun. 2001.

CALLAI, Helena. **Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 83-134.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Orgs. MORAIS, Eliana Marta Barbosa de & MORAES, Loçandra Borges de. Goiânia: Editora Vieira, NEPEG, 2010.

CALLAI, Helena Copetti. A formação do profissional de Geografia: o professor. Ijuí: Unijuí, 2013.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. Companhia das letras, 1990. I Ed. [Le città invisibili, 1972] Tradução: Diogo Mainardi.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 1992.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. O lugar: mundialização e fragmentação. In: SANTOS, Milton et. al. (Org.) **O novo mapa do mundo: fim de século e globalização**. São Paulo: Hucitec, 1997.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.) **A geografia na sala de aula**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2021.

CASTELLAR, Sonia M. Vanzella; PEREIRA, Marcelo Garrido; DE PAULA, Igor R. O pensamento espacial e o raciocínio geográfico: considerações teórico-metodológicas a partir da experiência brasileira. **Revista de Geografia Norte Grande**, n. 81, 2022.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. O Ensino crítico de geografia em escolas públicas do ensino fundamental. Dissertação de mestrado. Goiânia: Faculdade de Educação/UFG 1991.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papyrus. 1998

CAVALCANTI, Lana de Souza. Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise. In: Associação dos geógrafos do Brasil. As transformações no mundo da educação: geografia, ensino e responsabilidade social. São Paulo, n. 14, p. 125-145, jan/jul. 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Uma Geografia da cidade: elementos da produção do espaço urbano. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (org.). **Geografia da cidade**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. p. 11-31.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia: Alternativa. 2002

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papyrus. 2008

CAVALCANTI, Lana de Souza. Aprender sobre a cidade: a geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares. **Revista Geográfica de América Central**, número Especial EGAL, 2011 – Costa Rica, II Semestre, 2011, p. 1-18.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012

CURITIBA. **População das regionais de Curitiba supera a da maioria das cidades do Paraná**. Disponível em: <<https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/populacao-das-regionais-de-curitiba-supera-a-da-maioria-das-cidades-do-parana/41159>>. Acesso em: 03 fev. 2022.

DAMIANI, Amélia Luisa. A geografia e a construção da Cidadania. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.) **A geografia na sala de aula**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2021. p. 50-61.

DELLORE, Cesar Brumini. **Araribá mais**: Geografia: manual do professor. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. São Paulo: Moderna, 2018. v. 7º ano.

FILIZZOLA, Roberto. **Didática da Geografia**: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com avaliação. Curitiba: Base Editorial, 2009.

FREISLEBEN, Alcimar Paulo; KAERCHER, Nestor André. A linguagem fotográfica como recurso metodológico no ensino de Geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 7, n. 12, p. 114-130, jan./jun. 2016.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

HARVEY, David. **Espaços de esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HARVEY, David. A liberdade da cidade. In: MARICATO, Ermínia; *et al.* In: **Cidade rebeldes**: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2013.

HARVEY, David. **Cidades Rebeldes**: do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

KAERCHER, Nestor Andre. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. Geografia em sala de aula prática e reflexões. Porto Alegre: Ed da UFRGS, 1998.

KIMURA, Shoko. Linguagem e produção de sentidos no ensino de Geografia. **Terra Livre**, São Paulo, ano 26, v.1, n. 34, jan-jun 2010, p. 177-188.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. Cotia/SP: Ateliê Editorial, 2002.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 1994.

KOZEL, Salete; FILIZZOLA, Roberto. **Teoria de prática do ensino de Geografia: memórias da terra**. São Paulo: FTD, 2009.

LABEURB. **Laboratório de Estudos Urbanos** – UNICAMP. Disponível em: <<https://www.labeurb.unicamp.br/site/web/pagina/38>>. Acesso em: 02 mar. 2022.

NIQUELE, Jane Lopes Gaspar; ASALIN, Gilmar Aparecido. O uso da fotografia no ensino de Geografia: uma experiência com alunos do sexto ano do Ensino Fundamental. In: PARANÁ. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_geo_unespar-paranavai_janelopesgaspar.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2020.

NUNES, Flaviana Gasparotti. Linguagem fotográfica e ensino de Geografia: experiências desenvolvidas no PIBID/Geografia/UFGD. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 28-48, set./dez. 2016.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE/ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OPAS/OMS. Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875>. Acesso em: 6 jan. 2021

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2000.

ORLANDI, Eni. **Cidade Atravessada: os sentidos públicos no espaço Urbano**. Campinas: Pontes Editores, 2001.

ORLANDI, Eni. **Cidade dos Sentidos**. Campinas: Pontes Editores, 2004.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni. **Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia**. 3 ed. Campinas: Pontes Editores, 2017

ORLANDI, Eni. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5 ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.

ORLANDI, Eni. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **Rua**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 35-47, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638914>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma Introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2. ed. Tradução Bethânia S. Mariani et al. Campinas: Unicamp, 1990, p.61-162.

RAMOS, Sueli Catucci; AGUIAR, Waldiney Gomes de. A importância da fotografia para ensinar Geografia do Lugar de vivência do sujeito. In: PARANÁ.

Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_geo_unespar-paranavai_janelopesgaspar.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2020.

SAMPAIO, Fernando dos Santos; MEDEIROS, Marlon Clóvis. **Geração Alpha Geografia:** manual do professor. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela SM. São Paulo: SM, 2019. v. 7º ano.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova:** da crítica de geografia a uma geografia crítica. São Paulo: Hucitec, 1986.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do Espaço Habitado.** São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal.** 12 ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SEED – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Currículo da rede estadual paranaense.** Paraná, 2020.

SILVA, Itálio Fernando de Freitas et al. A fotografia como recurso mediático no ensino de Geografia: a paisagem urbana em múltiplos olhares e convergências. **Revista Ensino de Geografia,** Recife, v. 1, n. 1, 2018.

SOUZA, Tania C. Clemente de. Discurso e imagem: Perspectivas de análise não verbal. **C. Legenda,** n. 01, 1998. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/ciberlegenda/article/view/36736>>. Acesso em 20 abr. 2022

TRAJANO, Raphael de Moraes. Discurso imagético em questão: a materialidade significativa na relação com a história. **PERcursos Linguísticos.** Vitória (ES). v. 7, n. 14, 2017.

TUAN, Yi-fu. **Topofilia:** um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

TUAN, Yi-fu. **Espaço e Lugar:** a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO “RECONHECIMENTO DOS SUJEITOS”



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO
LINHA DE LINGUAGEM, CORPO E ESTÉTICA
NA EDUCAÇÃO



Profa. Maristela Petry Cerdeira

Nome: _____ Série: _____ Data: _____

QUESTIONÁRIO

Para que eu possa conhecer melhor seus hábitos e interesses, leia e responda atentamente às perguntas.

1. O que você gosta de fazer durante o seu tempo livre?

2. Observe a seguir algumas atividades. Marque com um X o item que indica o seu grau de interesse na atividade. Você pode incluir nos dois últimos itens alguma atividade que não tenha sido listada

	ATIVIDADE	NENHUM	BAIXO	MÉDIO	ALTO
A	Leitura (livros, gibi, jornal, etc.)				
B	Desenhar				
C	Música (ouvir, cantar, tocar instrumentos, etc.)				
D	Assistir a filmes e séries				
E	Escrever (histórias, poemas, diário, etc.)				
F	Teatro (atuar e /ou assistir a peças teatrais)				
G	Fotografia				
H	Artesanato				
I	Atividades circenses (malabares, palhaço, etc.)				
J	Esportes				
K					
L					

3. Agora, escolha os itens que você listou como tendo maior interesse, explique por que você gosta destas atividades e descreva como você as desenvolve.

4. Em relação às aulas de Geografia, que você tem na escola, o que você mais gosta?

E o que você menos gosta?

5. Você se lembra de alguma coisa que te marcou nessas aulas? Por exemplo, algum conteúdo, atividade, professor (a)? Descreva, por favor.

6. Em sua opinião, por que estudamos Geografia?

7. Quais são as suas expectativas para as aulas de Geografia em relação aos conteúdos e às atividades desenvolvidas?

8. Destaque pontos positivos e negativos das aulas remotas.

9. Durante esse período da pandemia, em que a escola estava fechada, quais foram seus passatempos?

APÊNDICE 2 – PLANO DE AULA “URBANIZAÇÃO NO BRASIL”

PLANO DE AULA	
Professora: MARISTELA PETRY CERDEIRA Disciplina: GEOGRAFIA Série: 7º ano	
TEMA	Urbanização no Brasil
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o processo da urbanização brasileira. • Analisar a importância do êxodo rural nesse processo. • Caracterizar os principais problemas urbanos, identificando suas causas. • Analisar as infraestruturas de transporte no Brasil contemporâneo, destacando suas principais características e seus principais problemas (limitações).
CONTEÚDOS	<ul style="list-style-type: none"> • O início da urbanização no Brasil • O êxodo rural no Brasil. • As cidades e suas estruturas • As cidades e os problemas sociais • A situação da moradia no Brasil. • As enchentes e o lixo nos centros urbanos brasileiros. • As poluições urbanas e problemas ambientais relacionados.
DURAÇÃO	06 AULAS
RECURSOS DIDÁTICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro de giz; • Material multimídia; • Livro didático; • Mapas. • Filme
METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva dialogada; • Estudo e análise de textos; • Leitura e resolução de atividades; • Confecção e interpretação de mapas; • Atividades individuais; • Análise e interpretação de música, imagens, fotografias e charge.
AValiação	Avaliação processual, diagnóstica e formativa
REFEÊNCIAS	REFERÊNCIAS: Saudosa Maloca – Autor Adoniran Barbosa DELLORE, Cesar Brumini. Araribá mais: geografia: manual do professor. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. São Paulo: Moderna, 2018. v.do 7º ano

	<p>SAMPAIO, Fernando dos Santos; MEDEIROS, Marlon Clóvis. Geração Alpha Geografia: manual do professor. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela SM. São Paulo: SM, 2019. v.do 7º ano</p> <p>SEED – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Currículo da rede estadual paranaense. Paraná, 2020.</p>
--	--

APÊNDICE 3 – SLIDES “URBANIZAÇÃO NO BRASIL”

A urbanização brasileira

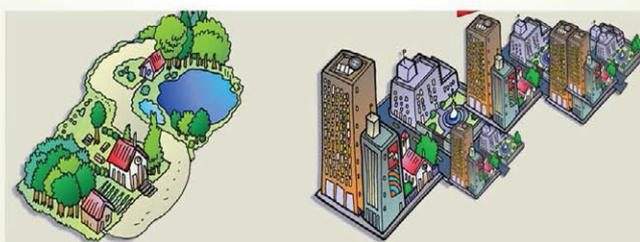
Prof. Maristela Petry Cerdeira



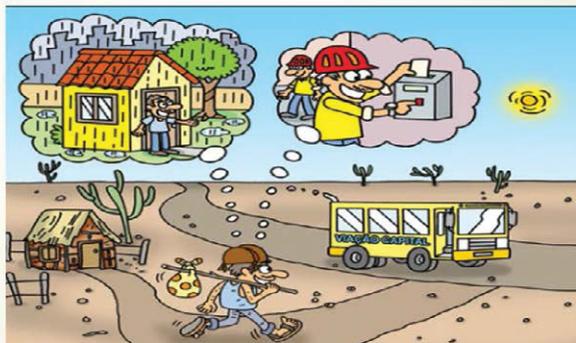


O que é urbanização?

A **urbanização** está relacionada ao desenvolvimento da civilização e da tecnologia. Nesse processo, o espaço rural transforma-se em espaço urbano e ocorre a migração populacional do tipo campo-cidade.



Urbanização é o processo de migração da população que vive no campo para a cidade. Esse processo é motivado por inúmeros fatores, que vão desde a industrialização dos centros urbanos até a concentração de terras pelo agronegócio nas áreas rurais.



Urbanização



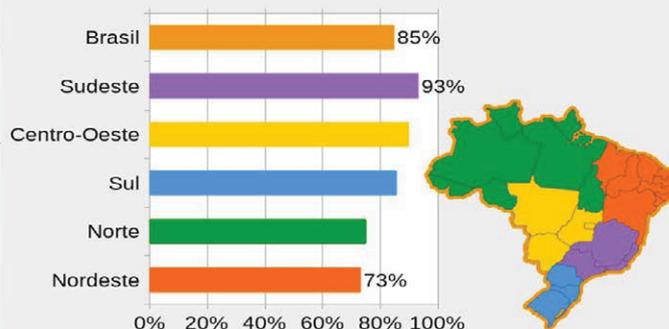
<https://www.senge.com.br/wb-content/uploads/Presidente-Prudente-01.jpg>

Urbanização Espaço rural → Espaço urbano



<https://i3.googleusercontent.com/proxy/TgQlUkRFPJncpYHfQWVttnXh7U7ANgy53E-abnRXtL3Z1Vyye5FV5dcGvU4-07Fq-GwoKwMD4u7OXlyE1u8X3rHuXCANqKXU4GLICUJ>

Porcentagem da população que vive em área urbana, por Região (2015)



IBGE
educa

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015

https://educa.ibge.gov.br/images/educa/jovens/populacao/2018_03_26_jovens-populacao-urbana.jpg

A POPULAÇÃO URBANA EM CRESCIMENTO

Com a ampliação do cultivo de café no Brasil, surgiram novos núcleos urbanos ligados à economia cafeeira. No início do século XX, a cidade de São Paulo crescia em ritmo acelerado. A capital paulista integrava, por meio de ferrovias, as áreas produtoras de café e o porto de Santos, por onde era escoada a produção.



Atividades no espaço urbano:

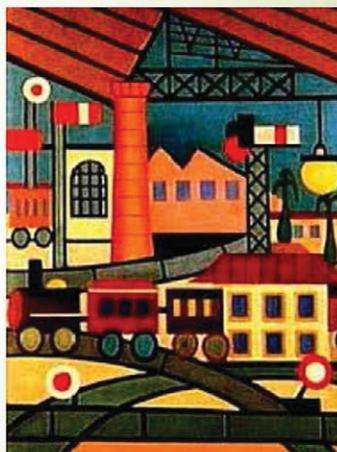
As atividades do espaço urbano costumam reunir atividades vinculadas ao setor secundário (indústria, produção de energia) e terciário (comércio e serviços).



Curitiba em 1960

A POPULAÇÃO URBANA EM CRESCIMENTO

- O avanço da industrialização no Sudeste;
- a queda na produção cafeeira;
- **PROVOCOU a migração de trabalhadores do campo para as cidades;**
- São Paulo tornou-se a principal região industrial do país.



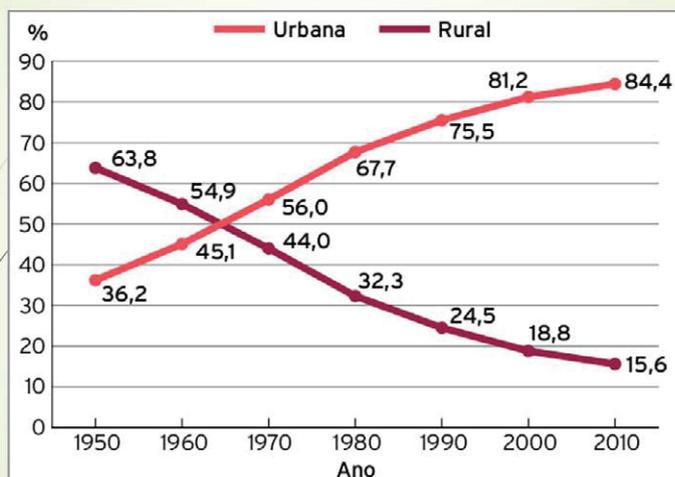
Outro fator importante para a expulsão dos trabalhadores rurais do campo, foi o investimento do Estado no desenvolvimento do agronegócio em detrimento do incentivo à pequena propriedade rural.

A mecanização do campo promoveu a concentração de renda e de terras no país, resultando na transferência de grandes contingentes populacionais para os centros urbanos.

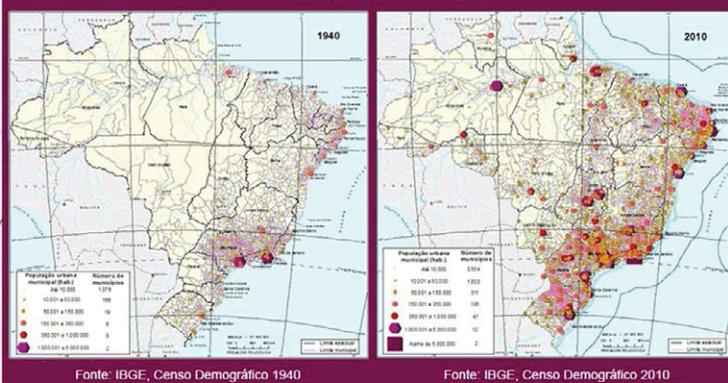
<https://www.infoescola.com/geografia/urbanizacao/>

O êxodo rural, portanto, intensificou a concentração populacional nas cidades, constituindo, com a industrialização, um dos pilares da urbanização brasileira.





Evolução da população urbana



No Brasil, o investimento na indústria concentrou-se na região Sudeste, atraindo trabalhadores de diversas regiões do país para Rio de Janeiro e São Paulo. Logo, além da migração entre campo e cidade, o processo de urbanização no país foi marcado por uma intensa migração regional.

CRESCIMENTO ACELERADO E PROBLEMAS URBANOS

O processo de urbanização no Brasil deu-se de forma acelerada, e muitas cidades surgiram e cresceram sem planejamento.

Sobretudo a partir da crise econômica da década de 1980, as periferias das cidades – áreas onde os preços dos terrenos e os aluguéis costumam ser mais baixos – cresceram de forma desordenada, com pouca infraestrutura urbana e baixa oferta de serviços.

PROBLEMAS SOCIAIS URBANOS

Precariedade nos serviços públicos de saneamento básico (fornecimento de água tratada e encanada, coleta e tratamento de esgoto), habitação, coleta de lixo, iluminação e pavimentação.



MORADIAS PRECÁRIAS



Nas regiões metropolitanas, parte da população considerada pobre reside nos chamados **aglomerados subnormais** (assentamentos irregulares com residências precárias, conhecidos como favelas, comunidade, grotão, mocambo).

Entretanto, pobreza urbana e moradias precárias, têm sido fenômenos observados nas cidades médias e pequenas.

O exemplo de um **cortiço** que são habitações ocupadas por várias famílias, que usam banheiro e tanque de lavar roupas coletivos.



Concentram-se em áreas desvalorizadas das **grandes cidades**, ocupando prédios abandonados com **condições de saúde e higiene precárias**.

Parte significativa dessa população vive em **favelas**, em **áreas de mananciais**, às **margens de rios e córregos** – áreas sujeitas a **enchentes** – e em **encostas de morros** – sujeitas a **desmoronamentos**. Além disso, há um grande número de pessoas que vivem em **situação de rua**.



SANEAMENTO BÁSICO

A carência de infraestrutura é um grave problema enfrentado pelas populações que vivem em centros urbanos, especialmente as que residem nas periferias das cidades.

O acesso ao saneamento básico – composto de redes de abastecimento de água potável, serviços de coleta e destinação do lixo e captação de esgoto – é muito precário.



TRANSPORTE

A deficiência e precariedade no sistema de transporte coletivo, envolve três grandes problemas:

Poluição sonora e do ar / Congestionamento

Transporte coletivo precário.



Nos países menos desenvolvidos, esses problemas se agravam, pois faltam investimentos para melhorar a infraestrutura dos coletivos (**metrô, trens e ônibus**) e dos sistemas viários (**avenida, túneis e viadutos**).



O transporte público e coletivo pode ajudar a reduzir a emissão de gases poluentes e os congestionamentos causado pela grande circulação de veículos menores.

POLUIÇÃO SONORA E DO AR



Os automóveis que transitam pelas ruas das cidades emitem **gases poluentes** na atmosfera provocando a poluição do ar.

Além disso, provocam também a **poluição sonora** que é decorrente dos sons e barulhos emitidos por carros, motos, caminhões, etc.

Conservar a natureza no meio urbano, por si só tão artificial e com equilíbrio tão precário, é tarefa essencial para a garantia do convívio saudável dos habitantes com sua cidade



**APÊNDICE 4 – TEXTO DE APOIO “MOVIMENTOS SOCIAIS POR
MORADIA”**

Movimentos sociais por moradia

Um dos problemas mais notórios da desigualdade social vivenciada por uma parcela da população brasileira é o déficit habitacional. Segundo a Fundação Getúlio Vargas, em 2015 esse déficit chegou a 7,7 milhões de moradias.

Trata-se de um problema que não se refere apenas à falta de moradia no sentido absoluto dessa expressão – ou seja, não implica unicamente o fato de alguém estar em situação de rua. O déficit de moradias envolve outras situações, como a coabitação familiar (mais de uma família habitando o mesmo imóvel); as moradias precárias (barracos, construções em áreas de risco, ocupações sujeitas a reintegração de posse, etc.); os gastos excessivos com aluguel, o que dificulta o pagamento das demais contas da família; o adensamento excessivo (muitas pessoas ocupando o mesmo imóvel – em média, mais de três pessoas por cômodo).

Os movimentos sociais por moradia surgiram nas cidades brasileiras no fim dos anos 1990 como consequência da longa crise econômica que o país vivia desde os anos 1980, época em que ganharam força as frentes de luta pela terra e pela reforma agrária, que inspiraram os movimentos urbanos.

Esses movimentos visavam organizar a população que tinha dificuldade de habitar em condições adequadas, orientando essas pessoas a reivindicar a criação de políticas públicas habitacionais e a engajar-se em medidas emergenciais, como a ocupação de imóveis urbanos inutilizados.

As pessoas mais atingidas pelo déficit habitacional compõem as camadas de baixa renda. Dados do IBGE e da Fundação João Pinheiro demonstram que 91% da população afetada pelo déficit habitacional tem renda mensal de até três salários mínimos.

Nos anos 2000, o crescimento da renda mensal familiar e a implementação de programas de moradia popular reduziram o déficit. Com a nova crise iniciada entre 2014 e 2015, que afetou a renda das famílias, o problema voltou a crescer por causa do aumento no preço dos aluguéis nas grandes cidades.

Chello Fotógrafo/Futura Press



Manifestação por políticas públicas voltadas para a moradia popular em São Paulo (SP). Foto de 2015.

Leia o texto, analise a imagem e responda:

1-Explique o que é déficit habitacional e a que situações ele se refere.

2-Quando surgiram e como atuam os movimentos sociais por moradia?

3-Em sua opinião, o que pode ser feito para diminuir o déficit habitacional no Brasil?

APÊNDICE 5 – ATIVIDADE “CARTOGRAFIA DIGITAL E MAPAS COLABORATIVOS”

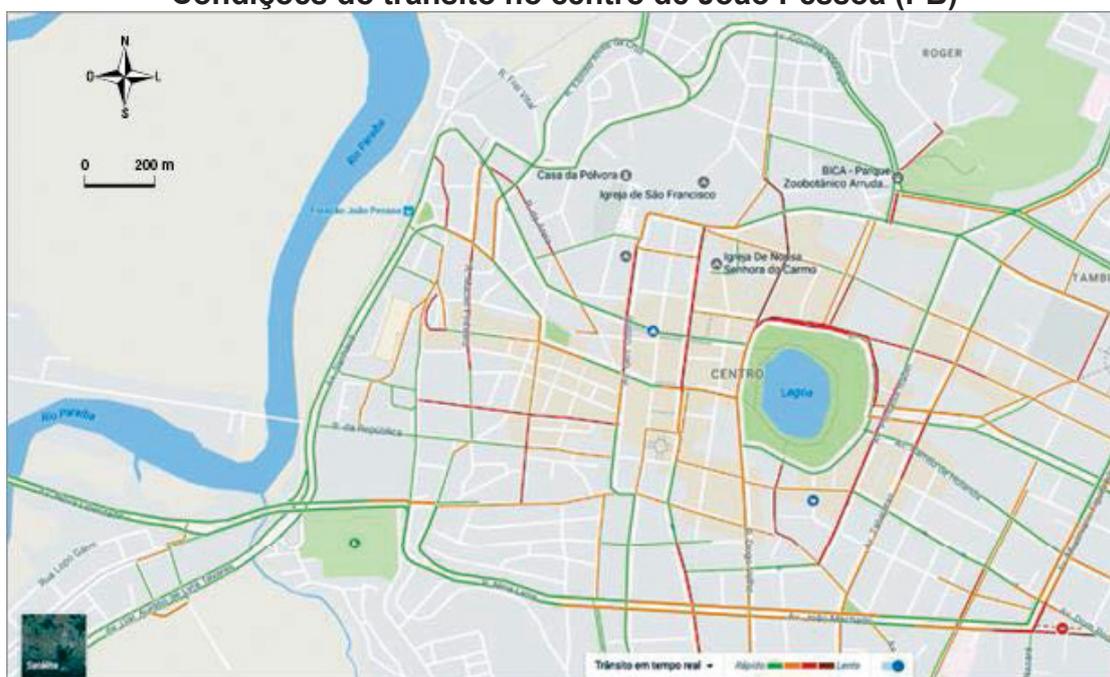
Cartografia digital e mapas colaborativos

Cada vez mais pessoas têm acesso à internet. O maior contato das pessoas com a tecnologia possibilita o uso e a produção de mapas por cidadãos comuns e não apenas por especialistas. Nesse contexto, surge a chamada cartografia colaborativa.

A cartografia colaborativa é realizada com base em dados levantados por várias pessoas, de maneira descentralizada. Geralmente, os mapas criados dessa forma têm uma base cartográfica sobre a qual são representados os dados, que serão organizados por uma empresa ou por um aplicativo. As informações apresentadas podem mudar praticamente em tempo real.

O mapa abaixo, por exemplo, apresenta as condições de trânsito no centro da cidade de João Pessoa, Paraíba, às 12 horas do dia 9 de junho de 2017. Observe-o.

Condições do trânsito no centro de João Pessoa (PB)



No mapa, as linhas verdes indicam as ruas e as avenidas menos congestionadas, e as linhas vermelhas, o tráfego de veículos lento e congestionado. Fonte de pesquisa: Google Maps. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

Para a construção desse mapa, foram utilizadas informações transmitidas por telefones celulares de usuários de um aplicativo de localização. Com base nas informações obtidas, o programa registra a posição e o número de usuários concentrados em um local em determinado momento e, assim, estima as condições do trânsito nas principais vias.

Muitas organizações não governamentais (ONGs), grupos de pesquisa e coletivos sociais têm usado mapas colaborativos para informar e ajudar as pessoas a realizar escolhas em seu dia a dia. Os mapas elaborados por essas associações permitem reinterpretar o território de acordo com o objetivo de cada grupo ou de cada comunidade. Alguns deles, por exemplo, delimitam áreas de interesse, propõem roteiros de viagem, localizam centros de cultura ou feiras.

Observe este exemplo de mapa colaborativo, que mostra a localização de feiras de produtos orgânicos no Brasil, permitindo às pessoas identificar e localizar as feiras próximas dos locais onde residem.

Brasil: Feiras de produtos orgânicos (junho de 2017)



Fonte de pesquisa: Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor (Idec). Mapa de feiras orgânicas. Disponível em: <<https://feirasorganicas.org.br/>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

Pratique

1 - Em sua opinião, quais são as vantagens dos mapas colaborativos?

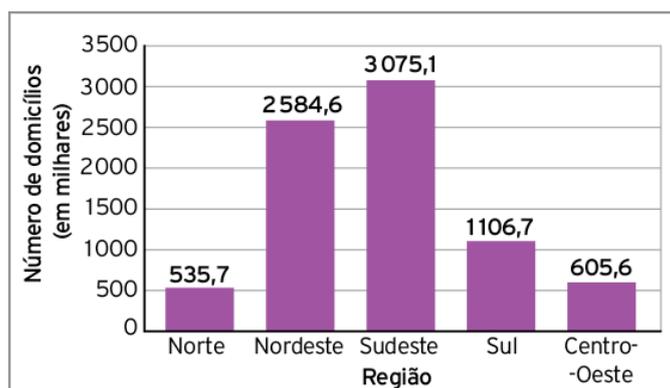
2 - Compare os dois exemplos de mapa mostrados nesta seção e identifique as semelhanças e as diferenças entre eles.

3 - Faça uma pesquisa e liste os aplicativos e *sites* que disponibilizam plataformas de elaboração de mapas colaborativos. Escolha um tema que interesse a você e escreva um texto explicando como você faria o mapeamento do tema escolhido.

APÊNDICE 6 – ATIVIDADE “VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM”

Análise e resposta:

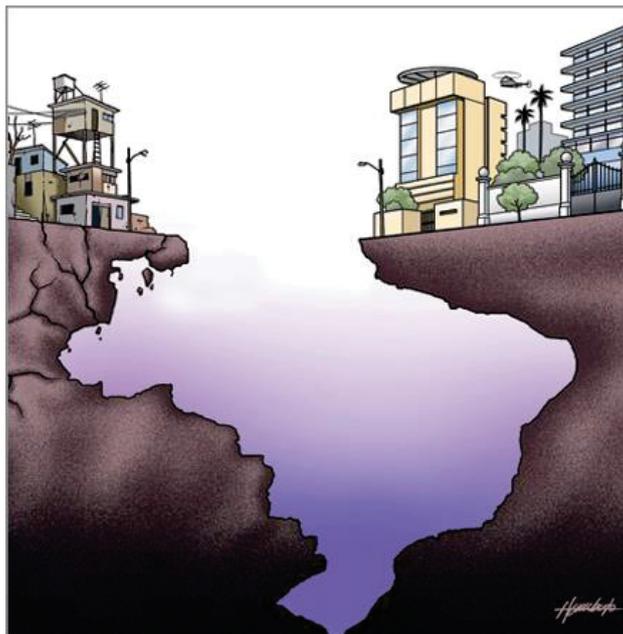
1- O déficit habitacional é um grave problema no Brasil, especialmente nas grandes cidades, onde muitas pessoas residem em habitações precárias. Mesmo assim, há no país milhões de imóveis vagos, sem nenhum uso. O gráfico a seguir apresenta a disponibilidade de imóveis residenciais em cada região brasileira. Analise-o para responder às questões.

Brasil: Domicílios vagos com potencial de serem ocupados, por regiões (2015)

Fonte de pesquisa: *Déficit habitacional no Brasil 2015*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2018, p. 38.

- Explique as causas do déficit habitacional no Brasil.
- É possível identificar uma relação contraditória entre o déficit habitacional no Brasil e as informações do gráfico?

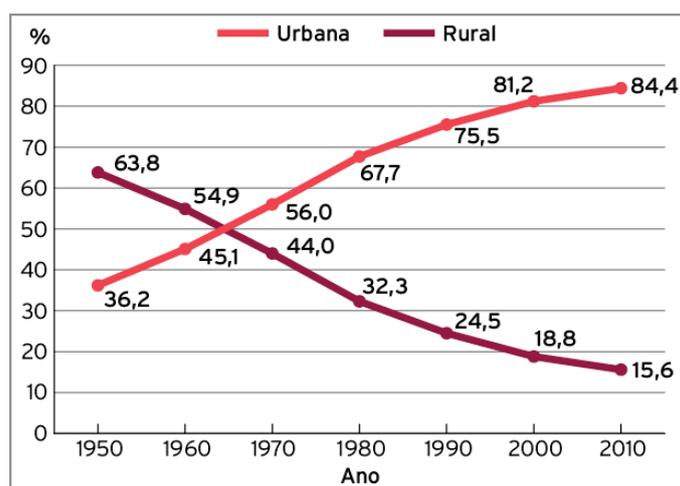
2- Observe o cartum abaixo e depois responda às questões.



Cartum de Humberto de Araújo.

- a) Qual é a crítica que o cartum faz em relação à sociedade brasileira?
- b) Em sua opinião, o que poderia ser feito para solucionar o problema apontado e possibilitar boas condições de vida a todos os brasileiros?

3- Analise a gráfico abaixo:



- a) A população rural começou a diminuir a partir de 1970 no Brasil.
- b) A população urbana ultrapassou a população rural a partir de 1960.
- c) De 1950 até 1990, a porcentagem da população rural brasileira reduziu-se a menos da metade.

Responda:

- 4- O que é URBANIZAÇÃO?

- 5- O processo de urbanização brasileiro apoiou-se essencialmente no êxodo rural. Escreva o que foi o ÊXODO RURAL.

- 6- Quais motivos atraíram as pessoas do campo para a cidade?