

## FOTOGRAFIA COMO DISPOSITIVO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO: A EXPERIÊNCIA NO MOCAMBO

PHOTOGRAPH AS A TOOL IN THE CONSTRUCTION OF GEOGRAPHICAL KNOWLEDGE: THE MOCAMBO EXPERIENCE

FOTOGRAFÍA COMO DISPOSITIVO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO: LA EXPERIENCIA EN EL MOCAMBO

**Renato Izidoro**

Doutorado em Educação (UFBA), Docente do departamento de Educação Física e dos PPG em Educação (PPGED) e em Cinema (PPGCINE), Universidade Federal de Sergipe. E-mail: [izidoro.ufs@gmail.com](mailto:izidoro.ufs@gmail.com)

**Fernando Correia**

Mestre em Educação Universidade Federal de Sergipe. E-mail: [fernandocorreia@gmail.com](mailto:fernandocorreia@gmail.com)

### RESUMO

O presente artigo visa compreender a fotografia, sua produção e leitura, como dispositivo metodológico voltado à construção do conhecimento geográfico, segundo uma pedagogia dialógica no ensino de geografia. Em estudo de caso no Mocambo (Porto da Folha/SE), foram realizadas previamente oficinas fotográficas para orientar e fomentar o debate junto aos estudantes. No segundo momento, os estudantes foram instigados a fotografarem o espaço que vivenciam na comunidade. Depois, com suas fotografias em mãos, os autores as legendaram e dialogaram sobre elas, associando as narrativas visuais, textuais e orais. As considerações finais apontam para a necessidade de repensarmos o uso da fotografia em sala de aula, ainda muito restrito à sua função ilustrativa e pouco reflexiva. Concluímos também que a fotografia, através de um diálogo coletivo, pode produzir discursos com base em conhecimentos geográficos, pertinentes ao programa curricular de geografia.

**Palavras-chave:** Construção do conhecimento. Educação. Fotografia. Espaço geográfico.

### ABSTRACT

The following paper objective is to consider photography, its production and characteristics, as a methodological tool aimed at the construction of geographic knowledge, according to a dialogical pedagogy when teaching geography. In a case study at Mocambo (Porto da Folha / SE), photographic workshops were held to guide and stimulate the debate among students. Then, students were encouraged to photograph their surroundings and everyday experiences. After that, they inserted captions in their photographs and talked about them. In addition, they associated visual, textual and oral narratives to them. In the end, the author concluded there is the need to rethink the use of photography in classroom, which is still very restricted to its illustrative and unreflective function. Besides, photography, through a collective dialogue, can produce discourses based on geographic knowledge, pertinent to the curriculum of geography.

**Keywords:** Knowledge construction. Education. Photography. Geographic space.

### RESUMEN

El presente artículo pretende comprender la fotografía, su producción y lectura, como dispositivo metodológico orientado a la construcción del conocimiento geográfico, según una pedagogía dialógica en la enseñanza de geografía. En un estudio de caso en Mocambo (Porto da Folha / SE), se realizaron previamente talleres fotográficos para orientar y fomentar el debate junto a los estudiantes. En el segundo momento, los estudiantes fueron instigados a fotografiar el espacio que vivían en la comunidad. Después, con sus fotografías en manos, los autores las subtitularon y dialogaron sobre ellas, asociando las narrativas visuales, textuales y orales. Las consideraciones finales apuntan a la necesidad de repensar el uso de la fotografía en el aula, aún muy restringido a su función ilustrativa y poco reflexiva. Concluimos también que la fotografía, a través de un diálogo colectivo, puede producir discursos basados en conocimientos geográficos, pertinentes al programa curricular de geografía.

**Palabras clave:** Construcción del conocimiento. Educación. La fotografía. Espacio geográfico.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo consiste em uma síntese oriunda de um estudo dissertativo mais amplo de um mestrado *stricto sensu* em educação. A proposição fundamental da mencionada pesquisa versa sobre a fotografia enquanto dispositivo didático-pedagógico voltado para a construção do conhecimento do

espaço geográfico na escola, segundo uma pedagogia dialógica. O *lócus* empírico da investigação é localizado no Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio, no contexto do quilombo Mocambo, povoado pertencente ao município de Porto da Folha, estado de Sergipe (SE), Brasil. Institucionalmente envolvemos estudantes do 9º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio, nos meses de maio e junho de 2016, articulando nossa ação com os conteúdos programáticos globalização e fauna/flora; subtemas: natureza, agricultura, cultura humana e território.

Basicamente, realizamos um trabalho didático-pedagógico com as acima referidas turmas de estudantes, que se dividiu nos seguintes momentos-procedimentos, a serem detalhados na seção metodológica: 1) oficinas fotográficas para fomentar uma percepção crítica sobre a imagem; 2) passeio coletivo fotográfico no contexto da comunidade; 3) construção das legendas e diálogo sobre as fotografias, associando as narrativas visuais, textuais e orais. Dentro desse amplo processo, encontramos na pesquisa-intervenção uma metodologia que se apropria do concreto partindo da realidade objetiva e extraíndo dela categorias que, em seguida, voltam-se a analisar essa realidade. Sendo assim, a intervenção foi planejada e implementada com base em determinado referencial teórico, objetivando promover avanços sobre os processos de ensino e aprendizagem, bem como produzir informações a respeito da comunidade em que habitam.

A fim de experimentar a fotografia como um dispositivo didático-pedagógico na construção do conhecimento geográfico na escola, partimos do pressuposto teórico-metodológico de que todo conhecimento científico (escolar ou universitário) se sustenta não na experiência direta do sujeito com o real conhecido, mas sim nas mediações representacionais; a exemplo dos modelos constituintes de sistemas epistemológicos – e ideológicos – de análise e de interpretação desse real a ser pensado e conhecido paulatinamente por sucessivas aproximações metodológicas: técnicas e instrumentais, dentre as quais a fotografia vem historicamente participando.

Em se tratando da fotografia, especialmente na geografia, encontramos em sua história inúmeros exemplos que demonstram sua participação nos sistemas de representação epistemológica e ideológica das realidades física e humana do espaço. Concernente ao nosso pressuposto epistemológico de que todo conhecimento científico é mediado por representações – modelos – da realidade conhecida, oferecemos como fundamento três autores principais: Bachelard (1996), Flusser (2011) e Freire (1996; 2011). A nosso ver o conceito de “imagem biombo” de Flusser faz a ponte com o conceito de Bachelard de “obstáculo epistemológico”, que articulamos com as problemáticas político-ideológicas no campo das representações científicas da realidade, como foco na fotografia, momento em que existe uma articulação com a perspectiva de Flusser acerca da fotografia.

Detalhadamente, o primeiro defende a tese de que não existe experiência exata, ou pura, com a realidade, de modo que todo conhecimento é mediado por aproximações sucessivamente técnicas e instrumentais, porquanto avaliadas sob à luz da história das ciências que nos narra os fracassos e os sucessos racionais e empíricos ao mesmo tempo em que nos leva a pensar na superação dos obstáculos epistemológicos no campo da retificação das teorias e dos métodos tanto científicos quanto pedagógicos. O segundo argumenta que as imagens em geral, e as fotográficas em particular, acabam com construir biombos da realidade ao invés de operarem em uma via de aproximações constantes da realidade mediante processos de leitura crítica das imagens. O terceiro articula o contexto ideológico do conhecimento à luz de uma pedagogia dialógica, peça fundamental no desenvolvimento de nossas ações educativas.

Para Bachelard (1996:21): “A noção de *obstáculo epistemológico* pode ser estudada no desenvolvimento histórico do pensamento científico e na prática da educação”. A primeira assertiva sobre isso compreende que “[...] a ciência *constrói* seus objetos, que ela nunca os encontra prontos [na natureza]” (Bachelard, 1996:77). Esse dizer indica que na ciência não se estuda o objeto natural, mas sim aquele mediado pela razão. O “[...] espírito científico deve formar-se *contra* a Natureza [...]” (Bachelard, 1996:29). O “[...] pensamento empírico torna-se claro *depois*, quando o conjunto de argumentos fica estabelecido” (Bachelard, 1996:17). “O pensamento empírico assume, portanto, um sistema. [...] O espírito constituído em sistema pode então voltar à experiência com ideias [...] questionadoras [...]” (Bachelard, 1996:26).

Contudo, apesar da ciência moderna ter se desenvolvido por causa de seus intermediários instrumentais cada vez mais precisos e amplos graças às pesquisas tecnológicas, esses mesmos mediadores, com o passar do tempo, caso não passem por críticas e correções de acordo com *feedbacks* dos erros empíricos, podem ser tornar verdadeiros obstáculos para os avanços subsequentes da ciência. Nas palavras de Bachelard (1996:19): “De modo visível, pode-se reconhecer que a ideia científica muito usual fica carregada de um concreto psicológico pesado demais, que ela reúne inúmeras analogias, imagens, metáforas, e perde aos poucos o seu *vetor de abstração*, sua afiada ponta abstrata”. Em outros termos, as mesmas imagens – representações – que potencializam e expandem os conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o real e podem entravar novos processos e novas descobertas.

As imagens, dessa perspectiva teórico-metodológica, devem ser abordadas enquanto mediações entre conhecimento (conceitual e prático) e mundo, mas, ao fazê-lo, e justamente por se interporem entre os dois, constroem uma representação indireta da realidade ou, conforme nos sugere Flusser (2011), um biombo entre o real e o representado. O problema que o mencionado filósofo aponta é que a “*imagem biombo*” é politicamente exposta, difundida e divulgada – para a população – em termos de senso comum idólatra – sob a luz de um realismo ingênuo; um falso conhecimento direto da realidade, de seus problemas e de suas soluções. Na pena de Flusser (2011:9) lemos que as imagens: “[...] são mediações entre homem e mundo. [...] o mundo não lhe é acessível imediatamente. Imagens têm o propósito de representar o mundo. [...] [de] serem mapas do mundo, mas passam a ser biombo. [...]. Tal inversão da função das imagens é idolatria”.

Tratando do trabalho da indústria da mídia de massa, na mesma linha de Flusser, Machado (2015:13) afirma que a tecnologia da fotografia avança no sentido de tentar automatizar todo o processo fotográfico, reivindicando assim o poder de “*duplicar o mundo com a fria neutralidade dos procedimentos formais, sem que o operador possa ter aí mais que um mero papel administrativo*”. Nesse sentido, argumenta Flusser (2011:9) que: “O homem, ao invés de se servir das imagens em função do mundo, passa viver em função de imagens. Não mais decifra as cenas da imagem como significados do mundo, mas o próprio mundo vai sendo vivenciado como conjunto de cenas”. Ao nos alienarmos às imagens técnicas e tecnologicamente representativas do mundo, vamos nos distanciando e esquecendo de certas relações objetivas e subjetivas que sustentam e dinamizam esse mesmo mundo. Daí, muitas vezes na história da humanidade surgirem movimentos iconoclastas (Flusser, 2011, p. 11).

Sem embargo, essa crítica acerca dos domínios contemporâneos da “*imagem biombo*” nos remete diretamente à pedagogia dialógica de Freire (1996), quando elabora uma crítica dos processos tradicionais de alfabetização, com base em suas experiências na América Latina e na África, ao tencionar os limites entre “a leitura do mundo” e a “leitura da palavra”. Na esteira dos debates sobre a linguagem

e a construção da realidade subjetiva e objetiva, a chave da consciência pedagógica está em saber que a “[...] linguagem [...] tem um papel ativo na construção da experiência e na organização e legitimação das práticas sociais disponíveis aos vários grupos da sociedade” (Freire, 1990:8). Na mesma linha de raciocínio de Bachelard, acima apresentada, sobre os instrumentos da ciência servirem tanto para libertar quanto para obstaculizar a ciência, Freire (1996, p. 8), a partir de Gramsci, diz que a linguagem é tanto hegemônica quanto contra-hegemônica.

Não obstante, se o mapa se tornou o principal símbolo da geografia, isso se deve justamente ao fato de só existir conhecimento geográfico com base em representações – modelos lógicos, matemáticos, iconográficos, analógicos; às vezes míticos e ideológicos, a exemplo das toponímias etnológicas e nacionalistas – do espaço. Entretanto, não podemos perder de vista que essas representações não substituem a complexidade do espaço real ou, melhor dizendo, vivido no cotidiano pelas pessoas em sociedade. As representações geográficas do espaço não passariam de modelos cognitivos aproximados, bem como voltados às ações específicas nesse mesmo espaço a fim de transformá-lo física e humanamente; mas que sem esses modelos, ao mesmo tempo e paradoxalmente, não seria possível refletir e agir sobre o espaço.

Neste exato ponto de nossa reflexão se torna necessário compreendermos com que o caráter ideológico das imagens epistemológicas da ciência obedece a lógica da sociedade de classes. Isto é, na medida em que as imagens fotográficas se tornam biombos da realidade (Flusser, 2011:9), a educação deve ser reformulada por um processo pedagógico inserido em sucessivas críticas aproximativas da realidade científica, pautadas em constantes críticas do conhecimento estabelecido (Bachelard, 1996). Nesse sentido, todo conhecimento historicamente construído pela articulação fotografia-ciência (geografia) perpassa pela perspectiva socioeconômica de quem, até então, foi sujeito e objeto da representação imagética.

A partir dessa perspectiva de construção de conhecimento chegamos à seguinte hipótese de trabalho: todo o processo de produção da fotografia – que parte do conhecimento da câmera, passando pelo recorte temático do campo visual e pelo ato fotográfico, chegando ao ponto culminante da revelação objetiva da representação do espaço – seguido dos debates dialógicos sobre as fotografias podem evidenciar – trazer à consciência – aspectos e informações do espaço local – e suas relações com o global – cotidianamente ignorados ou esquecidos – ou naturalizados ou desinvestidos – pelos estudantes da comunidade. Com isso, podemos notar para o momento, que adentramos conceitualmente no campo relacional em que interagem educação, ciência (epistemologia), ideologia (política), fotografia (representação) e geografia (espaço).

### **METODOLOGIA: EXPERIÊNCIA FOTOGRÁFICA E A PRÁTICA DA PEDAGOGIA DIALÓGICA**

O caminho metodológico proposto tem como fundamento uma pedagogia dialógica responsável por estabelecer uma interação entre um grupo de estudantes e as linguagens visual, oral e escrita, mirando uma pesquisa articulada ao ensino e voltada para a construção do conhecimento geográfico na escola. A base de uma pedagogia dialógica está, conforme compreendemos os dizeres de Freire (1996), em compreender que “[...] a teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira

ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”. Sobre nossa articulação pesquisa e ensino, de acordo com Freire (1996), “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro”.

Nesse sentido, conforme Demo (2008:40), compreendemos nossa pesquisa como sendo de cunho prático, não apenas empírico, pois além de envolver algo da ordem do “teste da realidade concreta, [...] a ultrapassa de longe com referência ao conceito de prática (práxis) [...] que é sempre político-ideológico. [...] é preciso acentuar que a prática também é forma de tratamento e manipulação da realidade”. Toda prática, articulada à teoria que a fundamenta, deve ser assumida em sua especificidade, em sua localidade, em tensão com toda e qualquer tentativa de generalização estereotipada ou representacional. Doravante, a postura “[...] prática assume opção teórica e por isso coloca a questão ideológica de modo explícito. [...] A pesquisa coloca-se ostensivamente a serviço de uma ideologia”. No caso desta experiência investigativa, a serviço de uma pedagogia libertadora.

Levando em conta que a pesquisa prática se define por sua intencionalidade no “tratamento e manipulação da realidade”, a seguir discorreremos sobre o modo como organizamos nossos procedimentos junto aos estudantes – do 9º ano fundamental e 1º ano médio – em face de nossos objetivos de pesquisa então entrelaçados com o programa curricular da disciplina de geografia do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio, *lócus* de nosso trabalho.


O primeiro momento, referente às oficinas, teve o objetivo didático de introduzir, junto aos estudantes, nossa perspectiva epistemológica e política acerca da fotografia. Lembramos que nossa perspectiva científica acerca da imagem parte do princípio de que todo conhecimento é construído por meio de instrumentos – conceituais, técnicos, tecnológicos – que fazem a mediação de nossos pensamentos e ações em relação à realidade. Além desse aspecto, frisamos que o fato de não existir conhecimento direto da realidade, mas sempre mediado, o desenvolvimento histórico e social de suas representações podem levar grupos sociais específicos ou sociedades inteiras a graus elevados de alienação da consciência, então produzidas na medida em que as representações, a exemplo da fotografia – mas, sem perder de vista a literatura, a música etc. – se tornam a tônica das relações políticas e econômicas em um dado contexto sociocultural.

Assim, na linha de Paulo Freire de que embora a palavra represente o mundo, esse não pode ser a ela reduzido, o que não significa esquecer que a palavra – bem como a imagem – enquanto representação contribui com a contínua releitura e compreensão ampliada da realidade no plano de nossas consciências, já que “[...] a consciência é gerada na prática social de que se participa. [...]. Daí a importância da subjetividade. Mas não posso separar minha subjetividade da objetividade em que se gera” (Freire, 2011:29). Não obstante, esse ponto de vista pedagógico esta concatenado, como vimos anteriormente em nossa introdução, com os conceitos de “imagem-biombo” de Flusser (2011:9); de “obstáculo epistemológico” de Bachelard (1996:17), pois compreendemos que é por meio de uma constante dialogia crítica que as representações podem não recair em alienações.

**RESULTADOS**

**As oficinas**

O objetivo principal da oficina se sustentou didaticamente sobre alguns procedimentos em torno de cinco imagens (duas representadas nas Figuras 1 e 2), adequadas para conduzir o debate sobre as construções epistemológicas e ideológicas da realidade. Tais procedimentos foram os seguintes: a) contextualizar a imagem de forma sócio histórica; b) analisar a composição sócio espacial das imagens; c) informar sobre os fundamentos técnicos de editoração na produção das imagens; d) compreender a editoração como um recurso político-ideológico.

<p>Figura 1 – Editoração político-ideológica</p>	<p>Figura 2 – Composição sócio-espacial da imagem</p>
 <p>A realidade pode ser distorcida pelo interesse de quem detém a informação. Muito cuidado quando formar alguma opinião baseada na imagem que a mídia te mostra.</p>	
<p>Fonte: August Zickermann (2008).</p>	<p>Fonte: Registro do Pesquisador em jan.2008.</p>

A primeira imagem acima suscitou diálogos que alertaram para o fato da mesma fotografia ter diferentes perspectivas a partir do recorte que se faz dela. Se visualizarmos a fotografia “completa” que está no centro veremos três soldados, onde um fornece água a outro militar ferido, enquanto o terceiro segura uma arma aparentemente fora da rota de colisão, fato este difícil de ser constatado já que se trata de uma visão bidimensional (e não tridimensional) no plano cartesiano. No entanto, a depender dos recortes feitos na fotografia podemos ter diferentes visualizações sobre o seu sentido, é o que afirma o estudante Maikonsuel (2016) quando diz que “a realidade pode ser distorcida”, mesmo tratando-se hipoteticamente de uma única realidade.

A estudante Geisianne também contribuiu no debate, ao considerar que a fotografia não precisa, necessariamente, preocupar-se com uma narrativa que abranja todos os pontos de vista. É quando afirma que “mesmo que a câmera só mostre uma parte da realidade, a parte que ela está mostrando não deixa de ser verdade, não é mesmo?” (Geisianne, 2016). E o seu pensamento lógico toma forma quando rebate que “deve ser injusto mesmo, mas não é proibido né” (Geisianne, 2016). A partir dessa prerrogativa, o estudante Maikonsuel faz uma ponte com a sua realidade vivida no Mocambo, ao declarar que “lembra quando aquele povo da TV Sergipe veio gravar aqui? Nem mostraram a gente pulando no rio!” (Maikonsuel, 2016), considerando assim que o fato de documentar uma realidade não significa que aquela documentação necessariamente corresponda aos anseios de quem é documentado. A conclusão dessa assertiva aponta para a necessidade de que os próprios moradores da comunidade pensem, reflitam, discutam e documentem o que querem mostrar da sua realidade.

A imagem retratada na Figura 2, legendada como “Globalização para quem? ”, suscitou algumas reflexões, como a presença de uma favela na região do shopping. Alguns estudantes atentaram para a legenda, que acompanhada da fotografia demonstra a leitura e interpretação espacial que o fotógrafo fez. A estudante Jessica (2016) demonstra sua visão afirmando que “a globalização parece que é pra todo mundo, mas tem gente

que não sente os benefícios”, complementada pelo estudante Mailson Acacio (2016), sustentando que “mesmo que a globalização seja para todo mundo, porque as pessoas da favela também podem ir pro shopping, elas não vão poder comprar nada”.

Continuando o debate sobre globalização, alguns estudantes concluíram que muitos dos moradores das favelas devem ser trabalhadores do shopping, tendo acesso ao espaço de trabalho, mas não ao espaço de consumo, mostrando assim que os estudantes perceberam que o mesmo espaço pode dotar de sentidos e funções diferentes.

Proseguimos as oficinas apresentando outras imagens onde a fotografia assume papel na construção do conhecimento ao relatar espaços até então pouco conhecidos, ou se conhecidos, retratados a partir de uma ótica hegemônica e não de quem vive aquela realidade. Neste sentido, a fotografia avoca diversos vieses, seja como “denunciadora” de realidades ofuscadas, na busca por espaços pouco documentados, ou ainda, mais no nível individual, na relação de identidade que se demonstra com o espaço, influenciado e impulsionado pelo relato imagético do mesmo. Ou, em outras palavras, aquilo que é fotografado por quem conhece aquele espaço habitual, mas que passaria em branco para um indivíduo externo à comunidade.

Em continuidade, finalizamos a etapa inicial das oficinas debatendo sobre a importância de estimular a leitura e debate sobre as fotografias, proporcionando assim observações diversificadas e heterogêneas sobre o mesmo espaço, o que é salutar na construção de conhecimento.

### **Os registros fotográficos: do planejamento à execução**

A primeira parte dos registros começa, necessariamente, antes dos registros em si, com o planejamento deles. É certo que todas as partes do processo são importantes, mas obviamente os registros fotográficos assumem uma relevância central, pois é a partir deles que investigaremos se as fotografias e os diálogos construídos a partir delas, mesmo ser um relevante testemunho espacial que contribua, entre outras coisas, na construção do conhecimento geográfico. Todos os processos pedagógicos pelos quais passamos até então foram pensados para os estudantes, mas é inegável que, de todos os momentos, este é o que eles assumem realmente o papel de protagonistas: dialogaram, escolheram e fotografaram, eles mesmos.

Na tarde do dia 19 de maio chegamos ao Mocambo com todo o material comprado, mas nada preparado. A montagem do equipamento foi feita junto com os estudantes, já que mostraram interesse e curiosidade em não só usar, mas também preparar todo o material. Já que os estudantes são os protagonistas da produção fotográfica, julgamos relevante que eles conheçam todos os processos dessa produção, não se resumindo apenas a tarefa de clicar. Sendo assim, os próprios estudantes montaram o filme nas câmeras fotográficas, rebobinaram (para esticar o filme e deixá-lo pronto para uso) e, só depois disso, começaram a fotografar. Este processo somou para que eles conhecessem melhor o equipamento que estavam trabalhando, entendendo a fotografia não somente como algo rápido e descartável (tal como a fotografia moderna muitas vezes é utilizada), mas sim dentro de um longo processo, onde o clique é apenas um de tantos outros elementos necessários à geração da imagem.

Finalizado esse primeiro momento, mas ainda referente ao planejamento da ação, juntamos os estudantes na sala de aula para “explicar as regras” da saída fotográfica. Algo que refletimos bastante antes da prática fotográfica é se deveríamos mediar essa prática de forma ativa, ou seja, sugerindo e indicando o que deve ser fotografado. Não queríamos direcionar completamente o olhar do estudante, mas

uma prática completamente livre poderia nos proporcionar um material mais abrangente do que precisávamos. Buscamos o meio termo da seguinte forma: foram criados três temas, sendo eles: “natureza” (clima, fauna, flora, rio), “agricultura” (plantio e pecuária) e “ação dos seres humanos” (grupos socio-culturais, família, casa, trabalho, escola). Explicamos a ideia de cada tema e dividimos os 24 estudantes presentes em 6 grupos de 4 pessoas, ficando dois grupos com cada tema.

É válido ressaltar o fato de que inicialmente não pensamos nessa divisão categórica em três temas, mas durante o decorrer da pesquisa julgamos pertinente. Um motivo para isso foi relacionar os assuntos estudados com o professor de geografia, Alexsson, na época em que começamos a intervenção (“o homem globalizado” e “fauna e flora”), com uma prática fotográfica que pudesse ressaltar aspectos inerentes aos estudos desses temas. Portanto, podemos afirmar que o currículo escolar influenciou o método, pois a pesquisa-intervenção exige essa dinamicidade ao se incorporar na realidade de cada colégio. Logo, toda a produção e discussão fotográfica foi baseada nos parâmetros curriculares que os estudantes trabalhavam na época da intervenção, direcionando assim o olhar fotográfico a partir da perspectiva curricular.

No segundo momento, referente à execução do projeto, distribuimos as seis câmeras que tínhamos, e pedimos que cada grupo se reunisse em um local do colégio para que debatessem coletivamente o que poderia ser fotografado. Este foi um momento completamente mediado por eles mesmos, conversando e sugerindo elementos que julgavam fundamentais de serem registrados pela câmera, como cada grupo tinha 4 pessoas e o filme registrava 24 fotografias, eles poderiam revezar a câmera de modo que cada um pudesse fotografar 6 vezes.

Depois, finalmente, fomos a campo fotografar. A intervenção do pesquisador foi a menor possível, apenas tirando dúvidas que apareciam ao fotografarem o espaço. Após quase duas horas de prática, os estudantes terminaram de fazer os registros, retornamos à sala de aula, rebobinamos os seis filmes e assim demos por encerrada a segunda parte do projeto.

### **O que dizem os estudantes sobre os registros fotográficos**

No dia 02 de junho, para euforia dos estudantes, voltamos com as fotografias reveladas. Este certamente foi o dia mais exaltado já que a curiosidade tomava conta dos estudantes, que perguntavam: será se as fotografias “funcionaram”? Vale considerar que esta curiosidade não fazia parte da prática fotográfica deles, pois estavam habituados a ver a fotografia na hora, tecnologia proporcionada apenas pela fotografia digital. Começamos nosso encontro esclarecendo que tínhamos aproximadamente 150 fotografias, 89 estavam lá, diante deles. As outras foram descartadas por motivos diversos, como dedo na frente da lente, imagens borradas pelo movimento e queima de parte do filme.



Colocamos as cadeiras nos cantos da sala, dividimos os estudantes nos mesmos 6 grupos, distribuimos suas respectivas produções fotográficas e pedimos que conversassem a respeito do que estavam vendo nas imagens. Após esse primeiro momento, cada estudante-fotógrafo legendou a sua foto, sem qualquer limite de palavras, sendo orientados a descreverem o que aquela narrativa visual mostrava. Depois de 40 minutos de debates e legendagem (entre os grupos), abordamos uma conversa com todo o coletivo sobre o que achavam das narrativas imagéticas que eles construíram. Esse momento é de fundamental importância, pois como sinaliza o objetivo geral deste estudo, queremos investigar as possibilidades da fotografia como fonte de pesquisa e construção do conhecimento e seu uso enquanto dispositivo didático-pedagógico no ensino de geografia. Deste modo, a análise de dados que permeará a pesquisa, se fundamentará bastante nos diálogos elaborados pelos estudantes durante o debate sobre



as fotografias.

O debate foi registrado em áudio e em fotografias, previamente autorizadas pelos estudantes. A interpretação que seguirá abaixo é uma síntese da fala dos estudantes. Quatro elementos nortearam tanto a escolha das fotografias quanto a síntese do diálogo: 1) a relevância da fotografia como dispositivo didático pedagógico na construção do conhecimento geográfico, 2) a relevância ao conhecimento curricular já sistematizado de geografia, 3) a importância ao conhecimento espacial do lugar e 4) a expressão da cultura do Mocambo.

Como este artigo é um apanhado geral de um trabalho expressamente maior, selecionamos apenas 7 fotografias para analisar o que o estudo se propõe. As duas primeiras fotografias escolhidas fazem parte do tema “agricultura”, foram registradas e legendadas como “Orta” e “Uma caixa de abelha no meio das catingueiras” pelos estudantes-fotógrafos Malcom e Jessica, respectivamente.

Figura 3 – “Orta”	Figura 4 – “Uma caixa de abelha no meio das catingueiras”
	
Fonte: Grupo “agricultura” (2016)	Fonte: Grupo “agricultura” (2016)



Uma ressalva a ser feita é que a palavra “Orta”, pode chamar atenção pela grafia considerada ligeiramente errada pela ordem gramatical<sup>1</sup>, mas por outro lado, também pode chamar atenção para a proposição semântica correta de horta, definida como um terreno não muito extenso onde são cultivadas plantas que servem de alimento ao homem. Ou seja, o estudante-fotógrafo domina bem o conceito e seu referente, pois sabe que não se trata de um latifúndio ou *plantation*, mas o inverso disso. Quando perguntado com que base ele pode afirmar que a fotografia representa uma horta, o mesmo argumenta, “por dois motivos: primeiro que é um lugar pequeno, segundo que existem plantações dentro do terreno. Se fosse grande seria uma fazenda, um sítio, ou um latifúndio” (Malcom, 2016). Neste excerto destaca-se a relevância ao conhecimento curricular de geografia, pois o estudante identificou e classificou o espaço através do conhecimento representacional que tinha acumulado sobre a ciência geográfica.

A fotografia mostrada na Figura 4 tem esse nome criativo para se referir a atividade de apicultura, recém-chegada ao Mocambo. No momento dos diálogos, a fala de Jéssica (2016) simboliza dois elementos da importância ao conhecimento espacial do lugar e expressão da cultura do Mocambo, quando afirma, primeiramente, que “o nome dessa prática é apicultura, e é nova aqui no Mocambo” e, em um segundo momento, que “catingueira é a árvore, professor! É nossa, da caatinga”. Através do relato da estudante, é perceptível a compreensão de que as atividades da agricultura também se remodelam no espaço, agregando novas atividades e deixando em segundo plano outras culturas agrícolas. Relevante ressaltar que a estudante notou que se trata de uma caixa com abelhas para extração do mel, identificando ainda a planta *Caesalpinia pyramidalis*, popularmente conhecida como catingueira. Durante a discussão dessa

<sup>1</sup> Em uma conversa particular, o pesquisador perguntou ao estudante-fotógrafo se ele queria que a legenda fosse divulgada da forma original ou se preferia a versão corrigida. O estudante Malcom optou pela forma original.

foto, a estudante fez questão de salientar que chamam a árvore de catingueira porque é originária das áreas do bioma da caatinga.

Entrando no grupo “natureza”, o motivo preferido dos estudantes foi a exótica vegetação do Mocambo, que oscila entre a caatinga e o sertão, mas sem perder as características de uma região banhada pelo rio, como mostram as Figuras 5 e 6:

<p>Figura 5 – “Vegetação de caatinga e vegetação de rio”</p>	<p>Figura 6 – “Vista do rio São Francisco em frente ao colégio”</p>
	
<p>Fonte: Grupo “natureza” (2016)</p>	<p>Fonte: Grupo “natureza” (2016)</p>

A fotografia, denominada “Vegetação de caatinga e vegetação de rio”, tem esse título diferente para garantir que o leitor da imagem perceba que se trata de duas vegetações diferentes, como esclarece Denílson (2016), o autor da fotografia, “eu dei esse nome pra dizer o que eu quis mostrar na fotografia, que aí tem duas vegetações diferentes, de caatinga e de rio. Na frente tem os cactos, os caules secos. Atrás tem a mata do rio”. Neste momento o pesquisador, Fernando (2016), entrevistado na discussão, argumentando que “o nome técnico para a ‘mata de rio’ que você está falando, é mata ciliar, típica de região ribeirinha”. Vemos aqui um momento em que o conhecimento curricular do professor se articula com o do estudante, no contexto de uma metodologia dialógica que busca articular o saber e as linguagens locais com aqueles oriundos do currículo.

Outra fotografia, feita pelo estudante-fotógrafo Robson, pertencente ao tema “natureza” e exibida na Figura 6, serviu como dispositivo disparador para diálogos sobre diversos temas, inclusive transpondo as barreiras do grupo ao qual se destinava. Como destaque, selecionamos a fala de Victor Augusto (2016), quando relata “que queria fotografar o rio, mas depois achei melhor mostrar a vista que tem do colégio, porque é o que a gente vê quando sai da aula”. Vemos uma demonstração dos costumes do homem incidindo sobre a natureza, reflexo do conhecimento da cultura e sociabilidade do lugar que os estudantes-fotógrafos têm sobre o espaço registrado. Quando perguntando pelo pesquisador se ele considerava aquela fotografia típica de quem estudava no Mocambo, o estudante não hesitou em responder que “sim, professor. Porque quem não conhece eu acho que já ia lá pra frente fotografar o rio, mas eu quis mostrar que a gente fica mais atrás, vendo o rio do colégio” (Victor Augusto, 2016).

Sua fala demonstra que a fotografia é, antes de tudo, reflexo de uma relação prévia com o espaço, onde dentro dessa relação se inserem valores, histórias, vivências espaciais e uma cultura típica de quem habita aquele local. Por denotar uma visão particular de quem frequenta ou frequentou o colégio – pois como a legenda anuncia, trata-se da perspectiva de quem está na frente do mesmo –, a fotografia res-

guarda valores identitários com o espaço do Mocambo.

Sendo assim, antecipando uma conclusão, parece coerente afirmar que as fotografias produzidas pelos estudantes-fotógrafos do Mocambo são reflexos dos hábitos assimilados durante toda as suas vidas e, mais que isso, que suas fotografias são singulares de um ponto de vista tanto estético quanto pedagógico, pois são provenientes de quem habita e transforma o espaço daquela comunidade.

Ainda sobre a fotografia “Vista do rio São Francisco em frente ao colégio”, destacamos mais uma informação colocada pelo estudante Mailson Acacio (2016), “na foto de Robson dá pra ver o banco de areia, que antes não tinha”. Quando perguntados sobre os possíveis motivos do aparecimento do banco de areia, os estudantes levantaram diversas hipóteses, como “acho que é porque aqui raramente chove” (Kamilly, 2016), “a ação das pessoas também conta” (Lumara, 2016), “é o assoreamento do rio” (Robson, 2016). Discutindo as possibilidades a partir de uma visão mais abrangente, o estudante Mailson Acacio considera a possibilidade da usina de Xingó mudar a vazão do rio, quando questiona “as causas podem estar mais distantes, como na hidrelétrica de Xingó?”<sup>2</sup>. Embora para analisarmos as reais causas do aparecimento do banco de areia seja necessário um estudo mais aprofundado, é salutar reafirmar a busca dos estudantes em refletir sobre possibilidades a respeito da transformação espacial que sofre o rio São Francisco. Ademais, podemos associar os diálogos impulsionados por essa fotografia com duas categorias que elencamos para analisar os diálogos, são elas: a importância ao conhecimento espacial do lugar e o aprendizado sobre o conhecimento geográfico curricular.

Verificamos que os diálogos a respeito das fotografias, estimularam os estudantes a refletirem sobre os possíveis motivos para a baixa vazão do rio, apontando problemáticas e possíveis diagnósticos sobre o mesmo. Discussões como essa acima são fundamentais para suceder os registros fotográficos, pois permitem que os estudantes verbalizem sobre o que estavam visualizando, percebendo e sentindo ao registrarem determinadas fotografias. Por exemplo, a indagação do estudante Mailson Acacio a respeito das influências da usina hidrelétrica de Xingó sobre o espaço do Mocambo, revela uma percepção sobre o que rodeia o espaço em que ele vive. Sabendo da estrutura de organização espacial do estado de Sergipe, previamente ensinada pelo seu professor de Geografia, o estudante relacionou a vazão baixa do rio com as influências de um elemento (as hidrelétricas) situado em outra região. Certamente essa relação poderia ser feita de várias formas, mas neste caso foi a fotografia que serviu como mecanismo para a mediação da tomada do conhecimento.

Neste sentido, Freire (2003) aponta que:

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la com seu trabalho, pode criar um mundo próprio, seu eu e suas circunstâncias (Freire, 2003:76).

Eis um ponto comum entre o educador e o fotógrafo, ambos podem causar reflexões, instigar a conhecer o novo e construir a partir do desconhecido.

No terceiro e último tema, “ação dos seres humanos”, os resultados foram os mais diversos: a escola foi bastante fotografada, a religião (nova e antiga igreja, imagens sagradas católicas, etc.), as organizações (associação comunitária, vila de pescadores, unidade de saúde, etc.), as novas construções, o trabalho, o lazer, entre outras atividades.

Dentro dessa temática, as Figuras 7 e 8 exibem fotografias que demonstram a relação dos habi-

tantes com o espaço:

<p>Figura 7 – “Mulher lavando pratos na beira do rio”</p>	<p>Figura 8 – “Associação comunitária”</p>
	
<p>Fonte: Grupo “ação dos seres humanos” (2016)</p>	<p>Fonte: Grupo “ação dos seres humanos” (2016)</p>

O estudante-fotógrafo que produziu a primeira fotografia, Maikonsuel (2016), falou sobre o motivo de ter registrado essa imagem, “eu tirei essa foto pra mostrar que as pessoas ainda lavam os pratos e roupas no rio”. Ao conversarem sobre as diversas funções do rio, o mesmo estudante novamente se posicionou, afirmando que “pra transporte é certo, professor, o que não é certo é sujar o rio com sabão e comida” (Maikonsuel, 2016). Nestas curtas falas, o estudante sintetiza dois elementos, o primeiro da cultura local por conhecer os hábitos dos moradores, o segundo porque seu registro contribui para o conhecimento sobre o espaço geográfico, intermediado pelo dispositivo fotográfico. A estudante Josicleide (2016) também se posicionou, contrapondo a ideia através do seu argumento de que “mas se não tem água na encanação de casa, vai lavar onde? Tem que ser no rio mesmo, se for pouca coisa não tem problema”. A discussão seguiu por alguns minutos, onde alguns estudantes relatavam consequências do impacto ambiental e outros defendiam que atividades domésticas em pequena escala não causariam danos ao rio, além de ser um elemento cultural da comunidade.

A segunda fotografia, “Associação comunitária” também foi bastante discutida. Algumas pontuações retiradas dos diálogos dos estudantes são fundamentais para entendermos a organização coletiva do Mocambo. Geisianne (2016), autora da fotografia, comenta que “quis fotografar para mostrar que nós somos uma comunidade quilombola”, complementada pela indagação de Maikonsuel (2016), “mas de que adianta se a associação fica sempre fechada?”. Mailson Acacio (2016) também contribuiu argumentando que a associação “serve pra mostrar que nós existimos. Para anunciar o que fazemos na comunidade e tudo mais. ”. Novamente questionado pelo estudante Maikonsuel que reclamava sobre as poucas ações da associação, Mailson Acacio (2016) rebateu que “nos dias santos se reúne ainda, só que agora quem organiza é mais a igreja. E no 20 de novembro”. De resto, os outros estudantes não se sentiram instigados a dialogarem sobre essa temática, pois a grande parte “não se interessava por esses assuntos” (como gostavam de afirmar), demonstrando que o laico e o religioso convivem como opções de significação da vida comunitária.

Por fim, a última fotografia, feita por Geisianne, mostra a entrada da comunidade, com a devida placa de reconhecimento como assentamento rural e quilombola.

Figura 9 – “Entrada da comunidade Mocambo”



Fonte: Grupo “ação dos seres humanos” (2016)

Sobre essa imagem, os estudantes discutiram que o número de 114 famílias na comunidade (como informa a fotografia) já é bem superior, mas que nem todas se reconhecem enquanto comunidade quilombola. Durante a discussão, a fotografia da placa provocou uma discussão tendo como centro a questão da identidade (ou falta dela) com a cultura quilombola.

Os posicionamentos dos estudantes demonstram que boa parte das tradições culturais quilombolas acabaram se perdendo com o passar do tempo e, como o estudante afirma, “sim, morreram [os costumes] mas podiam deixar para seus filhos, netos. Além de quê, todo mundo sabe fazer essas comidas e ninguém faz mais” (Victor Augusto, 2016). Conforme o estudante Victor Augusto argumentou, a organização da comunidade se enfraqueceu bastante, fazendo com que a perpetuação dessas tradições tenha perdido força historicamente.

Continuando o debate, o estudante Maikonsuel argumentou que é importante se reconhecer quilombola para valorar sua história, outro motivo apontado por ele foi a importância da bolsa destinada a eles por verba do governo federal, subsidiando boa parte dos custos mensais da sua família. A estudante Geisianne, que é moradora do Povoado Ranchinho – há 6 km do Mocambo – disse que não vê diferenças entre os habitantes do Mocambo e dos povoados vizinhos, justificando que todos compartilham costumes parecidos. A estudante Kamilly discordou da colega Geisianne, dizendo que o Mocambo tem particularidades oriundas de culturas afrodescendentes, como o dia 27 de maio e 20 de novembro que são lembrados e discutidos anualmente, além de ser um dos poucos lugares em Sergipe reconhecido oficialmente pelo Estado como comunidade quilombola.

O debate, iniciado na fotografia da placa que reconhecia a comunidade do Mocambo com 114 famílias, contou com a participação de vários estudantes, o que é salutar no exercício de ouvir o próximo, entender o que o estudante tem para contribuir sobre a discussão do espaço – em que ele, muitas vezes, vive mais do que o professor. Portanto, escutar o estudante é mais do que socializar as falas para dinamizar a aula, mas entender o conhecimento a partir de diferentes perspectivas, não apenas unilateralmente onde o professor ensina e o estudante aprende. Sobre essa tirania que uma versão transvestida de verdade tenta impor, Freire fala que “o erro, na verdade, não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele” (1996:39).

Para finalizar esse último dia de trabalho, distribuímos as fotografias que eles “construíram”, finalizamos o projeto com as avaliações dos estudantes e fizemos a foto final do último dia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente seção é dedicada sobretudo a mostrar nossa leitura a respeito dos discursos gerados pelas imagens enquanto modo de abordagem, tentando assim pontuar algumas conclusões da nossa pesquisa. O que visualizamos é que as narrativas compreendidas nas fotografias, nas legendas e nos diálogos sobre eles, para serem discutidas, precisam ser precedidas do objetivo ou função que tinha aquele registro, bem como do seu horizonte de expectativas e contexto em que está inserida. Sendo assim, ao discutirmos os conteúdos visuais, orais e textuais, temos como referência a função com a qual elas foram produzidas, ou seja, analisar se elas atuaram no processo de construção de conhecimento.

Quando nos remetemos ao termo “construção de conhecimento”, falamos de dois processos diferentes que se complementam. O primeiro remete a tomada de conhecimento que o estudante obtém ao conectar novas informações, refletir e discutir coletivamente sobre os temas propostos. Nesta perspectiva, a fotografia é um modo de conhecer, uma mediação para a aprendizagem da ciência geográfica. O segundo processo, talvez seja mais complexo, pois investiga se a fotografia produzida pelos estudantes contribui para a construção do conhecimento historicamente sistematizado e transformado em conteúdo programático da ciência geográfica, contribuindo assim para a formação de um novo conhecimento.

Uma primeira conclusão sobre a análise dos processos fotográficos (abarcando todos os momentos, passando pelas oficinas, prática fotográfica, legendagem e diálogos) nos revelará elementos que demonstram que a construção de conhecimento passou por esses dois processos. Sabemos que a avaliação da aprendizagem e do conhecimento é algo profundamente subjetivo e difícil de ser medido, por isso não utilizamos questionários e entrevistas para avaliar até que ponto este processo de construção de conhecimento atuou em cada estudante.

No entanto, podemos dizer que este processo coletivo acumulou informações sobre a comunidade em que vivem; se de um modo essas informações por si só não tratam de um documento absoluto, de outro modo são de extrema relevância no sentido em que constroem “imaginários sociais” (Lefévre, 1999) e narram aspectos espaciais e temporais sobre determinada comunidade que, como também já vimos, não atrai os holofotes midiáticos. Conjecturando com as ideias de Lefévre, resolvemos analisar não as fotografias em si – tratando-as como um relato incontestável do espaço –, mas os discursos capitalizados por elas, através dos diálogos que os momentos que sucederam os registros fotográficos permitiram.

Tomando como exemplo a fotografia “Vista do rio São Francisco em frente ao colégio”, percebemos que ela serviu mais para especular sobre as possíveis causas da secagem do rio do que, necessariamente, para refletir sobre o que a fotografia pode contribuir com essas mudanças sofridas pelo rio. Da mesma forma, a fotografia “Orta” cumpre a função de representar um conhecimento que já existia, mas que a fotografia teve a função de referendá-lo, evidenciando que o dispositivo fotográfico não propôs algo novo para o campo do conhecimento, mas serviu para reforçar um conhecimento previamente existente.

A fotografia “Mulher lavando pratos na beira do rio”, suscitou um importante debate sobre as funções do rio (transporte, alimentação e atividades domésticas), onde os estudantes defenderam que seria pertinente que os moradores da região usassem o rio de forma mais equilibrada, preocupando-se com os possíveis riscos ambientais do uso de sabão e outros produtos químicos. Concluindo de forma propositiva, sugeriram a construção de um lugar próprio para as atividades domésticas, devidamente afastado do rio São Francisco.

A placa que sinaliza a chegada no Mocambo, retratada na fotografia “Entrada da comunidade Mocambo”, estimulou um debate a respeito da dinamicidade do espaço, provocando uma reflexão sobre as suas atuais transformações e o crescimento do número de famílias no povoado, despertando nos estudantes o diálogo sobre pertencimento do espaço (fazer parte ou não de uma comunidade quilombola).

Pontuamos também que toda essa abordagem que norteou nossa pesquisa não chega a ser nova, o próprio Parâmetro Curricular Nacional (PCN) do Ensino Médio (Brasil, 2000) sugere que os professores de geografia devem ensinar, desde as séries iniciais, temas transversais a disciplina, como pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, trabalho e consumo. Aliás, na década passada o próprio PCN já citava dispositivos tecnológicos como auxiliares no processo de construção do conhecimento e como um meio didático no processo de ensino-aprendizagem. Mas se por um lado estamos caminhando por um percurso já previsto, por outro lado ainda estamos abrindo a trilha de caminhos que não saberemos em qual destino chegará. O certo é que achamos válido experimentar, investigar, intervir, propor novas metodologias para novos estudantes, cada vez mais inseridos na civilização da imagem. Resta-nos refletir: de que forma se dará essa inserção? Preponderantemente como agentes ativos produtores de suas próprias imagens ou como seres passivos receptores de imagens que lhe são impostas? Sabemos que entre essas duas perspectivas existem inúmeras formas de contagiarmos ou sermos contagiados pelas imagens (onde nem sempre nos portamos de forma absolutamente ativa ou passiva), mas é salutar considerarmos que a todo momento somos induzidos ao hábito de consumirmos imagens, desprezando a importância de também a produzirmos.

Por fim, salientamos novamente que não propomos o uso da fotografia como recurso ilustrativo, mas como dispositivo metodológico de captura da paisagem do espaço geográfico. A partir daí, existirão inúmeras possibilidades da utilização da fotografia como parte de um método didático-pedagógico a serem desenvolvidos ou criados. A nossa proposta, através da pesquisa-intervenção, tenta dar linhas gerais sobre a necessidade e viabilidade do uso da fotografia no ensino de geografia, mais especificamente em levar os estudantes-fotógrafos a desenvolverem a percepção de que o conhecimento geográfico está não somente nos livros, mas também no espaço em que convivem.

Dentro dessa ideia, podemos sistematizar – para os próximos educadores interessados em trazer a fotografia para a sala de aula –, em forma de produto, um caderno pedagógico de oficinas, como espécie de tutorial que indique caminhos e possibilidades para o uso da fotografia em sala de aula. Na presente pesquisa utilizamos câmeras analógicas, mas câmeras digitais ou mesmo de *pinhole*<sup>3</sup> podem ser mais úteis devido ao fácil acesso que temos nos tempos atuais. Essa elaboração de cartilhas não visa criar um método fechado e rigoroso sobre a utilização da fotografia em sala de aula, mas ao contrário, promover o debate sobre possíveis relações entre o dispositivo fotográfico e propostas didático-pedagógicas que tornem o conhecimento mais atrativo ao estudante.

Desta forma, registrar o espaço contribui na desconstrução do olhar tipicamente advindo do senso comum que o estudante trás para sala de aula, desde que o professor possa muni-lo das ferramentas necessárias à leitura e compreensão do mundo, à formação de um novo olhar. Em suma, instiga-lo a uma percepção do espaço a partir da orientação teórico-metodológica que a ciência geográfica oferece. Nesse processo, o professor é mais que um facilitador, é também peça chave para conduzir essa leitura do mundo através dos dispositivos necessários, dentre quais a fotografia é um deles.

---

3 Em tradução direta, buraco de agulha, são câmeras de fácil construção que podem ser fabricadas na própria escola, utilizando apenas latas e papel fotográfico)

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. 1996. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes

DEMO, P. 2008. *Pesquisa Participante – Mito e realidade*. Rio de Janeiro: SENAC.

FLUSSER, V. 2011. *Filosofia da caixa preta, ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. São Paulo: Annablume editora.

FREIRE, P. 1996. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. 2011. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MACHADO, A. 2015. *A Ilusão Especular: uma teoria da fotografia*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.