

ARTIGO

RELAÇÕES ENTRE PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA, SENSO COMUM E MÍDIA

Francisco Fernandes Ladeira¹

RESUMO

Em meados do século 19, a Geografia foi instituída como matéria obrigatória na matriz curricular do ensino básico brasileiro. Desde então, ocorreram inúmeras mudanças nos métodos pedagógicos da disciplina. Nesse sentido, a Geografia Escolar deixou de ser um saber meramente descritivo e desinteressado para transformar-se em uma das disciplinas que mais se aproxima da realidade dos discentes, pois conceitos estruturadores do pensamento geográfico – como território, paisagem e espaço – estão constantemente presentes nas variadas instâncias sociais, com diferentes formas e com diversas acepções. Não obstante, as mudanças nas áreas de comunicação e circulação, entre outros fatores, fizeram com que o espaço, principal objeto de estudo da ciência geográfica, passasse a ser um dos principais pilares para explicar o mundo contemporâneo. Diante dessa complexa realidade, promover o encontro entre os conhecimentos da ciência geográfica, os discursos midiáticos e os saberes cotidianos dos alunos é um dos mais importantes desafios didáticos para os professores de Geografia do ensino básico.

Palavras-chave: Geografia. Ensino-aprendizagem. Espaço geográfico. Saberes cotidianos, mídia.

1 INTRODUÇÃO

Entre as disciplinas presentes na matriz curricular do ensino básico, a Geografia é uma das que mais se aproxima do cotidiano dos discentes. Independentemente da experiência escolar, conceitos típicos do léxico da ciência geográfica já possuem suas devidas definições por parte do senso comum e em outras áreas do conhecimento. Ou seja, a maioria dos alunos

¹ Mestre em Geografia pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ). Articulista do Observatório da Imprensa. E-mail: ffernandesladeira@yahoo.com.br

tem visões pré-estabelecidas sobre termos como espaço, lugar, região, território ou natureza.

A Geografia Escolar também tem os grandes veículos de comunicação de massa como poderosos concorrentes discursivos. Boa parte da programação midiática aborda questões inerentes ao conteúdo didático de Geografia, como globalização, conflitos geopolíticos, aquecimento global, problemas urbanos, fontes de energia, crescimento demográfico e desenvolvimento sustentável, entre outros temas. Desse modo, não há como o professor negligenciar a influência dos discursos alhures sobre o complexo processo de ensino-aprendizagem em Geografia. Pelo contrário, um dos principais desafios dos docentes é promover diálogos consistentes entre conhecimentos geográficos, saberes cotidianos dos alunos e conteúdos disponibilizados pelos meios de comunicação de massa. Em suma, espera-se que a sala de aula não seja um espaço isolado da realidade social.

Todavia, mesmo levando-se em consideração a sua importância para a formação de cidadãos críticos e socialmente ativos, diversos estudos (KAERCHER, 2002; VESENTINI, 2003; PEREIRA, ALVES; CABRAL, 2013) apontam que a Geografia Escolar ainda encontra certa resistência por parte dos alunos do ensino básico.

O ensino de Geografia continua desacreditado. Os alunos, no geral, não têm mais paciência para nos ouvir. Devemos não apenas nos renovar, mas ir além, romper a visão cristalizada e monótona da Geografia como ciência que descreve a natureza e/ou dá informações gerais sobre uma série de assuntos e lugares. Devemos fazer com que o aluno perceba qual a importância do espaço na constituição de sua individualidade e da(s) sociedade(s) de que ele faz parte (escola, família, cidade, país, etc.) (KAERCHER, p. 223, 2002).

Nesse sentido, é imperativo se perguntar quais seriam os possíveis fatores responsáveis por essa resistência discente ao conteúdo geográfico em sala de aula. Incapacidade de compreensão dos alunos? Desinteresse não só pela Geografia, mas pelo ensino de maneira geral? Exigência de memorizar conteúdos desconexos? Metodologias ineficientes adotadas pelos docentes? Currículos escolares mal elaborados? Dificuldades dos professores em compreender e apresentar os conhecimentos geográficos básicos para os seus alunos? Enfim, o leque de possibilidades para repensarmos as práticas da Geografia Escolar é demasiadamente amplo. Sendo assim, o presente trabalho, longe de esgotar as possibilidades de ações pedagógicas, tem como objetivo apresentar possíveis estratégias a serem utilizadas em sala de aula para fazer com que o processo de ensino-aprendizagem em Geografia possa abranger de forma satisfatória os discursos e conhecimentos extraescolares.

2 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

O saber mediado pela educação geográfica depende das interações entre as representações prévias dos alunos sobre a realidade, o conhecimento científico sistematizado na academia e a vivência cotidiana em sala de aula. De acordo com Simielli (2007), o principal desafio da Geografia Escolar é transformar o saber acadêmico em objeto de ensino, sem desfigurá-lo, simplificá-lo ou desvalorizá-lo, mas, ao mesmo tempo, reconstruindo este saber em bases parcialmente diferentes, adaptando-o à capacidade mental dos alunos, pois os objetivos e os meios da prática não são os mesmos no campo universitário e nos ensinos fundamental e médio. Nesse sentido, a matéria de ensino deve se organizar de maneira que seja didaticamente assimilável por parte do corpo discente.

Por sua vez, Guimarães (2007) afirma que apesar de as discussões e interpretações produzidas pela ciência geográfica terem consideráveis repercussões no ensino de Geografia na educação básica, é preciso levar em consideração que a Geografia acadêmica (ou científica) e a escolar não são idênticas, possuindo percursos históricos particulares e dinâmicas próprias que precisam ser considerados. Dito de outro modo, os conhecimentos acadêmico e escolar possuem linguagens, saberes e, sobretudo, destinam-se a públicos distintos. Inclusive a presença dos temas geográficos na prática de escolarização e a criação e estruturação da Geografia como disciplina escolar são anteriores a sua própria institucionalização como disciplina acadêmica.

Segundo Lestegás (2002), a Geografia Acadêmica persegue seu reconhecimento como “conhecimento verdadeiro”, alimenta-se de problemas aos quais a ciência deve responder, de modo que o saber se constitui na medida em que é construído. Seus textos se apresentam por meio de uma grande diversidade de documentos, levando em consideração suas finalidades, regras, condições de produção e destinatários. Já a Geografia Escolar deve ser útil à formação de pessoas que, em princípio, não serão especialistas nesta disciplina. O conhecimento escolar é uma produção cultural muito específica, cuja finalidade essencial consiste em proporcionar a crianças e adolescentes uma cultura escolar por meio da qual lhes é transmitida uma determinada representação do mundo em que vivem. Conforme mencionado anteriormente, uma das principais características da Geografia é trabalhar com conceitos e temas que também estão presentes no senso comum, na mídia e em outras áreas do conhecimento.

Em sua tese de doutorado, Lana Cavalcanti (1996), ao entrevistar estudantes de 5ª e 6ª série e professores graduandos e graduados de escolas públicas de Goiânia, constatou que docentes e discentes possuem, de maneira geral, representações precárias, estereotipadas, idílicas e estáticas sobre os conceitos-chave da Geografia. No tocante aos discentes, termos

como paisagem e natureza foram concebidos como sinônimos ou então a partir de visões idealizadas e sacralizadas, que remetiam a palavras como “beleza”, “paraíso” e “verde”. Já a respeito de categorias mais complexas como região, sociedade e território, os alunos apresentaram dificuldades em formar conceitos genéricos. Lana Cavalcanti também observou que os próprios professores de Geografia têm dificuldades cognitivas e didáticas para relacionar as linguagens geográficas e cotidianas.

Para Oliva (2003), o fato de a imensa maioria dos professores de Geografia ser egressa de faculdades particulares – instituições de ensino geralmente não comprometidas com a produção de novos conhecimentos e onde não se aborda de maneira sistemática as principais discussões teóricas do campo geográfico – constitui-se no maior entrave para a introdução das renovações conceituais da ciência geográfica em sala de aula.

Por outro lado, ao abordar o processo de ensino-aprendizagem em Geografia, não devemos deixar de refletir sobre como os professores das séries iniciais do ensino fundamental lidam em sala de aula com as relações topológicas elementares (ideias como “dentro”, “fora”, “ao lado”, “na frente”, “atrás”, “perto”, “longe”, entre outras), consideradas os primeiros referenciais de localização e orientação percebidos pela criança.

Conforme apontam Almeida e Passini (2010), noções básicas relativas à lateralidade como “vertical”, “horizontal”, “esquerda” e “direita” devem ser bem trabalhadas nos primeiros anos do ciclo escolar, pois, no futuro, serão utilizadas como embasamento para referenciais espaciais mais amplos como coordenadas geográficas e pontos cardeais. “Conhecer como as crianças percebem e representam o espaço pode auxiliar muito o trabalho docente. Especialmente na preparação de atividades de ensino que contribuem para a aquisição gradativa de diferentes modos de representação espacial [...]” (ALMEIDA, 2006, p. 11). Todavia, para evitar concepções errôneas, enraizadas no senso comum, o professor não deve incentivar o aluno a associar automaticamente as noções utilizadas para o entendimento das relações topológicas elementares aos conteúdos presentes na Geografia Escolar.

É bom esclarecer que o uso do corpo do aluno como referencial para determinar as direções geográficas poderá levá-lo a ideias equivocadas, como achar que o leste está sempre à direita, sem observar a trajetória do Sol. [...] A direção leste-oeste decorre do movimento de rotação da Terra e da sua posição em relação ao Sol e nada tem a ver com os lados do corpo humano (idem, p. 54).

Portanto, compreender o complexo processo de construção do conhecimento em Geografia requer ir além das interações que ocorrem entre professor e aluno nas salas de aula das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. Pressupõe percorrer todo o ciclo

educacional: desde os primeiros anos de vida do estudante, época em que serão problematizadas as noções básicas de orientação e localização e a fase de alfabetização cartográfica; passando pelos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação dos educadores que serão mediadores do processo de ensino-aprendizagem na Geografia Escolar e chegando aos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), onde estão os intelectuais que formulam e reformulam os paradigmas da ciência geográfica.

Nos próximos tópicos, propomos algumas reflexões sobre os principais conceitos-chave do léxico geográfico e apresentamos sugestões pedagógicas sobre como trabalhar os conteúdos da Geografia Escolar apoiados nos materiais produzidos pelos meios de comunicação de massa.

3 PROPOSTA METODOLÓGICA: EXPANSÃO DOS CONCEITOS-CHAVE DA GEOGRAFIA

No Brasil, a Geografia adquiriu o status de disciplina escolar em 1837, quando foi introduzida no programa pedagógico do Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro, então capital federal. Na época, a instituição de ensino carioca era referência para a formulação das grades curriculares das demais escolas brasileiras.

De um saber estratégico, a Geografia se tornou um saber “apropriado” pela escola, redirecionado para os alunos. Ao longo de sua afirmação enquanto matéria escolar, a Geografia incorporou paradigmas vigentes na sociedade, como por exemplo, o ensino enciclopédico, mnemônico, com listas de nomes para serem “decorados”. (SAMPAIO; VLACH; SAMPAIO, 2012, p. 34).

Embora as estratégias pedagógicas tenham evoluído significativamente e a própria ciência geográfica tenha passado por importantes revoluções metodológicas ao longo dos anos, o ensino de Geografia, em muitas oportunidades, ainda continua sendo norteado pelas antigas características negativas descritas na citação anterior. Sendo assim, torna-se imprescindível que os docentes auxiliem seus alunos a ultrapassarem os limites do senso comum, ampliar os horizontes de análise de conceitos e seus significados e aplicá-los a casos concretos.

Com a finalidade de melhorar a relação ensino/aprendizagem da Geografia, é necessário que o professor tenha um olhar crítico diante dos conteúdos a serem abordados em sala de aula, possibilitando a (re) construção dos conteúdos, onde aluno e professor sejam sujeitos ativos neste processo (SILVA; SILVA, 2012, p. 3)

Rua *et al.*(1993) destaca a importância da construção de conceitos geográficos como pré-requisitos para a compreensão dos elementos inclusos na organização do espaço, fundamentais para a formação de um raciocínio geográfico articulado, cumulativo e crítico. Os autores também enfatizam a valorização do espaço vivido pelo aluno, tanto para a identificação de elementos necessários à construção de tais conceitos, quanto como base para análise crítica da organização espacial. Seguindo essa linha de raciocínio, para Vigotsky (1993) os conceitos são indispensáveis para o conhecimento do mundo, pois com eles o sujeito categoriza o real e lhe conforma significados.

Sem um sistema teórico, ou pelo menos um discurso conceitual mais organizado, não há como enfrentar e interpretar os fluxos de mudança e, com essa possibilidade, acionar o valor educativo da geografia, que contribui muito para o aluno se situar no mundo e compreendê-lo (OLIVA, 2000, p. 45).

Para Cavalcanti (1996), a Geografia Escolar deve estar voltada para o confronto entre os conhecimentos cotidianos trazidos pelos alunos e o saber sistematizado que estrutura o raciocínio geográfico. Os conhecimentos prévios dos discentes devem ser os parâmetros iniciais para que estes possam desempenhar papéis ativos na construção dos seus próprios conceitos, ao invés de meros reprodutores do conteúdo didático. “A partir do momento que o aluno visualiza sua inserção no contexto local conseguirá compreender o contexto regional, nacional e global. Assim, a utilização dos saberes geográficos no cotidiano dos alunos contribuirá para melhorar os resultados da prática docente” (SILVA; SILVA, 2012, p. 3)

É mister gerar um esforço de traduzir pedagogicamente as novas propostas e os novos discursos desenvolvidos pela Geografia [...] aproximar teoria e prática no plano de ensino de Geografia, estimulando uma reflexão pedagógica que assimile os avanços teóricos da Geografia nas últimas décadas (MORAES, 1989, p. 122 *apud* CAVALCANTI, 1996, p. 21)

Por outro lado, cabe o professor não o mero ofício de transmissor de conhecimentos, mas atuar como mediador no processo de ensino-aprendizagem e instigar seus alunos “a chegar ao conhecimento mediante a reflexão pessoal, ou seja, a aprendizagem como investigação” (CAVALCANTI, 1996, p. 172).

Consideramos que o conceito de lugar - onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico (BRASIL, 1998) – poderá ser o ponto de partida para a introdução do léxico geográfico em sala de aula. A partir de um olhar sobre o lugar, sobre o espaço cotidiano de

vivência e experiência, é possível problematizar e mobilizar outros conceitos, conteúdos e habilidades essenciais para fomentar uma visão geográfica sobre o mundo.

No entanto, não se pode contentar com o conhecimento cotidiano; é fundamental ampliar o entendimento do vivido para o concebido (CAVALCANTI, 1996, p. 91). Deve-se ir do conhecimento concreto para o conhecimento abstrato. Segundo os PCNs referentes ao Ensino Médio, a identificação com o seu lugar no mundo, ou seja, o espaço de sua vida cotidiana, permite ao aluno estabelecer comparações, perceber impasses, contradições e desafios do nível local ao global (BRASIL, 1998). Sendo assim, é imperioso compreender os diferentes lugares como frações do espaço que estão envolvidas e sofrem influência de totalidades maiores.

O mais pequeno lugar, na mais distante fração do território tem, hoje, relações diretas ou indiretas com outros lugares de onde lhe vêm matérias-primas, capital, mão-de-obra, recursos diversos e ordens. Desse modo, o papel regulador das funções locais tende a escapar, parcialmente ou no todo, menos ou mais, ao que ainda se poderia chamar de sociedade local, para cair nas mãos de centros de decisão longínquos e estranhos às finalidades próprias da sociedade local. [...] Em nossos dias, o espaço é apropriado, ou ao menos, comandado segundo leis mundiais (SANTOS, 1997, p. 13).

É preciso que o professor auxilie seus alunos a superarem a visão kantiana de espaço como uma categoria pré-existente a todas as coisas, extensão absoluta, estanque e externa à sociedade. Esta abordagem nos fornece substrato somente para ficarmos no imediato, no aspecto visível do fenômeno. O conteúdo de um determinado espaço vai muito além de formas e paisagens. Hissa (2006, p. 239) alerta que trabalhar o espaço prioritariamente em sua base física leva a uma naturalização ou uma biologização de processos que, efetivamente, são construídos pela dinâmica social. Mais do que meras localizações, os espaços são estruturas fluidas.

Desse modo, o conceito de espaço geográfico, principal objeto de estudo da Geografia, não deve ser entendido apenas como consequência da ação despretensiosa do ser humano em seu meio natural. Devem-se proporcionar concepções mais avançadas para que os alunos possam capturar as relações dialéticas entre espaço e sociedade, pois, de maneira geral, eles já possuem leituras espaciais advindas de suas vivências imediatas, a partir de saberes informais, rudimentares e pré-científicos. Silva (2004) aponta que entender o espaço geográfico requer fazer uma articulação de pensamento entre a experiência empírica e a experiência cognitiva, entre o senso comum e a teoria reflexiva profunda.

Segundo Carlos (1992, p. 28), “o espaço geográfico é produto das relações entre os homens e dos homens com a natureza, e ao mesmo tempo interfere nas mesmas relações que o

constituíram”. Em outros termos, o espaço é a materialização das relações entre os seres humanos vivendo em sociedade, concomitantemente, condicionante e consequência da organização social vigente. É imprescindível que o educando leia criticamente o espaço, reflita sobre os conflitos entre temporalidades divergentes que nele ocorrem, denuncie os antagonismos que se manifestam no âmbito espacial e, chegando ao nível global, compreenda as relações desiguais entre territórios como condição *sine qua non* para a expansão dos processos de produção e consumo e para a própria sobrevivência do capitalismo enquanto sistema econômico e projeto civilizatório. As forças econômicas e políticas não agem da mesma maneira sobre todos os pontos de um Estado ou do planeta. Isto só poderia ser revelado por uma análise “geográfica”. Manipular certas categorias, tais como o crescimento econômico, o subdesenvolvimento, o imperialismo, sem colocar no espaço suas características, sua intensidade, suas causas e efeitos, leva às vezes a graves erros de análise (FOUCHER, 1995, p. 15)

Essa busca por novos espaços para a reprodução do capital também é ressaltada por Soja (1993, p. 11):

O capitalismo foi forçado a deslocar uma ênfase cada vez maior para a extração da mais valia relativa, através das mudanças tecnológicas, das modificações na composição orgânica do capital, do papel cada vez mais invasivo do Estado e das transferências líquidas do excedente, associadas à penetração do capital em esferas não inteiramente capitalista da produção (internamente, através da intensificação e externamente, através do desenvolvimento desigual e “extensificação” geográfica para regiões menos industrializadas do mundo inteiro). Isso exigiu a construção de sistemas totais, a fim de garantir e regular a serena reprodução das relações sociais de produção.

Por outro lado, a noção de região - ao ser associada a um espaço não articulado, estático, definido cabalmente a partir de certas características físicas ou humanas – mostra-se ineficiente para entender a dinâmica espacial. Em muitas ocasiões, as diferentes divisões e limites políticos entre regiões são estudadas e reproduzidas acriticamente em sala de aula, como se tais classificações fossem naturais e imutáveis e não como construções históricas. Uma região deve ser compreendida pela sua funcionalidade, na interligação entre uma determinada rede de cidades, onde há trocas comerciais e fluxos de serviços, e nas conexões entre diferentes escalas. Não é recomendável analisar uma determinada região isoladamente, mas através de suas relações e interações com outros espaços, sejam eles próximos ou longínquos. Muitos autores consideram, inclusive, que em Geografia não se pensa mais em

áreas contínuas, mas em “redes”, isto é, territórios espacialmente descontínuos, porém interligados e articulados em um movimento intenso de ideias, pessoas, mercadorias e informações. Portanto, a rede transcende a própria existência física do território e é por meio dela que uma determinada região ou uma cidade se relaciona efetivamente com outras espacialidades.

O mundo encontra-se organizado em subespaços articulados dentro de uma lógica global. [...] Hoje, uma cidade pode não manter intercâmbio importante com a sua vizinha imediata e, no entanto, manter relações intensas com outras muito distantes, mesmo fora do país (SANTOS, 1988, p. 49).

Segundo Soares (2017, p. 946), por representar um espaço de fluxo no qual se concentram toda mobilidade e intercâmbio dos atores sociais, no que se refere ao campo econômico, político e simbólico, a rede desempenha um importante papel na leitura do espaço geográfico. Desse modo, na contemporaneidade, este conceito apresenta-se como um importante recurso analítico e descritivo das diferentes relações, inter-relações, assim como formas de pensar, organizar e ler o espaço geográfico.

Outras questões a serem superadas são as anacrônicas e empiricistas concepções sobre termos como paisagem, meio ambiente e natureza. Mais do que uma instância apreendida pelos órgãos dos sentidos, “paisagem é a materialização de um instante da sociedade. [...] Cada tipo de paisagem é a reprodução de níveis diferentes de forças produtivas; a paisagem atende a funções sociais diferentes, por isso ela é sempre heterogênea” (SANTOS, 1988 *apud* CAVALCANTI, 1996, p. 99).

A paisagem é uma forma histórica específica, que se explica por meio da sociedade que a produz, um produto histórico das relações materiais dos homens que a cada momento adquire uma nova dimensão, é específica de um determinado estágio do processo de trabalho vinculado à reprodução do capital (CARLOS, 2000, p. 85).

Seguindo essa linha de pensamento, Callai (2001, p. 145) acrescenta:

As paisagens que a Geografia estuda, as características naturais dos territórios e sua população não podem ser apenas citadas e descritas, devem ser buscadas as explicações para o que as paisagens mostram. E estas vão ser dadas pelos movimentos que o capital realiza no mundo, pelas formas que ele assume nos diversos pontos dos territórios.

Lembrando Besson (1995), os “fatos observados” não representam a “realidade verdadeira”, mas uma certa imagem dessa realidade. Desse modo, para olhar a realidade,

precisamos dispor de instrumentos para interpretá-la, ou seja, o mundo precisa ser decodificado, pois a simples aparência do mundo não nos revela o que ele é (GUIMARÃES, 2007, p. 54). Como já dizia Marx (2008), devemos buscar apreender as essências das coisas em suas aparências. No caso do olhar geográfico, metamorfoseando em olhar espacial, descobrir a essência, ainda que parcialmente, é descobrir o movimento do que não está disponível de imediato (HISSA, 2006, p. 185). Torna-se então imprescindível que professores e alunos possam captar, desvelar e explicar tanto as dimensões visíveis, quanto as dimensões “invisíveis” dos vários tipos de paisagens. O visível representa o plano perceptivo do arranjo, o desenho configurativo pelo qual a paisagem de imediato nos é apresentada. Já o “invisível” é o plano para além do visto e do dito, plano metafísico da estrutura das relações que se manifestam nos padrões formais do visível, e que só pode ser alcançado com o recurso do pensamento (MOREIRA, 2013, p. 20).

Por sua vez, Souza (2000) adverte que as definições de território que utilizam como único referencial o Estado-Nacional e suas fronteiras politicamente delimitadas são insuficientes para interpretar as múltiplas formas de territorialidade observadas desde o âmbito local (apropriação do espaço por grupos sociais marginais como traficantes, gangues de adolescentes e prostitutas) até escalas supranacionais (as grandes extensões de atuação dos blocos regionais ou alianças militares). Em outros termos, o território não se limita mais às demarcações por jurisdição; também abrange espaços onde são projetadas as relações sociais. Não se constituindo em algo concreto/fixo, pode se formar e, em sequência, dissolver-se, em uma escala temporal que varia de dias a séculos. Observa-se assim a existência de territórios periódicos, que são visíveis em algum momento, mas não durante todo o tempo.

Territórios existem e são construídos nas mais diversas escalas, da mais acanhada à internacional [...]. Podem ter um caráter permanente, mas também podem ter uma existência periódica, cíclica. [...] Os territórios da prostituição feminina ou masculina [...] são “apropriados” pelo respectivo grupo apenas a noite. Durante o dia as ruas são tomadas por outro tipo de paisagem humana, típico do movimento diurno das áreas de obsolescência: pessoas trabalhando ou fazendo compras em estabelecimentos comerciais, escritórios de baixo status e pequenas oficinas, além de moradores das imediações (SOUZA, 1995, p. 81,87-88).

Diante da complexidade dos conceitos geográficos, é importante que o professor esteja ciente sobre as possíveis dificuldades dos alunos em compreendê-los. Um indivíduo tem seu tempo próprio de aprendizagem, fato que deve ser devidamente respeitado. A prática pedagógica deve considerar o contexto histórico e cultural do corpo discente, possibilitando a

combinação de seus conceitos “espontâneos” (referendados pela prática social) com os conceitos introduzidos pelos educadores na situação de instrução (FREIRE, 1988).

4 GEOGRAFIA E MÍDIA

Antes de iniciarmos os estudos sobre as relações entre discurso midiático e ensino de geografia, devemos questionar algumas afirmações sobre os meios de comunicação de massa que vêm sendo replicados há décadas nos mais variados âmbitos da sociedade, desde o senso comum até o ambiente acadêmico.

Ao contrário dos antigos paradigmas difundidos principalmente pelas obras de Adorno e Horkheimer – que consideravam ser a mídia capaz de manipular incondicionalmente uma audiência submissa, passiva e acrítica – os mais recentes estudos na área de comunicação indicam que as relações entre mídia e público são demasiadamente complexas e vão muito além de uma simples análise behaviorista de estímulo/resposta.

As mensagens transmitidas pelos grandes veículos de comunicação não são recebidas automaticamente e da mesma maneira por todos os indivíduos. Na maioria das vezes, o discurso midiático perde seu significado original na controversa relação emissor/receptor. Charaudeau (2006) aponta que existe uma espécie de “contrato de comunicação” que foge da alçada do controle midiático. Consequentemente, não há posições estanques de emissor e receptor – o público também pode ser classificado como corresponsável na produção de sentido para o discurso midiático. Na prática todos somos co-enunciadores de sentido.

Os atuais estudos sobre recepção ou audiência substituíram as clássicas concepções dos meios de comunicação como todo-poderosos, que atribui os efeitos da comunicação via mídia exclusivamente à ação do emissor sobre o receptor, pela ênfase na capacidade interpretativa do receptor, que pode modificar o significado das mensagens de acordo com suas próprias contingências (LADEIRA, 2015b).

Se concordarmos com a premissa de que qualquer tipo de mensagem só adquire um sentido concreto na instância receptiva, também é pertinente admitirmos que os conteúdos difundidos pelas diversas mídias sejam passíveis de adquirir novos significados em sala de aula. Levando-se em consideração a grande presença dos meios de comunicação de massa no cotidiano discente, autores como Leão e Carvalho Leão (2008), Souza e Queiroz (2012), Guimarães (2016) e Pontuschka (2001) afirmam que a utilização de diferentes linguagens midiáticas na Geografia (documentários, filmes, programas de televisão, textos de jornais,

revistas e Internet) consiste em importante ferramenta pedagógica, podendo auxiliar na compreensão e crítica da produção do espaço.

Por mais que se possa criticar a maneira como as mídias fazem a apropriação do saber geográfico, o caráter mercadológico e a tendência de criação de espetáculo, presentes nas manifestações midiáticas, não é possível desconsiderar que ela também pode desenvolver o gosto pela Geografia e pela construção de conhecimentos sobre o espaço geográfico. [...] Tirar proveito, de maneira crítica, da relação da mídia com o saber geográfico, dos inúmeros materiais que estão em circulação e que mostram, mesmo que de maneira pouco aprofundada, o espaço mundial é uma tarefa das mais importantes para o ensino de Geografia e imprescindível ao professor que trabalha em um contexto marcado pelo peso da mídia na vida cotidiana. Nesse contexto, é possível visualizar a contribuição do professor de Geografia: trabalhando com materiais produzidos pela mídia, esse profissional poderá contribuir para a formação de sujeitos que compreendam os mecanismos que fazem funcionar determinados processos de significação no contexto atual, caracterizado pela intensa circulação de sentidos (GUIRMARÃES, 2006, p. 64).

É preciso que o uso do material midiático em sala de aula supere a posição de mera ilustração didática, e a reflexão de professor e alunos tenha como ponto de partida o conhecimento geográfico. O educador não deve, simplesmente, desconstruir ou referendar as ideologias presentes na mídia (LEÃO e CARVALHO LEÃO, 2008), mas promover a ressignificação crítica do discurso midiático em sala de aula, orientando seus alunos na busca, seleção e gerenciamento das informações que estão disponíveis nos grandes veículos de comunicação.

É comum professores recomendarem aos alunos a leitura de jornais para que conheçam a “realidade” do que acontece no mundo. Essa sugestão sem algumas advertências, produz efeitos negativos. Associar a informação da mídia à realidade faz crer na sua transparência, ou seja, na correspondência absoluta entre o texto, a foto ou a imagem e o fato a ser descrito (BARROS FILHO, 1998, p. 55 *apud* LEÃO, 2003, p. 70).

Ao trabalhar com jornais e revistas em sala de aula, é fundamental conceber os conteúdos disponíveis nesses meios de comunicação não somente como textos para leitura, mas, sobretudo, entendê-los como textos para estudo. Nesse sentido, Souza (2006, p. 93) esclarece:

O leitor crítico vai muito além da decifração de palavras ou frases, não se contenta com o sentido primeiro que lhe chega a partir dos sentidos. Ele deve ser capaz de indagar, reconhecer possíveis sentidos, investigar a intencionalidade do autor da mensagem, mas também fazer cruzamentos com seu próprio acervo de vida. O leitor crítico é co-autor da mensagem,

pois produz sentidos dentro das possibilidades que as mensagens, com suas formas e conteúdos, oferecem.

Segundo Guimarães (2006), refletir sobre a leitura no processo de ensino-aprendizagem em Geografia na educação básica mostra-se uma tarefa complexa, porém essencial. De acordo com a autora, se a escola tem a intenção de contribuir para a formação de leitores, é imprescindível que o trabalho com textos de jornais e revistas valorize o sujeito aluno como produtor de sentidos. Isso significa que o discente deve ser estimulado a ler, expor a sua leitura e não somente buscar a interpretação “correta” do texto, como se existisse uma única leitura e o significado estivesse restrito e condicionado ao próprio texto. Sendo assim, a leitura deve proporcionar ao aluno condições para que ele possa produzir o seu próprio texto, que ele seja efetivamente um produtor de sentidos, pois o ato de ler não pode ser considerado como uma atividade meramente decodificadora, mas também uma atividade criadora. Nessa perspectiva, o “bom leitor” não é aquele capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções, mas aquele que sabe que há outras leituras possíveis (CORACINI, 1996; ORLANDI, 2001; GUIMARÃES, 2006).

Para Leão e Carvalho Leão (2008), uma alternativa possível para trabalhar o material midiático de maneira crítica e plural seria o docente levar para sala de aula informações de emissoras não comerciais ou jornais e revistas independentes, pois estes veículos de comunicação (que não têm compromissos com anunciantes ou com altos índices de audiência e tiragens) geralmente apresentam vários pontos de vista sobre determinado assunto, evitando assim posições unidimensionais frente à realidade. Ao incorporar os meios de comunicação de massa à dinâmica em sala de aula, também é importante que o professor reconheça os princípios básicos de funcionamento do maquinário midiático. Enquanto a televisão utiliza uma linguagem simplificada, pois atinge a um público amplo e os processos de emissão e recepção ocorrem simultaneamente, os formatos de jornais e revistas permitem análises mais detalhadas sobre um determinado fato. Portanto, não há como exigir do texto televisivo a mesma profundidade encontrada em outros meios de comunicação.

Não obstante, os conteúdos difundidos pela mídia, por si só, não são dotados de interesses pedagógicos, tampouco têm essa intenção. Como qualquer mercadoria inserida na lógica capitalista de produção, a maioria das informações disponíveis nos principais órgãos de comunicação tem interesses mercadológicos. Mesmo sendo considerado um “bem cultural”, a imprensa é um domínio empresarial, com todos os imperativos de concorrência, lucro e vantagens. Conforme já apontado, a linguagem dos meios de comunicação de massa não

contextualiza as notícias e não apresenta análises aprofundadas para que docentes e discentes compreendam e se posicionem de maneira satisfatória sobre os principais acontecimentos da atualidade. Um grande grupo de comunicação não faz um documentário sobre um determinado conflito no Oriente Médio, por exemplo, pensando que este será utilizado em aulas de Geografia, mas com o intuito de alcançar um público mais amplo. Somente a partir da mediação do professor as produções midiáticas podem se constituir em suportes didáticos para o processo de ensino-aprendizagem em Geografia.

A informação deve ser um conjunto de ideias – permanentemente renovadas – que conduzam o sujeito a uma ação renovadora de sua realidade. Informações que chegam aos alunos na medida certa, na medida em que elas possam ser não só apropriadas por eles, mas que possam ser incorporadas por esses receptores: é só pelo processo de apropriação da informação que se dará o aprendizado (GUIMARÃES, 2001, p. 18).

Em síntese, introduzir no currículo escolar tópicos de uma consistente “educação para a mídia” é um dos grandes pressupostos para ensejar um melhor sistema de ensino brasileiro.

É preciso saber ler a mídia, desvendar seus possíveis mecanismos manipuladores e entender os jogos de interesse que estão por trás do seu discurso. O sujeito que possui o mínimo conhecimento sobre o maquinário midiático [...] dificilmente será um alvo vulnerável para o pensamento dominante (LADEIRA, 2015a).

Em outros termos, dominar os mecanismos que regem a linguagem dos meios de comunicação de massa significa não incorrer no risco de ser por eles dominados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme se constatou ao longo deste artigo, qualquer análise holística sobre a nossa contemporaneidade não pode deixar de recorrer aos conhecimentos geográficos. Ao contrário de outros sistemas de produção, o capitalismo é inerentemente expansivo, sobretudo por causa das ações das corporações transnacionais que buscam áreas mais propícias para a produção e realização da mais-valia. Desse modo, torna-se imprescindível não apenas conhecer os condicionantes históricos deste modo de produção que predomina no Ocidente, mas analisá-lo também sob o ponto de vista espacial. Consequentemente, a Geografia Escolar assume a importante função social de contribuir para o desenvolvimento da criticidade, autonomia intelectual e criatividade do educando. Seu ensino deve propiciar a compreensão do espaço

geográfico em sua concretude e em suas contradições. A consciência crítica espacial da realidade fornecida pela educação geográfica, pressuposto para o completo exercício da cidadania, contribui para que os alunos reconheçam as ações sociais e culturais de lugares distintos, as interações entre as sociedades e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos.

Outro aspecto a ser enfatizado é a importância de o professor não trabalhar os textos presentes na mídia como meros recursos didáticos, ou como soluções práticas para a dinamização das atividades escolares, mas tratá-los como objeto de estudo a ser sistematizado em seu conteúdo discursivo. O uso da mídia em sala de aula deve estar a serviço da investigação e da crítica a respeito da sociedade em que vivemos. Desse modo, é necessário compreender as representações sociais presentes nos discursos dos grandes veículos de comunicação, questionar o porquê de certas reportagens apresentarem determinadas perspectivas e não outras, identificar os atores sociais que estão ausentes e os jogos de poder que atravessam o discurso midiático.

Sendo assim, as instituições escolares podem se tornar instâncias privilegiadas para a formação de cidadãos críticos em relação à mídia. Nesse sentido, é imprescindível que os alunos desenvolvam capacidades intelectuais básicas para processar e refletir sobre o que se lê e assiste nos principais veículos de comunicação. Entende-se assim que cabe ao educador promover a ressignificação do discurso midiático em sala de aula e orientar seus alunos no gerenciamento das informações que estão disponíveis nos principais veículos de comunicação, pois tão importante quanto o acesso à pluralidade de informações disponíveis é acionar os atributos intelectuais indispensáveis para selecioná-las, processá-las, interpretá-las e transformá-las. Em contrapartida, seria inócuo analisar o processo de ensino aprendizagem em geografia sem mencionar os principais problemas que atingem a educação brasileira de forma geral.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), apesar de ressaltarem a transdisciplinaridade, não abrangem a grande diversidade cultural de nosso país e a importância dos diferentes saberes, pois ainda apresentam características típicas de instituições escolares massificadas e padronizadoras, fundadas em antigos paradigmas da razão iluminista que admitem somente “verdades inquestionáveis”, o raciocínio lógico-positivista e noções absolutas de tempo e espaço. Mediante essas questões, é preciso que os currículos escolares contemplem e aceitem outras formas de racionalidade, pois o aluno, ao formular sua própria visão sobre os conceitos-chave da Geografia aciona faculdades que vão

além das impostas pelo pensamento científico, como as capacidades de imaginação e representação.

Por outro lado, além da formação acadêmica comprometida ressaltada anteriormente, a imensa maioria dos docentes brasileiros não possui tempo disponível para preparar adequadamente as aulas ou aprimorar seus conhecimentos porque, não raro, lecionam em duas ou mais escolas com jornadas de trabalho extremamente exaustivas. Os professores também convivem com salas de aula superlotadas. É demasiadamente desgastante lecionar em classes com, em média, quarenta alunos, quando o ideal seria, no máximo, a metade desse número. Não obstante, a luta contra a mercantilização do ensino público deve ser uma bandeira a ser levantada por todos os profissionais do magistério, pois cada vez mais nossos governantes concedem vultosos incentivos fiscais para os empresários da educação e, em contrapartida, investem cada vez menos na educação pública.

Por fim, é importante salientar que a educação, isoladamente, não altera a realidade. São as mudanças políticas, econômicas e culturais que modificam a educação. Apesar de a escola não ser completamente subordinada aos interesses dominantes, ela não é uma instituição autônoma em relação às outras instâncias sociais.

Portanto, a educação não deve ser vista a partir de uma perspectiva ingênua e pedagógica, segunda a qual ela seria a chave de todas as questões e “redentora da sociedade” (FREIRE, 1985; SAVIANI, 2007). “Sozinha, a escola não pode criar a igualdade das oportunidades e, sobretudo, a redução das desigualdades sociais permanece o meio mais seguro de criar a igualdade das oportunidades escolares” (DUBET, 2008, p. 32). Nesse sentido, um melhor sistema educacional somente será possível na medida em que também seja colocado em prática um projeto efetivo de transformação global da sociedade, pois, lembrando as palavras de Freire e Faundez (1985), “não é mudando as partes que se muda o todo, mas é mudando o todo que se mudam as partes”.

RELATIONSHIPS BETWEEN COMMON SENSE, MEDIA AND PROCESS OF TEACHING AND LEARNING IN GEOGRAPHY

ABSTRACT

In the mid 19th century, the Geography was introduced as a compulsory subjects of the curriculum of the Brazilian basic education. Since then, numerous changes have occurred in the discipline teaching of the Geography. In this sense, the Geography passed of a merely

descriptive and disinterested knowledge to become the discipline that perhaps comes the closest to the reality of students, because concepts which are structuring to geographic thought – like territory, landscape and space – are present in varied social institutions, with different forms and with different acceptions. After technological advancements in communications and circulation, among other factors, the space, main object of study of geographical science, became one of the main pillars to explain the contemporary world. On this complex reality, the promote the meeting between knowledge of geographical science, media's speech and knowledge of students it's one of the most important learning challenges for the Geography teachers of basic education.

Keywords: Geography. Teaching and learning. Geographical space. Everyday knowledge. Media.

RELACIONES ENTRE PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN GEOGRAFÍA, SABIDURÍA CONVENCIONAL Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

RESUMEN

A mediados del siglo 19, la Geografía fue instituida como materia obligatoria en la matriz curricular de la enseñanza básica brasileña. Desde entonces, han ocurrido innumerables cambios en los métodos pedagógicos de la disciplina. En este sentido, la Geografía Escolar dejó de ser un saber meramente descriptivo y desinteresado para transformarse en una de las disciplinas que más se aproxima a la realidad de los discentes, pues conceptos estructuradores del pensamiento geográfico -como territorio, paisaje y espacio- están constantemente presentes en las variados instancias sociales, con diferentes formas y con diversas acepciones. No obstante, las transformaciones en las áreas de comunicación y circulación, entre otros factores, hicieron que el espacio, principal objeto de estudio de la ciencia geográfica, pasara a ser uno de los principales pilares para explicar el mundo contemporáneo. Ante esta compleja realidad, promover el encuentro entre los conocimientos de la ciencia geográfica, los discursos mediáticos y los saberes cotidianos de los alumnos es uno de los más importantes desafíos didácticos para los profesores de Geografía de la enseñanza básica.

Palabras clave: Geografía. Enseñanza-aprendizaje. Espacio geográfico. Saberes cotidianos. Medios de comunicación.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____.; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BESSON, Jean-Louis (org.). **A ilusão das estatísticas**. São Paulo: UNESP, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia; Ensino Fundamental; Terceiro e Quarto Ciclos**. Brasília: MEC/SEF. 1998.

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

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

_____. Apresentando a metrópole na sala de aula. In: _____ (org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papirus, 1996.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 1996.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

FOUCHER, Michel. Lecionar a Geografia, apesar de tudo. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **Geografia e ensino: textos críticos**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. O Sentido da Avaliação na Prática de Base. 1985. In: QUIRÓZ, José J. (org.) **A Educação Popular nas Comunidades Eclesiais de Base**. São Paulo: Paulínias, 1985.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GUIMARÃES, Margareth de Oliveira. Comunicação e educação: a perspectiva do receptor. **Comunicação e educação**, São Paulo, n. 20, p. 15-20, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36954/39676>>. Acesso em: 10/03/2018.

GUIMARÃES, Iara Vieira. A Educação escolar na produção discursiva da revista *Veja*. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 25, n. 49, p. 71-98, jan./jun. 2011.

_____. Ensino de Geografia, mídia e produção de sentidos. **Terra Livre**, Presidente Prudente, Ano 23, v. 1, n. 28, p. 44-66, jan./jun. 2007.

_____. (org.). **Espaço, tempo e cultura midiática na escola**: propostas para o ensino de Geografia. Curitiba: CRV, 2016.

_____. **Sobre os sentidos de ensinar e compreender o mundo**: discurso jornalístico e ensino de Geografia. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **A mobilidade das fronteiras**: inserções da geografia na crise da modernidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

KAERCHER, Nestor André. O gato comeu a geografia crítica? alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (orgs). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 221-231.

LADEIRA, Francisco Fernandes. A importância da mídia nas relações internacionais. **Observatório da Imprensa**, São Paulo, Jornal de Debates, ed. 850, 12 maio 2015a. Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/jornal-de-debates/a-importancia-da-midia-nas-relacoes-internacionais/>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

_____. A mídia realmente tem o poder de manipular as pessoas? **Observatório da Imprensa**, São Paulo, Imprensa em Questão, ed 846, 14 abr. 2015b. Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/imprensa-em-questao/a-midia-realmente-tem-o-poder-de-manipular-as-pessoas/>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

LEÃO, Vicente de Paula.; CARVALHO LEÃO, Inêz. Aparecida de. **Ensino de Geografia e Mídia**: linguagens e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Argvmentum. 2008.

_____. **O uso da mídia no ensino da geografia na educação básica**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, 2003.

LESTEGÁS, Francisco Rodríguez. Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio dela cultura escolar. **Boletín de La A.G.E.**, n. 33, p. 173-186, 2002.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. O inteligível, o interpretável e o compreensível. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (orgs.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2001.

OLIVA, Jaime Tadeu. Ensino de Geografia: um retrato desnecessário. CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

PEREIRA, Suellen Silva; ALVES, Telma Lúcia Bezerra; CABRAL, Laíse do Nascimento. Recursos midiáticos e geografia escolar: propostas metodológicas em busca da renovação no ensino. **Geo UERJ**, Ano 15, v. 2, n. 24, 2º semestre de 2013. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/viewFile/5735/9049>>. Acesso em 8 mar. 2018.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A geografia: Pesquisa e ensino. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **Novos Caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2001, p. 111-142.

RUA, João *et al.* **Para ensinar geografia**. Rio de Janeiro: Acces, 1993.

SAMPAIO, A. de Á. Melo; VLACH, V. R. Farias.; SAMPAIO, A. C. Freire. História da Geografia Escolar Brasileira: continuando a discussão. *In*: VASCONCELLOS, L. G. F.; SAMPAIO, A. de Á. Melo (Org.). **Geografia e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Curitiba: CRV, 2012.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1997.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. Hucitec. São Paulo 1988.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O Território: sobre o espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In*: CASTRO, Iná Elias de (Org.). **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SILVA, Lenyra Rique da. **Do senso-comum à geografia científica**. São Paulo: Contexto, 2004.

SILVA, Maria do Socorro Ferreira da; SILVA, Edmilson Gomes da; O ensino da Geografia e a construção dos conceitos científicos geográficos. *In*: VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade; VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. **Anais...** v. 1. São Cristóvão, 2012.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. *In: ALMAIDA, R. D. de. (Org.). **Cartografia Escolar***. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Dalva Marçal Mesquita. Os discursos de rede na perspectiva de ciência geográfica. *In: XIII Seminário Programa de Pós-Graduação em Geografia*. Universidade Estadual Paulista. **Anais...** Rio Claro, UNESP, 2017.

SOJA, Edward W. **Geografias Pós-Modernas**: a reafirmação do espaço na teoria social crítica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

SOUZA, Claudia Rocha Fonseca; QUEIROZ, Antônia Márcia Duarte. A utilização dos meios de comunicação no ensino de Geografia. **Revista Eletrônica Geoaraguaia**, Barra dos Garças, v. 2, n. 1, p. 62-85, jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://revistas.cua.ufmt.br/geoaraguaia/index.php/geo/article/view/15>>. Acesso em: 7 mar. 2018.

SOUZA, Luciano Simões de. **A educação pela comunicação como estratégia de inclusão social**: o caso da Escola Interativa. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, 2006.

VESENTINI, José Willian. Educação e ensino de geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. *In: CARLOS, A. F. A. (org.). **A geografia na sala de aula***. São Paulo: Contexto, 2003.

Recebido em 10/03/2018.

Aceito em 27/06/2018.