

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS-CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA-PPGGE**

**ABORDAGENS DO PATRIMÔNIO CULTURAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE
GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Werton Francisco Rios da Costa Sobrinho

**TERESINA - PIAUÍ
2018**

Werton Francisco Rios da Costa Sobrinho

**ABORDAGENS DO PATRIMÔNIO CULTURAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE
GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Andrea Lourdes Monteiro Scabello

**TERESINA – PIAUÍ
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Letras
Serviço de Processamento Técnico

C837a Costa Sobrinho, Werton Francisco Rios da.
Abordagens do Patrimônio Cultural em livros didáticos de
Geografia do ensino fundamental / Werton Francisco Rios da Costa
Sobrinho. – 2018.
246 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do
Piauí, 2018.

“Orientação: Profa. Dra. Andréa Lourdes Monteiro Scabello.”

1. Patrimônio Cultural. 2. Livro Didático. 3. Ensino de Geografia.
4. Análise de Imagens. I. Título.

CDD 910.7

WERTON FRANCISCO RIOS DA COSTA SOBRINHO

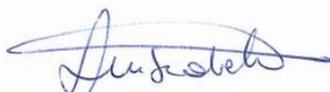
**“AS ABORDAGENS DO PATRIMÔNIO CULTURAL EM LIVROS
DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL”**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de mestre, pelo
Programa de Pós-Graduação em Geografia da
Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Andréa Lourdes
Monteiro Scabello

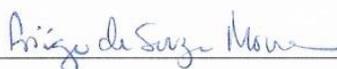
Aprovado em 27 / 07 / 2018.

BANCA EXAMINADORA



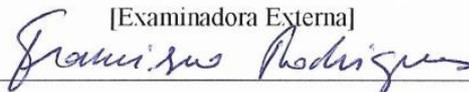
Prof^ª. Dr^ª. Andréa de Lourdes Monteiro Scabello

[Orientadora]



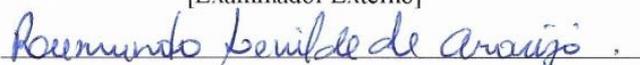
Prof^ª. Dr^ª. Liége de Sousa Moura - UESPI

[Examinadora Externa]



Prof^ª. Dr^ª. Francisco Rodrigues das Chagas Rodrigues - UFPI

[Examinador Externo]



Prof^ª. Dr^ª Raimundo Lenilde de Araújo - PPGGEO/UFPI

[Examinador Interno]

Este trabalho é dedicado a todos que foram, que são e que serão, um dia, parceiros na aventura do conhecimento...

AGRADECIMENTOS

William Shakespeare afirmava que “a gratidão é o único tesouro dos humildes”. Assim eu defino este trabalho, um esforço individual, mas com uma alma coletiva, pois tanto é produto de um legado, do qual sou apenas um dos muitos tributários, como foi inspirado pelas palavras humildade e gratidão. Humildade, porque o processo que se encerra agora, só foi possível por um lento, mas prazeroso aprendizado, pela implosão de certezas e pela perene abertura para o novo. Desta forma, é oportuno e justo registrar, alguns agradecimentos:

Ao criador pelo sustentáculo espiritual sem o qual nenhuma capacidade gera bons frutos;

A minha esposa e minhas filhas pela inspiração, pela paciência e pelo apoio incondicional nesta peleja;

Ao Programa de Pós-graduação em Geografia pela oportunidade de ter sido aluno da UFPI e de conviver, nestes dois anos de muita cumplicidade, com excelentes profissionais;

Aos amigos da Universidade Estadual do Piauí e colegas de trabalho do Campus Clóvis Moura pelo incentivo, em especial aos professores René Pedro de Aquino, Manuela Nunes Leal, Francisco Gomes Ribeiro Filho e Carlos Rerisson Rocha da Costa, dos quais também sou grato pela paciência na leitura dos textos na fase inicial da pesquisa;

Aos amigos da turma de Mestrado pelo companheirismo, principalmente ao núcleo duro e incandescente, queridos Josivane Alencar, Rosana Lacerda, Edson Barrinha, Marcos Aurélio e Ivana Sousa.

Aos amigos que encontrei ao longo da caminhada e que trouxeram um pouco de sua luz, de sua sabedoria, às vezes em dias opacos e noites cinzentas, de puro esquecimento, desassossego e apatia, o meu muito obrigado, sinceramente, muito obrigado mesmo: Andrea Scabello (minha orientadora), Stanley Braz, Francisco Rodrigues, Aline Camilo, Viviane Pedrazani, Regino Noletto, Rosana Pimentel, Tailson Francisco, Cleonélio Teixeira, Socorro Leal, Marcela Vitória, Igor Pinheiro, Cláudio Araújo, Lucianneli Rios, Clemilda Bandeira, Lidiane Oliveira, Antenor Bustamante, Socorro Barbosa, Marcus Venicius, Helenice Alves, Jussival Sousa, Francivaldo Santos e Odaleia Alves.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

Paulo Freire, 2002

RESUMO

O objeto de estudo da presente proposta de pesquisa compreende as abordagens do Patrimônio Cultural em livros didáticos de Geografia do ensino fundamental. A investigação foi estruturada com o objetivo geral de analisar como o patrimônio cultural é abordado em livros didáticos de Geografia do 3º ciclo do Ensino Fundamental. Por objetivos específicos, identificar como o patrimônio cultural é abordado nas Diretrizes Curriculares Nacionais e do Estado do Piauí para o ensino de Geografia do 3º ciclo do Ensino Fundamental; caracterizar como o patrimônio cultural é abordado em livros didáticos de Geografia utilizados no 3º ciclo do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais em Teresina/PI; verificar em que medida os discursos imagéticos inscritos nos livros didáticos de Geografia do 3º ciclo do Ensino Fundamental estabelecem uma apreensão do patrimônio cultural enquanto fenômeno espacial produtor de diferenças sociais. As contribuições teóricas e metodológicas que sustentam essa pesquisa são as seguintes: no campo da Geografia os trabalhos de Corrêa (1995, 2000, 2003, 2005, 2007), Nigro (1999, 2003 e 2010), Paes-lucchiari (2003, 2009 e 2010), Ribeiro (1988 e 2005), Claval (2001), no Patrimônio Cultural a produção de Meneses (2003, 2006 e 2012), Arantes (1987 e 2006), Chuva (2012), Jeudy (1990; 2005), na Educação Patrimonial, Scifone (2012), Grunberg (2000, 2007), Viana (2009), Liberalesso (2013); na questão do livro didático Azevedo (2013), Tonini (2014), Kaercher (2017); para a temática da imagem no livro didático recorreremos a Tonini (2003; 2013; 2014), Oliveira Jr (2009), Calado (1994), Souza (2014); para o uso de imagens no ensino e sua análise, Joly (1996), Sardelich (2006), Vicente (2000), Gomes e Ribeiro (2013). A pesquisa é qualitativa, congregando as abordagens metodológicas da análise de imagens proposta por Joly (1996) e Rose (2001), bem como a análise de discurso na linha francesa abordada por Orlandi (2001). Para a operacionalização deste trabalho, optamos por uma pesquisa de abordagem bibliográfica e documental. A pesquisa documental apoiou-se na leitura de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), as Diretrizes Curriculares do Estado do Piauí para o ensino de Geografia e na análise de duas coleções de livros didáticos de Geografia do ensino fundamental do 6º e 7º ano, adotados pelas escolas públicas da rede estadual de ensino subordinadas à 21ª Gerência Regional de Educação (GRE), recomendadas e bem avaliadas pelo PNLD, triênio 2017-2019, do ensino fundamental, séries finais. A pesquisa concluiu que ainda predomina no livro didático de geografia uma visão historicista ou tradicional do patrimônio cultural circunscrita à lógica da monumentalidade, o que reforça o discurso em torno de regimes de verdade que enaltecem a memória da classe dominante em detrimento do patrimônio sociocultural das minorias. Recomenda que, nos processos de escolha do livro didático, os professores tenham uma atenção com o papel da linguagem visual enquanto produtora de sentidos, primando por uma visão integradora do patrimônio cultural, pois as imagens no livro didático podem ser instrumentos produtores de diferenças sociais.

Palavra-chave: Patrimônio Cultural. Livro Didático. Ensino de Geografia. Análise de imagens.

ABSTRACT

The object of study of the present proposal of research comprises the approaches of the Cultural heritage in didactic books of Geography of primary education. The research was structured with the general objective of analyzing how the cultural heritage is approached in Geography textbooks of the 3rd cycle of Elementary School. As specific objectives, to identify how the cultural heritage is approached in the National Curricular Guidelines and the State of Piauí for the teaching of Geography of the 3rd cycle of Primary Education; characterize how the cultural heritage is approached in Geography textbooks used in the 3rd cycle of Elementary School of state public schools in Teresina/ PI; to verify to what extent the imaginary discourses inscribed in the textbooks of Geography of the 3rd cycle of Elementary Education establish an apprehension of the cultural heritage as spatial phenomenon producing of social differences. The theoretical and methodological contributions that support this research are the following: in the field of Geography the works of Corrêa (1995, 2000, 2003, 2005, 2007), Nigro (1999, 2003 and 2010), Paes-lucchiari (2003, 2009 and 2010), Arantes (1987 and 2006), Chuva (2012), Jeudy (1990; 2005), Ribeiro (1988; 2005), Claval (2001), Cultural Heritage, Meneses (2003; 2006; 2012) and Patrimonial Education, Scifone (2012), Grunberg (2000, 2007), Viana (2009), Liberalesso (2013); in the question of the textbook Azevedo (2013), Tonini (2014), Kaercher (2017); for the theme of the image in the textbook, we have recourse to Tonini (2003, 2013, 2014), Oliveira Jr (2009), Calado (1994), Souza (2014); for the use of images in teaching and their analysis, Joly (1996), Sardelich (2006), Vicente (2000), Gomes and Ribeiro (2013). The research is qualitative, bringing together the methodological approaches of the image analysis proposed by Joly (1996) and Rose (2001), as well as the French discourse analysis addressed by Orlandi (2001). For the operationalization of this work, we opted for a bibliographical and documentary approach research. The documentary research was based on the reading of official documents such as the National Curriculum Parameters (NCPs), the Piauí State Curriculum Guidelines for Geography teaching and the analysis of two collections of textbooks on Elementary School Geography of the 6th and 7th grades year, adopted by the public schools of the state education system subordinated to the 21st Regional Education Management (GRE), recommended and well evaluated by PNLD, triennium 2017-2019, elementary education, final grades. The research concluded that a historicist or traditional view of cultural heritage dominated by the logic of monumentality still prevails in the geography textbook, reinforcing the discourse around truth regimes that extol the memory of the ruling class to the detriment of the socio-cultural heritage of minorities. It recommends that, in the process of choosing the textbook, teachers should pay attention to the role of visual language as a producer of meanings, emphasizing an integrative view of cultural heritage, since the images in the textbook can be instruments that produce social differences.

Keyword: Cultural Heritage. Textbook. Teaching Geography. Image analysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Abordagens para a interpretação de materiais visuais.....	38
Figura 2 – Capa do livro Expedições Geográficas, 6º ano.....	163
Figura 3 – Capa do livro Expedições Geográficas, 7º ano.....	163
Figura 4 – Capa do livro Geografia Espaço e Vivência, 6º ano.....	172
Figura 5 – Capa do livro Geografia Espaço e Vivência, 7º ano.....	173
Figura 6 – Detalhe do Centro histórico de São Luís no Maranhão.....	182
Figura 7 – Forte do Presépio – Belém - PA.....	184
Figura 8 – Igreja de São Francisco de Assis, Ouro Preto – MG.....	186
Figura 9 – Estátua de Padre Cícero – Juazeiro do Norte – CE.....	189
Figura 10 – Monumento O Laçador – Porto Alegre – RS.....	191
Figura 11 – Monumento Os candangos – Brasília – DF.....	193
Figura 12 – Quitutes tradicionais mineiros – MG.....	198
Figura 13 – A arte do cipó-imbé amazônico em Barcelos – AM.....	200
Figura 14 – Maracatu rural pernambucano – PE.....	201
Figura 15 – Mestre-sala e porta bandeira – Rio de Janeiro - RJ.....	205
Figura 16 – Mulher quilombola quebra coco babaçu em Caxias – MA.....	206
Figura 17 – Ritual de Candomblé em Santo Amaro – BA.....	208
Figura 18 – Crianças guaranis com livros em Parelheiros – SP.....	211
Figura 19 – Crianças Xavantes aprendendo com os mais velhos – MT.....	212
Figura 20a – Aldeia tradicional Caiapó – Sul do Pará.....	213
Figura 20b – Aldeia do povo Uaiuai – Noroeste do Pará.....	214
Figura 21 – Pintura rupestre no PARNA Serra da Capivara – São Raimundo Nonato - PI.....	216
Figura 22 – Ruínas da igreja de São Miguel em São Miguel das Missões – RS....	218
Figura 23 – Reunião no Sítio Histórico Kalunga, cidade de Cavalcante – GO.....	220
Figura 24 – Estilo arquitetônico enxaimel em Ibirama – SC.....	223
Figura 25 – Estação Ferroviária de Joinville – SC.....	224

ESQUEMAS

Esquema 1 – Atributos das imagens do Patrimônio Cultural.....	34
---	----

QUADROS

Quadro 1 – Concepções e abordagens do Patrimônio Cultural conforme Jeudy (1990).....	22
Quadro 2 – Categorias de análise de imagens.....	39
Quadro 3 – Livros didáticos selecionados.....	161

TABELAS

Tabela 1 – Coleções por número de adoção em escolas – 21ª GRE.....	28
Tabela 2 – Categorização e frequência de imagens, Expedições Geográficas, 6º ano.....	166
Tabela 3 – Categorização e frequência de imagens, Expedições Geográficas, 7º ano.....	166
Tabela 4 – Categorias patrimoniais - Expedições Geográficas, 6º ano.....	167
Tabela 5 – Categorias patrimoniais - Expedições Geográficas, 7º ano.....	168
Tabela 6 – Categorização e frequência de imagens, Geografia Espaço e Vivência, 6º ano.....	174
Tabela 7 – Categorização e frequência de imagens, Geografia Espaço e Vivência, 7º ano.....	175
Tabela 8 – Categorias patrimoniais - Geografia Espaço e Vivência, 6º ano.....	176
Tabela 9 – Categorias patrimoniais - Geografia Espaço e Vivência, 7º ano.....	176

LISTA DE SIGLAS

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro de Geografia

FAE - Fundação de Assistência ao Estudante

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INL – Instituto Nacional do Livro

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SEB – Secretaria de Educação Básica

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

USAD - Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. O ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA	21
2.1 Metodologia e procedimentos	21
2.2 Delimitação do corpus	28
2.3 Análise de imagens	30
2.4 A imagem fotográfica	40
2.4.1 Critérios para análise de imagens fotográficas do Patrimônio Cultural nos livros didáticos	43
2.5 A análise de discurso	44
3. A EMERGÊNCIA DO PATRIMÔNIO CULTURAL	52
3.1 Patrimônio Cultural: a gênese, polissemia e polivocalidade de um conceito	52
3.2 O Patrimônio Cultural Nacional: um breve histórico e normatização	59
3.3 Cultura e Direito à Memória	71
3.4 O Patrimônio Cultural na Geografia	79
3.5 Patrimônio, Educação geográfica e cidadania cultural	92
4. O PATRIMÔNIO CULTURAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO	99
4.1 O Patrimônio Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	99
4.2 Os PCN's de Geografia: pluralidade cultural e patrimônio	106
4.3 O Patrimônio Cultural nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede de Ensino do Estado do Piauí	117
5. LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: IMAGEM E REPRESENTAÇÃO	123
5.1 Livro didático: uma breve história	123
5.2 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	128
5.3 Livro didático e ideologia: uma discussão necessária	135
5.4 Imagem: textualidade e representação	142
5.5 Geografia e imagem	146
5.6 A imagem no livro didático	149
6. ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS	160

6.1	Descrição dos livros didáticos	160
6.1.1	Coleção Expedições Geográficas	162
6.1.2	Coleção Geografia – Espaço e Vivência	171
6.2	Categorias patrimoniais de análise	181
6.2.1	Edificações históricas	181
6.2.2	Monumentos	188
6.2.3	Cultura popular imaterial	196
6.2.4	Manifestações da cultura negra	203
6.2.5	Manifestações da cultura indígena	209
6.2.6	Patrimônio histórico, arqueológico e paleontológico	215
6.2.7	Manifestações da cultura imigrante	221
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	225
	REFERÊNCIAS.....	229
	APÊNDICES	246

1. INTRODUÇÃO

A inquietude científica é seminal para a sabedoria, para a inovação. Ela lança o homem em direção à busca do conhecimento e compreensão dos mais variados fenômenos que nos cercam. A inquietação para o pesquisador é angústia, é o ponto de mutação, espaço para uma atitude, não de contemplação, mas uma legítima atitude científica propositiva. A inquietação é a centelha fundante de toda e qualquer pesquisa.

A Geografia é por excelência, epistemologicamente, uma ciência da inquietude. Agitação, intranquilidade, desassossego, já assombraram muitos geógrafos no processo de feitura do pensamento geográfico em seu itinerário rumo ao pensamento científico. A inquietação do objeto, a inquietação do método, sem dúvida nenhuma, constituíram as questões mais relevantes neste processo. Isso para não mencionar, as já famosas dicotomias entre a geografia física e humana, a Geografia geral e a regional, dentre outras.

Em um percurso, relativamente longo, de várias graduações cursadas, algumas questões foram surgindo, ora transgredindo fronteiras e alimentando novas questões, diametralmente opostas, ora abrindo caminho para reflexões em torno da relação entre o Patrimônio Cultural e a ciência geográfica, bem como as experiências acumuladas em quase duas décadas no ensino de geografia, acrescidas das leituras anteriores, ao tempo em que cursava a licenciatura plena em História e o bacharelado em Direito. Estas muito contribuíram para alargar os horizontes, culminando com um olhar mais interdisciplinar sobre o tema. Naturalmente, a leitura das obras mais referendadas acerca da questão do Patrimônio Cultural instigaram a um direcionamento para a reflexão sobre a relevância do tema. Contudo, é a dimensão experiencial, prática, com todos os seus óbices e possibilidades que permitiu avançar para pensar a relevância do mesmo para o ensino de Geografia.

As graduações em História, Geografia e Direito constituíram incubadoras para a maturação de variadas bases epistemológicas que proporcionassem um amálgama para as noções de cultura, Patrimônio Cultural e ensino geográfico enquanto problema e inquietação científica. Todavia, a experiência na docência da

educação básica forjou na prática cotidiana uma compreensão da necessidade de se introduzir no debate e na pesquisa acadêmicas a questão do patrimônio e sua relação com a prática docente dos professores de Geografia, sobretudo no que tange ao uso do livro didático de Geografia. O conhecimento experiencial foi de grande relevância, norteando e ressignificando as escolhas e os roteiros traçados nesta pesquisa.

Tradicionalmente, os estudos relativos à memória e ao uso pedagógico de imagens e suas vinculações com o Patrimônio Cultural, além de recentes na Geografia acadêmica e na Geografia escolar, eram considerados territórios teóricos circunscritos ao *modus faciendi* dos historiadores e dos professores de arte. Tal fato contribuiu em muito para a ausência das discussões em torno dos bens culturais, da identidade e da cidadania cultural nos livros didáticos e no processo de ensino e aprendizagem no âmbito da Geografia Escolar.

Com a emergência da Geografia Cultural Renovada, perspectivas e olhares novos afloraram, possibilitando não apenas a inserção da temática nos documentos oficiais norteadores do currículo da Geografia Escolar, como também nos livros didáticos de Geografia nos diferentes níveis de ensino, no desenvolvimento de projetos no âmbito da educação patrimonial com suporte em conceitos geográficos como lugar e paisagem, bem como discussões de cunho metodológico acerca da integração da temática do trabalho com os bens culturais na educação geográfica. Tais iniciativas ocorreram simultaneamente à proliferação de ações, nos mais diversos segmentos e nas mais diversas escalas, com vistas à preservação da cultura, tanto na sua feição material, quanto imaterial, ou seja, dos bens culturais em uma acepção ampla, como pressuposto para a afirmação da identidade dos povos e exercício da cidadania.

Na contemporaneidade, o estudo do Patrimônio Cultural, expresso nos bens culturais e, as políticas preservacionistas de sua materialidade e imaterialidade, constituem objeto de muitas discussões, despertando grande interesse teórico e prático para a produção e difusão de saberes, principalmente, a partir de estudos interdisciplinares que contribuem para a reflexão sobre sua significação.

Apesar de constituir uma realidade em construção, a valorização, preservação e salvaguarda de bens culturais adquire caráter relevante, uma vez que estes atuam como suportes da memória e apresentam função identitária para distintos grupos sociais que neles se reconhecem e por meio dos quais partilham e constroem

representações que ressignificam sua existência como umbilicalmente conectada a uma tradição cultural.

Todavia, em que pese todo o arcabouço legal e protetivo historicamente concebido em torno dos bens patrimoniais e todo o interesse manifesto por parte significativa da sociedade, em seus atores públicos e privados, uníssonos na ideia de preservação da memória, o cenário e o tempo presentes são os do esquecimento. Os Patrimônios Culturais (tangíveis e intangíveis) estão intensivamente ameaçados, seja pela progressiva degeneração física, seja pela indiferença aos diversos modos vividos, configurando uma conjuntura amnésica, pela total desfiguração e descaracterização da memória individual e coletiva.

A sobrevivência dos bens culturais, suportes da memória, das identidades e representações, passa, invariavelmente por atitudes propositivas de preservação via educação patrimonial. É através de um ensino que leve em conta a importância e o significado que este Patrimônio Cultural possui para uma dada sociedade, que se consolidará uma consciência do pertencimento, a inteligibilidade e a tolerância para com a diversidade das culturas em suas distintas manifestações.

Partindo do pressuposto que a ciência geográfica aborda as questões inerentes à sociedade e ao espaço, a cultura enquanto manifestação social, possuidora de materialidade e objeto de uma representação imagética dos patrimônios culturais impressas nos livros didáticos é passível de ser estudada pela Geografia. Deste modo, o patrimônio é um fenômeno espacial. Mesmo na sua imaterialidade, ele ocorre em uma dada localização. Como o patrimônio é um suporte para a memória e, não há memória sem um contexto espacial, a Geografia apresenta-se como uma ciência que tem muito a contribuir para a análise, a discussão e recuperação da memória e do Patrimônio Cultural.

A cultura possui uma grande relevância no cotidiano, nas sociabilidades e na organização sócio-espacial, pois adquire uma forma manifesta no espaço e instrumento fundamental para a formulação de políticas públicas e de educação patrimonial com fulcro na preservação da memória e no exercício da cidadania cultural. Logo, seu estudo no âmbito do Patrimônio Cultural que se manifesta nas imagens impressas nos livros didáticos de Geografia torna-se de crucial importância no ensino de Geografia da contemporaneidade.

A imagem constitui um instrumento revelador da memória de uma paisagem, seja por seus aspectos visíveis, as permanências, seja pelo simbolismo, o legado

que se apresenta ao olhar de um sujeito expectador. Conforme Souza (2014), uma imagem transcende a ideia de mera representação de uma parcela da realidade, pois contempla distintas perspectivas interpretativas, efetivando para o sujeito que a visualiza, uma conexão entre presente e passado.

Nesta perspectiva, a inserção da educação patrimonial no âmbito da Geografia, no ensino fundamental, torna-se tarefa prioritária, uma vez que consiste em revelar a diversidade e pontuar as mudanças culturais, sociais e ambientais que vem se processando com o passar dos tempos. Entretanto, faz-se necessário compreender e refletir sobre a abordagem deste tema nos documentos oficiais norteadores do currículo e nos livros didáticos de geografia, cuja existência constituem referências para os professores de geografia em sua prática cotidiana em sala de aula. Assim, com a análise das imagens dos bens culturais presentes nos livros didáticos de Geografia do ensino fundamental, busca-se uma reflexão sobre a importância da cultura nos estudos geográficos, com ênfase no conceito de Patrimônio Cultural no ensino de Geografia.

Não se trata apenas de verificar quantitativamente as imagens do Patrimônio Cultural dispostas no livro didático de Geografia, mas de compreender a sua funcionalidade no contexto da narrativa (COUTINHO e FREIRE, 2006). Neste aspecto, as imagens do Patrimônio Cultural apresentadas nos livros didáticos de Geografia podem reiterar, contradizer, ampliar ou sugerir uma perspectiva discursiva, uma vez que a imagem, conforme Ramos (2011), tem o condão de gerar uma concordância ou uma negação, tencionar, expandir ou propor uma hermenêutica imagética nova para o que se expressa de forma escrita, verbal.

Analisar a imagem como um discurso, é compreender a sua dinâmica e operacionalidade como elemento disciplinar, capaz de naturalizar uma determinada representação do mundo. Assim, ao observar as imagens do Patrimônio Cultural presentes nos livros didáticos de Geografia do ensino fundamental, faz-se necessário questionar que discursos são forjados, que representações da memória são explicitadas, apresentadas como conhecimento geográfico.

A pesquisa em tela apoia-se na investigação da abordagem do Patrimônio Cultural nos livros didáticos de Geografia no ensino fundamental como ponto seminal para a compreensão interdisciplinar do Patrimônio Cultural, proporcionando uma interpretação dos significados atribuídos aos bens culturais a partir da análise das imagens presentes nos livros didáticos de Geografia do ensino fundamental,

contribuindo para subsidiar ações de intervenção no âmbito da prática docente na educação patrimonial na Geografia Escolar.

Desta forma, da reflexão sobre os referenciais teóricos e metodológicos para a análise das imagens do Patrimônio Cultural presentes nos livros didáticos de Geografia do ensino fundamental, enquanto instrumentos pedagógicos para uma educação geográfica que albergue a esfera patrimonial, emergem as seguintes questões: Como o patrimônio cultural é abordado nos livros didáticos de Geografia do 3º ciclo do Ensino Fundamental? Como se apresenta a temática patrimonial nos documentos oficiais da educação no âmbito nacional e estadual? Que características e noção de patrimônio cultural são representadas pelas imagens presentes nos livros didáticos do Ensino fundamental? Em que medida os discursos imagéticos inscritos nos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental estabelecem uma apreensão do patrimônio cultural como fenômeno espacial e produtor de diferença social?

Assim, o presente estudo tem como objetivo geral analisar como o patrimônio cultural é abordado em livros didáticos de Geografia do 3º ciclo do Ensino Fundamental. Apresentando por objetivos específicos Identificar como o patrimônio cultural é abordado nas Diretrizes Curriculares Nacionais e do Estado do Piauí para o ensino de Geografia do 3º ciclo do Ensino Fundamental; Caracterizar como o patrimônio cultural é abordado em livros didáticos de Geografia utilizados no 3º ciclo do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais em Teresina/PI; Verificar em que medida os discursos imagéticos inscritos nos livros didáticos de Geografia do 3º ciclo do Ensino Fundamental estabelecem uma apreensão do patrimônio cultural enquanto fenômeno espacial produtor de diferenças sociais.

Para a operacionalização deste trabalho, optamos por uma pesquisa de abordagem bibliográfica e documental.

A pesquisa bibliográfica utilizará como subsídios teórico-metodológicos, no campo da Geografia os trabalhos de Corrêa (1995, 2000, 2003, 2005, 2007), Nigro (1999, 2003 e 2010), Paes-lucchiari (2003, 2009 e 2010), Santos (1978, 1997 e 2009), Scarlato & Costa (2013), Ribeiro (1988 e 2005), Claval (2001), Cosgrove (2007), Abreu (1998), no Patrimônio Cultural a produção de Meneses (2003, 2006 e 2012), Arantes (1987 e 2006), Chuva (2012), Canclini (1994), Jeudy (1990; 2005), Choay (2001), na Educação Patrimonial, Scifone (2012), Horta (1999), Grunberg (2000, 2007), Viana (2009); na questão do livro didático Azevedo (2013), Tonini

(2014), Kaercher (2017); para a temática da imagem no livro didático recorreremos a Tonini (2003; 2013; 2014), Oliveira Jr (2009); para o uso de imagens no ensino e sua análise, Joly (1996), Calado (1994), Sardelich (2006), Vicente (2000), Gomes e Ribeiro (2013), para análise de imagens Rose (2001; 2013) e na análise de discurso Orlandi (1995; 2001).

A pesquisa documental pautou-se na leitura de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), as Diretrizes Curriculares do Estado do Piauí para o ensino de Geografia e na análise de livros didáticos de Geografia do ensino fundamental adotados pelas escolas públicas da rede estadual de ensino. Para as análises, serão selecionadas duas coleções de livros didáticos de Geografia do PNLD, triênio 2017-2019, do ensino fundamental, séries finais, bem avaliadas pelo referido programa e que estão em uso nas escolas públicas do Estado do Piauí na cidade de Teresina. A análise das imagens do Patrimônio Cultural presentes nas coleções selecionadas serão lastreadas a partir da metodologia desenvolvida por Rose (2001) para materiais visuais e, subsidiariamente, amparada na análise de discurso de linha francesa.

A presente pesquisa está estruturada em sete seções que abrangem a abordagem da temática do Patrimônio Cultural nos livros didáticos de Geografia do ensino fundamental. A primeira seção corresponde à introdução. Na seção 2, são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa, o corpus de análise e a justificativa de sua escolha, além dos itinerários trilhados para alcançar os resultados. Também é apresentada a metodologia de análise imagem de Rose (2001) e de discurso, com vistas a alcançar um melhor entendimento da proposta do trabalho.

Na seção 3, o Patrimônio Cultural é dissecado em sua origem, caracteres e sua inserção na ciência geográfica enquanto objeto de estudo, apresentando os principais autores e abordagem desta temática em sua dimensão espacial e simbólica. Já a seção 4, visa a uma análise documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e das Diretrizes Curriculares do Estado do Piauí. Em seguida, a seção 5, traça um itinerário da história do livro didático, promovendo uma caracterização geral deste recurso didático na educação nacional, amparada na bibliografia especializada sobre o assunto e considerando o livro didático um suporte fundamental nos processos de ensino e aprendizagem no âmbito da Geografia Escolar.

A seção 6 apresenta os resultados da análise dos livros didáticos selecionados, demonstrando a partir da análise imagética e discursiva, a forma como é abordada a temática do Patrimônio Cultural. Desta forma, a partir da interface do texto escrito e da imagem, enquanto texto visual foi possível verificar como os livros didáticos de Geografia do ensino fundamental contribuem para a compreensão dos bens culturais em sua expressão espacial, memorial, representacional e identitária, sejam eles patrimonializados ou não pela chancela estatal, proporcionando alternativas para uma educação patrimonial no âmbito da educação geográfica na escola. Por fim, as considerações finais, apresentando de forma geral os resultados alcançados.

2. O ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nas subseções seguintes serão apresentadas e discutidas as abordagens metodológicas, que estão presentes na pesquisa. É feita uma referência ao caráter documental do livro didático e sua inserção em um dado contexto sociocultural. Os procedimentos de análise que conduziram à escolha do corpus desta investigação, também são apresentados e detalhados, bem como os procedimentos de análise de imagem e análise de discurso do livro didático.

2.1 Metodologia e procedimentos

Considerando os procedimentos metodológicos utilizados, essa pesquisa é definida como bibliográfica e documental. Bibliográfica porque empreendeu uma busca sobre conhecimentos em torno do Patrimônio Cultural, bem como os conceitos que caracterizam a temática a partir da produção de geógrafos e outros pesquisadores sob o enfoque interdisciplinar. Conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 183):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

No contexto da investigação, o material bibliográfico prospectado para a pesquisa foi direcionado para a abordagem em torno do conceito de Patrimônio Cultural; a dimensão cultural da Geografia; as relações da Geografia Cultural com o Patrimônio Cultural; o Patrimônio Cultural e os documentos oficiais do ensino; o ensino de Geografia e o Patrimônio Cultural, assim como o livro didático de Geografia e as imagens dos bens culturais.

O Patrimônio Cultural é trabalhado nesta pesquisa sob a perspectiva da Pluralidade Cultural, por caracterizar uma abordagem mais aberta e democrática, condizente com uma proposta de educação geográfica escolar que contemple o

protagonismo e a diversidade sociocultural dos atores nos processos de ensino e aprendizagem voltados para uma formação cidadã. Para tanto, dentre as inúmeras definições de Patrimônio Cultural, foi escolhida a concepção etnológica de Jeudy (1990), pela possibilidade de desenvolvimento de práticas de ensino no campo da educação patrimonial que superem a visão tradicional ou historicista dos bens culturais, enquanto manifestação da memória dos grupos sociais dominantes. Afinal, como adverte Viana (2009, p. 53), “existe a possibilidade de valorizar e excluir bens culturais pela opção exclusiva a uma vertente de patrimônios”.

A concepção etnológica de Jeudy (1990) é uma abordagem conceitual que contribui para diferentes leituras dos lugares e do espaço de vivência a partir do Patrimônio Cultural, pois inclui o contexto cultural dos alunos e os insere como protagonistas no processo de significação e reconhecimento dos bens culturais.

Quadro 1: Concepções e abordagens do Patrimônio Cultural conforme Jeudy (1990)

Concepção historicista ou tradicional	Concepção etnológica ou “Novos Patrimônios”
<ul style="list-style-type: none"> • Patrimônio como inventário: sentido de coleção 	<ul style="list-style-type: none"> • Patrimônio como narrativa: representação simbólica e discurso
<ul style="list-style-type: none"> • Patrimônio como algo do passado: dimensão pretérita 	<ul style="list-style-type: none"> • Patrimônio como múltiplas temporalidades: dimensão da cotidianidade
<ul style="list-style-type: none"> • Patrimônio como monumento: instituído, exclusivo e excepcional 	<ul style="list-style-type: none"> • Patrimônio como ubiquidade: pode estar em qualquer lugar, em qualquer coisa
<ul style="list-style-type: none"> • Patrimônio como regime de verdade: sacralizado e legitimado 	<ul style="list-style-type: none"> • Patrimônio como campo de problematização: múltiplas narrativas
<ul style="list-style-type: none"> • Dimensão ideológica, vertical, impositiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensão identitária, horizontal, participativa
<ul style="list-style-type: none"> • Patrimônio como conservação 	<ul style="list-style-type: none"> • Patrimônio como resistência
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento oficial: perspectiva da musealização e do tombamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento coletivo: perspectiva da memória e da construção coletiva dos bens culturais
<ul style="list-style-type: none"> • Visão da sociedade como consumidora do patrimônio cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Visão da sociedade como produtora do patrimônio cultural
<ul style="list-style-type: none"> • Conceito estático, estável, permanente, sólido, restrito e excludente 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito dinâmico, instável, inacabado, fluido, ampliado e com pluralidade fontes geradoras

Exemplo: Museu do Piauí	Exemplo: Feira Livre no Mercado Velho
-------------------------	---------------------------------------

Fonte: adaptado de Jeudy, 1990.

Entretanto, a opção por uma vertente analítica do Patrimônio Cultural não exclui a possibilidade de diálogo com outras abordagens, pois os bens culturais possibilitam a visibilidade das diferenças culturais, sinalizando a existência de contextos culturais distintos, mas não estanques, uma vez que, podem coexistir e interagir em um processo de enriquecimento recíproco.

A concepção de Patrimônio proposta por Jeudy (1990) vai de encontro às ideias propostas pelo Guia do Livro didático de Geografia referente ao PNLD 2017 quanto à abordagem pedagógica dos temas e processos culturais.

O processo de aprendizagem e do conhecimento passa por dialogar a cultura formal e acadêmica com a cultura que os estudantes trazem de sua vivência fora da escola. Uma cultura contribui para o enriquecimento da outra. Transformar os espaços de vivência em locais privilegiados de reflexão para que o raciocínio espacial comporte a dinamicidade e a conflitividade do cotidiano (BRASIL, 2016, p. 11).

A construção do conceito sob a perspectiva etnológica surge engajada na valorização das coletividades culturais antes silenciadas e invisibilizadas, pois constitui uma visão do patrimônio vivenciado e significado pelos sujeitos e, que busca compreender o objeto em sua complexidade, diversidade sociocultural e nas relações sociais.

Em uma segunda etapa a investigação abrange a pesquisa documental. Embora esta guarde grande semelhança com a pesquisa bibliográfica em face da utilização de dados já existentes, diferencia-se em virtude da especificidade das fontes.

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois (LAKATOS; MARCONI, 2004, p. 174).

Assim, são definidos como documentos nesta pesquisa os livros didáticos de Geografia do ensino fundamental correspondentes aos anos finais, 6º e 7º anos (3º

ciclo), adotados na rede pública estadual de ensino e que compõe o *corpus*, os documentos oficiais da educação no âmbito nacional e estadual, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia para o ensino fundamental (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede de Ensino do Estado do Piauí (PIAUÍ, 2013), bem como as imagens fotográficas que, também, serão analisadas nesta condição.

É importante frisar que, esta pesquisa não contemplou os documentos Diretrizes Curriculares Nacionais e a recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental pelos motivos que se seguem: Nas Diretrizes Nacionais não foi constatado a presença da discussão em torno do Patrimônio Cultural, embora, a presente investigação não ignore a importância dos marcos jurídicos referendados pela aprovação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 que regulamentam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-brasileira e indígena em todos os níveis de ensino. Estas foram plenamente contempladas nas discussões em torno da Pluralidade Cultural e constituem referências fundamentais na análise dos documentos imagéticos. Quanto a BNCC para o ensino fundamental, a sua análise foi dispensada, em face das coleções didáticas analisadas terem sido editadas (2015) e escolhidas em uma edição do PNLD (processo de escolha ocorrido em 2016) anterior ao lançamento do documento nacional. Isso, naturalmente, não inviabiliza o desenvolvimento de estudos futuros sobre a questão do Patrimônio Cultural, da pluralidade e diversidade sociocultural no ensino de Geografia a partir da análise do supracitado documento.

No intuito de compreender como o Patrimônio Cultural é abordado nos livros didáticos de Geografia do ensino fundamental, esta pesquisa baseou-se, a priori, na utilização de uma metodologia de abordagem qualitativa.

Para Santos (2014), a complexidade atual do ambiente educativo demanda uma abordagem qualitativa, principalmente, em relação as investigações no ensino de Geografia, bem como o papel dos diversos atores que participam do mesmo. No que tange a presente pesquisa, quando vinculamos as questões relativas às abordagens do Patrimônio Cultural nos livros didáticos de Geografia do ensino fundamental fica evidente a importância da abordagem qualitativa, uma vez que a mesma “assume uma preocupação frente às condições nas quais se ensina e aprende esta disciplina em sala de aula” (SANTOS, 2014, p. 65).

A pesquisa qualitativa tem por finalidade a investigação do objeto de estudo de modo aprofundado e considerando a subjetividade e complexidade dos fenômenos. Essa metodologia acrescenta Minayo (2007), aproxima sujeito e objeto e orienta-se pela perspectiva de compreensão de um dado fenômeno e instiga a reflexão sobre as questões que são inerentes ao objeto de estudo. Neste aspecto, as etapas de investigação e de análise seguem integradas ao processo social analisado, os instrumentos, os dados coletados e sua análise, estão em estreita relação com o pesquisador e toda a problemática inerente à pesquisa.

A investigação qualitativa possibilita compreender não apenas o comportamento, mas a própria experiência humana, dissecando o processo a partir do qual os sujeitos atuam enquanto construtores de significados, bem como situando e interpretando o contexto, ou seja, o parâmetro espaço-temporal que definem estes significados. Para Gil (2010), na abordagem qualitativa o entendimento de um dado fenômeno ocorre com base na perspectiva dos participantes da temática em tela, considerando as ligações entre as dimensões objetiva e subjetiva da análise não circunscritas ao registro quantitativo.

Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc (GOLDENBERG, 2004, p. 14).

Marconi e Lakatos (2004) ressaltam que a pesquisa qualitativa versa sobre questões específicas, focando em um patamar da realidade cuja quantificação não é possível. Ao trabalhar com um rol de significados e elementos subjetivos como crenças, discursos, valores, ideologias, atitudes e representações, a pesquisa qualitativa adentra em um espaço relacional de maior densidade, profundidade e complexidade, onde os processos e os fenômenos estão alheios às restrições que reduzem a investigação a uma mera operacionalização de variáveis.

Com o fito de abarcar uma visão mais ampla e inteligível desta complexidade, a abordagem qualitativa no ensino de Geografia pode fazer uso de uma diversidade metodológica para efetivação de suas pesquisas. Para Goldenberg (2004, p. 62),

É o processo da pesquisa que qualifica as técnicas e os procedimentos necessários para as respostas que se quer alcançar. Cada pesquisador deve estabelecer os procedimentos de coleta de dados que sejam mais adequados para seu objeto particular.

Santos (2014) elenca uma gama variada de perspectivas, métodos, técnicas e análises, contemplando desde estudos de caráter etnográficos, estudos memoriais da vida a partir da oralidade, até estudos de caso, estudos representacionais, análises de discursos, de conteúdo e das narrativas. Neste aspecto, Santos (2014, p. 64) enfatiza que,

[...] experiências individuais estão alicerçadas em estruturas sociais. Assim, determinados comportamentos não são atos isolados, mas inseridos dentro de um contexto social e historicamente construído. Nesse sentido, podemos tomar como exemplo a atuação do professor, pois ainda que o mesmo tenha certa liberdade em sua prática diária, suas ações estão pautadas dentro de uma estrutura jurídica (LDB's e PPP), de um contexto social (o meio escolar) e de uma política educacional nacional implementada de acordo com as especificidades de cada lugar. Assim, análises sobre a atuação do professor de geografia, não recaem apenas sobre a "figura" do docente, mas a toda a conjuntura ao qual o mesmo se encontra. Nesse sentido, é um argumento plausível e que justifica e legitima a pesquisa qualitativa neste campo de estudo.

Porém, a pesquisa qualitativa se utiliza de elementos quantitativos, mesmo que tais dados não sejam precisos ou definidos numericamente. Tais imbricações são faces da mesma moeda e podem, em sua diversidade, fornecer respostas sobre distintas questões.

Todo fenômeno qualitativo, pelo fato de ser histórico, existe em um contexto também material, temporal, espacial. E todo fenômeno histórico quantitativo, se envolver o ser humano, também contém a dimensão qualitativa. Assim, o reino da pura quantidade ou da pura qualidade é ficção conceitual (DEMO, 1998, p. 92).

Isso pressupõe relativizar a divergência histórica entre o quantitativo e o qualitativo, resultante de distintas concepções filosóficas, ontológicas, teóricas e metodológicas, primando por sua complementaridade e pelas possibilidades de aprendizado e de conhecimento que podem ser obtidas com esta opção.

Goldenberg (2004) aponta que há uma interdependência entre a dimensão quantificável e aquilo que é vivenciado objetivamente na cotidianidade. Desta forma, os métodos quantitativos e qualitativos antes vistos como opostos passam a ser percebidos como complementares, uma vez que a triangulação, ou seja, a combinação de metodologias diversas para o estudo de um mesmo fenômeno permite que as limitações de uma determinada abordagem, possam ser supridas

pelo alcance de outra. A conjugação dos métodos tem por fim alcançar o melhor desempenho possível ao descrever, explicar e compreender a temática pesquisada.

Enquanto os métodos quantitativos pressupõem uma população de objetos de estudo comparáveis, que fornecerá dados que podem ser generalizáveis, os métodos qualitativos poderão observar, diretamente, como cada indivíduo, grupo ou instituição experimental, concretamente, a realidade pesquisada (GOLDENBERG, 2004, p. 63).

Em se tratando de uma investigação que utiliza a temática do Patrimônio Cultural como referencial teórico na intersecção com o livro didático o ensino de Geografia, verificou-se que a maioria da produção bibliográfica existente sobre a temática opta pela pesquisa qualitativa, uma vez que, tal estudo abarca a realidade social, identificando valores, memórias, discursos, atitudes, o posicionamento dos sujeitos, bem como a interação entre os mesmos e seu espaço de vivência.

Desta forma, como técnica de pesquisa, em face da necessidade de quantificação e categorização das imagens do Patrimônio Cultural no livro didático de Geografia, foi adotada uma combinação de métodos, como forma de integrar os dados quantitativos e qualitativos. Assim, optou-se por uma estratégia exploratória caracterizada por duas etapas: a coleta dos dados quantitativos e a análise dos mesmos. Essa combinação permite a leitura de diferentes perspectivas, auxiliando no entendimento do fenômeno estudado. Assim, as etapas de análise propostas para esta investigação são:

- Análise quantitativa: contabilização das imagens presentes nos livros de Geografia das Coleções didáticas selecionadas e, entre as mesmas aferir a porcentagem relacionada ao Patrimônio Cultural.
- Análise qualitativa: categorização das imagens e análise do discurso.

Desta forma, reiterando o que foi mencionado anteriormente, a análise dos livros didáticos de Geografia selecionados como *corpus* desta investigação, está inserida na modalidade de pesquisa qualitativa conhecida como análise documental. A pesquisa documental possibilita uma visão ampliada do problema ou das hipóteses que podem ser identificadas por outras formas de análise, não se tratando de uma mera busca por respostas definitivas para um dado problema (GIL, 2002).

A análise documental é oportuna quando se busca localizar em documentos primários, as informações necessárias para subsidiar a resolução de alguma

questão da investigação. Assim, essa análise deve ser utilizada quando a informação presente nos documentos constituir um fato fundamental para a pesquisa.

2.2 Delimitação do *corpus*

O itinerário deste estudo tem seu ponto de partida no processo de escolha do *corpus* da pesquisa: além dos documentos normativos e curriculares referenciais mencionados, comporta, também, o livro didático de Geografia do ensino fundamental. As coleções didáticas que foram objeto de análise nesta investigação estavam inseridas na última avaliação promovida pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2016 para os anos finais do ensino fundamental e correspondente ao triênio 2017-2019. Tal processo culminou, à luz dos critérios estabelecidos pelo programa, com a aprovação de 11 (onze) coleções didáticas de Geografia. Contudo, como seria onerosa a análise do conjunto das coleções aprovadas pelo PNLD 2017, foram estabelecidos alguns critérios para a delimitação do *corpus*.

A seleção das coleções de obras didáticas de Geografia foi pautada nos seguintes critérios:

- Livros didáticos do 3º ciclo (6º e 7º ano) do ensino fundamental;
- Livros didáticos recomendados pelo Guia do Livro Didático e situados entre os mais adotados na rede pública de ensino;
- Livros didáticos adotados pelas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino subordinada a 21ª GRE (Gerência Regional de Educação) em Teresina – Piauí.

Tabela 1 – Coleções por número de adoção em escolas – 21ª GRE

Coleções	Número de Escolas
Expedições Geográficas	06
Geografia Espaço e Vivência	03
Integralis - Geografia	03
Geografia nos dias de hoje	02
Vontade de Saber - Geografia	02
Para Viver Juntos - Geografia	02
Geografia – Homem e Espaço	01

FONTE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em <www.fnnde.gov.br>. Acesso em: 14 abril. 2018.

Como duas das coleções mencionadas na tabela 1 apresentaram o mesmo número de ocorrências para a segunda posição em escolas vinculadas a 21ª GRE, utilizou-se como critério de desempate a melhor colocação desta na avaliação do PNLD 2017.

A partir da aplicação dos supracitados critérios, foram escolhidas as coleções Expedições Geográficas de autoria de Melhem Adas e Sérgio Adas, volumes de 6º e 7º anos, Editora Moderna, com seis ocorrências e, em segundo lugar, Geografia Espaço e Vivência de autoria de Andressa Alves, Levon Boligian, Rogério Martinez e Wanessa Garcia, volumes de 6º e 7º anos, Editora Saraiva, com três ocorrências, conforme a tabela 1.

A escolha por escolas da 21ª GRE na zona Sudeste da capital, justifica-se por ser o espaço onde o pesquisador exerceu a docência na educação básica por muitos anos e, exerce no magistério superior atividades de supervisão de estágio, execução de projetos interdisciplinares e de extensão com fulcro na temática da geografia cultural.

A opção pelo 3º ciclo justifica-se porque nesta etapa do ensino fundamental, além das recomendações dos PCN's para o trabalho com o Patrimônio e a Pluralidade Culturais, são explorados no 6º ano os conteúdos que abordam os conceitos chaves da ciência geográfica como o lugar, a paisagem, a região e o território, portadores de uma significativa conotação identitária e, no 7º ano, elementos da diversidade sociocultural, vinculados à formação territorial, suas regionalidades, os traços culturais relativos à formação do povo brasileiro. Geralmente, os livros de Geografia do 7º ano do ensino fundamental mantêm um direcionamento específico para as questões da pluralidade e diversidade culturais brasileiras, tão caras aos estudos patrimoniais. O Guia do Livro Didático de Geografia correspondente ao PNLD 2017 enfatiza estas questões.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, busca-se, por meio da Geografia, ampliar a percepção da identidade de cada um de nós, e, concomitantemente, a percepção do Outro. O Outro que vem de lugares e de circunstâncias muito distintos. Para saber quem somos nós, temos que atentar para as particularidades e perceber o que nos torna diferentes do *outro*. Distintas etnias, culturas, crenças, faixas etárias, níveis sócio-econômicos, formas de ser no mundo. Percebemos que o termo *população*, embora genérico, escondia, na verdade, um mosaico formado por um conjunto de partes distintas. E

é tarefa do professor de Geografia, relacionar estas partículas para que, do aparente caos das coloridas peças que compõem a população, se forme o mosaico, isto é, a capacidade de entender a sociedade (BRASIL, 2016, p. 16).

Desta forma, os livros didáticos de Geografia do ensino fundamental, selecionados para esta pesquisa, serão analisados no tocante a concepção de Patrimônio Cultural veiculada pelos mesmos a partir de sua linguagem iconográfica. Tal escolha, também encontra respaldo nas orientações do Guia do Livro Didático ao fixar os critérios de eliminação para a Geografia. Neste aspecto o documento recomenda:

Ilustrações que dialogam com o texto e com exemplos da diversidade étnica da população brasileira e da pluralidade social e cultural do país, não devendo reforçar preconceitos e estereótipos em relação a gênero e a povos de outras nações do mundo (BRASIL, 2016, p. 25).

No contexto da presente pesquisa documental é fundamental observar o objeto de estudo como uma totalidade. Neste aspecto, para Ferraro (2011, p. 182), “a análise dos livros, como documento, exige leitura atenta. É imprescindível uma observação acurada da articulação entre imagens e texto e a compreensão e entendimento do livro como um todo”.

2.3 Análise de Imagens

Para esta investigação, o conteúdo visual contido na configuração da maioria dos livros didáticos de Geografia, além de proporcionar uma relação mais dinâmica com a linguagem escrita e verbal, no que tange ao alcance, a inteligibilidade e legibilidade da mensagem, também demanda uma leitura mais aprofundada.

A necessidade de uma análise crítica das imagens do livro didático vai de encontro à busca por uma educação contextualizada e de amplo alcance social, sem restrições ou exclusões de qualquer natureza.

Para Ribeiro (2013) a geografia tem se utilizado, principalmente nos livros didáticos, de imagens estereotipadas como recurso explicativo para relações espaciais complexas. Compreendendo que há uma demanda histórica da ciência geográfica por uma metodologia de tratamento analítico da imagem que supere este óbice, argumenta que,

[...] analisar o contexto fornecedor da mensagem visual é também dialogar qual sua função no contexto estudado, é entender em que conteúdo ela está sendo direcionada, isto é determinante para o aluno possuir uma compreensão do que a imagem quer lhe dizer (RIBEIRO, 2013, p. 32).

A leitura de uma imagem transcende de plano, a sua aparência imediata, uma vez que muitas são portadoras de uma historicidade e uma intencionalidade, ou seja, estão vinculadas a um determinado tempo e lugar, quanto a um plano, a um interesse preestabelecido. As imagens estão presas a um nexos situacional e não podem ser compreendidas dissociadas de um contexto. Assim, a imagem revela e desvela, muitas vezes, realidades e cenários montados, negociados.

Não é objetivo da análise imagética absolutizar, fechar questão em torno de um dado horizonte de significados atribuídos a uma imagem. O campo de análise da imagem é aberto e marcado por uma pluralidade de interpretações. Na presente pesquisa, a abordagem escolhida, apenas reflete uma forma de ver e de ler as imagens que se apresentam nos livros didáticos de Geografia do ensino fundamental.

Em se tratando da análise imagética, percebemos que as imagens nunca são vistas como simples recursos ilustrativos, mas como um texto com atributos discursivos particulares e, cuja interpretação agrega significados ao conteúdo ao qual faz parte.

Ao olhar uma imagem – dentre tantas expostas nas mídias – já estamos escolhendo, pesquisando e interpretando, essas ações são relativas ao apreender, ou seja, compreender a significação de uma imagem é buscar referências socioculturais para explicar as associações de elementos visíveis em um espaço em recorte (RIBEIRO, 2013, p. 33).

Neste aspecto, os processos metodológicos pré-determinados, fechados, podem não levar a um porto seguro. Joly (1996, p. 59) recomenda que “a observação do uso da mensagem visual analisada, assim como seu papel sociocultural, pode mostrar-se muito preciosa a esse respeito”. Logo o estudo da imagem pressupõe estratégias dinâmicas, calcadas na maleabilidade do processo de interpretação, vinculados aos objetivos da pesquisa. Neste sentido, pondera Ribeiro (2013, p. 29-30):

Ao tentar analisar uma imagem, precisamos compreender quais são nossos objetivos – aqui trabalhados pela Geografia escolar – alcançar nossos ideais num âmbito de planejamento, questionar uma representação espacial por si só é fazer surgir uma Geografia. Nesta tentativa de ler uma imagem, devemos ter o conhecimento que estamos buscando referenciais em um foco dado por algum expectador, ou seja, em uma foto percebendo o foco do fotógrafo, em um desenho pelo criador, em um vídeo pelo cinegrafista, em um grafite pelo artista grafiteiro.

A análise imagética pressupõe totalidade no olhar, perceber os possíveis cortes e inserções, seu antes e seu depois, o que está à frente e o que está por trás, com o fito de ir além da imagem, pois a mesma “cai num passado e num futuro, dos quais o presente não é mais que um limite extremo, nunca dado” (DELEUZE, 1990, p. 52). Sob este prisma, a análise do texto visual não difere da análise do texto escrito, demandando do leitor e analista, uma visão de conjunto que integre as duas textualidades no processo de construção e interpretação dos sentidos, verificando nas entrelinhas o discurso que se apresenta.

Dissemos que uma boa análise se define, em primeiro lugar, por seus objetivos. Definir o objetivo de uma análise é indispensável para instalar suas próprias ferramentas, lembrando-se que elas determinam grande parte do objeto da análise e suas conclusões. De fato, a análise por si só não se justifica e tão pouco tem interesse. Deve servir a um projeto, e é este que vai dar sua orientação, assim como permitirá elaborar sua metodologia. Não existe um método absoluto para análise, mas opções a serem feitas ou inventadas em função dos objetivos. (JOLY, 1996, p.50).

A mensagem visual é portadora de uma significação ampla, geralmente construída pelo amálgama e interação de distintas textualidades. A interpretação destes diferentes signos demanda do sujeito observador um trabalho de associação que mobiliza o seu repertório cultural e sociocultural (JOLY, 1996).

No processo analítico da textualidade imagética o leitor, na condição de analista, é um intérprete. Este promove uma leitura que é também discursiva e, sob a influência de suas afinidades, “sua posição, suas crenças, suas experiências e vivências; portanto, a interpretação nunca será absoluta e única, pois também produzirá seu sentido” (SOUZA, 2014, p. 33).

Sardelich (2006) citando Valle Gastaminza (2002) elenca várias competências consideradas essenciais para uma leitura inteligente das imagens:

- iconográfica: reconhecer formas visuais que reproduzem ou não algo que existe na realidade;
- narrativa: estabelecer uma sequência narrativa entre elementos que aparecem na imagem e/ou elementos de informação complementar (título, data, local etc.);
- estética: atribuir sentido estético à composição;
- enciclopédica: identificar personagens, situações, contextos e conotações;
- linguístico-comunicativa: atribuir um tema, um assunto que poderá contrapor-se ou coincidir com as informações complementares;
- modal: interpretar o espaço e tempo da imagem (SARDELICH, 2006, p. 458-459).

As competências elencadas vão de encontro à ideia de formação de uma competência leitora, tão cara ao discurso presente em documentos oficiais da educação como os PCN's (BRASIL, 1998), no que tange não apenas a leitura, mas a interpretação do vasto repertório iconográfico presente nos livros didáticos de Geografia.

Conforme Souza (2014), as imagens são produzidas por sujeitos culturais e históricos geograficamente situados. Estas são capazes de produzir significados que proporcionam um registro espaço-temporal, apresentando uma importância singular no âmbito cultural e na cotidianidade dos sujeitos que com elas interagem.

Neste aspecto, as imagens estão vinculadas a contextos históricos, culturais e espaciais específicos, bem como às significações que são produzidas e compartilhadas que influenciam na vivência dos sujeitos. Assim, é recomendável verificar a temporalidade e a espacialidade que norteiam a produção do conteúdo e do discurso imagético, uma vez que as representações nele contidas estão abrigadas em um dado recorte da realidade, cuja representatividade é complexa diante de tantas variações e condicionantes expressos nos significados socialmente construídos.

Esquema 1 - Atributos das imagens do Patrimônio Cultural



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Toda e qualquer imagem apresenta um potencial para gerar uma pluralidade de compreensões e interpretações, presentes e concebidas em um dado recorte espaço-temporal. Desta forma, este rol de significações constitui o instrumento a partir do qual o conteúdo imagético presente nos manuais escolares veicula um discurso preñado de uma carga social, política, econômica e cultural (SOUZA, 2014).

Considerando que a imagem é portadora de significados que, manifestam as visões de mundo de quem as produziu, é conveniente visualizar o conteúdo imagético, a partir da compreensão do significado de seus elementos e particularidades constituintes, o que pressupõe uma análise que transcenda o simples olhar e a percepção do que se vê.

Joly (1994) argumenta que diante de mensagens imagéticas que exalam uma densa e aparente naturalidade, cumpre ao analista mergulhar nas significações em busca de uma tradução coerente da visualidade sobre um dado contexto que traga à tona às práticas e discursos latentes. Isso possibilita ao processo interpretativo da mensagem visual desvendar as ideias presentes e/ou aparentemente ausentes nas imagens dos livros didáticos, com vistas a uma análise crítica das mesmas.

No processo de análise de imagens, tanto Rose (2001), quanto Souza (2014), salientam que é oportuno identificar o seu propósito, os porquês que determinam a sua criação, bem como sua significação e representação, os conceitos e narrativas que dela emergem e as emoções que despertam nos sujeitos. Souza (2014), também considera a contribuição das imagens na aquisição de conhecimentos e formatação de discursos, uma vez que os documentos e textos visuais, os quais tem no livro didático um suporte privilegiado, atuam além da perspectiva morfológica, pois remetem a processos de simbolização e abstração em que a visibilidade e a subjetividade conferem maior complexidade à concepção e difusão de saberes e representações.

Neste processo é demandado do sujeito mais que um simples olhar. Faz-se necessária uma observação aprofundada que abarque as minúcias, os pormenores que são vitais para o entendimento de sua mensagem, das ideias, dos discursos que veiculam, bem como dos valores, conceitos e fatores culturais que expressam.

As imagens são lidas de modos distintos, a partir da perspectiva diferenciada da pluralidade de tempos e de sujeitos. Cada recorte temporal e cada observador produz a sua leitura particular da imagem, pois além dos condicionantes históricos e espaciais, carregam em si o peso das angústias, tensões, crenças e as aspirações tanto pessoais quanto do conjunto da sociedade. Assim, a imagem constitui “uma espécie de ponte entre a realidade retratada e outras realidades, e outros assuntos, seja no passado, seja no presente” (PAIVA, 2006, p. 19). Em suma, a interpretação estará condicionada a capacidade de apropriação pelos sujeitos, de fatores objetivos e subjetivos que integram o repertório contextual que os envolve.

Para Rose (2013), no que tange a análise de imagens, as questões mais relevantes “são as formas em que determinadas visualidades estruturam certos tipos de conhecimentos geográficos, conhecimentos estes – e, dessa forma, visualidades – que são sempre carregados pelas relações de poder” (ROSE, 2013, p. 198). Assim, a geógrafa britânica alerta para o caráter nada inocente da imagem, não apenas sob uma perspectiva técnica, mas, sobretudo discursiva.

As visualidades aplicadas pela produção do conhecimento geográfico nunca é neutra. Elas tem seus próprios focos, zoom, seus destaques, suas limitações do olhar e sua cegueira; estes aspectos são centrais tanto para a geografia como disciplina quanto para seus sujeitos – tanto aqueles que ela estuda como aqueles que a estudam (ROSE, 2013, p. 198).

A interpretação da mensagem visual passa pela decifração de seu conteúdo manifesto e latente. Conforme Leite (1996), no conteúdo manifesto, há uma unanimidade de compreensão onde as tensões e contradições são relativizadas, mas no conteúdo latente, o processo interpretativo deve avançar em profundidade, perscrutando informações importantes acerca da origem da imagem, do contexto de sua produção, dos fins a que se destina, a quem se destina e porquê.

Sardelich (2006) citando Kellner (1995), afirma que a leitura crítica de imagens demanda do analista saber apreciá-las, decodificando-as e interpretando-as, convergindo sua análise tanto para a maneira como elas são gestadas e atuam em nosso cotidiano, como o rol de informações e discursos que narram contextos específicos, concretos. Desta forma, os recursos imagéticos em suas diversas manifestações contribuem para sobredeterminar e forjar experiências e identidades.

Contudo, para Manguel (2001), nenhuma narrativa imagética goza de exclusividade. A informação proporcionada por uma imagem não é permanente, nem absoluta, pois nosso olhar tem o condão de traduzir a visualidade a partir de parâmetros experienciais. A leitura que se faz da imagem, é desta forma, fortemente influenciada pela vivência do sujeito.

Na perspectiva de pensar uma metodologia visual crítica, Rose (2001) ressalta a necessidade de se compreender a importância das imagens visuais. As imagens não podem ser pensadas como meros ecos dos contextos sociais em que estão imersas. Cada imagem é uma singularidade, gera sua própria marca, seu efeito sobre o real, constituindo tanto uma causa, como uma consequência.

A análise imagética lança luz sobre a necessidade de refletir acerca das condições sociais e das influências dos artefatos visuais, tendo em vista que as práticas culturais e as representações visuais possuem tanto uma dependência, como atuam na produção de inclusões e exclusões sociais (ROSE, 2001).

Esse processo de compreensão mais ampla da imagem é possibilitado por uma investigação de sua natureza funcional, ou seja, como ela opera socialmente. Assim, Rose (2001) afirma que uma abordagem completa da imagem, significa refletir como ela posiciona o sujeito, enquanto um espectador, em relação com a mesma.

Rose (2001) utiliza a metáfora da janela para definir uma imagem. Como janelas, as imagens possibilitam olhares sobre o mundo externo, mas estas são

visões fragmentárias e muito particulares, desprovidas de inocência, já que estas janelas não são transparentes. Desta forma, Rose (2001), também salienta que é preciso considerar o ponto de vista do sujeito que observa, o modo particular como olha as imagens, a sua capacidade crítica diante da imagem. Pois a forma como se vê, não é nem natural, nem inocente.

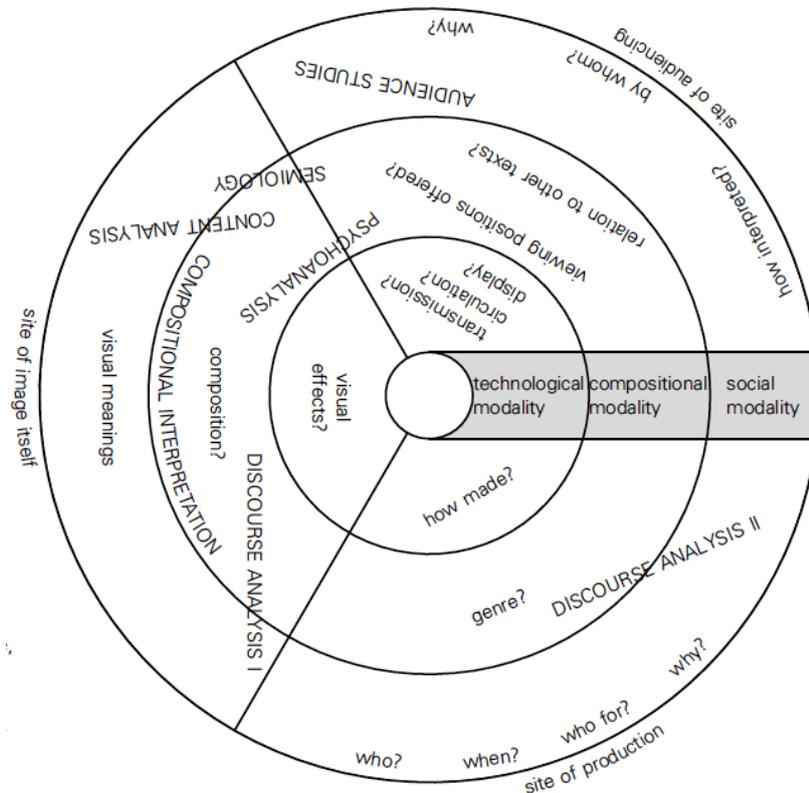
Uma imagem não é desprovida de carga volitiva, não é ingênua. Há sempre uma intenção, um conjunto de possíveis significações passíveis de, concomitantemente a mensagem do texto escrito, veicularem conteúdos culturais e ideológicos que internalizados comporão a representação de mundo dos sujeitos.

A escolha de um método de pesquisa específico depende de um conjunto de fatores. Rose (2001) examina os fatores relacionados com a abordagem analítica básica, recomendando que estes sejam adaptados em relação às imagens visuais. Desta forma, promove uma discussão sobre a importância do visual para as sociedades ocidentais contemporâneas. Oferece uma ampla estrutura analítica para entender como as imagens tornaram-se significativas. Sugere alguns critérios para uma abordagem crítica dos materiais visuais. Constrói um quadro analítico em que elenca metodologias diferentes, sugerindo quais abordagens podem ser mais adequadas para determinado tipo de análise. Além de oferecer algumas sugestões práticas para referenciar e reproduzir imagens em trabalhos (ROSE, 2001).

Rose (2001) propõe oito distintas abordagens para a análise de uma gama variada de materiais visuais que abrangem desde a fotografia, pinturas, filmes, até programas de televisão. São estratégias e relações, algumas sobrepostas, como forma de obter, a partir de uma combinação de abordagens analíticas, o melhor resultado (ver figura 01). Contudo, essa pesquisa optou por um arranjo metodológico que congrega a abordagem de análise de discurso e de imagem propostas por Rose (2001) com a sua congênere de linha francesa.

A análise do discurso I proposta por Rose (2001) foi adotada por esta pesquisa. Essa forma de análise do discurso está mais direcionada à noção de discurso articulada através de vários tipos de imagens visuais e textos verbais do que para as práticas resultantes de discursos específicos. O foco é o discurso expresso em várias textualidades como uma estrutura de comunicação. Por isso, a preocupação com o discurso, as formações discursivas e sua eficiência.

Figura 01 – Abordagens para interpretação de materiais visuais



Fonte: Rose (2001, p. 30).

Desta forma, será utilizado este foco metodológico para examinar a construção discursiva do Patrimônio Cultural na Geografia Escolar a partir de uma variedade de imagens e textos presentes no livro didático de Geografia.

Neste sentido, para a análise das imagens nos livros didáticos de Geografia foi efetivado um levantamento de como e com que frequência as mesmas fazem referência ao Patrimônio Cultural, tomando como parâmetro as definições e categorizações propostas por Jeudy (1990), com vistas a identificar os discursos expressos nestas representações visuais. Neste aspecto, foi levado em consideração no processo analítico, a relação entre o texto escrito e o texto visual (TONINI, 2013). A noção de texto visual pressupõe que a imagem tenha uma comunicabilidade, sempre na interface com a textualidade verbal ou escrita. Logo, o lugar da imagem neste trabalho, o contexto de sua análise e sua localização ocorre na textualidade do livro didático. Pois as imagens do Patrimônio Cultural presentes

nos livros didáticos de Geografia podem conduzir o aluno a uma leitura sobre as suas particularidades enquanto informação, discurso, bem como expressão cultural.

Para Neves e Ferraz (2011, p. 116),

[...] a imagem necessita da palavra, como instrumento que possa atribuir sentidos mais objetivos à mesma por meio de uma compreensão logicamente estruturada, não se perdendo na aleatoriedade e na utilização inadequada do recurso imagético em si.

Neste aspecto, salienta Rose (2007) que, o conhecimento contempla outros modos de percepção além da visão, ou seja, as imagens estão geralmente acompanhadas da linguagem escrita ou falada, trabalhando, assim, conjuntamente com outras formas de representação. No que tange o objeto desta investigação, a imagem do Patrimônio Cultural no livro didático coloca-se como um desafio para o intérprete, pois é imagem enquanto produção de uma leitura da realidade, ou seja, um “processo de significação que textualiza um objeto concreto de uma troca social justamente porque o historiciza” (QUEVEDO; ERNST-PEREIRA, 2013, p. 278).

As imagens encontradas no conjunto dos livros didáticos da amostra foram agrupadas inicialmente em oito categorias tipológicas definidas pela natureza da própria imagem, ou seja, a sua técnica de produção. Para tanto, foi ignorado o fato de que para a confecção dos livros tais imagens foram digitalizadas e, por isso, homogeneizadas, o que dificultou, em parte, o processo identificação de sua natureza original. Desta forma, dentre as categorias elencadas, mapas, fotografias, gráficos, infográficos, charges, quadrinhos, desenhos e pinturas, optou-se pela análise da imagem fotográfica em face de constituir tanto o documento visual de maior frequência nos livros didáticos, bem como o seu efeito-realidade.

Quadro 02 - Categorias de análise de imagens

Tipológicas	Funcionais (CALADO, 1994)	Patrimoniais
Fotografia	Poética	Edificações históricas
Mapa	Persuasiva	Monumentos
Charges-quadrinhos	Expressiva	Sítio arqueológico
Pintura	Memorizadora	Sítio paleontológico
Desenho	Representativa	Sítio Histórico
Infográfico	Organizadora	Manifestações da
Gráfico	Decorativa	cultura imigrante
Pôster-Publicidade	Interpretativa	Manifestações da

	Substitutiva Transformadora Dialética Complemento	cultura negra Manifestações da cultura indígena Cultura popular imaterial
--	--	--

Fonte: adaptado pelo autor (2018)

As categorias patrimoniais de análise de imagens (Quadro 2) foram selecionadas, tomando como referência a abordagem de Calado (1994) para uso de imagens no livro didático, a classificação do Patrimônio Cultural estabelecida em lei, na Constituição Federal e, a proposta elencada nos PCN's de Geografia do ensino fundamental para o terceiro ciclo (BRASIL, 1998). Logo, as categorias apresentadas foram subsidiadas e adaptadas ao contexto desta pesquisa a partir das referências normativas e curriculares citadas. Neste aspecto, é importante acrescentar que, tais categorias não constituem um consenso entre os especialistas na temática, dado o caráter multidisciplinar do campo patrimonial. Contudo, essa classificação goza de certa porosidade e flexibilidade e, por vezes as categorias se justapõem, haja vista que não há consenso rigoroso sobre os limiões de cada uma. Para os fins a que se destina esta pesquisa, a categorização cumpre o papel de organizar didaticamente as imagens, oferecendo um encadeamento lógico e funcional para a leitura e análise dentro da metodologia albergada.

Para a Geografia é referencial elencar e caracterizar, as funções das imagens, esmiuçar sua discursividade para subsidiar leituras mais profundas, além da visualidade aparente. Afinal, “as imagens não são as coisas que representam, elas se servem das coisas para falar de outra coisa” (JOLY, 1996, p. 84). Para Seemann (2009, p. 47), “a leitura geográfica de imagens exige uma metodologia visual, não necessariamente limitada aos aportes geográficos”.

2.4 A imagem fotográfica

O termo imagem é, a priori, utilizado neste estudo em seu sentido amplo, ou seja, para designar várias categorias tipológicas como charge, desenho, fotografia, mapa, pintura, gráficos, quadrinhos, dentre outras. Contudo, para fins de operacionalização e, em consonância com os objetivos da pesquisa, restringimos o campo de análise a imagem fotográfica.

A imagem fotográfica para sujeito observador é preta em subjetividade, distingue-se da imagem colhida pelo fotógrafo com seus cenários montados, recortes, inclusões e silêncios. Assim, cada sujeito, na sua teia de significações, apropria-se de modo singular da imagem fotográfica, de tal modo que os detalhes presentes na imagem serão “como pequenos pedaços destacados do real” (AUMONT, 1993, p. 130).

Por sua vez, Oliveira Jr (2009), comenta que a imagem fotográfica cria um adensamento visual, capaz de criar um real. Produto da escolha do fotógrafo, do enquadramento do olhar, a imagem fotográfica tem uma função memorial, onde é possível resgatar a lembrança do vivido em outros recortes temporais e espaciais, pois “lembrar, cada vez mais, não é recordar uma história, e sim ser capaz de evocar uma imagem” (SONTAG, 2003, p. 75).

Segundo Oliveira Jr (2009, p. 25), “para uma grande parte das pessoas, essas imagens não são obras humanas, mas a própria realidade impressa em papel ou visualizada na tela”. Contudo, Sontag (2006) já questionava o estatuto de pureza e honestidade da fotografia, advogando cautela quanto o grau de veracidade veiculado pela mesma. Distinta da pintura ou do desenho, em face de consistir em uma atividade de representação artística manual, a fotografia apresenta-se com um status diferenciado perante a sociedade, ou seja, firma-se por suas características técnicas como representação realista, embora passível de manipulação.

A fotografia didática em suma, tende a ser um registro automático de um espaço cultural, assim, uma análise sem aprofundamento, pode funcionar como uma condição de armadilha ideológica, pois sugere ao espectador a aceitar a perspectiva legítima de representação e crer que a fotografia é mesmo um registro do real (RIBEIRO, 2013, p. 40).

Para Rose (2013, p. 202), “a aparente verdade da imagem fotográfica produz um efeito-verdade nas palavras do geógrafo também”. A credibilidade do grau de veracidade e de convencimento de uma imagem fotográfica alcança seu ponto mais elevado quando esta imagem está presente no livro didático. Na ausência de uma genuína alfabetização visual, na incapacidade de uma leitura crítica da imagem, os riscos são ainda maiores. Como bem adverte Oliveira Jr (2009, p. 21) que, “duvidamos mais comumente da informação dada acerca da imagem do que de seu conteúdo visualizado, pois este nos chega como se fosse o próprio real dando-se a ver aos olhos humanos”. Destaca ainda que:

[...] o grau de credibilidade das imagens – bem como o conteúdo confiável de cada imagem – é resultado de um processo complexo, no qual perpassam a natureza da imagem obtida por procedimentos mecânicos ou eletrônicos; a característica de representação da atualidade das imagens; e o compromisso com a verdade, assumido pelos contextos de comunicação onde essas imagens aparecem, seja uma conversa entre amigos, um telejornal, um livro didático, um artigo científico (OLIVEIRA JR, 2009, p. 22).

As imagens fotográficas apresentadas nos livros didáticos de Geografia ainda sofrem críticas ferrenhas quanto a sua propriedade de excluir ou silenciar certos atores, lugares e processos. Assim, internaliza-se uma ilusão, onde a fotografia geográfica presente no livro didático constitui a representação do real, a visualização da formação socioespacial de um dado lugar. Para Ribeiro (2013, p. 36),

[...] essas imagens em suma possuem uma credibilidade um tanto quanto questionável, os cenários focalizados nestas representações estão generalizando e excluindo grande parte das culturas locais brasileiras. A fotografia normalmente apresentada por um espaço geográfico é “real”, mas não contempla a realidade espacial como um todo, e isto é a peça chave deste estudo. Demonstrar como podemos representar aquilo que focamos, e até mais, em uma análise de uma imagem como podemos “visualizar” elementos não presentes na mesma imagem, buscamos reflexões sobre a construção destas memórias pelas imagens.

Contudo, em um contexto de revolução nas formas comunicacionais e informacionais, a questão da credibilidade das imagens, deve considerar outros caracteres além destes que foram mencionados. Oliveira Jr (2009), acrescenta que é preciso adentrar no território da linguagem a partir do qual as textualidades imagéticas foram concebidas ou postas discursivamente.

De modo geral, as fotografias atuam no livro didático sob uma perspectiva referencial, ou seja, como um recurso que exemplifica o discurso textual ou evoca o real, estabelecendo uma relação com a coisa existente. É recorrente no livro didático a associação da linguagem escrita à linguagem visual, particularmente a imagem fotográfica e cartográfica. Esta articulação entre textualidades expressa um arranjo construído, estruturado pela força do discurso presente em distintas materialidades.

A fotografia ocupa um espaço diferenciado no conjunto das imagens do Livro Didático, pois conforme Belmiro (2000), em função de sua força de realidade, ela fortalece a percepção da existência do fato. A imagem fotográfica, dada a sua

natureza técnica, reflete o real, ou seja, enquanto representação imagética opera como um regime de verdade. Pois uma dada imagem fotográfica, pode produzir distintas imagens, enquanto processos de leitura, a partir de diferentes posições ideológicas (QUEVEDO; ERNST-PEREIRA, 2013). Neste aspecto, Rose (2001, p. 138) comenta que,

[...] "o "realismo" da imagem fotográfica foi produzido, não por novas tecnologias fotográficas, mas pelo uso das fotografias em um ambiente de regime da verdade, de modo que as fotografias eram vistas como evidências de realidade, do que realmente estava lá.

A análise de fotografias permite observar tanto o seu valor significativo em relação à mensagem quanto a sua funcionalidade em relação ao texto (CARNEIRO, 1997). Nesta pesquisa adotou-se uma perspectiva analítica funcional que estuda as imagens, a partir de sua contribuição discursiva, ou seja, a função desenvolvida em relação ao texto escrito. Assim, evidencia-se a relevância do papel que o texto visual exerce sobre determinado contexto no livro didático de Geografia.

2.4.1 Critérios para análise das imagens fotográficas do Patrimônio Cultural nos livros didáticos

Com vistas a melhor operacionalizar o processo analítico dos textos visuais, foram estabelecidos, inspirados em Anstey e Bull (2000), os seguintes critérios:

- Critério 01: aspectos culturais: As imagens representam o Patrimônio Cultural e a Pluralidade Cultural dos grupos culturais, identitários minoritários ou apenas do grupo dominante?
- Critério 02: aspectos espaciais: Os espaços geográficos retratados nas imagens são diversificados? A arquitetura? Rural ou urbano?
- Critério 03: aspectos pedagógicos: As imagens do Patrimônio Cultural estão relacionadas aos conteúdos do capítulo ao qual estão inseridas?
- Critério 04: aspectos ideológicos: O texto visual tem por intenção ocultar a diversidade sociocultural ou difundir preconceitos e representações estereotipadas de minorias?

- Critério 05: aspectos discursivos: Qual discurso está presente na imagem? A narrativa imagética silencia alguma voz? Que experiência, memória ou herança é privilegiada? De quem? Quais?

As questões levantadas permitem um aprofundamento do texto visual em relação à construção de sentidos do Patrimônio Cultural a partir da observação crítica das imagens. Com o intuito de operacionalizar o processo de análise a partir dos critérios elencados acima, foi elaborada uma ficha descritiva, adaptada de Bustamante (2016) em que constam as informações gerais sobre os livros analisados e as categorias patrimoniais e funcionais de análise de imagens.

O processo de análise desenvolve-se em três etapas: inicialmente, busca identificar os caracteres da imagem fotográfica relacionados à categorização no plano funcional e na tipologia patrimonial, observando, seu vínculo com os conteúdos e unidades temáticas, propostas no livro didático. A segunda etapa busca desenvolver uma análise crítica do texto visual, verificando possíveis construções de sentido acerca do que se visualiza na imagem. A terceira etapa tem por fim estabelecer uma discussão, um questionamento e uma problematização, à luz dos critérios de análise e das informações obtidas nas etapas antecedentes, com vistas a identificar se o discurso imagético privilegiou ou silenciou um determinado segmento social.

2.5 A análise de Discurso

Um estudo de imagens no livro didático apresenta uma riqueza impar, cujo paralelo, segundo Orlandi (1993) só é encontrado na leitura textual, pois assim como no texto escrito, a leitura do texto visual deve capacitar o leitor a alcançar distintas perspectivas de leitura. Há grandes possibilidades de leitura de um texto imagético, pois a imagem apresenta uma significação específica, que pode ser analisada independentemente do discurso verbal, pois as “imagens podem testemunhar o que não pode ser colocado em palavras” (BURKE, 2004, p. 38).

Tratar a imagem tanto como documento, como discurso, ainda constitui um grande desafio, principalmente para o profissional da Geografia, em face da necessidade de apropriação de uma base teórica vinculada a outros campos disciplinares.

Esta subseção se propõe a apresentar uma proposta metodológica de análise do discurso da imagem, pautada na articulação entre os pressupostos teóricos da análise de imagens formulados por Rose (2001), consorciado a análise do discurso de linha francesa, cujos expoentes são Pêcheux (1997) e Orlandi (2001). Ao utilizar como referencial teórico elementos básicos da análise de discurso de linha francesa, esta pesquisa busca demonstrar como a imagem do Patrimônio Cultural, considerada como prática discursiva está inserida no livro didático de Geografia produzindo seus efeitos de sentido.

Os estudos em torno da abordagem dos caracteres culturais e identitários do povo brasileiro presentes nos livros didáticos de Geografia, sob a perspectiva do discurso, ainda ocorrem de modo um tanto pontual, caracterizando um campo empírico com grandes possibilidades de pesquisa, principalmente nos segmentos da educação geográfica e da geografia cultural. Contudo, é importante salientar que, as visões estereotipadas do Patrimônio e da Pluralidade Culturais reproduzidas imagetivamente nos livros didáticos são produtos de uma construção discursiva e ideológica que as legitimam e as disseminam de modo implícito e explícito, cotidianamente.

Afinal, o discurso é uma prática social (FAIRCLOUGH, 2001), que manifesta relações de poder e, cuja produção ocorre em circunstâncias ideológicas e hegemônicas muito particulares. Os discursos nos livros didáticos veiculam ideologias, visões de mundo, capazes de influenciar concepções de cultura e representações de identidades socioculturais dos sujeitos, prenes de estereótipos. Tal discurso é construído socialmente e constitui, [...] “uma prática, não apenas uma representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

As imagens do Patrimônio Cultural no livro didático de Geografia compõem uma discursividade gestada ao longo do tempo em diversos contextos histórico-culturais, mas com uma materialidade concebida em bases ideológicas. A ideologia é um fator determinante na produção de sentidos. Afinal, é no jogo das relações de poder que os sentidos são determinados, pois a ideologia se firma como discurso com poder persuasivo e capaz de produzir efeitos em detrimento do real (EAGLETON, 1997). Conforme Pêcheux (1997), a linguagem é compreendida como um lugar que expressa e tenciona poder, condição que corporifica e significa o discurso. Para Medeiros (2009, p. 94),

As formações ideológicas são um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras.

As formações ideológicas têm o condão de atuar como forças em confronto com outras visões de mundo. As formações ideológicas são constituídas pelas formações discursivas e, estas devem ser avaliadas tanto pelo seu caráter de classe, quanto pelo seu caráter regionalizado, pois formam um “[...] conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras” (PÊCHEUX; FUCHS, 1993, p. 166).

Para Pêcheux (1997), a memória e o esquecimento são elementos que contribuem para a constituição do discurso. A chamada memória discursiva constitui um saber que permite que os dizeres e as imagens atinjam uma significação. Este sentido corresponde ao já dito e ao já visto anteriormente, amalgamando o discurso como ideologia. Pêcheux (1997) denomina de esquecimentos a condição que faz com que os sentidos sejam naturalizados e evidenciados para os sujeitos. Também é oportuno mencionar na órbita da análise de discurso, a ideia de silêncio, como algo vinculado ao não dito. Para Orlandi (1995, 38), “o silêncio é, em suma, a possibilidade do dizer vir a ser outro”. Assim, a repetição do discurso, de forma monopolizadora, exaltando a lógica do vencedor, tem o condão de lançar no esquecimento as interpretações alternativas (MACIEL, 2007).

Segundo Rose (2001), certos discursos podem se tornar mais dominantes do que outros: para tanto, torna-se crucial, determinar a localização institucional de um discurso. Quando um discurso provém de uma fonte dotada de autoridade, como o livro didático por exemplo, documento que tem a chancela oficial do Estado, ele tem um efeito diverso do que aquele que provém de uma posição social marginalizada. Ocorre assim, a materialização no campo educacional da lógica ou discurso do vencedor, pois “os poderosos tinham os recursos para tornar seus discursos substanciais através de livros e imagens, e estes materiais foram então colocados em bibliotecas e arquivos” (ROSE, 2001, p. 159). Logo, a localização social da produção de um discurso é importante para estimar o seu alcance, bem como seus efeitos.

Desta forma, a análise do discurso também pode ser usada para explorar como as imagens são construídas e, como as mesmas possibilitam visões específicas do mundo social, pois, o analista do discurso tem um interesse em como as imagens produzem relatos do mundo social. Como os discursos são vistos e socialmente produzidos e não criados por indivíduos, cumpre a análise de discurso a preocupação com o lugar social da imagem, ou seja, como estas visões específicas são construídas e interpretadas como reais ou naturais, no contexto de regimes de verdade.

Para Rose (2001, p. 161), a análise de discurso “está centralmente preocupada com a produção de diferença social através de imagens visuais. Aborda questões de poder , ou seja, como elas são articuladas através de imagens visuais”, mas a geógrafa reitera que, o domínio de um certo discurso não deriva apenas de sua localização social, como produto de uma instuição poderosa e dotada de poder coercitivo estatal, mas da propriedade do discurso de alegar e reivindicar a sua condição de verdade.

Também é oportuno considerar que, dado o contexto social da produção discursiva, um mesmo fato, cena ou evento, pode gerar imagens diferentes para públicos diferentes. Assim, a análise do discurso também implica prestar atenção a certos aspectos do contexto social da produção discursiva.

Na análise de discurso, “o não afirmado precede e domina o afirmado” (PÊCHEUX, 1993, p. 178), logo, o presente e o ausente, o dito e o não dito, como faces da mesma realidade, quando aplicados à análise da visualidade comportam múltiplos discursos, múltiplos sentidos. Pois, “o que se encontra na imagem, os elementos que a compõe devem valer também pelo que nela não se encontram, as outras possibilidades históricas que não puderam vir à luz” (MEDEIROS, 2009, p. 97). Segundo Rose (2001, p. 157-158), “a análise do discurso também envolve a leitura do que não é visto nem dito. As ausências podem ser tão produtivas quanto a nomeação explícita; a invisibilidade pode ter efeitos tão poderosos quanto a visibilidade”.

A revelação do que há na tessitura da imagem é um embate quase silencioso, em que o processo de interpretação reside na capacidade do analista de trafegar entre os elementos que habitam “a superfície da imagem e os que a permeiam, esquecidos (nunca apagados), na densidade da história” (MEDEIROS, 2009, p. 96). Desta forma, há os elementos visíveis da imagem e aqueles que se encontram

dispersos, rarefeitos entre tensões e contradições, não sendo explicitados de plano no texto visual, mas que nas entrelinhas suscitam outros sentidos.

Portanto, a análise do discurso depende de uma leitura atenta, que prime pelos detalhes. Assume-se que a eficácia do discurso reside muitas vezes nas suposições que faz sobre o que é verdade, real ou natural, nas contradições que permitem a flexibilidade interpretativa, e no que não é dito, e nenhuma delas é acessível para leitura ou visualização superficial (ROSE, 2001, p. 158).

Contudo, Medeiros (2009) adverte que, embora a imagem em sua materialidade seja instauradora de sentidos e com forte conotação ideológica, não se pode descartar o atributo da imagem de despertar nos leitores distintas interpretações. A interpretação de imagens requer uma compreensão da sua intertextualidade, bem como dos significados atribuídos a mesma.

A diversidade de formas pelas quais um discurso pode ser articulado significa que a intertextualidade é importante para a compreensão do discurso. A intertextualidade refere-se ao modo como os significados de qualquer imagem discursiva ou texto não dependem apenas daquele texto ou imagem, mas também sobre os significados trazidos por outras imagens e textos (ROSE, 2001, p. 136).

Diante do exposto, compreendemos que a imagem é uma prática discursiva (ORLANDI, 1995), pois é representativa de um processo de produção de sentidos independente do efeito hegemônico do verbal. Para Honório e Souza (2008), pensar a imagem como prática discursiva, pressupõe compreender que a mesma possui uma materialidade, uma temporalidade e uma significação próprias. Neste aspecto, a análise leva em consideração os contextos, social, econômico, político e cultural, bem como o fato de que, a espacialidade, a temporalidade e a subjetividade definem os modos específicos de dizer.

Sob esta lógica, a imagem é analisada como uma unidade de produção de sentido e vinculada à lógica verbal, segundo a qual, o discurso tanto comunica, quanto silencia. Para tanto, é importante compreender a concepção e as imagens do Patrimônio Cultural dominantes nos livros didáticos de Geografia, porque a partir destas, será identificada a (s) formação (ões) discursiva (s), mas também as memórias discursivas por elas suscitadas.

Para Trevisan (2013, p. 53), toda “imagem é uma linguagem investida de valor ideológico”. Em face disso, algumas imagens podem apresentar forte teor ideológico e visões estereotipadas e homogeneizadoras das diferenças, das memórias e das identidades socioculturais, direcionando o foco da leitura. Desta forma, as articulações entre a visualidade e o texto escrito no livro didático convergem para uma dada formação discursiva em detrimento da diversidade de representações, cujos dizeres são silenciados (ORLANDI, 2007). Neste sentido, todo processo de exclusão ou silenciamento de memórias, identidades, alteridades, é produto da emissão de um discurso de verdade, dos quais as imagens no livro didático cumprem um papel fundamental.

Um dado fenômeno ou objeto pode ser discursivizado por meio da imagem (HONÓRIO; SOUZA, 2008). Logo, uma imagem do Patrimônio Cultural que retrate apenas suntuosos palácios, catedrais e demais edifícios associados ao poder, atua como um discurso de verdade a legitimar as práticas e representações da elite em detrimento daquilo que foi invisibilizado, do que não foi dito ou mostrado no livro didático, os Patrimônios e memórias dos segmentos sociais menos abastados, como podemos notar no excerto a seguir:

A imagem de todo e qualquer tipo de exclusão foi extremamente naturalizada em nossa sociedade, tanto que, atualmente, duvidar de sua materialidade, de sua concretude, seria somente um jogo de retórica. Esta afirmação é tão assustadora quanto verdadeira. A maioria das pessoas parece ter se acostumado à imensa desigualdade social existente no Brasil e a todos os enormes problemas a ela associados (HONÓRIO; SOUZA, 2008, p. 57).

A exposição reiterada de uma única perspectiva imagética do Patrimônio Cultural nos livros didáticos de Geografia, além de expor a natureza desigual das relações de poder, expressas nas lutas de representação, vai construindo uma memória discursiva pautada na ideologia da classe dominante.

É possível pensar em visualidade como um tipo de discurso também. Uma dada a visualidade tornará certas coisas visíveis de maneiras específicas, e outras coisas invisíveis, por exemplo, e assuntos serão produzidos e agirão dentro desse campo de visão (ROSE, 2001, p. 137).

Desta forma, Rose (2001), reitera sua preocupação com a análise de discurso como instrumento de análise da produção de diferença social através de imagens visuais. Tanto que, a temática de poder é analisada a partir de suas articulações com a textualidade imagética. Ora, o discurso é poderoso, mas seu poder assume uma forma muito peculiar, porque é produtivo e tem o condão de disciplinar certas formas de agir e de pensar, sem necessariamente assumir a feição repressiva. O discurso não se manifesta como uma imposição ao pensamento e ao comportamento dos sujeitos, mas estes são produzidos e significados a luz do discurso, pois a consciência de si mesmo é uma resultante de uma operação discursiva. Desta forma, objetos, relações, lugares, acontecimentos, imagens, possuem a sua representação discursiva. “O discurso produz o mundo tal como o compreende” (ROSE, 2001, p. 137).

Importante frisar que, as ilustrações representam um dos critérios definidos pelo PNLD para a avaliação das coleções didáticas. O Guia do Livro Didático (BRASIL, 2016), ao elencar os critérios de avaliação das obras didáticas no que tange aos aspectos da proposta pedagógica, conteúdos, atividades e ilustrações, veda discriminações de qualquer natureza, ressaltando no item 33 relativo às ilustrações o seguinte questionamento:

As ilustrações produzem adequadamente a diversidade étnica da população brasileira e dos povos de outras nações do mundo e a pluralidade social e cultural são trazidas sem expressar, induzir ou reforçar preconceitos e estereótipos? (BRASIL, 2016, p. 119).

Como já foi mencionado, o arcabouço teórico desta pesquisa conta com alguns elementos básicos da análise de discurso de linha francesa com o a finalidade de apresentar como as imagens relativas aos bens culturais, consideradas como uma prática discursiva, estão inscritas no livro didático de Geografia a produzirem sentidos do Patrimônio Cultural. Assim, a análise do texto visual em sua materialidade, busca identificar, não apenas quais memórias discursivas são suscitadas durante o processo de leitura, mas, sobretudo, se as memórias e patrimônios analisados são representativos da diversidade sociocultural brasileira.

Assim, o estudo pretende questionar, à luz dos referenciais teóricos e documentais, se há restrições discursivas no trato da temática patrimonial no livro didático e, havendo, se tais restrições são resultantes de um processo de seleção de

imagens dos bens culturais representativos de apenas um e não de uma pluralidade de atores identitários.

Com a exposição do arcabouço metodológico e procedimental, bem como das ações inerentes ao processo da pesquisa que culminaram com a delimitação e caracterização do *corpus* de análise, avança-se ao próximo capítulo, amparado no referencial teórico em torno do Patrimônio Cultural, suas vinculações com a memória e identidade e, sua inserção na ciência geográfica como tema de estudo no âmbito da Geografia Cultural e Escolar.

3. A EMERGÊNCIA DO PATRIMÔNIO CULTURAL

Os estudos patrimoniais na atualidade estão se firmando como um tema interdisciplinar de pesquisa acadêmica em acelerado processo de expansão. Enquanto construção da sociedade, o patrimônio deve ser analisado de forma contextualizada, observando as práticas sociais que lhe fornece o substrato material e imaterial para sua existência e significação. O patrimônio cultural, em uma acepção ampla e atual, expressa não apenas a espacialidade, mas o sentimento de pertencimento, de identidade e de representação, simbolizando a memória social e constituindo em importante meio para ao exercício da cidadania cultural e valorização do espaço.

O itinerário desta pesquisa tem seu ponto de partida na análise dos conceitos básicos de patrimônio, cultura e memória, bem como no resgate das origens históricas do patrimônio cultural, tanto no contexto nacional, quanto local. Procura-se, desta forma, um melhor entendimento das discussões e práticas referentes ao patrimônio para que, individual ou coletivamente, possamos construir no campo teórico e metodológico subsídios para uma ação patrimonial em benefício de todos. Urge, no bojo desta seção, responder a uma questão inicial: como as dimensões da cultura, da memória e do espaço encontram-se articuladas e configuram importantes direcionamentos no sentido de amalgamar e albergar o conceito de Patrimônio na Geografia? Esta questão direciona a presente seção.

3.1 Patrimônio Cultural: a gênese, polissemia e polivocalidade de um conceito

O Patrimônio tem sua matriz etimológica derivada de *patrimonium*, palavra originária do vernáculo latino que, entre os cidadãos da Roma antiga, designava os pertences do pai, *pater* ou *pater famílias*, pai de família. Para Funari (2006, p. 11), “o conceito de patrimônio, surgido no âmbito privado do direito de propriedade, estava intimamente ligado aos pontos de vista e interesses aristocráticos”. De fato, não havia o conceito de patrimônio público, pois o patrimônio, na tradição greco-romana, era um valor aristocrático e privado, referente à transmissão de bens no seio da elite patriarcal romana. O grande ponto de inflexão que desencadeou uma radical

transformação na conceituação do patrimônio foi, sem dúvida, o surgimento dos Estados Nacionais.

Os Estados Nacionais são forjados no contexto da transição do medievo para o advento da modernidade, refletindo a necessidade imperiosa de uma dada população compartilhar uma língua e uma cultura, uma origem e um território comuns sob o pálio de um soberano, ou seja, estes nascentes entes políticos tiveram como tarefa pioneira inventar os seus próprios cidadãos. Tal fato possibilitou a emergência do conceito tradicional de patrimônio que temos na atualidade. Um conceito não mais restrito ao âmbito privado ou religioso das tradições antigas e medievais, mas de todo um povo, com uma única língua, origem e território.

Entretanto, na órbita jurídica, convém mencionar o patrimônio em duas tradições distintas. Funari (2006, p. 17) ressalta que, os modernos Estados Nacionais “surgiram tanto em regiões de tradição latina – tributária da tradição do direito romano – como em países de tradição britânica, com base no chamado *common Law*”. Tal conjuntura, invariavelmente, proporcionou concepções diversas acerca da definição e caracterização da propriedade privada nos citados sistemas. A limitação ao direito de propriedade, por exemplo, é muito mais tênue na tradição do direito consuetudinário ou baseado nos costumes. Já na tradição do direito romano, a qual vincula-se o direito pátrio, muitos bens encontrados em propriedades particulares, como o petróleo e vestígios históricos, encontram restrições, pois são considerados públicos.

Desta forma, foram elaboradas no seio do Estado Nacional duas concepções de patrimônio: uma mais voltada para a proteção dos direitos privados e outra mais atenta ao Estado Nacional. Para Funari (2006, p. 18), “essas diferenças entram em confronto quando o patrimônio deixa de restringir-se ao âmbito nacional, a partir da segunda metade do século XX”.

A conceituação clássica de patrimônio, a que está plasmada na maioria dos dicionários e propagada, mundialmente, pela UNESCO, é uma dádiva da pós-modernidade. A partir desta concepção, o patrimônio é definido como um bem, ou conjunto de bens culturais ou naturais, cujo valor é reconhecido por uma determinada localidade, região, país, ou para a humanidade, e que, uma vez instituídos e protegidos pelo instrumento legal do tombamento, deve ser preservado para usufruto de todos os cidadãos.

O conceito de patrimônio foi gestado e evoluiu no fluir do tempo, *pari passu* com a noção de propriedade privada e riqueza tangível de uma pátria. O Patrimônio Cultural legitimado a priori, configura uma imposição. Calçado em sua quase totalidade na materialidade, nos padrões estéticos e no caráter seletivo dos eventos, personagens e construções, sua feição monumentalista projeta a marca cultural de um determinado grupo identitário em detrimento da visão de mundo da coletividade.

O patrimônio, em sua feição monumentalista, historicamente se firmou como a morada da ideologia dos setores dominantes da sociedade. No século XIX foi instrumentalizado como vetor de legitimação, projetando o Estado como detentor soberano dos bens culturais, elevados à condição de representativos e significativos para a coletividade. O patrimônio surge como instrumento referenciador e seletivo que celebra um dado momento da história humana, geralmente a memória dos feitos dos vencedores e abastados. Para Viana (2009, p.16), como podemos ver a seguir,

a noção de patrimônio cultural mais tradicional ligada a algumas correntes da museologia nos orienta a valor, algo que está por se perder e precisa ser retomado, uma produção cultural congelada sacralizada pelos monumentos e coleções preservadas nos museus tradicionais.

Sob inspiração do legado iluminista, o patrimônio foi forjado, instrumentalizado e vinculado a memória histórica, alicerçando e fortalecendo ideologicamente a visão de um passado glorioso em nome da identidade nacional e em detrimento da diversidade cultural. Neste aspecto ressalta Mesentier (2012, p. 201) que:

O patrimônio surge então com o Estado Republicano, como desenvolvimento do Estado Republicano e pelo reconhecimento do Estado Republicano da existência de memórias e identidades de interesse público, memórias e identidades sociais que se afirmam em oposição às memórias e identidades dos reis, das igrejas, das famílias nobres, muitas vezes pela ressignificação de objetos que já constituíram referências culturais relevantes.

O patrimônio, nas mais diversas feições adquiridas pelos bens culturais, constituem referências identitárias, espaciais e memoriais. É um fenômeno cultural de função mnemônica, natureza dual, material e ideal, cuja formação e dinâmica os converte em referências geradoras de controle político e ideológico. Com uma aura

patriótica, sagrada, elitizada, pomposa e calcada unicamente na materialidade, os bens culturais foram instituídos e inventariados pelo Estado seguindo os parâmetros vigentes no ocidente.

Viana (2009) ressalta a face política do patrimônio, uma vez que as decisões que o qualificam, que atribuem o que tem ou não valor, sobre o que deve ou não ser preservado, estão vinculadas a dimensão e a capilaridade do capital cultural dos sujeitos no tecido social. [...] “Ao invés de ser considerado uma aquisição, o patrimônio apresenta-se como uma conquista e apropriação social, desafiando a regularidade do monumento histórico” (JEUDY, 1990, p. 7).

Assim, o patrimônio instituído sob a chancela do Estado, é o produto das relações operadas entre os órgãos oficiais protetivos da esfera patrimonial e parcelas singulares e especializadas do tecido social. Para Arantes (2006), o processo de identificação e seleção dos bens a serem protegidos possui uma característica eminentemente política e reverbera tensões e interesses em conflito, uma vez que a instituição de um determinado bem como patrimônio cultural é objeto de complexa negociação entre os diversos segmentos.

Para Arantes (2006), o processo de seleção dos bens culturais que serão patrimonializados, constitui uma atividade de especialistas à serviço do Estado. Esta ação é geralmente dissociada da cultura comum e eleva o poder estatal como fundante das representações simbólicas e identitárias da pátria. Neste aspecto, emerge, na maioria dos casos, o abismo que separa os interesses dos técnicos e especialistas e os valores, saberes e memórias locais.

Aflorou, neste contexto, uma conceituação clássica de patrimônio emanado e edificado pelas elites nacionais, cuja materialidade se espraiava pelo monumentalismo de prédios, praças e museus e, ressignificados como suportes memoriais das marcas culturais de um grupo identitário específico.

Se o contexto social atribui um significado para o patrimônio, que é internalizado na forma de uma ideia que significa o que seja patrimônio, é esta ideia ou concepção que vai mediar a relação do sujeito com o patrimônio. Por exemplo, o conceito de patrimônio pode ser diferente entre diversos coletivos, um pode valorizar os bens culturais mais legitimados e outro as formas de plantar ou o prédio da prefeitura da cidade. A questão é que construção do conceito de patrimônio vai determinar as relações destes sujeitos com determinados bens culturais (VIANA, 2009, p. 27).

O conceito de patrimônio oscilou, em seu nascedouro e evolução, da dimensão museológica à antropológica, externando a multiplicidade de vozes que o representam e o definem como uma complexidade que integra a materialidade e imaterialidade da cultura.

O homem dá significados a todos os elementos, materiais e imateriais, de maneira a adequar-se às novas necessidades do tempo, o que lhe permite forjar uma rede de significados que se organiza com base no valor social do bem patrimonial, que depende dos juízos de valor que a esse bem serão incorporados pela sociedade (SILVA, 2015, p. 26).

O patrimônio é expressão das acumulações históricas da produção de uma dada sociedade enquanto representação social de parcela importante do seu capital cultural. O bem cultural, expressão fática do patrimônio, é um mediador temporal, espacial e memorial, estabelecendo as pontes entre o passado e o presente, entre a memória dos lugares e fatos do ontem e os processos, tensões e releituras que deles se fazem no contexto atual.

O patrimônio estabelece diálogos entre determinados recortes históricos, arbitrariamente selecionados, mas a assimilação da informação contida em suas formas e processos ocorre de forma muito singular no presente, de tal modo que, a originalidade da comunicação pretérita veiculada pelo bem cultural é despida de sua essência ao ser reinterpretada pelos sujeitos.

Araripe (2004) ressalta que o patrimônio não pode ser pensado exclusivamente como algo atrelado ao passado, uma vez que o mesmo também contempla o presente, que abarca a memória do tempo presente e, encontra-se entranhado nas práticas cotidianas, assumindo deste modo, um singular valor social. “É passado e presente se conjugando na formação de um patrimônio memória representativo do fazer social” (ARARIPE, 2004, p. 114).

Polifonia, polissemia e polivocalidade são palavras que expressam a complexidade do conceito de patrimônio. Dada a complexidade hermenêutica do patrimônio, a palavra e o conceito adquire uma polifonia, uma polivocalidade, uma pluralidade própria, passível de múltiplas interpretações no cenário científico. Deste modo, emergem distintos patrimônios capazes de descentralizar e delimitar o que seja valorado pela coletividade como bem cultural.

A polissemia do patrimônio apresenta-se como uma realidade dinâmica e fadada à mudança, uma vez que os instrumentos disponíveis para sua interpretação não gozam de estabilidade, já que estão umbilicalmente em comunicação semântica com a diversidade da coletividade, não se restringindo a um único significado.

O patrimônio é marcado pela instabilidade, pois se encontra em permanente processo de construção em função das sucessivas apropriações patrocinadas pela sociedade não apenas em sua feição e significação pretérita, mas como uma ação que se propaga e é reinterpretada no presente. Neste aspecto, Arantes (2006, p. 428-429) enfatiza que,

Por meio das práticas culturais costumeiras, os agentes sociais tendem a atribuir novos sentidos aos itens culturais patrimoniados ao reincorporá-los à vida cotidiana. Estes sentidos podem reiterar ou modificar os pré-existentes, mesmo no que diz respeito à legitimidade que lhes é conferida pela proteção oficial.

Na contemporaneidade há um claro redirecionamento de perspectivas no que tange o conceito de patrimônio. A emergência dos novos patrimônios instiga o debate em torno da supremacia da visão tradicional, dando vazão a abordagens mais etnológicas, complementares as históricas e, estabelecendo fronteiras claras entre o monumento e o patrimônio.

Neste contexto, ocorrem alterações significativas ampliando a noção vigente de patrimônio. Choay (1996) menciona a dilatação do campo do patrimônio a partir de três aspectos, o tipológico, que deu vazão a uma diversidade de bens instituídos como patrimônios, o cronológico que albergou bens de escalas temporais distintas e, o geográfico, que possibilitou uma abrangência espacial, integrando não apenas bens culturais isolados, individualizados, mas conjuntos que se espalhavam por espaços mais vastos. Para Gonçalves (2005, p. 16-17),

Patrimônios culturais seriam entendidos mais adequadamente se situados como elementos mediadores entre diversos domínios social e simbolicamente construídos, estabelecendo pontes e cercas entre categorias cruciais, tais como passado e presente, deuses e homens, mortos e vivos, nacionais e estrangeiros, ricos e pobres, etc.

A necessidade de democratização do patrimônio ainda reflete a grande cizânia existente entre os discursos e práticas das instituições oficiais de preservação patrimonial e as demandas da coletividade que aspira maior

participação nas decisões, principalmente aquelas que delimitavam o grau de representatividade dos bens culturais escolhidos como patrimônio cultural, pois como bem recomenda Nigro (2003, p. 166):

[...] sobre um mesmo vocábulo se forma uma unidade conceitual que não existe e que escamoteia que o patrimônio é, ao mesmo tempo, objeto de diversas construções sócio-políticas. Polêmico em sua essência, o patrimônio configura-se como uma noção capaz de estruturar um amplo debate público, o que talvez seja sua maior virtude.

Assim, Nigro (2003) ressalta que dado o caráter eminentemente político do tema, o processo de democratização do patrimônio em curso, como questionamento e resistência às práticas preservacionistas tradicionais que dissociavam o patrimônio dos processos e dos sujeitos sociais constitui uma questão de suma importância no debate acadêmico atual, posicionando-o em sua dimensão sócio-espacial, prenhe de tensões e disputas.

O patrimônio cultural tem uma preponderante dimensão política. As ações direcionadas para a sua construção, em âmbito mundial, não representam apenas anseios simbólicos e cognitivos, mas, sobretudo, anseios pragmáticos e concretos. A centralidade de qualquer preocupação relativa ao patrimônio cultural (identificação, proteção, valorização) tem sido de ordem política, direcionando-se para a exploração cultural (SILVA, 2015, p. 21).

A natureza sócio-espacial do patrimônio é destacada por Canclini (1994), segundo o qual, o mesmo é alvo de uma tríplice disputa. O Estado, setores privados e movimentos sociais convertem, assim, o patrimônio em um espaço de acirrado litígio no âmbito econômico, político e simbólico.

As relações sociais configuram o patrimônio, cuja feição, materialidade e representação são sempre seletivas, resultantes das escolhas reveladoras de uma tensão latente e um caráter assimétrico do poder na sociedade, em que os bens instituídos e memórias preservadas exalam formas distintivas de interpretação e interesses contrastantes. Como as práticas culturais e estruturantes do patrimônio assumem caráter seletivo e excludente, seu estudo deve considerá-lo como produto de disputas e jogos de poder.

Para estudá-lo, deve se levar em conta o que significa dentro do contexto em que está sendo analisado e como se constituem as lutas políticas e sociais em torno dele, que são produtos das

representações sociais construídas em determinado momento e local a respeito do próprio patrimônio cultural (FERRARI, 2013, p. 25).

Para Scarlato e Costa (2013), o patrimônio ainda é um fato instituído pelo poder estatal, distinguindo dos fatos da memória, cuja elaboração, transmissão e realimentação ocorrem de forma direta e espontânea pelos sujeitos em redes de relações sociais e identitárias.

As reflexões acerca do patrimônio e sua importância na contemporaneidade convergem invariavelmente, para a menção e caracterização dos sujeitos e de suas práticas sociais, as quais imprimem sobre os bens culturais representações e significações. A negação do papel das coletividades neste processo é ceder ao risco de inanição simbólica da semântica do patrimônio enquanto objeto de pesquisa e preservação.

O discurso patrimonial na atualidade assumiu uma perspectiva universalista, fomentada, principalmente, por organismos internacionais como a UNESCO. Contudo, em contraposição a esta lógica e, na seara de uma legitimidade que emerge da cotidianidade da vida cidadina, torna-se mais evidente o que Nigro (1999) definiu como uma relação de apropriação constante, ou seja, um fortalecimento dos sujeitos em sua relação com o seu espaço de vivência.

3.2 O Patrimônio Cultural Nacional: um breve histórico e normatização

Segundo Miranda (2000), o primeiro relato de preocupação governamental com a preservação do patrimônio cultural brasileiro data de meados do século XVIII, especificamente no ano de 1742 quando o então Vice-Rei do Brasil, André de Melo e Castro, Conde de Galveias, comunicou em carta ao Governador de Pernambuco a ordem de interrupção imediata das obras de transformação do Palácio das Duas Torres, construído pelo holandês Maurício de Nassau, em um quartel para as forças militares locais, ocasião em que foi autorizada a restauração do prédio.

Embora haja registros de preocupações anteriores com o patrimônio nacional, datados do século XVIII e meados do século XIX, a possibilidade de instituição de um serviço protetivo do patrimônio só ganhou relevância e repercussão a partir de intensos debates promovidos nos anos 20 do século passado pela intelectualidade nacional. Para Venegas (2011, p. 68),

[...] o Brasil precisava ser redescoberto. Essa foi uma motivação dos modernos durante a década dos vinte. Naqueles anos, era importante a preocupação em discutir a identidade e os rumos da nação brasileira e para isso se revisaram nossas heranças culturais, as consequências da colonização, a mestiçagem e a escravatura.

Para Silva (2015, p. 22), o protagonismo dos intelectuais modernistas, “leva a um rompimento efetivo com o estado da arte daquele período, motivando o forjamento de uma identidade nacional ligada ao modernismo das artes e o do sentimento de proteção aos bens históricos”.

Contudo, as transformações históricas, sobretudo políticas, econômicas, urbanas e culturais que tinham seu epicentro na capital, mas que ecoavam sobre o conjunto do território, marcaram a transição do século XIX para o século XX e consolidaram, como vetores da mudança, importantes antecedentes.

A Abolição, a República e a Industrialização foram fatores fundamentais das transformações ocorridas no Rio de Janeiro. A sociedade rural do Império cede lugar a uma burguesia urbana de comerciantes, industriais, funcionários públicos, profissionais militares e liberais. A necessidade de novas habitações para os que vinham do interior, os novos loteamentos, os novos materiais, e a modernização, levaram ao surgimento de programas de renovação urbana das capitais e das principais cidades brasileiras. Esses programas suscitaram debates em torno da preservação do patrimônio histórico e cultural representado por logradouros e edificações antigas. Na verdade, a Nova Ordem maquiava de ecletismo tudo aquilo que lembrasse a Monarquia, principalmente o neoclassicismo (MALHANO, 2002, p. 78).

Tais expoentes da questão preservacionista preconizavam em seus discursos a organização de instituições públicas dotadas de um corpo jurídico que zelasse pela manutenção da memória e conservação dos monumentos pátrios (MALHANO, 2002). O contexto de emergência destas iniciativas coincide com o protagonismo político e cultural de uma elite intelectual nacionalista, plenamente identificada com uma visão eurocêntrica do processo civilizatório em detrimento da pluralidade étnica e cultural e que, idealizava como condição *sine qua non* para o desenvolvimento brasileiro, a busca pela essência, a alma da pátria, enquanto nação.

Coube ao então Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, incumbir ao escritor modernista Mário de Andrade a tarefa de redigir um projeto de Lei Federal para a regulamentação do preceito constitucional relativo à proteção do patrimônio. Conforme Malhano (2002), a institucionalização da proteção ao

patrimônio somente viria com o Decreto-lei nº 25, de 1937, posteriormente oficializado no contexto do vigente processo de nacionalização brasileira patrocinado pelo Estado Novo.

O processo de proteção ao patrimônio torna-se objetivo comum, no qual se empenham os diversos grupos da sociedade, entre os quais os intelectuais, os políticos e o clero, tanto que as primeiras solicitações de intelectuais brasileiros para a proteção aos monumentos históricos e artísticos partiram dos governos estaduais [...]. Essa demonstração de fortalecimento dos estados da Federação contribuía para a construção de sentimentos de pertencimento no tempo e no espaço de objetos monumentalizados (MALHANO, 2012, p. 88).

Assim, em 30 de novembro de 1937 foi criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), como “órgão responsável pela preservação patrimonial da União, com o intuito de preservar, através do tombamento, alguns monumentos e prédios a fim de recriar um passado para a nação brasileira” (VIANA, 2009, p. 14-15).

Chuva (2012) questiona o caráter matricial do anteprojeto apresentado por Mário de Andrade em 1936 para a consolidação do texto final do Decreto-lei 25/1937 que organizou no país um serviço voltado para a tutela do patrimônio. A construção da imagem de Mário de Andrade como o artífice da política de preservação cultural brasileira, integrava uma ação estratégica do Estado que conferia forte carga simbólica e legitimidade histórica, por estar vinculado à herança e o pioneirismo do modernista, quando, de fato, o caráter personalista da ação foi forjado em detrimento do trabalho de uma equipe multidisciplinar comandada por Rodrigo Melo Franco Andrade.

Contudo, a matriz andradiana “apontava para uma concepção integral de cultura, na qual concebia o patrimônio em todas as vertentes e naturezas, sendo que o Estado deveria estar pronto para uma atuação integradora” (CHUVA, 2012, p. 151). O projeto andradiano de construção da nação albergava o passado como um insumo estratégico, cujo resgate, teria papel referencial neste processo, pois almejava,

Não um passado que não existe mais, mas justamente a existência, nesse imenso Brasil, de diferentes temporalidades, encontradas por ele em suas missões ao interior do Brasil, distante de São Paulo ou das grandes cidades; distante das elites e da sua erudição europeia e bastante próximo do popular, encontrado no próprio tecido social, a

ser apreendido por meio do que vem do olhar, do escutar, do saborear, do conversar (CHUVA, 2012, p. 153).

Contudo, apesar dos esforços que culminaram com a inclusão pioneira da temática patrimonial nos diplomas normativos nacionais, Rodrigues (2006, p. 8) ressalta que tal intento não atingiu sua integralidade em virtude de que,

[...] até a primeira década do pós-guerra, a proteção do chamado patrimônio cultural resumia-se a tombamentos e inscrições de obras que, ou eram belas, sob o conceito de beleza de um grupo de tecnocratas, ou traduziam fatos marcantes da história do Brasil, sob o critério meramente empírico, sem qualquer fundamento científico e, juntando-se a isto, a ausência de mecanismos para a proteção do patrimônio cultural do povo, da massa, dos grupos marginalizados.

Neste aspecto, também argumenta Magalhães (2012), para o qual os avanços mais contundentes na política institucional em torno do Patrimônio Cultural, sob um viés estritamente conservador, ocorreram em contextos peculiares de reafirmação do poder do Estado brasileiro, a exemplo da consolidação do próprio Estado Nacional, na passagem do período imperial para o republicano e, em conjunturas marcadas pelo autoritarismo como no Estado Novo varguista e na ditadura militar pós 64. Tais ações representativas do poder político-ideológico do Estado repercutiram não apenas na órbita da legislação em torno dos bens culturais, mas, sobretudo sob a mesma batuta Varguista a nortear as políticas educacionais no campo do currículo e do livro didático, como será mostrado na seção correspondente.

Assim, a concepção norteadora do Patrimônio Cultural no país nasceu com forte carga ideológica, gestando semióforos direcionados para o fortalecimento da pátria a partir do resgate seletivo de seus mitos fundadores. Assim, foi concebida uma imagem homogênea e verticalizada do passado em que a memória instituída negava e silenciava as vozes dissonantes, desenraizadas do espaço que lhes dava suporte para manifestar a diversidade cultural e étnica, forjadoras de nossa formação histórica enquanto nação.

Para Chauí (2006), a expressão objetivada da lembrança coletiva, ou seja, os chamados suportes da memória seriam constituídos pelos documentos, monumentos, coleções, objetos antigos e ícones. Muitos destes suportes, dissociados de sua funcionalidade prática original, foram içados, com o tempo, a condição e função de signo, passando a significar não apenas fragmentos da

memória urbana, mas o próprio tempo. Considerado como uma coisa cujo valor não é mais medido por sua materialidade, mas por sua força simbólica, por sua representatividade no universo mental, imaginário e memória de uma coletividade, o suporte converteu-se à condição de um semióforo. Chauí (2006, p. 117), neste sentido afirma que:

Um semióforo é algo único (por isso dotado de aura) e uma significação simbólica dotada de sentido para uma coletividade, por seu poder para estabelecer uma mediação entre o visível e o invisível, o sagrado e o profano, o presente e o passado, os vivos e os mortos, e destinados exclusivamente à visibilidade e à contemplação, porque é nisso que realiza sua significação e sua existência.

Os semióforos, alvos de uma hierarquização social dos objetos, se distinguiram logo dos objetos inferiores, dotados apenas de seu valor de uso e de troca, pois os mesmos, qualificados pelo poder estabelecido como superiores ou significantes, eram dotados de poder e prestígio. Tal faculdade dos semióforos os tornou objeto de disputas entre a hierarquia política, religiosa e econômica, tanto pela sua posse, quanto pela capacidade para produzi-los e exibi-los.

É neste contexto singular, marcado pela disputa de prestígio, riqueza e poder, que surge o Patrimônio Cultural como apropriação do semióforo enquanto instrumento de controle e coesão social. Segundo Chauí (2006, p. 119), “o Estado-nação inventa a ideia de patrimônio cultural da nação como patrimônio artístico, histórico e geográfico, ou seja, aquilo que o poder político detém contra o poder religioso e o poder econômico”. Dada a sua origem, este Patrimônio Cultural foi instrumentalizado para ser nacional ou coletivo, cumprindo assim, uma função primordial, porque não dizer estratégica: celebrar os feitos da nação. Logo, o Patrimônio Cultural ganhou forte carga ideológica, sendo concebido como um cimento social, uma força centrípeta capaz de atrair para a órbita vigilante e disciplinadora do Estado, amplos segmentos da sociedade. Todavia, esta construção não ocorreu sem resistências. O Estado se viu compelido à inventar o Patrimônio Cultural Nacional,

[...] em consequência da luta de classes, pois se cada classe social instituir seus próprios semióforos, definindo sua maneira de relacionar-se com o tempo, o espaço, o invisível e o sagrado, os

conflitos sociais não poderão ser controlados pela classe dominante nem por seu Estado (CHAUÍ, 2006, p. 119).

Prats (2004) argumenta que sem poder não existe patrimônio, ou seja, o caráter seletivo dos bens culturais apenas reflete a cizânia e a assimetria de forças no interior da sociedade, a qual o poder de instituir patrimônios é apropriado pelas elites. Assim, torna-se relevante compreender a noção de Patrimônio Cultural a partir dos usos, sentidos, valores, representações, permanências e rupturas por ela engendradas no contexto de uma sociedade desigual, pois como ressalta Chuva (2012, p. 164-165):

[...] a noção de patrimônio cultural não é desinteressada. E, por isso mesmo, não se trata de descobrir uma noção verdadeira, pois ela não é única. Trata-se de explicitar a noção em uso e as divisões que ela provoca, considerando as lutas de representação que remetem a diferentes apropriações dessa mesma noção.

Tal pensamento encontra concordância em Oriá (1997), segundo o qual os vencedores, os segmentos dominantes, impõe sua visão aos vencidos a partir de um processo de perenização de uma memória obliteradora e de dominação que promove o esquecimento e exclusão histórica dos mesmos. Neste aspecto, Batistella (2014, p. 153) formula um importante questionamento:

Ora, por que será que, durante muitos anos, a política de preservação patrimonial brasileira privilegiou somente os patrimônios representativos dos segmentos dominantes da sociedade, sobretudo de origem europeia? Por que os nomes das ruas e avenidas, assim como os monumentos, estátuas e bustos edificadas nas nossas praças, geralmente homenageiam pessoas pertencentes às elites nacionais, regionais ou locais?

No Brasil, historicamente, o patrimônio cultural apresentou um caráter desigual, tanto em função da marginalização de amplos setores sociais em relação à memória nacional, quanto na seletividade e exclusividade que balizaram a instituição dos patrimônios representativos da nação. Tal processo delineado pela monumentalidade invisibilizou as contradições, as tensões e o grande abismo que separava os abastados dos despossuídos, construindo uma representação enquanto simulacro de uma sociedade nacional medida a partir da sua opulência e virtuosidade.

Nossa memória é cravada por imagens de fortalezas militares, Casas de Câmara e Cadeia, igrejas católicas, fazendas e engenhos, denotando que os personagens da memória nacional são as elites políticas, militares, religiosas e econômicas (SCIFONE, 2012, p. 34).

Concordando com a supracitada autora, Canclini (1994) explicita que ainda vige uma hierarquização dos valores culturais com impactos depreciativos e excludentes sobre as culturas das classes populares e suas memórias, descritas como inferiores. “Porque o que se preservou e guardou foi escolhido de acordo com os valores de quem participou da escolha, e foi somente um segmento da sociedade que o fez” (GRUNBERG, 2000, p. 163). Assim, o erudito e o científico se sobrepõem ao popular em grau de importância e visibilidade, como reflexo de uma hegemonia às avessas, legitimada perante a sociedade sob o pálio do mito da neutralidade nos processos de tombamento e de inscrição de bens culturais.

Os patrimônios culturais são resultados de escolhas que configuram imposições de natureza simbólica e afirmativas de determinadas hegemonias. “Neste sentido pode ser instrumento para reprodução das relações de dominação e de desigualdade social” (SCIFONE, 2012, p. 34). Urge, nos processos de democratização do patrimônio, romper com a visão de que todo monumento de cultura é também um monumento de barbárie (BENJAMIM, 2010), abrindo perspectivas para um outro olhar sobre nossas heranças, a partir de lentes mais problematizadoras, críticas, mas sobretudo, inclusivas.

Para a efetivação de uma perspectiva integradora e inclusiva do Patrimônio Cultural, Chuva (2012, p. 163), recomenda que, “os processos de patrimonialização de qualquer tipo de bem cultural de qualquer natureza devem colocar em destaque os sentidos e os significados atribuídos ao bem pelos grupos de identidade relacionados a ele”.

A referida autora destaca que, o caráter excepcional, memorial e excludente do Patrimônio Cultural pátrio foi calcado na supremacia da materialidade arquitetônica de matriz europeia. Considerando a noção de civilização material introduzida por Afonso Arinos de Melo Franco, a visão das três raças fundantes da sociedade brasileira e, valorizou-se a maior influência do branco português em detrimento do índio autóctone e do negro africano, legitimando suas edificações, a partir dos parâmetros vigentes para seleção dos patrimônios, “em razão da maior perenidade dos materiais utilizados nos processos construtivos” (CHUVA, 2012, p.

154). Desta forma, o paradigma da pedra e cal se impôs às memórias já marginalizadas, implícitas nas materialidades e imaterialidades dissonantes da herança europeia.

Scifone (2012) recomenda então, que é preciso superar a visão estanque do patrimônio, encapsulado somente em sua riqueza técnica, primando pela materialidade em si, o viés arquitetônico, o desenho e a qualidade do material construtivo, uma visão acrítica, celebrativa e fetichizada, plenamente esvaziada do seu conteúdo social, simbólico e representacional.

Fetichizar o patrimônio significa vê-lo como coisa em si mesma, autônoma e independente dos processos que o constituíram. A fetichização serve, assim, aos propósitos de ocultar os sujeitos do trabalho e também as relações conflituosas e de dominação que envolvem a sua produção, tornando-o um objeto aparentemente neutro (SCIFONE, 2012, p. 36).

A questão patrimonial não pode ser reduzida meramente às escolhas técnicas, regidas por parâmetros de autenticidade, exclusividade e excepcionalidade. A instituição de Patrimônios Culturais deve levar em consideração os valores sociais, a afetividade e grau de identificação dos sujeitos com seus bens culturais. “Pois toda interrogação atual acerca do sentido do patrimônio não se inscreve na perspectiva exclusiva da monumentalidade. Ao contrário ela busca uma nova via para traduzir uma valorização das memórias coletivas” (JEUDY, 1990, p. 7).

Arantes (2006) frisa a necessidade de observar os sentidos do lugar, ou seja, uma compreensão totalizante do patrimônio que transcenda a lógica reducionista do bem cultural como mero pano de fundo, cenário inerte ante a indiferença dos habitantes da cidade em seu viver cotidiano.

Esta ótica permite trabalhar com os sentidos de lugar associados às estruturas materiais preservadas (naturais ou edificadas), que emergem dos projetos socialmente compartilhados e dos conflitos que nutrem o constante refazer das identidades (ARANTES, 2006, p. 430).

Para Pesavento (2006, p. 49), “os homens elaboram ideias sobre o real, que se traduzem em imagens, discursos e práticas sociais que não só qualificam o mundo como orientam o olhar e a percepção sobre esta realidade”. Este raciocínio demonstra que a vida não ocorre no abstrato, ela se realiza no concreto, em um dado tempo-espaço e, deste modo, os sentidos do lugar, elemento essencial para a

compreensão das questões recentes em torno do patrimônio, são elaborados na trama cotidiana urbana pela experiência do morar. Experiência esta, mediada pela consciência da localização, do pertencimento e da identidade, cotidianamente revividas e incorporadas a memória no curso do tempo.

Os bens culturais encontram-se necessariamente situados – inseridos em contextos espaço-temporais específicos: localizam-se em determinado tempo-espaço, integram atividades de determinados grupos sociais e não de outros, e são suportes de significados e de sentidos que são construídos e transformados tanto por essas mesmas atividades, quanto pelas estruturas de relacionamento social que as ordenam (ARANTES, 2006, p. 431).

Para Grunberg (2000), um dado bem cultural não alberga apenas a forma e os insumos que determinaram a sua construção, mas abriga, também, as próprias relações de produção vigentes à época e vivenciadas pela sociedade que o produziu. Desta forma, o estudo destes bens possibilita um mergulho no passado cultural, ampliando a compreensão da sociedade, na medida em que os mesmos, enquanto mediadores, “se tornem vivos e cumpram a função de transmitir a memória de sua época” (GRUNBERG, 2000, p. 165).

Isso implica em um processo de educação patrimonial em que os locais, os objetos e monumentos sejam reflexos inteligíveis da história e da cultura de uma sociedade (JEUDY, 2005), buscando sempre instigar a participação ativa dos sujeitos em todas as etapas, da eleição aos usos e ações de restauro de um bem patrimonial.

O Estado-nação homogeneizou o passado, dotando-lhe de uma inteligibilidade, de um sentido e de um processo de continuidade. Ao impor esta visão de mundo particular à arena do conflito social, o Estado consagrou-se como única instância legítima possuidora e produtora de passado. Tal concepção acabou por desarmar possíveis contestações a sua ação hegemônica e ideológica. Neste aspecto, as discussões em torno do Patrimônio Cultural no Brasil refletem o caráter histórico das tensões de natureza política-ideológica sobre o papel do Estado, o interesse público e os direitos da coletividade e do cidadão, tendo em vista que a temática suscita a socialização cultural desses bens (LEDUR, 2012).

A expansão do campo do Patrimônio Cultural atingiu seu ponto mais alto em escala global, com forte repercussão na estrutura normativa brasileira, com a

aprovação do texto final da Convenção do Patrimônio Mundial e Natural promovida pela UNESCO em 1972.

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) é uma instituição vinculada à ONU e criada no imediato Pós-guerra, para promover a identificação, a proteção e a preservação do Patrimônio Cultural e natural de todo o mundo, por mandato conferido por um tratado internacional firmado em 1972 e ratificado por mais de uma centena de países, entre os quais, o Brasil. Assim, os chamados bens culturais em todo o mundo passaram a ser protegidos pela Convenção sobre a Proteção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural, aprovada pela Conferência Geral da UNESCO, em sua décima sétima reunião em Paris, em 16 de novembro de 1972. Nosso país aderiu à Convenção em 12 de dezembro de 1977, pelo decreto 80.978.

A convenção da UNESCO (1972) considerou como Patrimônios Culturais:

- monumentos: obras arquitetônicas, de escultura e pintura ou de pintura monumentais, elementos ou estruturas de natureza arqueológica, inscrições, cavernas e grupos de elementos, que tenham um valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência;
- conjuntos: grupos de construções isoladas ou reunidas que, em virtude de sua arquitetura, unidade ou integração na paisagem, tenham um valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência;
- lugares notáveis: obras do homem ou obras conjugadas do homem e da natureza, bem como as zonas, inclusive lugares arqueológicos, que tenham valor universal excepcional do ponto de vista histórico, estético, etnológico ou antropológico.

A inflexão em torno das discussões conceituais e protetivas do Patrimônio Cultural subordinaram-se a emergência de novos paradigmas. O contexto de crise, tanto conjuntural, quanto estrutural, que assolou os anos 70 e 80 do século passado, *pari passu* à revolução tecnológica em curso, solapou a hegemonia do Estado Nacional enquanto centralidade geopolítica, ou seja, ator internacional relevante e, assistiu ao crescimento extraordinário das corporações transnacionais além das fronteiras pátrias. Para Chuva (2012, p. 157), este cenário de tensões e aparentes incertezas favoreceram mudanças significativas na seara do patrimônio.

Novos valores e clivagens foram sendo constituídos a partir desse contexto, e esmaeceram a ideia de nação em favor do fortalecimento

dos recortes identitários de outras naturezas, como por exemplo, religiosa, étnica, ideológica, de gênero etc. Novas concorrências se instalaram, portanto, e a identidade nacional foi reconfigurada, sofrendo transformações significativas. É nessa conjuntura que ocorre a ampliação da noção de patrimônio cultural, em que novos objetos, bens e práticas passam a ser incluídos ou a concorrer para se tornarem patrimônio cultural (CHUVA, 2012, p. 157).

Desta forma, vem se processando nos últimos anos, tanto no plano internacional, quanto no nacional, uma evolução da política patrimonial cultural com reflexos significativos sobre o alargamento conceitual do bem cultural e por uma mudança nos mecanismos protetivos e de valorização do Patrimônio Cultural brasileiro.

Para Meneses (2012), a Constituição Federal de 1988 inovou ao promover o deslocamento da matriz do valor cultural do Estado para a sociedade em sua diversidade. É a partir da promulgação da Constituição cidadã que “se engendra e se tipifica o estado da arte do que se denomina patrimônio” (SILVA, 2015, p. 23). Com o artigo 216 da nossa Constituição Federal emerge no plano normativo uma definição clássica de patrimônio cultural inspirada nas diretrizes da UNESCO:

Constitui Patrimônio Cultural Brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira nas quais se incluem: a) as formas de expressão; b) os modos de criar, de fazer e viver; c) as criações científicas, artísticas e tecnológicas; d) as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; e) os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 2006, p. 373).

Para Chuva (2012, p. 161), a perspectiva ampliada do Patrimônio Cultural se fez presente de forma vitoriosa na Carta Magna, pois “o texto constitucional consolidou uma noção ampla e plural da identidade brasileira, trazendo para a cena jurídico-política a noção de bens culturais de natureza imaterial”.

Chuva (2012) ao questionar a divisão clássica e dicotômica entre a materialidade e a imaterialidade, propõe uma noção de Patrimônio Cultural integradora. Essa cizânia é apresentada pela historiadora como um engodo, uma vez que “qualquer intervenção na materialidade de um bem cultural provocará modificações na sua imaterialidade” (CHUVA, 2012, p. 162). Mergulhar nesta polêmica é compreender o conceito de Patrimônio Cultural como historicamente

constituído e que vem se transformando, cotidianamente, ao longo do tempo em nosso país. Embora a crítica seja pertinente, permanece na maior parte das publicações sobre Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial o caráter dissociado dos bens culturais em suas expressões tangíveis e intangíveis.

Os bens culturais são aqueles através dos quais podemos compreender e identificar a cultura de um povo, em determinado lugar e momento histórico. Estes bens culturais podem ser materiais e imateriais. A evidência material é aquele que posso pegar, tocar: um livro, uma casa, uma panela, um quadro, um documento, um instrumento musical, um jornal, uma fotografia, um ônibus, etc. O imaterial é aquele bem que acontece em determinado momento e não se materializa através do tempo, não se perpetua: a execução de uma música, uma procissão, um ritual de umbanda, uma forma de plantio, um processo de fabricação de vinho etc. Somente através de seu registro, que pode ser escrito, falado, filmado, fotografado, é que se materializa (GRUNBERG, 2000, p. 162-163).

A Constituição Federal define o Patrimônio Cultural brasileiro como um bem, ou conjunto de bens culturais ou naturais, de valor reconhecido para determinada localidade, município, estado ou região, e que, ao se tornarem protegidos por tombamento, devem ser preservados para usufruto de todos os cidadãos. Entretanto, para Chuva (2012), a temática do Patrimônio Cultural no Brasil incorpora na atualidade um rol relevante de discussões de natureza política, permeando as relações de poder com seus distintos campos de força no âmbito social.

[...] hoje o patrimônio toma em consideração questões relativas à propriedade intelectual, ao meio ambiente, aos direitos culturais, aos direitos difusos, ao direito autoral, ao impacto cultural causado pelos grandes empreendimentos, além dos temas já tradicionais, como aqueles que envolvem questões de urbanismo e uso do solo, expansões urbanas sobre áreas históricas decadentes, questão habitacional em áreas históricas urbanas e, principalmente, os limites que o tombamento impõe à propriedade privada (CHUVA, 2012, p. 152).

Contudo, é importante frisar que, a noção de Patrimônio Cultural não se limita ao seu aspecto normativo. A frieza da lei não pode constituir um artifício a enclausurar o caleidoscópio da memória social entre o amnésico e o dizível. A compreensão do direito à memória, implícito no Patrimônio Cultural, passa, invariavelmente, pela discussão em torno da representação social construída acerca de seus atributos e importância no contexto atual. A história recente demonstra que a construção da memória do passado, expressa principalmente nos monumentos e

veiculada nos manuais didáticos, foi uma obra seletiva e objeto de interesses dos segmentos sociais dominantes que imprimiram sua visão particular do passado a toda uma coletividade.

Cumprir aos professores de geografia em sua prática docente cotidiana, acolher e exercitar uma educação geográfica epistemologicamente integradora e socialmente inclusiva que veja no bem cultural, não a memória celebrativa dos opressores, mas um instrumento identitário de constituição de uma cidadania cultural com criticidade.

3.3 Cultura e Direito à Memória

A discussão em torno do patrimônio conduz a uma apreensão dos conceitos de cultura e memória, não apenas manifestos nas formas espaciais mas nas práticas sociais que lhes emprestam representatividade e significação.

Na contemporaneidade, cresce o interesse pelo estudo das dimensões memoriais e culturais do espaço entre os geógrafos. O estudo do Patrimônio Cultural, expresso nos bens culturais e, as políticas preservacionistas de sua materialidade e imaterialidade, constituem objeto de muitas discussões, despertando grande interesse teórico e prático para a produção e difusão de saberes, principalmente, a partir de estudos interdisciplinares que, contribuem para a reflexão sobre sua significação e representação social e para subsidiar as práticas em educação patrimonial.

Para Corrêa (2003), a cultura é vista como um reflexo, uma mediação e uma condição social, ou seja, ela reflete e condiciona a diversidade da organização espacial e sua dinâmica.

A cultura é interpretada como uma invenção de uma ordem simbólica. Nela e por ela os homens atribuem à realidade significações novas, por meio das quais são capazes de se relacionar com o ausente. Figura, desta forma, como a maneira pela qual os humanos se humanizam e, pelo trabalho, desnaturalizam a natureza por meio de práticas que criam existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística. (CHAUÍ, 2006, p. 112).

Embora os estudos sobre a espacialização da memória e suas conexões com o patrimônio cultural ocorreram de um modo um tanto tardio e pontual na produção da ciência geográfica brasileira, muito se tem avançado na última década.

Para Chauí (2006), a expressão objetivada da lembrança coletiva, ou seja, os chamados suportes da memória seriam constituídos pelos documentos, monumentos, coleções, objetos antigos e ícones. Muitos destes suportes, dissociados de sua funcionalidade prática original, seriam içados, com o tempo, a condição e função de signo, passando a significar não apenas fragmentos da memória urbana, mas o próprio tempo.

Tempo e espaço estão uníssonos na memória, de tal modo que o acesso à lembrança individual possibilita não apenas a composição da memória coletiva da cidade, mas abarcar os contextos citadinos pretéritos e as formas espaciais que, materialmente, já não existem mais. Contudo, Abreu (2013) recomenda cautela no trato com a memória individual, algo que subverte a lógica do espaço euclidiano, dada a propriedade de deformar e fluidificar localizações e escalas, primando mais por uma referência topológica do que geográfica.

Araújo (2004) comenta a existência de uma memória cultural, uma memória urbana, alicerçada em uma espacialidade própria, permeada por tramas históricas e uma dinâmica permanente de transformação e reconstrução.

[...] as memórias do passado-presente são identificadas nos traçados das ruas, nas praças, nos monumentos, nos detalhes de uma arquitetura eclética, nas lembranças antigas expressas nas relações culturais do viver coletivo na cidade (ARAÚJO, 2004, p. 29).

Visto sob este prisma, o espaço citadino abriga uma transversalidade única. A faculdade de imobilizar em seus componentes a lembrança, constituindo-se, assim, em lugares de memória. Para Araújo (2004, p.35), tais lugares

[...] se constituem de imaginação revestida por uma aura simbólica, pois oriundos da mais sensível experiência e da mais abstrata elaboração, apresentariam como um diferencial, em graus diversos, uma dimensão e um efeito material, simbólico e funcional.

A chamada memória social tem por fito não apenas promover uma atualização, mas a difusão de valores no contexto atual. Os valores culturais não

são instituídos pelo poder público, mas gestados pela sociedade, tendo em vista que o patrimônio é, sobretudo, um fato social, ou seja, oriundo de práticas sociais.

Falar e cuidar de bens culturais não é falar de coisas ou práticas que tenhamos identificado significados intrínsecos, próprios das coisas em si, obedientemente embutidos nelas, mas é falar das coisas (ou práticas) cujas propriedades, derivadas de sua natureza material, são seletivamente mobilizadas pelas sociedades, grupos sociais, comunidades, para socializar, operar e fazer agir suas ideias, crenças, afetos, seus significados, expectativas, juízos, critérios, normas, etc., etc. – e, em suma, seus valores. [...] Por isso, atuar no campo do patrimônio cultural é se defrontar, antes de mais nada, com a problemática do valor, que ecoa em qualquer esfera do campo. (MENESES, 2012, p. 32).

Meneses (2012) ao discorrer sobre o valor cultural ressalta que o mesmo apresenta como componentes os valores cognitivos, formais, afetivos, pragmáticos e éticos. Os valores cognitivos constituem valores de fruição basicamente intelectual que se materializam na ideia do bem como um documento, passível de formulação de questões e obtenção de respostas que permitam informações de naturezas variadas. Os valores formais, também nomeados como estéticos, são os que figuram na órbita dos sentidos e que permitem a conexão do eu interior com o meio exterior, a partir da construção e do intercâmbio de significados que subsidiam a ação do sujeito sobre o mundo.

Segundo Meneses (2012, p. 36),

[...] trata-se, no caso, do efeito da presença, nos objetos, de atributos capazes de aguçar a percepção, de levar a uma apreensão mais profunda, de induzir a produção e a transmissão mais ampla de sentidos – alimentados pela memória, convenções e outras experiências – qualificando minha consciência e meu agir.

Os valores afetivos (MENESES, 2012) são os que albergam uma forte carga simbólica e, que ancorados na memória apresentam vinculações de ordem subjetivas entre os bens culturais e os sujeitos. Neste aspecto, são intensos os sentimentos de pertença ou identidade cuja aferição, dada a subjetividade, envolve complexos mecanismos, inerentes à psicologia social, como as representações sociais e o imaginário social. Os valores pragmáticos correspondem a valores de uso percebidos qualitativamente, ou seja, quando as condições para a fruição de um dado bem cultural disponível possuem o condão de qualificar as práticas dos

sujeitos. Já os valores éticos, são aqueles que transcendem de plano a dimensão aparente e formal dos bens para focar na dimensão relacional ou funcional em um dado contexto. Neste aspecto, são valorizadas as interações sociais em que os valores são apropriados e operacionalizados na alteridade, ou seja, levando em consideração o lugar do outro.

Para Ribeiro (2005), o patrimônio está ancorado a fatos, pessoas, a uma memória social do passado, mas ele não pode ser mensurado nem qualificado exclusivamente sob a ótica do que representou naquele contexto. O geógrafo recomenda o reconhecimento dos novos usos do patrimônio e, alude para as múltiplas interações sociais possíveis, as quais tem o condão de defini-lo a partir dos valores e dos caracteres componentes da identidade cultural de uma coletividade.

O patrimônio só faz sentido quando é definido pelos grupos sociais que enxergam nele valores que indiquem etapas relevantes da aventura humana na Terra. Por isso é preciso mergulhar em conceitos como cultura e lugar; no primeiro porque expressa o modo de vida e um sistema de valores humanos; no segundo por sediar as relações sociais que emprestam significado à vida. (RIBEIRO, 2005, p. 111-112).

O espaço geográfico abarca e é estruturado por narrativas do imaginário social e por representações. As memórias e as heranças contidas e expressas no patrimônio espraiam a sua materialidade no corpus da paisagem. Esta é preñe de signos e significados referenciados no tempo. Trata-se de uma paisagem herdada (PAES-LUCHIARI, 2009), em sua feição material e simbólica, consubstanciando o patrimônio coletivo.

Há uma alquimia entre espaço e memória que permite que o tempo seja capturado e ganhe substância nesse híbrido de solo e significado que se mostra no presente. O território, ou o lugar de memória, permite que ganhe concretude e se torne estável (PAES-LUCHIARI, 2009, p. 173).

A memória apresenta uma capilaridade em movimento que se manifesta em uma dada dimensão territorial, seja um lugar ou uma paisagem, de tal forma que, quando estes espaços passam a albergar o tempo no seio da memória social, vascularizando e preservando as identidades, eles se convertem em patrimônios, na expressão de Canclini (1994), um campo conflituoso de representações sociais.

Ao resgatar os fatos pretéritos, os sujeitos envolvidos nesse processo recriam o passado tomando como referencial os seus interesses, seus valores e suas visões de mundo no presente. Conforme advertiu Le Goff (1996), o que sobrevive enquanto memória coletiva de tempos passados não é o conjunto dos monumentos e documentos que existiram, mas o efeito de uma escolha realizada pelos historiadores e pelas forças que atuaram em cada época histórica.

De certa forma, a memória faz de novo viver o passado, ou seja, quando a ritualidade da memória se processa, paralelamente, se institui e recupera-se o chamado tempo período. Para Pesavento (2007, p. 16), “o espaço construído se propõe como uma leitura no tempo, em uma ambivalência de dimensões que se cruzam e se entrelaçam”. Aqui emergem as rugosidades miltonianas analogamente vinculadas à ideia de patrimônio. As rugosidades constituem marcas impressas no espaço, heranças das ações humanas no passado e que tem o condão de conflitar com o presente, estabelecendo uma relação tanto de oposição quanto de fricção (SANTOS, 2009). Dada à natureza socioterritorial ou sociogeográfica, as rugosidades também figuram como heranças culturais e imprescindíveis como referenciais espaciais da memória.

O tempo social expressa-se no espaço materializado, ao mesmo tempo em que é a materialização do espaço. Significa este momento, no *movimento* que caracteriza a relação espaço/tempo. Daí não ser apenas concreto mas, sim, um dos fatores da materialidade do espaço. Daí ter um caráter subjetivo, pois é um dos componentes da prática de quem efetivamente produz o espaço, segundo suas versões, segundo quem produz o tempo, hoje. (RIBEIRO, 1988, p. 47).

Esta relação entre memória e passado, entre memória e as marcas impressas no espaço, são analisadas por Façanha (2004, p. 39) que recomenda “a apreensão de uma memória urbana, calcada numa identidade do lugar e que deve ser transcrita em forma de uma memória coletiva”. Assim a memória vai se capilarizando no espaço com forte carga relacional e representacional, pois o viver revela a cotidianidade, a habitualidade, a continuidade e o tempo/espaço estendido. Os discursos, as práticas, as racionalidades e passionalidades impressas no espaço citadino podem ser analisadas a partir da identificação e compreensão das lógicas espaciais implícitas nas representações sociais.

Para Meneses (2012) a relação do habitante com o seu entorno, mediada pela memória, é existencial e pressupõe a presença de tempos dilatados, uma vez que o morar, o habitar, o viver o/no lugar, explícita, também, uma dimensão de escala temporal. “Trata-se, portanto, de uma relação de pertencimento-mecanismo nos processos de identidade que nos situa no espaço, assim com a memória nos situa no tempo: são as duas coordenadas que balizam nossa existência” (MENESES, 2012, p. 27).

Conforme Oriá (1997) a memória proporciona aos cidadãos uma percepção ampliada das sucessivas configurações do espaço urbano, seus itinerários e tramas de vida, as batalhas travadas e um cotidiano preñado em experiências. A memória possibilita ao indivíduo situar-se na cidade, compreender a gênese da paisagem urbana, os processos, os caracteres, os interesses e agentes que concorreram para a sua produção. Sem o lastro da memória, o liame afetivo entre o habitante e a cidade vai definhando, tamanho o estranhamento pela perda dos referenciais espaciais e culturais.

Neste aspecto assinala Frota (2012, p. 480) que,

É a partir do registro de um processo de identificação do indivíduo com o lugar onde está inserido e suas representações e memória acerca desse lugar, de suas relações com esse lugar, em relação ao tempo presente e ao tempo passado é que identificações passam a se firmar.

Assim, a memória cumpre um papel relacional e referencial de situar os sujeitos em outra temporalidade e espacialidade, uma vez que, o diálogo entre o presente e o passado se manifestam e são ressignificados no e pelo lugar de memória, ou seja, ao refletirem sobre os distintos espaços da cidade, reconfiguram seus diversos tempos e vivências.

A memória tem uma propriedade espaço-temporal, ora relacionando-se a momentos singulares do passado da cidade, ora manifestando-se como um meio de exteriorização de uma localização espacial, ou seja, representando à própria delimitação de um território. Linardi (2001, p. 15) afirma que, “o indivíduo mediante o uso de registros contidos na memória, é capaz de localizar-se em um determinado contexto e referenciar-se por estes parâmetros”. Segundo Pesavento (1995, p. 11),

[...] a forma de uma cidade, seus prédios e movimentos contam uma história não verbal do que a urbe vivenciou um dia, mas, por mais

que este patrimônio tenha sido preservado, os espaços e sociabilidades se alteraram inexoravelmente, seja enquanto forma, função ou significado.

Considerando que a memória consubstancializa-se no cotidiano, é esperado que a perda do elo que nos une às experiências espaciais já vividas, possa conduzir a um estranhamento em relação aos referenciais atuais existentes e conseqüentemente a um processo de desagregação ou destruição da memória.

Esses comportamentos que destroem os espaços, os objetos e anulam as manifestações culturais são provenientes, muitas vezes das injustiças sociais. Mas, por outra, podem denotar desconhecimento, indiferença ou sentimento de posse, oriundos da inexistência de uma educação que contemple o espaço de vida cotidiana, uma educação patrimonial. (ARARIPE, 2004, p. 116).

A fluidez e a celeridade do presente que torna tudo efêmero e descartável ameaçam, violentamente, o registro e a preservação desta memória. Há uma predatória marcha de homogeneização seletiva do espaço urbano em curso. Um processo alimentado pela especulação imobiliária e sua retórica modernizadora, revitalizadora.

A destruição abrupta do espaço produzido implica na ruptura da lógica do tempo naquele momento, para a criação de um tempo novo, que foi pensado no espaço e nos tempos nele materializados. Por outro lado, os tempos vividos, vivenciados, podem ser interiorizados no pensamento, gerando uma reflexão que é uma, pois considera a vivência de quem pensa. (RIBEIRO, 1988, p. 48).

A destruição criativa não pode parar e a memória descaracterizada, alienada de sua condição original, acaba por tornar-se apêndice da mercadoria em que se converteu o lugar apropriado, ora pela indústria do turismo, ora pelos agentes imobiliários e da construção que enterram o passado da cidade sob uma verticalização de gosto duvidoso.

[...] Em seus próprios territórios, os grupos sofreriam com o desaparecimento dos seus referenciais culturais. Daí tal consenso em torno de uma reprodução ativa das imagens da cultura. Ao invés de serem inerentes as materialidades, as representações das diferentes culturas apresentam-se como objetos a serem percebidos, lidos e estudados. A cultura não se encontra mais na cabeça das pessoas, mas diante delas, composta de um número enorme de signos a serem descobertos e interpretados, ou ainda, revividos

como a expressão de uma tradição incontestável. A necessidade da cultura traduz-se por uma 'objetalização' das culturas (JEUDY, 1990, p.2).

Compreender o direito à memória como dimensão da cidadania implica reformular as relações entre o sujeito e suas produções enquanto povo. A noção de direito à memória, implícito no patrimônio cultural, deve ser compreendida no bojo da discussão em torno da representação social construída acerca de seus atributos e importância no contexto atual. A história recente demonstra que a construção da memória do passado, expressa principalmente nos monumentos e veiculada nos manuais didáticos, foi uma obra seletiva e objeto de interesses dos segmentos sociais dominantes que imprimiram sua visão particular do passado a toda uma coletividade. Segundo Martins (2006, p. 45),

O que a história imprime no espaço representa memória, reflexão, identidade, ser sujeito local; assim, a falta de esclarecimento popular sobre a valorização cidadã de patrimônio acarreta um descaso com o próprio sujeito, enquanto povo e memória.

Para Fernandes (1993) o patrimônio e a memória são construções coletivas e como tal, direitos coletivos, passíveis de serem apropriados indistintamente por todos os cidadãos.

Portanto, há que se criar os meios e mecanismos eficazes para que o cidadão comum tenha direito à cultura, tenha direito à memória coletiva e tenha condições de se apropriar desse patrimônio que, normalmente, vem sendo monopólio exclusivo dos setores dominantes da sociedade (FERNANDES, 1993, p. 275).

A apropriação dos bens culturais pela memória individual e coletiva proporciona o empoderamento dos sujeitos, condição sine qua non para gestar uma conjuntura geográfica a partir do qual a realidade é experienciada e carregada de representações sociais.

[...] o resgate do espaço compreendido como produto social permite adentrar na complexa teia onde se emanam as relações sociais em geral, e onde se produzem e se reproduzem os valores e representações. Aqui, as coisas materiais e seus atributos físicos adquirem papel fundamental, na medida em que esses valores não se mantêm confinados no universo mental das pessoas. Para que eles adquiram significação social, torna-se necessário que se

traduzam em práticas e induzam a comportamentos (NIGRO, 1999, p. 108).

Este é um processo de contínuo desenvolvimento social a partir da valorização de significados que identificam e contam a história de uma sociedade. Processo este que, se traduz no resgate não apenas de sua memória, mas, sobretudo, de sua dignidade. Para Chauí (2006, p. 138), “no exercício do direito à cultura, os cidadãos, como sujeitos sociais e políticos, se diferenciam, entram em conflito, comunicam e trocam suas experiências, recusam formas de cultura, criam outras e movem todo o processo cultural”.

Assim, contemplar em nossa cotidianidade o direito à cidadania cultural consiste em criar diversas frentes de inserção econômica e socioespacial, a reverter o quadro em que hoje a mesma se apresenta, assistindo à negação do direito à memória e o princípio dos direitos sociais pela extrema concentração de investimentos urbanos, públicos e privados, e capitais simbólicos que descaracterizam a essência e o caráter identitário do Patrimônio Cultural no campo e na cidade.

3.4 O Patrimônio Cultural na Geografia

O patrimônio cultural foi, durante certo tempo, o patinho feio e enjeitado dos geógrafos (YÁZIGI, 2013), embora Santos (2009) ressaltasse a semelhança entre o ofício do geógrafo e do arqueólogo a perscrutar e interpretar as rugosidades do espaço. A metáfora do arqueólogo como alegoria para o enfoque da geografia sobre os objetos geográficos e identificação de uma dada cultura em uma dada época, sintetiza de forma simplificada o contexto teórico das pesquisas patrimoniais na geografia na contemporaneidade, pois “o geógrafo se interessa pelo conjunto de condições características de várias épocas mas a partir do presente, indo, frequentemente, deste para o passado” (SANTOS, 2009, p. 73). Gomes (1996) ressalta que sobre o geógrafo repousa uma característica *sui generis*, a de ser um observador privilegiado, dotado da capacidade de interpretação da representação dos homens no espaço.

Hoje o patrimônio cultural adquire uma visibilidade e uma importância nunca dantes vista. Cada vez mais, assistimos a disseminação de uma espécie de consciência patrimonial que parece atingir a todos, [...] em função da ameaça de desaparecimento, esquecimento, ou indiferença a bens culturais e naturais (NIGRO, 2010, p. 55).

De fato é inegável a importância que adquiriu na contemporaneidade o estudo da temática do patrimônio, pois tal intento envolve a compreensão das formas espaciais simbólicas, suas significações, processos, práticas sociais e representações no contexto da Geografia Humana em sua vertente cultural renovada, fato que delinea a cultura e a memória social em distintas escalas socioespaciais, como fenômenos marcados por uma temporalidade e uma espacialidade próprias, componentes da identidade de uma sociedade e passíveis de uso pedagógico a partir da metodologia da educação geográfica patrimonial.

Com a Geografia Humana a temática patrimonial assume um papel relevante no conjunto da ciência geográfica. Esta tem base na hermenêutica, ou seja, a interpretação do sentido das coisas, sem a necessidade de explicá-los de forma analítica, mas de compreendê-lo como um todo (GOMES, 1996). Trata-se de uma corrente da ciência geográfica que tem no estudo das tradições, das identidades territoriais, da cultura de um povo, como uma base de análise, fazendo com que tenha uma relação muito próxima com a História, a Geo-história. Logo, com a Geografia Humana sob uma perspectiva espacial da cultura, tornou-se possível a discussão do Patrimônio, principalmente, a partir da noção de forma simbólica espacial (CORRÊA, 2007).

As formas simbólicas espaciais, um importante aspecto da espacialidade humana, inserem-se na perspectiva da geografia cultural. Esta vertente geográfica apresentou um notável crescimento e revigoração na última década abrangendo:

[...] desde as análises de objetos do cotidiano, representação da natureza na arte e em filmes até estudos do significado das paisagens e a construção social de identidades baseadas em lugares, ela cobre numerosas questões. Seu foco inclui a investigação da cultura material, costumes sociais e significados simbólicos, abordados a partir de uma série de perspectivas teóricas (MCDOWELL, 1996, p. 159).

Hall (1997) citado por Corrêa (2007) define as formas simbólicas como representações da realidade derivadas do sofisticado processo a partir do qual os significados são gestados e comunicados entre indivíduos de um mesmo grupo

identitário. Estas significações são produzidas a partir da relação experiencial dos sujeitos ao interpretarem as formas simbólicas.

As formas simbólicas espaciais constituem não apenas uma aproximação teórica conceitual e funcional, mas operam como patrimônios culturais materiais. Essa semelhança torna-se mais nítida quando nos debruçamos sobre a origem e os fins das formas simbólicas.

Palácios, templos, cemitérios, memoriais, obeliscos, estátuas, monumentos em geral, shopping centers, nomes de logradouros públicos, cidades e elementos da natureza, procissões, desfiles e paradas, entre outros, são exemplos correntes de formas simbólicas espaciais. (CORRÊA, 2007, p. 9).

Desta forma, Corrêa (2007) elenca várias funções simbólicas e políticas manifestas pelas formas espaciais, materializadas nos monumentos, patrimônios culturais e memoriais. Estas estruturas foram socialmente produzidas para abarcar uma multiplicidade de funções.

- i. Glorificar o passado, acentuando alguns aspectos julgados relevantes para o presente e o futuro;
- ii. Reconstruir o passado, conferindo-lhe novos significados. Neste caso, como no anterior, tradições podem ser inventadas, como argumentam Hobsbawm e Ranger (2002);
- iii. Transmitir valores de um grupo como se fossem de todos. Nesse caso estão envolvidas fortes relações de poder;
- iv. Afirmar a identidade de um grupo religioso, étnico, racial ou social. A identidade nacional tem sido objeto de inúmeras formas simbólicas;
- v. Sugerir que o futuro já chegou, sendo portador de características julgadas positivas;
- vi. Criar “lugares de memória”, cuja função é a de estabelecer ou manter a coesão social em torno de um passado comum (NORA, *apud* CORRÊA, 2007, p. 10).

As formas simbólicas espaciais constituem deste modo, representações sociais derivadas de um contexto de grandes contrastes socioeconômicos e, por isso mesmo, são dotadas de um viés político. Conforme Corrêa (2007), a contrapartida da primazia da verdade única, calcada nas formas simbólicas oriundas do pensamento das classes dominantes, é a sua antítese, a imersão na polivocalidade dos significados com a releitura contestatória por parte do conjunto da sociedade.

As formas simbólicas espaciais estão dispersa pela superfície terrestre, sugerindo a força das representações que os homens constroem a respeito de diversas facetas da vida, envolvendo o passado, o presente e o futuro, as diferenças e igualdades e o poder, a celebração e a contestação e a memorialização. (CORRÊA, 2007, p. 15).

Corrêa (2007), desta forma, concebe o passado como um texto inconcluso, cuja hermenêutica transcende o presente, tamanhas as possibilidades de leitura, resguardados os contextos específicos e os interesses de cada grupo social. A análise deste passado, camada por camada, em suas acumulações temporais, se expressa na observação dos processos e das formas espaciais simbólicas impressas em seus patrimônios culturais.

Alicerçado em uma visão simbólica da cultura (BRUSADIN, 2014) materializada nas formas espaciais, o conceito de patrimônio converge para uma conotação estrutural, concebendo a análise cultural como a compreensão das formas simbólicas, sua vinculação contextualizada, dinâmicas históricas e sociais, a partir das quais estas construções foram gestadas, veiculadas e internalizadas.

Para Oliveira e Silva (2010), a emergência de uma nova concepção de cultura ampliou o viés analítico da Geografia Cultural ao valorizar a dimensão subjetiva, sem esmaecer a dimensão material, conjugando ambas na análise dos seus significados e como elementos inerentes à espacialidade humana. Sob este prisma cultura passou a ser percebida, trabalhada e comunicada como um

[...] padrão, historicamente transmitido, de significados incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atitudes acerca da vida. (GEERTZ, 1989, p. 52).

É a partir dos trabalhos de Nigro (2010) que se introduz no debate geográfico recente uma discussão teórica acerca de uma Geografia do Patrimônio. Para a autora, essa Geografia apresentaria três dimensões que constituiriam uma espécie de amálgama entre as áreas, definindo e delimitando as interseções do patrimônio no seio da ciência geográfica.

A primeira é que o patrimônio é um fenômeno inerentemente espacial. Mesmo sendo, muitas vezes, imaterial e cambiante, todo patrimônio ocorre em algum lugar e é patrimônio de alguém. [...] A segunda dimensão é que o patrimônio é de fundamental importância

para o interesse da Geografia Cultural e História contemporânea porque atenta para questões cruciais como a da significação, representação e identidade. [...] a terceira dimensão diz respeito ao fato de que o patrimônio não é apenas um bem cultural, mas econômico, possuindo múltiplos usos e consumos e sendo uma fonte potencial de conflito entre os diversos interesses dos grupos envolvidos (NIGRO, 2010, p. 69).

Assim, em Nigro (2010) o patrimônio apresentaria uma dimensão eminentemente espacial, bem como o acesso privilegiado para questões de significação, representação e identidade, além de outra dimensão que o qualifica enquanto bem econômico e não apenas cultural. Conforme Nigro (1999), em que pese certa negligência nos estudos geográficos sobre a temática patrimonial, a consideração dos aspectos simbólicos e culturais na análise geográfica é de extrema relevância no entendimento dos processos produtivos e apropriativos do espaço pela sociedade.

Neste aspecto, conceitos nucleares da ciência geográfica como espaço, lugar, paisagem e território, agora se abrem para a possibilidade de estudo em uma escala epistemológica ampliada que contempla as conexões simbólicas fundantes para a sua construção cultural. Categorias geográficas são referências fundamentais para uma reflexão em torno da concepção de uma abordagem geográfica do Patrimônio Cultural capaz de interpretar as suas diversas espacialidades e escalaridades. Destas categorias mencionadas, a paisagem foi, sem dúvida, a que adquiriu maior relevância no contexto dos estudos dos bens culturais, uma vez que foi elevada pela UNESCO a condição de paisagem cultural.

Desde 1992, a UNESCO, abraçou, além dos sítios e áreas urbanas centrais, a paisagem cultural, içando-a a condição de unidade de preservação. Tal iniciativa estimulou de forma positiva a integração da ciência geográfica à temática patrimonial com fulcro nas pesquisas vigentes que auxiliavam na organização espacial dos lugares, configurados em virtude de ações histórico-culturais.

As paisagens são fenômenos de cultura, portanto a sua autonomia é sempre relativa. Elas são o que significam. O humano, neste caso, é a paisagem, porque ela não existe antes da significação: ao compartilharmos o mundo com os outros, somos a paisagem, na medida em que configuramos as mesmas, no sentido de figurar junto e de conformá-la de acordo com os anseios e desígnios da sociedade à qual pertencemos. (SILVEIRA; BEZERRA, 2007, p. 91)

Para Chuva (2012), a paisagem cultural, noção albergada pela UNESCO, tem contribuído para a superação da aparente dicotomia entre o material e o imaterial no campo do patrimônio, em face do destaque dado à relação do homem com o seu entorno, principalmente à ideia de lugar, não restrita a sua imaterialidade, mas como uma possibilidade vinculante para a formatação de um Patrimônio Cultural integral.

Cosgrove e Jackson (2007), ao definirem a cultura como um meio que possibilita a transformação de fenômenos cotidianos do mundo material em um mundo de símbolos significativos, portadores de sentidos e vinculados a valores, fortalecem a convicção de que a cultura está intimamente relacionada a um sistema de significados, fato reiterado por Geertz (1989), segundo o qual a cultura figura como uma densa rede de significações. É neste sistema que está o germe das identidades culturais socialmente manifestas a partir de aspectos memoriais simbólicos e pela percepção. A cultura, em suas múltiplas facetas, como a construção da paisagem e sua conversão em patrimônio, por exemplo, é considerada como elemento integrante do processo de construção e reconstrução do espaço.

A ideia de paisagem cultural constitui-se em um referencial teórico que promove um arranjo entre os aspectos materiais e imateriais do conceito de patrimônio, muitas vezes concebidos ou pensados separadamente, indicando as interações significativas entre o homem, a cidade e o meio-ambiente natural. (CARLOS, 1994, p. 49).

Santos (2009, p. 61) assinala que, a paisagem “não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc”. Neste diapasão, a paisagem contempla uma materialidade e uma imaterialidade. Cabe a Geografia Cultural analisar estas duas facetas, abarcando o rico universo das representações sociais e naturais, os objetos do cotidiano e dilatando o olhar geográfico sobre os estudos dos significados destas paisagens prenes de cultura e a identidade dos lugares enquanto construções sociais.

A paisagem, segundo Carlos (1994), é concebida como um instrumento importante de leitura e de aprendizagem no ensino da Geografia, porque através do seu estudo é possível compreender, em parte, a complexidade do espaço geográfico em um determinado momento.

Complementando este pensamento, Corrêa e Rosendahl (2007) reiteram que a paisagem cultural é fonte documental que une passado e presente de forma

dinâmica. Possui uma feição multidimensional, incorporando recortes morfológicos, funcionais, histórico-espaciais e transtemporais. A paisagem cultural em seus variados aspectos e recortes, assume assim, tanto a feição de uma prática social quanto uma forma de representação espacial. Apresenta-se como uma oportuna categoria de preservação patrimonial e de análise geográfica espacial. Isto conduz a necessidade de se buscar uma análise integrada da mesma que comporte os binômios do cultural/natural e material/imaterial com fulcro na construção de uma unidade/totalidade dialógica. A abordagem geográfica permite a compreensão do desenvolvimento socioespacial de um lugar utilizando os conceitos de Patrimônio Cultural e memória social e identidade.

O estudo da paisagem cultural, sob a óptica dos estudos patrimoniais, pressupõe a valorização da mesma enquanto lugares de memórias. Claval (2011) salienta que tais lugares estão carregados de sentidos para aqueles os habitam ou que os frequentam. Estes lugares, pela força imagética, simbólica e memorial atuam como textos, como modos de olhar que possibilitam leituras diversas.

A paisagem cultural é um amálgama dos diversos tipos de patrimônio. Esta, tanto em sua feição rural quanto urbana, apresenta-se como um caleidoscópio de diversas temporalidades e espacialidades. Deste modo, o patrimônio é um fenômeno espacial. Mesmo na sua imaterialidade, ele ocorre em uma dada localização. Como o patrimônio é um suporte para a memória e, não há memória sem um contexto espacial, a Geografia apresenta-se como uma ciência que tem muito a contribuir para a análise, a discussão e recuperação da memória e do Patrimônio Cultural de uma sociedade.

A contribuição da geografia, em sua vertente cultural, prima pela abordagem interdisciplinar e tem o condão de romper com a visão fragmentária e monumentalista do bem cultural. Olhar este que, deprecia as dinâmicas sociais, espaciais e imateriais que vicejam e vascularizam o rico tecido das memórias. Faz-se necessária, assim, uma significativa leitura socioespacial das distintas paisagens e processos sociais que acolham os saberes tradicionais, histórico e espacialmente manifestos. A ciência geográfica cria os alicerces para um efetivo processo que conecta a memória e a paisagem, com vistas a sua valorização e conservação. No que tange, especificamente a paisagem urbana, observando a cidade sob o prisma espaço-temporal, a historiadora Pesavento (2007, p. 15) ressalta que,

A cidade é sempre um lugar no tempo, na medida em que é um espaço com reconhecimento e significação estabelecidos na temporalidade; ela é também um momento no espaço, pois expõe um tempo materializado em uma superfície dada.

O geógrafo não observa o espaço citadino apenas como materialidade, ele o analisa, também, como *lócus* de expressão viva das representações simbólicas e sociais que instigam a memória da cidade e cimentam a identidade da população. Para Lucchiari (2003, p. 180),

[...] a cidade é passível de uma biografia das formas e das representações sócio-culturais. A arquitetura, por exemplo, nos apresenta um dado sistema cultural explicitado pela forma e pela representação social do exemplar arquitetônico. As configurações que a cidade assume em cada período histórico nos apresentam a dinâmica das práticas sociais imprimidas em suas formas.

Desta forma, cumpre garantir a relação dialógica entre as práticas sociais e culturais dos sujeitos, o que é pretérito e o que é emergente na seara dos bens culturais, garantindo a centelha dinâmica da memória que está implícita nas formas espaciais do patrimônio em distintas escalas.

O geógrafo tem, no fundamento de sua disciplina, instrumental teórico para reconhecer a diversidade que emoldura o patrimônio urbano material-imaterial e ao mesmo tempo identificar os elementos essenciais que diferenciam culturas e representações. Neste percurso analítico, poderá buscar a essência que garante a permanência de traços culturais por meio da inquirição territorial ou paisagística. Falamos de essência, aquilo que transcende a aparência. Esta é que deve ser buscada quando queremos definir as fronteiras daquilo que pretendemos como patrimônio (SCARLATO & COSTA, 2013, p. 376-377).

Na perspectiva de busca da construção de uma reflexão sobre a análise do patrimônio cultural urbano em Geografia, Scarlato e Costa (2013) preconizam o reconhecimento de uma Geografia que se debruce mais sobre a essência, os meandros e minúcias da vida e da existência humana e menos sobre a aparência, os cenários e simulacros.

A totalidade buscada nesses estudos, então, é a dos processos que metamorfoseiam e singularizam, geração a geração, a vida nas cidades. E cada quarteirão, cada bairro de uma cidade, a materialidade que possibilita os ritos sagrados e profanos sintetizam uma face da história total dessa mesma cidade (SCARLATO & COSTA, 2013, p. 376).

Para Paes-Luchiari (2009), a abrangência do patrimônio como processo, forma e fenômeno espacial instiga a ciência geográfica, em sua vertente cultural, a uma revisão teórica e conceitual. Neste percurso, as mediações das representações sociais, dos discursos e das práticas em diferentes escalas, são enriquecedoras das reflexões geográficas que buscam compreender a complexidade das relações entre os sujeitos e seus espaços de vivências.

Assim, temáticas como manifestações culturais, representações sociais, identidades espaciais, patrimônio cultural e estudo do sagrado emergem e se cristalizam nas formas espaciais como possibilidades de estudo no âmbito da pesquisa geográfica.

A cultura é, então, recontextualizada e sai do campo estrito dos sistemas abstratos dos significados e valores. Ela torna-se legível nas formas e padrões de organização sócio-espacial expressando, por meio das formas produzidas, uma dimensão ativa na organização da estrutura social. (LUCCHIARI, 2003, p. 178).

A cultura manifesta-se no espaço, nos lugares e, “os lugares tornam-se patrimônios” (RIBEIRO, 2005, p. 116), ou seja, o patrimônio, em sua materialidade, fixa a cultura e a temporalidade espacial. Trata-se de uma cultura que é sincrética, que aglutina elementos de variadas escalas geográficas e, materializa-se nos lugares simbólica e objetivamente como uma acumulação desigual de tempos distintos. Neste aspecto, Santos (1978) mencionava o peso do espaço herdado, da inércia do espaço e das rugosidades para designar as permanências, as resistências e a imposição de um tempo lento nas relações. Para Ribeiro (1988, p. 48),

Quando se produz o tempo, a produção do espaço que corresponderá à materialidade deste tempo trará em si, valores do passado. Até porque a produção do tempo se dá subjetivamente, e portanto, está vinculada à vivência do indivíduo que o pensa.

Estas heranças e rugosidades, lastros materiais do tempo, dos valores e da memória da cidade, estão manifestas nas feições do patrimônio edificado da cidade, os monumentos. Os monumentos, como uma variação do patrimônio material urbano, tem a faculdade de fixar a cultura no lugar, logo tais espaços adquirem uma relevância geográfica, funcional e relacional como lugares de expressão cultural e identitária vitais a manutenção da memória das cidades. Para Corrêa (2005, p. 13),

“nos monumentos estão inscritos as representações que os homens fazem da história e da geografia. São eles, portanto, parte da complexa e variável temporalidade e espacialidade que caracterizam a ação humana”.

Para Paes-Luchiari (2009) em que pese a contundente materialidade presente, as relações sociais simbólicas balizam, no contexto da modernidade, o viés interpretativo da cultura, e conseqüentemente, das formas espaciais que fornecem substrato ao patrimônio. Neste aspecto, mesmo a imaterialidade e a intangibilidade do patrimônio, está calcada na geografia de um lugar, um território, ou seja, uma espacialidade e uma materialidade que se expressa nas formas espaciais. Seja como legado, espaço-tempo herdado e acumulado ou como propriedade, o patrimônio cultural “rematerializa a noção de cultura” (GONÇALVES, 2005, p.31).

O patrimônio ressignificado e reutilizado é portador da essência relacional e representacional que estrutura a vida na cidade. Deste modo, “o geógrafo deverá procurar desvendar o espaço-tempo acumulado na cidade, os fragmentos que possam revelar suas essências históricas, as quais sintetizam um patrimônio urbano, pois herança do e no território” (SCARLATO & COSTA, 2013, p. 377).

O patrimônio, neste aspecto, apresenta uma diversidade e dinamicidade próprias, não se circunscrevendo apenas ao âmbito das “expressões mortas da cultura” (ARARIPE, 2004, p. 120), mas ampliando sua envergadura para a intangibilidade, contemplando os saberes, fazeres, comunicação, enfim, bens culturais visíveis e, até invisíveis.

(...) a Geografia desempenha papel fundamental na apreensão desses bens (materiais e imateriais), que consolidam o processo estruturador do patrimônio cultural, através do significado e da representação que tendem a alicerçar-se no seio da sociedade contemporânea (SILVA, 2015, p. 26).

O espaço se apresenta como categoria de análise de suma importância para a leitura e interpretação dos fenômenos urbanos atuais e pretéritos, no qual se insere o Patrimônio Cultural. Porém, a sua legibilidade e inteligibilidade passa pela apreensão não apenas das diversas escalas de análise, mas dos processos sociais que lhe são inerentes.

A leitura do espaço não pode ficar apenas no tempo impresso nele, mas deve buscar as relações que lhe deram aquela feição, que é a

síntese do fazer e do pensar. A apreensão destas relações passa por saber quem produziu o espaço materializando o tempo, e quem pensou o tempo para materializá-lo no espaço. (RIBEIRO, 1988, p. 49).

Para Nigro (2010) há um sensível resgate dos caracteres humanistas pela Geografia na atualidade, retomando a ideia da subjetividade do saber e contemplando o espaço como um campo de representações simbólicas permeado por uma miríade de significados e, sobretudo pela vivência e afetividade. É neste contexto que emergem as discussões e pesquisas que revelam as imbricações entre a Geografia e o Patrimônio Cultural.

Embora a Geografia tenha negligenciado, historicamente, em seu universo analítico o estudo do patrimônio e das questões culturais, há no presente, grande intersecção entre o patrimônio cultural e a Geografia em face da confluência das distintas propostas humanistas sob uma perspectiva renovada do pensamento geográfico aprofundando os estudos sobre as dimensões culturais e simbólicas.

Ao refletir sobre a possibilidade analítica do patrimônio na Geografia, Scarlato e Costa (2013) apontam a necessidade de transcender a dimensão do bem em si, estabelecendo diálogos com a noção de totalidade nos estudos patrimoniais. Nesta trajetória de busca por uma abordagem da totalidade nos estudos patrimoniais geográficos Scarlato e Costa (2013, p. 379) recomendam,

[...] apreender a cidade toda como um patrimônio em construção, junto ao patrimônio institucionalizado. O esforço, então, é o de se atribuir valores cognitivos, afetivos e de sobrevivência à cultura não institucionalizada na história oficial e total das cidades.

Assim, no contexto das discussões geográficas acerca do patrimônio urbano, Scarlato e Costa (2013) definem a cidade como o *locus* da produção cultural humana, um verdadeiro monumento em sua totalidade, no cerne da universalidade processual e fenomênica que abarcam a totalização social.

Estruturas viárias antigas e novas, monumentos históricos e prédios modernos, conjuntos históricos e bairros novos formam, em processo histórico ininterrupto, um verdadeiro livro de pedras que nos permite ler a produção passada-presente do território, revelando-nos a dialética do espaço-tempo (SCARLATO; COSTA, 2013, p. 371).

É na materialidade do espaço produzido, sobretudo nas cidades e, a partir de um viés geográfico da análise do patrimônio e nas observações *in loco*, que o

geógrafo encontra os traços da cultura de um povo enquanto marcas e heranças do passado entranhadas nas formas espaciais do lugar.

A monumentalidade urbana histórica demarca sentidos da existência social no e do lugar; o saber-fazer, os costumes, as relações socioespaciais, os anseios, os medos, as angústias e tudo aquilo que envolve a relação dos sujeitos com o mundo material e espiritual estão petrificados nas cidades e registrados no que hoje se convencionou instituir por patrimônio, aqui entendido o patrimônio urbano (SCARLATO; COSTA, 2013, p. 372).

É oportuno frisar que, cabe aos geógrafos transcender de plano a leitura superficial do bem cultural, despindo-o de sua monumentalidade e excepcionalidade, desligando-se da análise do patrimônio isolado, do saber-fazer hermético e dos centros históricos oficialmente instituídos indiferentes às memórias e às práticas que lhes dão suporte, representatividade e legitimidade cultural.

Se a realidade deve ser interpretada com base na própria realidade, a realidade patrimonial não é a da representação que o objeto adquire no contexto de sua institucionalização, pelo contrário, a essência de sua realidade está no processo que advém de sua gênese primária. Deve-se reconhecer as relações múltiplas que perfazem o bem e o colocam em situação espacial, ou seja, articulado com o mundo. (SCARLATO; COSTA, 2013, p. 380).

O Patrimônio Cultural das cidades enquanto invenção humana constitui um documento complexo, cujo exame no âmbito da Geografia pressupõe posicioná-lo na condição de situação espacial (SCARLATO; COSTA, 2013), como forma de compreender em que aspecto ele reflete um dado contexto ou recortes temporais distintos. Lucchiari (2003, p. 180), concordando com os autores citados afirma que,

[...] a cidade é passível de uma biografia das formas e das representações sócio-culturais. A arquitetura, por exemplo, nos apresenta um dado sistema cultural explicitado pela forma e pela representação social do exemplar arquitetônico. As configurações que a cidade assume em cada período histórico nos apresentam a dinâmica das práticas sociais imprimidas em suas formas.

Nigro (1999), por sua vez, alerta para a necessidade de ruptura com a visão patrimonial do bem cultural enquanto um fotograma, uma imagem fixa de um tempo e que, enclausura a dinâmica sócio-espacial que lhe é imanente. Arantes (1987) também alertava, na década de 80 do século passado, para as limitações das pesquisas patrimoniais que insistiam em focar sua análise estritamente na esfera

dos bens culturais, sob uma perspectiva preservacionista, mas negligenciando os processos sociais que os gestaram.

A “preservação” na verdade não separa e congela bens, queiram as instituições fazer isso ou não. Ela inevitavelmente os transfere para contextos culturais especiais (por exemplo, o do desenvolvimento do turismo ou dos debates conceituais e teóricos de disciplinas acadêmicas) nos quais eles incorporam características novas. (ARANTES, 1987, p. 52).

O que é relevante e urgente considerar é que, o Patrimônio Cultural, tanto no âmbito citadino, quanto no espaço rural, é fato social (PAES-LUCHIARI, 2009) na medida em que não apenas expressa a essência memorial da sociedade, mas a movimenta, a oxigena, evidenciando a acessibilidade, os itinerários vinculantes do tangível e do simbólico, entre o indivíduo e seu entorno, do amnésico ao dizível, entre uma racionalidade pragmática e uma representação que ressignifica o real.

Ressaltando a necessidade de uma apreensão do fenômeno do Patrimônio Cultural a partir de uma abordagem geográfica Paes-Luchiari (2009) recomenda que é preciso distinguir a multiplicidade de interesses e de concepções sobre o que se entende por Patrimônio Cultural, bem como as diversas maneiras de interpretá-lo, observando com cautela as escalas temporais, espaciais, sua origem e as suas distintas manifestações no plano local e global.

Contudo, é no espaço citadino que se estabelece a arena de tensões e disputas em torno do patrimônio cultural, sua legitimidade e representatividade simbólica. As cidades são lugares de confluência, são heranças, patrimônios, mas também palco de conflitos, de interesses divergentes. Em sua trama vicejam e interagem forças de natureza econômica e política ora de modo centrípeto, ora centrífugo (SCARLATO; COSTA, 2013) manifestando suas espacialidades internas como produto de um complexo litígio entre atores distintos em escalas que refletem as sucessivas contribuições da história cultural do lugar em uma dada situação espacial.

O patrimônio torna-se um atributo que contribui para a afirmação de processos de identificação individuais e coletivos. E à Geografia interessa considerar o patrimônio como campo de tensões sociais e assim revelar como o passado é lembrado e representado e as implicações que isso tem no presente e na construção das relações de “pertencimento” (NIGRO, 2010, p. 69).

Há um processo de apropriação social do patrimônio em que grupos identitários não apenas imprimem sobre o mesmo suas representações sociais, como também os utilizam como meios de identificação enquanto sujeitos políticos. O patrimônio cultural firma-se, então, como um direito social, pois configura um campo de afirmação das identidades coletivas e tem a propriedade de estruturar as memórias sociais. Nigro (2003) compreende o patrimônio cultural como um direito social. Sua análise é lastreada pelo vasto histórico de mobilizações sociais que se espalharam pelo território nacional em prol da preservação dos bens culturais.

As tensões e conflitos são proeminentes no campo do patrimônio porque nele se reproduzem contradições que emergem em outras áreas da vida social e porque sua difusão intensifica a disputa pelo controle e pela gestão das riquezas coletivas (tradicionalmente, resguardadas por instituições, leis, decretos, discursos, saberes e práticas restritas à esfera estatal). (NIGRO, 2003, p. 170).

Para Nigro (2003), o patrimônio constitui um dos principais fundamentos da cultura contemporânea para a análise da realidade urbana e, ao mesmo tempo um desafio para os poderes públicos e para a sociedade em sua pluralidade no que tange a um reconhecimento de um conjunto vasto, inacabado e diversificado de bens culturais. A discussão em torno do patrimônio na atualidade pressupõe mergulhar em temas subjacentes e de grande pertinência como à ampliação e afirmação do exercício da cidadania cultural e do direito à memória urbana, como uma das facetas do direito à cidade.

3.5 Patrimônio, Educação geográfica e Cidadania Cultural

A discussão em torno da cultura na geografia possibilita pensar a inserção do Patrimônio Cultural na educação geográfica como um instrumento educacional que viabilize o diálogo e a interação cultural entre escola e alunos, bem como entre alunos e professores. Logo, a dimensão cultural torna-se fundamental para a inteligibilidade, legibilidade e apreensão do mundo. O Patrimônio Cultural tem um potencial pedagógico e, seu uso social nos processos educacionais pode configurar importante instrumento de promoção da cidadania cultural, uma vez que, a partir da leitura crítica dos bens culturais é possível compreender o caráter espacial da

cultura, mas também como os conceitos chaves de lugar, de paisagem, território e região, possibilitam interessantes leituras identitárias e memoriais.

O processo de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, por exemplo, contribui para a formação cidadã dos indivíduos, capacitando-os para o conhecimento do seu passado e estimulando a criticidade, uma prática reflexiva sobre o seu Patrimônio Cultural. Para Ledur (2012), este processo compõe uma política cultural, concebida a partir da interseção de variadas demandas sociais, onde a cultura emerge como espaço privilegiado para o exercício da crítica em torno dos contrastes e diferenças historicamente construídos, inerentes a uma sociedade estratificada e contraditória na órbita dos direitos e de sua cidadania cultural.

A cultura, sob este prisma, se firma como experiência acumulada no tempo, como forma singular de interpretação e resolução de problemas do cotidiano de uma comunidade, em sua relação com o meio em distintas escalas. Para Grunberg (2000, p. 167), “a homogeneização da cultura leva à estagnação e à alienação e, em decorrência, à anulação dos valores locais, permitindo a instalação de padrões oficiais representativos da ideologia da classe dominante”.

Ao discorrer sobre a necessidade de problematização e ampliação do conceito de patrimônio, Jeudy (1990) destaca a manifestação dos chamados novos patrimônios, tensionando e relativizando no campo cultural a supremacia da visão monumentalista. A ideia de um patrimônio legitimado e reconhecido pelas coletividades e, não apenas circunscrito a políticas e listas oficiais dos órgãos de preservação, possibilita refletir em profundidade sobre a contribuição destes “novos patrimônios” no cotidiano escolar perscrutando todas as alternativas para sua inserção na prática do professor de Geografia a partir da relação entre os bens culturais, o processo de ensino aprendizagem e a cidadania cultural.

Viana (2009) ressalta que ao fomentar uma discussão mais ampla sobre o conceito de patrimônio, desembocaria na discussão em torno de sua relevância e, fundamentalmente, suas repercussões no processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, além do conceito de patrimônio, se faz necessário izar a discussão com relação às definições de cultura, identidade, memória e representação, uma vez que, possibilitam a compreensão do lugar do patrimônio em um dado contexto sociocultural.

As reflexões acerca da temática patrimonial e sua interface com o ensino de geografia emergem como possibilidade de repensar a educação geográfica, à

pesquisa, bem como a inserção deste rico debate nos conteúdos da disciplina em uma perspectiva interdisciplinar. Neste aspecto a atuação do professor de Geografia pode efetivar uma importante contribuição.

O entendimento em relação ao que deve ser considerado patrimônio cultural, e assim, salvaguardado, cuidado e preservado passa também pelo olhar do professor. [...] Se os professores não se apropriarem do tema e o trabalharem em sala de aula, não faltará aqueles que o farão, muitas vezes sem os critérios necessários para uma reflexão crítica sobre o tema (MAGALHÃES, 2012, p. 99-100).

Embora os estudos sobre a espacialização da memória e suas conexões com o patrimônio cultural ocorreram de um modo um tanto tardio e pontual na produção da ciência geográfica brasileira, muito se tem avançado na última década. Em função disso, a presença desta discussão na produção tanto da Geografia acadêmica quanto na prática docente na Geografia escolar ainda seja um fenômeno recente. Contudo, sinaliza-se nos últimos anos a emergência de novos horizontes nesse quesito, proporcionando um incremento nos debates em torno do trabalho com a Educação Patrimonial e bens culturais no ensino. Apontam nesta direção, as recomendações constantes nos PCN's, Parâmetros Curriculares Nacionais, sensibilizando para o enfoque em temas como a valorização do patrimônio sociocultural, o respeito à diversidade da sociedade e a plena aceitação da diversidade cultural como direito das coletividades, o estímulo à diversificação de metodologias de ensino e à pesquisa.

Scifone (2012) defende uma educação patrimonial que supere a reificação dos objetos do passado, inserindo os monumentos e o Patrimônio Cultural, em sua acepção ampla, nos seus devidos contextos à luz dos processos sociais. Neste percurso, urge transcender a lógica centrada em acervos e construções isoladas, buscando também, a sua imaterialidade, bem como uma recepção do espaço cidadão, em suas formas espaciais, prenes de memórias e representações, como um texto, um documento histórico e cultural, cuja leitura possibilita um farto repertório de estratégias educativas.

Uma educação patrimonial com fulcro em uma dimensão política ampla, não se restringe ao estudo apenas da materialidade monumentalizada e tombada dos patrimônios, mas busca contemplar a memória social em sua diversidade e universalidade. Considera que o binômio memória institucionalizada e esquecimento

não existem por si mesmos, como fatos aleatórios, mas são constructos sociais determinados no tempo e no espaço (SCIFONE, 2012).

Para Scifone (2012), a operacionalização da educação patrimonial, além de contemplar discussões frequentes em torno da definição de cultura, patrimônio, identidade e diversidade cultural, deve avançar no campo das práticas educativas e da própria concepção do que seja a educação. A geógrafa alerta que o ato de educar não pode ser envolto em uma aura de neutralidade, visto ser a escola e a educação como um anfiteatro de embates político-ideológicos, tensionando o paradigma vigente de sociedade e o papel do Estado. Tais questionamentos proporcionam o enfrentamento de duas visões diametralmente opostas:

[...] ou a educação é vista como instrumental para a reprodução da sociedade enquanto tal, reprodução do sistema e do *status quo*, ou seja, para que tudo fique como está, perpetuando-se uma situação de desigualdade social; ou a educação pode ser vista como parte de um projeto de transformação social, um projeto de emancipação humana e libertação, conforme pensou Paulo Freire (SCIFONE, 2012, p. 32).

Segundo Scifone (2012), a educação patrimonial deve considerar os grupos e as comunidades onde atuam como sujeitos do processo. Esta seria uma concepção de educação sob inspiração freireana, ou seja, com uma perspectiva libertadora e emancipatória dos sujeitos, possibilitando uma ação cultural dialógica (FREIRE, 2011), a sua tomada de consciência e o questionamento das relações sociais de subordinação.

O Patrimônio Cultural possui uma dimensão pedagógica, constituindo um suporte primário de conhecimentos e memórias. A apropriação deste repertório pelas comunidades deve ser objeto de uma educação patrimonial que contemple o saber empírico local, a relação entre os sujeitos e os lugares de memórias.

Neste caso ela se revela como uma possibilidade e um espaço para envolver a comunidade local na construção de um patrimônio compartilhado, considerando as necessidades e as expectativas das comunidades envolvidas, o que implica uma construção que é coletiva e não uma ação burocraticamente implantada de cima para baixo pelas instituições (SCIFONE, 2012, p. 37).

Na confluência entre as discussões, inquietações acadêmicas e a dimensão experiencial da prática docente na educação básica, a pesquisa ressalta a necessidade de repensar às práticas de ensino a partir de novos conceitos, novas

estratégias de aprendizagem, migrando do tradicional para abordagens que permitam contemplar na esfera do patrimônio as distintas dimensões da cultura humana.

Os bens culturais são o ponto de partida do qual se originam uns sem número de informações, conhecimentos e enfoques. Eles servem como fonte primária de observação aberta à exploração. Neles se condensa um amplo leque de manifestações e relações humanas, tanto existidas como existentes. A proposta de utilizá-los como recursos educacionais, aplicando uma metodologia específica de trabalho, a chamamos de Educação Patrimonial (GRUNBERG, 2000, p. 167).

Viana (2009) ressalta a necessidade de construção de um conceito de patrimônio passível de apropriação pela escola. Um conceito que brote das coletividades culturais antes indizíveis, silenciadas e, que crie as condições para que a cultura dos alunos adquira relevância e seja valorizada no cotidiano escolar. Neste aspecto, a atribuição de diferentes sentidos aos bens culturais não pode ser dissociada da linguagem e das representações simbólicas e culturais dos distintos grupos sociais, principalmente quando se demarca o território epistemológico da cultura, a eleição do que deve ser objeto de patrimonialização e apresenta valoração enquanto capital cultural. O contexto demanda do docente, enquanto ser reflexivo e pesquisador, que se exerça o seu papel, perante a comunidade escolar e acadêmica, com responsabilidade e eticidade.

[...] os registros que se produzem sobre os acontecimentos passados são, também, interpretações culturais desses acontecimentos. Os chamados “documentos históricos” são, também, nesse sentido, “documentos de cultura” e para que se possa interpretá-los adequadamente, sem simplificações ou reducionismos, passa a ser de extrema relevância colocarmos a nós mesmos e a nossa atividade na condição de objeto e formularmos, com a isenção possível, questões do tipo quem, onde, quando, como, porque e com que consequências (ARANTES, 1987, p. 54).

O patrimônio como forma simbólica espacial é dizível e mnemônico, disponibiliza um vasto repertório cultural de memórias, cuja importância nos processos constitutivos da sociedade tem o condão de estreitar as assimetrias historicamente tecidas e internalizadas nas instituições de ensino, possibilitando os alicerces para uma educação cidadã, emancipadora dos sujeitos e reconhecadora

das diversidades culturais. O papel do docente enquanto sujeito reflexivo e pesquisador se impõem neste contexto

As experiências dos sujeitos e suas apropriações contribuem para as memórias e para a constituição do patrimônio, por este caminho o conceito de patrimônio pode ser enriquecedor para a escola, pela observação e reconhecimento das relações dos sujeitos com suas apropriações presentes em cada contexto cultural (VIANA, 2009, p. 35).

O Patrimônio Cultural, enquanto memória coletiva constitui um precioso manancial de informações para a pesquisa e para o ensino, capaz de promover a construção de sujeitos conectados ao processo de formação social. A atual conjuntura de debate em torno da temática patrimonial apresenta grande relevância e suscita oportunidades, implicando para Araripe (2004, p. 122),

[...] em encontrar um papel social e educacional para o patrimônio que venha a contribuir para que tenhamos cidadãos mais conscientes dos seus valores e, dessa forma, preservadores e construtores do seu espaço de vivência cotidiana.

Diante do exposto, é fundamental compreender a natureza educativa do Patrimônio Cultural, principalmente, a partir das ações pedagógicas e pesquisas desenvolvidas no âmbito das escolas e das comunidades. Neste aspecto é oportuno verificar se o patrimônio oficialmente instituído se apresenta nos manuais escolares e goza de reconhecimento e legitimidade nas comunidades como componente de sua memória social (ARARIPE, 2004).

Precisamos desses patrimônios que são memórias e dessas memórias que são patrimônios para que possamos utilizá-los como fontes informacionais para a pesquisa e adotá-las como uma forma de fortalecer o processo de ensino como um espaço de construção e exercício da cidadania (ARARIPE, 2004, p. 121-122).

Isso passa, invariavelmente, pela análise documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares do Estado do Piauí no que tange a abordagem da temática patrimonial, bem como a análise das imagens dos bens culturais presentes nos livros didáticos de Geografia, o que permitirá, em parte, o entendimento mais amplo dos processos que permitem ao ensino de Geografia contribuir para que a memória social transmute-se em patrimônio, instigando a partir da vertente imagética a identificação dos discursos, mas também, dos elementos

históricos, geográficos, políticos, sociais e culturais que possibilitam um dado grupo social a representar sua memória coletiva enquanto bem patrimonial.

4. O PATRIMÔNIO CULTURAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO

Nas subseções seguintes, como parte da análise documental proposta nesta pesquisa, será feita uma breve exposição sobre a abordagem do Patrimônio Cultural nos documentos oficiais da educação brasileira, com ênfase nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede de Ensino do Estado do Piauí.

4.1 O Patrimônio Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Durante os anos 90 do século XX, o Estado brasileiro desenvolveu várias ações curriculares que culminaram com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN's. Coube a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC), a elaboração da versão final do documento, publicada no ano de 1998. Para Galian (2014, p. 651), estes documentos,

[...] constituem uma das formas de expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional, pela definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica, o que tem sido uma busca recorrente na história das políticas públicas de educação no Brasil.

Os PCN's seriam sob esta ótica, uma espécie de manifestação do poder que garante ao Estado o direito de selecionar quais saberes são relevantes, ou quais são imprescindíveis conhecer em um dado contexto. Afinal, o “poder produz: produz realidade, produz campos de objetos e rituais de verdade” (FOUCAULT, 2010, p. 176).

Os PCN's foram distribuídos em oito volumes abrangendo distintas disciplinas do terceiro ao quarto ciclos do ensino fundamental. Assim, foram lançados os Parâmetros Curriculares de Geografia, História, Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática e Ciências Naturais. Também foi editado, conjuntamente, um volume para contemplar algumas questões sociais consideradas relevantes, os chamados Temas Transversais, constituindo estes, um conjunto de saberes que somados às Áreas de Conhecimento potencializam o papel da escola no processo de formação para a cidadania. Os temas transversais foram

divididos em ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo.

Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal (BRASIL, 1998, p. 26).

Os PCN's foram organizados em ciclos, a partir de uma concepção integrada do conhecimento. Estruturalmente os PCN's para o ensino fundamental, dividem as séries (atualmente anos) em ciclos. Logo, o terceiro ciclo engloba a 5ª e 6ª séries (atuais 6º e 7º anos) e, o quarto ciclo a 7ª e 8ª série (8º e 9º anos, respectivamente).

Assim, os conteúdos foram distribuídos de forma distinta do antigo regime seriado que promovia excessiva fragmentação dos saberes (LIBERALESSO, 2013). Desta forma, a inserção do regime de ciclos contribui para uma visão do conhecimento mais abrangente e integrada, bem como oportuniza um trabalho pedagógico com as diferenças “pois leva em consideração a desigualdade de oportunidades da escolarização e os diferentes ritmos de aprendizagem e desempenho no que se refere ao conhecimento” (LIBERALESSO, 2013, p. 60).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais consistem em um instrumento balizador e qualificador da educação nacional no ensino fundamental, atuando na orientação com vistas à integrar esforços e investimentos no sistema de ensino, possibilitando discussões, difundindo pesquisas e orientações que subsidiem a integração de profissionais da educação em todo o território nacional com as produções pedagógicas recentes. Assim, os PCN's podem atuar como um efetivo “catalisador de ações na busca da melhoria da qualidade da educação brasileira” (BRASIL, 1997, p. 13).

Os PCN's tem um papel complementar na concepção, reestruturação e atualização dos currículos educacionais no âmbito de Estados e Municípios. A ideia seminal é o diálogo com o arcabouço experiencial já existente, fomentando a reflexão pedagógica no interior das secretarias estaduais e municipais de ensino,

com vistas à criação de alternativas e projetos educativos, mas também, constituir um material de apoio para a prática docente (BRASIL, 1997).

Uma das questões norteadoras da elaboração destes documentos foi a necessidade de ampliação do debate educacional que contemplasse o conjunto das comunidades escolares. Tal discussão foi amparada no respeito às diversidades de qualquer natureza e em distintas escalas espaciais do território nacional, permitindo ao educando o acesso a produção da ciência, enquanto conhecimento social elaborado e vital ao exercício pleno de sua condição de cidadão (BRASIL, 1998). De fato, dada a natureza multicultural, o Brasil demanda políticas educacionais que contemplem o acolhimento e o respeito à cultura local e de cada grupo identitário formador do povo brasileiro.

Todavia, os PCN's, enquanto documentos concebidos pelo Estado brasileiro, não estão imunes à críticas. Pesam contra os mesmos, conforme Liberalesso (2013), o fato de que se constituíram, por muito tempo, como o único documento oficial a subsidiar a construção de propostas pedagógicas em âmbito de Estados e Municípios e, a orientar a prática pedagógica dos professores. Também é corrente, a identificação de contradições, seja na exposição de alguns termos e conceitos, seja na ideia de que o documento propõe uma visão integradora do conhecimento, quando, para os críticos, ele atua na direção oposta. Entretanto, as críticas desconsideram um fato relevante, a autonomia do professor, pois cabe ao mesmo promover as escolhas e as adaptações necessárias para que as estratégias propostas no documento possam efetivar uma construção do conhecimento enquanto totalidade e práticas de ensino e aprendizagem que sejam significativas.

Desta forma, firmaram-se os PCN's como instrumentos de apoio ao trabalho docente, atuando de certa maneira como referencial qualitativo para os sistemas de ensino. Os documentos, apesar das críticas, não busca conceber, nem aplicar, um modelo curricular homogêneo e impositivo, mas abrem caminhos para a ampla participação da comunidade escolar, considerando, para cada contexto, as particularidades geográficas, as diversidades, formas e os tempos do viver.

Contudo, em que pese a flexibilidade que o currículo alcançou para o trabalho em sala de aula, principalmente com as possibilidades de abordagens das realidades local e regional sob o prisma cultural, muitas outras questões sociais importantes poderiam ter sido acolhidas no rol dos temas transversais. A complexidade do trabalho em sala de aula demanda que os temas sejam passíveis

de inserção na prática pedagógica, cumprindo sua orientação de fomentar a construção da cidadania e o fortalecimento da democracia, pois estas questões e ações perpassam e interagem com diversos aspectos e dimensões da vida social (BRASIL, 1997).

Para a criação e escolha dos temas transversais foram estabelecidos alguns critérios, cuja menção e análise figura como fundamental para compreender a sua relevância no contexto da educação pátria. A “Urgência Social” foi o critério que revelou as questões nevrálgicas que atuam como empecilhos ao desenvolvimento e afirmação da cidadania. A “Abrangência Nacional” direcionou a atenção para uma visão de conjunto da realidade nacional, orientando o acolhimento de questões que fossem pertinentes a todo o país, sem excluir as particularidades locais e regionais. Além destes, também foram mencionados no documento, “A possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental” e, “Favorecer a compreensão da realidade e a participação social”. Ambos direcionados para a escolha dos temas de aprendizagem, bem como no desenvolvimento da autonomia do aluno enquanto sujeito político, capaz de posicionar-se de forma responsável nas questões cotidianas da vida em sociedade. Em suma, os temas foram concebidos para ampliar o horizonte de compreensão e atuação dos sujeitos sobre a realidade nacional, criando possibilidades para o desenvolvimento de práticas educativas que estimulem a participação proativa dos alunos (BRASIL, 1997).

Os temas transversais gozam de certa flexibilidade, pois não seguem uma sequência rígida de conteúdos e podem ser abordados em qualquer ciclo mediante a adaptação para o nível de aprendizagem dos alunos e o grau de complexidade dos conteúdos ao qual será vinculado. Esta flexibilidade dos temas garante a diferenciação dos conteúdos em consonância tanto com o contexto da realidade local, quanto a capacidade cognitiva do alunado e a especificidade didática dos conteúdos em suas respectivas áreas (BRASIL, 1997).

Os PCN's de Geografia voltados para os terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental, contemplam além dos estudos geográficos tradicionais, abordagens mais recentes sob a órbita da Nova Geografia Cultural e Geografia Humanística.

A Geografia tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem. Na busca dessa abordagem relacional, trabalha com

diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição, para identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza em sua interação (BRASIL, 1998, p. 26).

A partir dos PCN's de Geografia é enfatizado que o estudo do espaço geográfico é produto de múltiplas relações e múltiplos tempos, onde passado e presente estão amalgamados no mesmo lugar enquanto acumulação do trabalho e da cultura em processos históricos distintos. Isso reflete na educação geográfica que busca desenvolver junto aos alunos uma consciência da espacialidade das coisas, mas também de todos os fenômenos geografizados, experienciados ou não, enquanto parte da história e da realidade social (CAVALCANTE, 2002).

A realidade social contempla distintas escalas de análise. Neste processo é fundamental levar em consideração a aplicabilidade dos conteúdos no entendimento e formação de uma consciência socioespacial e, que vincula identidade e lugar de vivência, a partir das interações possíveis entre o vivido do aluno com os acontecimentos em diversas escalas de atuação. O ensino de Geografia possibilita a apreensão desta realidade tanto na esfera do espaço escolar, quanto no âmbito do espaço geográfico. Em ambos os casos, tal processo opera pela compreensão crítica das dinâmicas, mudanças, tensões e contradições que se materializam no espaço.

A Geografia é apresentada no documento como uma área de conhecimento capaz de operacionalizar tanto a prospecção de informações sobre o meio, quanto orientar uma ação transformadora sobre o mesmo, compreendendo a realidade socioespacial de forma contextualizada, em sua dinamicidade e complexidade. Assim, a Geografia busca “a ampliação das capacidades dos alunos do ensino fundamental de observar, conhecer, explicar, comparar, e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos” (SOARES, 2011, p. 19).

Conforme Liberalesso (2013), a partir dos chamados eixos temáticos fundamentam o ensino de Geografia albergando temas transversais com vistas à proporcionar aos alunos o desenvolvimento de uma aprendizagem que o vincule e o habilite a intervir no seu entorno imediato, espaço de vivência por excelência que,

carece ser compreendido à luz dos paradigmas recentes da ciência geográfica e da Geografia Escolar, bem como da relevância que ocupa na sociedade.

Ética, pluralidade cultural, orientação sexual, meio ambiente, saúde, trabalho e consumo, os temas transversais propostos pelos PCN's, revelam em sua essência, aspectos sociais fundamentais na atualidade que, pela sua permanência demandam um urgente avanço para outras escalas de atuação. Especificamente, no documento da Geografia, estas questões precisam ser efetivamente acolhidas, uma vez que se busca uma abordagem pedagógica que considera a sua dinamicidade e complexidade.

Considerando a proposta da presente pesquisa, foi observado, dentre os temas transversais, aquele que além da relevância social e abrangência nacional, melhor dialoga com a temática investigada. Neste caso foi escolhido o tema da Pluralidade Cultural, pois o mesmo contempla o caráter plural da nação brasileira, possibilitando inúmeras ações pautadas nos estudos culturais, principalmente, os que vinculam o patrimônio e a memória.

A temática da Pluralidade Cultural é transversal ao currículo, abordando o conhecimento e a valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais do território nacional, com toda a sua complexidade, tensões socioculturais e econômicas, bem como o reconhecimento e afirmação desta diversidade como traço importante para a construção de uma "identidade nacional" (VIANA, 2009, p. 57).

Mas que relações podem ser estabelecidas entre os PCN's e o Patrimônio Cultural? A leitura dos PCN's fornece subsídios importantes para a compreensão de como inserir a noção de Patrimônio Cultural como ferramenta educativa inerente à cultura nas práticas pedagógicas. A Pluralidade Cultural está direcionada para a cultura e, subsidiariamente, para o Patrimônio Cultural, em face, do mesmo comportar as inúmeras manifestações identitárias e memoriais do povo brasileiro.

Cumpre, em um primeiro momento, localizar o Patrimônio Cultural, compreender sua abrangência e significação, com vistas a delimitar a sua importância no conjunto dos documentos analisados.

Os PCN's ao reconhecerem as dinâmicas culturais, direcionam o olhar da escola para os contextos culturais (VIANA, 2009). Há uma tentativa de inserir os saberes culturais apropriados e ressignificados pelos sujeitos coletivamente, embora

a expressão Patrimônio Cultural ainda não se faça presente de modo explícito no rol de conteúdos, mas nos objetivos do documento. A questão patrimonial não se apresenta de forma clara no plano conceitual do documento, embora configure como um dos objetivos a serem alcançados pela Pluralidade Cultural. A expressão surge a partir de uma abordagem generalista no interior dos objetivos, vinculando-se de forma ampla, a cultura de grupos identitários nacionais.

O patrimônio cultural surge no documento como um elemento de reconhecimento do valor da cultura brasileira, com o objetivo de desenvolver atitudes contra a discriminação e em favor da valorização e do convívio pacífico entre os grupos, mas não especifica o que entende como patrimônio, ou como este poderia ser trabalhado na escola. Apesar da definição superficial e pouco analisada do que venha a ser patrimônio e como este poderia ser utilizado enquanto recurso educativo, o documento contribui, em seus conteúdos, com a atenção a cultura do aluno em seu contexto (VIANA, 2009, p. 59).

Desta forma, na Pluralidade Cultural, o Patrimônio Cultural se materializa nos objetivos gerais como um conhecimento da diversidade do patrimônio etno-cultural brasileiro voltado para o respeito e reconhecimento da diversidade cultural enquanto um direito de todos, e que contribui para o fortalecimento da democracia (BRASIL, 1997).

Os PCN's reconhecem a importância do conhecimento sobre o Patrimônio Cultural e estimulam as atitudes de valorização e respeito da diversidade cultural brasileira, entendida como a pluralidade das manifestações culturais expressas pelos distintos segmentos sociais. Assim, o Patrimônio Cultural assume a perspectiva educativa ao fomentar o conhecimento da cultura brasileira nas práticas escolares. O Patrimônio Cultural, apesar da menção um tanto superficial no documento, é compreendido como expressão da cultura brasileira em um dado contexto (VIANA, 2009).

A Pluralidade Cultural nos PCN's proporciona a existência de espaços normativos, epistemológicos e conceituais no âmbito da escola e das práticas educacionais, que o professor de Geografia deve utilizar para que seus alunos vivenciem experiências novas, sensibilizadoras do interesse tanto pelo conhecimento, quanto pela conservação dos bens culturais. Desta forma, é evidente que a abordagem do Patrimônio Cultural é albergada pelos PCN's de Geografia, seja na perspectiva material, seja na imaterialidade dos bens culturais, o que dá

vazão ao estudo dos fazeres, saberes, modos de viver, festas e tradições do povo brasileiro.

Conforme Brasil (1998, p. 43), a Pluralidade Cultural pode ser explorada no ensino de Geografia através da “caracterização dos espaços dos diferentes segmentos culturais que marcam a população brasileira, até os estudos com as paisagens, lugares e regiões brasileiras expressam essas diferenças”.

Considerando a Pluralidade Cultural como um tema norteador, estas abordagens podem ser exploradas no livro didático de Geografia recorrendo aos recursos iconográficos que, além de ilustrarem o conteúdo textual, possibilitam uma compreensão mais ampla das temporalidades e do simbólico materializados no espaço. Em face disso, justifica-se, plenamente, um exame detalhado do PCN de Geografia do terceiro ciclo do ensino fundamental, pelo reconhecimento da importância deste documento como referência pedagógica para o professor de Geografia no que tange às possibilidades para o ensino da ciência geográfica para os alunos do sexto ao sétimo ano, sob o viés da Pluralidade Cultural.

Ao analisar os PCN's, sobretudo, a Pluralidade Cultural, enquanto manifestação de uma multiplicidade de patrimônios, em sua interface com os conteúdos dos livros didáticos de Geografia que compõe o universo desta pesquisa, será possível compreender como o livro didático de Geografia do ensino fundamental aborda a questão, ou seja, verificar como a Pluralidade Cultural é explorada como tema transversal, permitindo uma leitura patrimonial das práticas, processos e bens culturais, bem como um diagnóstico do grau de importância destes documentos nas práticas e demandas escolares.

4.2 Os PCN's de Geografia: Pluralidade Cultural e Patrimônio

Os PCN's de Geografia explicitam na sua introdução dez objetivos para o ensino fundamental, dos quais, destacamos dois, o terceiro e o quarto, pela identificação com a proposta desta pesquisa. Neste aspecto, para a Geografia do ensino fundamental o aluno deve ser capaz de:

- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;

- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (BRASIL, 1998, p. 9).

Estes objetivos vinculam-se, diretamente, ao trabalho com a cultura, os bens culturais, a memória e a identidade, com vistas ao desenvolvimento de uma genuína educação patrimonial na educação básica. Como a escola é um espaço que proporciona o encontro de culturas e saberes diversos, estes e os demais objetivos fixados para o ensino fundamental pelo documento, devem ser calibrados, considerando as particularidades curriculares da Geografia e do contexto escolar, na interação e confrontação entre os saberes escolares sistematizados e outros saberes que brotam da inquietude, da experiência e da vivência dos estudantes.

Na Geografia, o documento é estruturado em duas partes. Inicialmente, a área do ensino fundamental é caracterizada de forma ampla, oportunidade em que se faz uma descrição sucinta do surgimento e desenvolvimento da ciência geográfica, tanto no âmbito acadêmico, quanto como disciplina escolar, ressaltando suas tendências epistemológicas recentes e, a importância para a formação cidadã do educando. Posteriormente, o documento disponibiliza algumas orientações para o trabalho com a Geografia Escolar no ensino fundamental. Nesta parte dos PCN's de Geografia, são apresentados objetivos, eixos temáticos, conteúdos, bem como critérios de avaliação. O documento também faz menção a recomendações acerca da organização do trabalho pedagógico e, elenca, nas orientações didáticas, algumas sugestões de recursos que o professor de Geografia pode contemplar em seu planejamento didático e em suas práticas junto aos alunos (BRASIL, 1998).

Um dos pontos relevantes da primeira parte do documento, diz respeito às questões que permeiam o aprender e o ensinar Geografia, principalmente, no que tange aos aspectos discursivos que envolvem a prática professoral e o livro didático. São tecidas algumas críticas às maneiras de ensinar dos professores. Estas partem do princípio de que o discurso, seja do professor, seja do livro didático, emerge sempre de uma noção fundante ou de um conceito-chave que contempla ou define um dado fenômeno social, cultural ou da natureza, geralmente, explorado pedagogicamente, de maneira fragmentada e descontextualizada no tempo e no espaço em que se encontra situado (BRASIL, 1998).

Contudo, os PCN's atuam neste sentido, buscando abordagens que aproximem o aluno de situações concretas do seu cotidiano e que demandem uma reflexão e uma ação. Logo, é fundamental, colocar os alunos diante de distintos contextos de vivências com os lugares, estimulando o desenvolvimento de uma capacidade crítica e proativa, para a identificação e a análise dos diversos aspectos da realidade, compreendendo como opera a relação da sociedade com o seu meio (BRASIL, 1998).

Outro trecho relevante do documento foca a importância social do conhecimento geográfico em que se destaca o seu objetivo de “estudar as relações entre o processo histórico e a formação de sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir da paisagem” (BRASIL, 1998, p. 26). Este objetivo elege a paisagem como um conceito catalisador de amplas possibilidades de trabalho educativo sob o viés cultural e patrimonial. A paisagem e suas transformações possibilitam analisar os distintos tempos e espaços sob uma perspectiva crítica do conceito e de sua aplicabilidade na educação geográfica a partir das abordagens em torno das questões culturais e patrimoniais.

Nos objetivos gerais da área de Geografia, propostos pelos PCN's, encontram-se uma série de ações que visam habilitar os alunos durante o ensino fundamental, a construir a partir do conhecimento geográfico, um conjunto de saberes vinculados a conceitos, práticas e atitudes, possibilitando que estejam aptos a:

- conhecer o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão, de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem;
- identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos, de modo que construa referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais;
- conhecer o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo que compreenda o papel das sociedades na construção do território, da paisagem e do lugar;
- compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações;
- compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas ainda não usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las;
- conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender a paisagem, o território e o lugar, seus processos

de construção, identificando suas relações, problemas e contradições;

- orientá-los a compreender a importância das diferentes linguagens na leitura da paisagem, desde as imagens, música e literatura de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo que interprete, analise e relacione informações sobre o espaço;
- saber utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-os como direitos dos povos e indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia (BRASIL, 1998, p. 35).

Desta forma, ao concluir o ensino fundamental, é esperado que os alunos possuam uma compreensão da realidade que transcenda a sua experiência imediata, pois esta é construída historicamente, em distintas escalas, com a contribuição de diversos atores e, com reflexos sobre o meio em que estão inseridos. Assim, é possível estabelecer uma relação crítica e coerente com os contextos históricos e geográficos a partir de suas múltiplas dimensões e variáveis.

Para tanto, os PCN's propõe que o ensino seja um processo articulado que contemple uma proposta pedagógica com fulcro na conscientização e transformação dos alunos e do conjunto da sociedade, principalmente, em relação a sua realidade espacial e às questões relativas à participação política e cidadã. Neste quesito, é de fundamental importância o papel desempenhado pelo professor de Geografia. Ao abraçar práticas educativas que fortaleçam as bases do conhecimento científico, mas que proporcionem uma visão dialética da realidade enquanto totalidade, permeada de contradições, de silêncios, de interditos, mas também de possibilidades para a ação, para a transformação com inclusão e justiça social.

Os PCN's de Geografia elencam os conteúdos da área, bem como as orientações para a sua seleção e organização, fundamentadas “na importância social e formação intelectual do aluno” (BRASIL, 1998, p. 37). Os conteúdos são apresentados a partir de um conjunto de eixos temáticos norteadores, os quais os professores devem selecionar e organizar, em consonância com as particularidades de cada escola, a estrutura programática e os objetivos didáticos do ensino fundamental.

Essa organização por eixos temáticos foi pensada de modo a contemplar no rol dos conteúdos, os temas transversais. Tal abordagem busca alcançar uma formação integrada do aluno em sua cotidianidade, favorecendo a discussão com

vistas a compreender as temáticas que são consideradas de relevância social (BRASIL, 1998).

A inserção dos temas transversais manifesta um interesse e uma preocupação com a interdisciplinaridade. A sua adoção foi pensada para alcançar o cotidiano dos alunos, abrindo um amplo leque de possibilidades para a integração de saberes disciplinares e curriculares na abordagem de cada tema. Isso pressupõe que professores e alunos não fiquem restritos a uma única esfera de conhecimento, permitindo alçar voos mais amplos sobre outras disciplinas, enriquecendo o horizonte intelectual de cada um, e conhecendo e valorizando outros olhares, outras abordagens.

No que tange a abordagem geográfica da realidade no âmbito escolar, a apreensão dos conhecimentos da disciplina é de uma importância ímpar, pois,

Adquirir conhecimentos básicos de Geografia é algo importante para a vida em sociedade, em particular para o desempenho das funções de cidadania: cada cidadão, ao conhecer as características sociais, culturais e naturais do lugar onde vive, bem como as de outros lugares, pode comparar, explicar, compreender e espacializar as múltiplas relações que diferentes sociedades em épocas variadas estabeleceram e estabelecem com a natureza na construção de seu espaço geográfico. [...] Para tanto, a seleção de conteúdos de Geografia para o ensino fundamental deve contemplar temáticas de relevância social, cuja compreensão, por parte dos alunos, mostra-se essencial em sua formação como cidadão (BRASIL, 1998, p. 39).

Os PCN's reiteram a necessidade dos alunos adquirirem conhecimentos básicos, mas significativos para a vida em sociedade. A apreensão destes saberes, permite o reconhecimento e fortalecimento de sua identidade com o espaço vivido, de modo a construir uma atitude de valorização dos elementos constituintes e caracterizadores do seu Patrimônio Cultural. Isso implica, também, atitudes de respeito às diferenças, o reconhecimento da natureza plural, caleidoscópica, de nossa cultura, expressa nas mais variadas manifestações populares e tradições do povo brasileiro.

Importante ressaltar que, o conteúdo dos PCN's de Geografia foi estruturado em eixos temáticos, com temas vinculados às problemáticas da Geografia Escolar. No interior de cada tema, sem esgotar as possibilidades, nem inserir conteúdos estanques, são propostos vários itens, proporcionando uma abertura para o planejamento de aulas do professor em consonância com o programa estabelecido

para a disciplina, bem como a realidade e as condições de trabalho na escola (BRASIL, 1998).

O documento propõe para o terceiro ciclo do ensino fundamental os seguintes eixos temáticos:

- A Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo.
- O estudo da natureza e sua importância para o homem.
- O campo e a cidade como formações socioespaciais.
- A cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo (BRASIL, 1998, p. 41).

No quarto ciclo, os PCN's de Geografia apontam como eixos temáticos:

- A evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes.
- Um só mundo e muitos cenários geográficos.
- Modernização, modo de vida e problemática ambiental (BRASIL, 1998, p. 41).

Tanto os eixos temáticos, quanto os temas, buscam abordar aspectos da realidade que possam contribuir para o crescimento intelectual e pessoal do aluno. O desenvolvimento deste trabalho alcança distintas escalas, de tal forma que os eixos temáticos podem abarcar o local e o global com o fito de compreender a dinâmica e a variedade das paisagens e, também dos lugares. Isto proporciona uma grande reflexão para os alunos que passam a compreender o horizonte de interações possíveis entre os espaços, as distintas temporalidades, os modos de vida, a cultura e a natureza, em sua totalidade e complexidade.

Os eixos temáticos e os temas que derivam deles procuram dar conta de grandes questões da atualidade, tratando-as do ponto de vista de suas contradições e processos. São temáticas fundamentais, em que o local e o global estão intimamente relacionados. Procuram trabalhar com a busca da compreensão da diversidade de paisagens e lugares onde o modo de vida, a cultura e a natureza interagem. Os eixos e temas também propiciam uma profunda reflexão sobre o contexto brasileiro na ordem mundial, mas com suas especificidades (BRASIL, 1998, p. 41).

Os PCN's recomendam no que tange a relação do conhecimento geográfico escolar com os temas transversais, uma articulação entre os mesmos no interior da área, combinando as concepções teóricas e metodológicas no âmbito da educação

geográfica. Na Geografia, há grandes possibilidades de articulação destes temas, pois a transversalidade aposta na integração dos mesmos em áreas distintas sob a perspectiva interdisciplinar. Assim, instiga o trabalho coletivo, principalmente, em torno de projetos didáticos que articulem na escola a participação de professores de diversas disciplinas em torno da discussão de questões sociais relevantes agregadas aos conteúdos relativos a cada área de conhecimento (BRASIL, 1998).

Dos temas transversais mencionados neste capítulo da pesquisa, dois se apresentam como alternativas viáveis para o trabalho pedagógico em torno do Patrimônio Cultural na escola. Na Geografia, os temas do Meio Ambiente e da Pluralidade Cultural, surgem com grande potencialidade no trato das questões relativas à memória, a identidade, às ações preservacionistas dos bens culturais, inspiradoras de uma genuína educação patrimonial no ensino da Geografia Escolar.

Contudo, em face da delimitação proposta por esta pesquisa, relativa à definição de Patrimônio Cultural adotada, optou-se pela Pluralidade Cultural como tema norteador. Tal escolha, parte do pressuposto que o tema contempla a diversidade do Patrimônio Cultural do povo brasileiro, reconhecendo-o como um direito fundamental à cidadania cultural e em contraposição a toda forma de exclusão e discriminação. Pois a Pluralidade Cultural é contemplada em um rol significativo de conteúdos explorados pela Geografia Escolar.

Isto pode ser visto a partir mesmo de alguns objetivos mais gerais, que são comuns à Geografia, desde a caracterização dos espaços dos diferentes segmentos culturais que marcam a população brasileira, até os estudos de como as paisagens, lugares e regiões brasileiras expressam essas diferenças. Em relação aos conteúdos, pode-se dizer que a pluralidade cultural está praticamente contemplada em todos os eixos propostos pela Geografia (BRASIL, 1998, p. 43-44).

Embora os PCN's constituam documentos que refletem não apenas as ideias, mas a conjuntura político-econômica e cultural dos anos 90 do século XX e que, ainda pesam contra os mesmos inúmeras críticas quanto ao grau de controle exercido pelo Estado sobre as questões educacionais, o tratamento dado ao tema da Pluralidade Cultural, resguardadas algumas particularidades, continua sendo relevante e atual nas discussões que envolvem o reconhecimento do caráter diverso de nossa cultura, principalmente, por dar visibilidade e voz a segmentos sociais

outrora silenciados e, contribuir no processo de superação das tensões que permeiam, ainda hoje, os debates de caráter étnico e identitário.

Os PCN's atuam desta forma, como ferramentas inspiradoras de diálogos mais profundos entre a questão memorial, cultural, os processos de aprendizagem, e os recursos educacionais mediadores, dos quais o livro didático constitui e ocupa um papel fundamental.

Para tanto, com fulcro em uma educação transformadora e emancipadora dos sujeitos que prime por uma formação cidadã, urge não apenas pensar, mas materializar nas práticas cotidianas, propostas e estratégias de Educação Patrimonial pautadas na Pluralidade Cultural e amparadas em uma concepção democrática, renovada e popular do Patrimônio Cultural, enquanto bens culturais, fazeres e saberes tradicionais, proporcionando aos alunos a vivência de experiências diversificadas para que possam desenvolver o conhecimento, mas também, a consciência de pertencimento e de preservação de sua memória.

O terceiro ciclo do ensino fundamental favorece a tematização da Pluralidade Cultural a partir dos eixos que tratam da formação socioespacial do campo e da cidade. Nestes eixos, é possível aprofundar o diálogo entre a Geografia Escolar e o Patrimônio Cultural a partir da abordagem dos conteúdos elencados no documento. Também há grandes possibilidades no tratamento da Pluralidade Cultural em relação à formação do Brasil, no eixo temático que aborda a conquista do lugar como conquista da cidadania. Enfim, há um universo de interseções possíveis entre o documento da Geografia e o da Pluralidade Cultural, em particular. Nesta perspectiva, é sempre recomendável o trabalho integrado com ambos os documentos.

As questões relativas ao terceiro e ao quarto ciclos do ensino fundamental são exploradas na segunda parte dos PCN's de Geografia. É no terceiro ciclo que a Geografia busca avançar nas questões inerentes as relações entre a sociedade e a natureza. Compreende a ação dos grupos humanos sobre o meio natural na construção do espaço geográfico (BRASIL, 1998). Neste ciclo, o aluno tem uma visão de conjunto das transformações do meio natural onde está inserido, como resultantes de uma lógica determinada por fatores de natureza econômica, política e cultural. Entretanto, o documento recomenda o trabalho voltado para a valorização da dimensão experiencial do aluno, ou seja, prestigiando a cotidianidade e o espaço vivido.

O terceiro ciclo firma-se deste modo como uma etapa em que os alunos devem ser habilitados a:

- reconhecer que a sociedade e a natureza possuem princípios e leis próprios e que o espaço geográfico resulta das interações entre elas, historicamente definidas;
- compreender a escala de importância no tempo e no espaço do local e do global e da multiplicidade de vivências com os lugares;
- reconhecer a importância da cartografia como uma forma de linguagem para trabalhar em diferentes escalas espaciais as representações locais e globais do espaço geográfico;
- distinguir as grandes unidades de paisagens em seus diferentes graus de humanização da natureza, inclusive a dinâmica de suas fronteiras, sejam elas naturais ou históricas, a exemplo das grandes paisagens naturais, as sociopolíticas como dos Estados nacionais e cidade-campo;
- compreender que os conhecimentos geográficos que adquiriram ao longo da escolaridade são parte da construção da sua cidadania, pois os homens constroem, se apropriam e interagem com o espaço geográfico nem sempre de forma igual;
- perceber na paisagem local e no lugar em que vivem, as diferentes manifestações da natureza, sua apropriação e transformação pela ação da coletividade, de seu grupo social;
- reconhecer e comparar a presença da natureza, expressa na paisagem local, com as manifestações da natureza presentes em outras paisagens;
- reconhecer semelhanças e diferenças nos modos que diferentes grupos sociais se apropriam da natureza e a transformam, identificando suas determinações nas relações de trabalho, nos hábitos cotidianos, nas formas de se expressar e no lazer;
- conhecer e utilizar fontes de informação escritas e imagéticas, utilizando, para tanto, alguns procedimentos básicos;
- criar uma linguagem comunicativa, apropriando-se de elementos da linguagem gráfica utilizada nas representações cartográficas;
- saber utilizar a observação e a descrição na leitura direta ou indireta da paisagem, sobretudo mediante ilustrações e linguagem oral;
- reconhecer, no seu cotidiano, os referenciais espaciais de localização, orientação e distância, de modo que se desloque com autonomia e represente os lugares onde vivem e se relacionam;
- reconhecer a importância de uma atitude responsável de cuidado com o meio em que vivem, evitando o desperdício e percebendo os cuidados que se devem ter na preservação e na conservação da natureza (BRASIL, 1998, p. 53).

O terceiro ciclo foi dividido em quatro eixos temáticos, sendo que, para cada eixo foram sugeridos temas que reforcem o estudo dos mesmos. O primeiro eixo proposto, “a geografia como possibilidade de leitura e compreensão do mundo”, contempla como temas, a construção do espaço: os territórios e os lugares (o tempo da sociedade e o tempo da natureza) e; a conquista do lugar como conquista da

cidadania. É neste segundo tema que encontramos um grande potencial para o trabalho com a Pluralidade Cultural, pois permite explorar, sob a perspectiva da afetividade e do imaginário, a cotidianidade do aluno. Assim, vislumbra-se uma perspectiva humanística de trabalho com a Geografia, calcada na vivência e na compreensão de como a sociedade constrói tanto os lugares que habita, como as representações destes.

Neste aspecto, o trabalho com as dimensões memoriais, identitárias e culturais, permite alcançar um entendimento de como cada segmento social organiza e significa o seu espaço, expressando nele caracteres singulares (BRASIL, 1998).

O conceito de formação socioespacial é uma categoria analítica que amplia a compreensão do fato de que o espaço, como território e lugar, guarda uma historicidade intrínseca em todas as suas transformações. Com essa categoria é possível compreender e ensinar aos alunos que qualquer paisagem urbana ou rural guarda em si, na forma como está representada, heranças de um passado mais próximo ou distante (BRASIL, 1998, p. 65).

Contudo, é no terceiro eixo, “o campo e a cidade como formações socioespaciais”, que surge a melhor oportunidade de trabalho com a Pluralidade Cultural sob o viés patrimonial. No tema “o espaço como acumulação de tempos desiguais”, há uma menção clara ao referencial teórico desta pesquisa. Este tema permite esmiuçar o conceito de paisagem na Geografia, sob uma perspectiva patrimonial, identificando seus objetos formadores, sua capacidade de abrigar memórias de distintos momentos históricos, possibilitando que o professor desenvolva atividades que auxiliem o aluno na compreensão das diversas temporalidades e espacialidades, a coexistência entre o antigo e o novo, tanto nas paisagens como nas relações sociais e no movimento da produção e reprodução da realidade.

Para iniciar a abordagem deste tema o professor poderá invocar a observação de uma paisagem do campo ou da cidade, mostrando ao aluno que, muitas vezes, coisas, objetos que formam essa paisagem guardam em si a memória de tempos diferentes, coexistindo e interagindo com esse espaço, explicando a esse aluno que a construção do território tem historicidade no interior de um processo dialético em permanente mudança temporal, em que tempo e espaço estarão buscando constantemente sua superação. (BRASIL, 1998, p. 67).

Assim, as análises e os estudos geográficos do espaço serão compreendidos pelos alunos como relações e processos que se manifestam no tempo e no espaço, onde formas espaciais pretéritas e do presente, bem como práticas e processos culturais, interagem em constante movimento de transformação (BRASIL, 1998).

Para um melhor desenvolvimento e aproveitamento do tema em sala de aula, o documento propõe alguns itens que reforçam a ideia da importância da variável patrimonial no ensino de Geografia, proporcionando abordagens específicas para uma educação patrimonial sob a perspectiva espacial. Desta forma, são apresentados os seguintes itens:

- os monumentos, os museus como referência histórica na leitura e compreensão das transformações do espaço;
- a diversidade dos conjuntos arquitetônicos urbanos de monumentos históricos diferentes e os traçados das vias públicas como referências de compreensão de evolução das formas e estruturas urbanas;
- as cidades históricas barrocas brasileiras: paisagens preservadas e importância para a indústria do turismo;
- antiquários e feiras de artesanato: o consumo do tempo como mercadoria;
- as feiras livres como sobrevivência do passado na moderna urbanização;
- as festas e as tradições do folclore brasileiro como resistências e permanências dos traços de nossas identidades regionais;
- os engenhos e as usinas de açúcar no Nordeste: sobrevivência e superação de um momento histórico; (BRASIL, 1998, p. 68).

A apresentação destes itens demonstra a necessidade de aplicação e desenvolvimento do conceito de formação socioespacial como categoria analítica da realidade. Este conceito, não diminui a importância do espaço geográfico, mas favorece a sua ampliação e operacionalização nas práticas de ensino (BRASIL, 1998). A partir deste prisma, firma-se uma perspectiva interdisciplinar entre História e Geografia no sentido de auxiliar o aluno a pensar com autonomia e criticidade, compreendendo e construindo ideias e argumentos sobre a dinamicidade de um espaço preñado de discursos e temporalidades, mas em perene processo de transformação.

Este eixo temático apresenta o maior potencial para o desenvolvimento de ações educativas em torno da vertente cultural da Geografia, a partir do trabalho com o Patrimônio Cultural, a memória e a identidade. O professor de Geografia ao

explorar os bens culturais em sala de aula, principalmente através de projetos didáticos, estará exercitando uma genuína educação patrimonial. Este trabalho, em face da variedade de opções elencadas pelo eixo temático, pode ser desenvolvido em diversas escalas e com foco na interdisciplinaridade.

Os PCN's de Geografia, desta forma, possibilitam uma perspectiva diferenciada para a educação geográfica, pois contemplam abordagens dos estudos culturais voltados para os bens patrimoniais, uma prática, antes restrita, apenas à disciplina de História. Assim, é possível pensar o ensino de Geografia a partir de ações de valorização e proteção do Patrimônio Cultural, pois além do inegável caráter espacial, constitui um conjunto de bens, considerados em sua materialidade e imaterialidade, mas vinculados às tradições e a identidade, ou seja, expressam distintas espacialidades e temporalidades, significativas para a memória do povo brasileiro.

Importante ressaltar que, a valorização dos bens culturais, pressupõe, fundamentalmente, que eles sejam publicizados, conhecidos. A Geografia enquanto área de conhecimento disciplinar tem muito a contribuir neste processo de garantir a existência dos objetos culturais da paisagem, bem como dos modos de viver e fazer tradicionais, patrimonializados ou não, mas que constituem manifestações de nossa memória, de temporalidades e espacialidades pretéritas.

Também é oportuno frisar que, a aquisição de um conhecimento de apropriação e valorização da memória cultural, pressupõe a dimensão experiencial (JAREK, 2007), ou seja, que alunos possam contemplar e interagir, diretamente, com o seu Patrimônio Cultural, de modo que possam refletir criticamente sobre os processos de escolha e preservação dos bens culturais que consideram significativos.

É a partir de um ensino de Geografia aberto às questões patrimoniais, que podem ser oferecidos subsídios teóricos imprescindíveis para que o aluno compreenda a dimensão analítica da Pluralidade Cultural e da Formação Socioespacial na leitura das formas espaciais e das manifestações culturais como elementos memoriais e identitários da população brasileira em sua diversidade.

4.3 O Patrimônio Cultural nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede de Ensino do Estado do Piauí

Além dos PCN's, é fundamental ressaltar que, o Estado do Piauí tem suas Diretrizes Curriculares próprias e também recomenda o trabalho com os bens culturais. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede de Ensino do Estado do Piauí constitui um documento orientador das atividades pedagógicas e dos conteúdos do currículo das escolas da Rede Estadual de Ensino.

A análise deste documento tem por fim observar como o Patrimônio Cultural é significado e caracterizado na disciplina de Geografia do ensino fundamental, bem como verificar a relevância da temática no contexto educacional estadual nos processos de ensino e aprendizagem.

É importante ressaltar que, o arcabouço teórico deste documento teve inspiração no currículo nacional, sendo umbilicalmente conectado às bases conceituais e filosóficas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Este documento normativo surge em um contexto de reestruturação administrativa da Secretaria Estadual da Educação e Cultura do Piauí, sob a inspiração do Projeto de Cooperação Técnica MEC-PNUD-SEDUC-PI, expressando o trabalho conjunto de especialistas de várias instituições em busca de soluções para sanar as fragilidades da Rede Estadual de Ensino.

Diante disso, sentiu-se a necessidade de definir as especificidades dos níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, sem perder de vista a contribuição dos diferentes componentes curriculares na formação integral dos alunos ao longo do processo de escolarização através de um documento que expresse unidade de concepções e procedimentos relacionados ao processo de ensinar e aprender (PIAUI, 2013, p. 10).

Considerando as particularidades dos níveis e modalidades de ensino da educação básica, o documento foi elaborado com base nas áreas de conhecimento componentes da base nacional comum, bem como a sua parte diversificada, sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Assim, foram destacadas as matrizes curriculares de cada área, seus padrões básicos de aprendizagem, os conteúdos, as metodologias e a sistemática de avaliação para cada ano escolar (PIAUI, 2013).

As Diretrizes Curriculares do Estado do Piauí concebem uma educação centrada no ser humano e reconhecem na figura do professor, um profissional que

tem participação primordial neste processo na condição de “orientador e mediador do saber sistematizado e das experiências dos alunos” (PIAUÍ, 2013, p. 17).

Para o ensino fundamental, as Diretrizes Curriculares ressaltam a importância da compreensão das peculiaridades relativas à cada faixa etária dos alunos, buscando adequar os processos pedagógicos às demandas e potencialidades de cada público com vistas a alcançar uma aprendizagem significativa. Neste aspecto, o trabalho pedagógico deve levar em consideração o protagonismo, a receptividade e a participação dos alunos. Assim, “cabe a escola promover o pleno desenvolvimento da autonomia através de atividades oral, escrita, jogos e outras brincadeiras, preparando o aluno para relacionar-se com o mundo real” (BRASIL, 2013, p. 17-18).

O documento destaca a necessidade de aprimorar o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, priorizando nos anos finais do ensino fundamental um processo de escolarização “relacionado à base do conhecimento científico” (PIAUÍ, 2013, p. 18). Mas a formação escolar também deve buscar o desenvolvimento da capacidade do aluno de compreender o ambiente natural, social e cultural, bem como o sistema político, às inovações tecnológicas em curso, às artes e os valores básicos da sociedade e da família (PIAUÍ, 2013).

Entender o foco de cada etapa de ensino no processo de escolarização influi diretamente na organização do trabalho pedagógico da escola, pois determina o que se espera da aprendizagem dos alunos e a direção do ensino. Neste sentido, todas as etapas da educação básica devem trabalhar em uma perspectiva integrada e interdisciplinar, em atendimento às novas propostas metodológicas e contemporâneas, propondo a todos os educandos, independente do seu contexto socioeducativo, conhecimentos básicos e essenciais a sua vida (PIAUÍ, 2013, p. 19).

O documento parte da compreensão de que o contexto atual exige uma escola preparada para os desafios que o mundo globalizado impõe, sobretudo na arena produtiva, científica e tecnológica, sem, contudo abrir mão do seu papel de instituição formadora e que prima, como espaço democrático, pela defesa dos direitos humanos educativos, sociais e culturais, contribuindo com a emergência de novos saberes, vitais para a qualidade de vida no âmbito das instituições de ensino, nos ambientes familiares, profissionais e organizacionais (PIAUÍ, 2013). Desta

forma, as Diretrizes Curriculares do Estado do Piauí apostam em uma perspectiva metodológica dialética que busca,

[...] uma aprendizagem focada na universalização da cidadania através de conhecimentos que perpassam os desafios do coletivo escolar, com objetivos claros, definidos e possíveis de serem alcançados. [...] nesta abordagem, o aluno é um sujeito ativo e constrói seu conhecimento a partir de conceitos socialmente elaborados, o que o leva a dialogar, argumentar e contra-argumentar e, conseqüentemente, elaborar seus conceitos (PIAUÍ, 2013, p. 20).

Elegendo como centralidade discursiva a prática social, a autonomia do sujeito, a abordagem dialética adotada pelas Diretrizes Curriculares do Estado como método didático, está organizada em uma sequência de quatro passos fundamentais com vistas à promoção da integração dos saberes e a materialização da aprendizagem:

- a) Problematização – É a etapa que se caracteriza a partir de uma situação inicial desafiadora, capaz de levar o aluno a compreender as diferenças entre seus conhecimentos prévios e o conhecimento elaborado pelo professor, motivando-o a buscar a questão problema.
- b) Instrumentalização – É o processo que consiste na busca por conhecimentos teóricos e práticos necessários para resolver os problemas levantados durante a problematização.
- c) Catarse – É o momento em que o aluno compreende e reelabora os conhecimentos prévios em relação aos conteúdos trabalhados, ocorrendo à efetiva aprendizagem. Expressa a sua nova maneira de analisar o conteúdo.
- d) Síntese – É a etapa em que o aluno revela através de ações reais e efetivas que os conteúdos problematizados, instrumentalizados e sintetizados mentalmente, são capazes de transformar a realidade (PIAUÍ, 2013, p. 21).

Essa abordagem contribui de forma efetiva no ensino fundamental para formar cidadãos críticos. No documento, quando são mencionadas as finalidades do ensino fundamental, isso fica evidente, pois o mesmo propõe para esta etapa de ensino “a aquisição de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo” (PIAUÍ, 2013, p. 29).

A matriz curricular presente no documento está organizada por áreas de conhecimento, contemplando as linguagens, a matemática, ciência da natureza, ciência humanas, ensino religioso, que se articulam com as matrizes disciplinares,

além do conhecimento do mundo físico e da conjuntura social e política, com ênfase na realidade brasileira (PIAUÍ, 2013).

A Geografia constitui no documento estadual, uma disciplina que compõe a área do conhecimento das Ciências Humanas, cujas competências esperadas para o ensino fundamental são: “Reconhecer elementos históricos e geográficos, utilizando esses conhecimentos na elaboração de propostas que possam intervir na realidade, desenvolvendo fundamentos da cidadania e democracia” (PIAUÍ, 2013, p. 25). O documento situa a Geografia, desta forma, como uma disciplina que contribui para a formação do aluno como um cidadão proativo, capaz de utilizar o conhecimento geográfico escolar para subsidiar o seu posicionamento frente aos problemas e entendimento da realidade. Tal entendimento está em consonância com os documentos referenciais da educação nacional, para os quais a importância da Geografia no contexto educacional,

[...] está relacionada com as múltiplas possibilidades de ampliação dos conceitos da ciência geográfica, além de orientar a formação de um cidadão no sentido de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, reconhecendo as contradições e os conflitos existentes no mundo (BRASIL, 2006, p. 44).

Em relação à presença da temática do Patrimônio Cultural nas Diretrizes Curriculares, o documento o situa como uma aprendizagem básica a ser alcançada pelo aluno no curso do ensino fundamental e que visa “reconhecer o patrimônio sociocultural local e regional, compreendendo o direito dos povos como elemento de fortalecimento da sociedade democrática” (PIAUÍ, 2013, p. 29). Neste sentido, a concepção de Patrimônio Cultural acolhida pelo documento estadual é bastante abrangente e democrática, alcançando as questões relativas à memória, a identidade e a diversidade na escala local e regional.

Além disso, o documento se posiciona contrário à manifestação de qualquer tipo de preconceito ou discriminação, comuns na sociedade ou no cotidiano da sala de aula, colaborando para a promoção de valores e para a construção de uma cultura de paz, solidariedade, justiça social e tolerância (PIAUÍ, 2013). Essa questão também mantém um estreito vínculo com a perspectiva patrimonial e, encontra-se expressa no documento nos conteúdos básicos que a Geografia deve ensinar no ensino fundamental, tais como:

[...] Conhecimento do patrimônio cultural e ambiental, identificando as manifestações solidárias no lugar onde vive. Reconhecimento da pluralidade cultural e a valorização dos diferentes modos de viver na região e em outras partes do mundo (PIAUÍ, 2013, p. 29).

O documento também recomenda o trabalho com as diversidades culturais na escola, sob o prisma da disciplinaridade, interdisciplinaridade e transversalidade. Esta abordagem propõe a ressignificação dos espaços, tempos, atitudes e vivências no âmbito escolar, contemplando variados contextos sociais e culturais. Com isso, emergem possibilidades de práticas de ensino diferenciadas, principalmente a partir da aplicação de novas metodologias e projetos coletivos interdisciplinares que alcancem a totalidade dos segmentos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Também é oportuno destacar que, a cotidianidade precisa ser mais explorada nas ações educativas, pois esta constitui uma valiosa referência para análise, compreensão e transformação da realidade. Por isso, deve compor o rol de temas a serem trabalhados nas atividades escolares (PIAUÍ, 2013).

Embora a temática do Patrimônio Cultural esteja presente em vários documentos oficiais da educação e seja explorada na pesquisa acadêmica da Geografia pátria, conforme atestado nos capítulos e seções anteriores desta pesquisa, sua manifestação na Geografia Escolar, sobretudo nos Livros didáticos da Educação Básica ainda é um fenômeno muito pontual.

As mudanças teóricas e de método da ciência geográfica ainda não produziram com a intensidade necessária as mudanças curriculares e não repercutiram no conteúdo das coleções didáticas, fato que se constitui em obstáculo para a efetiva renovação da Geografia Escolar (AZAMBUJA, 2017, p. 71).

A partir da análise documental, realizada nos PCN's, principalmente no rol de conteúdos da Geografia do ensino fundamental, e nas Diretrizes Curriculares do Estado do Piauí, verificou-se que a abordagem mais adequada para a temática do Patrimônio Cultural no ensino de Geografia, ocorre no terceiro ciclo (6º e 7º ano). Nesta etapa, o conteúdo geográfico aborda distintos contextos espaço-temporais e, muitas vezes sob a lente da interdisciplinaridade, como forma de alcançar um olhar mais abrangente dos fenômenos socioespaciais e culturais de um dado lugar.

5. LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: IMAGEM E REPRESENTAÇÃO

A história dos livros didáticos e a análise de seus conteúdos tem despertado um grande interesse de pesquisadores no mundo inteiro e já consolida, no universo acadêmico, um domínio de pesquisa. Choppin (2004, p. 552), aponta para causas estruturais justificadoras desta abundância de produções científicas, como “a complexidade do objeto livro didático, a multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve”.

5.1 Livro didático: uma breve história

A compreensão dos processos históricos de produção e consumo do livro didático no Brasil configura uma etapa fundamental tanto para contextualizar o objeto no conjunto da pesquisa, como para subsidiar discussões e ações que busquem o seu melhoramento enquanto recurso auxiliar e facilitador na prática docente.

Para Corrêa (2000), os livros didáticos constituem um grande potencial a ser desvendado, pois guardam o testemunho de conteúdos diversos que abarcam um multifacetado universo de valores morais, éticos, cívicos, sociais e patrióticos. Compreender este objeto em sua plenitude pressupõe que se leve em consideração, tanto o fato de que, constitui um recurso de significativa importância para a história das práticas educativas, paralelo às demais fontes textuais, verbais e imagéticas, como um instrumento que alberga conteúdos que expressam discursos, valores e representações de um dado contexto e formação social.

Conforme Silva (2013), o livro didático enquanto objeto de estudo é dotado de diversidade e complexidade, e isso demanda do pesquisador um entendimento amplo e contextualizado de sua trajetória nos sistemas de ensino ao longo do tempo.

[...] tomar o Livro Didático como objeto para estudo requer problematizar as relações que produziram e permitiram seu aparecimento em um dado momento histórico, relacionando não apenas as políticas educacionais, mas as articulações entre os diversos envolvidos na produção, circulação e uso destes materiais didáticos (SILVA, 2013, p. 66-67).

Em um país com dimensões continentais como o nosso, rico em diversidades naturais e culturais e, contrastes regionais que impactam na vida cotidiana dos habitantes, a constituição de uma proposta didático-pedagógica, materializada no livro didático de Geografia e, que promova um amálgama destas riquezas, destas tensões e particularidades, constitui um grande desafio.

Para Callai (2016a, p. 274), o livro didático além de um valioso documento que promove a acessibilidade ao conhecimento produzido pelo gênero humano,

[...] é também um poderoso instrumento nas mãos do Estado Nacional para veicular seus princípios e seus interesses no sentido de desenvolver uma consciência nacional. Através da divulgação dos conhecimentos e pelas orientações pode funcionar inclusive como algo autoritário, uma vez que se apresenta no Brasil como livro destinado a todo o território nacional.

A compreensão histórica da evolução das políticas do livro didático no Brasil permite a visualização das distintas formas como este recurso didático foi tratado nas políticas públicas educacionais que deram materialidade e visibilidade ao Estado em cada contexto histórico.

No mundo, o surgimento do livro com função educacional remonta ao século XVII. Contudo, é a partir do século XIX, sob influência da expansão capitalista, na transição de sua fase industrial ou concorrencial para a financeiro-monopolista, que se ampliam as tiragens com vistas a atender a demanda crescente por capacitação de mão de obra. O livro didático, então, difunde-se pelo mundo ocidental, como instrumento homogeneizador da sociedade, mas também, de síntese e sistematização do conhecimento científico. Para Schaffer (2003, p. 138), “uma peça da engrenagem de produção e reprodução de sistemas”.

Em uma análise detalhada da produção bibliográfica sobre a história do livro didático no mundo, Choppin (2004, p. 555) identificou que a maioria das pesquisas “recai sobre os dois últimos séculos de nossa história, período no qual são forjadas as identidades nacionais, quando se constituem as nações modernas”.

Os estudos de França e Carvalho (2015) acerca da origem do livro didático revelam a forte intervenção do Estado Nacional na sua produção em larga escala. Os pesquisadores argumentam que a organização de sistemas nacionais de ensino ocorreu de modo muito semelhante pelo mundo, no atendimento às demandas e

interesses dos Estados, estruturas balizadoras e legitimadoras do conhecimento constante dos manuais didáticos e aplicados nas instituições escolares.

No que tange a realidade brasileira, Schaffer (2003) afirma que, até o século XIX, era grande a escassez de material didático de produção nacional no país, necessitando, muitas vezes, a importação de livros portugueses e, até franceses, além de eventuais adaptações e improvisos com materiais congêneres para estimular a leitura. Essa deficiência era explicada por um conjunto de fatores, dentre os quais os elevados custos tipográficos e o caráter rudimentar da produção, quando não, a inexistência de gráficas.

O impulso na produção livreira nacional ocorreu nas primeiras décadas do século XX, paralelo às mudanças de natureza política, econômica e cultural que emergiam no país, como a efervescência nacionalista e o movimento modernista de 22 que, propugnavam por um projeto democrático e moderno de nação, cujos alicerces estavam apoiados na educação. Embora as discussões acerca das políticas do livro didático remontem ao contexto da República oligárquica, no governo de Washington Luiz, somente na gestão de Getúlio Vargas que o livro didático, efetivamente entrou para a agenda das políticas públicas com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1937, para legislar sobre a temática.

A primeira normatização nacional em torno do livro didático nasceu no contexto histórico e político Estado-novista. “A centralização das políticas de controle deveria padronizar a literatura didática no país e evitar eventuais abusos decorrentes de iniciativa isolada estabelecidas por alguns estados da federação” (FERREIRA, 2008, p. 37). É a partir do Decreto-lei nº 1006 de 30 de dezembro de 1938 que são regulamentadas as condições de produção, importação e utilização do livro didático. A legislação também estabeleceu critérios para a comercialização e uso do livro didático nas classes escolares da educação básica nacionais.

Em 1937, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), órgão subordinado ao Ministério de Educação. Em 1938, o Decreto Lei 1006/38 definiu o livro didático como “...compêndios que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares” e criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) para examinar e julgar os livros didáticos, indicar obras de valor para tradução e outras atividades conexas (SCHAFER, 2003, p. 138).

A iniciativa varguista, calcada na intensa centralização e controle estatais do capital cultural brasileiro, já havia interferido contundentemente nas políticas relativas ao Patrimônio Histórico e Cultural e, buscava, conforme De Luca (2009) no campo educacional estreitar as relações do Estado com a intelectualidade nacional com vistas a consolidar um ambicioso projeto no âmbito cultural.

Os controles estatais estabelecidos sobre a produção de livros didáticos tiveram por fim subordinar as publicações ao crivo do discurso oficial, eliminando ou evitando “qualquer desvalorização ou qualquer interpretação nociva aos seus interesses” (CHOPPIN, 2004, p. 555).

Sob inspiração do ideário de segurança nacional, brasilidade e ordem da nação (SCHAFFER, 2003), a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) orientou e interviu, rigorosamente, na política nacional do livro didático, exercendo a sua competência legal de:

- a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;
- b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
- c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;
- d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei (BRASIL, Decreto-Lei nº 1006, de 30/12/1938).

O livro didático, então, foi um instrumento estratégico para forjar a ideia de brasilidade. A obrigatoriedade do uso do livro didático de procedência nacional era a imposição de um procedimento coercitivo do Estado, que operou uma verdadeira violência simbólica, a desarticular grupos identitários estrangeiros em nome do projeto que buscava homogeneizar a nação encobrendo suas contradições, sua diversidade étnica e cultural.

Na década de 1960, com o advento da ruptura da normalidade democrática, é estabelecido um acordo, no período entre 1964-69, entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), que influenciou diretamente a produção, edição e distribuição do livro didático nacional. Tal acordo, “resultou na criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

(COLTED) e gerou denúncias de controle americano sobre o mercado livreiro e de controle ideológico sobre o processo educacional” (SCHAFFER, 2003, p. 139).

Para Freitag (1987) as políticas estatais do período em torno do livro didático no país, além de exercitarem um controle ideológico do Estado sobre a educação, eram danosas aos interesses nacionais, pois tais ações apenas tinham por fulcro:

[...] substituir o modelo francês, tido como improdutivo e excessivamente politizante, pelo modelo anglo-saxônico. Esse era reconhecido como mais eficaz, mais capaz de uma participação efetiva no desenvolvimento técnico e econômico do país e de silenciamento das vozes críticas e das lideranças politizadas e politizadoras no âmbito da educação. O modelo comportaria a despolitização do sistema educacional e um maior controle ideológico e político dos materiais de ensino, de modo especial do livro didático (FREITAG, 1987 apud SCHAFFER, 2003, p. 142).

Neste aspecto corrobora o entendimento de Santos (2017), segundo o qual o livro didático no contexto nacional, assumiu a perspectiva de modal de ideologias, tanto às veiculadas pelo Estado, como as difundidas por segmentos sociais específicos com o fito de silenciar e eclipsar a diversidade social e cultural da população brasileira.

Nos anos seguintes, o Estado brasileiro desenvolveu uma série de iniciativas e reformulações que culminaram na atual configuração da política nacional para o livro didático. Dentre estas ações, é importante destacar a criação nos anos 80 de diversos programas governamentais sob a coordenação da FAE (Fundação de Amparo ao Ensino) e direcionados a variados níveis de ensino, como o PLIDEF para o ensino fundamental, o PLIDEM para o ensino médio e, o PLIDESU para o ensino supletivo. Em ambos os casos, o foco era uma política educacional direcionada para o aluno carente (SCHAFFER, 2003).

Entretanto, foi durante a Presidência de José Sarney, no ano de 1985, que o Estado brasileiro implantou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir do Decreto nº 91.542, de 19 de outubro de 1985, ao qual transcrevemos *in verbis*:

Art. 1º. Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau.

Art. 2º. O Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados.

§ 1º A seleção far-se-á escola, série e componente curricular, devendo atender às peculiaridades regionais do País.

§ 2º Os professores procederão a permanentes avaliações dos livros adotados, de modo a aprimorar o processo de seleção.

Art. 3º. Constitui requisito para o desenvolvimento do Programa, de que trata este Decreto, a adoção de livros reutilizáveis.

§ 1º Para os efeitos deste artigo, deverá ser considerada a possibilidade da utilização dos livros nos anos subseqüentes à sua distribuição, bem como a qualidade técnica do material empregado e o seu acabamento.

§ 2º A reutilização deverá permitir progressiva constituição de bancos de livros didáticos, estimulando-se seu uso e conservação.

Art. 4º. A execução do Programa Nacional do Livro Didático competirá ao Ministério da Educação, através da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE, que deverá atuar em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios, e com órgãos municipais de ensino, além de associações comunitárias.

Parágrafo único. A execução prevista neste artigo compreenderá a seleção final, a aquisição e a distribuição do livro didático às escolas da rede pública de ensino de 1º Grau, bem, como atividades de acompanhamento e controle do Programa.

Art. 5º. A secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus - SEPS, do Ministério da Educação, responderá pela formulação, supervisão e avaliação da Política do livro didático.

Art. 6º. O Programa Nacional do Livro Didático instituído por este Decreto entrará em vigor no ano letivo de 1986. (BRASIL, Decreto nº 91.542, de 19/10/1985).

Com o PNLD, o Estado insere-se como um mediador entre os docentes e o mercado livreiro, ou seja, atua a partir do MEC como um intermediário privilegiado entre a demanda escolar por livros didáticos e a oferta das editoras. Neste aspecto, a legislação que institui o PNLD, configurou-se como marco jurídico para o livro didático enquanto política pública, em face da abertura proporcionada pela democratização dos processos de escolha, considerando a autonomia professoral, e distribuição de livros para todas as escolas públicas do país.

O livro didático surge, na história recente da educação nacional, como um instrumento normatizado, instituído legalmente e subordinado às políticas públicas educacionais estatais nos diversos níveis federativos. É um recurso pedagógico que sob a gestão pública do ensino emergiu, efetivamente, como política do Estado brasileiro a partir da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em meados dos anos 80.

5.2 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

A natureza da presente pesquisa demanda que sejam apresentadas informações sobre o PNLD, bem como sobre o vigente processo de escolha dos livros didáticos de Geografia nas séries finais. As informações utilizadas nesta subseção foram obtidas a partir da leitura dos documentos hospedados no sítio eletrônico do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, a exemplo do Guia do Livro Didático de Geografia que norteia o processo de escolha das coleções e faz uma análise geral dos volumes utilizados nesta pesquisa.

Logo, para subsidiar a análise das coleções didáticas de Geografia selecionadas como o *corpus* desta pesquisa, foram utilizados alguns documentos importantes como o Edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017, o Edital de Convocação 02-2015 (Brasil, 2015), sendo importante a contribuição das resenhas dos Livros Didáticos aprovados presentes no Guia do Livro Didático do PNLD na Área de Geografia voltado ao Ensino Fundamental Anos Finais para o ano de 2017 (Brasil, 2016).

Em meados dos anos 80 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir do decreto 91.542-85, com o fito de distribuir Livros Didáticos e outros materiais complementares à prática pedagógica nas escolas públicas brasileiras. Para Schaffer (2010, p. 140), o programa se propõe “a universalizar o atendimento aos alunos das escolas públicas e estabelecer a análise, seleção e indicação do livro didático”.

Para a aprovação dos Livros Didáticos, o PNLD estabeleceu um conjunto de requisitos básicos. Tais critérios de seleção são constantemente aprimorados, sendo elencados e caracterizados a partir de edital específico vinculado a uma edição de avaliação. Assim, alternadamente, são avaliados e escolhidos livros didáticos relativos aos anos iniciais, finais do ensino fundamental, bem como do ensino médio.

De modo geral, o processo de seleção do livro didático pelas escolas ocorre da seguinte forma: o Ministério da Educação disponibiliza as obras didáticas para as escolas públicas de ensino fundamental e médio a partir do PNLD. O programa adquire as coleções didáticas junto às editoras e as distribui aos alunos da rede pública de educação. Esta compra e distribuição são operacionalizadas em triênios, alternando o processo entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio.

Buscando a descentralização administrativa no que tange a autonomia do processo de escolha do livro didático pelos professores das escolas cadastradas, o programa atende a diferentes componentes curriculares, dentre os quais a Geografia.

Os docentes optam por duas coleções que melhor se enquadram à sua própria concepção de construção do conhecimento e que estejam atreladas ao projeto político-pedagógico de sua instituição educacional, colocando por seu interesse a primeira e a segunda opção a ser entregue (SANTOS, 2017, p, 145).

A coleção de livros didáticos aprovada democraticamente pelos professores é reutilizável durante o triênio por distintos estudantes. Cumprido o prazo de três anos de uso, a escola está autorizada a substituir a coleção escolhida.

Conforme Santos (2017), para operacionalizar o processo de escolha dos livros didáticos, o PNLD disponibiliza para todos os professores de escolas públicas o Guia do Livro Didático. “Nele estão livros recomendados, por matérias, contendo uma resenha de cada um deles e os critérios de recomendação/exclusão das obras que foram inicialmente apresentadas” (CAVALCANTI, 2016, p. 332).

Oliveira e Giordani (2017) definem o Guia do Livro Didático como o resultado de uma política pública estatal compromissada com as diretrizes educativas, curriculares e específicas da Geografia no Ensino Fundamental, constituindo o mesmo [...] “um artefato educativo voltado para instruir professores, em atuação nas escolas públicas de todo o Brasil, na escolha de obras didáticas que poderão ser adquiridas e utilizadas para ensinar e aprender Geografia” (OLIVEIRA; GIORDANI, 2017, p. 28).

O guia também elenca os parâmetros avaliativos das coleções didáticas divididos em cinco blocos, a saber, “descrição global da obra; formação cidadã; proposta pedagógica, conteúdos, atividades e ilustrações; manual do professor e; aspectos do projeto gráfico-editorial da obra” (SANTOS, 2017, p, 147).

Na medida em que traça um roteiro para apresentar as obras aos professores, o Guia possui elementos que possibilitam problematizar as disputas sintetizadas pelos processos de avaliação empreendidos no âmbito do PNLD. É evidente que tais disputas se dão pelos saberes, pelos métodos e pelas práticas correlatas possibilitadas pelo uso que o professor faz do livro escolhido (OLIVEIRA; GIORDANI, 2017, p. 26).

Um dos pontos altos do Guia do Livro Didático são as resenhas das coleções didáticas recomendadas. Conforme Oliveira e Giordani (2017, p. 29) as supracitadas resenhas estão organizadas em quatro blocos temáticos:

O primeiro fornece uma visão geral da coleção, geralmente um olhar panorâmico sobre a obra; o segundo produz uma descrição, na perspectiva de esmiuçar seu sumário; o terceiro trata de analisar sua proposta pedagógica e qualificar seu uso; no quarto e último bloco acontece um diálogo com as possibilidades de uso da obra em sala de aula.

Contudo, apesar da relativa descentralização e da visão pluralista nos processos de escolha, ainda são grandes as críticas ao programa, dada a sua configuração como política pública do Estado brasileiro. São debates que fervilham no mundo acadêmico, mas cujas respostas serão efetivamente construídas no âmbito da educação básica na cotidianidade das atividades escolares.

As discussões em torno do livro estão vinculadas ainda a sua importância econômica para um vasto setor ligado à produção de livros e também ao papel do Estado como agente de controle e como consumidor dessa produção. No caso brasileiro, os investimentos realizados pelas políticas públicas nos últimos anos transformaram o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) no maior programa de livro didático do mundo (BITTENCOURT, 2004b, p. 471).

Assim, o Estado brasileiro definiu como política pública a produção, publicação e distribuição de Livros Didáticos a partir da criação e execução do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático. A partir deste programa, que distribui livros didáticos para todas as escolas públicas brasileiras, o Estado passou a atuar de modo mais contundente no estabelecimento de novos parâmetros avaliativos para aferir a qualidade e o grau de atualização das produções editoriais neste segmento. Disso resultou uma série de mudanças já contempladas nas avaliações do PNLD e nas edições recentes do Guia do Livro Didático, a exemplo da diversidade de gêneros textuais e de linguagens que as atuais coleções didáticas de Geografia apresentam.

Nesta edição do PNLD, as Coleções avançam na utilização de múltiplos gêneros textuais e de linguagens, incluindo textos jornalísticos de mídias impressas e digitais; histórias em quadrinhos,

humor gráfico (*cartoons*, fanzines, charges, tirinhas), músicas, literatura de cordel, pinturas, filmes, vídeos abertos que circulam na web, dentre outros recursos multimodais, enriquecendo não somente a forma de tratamento dos conteúdos geográficos, bem como os temas tratados, aproximando-os do público infanto-juvenil. Alguns temas considerados complexos na Geografia, a exemplo das migrações internacionais contemporâneas, são mais acessíveis e chamam mais a atenção dos adolescentes quando esses recursos são utilizados como ponto de partida para o seu estudo, pois, como muitos teóricos já vem nos ensinando, “vivemos em uma sociedade imagética” (BRASIL, 2016, p. 37).

Até a década de 90 do século passado, a questão da imagem no livro didático era vista em um plano secundário, meramente ilustrativo. É a partir do aprimoramento dos parâmetros avaliativos do PNLD, que as imagens vão ganhar relevância, enquanto textualidade, linguagem, documento, conteúdo, figurando entre os critérios essenciais para qualificar uma coleção didática.

Na atualidade, observa-se uma relevância dos aspectos visuais no conjunto dos critérios de avaliação dos livros didáticos recomendados pelo PNLD. Isso é um dado interessante, pois consolida a posição da imagem como parte integrante do conteúdo e não apenas como mera ilustração. “É importante entender que essas linguagens não são instrumentos ou meras ferramentas, mas são utilizadas como propostas voltadas para o processo de aprendizagem e para a ampliação do capital cultural do aluno” (CASTELLAR; VILHENA, 2009, p. 8).

O Guia do Livro Didático relativo às coleções de livros de Geografia tem enfatizado a temática das linguagens, ora advertindo pela ausência, ora valorizando pela presença (OLIVEIRA; GIORDANI, 2017), as diferentes práticas comunicacionais. A questão das textualidades, sejam elas escritas ou visuais, constituem elementos balizadores que convergem para a qualificação das obras, principalmente, porque tais atributos favorecem e potencializam o ensino e aprendizagem dos conteúdos geográficos abordados nos livros.

As imagens e a diagramação características dos textos contemporâneos invadem os Livros Didáticos e são apontados no Guia como potenciais de gêneros textuais e linguagens distintas. Cabe ressaltar a necessidade de formação de professores continuada para a promoção de multiletramentos também nas aulas de Geografia, são novas grafias para aprender a ler o mundo imagético do século XXI, conteúdos são vinculados a diferentes formas de apresentação e apreensão (OLIVEIRA; GIORDANI, 2017, p. 35).

Também é oportuno mencionar que, dentre os muitos temas abordados pelo Guia do Livro Didático em sua versão mais recente para os anos finais do ensino fundamental, merece atenção a questão da Pluralidade Cultural. Em se tratando de Pluralidade e diversidade cultural, o Guia também recomenda a utilização dos diferentes modais de linguagens, permitindo um enriquecimento e uma fluidez no tratamento da temática sob a perspectiva espacial.

No trabalho com a Coleção, aproveite ao máximo a abordagem sobre as culturas afrodescendentes e indígenas na constituição social e cultural do espaço geográfico, bem como os inúmeros recursos audiovisuais e textuais e a diversidade de imagens que propiciam uma leitura profunda de povos e culturas que compõem a sociedade brasileira e latino-americana, que podem ser amplamente utilizados e discutidos em sala de aula (BRASIL, 2016, 59).

Esta questão tem ocupado uma centralidade na avaliação das coleções didáticas, principalmente em face da emergência de um paradigma normativo que de forma impositiva inseriu novos temas na agenda curricular, como as questões relativas ao gênero, ao arcabouço protetivo que ampara menores, adolescentes e idosos, às origens regionais ou culturais que, invariavelmente vinculam os sujeitos à memória e ao patrimônio, bem como elementos de natureza étnica e racial formadores de nosso povo e que chancelam o ensino da cultura africana e indígena.

Neste aspecto o edital que regeu o processo de escolha das coleções didáticas que são objeto de análise desta pesquisa, reafirmou, no plano pedagógico, que as coleções devem albergar este contexto e colaborar, efetivamente para a construção da cidadania. Assim, os livros didáticos escolhidos devem buscar:

- promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- abordar a temática de gênero, da não-violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia;
- promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade;
- promover a educação e a cultura em direitos humanos, afirmando o direito de crianças e adolescentes;
- incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e a valorização da diversidade, dos conceitos de sustentabilidade e da cidadania

ativa, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;

- promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando o caráter multicultural da nossa sociedade;
- abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (Brasil, 2015, p. 40).

Sob este aspecto, pontua Gabrelon e Silva (2017) em recente estudo sobre os livros didáticos que, as obras de Geografia recomendadas pelo PNLD e com maior penetração nas escolas da rede pública de ensino atuam no sentido de legitimar e difundir uma representação sobre a identidade e o território brasileiro, um tanto distanciadas da realidade dos alunos no que tange a ordem territorial e a sua cotidianidade. Ressaltam que este problema é muito comum nas abordagens sobre o território nacional e sua população. Apontam que há certa dificuldade dos alunos, certo estranhamento em seu reconhecimento enquanto cidadãos brasileiros, sua localização e função na estrutura territorial, nos processos identitários e constituintes da nação.

Neste sentido, preocupa-nos o significado que as narrativas em curso nos Livros Didáticos de Geografia podem apresentar situações em que o professor não esteja capacitado a compreender o conhecimento que se propõe ensinar e a realizar os recortes do saber geográfico que se encontram no Livro Didático e outros recursos pedagógicos para relacionar com o lugar e os questionamentos dos estudantes (GABRELON; SILVA, 2017, p. 125).

Apesar dos avanços nesta questão, ainda são recorrentes as críticas decorrentes dos embates, principalmente das lutas de representação, em torno da hegemonia discursiva no livro didático de Geografia. Nisto, reside a importância dos estudos em torno da abordagem do Patrimônio Cultural nos livros didáticos a partir da análise de imagens que permitam uma leitura da Pluralidade Cultural e dos

elementos simbólicos e materiais formadores da identidade brasileira em sua diversidade.

5.3 Livro didático e ideologia: uma discussão necessária

Nesta subseção abrimos espaço para dialogar sobre a ideologia nos livros didáticos, por acreditarmos que há uma relação histórica entre os mesmos e a noção de Patrimônio Cultural. Relação essa marcada ora por tensões, ora por cumplicidades, mas mediada a partir das imagens. Para tanto, retomaremos o diálogo com o pensamento de Choppin (2004) que elencava para o livro didático várias funções, dentre as quais, a ideológica ou cultural.

Escrever a história dos livros escolares – ou simplesmente analisar o conteúdo de uma obra – sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido (CHOPPIN, 2004, p. 561).

A função ideológica ou cultural remonta ao processo de formação dos Estados Nacionais que estruturaram sistemas educacionais em que o livro didático atuou, estrategicamente, como fator centrípeto, amalgamando língua, cultura e valores da classe dirigente para forjar uma identidade nacional.

Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar – e, em certos casos, a doutrinar – as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Durante o processo de formação dos Estados Nacionais a ciência geográfica cumpriu um papel estratégico no conhecimento e delimitação do território, na construção da identidade do povo com o seu solo. Neste aspecto, as instituições escolares e, especialmente, o livro didático de Geografia atuou de forma consistente e sistemática na difusão de valores e ideologias.

[...] a constituição dos Estados Nacionais exigia a construção de identidades ainda difíceis de ser assimiladas. A presença da escola foi de fundamental importância para que tais identidades se constituíssem, definindo uma gramática e um vocabulário únicos para toda a nação, além de criar e difundir uma história e uma geografia que permitissem a todos reconhecer-se pertencentes a determinado país (SANTOS, 2013, p. 6).

As análises que versam sobre as abordagens ideológicas no livro didático espelham os dilemas de uma dada sociedade, geralmente, fatos marcados por uma temporalidade e uma espacialidade. Nesta perspectiva, são relevantes alguns temas e questões como:

As que se referem à formação da identidade nacional, e que são mais comuns, notadamente em países que conquistaram autonomia ou que a recuperaram recentemente, ou ainda naqueles nos quais o poder político preocupa-se em consolidar ou alimentar – por razões diversas - o sentimento de nacionalidade (CHOPPIN, 2004, p. 556).

Para Chartier (1990), os livros didáticos não gozam de neutralidade discursiva, pois são produtores de estratégias e práticas de naturezas diversas no ambiente escolar, com vistas a imposição de uma autoridade em detrimento de outros. Assim, o livro didático manifesta uma violência simbólica, legitima a partir do discurso um projeto reformista, indiferente às alternativas, as atitudes, as identidades e memórias dos sujeitos. O livro didático reflete as relações de poder em uma dada sociedade (LE GOFF, 1996), e nasce a partir de determinadas concepções e como um recorte de conhecimentos de uma determinada ciência (COPATTI, 2017). E neste aspecto reside o seu grau de influência e discurso de autoridade.

A análise ideológica ou cultural do livro didático parte do princípio de que a produção editorial, em maior ou menor grau, tem o condão de modelar o seu público. [...] “com mais ou menos resistência, o público é moldado pelo escrito (verbal ou icônico), torna-se semelhante ao que recebe, enfim, deixa-se imprimir pelo texto e como o texto lhe é imposto” (CERTEAU, 1999, p. 261).

O conjunto das pesquisas em torno do tema livro didático de Geografia apresentam como questão o reconhecimento do mesmo como um veículo à serviço da razão instrumental, difundindo a visão oficial do Estado. Historicamente, as obras

que se tornaram referência para o ensino de Geografia promoveram visões sobre o território e os habitantes nacionais, forjando discursos, acerca dos componentes constituintes do país, ideologicamente comprometidos com o projeto da pátria. Isso foi patente na visão tradicional do ensino de Geografia na educação básica, em que estrutura curricular era modelada para atender aos interesses da classe dominante, mas, sobretudo, os interesses do Estado.

É notório que a Educação Básica no Brasil tem como um de seus sustentáculos a ideia de formação para a cidadania. A aquisição do conhecimento escolar é passo fundante neste processo, uma vez que a cidadania é um atributo que demanda para o seu pleno exercício a autonomia no pensar, condição *sine qua non* para a inserção qualificada dos sujeitos na sociedade. Entretanto, um ensino de Geografia que opere sob um viés tradicionalista das práticas e estratégias pedagógicas, apenas fortalece a lógica reprodutivista, conteudista e mnemônica, limitando em muito o grau de proatividade e criticidade dos sujeitos.

A Geografia Escolar, quando praticada sob os pressupostos da pedagogia tradicional, apresenta limitações quanto a essa finalidade. A cidadania construída traz a marca da adaptação ao status quo na medida em que objetiva identificar o sujeito habitante com o território da Pátria, tal como ele se apresenta. Isso por meio de um conteúdo escolar previamente definido e predominantemente descritivo, estático e informativo (AZAMBUJA, 2017, p. 63-64).

Neste diapasão, o livro didático, instrumento fundamental nos processos educativos, segue uma tendência ancorada na padronização e no condicionamento, com reflexos no modo de sua organização. Assim, as imagens adquirem um relevante papel na afirmação de ideias, necessitando para isso não apenas do elemento estético e técnico, mas de considerável apelo emocional que confere a mensagem visual um caráter unidirecional, complementando tanto o texto escrito, como o texto subjetivo (SOUZA, 2014).

Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa. [...] assim, o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e do estado (BITTENCOURT, 2006, p. 72-73).

Infelizmente, imagens geográficas podem atuar como clichês carregados de mensagens visuais estereotipadas, representando contextos culturais e espaciais estranhos a realidade vivida pelo aluno. É fundamental saber o que a mensagem visual quer enfatizar. Contudo, é mais importante, ainda, identificar o que ela busca esconder. As representações visuais encontradas nos livros didáticos de Geografia precisam ser problematizadas e analisadas criticamente. Para Gabrelon e Silva (2017), alguns livros didáticos no século XXI continuam reproduzindo representações de território, nação e dos brasileiros ajustadas às ideias seminais que nortearam no Brasil o ensino de Geografia em seu nascedouro.

Podemos dizer que são representações visuais que apresentam características semelhantes em uma abordagem cultural e espacial, onde se representa sempre os mesmos elementos naturais, transformados e culturais de um espaço Geográfico, portanto, acabam excluindo muitos outros elementos, gerando assim, uma concepção de espaço equivocada e indutiva sobre a concepção Geográfica do meio em questão (RIBEIRO, 2013, p. 38).

Algumas imagens presentes em livros didáticos de Geografia tem o condão de petrificar o olhar, silenciar a voz e estabelecer uma cortina de fumaça sobre o pensamento, pois abrigam um determinado discurso com uma “capa geográfica”, geralmente, eivado de repetições e representações acerca dos lugares e das pessoas.

[...] o livro didático é uma fonte importante, quando não a única, na formação da imagem que temos do *Outro*. Alie-se a isto o fato do livro didático constituir-se numa autoridade, tanto em sala de aula quanto no universo letrado do aluno. É o livro didático que mostra com textos e imagens como a sociedade chegou a ser o que é, como ela se constituiu e se transformou até chegar nos dias atuais (GRUPIONI, 1995, p. 486).

No tocante a imagem como representação, mas especificamente, na sua capacidade de condicionar a percepção dos sujeitos, Deleuze (2007) argumentava que é da natureza do poder, em suas variadas manifestações, sobrepor ao real às imagens. Contudo, estas imagens na condição de clichês são sempre rarefeitas, permeadas de hiatos, ora silêncios, ora ruídos, simulacros com o fito de “nos fazer crer que víamos tudo” (DELEUZE, 2007, p. 32).

Os clichês de modo geral tem o poder de engessar a percepção do sujeito, enquadrando-o em uma ideia fixa, uniformizada e impedindo-o de pensar de modo heterogêneo, plural e crítico. Para Firmino e Martins (2017, p. 106), "uma Geografia que funcione somente fortalecendo e repetindo imagens-clichês nos faz reprodutores de discursos e posicionamentos que podem vir a imobilizar nossas possibilidades para com o espaço geográfico".

É neste contexto que se faz necessário incluir na análise do livro didático um olhar mais atento para o papel das imagens na trama discursiva. Pois, analisar imagens nos livros didáticos de geografia pressupõe trabalhar com um rol de significações explícitas e implícitas na textualidade visual, muitas das quais carregadas de conotações ideológicas, de visões estereotipadas da realidade e até clichês. Estes últimos são definidos por Firmino e Martins (2017) como informações visuais imersas na cultura e que perpassam o viver cotidiano, constituindo nos sujeitos uma representação de si e do mundo, às vezes de difícil desconstrução.

Ribeiro (2013) ressalta a necessidade de descrever e problematizar as Geografias menores, os espaços sufocados diante da mesmice que se estabeleceu nos livros didáticos com a afirmação da Geografia da vez, a que insistentemente, aborda os mesmos conteúdos, amparados, geralmente, em imagens clichês, repletas de estereótipos. Infelizmente as imagens clichês tem se propagado nos espaços escolares, contribuindo para gestar visões preconceituosas das relações socioespaciais e dissociadas da realidade do aluno. Contudo, é importante ressaltar que, "julgamos uma imagem "verdadeira" ou "mentirosa" não devido ao que se representa, mas devido ao que nos é dito ou escrito do que representa" (JOLY, 1996, p. 117). Também, é oportuno refletir sobre a questão posta por Oliveira Jr (2009, p. 21) ao afirmar que,

Não propriamente a imagem, mas a localização dela no discurso acerca do espaço, a localização dela na realidade espacial do planeta. Ou seja, normalmente não é a imagem que é colocada em suspeição, mas o veiculador que a apresentou como sendo de um lugar cuja imagem preexistente em nós é refratária àquela mostrada.

Em suma, as imagens tem o poder de reproduzir e representar diferenças e hierarquias. Rose (2013) alerta para esta característica, principalmente, quando o geógrafo em suas distintas atividades profissionais e pedagógicas interage com seu público e suas imagens no sentido de produzir visualidades disciplinares.

Quando geógrafos usam imagens no auditório, livro ou site, isso também estabelece papéis e posições, hierarquias e diferenças no âmbito acadêmico. Produz diferença, por exemplo, em torno do que pode ou não ser visto, do que permanece invisível e o que é tornado sombra por estratégias específicas de apresentação, e em torno de quem pode não interpretar o visível, e de que maneira (ROSE, 2013, p. 199).

As chamadas visualidades disciplinares estão presentes nas múltiplas visualidades que estruturam os saberes geográficos. Como tratamos no plural estes saberes, cada um manifesta os seus diversos modos de reivindicação e visualização na sua relação com o espaço geográfico. Neste aspecto, para Rose (2013, p. 199), as “questões de poder e de desempenho devem ser centrais para se pensar as visualidades da geografia e, assim, também, deveriam ser as questões sobre o espaço”.

É fundamental analisar pormenorizadamente como o livro didático mobiliza certas formas de visualidade com o fito de não apenas possibilitar uma forma de ver, mas de categorizar a realidade. Tal fato se faz necessário tendo em vista que determinadas relações de poder estão amparadas e, até são legitimadas, por formas peculiares de visualidade.

É importante examinar as imagens veiculadas nos livros didáticos de geografia como produção de significados. Elas revelam estratégias que implicam relações de poder. Esses significados podem ser questionados, pois foram construídos no interior de determinada cultura, a partir de jogos de linguagem e de sistemas de classificação que os colocam em permanente movimento (TONINI, 2014, p. 158).

Desta forma, urge o questionamento se as visualidades construídas e contidas nos livros didáticos de Geografia sobre o Patrimônio Cultural não convergem para a produção e reprodução de visões particulares de diferenças sociais.

Em seus estudos, Choppin (2004) verificou que a imagem da sociedade presente nos livros didáticos, em distintas épocas e locais, exala um cenário e uma representação idealizada, buscando ocultar as possíveis tensões e contradições sociais. Ressalta, também, o papel dos autores dos livros didáticos no processo, que não podem ser reduzidos a meros espectadores, a coadjuvantes do seu tempo, mas que atuam como protagonistas. Assim, o livro didático não apenas reflete, mas

transforma o contexto, o entorno, concebendo uma representação imagética condizente com os interesses vigentes do segmento social dominante. Por isso, recomenda que, além da atenção devida aos autores e ao que eles escrevem, faz-se necessário, também, observar o que foi emudecido, “pois se o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela” (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Neste aspecto, Choppin (2004) também questiona a pretensa e absoluta objetividade do pesquisador. Parte do princípio que há uma seletividade no trato das temáticas a partir do momento em que alguns fatos são abordados à exaustão e outros são silenciados, invisibilizados. Assim, ventila-se o risco do pesquisador se deixar influenciar por preconceitos inerentes a sua identidade cultural.

[...] essas mesmas análises estão sujeitas a participar de uma ideologia, e podemos considerar que certas pesquisas existentes nada mais fazem que tentar substituir ideologias (reais ou presumidas) que elas identificam por meio de outras ideologias (MARIENFELD, 1976, p. 49, apud CHOPPIN, 2004, p. 556-557).

Repercutindo as recentes mudanças na legislação nacional acerca dos direitos e conquistas educacionais e sociais, os livros didáticos tem adotado uma política de valorização das diferenças socioculturais e das ações afirmativas. Contudo, como apontam Gonçalves e Melatti (2017) tais abordagens ainda são muito superficiais ou incompletas, necessitando de uma contextualização social que prime pela diversidade e pluralidade cultural, pela cidadania, inclusão e pela questão ambiental, temas importantíssimos na agenda da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. As autoras também mencionam a necessidade de se promover na análise das obras, mas principalmente no seu uso em sala de aula, contextualizações espaçotemporais que abarquem o rico universo cultural dos fatos e fenômenos brasileiros.

Sem contextualização espaçotemporal é difícil o aluno reconhecer as contradições e tensões sociais, políticas, econômicas e culturais [...] bem como identificar e desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que promovam a cidadania ativa (GONÇALVES; MELATTI, 2017, p. 46-47).

Assim, o livro didático de Geografia, resguardada sua importância no âmbito da Geografia que se ensina na sala de aula, não pode ocupar a centralidade do processo de gestação e difusão do conhecimento escolar, mas ser um parceiro

nesta caminhada, atuando de forma complementar a prática docente, principalmente como recurso que possibilite reflexões e questionamentos sobre visões estereotipadas, seletivas ou excludentes acerca de temas e conceitos geográficos.

A Geografia leva a reconhecer em cada lugar as marcas deixadas pelas várias dinâmicas e processos, tanto naturais quanto sociais. [...] entender essas transformações como resultantes do jogo político, conflito de interesses e poderes, e as possibilidades que cada grupo social dispõe, é de fundamental importância para que os alunos venham a entender os motivos que levam certos elementos espaciais a desaparecerem e outros a permanecerem por longo tempo no mesmo lugar (BUENO, 2011, p. 302).

Neste quesito, as imagens ocupam um papel fundamental, pois estas podem tanto dar vazão a visões estereotipadas de lugares e pessoas, como construir uma cultura visual, com fulcro em uma formação cidadã, que combata as representações eviadas de preconceitos e marginalizações.

5.4 Imagem: textualidade e representação

Geógrafos, historiadores, pedagogos, antropólogos e sociólogos, dentre tantos outros profissionais, tem despertado para a importância do visual e de uma discussão mais aprofundada sobre as imagens, sinalizando para a relevância de uma alfabetização visual expressa como uma leitura crítica de imagens e da cultura visual contemporânea.

Mas o que é uma imagem? Qual sua dimensão cultural? E sua importância para as práticas pedagógicas? Essas são algumas das questões que emergem quando se discute a temática da visualidade.

A palavra imagem carrega em sua etimologia uma forte carga polissêmica, daí a aparente dificuldade, entre tantas significações possíveis, de se extrair uma definição clara, objetiva e de grande empregabilidade.

[...] compreendemos que indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, dependem da produção de um sujeito. Imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece (JOLY, 1996, p. 13).

Além disso, imagem é expressão genérica, que cobre um vasto espectro de representações visuais que podem ir da charge aos quadrinhos, do desenho ao mapa, da pintura à fotografia, dentre tantas formas e expressões imagéticas. “A produção, reprodução e representação de imagens são processos culturais ancestrais, casuais ou intencionais, que cumprem necessidades humanas primordiais, como exprimir uma ideia” (BARROSO, 2017, p. 51).

Segundo Rose (2007), estamos imersos em uma cultura visual. Essa cultura é um processo, uma forma de perceber o mundo e, encontra-se alicerçada, historicamente, no produto do trabalho humano, sua engenhosidade e imaginação, manifestas em objetos e artefatos materiais, com conotações estéticas, simbólicas, religiosas, político-ideológicas, enfim, que são direcionados uma significação. Assim, a sociedade contemporânea é midiática e, fundamenta sua existência no primado da visualidade, ou seja, as imagens se firmam como os vetores de publicização e internalização de informações (TONINI, 2014).

No cenário atual, as novas tecnologias de informação e comunicação favorecem a emergência de uma nova epistemologia. Para Sardelich (2006), os conceitos de espaço, tempo e memória, bem como de produção e difusão de saberes, estão sendo redefinidos por esta lógica que demanda não apenas uma outra forma de pensar o real, mas também uma outra visualidade.

Neste aspecto, é interessante fazer a distinção entre os conceitos de visão e visualidade. Distinta da visão que opera como processo fisiológico, a visualidade consiste em um olhar socializado, imerso em contextos socioculturais e identitários. A visão está relacionada a um atributo físico e biológico. É o que o olho humano é capaz de ver. Contudo, a visualidade refere-se a visão como uma construção cultural. São os distintos modos de ver e reconhecer, de visualizar aquilo que está posto, explícito, evidente, mas de ver o que está oculto, nas entrelinhas do olhar.

Para Sardelich (2006), também é crescente o interesse pelo uso das imagens como fonte documental, instrumental, produto de pesquisa, bem como veículo de intervenção político cultural. Nesta seara, surgem trabalhos em campos disciplinares distintos como a Antropologia, a História, a Geografia e a Sociologia que, contribuem para a discussão e criação de estratégias teórico-metodológicas novas que reforcem a ideia de construção do conhecimento que contemple a perspectiva imagética como documento.

Segundo Rose (2007), a compreensão do papel da imagem na contemporaneidade passa por um estudo crítico da mesma, no qual o questionamento de sua origem e sua atuação no contexto social constituem tarefas essenciais. Esta análise crítica da imagem deve levar em conta as relações sociais de poder. Relações estas que não são naturais, mas construídas e que, encontram na forma visual um instrumento de legitimação. “Compreende-se, deste modo, uma relação da imagem com o poder, i.e. o poder inerente de representação visual: manifestar ideias, crenças ou valores (e.g. místicos, religiosos, culturais, sociais, políticos, estéticos, etc.) e, assim, influenciar” (BARROSO, 2017, p. 51).

Algumas ações neste sentido são de grande importância. Rose (2007), recomenda que em relação às imagens é crucial tomar nota dos seus princípios de inclusão e exclusão, perceber seu papel e como é construída sua acessibilidade em um dado contexto social, bem como entendimento das formas de sua difusão e, a decodificação da hierarquia e das diferenças por ela naturalizadas.

Entender uma visualização é... investigar... a atividade social que ela faz. É notar seus princípios de inclusão e exclusão, detectar os papéis que ela torna acessíveis, entender a forma na qual eles são distribuídos e decodificar as hierarquias e diferenças que ela naturaliza (FYFE E LAW, 1988, p. 1 *apud* ROSE, 2013, p. 198).

A emergência da imagem como objeto de estudo crítico ocorre em um contexto de crise da linguagem e do discurso de matriz moderna, delineado por uma lógica verbal que se firmou de modo hegemônico e homogeneizante. Para Hissa (2002, p. 44), inaugura-se uma era de “crise das palavras oficiais e palavras definitivas”.

Ferraz (2001), em face dos dilemas e demandas do mundo atual em torno das novas textualidades e referenciais teóricos, faz uma crítica contundente à resistência da academia em manter um vocabulário empobrecido, carente de fator experiencial e de diálogo com as tendências epistemológicas e metodologias emergentes.

[...] insiste-se em reduzir esse vocabulário ao estritamente gramatical, aos elementos que podem ser representados por palavras e, a partir disso, uniformizou-se a fundamentação lógica do discurso, que visava o que é a verdade do mundo a partir apenas da exatidão da razão expressa em palavras (FERRAZ, 2011, p. 88).

Oliveira Jr (2009), concordando com os demais autores citados, reconhece que vivemos em uma época em que a visualidade adquire grande relevância. Tal importância é patente, principalmente nas disputas de caráter político, na criação de visualidades espaciais com efeito de realidade, uma representação que assume “um caráter de substituição da coisa pela sua aparição imagética” (OLIVEIRA JR, 2009, p. 25).

Baudrillard (1991) em sua crítica à pós-modernidade, compartilhava desta tese ao afirmar que com a expansão da visualidade, ampliaram-se os simulacros e as simulações. Isso se traduziu em um ponto de tensão que gerou grande inquietação, a relação entre o ver e o conhecer. Assim, apontou uma dificuldade do homem em distinguir o real e o irreal, tamanha a profusão de imagens e sua relação com o mundo real. Contudo, é importante frisar que “o espectador acredita até certo ponto na realidade do mundo imaginário representado na imagem” (AUMONT, 1993, p. 113).

Para Belmiro (2000), uma imagem tem uma natureza profundamente simbólica, uma vez que se torna significativa quando ancorada nos conteúdos resultantes de sua própria constituição e não na realidade em si. Os sistemas referenciais que criam laços identitários e de reconhecimento entre os homens são constituídos basicamente por construções imagéticas (BELMIRO, 2000). Isso, efetivamente qualifica as imagens por sua natureza simbólica e representacional, sua dimensão relacional como constructo social.

[...] o que se vê é tradução de um modo de organização do olhar, que, de tempos em tempos, sofre influências das revoluções técnicas e cria novas formas de apropriação do visível, uma lógica sempre precária, porque presa a um conjunto de fatores históricos, sociais, científicos. Dessa forma, a imagem, por sua própria natureza, é mediática e, portanto, é representação (BELMIRO, 2000, p. 16).

As representações imagéticas não constituem apenas fatos sociais e culturais da coletividade, mas são construtos concebidos a partir das interações dos sujeitos, manifestas desde as relevantes produções sociais e culturais, bem como na cotidianidade, nos discursos, nas relações e, principalmente, no olhar e nos diálogos com o seu entorno, seu mundo.

Ribeiro (2013) argumenta que o diálogo com imagens é, sobretudo, um diálogo com a questão da representação. Cada sujeito interpreta uma imagem a

partir da lente de sua experiência. Aumont (1993) concebeu uma definição de representação mais próxima do olhar geográfico. Para o renomado autor, “a representação é um processo pelo qual se institui um representante que, em certo contexto limitado, tomará o lugar do que representa” (AUMONT, 1993, p. 1004).

Assim, a partir da imagem, todo um repertório de informações, experiências, vivências e saberes são processados de modo a serem reconstituídos à luz dos estímulos visuais, dos valores e do universo cultural de cada um, conferindo-lhes uma utilidade e uma legibilidade.

5.5 Geografia e imagem

Gillian Rose, geógrafa britânica, em seus estudos no âmbito da cultura, em um artigo intitulado “Sobre a necessidade de se perguntar de que forma, exatamente, a geografia é “visual”?”, abre uma interessante discussão sobre o caráter visual da ciência geográfica. Para Rose (2013, p. 197) “com exceção da antropologia, a geografia tem um caráter particular entre as ciências sociais por ter sempre contado, e continuar contando, com certos tipos de visualidades e recursos visuais para construir seus saberes”. Isso é respaldado pelo fato de que as imagens não estão circunscritas apenas à órbita da informação e da ilustração, cumprem, também, importante papel nos processos educativos e de produção de conhecimento.

Oliveira Jr (2009) defende o debate de cunho metodológico sobre a leitura geográfica de imagens. Afirma que a linguagem pictórica tem muito a contribuir na leitura de arranjos espaciais, pois [...] “as imagens constituem muito do que nos educa os olhos e muito do que temos disponível para educarmos a nós próprios e aos nossos próximos e distantes estudantes acerca do espaço geográfico” (OLIVEIRA JR, 2009, p. 17). Para Aumont (1993, p. 240), “o espaço ocasiona uma representação altamente simbólica”.

Todavia, apesar do reconhecimento do visual como inerente a condição de ser do pensamento geográfico, a academia não tem empreendido esforços consistentes na análise do visual como campo de estudo na Geografia.

A forma mais óbvia de caracterizar a geografia como uma disciplina visual, suponho, seria destacar a infinidade de recursos visuais

usados por geógrafos quando estão produzindo, interpretando e disseminando o trabalho geográfico: todos aqueles mapas, vídeos, esboços, fotografias, slides, diagramas, gráficos e tudo o mais que preenche os livros-textos, conferências, seminários, apresentações em congressos e – em grau muito menor – artigos e livros publicados (ROSE, 2013, p. 198).

No âmbito da pesquisa acadêmica local, já há alguns estudos vinculando as imagens à Geografia, principalmente no que tange ao seu uso e potencial pedagógico, como as pesquisas de Lacerda (2018) e Bustamante (2016) vinculadas ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí. Há sem dúvida, grandes possibilidades para o trabalho com imagens na Geografia, tanto acadêmica quanto a escolar, face as suas potencialidades cognitivas e aplicativas que são inerentes ao conhecimento geográfico, por sua peculiar condição imagética. Desta forma, “a Geografia compreende a imagem como fenômeno contextualizado e rico em significações, capaz de habilitar o sujeito observador na leitura e interpretação do mundo” (NEVES; FERRAZ, 2011).

Verifica-se na Geografia o trabalho com imagens a partir de diversas tendências epistemológicas e com distintas leituras dos fenômenos temporais e espaciais. Seemann (2009) comenta o interesse dos geógrafos pela cultura visual e pela análise de imagens, mas ressalva que a dimensão espacial materializada na representação imagética ainda é pouco investigada no conjunto das pesquisas.

A Geografia enquanto conhecimento científico, tem utilizado à décadas outras linguagens não restritas ao campo da palavra. Tem se situado, tradicionalmente, no âmbito da academia, como uma ciência herdeira de um rol de saberes alicerçados em imagens (NEVES; FERRAS, 2011).

A temática da visualidade já tem sido alvo de estudos pela Nova Geografia Cultural. Para este segmento da ciência geográfica a imagem é um fenômeno complexo e cuja análise demanda um olhar crítico sobre seus efeitos na sociedade. A imagem, sob a perspectiva dos geógrafos culturais, transcende a condição de mera ilustração, atuando como *lócus* para a gestação e representação da distinção social.

Para Souza (2018), são atribuídas a Denis Cosgrove, as mais importantes iniciativas que conjugam imagem e Geografia como objeto de análise. Neste aspecto, Cosgrove compreendia as imagens enquanto representações iconográficas

e cartográficas expressas por meio de pinturas, mapas, imagens de satélites e fotografias. Com o advento da Geografia Cultural ampliaram-se as possibilidades investigativas das imagens na ciência geográfica, principalmente levando em consideração a simbologia e significação de pinturas, do cinema e da fotografia.

Na história recente da ciência geográfica as imagens têm ocupado uma posição de destaque na construção dos saberes e gestação de subjetividades amparada na produção de muitos pesquisadores, como reflexo do crescimento dos estudos na Geografia Cultural na compreensão socioespacial das sociedades contemporâneas (OLIVEIRA JR, 2009). Assim, os estudos culturais e humanísticos sob, o viés geográfico, passaram a contemplar as imagens como fenômenos de interesse da Geografia, em face de sua presença, cada vez mais marcante, nos cenários e nas narrativas que compõe e ressignificam o espaço em sua cotidianidade e contemporaneidade.

[...] a presença de imagens é de grande importância no modo como pensamos e agimos na realidade, no espaço geográfico. Essas imagens podem ser tomadas tanto como parte das práticas discursivas – signos de uma linguagem -, quanto como objetos do mundo – obras da/cultura (OLIVEIRA JR, 2009, p. 18).

Para Ribeiro (2013), as imagens difundem mensagens, discursos, constituindo, por excelência, um instrumento de comunicação que vincula os sujeitos entre si, mas também com o mundo. Estabelecem uma relação dialógica com o entorno imediato, mas permitindo sucessivos saltos de escala, uma vez que é caracterizada por elementos geográficos de natureza espacial, temporal, perceptivo que brotam da experiência humana, principalmente aquela que se manifesta na cotidianidade.

Os estudos recentes sobre o papel da imagem na Geografia contribuem para reforçar a ideia de que o espaço é um cenário de conflitos e disputas, manifestadas por práticas e discursos amparados e legitimados, em muitos casos, na força da visualidade. Assim, para Oliveira Jr (2009, p. 24),

Nessas disputas por dar existência ao seu modo de pensar o espaço, grupos e pessoas lançam mão de imagens para dar visibilidade pública – política – à geografia que pretendem seja tomada como a mais verdadeira, como sendo o real espacial existente para além das próprias imagens.

A reflexão sobre as variadas possibilidades de leitura de imagens pode desembocar na busca por padrões de visualidade organizados e conformados por um determinado contexto histórico, geográfico e cultural. Por isso, um estudo crítico da visualidade na Geografia pressupõe ir além da ideia de fruição estética da imagem ou da sua condição de ornar e ilustrar um saber. Significa perceber nas imagens seu papel e suas funções sociais no quadro das relações de poder.

A Geografia tem muito a contribuir no que diz respeito à problematização da relação entre o olhar e a habilidade do sujeito de interagir e analisar com criticidade o que é visto, bem como possibilitar uma compreensão do “papel da imagem na configuração e na leitura das relações sócio-espaciais estabelecidas” (NEVES; FERRAS, 2011, p. 174).

É importante frisar que, tanto os conceitos-chaves, como o conhecimento geográfico em sua vertente cultural, podem ser adensados e ampliados por meio do intercâmbio, sobretudo pelos saberes e fazeres não vinculados à lógica verbal, mas que se expressam nas textualidades imagéticas do livro didático de Geografia.

5.6 A imagem no livro didático

Concebido dentro dos parâmetros legais vigentes no país, o livro didático configura um recurso fundamental nos processos educativos, delineando caracteres disciplinares da educação básica e direcionando o rol de conteúdos a serem explorados em sala de aula. O livro didático é ainda um instrumento cuja presença é marcante no ambiente escolar e na cotidianidade do trabalho docente. No Brasil, os livros didáticos adquiriram uma importância relevante, tendo, inclusive, o condão de contribuir para o direcionamento do currículo de muitas disciplinas escolares (GONÇALVES; MELATTI, 2017).

No rol das pesquisas sobre o ensino de Geografia é crescente o interesse pela temática do livro didático. Este destaque do livro didático na produção acadêmica sobre educação e, em particular, a educação geográfica escolar, é amparado em um dado extremamente relevante e que não pode ser ignorado, o fato de que o mesmo constitui o material didático mais utilizado nas escolas públicas brasileiras. Para Schaffer (2001, p. 141), uma realidade ainda muito presente no

cenário educacional brasileiro é o fato de que o livro didático é [...] “o recurso mais presente em sala de aula, quando não a própria aula, a voz principal no ensino”.

O contexto recente da educação brasileira, ressaltadas as suas permanências históricas, relativas às deficiências nas infraestruturas das unidades de ensino e a questão operacional do sistema que abarca as políticas formativas e de valorização do magistério, projetaram o livro didático a uma posição de destaque no meio educacional. O livro escolar não é apenas um recurso fundamental na abordagem dos programas disciplinares, mas influencia todo o conjunto de estratégias e práticas de ensino, norteando a atuação do professor em sala de aula.

No Brasil despontam, sob diferentes perspectivas, os estudos de Tonini (2013), Callai (2016), Lajolo (1996), Sposito (2006), Cavalcanti (2016), Albuquerque (2014), Castrogiovanni (2003), dentre tantos outros nomes gabaritados na temática do livro didático de Geografia. De fato, para os pesquisadores da temática do ensino, o livro didático constitui um objeto prenhe de informações e abordagens para a investigação científica.

Contudo, para Choppin (2004) este crescimento nos estudos em torno dos recursos didáticos usados nas atividades de ensino e aprendizagem na escola, não é um fato novo, constituindo um fenômeno que já perdura por três décadas com grande diversidade de abordagens e temas.

Segundo Bittencourt (2004), as pesquisas e reflexões sobre a temática do livro didático deságuam na impossibilidade de defini-lo com precisão, tamanha a sua complexidade enquanto objeto. “Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares” (BITTENCOURT, 2004b, p. 471).

Tal pensamento vai de encontro ao que preconizava Choppin (2004, p. 553), segundo o qual, um estudo de maior envergadura do livro didático deve levar em consideração diversos aspectos como a “complexidade do objeto ‘Livro Didático’, a multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve”.

Contudo, de modo claro e conciso, Bittencourt (2004, p. 296) concebe uma definição para o livro didático: [...] “os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de

conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina”.

Segundo Copatti (2017, p. 170), “o Livro Didático é constituído por um conjunto de concepções e conteúdos sistematizados a partir da ciência geográfica, aliando a linguagem específica dessa ciência a um formato adequado à educação e ao contexto escolar”. Entretanto para Tonini (2003), o livro didático é o ponto de convergência de um rol variado de práticas de significação, identidade e poder. O mesmo tem operado no contexto escolar como o mecanismo mor de estruturação de práticas professorais, organizando o conhecimento a partir de sua adoção integral ou como fonte de consulta eventual. Em Choppin (2009), o livro didático, dado a sua relevância e complexa natureza no contexto escolar, assume o papel de comunicar e uniformizar saberes à luz de determinados valores.

Uma das contribuições originais de Choppin (2004) para o estudo dos livros didáticos reside na sua iniciativa de identificar e caracterizar as quatro funções essenciais (referencial, instrumental, documental e ideológica ou cultural) exercidas pelos mesmos. O supracitado autor argumenta que estas funções não são absolutas de plano, mas podem sofrer variações em face do ambiente sociocultural, do contexto da época que determina as disciplinas e os níveis de ensino ofertados, os métodos vigentes e os modos de uso dos livros didáticos.

A função referencial é definida por Choppin (2004) como aquela que alberga o livro didático como suporte de conteúdos, enquanto manifestação do programa curricular. A função instrumental assume uma perspectiva mais prática, apresentando os métodos de aprendizagem e atividades com vistas a potencializar a aprendizagem. A função ideológica ou cultural traduz uma clara conotação política, sendo o livro um vetor de afirmação dos valores e interesses da classe dirigente. E por fim, a chamada função documental, segundo o qual o livro é fornecedor, por excelência, de documentos textuais e visuais capazes de instigar a autonomia e a criticidade do alunado.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Bittencourt (2004) também elencou algumas funções para o livro didático, ressaltando que as mesmas estão na dependência de fatores locacionais, conjunturais e funcionais. Para a autora, o livro didático possui múltiplas serventias, como a de constituir uma base para os conhecimentos que serão ensinados, os métodos pedagógicos, além de atuar na difusão de valores e como mercadoria.

Nesta pesquisa, optou-se pelo foco nas funções ideológica e documental do livro didático propostas por Choppin (2004) com vistas a problematizar no campo do ensino de Geografia os possíveis usos do documento visual presente no livro didático enquanto discurso permeado de intencionalidades. Pois enquanto a função ideológica ou cultural tende a ocultar ou silenciar às práticas socioespaciais, políticas e culturais de determinados sujeitos, concebendo uma visão de sociedade idealizada, sem tensões ou contradições, a função documental revela que o livro didático pode fomentar a criticidade do aluno mediante a confrontação ou observação de uma variedade de documentos textuais ou icônicos nele presentes.

Para Choppin (2004), apesar das transformações na análise de conteúdo dos livros didáticos, as abordagens ainda são tradicionalmente centradas à análise do texto. A maioria das pesquisas no ocidente volta-se para análise textual, embora, seja perceptível que desde o fim do século XX, tenha crescido exponencialmente a importância da iconografia nos livros didáticos. Contudo, é oportuno ressaltar que, sob influência do desenvolvimento da semiótica e a contribuição da história das mentalidades, o livro didático e a sua iconografia didática passaram a articular, semanticamente, texto e imagem, transcendendo a ideia do livro, apenas como um texto ornado de imagens ilustrativas.

Belmiro (2000) argumenta que, embora a emergência de novas textualidades tenha projetado a visualidade como um recurso fundamental nas práticas educativas, o uso de imagens nos livros didáticos ainda sofre sérias restrições nas possibilidades interpretativas em face da resistência e da dominância do modal verbal, ou seja, a permanência de um saber gestado sob o paradigma grafocêntrico. “A subordinação a uma padrão conceitual que não lhes é próprio faz as imagens se ajustarem a uma lógica textual de produção de sentidos linear, argumentativa e unívoca” (BELMIRO, 2000, p. 16).

É consenso na academia que, as imagens tem apresentado grande potencial educativo desde a publicação de Comenius. No século XVII, com a publicação de *Orbis Sensualis Pictus*, de autoria de Jan Amos Komensky, conhecido como Comenius, foi estabelecido o pioneirismo da relação entre imagem e texto nos impressos com fins educacionais. Embora as imagens ocupassem o papel meramente ilustrativo, esta obra figurou no ocidente como a primeira iniciativa que aliava imagem e texto com o propósito de alfabetizar (FERRARO, 2012). A princípio,

as imagens foram inseridas no corpo da obra didática com o fito de consolidar determinados conceitos e conteúdos de forma mnemônica.

Porém, foram grandes as transformações técnicas, de conteúdo e no uso das imagens com o passar dos anos. O livro didático foi se tornando com o tempo, um documento em que imagens e textos proporcionam uma diversidade de práticas e discursos representativos de formas de experiências. Assim, as imagens de um livro didático permitem sugerir uma pluralidade de textualizações e entendimentos diversos.

Em todo o Ocidente, no século XX, a valorização do uso das imagens, a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas nas escolas, estimulou a impressão de representações iconográficas junto aos textos didáticos. Essas representações têm sido utilizadas como apoio visual e emprestam significados plurais a todo e qualquer tipo de texto (FERRARO, 2011, p. 180).

De fato, os livros didáticos contemporâneos apresentam como diferencial, em relação aos seus congêneres do passado, a capacidade de aliar diferentes modais de linguagens capazes de potencializar o processo de aprendizagem (COPATTI, 2017).

Os livros didáticos de última geração, fins do século XX, registraram uma transformação na estrutura textual ao posicionar o escrito, muitas vezes, a uma função secundária diante da quantidade de elementos visuais em suas páginas. A quantidade deles e seus tamanhos predominam em relação ao escrito, suas qualidades e a diagramação atraem o leitor. A atenção, antes centrada em um único elemento, passa agora a ser em vários ao mesmo tempo. É possível fazer ilações, linkar com outros códigos textuais (TONINI, 2011, p. 151).

Tonini (2014) aponta que nas últimas décadas do século XX, sob influência da chamada cultura da comunicação, o livro didático de Geografia sofreu uma radical virada textual, fenômeno marcado por uma justaposição entre escrita e imagem. Este giro editorial, uma verdadeira inflexão nos padrões de organização da informação dos livros didáticos tradicionais, possibilitou uma diversificação nos processos de leitura dos manuais, concebendo “itinerários sem hierarquias” (TONINI, 2014, p. 151).

Tal ruptura com a centralidade do texto escrito teve como fulcro construir o processo de autonomia do leitor ao transcender, no contexto das demandas de uma sociedade imagética, a clássica e hermética linearidade do gênero textual outrora dominante. Na perspectiva de um livro como hipertexto, com amplos pontos de partida para a leitura, forja-se um leitor dinâmico e com grande mobilidade frente ao texto, agora um constructo em que escrita e imagem gozam de uma relação de complementaridade textual e contextual. Neste aspecto, o livro didático de Geografia apresenta-se na contemporaneidade como

Um texto interativo ao possibilitar sua leitura a partir de diversos pontos de partida, semelhante às páginas da internet: elástico ao permitir ligações entre os seus elementos; autônomo por não apresentar uma hierarquia de leitura; atrativo por apresentar diferentes suportes textuais; descentralizado ao evitar uma sequência linear de leitura; independizado ao possibilitar itinerários diversos de leituras; aberto ao dialogar com outros elementos (TONINI, 2014, p. 157).

Neste diapasão, a recente virada textual do livro didático apenas reflete a chamada “virada linguística” (TONINI, 2014), segundo a qual a linguagem deve ser compreendida além de sua dimensão comunicacional. Logo, a imagem é texto, é linguagem, é discurso.

Tonini (2003) compreende o livro didático de geografia como um artefato cultural que segue uma lógica binária, ou seja, ser um produto determinado por critérios e pareceres oficiais, refletindo a visão do Estado, mas também ser um produtor, a conduzir uma forma de ver e fazer a Geografia. As imagens no livro didático figuram como textos culturais que, segundo Tonini (2013) atuam pedagogicamente ao conceberem uma ordem discursiva produtora de significados e sujeitos. Assim, os livros didáticos e as imagens neles apresentadas, sob a perspectiva do artefato cultural, constituem *lócus* da produção de sentidos, onde discursos são construídos e difundidos.

Ao estabelecer uma discussão mais ampla do papel das imagens difundidas no livro didático, dilata-se também, o horizonte de interpretações possíveis não aprisionadas somente a crítica em si, mas com grandes perspectivas para se pensar e potencializar as imagens para que professores de Geografia possam utilizá-las pedagogicamente, aproveitando, como bem recomenda Tonini (2013, p. 178) “as possibilidades que elas oferecem em termos de compreender outras maneiras de

estabelecer leituras”. Esta é, sem dúvida, uma temática em aberto, na sua constante busca por alternativas de criação e discussão no seio da educação geográfica. Contudo, nos PCN’s da área de Geografia, são apresentadas algumas recomendações para o trabalho com as imagens em sala de aula.

A Geografia trabalha com imagens, recorre a diferentes linguagens na busca de informações e como forma de expressar suas interpretações, hipóteses e conceitos [...] Na escola, assim, fotos comuns, fotos aéreas, filmes, gravuras e vídeos também podem ser utilizados como fontes de informação e de leitura do espaço e da paisagem. É preciso que o professor analise as imagens na sua totalidade e procure contextualizá-las em seu processo de produção: por quem foram feitas, quando, com que finalidade, etc., e tomar esses dados como referência na leitura de informações mais particularizadas, ensinando aos alunos que as imagens são produtos do trabalho humano, localizáveis no tempo e no espaço, cujas intencionalidades podem ser encontradas de forma explícita ou implícita. (BRASIL, 1997, p. 78).

Os PCN’s propõem que a questão fundamental do processo de leitura é a aquisição de habilidades para a leitura dos textos visuais, bem como de distintas formas de imagens, independente do meio técnico em que se manifestem. Parte do princípio, de que um mesmo documento visual pode ser lido e interpretado de diversas formas, por distintos sujeitos. Desta forma, assinala o documento que, a introdução da leitura da paisagem, um conceito geográfico que prima pelo conteúdo imagético por excelência, por exemplo, a partir de um estudo comparativo que permita diferentes leituras do mesmo, possibilita uma reflexão de larga envergadura, pois enseja “o confronto de ideias, interesses, valores socioculturais, estéticos, econômicos, enfim, das diferentes interpretações existentes e a constatação das intencionalidades e limitações daquele que observa” (BRASIL, 1997, p. 101).

Neste aspecto, as imagens constituem uma linguagem necessária no processo educacional contemporâneo, do qual o livro didático adquire um papel estratégico, pois [...] a partir do momento que admitimos que as imagens materiais são sistemas de representação, podemos utilizar, a propósito da linguagem visual e com toda a pertinência, os conceitos de leitura, alfabetismo e aprendizagem” (CALADO, 1994, p. 21). Contudo, apesar do grau de diversificação de linguagens presenciado no ambiente escolar, a emergência de outras textualidades não pode ser reduzida a uma visão simplista, como mera facilitação. Calado (1994) adverte

que, a imagem tem as suas particularidades e, pode ser tão exigente quanto qualquer outra forma de representação.

Calado (1994) ao discutir sobre as atribuições da imagem no contexto educacional adota uma perspectiva funcional para analisar o papel da imagem em relação à textualidade escrita do livro didático e às possibilidades de uso em sala de aula. Assim, a autora elencou doze funções para a imagem na contemporaneidade: poética, persuasiva, expressiva, memorizadora, representativa, organizadora, decorativa, interpretativa, substitutiva, transformadora, dialética e de complemento.

Segundo Calado (1994), a função poética encontra seu lastro na imagem artística, fortemente vinculada à fruição estética do texto visual. A função persuasiva tem por fulcro despertar alguma reação no leitor, ou seja, a imagem desperta no aluno um elemento volitivo, mobilizando-o a participar como resposta a mensagem emitida. A função expressiva vai além da própria imagem, transmitindo ao aluno informações adicionais contidas na mensagem imagética. A função memorizadora contribui para a fixação ou retenção de conteúdos desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A função representativa, também conhecida como referencial, reforça as informações mais significativas do texto verbal. Essa função tem por objetivo materializar os conteúdos da informação verbal. A função organizadora propõe organizar os conteúdos firmando uma relação espacial e uma ligação entre os mesmos. A função decorativa está direcionada para tornar uma mensagem mais atrativa para o aluno. A função interpretativa objetiva tornar a informação mais palatável, de modo que o aluno alcance fácil entendimento da mensagem visual. A função transformadora vincula-se a ideia de uma imagem não convencional tem o condão de reestruturar a própria informação. Ela recodifica a mensagem original e retém a informação por um prazo indeterminado. A função dialética expõe as contradições entre a mensagem produzida e a mensagem recebida. A função dialética é utilizada pelo professor para provocar um impacto no leitor. A ideia é a formação do senso crítico no aluno, pois ao propor-lhe um desafio, uma ambiguidade ou um problema, o instiga a pensar. A função substitutiva surge nas imagens que não compartilham a transmissão da mensagem com outras linguagens. Já a função de complemento da imagem tem por fim acrescentar aos conhecimentos já adquiridos, novas informações. Este tem constituído, geralmente, o papel da imagem no contexto das práticas escolares.

Calado (1994), ainda acrescenta que, a função substitutiva pode substituir a mensagem escrita, em face de que a imagem, em muitos casos, é o único veículo de transmissão da mensagem. De modo geral, algumas imagens,

[...] servem mais determinantemente aspectos cognitivos (ou de conhecimento, de informação), outras aspectos afetivos (ou de relação). [...] bem como uma imagem pode estar mais dominada pelos aspectos semânticos, ou mais pelos aspectos expressivos (CALADO, 1994, p. 101).

Na busca pela compreensão funcional da textualidade visual no campo educacional, Carneiro (1997), também apresentou inspirado em Duchastel (1980), as diferentes funções que as imagens podem ocupar nas práticas de ensino. No artigo intitulado as imagens no livro didático, a autora demonstra que, dependendo do contexto, as imagens assumem funções distintas, proporcionando a motivação, a explicação e a retenção em relação aos conteúdos.

O papel motivador da imagem é aquele que desperta o interesse, a curiosidade do aluno pela leitura visual e textual. Imagens como charges, fotografias, principalmente com cenas geográficas, atuam no livro didático de forma motivadora. O papel explicativo, figura como o mais comum nos livros didáticos, pois explicita a mensagem verbal tornando-a mais compreensível para os alunos. Esta favorece o entendimento mais claro da mensagem. Já a função retencional, apresenta-se com maior nível de complexidade e na dependência das funções anteriores. Pressupõe a retenção duradoura das informações presentes na interseção entre as textualidades escritas e visuais. Desta forma, enquanto as duas primeiras funções operam no contexto da leitura textual, a função retencional atua no momento em que são demandadas do aluno as informações memorizadas (DUCHASTEL, 1980 *apud* CARNEIRO, 1997).

Aumont (1993), também ponderou sobre os aspectos funcionais da imagem e, ressaltou que a sua finalidade primaz é garantir, reforçar, reafirmar e explicitar a relação dos sujeitos com o universo visual. Em sua conhecida obra a imagem, o autor identifica três funções clássicas para a imagem: a função simbólica, marcada por forte carga discursiva e representacional, a função epistêmica, capaz de, a partir da visualidade, proporcionar informações sobre o mundo e, a função estética que tem o condão de provocar sensações peculiares no leitor. Mas, embora haja uma grande variedade de classificações funcionais, é oportuno frisar que, estas não

constituem parâmetros excludentes, visto que podem ocorrer de forma combinada nos livros didáticos.

Ainda são muito recentes, os trabalhos e pesquisas no campo das linguagens que alicerçam a produção do conhecimento geográfico, entretanto eles crescem a passos largos. Dentre estas linguagens, a imagética, vem despertando grande interesse e diversificação nos seus usos, desde o uso tradicional da iconografia cartográfica, fotográfica e artística, até o uso da charge, dos quadrinhos, do cinema, das imagens de satélite e das novas mídias eletrônicas.

As imagens contidas nos Livros Didáticos de Geografia colocam-se como um relevante objeto de pesquisa a ser abordado. A importância em problematizar as imagens que compõem os Livros Didáticos de Geografia se dá no sentido de que a Geografia necessita ser também construída e alargada pelo olhar (FIRMINO & MARTINS, 2017, p. 105).

Para Oliveria Jr. e Girardi (2010, p. 18), “ser contemporâneo é conviver com as imagens, muitas vezes é ser imagem”. Para estes autores, a imagem na contemporaneidade ocupa todas as esferas da realidade, da política do pensar ao viver cotidiano, do ato de educar.

Assim, aprender a educar o olhar e a ler textualidades imagéticas se faz uma prática pedagógica de inteira importância na sociedade contemporânea, pois a temática da imagem como produtora de significados e constituidora de sujeitos é uma questão em busca de propostas a serem inventadas e problematizadas (FIRMINO & MARTINS, 2017, p. 105).

Para Tonini (2013), na maioria das vezes, as imagens contidas nos livros didáticos de Geografia constituem para os alunos uma visualidade fundante, ou seja, o primeiro contato com um dado recorte espacial e identitário. Estas imagens compõem o repertório da memória imagética dos sujeitos, configurando um importante recurso para leitura e significação de imagens futuras.

Ao verificar as imagens, cada vez mais comuns, estampadas nas coleções, percebemos que estamos vivenciando a visibilidade, os códigos, antes, quase em sua totalidade premeditados por palavras ou frases, hoje são constituídos por imagens, cada vez mais coloridas, atrativas e convidativas para a leitura do que está posto (COSTELLA, 2017, p. 180-181).

As imagens podem contribuir exponencialmente para a aprendizagem dos conteúdos escolares, principalmente, porque a sua leitura precede e potencializa a leitura do espaço geográfico. Segundo Ribeiro (2013, p. 41), “interessar-se pela imagem é também buscar conhecimento sobre nossas diferentes relações com o espaço, é compreender como evoluímos no tempo e espaço, como planejamos o passado e futuro”.

6. ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Com a finalidade de compreender como os livros didáticos do ensino fundamental referente ao 3º ciclo, abordam a questão do Patrimônio Cultural em textos, mas, sobretudo, em imagens, foram analisados os livros de 6º e 7º anos das Coleções didáticas aprovadas pelo PNLD 2017 Expedições Geográficas e Geografia, Espaço e Vivência, apontadas por dados oficiais como as mais adotadas nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Piauí.

6.1 Descrição dos livros didáticos

A presente análise documental das obras componentes do *corpus* da pesquisa, tem relevância na medida em que o estudo da abordagem do Patrimônio Cultural nos livros didáticos de Geografia do ensino fundamental pode contribuir para a melhoria deste recurso didático, bem como apresentar a comunidade acadêmica, pesquisadores, estudantes e aos profissionais de ensino, tanto as deficiências, como as potencialidades das obras componentes do *corpus* de análise, a partir da perspectiva da educação geográfica e da geografia cultural.

Os exemplares das coleções analisadas possuem como componente curricular a disciplina de Geografia e apresentam entre suas referências bibliográficas o PCN de Geografia (BRASIL, 1998). Esta constatação é muito importante, porque, embora não seja obrigatório o trabalho com o documento, o fato dos livros elencados estarem em conformidade com o mesmo e, utilizarem estes referenciais comuns, demonstra a orientação das obras para o trato de questões sociais, históricas, culturalmente relevantes para o processo de aprendizagem.

A descrição dos livros que compõem as coleções didáticas selecionadas é fundamental para o conhecimento de suas configurações, no que tange a disposição e organização dos conteúdos, bem como no tratamento da temática patrimonial a partir do uso de imagens. Isso, naturalmente, torna-se relevante, na medida em que se visualizam os conteúdos em sua contextualidade espaço-temporal e identitária.

Desta forma, a supracitada descrição adquire importância para a análise imagética, em face de situar o texto visual no interior do conteúdo apresentado pelo livro didático.

Como forma de oferecer um olhar mais abrangente e detalhado dos exemplares que compõem o *corpus* da pesquisa, foi elaborado o seguinte quadro:

Quadro 3 – Livros Didáticos selecionados

Disciplina/série	Nome da obra	Editora/edição/ano	Guia/ano	Autores
Geografia 6º ano	Expedições Geográficas	Moderna 2ª Edição 2015	2017	Melhem Adas Sérgio Adas
Geografia 7º ano	Expedições Geográficas	Moderna 2ª Edição 2015	2017	Melhem Adas Sérgio Adas
Geografia 6º ano	Geografia Espaço e vivência	Saraiva 5ª Edição 2015	2017	Andressa Alves Levon Boligian Rogério Martinez Wanessa Garcia
Geografia 7º ano	Geografia Espaço e vivência	Saraiva 5ª Edição 2015	2017	Andressa Alves Levon Boligian Rogério Martinez Wanessa Garcia

Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

Os livros selecionados correspondem ao 3º ciclo do ensino fundamental, anos finais, etapa que, conforme o PCN de Geografia (BRASIL, 1998), contempla um rol de conteúdos e imagens que fazem menção à Pluralidade e ao Patrimônio Culturais. Reiteramos neste estudo que, a Pluralidade Cultural do povo brasileiro reflete uma diversidade de Patrimônios Culturais possíveis, muitos dos quais não patrimonializados ou reconhecidos pela chancela estatal. Assim, a análise versará sobre uma dimensão ampla e plural da concepção de patrimônio ancorada nos estudos etnológicos de Jeudy (1990).

Após o levantamento quantitativo das imagens nos livros didáticos selecionados, buscou-se compreender os caracteres destes textos visuais e de que modo poderiam ser categorizados no âmbito do Patrimônio Cultural. A construção de sentido possibilitada pela análise imagética resultou na organização das imagens fotográficas em 09 (nove) categorias patrimoniais, a saber: monumentos, edificações históricas, cultura popular imaterial, sítios históricos, sítios arqueológicos, sítios paleontológicos, manifestações da cultura negra, indígena e imigrante.

No que tange a textualidade imagética, as coleções apresentam um grande número e variedade de imagens, demonstrando uma preocupação não apenas dos autores, mas do segmento editorial, que compreende o livro didático como uma mercadoria (BITTENCOURT, 2004), em inserir uma gama de recursos visuais para ilustrar e tornar mais atraente para o aluno a apresentação dos conteúdos.

O processo de descrição das obras, que será detalhado a seguir, foi subsidiado pelas informações das resenhas das coleções constantes no Guia do Livro Didático de Geografia 2017 (BRASIL, 2016), bem como a partir da leitura dos manuais do professor com vistas a traçar um panorama geral dos livros analisados.

6.1.1 Coleção Expedições Geográficas

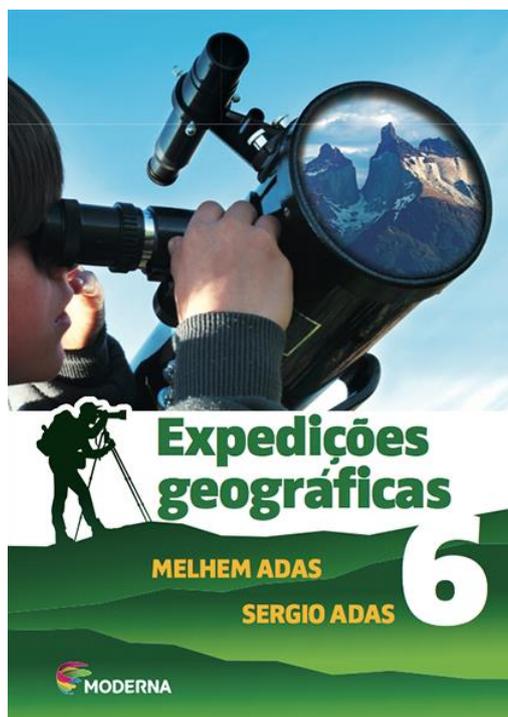
A Coleção Expedições Geográficas, de autoria de Melhem Adas e Sérgio Adas, foi concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, sendo composta por quatro volumes destinados aos anos finais do ensino fundamental, dos quais, apenas os exemplares referentes ao terceiro ciclo, 6º e 7º ano, foram objeto desta descrição e análise. Conforme o Guia do Livro Didático de Geografia 2017 (BRASIL, 2016), cada volume está dividido em oito unidades e, cada uma foi subdividida em oito temas, chamados de percursos.

Sinteticamente, as obras analisadas, na modalidade livro do estudante, apresentam o seguinte sumário:

O Livro do Estudante do 6º ano apresenta 264 páginas com as seguintes unidades: Orientação e localização no espaço geográfico; Elementos básicos da cartografia; A Terra: aspectos físicos gerais; O relevo continental: agentes internos. O relevo continental: agentes externos; Clima e vegetação natural; Extrativismo e agropecuária; Indústria, sociedade e espaço. O Livro do Estudante 7º ano possui 280 páginas, com as seguintes unidades: O território brasileiro; A população brasileira; Brasil: da sociedade agrária para o urbano-industrial; Região Norte; Região Nordeste; Região Sudeste; Região Centro-Oeste (BRASIL, 2016, p. 85).

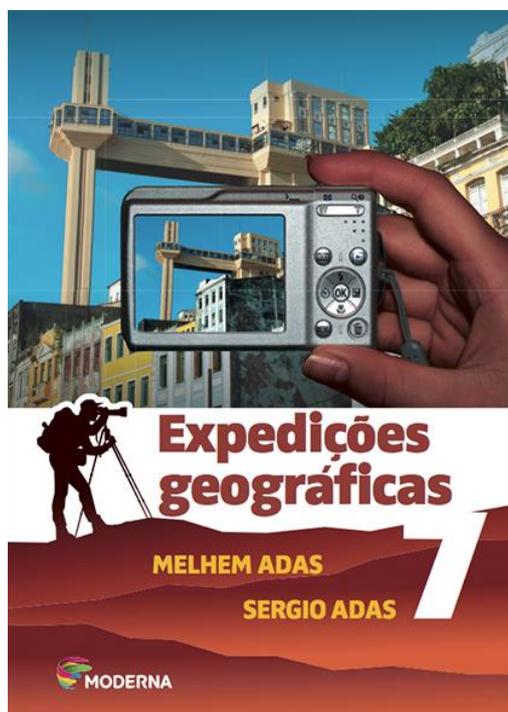
As orientações e subsídios ao professor estão presentes em um manual com o título de suplemento com orientações para o professor, cujo sumário está estruturado em três partes: Pressupostos Teórico-metodológicos; Trabalhando com a Geografia no dia a dia da sala de aula e as orientações específicas de cada livro.

Figura 2 – Capa do livro Expedições Geográficas – 6º ano



Fonte: ADAS, Melhem; ADAS, Sérgio. Expedições Geográficas. 6º ano. São Paulo, Moderna, 2015.

Figura 3 – Capa do livro Expedições Geográficas – 7º ano



Fonte: ADAS, Melhem; ADAS, Sérgio. Expedições Geográficas. 6º ano. São Paulo, Moderna, 2015.

Conforme o Guia do Livro didático de Geografia (BRASIL, 2016), a coleção Expedições Geográficas se propõe a articular os conceitos de lugar e paisagem com

vistas potencializar o entendimento dos conceitos de região e território. Neste aspecto, as ilustrações cumprem um papel importantíssimo na compreensão destes conceitos.

Assim, as imagens e sua vinculação com os conteúdos conceituais e atitudinais, são fundamentais no trabalho com os conceitos chaves da Geografia, principalmente, os conceitos de paisagem e de lugar, que guardam forte conotação identitária e patrimonial. Nesta coleção é enfatizado o caráter concreto e visível da paisagem enquanto combinação de fatores naturais e sociais amalgamados ao longo do tempo.

Com o apoio em imagens do livro didático e de trabalhos de campo, ao trabalhar com o estudo e leitura de paisagens em sala de aula é provável que o professor constate que os alunos poderão observá-las de forma distinta, atribuindo a elas interpretações variadas conforme suas representações e identidades (ADAS; ADAS, 2015, p. 294).

Os autores da coleção ressaltam a importância de respeitar as leituras e saberes que emergem das análises das paisagens, partindo do princípio de que a percepção do fenômeno oportuniza o trabalho a partir diferentes aspectos, sejam eles naturais, políticos, econômicos, ambientais e culturais, e por isso, dotados de grande complexidade e dinamismo.

O lugar é explorado pela coleção como um conceito que vincula às localidades às referências pessoais, ricas no plano relacional em afetividade e subjetividades e, formadoras de identidades e valores.

[...] o conceito de lugar é referência constante, pois contribui para melhor compreensão dos temas estudados. Surge relacionado a conteúdos e temas tratados no texto principal e representados em imagens [...] que observadas em conjunto, promovem a articulação entre os conteúdos trabalhados (novos ou já adquiridos) com os espaços de vivência, o cotidiano e o contexto cultural do aluno (ADAS; ADAS, 2015, p. 295).

Tais conceitos, em que pese as críticas as abordagens fragmentárias, são abordados de forma ampla ou genérica no livro do 6º ano e, aplicados à realidade brasileira, principalmente na forma de questionamentos nas atividades, nos livros do 7º ano como conteúdos factuais e procedimentais (CALLAI, 2010).

No suplemento com orientações para o professor que acompanha a obra, é destacado no item que trata da prática de ensino de Geografia, a necessidade de desenvolvimento da competência leitora a partir de distintos gêneros textuais. A recomendação busca tornar os gêneros textuais, entre os quais os visuais, como imagens, gráficos e mapas, ferramentas que potencializem a acessibilidade aos conteúdos da área, proporcionando ao aluno o desenvolvimento do raciocínio espacial.

O importante é fazer deles instrumentos que levem os alunos a posturas reflexivas em relação ao mundo e suas transformações, promovendo a leitura crítica da espacialidade produzida socialmente e que pode ser estudada por meio de diferentes escalas geográficas (ADAS; ADAS, 2015, p. 299).

Desta forma, os volumes da coleção albergam uma multiplicidade de gêneros textuais e imagens complementares ao texto principal. São muitos os mapas, tabelas, fotografias e gráficos que, incrementam a dimensão interpretativa a partir da espacialização dos fenômenos geográficos. Essa riqueza de linguagens se manifesta em textualidades diversas, onde a cartografia, a charge, o quadro, dentre outras expressões visuais, buscam externar para os alunos à formação do espaço geográfico em suas variadas escalas (BRASIL, 2016).

É perceptível que o uso das imagens vai se modificando ao longo dos livros. Por exemplo, nos Livros do Estudante do 6º e 7º ano há ocorrência de múltiplas formas de ilustrações, sobretudo desenho, imagens, figuras e quadrinhos. Enquanto que, nos Livros do Estudante do 8º e 9º ano, as imagens ganham complexidade e indagam diretamente a correlação interpretativa do estudante, aparecendo em menor número, geralmente associadas diretamente às atividades (BRASIL, 2016, p. 87).

Assim, são disponibilizados nos livros do 6º e 7º ano da coleção uma grande variedade de recursos visuais como alicerce para o trabalho docente em sala de aula. Estas imagens foram aferidas na análise quantitativa, cuja categorização e frequências estão expressas nas tabelas 02 e 03 abaixo.

Tabela 2 – Categorização e frequência de imagens, Expedições Geográficas, 6º ano

Tipo de imagem	Quantidade	%
Mapas	74	19

Fotografias	200	50
Pinturas	10	2,5
Pôster-Publicidade	03	0,75
Gráficos	21	5,5
Infográficos	13	3
Charge - Quadrinhos	01	0,25
Desenhos	75	19
Total de imagens	397	100

Fonte: elaborado a partir de Adas; Adas (2015).

Tabela 3 – Categorização e frequência de imagens, Expedições Geográficas, 7º ano

Tipo de imagem	Quantidade	%
Mapas	142	36,5
Fotografias	162	42
Pinturas	10	2,75
Pôster-Publicidade	06	1,5
Gráficos	40	10,5
Infográficos	09	2,5
Charge - Quadrinhos	03	0,75
Desenhos	13	3,5
Total de imagens	385	100

Fonte: elaborado a partir de Adas; Adas (2015).

Pelos dados apresentados nas tabelas, observa-se a expressividade do texto visual no conjunto das obras analisadas, totalizando cerca de 397 e 385 imagens, respectivamente, nos volumes de 6º e 7º ano da coleção didática. Deste universo, a categoria fotografia representa cerca de 50% das imagens encontradas no livro do 6º ano e 42% no volume do 7º ano, demonstrando a importância que esta categoria imagética representa no rol das ilustrações.

A obra Expedições Geográficas também se propõe a valorizar a diversidade, as diferenças e o protagonismo social dos distintos segmentos que formam o povo brasileiro e as demais nações da Terra. A coleção busca contribuir na formação cidadã do aluno, habilitando-o ao exercício de práticas sociais tolerantes, inclusivas, baseadas no intercâmbio de experiências (BRASIL, 2016).

Em relação aos temas transversais, especificamente, a Pluralidade Cultural, a coleção buscou abordar a questão tanto na esfera dos conteúdos, quanto nas atividades, principalmente a partir de seções denominadas de “outras rotas” e “encontros” (ADAS; ADAS, 2015). Nestas seções foram encontradas algumas imagens fotográficas significativas e com conotação patrimonial, capazes de instigar

a discussão em torno da diversidade étnico-cultural, sua manifestação espacial, suas linguagens e dimensão identitária.

A seção Outras rotas possibilita conhecer lugares diferentes, que tenham significado religioso, cultural, arquitetônico, científico etc., com o objetivo de ampliar os horizontes culturais dos alunos e, em muitos casos, refletir e desconstruir com eles estereótipos sobre lugares, países, sociedades e povos (ADAS; ADAS, 2015, p. 307).

A seção “Encontros” busca enfatizar a diversidade étnica e cultural. Para tanto, apresenta características de pessoas, comunidades, grupos socioculturais em distintas escalas, mas que vivenciam problemas cotidianos abordados pela Geografia.

Propõe uma reflexão sobre a importância da diversidade e do respeito à diferença, contribuindo, principalmente, mas não exclusivamente, para o tratamento do tema pluralidade cultural em sala de aula. Também tem o propósito de colocar o aluno em contato com as linguagens e narrativas de protagonistas sociais, o que favorece sua aproximação e sensibilização em relação aos problemas por eles vividos. Deste modo, a seção Encontros visa contrabalançar a abordagem descritiva e conceitual muitas vezes exigida no tratamento de conteúdos e temas geográficos, concedendo ênfase às pessoas, suas culturas e local de origem (ADAS; ADAS, 2015, p. 306).

Contudo, embora o discurso apresentado no conjunto da coleção seja a de uma obra didática comprometida com a efetiva promoção da diversidade sociocultural sem qualquer tipo de preconceito, exclusão ou marginalização, análise imagética revelou alguns cenários em que o amnésico e o indizível se fazem presentes. A quantificação e a categorização das imagens fotográficas do Patrimônio Cultural apontam alguns hiatos significativos nos volumes de 6º e 7º ano da coleção.

Tabela 4 – Categorias patrimoniais - Expedições Geográficas, 6º ano

Tipo de imagem	Quantidade	%
Edificações históricas	05	39
Monumentos	00	0
Sítios arqueológicos	01	8
Sítios paleontológicos	00	0
Sítios históricos	00	0

Manifestações da cultura imigrante	02	15
Manifestações da cultura negra	02	15
Manifestações da cultura indígena	02	15
Cultura popular imaterial	01	8
Total de imagens	13	100

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

Tabela 5 – Categorias patrimoniais - Expedições Geográficas, 7º ano

Tipo de imagem	Quantidade	%
Edificações históricas	12	44
Monumentos	02	7,5
Sítios arqueológicos	01	4
Sítios paleontológicos	00	0
Sítios históricos	02	7,5
Manifestações da cultura imigrante	05	18,5
Manifestações da cultura negra	00	0
Manifestações da cultura indígena	02	7,5
Cultura popular imaterial	03	11
Total de imagens	27	100

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

A leitura das tabelas demonstra que o patrimônio edificado representa a maior parte das imagens, ocupando 39% e 44% das ocorrências de fotografias nos livros de 6º e 7º ano, respectivamente. São geralmente imagens edificações históricas representativas da arquitetura colonial, construídas entre os séculos XVII e XIX, muitas das quais tombadas pelo Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN) e reconhecidas pela UNESCO. Contudo, são Patrimônios Culturais que celebram a memória da conquista, a cultura do colonizador branco, constituindo símbolos de poder. A estes são acrescentados os monumentos (com duas ocorrências) que cumprem um papel simbólico e discursivo mais direto e explícito.

[...] ao produzir um objeto material na cidade, uma praça, um monumento, um edifício, produz-se também a maneira como será consumido, através das práticas ideológicas que produzem o objeto sob a forma de discurso e imagem. Assim, a reelaboração simbólica que um discurso efetiva é parte integral da realidade social e, por essa razão, tal realidade é também constituída ou determinada pela própria atividade de simbolização (SÁNCHEZ, 2001, p. 35).

Estas imagens que congregam o patrimônio edificado e os monumentos são mais frequentes no volume do 7º ano da coleção em face das temáticas tratadas que envolvem os processos históricos e geográficos de formação territorial e da

população brasileira. No livro do 6º ano, sua ocorrência é menos expressiva, vinculando-se à abordagem da paisagem cultural e às questões espaço-temporais. A maioria das imagens das edificações históricas, estão bem contextualizadas, tanto no interior dos conteúdos, quanto nas atividades propostas, estabelecendo interessantes diálogos e reflexões sobre as transformações socioespaciais.

As ocorrências de imagens relativas aos sítios arqueológicos, paleontológicos e históricos são bastante pontuais e, estão circunscritas ao volume do 6º ano. As relações estabelecidas com os conteúdos abrangem a esfera da relação do homem com a natureza em escalas temporais mais amplas.

A cultura popular imaterial, neste trabalho, foi içada a condição de categoria patrimonial sob um viés sincrético, não correspondendo a uma criação de um grupo étnico específico, mas compreendida como um amalgama de culturas expressas nas tradições, nos ritos, saberes, fazeres e formas de viver. Nesta coleção, as ocorrências de imagens fotográficas desta categoria são mais evidentes no livro do 7º ano (três registros).

Também são encontradas imagens relativas à cultura indígena nos dois volumes analisados, bem como das manifestações da cultura imigrante, sobretudo a de matriz europeia.

No volume do 7º ano, por exemplo, as imagens relativas às expressões culturais dos imigrantes apresentam cinco ocorrências, correspondendo a 18, 5% do total de imagens das categorias patrimoniais elencadas. Isto chama a atenção porque a quantidade de imagens desta categoria supera as ocorrências relativas a cultura indígena (apenas quatro fotografias nos dois volumes analisados). Mais grave é a ausência, no livro de 7º ano, de imagens que versam sobre a cultura negra. Embora a citada obra contemple imagens da população negra, nenhuma das ocorrências se encaixou no perfil de atributos culturais caracterizadores do patrimônio sob a perspectiva da Pluralidade Cultural. Isso, por si só, configura um discurso passível de análise.

[...] neste jogo de luta pela posição de qual a identidade é tida como referente, são operadas diversas estratégias, com a intenção de fixá-las com determinados valores, e todas fazem parte de uma vontade de poder e de verdade dos discursos que as inventam com significados fixos, cristalizados e universais. (TONINI, 2013, p. 184).

A imagem, enquanto linguagem constitui uma prática de significação e, que atua como produtora de realidade (TONINI, 2001). Como instituidoras do real, as imagens assumem uma força poderosa no interior dos discursos sobre as identidades, a memória e a cultura dos povos. De tal forma que, se imagens de igrejas, palácios, fortalezas e monumentos, enquanto formas espaciais simbólicas, são privilegiadas no livro didático, outros lugares, outras pessoas, outros grupos sociais e manifestações culturais, são eclipsados pela afirmação de uma memória discursiva.

A análise das representações visuais das manifestações da cultura negra no livro didático de Geografia demanda uma percepção mais crítica de como a construção imagética e discursiva deste patrimônio converge para a negação de sua própria visualidade. Neste aspecto, constatamos um processo de invisibilização da cultura afro-brasileira que não se apresenta como um fato dado, mas produzido historicamente. Pois “a invisibilidade, portanto, não deve ser analisada como fato natural e dado a priori, mas como elaboração sócio-cultural que é apresentada à realidade como uma realidade plena e natural” (PEREIRA; GOMES, 2001, p. 135).

Para Tonini (2001), vários livros didáticos de Geografia estão prenhes de discursos que dão visibilidade e dizibilidade a determinadas etnias ou grupos socioculturais em detrimento de outros. A regularidade dos enunciados, que produzem e reproduzem a diversidade de significações e a diferenciação social, configuram uma formação discursiva sobre a questão identitária, tão cara às questões do Patrimônio Cultural.

A textualidade imagética que suprime ou estereotipa as manifestações culturais negras, reforça a legitimidade do discurso (TONINI, 2001). Afinal, as filigranas da visualidade garantem a credibilidade da mensagem escrita, principalmente, por seu efeito de realidade. Assim, a linguagem imagética instaura uma estratégia discursiva que firma um regime de verdade.

Os regimes de verdade estabelecidos pelo discurso imagético nos livros didáticos vão adquirindo consistência na cotidianidade, materializam-se no espaço, nas práticas sociais, influenciando os estudantes do ensino fundamental na concepção de uma representação da realidade em que identidades são gestadas a partir da negatividade do outro (TONINI, 2003).

Importante frisar que, as categorias patrimoniais que ganham relevância no livro didático são constituídas de espacialidades e temporalidades na Geografia

escolar. Estas vão formatando uma visualidade e uma discursividade sobre identidades e memórias, impondo significações.

Desta forma, as imagens presentes nos livros didáticos de Geografia enquanto textos visuais que atuam em consonância com o texto escrito, não ficam restritas ao ambiente escolar, pois tendem a transcender seus limites e incorporam-se às práticas culturais dos estudantes.

O que se aprende com os significados inscritos nas imagens, pode ser potencializado para o cotidiano, ou seja, nas suas práticas sociais. Isto quer dizer que não há uma linha de fronteira intransponível entre o que se aprende na escola e os modos de ser e estar na sociedade destes estudantes (TONINI, 2013, p. 177).

Nos livros didáticos analisados observa-se que as imagens do Patrimônio Cultural foram produzidas a partir de relações de poder, relações estas que, conferem a determinados grupos identitários papéis diferenciados marcados pelo silenciamento e esquecimento de sua memória social. O processo de escolha da inclusão ou da exclusão de um Patrimônio Cultural a ser inscrito imagetivamente no livro didático é uma forma de poder, onde o discurso sobre os bens culturais busca legitimar a sua relevância dentro de um contexto.

6.1.2 Coleção Geografia – Espaço e Vivência

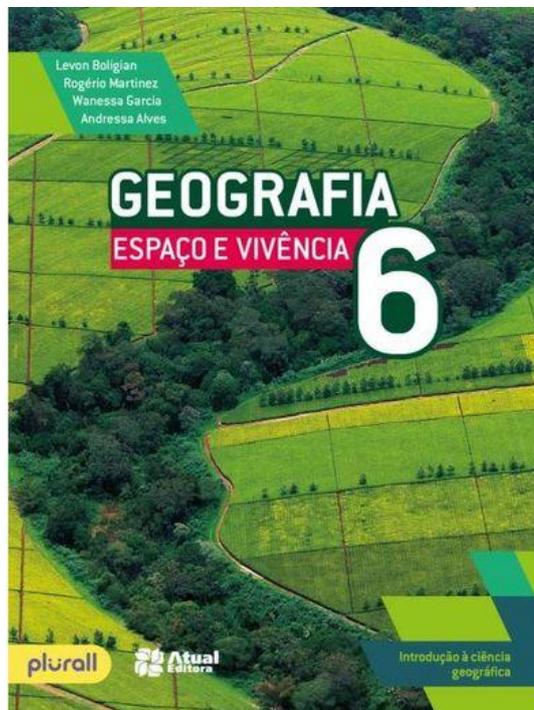
A Coleção Geografia – Espaço e Vivência, de autoria coletiva de Levon Boligian, Andressa Alves, Rogério Martinez e Wanessa Garcia, foi concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Saraiva Educação, sendo composta por quatro volumes destinados aos anos finais do ensino fundamental, dos quais, apenas os exemplares referentes ao terceiro ciclo, 6º e 7º ano, foram objeto desta descrição e análise. Conforme o Guia do Livro Didático de Geografia 2017 (BRASIL, 2016), cada volume está estruturado em unidades temáticas, subdivididas em capítulos que contemplam conteúdos que tratam sobre a Geografia como a ciência do espaço, noções gerais e Geografia do Brasil.

Sinteticamente, as obras analisadas, na modalidade livro do estudante, apresentam o seguinte sumário:

O Livro do 6º ano tem 208 páginas e está dividido em seis unidades temáticas e dezenove capítulos. São as unidades: Geografia: Ciência do espaço; Representação do Espaço Geográfico; Terra: nosso planeta, nossa casa; A dinâmica do Relevo e as Paisagens Terrestres; A ação das Águas e as Paisagens da Terra; O tempo, o Clima e as Paisagens Terrestres. O Livro do 7º ano contém 208 páginas e está dividido em oito unidades temáticas e dezoito capítulos. Seguem as unidades: O Território Brasileiro; Território e População Brasileira; O Campo e as Cidades no Brasil; Região Nordeste; Região Sudeste; Região Sul; Região Norte; Região Centro-Oeste (BRASIL, 2016, p. 68).

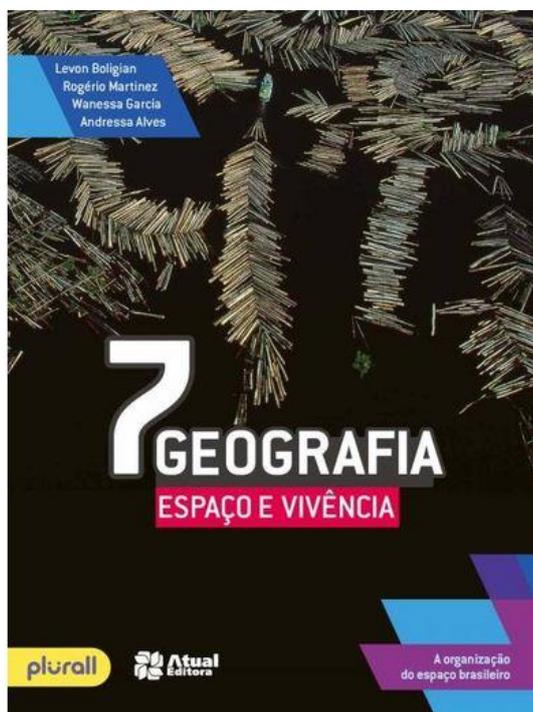
As orientações e subsídios ao professor estão presentes em um manual com o título de orientações ao professor, cujo sumário está estruturado da seguinte forma: Apresentação; Proposta didático-pedagógica; Tecnologia na educação; Atualização profissional; Conhecendo a Coleção; Orientações e propostas para o trabalho de cada capítulo; Orientações e propostas para o caderno de temas especiais; Bibliografia (BRASIL, 2016).

Figura 4 – Capa do livro Geografia – Espaço e Vivência – 6º ano



Fonte: BOLIGIAN, Levon et al. Geografia – Espaço e Vivência. 6º ano. São Paulo: Saraiva Educação, 2015.

Figura 5 – Capa do livro Geografia – Espaço e Vivência – 7º ano



Fonte: BOLIGIAN, Levon et al. Geografia – Espaço e Vivência. 6º ano. São Paulo: Saraiva Educação, 2015.

Conforme as orientações ao professor (BOLIGIAN et al, 2016), a coleção didática aborda o espaço a partir de duas perspectivas: a do espaço vivido e a do espaço geográfico. O primeiro é tratado como “local de experiências existenciais e simbólico-afetivas dos indivíduos em particular e em sociedade” (BOLIGIAN et al, 2016, p. 212). Assim, a obra busca a valorização do imaginário, dos aspectos afetivos e representacionais construídos pelos alunos em torno, principalmente, dos lugares e das paisagens.

Quanto ao espaço geográfico, esta perspectiva busca explicar como “as sociedades o transformam no decorrer do tempo histórico” (BOLIGIAN et al, 2016, p. 212), o que possibilita uma compreensão das distintas temporalidades materializadas nas formas espaciais simbólicas e nos processos culturais e identitários.

Com vistas a alcançar a aprendizagem significativa com o desenvolvimento de um raciocínio de natureza teórico-analítica e crítico-reflexiva sobre os conteúdos, a coleção oferece uma gama de recursos textuais e visuais.

Eles servem como fonte de informação, de discussão e de contextualização (sondagem do conhecimento prévio dos alunos), permitindo desenvolver não somente os conteúdos de natureza factual e conceitual, mas também os de natureza procedimental e atitudinal (BOLIGIAN et al, 2016, p. 220).

A textualidade imagética tem presença marcante no conjunto da coleção, sendo destacada no Guia do Livro Didático de Geografia 2017 na estruturação da obra: “As unidades temáticas possuem: páginas de abertura com imagens atraentes e que ativem o conhecimento prévio dos alunos de suas vivências; páginas de conteúdo com textos e imagens em destaque” (BRASIL, 2016, p. 68). Isso demonstra o papel que a imagem ocupa na exposição dos conteúdos, principalmente quando o Guia enfatiza a presença de “imagens atraentes” ou “imagens em destaque”, evidenciando o caráter ilustrativo da visualidade.

Assim, são disponibilizados nos livros do 6º e 7º ano da coleção uma grande variedade de recursos visuais como alicerce para o trabalho docente em sala de aula. Estas imagens foram aferidas na análise quantitativa, cuja categorização e frequências estão expressas nas tabelas 06 e 07 abaixo.

Tabela 6 – Categorização e quantificação de imagens, Geografia Espaço e Vivência, 6º ano

Tipo de imagem	Quantidade	%
Mapas	48	16
Fotografias	156	52
Pinturas	07	2,5
Pôster-Publicidade	05	1,5
Gráficos	14	4,5
Infográficos	22	7,5
Charge - Quadrinhos	03	01
Desenhos	46	15
Total de imagens	300	100

Fonte: elaborado a partir de Boligian et al (2015).

Tabela 7 – Categorização e quantificação de imagens, Geografia Espaço e Vivência, 7º ano

Tipo de imagem	Quantidade	%
Mapas	73	25
Fotografias	156	53
Pinturas	05	1,5
Pôster-Publicidade	10	3,5
Gráficos	32	11,5

Infográficos	08	2,5
Charge - Quadrinhos	02	0,5
Desenhos	07	2,5
Total de imagens	293	100

Fonte: elaborado a partir de Boligian et al (2015).

A obra se propõe ao desenvolvimento de um trabalho pautado na interdisciplinaridade, na transversalidade e contextualização do conhecimento (BRASIL, 2016). Para tanto, faz uso de

[...] múltiplas linguagens e gêneros textuais, incluindo linguagens imagética, cinematográfica, cartográfica e literária, charges, fotografias, desenhos, tiras, histórias em quadrinhos, entre outros, para ensinar e aprender os conceitos geográficos de lugar, paisagem, região, território, espaço geográfico (BRASIL, 2016, p. 69).

Desta forma, considerando a perspectiva da interdisciplinaridade e da transversalidade, a coleção aposta em um trabalho integrado com outras disciplinas, uma vez que a Geografia trata da espacialidade dos fenômenos naturais e sociais. São apontadas pelas orientações ao professor como possibilidades práticas e diálogos interdisciplinares que margeiam o campo do Patrimônio Cultural, o trabalho com a

[...] História, ao tratar da evolução das tecnologias, ressaltando seu avanço e a transformação do espaço geográfico e das paisagens terrestres no decorrer do tempo; [...] com Arte, ao promover a apreciação de obras de arte e também valorizar a expressão artística (BOLIGIAN et al, 2016, p. 223).

Verificou-se na análise da coleção didática e das orientações ao professor que as melhores oportunidades de trabalho com a interdisciplinaridade e transversalidade que explorem ou tangenciem o Patrimônio Cultural estão expressas no livro referente ao 6º ano nos diálogos com história (capítulos 2, 3, 5, 7 e 16), com a arte (capítulos 3, 8 e temas especiais) e cultura (capítulos 3, 6, 9 e 18). Já no livro do 7º ano, as orientações ao professor apontam possibilidades de trabalho com a história (capítulos 2, 3, 4, 8, 11 e 16), a arte (capítulos 4, 9, 10 e 11) e a cultura (capítulos 2, 3, 4, 8, 9, 12, 13 e 17).

A coleção busca estabelecer uma articulação entre o pensamento geográfico e as concepções relativas à questões de natureza étnico-raciais e culturais a partir

da abordagem de temáticas atuais e direcionadas à formação cidadão. Assim, entre os conteúdos é possível encontrar os temas transversais, dentre os quais destacamos a Pluralidade Cultural, voltada para a valorização das diferenças étnicas, os costumes e os valores distintos que estão presentes na sociedade (BOLIGIAN et al, 2016). Em suma, sua proposta sinaliza para o reconhecimento e o respeito ao outro, valorizando a diversidade regional, cultural, econômica social, étnico-racial, de gênero, religião e idade (BRASIL, 2016).

Contudo, em que pese o destaque dado a questão indígena nacional, tanto com imagens, como a partir de reflexões que se espraiam por quase toda a coleção, a obra demonstra um velado silêncio em relação à questão do negro, sua identidade, memória e patrimônios. Isso é verificado nos dados presentes na tabela abaixo que contemplam a quantificação e categorização patrimonial das imagens nos livros de 6º e 7º ano.

Tabela 8 – Categorias patrimoniais - Geografia Espaço e Vivência, 6º ano

Tipo de imagem	Quantidade	%
Edificações históricas	04	36,5
Monumentos	00	0
Sítios arqueológicos	01	9
Sítios paleontológicos	03	27,5
Sítios históricos	00	0
Manifestações da cultura imigrante	00	0
Manifestações da cultura negra	00	0
Manifestações da cultura indígena	02	18
Cultura popular imaterial	01	9
Total de imagens	11	100

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

Tabela 9 – Categorias patrimoniais - Geografia Espaço e Vivência, 7º ano

Tipo de imagem	Quantidade	%
Edificações históricas	06	28,5
Monumentos	01	4,5
Sítios arqueológicos	00	0
Sítios paleontológicos	00	0
Sítios históricos	00	0
Manifestações da cultura imigrante	03	14,5
Manifestações da cultura negra	00	0
Manifestações da cultura indígena	08	38
Cultura popular imaterial	03	14,5
Total de imagens	21	100

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

De fato, as manifestações da cultura indígena encontram na coleção Geografia – Espaço e Vivência uma representatividade imagética de destaque, coupando 18% das imagens patrimoniais do livro do 6º ano e 38% no livro do 7º ano. A razão desta expressividade é externada, inclusive nas orientações ao professor e, consta no livro do 7º ano de um caderno de temas especiais direcionado para a diversidade sociocultural indígena. Neste volume da coleção, por exemplo, as ocorrências de imagens da cultura indígena superam as fotografias das edificações históricas na relação de 8 para 6 imagens categorizadas. Todavia, o patrimônio edificado e monumentalizado, ainda ocupa um lugar relevante na visualidade da obra, mas, sobretudo na discursividade, pois apresenta imagens distribuídas ao longo da coleção.

O direcionamento da obra para temáticas que relacionam o homem à natureza, a dinâmica ambiental e a sustentabilidade, também deram vazão a presença de imagens relativas à sítios arqueológicos e paleontológicos, concentradas no volume do 6º ano.

A cultura popular imaterial e as contribuições culturais dos imigrantes também tiveram o seu espaço nos livros selecionados, a exemplo da coleção Expedições Geográficas, anteriormente analisada. Contudo, o ponto alto desta análise quantitativa e categorial do Patrimônio Cultural, é a ausência total de referências imagéticas e identitárias da cultura afro-brasileira nos livros didáticos analisados.

A constatação de que o livro didático de Geografia tem o condão de omitir ou mascarar uma dada realidade sociocultural, direcionou esta análise para a leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, como forma de dirimir algumas questões, principalmente porque,

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2005, p. 17).

Emerge da norma, como demanda histórica das lutas do movimento negro, a necessidade de inclusão no ambiente escolar, na estrutura curricular e nas práticas

educativas cotidianas, extensivas a todo o currículo da educação básica, estudos e atividades que alberguem as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, bem como dos descendentes de asiáticos, de europeus e de nossa raiz africana (BRASIL, 2005). Tal iniciativa se justifica em face de que,

[...] as narrativas do patrimônio cultural estão condicionadas a contextos específicos e são entendidas como um instrumento capaz de materializar determinado projeto político. O reconhecimento de matrizes culturais não hegemônicas faz parte de um processo de reelaboração dos paradigmas de representação da nacionalidade e se articula a modificações que se realizam em instâncias diferenciadas (LIMA, 2012, p. 13).

Desta forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais, amparadas na Lei nº 10.629-2003, elencaram um conjunto de princípios norteadores para o desenvolvimento desta perspectiva educacional, como os princípios da Consciência política e histórica da diversidade; Fortalecimento de identidades e direitos e; Ações educativas de combate ao racismo e as discriminações (BRASIL, 2005), nos quais, o papel do professor de Geografia e dos demais profissionais da educação é fundamental.

O princípio da Consciência política e histórica da diversidade reflete em sua plenitude a questão da transversalidade da Pluralidade Cultural defendida pelos PCN's (BRASIL, 1997), pois orienta,

[...] à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história (BRASIL, 2005, p. 18).

A ideia de rompimento com discursos imagéticos apoiados na negatividade de negros e indígenas e elaborados por diferentes modais de comunicação, além de estímulo aos processos de afirmação identitária, cuja historicidade foi negada ou distorcida, são realçados no princípio do Fortalecimento de identidades e direitos.

Já as ações educativas voltadas para o combate ao racismo e a discriminações, orientam ao desenvolvimento de propostas no âmbito da educação patrimonial que contemple a riqueza do Patrimônio Cultural afro-brasileiro com vistas a sua preservação e divulgação, mas também recomenda, como forma de combater estereótipos e imagens-clichês cheias de preconceitos, [...] “a crítica pelos

coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las” (BRASIL, 2005, p. 20).

As possibilidades de combate ao racismo na sociedade estão em articulação com as representações criadas em torno dos grupos sociais que compõem a nação. Nesse sentido, a realização de um estudo sobre a patrimonialização de expressões da cultura afro-brasileira significa recuperar, em parte, a trajetória da população negra no Brasil (LIMA, 2012, p. 14).

A Geografia tem uma importância crucial no trato da questão afro-brasileira, principalmente, nos estudos culturais e identitários, a organização e as tensões inerentes a diferentes territorialidades e a distribuição dos grupos étnicos no país. É importante salientar que, a cultura brasileira é herdeira de muitas influências de matriz africana, principalmente naquilo que constitui um genuíno Patrimônio Cultural, os costumes, os fazeres e os dizeres que se manifestam nas danças, na religiosidade, na musicalidade, nos sabores. Contudo, os livros didáticos, sobretudo o livro didático de Geografia tem ignorado a questão do multiculturalismo, colocando em segundo plano a presença desta herança africana em solo brasileiro, apesar dos esforços normativos e protetivos conquistados com a Lei nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos públicos e privados de ensino fundamental e médio.

O livro didático, de modo geral omite o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o negro, o índio, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem, em grande parte para o recalque de sua identidade e auto-estima. (SILVA, 2004, p.51).

Bittencourt (2004) aponta que o livro didático é um instrumento difusor de um conjunto de valores, ideologias e culturas. Salienta que inúmeras pesquisas já demonstraram a capacidade das linguagens textual e imagética em estereotipar e valorar, conforme o olhar do estrato dominante, temáticas relativas às etnias. Este é um processo que se manifesta tanto pela exclusão como pela descontextualização da imagem, pois em muitos casos a imagem do patrimônio identitário é desidratada

em sua aparente rede de significados, ocupando no livro didático uma mera, mas não menos inocente função ilustrativa.

[...] mesmo que algumas imagens ainda permanecem no livro apenas para exercerem funções de ilustração, fazerem o papel apenas de descanso visual, elas não podem ser silenciadas, elas são sempre textos visuais que direcionam para leituras do espaço geográfico a partir de significados ali inscritos. (TONINI, 2013, p. 181).

O regime de visualidade que perpassa a contemporaneidade se manifesta como ubiquidade no livro didático e pressupõe a equivalência entre as formas de comunicação imagética e a verbal e escrita, potencializando a partir das mesmas, a compreensão e semantização do mundo (TONINI, 2013). Assim, a imagem é mediadora na leitura do mundo, permitindo pensar e ler o espaço geográfico imageticamente a partir da perspectiva discursiva. Neste aspecto, urge pensar a imagem a partir de uma compreensão crítica e ampliada, em face de que as imagens não são apenas produtoras de significados, mas constituidoras de sujeitos, pois

[...] podem ser pensadas como um aparato cultural, com finalidade de formação e subjetivação e, tal como veiculada em materiais escolares (principalmente o livro didático - por ser o mais usual), estariam se valendo de certos dispositivos de poder que entram em jogo para capturar identidades ali inscritas (TONINI, 2013, p. 179).

Tonini (2013) alerta para os riscos da afirmação da narrativa única no livro didático, no que tange as questões culturais e identitárias. A mesmidade do discurso e a permanência dos significados conduzem a hermetismos excludentes fortemente amparados na visualidade. Esta se manifesta a partir de [...] “estratégias acionadas para girar o significado em torno de si mesmo, sempre na busca da naturalização do processo, em que o discurso tende a fechar o campo de significação ao restringir a diversidade”. (TONINI, 2013, p. 188).

Fica evidente que os discursos manifestos na visualidade dos livros didáticos são produtores de diferenças (ROSE, 2001), pois concebem visibilidades diferenciadas e tornam dizíveis hierarquias patrimoniais ao qualificarem ou desqualificarem as memórias e os bens culturais de determinados grupos sociais.

6.2 Categorias patrimoniais de análise

Nesta subseção serão analisadas as imagens selecionadas a partir das categorias patrimoniais das edificações históricas, monumentos, cultura popular imaterial, manifestações da cultura negra, manifestações da cultura imigrante, Sítios históricos, arqueológicos e paleontológicos e, manifestações da cultura imigrante. A análise seguirá o roteiro metodológico proposto na pesquisa, levando em consideração a noção de Patrimônio Cultural em Jeudy (1990), a análise visual e discursiva em Rose (2001), bem como a categorização funcional de Calado (1994) para uso educativo de imagens.

6.2.1 Edificações históricas

O chamado patrimônio “pedra e cal”, expressão que designa a arquitetura e construções históricas reconhecidas pelo poder estatal como bens culturais de valor memorial para a nação, foram durante muito tempo os únicos bens içados a condição de Patrimônio Cultural, pois respondiam a uma demanda do Estado brasileiro em proteger os bens móveis e imóveis considerados memoráveis para a história do país.

Inseridas em um projeto mais amplo, devotado à prática social integradora do governo Vargas, as primeiras ações em defesa do patrimônio nacional incluíram a seleção de edifícios do período colonial – estilo barroco – e palácios governamentais, em sua maioria prédios neoclássicos e ecléticos. Essas escolhas foram feitas devido aos seus vínculos com a história oficial da nação. Enquanto a arquitetura foi elevada à condição de marca nacional capaz de promover a imagem de solidez do Estado brasileiro, os bens culturais não pertencentes às elites acabaram relegados ao esquecimento (FUNARI; PELEGRINI, 2006, p. 46).

Esta visão do Patrimônio Cultural, calcada, essencialmente na materialidade edificada e chancelada, por sua excepcionalidade e autenticidade memorial, pelo Estado, perduraria por mais de 60 anos após a criação do IPHAN. A Constituição Federal de 88, em seu artigo 216, ampliou o conceito de patrimônio de forma a contemplar como bens culturais não apenas as construções isoladas e centros históricos urbanos, mas as manifestações imateriais da cultura nacional.

Nesta pesquisa, as imagens de edificações históricas totalizaram 27 ocorrências nas coleções analisadas, constituindo em sua maioria, imagens fotográficas categorizadas funcionalmente como expressivas, memorizadoras, representativas e decorativas (CALADO, 1994) e que retratam estilos arquitetônicos situados nos séculos XVII e XIX.

O Brasil tem um vasto acervo de edificações históricas herdadas do período da colonização portuguesa entre os séculos XVI e XIX, bem como de exemplares da arquitetura não ibérica, construídos pelos imigrantes italianos, alemães, polacos, ucranianos, muitos dos quais tombados pelo IPHAN e com reconhecimento internacional. Os edifícios mais antigos são em sua maioria palácios, igrejas, fortificações e sobrados, representativos do estilo arquitetônico lusitano. A ideia de um patrimônio histórico brasileiro, representado pela arquitetura colonial portuguesa, tornou-se, durante muito tempo, o discurso oficial e hegemônico em torno dos bens culturais edificados no país.

Figura 6 – Detalhe do Centro histórico de São Luís no Maranhão



Fonte: Adas; Adas, (2015, p. 81).

Estes imóveis são encontrados de forma isolada ou compondo conjuntos arquitetônicos, como no caso dos centros históricos. Na figura 6, observamos um

exemplo desta categoria, o detalhe do Centro Histórico de São Luís, no Maranhão, reconhecida pela UNESCO como Patrimônio Cultural da Humanidade. A ideia de São Luís como uma cidade histórica também é motivo de alguns debates apaixonados, não pela discussão em torno da credibilidade de seu acervo, mas pela polêmica em torno de sua fundação.

A construção do discurso sobre a fundação de São Luís pelos franceses foi iniciada no fim do século XIX por uma minoritária elite intelectual da cidade. O Maranhão, que vivia um período de decadência e marasmo socioeconômico, precisava da criação de um mito para que a população pudesse orgulhar-se de seu passado. Foi então inventada a ideia de que os franceses fundaram o lugar, já que nessa época o modelo cultural da França era universal e São Luís precisava se afirmar (SANTOS, 2017, p. 193).

No livro, a imagem apresenta tanto uma função persuasiva, como representativa (CALADO, 1994), ou seja, por externar um claro apelo turístico representado pelos turistas, a imagem desperta no leitor uma curiosidade, mas também, a fotografia reforça as informações do texto escrito. Neste aspecto, a imagem encontra-se inserida em uma seção denominada “Estação História”, sugerindo uma abordagem interdisciplinar no desenvolvimento do tema. Entretanto, nem o texto, nem a imagem, fornecem subsídios importantes para um trabalho didático que transcenda a lógica do inventário, da curiosidade sobre a pedra e cal, buscando no conjunto arquitetônico tombado a riqueza de ritmos, de movimentos, histórias de vidas que oxigenam a ideia de patrimônio, constituindo um prazeroso desafio para o professor de Geografia, pois deve partir do princípio de que,

[...] uma cidade não se torna histórica simplesmente porque ocupa um mesmo sítio durante um longo tempo. Os acontecimentos passados não produzirão impactos no presente se não foram gravados em livros de história, monumentos, desfiles e festividades solenes e alegres que todos reconhecem fazer parte de uma tradição que mantém viva (TUAN, 2012, p. 213).

No texto que acompanha a imagem, a perspectiva da pluralidade cultural é considerada sob a ótica de um órgão internacional como a UNESCO que, a partir de critérios universais, estabelece o que deve ser tombado e reconhecido como patrimônio da humanidade. Contudo, trata-se de um discurso pronto e acabado, com poucas aberturas para a discussão e participação dos diferentes atores, uma

perspectiva generalizante, por vezes impositiva e, cuja experiência no Brasil tem demonstrado, historicamente, seus dissensos, em face de processos segregacionais que cedo ou tarde se manifestam no espaço patrimonializado, como a reificação, a fetichização e gentrificação do Patrimônio Cultural do lugar (SCIFONE, 2012; NIGRO, 2003; CHUVA, 2011).

As imagens de fortificações militares são muito comuns nos livros de Geografia do 7º ano, pois as mesmas representam uma faceta dos processos de conquista que determinaram a formação do território brasileiro no período colonial. Na figura 7, a imagem do Forte do Presépio está inserida no conteúdo relativo a construção dos espaços geográficos da Região Norte e constitui um marco histórico associado a fundação de Belém, dentro de uma perspectiva urbanística muito comum no século XVII, de desenvolvimento de núcleos urbanos a partir de fortificações (LOPES, 2011). A legenda é enfática em destacar a excepcionalidade do Patrimônio arquitetônico militar por abrigar canhões em perfeito estado de conservação. A construção foi edificada pelos portugueses em 1616 com a finalidade de conter possíveis ameaças estrangeiras ao domínio da Coroa lusitana na região.

Figura 7 – Forte do Presépio – Belém - PA



Fonte: Adas; Adas (2015, p. 118).

O forte do Presépio ocupava um lugar estratégico na vigilância dos limites do Brasil colônia com a América espanhola, junto a cobiçada foz do Amazonas. Apesar de ser qualificado como um posto de fronteira entre dois impérios coloniais, a

fortaleza só foi palco de dois conflitos, em que o aparato militar foi utilizado para repelir, não uma força estrangeira invasora, mas os próprios nativos e, posteriormente nacionais.

Em 1619, os índios tupinambás, aliados dos portugueses na sua chegada e que os havia ajudado a construir o forte, enfurecidos, desencadearam um violento ataque ao povoado. Queriam expulsar os conquistadores portugueses que violentavam suas filhas e mulheres e ainda os escravizavam. O ataque ocorreu de madrugada, quando centenas de índios atiravam flechas incendiárias e venenosas, surpreendendo os colonos e a guarnição do forte. A batalha durou quase 12 horas e só terminou quando o cacique Guaiamiaba, o líder do ataque, tombou depois de um tiro certo de arcabuz (TEIXEIRA, 2010, p. 50).

Este tipo de imagem é ilustrativa do chamado discurso do vencedor, pois a territorialização historicamente empreendida por portugueses e, posteriormente, por brasileiros, implicou na desterritorialização, espoliação e extermínio do nativo. Assim, a imagem do forte se impõe como um símbolo de poder historicamente produzido e discursivamente reproduzido no âmbito patrimonial.

A constituição e defesa do patrimônio cultural tem também sua vertente ideológica. Elas são os meios pelos quais se dá forma e conteúdo a essas grandes abstrações que são a “nacionalidade” e a “identidade”. [...] Ressoa, neste aspecto da questão, o debate sobre concepções acerca de como se reconstrói o processo histórico (o triunfo dos vencedores ou a perspectiva dos vencidos) ou, num modo de ver mais abrangente, o problema do lugar e significação da cultura no contexto da cultura nacional (ARANTES, 1984, p. 8).

O forte do Presépio figura como um lugar de memória, mas memória de quem? Além de sua estrutura em pedra, dos seus canhões, da sua localização estratégica, da sua apropriação enquanto Patrimônio Cultural exalam representações materiais e simbólicas que manifestam na temporalidade o poder do Estado. Encravado no coração da Amazônia, em uma região em que a herança cultural indígena se faz presente na cotidianidade como resistência, a fortaleza militar emerge como um testemunho de um processo civilizatório violento.

O Patrimônio Cultural edificado dos templos católicos no Brasil é marca frequente na iconografia do livro didático de Geografia. Geralmente, são igrejas barrocas do século XVII e XVIII que refletem o período áureo da colonização portuguesa, muitas das quais representativas do sucesso comercial ultramarino e do

poder político de algumas capitâneas da faixa Atlântica do Nordeste ou do processo de interiorização do povoamento induzido pela corrida ao ouro na região mineira, figura 8.

Figura 8 – Igreja de São Francisco de Assis, Ouro Preto – MG



Fonte: Levon et al (2015, p. 26).

A presente imagem está inserida no capítulo sobre a formação territorial do Brasil, na seção vivência e cultura com o título de pesquisa e observação do meio. A fotografia representa a igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto, cidade histórica do Estado de Minas Gerais reconhecida pela UNESCO como Patrimônio Cultural da Humanidade. A igreja é considerada a mais bela do barroco mineiro, apresentando obras do mestre Aleijadinho e do mestre Athaide (OLIVEIRA; CAMPOS, 2010). O ponto alto desta edificação, sem dúvida, é extraordinária pintura do teto da igreja em que os santos apresentam um certo ar de brasilidade com feições que denotam a miscigenação que havia nesta porção da colônia. Tanto a igreja, quanto os demais conjuntos arquitetônicos e cidades históricas mineiras foram tombados no que se convencionou chamar de a fase heroica do IPHAN,

quando pairava sobre estes bens uma forte ameaça de descaracterização e desaparecimento.

A iminência do desaparecimento e descaracterização de diversos bens culturais edificados e seus bens móveis associados, em especial as pilhagens que vinham ocorrendo nas igrejas mineiras, impulsionou a publicação do Decreto-lei 25/1937, culminando no tombamento de bens, áreas urbanas como também de cidades históricas inteiras, a exemplo de Ouro Preto, Mariana, São João Del Rey e Diamantina, todas localizadas no estado de Minas Gerais (LOURENÇO, 2015, p. 60).

A imagem apresenta, na classificação de Calado (1994), a função decorativa, com vista a tornar mais atraente a atividade para o aluno. Ela vem acompanhada de um texto sucinto sobre a cidade de Ouro Preto, exaltando sua herança histórica e resistência no tempo como cidade monumento.

A atividade proposta para o aluno, a qual a imagem está vinculada, é uma pesquisa sobre outros locais que tiveram importância histórica para a formação do território brasileiro, preferencialmente, áreas que mantiveram por séculos uma atividade econômica dominante que imprimiu marcas no espaço.

A atividade busca induzir o aluno a pesquisar, subsidiado pelo viés economicista, possíveis marcas e marcos históricos e territoriais, denotando que estas referências estão essencialmente materializadas no Patrimônio Cultural edificado.

Tal discurso, infelizmente, constrói uma narrativa fechada em relação a outras possibilidades e modalidades de patrimônios, não circunscritos às formas espaciais edificadas.

6.2.2 Monumentos

É na Geografia Cultural que se situam os estudos que discutem as representações materiais de eventos passados, muitos dos quais, componentes da paisagem citadina. Neste sentido, surge o conceito de monumento, como forma espacial simbólica dotada de intencionalidade e exalando um discurso político, cujos sentidos vinculam-se a celebração, a contestação e a memorialização.

Conforme Corrêa (2007), tais artefatos culturais visam glorificar o passado seletivamente, estruturando uma narrativa que convém aos interesses de seus

construtores, geralmente elaborada a partir de tradições, muitas das quais inventadas, mas capazes de ressignificar a história a partir da afirmação da identidade e dos valores de um determinado grupo identitário.

Desta forma, o caráter de excepcionalidade marcou a aurora do monumento enquanto bem cultural. Ancorado na dimensão historicista e na condição de obra de arte, o monumento é referência material da memória celebrativa que louva os méritos dos vencedores e poderosos (NIGRO, 2003).

A inserção do monumento no rol de temas abordados pela Geografia em sua vertente cultural implica compreender os significados que lhes são atribuídos, bem como as questões e motivações que envolvem a sua construção, localização e visualidade (CORRÊA, 2005).

A literatura acadêmica sobre a temática é unânime em afirmar que identidade e poder são palavras que definem o monumento, em face de sua capacidade de fomentar no imaginário antigas tradições, representando valores e ideologias da classe dominante como se fosse do conjunto da sociedade.

A análise geográfica dos monumentos pode estar centrada em dois focos principais, identidade e poder. Ambos manifestam-se de diferentes maneiras, entre elas nos monumentos. Por meio da necessária espacialidade que os monumentos têm, implicando em localizações fixas e dotadas de longa permanência, os monumentos são poderosos meios de comunicar valores, crenças e utopias e afirmar o poder daqueles que os construíram. Dotados de alcance espacial limitado face aos modernos meios eletrônicos de comunicação que instantânea e simultaneamente produzem imagens impregnadas de intenções, no entanto, os monumentos têm um papel fundamental na criação e permanência de determinadas paisagens urbanas, impregnando lugares de valor estético e simbólico. As paisagens e os lugares são parte da espacialidade dos monumentos (CORRÊA, 2007, p. 11).

Neste estudo, serão analisadas três imagens fotográficas de monumentos com características e localizações distintas. A primeira delas trata de um monumento com forte expressão na cultura nordestina e que marca o imaginário e religiosidade do sertão do Cariri.

O sertão do Cariri é uma região tipicamente cultural que se espraia por diversos estados nordestinos, apresentando uma pluralidade de patrimônios, constitui um território de identidade, onde a oralidade tem uma forte presença na cotidianidade, com clara feição patrimonial, principalmente no que tange ao espectro

cultural da religiosidade, dos folguedos, das cantorias, das lendas e da literatura de cordel.

Figura 9 – Estátua de Padre Cícero – Juazeiro do Norte – CE



Fonte: Levon et al (2015, p. 29).

A imagem destacada para análise na figura 9 exhibe o monumento conhecido como estátua de Padre Cícero, situada na cidade Juazeiro do Norte, no Ceará. Observa-se que, embora o primeiro plano da imagem dê visibilidade ao movimento, a aglomeração de pessoas, a romaria, a estátua se impõe, ocupando uma centralidade. Não adentrando na polêmica em torno do homem Padre Cícero, líder religioso da igreja católica e político local, analisaremos a imagem sob a perspectiva do monumento, mas, sobretudo dos simbolismos e representações que ele desperta como fenômeno da religiosidade popular do povo nordestino. O Patrimônio Cultural vivo e dinâmico sob uma perspectiva Jeudyniana que buscamos, não encontra-se inscrito na estrutura de concreto armada que se agiganta nos sertões, mas na

romaria, com todos os seus ritos e movimentos, sua rede de simbolismos, sua encantaria, seus itinerários.

Para Aragão (2015) o monumento, desde a sua construção na década de 60, alberga conflitos e tensões na esfera cultural, alimentadas pelas relações diferenciadas entre o Patrimônio social e o institucional, mas, sobretudo pela construção de um patrimônio político e sua transformação em patrimônio devocional. As críticas que emergem versam sobre a importância dada ao monumento, enquanto bem construído, atrativo turístico e, seu uso político, em detrimento dos processos imateriais que lhes dão substância e significação enquanto Patrimônio Cultural.

Estes patrimônios imateriais religiosos solidários por parte de seus praticantes ficam invisíveis porque as ideologias político/econômicas só enxergam a materialidade do espaço, daí o não reconhecimento e a não importância do que não é palpável. Não há exame das relações afetivas e identitárias que os moradores e os visitantes mantêm com seus imaginários religiosos. Desta forma, as romarias são desconsideradas tanto no coração quanto no espírito dos que as operam e as mantêm. As romarias, apesar de sua fundamental importância patrimonial memorial, de usos culturais e identitários cada vez mais crescentes, mantêm-se pouco legíveis quando são remetidas ao reconhecimento de sua patrimonialização institucional, ficando à sombra (ARAGÃO, 2015, p. 48).

A religiosidade nordestina se materializa no espaço. É a partir desta marca e suas significações, que os sujeitos se reconhecem e se identificam com determinados lugares, prenes em carga simbólica e, não com outros, desprovidos do elemento identitário.

O realce dado ao monumento ao padre Cícero, evidencia um discurso que firma a narrativa única em torno da supremacia do patrimônio materializado na estátua e no elemento da religiosidade que, embora importante e, definidora de traços identitários da cultura nordestina, não pode ser usada como parâmetro para aferir e qualificar o conjunto dos bens culturais, tão ricos em sotaques, ritmos, movimentos, odores, formas, expressões e simbolizações no sertão do Cariri.

A estátua denominada “O laçador” é um monumento típico, tanto pelos aspectos volitivos, simbólicos, históricos, quanto normativos que delinearam a sua construção e, cujo contexto, vincula-se ao projeto de elaboração de uma memória

para a reafirmação da identidade gaúcha. Trata-se de uma escultura de autoria do gaúcho Antonio Caringi, figura 10.

Figura 10 – Monumento O Laçador – Porto Alegre - RS



Fonte: Adas; Adas (2015, p. 241).

Conforme Ramos (2014), o monumento do laçador foi instituído como símbolo oficial da cidade de Porto Alegre e, posteriormente declarado como integrante do Patrimônio Histórico e Cultural e símbolo do Estado do Rio Grande do Sul.

O que realmente destaca o Laçador das demais representações do gaúcho é que ele é uma figura feita com o objetivo de ser símbolo, sendo a obra de Caringi uma obra de quase quatro metros, com representação idealizada, estereotipada – muito adequadas para um símbolo mítico, além de ser estrategicamente localizada [...]. Certamente esses foram os motivos pelos quais os tradicionalistas escolheram o Laçador como o símbolo, não só de Porto Alegre, mas, por extensão, da terra dos gaúchos (ALVES, 2004, p. 58).

O laçador reflete os processos de manipulação da memória promovidos pela elite gaúcha ao forjar e sustentar funções identitárias, imaginárias e históricas para o

monumento, enquanto lugar de memória e representação, sob o ponto de vista dos poderosos.

A arte de Caringi em dois momentos distintos serviu aos propósitos regionais no processo de reafirmação da identidade do gaúcho, abrangendo intencionalmente por parte dos interesses de grupo o que se entendia por “cultura gaúcha”. Os monumentos possibilitaram a criação de um capital simbólico regional que em muito tiveram força representativa na produção destes dois monumentos. Caringi, praticamente na primeira metade do século XX, deu sua contribuição na arte de maneira significativa para a reformulação e sustentação do “mito do gaúcho” (RAMOS, 2014, p. 3).

Contudo, são muitas as críticas à representação que se construiu em torno do monumento. O laçador é um peão de estância, personagem típico das áreas rurais gaúchas, assim, o monumento contribuiu “para um processo de memória do que não existe na cidade” (RAMOS, 2014, p. 12).

No Rio Grande do Sul, forjou-se o “Mito do Gaúcho” [...] Este mito faz parte das manifestações do Imaginário sul-rio-grandense, alimentado pelo culto exacerbado às Tradições heroicas de uma História que continuamente “canta seus heróis em prosa e verso”, como uma necessidade atávica de afirmação e inculcação de um passado de glórias, criando-se o “orgulho de ser gaúcho”, mantendo assim uma identidade regional, resultante de uma construção social apaziguadora das grandes diferenças sociais existentes nos campos e nas cidades. (GUEDES, 2009, p. 53).

Desta forma, o monumento do laçador, reflete a vontade das elites locais que sob a inspiração dos movimentos tradicionalistas, construíram uma memória e uma representação do gaúcho, ora como estereótipo, ora como trabalhador, a personificação do herói dos pampas brasileiros.

No contexto do livro didático analisado, a imagem situa-se ilustrando a uma atividade relativa à unidade que trata da Região Sul, assumindo uma função representativa (CALADO, 1994), atuando como reforçador da mensagem do enunciado da questão. Contudo, a pergunta, a qual a imagem encontra-se vinculada, revela o caráter personalista e estereotipado do discurso “a estátua é uma homenagem a que protagonista da história do Rio Grande do Sul” ? (ADAS; ADAS, 2015, p. 241). A ideia de fixar o laçador como um protagonista, firma um marco identitário que é por natureza excludente.

É importante ressaltar que, o monumento tem a propriedade de gerar anacronismos, vestindo de antigo, aquilo que é novo e, repercutindo como discurso, memórias e valores do passado de um grupo, como se fossem de toda uma coletividade (CORRÊA, 2005).

A imagem seguinte é o monumento “Os candangos”, situado na Praça dos Três Poderes em Brasília, DF, figura 11. Uma escultura em bronze, com oito metros de altura, de autoria do escultor Bruni Giorgi.

Figura 11 – Monumento Os candangos – Brasília - DF



Fonte: Adas;Adas (2015, p. 245).

Originalmente denominada de “os guerreiros”, a imponente escultura que se projeta isolada na Praça dos Três poderes em Brasília, foi nominada de “Os candangos”, em homenagem aos primeiros construtores, os operários que edificaram a nova capital do país. Para Videsolt (2008), a palavra candango tem origem africana e no Brasil foi incorporada, inicialmente, de forma estereotipada e depreciativa. Contudo, foi durante o processo de construção de Brasília que a expressão teve a sua conotação alterada para enaltecer as virtudes dos laboriosos pioneiros.

Em 1959 a palavra ganhava assim um outro estatuto, o de sinônimo de pioneiro, de desbravador, de homem que confia no progresso, de brasileiro comum, operário de Brasília. A palavra evocava os valores da coragem, da ousadia, da perseverança, da fé, da dedicação ao trabalho. Resumia enfim todas as boas qualidades do brasileiro, os aspectos positivos da identidade nacional (VIDESOLT, 2008, p. 22).

O discurso da época evocava uma atmosfera aventureira, projetando sobre o candango a imagem dos desbravadores e bandeirantes, na perspectiva de romper com a memória negativa da palavra, enriquecendo-a com novos atributos e içando-a como um elemento do imaginário nacional.

A essa altura, a palavra candango apagando diferenças e memórias, passava a marcar um conceito, ou uma ideologia, e não mais uma classe social. De acordo com a retórica presente nos discursos do Presidente (e do staff da Novacap), em geral, com o termo candango, designava-se a “grande família em que, por três anos, se transformou a equipe que fez Brasília”. A grande família substitui as distinções sociais e representa uma forma de homogeneização social (VIDESOLT, 2008, p. 23).

A alteração na significação do termo pressupunha também, uma mudança no caráter identitário, “uma vez que os nomes não apenas designam, indicam ou descrevem; às vezes, autoritariamente, re-colocam ou reinventam a realidade” (VIDESOLT, 2008, p. 24).

Mas candango, naquele contexto, era palavra marcada por interditos e exclusões. Para a propaganda oficial e para a representação que se firmou com o tempo, principalmente, a partir do estatuto da imagem, não se falava em “candanga”, nem em candango negro, pois a construção imagética e discursiva oficial era firmada pela masculinidade e branquitude. Isso configura algo profundamente contraditório, pois uma observação rápida da imagem é perceptível que se tratam de guerreiros com clara feição na africanidade.

Ainda sobre os conteúdos da palavra, desde seu início, a designação excluía o universo feminino - não existe a mulher “candanga”. E se as mulheres, no primeiro ano de construção da cidade, eram pouquíssimas, mesmo com o passar do tempo e com as migrações, o termo permaneceu masculino. Além disso, por meio de uma metamorfose operada pela propaganda e pelas imagens, acabou por desvincular-se do vocábulo um outro grupo humano: os negros (VIDESOLT, 2008, p. 23).

Na atualidade, a palavra candango remete a estruturação de outras memórias e contribui para o debate, o repensar sobre as questões e problemas inerentes a cidade de Brasília.

A escultura de Bruno Giorgi, enquanto que representa, de maneira geral, a história da edificação da capital é metáfora que aponta e oculta as tensões e os ideais, os sonhos realizados e os fracassos, as verdades e as mentiras, as ideologias e as esperanças de uma época (VIDESOLT, 2008, p. 37).

A supracitada imagem no livro didático assume na categorização de Calado (1994) função de complemento, pois situada na unidade que trata da Região Centro-oeste, acrescenta aos conhecimentos adquiridos novas informações. Contudo, não há nenhum grau de problematização na imagem, cabendo ao professor contextualizá-la no cenário brasiliense e regional.

Desta forma, a imagem do monumento “Os candangos” é repleta de simbolismos, nos quais a ideia de ausência, de vazio se fazem presentes. Em uma análise da fotografia, observa-se em primeiro plano a estátua, esta parece rivalizar com a construção ao fundo. É uma imagem que exala solidão e impotência. Ao fundo, crianças observam o monumento que se agiganta como metáfora visual da importância dos migrantes, sobretudo nordestinos, na construção da cidade-monumento, Patrimônio Cultural da humanidade. Estas são observadas a distância por adultos em uma praça sem árvores, como poucos bancos, sem atrativos ou possibilidades para sociabilidades, pois é espaço de passagem, de fluxo, indiferente.

A praça dos Três Poderes, parece não fazer jus ao termo “a praça é do povo”, aquele sobre o qual emana o verdadeiro poder. Ali, o povo é o monumento, é o candango que, embora armado com suas lanças longas, está inerte, como observador e observado, petrificado na frieza do bronze, memória dos pioneiros que hoje se espriam pelas cidades satélites em seus múltiplos dramas, mazelas e contrastes em relação ao plano piloto e aos espaços de mando.

6.2.3 Cultura popular imaterial

A cultura popular imaterial foi categorizada e delimitada nesta pesquisa como o conjunto dos conhecimentos tradicionais expressos a partir dos modos de fazer, das festas e formas de expressão populares. Tal definição foi inspirada na Constituição Federal em seu artigo 216 e nas atividades propostas pelos PCN's de Geografia para o ensino fundamental do 3º ciclo (BRASIL, 1998). Para fins de classificação nesta investigação, optou-se por um viés sincrético para a categoria, aglutinando as manifestações culturais que reúnem contribuições coletivas de diversos grupos étnicos formadores do povo brasileiro.

Embora não se possa pensar a imaterialidade sem o seu suporte material e vice-versa, nesta análise, optamos pelo uso do termo imaterial de uma forma didática, apenas para evidenciar os processos.

A ideia de uma cultura popular imaterial é pensada a partir de uma noção de Patrimônio Cultural integradora (CHUVA, 2011), em face da necessidade do acolhimento de novas vozes, novos saberes, anteriormente esquecidos e silenciados pelos discursos e práticas de reconhecimento dos bens culturais (JEUDY, 1990).

Neste sentido, os conceitos de identidade e referências culturais ganham relevo na compreensão dos Patrimônios Culturais imateriais, onde a cultura atua como processo criador de significados que atribui sentido a vida em comunidade. Cada indivíduo ou grupo identitário possui um conjunto de referências culturais que qualificam como significativos certos tipos de patrimônio (LOURENÇO, 2015).

É importante lembrar que, a identidade é um fenômeno experiencial que decorre da capacidade dos sujeitos de significar a realidade. É a faculdade de representar e simbolizar que possibilita a identificação dos sujeitos com o seu espaço de vivência. Assim, emerge, em face da herança cultural construída, a representação e a afetividade em todo o pertencer. Neste aspecto, a percepção é sempre algo plural (TUAN, 2012), de tal modo que, em virtude das referências culturais, pessoas ou grupos não veem a mesma realidade, o mesmo patrimônio. Isso porque a noção de Patrimônio Cultural tem o seu nascedouro em uma atribuição de valor, o que implica que um dado bem cultural pode ser significativo

para a memória de um segmento social, mas não para o conjunto da sociedade (LOURENÇO, 2015).

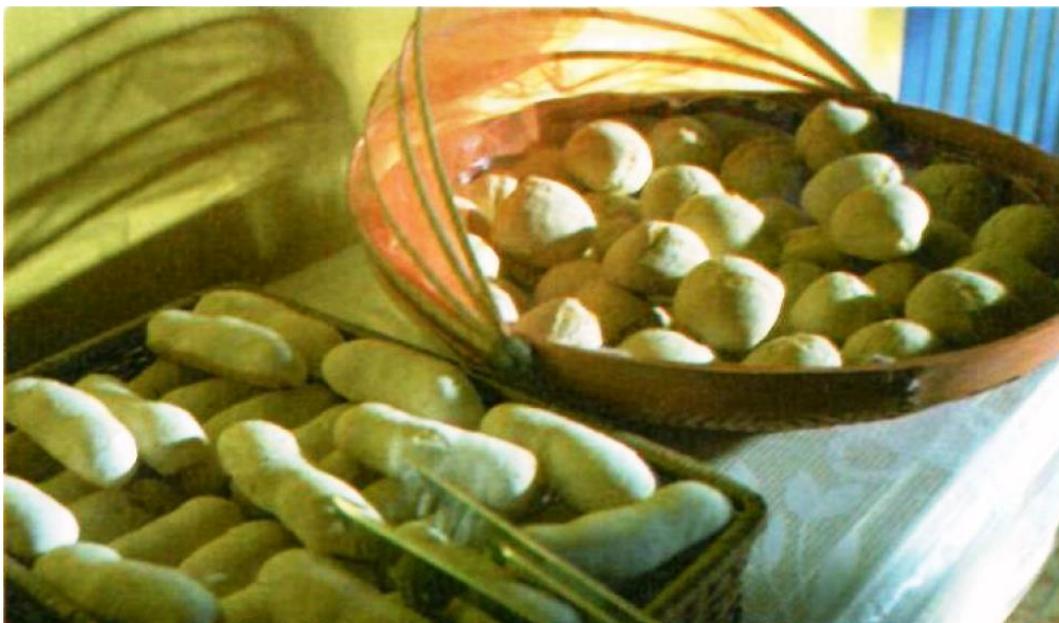
Indagações sobre quem tem legitimidade para selecionar o que deve ser preservado, a partir de que valores, em nome de que interesses e de que grupos, passaram a pôr em destaque a dimensão social e política de uma atividade que costuma ser vista como eminentemente técnica. Entendia-se que o patrimônio cultural brasileiro não devia se restringir aos grandes monumentos, aos testemunhos da história “oficial”, em que sobretudo as elites se reconhecem, mas devia incluir também manifestações culturais representativas para os outros grupos que compõem a sociedade brasileira - os índios, os negros, os imigrantes, as classes populares em geral (FONSECA, 2006, p. 85).

A Constituição Federal de 1988 teve o condão de ampliar a noção de Patrimônio Cultural contemplando os chamados bens intangíveis ou de natureza imaterial, muitos dos quais representativos da identidade e da memória dos segmentos sociais menos abastados do nosso país. Isso foi muito importante, pois proporcionou o estabelecimento de uma nova ordem discursiva e “o conhecimento e a visibilidade de manifestações culturais dos povos e comunidades tradicionais” (LOURENÇO, 2015, p. 68).

Nesta seção, apresentaremos três imagens fotográficas representativas de patrimônios imateriais de três distintas regiões do país: os quitutes tradicionais mineiros, a arte do cipó-imbé amazônico e o maracatu rural pernambucano.

A imagem representada na figura 12 retrata um importante Patrimônio Cultural e gastronômico da culinária mineira, seus quitutes mais tradicionais, o biscoito de polvilho e o pão de queijo mineiro.

Figura 12 – Quitutes tradicionais mineiros - MG



Fonte: Levon et al (2015, p. 129).

Pensar o alimento como Patrimônio Cultural não é um fato novo. Afinal, a comida é um elemento cultural e histórico que está presente na memória das sociedades em uma diversidade de sabores, aromas, texturas, ingredientes e preparos.

Estas tradições alimentares, além da dimensão memorial, estão integradas a identidade coletiva dos povos e constituem processos forjados na experiência e no tempo (MENESES; CARNEIRO, 1997).

Como o patrimônio em sua intangibilidade é constituído mais por práticas, experiências e processos, do que por produtos e objetos, a arte das quitandeiras insere-se como formas de expressão, modos de criar e fazer viver (MENESES, 2009), ou seja, é um saber fazer perenizado pela memória e compartilhado por gerações. É um ofício que congrega materiais simbólicos e identitários do povo mineiro.

O produto final, a quitanda, enquanto um produto simbólico, surge como uma metonímia dessa cultura culinária, ou seja, um símbolo de um conjunto abstrato de pessoas que habitam um território, que agrega saberes e instrumentos que remontam a um passado comum, a uma memória coletiva dos habitantes de Minas Gerais (BONOMO, 2014, p. 8).

A imagem está situada no capítulo que trata das transformações das paisagens e os problemas ambientais do Sudeste, inserida nas atividades no tópico pesquisa como elemento de vivência e cultura. A função da fotografia é meramente decorativa (CALADO, 1994), tornando a mensagem do enunciado mais atrativa.

Na supracitada questão, é solicitado aos alunos que pesquisem as distintas manifestações culturais da Região Sudeste (LEVON et al, 2015). São propostos temas relativos ao patrimônio imaterial como as comidas típicas, festas populares, artesanato, formas de lazer e vestuário. A culminância da atividade proposta é a apresentação em grupo da pesquisa. O livro sugere, inclusive, que as apresentações podem ser socializadas com outras turmas e que, os grupos tem ampla liberdade para definir a forma de apresentação, ou seja, se “as músicas podem ser cantadas e as festas encenadas” (LEVON et al, 2015, p. 129).

Embora a presença da temática nas atividades não tenha a mesma relevância, expressividade e visibilidade, que teria se fosse inserida no contexto do conteúdo do capítulo, a mesma instiga importantes questionamentos, sensibilizando os alunos a compreenderem a importância da cultura regional.

A imagem representada na figura 13 é a arte do cipó-imbé, típica da comunidade Terra Nova, no município de Barcelos, Estado do Amazonas. A imagem está bem integrada ao texto, assumindo a função representativa (CALADO, 1994), que implica um reforço na informação textual escrita e, possibilita, também, a transversalidade não apenas com a Pluralidade Cultural, mas com o trabalho e o consumo, bem como o meio ambiente.

Figura 13 – A arte do cipó-imbé amazônico em Barcelos - AM



Fonte: Adas; Adas (2015, p. 137).

Na fotografia, vê-se um caboclo amazônico beneficiando a fibra vegetal do cipó nativo da região, caracterizando uma atividade artesanal secular, um saber fazer, um típico Patrimônio Cultural imaterial.

Os moradores da [Sub-bacia] do Rio Negro encontraram no extrativismo de fibras uma fonte de renda. Além do cipó-titica, há o cipóimbé, o cipó-timbó, a piaçava e fibras derivadas de palmeiras como o arumã e o buriti. Trata-se de uma alternativa econômica ecologicamente correta, capaz de trazer sustento aos moradores locais sem agredir a floresta (CANEJO, 2015 apud ADAS; ADAS, 2015, p. 135).

O cipó artístico ou artesanato com fibras vegetais é representativo de uma herança cultural compartilhada por gerações de comunidades indígenas e caboclos ribeirinhos na bacia do rio Negro, Amazonas. Estes povos da floresta encontraram um meio de preservar a sua cultura, manter as tradições e ainda auferir renda com sustentabilidade.

Na figura 14 vemos a imagem de uma das mais importantes manifestações da cultura popular do Brasil, o Maracatu rural. A fotografia ocupa duas páginas do livro didático e ilustra a abertura da Unidade II que trata do Território e população brasileira, no volume do 7º ano. Na categorização de Calado (1994), a imagem apresenta no contexto a função persuasiva, pois busca despertar no aluno uma reação, mobilizando-o a refletir sobre a temática apresentada.

Figura 14 – Maracatu rural pernambucano - PE



Fonte: Levon et al (2015, p. 40-41).

O Maracatu rural, também conhecido como Maracatu de baque solto, é uma manifestação da cultura popular típica do interior pernambucano, tradicionalmente realizada durante o carnaval e a páscoa. Essa tradição foi reconhecida em 2014 como Patrimônio Imaterial Brasileiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

Para os folgazões, maracatu de baque solto é brincado, brincadeira, é folguedo, folgança. Folguedo, pausa para a folga, ter prazer, alegrar-se, desafogar e desoprimir-se da massacrante labuta diária de trabalhadores braçais. O folgazão gosta de folgar, divertir-se, é um brincalhão. E o gosto por determinado modo de se divertir é tão potente que a diversão se converte em devoção, em esfusante festa de carnaval e festa de terreiro. É assim que os brincantes encaram o

samba de maracatu: comovente alegria e devoção obstinada, que trança as fibras da espinhenta palha da cana com as fitas esvoaçantes da fantasia, na soberba paisagem do latifúndio açucareiro da Zona da Mata Norte de Pernambuco. E, antes de qualquer coisa, de qualquer sistematização etnográfica, quando perguntados são eles próprios que, visceralmente, definem o que é mesmo essa diversão-devoção: maracatu é paixão, maracatu é a minha vida, maracatu é o brinquedo do feitiço e da bruxaria, é uma coisa boa, é uma coisa gostosa (FUNDARPE, 2013, p. 19).

Nesta modalidade de Maracatu o personagem que se destaca é o caboclo de Lança, revelando um caráter mais sincrético e miscigenado desta tradição em relação ao Maracatu Nação, mais antigo e cuja herança negra é mais evidente. No Maracatu Rural ou de baque solto, “traços da cultura ibérica associam-se a elementos das culturas africanas e indígenas, exibindo no microcosmo, de modo complexo, o amálgama originário da cultura brasileira” (FUNDARPE, 2013, p. 35). Esta manifestação cultural é congrega música, dança, poesia com clara associação a sazonalidade do ciclo canavieiro da Zona da Mata Pernambucana. Os mais antigos maracatus tem sua origem vinculada aos engenhos e foram idealizados pelos trabalhadores dos canaviais entre o fim do século XIX e o início do século XX (FUNDARPE, 2013).

Inseridas sobre a fotografia há algumas informações textuais, indicativas da mensagem que se pretende veicular. Há um trecho de letra de música, uma legenda explicativa da foto e, três questões propostas. O trecho da letra é um poema que compõe a canção “notícias do Brasil (os pássaros trazem)”, de autoria de Fernando Brant e Milton Nascimento. A letra retrata a beleza e diversidade do povo brasileiro, a partir de metáforas que os vinculam a elementos da natureza, o rio e o mar. Mas a letra da canção destaca tanto as diferenças, quanto a esperança de que um dia este povo seja um só.

O enunciado que abre as questões converge para uma construção discursiva reforçadora da mensagem poética. Realça a importância da integração, o discurso da unidade: um só território, um só povo, uma só nação. As questões que se seguem reiteram a mensagem.

A imagem do maracatu é utilizada apenas como o mote inicial. A busca de fato, é pelos elementos seminais e fundantes da nacionalidade, aqueles que fornecem os cimentos da identidade ao povo brasileiro. Por isso, a pergunta em torno da origem do povo brasileiro, dos sentimentos que envolvem o “ser brasileiro”.

O discurso, de forma muito sutil, conduz a ideia de homogeneidade, pois, afinal, um povo que é tanto rio, quanto mar tem como destino, único, inexorável, um dia se juntar.

6.2.4 Manifestações da Cultura Negra

As manifestações da cultura negra compõem um vasto repertório de tradições de matriz africana e outras sincréticas ou tipicamente nacionais desenvolvidas pelos afro-brasileiros, constituindo em sua maioria um rico Patrimônio Cultural imaterial, representado por festas, ritos, danças, musicalidades, sabores, saberes e religiosidade, dentre tantos outros bens culturais.

No Brasil, a cultura negra representa atualmente um patrimônio cultural que, atualizando traços da cultura original (africana), permitiu consolidar identidades de resistência, muitas vezes mais sólidas que aquelas que permaneceram em seus territórios pátrios (CASTRO, 2012, p. 37).

Assim, como uma expressão de resistência cultural, manifestações como os terreiros do candomblé, as irmandades, as festas de santo, são reveladoras do modo como o Patrimônio Cultural da população afro-brasileira é ressignificado na cotidianidade, definindo territorialidades, identidades e espaços de pertencimento. Neste aspecto, figura como fundamental a preservação destas memórias, pois as referências culturais dos afro-brasileiros constituem a base de sustentação da identidade e das representações simbólicas.

Preservar traços de sua cultura é também, hoje sabemos, uma demonstração de poder. Pois são os poderosos que não só conseguem preservar as marcas de sua identidade como, muitas vezes, chegam até a se apropriar de referências de outros grupos (no caso do Brasil, de índios e negros), ressemantizando-as na sua interpretação. Isso quando não recorrem simplesmente à destruição dos vestígios da cultura daqueles que desejam submeter. É do lugar da hegemonia cultural que se constroem representações de uma “identidade nacional” (FONSECA, 2006, p. 89).

Na seara educacional as manifestações da cultura negra encontram espaço nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na lei 10.639, promulgada em 2003 e cujo objetivo tem sido o reconhecimento da cultura afro-brasileira e o combate ao

racismo. Assim, se faz necessário “abordar cultura como espaço de reconhecimento da diferença afro-brasileira na diferença e como lugar de transformação social” (MOTA, 2013, p. 137).

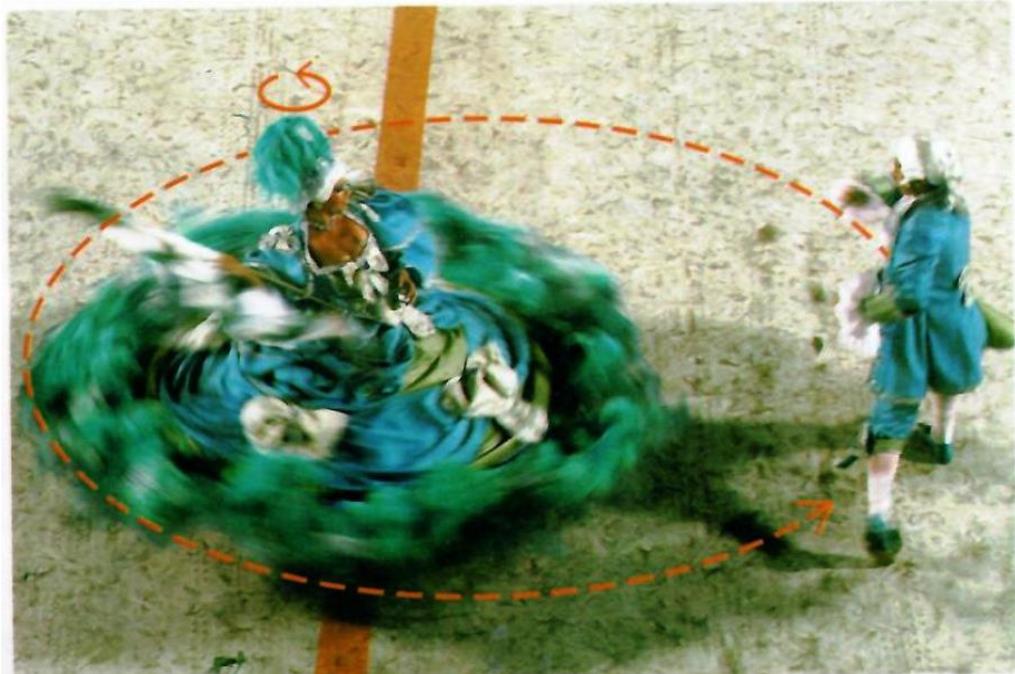
Os PCN's (BRASIL, 1997), por exemplo, a partir do tema transversal da Pluralidade Cultural buscam promover o conhecimento do patrimônio étnico-cultural nacional; reconhecer as qualidades da própria cultura, valorizando-a de forma crítica e enriquecendo a vivência da cidadania; repudiar e denunciar toda e qualquer forma de discriminação em virtude das diferenças étnicas, de classe social, crença religiosa, sexo, bem como outras características individuais ou sociais.

A propósito, os PCN's sugerem posturas diferenciadas, mas as políticas educacionais precisam ir muito além, promovendo a qualificação de docentes para os desafios contemporâneos. Isto significa investir em parcerias com o movimento social, com a academia, entre outros setores, a fim de alfabetizar gestores e seus subordinados sobre os temas que o processo histórico atesta terem permanecido à margem do contexto escolar, a exemplo de questões também de ordem cultural como o racismo e a intolerância religiosa (SILVA, 2005, p. 122).

Contudo, ainda são grandes os desafios, sobretudo no que tange, o livro didático de Geografia e a própria dinâmica e operacionalidade do sistema educacional brasileiro. Urge superar a perspectiva do discurso igualitarista no livro didático enquanto mero recurso retórico, quando de fato, em flagrante contradição afloram representações, no plano textual e imagético, da cultura negra de forma estereotipada e preconceituosa, ou mesmo silenciada e invisibilizada.

A imagem da figura 15 representa dois personagens clássicos do carnaval das escolas de samba do Rio de Janeiro, a porta bandeira e o mestre-sala, executando sua evolução, a coreografia em um desfile apoteótico. O carnaval é a maior festa popular do Brasil e tem no samba, um forte elemento identitário da cultura afro-brasileira.

Figura 15 – Mestre-sala e porta bandeira – Rio de Janeiro - RJ



Fonte: Levon et al (2015, p. 87).

Contudo, a imagem que poderia estar situada no capítulo referente a formação do território e do povo brasileiro, ilustra uma atividade no capítulo que trata dos movimentos da Terra e da Lua, em um tópico chamado de “análise de texto e interpretação”. Nesta atividade, é apresentado um texto seguido da presente imagem e duas questões propostas.

A princípio, o enunciado trata do carnaval, considerado como “o maior espetáculo da Terra”, contudo, a proposta do texto é estabelecer uma comparação entre coreografia de giros sincrônicos do mestre-sala e da porta bandeira, com os movimentos da Terra e da Lua que proporcionam o fenômeno das mudanças de fase em nosso satélite natural.

A Lua e a Terra realizam movimentos que lembram a dança do mestre-sala e da porta bandeira. O movimento de revolução da Lua ao redor da Terra, que tem duração de 29 dias e meio, é responsável pelas fases da Lua. A presença do Sol, nesse caso como espectador da evolução desse par, também é fundamental (OLIVEIRA, 2015 apud LEVON et al, 2015, p. 87).

Assim, a imagem do mestre-sala e da porta bandeira são subtraídas de seu contexto histórico e cultural, sendo utilizadas como mero instrumento, uma metáfora

visual para explicar, por analogia, os movimentos dos corpos celestes. A utilização descontextualizada da imagem tem o condão de desidratar o seu conteúdo cultural.

Na concepção de Calado (1994), a imagem apresenta uma função interpretativa, pois propõe a tornar o entendimento da mensagem mais palatável para o aluno.

Já as questões propostas na atividade, versam sobre a associação do movimento astronômico com a coreografia carnavalesca e sobre os detalhes das fases da Lua, assumindo uma perspectiva meramente descritiva do fenômeno.

Desta forma, o que desponta como um recurso inteligente para facilitar o entendimento de um fenômeno astronômico, mascara o discurso, o processo de descaracterização e invisibilização do caráter étnico e cultural da imagem, negando as possibilidades de sua leitura patrimonial.

A descontextualização da imagem pode acontecer de modo mais sutil, como no exemplo da figura 16, com o sugestivo título de mulher quilombola quebra coco babaçu em Caxias - MA



Fonte: Adas; Adas (2015, p. 208).

A sutileza se corporifica discursivamente, porque a imagem está inserida na unidade que trata do conteúdo extrativismo e agropecuária. Sendo a coleta e a

quebra do coco babaçu um processo extrativo tradicional, com impacto econômico significativo na vida de milhares de famílias e ofício praticado por gerações de mulheres, as quebradeiras de coco, o texto reforça o viés econômico e emudece quanto aos aspectos conflitivos e culturais.

O texto da legenda da fotografia, inclusive, enfatiza o caráter rudimentar da quebra do coco, minimizando as possibilidades econômicas deste insumo no contexto de uma cadeia produtiva diversificada que envolve o seu beneficiamento, como a produção do óleo, do sabão de coco, do carvão vegetal, do artesanato em fibra, em palha e com a própria casca do coco, bem como o uso no preparo de alimentos como “beijus”, doces, dentre outros. Também o texto é indiferente às sociabilidades, ao trabalho coletivo e ao caráter de gênero que envolve esta atividade.

Para a classificação funcional de Calado (1994), trata-se de uma imagem decorativa, cuja atribuição no texto é tornar a mensagem mais atrativa para o aluno.

A abordagem politicamente correta e romantizada do extrativismo do Babaçu esconde as contradições inerentes à questão fundiária, a violência praticada pelos proprietários de terras e dos babaçuais contra o movimento e a prática das quebradeiras de coco. Ao ignorar as tensões existentes nos territórios dos babaçuais, a obra concebe uma atmosfera de apaziguamento social que não corresponde a realidade da região, marcada por intensos conflitos pela posse da terra.

A referência a mulher quilombola, que justificou a inserção desta imagem nesta categoria patrimonial, é apenas um mero artifício discursivo, pois a unidade não explora as questões relativas às lutas das quebradeiras de coco, muitas das quais vinculadas a comunidades quilombolas no Piauí, Maranhão, Pará e Tocantins, nem contempla a perspectiva memorial e identitária, já que o beneficiamento do coco e seus derivados constitui um “saber fazer”, um genuíno Patrimônio Cultural imaterial.

A figura 17 representa uma imagem que, dada a sua localização no conteúdo abordado, enseja, a princípio, uma descontextualização e uma aparente subtração do seu sentido original. Entretanto, a relação de complementaridade que se firma entre a linguagem visual e textual, no livro didático, proporcionam uma abordagem da imagem a partir da interdisciplinaridade e da transversalidade.

Figura 17 – Ritual de Candomblé em Santo Amaro – BA



Fonte: Adas; Adas (2015, p. 87).

Trata-se de uma imagem fotográfica que retrata um detalhe do ritual do Candomblé, religião de origem africana praticada no Brasil e integrante do Patrimônio Cultural imaterial afro-brasileiro.

A fotografia está inserida no capítulo (percurso) que aborda “a Terra em movimento, acompanhada de um texto, “os iorubás e o tempo”, seguida de duas questões propostas, ambas vinculadas a seção denominada de Encontros.

O capítulo versa sobre os movimentos do Planeta Terra e sua influência sobre o Tempo, a duração dos dias e das noites, a contagem dos dias que demarcam um calendário e as estações do ano. Curiosamente, o texto que acompanha a imagem, faz referência a uma percepção diferenciada de mensuração do tempo e de organização de calendário, baseada em elementos da cultura iorubá, incorporada na cotidianidade dos praticantes do candomblé no Brasil. Assim, constitui uma alternativa aos padrões eurocêntricos de se fazer ciência, e de compreensão da realidade, admitindo que outras culturas, de forma autônoma, elaboram cada uma a seu modo e de acordo com suas necessidades, diferentes visões de mundo e diferentes interpretações para os fenômenos naturais e sociais.

[...] A duração de cada período de tempo era marcada de forma coletiva a partir de eventos experimentados e reconhecidos por toda

a comunidade. Neste contexto cultural, um dia começava com o nascer do Sol, não sendo determinante se às cinco ou às oito horas, em nosso cálculo ocidental, e findava quando as pessoas se recolhiam para dormir, o que podia ser às oito da noite ou às duas horas em nosso horário. Essas variações, contabilizadas em horas, minutos, segundos e milésimos de segundo tão importantes para nós, não o eram para eles (SANTOS, 2011, *apud* ADAS; ADAS, 2015, p. 87).

A imagem contempla as funções, interpretativa e de complemento (CALADO, 1994), pois possibilita tanto o entendimento da mensagem pelo aluno, quanto acrescenta informações ao conteúdo apresentado. Também possibilita a inserção na Pluralidade Cultural, principalmente por demonstrar que determinados conceitos forjados pela nossa ciência de matriz ocidental, ganham outros contornos, outras leituras e olhares sob a ótica da cultura afro-brasileira. Contrapõe-se assim, não apenas à prática, mas ao discurso subliminar de imposição de uma narrativa mestra, ao aceitar outros pontos de vista, sinalizando que a convivência com a diversidade, a tolerância e o respeito às outras culturas, são variáveis e caminhos importantes para a construção de práticas educativas mais democráticas, participativas e cidadãs.

6.2.5 Manifestações da cultura indígena

A análise das coleções selecionadas para esta pesquisa identificou uma relevante presença de imagens da cultura indígena. Embora, quantitativamente, tais registros fotográficos sejam mais expressivos que os de outros grupos étnicos e culturais como afro-brasileiros e imigrantes, eles não estão imunes aos estereótipos clássicos que são concebidos para representar o índio brasileiro. Algumas das imagens categorizadas e analisadas são meramente ilustrativas, decorativas e muitas das vezes descontextualizadas. Contudo, as imagens aqui apresentadas nesta seção, são representativas de como tais imagens são significativas e problematizadoras, podendo ser exploradas pelo professor de Geografia para expressar a riqueza das nações indígenas do nosso país e seu vasto Patrimônio Cultural.

Assim, para a maior parte dos brasileiros, o “índio” continua sendo concebido como um “silvícola”, que para ser reconhecido como portador de “cultura indígena” deve viver “no mato”, morar em “ocas”,

“fazer pajelança”, usar “cocar”, etc. Essas idéias arraigadas a respeito do que seja “a cultura indígena” impedem que se atribua valor a inúmeros aspectos menos conhecidos, ou às adaptações criativas de saberes ancestrais que, localmente, cada grupo indígena produz, de maneira dinâmica e sempre articulada a seu ambiente, sua história e suas relações com outras comunidades culturais (GALLOIS, 2006, p. 18).

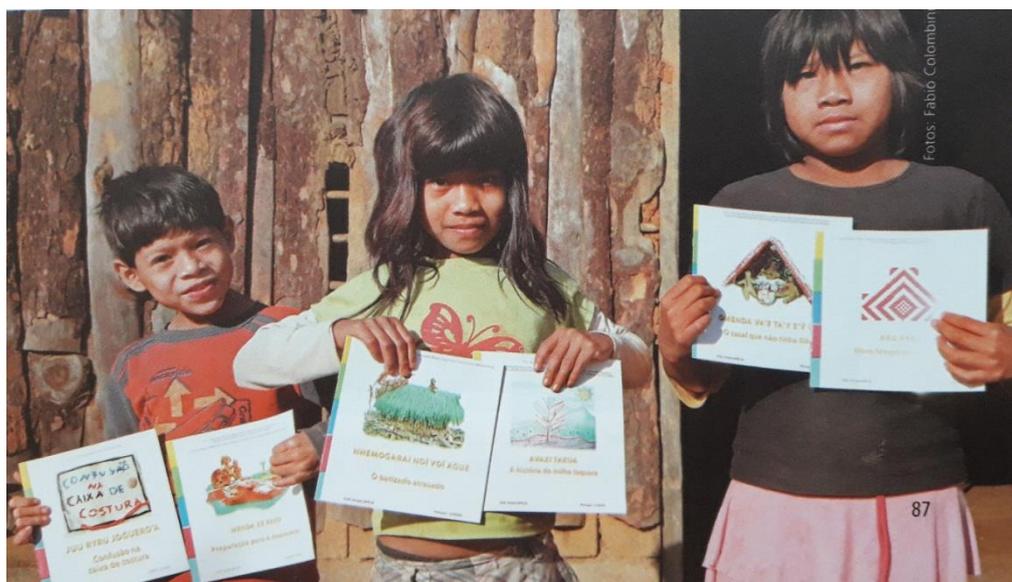
A questão que se impõe para o professor de Geografia na contemporaneidade, no que tange ao universo dos estudos culturais, é leitura crítica das narrativas hegemônicas carregadas de preconceitos e estereótipos sobre as comunidades indígenas e outras minorias étnicas do nosso país. Afinal, “a desigual valorização social dada às identidades dos diferentes grupos étnicos existentes em nosso país é, ao mesmo tempo, uma consequência e um reforço a essas desigualdades” (NAJJAR, 2001, p.4).

A desconstrução dos discursos homogeneizantes que sob o manto do falso igualitarismo, mascaram as profundas desigualdades de nossa sociedade, passa, invariavelmente, por uma educação que contemple a diversidade cultural brasileira e o reconhecimento memorial da contribuição de cada grupo identitário.

A figura 18 retrata crianças guaranis mbyá exibindo livros escritos na língua guarani. Estas aprendem desde pequenas a língua nativa a partir do exercício da tradição oral, sendo posteriormente, alfabetizadas em português e guarani.

Os mais velhos ensinam histórias, costumes e religião para as crianças. Estas só se comunicam em guarani até os 6 anos, quando são alfabetizadas em português (e guarani) e, para não romper a relação com a natureza, pelo menos duas vezes por ano viajam para outras aldeias situadas em áreas mais verdes e isoladas. Todos os dias, quando anoitece, os moradores se reúnem na casa de reza, cantam orações e discutem os acontecimentos do dia (BONANOME, 2014 apud LEVON et al, 2015, p. 87).

Figura 18 – Crianças guaranis com livros em Parelheiros – SP



Fonte: Levon et al (2015, p. 87).

A imagem demonstra a resistência da cultura indígena na contemporaneidade, ao representar o fenômeno dos índios urbanos. Também contribui para implodir o discurso do índio como grupo homogêneo e vinculado exclusivamente ao ambiente florestal e, dissociado da vida cidadina.

Geralmente, são tribos que permaneceram à margem dos grandes centros urbanos como São Paulo, em aldeias carentes de todo o aparato infraestrutural, mas cujos membros preservaram seus costumes, seus ritos e identidade ancestral.

Na perspectiva categorial de Calado (1994), este tipo de imagem apresenta uma função transformadora, pois constitui uma construção imagética e discursiva não convencional, com o condão de reestruturar a informação, no caso a representação estereotipada do indígena.

A imagem da figura 19 retrata crianças da aldeia indígena Xavante em momento de aprendizado a partir de histórias contadas por membro mais velho da tribo. As tradições orais figuram como instrumento importante para a manutenção da memória e da identidade sociocultural dos indígenas.

Figura 19 – Crianças Xavantes aprendendo com os mais velhos – MT



Fonte: Levon et al (2015, p. 183).

Os povos indígenas que habitam o Centro-oeste compõe um rico mosaico étnico-cultural do qual fazem parte os povos Terena, Xavante, Pareci e Guarani, imersos em um cenário de disputas fundiárias e violência tanto física quanto simbólica, potencializada pela expansão dos interesses mercantis dos agentes da fronteira do agronegócio.

Essa situação desencadeou violentos conflitos pela posse da terra, uma vez que os latifundiários se empenharam em expulsar os indígenas que viviam em diferentes áreas do Centro-Oeste. Muitos povos foram exterminados, enquanto outros foram drasticamente reduzidos. Boa parte da população indígena passou a trabalhar em fazendas ou migrou para as cidades, onde permanece marginalizada, e seus costumes têm passado por intensa mudança (LEVON et al, 2015, p. 183).

O contexto da imagem é de resistência identitária e manutenção das tradições do povo Xavante. A fotografia está situada no capítulo intitulado “Centro-Oeste: região em expansão”, no tópico “apropriação do espaço indígena no Centro-oeste”. O texto que acompanha a imagem insere-se na seção Vivência e cidadania, assumindo uma perspectiva crítica em torno dos conflitos territoriais entre indígenas e grandes latifundiários na região.

Mas muitas destas lutas, também operam no plano do discurso, pois são enfrentamentos simbólicos e de representações, geradoras de regimes toponímicos descaracterizadores e usurpadores das heranças linguísticas e culturais nativas.

Nossa aldeia é a Etêniritipa. É considerada entre os Xavante como a aldeia-mãe, por ser a última a ter contato com os brancos, há cinquenta anos atrás. Depois disso foi denominada como Pimentel Barbosa. Localiza-se na Reserva Rio das Mortes, próximo às cidades de Canarana e Cascalheira (LEVON et al, 2015, p. 183).

Observa-se neste relato que, os processos de desterritorialização operaram não apenas sobre a materialidade, o substrato físico do solo, mas sobre o poder de nomear, infligindo sobre o povo Xavante uma explícita violência simbólica.

A imagem, na classificação de Calado (1994), assume a função dialética, pois instiga uma provocação. Possibilita ao professor um trabalho que estimule o aluno a pensar sobre a questão indígena nacional com criticidade.

As figuras 20a e 20b, estão presentes em um Caderno de Temas especiais com o título de “Povos Indígenas no Brasil: território, cultura e sociedade”. Trata-se de uma iniciativa muito importante, porque desconstrói a narrativa da homogeneidade dos povos indígenas, indicando uma pluralidade de troncos linguísticos e modos distintos de organização social.

Figura 20a – Aldeia tradicional Caiapó – Sul do Pará



Fonte: Levon et al (2015, p. 198).

A aldeia tradicional Caiapó é construída de forma circular, delimitando um grande pátio, no centro do qual se destaca a casa de reunião dos homens. Para a construção das moradias são utilizados cipó, madeira, fibras e folhas de palmeiras. As aldeias do povo Uaiuai reúnem moradias tradicionais – ovaladas, com paredes e cobertura feitas de folhas de palmeiras – e construções no padrão das casas das populações ribeirinhas, em forma retangular, com paredes de madeira e cobertura de zinco (LEVON et al, 2015, p. 198).

As supracitadas imagens mostram padrões diferenciados de organização das aldeias de dois povos, os Caiapós e os Uaiuais no Pará. Estas configurações tem em comum o fator locacional, a proximidade com um rio, fonte de água para consumo humano e peixes. Contudo, elas diferem em número de moradias, nos materiais empregados na construção, na forma como foram edificadas e em relação à distância entre a área de plantio ou roça e, a aldeia (LEVON et al, 2015).

Figura 20b – Aldeia do povo Uaiuai – Noroeste do Pará



Fonte: Levon et al (2015, p. 198).

Dentre as categorias funcionais propostas por Calado (1994), estas imagens são definidas como complementares, pois acrescentam informações adicionais ao conhecimento apresentado pela textualidade escrita.

6.2.6 Sítios históricos, arqueológicos e paleontológicos

A legislação nacional considera como Patrimônio Cultural brasileiro não apenas os bens culturais clássicos, obras diretas do trabalho humano contemporâneo, em sua materialidade e imaterialidade, mas os sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico e científico (BRASIL, 1988). Neste aspecto, tais bens são considerados monumentos naturais, ou seja, são sítios e paisagens que pelos caracteres naturais expressivos ou agenciados pelo trabalho dos homens, são passíveis de preservação e proteção. Naturalmente, isso tem sido apropriado para produzir discursos em torno da ideia de monumentalidade.

Do ponto de vista do patrimônio natural, a monumentalidade reflete uma natureza espetacular, grandiosa, quase sempre ausente de condição humana, intocável e disponível apenas para a fruição visual. Já o discurso do cotidiano prioriza outros valores, como a experiência pessoal e coletiva dos diversos grupos sociais, constituindo o patrimônio como a representação da diversidade cultural presente em uma sociedade nacional (SCIFONE, 2006, p. 59).

Contudo, a ideia de um patrimônio cultural e natural que congregue sítios paleontológicos, históricos e arqueológicos, os elementos da natureza significativos que harmonizem o homem e seu meio ambiente, implica uma relação que se estabelece entre a cultura do grupo identitário com essa natureza, principalmente no que tange a sua capacidade de representação e simbolização, os significados oriundos de crenças, mitos, lendas, histórias, símbolos construídos coletivamente. Assim, chegamos a paisagem cultural e seu extraordinário valor social.

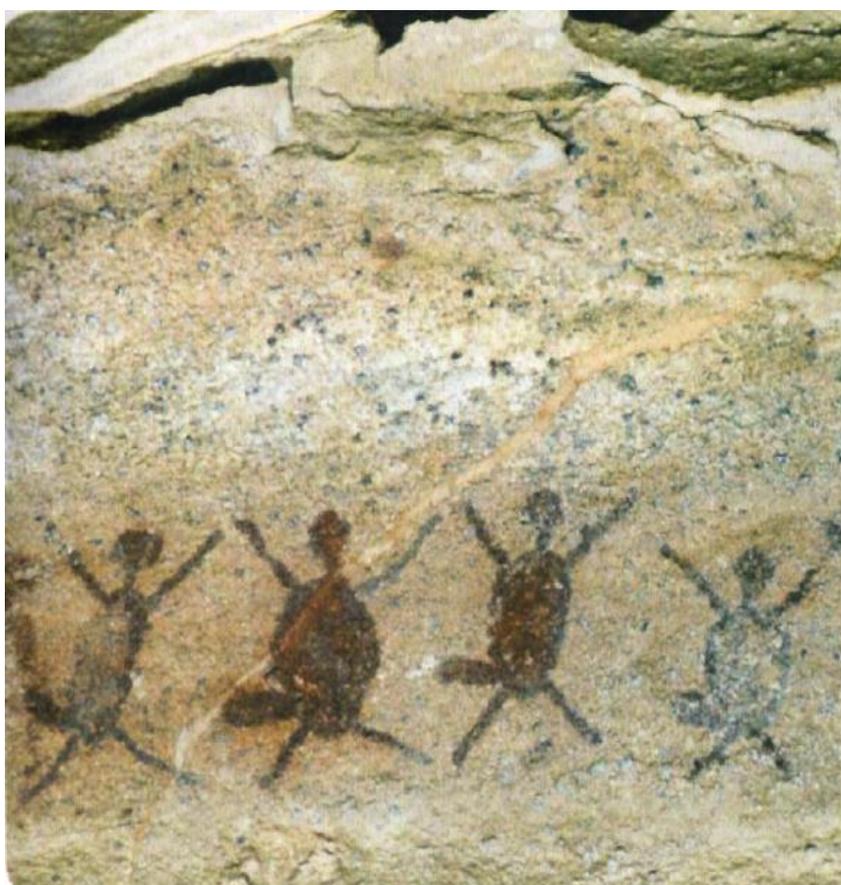
O valor de uma paisagem cultural decorre de sua função e da capacidade de reter marcas e registros antrópicos, inclusive de atividades pretéritas. [...] Sob a ótica cultural, a leitura e a compreensão da paisagem não se limita ao espaço. É também, temporal. A paisagem testemunha e preserva dados de épocas

passadas, sob os pontos de vista geológico, paleontológico e arqueológico. [...] Qualquer marca que o homem introduza na paisagem significa uma modificação para sempre, um novo significado, um diferente valor cultural. Às transformações da cultura correspondem outras recíprocas alterações. Técnicas materiais, crenças religiosas e ideológicas perpassam cada paisagem (IPHAN, 2004, p. 5).

Nesta seção, foram selecionadas três imagens representativas de sítios históricos, arqueológicos e paleontológicos que se enquadram neste perfil, localizados em distintas regiões e que suscitam questões significativas sobre o papel do Patrimônio Cultural na contemporaneidade.

A figura 21, por exemplo, exhibe um detalhe de pintura rupestre do Sítio arqueológico Toca do Boqueirão da Pedra Furada no Parque Nacional da Serra da Capivara, no Sudeste piauiense.

Figura 21 – Pintura rupestre no PARNA Serra da Capivara – São Raimundo Nonato - PI



Fonte: Adas; Adas (2015, p. 165).

A imagem está bem contextualizada, pois integra o capítulo (percurso) relativo ao Sertão, na seção “Outras rotas”. Acompanha a fotografia, um texto informativo e descritivo sobre o Parque Nacional da Serra da Capivara, elaborado pela Fundação que administra juntamente com o governo Federal esta unidade de conservação. A temática suscitada pela imagem possibilita uma variedade de trabalhos interdisciplinares, dialogando com a história, a biologia, a sociologia e as artes e, congrega os temas transversais da Pluralidade Cultural e Meio Ambiente. Na categorização de Calado (1994), a imagem da pintura rupestre apresenta a função representativa, enfatizando as informações mais significativas do texto verbal.

Embora o parque apresente grandes atrativos culturais, relacionados ao seu vasto acervo de pinturas rupestres em seus sítios arqueopaleontológicos, que lhe renderam o título de Patrimônio Cultural e Natural da Humanidade, conferido pela UNESCO, seus atrativos naturais, por ser a única unidade de conservação na categoria Parque Nacional, inteiramente encravada no domínio morfoclimático da caatinga e, atrativos turísticos que alimentam o discurso de desenvolvimento da região, nem a imagem, nem o texto, albergam as outras manifestações culturais que resistem e, ocorrem paralelo a estrutura do parque, nem as tensões em torno da posse da terra que o margeiam, as contradições que vicejam dos processos de desapropriação e desterro das memórias dos antigos moradores. Assim, o trabalho pedagógico com a temática deve transcender a abordagem superficial do livro didático com vistas a contemplar os novos patrimônios de Jeudy (1990) ou a ideia de Patrimônio Cultural integrado em Chuva (2012).

[...] verifica-se que aparece uma outra forma de entendimento, na qual esse patrimônio manifesta-se como algo que é conquistado por meio da luta e da organização social, ligado, assim, às práticas sociais e à memória coletiva; um patrimônio natural que antes de tudo faz parte da vida humana e cuja legitimidade passa pela discussão do seu valor social e afetivo. A identificação dos valores do bem a preservar remete, portanto, a um outro tipo de abordagem, que leva em conta a relação dos grupos com o lugar, as práticas socioespaciais, e não simplesmente o discurso técnico advindo da ciência ecológica (SCIFONE, 2006, p. 68).

Na figura 22, observa-se a fotografia das ruínas da igreja de São Miguel das Missões, no Sítio arqueológico de São Miguel Arcanjo, na cidade de São Miguel das Missões. A imagem tem clara função decorativa (CALADO, 1994), tornando a

mensagem textual mais agradável. Encontra-se bem contextualizada, ilustrando o capítulo (percurso) referente à “Região Sul: construção dos espaços geográficos”.

Figura 22 – Ruínas da igreja de São Miguel em São Miguel das Missões – RS



Fonte: Adas; Adas (2015, p. 217).

A ruína é testemunha dos processos históricos de povoamento do Sul do Brasil no século XVII a partir da implantação de missões, reduções ou aldeamentos indígenas sob a tutela dos jesuítas, com a anuência do Império Espanhol no contexto da expansão da Contra-reforma católica. Tal questão tornou-se um entrave diplomático entre as Coroas espanhola e portuguesa no que tange a querela em torno dos marcos fronteiriços, os limites possessórios entre as colônias ibéricas, normatizados pelo Tratado de Madri (1750). A radicalização da ocupação europeia nos parâmetros do capitalismo comercial vigente resultou tanto na desterritorialização, quanto na escravização e extermínio dos nativos, a exemplo do trágico episódio da guerra guaraníca, uma marca histórica da violência promovida pelo colonizador europeu contra povos autóctones.

Na realidade, a mediação social mais conhecida nossa é a violência, que marcou nossa identidade. Violência contra os índios, contra os negros, contra os imigrantes, contra os pobres que nunca foram índios, nem tiveram donos, nem pátria mãe. E aí parece que esse

imenso território sempre foi um mar de tranquilidade, pois não só não foi como continua a não sê-lo. (...) a violência institucionalizada e de legitimidade centralizada nos aparatos do Estado, fez o território nacional que conhecemos pela *cor verde* ser várias vezes lavado de sangue (SOUZA NETO, 2000, p. 17).

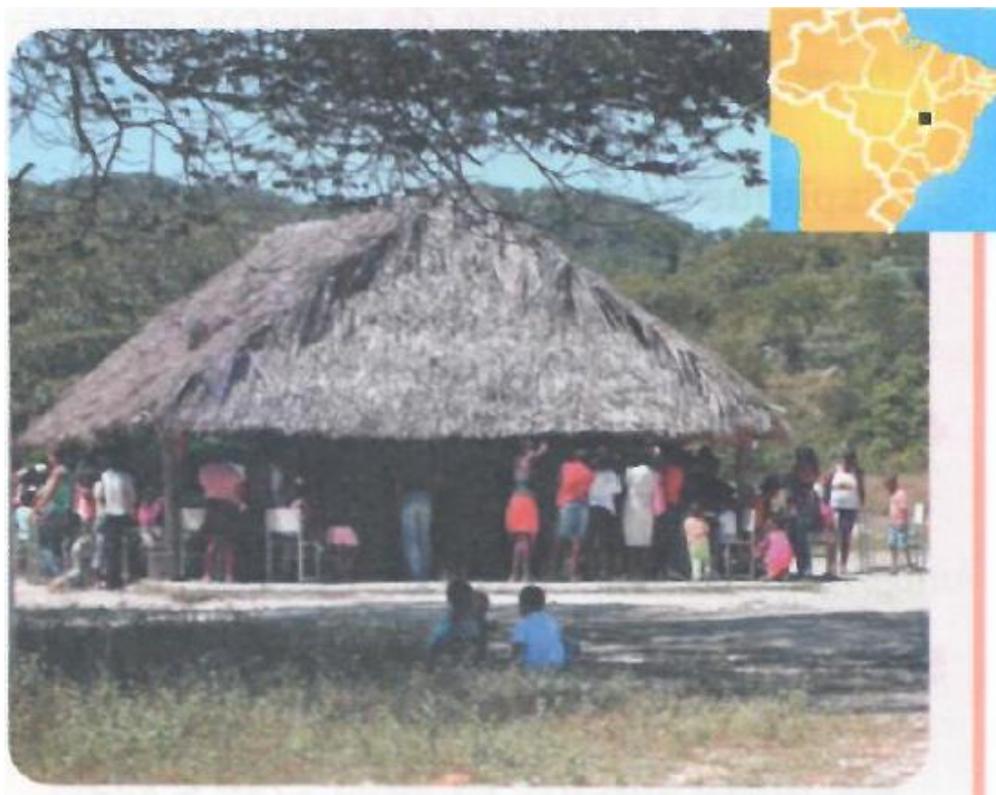
As ruínas de São Miguel representam apenas uma das sete reduções que existiram em solo brasileiro, mas apresenta uma relevância patrimonial por seu estilo arquitetônico que combina elementos europeus, com muitos detalhes esculpidos por índios guaranis.

Infelizmente, tanto a imagem das ruínas, quanto o texto que a acompanha, não problematizam a questão da Pluralidade Cultural, não oferecem possibilidades para a compreensão do grau de contribuição dos guaranis naquele dado contexto cultural. O discurso que se firma é o discurso do poder, dos processos decisórios, diplomáticos e de gabinete que, à distância, determinaram o destino de povos. É a memória discursiva do vencedor, a vitória do projeto colonizador português sobre o Sul da Colônia.

A figura 23 mostra o povo Kalunga reunido em sua comunidade, o Sítio Histórico Kalunga, situado na Chapada dos Veadeiros, no município de Cavalcante, Goiás. Trata-se de uma comunidade afrodescendente, remanescente quilombola que preserva e festeja suas tradições.

A sociabilidade é, portanto, construída por meio de agrupamentos de famílias, vinculadas pelo sentimento de localidade, pela convivência, pelas práticas de auxílio mútuo e pelas atividades festivas. As festas, nitidamente de natureza rural, pelos seus aspectos interativos e populares são sempre um importante instrumento de consolidação das identidades coletivas. Realizando a festa, considerada tradicional, os “antigos” procuram manter a tradição, e para os “jovens” é uma excelente ocasião de adquirir novos conhecimentos e efetuar a integração às tradições religiosas (ALMEIDA, 2012, p. 164).

Figura 23 – Reunião no Sítio Histórico Kalunga, cidade de Cavalcante – GO



Fonte: Adas; Adas (2015, p. 259).

A imagem está inserida na seção “Outras rotas” que possibilita uma abordagem transversal com o tema da Pluralidade Cultural, no capítulo (percurso) referente à “Região Centro-oeste: fatores iniciais da construção de espaços geográficos”. A fotografia apresenta representantes do povo Kalunga reunidos sob uma construção rústica, sem uma aparente identificação motivacional. A imagem vem acompanhada de um texto e três questionamentos, a partir dos quais é possível estabelecer uma contextualização da visualidade apresentada.

As questões propostas versam sobre a caracterização da área, a sua importância como Patrimônio Cultural e a necessidade de regulamentação destes espaços identitários e memoriais. A atividade também propõe uma pesquisa, instigando os alunos a identificarem Patrimônios Culturais locais, mas, sobretudo, a realizarem um levantamento sobre a história do local e do povo, além do grau de preservação do espaço e das atividades econômicas existentes.

Desta forma, tornou-se possível contextualizar o texto visual na sua interface com o escrito, atribuindo à imagem a função organizadora (CALADO, 1994), por

contribuir com a organização do conteúdo, estabelecendo uma relação espacial com o mesmo.

O texto caracteriza o território Kalunga como um sítio histórico e Patrimônio Cultural, cujos moradores são remanescentes quilombolas que vivem em uma área inóspita, mas de rara beleza. Para Almeida (2012, p. 164), “as identidades territoriais e as territorialidades existentes constituem um trunfo e resistência. Para isso, muito contribuem as festividades que permitem reafirmar os laços identitários e dar visibilidade ao seu patrimônio cultural”.

Os Kalunga constituem um povo que concebe na vivência e na cotidianidade uma geografia simbólica do lugar, pois os espaços estão revestidos de uma conotação mítica. Seu patrimônio consiste em sua identidade, mas também na apropriação simbólica do espaço coletivamente, forjando territórios da localidade (ALMEIDA, 2012).

Contudo, o Sítio histórico Kalunga vive sob constante ameaça, tanto em face do avanço da ocupação ilegal das terras por grileiros, como pela ausência de reconhecimento, delimitação, demarcação, regularização e titulação das terras em favor de seus históricos moradores (ADAS; ADAS, 2015), algo muito corriqueiro, tanto na prática como no discurso, quando se trata de regularização fundiária e legitimação de áreas quilombolas e terras indígenas no país.

6.2.7 Manifestações da Cultura imigrante

As manifestações culturais dos imigrantes, sobretudo os de origem europeia, compõem um patrimônio amplo e diversificado, formado pelas paisagens culturais, as festividades, as expressões típicas da língua materna, bem como um rol de contribuições vinculadas a imaterialidade de sua cultura. O estudo dos bens culturais da imigração parte de uma diversidade de elementos que relacionam a história, a memória e a identidade e a busca constante para a compreensão do lugar do grupo identitário, por sua particularidade, no conjunto da comunidade nacional.

O patrimônio do imigrante no Brasil é compreendido como um conjunto de remanescentes oriundos de contextos rurais e urbanos. O inventário é extensivo e está dividido em duas partes. Na primeira, temos a materialidade dessa herança: o detalhamento das formas das edificações (comunitárias, comércios, escolas, igrejas); o uso de materiais (terra e cal, madeira, pedra e metais); técnicas construtivas;

estruturas autoportantes (alvenaria de tijolos, de tijolos aparentes, tijolos rebocados, alvenaria em pedra, construções em madeira); arquitetura e suas funções (industrial, religiosa, recreativa, educativa, institucional, cemitérios, residencial); residências, suas divisões, detalhes construtivos, ornamentação interna e bens móveis (PAIVA, 2015, p. 229).

Embora o Patrimônio Cultural imigrante seja visto como um conjunto de bens culturais de naturezas diversas, o livro didático de Geografia reitera o viés homogeneizante e generalizante das manifestações culturais, circunscritas ao patrimônio edificado.

Na cidade de Pomerode, Santa Catarina, o estilo das construções enxaimel, tipicamente alemão, é obrigatório pela lei municipal. Em Treze Tílias, no mesmo estado, núcleo de descendentes austríacos da província do Tirol (Áustria) conserva a tradição tirolesa por meio do idioma e das festas com músicas, danças e comidas típicas (LEVON et al, 2015, p. 135).

Assim, a maioria das imagens encontradas nos livros analisados, representam construções que seguem o padrão arquitetônico tradicional dos países de origem dos imigrantes, deixando sua marca na paisagem da Região Sul do país. As imagens elencadas apresentam-se com funções essencialmente decorativas e até poéticas (CALADO, 1994), buscando em sua maioria a harmonia e fruição estética do texto visual.

Figura 24 – Estilo arquitetônico enxaimel em Ibirama – SC



Fonte: Levon et al (2015, p. 135).

Os imigrantes europeus eram em sua maioria alemães, italianos e eslavos (russos, poloneses e ucranianos) e deixaram marcas expressivas no território brasileiro gestando uma genuína paisagem cultural como a retratada na figura 24, o detalhe do estilo arquitetônico enxaimel, de origem alemã, na cidade de Ibirama, em Santa Catarina.

Embora, por razões históricas, esteja mais concentrado nos estados da Região Sul, o patrimônio cultural imigrante no Brasil também se insere em um contexto de diversidade étnica e Pluralidade Cultural (PAIVA, 2015) e não pode ser compreendido apenas como uma representação de estilos arquitetônicos tradicionais (Figura 25) como destacam as imagens do livro didático, mas um conjunto muito vasto e diversificado de manifestações culturais.

Figura 25 – Estação Ferroviária de Joinville – SC



Fonte: Adas; Adas (2015, p. 220).

Importante ressaltar que, há menções nos livros didáticos analisados da presença e importância da imigração japonesa no território e na cultura brasileira. Contudo, não foram encontradas imagens que denotem referências patrimoniais materiais ou imateriais vinculadas à cultura nipônica, além de fotos antigas dos primeiros colonos. Tal lacuna enseja a oportunidade para novos estudos, com a possibilidade de ampliação dos discursos de invisibilização e silenciamento para outras culturas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar como o Patrimônio Cultural é abordado em livros didáticos de Geografia do 3º ciclo do Ensino Fundamental. Para tanto, foram analisados livros didáticos de Geografia do ensino fundamental de 6º e 7º ano das duas coleções didáticas mais adotadas na rede pública de ensino do Estado do Piauí e melhor classificadas na última avaliação do PNLD.

As questões que nortearam esta pesquisa foram: Como o Patrimônio Cultural é abordado nos livros didáticos de Geografia do 3º ciclo do Ensino Fundamental? Como se apresenta a temática patrimonial nos documentos oficiais da educação no âmbito nacional e estadual? Que características e noção de Patrimônio Cultural são representadas pelas imagens presentes nos livros didáticos do Ensino fundamental? Em que medida os discursos imagéticos inscritos nos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental estabelecem uma apreensão do Patrimônio Cultural como fenômeno espacial e produtor de diferença social? Tais questões foram contempladas no levantamento bibliográfico e documental, bem como, na análise imagética e discursiva, cujos resultados detalhamos a seguir.

Observa-se que os livros didáticos que compõe o corpus da pesquisa e figuram como os mais adotados pelas escolas da rede pública de ensino do Estado do Piauí, no âmbito da jurisdição da 21ª Gerência Regional de Educação (GRE), não reúnem um conjunto de informações necessárias para um efetivo trabalho em torno do Patrimônio Cultural que explore a temática da Pluralidade Cultural sob a forma de uma genuína educação patrimonial no ensino de Geografia.

Importante ressaltar que, o tema transversal Pluralidade Cultural está previsto nos PCN's e, este constitui um documento referencial, com valor e representatividade, tanto para a elaboração de materiais didáticos de Geografia, quanto para o ensino da disciplina em sala de aula.

Neste aspecto, para estar em consonância com os documentos oficiais que tratam da temática, é fundamental que durante o processo de escolha do livro didático, que os professores de Geografia possam dar a devida atenção à esta questão. Por outro lado, seria importante a iniciativa das editoras e autores na inserção dos temas transversais sob uma perspectiva cultural e inclusiva da memória e da identidade do povo brasileiro em sua diversidade.

Em um contexto de superação e emergência de novos paradigmas no âmbito da Geografia Escolar, as Universidades e suas políticas de formação docente devem ser direcionadas de modo a contemplar, a importância deste tema, com vistas a dar sua contribuição efetiva, uma vez que o mesmo é inerente aos movimentos de renovação curricular em curso e, dos quais as instituições de ensino superior e os cursos de licenciatura constituem parte integrante e não podem se eximir.

Essa reflexão sobre as representações imagéticas no livro didático e seu uso na Geografia escolar sob uma perspectiva cultural, são bastante pertinentes, em face da presença da visualidade na cotidianidade, do potencial pedagógico da imagem e, sobretudo da necessidade de se buscar, no plano do ensino, da pesquisa e da extensão, alternativas para uma efetiva alfabetização visual.

Em virtude da visualidade apresentar uma presença marcante no cotidiano dos sujeitos, o estudo da imagem deve compor o conjunto das discussões que lastreiam a construção do conhecimento na escola, sobretudo aqueles que se apresentam no Livro Didático. Tal processo deve contemplar as diferentes alternativas de mediação que a imagem possibilita, dando especial atenção para a sua dimensão discursiva e quais competências e saberes são despertados pela leitura de imagens.

A imagem não pode ser vista apenas como um recurso que torna mais agradável a visualização do livro didático, ela pode apontar novos caminhos, ser instrumento para a legibilidade dos conteúdos, compondo com a textualidade escrita, um universo de leitura.

É inegável que a imagem possui um potencial extraordinário para uma educação com foco na aprendizagem significativa. Este estudo mostrou que as imagens no livro didático tem grande potencial pedagógico desde que, utilizadas de forma crítica e contextualizada. Neste aspecto, há um leque de possibilidades de trabalho com a imagem, nas suas diferentes categorias tipológicas, paralelo e conjuntamente ao texto verbal e que permitem diálogos com a memória, o imaginário, além de aspectos geográficos, históricos fundamentais para a identidade sociocultural do aluno.

No que tange a questão discursiva, é necessário aferir, questionar e discutir, o grau de veracidade, de fiabilidade de uma imagem no livro didático, naquilo que ela mostra, no que ela esconde, no que ela diz, como diz e, principalmente, como será interpretada pelo aluno na sua cotidianidade escolar. Pois uma reflexão crítica da

visibilidade pressupõe um exercício de questionamento e problematização das questões sociais, dos discursos, das vozes muitas vezes omitidas ou silenciadas, bem como as intenções, as relações de poder, ideologias, as mensagens implícitas nas imagens do livro didático de Geografia.

A perspectiva humanística de respeito às diferenças e aos modos de vida dos diferentes grupos étnicos do país, constitui nos discursos veiculados pelos livros didáticos de Geografia analisados, uma falácia, uma contradição, pois embora o número de imagens de etnias minoritárias e de suas manifestações culturais tenha crescido em algumas publicações, lhes é negada a perspectiva da contextualização, a possibilidade de criticamente refletir, perscrutar as condições fundantes das narrativas que oscilam entre o amnésico e o dizível com vistas a desconstruir as representações dominantes.

Sem a contextualização, as imagens são desidratadas em sua condição de operadoras da memória e produtoras de sentidos, pois são reduzidas a meras ilustrações, reforçando por inércia, as relações de poder que definem o discurso semantizado pela lógica do silêncio e do esquecimento.

O silêncio que perpassa as imagens do Patrimônio Cultural nos livros didáticos de Geografia é o silêncio que alimenta as representações na cotidianidade. Este silêncio se expressa por um não dizer, um não falar, um não mostrar, mas não configura a ausência de discurso (CAVALLEIRO, 2000; SILVA JR, 2002). Neste aspecto, cabe ao geógrafo “saber olhar o que não se vê” (ALMEIDA, 2013, p. 45), explorar esta realidade constituída por ambivalências, a simultaneidade da presença e da ausência, pois se o discurso oculta e conserva, ele também “modifica, cria, revela realidades visíveis e invisíveis” (ALMEIDA, 2013, p. 46).

O silêncio do livro didático sobre o Patrimônio Cultural de um dado grupo identitário, bem como a repetição de representações, imagens e discursos que enaltecem como um regime de verdade, como uma generalidade, a memória discursiva do vencedor, tende a naturalizar estereótipos, ou seja, a consolidar o esquecimento, a invisibilidade e a indizibilidade dos sujeitos.

A análise das imagens do Patrimônio Cultural inscritas nos livros didáticos de Geografia escolhidos para esta pesquisa, possibilitou identificar um distanciamento entre os discursos de documentos oficiais da educação nacional como os PCN's de Geografia (BRASIL, 1998), o Guia do Livro Didático 2017 (BRASIL, 2016), as orientações ao professor constante nas coleções e ao próprio livro didático de

Geografia, em face, tanto da presença, quanto da ausência de imagens relativas à memória e a identidade sociocultural de determinados segmentos sociais, a exemplo das manifestações da cultura negra, atuando discursivamente na invisibilização das minorias.

É importante ressaltar que, foi atestado tanto nos referenciais teóricos como na análise documental que, as imagens são atravessadas por relações de poder e, isso lhes confere uma função diferenciada na textualidade do livro didático de Geografia, a de produzir identidades, pois operam como eficientes mecanismos territorializantes das subjetividades dos sujeitos.

Nesta pesquisa, a textualidade imagética ocupou uma centralidade na análise do livro didático de Geografia do ensino fundamental. Para tanto, buscamos a partir da análise de imagens em livros didáticos de Geografia possibilitar uma leitura crítica em relação a temática do Patrimônio Cultural, com a finalidade de identificar discursos manifestos ou silenciados nestas imagens. No que tange a função ideológica desempenhada pelas imagens nos livros didáticos de Geografia, cumpre ao professor mediar de forma ética e responsável o uso destes materiais didáticos em sala de aula, possibilitando ao aluno o desenvolvimento de uma visão crítica que permita contestar os discursos veiculados na visualidade.

Desta forma, concluímos que a relação entre o Patrimônio, a pluralidade, a identidade sociocultural e a produção de sentidos, presente no livro didático de Geografia do ensino fundamental, deve ser pensada e problematizada à luz das tensões e contradições que lhes são inerentes, fato que demanda do professor de Geografia, ações educativas que capacitem o aluno a desconstrução das relações de poder manifestas nos discursos e na visualidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maurício. Sobre a memória das cidades. IN: CARLOS, Ana Fani Alessandri; SOUZA, Marcelo Lopes de; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.) **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios**. São Paulo: Contexto, 2013.

ADAS, Melhem; ADAS, Sergio. **Expedições Geográficas**. São Paulo: Moderna, 2015.

ALBAGLI, Sarita. Território e Territorialidade. In: LAGES, Vinícios; BRAGA, Christiano; MORELLI, Gustavo (Org.). **Territórios em movimento: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva**. Brasília: Relume Dumare, 2004.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Livros didáticos e currículos de geografia, pesquisas e usos: uma história a ser contada. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

_____. Livros didáticos e currículos de Geografia: uma história a ser contada. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 161-174.

ALMEIDA, Maria Geralda de. A propósito do trato do invisível, do intangível e do discurso na geografia cultural. **Revista da ANPEGE**, v. 9, nº 11, p. 41-50, jan./jun. 2013.

ALVES, José Francisco. **A Escultura Pública de Porto Alegre: História, Contexto e significado**. Porto Alegre, Artfólio, 2004.

ANSTEY, M. & BULL, G. **Reading the Visual**. Harcourt, NSW, 2000.

ARAGÃO, Raimundo Freitas. Um estudo geográfico sobre geopolítica da visibilidade, marcação espacial, conflitos e tensões do patrimônio religioso urbano estátua de Padre Cícero na cidade de Juazeiro do Norte – Ceará – Brasil. **Élisée, Rev. Geo. UEG – Anápolis**, v.4, n.2, p.34-58, jul. /dez. 2015.

ARANTES, Antonio Augusto. Introdução. In: ARANTES, Antonio Augusto (Org.). **Produzindo o passado: estratégias de construção do patrimônio cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **Documentos Históricos, documentos de cultura**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 22, 1987.

_____. **O patrimônio cultural e seus usos: a dimensão urbana**. *Habitus*, Goiânia, v. 4, n. 1, p. 425-435, jan/jun, 2006.

ARARIPE, Fátima Maria Alencar. **Do patrimônio cultural e seus significados**. Transinformação, Campinas, n. 16, p. 111-122, maio/ago., 2004.

ARAÚJO, Maria Mafalda Balduino de. Teresina, imagens e memórias. In: PINHEIRO, Áurea da Paz (Org.). **Cidade, história e memória**. Teresina: EDUFPI, 2004. p. 29-36.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. O Livro Didático e o ensino de Geografia: qual livro? In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Org.). **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

AZEVEDO, Paulo Sérgio de Souza de. A produção de livros didáticos: tensões e diálogos. **Revista Latino-americana de História**. V. 2, n. 6. Agosto de 2013.

BELMIRO, Celia Abicalil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 72, agosto-00.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Em foco: história, produção e memória do livro didático. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2004b, v. 30, n. 3. pp. 471-473.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BONANOME, Flávio. Índios urbanos. **Horizonte geográfico**, São Paulo, 2018. Disponível em: <[HTTP://horizontegeografico.com.br](http://horizontegeografico.com.br)>. Acesso em: 14 mar. 2017.

BONOMO, J. R. **O que é que a quitandeira tem?** Um estudo sobre a memória e a identidade das quitadeiras de Minas Gerais. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social da UNIRIO. Rio de Janeiro: 2014.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938. Presidência da República: Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 30 de dezembro de 1938. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decrei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html> >. Acesso em 01 mai. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental - Os Temas Transversais**. Brasília, DF, 1998.

_____. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: DF, 2005. Disponível em:<

<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 15 de jun. de 2018.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília- DF: Ministério da Educação, 2006, p.43-61.

_____. Constituição Brasileira de 1988, promulgada em 05 de outubro de 1988. In: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Brasil). **Coletâneas de Leis sobre preservação do patrimônio**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2006.

_____. MEC. **Edital de Convocação 2/2015-CGPLI**. Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2017. Brasília: MEC, 2015.

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2017: apresentação – Ensino fundamental anos finais** / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2017: geografia - Ensino fundamental anos finais**/Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - SEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

BRUSADIN, Leandro Benedini. **A cultura e a tradição no imaginário social: ação simbólica no patrimônio e no turismo**. Revista Turydes: Turismo y Desarrollo, v. 7, n. 17, 2014. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/turydes/17/patrimonio.html>>. Acesso em: março 2017.

BUENO, M.A. Geografia escolar e a ideia de lugar no currículo a partir da elaboração de mapas mentais. In: CALLAI, H. C. **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 295-314.

BUSTAMANTE, Antenor Fortes de. **Charge no livro didático de geografia do ensino médio**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí. Teresina: 2016.

CALADO, Isabel Maria Carilho. **A utilização educativa das imagens**. Porto: Porto Editora, 1994.

CALLAI, Helena Copetti. A educação geográfica na formação docente: convergências e tensões. In: SANTOS, Lucíola de Castro Paixão et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

CANCLINI, Nestor Garcia. **O Patrimônio Cultural e a Construção Imaginária do Nacional**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 23, 1994.

CANDAU, Joël. Memória e identidade: do indivíduo às retóricas holísticas. In: _____ **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do Mundo**. São Paulo, SP: Hucitec, 1994.

_____. **A (Re) Produção do Espaço Urbano**. São Paulo, Editora da Universidade Estadual de São Paulo, 1994.

CASTELLAR, Sonia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

CASTRO, Bernadete. Patrimônio Cultural plural e singular: a dupla face da mesma moeda. In: COSTA, E.B.; BRUSADIN, L. B.; PIRES, M. C. (Orgs.). **Valor patrimonial e turismo: limiar entre história, território e poder**. São Paulo: Outras expressões, 2012.

CASTROGIOVANNI, Antonio C.; GOULART, Lígia B. A questão do livro didático em Geografia: elementos para uma análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS-AGB, 2003, p. 132-135.

CAVALCANTE, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural: o direito à cultura**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Editora Unesp/Estação Liberdade, 2001. 282 p.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado de arte. **Educação e pesquisa**. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v.30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

_____. Manuais escolares: uma falsa evidência histórica. **ASPHE-FAE-UFPEL**. Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, jan./abr. 2009.

CHUVA, Márcia. Por uma história da noção de Patrimônio Cultural no Brasil. In: **REVISTA** do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, nº 34, Iphan, 2012. P. 146-165.

CLAVAL, Paul. Uma, ou algumas, abordagem (ns) cultural (is) na geografia humana? In: SERPA, Angelo (Org.). **Espaços Culturais: vivências, imaginações e representações**. Salvador: Edufba, 2008.

_____. **A Geografia Cultural**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

COPATTI, Carina. Livro Didático e professor de Geografia: interações na prática de ensino. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Org.). **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

CORRÊA, Roberto Lobato. “**A Dimensão Cultural do Espaço: Alguns Temas**”. In: Revista Espaço e Cultura, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-21, 1995.

_____. Espaço um Conceito-Chave na Geografia In: **Geografia Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro. Ed. Bertran Brasil, 2003.

_____. Monumentos, Política e Espaço. In: **Geografia: Temas Sobre Cultura e Espaço**. Org. Z. Rosendahl e R.L. Corrêa. Rio de Janeiro, EDUERJ, 2005.

_____. Uma sistematização da análise de monumentos na geografia. In: **Revista Terra Plural**. Ponta Grossa: Ed.UEPG, 2007.

_____. **Formas simbólicas e espaço: algumas considerações**. Revista GEOgraphia, Vol. 9, No 17, 2007. Disponível em < <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/212/204> > acesso em abr. 2017.

CORRÊA, Roberto, L & ROSENDAHL, Z. (Org) **Introdução à Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Caderno Cedes**, ano XX, nº 52, novembro/2000.

COSGROVE, Denis E.; JACKSON, Peter. Novos rumos da Geografia Cultural. In: CORRÊA, Roberto L.; ROSENDAHL, Zeni (Org.). In: **Introdução à Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007, p. 135-146.

COSTELLA, Roselane Zordan. Nas entrelinhas do Livro Didático: a voz e a visibilidade do aluno. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Org.). **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Célia Regina. **Metodologia científica**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN - EDUEP, 2008.

EAGLETON, T. **Ideologia. Uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 1997.

FAÇANHA, Antônio Cardoso. A (dês)construção da cidade de Teresina. IN: PINHEIRO, Áurea da Paz (Org.). **Cidade, história e memória**. Teresina: Edufpi, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: editora UnB, 2001.

FERNANDES, J. R. O. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história. **Revista Brasileira de História.**, São Paulo. V. 13, n. 25/26, p. 265 -276, Set./Ago. 1992/93.

FERRARO, Juliana Ricarte. A produção dos livros didáticos: uma reflexão sobre imagem, texto e autoria. **Cadernos do CEOM**, ano 25, n. 34, 2011, p. 169-188.

FERREIRA, Rita de Cássio Cunha. **A comissão nacional do livro didático durante o estado novo (1937 - 1945)**. Dissertação (Mestrado). UNESP - Universidade Estadual Paulista. Assis 2008, 139 f.

FIRMINO, Larissa Corrêa; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczunski. Imagens-clichês e Livros didáticos: reflexões para o ensino de Geografia. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Org.). **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Referências Culturais: base para novas políticas do patrimônio. In: IPHAN. **Patrimônio Imaterial: o registro do patrimônio imaterial: dossiê final das atividades da comissão e do grupo de trabalho patrimônio imaterial**. Brasília: Minc/IPHAN, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

FYFE, G.; LAW, J. Introduction: on the invisibility of the visible. In: FYFE, G.; LAW, J. (Eds). **Picturing Power: visual description and social relations**. London: Routledge, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FROTA, Karla Patrícia Palmeira. Representação e memória ao ar livre: a praça da Saudade em Manaus – AM. **Seminário Internacional Sociedade e Fronteiras: as fronteiras da interdisciplinaridade e a interdisciplinaridade das fronteiras**. Anais. - Boa Vista: EDUFRR, 2012 87p. Disponível em <http://ufrr.br/ppgsof/index.php/i-seminario-internacional.html>. Acesso em: 13 mar. 2017.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra C. A. **Patrimônio Histórico e Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. 2014, vol.44, n.153, pp.648-669.

GALLOIS, Dominique Tilkin (Org.). **Patrimônio cultural imaterial e povos indígenas: exemplos no Amapá e norte do Pará**. São Paulo: lepé, 2006.

GEERTZ, C. A. **interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GERHARDT, Tatiana Engel (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e Modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GOMES, P.C.C; RIBEIRO, L.P. A produção de Imagens para a Pesquisa em Geografia. **Espaço e Cultura**, UERJ, RJ, n. 33, p.27-42, jan./jun. de 2013.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **Ressonância, materialidade e subjetividade: as culturas como patrimônios**. Horizonte antropológico. Porto Alegre, vol.11 n. 23, pp 15-36, Jan./June 2005. Disponível em : < <http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n23/a02v1123.pdf> > Acesso em 01 de abril de 2017.

GONÇALVES, Amanda Regina; MELATTI, Cláudia. Instrumentos para análise e escolha do Livro Didático de Geografia pelo professor: aspectos da formação cidadã. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Org.). **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

GRUNBERG, Evelina. Educação Patrimonial: utilização dos bens culturais como recursos educacionais. **Cadernos do CEOM**, ano 14, n. 12, Unoesc, Chapecó, junho/2000.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

GUEDES, Berenice Lagos. O mito do gaúcho e suas repercussões na história da educação no Rio Grande do Sul. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 2, jan./jun. 2009, p. 53-68.

HONÓRIO, Maria Aparecida; SOUZA, Renata Adriana de. A imagem no interior da análise de discurso: apresentação de uma possibilidade de leitura. **Revista Cesumar - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas** jan./jun.2008, v. 13, n. 1, p. 55-68.

JAREK, Gisele Lutk S. Cidades, culturas, memórias e identidades: uma proposta em educação patrimonial. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 2, p. 180-191.

JEUDY, Henri-Pierre. **Memórias do social**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

_____. **Espelho das cidades**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005.

JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**. Campinas: Papirus editora, 1999.

KAERCHER, Nestor André. **Práticas para ler pensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo**. In: Rego, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Orgs). **Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. T. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.104-31.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**. Ano 16, n. 69, Brasília, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2003.

LEDUR, Flávia Albertina Pacheco. **A Educação Patrimonial formal como elemento reconhecedor do Patrimônio Cultural em São Mateus do Sul - PR**. 2012. 127 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional – Universidade do Contestado - UnC), Canoinhas, SC.

LE GOFF, Jacques et. al. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LEITE, Míriam L.M. **Texto visual e texto verbal**. In. FELDMAN- BIANCO, Bela; LEITE, Míriam L.M. (orgs) **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

LEVON, Boligian [et al]. **Geografia: espaço e vivência**. São Paulo: Saraiva, 2015.

LIBERALESSO, Cibele Pase. **A educação patrimonial e o ensino de geografia: experiência nas escolas públicas da cidade de Santa Maria – RS**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Mestrado em Geografia e Geociências, Santa Maria, RS, 2013.

LIMA, Alessandra Rodrigues. **Patrimônio Cultural Afro-brasileiro: as narrativas produzidas pelo Iphan a partir da ação patrimonial**. Dissertação (Mestrado) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural, 2012.

LINARDI, Maria Cecília Nogueira. **Memória Urbana**. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 2001.

LOPES, R. C. S. “Indigitado estrupício”: arqueologia e significados acerca do muro do forte do Presépio (Belém, PA). **Revista Amazônica** 3 (2): 370-390, 2011.

LOURENÇO, Alessandra Spitz G. A. Patrimônio cultural e cidadania cultural. In: CAMPOS, Juliano Bitencourt; PREVE, Daniel Ribeiro; SOUZA, Ismael Francisco de (Orgs.). **Patrimônio cultural, direito e meio ambiente: um debate sobre a globalização, cidadania e sustentabilidade**. Curitiba: Multideia, 2015.

LUCCHIARI, M. T. D. P. Cultura e Cidade (Síntese dos debates). In: CARLOS, A. F. A.; LEMOS, A. I. G. (org.). **Dilemas Urbanos: novas abordagens sobre a cidade**. São Paulo: Contexto, 2003. v. 1, p. 178-180.

MAGALHÃES, Leandro Henrique. Educar para o Patrimônio Cultural: reflexões e propostas metodológicas. In: SANTOS, Adriana Regina de Jesus dos. (Org.). **Experiências e reflexões na formação de professores**. Londrina: UEL, 2012.

MALHANO, Clara Emília Sanches Monteiro de Barros. **Da materialidade à legitimação do passado: a monumentalidade como metáfora do estado: 1920-1945**. Rio de Janeiro: Lucerna/Faperj, 2002.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

MARIENFELD, Wolfgang. **Schulbuchanalyse und schulbuchrevision: zur methodenproblematik**. Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht, XVI (1976), p. 49.

MARTINS, Clerton; LEITE, Liliana. **Cultura, Religiosidade Popular e Romarias: Expressões do Patrimônio Imaterial**. IN: MARTINS, C. (org.) **Patrimônio cultural: da memória ao sentido do lugar**. São Paulo: Roca, 2006.

MCDOWELL, L. A Transformação da Geografia Cultural. In: GREGORY, D.; MARTIN, R.; SMITH, G. **Geografia Humana: sociedade, espaço e Ciência Social**. Rio de Janeiro, Zahar, 1996.

MEDEIROS, Caciane Souza de. A materialidade da imagem e a ideologia no discurso da mídia do espetáculo. Tecnologias de linguagem e produção do conhecimento. **Coleção HiperS@beres**, volume II. Santa Maria: UFSM, 2009. Disponível em: <
http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumell/index.php?option=com_morfeoshow&task=view&gallery=2&Itemid=463> acesso em 09 junho de 2018.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de; CARNEIRO, Henrique. A História da Alimentação: balizas historiográficas. **Anais do Museu Paulista**, vol.5, n.1, São Paulo, 1997.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. A paisagem como fato cultural. In: YAZIGI, Eduardo (Coord.). **Turismo e paisagem**. São Paulo: Contexto, 2002, p.29-64.

_____. O museu de cidade e a consciência de cidade. In: SANTOS, Afonso Carlos Marques dos; KESSEL, Carlos Guimarães; GUIMARAENS, Cêça (org.). **Museus & Cidades**. Livro do Seminário Internacional "Museus e Cidades". Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2003, p. 255-282.

_____. A Cidade como Bem Cultural – Áreas envoltórias e outros dilemas, equívocos e alcance na preservação do patrimônio ambiental urbano. In: MORI, Victor Hugo, SOUZA, Marise Campos de, BASTOS, Rossano Lopes e GALLO, Haroldo (Org.). **Patrimônio: Atualizando o Debate**. São Paulo: 9ª SR/IPHAN, 2006.

_____. O campo do Patrimônio Cultural: uma revisão de premissas. In: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). **I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural. Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão**. Ouro Preto, 2009. Brasília: IPHAN, 2012.

MESSENTIER, Leonardo Marques de. A natureza política do patrimônio cultural. In: FRADE, Cassia; CLABRE, Lia; CURVELLO, Maria Amélia; NACIF, Rafael; LIMA, Ricardo Gomes. (Org.). **Políticas públicas de cultura do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: UERJ, Decult, 2012.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, v.9, n.3, p. 239-262, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GOMÉZ, C. Dífceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (Orgs.). **O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p.117-42.

MIRANDA, Marcos Paulo de Souza. Atuação não governamental na proteção dos patrimônios cultural e ambiental brasileiros: mais do que um direito, uma tendência. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 5, n. 42, 1 jun. 2000. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/1726>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

NAJJAR, Jorge; NAJJAR, Rosana. Reflexões Sobre a Relação Entre Educação e Arqueologia: uma análise do papel do IPHAN como educador coletivo. In: LIMA FILHO, Manuel Ferreira e BEZERRA, Marcia. **Os Caminhos do Patrimônio Cultural no Brasil**. Goiânia: Alternativa, 2006, pp.171-181.

NEVES, Alexandre Aldo; FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira. A paisagem geográfica no cinema. **Revista Percorso – NEMO**. Maringá, v. 3, n. 1, p. 163-188, 2011.

NIGRO, Cíntia. **A institucionalização do patrimônio ambiental urbano na cidade de São Paulo: uma análise geográfica**. In: Revista do departamento de Geografia, n. 13, FFLCH/USP, pp. 107-122, 1999.

_____. Territórios do patrimônio: tombamentos e mobilizações sociais. In: CARLOS, Ana Fani A.; LEMOS, Amália Inês G. **Dilemas urbanos: novas abordagens sobre a cidade**. São Paulo: Contexto, 2003. p.166-176.

_____. As dimensões culturais e simbólicas nos estudos geográficos; bases e especificidades da relação entre patrimônio cultural e geografia. In: PAES, M. T. D.; OLIVEIRA, M.R.S., (Orgs). **Geografia, Turismo e Patrimônio Cultural**. Ed. Annablume. São Paulo. 2010. 55-80p.

OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de; GIORDANI, Ana Claudia Carvalho. Guia do Livro Didático: textualidades em tensões. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Org.). **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

OLIVEIRA, Myriam Andrade Ribeiro de; CAMPOS, Myriam Andrade de. **Barroco e Rococó nas igrejas de Ouro Preto e Mariana**. Brasília, DF: Iphan/Programa Monumenta, 2010.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores. **Pro-Posições**. Campinas, v. 20, n. 3, set./dec., 2009.

OLIVEIRA JR. Wenceslao M.; GIRARDI, Gisele. Apresentação. Educação Temática Digital. Campinas, v. 11, n. 2, p. v, jan.-jul. 2010.

ORIÁ, Ricardo. **Educação, cidadania, diversidade cultural**. In: Humanidades, Brasília, v. 43, p. 151-159, 1997.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes Editores, 2001.

_____. Efeitos do Verbal sobre o Não-Verbal. **Rua**: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da UNICAMP – NUDECRI, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 35-47, 1995.

_____. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. In MAGALHÃES, M. Izabel S. (org.) **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: Editora da UnB, 1996.

_____. **“O inteligível, o interpretável, o compreensível”**. **Discurso e leitura**. São Paulo: Corteza; Ed. Unicamp, 1993.

PAES-LUCHIARI, Maria Tereza Duarte. Patrimônio Cultural, Turismo e Identidades Territoriais: um olhar geográfico. In: BARTHOLO, Roberto; BURSZTYN, Ivan; SANSOLO, Davis Gruber (org.). **Turismo de base comunitária: diversidade de olhares e experiências brasileiras**. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2009. p. 162-176.

PAIVA, Eduardo França. **História e imagens**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PAIVA, Odair da Cruz. Imigração, patrimônio cultural e turismo no Brasil. **Anais do Museu Paulista**. v. 23. n.2. Jul.-Dez. 2015.

PAULI, Roberta Cristina Silva. **Representações sociais sobre o centro histórico tombado de São Francisco do Sul**. 2010. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade - Universidade da Região de Joinville), Joinville, SC.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Unicamp, 1997.

_____. Análise Automática do Discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1993. 319 p. p. 61-162.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). Trad. Péricles Cunha. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2. ed., São Paulo, Editora da UNICAMP, 1993, p. 163-252.

PEREIRA, Edmilson de Almeida; GOMES, Núbia Pereira de Magalhães. **Ardis da imagem: exclusão étnica e violência nos discursos da cultura brasileira**. Belo Horizonte: Editora da PUC Minas, 2001.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Muito além do espaço: por uma história cultural do urbano**. Estudos históricos. Rio de Janeiro, vol. 8, nº 16, p. 279-290, 1995.

_____. Cultura e representações: uma trajetória. **Revista Anos 90**. Porto Alegre: UFRGS, v. 13, n. 23-24, 2006.

_____. **Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias**. Revista Brasileira de História, v. 27, n. 53, jun., 2007.

POHL, Angelo Inácio. Patrimônio Cultural e Representações. In: MILDNER, Saul Eduardo S. (org.). **Educação Patrimonial: perspectivas**. Santa Maria: UFSM. LEPA, 2005. p. 63-84.

PRATS, Llorenç. **Antropologia y patrimonio**. Barcelona: Ariel, 2004.

QUEVEDO, Marchiori Quadrado; ERNST-PEREIRA, Aracy. UMA mesma diferente imagem: que objeto é esse? **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 2, p. 266-287, jul./dez. 2013.

RAMOS, Luciano Braga. **O Monumento de Bento Gonçalves e o Laçador: a Consumação dos monumentos de Antonio Caringi como lugares de memória no processo de formação da identidade do gaúcho em Porto Alegre 1958**. XXI encontro estadual de história Anpuh-RS. História, verdade e ética. 11 a 14 de agosto

de 2014. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – São Leopoldo, 2014.

RIBEIRO, Wagner Costa. **Relação espaço/tempo: considerações sobre a materialidade e a dinâmica de história humana**. Terra Livre. São Paulo, n. 4, p. 39-53, 1988.

_____. **Patrimônio da humanidade, cultura e lugar**. Revista Diálogos, DHI/PPH/UEM. Maringá, n. 1, p. 111-124, 2005.

RODRIGUES, Sávio José Dias; SANTOS, Luiz Eduardo Neves dos; COSTA, Carlos Rerisson Rocha da. (Orgs.). **Temas da Geografia do Maranhão: Território e desenvolvimento regional. Lugar, educação e cultura**. São Luís: Edufma, Café com lápis, 2017.

RODRIGUES, Francisco Luciano Lima. Conceito de Patrimônio Cultural no Brasil: do Conde de Galvêias à Constituição Federal de 1988. IN: MARTINS, Clerton (Org.). **Patrimônio cultural: da memória ao sentido do lugar**. São Paulo: Roca, 2006.

ROSE, Gillian. **Visual methodologies: an Introduction to the Interpretation of visual materials**. London: SAGE, 2001. 287p.

_____. Sobre a necessidade de se perguntar de que forma, exatamente, a geografia é “visual”? **Espaço e Cultura**, UERJ, Rio de Janeiro, n. 33, p. 197-206, jan./jun. de 2013.

SALVADORI, Maria Angela B. **História, ensino e patrimônio**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

SANCHEZ, Fernanda. **A reinvenção das cidades na virada do século: agentes, estratégias e escalas de ação política**. Revista Sociologia Política, Curitiba, n. 16, p. 31-49, jun. 2001.

SANTOS, Douglas. Geografia das redes: o mundo e seus lugares. **Manual do professor**. 2 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

SANTOS, Alan Fernandes dos. Pesquisa qualitativa no ensino de geografia: discutindo qualidade. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 5, n. 9, p. 60-67, jan./jun. 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: HUCITEC, 1978.

_____. **Por uma Geografia Cidadã: por uma epistemologia da existência**. Boletim Gaúcho de Geografia. Porto Alegre, n. 21, p. 7-14, 1996.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2009.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

SCARLATO, Francisco Capuano; COSTA, Everaldo Batista da. **Geografia e patrimônio urbano: questão metodológica**. Espaço & Geografia, Brasília, Vol.16, n. 2, pp. 369 – 387, 2013. Disponível em < <http://www.lsie.unb.br/espacoegeografia/index.php/espacoegeografia/article/view/260/205> > acesso em abr. 2017.

SCHAFFER, Neiva Otero. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

SCIFONE, Simone. Os diferentes significados do patrimônio natural. **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 10, n. 3, p. 55-78, 2006.

_____. Educação e Patrimônio Cultural: reflexões sobre o tema. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). **Educação Patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012.

SEEMANN, Jorn. Arte, conhecimento geográfico e leitura de imagens: O geógrafo, de Vermeer. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 43-60, set./dez. 2009.

SILVA, Ana Célia da. **A Discriminação do Negro no Livro Didático**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. A desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. pp.21 a 37.

SILVA, Maria Ediney F. Tecendo redes de circulação e produção dos livros didáticos de geografia nas primeiras décadas do século XX. **Revista de ensino de Geografia**. Uberlândia. V. 4, n. 6, p. 66-81, jan./jun. 2013.

SILVA, Anelino Francisco da. **Patrimônio cultural e paisagem em sua significação espacial**. Geotemas, Pau dos Ferros, v. 5, n. 2, p. 19-26, 2015.

SILVA JR, Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da; BEZERRA, Marcia. Educação Patrimonial: perspectivas e dilemas. In: LIMA FILHO, Manuel Ferreira; BELTRÃO, Jane Felipe; ECKERT, Cornelia. (Org.). **Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e Desafios contemporâneos**. Blumenau: Nova Letra, 2007.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SOUZA, Suely dos Santos. **O livro didático e as influências ideológicas das imagens: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural**.

Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2014. 188 f.

SOUZA, Rejane Maria de. A fotografia como possibilidade de análise do conceito de paisagem no ensino de Geografia. IN: COSTA SOBRINHO, Werton Francisco Rios da; OLIVEIRA, Stanley Braz de. **Ensino de Geografia: Teorias e Práticas**. São Raimundo Nonato: FAM, 2018.

SOUZA NETO, Manoel Fernandes de. A ciência geográfica e a construção do Brasil. **Terra Livre**, São Paulo. n.15, p.9-20, 2000.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

TARTUCE, T. J. A. **Métodos de pesquisa**. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006. Apostila.

TEIXEIRA, Paulo Roberto Rodrigues. Forte do presépio. **Revista Dacultura**, Funceb, ano X, n. 17, 2010.

TONINI, Ivaine Maria. Identidades étnicas: a produção de seus significados no livro didático de geografia. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt13>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. Imagens nos livros didáticos de Geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia. **Mercator** – Revista de Geografia da UFC. Fortaleza, Ano 2, v. 1, n. 4, 2003.

_____. Notas sobre imagens para ensinar geografia. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 3, n. 6, p. 177-199, jul./dez., 2013.

_____. Livro didático: Textualidades em rede? In: TONINI, Ivaine. M. et al. (Orgs) **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

TREVISAN, Andreia Cristina Rodrigues. **Educação matemática e multiculturalismo: uma análise de imagens presentes em livros didáticos**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Cuiabá, 2013. 129 f.

TUAN, Y-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Tradução de Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2012.

UNESCO. Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural. In: **Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Paris: UNESCO, 1972.

VALLE GASTAMINZA, F. del. La Documentación de los medios informativos. In: GALDÓN LÓPEZ, G. **Perfil histórico de la documentación en la prensa de información general**. Pamplona: Eunsa, 2002. p.179-205.

VARGAS, Icléia Albuquerque. Territorialidades e representações dos Terena da Terra Indígena Buriti (MS): possibilidades didático-pedagógicas. In: SERPA, Angelo., (Org.). **Espaços culturais: vivências, imaginações e representações**. Salvador: EDUFBA, 2008.

VENEGAS, Hernán Marcelo. **Patrimônio Cultural e Turismo no Brasil em perspectiva histórica: encontros e desencontros na cidade de Paraty**. Tese de doutorado em História. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2011.

VIANA, Uhelinton Fonseca. **Patrimônio e Educação: desafios para o processo de ensino-aprendizagem**. 2009. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Federal Fluminense), Niterói, RJ.

VICENTE, Tania Aparecida de Souza. Metodologia da análise de imagens. **Contracampo**. Niterói, n. 04, 2000.

VIDESOLT, Luisa. Os Candangos. **RISCO**, revista de pesquisa em arquitetura e urbanismo, programa de pós-graduação do departamento de arquitetura e urbanismo, eesc-usp, v. 7, jan. 2008.

YÁZIGI, Eduardo. Patrimônio – Patinho feio e enfeitado: sugestões metodológicas para a geografia. **Espaço & Geografia**, Vol.16, Nº 2 (2013).

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Ficha de Análise de imagens do Livro Didático

Ficha de Análise de imagens do Livro Didático		
01	Título da Coleção:	
02	Autores:	
03	Editora	
04	Quantidade de Fotografias	
05	Temática da Fotografia	
06	Classificação Patrimonial da Fotografia: Página _____	<input type="checkbox"/> Monumento <input type="checkbox"/> Sítio Histórico <input type="checkbox"/> Edificações históricas <input type="checkbox"/> Sítio arqueológico <input type="checkbox"/> Cultura imigrante <input type="checkbox"/> Sítio Paleontológico <input type="checkbox"/> Manifestações da Cultura negra <input type="checkbox"/> Manifestações da Cultura indígena <input type="checkbox"/> Cultura Popular Imaterial
07	Classificação Funcional da Fotografia:	<input type="checkbox"/> Poética <input type="checkbox"/> Persuasiva <input type="checkbox"/> Expressiva <input type="checkbox"/> Memorizadora <input type="checkbox"/> Representativa <input type="checkbox"/> Organizadora <input type="checkbox"/> Decorativa <input type="checkbox"/> Interpretativa <input type="checkbox"/> Substitutiva <input type="checkbox"/> Transformadora <input type="checkbox"/> Dialética <input type="checkbox"/> Complemento
08	Lugar da fotografia	
09	Critérios de análise a) As imagens representam o Patrimônio Cultural e a Pluralidade Cultural dos grupos culturais, identitários minoritários ou apenas do grupo dominante? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não b) Os espaços geográficos retratados nas imagens são diversificados? A arquitetura? Rural ou urbano? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não c) As imagens do Patrimônio Cultural estão relacionadas aos conteúdos do capítulo ao qual estão inseridas? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não d) O texto visual tem por intenção ocultar a diversidade sociocultural ou difundir preconceitos e representações estereotipadas de minorias? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não e) Qual discurso está presente na imagem? A narrativa imagética silencia alguma voz? Que experiência, memória ou herança é privilegiada? De quem? Quais? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <hr style="width: 80%; margin-left: 0;"/>	
10	Reprodução da Fotografia	

Fonte: adaptado de Bustamante (2016)