

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

LEONARDO MOREIRA ULHÔA

**IMAGENS E ESTEREÓTIPOS DO BRASIL NOS LIVROS DIDÁTICOS
FRANCESES**

UBERLÂNDIA
2013

LEONARDO MOREIRA ULHÔA

**IMAGENS E ESTEREÓTIPOS DO BRASIL NOS LIVROS DIDÁTICOS
FRANCESES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Área de Concentração: Geografia e Gestão do Território.

Orientadora: Profa. Dra. Vânia Rúbia Farias Vlach

UBERLÂNDIA
2013

LEONARDO MOREIRA ULHÔA

**IMAGENS E ESTEREÓTIPOS DO BRASIL NOS LIVROS DIDÁTICOS
FRANCESES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de
Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Área de Concentração: Geografia e Gestão do Território.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Vânia Rúbia Farias Vlach (Orientadora) - IG/UFU

Prof.^a. Dr.^a. Adriany de Ávila Melo Sampaio - IG/UFU

Prof.^a. Dr.^a. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro - FAGED/UFU

Prof.^a. Dr.^a. Doralice Barros Pereira - UFMG

Prof.^a. Dr.^a. Marísia Margarida Santiago Buitoni - UERJ

Data:_____/_____/_____

Resultado:_____

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. **Vânia** Rúbia Farias Vlach, minha orientadora, que nos anos de convivência muito me ensinou, contribuindo significativamente para o meu crescimento intelectual;

Ao Prof. Dr. **Yann** Calbérac, coorientador desta pesquisa, pelos encaminhamentos teórico-metodológicos e pelo acolhimento no *Laboratoire Espaces, Nature et Culture* (ENeC), em Paris;

À Profa. Dra. **Jacy** Alves de Seixas e à Profa. Dra. **Adriany** de Ávila Melo Sampaio pelas importantes sugestões no exame de Qualificação;

Aos meus pais, Sr. **Geraldo Marcondes** Araújo Ulhôa e Sra. **Maria das Graças** Moreira Ulhôa, por suas renúncias em favor dos filhos;

Ao **Alcides** Fernandes de Medeiros, pela partilha da vida;

À Maria da **Penha** Vieira Marçal, pelas incansáveis leituras e correções do texto;

À CAPES pelo financiamento de parte desta pesquisa.

RESUMO

Os livros didáticos franceses, em específico, os de Geografia, são recursos didáticos que orientam as práticas de ensino e contribuem, substancialmente, com o entendimento da organização do espaço geográfico a partir da visualização de diferentes paisagens do mundo. As imagens fotográficas, nesse contexto, são os documentos primordiais de sua iconografia. Assim, analisamo-las, nesse trabalho, a partir dos estereótipos que veiculam sobre a realidade brasileira. A pesquisa remete, portanto, a uma discussão epistemológica sobre a noção de imagem, articulada a um referente externo, a realidade. Sob esta ótica, questionamos se as imagens representam um reflexo fiel da realidade brasileira, uma vez que podem ser compreendidas, simultaneamente, como presença e sucedâneo de algo que se encontra distante do leitor. Em outras palavras, avaliamos os limites da imagem como mediadora entre o mundo real e a possível leitura da mesma pelos alunos que a utilizam. Não é, pois, intenção criar um dualismo de hierarquização entre imagens verdadeiras e imagens falsas, mas compreendê-las a partir das intencionalidades pessoais dos autores que, em parceria com os editores, definem a escolha das ilustrações e das maneiras particularizadas de ver, mostrar e ocultar o mundo. Interrogamos, assim, as suas adequações e/ou inadequações em relação à realidade brasileira. Para isso, utilizamos o método da Fenomenologia para análise das imagens fotográficas do Brasil nos manuais escolares da França, publicados no período de 1996 a 2011. Paralelamente, elaboramos um quadro que nos permitiu descrever e, em seguida, examinar os elementos considerados mais relevantes na construção de cada imagem do Brasil. Tais procedimentos permitiram constatar que os temas de ensino que abordam a realidade brasileira, associados às subjetividades dos autores dos livros didáticos, reverberam em seu posicionamento iconográfico. Isso significa que a escolha do formato da imagem, em associação com o conteúdo geográfico, pressupõe uma estratégia para orientar as diferentes significações sobre o Brasil nos livros didáticos franceses. Desse modo, traçamos os principais enquadramentos aplicados na iconografia dos manuais escolares desse país para apresentação e/ou encenação do território brasileiro. Verificamos que a imagem, no entanto, não é obtida espontaneamente; ela deve ser entendida como uma elaboração da realidade, não é a realidade em si mesma. Entendemos, por fim, que a maneira como uma considerável parte das imagens brasileiras é retratada, representada e repetida, pelo menos desde a década de 1990, parece contribuir para solidificar e nutrir uma ideia unilateral sobre o conhecimento do Brasil. Isso remete, sem dúvida, a uma imagem-modelo preconizada que se insere, muitas vezes, em um contexto de negatividade e de concepções generalizadas acerca da realidade. Não é desapropriado pensar, enfim, que tais imagens mostram evidências particularizadas da realidade brasileira e devem ser consideradas como estereótipos.

Palavras-chave: Imagens do Brasil. Estereótipo. Iconografia geográfica. Ensino de Geografia. Livros didáticos franceses.

ABSTRACT

French textbooks, in particular the Geography ones, are teaching resources that guide teaching practices and substantially contribute to the understanding of the organization of geographical space from the view of different landscapes in the world. The images in this context are the primary documents of iconography. This work analyzes them from the stereotypes that are conveyed about the Brazilian reality. The research approaches a discussion on the epistemological notion of image which is linked to the reality as an external referent. From this viewpoint we discuss whether the pictures represent a true reflection of the Brazilian reality as they can be understood both as presence and substitution of something that is distant from the reader. In other words we have evaluated the limits of the image as a mediator between the real world and what can be read by the students who use it. Therefore, we do not intend to create a hierarchical dualism between true images and false images, but to understand them from the personal intentions of the authors who, in partnership with publishers, define the choice of illustrations and individualized ways of seeing, showing and hiding the world. We have questioned their adaptations and/or inadequacies regarding the Brazilian reality. For that, we use the method of phenomenology to analyze the images of Brazil in French textbooks, published from 1996 to 2011. In parallel we have developed a framework that allows us to describe and then examine the elements considered most relevant in the construction of each image of Brazil. Such procedures showed evidence that the teaching themes that address the Brazilian reality, associated with the subjectivity of the textbooks authors, reverberate in their iconographic positioning. This means that the choice of image format, associated with geographic content requires a strategy to guide the different meanings over Brazil in French textbooks. Thus, we have drawn the main frameworks applied in the iconography of textbooks of that country for presentation and/or enactment of the Brazilian territory. We have found that the image, however, is not spontaneously obtained; it should be understood as an elaboration of reality; it is not reality itself. We finally understand that the way a considerable part of the Brazilian images is portrayed, represented, and repeated at least since the 1990s, seems to contribute, solidify and nurture a unilateral idea about knowledge of Brazil. This refers to an advocated image model that often fits in a context of negativity and generalized conceptions about reality. It is not inappropriate to think that these images show particularized evidence of the Brazilian reality and should be considered as stereotypes.

Keywords: Images of Brazil. Stereotype. Geographical iconography. Teaching Geography. French textbooks.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem de uma favela localizada na cidade de São Paulo	43
Figura 2 - Casas sobre palafitas às margens do rio Amazonas.....	45
Figura 3 - Favela localizada na cidade do Rio de Janeiro. De acordo com a legenda do livro didático, uma paisagem representativa dos países em “lento” desenvolvimento..	45
Figura 4 - Área ocupada por uma frente pioneira na Amazônia brasileira.	49
Figura 5 - Paisagem representativa de uma frente pioneira, em Rondônia.	49
Figura 6 - Vista da floresta Amazônica	60
Figura 7 - Uma frente pioneira na Amazônia.....	60
Figura 8 - Representação de uma paisagem urbana da cidade do Rio de Janeiro.	64
Figura 9 - Cultivo em uma área desmatada da Amazônia	66
Figura 10 -Imagem de um livro didático utilizado na década de 1940 para se estudar as formas de relevo na França.	69
Figura 11 -Favela localizada no Rio de Janeiro.	74
Figura 12 -Vista de uma favela, no Rio de Janeiro.....	74
Figura 13 -Favela localizada à beira do Córrego Água Espraiada, em São Paulo, 2007.....	78
Figura 14 -Fotografia que retrata uma favela localizada em São Paulo, em 2004.	78
Figura 15 -Vista do Rio de Janeiro	81
Figura 16 -Vista da cidade de São Paulo	81
Figura 17 -Vista da cidade de Brasília.....	81
Figura 18 -Vista da cidade de São Paulo	81
Figura 19 -Os problemas alimentares do Brasil (Estado do Amazonas)	87
Figura 20 -Local que serviu de inspiração para algumas obras do pintor Courbet	89
Figura 21 -Um morador de rua deitado ao lado do seu abrigo, na cidade de Paris	92
Figura 22 -Um pedinte alimentando pombos no lado posterior do centro cultural Georges Pompidou, em Paris	92
Figura 23 - <i>La Defense</i> : um distrito parisiense, sede de numerosas empresas multinacionais.	95
Figura 24 -Um bairro financeiro de Londres.....	95
Figura 25 -Confronto entre os moradores de uma favela do Rio de Janeiro e a polícia	99
Figura 26 -Uma criança abandonada dormindo na rua, em Recife.	101
Figura 27 -A seca no Brasil.....	102
Figura 28 -Imagem de uma favela brasileira, em Manaus.	107
Figura 29 -Cidade de São Paulo, no Brasil	108
Figura 30 -Vista da floresta Amazônica	120
Figura 31 -Imagem da floresta Amazônica	120
Figura 32 -Índios Xicrin, no Amazonas.....	122
Figura 33 -Índios Surui, em Rondônia.....	122
Figura 34 -A construção da Transamazônica	126

Figura 35 -O desmatamento na Amazônia	127
Figura 36 -Desmatamento na Amazônia	128
Figura 37 -Mina de ferro, em Carajás	128
Figura 38 -Imagem ilustrativa dos problemas das grandes cidades brasileiras.....	131
Figura 39 -Crianças próximas de um lixão, em um bairro pobre do Rio de Janeiro.	132
Figura 40 -As cidades mais representativas no estudo da Geografia urbana	133
Figura 41 -Luis Inácio Lula da Silva, presidente do Brasil no período de 2003 a 2011.....	136
Figura 42 -China, Brasil, Índia e África do Sul Quatro gigantes que mudam o mundo	136
Figura 43 -Vista da floresta Amazônica	137
Figura 44 -A exploração de madeira na Amazônia	137
Figura 45 -Imagem utilizada no livro didático para se analisar uma paisagem brasileira	146
Figura 46 -A baía de Guanabara, no Rio de Janeiro	152
Figura 47 -Propaganda de um hipermercado na cidade de São Paulo	153
Figura 48 -Principais formatações relacionadas às imagens das cidades francesas nos livros de Geografia	163
Figura 49 -Vista da cidade de São Paulo	166
Figura 50 -Floresta Amazônica	171
Figura 51 -Floresta Amazônica	171
Figura 52 -Garimpeiros de uma frente pioneira na Amazônia	172
Figura 53 -Desmatamento da floresta para criação de gado	172
Figura 54 -Uma aldeia de colonos na Amazônia.....	172
Figura 55 -Exploração de minério	174
Figura 56 -Desmatamento	174
Figura 57 -Retirada de madeira	174
Figura 58 -Colheita da soja em Mato Grosso.....	175
Figura 59 -A grande cultura de soja na Amazônia	175
Figura 60 -Agricultura mecanizada em mato Grosso	175
Figura 61 -Manifestação dos camponeses do “Movimento dos Sem Terra” no Brasil.	177
Figura 62 -Camponeses celebram expropriação de uma fazenda.....	177
Figura 63 -Ocupação de uma grande área no Paraná (Sul do Brasil).	177
Figura 64 -Favela de Paraisópolis (SP).....	179
Figura 65 -Uma favela do Rio de Janeir	179
Figura 66 -Os imóveis da classe média e uma extensa favela da periferia brasileira F	181
Figura 67 -A favela de Paraisópolis.....	181
Figura 68 -O coração econômico do Brasil.....	184
Figura 69 -Cidade de Fortaleza	184
Figura 70 -Organização da cidade sustentável	186

Figura 71 -Usina de reciclagem em Curitiba.....	186
Figura 72 -Curitiba e o desenvolvimento sustentável.....	187

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Quantidade de imagens e de livros analisados na pesquisa.	19
Quadro 2 -	Parte da metodologia utilizada para análise das imagens fotográficas do Brasil	21
Quadro 3 -	Fragmentos dos Programas e Instruções Ministeriais destinados ao ensino de Geografia na França – 1887	31
Quadro 4 -	Organização geral dos conteúdos de Geografia nos colégios e nos liceus franceses	33
Quadro 5 -	Paisagens de estudo propostas pelo programa escolar da <i>sixième</i> , no ano de 1996.....	42
Quadro 6 -	Parte dos programas de ensino instituídos entre os anos 1995 e 2008, nos quais o Brasil, acompanhado ou não de outros países, emprestava suas imagens para os livros didáticos franceses.....	44
Quadro 7 -	Excertos dos programas curriculares procedentes das reformas ocorridas a partir de 2008, os quais evidenciam o Brasil quando são transpostos para os livros didáticos franceses	47
Quadro 8 -	Fragmentos de textos escritos nos livros didáticos da França, em referência ao Brasil	110
Quadro 9 -	Estados brasileiros mais representativos nos livros didáticos franceses	134

LISTA DE GRÁFICOS

Grafico 1 -	Assuntos relacionados às imagens brasileiras nos livros didáticos da <i>Sixième</i>	173
Grafico 2 -	Assuntos da realidade brasileira abordados nas imagens dos livros didáticos do <i>Seconde</i>	178
Grafico 3 -	Assuntos da realidade brasileira abordados nas imagens dos livros didáticos do <i>Terminale</i>	179

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: A FENOMENOLOGIA E OS PROGRAMAS DE ENSINO DA FRANÇA COMO PROPEDEÚTICA PARA ANÁLISE DAS IMAGENS BRASILEIRAS	17
1.1 DO OBJETO DA PESQUISA	18
1.2 A IMAGEM E A FENOMENOLOGIA: A CONSTRUÇÃO DE UM MÉTODO DE ANÁLISE	22
1.3 OS PROGRAMAS DE ENSINO FRANCESES: ORIENTAÇÕES QUE INSPIRAM OS TEMAS E AS IMAGENS BRASILEIRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS	25
1.4 A EVOLUÇÃO DOS PROGRAMAS DE ENSINO FRANCESES A PARTIR DA DÉCADA DE 1980 E O ENFOQUE ÀS IMAGENS DO BRASIL NOS LIVROS DIDÁTICOS	40
2 O BRASIL EM IMAGENS: PROBLEMÁTICA EM TORNO DO IMAGINÁRIO E DA REALIDADE	54
2.1 PRELÚDIOS PARA O ENTENDIMENTO DA IMAGEM: CONFLUÊNCIAS ENTRE A VIDA E A MORTE	54
2.2 INTENCIONALIDADES QUE SE EXPRESSAM PELA FORMATAÇÃO: QUANDO A DISPOSIÇÃO DAS FOTOGRAFIAS ORDENA O PENSAMENTO .	68
3 ENTRE TEXTOS E IMAGENS: A CONSTRUÇÃO DOS DISCURSOS E DAS SIMBOLOGIAS SOBRE O BRASIL	96
3.1 A REVERSIBILIDADE ENTRE AS IMAGENS E AS PALAVRAS: COMPLEMENTAÇÕES ÍCONO-TEXTUAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA	96
3.2 O SURGIMENTO DAS PRIMEIRAS IMAGENS DO BRASIL NOS LIVROS DIDÁTICOS FRANCESES: RETRATOS E SIGNIFICAÇÕES DE UM IMUTÁVEL EXOTISMO	105
3.3 SIGNIFICAÇÕES DAS IMAGENS BRASILEIRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS FRANCESES: MITOS E REALIDADES	114
3.3.1 A floresta amazônica: as diferentes faces de um mito denominado inferno verde	119
3.3.2 As cidades brasileiras: apocalípticas imagens de um caos urbano	131
4 A ICONOGRAFIA GEOGRÁFICA NOS LIVROS DIDÁTICOS FRANCESES: ENCENAÇÃO DAS PAISAGENS, RITUALIZAÇÃO DE IMAGENS E NOVOS OLHARES SOBRE O ESPAÇO BRASILEIRO	143
4.1 A FOTOGRAFIA COMO LEITURA DA PAISAGEM: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA PARA ANÁLISE DA REALIDADE	143
4.2 OS FORMATOS DAS IMAGENS BRASILEIRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS FRANCESES: A CONSTRUÇÃO DOS SIGNIFICADOS E DOS OLHARES QUE PARTICULARIZAM A REALIDADE	161
4.2.1 Imagens da floresta Amazônica: entre a natureza selvagem e a descomedida degradação	170
4.2.2 Imagens do espaço urbano brasileiro: formatos e formatações da realidade	178

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	190
	REFERÊNCIAS	192

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de uma pesquisa, de início, pode revelar algumas características da personalidade e da história de quem se dispõe a transitar por uma determinada área do conhecimento. A escolha do tema, os paradigmas que orientam o trabalho, a filosofia predominante e o estilo da escrita, tudo isso parece denunciar quem é o pesquisador. Com efeito, nas linhas e entrelinhas expomos nossas convicções e visão de mundo, permitimos que o outro nos avalie e saiba quem somos... Voluntariamente, nos desnudamos!

Pedimos, pois, licença acadêmica para uma primeira apresentação, não do texto em si mesmo, mas para explicar as circunstâncias quando o autor e o texto parecem se incorporar, da mesma forma que se associam a imagem e a palavra, o mapa e o território ou a paisagem e o quadro, fazendo-se fundir e confundir em apenas uma essência. Porém, por razões temporais, principalmente, o autor precisa se desvencilhar de sua própria produção intelectual, mesmo que desencadeando naquele que produziu a obra uma sensação de incompletude, de que algo mais deveria ter sido feito antes de concluí-la. Em nosso caso, de modo específico, a conclusão se efetiva apenas com o uso de um ponto final.

Talvez seja melhor pensar que é ele - o texto - que propositadamente não se permite uma conclusão, a fim de evitar a fossilização da ciência que o originou. Em minhas idiossincrasias¹, esclareço que não mais atribuirei ao tempo a responsabilidade pelas lacunas e fragilidades teóricas que, porventura, aqui ocorram. Compreendi, e, por ironia, com o “tempo”, que o próprio texto é que nos pede a permissão para se afastar de seu criador; abandona quem o fez germinar com o propósito de conceder passagem à entrada do leitor. De agora em diante, submeto-o à apreciação de outros sujeitos e saio de cena. Faço-o para que esses possam auxiliar em sua construção, ressignificar ideias e rediscutir conceitos. Leiam-no sem comedimento e sintam-se convidados para continuar o diálogo após as discussões aqui elaboradas.

A proposta de se estudar as imagens e os esterótipos do Brasil, nos livros didáticos franceses, evidencia as peculiaridades de outro trabalho² desenvolvido na França, entre os anos de 2002 e 2003. Nesse estudo, analisamos a dinâmica das aulas de Geografia no contexto da organização dos estabelecimentos escolares brasileiros e franceses, no sentido de

¹ Em alguns momentos da tese, utilizamos a primeira pessoa como um recurso que evidencia por vezes vivências que explicam ou narram um fato que é singular ao autor; uma experiência particular do pesquisador.

² Pesquisa desenvolvida no curso de mestrado, minha dissertação se intitula *Metodologias do Ensino da Geografia em Estabelecimentos Escolares do Brasil e da França - Uberlândia/Paris (2002-2003)*.

compreender as orientações metodológicas dos professores nesses dois países, pelo fato de que a Geografia brasileira é herdeira da “escola francesa de Geografia”. Constatamos, assim, que as imagens, sobretudo as fotografias, eram (e ainda são) importantes recursos didáticos utilizados em sala de aula para o ensino dessa disciplina, fornecendo diversas informações sobre o mundo.

Nesse contexto, os livros didáticos franceses há muito tempo estão familiarizados com o uso das imagens brasileiras como parte de sua iconografia. No entanto, essas imagens apresentam diversas possibilidades de análise sobre a produção, as apropriações e os seus significados para o ensino de Geografia, na medida em que refletem o imaginário dos europeus em relação aos países em desenvolvimento, como também o imaginário construído pelos navegantes no momento das descobertas marítimas dos séculos XV e XVI. Além disso, traduzem, ainda, um possível, mas incerto imaginário que é reapropriado dos meios de comunicação. É no campo movediço desses imaginários, entendido como as diferentes maneiras pelas quais os seres humanos percebem, interpretam e significam o mundo, que se tecem os discursos e as imagens do Brasil nos manuais escolares franceses.

Esforçamo-nos em não produzir um dualismo que hierarquiza as imagens brasileiras de forma superficial e maquiésta, acomodado na eterna batalha da verdade (imagens verdadeiras) contra o falso (imagens degradadas), conforme entendemos por meio dos estudos da Profa. Jacy Alves de Seixas (2013). Portanto, mesmo que esta pesquisa se fundamente nas discussões sobre a noção de imagem, articulada a um referente externo, a realidade, o propósito não é estabelecer polos opostos para distinguir esteticamente as representações do Brasil nos livros didáticos franceses, mas questionar e problematizar as adequações ou inadequações entre a imagem e a realidade. A pesquisa remete, no entanto, a um debate epistemológico que surgiu quando nos deparamos com uma dupla ambiguidade das imagens fotográficas: elas são, ao mesmo instante, presença e sucedâneo de alguma coisa que se encontra distante do leitor. Por conseguinte, resta-nos saber se elas são um reflexo fiel da realidade.

Assim, com o intuito de analisar e, igualmente, desvelar a arquitetura construída em relação ao universo de significações das imagens brasileiras nos livros didáticos franceses, interessou-nos investigar a maneira como o formato, a formatação e a organização das fotografias nos manuais escolares revelam as intencionalidades pessoais e as subjetividades dos autores e/ou editores nas discussões dos temas relacionados ao Brasil nessas obras didáticas. Isso se deve ao fato de que as imagens fotográficas se constituem como produtos e

produtoras do imaginário, elaboradas a partir das informações, das percepções e das experiências vivenciadas por cada indivíduo.

Aliás, se tomarmos como exemplo os estudos investigativos de Gandy (2004) a respeito da paisagem, notaremos que ela não é apenas uma manifestação cultural da realidade, mas, de modo igual às suas imagens, reforça a ideologia dominante de uma sociedade, como também expressa os modos de pensamento e as relações socioculturais preexistentes no meio social. Em outras palavras estamos afirmando que tanto a paisagem como a imagem estão rodeadas de “mensagens”, muitas vezes ocultas, que traduzem as sociedades ou os indivíduos que as produzem.

Partimos, então, do argumento inicial de que as imagens expressam os posicionamentos e os interesses pessoais dos atores sociais, que descrevem a sociedade conforme pensam que ela é ou como gostariam que fosse. Nos livros didáticos, em específico, os autores recorrem às estratégias iconográficas para estabelecer um “contrato de confiança” com o leitor, termo que empresto de Mendibil (2008) para sustentar a proposição de que a escolha do ponto de vista e do enquadramento são essenciais para que a imagem seja uma “*quasi-vision*” do mundo. Por isso, as imagens representam um olhar particularizado e engenhoso que reflete os códigos, as simbologias e as significações advindas de um imaginário que é construído e compartilhado socialmente.

Ora, as imagens são produzidas, conforme afirmamos, pelas experiências visuais, pela percepção e pelas informações que recebemos delas e sobre elas. Por esse motivo, no processo de sua elaboração, atribuímo-lhes predicados que diferem de sua realidade. Isso significa que, nos livros didáticos franceses, as imagens das cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, quando analisadas em sala de aula pelos alunos, por exemplo, não correspondem ao que elas são para outrem que as tenha conhecido ou que nelas habite, pois estão relacionadas às interpretações e às impressões de cada observador ou indivíduo. Sendo assim, as imagens enquanto representações não substituem os espaços apresentados, mas são, antes, reapresentações. Em vista disso, torna-se importante destacar que a existência dessas cidades em si mesmas, configuradas por seus contextos socioculturais, faz delas um dado a ser percebido, resultando, por conseguinte, em diferentes significações da realidade.

Diante disso, as imagens representativas do Brasil nos livros didáticos franceses se apresentam como questão primordial para se entender a produção da iconografia e o ativo papel que desempenham no ensino de Geografia. Assim, em meio a tantas interrogações que se misturaram com os nossos anseios de resposta, tivemos dúvidas, confrontamos ideias, lemos e relemos teorias, expandimos reflexões e esclarecemos fatos. Enfim, buscamos nas

entrelinhas, as variáveis que permitissem a decodificação das imagens brasileiras nos livros didáticos de Geografia. Procuramos a originalidade ou a novidade, retomando, obviamente, os fundamentos teóricos que as diferentes ciências nos oferecem. Por isso, parte dos escritos são meus, outros, ao contrário, compartilho com os autores com quem pactuei ou de quem discordei. Afinal, há muitos séculos notáveis pensadores já manifestavam as suas incertezas relacionadas à imagem. O nosso esforço é apenas dar continuidade às suas inquietações, as quais não serão resolvidas com este estudo.

Apresentamos, desse modo, a estruturação da tese em **quatro** capítulos. No **primeiro**, expomos os caminhos teórico-metodológicos que conduziram esta pesquisa, como também a definição de nosso objeto de estudo. Para isso, nos apoiamos tanto na Fenomenologia, como nos programas oficiais de ensino insituídos nas escolas francesas, investigando, em ambos, algumas possibilidades de respostas sobre o uso das imagens nos livros didáticos.

No **segundo** capítulo, abordamos as particularidades e a problematização resultante da imagem como um simulacro da realidade. Nesse contexto, as imagens do Brasil, pretendidamente estáticas nos livros didáticos, criam também uma inevitável ruptura na continuidade temporal, na medida em que deixam o espaço geográfico aparentemente inalterado e inalterável, diferente da realidade. Em seguida, mostramos como as imagens brasileiras se inserem no campo do estereótipo e funcionam na narrativa dos livros didáticos.

No **terceiro** capítulo, discutimos a maneira como o entrelaçamento das imagens e dos textos atua na configuração das simbologias e dos discursos sobre o Brasil. Destacamos que as significações das imagens brasileiras revelam múltiplas leituras acerca da realidade. Porém, a proposta metodológica de leitura da imagem, no ensino de Geografia, não garante que elas sejam decodificadas. Assim como Duncan (2004), expressamos que, nesse caso, existe o risco de que uma imagem seja tão inconscientemente lida quanto inconscientemente descrita pelos alunos, em sala de aula.

No **quarto** e último capítulo, concentramos nossa atenção na iconografia dos livros didáticos de Geografia, considerando que a escolha do formato da imagem, em associação ao conteúdo geográfico, é uma estratégia para orientar as significações das imagens ilustrativas do Brasil nos manuais escolares. De modo implícito, o nível de explicação de cada imagem procede em conformidade com o enquadramento, a perspectiva e o assunto proposto.

A imagem, por fim, sempre singular como cada indivíduo, mas sempre plural tanto quanto quisermos - principalmente quando a interpretamos - não esgota as análises sobre

o tema proposto. Indicamos as que consideramos mais importantes para a ciência geográfica, sem buscar exaustividade quanto a seu conteúdo. As nossas reflexões sobre as imagens e os estereótipos do Brasil nos livros didáticos franceses não ambicionam substituí-las ou excluí-las desses manuais, mas apenas que sejam compreendidas a partir das intencionalidades pessoais dos autores que, em parceria com os editores, definem a escolha das ilustrações e das diferentes maneiras de ver, mostrar e ocultar o mundo. A fotografia, nesse viés, é uma informação que se “enquadra” com os referentes culturais dos autores e editores. Daí esta pesquisa, cujo título bem indica o nosso propósito.

1 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: A FENOMENOLOGIA E OS PROGRAMAS DE ENSINO DA FRANÇA COMO PROPEDÊUTICA PARA ANÁLISE DAS IMAGENS BRASILEIRAS

O conhecimento científico é um processo que busca encontrar respostas sistematizadas para os mais variados problemas que nos causam inconformidade. No entanto, para pesquisar, faz-se necessário se espantar com a vida! Não basta viver, é preciso existir. Do contrário, corremos o risco de considerar comum aquilo que, de fato, não o é: “[...] ver sem olhar, pegar sem tocar, comer sem gostar, escutar sem ouvir, cheirar sem sentir, procriar sem amar [...]” (LIMA, 2006, p. 161). É a loucura da alienação! Por isso, concordamos com o filósofo Aristóteles (384 a.C - 322 a.C), quando expressa que a admiração das coisas estranhas nos deixa perplexos e, por conseguinte, capazes de filosofar. Exatamente por essa razão, procuramos reavaliar e dessacralizar alguns temas, ideias e imagens existentes nos livros didáticos franceses que fazem referência à realidade brasileira. Fizemo-lo, especificamente, pela constatação de que as imagens dominantes do Brasil, desde quando foram inseridas nos manuais escolares franceses, não conseguiram se desvencilhar dos modelos de imagens que o tratam de forma estereotipada.

Para tanto, escolhemos um método de pesquisa que trouxe consigo uma projeção ou uma reorientação sobre o conceito de imagem que discutimos. Em nosso entendimento, quando um grupo social é capaz de construir, de divulgar e, até mesmo, de apreciar um determinado modelo de imagem de qualquer país, enquanto o grupo de indivíduos que nele habita discorda dessas representações, é preciso, antes de tudo, atenção e cautela para que não as interpretemos imediatamente como certas ou erradas. Ou, para dizer de outro modo: para questionar as imagens representativas do Brasil nos livros didáticos franceses consideramos essencial e pertinente transitar por vias de abordagem da Fenomenologia. Assim o fizemos em busca de uma compreensão da intencionalidade humana. Apoiamo-nos, em seguida, no estudo dos programas escolares, uma vez que essas instruções ministeriais auxiliam na produção dos livros didáticos e das imagens como fonte de estudo. Esses critérios foram, ainda que de forma aproximativa, um princípio desta tese.

1.1 DO OBJETO DA PESQUISA

É fato que os livros didáticos de Geografia, tanto na França como no Brasil, são complexos objetos de estudo e de debate, uma vez que se revestem de outras funções para além das práticas pedagógicas. Por isso, devem ser considerados, acima de tudo, um instrumento de comunicação social e cultural. Diante disso, decidimos estudá-los na perspectiva de suas imagens fotográficas e das narrativas que constroem sobre o mundo e, de modo especial, no que tange às imagens do espaço brasileiro. Dessa forma, afirmamos que os livros didáticos se apresentam como expressão e testemunho de um modelo de sociedade que os produziu, sendo capazes de orientar geograficamente uma geração de estudantes.

Para analisar as imagens representativas do Brasil nos livros didáticos franceses, selecionamos como fonte de investigação aqueles que foram publicados a partir de 1996, em específico os de Geografia. Esse recorte temporal se deve ao fato de que é a partir dessa data que ocorreram as últimas reformas curriculares propostas pelo Ministério da Educação, tanto para os colégios como para os liceus³. Ora, as alterações determinadas pelo governo francês nos programas escolares a partir de 1996, dentre as quais a reforma de 2008, acabaram por fortalecer ainda mais a visibilidade do Brasil nos livros didáticos, uma vez que os conteúdos escolares passaram a referenciá-lo de maneira mais incisiva e enfática, seja pela problematização de suas paisagens, seja pela proposta metodológica que o indica como objeto para estudo de caso. Entretanto, em alguns momentos específicos, recorreremos a livros didáticos que foram publicados antes do recorte temporal acima mencionado, quando explicamos, sobretudo, o conceito de clichê geográfico como sendo uma construção histórica. Nesses casos, preferimos a incoerência metodológica aos limites do raciocínio e das explicações, na medida em que a consideramos fruto do processo de construção do conhecimento.

Com base nesses livros didáticos, verificamos que as imagens e os temas relacionados ao Brasil, tais como a desigualdade socioeconômica, os problemas decorrentes do crescimento urbano, a ocupação da floresta amazônica, dentre outros, são frequentemente mencionados pelos conteúdos curriculares da *Sixième* (6^º), *Cinquième* (5^º), *Seconde* (2^º) e *Terminale* (T^{le})⁴. Para analisá-los, então, optamos por uma amostragem que, num primeiro momento, se estabeleceu de acordo com as editoras mais representativas em termo de

³ As nomenclaturas colégio e liceu correspondem, respectivamente, à segunda fase do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ao ensino médio no Brasil.

⁴ Em comparação à estrutura organizacional do sistema de ensino brasileiro, esses anos de escolaridade, na França, equivalem ao 6º e 7º anos do ensino fundamental e ao 1º e 3º anos do ensino médio.

comercialização dessas obras: *Belin, Bordas, Hachette, Hatier, Magnard e Nathan*. O fato de outras editoras, não menos importantes quanto à originalidade de suas publicações, produzirem livros *on line*, não sendo submetidas a significativos objetivos de venda, instigou o nosso desejo de analisar, nesse exemplo, a *lelivrescolaire.fr*.

O Quadro 1, a seguir, é demonstrativo do total de imagens e de livros didáticos analisados nos respectivos anos de ensino a que são destinados.

Quadro 1 - Quantidade de imagens e de livros analisados na pesquisa.

ANO DE ESCOLARIDADE	EDITORAS	TOTAL DE LIVROS	TOTAL DE IMAGENS DO BRASIL
<i>Sixième</i> (6 ^º)	Nathan, Hatier, Magnard, Bordas, Belin, Hachette, Lelivrescolaire.fr	20	90
<i>Cinquième</i> (5 ^º)	Nathan, Hatier, Magnard, Bordas, Belin, Hachette, Lelivrescolaire.fr	20	240
<i>Seconde</i> (2 ^º)	Nathan, Hatier, Magnard, Bordas, Belin, Hachette	15	68
<i>Terminale</i> (T ^{1º})	Nathan, Hatier, Magnard, Belin, Hachette	10	47

Fonte: Pesquisa documental nos livros didáticos

Org: ULHOA, Leonardo Moreira, 2013.

É possível verificar, portanto, que no conjunto de livros didáticos analisados temos o total de 445 imagens fotográficas que fazem referência aos estudos sobre o Brasil. Considerando, ainda, que essas obras didáticas representam as editoras mais expressivas, em termos de comercialização, podemos afirmar que esta pesquisa documental foi bastante significativa para percebê-las como uma das principais fontes da produção e da divulgação de imagens e estereótipos do Brasil veiculados no sistema de ensino da França.

Além disso, faz-se necessário mencionar que os livros didáticos publicados pelas editoras são quantitativamente desiguais, em termo de reedições. Cada uma, por critérios específicos, atualiza as suas coleções em função dos aspectos considerados importantes, definindo, assim, as modificações nas imagens, nas abordagens de conteúdos e na formatação, mesmo que outras não o façam. Daí se explica o número diferenciado de fotografias coletadas no conjunto dos manuais escolares de cada ano de escolaridade.

Considerando, também, que os livros didáticos são, em parte, subjacentes aos programas escolares e que os autores ocupam um importante papel no processo de elaboração de tais obras didáticas, bem como nas escolhas dos documentos fotográficos que os compõem, optamos por entrevistá-los a fim de complementar e enriquecer a análise sobre as imagens e os estereótipos do Brasil. Assim, entrevistamos três diretores de coleções distintas, responsáveis por coordenar e orientar os trabalhos de criação do livro didático. Esses mesmos diretores de coleção são coautores das obras.

Destacamos, em tempo, outra informação condizente às imagens fotográficas que se encontram no corpo da tese. De modo geral, as fotografias que ilustram os livros didáticos franceses são provenientes das agências de imagens que as vendem para as editoras, tais como Getty, Image Forum, Corbis, Gamma, Magnum, Cosmos, dentre tantas outras. Os créditos completos de cada fotografia nem sempre são mencionados nos livros didáticos, dificultando o conhecimento da data precisa de registro. Por isso, a fonte que citamos, logo abaixo de todas as fotos utilizadas na tese, corresponde ao livro didático de onde ela foi retirada. Consequentemente, em diversos casos, as fotografias podem ser mais antigas do que a data de publicação do manual escolar. Além disso, mencionamos que as imagens fotográficas inseridas nesse trabalho não correspondem ao seu tamanho original no livro didático.

No que tange à metodologia de análise das fotografias analisadas, elaboramos, primeiramente, um quadro que nos permitisse descrever e, em seguida, examinar os elementos considerados mais relevantes na construção de cada imagem do Brasil. Dessa forma, o Quadro 2 apresenta com clareza que os aspectos escolhidos referem-se, de modo geral, à formatação e aos conteúdos narrativos, os quais, estrategicamente, direcionam o olhar do leitor, explicitam a significação da imagem e, por conseguinte, reduzem a sua polissemia.

Quadro 2 - Parte da metodologia utilizada para análise das imagens fotográficas do Brasil

AS IMAGENS DO BRASIL NOS LIVROS DIDÁTICOS FRANCESES											
ANO DE ENSINO: <i>Sixième, Cinquième, Seconde ou Terminale</i>											
FORMATAÇÃO DA FOTOGRAFIA NO LIVRO DIDÁTICO								RELAÇÃO ENTRE O VISÍVEL E O ESCRITO			
Tema de Estudo (Programa de Ensino)	Número total de fotos do Brasil na página	Tamanho da Foto (Grande, Média ou Pequena)	Ponto de Vista (Longe, Médio ou Perto)	Enquadramento (Foco em um objeto da paisagem, foco no espaço próximo ou foco em um conjunto de elementos da paisagem)	Localização precisa da Imagem (Estado)	Ano de publicação do livro	País apresentado com o Brasil	Legenda da Foto	Objeto predominante na imagem	Título do capítulo	Função da Fotografia (Analisar, Ilustrar, etc)

Fonte: ULHOA, Leonardo Moreira; 2013.

Em termos desse procedimento, interessamo-nos em investigar, por exemplo, as relações que os temas dos programas de ensino estabelecem com o tamanho, a tomada de vista e o enquadramento da fotografia. Conseguimos traçar, assim, os principais formatos das imagens que se aplicam na iconografia dos livros didáticos de Geografia para apresentação e/ou encenação do território brasileiro. Vale destacar que essas formas diferenciadas de apresentar o Brasil foram traduzidas do Quadro 2 por meio de um programa de planilha eletrônica. Compreendemos, então, que a imagem formatada, textualizada e organizada nos livros didáticos franceses procede de uma estratégia iconográfica que reflete a intenção pessoal do autor e/ou editor para ordenar e associar, seja espacial seja intelectualmente, os diferentes lugares do mundo a uma narrativa específica. Esses modelos, portanto, não esgotam as possibilidades de análise das imagens. Aliás, de acordo com outros interesses, poderíamos ter avaliado, se fosse o caso, critérios relativos ao predomínio de cores, momento do dia mostrado na fotografia, estações do ano, dentre outros. Detivemo-nos, em específico, naqueles que consideramos mais pertinentes e apropriados nesta pesquisa.

Por fim, enfatizo que a constante permanência em torno das questões que envolvem a imagem e a realidade fez-me perceber, também, que em determinados momentos as minhas subjetividades se mesclavam com o texto. Por isso, ao longo da tese, o leitor irá se deparar com alguns “interpostos de ideias” que ora expressam os meus valores subjetivos, ora representam uma pausa como se eu permitisse o vaguear e a expansão do pensamento, decorrente de dúvidas ou de esclarecimentos que me chegavam à mente. Esses instantes devem ser entendidos como sendo o pensamento impresso ou, em outras palavras, a sua materialização.

1.2 A IMAGEM E A FENOMENOLOGIA: A CONSTRUÇÃO DE UM MÉTODO DE ANÁLISE

Os diversos saberes e instrumentos de análise relacionados à natureza e ao conceito da imagem fazem perdurar, ainda hoje, divergentes opiniões acerca dos significados que atribuímos a esse conceito. Apesar de os compêndios da semiótica serem considerados recentes, se pensarmos que as discussões em torno do signo e da significação datam da mesma época em que se estabeleceu o pensamento filosófico, essa ciência serve de fundamento comum aos atuais estudos sobre a imagem. Nesse contexto, em específico, Wunenburger (2007) apresenta os diferentes entendimentos de Saussure e Pierce sobre a imagem, em uma perspectiva que a considera tanto visual quanto textual. O primeiro, por

exemplo, a define como sendo uma representação-signo, mostrando que o significante (imagem do signo) e o significado (ideia associada ao signo) são, ao mesmo tempo, indissociáveis e arbitrários no que concerne à relação entre significante e significado. O segundo, por sua vez, considera o signo como tudo aquilo que determina outra coisa para se referir a um objeto. No entanto, o mais importante aqui é destacar que as imagens, visuais ou mentais, envolvem múltiplos entendimentos e divergências, seja pela ocultação de seus significados, seja pelos modos de sua representação ou até mesmo pelos duplos significados que podem carregar.

Não pretendemos discutir todas as possibilidades de interpretação da imagem no aspecto da linguística, dada a grande variedade de categorias que expõe. Além disso, o objetivo principal desta pesquisa pauta-se em outras orientações. Entretanto, é fato que, para se estudar as imagens, sobretudo as fotografias, é necessário um conhecimento específico para decifrá-las, uma vez que se trata de uma linguagem codificada, muitas vezes intencional, ou seja, um meio de comunicação entre o emissor e o receptor. Nessa sequência, se todos os signos significam, torna-se necessário procurar e interrogar os seus significados.

No encalço de encontrar um método que melhor orientasse o estudo das imagens representativas do Brasil nos livros didáticos franceses, enfatizando a necessidade de um procedimento que fosse apropriado e o mais pertinente para esta análise, aproximamo-nos, então, conforme afirmamos anteriormente, da Fenomenologia. Esse método de investigação, criado por Edmund Husserl (1859-1938), corresponde a uma ciência do fenômeno, como o nome revela. Atenhamo-nos, inicialmente, à significação da palavra fenômeno. Originária do verbo grego “*phainomenai*”, fenômeno é aquilo que aparece, portanto designa aquilo que se mostra (HUSSERL, 1990). Nesse sentido, embora seja um termo utilizado para explicar *o que aparece*, deve abranger também o próprio *aparecer*, isto é, a consciência, o que Husserl denomina de fenômeno subjetivo. Por esse motivo, tudo o que é informado pelos sentidos é modificado em uma experiência de consciência, sejam os nossos atos, sejam os sentimentos, sejam as imagens. Nesse último aspecto iremos nos concentrar com mais atenção.

Se a preocupação da Fenomenologia está em investigar de que forma o conhecimento do mundo se realiza para cada indivíduo, no caso da imagem nos livros didáticos franceses, convém, incontestavelmente, uma investigação quanto à intencionalidade de seus autores para melhor compreender as relações entre o sujeito e as imagens escolhidas por ele para mostrar o mundo. Afinal, “[...] o mundo que o indivíduo percebe jamais é objetivamente dado. É preciso fazer um esforço para retornar às sensações e desconstruir aquilo que nossa educação nos ensinou [...]” (CLAVAL, 2004, p. 48). Isso significa que

devemos questionar as imagens do Brasil que são mostradas na França, principalmente pelo modo como são construídas e organizadas nos manuais didáticos, isto é, de acordo com a iconografia e visão de seus idealizadores.

A fenomenologia husserliana entende, nesse propósito, que a imagem se manifesta por uma consciência, referindo-se a uma atitude intencional. O tratamento fenomenológico da imagem desconsidera, pois, a possibilidade de enxergarmos as coisas desvinculadas da subjetividade. Portanto, as informações fornecidas pelos sentidos e o modo como a mente as organiza, que é particular a cada leitor, estudante ou autor de um livro, elaboram diferentes experiências de consciência, mesmo diante de uma única representação. Se conseguirmos conhecer e abstrair dessas consciências as singularidades que lhes são comuns, isto é, as suas invariantes, será possível encontrar, na imagem, a sua essência. É por isso que Wunenburger (2007) defende a importância de não se explicar as imagens como sendo réplicas figurativas do mundo percebido antes de encontrar as raízes idealistas que lhes dão força, entendidas, inicialmente, na intencionalidade do sujeito. Esse é o convite para uma reflexão a respeito do “olhar” dos franceses sobre as paisagens brasileiras, por exemplo, em particular da maneira como constroem e escolhem os enquadramentos e os pontos de vista das imagens que as representam.

Assim, é com base nos preceitos fenomenológicos que nos propomos a compreender essas imagens do Brasil; a nosso ver, representações que não são imaginárias, mas imaginadas. Para atingir essa finalidade, Relph (1979) nos indica, tanto quanto for possível, eliminar as crenças nas considerações existentes e em nossos próprios preconceitos, colocando-nos na posição daqueles que estão experienciando o fenômeno. Por um lado, isso permite identificar e interpretar os traços principais de intencionalidade do sujeito experienciando e, por outro, analisar o objeto experienciado. Nesse contexto, entendemos que podem existir muitas interpretações sobrepostas acerca de uma realidade ou de um país: tudo depende do interesse que se evidencia sobre elas.

Por isso, as cidades e as florestas, espaços geográficos que mais se destacam nos manuais escolares, são também constituídos de uma imaginação, correspondente à consciência e às intenções de seus produtores, sob a égide de um pretenso conhecimento da realidade. Com isso, não deveriam e não podem ser tomadas no sentido absoluto. A amplitude dos significados de uma imagem é, portanto, relativa à percepção de cada observador, para não dizer que ela é subjetiva.

Entretanto, é por intermédio da imagem fotográfica que os alunos, incessantemente, continuam a se encontrar e a interagir com as paisagens em sala de aula. Do

mesmo modo, as imagens ilustrativas das paisagens brasileiras nos livros didáticos franceses continuam a perpetuar mensagens de conteúdos cujos cenários servem-se das favelas e revestem-se das deploráveis condições de vida nas cidades. Isso, portanto, vai fortalecendo a hipótese de que as imagens abarcam uma complexa e eloquente trama que envolve não apenas os vários aspectos da realidade, mas sugerem uma combinação da subjetividade com as heranças culturais, tornando-se uma questão de múltiplas faces que se imbricam. Cabe-nos investigar e descortinar, portanto, essas reminiscências espaço-temporais que autores, editores e demais profissionais em produção gráfica trazem no contexto de suas obras, não desconsiderando, ainda, os professores que as utilizam. Esses sujeitos, com diferentes princípios e pensamentos, sejam filosóficos, políticos, sociais ou econômicos, “domesticam” o olhar dos alunos quando evocam, de modo intencional, representações de paisagens ou de mundo desprovidas de alteridade. Ou então, numa forma diferente: partindo de suas próprias observações e interesses, desconsideram os possíveis entendimentos dos alunos diante da imagem, utilizando o seu próprio mundo como referência oficial para os outros.

Nesse contexto, algumas proposições pedagógicas sugeridas pelos programas de ensino franceses também merecem destaque, razão pela qual as explicamos a seguir.

1.3 OS PROGRAMAS DE ENSINO FRANCESES: ORIENTAÇÕES QUE INSPIRAM OS TEMAS E AS IMAGENS BRASILEIRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS

A ênfase dos programas de ensino franceses em relação a diversos temas que abordam a realidade brasileira impõe-nos, quase que de imediato, a tarefa de analisar as imagens fotográficas que a referencia nos livros didáticos, uma vez que as imagens estabelecem, ao mesmo tempo, intrínsecos vínculos com as orientações curriculares, com o imaginário e com o ensino de Geografia, procurando explicar os diferentes aspectos das paisagens e do território brasileiro.

Evidentemente que as imagens do Brasil, da maneira como se consolidaram nos manuais escolares da França, devem ser compreendidas, a priori, sob o prisma dos programas de ensino que, direta ou indiretamente, influenciam na sua produção como um recurso didático. Porém, em nosso entender, não é possível interpretá-las sem antes compreendermos as implicações das diferentes reformas de ensino instuídas pelo governo francês no campo das orientações pedagógicas e dos conteúdos da Geografia escolar.

Detalhemos um pouco mais, a título de ilustração, os desdobramentos de uma dessas reformas na disciplina de Geografia como forma de demonstrar que as instruções

ministeriais produzem efeitos nas suas metodologias de ensino e nos saberes a serem ensinados, tendo em vista a definição de uma cultura comum e a homogeneização da identidade do sistema escolar. Pois bem, a reforma curricular ocorrida no ano de 1995, por exemplo, estabeleceu que os mapas e as fotografias contribuiriam, significativamente, para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Nesse viés, o uso da fotografia, em particular, tornou-se um documento pedagógico indispensável em sala de aula, uma vez que auxilia professores e alunos a visualizar e localizar numerosos acontecimentos que se desdobram sobre o espaço terrestre.

No programa da *Sixième*, em específico, as instruções ministeriais estabeleceram a importância da memorização e da imaginação no processo de ensino e aprendizagem da Geografia, mesmo que sua abordagem pedagógica recomendasse evitar a denominada tendência enciclopédica. Estejamos, pois, atentos para alguns encaminhamentos que foram instituídos: “[...] La pratique du récit, en histoire, la pratique de la description, en géographie, enrichiront, comme en français, **l’imaginaire des élèves** [...]”⁵ (FRANÇA, 2003, p. 48, grifos nossos). Em outra parte, lê-se também: “[...] On vérifiera la **mémorisation** des grands repères culturels (dates, localisations, documents, images) [...]”⁶ (FRANÇA, 2003, p. 48, grifos nossos). E ainda destaca que: “Les images choisies par le professeur pour leur exemplarité **deviennent des repères culturels et géographiques à mémoriser**”⁷ (FRANÇA, 2003, p. 53, grifos nossos). Nesses excertos, as imagens são responsáveis por apresentar as diferentes paisagens do mundo, despertando a imaginação e, possivelmente, tornando-se referências culturais e geográficas que serão memorizadas pelos alunos.

Em tempo, consideramos estar subentendido, nesses enunciados, que as imagens não são apenas instrumentos de ensino no aspecto didático, mas estão além: representam, antes, junções de pensamentos que tentam definir uma organização para o mundo, estabelecida a partir de uma ordem social urbana, econômica, cultural ou ambiental. Supõe-se, assim, que as imagens e os conteúdos que são ensinados e aprendidos, de forma não explícita, moldam a formação de um imaginário e direcionam a percepção dos alunos para determinados aspectos da realidade, de modo intencional e pré-estabelecido.

Para entendermos de maneira clara a elaboração das reformas de ensino, ou, ainda, interpretar diferentemente os modos de percebê-las, gostaríamos de ampliar os nossos

⁵ [...] A prática da narrativa, em História, e a descrição, para a Geografia, enriquecerão, como o Francês, o **imaginário dos alunos**.

⁶ [...] Verificar-se-á a **memorização** de grandes informações culturais (datas, localizações, documentos, imagens)

⁷ [...] As imagens escolhidas pelo professor, por sua exemplaridade, **tornam-se referências culturais e geográficas para memorizar**.

horizontes com base no ensino de Geografia, considerando o importante contexto político-educacional que o instituiu. Tais esclarecimentos permitem compreender, também, a maneira como os conteúdos dessa disciplina foram sendo construídos ao longo do tempo, em específico, na França.

Vamos às explicações. Desde a primeira metade do século XIX, o papel da Geografia nas escolas francesas pautava-se, essencialmente, nas informações que fornecia sobre a descrição do mundo, considerando, sobretudo, a localização dos cenários onde ocorriam os fatos históricos. De modo geral, interrogava e explicava a razão de determinados objetos ou elementos ocuparem certos espaços na superfície terrestre, sejam os rios, as florestas, as fronteiras, as montanhas, os campos, dentre outros. Por isso, foi considerada por La Blache (1913) uma ciência dos lugares⁸. Alguns textos oficiais, por essa razão, chegaram a mencionar que a Geografia e a cronologia seriam os dois olhos da História. Nessa época, entretanto, havia uma preocupação maior com outros conteúdos em detrimento desses. Atribuía-se, por exemplo, uma expressiva importância ao estudo do latim, em função de uma herança cultural elitista, conforme escreveu Clerc (2002). Isso fez com que a Geografia fosse encarada como uma disciplina secundária, isto é, menos importante frente a um sistema de ensino que se organizava em torno de disciplinas que foram consideradas mais úteis para aquele tempo; em duas palavras, a irrupção e futura consolidação da sociedade capitalista e moderna na França.

Esse *status* da Geografia, a rigor, se definiu em 21 de setembro de 1799, quando o então Ministro do Interior, Nicolas Quinette, publicou uma carta circular direcionada aos professores franceses, mencionando que essa disciplina deveria ser fragmentada entre as demais existentes, ou se colocar a serviço da História. Exatamente por tal razão, a Geografia escolar propendia a enumerar um conjunto de informações sobre o mundo, mesmo que de forma descritiva e pouco analítica.

Assim, esse discurso geográfico, denominado inventário nomenclatural, se desenvolveu para responder às exigências da História. Em consonância com o raciocínio de Clerc (2002), compreendemos que o papel do ensino de Geografia, em conformidade com os princípios positivistas, era o de descrever, fornecer classificações tipológicas e reunir informações sobre o mundo. Talvez seja igualmente interessante mencionar as formas como

⁸ Considerado o fundador da Escola Francesa de Geografia, defendeu e consolidou a monografia regional como "o fazer" geográfico. Para uma avaliação crítica de sua contribuição à geografia francesa, cf., entre outros, LACOSTE, Y. A bas Vidal ... Viva Vidal ! *Hérodote*, Paris, n. 16, p. 68-81, 1979; VLACH, V. R. F. Acerca da Geografia, da Política, da Geograficidade: fragmentos metodológicos. *Sociedade & Natureza*, Uberlândia, n. 21 e 22, p. 97-109, 1999.

esses discursos foram transpostos e editados inúmeras vezes nos livros didáticos daquela época. Em uma das obras didáticas mais clássicas do ensino de Geografia entre 1846 e 1880, *Cours de géographie des Cortambert*, Clerc (2002, p. 18) encontra, entre outros exemplos, o uso de uma minuciosa narrativa que descrevia a superfície terrestre:

Le Mexique est une ancienne colonie espagnole, qui a porté longtemps le nom de Nouvelle-Espagne. Il forme aujourd'hui une république, bornée au Nord et au Nord-Est par les États-Unis et resserré par le golfe du Mexique à l'est et le Grand océan à l'Ouest. Il s'étend du Nord-Ouest au Sud-Est l'espace d'environ 3000 kilomètres; assez large au Nord, il se rétrécit considérablement vers le Sud, où il n'a que 180 kilomètres de largeur, à l'isthme de Tehuantepec. Sa superficie est de 2973000 kilomètres carrés. Sa latitude moyenne se trouve au 23° degré Nord (Tropique du Cancer).⁹

Entretanto, essa forma de discurso geográfico extremamente detalhado, descritivo e, por conseguinte, pouco problematizador acerca do mundo, o fez alvo de inúmeras críticas, principalmente no momento de sua institucionalização no sistema de ensino francês (fins do século XIX).

A propósito, embora seja difícil definir uma data precisa sobre a origem da Geografia como disciplina escolar na França, pode-se considerar que ela existe, aproximadamente, há um século e meio, tanto na escola elementar quanto nos liceus. Em termos de organização, objetivos e conteúdos, ela advém segundo Lefort (2004), dos anos 1870-1872, quando, após a derrota da França e o sucesso da Prússia durante a Guerra Franco-Prussiana, uma comissão de inspeção foi contratada pelo governo francês para verificar as lacunas existentes no ensino dos estabelecimentos escolares. Foi então que se encontrou uma justificativa para explicar o fracasso das operações militares por parte do exército francês, o que culminou em sua derrota:

On ne sait, en France, ni la géographie, ni les langues vivantes. La masse du peuple, qui ne s'élève pas au-dessus de l'enseignement primaire, est, à cet égard, d'une ignorance absolue. Dans la classe éclairée, ceux qui savent les langues sont une exception ; ceux qui savent véritablement la géographie, une exception plus rare encore, et du bas en haut de la société française, on

⁹ O México é uma antiga colônia espanhola que usou muito tempo o nome de Nova Espanha. Hoje ele forma uma república, delimitada ao Norte e ao Nordeste pelos Estados Unidos e limitada a Leste pelo Golfo do México e a Oeste pelo grande oceano. Ele se estende do Nordeste ao Sudeste em um espaço de, aproximadamente, 3000 quilômetros; bastante largo ao Norte, ele se estreita consideravelmente em direção ao Sul, onde possui apenas 180 Km de largura, no istmo de Tehuantepec. Sua superfície é de 2973000 quilômetros quadrados. Sua latitude média se encontra a 23° Norte (Trópico de Câncer).

*vit beaucoup trop dans l'insouciance de ce qui sont, de ce que font et de ce que pensent les peuples étrangers*¹⁰ (LEVASSEUR, 1872, p. 4)

A situação do ensino, conforme constatou Levasseur (1872), era catastrófica. Assim, considerando que a Geografia era pouco ensinada nas escolas e que faltavam instrumentos pedagógicos que pudessem contribuir para o conhecimento dos alunos em relação à França e ao resto do mundo, o ministro da Instrução Pública, Jules Simon, solicitou à editora Delagrave que publicasse uma coleção de mapas para serem distribuídos nas instituições de ensino francesas.

Evidentemente, a perda da *Alsace* e de uma parte da *Lorraine*, ocorrida durante a Guerra Franco-Prussiana, junto ao sentimento de vingança dos franceses contribuiu para que o ensino de Geografia, naquela época, fosse estruturado numa dimensão cívica e patriótica. A justificativa para o revés militar francês, segundo Jules Simon, estava no fato de que os soldados alemães eram mais instruídos que os franceses. Para esse ministro, havia um problema de competência e aprendizagem da parte dos militares e dos alunos face ao desconhecimento do seu território e a incapacidade de ler mapas, ou seja, os estrangeiros conheciam a geografia da França melhor do que os seus próprios habitantes. Por isso, ele expôs em termos claros, durante um de seus pronunciamentos, que os professores de História e de Geografia seriam os responsáveis por ensinar os aspectos geográficos do território francês. Em outras palavras, ele afirmava que os franceses deveriam conhecer a França tão bem quanto os alemães a conheciam. Daí teve início uma intensa reforma no ensino de Geografia, em todos os níveis, como forma de assegurar a orientação cívica dos franceses de acordo com os princípios republicanos.

Nesse contexto, os autores dos livros didáticos, em paralelo ao trabalho dos professores em sala de aula, instrumentalizavam e ampliavam as imagens do espaço geográfico francês, sobretudo pelo uso da cartografia, de modo a permitir uma apropriação mental do território que, dependendo da situação, deveria ser defendido ou reconquistado.

É importante mencionar, ainda, que a publicação do livro *Tour de France de deux enfants*, em 1877, é sintomático do sentimento de emoção política e intelectual que existia na França no momento em que se desenvolveu a disciplina de Geografia. A leitura habitual desse livro pelos estudantes das escolas francesas, muito além de sua dimensão literária, pode ser

¹⁰ Na França, não se sabe nem a geografia, nem as línguas vivas. A massa popular que não se educa além do ensino primário, é, sob este aspecto, uma ignorância absoluta. Na classe instruída, aqueles que sabem as línguas são uma exceção; aqueles que sabem verdadeiramente a geografia, uma exceção mais rara ainda, e do baixo ao alto da sociedade francesa, vive-se muito despreocupado sobre quem são, o que fazem e o que pensam os povos estrangeiros.

entendida como um presságio do inconformismo pela perda da *Alsace* e da importância de se conhecer o território francês.

L'ouvrage narre l'histoire de deux orphelins, André et Julien, qui quittent Phalsbourg, en Lorraine annexée, passent clandestinement la frontière et parcourent la France à la recherche de leur oncle. Le récit s'ancre dans l'actualité et maintient vivante la blessure de la défaite et de l'annexion de l'Alsace et de la Lorraine. Il fait du voyage des deux enfants un itinéraire initiatique : ce qu'ils découvrent, c'est la France qu'il faut connaître région par région pour en mesurer l'attrait. Des cartes et des gravures – deux cents au totale, ce qui est considérable pour l'époque – rendent attrayant le texte, permettent de suivre les itinéraires et de voir ce dont on parle, la porte fortifiée de Phalsbourg à la première page, les sapins des forêts vosgiennes, ou le marteau-pilon à vapeur du Creusot¹¹ (CLAVAL, 1998, p. 52).

O ensino de Geografia, então institucionalizado, é claramente compreendido pelos laços que estabeleceu com uma política de conhecimento do território. Fazendo-se um parêntese sobre a demarcação temporal dessa disciplina, Lefort (2004) caracteriza três momentos específicos que marcaram a sua trajetória e os seus fundamentos. O primeiro, de 1870 a 1902, compreende a etapa de sua formação. O segundo, de 1902 a 1977, representa a influência de Vidal de La Blache no ensino de Geografia. O último, que se inicia em 1977 e se estende até os nossos dias, é caracterizado por um retorno das hesitações, as quais se manifestam pelas múltiplas reformas e releituras dos programas de ensino. Esses períodos, de acordo com a autora supracitada, seguem, reproduzem e ilustram, ao mesmo tempo, a história da Geografia francesa, portanto, se relacionam à produção científica e universitária.

Assim, a partir de 1872, um programa de Geografia para os colégios e para os liceus começa a vigorar. Progressivamente, os seus eixos temáticos se organizaram e, conforme constata Clerc (2002), uma cultura escolar¹² em Geografia tomou forma. Nesse mesmo viés, Claval (1998) considera a Guerra Franco-Prussiana sendo a responsável pelas grandes transformações das instituições de ensino na França, uma vez que ela fez redescobrir

¹¹ O livro narra a história de dois órfãos, André e Julien, que deixam Phalsbourg, na Lorraine anexada, passam clandestinamente pela fronteira e percorrem a França à procura de seu tio. A narrativa se fundamenta na atualidade e mantém viva a ofensa da derrota e da anexação da Alsace e da Lorraine. Ele faz da viagem das crianças um itinerário de iniciação: o que eles descobrem é a França que é preciso conhecer, região por região, para determinar a atração. Cartas e gravuras – duzentas no total, o que é considerável para a época – tornam o texto atrativo, permitem seguir os itinerários e ver aquilo de que se fala, a porta fortificada de Phalsbourg na primeira página, os pinheiros das florestas de Vosges, ou o bate-estaca a vapor de Creusot.

¹² Fundamentado nos estudos de André Chervel (1998) e de Béatrice Collignon (2002), Clerc nos explica que a cultura escolar geográfica deve ser entendida como a cultura desenvolvida na esfera educativa, a qual é influenciada, de um lado, pelos aspectos didáticos, pedagógicos e midiáticos; de outro lado, pela classe política e pelos pesquisadores em ciências da educação, que delimitam e definem as maneiras de pensar, de organizar e de representar os diferentes lugares do mundo. De modo geral, a cultura escolar em Geografia se revela sobre o não-dito e nos modelos implícitos que se encontram, principalmente, nos livros didáticos e nos programas escolares, sem desconsiderar o discurso dos professores, dos autores dos livros didáticos e dos alunos.

a importância do ensino de Geografia e a proposição de novos conteúdos nas escolas. Por sua vez, os programas de ensino, ainda que fundamentados na descrição geográfica, proporcionaram aos alunos franceses um amplo conhecimento do seu território e de uma considerável parte do mundo. Mas, curiosamente, é notório que o ensino de Geografia continuava a carregar o “fardo” da nomenclatura e o esforço da memória.

Antes de avançar, é importante ressaltar que, nos diferentes períodos históricos em que a Geografia se fez presente nas salas de aula, os discursos produziram imagens e representações do mundo. Nesse contexto, afirmamos que as escolas e os livros didáticos orientam e reforçam a construção de uma identidade coletiva pela transmissão de valores considerados comuns, sejam eles relacionados a lugares ou acontecimentos.

Assim, já no ano de 1887, a organização pedagógica das escolas francesas, sob a orientação das instruções ministeriais, apontava algumas perspectivas para o ensino de Geografia, conforme mostra o Quadro 3.

Quadro 3 - Fragmentos dos Programas e Instruções Ministeriais destinados ao ensino de Geografia na França – 1887

INFANTIL (5 a 7 anos)	ELEMENTAR (7 a 9 anos)	MÉDIO (9 a 11 anos)	SUPERIOR (11 a 13 anos)
Trata-se de conversas familiares e pequenos exercícios preparatórios para despertar na criança a prática da observação.	-Estudo do meio: casa, rua, cidade, etc. -Ensinar os pontos cardeais e explicar termos geográficos: rio, montanha, mar, etc. -Atividades sobre as estações do ano, fenômenos da natureza, o horizonte, etc. -Ideia de representação cartográfica (globo terrestre, continentes e oceanos) -Preparação ao estudo da geografia pelo método intuitivo e descritivo.	-Geografia física da França e suas colônias -Geografia política com o estudo mais aprofundado dos departamentos e das regiões francesas.	-Revisão sobre a geografia da França e o seu desenvolvimento. -Geografia física e política da Europa. -Geografia mais sumária de outras partes do mundo. -Exercícios de cartografia para memorização.

Fonte: FERRAS; CLARY; DUFAU, 1993, p. 25-26./ **Org:** ULHOA, Leonardo Moreira; 2013.

Constatamos, de maneira geral, que as orientações ministeriais de 1887 fortaleceram os procedimentos metodológicos do ensino da Geografia por meio da observação e da descrição. Além disso, Ferras *et al* (1993, p. 26) nos chamam atenção ao fato de a organização dos conteúdos dessa disciplina estar envolvida por duas grandes tendências: “[...] à la droite du Père le physique, à sa gauche le politique, soit en fait la nomenclature

administrative; et pointent à l'horizont départements, préfectures et sous-préfectures¹³ [...]”. O aprendizado, conforme entendemos pelas orientações ministeriais, estava pautado na memorização dos fenômenos naturais, ora descrevendo a litosfera ora a atmosfera, em um inevitável complemento aos aspectos visíveis do espaço geográfico.

Os livros didáticos, por sua vez, passaram a multiplicar e a valorizar as imagens em consonância com as propostas de ensino. No seu processo de elaboração soma-se um emaranhado de definições, informações, conceitos, títulos, subtítulos e estereótipos... Um *patchwork* geográfico! Aliás, a permanente dicotomia entre os aspectos físicos e humanos, mostrava a oposição entre o mundo rural, o mundo urbano e o mundo industrial. De resto, notamos que o programa e as instruções ministeriais, de 1887, parecem influenciar, ainda hoje, o ensino de Geografia na França, principalmente em relação à permanência dos temas que continuam a fazer parte das discussões em sala de aula e dos livros didáticos, herança de seus inventários e de suas classificações.

De fato, os avanços relacionados às discussões teórico-metodológicos no campo da ciência geográfica e dos paradigmas que a referenciam não foram suficientes para que ocorresse uma substancial modificação na organização geral dos conteúdos de Geografia. Por sinal, os estudos de Lefort (2004) confirmam que eles foram pouco alterados ao longo do tempo pelas reformas ministeriais, conforme visualizado no Quadro 4.

¹³ [...] à direita do Pai, o físico; à sua esquerda, o político, efetivamente pela nomenclatura administrativa e apontando para o horizonte os departamentos, prefeituras, subprefeituras [...]

Quadro 4 - Organização geral dos conteúdos de Geografia nos colégios e nos liceus franceses

DATA	COLLÈGE (2ª FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL)				LYCÉE (ENSINO MÉDIO)		
	SIXIÈME (6º Ano)	CINQUIÈME (7º Ano)	QUATRIÈME (8º Ano)	TROISIÈME (9º Ano)	SECONDE (1º Ano)	PREMIÈRE (2º Ano)	TERMINALE (3º Ano)
1874	Geografia da Ásia, da África, da América e da Oceania	Geografia da Europa	Geografia da França	Geografia física, política e econômica da Europa	Geografia geral, Geografia física, política e econômica da Ásia, da África, da América e da Oceania	Geografia física, política e econômica da França e de suas colônias	
1890	Geografia geral do mundo e da bacia do Mediterrâneo	Geografia da França	Geografia geral; o continente americano	Geografia da Ásia, da África e da Oceania	Geografia da Europa	Geografia física, política e econômica da França e de suas colônias	
1902	Geografia geral; Geografia da América e da Austrália	Geografia da Ásia, do Arquipélago Malaio e da África	Geografia da Europa	Geografia da França e de suas colônias	Geografia geral	Geografia da França	
1925	Geografia geral; Geografia da América e da Austrália	Geografia da Ásia, do Arquipélago Malaio e da África	Geografia da França e de suas colônias	Geografia da Europa	Geografia geral	Geografia da França	As principais potências do mundo
1938	Geografia geral	O mundo menos a Ásia russa e as colônias francesas	A Europa menos a França e a Ásia russa	Geografia da França e de suas colônias	Geografia geral	Geografia da França	As principais potências do mundo
1945	Geografia geral	O mundo menos a Ásia russa e as colônias francesas	A Europa menos a França e a Ásia russa	A França metropolitana e de ultramar	Geografia geral	A França metropolitana e de ultramar	As principais potência do mundo; a divisão das principais matérias-primas
1963	Geografia Geral; A África	Os pólos, a América, a Ásia e Oceania	A Europa menos a França e a Ásia russa	A França metropolitana e de ultramar	Geografia geral	A comunidade francesa	Os grandes problemas do mundo contemporâneo
1969	A África	Os pólos, a América, a Ásia e Oceania	A Europa menos França e a Ásia russa	A França; sua situação na Europa e no mundo	Geografia geral	A França, Geografia regional	Os grandes problemas do mundo contemporâneo; as principais potências econômicas e humanas
1977	O homem nos diferentes meios geográficos	Algumas características do mundo contemporâneo na África, Ásia e América	Atividades e problemas da Europa hoje		Geografia geral	A França, Geografia regional; os países africanos e os malgaxes de língua francesa	Os grandes problemas do mundo contemporâneo; as principais potências econômicas e humanas

Quadro 4 (continuação) - Organização geral dos conteúdos de Geografia nos colégios e nos liceus franceses

DATA	COLLÈGE (2ª FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL)				LYCÉE (ENSINO MÉDIO)		
	SIXIÈME (6º Ano)	CINQUIÈME (7º Ano)	QUATRIÈME (8º Ano)	TROISIÈME (9º Ano)	SECONDE (1º Ano)	PREMIÈRE (2º Ano)	TERMINALE (3º Ano)
1981	O homem nos diferentes meios geográficos	Algumas características do mundo contemporâneo na África, Ásia e América	Atividades e problemas da Europa hoje	A França, a CEE, os Estados Unidos e a URSS; as grandes organizações internacionais		A França: - Grandes conjuntos físicos e sua inserção no espaço europeu. - Grandes linhas da evolução demográfica, econômica e social desde 1945 - Os grandes setores de produção da economia dos transportes; - Aspectos regionais - A França na CEE e no mundo	Os grandes problemas mundiais. Três grandes potências: USA, URSS e Japão
1985	O homem nos diferentes meios geográficos	Problemas do desenvolvimento na África, Ásia e América	Atividades e problemas da Europa hoje; quatro Estados: Grã-Bretanha, República Federativa Alemã, Itália ou Espanha; um país da Europa do Leste	França, Estados Unidos e URSS		- Estudo de um ou dois países da CEE à escolha	O sistema mundo: - Desigualdades e contrastes - Interdependência - Afirmção da área do Pacífico (Japão, Coréia, Cingapura) - Terceiro Mundo e as políticas de desenvolvimento (China, Índia, Costa do Marfim, Brasil) - USA e URSS
1987							

Fonte: LEFORT, 2004, p. 150.

Considerando o recorte temporal do ensino de Geografia na França, a partir dos anos 1870, o Quadro 4 mostra que a evolução de seus conteúdos, tal como se estrutura nos colégios e nos liceus, desde a sua implantação, se fundamenta essencialmente na concepção da repetição. Ao longo de seus estudos, um aluno aprende, segundo Lefort (2004), três vezes, no mínimo, o mesmo assunto. De acordo com essa autora, a disciplina segue o princípio de uma acumulação progressiva dos saberes que se fundamenta essencialmente no trabalho da memória, tendo em vista que o seu objetivo inicial era fortalecer a aprendizagem da Geografia nacional. Nesse contexto, o ensino dessa disciplina se reduz a uma nomenclatura e, por isso, de difícil memorização. Daí a necessidade de aprendê-la, repetidamente, nos diferentes anos de escolarização.

A partir do século XX, de modo mais preciso, em 1902, as reformas educacionais estabeleceram, novamente, um ordenamento geral nos programas de ensino. Dentre outros assuntos, passaram a contemplar o estudo dos principais Estados e das principais potências mundiais. De acordo com Clerc (2002), a perspectiva escolhida foi, principalmente, econômica. Esse enfoque previa, segundo esse autor, o estudo de oito Estados europeus (incluindo a Rússia), o Canadá, a Nova Zelândia, a Austrália, os Estados Unidos, a China, o Japão, o Brasil e a Argentina. Verifica-se, assim, pela primeira vez, a presença do Brasil nos programas escolares franceses.

Torna-se importante destacar, ainda, que a influência da Escola francesa de Geografia no programa de 1902 contribuiu para que os conteúdos dessa disciplina fossem estudados na perspectiva da Geografia geral e da Geografia regional, sem desconsiderar que o enfoque político-nacional continuava a ser um de seus mais importantes objetivos. É interessante sublinhar aqui que o início do século XX é representativo quanto à multiplicação dos instrumentos pedagógicos utilizados no ensino de Geografia, sobretudo os manuais escolares e os mapas. Consequentemente, é nesse momento que o mercado editorial começa a se desenvolver e estruturar. A esse respeito, Lefort (1998, p. 147) acrescenta que,

[...] Les collections se multiplient, les “patrons” de la géographie universitaires ne méprisent aucunement de signer des livres scolaires, l’iconographie en noir et blanc puis en couleur prend une place croissante dans ces ouvrages. La permanence et la longévité de certaines de ces collections (sur le marché jusque dans les années cinquante) permettent de comprendre fondamentalement le lien qui s’est tissé entre les Français et l’apprentissage de leur géographie. Ces ouvrages, parce qu’ils reprennent un stock commun et de sources et d’illustration ont pleinement servi un principe d’acculturation nationale, que l’on étudie aujourd’hui au titre du patrimoine scolaire (Les hauts-lieux du territoire national, l’imagerie

*coloniale, les cuestas du Bassin parisien, le Massif Central-Château d'eau de la France...).*¹⁴

O trecho supracitado, a propósito, nos coloca uma questão essencial sobre a iconografia dos livros didáticos. A produção de algumas imagens nos manuais escolares, conforme explicitado anteriormente, segue o princípio de aculturação nacional. Embora a autora faça referência aos casos em que as imagens, notadamente do território francês, tornaram-se patrimônio escolar daquele país, do mesmo modo iremos encontrar imagens de outras partes do mundo que se inserem nesse mesmo contexto. Referimo-nos, aqui, àquelas que, independente de serem mencionadas nos programas de ensino como um estudo de caso ou como recurso didático, sempre aparecem nos livros didáticos porque fazem parte da cultura escolar. É o caso, por exemplo, das favelas brasileiras, para retratar as desigualdades sociais no mundo, ou a destruição da floresta amazônica, para referenciar o desequilíbrio ambiental no planeta Terra. A nosso ver, elas fazem parte da iconografia dos manuais escolares porque se consolidaram como imagens da realidade brasileira, porém, tornaram-se estereótipos por não conseguirem ultrapassar o modo unilateral e imutável como são analisadas.

Retornando às mudanças nos programas de ensino, verificamos que as orientações pedagógicas propostas pelo ministro da Educação, Jean Zay, por meio da reforma de 1938, contribuíram com a disciplina de Geografia no sentido de integrar os seus métodos de ensino à demanda científica. Em termos dessas contribuições, ele insistia no fato de que a Geografia deveria ser não apenas descritiva, mas, também explicativa. Além disso, as instruções ministeriais afirmavam a necessidade do uso de imagens como um recurso didático na aprendizagem dessa disciplina, considerando ainda a importância de se levar os alunos para o campo (trabalhos de campo) com o intuito de multiplicar as experiências de observação e de sensibilização frente aos acontecimentos locais. Entendemos, assim, que havia uma tentativa de aproximação da Geografia escolar com as discussões que aconteciam no meio acadêmico, com o objetivo de torná-la menos mnemônica e mais próxima das ideias de Vidal de La Blache. Nessa perspectiva, é notório também que os programas de 1945, após a II Guerra

¹⁴ [...] As coleções se multiplicam, os “mestres” da geografia universitária não desprezam de forma alguma a autoria dos livros escolares; a iconografia em preto e branco, depois em cores, ocupa um lugar crescente nessas obras. A permanência e a longevidade de algumas coleções (no mercado até os anos cinquenta) permitem compreender fundamentalmente o vínculo tecido entre os franceses e a aprendizagem de sua geografia. Como tais obras retomam um estoque comum de fontes e de ilustração, serviram plenamente a um princípio de aculturação nacional, que se estuda hoje a título de um patrimônio escolar (Os grandes pontos do território nacional, o conjunto de imagens coloniais, as cuestas da Bacia parisiense, o Maciço Central-Reservatório de água da França...).

Mundial e em consonância com os de 1938, destacavam que “[...] localiser, décrire, expliquer, comparer les paysages et les genres de vie humains à la surface de la terre, tel est le rôle de la géographie¹⁵ [...]”. Isso demonstra, segundo Lefort (2004), a influência do paradigma vidaliano que se apoia no trinômio descrição-comparação-explicação.

Na década de 1970, os questionamentos relacionados à organização e objetivos dos programas escolares franceses, bem como o predomínio de alguns conteúdos em detrimento de outros, contribuíram para desencadear outra reforma no ensino de Geografia. Assim, a partir de 1977, a reforma denominada Haby estabeleceu, por exemplo, que os conteúdos de História e de Geografia seriam organizados em um único livro didático e a regência dessas disciplinas caberia ao mesmo professor. A homogeneização desses conteúdos, por conseguinte, resultou na diminuição de suas cargas horárias, o que prejudicou as reflexões e os fundamentos teóricos dessas disciplinas. Cabe lembrar que o sistema de ensino na França ainda hoje permanece estruturado da mesma maneira. Daí, inclusive, o fato de a disciplina ser denominada *Histoire-Géographie*.

Dentre os vários elementos que constituem a Reforma Haby, Lefort (2004) considera que os novos programas de ensino permitiram, em específico, aos professores dos colégios, escolher alguns temas que fossem considerados mais pertinentes para serem ministrados, observando a definição de um eixo central que os problematizava. A lógica adotada, portanto, se fundamentava em uma Geografia que procurava ser menos descritiva e mais problematizadora. No caso da *Sixième* e da *Cinquième*, em particular, havia a preocupação de se estudar a ocupação dos homens nos diferentes espaços, bem como as características do mundo contemporâneo. De fato, é possível notar, ainda no Quadro 4, que as abordagens temáticas pensadas para o colégio, a partir de 1977, se renovaram em comparação aos anos anteriores, pautadas, desde então, em reflexões sobre as atividades humanas e as potências econômicas. Por outro lado, verificamos que o ensino de Geografia procurou ampliar o seu campo de análise ao introduzir uma ruptura dos conteúdos da Geografia geral e da Geografia regional, abordando, por conseguinte, as questões de cunho histórico, econômico e social.

No entanto, as significativas mudanças em termo da organização dos programas de ensino, na década de 1970, não significaram uma alteração imediata nos conteúdos dos livros didáticos, conforme escreve Foucher (1976).

¹⁵ [...] localizar, descrever, explicar, comparar as paisagens e os gêneros de vida humana na superfície terrestre é o papel da geografia [...]

*Cela se retrouve clairement dans la structure des manuels, comparativement la plus traditionnelle, organisée en une série de leçons sur des notions, des termes, finalement très abstraits. On vise l'acquisition d'un vocabulaire « passe-partout », et, malgré de notables exceptions et quelques ouvertures, le didactisme l'emporte encore aujourd'hui, mais il apparaît moins, masqué qu'il est par une abondante illustration. De plus, les chapitres sont tous autonomes, découpés selon le système des sciences, soit en géographie générale, soit en dans l'étude d'un « pays ». Partout la même grille, sur la base d'une nomenclature qui interdit tout renvoi, toute comparaison.*¹⁶

Nesse viés, Foucher (1976) constata que os livros didáticos dos colégios e dos liceus franceses, um dos pilares institucionais dessa disciplina, continuavam a se apresentar da forma mais tradicional possível.

É oportuno enfatizar que a reforma Haby promulgou, também, a gratuidade de todos os livros didáticos para os estudantes franceses. Segundo Lacoste (1976), isso foi uma estratégia encontrada pelo governo para impor às editoras e às escolas francesas o que deveria ser publicado e ensinado, conforme nos explica:

*On comprend que, dans ces conditions, il sera bien facile d'écarter du marché contrôlé par le ministère les manuels qui ne « plairont » pas, ceux dont l'éditeur n'est pas le mieux en cour, ceux dont la banque est moins puissante. Quant au contrôle idéologique, il pourra ainsi s'exercer tout à l'aise sur les manuels traitant des disciplines qui peuvent faire problème: la philosophie (mais il n'en reste plus guère) et, tout particulièrement, ces nouveaux manuels de « sciences humaines ».*¹⁷ (LACOSTE, 1976, p. 12)

No cerne dessa questão, destacamos, por ora, outro prejuízo causado ao ensino de Geografia pela Lei Haby. Para Lacoste (1976), em função do alto custo financeiro dos mapas e das atualizações que deveriam ser realizadas a cada dois ou três anos nos livros didáticos de Geografia, os editores reduziram ao mínimo necessário a parte que cabia à disciplina. No livro da *Sixième*, por exemplo, dos trinta capítulos que o formavam, apenas quatro eram a ela destinados.

¹⁶ Isto se encontra claramente na estrutura dos manuais, comparativamente a mais tradicional, organizada em uma série de aulas sobre noções, termos muito abstratos. Objetiva-se a aquisição de um vocabulário “palavra-chave” e, apesar de notáveis exceções e algumas aberturas, o didatismo é ainda predominante, mas aparece menos porque fica mascarado por uma ilustração abundante. Além disso, os capítulos são independentes uns dos outros, organizados de acordo com o sistema das ciências, isto é, em geografia geral ou no estudo de um “país” (região, ou parte de uma região). Em todo lugar a mesma estrutura baseada numa nomenclatura que proíbe qualquer referência ou comparação.

¹⁷ Entende-se, então, que nessas condições, será muito fácil afastar do mercado controlado pelo ministério os manuais que não “agradam”, aqueles cujo editor não é o melhor cotado, aqueles cujo banco é menos forte. Quanto ao controle ideológico, ele poderá ser exercido facilmente nos livros que tratam das matérias que podem ser problemáticas: a filosofia (mas não sobra quase nada) e, em particular, esses novos manuais de “ciências humanas”.

Argumentaríamos, então, que a produção de um livro didático é tarefa complexa, não se limitando apenas à escrita do texto, conforme explicita Lacoste (1976, p. 16-17). O excerto seguinte aclara essa afirmativa.

[...] A moins de s'en remettre aux services techniques des éditeurs, comme c'est souvent le cas (certains achètent plusieurs manuscrits, taillent, découpent, ajustent, choisissent les illustrations dans leurs stocks pour sortir un manuel sous couvert du nom de tel ou tel notable universitaire, directeur d'une collection qu'il n'a guère vue), la réalisation d'un manuel scolaire, avec le souci de faire passer certain nombre d'idées que l'on juge fondamentales et d'exprimer une certaine idée géographique, est en fait une tâche longue et relativement difficile, qui ne se borne pas à écrire un texte: il faut veiller à la cartographie et aux illustrations, dont l'influence idéologique est considérable.¹⁸

Constatamos, em linhas gerais, que a Geografia como disciplina escolar tem se constituído (talvez, sobrevivido!) ao longo do tempo nas escolas francesas, por diferentes fatores e justificativas que se relacionam, seja às finalidades cívicas e patrióticas nos momentos pós-guerra, à construção de uma cultura nacional, à transmissão dos valores republicanos, seja para a própria afirmação da geografia universitária. Assim sendo, é no campo das tensões, sobretudo políticas, que se estabelece o mosaico de programas escolares e de conteúdos que são estudados.

Entretanto, as enquetes sobre o ensino de Geografia apontam, segundo Lefort (1992), Clerc (2002), Lacoste (1998) dentre outros pesquisadores, que ela se tornou “mal amada” e essencialmente desprestigiada no meio social porque ainda permanece com as características que remetem à memorização. É por isso que André (1998), seguindo esse mesmo raciocínio, afirma que a Geografia ensinada nos liceus franceses atravessa uma crise de identidade, em consequência das heranças deixadas dos paradigmas da geografia vidaliana, quando os programas foram organizados em torno de conteúdos enciclopédicos e sem mudanças fundamentais desde o início do século XX, assim, pouco convincentes aos alunos e aos gestores educacionais sobre a sua importância.

Apesar de todos os esforços de modernização da Geografia escolar, não apenas em relação aos programas de ensino, mas quanto às reflexões pedagógicas que discutem

¹⁸ A menos que se entregue aos serviços técnicos dos editores, como frequentemente acontece (alguns simplesmente comprem vários manuscritos, recortam, ajustam, escolhem as ilustrações nos seus estoques para publicarem um manual sob autoria de um ou outro notável professor universitário, diretor de uma coleção que ele mesmo nunca viu), a produção de um manual escolar, com a preocupação de transmitir ideias consideradas fundamentais e de exprimir outras essencialmente geográficas é, de fato, uma tarefa longa e relativamente difícil, que não se limita a escrever um texto. É preciso pensar na cartografia e nas ilustrações, cuja influência ideológica é considerável.

propostas de melhorias para a sua didática, Claval (1998) considera que ela ainda possui um caráter livresco nos colégios e nos liceus da França, pois ainda não se tornou uma ciência da confrontação com o mundo e com as paisagens. Por sua vez, Clerc (2002, p. 19) acrescenta que: “[...] à plus d’un siècle de distance, dans les programmes de lycée et de collège de 1996, les critiques similaires contre la nomenclature, l’encyclopédisme et la tentation d’exhaustivité laissent supposer que les pratiques afférentes subsistent¹⁹ [...]”. As redefinições e as releituras dos programas de ensino, em parte, ecoam das tentativas de melhorar e redesenhar o papel da Geografia no sistema educacional francês.

1.4 A EVOLUÇÃO DOS PROGRAMAS DE ENSINO FRANCESES A PARTIR DA DÉCADA DE 1980 E O ENFOQUE ÀS IMAGENS DO BRASIL NOS LIVROS DIDÁTICOS

Os presságios de renovação da Geografia escolar francesa podem ser percebidos, de acordo com Lefort (2004), a partir da reforma dos programas dos colégios e dos liceus, nas décadas de 1970 e 1980, respectivamente. As modificações dos conteúdos escolares do *Seconde*, tradicionalmente consagrado ao estudo da Geografia geral, desde o ano de 1902, foram feitas com o objetivo de proporcionar uma estreita aproximação com outras disciplinas. Nota-se, por exemplo, que as relações entre o homem e a natureza foram analisadas na perspectiva da problemática ambiental.

Considerando, então, que essas duas décadas marcaram o ápice da ruptura com os programas tradicionais, doravante, fica claro compreender que os conteúdos do último ano do liceu - *Terminale* - também adquiriram uma nova roupagem, em 1987, ao excluir os temas que tratavam das grandes potências e os problemas mundiais. O Brasil, por sinal, era tomado como exemplo do subdesenvolvimento do mundo.

É preciso acrescentar, aqui, que a redefinição do programa do *Terminale*, em 1987, instituiu o estudo dos diferentes espaços mundiais a partir da abordagem sistêmica. A implementação do programa, denominado “Sistema Mundo”, desencadeou, no entanto, uma série de questionamentos quanto à complexidade de se apresentar, por exemplo, os temas relacionados à globalização com o uso de imagens cartográficas e, até mesmo de fotografias. Entre os tantos obstáculos mencionados, Clerc (2002, p. 148) enuncia algumas interrogações que incitaram os debates sobre a escolarização do “Sistema Mundo” naquela época: “[...]”

¹⁹ [...] Há mais de um século de distância, nos programas do liceu e do colégio de 1996, as críticas similares contra a nomenclatura, o enciclopédismo e a tentação da exaustividade deixam supor que as práticas aferentes subsistem [...].

Comment combiner sur une même carte des métriques différentes? Comment représenter à plat le bouclage du Monde? Comment exprimer la discontinuité de l'espace, l'invisible, le mouvement?"²⁰. Frente a essas complexidades didáticas e a resistência de se aceitar um modelo sistêmico de leitura do mundo, as equipes editoriais da época abordaram diferentemente tal programa. Por conseguinte, algumas editoras definiram que os Estados Unidos ocupariam o centro desse sistema, outras adotaram o modelo centro-periferia para explicá-lo. Todavia, Lefort (2004) nos esclarece que o uso de esquemas geométricos na abordagem espacial, conforme instituído pelo programa do *Terminale*, deve ser entendido como uma tentativa de difusão da proposta científica elaborada pelo geógrafo francês Roger Brunet para renovação da Geografia. Isso, porém, não impediu que o modelo "Sistema Mundo" fosse retirado do programa no ano de 1995, dados os desafios impostos pela transposição didática dos conteúdos.

Atualmente, o eixo temático que orienta o programa do *Terminale* é denominado "Mundialização e as dinâmicas geográficas dos territórios", o qual se encontra organizado em três temas que abordam conceitos relacionados ao desenvolvimento, como desenvolvimento sustentável, redes, globalização, periferias, dentre outros. Nesse contexto, o Brasil é apresentado como exemplo de uma potência emergente, porém, com permanentes contrastes espaciais resultante de seu modelo de desenvolvimento nacional.

Dentre as ponderações que podemos fazer com base nas diferentes reformas dos programas dos colégios e dos liceus franceses, destacamos que a Geografia escolar conseguiu avançar em termos dos conteúdos que problematizam com mais veemência os diferentes espaços estudados. Isso, no entanto, não é suficiente para ocultar a permanência do modelo nomenclatural que fundamenta essa disciplina desde o seu surgimento, tendo em vista que ainda hoje encontramos nos livros didáticos análises espaciais que se resumem a uma simples localização e apresentação dos acontecimentos geográficos. Aliás, ao examinar os programas instituídos pela reforma de 1995, Clerc (2002) constata que a escolha dos países estudados na Geografia escolar ora obedece a uma lógica totalmente baseada em critérios nautrais, ora é imposta pela visibilidade que eles possuem em seu continente: o Brasil para a América do Sul, a China e a Índia para a Ásia, o Magrebe para a África. O quadro geográfico do mundo, nessa perspectiva, é definido pelo recorte das grandes extensões territoriais de cada continente, o que não exclui pensarmos em outros recortes possíveis, tal como a desigualdade socioeconômica entre as sociedades.

²⁰ Como combinar sobre um mesmo mapa versões diferentes? Como representar na superfície plana a forma redonda do mundo? Como exprimir a descontinuidade do espaço, o invisível, o movimento?

Além disso, outro fato que nos chama atenção frente aos programas implementados com a reforma de 1995, refere-se ao modo sucinto de apresentar os temas de estudo. Tomemos o exemplo da *Sixième*. De início, as instruções pedagógicas destacam que o aluno deve ser capaz de memorizar algumas localizações no mundo e familiarizar-se com as dinâmicas do espaço terrestre, seja em nível das atividades humanas ou naturais. Para tanto, o uso da cartografia torna-se um imperativo. Em seguida, sublinham que o uso das imagens deve contribuir com a análise das grandes paisagens do mundo, conforme apresentado no Quadro 5.

Quadro 5 - Paisagens de estudo propostas pelo programa escolar da *sixième*, no ano de 1996

OS GRANDES TIPOS DE PAISAGENS		
PAISAGENS URBANAS	PAISAGENS RURAIS	PAISAGENS COM POUCA OCUPAÇÃO HUMANA
Um litoral turístico	Um delta de arroz na Ásia	O deserto do Sahara ou Ártico
Um litoral industrializado	Uma exploração agrícola na América do Norte	A grande floresta amazônica
Uma metrópole da Europa	Uma cidade da Europa	No alto da montanha do Andes ou do Himalaia
Uma metrópole da América do Norte	Uma cidade da África	
Uma metrópole de um país pobre		

Fonte: Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), França, 2003.

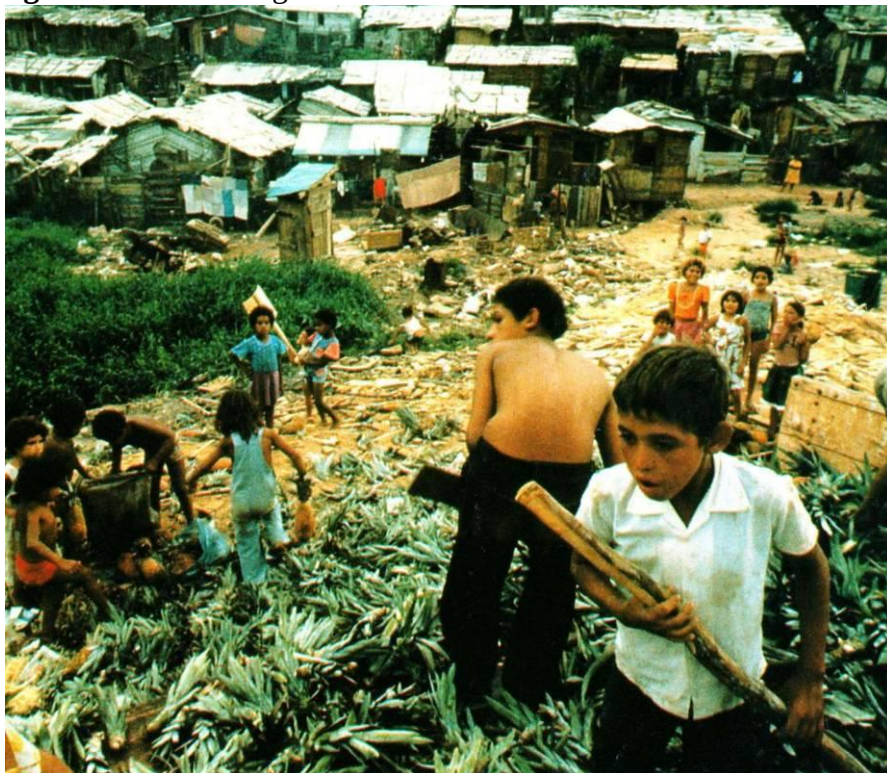
Org: ULHOA, Leonardo Moreira, 2013.

Cada tipo de paisagem, porém, deveria evocar uma análise. Dessa forma, as imagens relacionadas às paisagens urbanas deveriam salientar as implicações da ação antrópica sobre a superfície terrestre e os problemas ambientais. As imagens das paisagens rurais, por sua vez, serviriam para analisar a organização dos territórios em diferentes sociedades, considerando os aspectos de ordem econômica, cultural ou natural. E, por fim, o estudo das paisagens com pouca ocupação humana pretendia, de maneira mais específica, conduzir o raciocínio geográfico com ênfase na elaboração de croquis construídos a partir das imagens paisagísticas. A função da imagem fotográfica, nesse viés, era contribuir com a memorização e a visibilidade dos locais escolhidos, além de permitir que o estudante a observasse e, por conseguinte, descrevesse os seus elementos naturais e/ou humanos.

Notemos que esse programa da *Sixième* deixa uma importante margem de liberdade para que os professores e autores de livros didáticos escolham, sem restrições, os lugares que serão tomados como exemplo na análise das paisagens apresentadas. Diante disso, começamos a interrogar as razões pelas quais um considerável número de imagens brasileiras

se fazia presente nos livros didáticos franceses. Mais do que isso, era preciso saber quem eram os seus influenciadores e quais seriam as suas intenções ao se apropriarem, sobretudo, das imagens estereotipadas do Brasil, conforme a Figura 1, dentre tantas outras, que serviam de ilustração para o estudo das paisagens urbanas de uma metrópole pobre.

Figura 1 - Imagem de uma favela localizada na cidade de São Paulo



Legenda da foto no livro didático da *Sixième*: “Tout autour: les bidonvilles - Les enfants ramassent des débris dans un bidonville de São Paulo”²¹

Fonte: IVERNEL (Dir.), 1996, p. 259.

Inquietos e, de certo modo, irresolutos diante desses modelos representativos do Brasil nos livros didáticos da *Sixième*, decidimos - sob o pretexto de que essas imagens possivelmente seriam retratadas diferentemente nos anos escolares subsequentes - não somente avaliar os programas destinados ao colégio, ou seja, ao ensino fundamental, mas, também verificar aqueles programas designados para o liceu. Observamos, no entanto, que os programas de ensino publicados a partir das reformas de 1995 fizeram emergir diversos temas sobre a realidade brasileira, mencionando importantes abordagens que tratavam de suas paisagens e da organização espacial de seu território, conforme apresenta o Quadro 6.

²¹ Tudo em volta: as favelas - As crianças recolhem lixo em uma favela de São Paulo.

Quadro 6 - Parte dos programas de ensino instituídos entre os anos 1995 e 2008, nos quais o Brasil, acompanhado ou não de outros países, emprestava suas imagens para os livros didáticos franceses

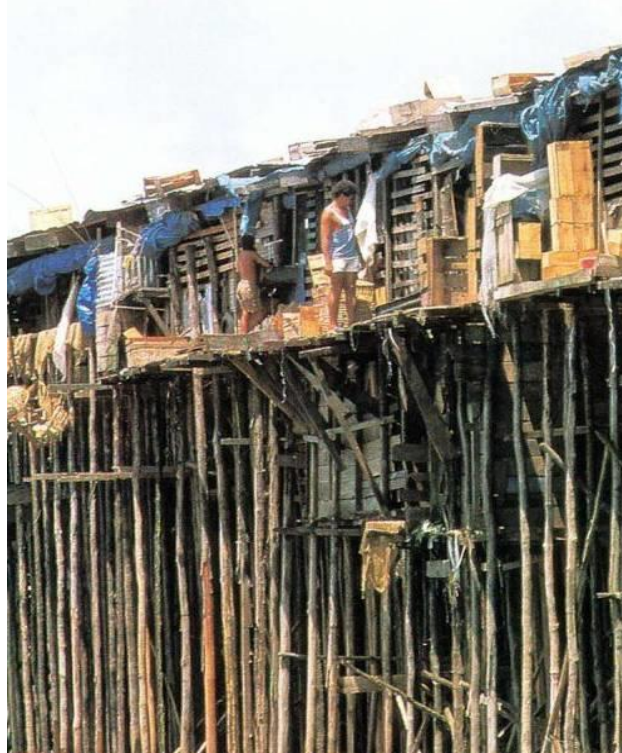
SÉRIE DE ENSINO	CONTEÚDOS	METODOLOGIAS
<u>Sixième</u>	Tema central do programa: Mapas e paisagens do mundo Conteúdos: 1-A distribuição da população mundial e as grandes aglomerações urbanas 2-As paisagens urbanas em uma metrópole de um país pobre 3-Paisagens de pouca ocupação humana: a floresta Amazônica	1-A partir de diferentes imagens e mapas, escolher livremente alguns exemplos que as ilustrem. 2-Escolher um lugar preciso e estudá-lo a partir de uma ou várias imagens. 3-Utilizar a linguagem da imagem e os meios de sua transcrição (exposição oral, textos e croquis)
<u>Cinquième</u>	Tema central do programa: África, Ásia e América Conteúdos: 1-Brasil: importância de seus recursos e os contrastes regionais. As desigualdades sociais são apresentadas por meio dos desequilíbrios da divisão das terras e os problemas relacionados ao crescimento urbano.	1-Estudo de caso, uso de imagens e de mapas das regiões brasileiras.
<u>Seconde</u>	Tema central do programa: Organização do espaço Conteúdos: 1-A desigual distribuição dos homens e das riquezas sobre a Terra 2-Fronteiras, organizações e meio ambiente 3-A explosão urbana e os espaços da sociedade	1, 2 e 3-Estudo de mapas e paisagens, elaboração de textos síntese e realização de croquis
<u>Terminale</u>	Tema central do programa: O espaço mundial Conteúdos: 1-Os mundos em busca do desenvolvimento: unidade e diversidade do Sul.	1-Estudo do Brasil para mostrar os contrastes espaciais de seu desenvolvimento e de suas cidades

Fonte: Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), França, 2003.

Org: ULHÔA, Leonardo Moreira; 2013.

Verificamos, assim, que os programas concernentes a esses quatro níveis de ensino, de modo peculiar, refletiram na iconografia dos livros didáticos franceses quanto ao uso das imagens do Brasil, mesmo nos momentos em que as metodologias e os conteúdos de ensino não especificavam o país a ser retratado. Sob muitos aspectos, as imagens brasileiras reforçavam um caráter topofóbico e de desencantamento em relação aos lugares e paisagens do Brasil. As Figuras 2 e 3, nesse sentido, ilustram os temas sobre as desigualdades sociais nos livros da *Cinquième* e da *Seconde*, respectivamente.

Figura 2 - Casas sobre palafitas às margens do rio Amazonas



Fonte: ADOUMIÉ (Dir.), 1997, p. 311.

Figura 3 - Favela localizada na cidade do Rio de Janeiro. De acordo com a legenda do livro didático, uma paisagem representativa dos países em “lento” desenvolvimento.



Fonte: BAILLY; ANDRÉ (Dir.), 2001, p. 27.

Ora, alguns elementos das Figuras 2 e 3 justificam o caráter toposfóbico a que nos referimos anteriormente. Em princípio, ele se traduz pela contínua associação das imagens do espaço urbano brasileiro aos temas das desigualdades sociais no mundo. Em termos de contrastes sociais, as duas imagens, por sinal, não as mostram. A fotografia destaca, ao contrário, as singularidades das condições de moradia de parte da população brasileira e a maneira particularizada com que organizam os espaços em que vivem. O recorte da imagem, por conseguinte, não faz senão reforçar a ideia de espetacularização da miséria, destacando as favelas como um lugar exótico. As casas construídas em palafitas ou os barracos que se amontoam sobre os íngremes morros contribuem para autenticar o pressuposto de que uma das principais marcas das cidades brasileiras é a estética das favelas. Assim, ao abordá-las como sendo um dos símbolos da paisagem urbana brasileira, os livros didáticos, implicitamente, corroboram com o propósito de que elas serão vistas e encontradas somente no Brasil. E isso, óbvio, desconsidera todas outras possibilidades de se mostrar a diversidade dos lugares que existem nas cidades brasileiras.

Considerando que as mudanças mundiais ocorridas no início do século XXI, indiscutivelmente, se manifestariam na sociedade e, por conseguinte, nas escolas, o governo francês, a fim de acompanhar, também, as transformações no campo científico-cultural, propôs outra reforma²² nos programas curriculares, buscando uma melhor integração dos estudantes na esfera social. Para tanto, o ensino de Geografia, de História e de Educação Cívica, de modo intrínseco, devem contribuir para fornecer os instrumentos intelectuais fundamentais no exercício da razão crítica, da capacidade de julgamento e da liberdade de pensamento (FRANÇA, 2009). Dentre algumas iniciativas no campo dessa reestruturação curricular, notamos, pelo Quadro 7, o aumento dos temas que passaram a evocar o Brasil como fonte de estudo, principalmente nos conteúdos da *Cinquième*.

²² Referenciado pelo documento oficial publicado em 28 de agosto de 2008, mais especificamente, “B.O. spécial n° 6 du 28 août 2008”.

Quadro 7 - Excertos dos programas curriculares procedentes das reformas ocorridas a partir de 2008, os quais evidenciam o Brasil quando são transpostos para os livros didáticos franceses

SÉRIE DE ENSINO	CONTEÚDOS	METODOLOGIAS
<u>Sixième</u>	Tema central do programa: A Terra, planeta habitado Conteúdos: 1-Distribuição dos homens sobre a Terra 2-As paisagens urbanas 3-As diversas maneiras de viver e trabalhar no mundo rural	1-Localizar, descrever e explicar a distribuição da população a partir das dez maiores metrópoles mundiais e de suas paisagens 2 e 3-Estudos de caso utilizando paisagens que sejam de cidades e de culturas distintas
<u>Cinquième</u>	Tema central do programa: Humanidade e desenvolvimento sustentável Conteúdos: 1-As frentes pioneiras e o aumento do povoamento 2-Pobreza e desenvolvimento 3-A questão alimentar em nível mundial	1-Estudo de caso de uma frente pioneira localizada na América Latina ou na África 2-Exemplos apoiados sobre paisagens que permitam descrever as condições de vida das populações pobres 3-Um estudo de caso específico sobre o Brasil ou um estudo comparativo entre duas sociedades diferentes
<u>Seconde</u>	Tema central do programa: Sociedades e desenvolvimento sustentável Conteúdos: 1-Do desenvolvimento ao desenvolvimento sustentável 2-Aumento populacional e as questões alimentares 3-Crescimento urbano, desigualdades socioespaciais, transportes e desenvolvimento sustentável	1-Uso de diferentes exemplos que possam problematizar o assunto 2-Estudo de caso orientado pela seguinte problematização: “Desenvolver as agriculturas sustentáveis?” 3-Dois estudos de caso sobre diferentes países, sendo um desenvolvido e o outro em desenvolvimento ou emergente. Tais estudos devem se apoiar na seguinte problemática: “Organizar as cidades de modo ‘sustentável’?”
<u>Terminale</u>	Tema central do programa: Mundialização e dinâmicas geográficas dos territórios Conteúdo: 1-América: poder do Norte e afirmação do Sul.	1-Estudo comparativo entre os Estados Unidos e o Brasil: o papel mundial e as dinâmicas territoriais.

Fonte: Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), França, 2009.

Org: ULHÔA, Leonardo Moreira, jan., 2013.

É importante destacar que os programas instituídos a partir de 2008, de modo igual aos de 1995, não mencionam, em diversos conteúdos, os países que devem ser tomados como exemplo para a análise geográfica. Porém, surpreendentemente, as imagens do Brasil nos livros didáticos servem de ilustração para estudo das paisagens urbanas, das maneiras de viver no mundo rural, do avanço das frentes pioneiras, da pobreza, das questões alimentares, do crescimento urbano e das desigualdades socioespaciais, conforme apresentado no Quadro 7. Em suma, certificamos, novamente, que o programa de ensino francês não impõe e tão pouco direciona, na maior parte desses conteúdos, os países que servirão de exemplos para os

assuntos discutidos nos manuais escolares e em sala de aula. A rigor, é a própria cultura escolar quem os define e se encarrega de tal delineamento.

Antes de prosseguirmos com as reflexões, cabe ressaltar que no vaivém dos programas escolares, as imagens fotográficas são constantemente mencionadas como um recurso didático que induz à imaginação e à curiosidade dos alunos. Entendemos, assim, que elas se abrem para um diálogo com o leitor. Sob esse prisma, um dos desafios que se impõe à leitura da imagem, no ensino de Geografia, diz respeito à capacidade de o observador conseguir ultrapassar as formas que a definem como um modelo pré-estabelecido, seja cultural seja socialmente, e então encontrar outras maneiras possíveis de interpretá-la.

Analisemos, nesse aspecto, o programa da *Cinquième*. Desde a reforma de 2008, o estudo do desenvolvimento sustentável tornou-se o fio condutor das análises geográficas nesse nível de ensino. Existe, da parte do programa, a proposta de se estudar uma frente pioneira localizada na África ou na América Latina. É notório, portanto, que a presença dos debates em torno da ocupação da Amazônia se afirma em, praticamente, todos os livros didáticos franceses. De modo incisivo, a pauta do conteúdo se relaciona às práticas de exploração adotadas pelos colonos e pelas mineradoras para extrair as riquezas da floresta. A coleção Bordas (2010), por exemplo, destaca a Amazônia como uma “terra de todas as possibilidades”, onde “[...] la plus grande forêt mondiale régresse tandis que de nouveaux espaces habités apparaissent [...]”²³ (DALBERT; PRADO-MADAULE, 2010, p. 178). Esse movimento de “homens sem terra” em direção “às terras sem homem”, conforme enfatizado nessa obra, acontece em meio a frequentes conflitos.

Na maior parte dos manuais escolares, a questão seguinte é a que prevalece em consonância com o programa: O desenvolvimento da floresta Amazônica é sustentável? Sabendo que na lógica iconográfica as imagens se adaptam aos conteúdos geográficos, o modelo de formatação das Figuras 4 e 5, é um importante dispositivo para orientar a resposta do leitor. Analisemo-las, pois.

²³ [...] A maior floresta do mundo diminui enquanto novos espaços habitados aparecem.

Figura 4 - Área ocupada por uma frente pioneira na Amazônia brasileira.



Fonte: HAZARD-TOURILLON; FELLAHI (Dir.), 2010, p. 291.

Figura 5 - Paisagem representativa de uma frente pioneira, em Rondônia.



Legenda da foto: Les arbres sont abattus et exploités par de grandes entreprises. Ces zones déforestées sont ensuite transformées en pâturages²⁴

Fonte: IVERNEL (Dir.), 2010, p. 213.

²⁴ As árvores são destruídas e exploradas pelas grandes empresas. Em seguida, essas áreas desmatadas são transformadas em pastagem.

Estrategicamente organizados em sua disposição, os elementos visíveis nas Figuras 4 e 5 atuam como testemunhos dos prejuízos ambientais causados à floresta Amazônica em decorrência da ação antrópica. Nesse viés, as imagens se articulam com as narrativas que se posicionam contrárias à ocupação da Amazônia, fortalecendo o poder de persuasão para convencimento do leitor. Nessas duas figuras, o ponto de vista aéreo oblíquo contribuiu para enquadrar as duas imagens, precisamente, no problema discutido. De modo proposital, isso reforça o discurso dos livros didáticos, uma vez que o arranjo dos planos da imagem ressalta a visualização do cenário de destruição. A estratégia, nesse caso, é sempre manter no primeiro plano uma parte da floresta que permanece intocada, por isso, ressaltada pelo verde das matas, em contraposição à visualização das cores alvacentas resultantes das queimadas e do desmatamento. Isso não faz senão acentuar as disparidades visuais entre os momentos que precedem e sucedem a ocupação Amazônica pelas frentes pioneiras.

Detenhamo-nos, além disso, nas discussões teóricas que envolvem o programa de ensino da *Cinquième*, as quais repercutem nas imagens dos livros didáticos. Dentre as tantas críticas de Frézal (2009), em sua tese de doutorado sobre o programa escolar da *Cinquième*, destaca-se, sobretudo, as referentes à acepção do termo sustentável. Para a autora, essa terminologia corresponde, muitas vezes, a uma visão antagonista entre os países do Norte, que se encontram inseridos no sistema capitalista, e os países do Sul, não plenamente inseridos nele, mas que subsistem via degradação ambiental de seus territórios. Isso leva ao entendimento, segundo a autora, de que existe uma crença na qual a humanidade é constantemente ameaçada pela fúria da natureza, configurando-se como um mito moderno.

De fato, as imagens da floresta amazônica nos livros didáticos, implicitamente, fazem pensar que a natureza “paraíso terrestre”, caso não seja totalmente preservada, pode destruir a vida no Planeta, especificamente o ser humano, independente da existência de uma gestão que organize aquele território de forma sustentável. Mas, como toda crença, o desenvolvimento sustentável incita uma “evangelização ecológica”, pois instrumentaliza a educação para doutrinar os alunos sob uma opinião específica. Em seu entendimento, Frézal (2009) considera, ainda, que o tema central desse programa é um instrumento político-ideológico que, sob pretextos ecológicos, propõe uma nova forma de colonização do mundo, pois considera alguns países em um inferior estado de desenvolvimento e distantes da cultura técnico-científica e outros, leia-se *países do Norte*, em posição de indicar o melhor caminho a seguir.

Assim, novamente, as imagens do Brasil nos impõem uma reflexão sobre sua forma de leitura nas mais diversas modalidades, reforçando a ideia de que é necessário

entendê-las a partir da pluralidade de desejos e interesses que nelas coexistem, apesar de nem sempre visíveis. Isso porque, durante o seu processo de produção, tornam-se impregnadas de significados culturais próprios da sociedade que as utiliza, o que faz acentuar determinadas representações, sobretudo quando se trata das paisagens brasileiras nos livros didáticos. É preciso, pois, encontrar nas entrelinhas, no sentido implícito das imagens e no “não-dito” dos discursos que as acompanham, a linha que tece as suas tramas.

Consideramos que essa difusão de imagens brasileiras nos livros didáticos franceses reflete o universo cultural que as envolve. Com um exame mais apurado desses manuais escolares, é possível constatar que as imagens, habitualmente, estão acompanhadas de textos que procuram atestar-lhe certo grau de veracidade, e vice-versa. É assim que Flusser (1985, p. 8), nos esclarece: “[...] embora textos expliquem imagens a fim de rasgá-las, imagens são capazes de ilustrar textos, a fim de remagicizá-los [...]”. Na dialética a que esse autor se refere, imaginação e conceituação se negam e, ao mesmo instante, se complementam, de modo que as imagens tornam-se cada vez mais conceituais e os textos, cada vez mais imaginativos.

As editoras Magnard e Bordas, só para ilustrar, publicaram no ano de 2010, em seus respectivos livros didáticos da *Cinquième*, textos que foram extraídos de uma mesma fonte de consulta, com os mesmos objetivos: reforçar as discussões presentes em determinados capítulos apoiando-se na imagem e na narrativa. “Coincidentemente”, as duas editoras recorreram ao relato de dois colonos como parte das explicações sobre o movimento migratório brasileiro em direção à floresta amazônica. Leiamos, pois, esses relatos:

“Je suis de Pedro Alphonse. Je suis né en 1943. De là, nous sommes allés à Paraíso do Norte. [...] Alors, en 1975, je suis venu (à Altamira) et j’ai acheté ce lot. Je suis arrivé ici avec ma femme et deux fillettes, et aujourd’hui, j’ai beaucoup d’enfants. Ma famille est grande. Ils vivent de l’agriculture avec un peu de bétail. Voilà ma vie, c’est cela toute ma vie.”²⁵ (DE SARTRE citado por AZZOUZ; GACHE, 2010, p. 228) .

“Mon père vivait dans le Paraná. J’y suis allé moi aussi. On avait deux terres mais c’était petit. Avec le temps, vous imaginez quatre ou cinq fils pour travailler, il fallait beaucoup de terre. C’est alors qu’est apparue cette histoire de la Transamazonienne, de la bonne terre et tout cela... Je suis arrivé ici le

²⁵ Eu sou de Pedro Afonso; nasci em 1943. De lá, fomos para Paraíso do norte. [...] Em 1975, em vim para Altamira e comprei este lote. Eu cheguei aqui com a minha família e duas meninas, e hoje, tenho muitos filhos. Minha família é grande. Eles vivem da agricultura e um pouco de gado. Esta é a minha vida, é toda a minha vida.

20 août 1972.²⁶ (DE SARTRE citado por DALBERT; LE PRADO-MADAULE, 2010, p. 178)

Os relatos supracitados foram extraídos da obra: “Fronts pionniers d’Amazonie”, publicada em 2006. A formatação dessas citações nas páginas dos livros didáticos também é muito semelhante. Nos dois casos, o uso da fotografia, da narrativa e do mapa serve como análise para o tema “Uma frente pioneira na América Latina”. Um leitor atento, logo ao vagar pelas páginas desses livros, com perspicácia pode constatar que, iconograficamente, alguns países sempre são mencionados do mesmo modo quando se trata de determinados assuntos. Em outros termos: o que vemos nos documentos iconográficos, seja nos mapas, seja nas fotografias, não é o “mundo”, mas determinados conceitos relativos ao mundo (FLUSSER, 1985). É por isso que, embora o programa curricular francês não defina, em muitos casos, os países que devem fazer parte dos seus estudos de caso nos livros didáticos, quase que obrigatoriamente a cultura escolar impõe aqueles que devem ser representados. Parafraseando Flusser (1985), subentende-se que, no caso das paisagens representativas do Brasil, longe de serem janelas, são imagens, superfícies que transcodificam processos em cena. Além disso, é importante sublinhar que a comunicação de uma imagem é sempre parcial, por isso deve haver o cuidado para que a parte não se torne o todo.

Assim, ainda na *Cinquième*, verificamos que o programa escolar, na segunda parte, aborda questões maiores sobre as desiguais condições de vida no planeta, suas riquezas e o desenvolvimento das sociedades, em diferentes níveis da escala geográfica. Um dos temas de estudo obrigatório em sala de aula é a pobreza no mundo. De acordo com tal programa, uma importante parcela da humanidade vive nessas condições, o que constitui um freio ao desenvolvimento e um acelerador das crises ambientais (FRANÇA, 2009). Nesse sentido, é o Brasil quem empresta, novamente, as suas imagens para alguns estudos de caso, permitindo descrever as condições de vida de suas populações pobres.

A análise desses programas permite-nos afirmar, contudo, que as instruções ministeriais se apresentam de forma bastante aberta, possibilitando múltiplas abordagens sobre o espaço geográfico e práticas pedagógicas bastante variadas. Porém, contraditoriamente, verificamos que os livros didáticos franceses são muito semelhantes entre si pelo fato de apresentarem a mesma composição de conteúdos, os mesmos discursos sobre o mundo e as mesmas perspectivas fotográficas. A nosso ver, esse é o primeiro indício de que

²⁶ Meu pai vivia no Paraná. Eu fui para lá também. Nós tínhamos duas terras, mas eram pequenas. Imagine, com o tempo, quatro ou cinco filhos para trabalhar, seria preciso muita terra. Foi então que apareceu esta história de Transamazônica, a terra boa e tudo isso... Eu cheguei aqui em 20 de agosto de 1972.

não apenas os programas escolares estão revestidos de interesses políticos e ideológicos, mas também os livros didáticos, porquanto participam da orientação de um determinado modelo de sociedade e de visão de mundo. Exatamente por isso entendemos que as imagens dos manuais escolares franceses são padronizadas, de tal sorte que seja possível um único critério de leitura de determinada realidade; portanto, a simplificam e suprimem a complexidade. Em decorrência, fortalecem o imaginário do leitor com um exagero de características dominantes de uma cidade ou de um país. No capítulo seguinte, detalharemos a complexa relação da imagem com a realidade.

2 O BRASIL EM IMAGENS: PROBLEMÁTICA EM TORNO DO IMAGINÁRIO E DA REALIDADE

Este capítulo procede de algumas reflexões que problematizam as imagens do Brasil nos livros didáticos franceses, destacando, em particular, as dificuldades e os limites impostos pela fotografia ao funcionar como mediadora entre o mundo e os alunos que a utilizam. Desafiando a estrutura dessas imagens, de modo que seja possível compreender as suas singularidades, alinhamo-las ao tecido do imaginário, numa tentativa de abrir caminhos para decodificá-las. Entendemos, com isso, que por detrás dos significados de uma imagem, subsistem outros significados, como a intenção do autor e o contexto cultural que a influenciou. Inadvertidamente, um observador ingênuo poderia pensar que elas produzem efeitos de verdade. Forçoso é constatar que as imagens não são as janelas do mundo. Começamos, pois, adentrando esse complexo universo de interpretações sobre a imagem.

2.1 PRELÚDIOS PARA O ENTENDIMENTO DA IMAGEM: CONFLUÊNCIAS ENTRE A VIDA E A MORTE

A fotografia é, por excelência, o elemento primordial da iconografia²⁷ dos livros didáticos franceses (como também dos brasileiros), em especial aqueles que se destinam ao ensino da Geografia. Embora seja um importante recurso didático para essa disciplina e, além disso, o documento de maior visualização imediata por todos que o manuseiam, existe, até agora, uma lacuna no campo de sua investigação. Mesmo que o ensino, de modo geral, esteja familiarizado com as imagens, pouco se questiona sobre as condições de sua produção, os elementos que as compõem, as suas finalidades e as questões epistemológicas que as envolvem. Nós, geógrafos e professores de Geografia, deveríamos nos interrogar, mais frequentemente, sobre as relações existentes entre o espaço representado e a representação do espaço. A análise dessa questão, *a priori*, possibilitará mais adiante desconstruir alguns modelos de imagens brasileiras que se tornaram referências culturais nos manuais escolares franceses.

No campo da Geografia, por exemplo, a imagem permitiu que o espaço geográfico fosse representado pelos mapas e que as paisagens pudessem ser analisadas à

²⁷ Denominamos iconografia o conjunto de imagens que ilustram um determinado livro, em conformidade com a definição proposta por Clerc (2002). No ensino de Geografia, em específico, os seus elementos incidem sob a forma de mapas, figuras, fotografias, gráficos, croquis, imagens de satélite, dentre outros documentos didáticos. Normalmente, se integram com os textos para construir, ilustrar ou significar um discurso sobre o espaço geográfico.

distância. Nesse contexto, tanto os mapas quanto as fotografias, acreditamos, são imprescindíveis para o conhecimento de um país ou de uma cidade. Entendemos que essas imagens, em específico, procedem de uma combinação entre o concreto e o abstrato, o real e o imaginado, cuja materialização sobre uma superfície plana, a folha de papel, as particulariza em termos de uma representação.

Nesse sentido, se compreendemos a fotografia como uma imagem que se insere no plano físico é porque, obviamente, fez-se necessária uma transposição material. Para melhor entender as singularidades das imagens materiais, recorreremos aos critérios elaborados por Wunenburger (2007) para explicá-las; dentre eles interessam-nos, em especial, aqueles que se referem às formas de representação, às técnicas e aos modos de reprodução. Toda imagem material, enquanto uma produção, qualquer que seja, necessita de um suporte para se transpor e assim tornar-se visível, seja um meio fluido como a água, que reflete uma paisagem; ou um meio sólido e duradouro, como o papel, que imobiliza e eterniza outras paisagens. As suas formas, no entanto, se diferenciam pela preeminência de determinados contornos, traçados ou cores, ora aproximando-se de uma cópia de seu referente, ora parecendo um rascunho, esboço ou croqui. No caso do mapeamento do espaço geográfico, por exemplo, a imagem assegura “[...] une transposition iconique et linguistique de la réalité (dessin et noms) qui doit permettre la maîtrise d’un objet incommensurable, difficile à placer sous les yeux [...]”²⁸ (WUNENBURGER, 2007, p. 49). Pode-se argumentar, assim, que a imagem diz respeito a um referente que é real e visível, como o mapa e a fotografia ao representarem o espaço geográfico, mas pode abarcar, ainda, referentes que são invisíveis na realidade, como uma esfinge ou um desenho lendário.

Assim, partindo do pressuposto de que o conceito de imagem não é um conceito unívoco, o que admite, óbvio, diversas interpretações, servimo-nos de uma definição de imagem que emerge dos estudos de Wunenburger (2007, p. 01):

[...] une représentation concrète, sensible (au titre de reproduction ou de copie) d’un objet (modèle référent), matériel (une chaise) ou idéal (un nombre abstrait), présent ou absent du point de vue perceptif, et qui entretient un lien tel avec son référent qu’elle peut être tenue pour son représentant et permet donc de reconnaître, de connaître ou de penser le premier [...].²⁹

²⁸ Uma transposição icônica e linguística da realidade (desenhos e nomes) que deve permitir o conhecimento de um objeto incommensurável, difícil de ser visto sob os olhos.

²⁹ [...] Uma representação concreta, sensível (em termo de reprodução ou cópia) de um objeto (modelo referente), material (uma cadeira) ou ideal (um número abstrato), presente ou ausente do ponto de vista da percepção e que mantém um vínculo tal com o seu referente que pode ser tomado por seu representante e permite assim reconhecer, conhecer ou pensar o primeiro [...].

Dependendo, claro, do modo de sua constituição e origem, a imagem pode assumir diferentes formas. Quando descende, por exemplo, das faculdades intelectuais ou mentais, isto é, do *ânimo* do sujeito, pode pertencer ao conjunto das imagens mentais. Por outro lado, quando deriva de uma realidade física ou, se se preferir, das formas materiais, adquire características distintas, fazendo-se visível por meio da confluência de dois elementos, ou seja, o referente e o suporte a ser utilizado para a materialização, tal e qual a estátua de um herói ou a fotografia de uma cidade.

Nosso propósito é que a imagem se faça entendida, neste trabalho, como uma representação que é produzida a partir de uma pessoa, de um objeto ou de uma paisagem; mais especificamente, interessa-nos estudar as diferentes imagens que registram as particularidades do espaço geográfico brasileiro que ilustram os livros didáticos franceses. Nessa acepção, imagens geradas, tipicamente, com o auxílio de uma câmera fotográfica e que, dispostas em uma superfície plana, tornam-se bidimensionais na página do livro didático. Em princípio, então, existem indícios de que ela - a imagem - pode se distinguir das coisas reais.

Nos entremeios do sensível e do inteligível, da percepção e do esclarecimento, a imagem, sobretudo fotográfica, provoca uma desconfiança por sua condição de cópia. Exatamente por isso, ao longo da história da Filosofia e em torno das discussões sobre ela, em diversos momentos o seu significado foi questionado pelos filósofos, principalmente pelas incertezas que ela provoca, que se traduzem pelo fato de ser uma imitação, repetição ou falsificação.

No âmbito semântico, é possível encontrar, para o termo “imagem”, algumas variações de significado ao longo do tempo. Em língua portuguesa, o vocábulo deriva do francês *image*, que por sua vez descende do grego *eikon* e do latim *imago*. Desde Homero, poeta épico da Grécia Antiga, *eikon*, no sentido de imagem, remete a uma representação que é fornecida à vista e reproduzida com semelhanças à realidade. Ao lado dessa acepção, outra derivação que também influenciou o significado da palavra *image* foi *eidolon*, que refere-se àquilo que é irreal, como se fosse um reflexo, próxima ao sentido de um fantasma. Há de se considerar, no entanto, que a língua francesa, da qual herdamos a desinência para a formação do vocábulo imagem, privilegiou o uso do termo a partir do latim *imago*, reservando as transposições dos termos gregos *eikon* (ícone) e *eidolon* (ídolo) para nomeações bastante precisas (WUNENBURGER, 2007). Compreendemos, assim, que a imagem expressa um sentido semântico ambíguo, que ora denota a ideia de uma forma visível, porquanto *imago*, em latim, representa uma figura ou um corpo, mas também exprime uma ideia irreal, uma vez que *eidolon*, em grego, é a produção de algo que é apenas fictício ou aparente ao real.

Acreditamos, em vista disso, que a fotografia, tal e qual uma imagem,

[...] n'est donc pas la chose même sinon elle ne serait pas une représentation mais sa présence, elle implique donc qu'elle prend la place de l'objet, qu'elle signale même la distance, l'extériorité voire l'absence de la réalité qu'elle représente (image du souvenir, photographie de l'être l'absent), ce qui lui permet d'être associée par la suite à de l'irréel. Irréel qui peut, à son tour, être entendu en un sens simplement relatif, comme ce qui n'est pas actuellement présent (dans le cas d'un fantasme), ou en sens absolu lorsque l'image représente quelque chose qui ne peut jamais prendre place dans l'ordre des faits réels, dans le champs possible du perceptible, telle une fiction irréalisable (une montagne d'or) [...] ³⁰ (WUNENBURGER, 2007, p. 8).

Nessas diferenças semânticas, conforme expõe Wunenburger no trecho supracitado, a imagem ocupa o lugar de um objeto que, estando distante, tornar-se-á irreal por meio da representação, dado o fato de que a imagem é apenas uma mediadora dos acontecimentos, não é a realidade em si mesma. Em linhas gerais, o mundo ou o objeto exterior à sua imagem representada traduz determinadas informações e estímulos sensoriais difíceis de serem alcançados, por exemplo, por meio da fotografia. Estamos destacando que a presença física e, por conseguinte, as experiências sensoriais do observador diante de um espaço considerado real, sem dúvida, transformam o corpo humano em um instrumento de receptividade, contribuindo, de modo mais efetivo, com as impressões produzidas pelos objetos para análises posteriores. Em contraste, a fotografia aprisiona o olhar em um quadrado fechado e restringe, nesse caso, os sentidos da audição, do olfato e do tato.

É preciso reconhecer que a imagem sempre exerceu uma grande influência sobre a imaginação e a percepção dos seres humanos. Testemunho disso é uma notável narrativa escrita por Debray (2011), logo no início de sua obra intitulada “*Vie et mort de l'image*”, capaz de inquietar todos aqueles que acreditam, por exemplo, no silêncio de uma pintura. Assim incoa o prefácio: “Un empereur chinois demanda un jour au premier peintre de sa cour d'effacer la cascade qu'il avait peinte à fresque sur le mur du palais parce que le bruit de l'eau l'empêchait de dormir” ³¹ (DEBRAY, 2011, p. 15). É possível que exista, nesse breve relato, um valor veritativo do efeito de uma imagem, isto é, que ela seja capaz de produzir um som e

³⁰[...] Não é a coisa mesma, do contrário não seria uma representação, mas a sua presença. Isso implica que ela ocupa o lugar do objeto, assinalando, mesmo à distância, o exterior da realidade que ela representa (imagem da lembrança, fotografia do ser ausente), permitindo-lhe, por conseguinte, ser associada ao irreal. Irreal que, por sua vez, pode ser entendido em um sentido simplesmente relativo, como aquilo que não se encontra atualmente presente (no caso de um fantasma), ou em um sentido absoluto quando a imagem representa alguma coisa que nunca pode ter lugar na ordem dos fatos reais, no campo do perceptível, tal como uma ficção impossível (uma montanha de ouro) [...].

³¹ Um imperador chinês, certo dia, pede ao primeiro pintor de sua corte para apagar a cascata que ele havia pintado no afresco, sobre o muro do palácio, porque o barulho da água o impedia de dormir.

alguém escutá-lo? Nesta investigação, por tratar-se de uma abordagem que transcende o conhecimento empírico, uma resposta precisa e imediata seria, no mínimo, imprudente. Por isso, alguns agnósticos prefeririam se abster dessas discussões, por considerar que a explicação para esse fenômeno é inacessível à condição humana e, assim, inatingível por meio do conhecimento.

Entretanto, o obstáculo que se impõe para o entendimento da narração supracitada encontra-se não somente nos limites do conhecimento humano, mas, também, nas incertezas sobre o *status* e os equívocos imputados à imagem. Projeção, Imitação, Reflexo, Espectro, Reprodução, Simulacro, Figura. Nessa obscuridade, é provável que o imperador chinês, citado na narrativa, fale de uma paisagem, o pintor se refira a outra e o leitor, por sua vez, imagine uma terceira paisagem diferente. Diante de suas ambiguidades, as imagens podem confundir quem delas se utiliza. Se antecedêssemos algumas proposições que serão discutidas mais adiante, afirmaríamos: Pobres olhos!

Primeiro interposto de ideias... Em relação às imagens...

Da mesma forma que podem invocar medo ou repúdio, as imagens conseguem exprimir emoção e encantamento. Permita-nos, aqui, um breve, mas oportuno diálogo que se abre acerca da capacidade de expansão das imagens. Façamos da magia da imagem. É preciso considerar, por vezes, que as imagens são envolvidas por efeitos que ultrapassem a lei natural e sejam, talvez, surreais. Ora, o mundo dos poetas e dos artistas não seria habitado diante da impossibilidade de representar os signos secretos de suas obras, sejam os anjos, os duendes, os dragões, as fadas ou as sereias... Imagens oníricas! Os contos e as fábulas, só para elucidar, conseguem transcender o universo da escrita e da narrativa, dando vida aos seres que povoam os jardins, as florestas ou os mares. Nos olhos de quem os consegue enxergar, a magia do invisível se faz presente. Isso significa que “[...] le magique est une propriété du regard, non de l’image. C’est une catégorie mentale, non esthétique [...]”³² (DEBRAY, 2011, p. 45). A imagem, mais que a palavra, concede o movimento à cena; afinal, a primeira guarda em si a vida, a segunda, a inércia. Diante disso, e sem heresias religiosas, é provável que tenhamos que concordar com o dito de Jesus: “Bem aventurados os que não viram e creram”.

É inequívoco que o “olho escuta”, mas não escutará o olho do outro, conforme afirmou Debray (2011). Em uma das aulas proferidas pelo professor Philippe Descola, no

³² [...] A magia é uma propriedade do olhar, não da imagem. É uma categoria mental, não estética [...].

Collège de France, ele pensou em algo similar quando nos propôs refletir sobre a afirmativa: “Escute os mortos com os olhos”. A nosso ver, somente quem visualiza uma imagem consegue abstrair o som que ela, possivelmente, emite; isso é uma percepção que cabe somente ao observador. No universo do invisível, penetramos em uma dimensão que causa estranhamento porque rompemos com um caminho conhecidamente usual. Para decifrar o que não pode ser visto em uma imagem, precisamos desconfiar do que os olhos veem.

...

Desde a Antiguidade os nossos congêneres atestaram à imagem o triunfo da vida, numa tentativa de prolongá-la e, de certo modo, negar a morte. É nesse contexto que podemos elucidar as circunstâncias de como cada civilização, diferentemente, propôs um renascer da morte, ou melhor, propôs uma ideia de imortalidade: os sarcófagos para os egípcios, as estátuas dos santos e dos mártires em seus sepulcros, os bustos de personalidades e até mesmo as fotografias nas sociedades modernas. Nos exemplos mencionados, uma primeira constatação: a imagem faz sobreviver... Durante milênios, houve um insistente desejo de retorno a algo que se encontrava ausente.

A fotografia, assim, supõe-nos um ensaio da sobrevida, uma premeditação que antecede a concepção do fim. Depreende-se, portanto, que “les immortels entre eux ne se prennent pas en photo. Dieu est Lumière, seul l’homme est photographe. Car seul celui qui passe, et le sait, veut rester”³³ (DEBRAY, 2011, p. 34). Isso significa que, se não houvesse um presságio ou uma advertência sobre o fim, isto é, sobre o desaparecimento das formas visíveis, a fotografia não existiria. É a partir dessa análise que começamos a entender, também, uma das razões que possivelmente justificaria a expressiva quantidade de imagens da Floresta Amazônica que se encontram nos livros didáticos franceses, preferencialmente retratando os aspectos de sua destruição. O prognóstico da extinção de suas espécies animais, vegetais e minerais suscita uma inquietude e um frenesi em fotografá-las. Por outro lado, quanto mais se resguarda uma paisagem natural, mais ela se faz viva e presente e, conseqüentemente, menos fotografada será. Analisemos, pois, as Figuras 6 e 7.

³³ “Os imortais, entre si, não tiram foto. Deus é luz, somente o homem é fotógrafo. Porque somente aquele que passa, e o sabe, quer ficar”.

Figura 6 - Vista da floresta Amazônica



Fonte: STOUDE (Dir.), 2005, p. 235

Figura 7 - Uma frente pioneira na Amazônia



Fonte: JOYEUX (Dir.), 2006, p. 62.

Essas imagens, inevitavelmente, remetem ao paradigma da genealogia. Eis que, de uma natureza supostamente intocada chega-se a outra, com muitas transformações. O que isso implica para a imagem? Em termos de representação, o acelerado ritmo do desmatamento cada vez mais a distanciará de um modelo original, ou seja, da sua forma de referência, fazendo engendrar sucessivas imagens que serão apenas as sombras da primeira. A ausência das formas originais da floresta Amazônica, conforme vimos na Figura 7, é o exemplo de que cada vez mais ela se distancia do seu referente.

É interessante sublinhar, ainda, que o modelo de formatação das Figuras 6 e 7 é favorável para reforçar os contrastes entre as imagens apresentadas. Normalmente, os temas relacionados à floresta Amazônica, nos livros didáticos franceses, servem-se do uso de imagens cujo ponto de vista, longe e aéreo oblíquo, possuem o objetivo de destacar as dualidades na ocupação da floresta. Nesse caso, em específico, as imagens mostram, de um lado, floresta preservada e, de outro, a sua destruição pelas frentes pioneiras para instalação de indústrias ou fazendas. Para tanto, a disposição dos elementos na produção de cada imagem orienta o olhar do leitor e produz o efeito desejado. Na Figura 6, por exemplo, o enquadramento dos elementos naturais – a água, o verde das matas, o branco das nuvens e o azul celeste – produzem a ideia de grandiosidade da floresta, como um “tapete verde” que se perde de vista, do primeiro ao último plano da imagem. Isso, inclusive, contribui com as narrativas dos livros didáticos para referenciá-la como sendo a maior e mais majestosa floresta do mundo. Na Figura 7, o enquadramento excluiu a visão do céu como uma

alternativa de centralizar o olhar do leitor no contraste entre a cor verde das matas e o marrom esbranquiçado do desmatamento. Desse modo, a combinação das duas cores não fica ofuscada pelo azul celeste, causando um efeito favorável à problemática apresentada. Retomaremos as discussões sobre o formato e formatação das imagens brasileiras, de modo mais aprofundado, no Capítulo 4.

Para entender os obstáculos existentes entre a fotografia e a realidade, reportamo-nos, de início, a uma passagem de Barthes em sua obra intitulada *La Chambre Claire*:

*Un soir de novembre, peu de temps après la mort de ma mère, je rangeai des photos. Je n'espérais pas la 'retrouver', je n'attendais rien de "ces photographies d'un être, devant lesquelles on se le rappelle moins bien qu'en se contentant de penser à lui" (Proust). Je savais bien que, par cette fatalité qui est l'un des traits le plus atroces du deuil, j'aurais beau consulter les images, je ne pourrais jamais plus me rappeler ses traits (les appeler tout entier à moi)*³⁴ (BARTHES, 2003, p. 99).

O autor supracitado, na tentativa de encontrar uma fotografia que verdadeiramente pudesse representar a sua mãe após a morte, começa a refletir sobre a relação da fotografia com a realidade, perguntando a si mesmo se a reconheceria. Caso a identificasse, seria possível, também, descobrir a essência de uma fotografia. Porém, por mais que ele - autor - reconhecesse a sua mãe entre milhares de outras mulheres, não conseguia reencontrá-la ali, debatendo-se em meio a imagens parcialmente verdadeiras e totalmente falsas.

Contudo, existia uma expectativa da parte de Barthes de se deparar com uma fotografia que fosse justa e reunisse, de fato, todos os predicados possíveis que constituíam a sua mãe, revelando a essência íntima que a caracterizava. Mas, o que ele havia perdido, possivelmente não seria encontrado na fotografia, pois a sua mãe não era uma imagem, mas um ser que ele considerava insubstituível. Em uma circunstância extrema e muito particular, o autor a reencontra em uma antiga fotografia da época em que sua mãe tinha apenas 5 anos de idade: “[...] J’observai la petite fille et je retrouvai enfin ma mère. La clarté de son visage, la pose naïve de ses mains, la place qu’elle avait occupée docilement sans se montrer ni se cacher, son expression enfin, qui la distinguait [...]”³⁵ (BARTHES, 2003, p. 107). O interessante dessa descoberta está no fato de o autor ter reconstituído, verdadeiramente, todas

³⁴ Em uma noite de novembro, pouco após a morte de minha mãe, organizei as fotos. Eu não contava “reencontrá-la”, não esperava nada dessas “fotografias de um ser, diante das quais nos lembramos menos bem dele do que se nos contentamos em pensar nele” (Proust). Eu sabia que, por essa fatalidade que é um dos traços mais atrozes do luto, eu consultaria imagens em vão, não poderia nunca mais lembrar-me de seus traços (convocá-los, inteiros, a mim).

³⁵ [...] Observei a menina e enfim reencontrei a minha mãe. A claridade de sua face, a pose ingênua de suas mãos, o lugar que docilmente ela havia ocupado, sem se mostrar nem se esconder, sua expressão, enfim, que a distinguia [...]

as fases da vida de sua mãe, analisando, aproximadamente, três quartos de séculos, para escolher a fotografia que melhor a representava. Foi pela reconstrução do tempo, isto é, de cada período vivido, desde os momentos da infância até aqueles últimos de sua vida, que Barthes conseguiu reencontrá-la.

Mas, se Barthes dizia haver reencontrado a sua mãe, qual seria, então, a essência dessa fotografia que orientou tal investigação? Ele entendeu que deveria interrogar a evidência da fotografia, não do ponto de vista do prazer, mas da relação do amor e da morte porque ela possui algo que atesta a ressurreição. Isso não quer dizer que a fotografia faça reviver o passado. Contraditoriamente, ela o imobiliza criando uma aparente ilusão de tempo presente e de eternidade, deixando, desse modo, uma viva imagem do pretérito. Contudo, o que Barthes via não era uma imagem justa, mas justo uma imagem (PROUST citado por BARTHES, 2003).

Segundo interposto de ideias... Em relação à morte nas fotografias...

Ao parafrasear La Rochefoucauld (1613-1680), diríamos que, assim como o Sol, a imagem e a morte não podem ser olhadas de frente, sob o risco de ofuscar a vista. De fato, em relação à fotografia, existe um pretense desejo de que o ausente se faça presente, como se fosse possível à imagem substituir e compensar uma ausência... Novamente, a presunção do retorno! No entanto, em conformidade com Debray (2011), a imagem é uma sombra e um termo trágico, bem conhecido nas tragédias. A partir dessa asserção, o autor acrescenta que a imagem, na linguagem litúrgica, é uma representação. Dito isso, a representação designava um caixão vazio sobre o qual se estendia uma mortalha para uma cerimônia fúnebre; em outras épocas, tratava-se de uma figura que era moldada e pintada em alusão ao corpo de um ser humano após a sua morte. Entende-se assim que a imagem, na origem, foi uma mediadora entre os vivos e os mortos. Mas, conforme afirmamos anteriormente, a imagem não possui um fim em si mesma, ela é uma forma de sobrevida, uma manifestação do invisível que se torna visível para sempre.

...

Em continuidade a essas reflexões, Barthes (2003) propôs investigar a fascinação que, em especial, as fotografias produzem. Suas observações também desencadearam uma discussão acerca dos significados sobre a realidade e sobre o passado como uma dupla conjunção, o que faz da fotografia uma imagem diferente das outras. Ele denominou a união

entre a realidade e o passado de “ça-a-été”³⁶, isto é, a fotografia é uma representação de algo que, embora seja real, é passado, um real que no momento presente não se equivale ao anterior. A partir desse entendimento, ela se torna, então, um elemento de encantamento porque pode imortalizar pessoas ou acontecimentos.

Isso, inclusive, torna-se mais compreensível a partir das explicações sobre o *spectrum*, um termo utilizado por Barthes (2003) que define, ao mesmo tempo, a morte e o espetáculo. Nesse propósito, quando uma pessoa se permite ser fotografada, ela perde a sua autenticidade porque, instantaneamente, existe o desejo dela de se imitar, vivenciando a situação de um sujeito que olha e é olhado. Assim,

[...] dès que je me sens regardé par l’objectif, tout change: je me constitue en train de ‘poser’, je me fabrique instantanément un autre corps, je me métamorphose à l’avance en image. Cette transformation est active: je sens que la Photographie crée mon corps ou le mortifie [...] ³⁷ (BARTHES, 2003, p. 25).

É nessa metamorfose e mudança de comportamento que o sujeito perde as suas particularidades pessoais, descaracterizando-se e tornando-se um sujeito que se sente passar a outrem, o que pode impressionar, escandalizar ou causar perplexidades diante do efeito produzido. Quando eu me permito ser fotografado, “[...] je ne suis ni un sujet ni un objet, mais plutôt un sujet qui se sent devenir objet: je vis alors une micro-expérience de la mort: je deviens vraiment spectre [...]”³⁸ (BARTHES, 2003, p. 30). Em consonância com essa assertiva, a morte pode ser entendida, então, como uma analogia ao surgimento de uma nova imagem do sujeito fotografado decorrente da interrupção de sua essência íntima e identitária que lhe fazia ser o que era, mas que, diante da câmera fotográfica, transfigurou-se em uma imagem que nunca pode coincidir com a original.

Ao buscar, nos livros didáticos franceses que selecionamos, imagens que pudessem representar o imbricamento da morte e do espetáculo, com o intuito de continuar o diálogo com Barthes (2003), deparamo-nos com a Figura 8.

³⁶ Em tradução para a língua portuguesa, essa expressão poderia ser definida como sendo “Isso foi”.

³⁷ [...] A partir do momento em que me sinto olhado pela objetiva, tudo muda: coloco-me a “posar”, fabrico-me instantaneamente em outro corpo, metamorfoseio-me antecipadamente em imagem. Essa transformação é ativa: sinto que a Fotografia cria o meu corpo ou o mortifica [...].

³⁸ [...] eu não sou nem um sujeito nem um objeto, mas antes um sujeito que se sente tornar-se objeto: vivo então uma micro-experiência da morte: torno-me verdadeiramente espectro.

Figura 8 - Representação de uma paisagem urbana da cidade do Rio de Janeiro.



Legenda da foto, no livro didático: Des enfants dans les favelas de Rio de Janeiro (Brésil)
 Les quartiers pauvres, composés de petites maisons de briques couvertes de tôles, sont installés sur les pentes abruptes des collines délaissées par les populations plus riches. À l'arrière-plan, les quartiers aisés, les plages et le célèbre "pain de sucre".³⁹
Fonte: IVERNEL (Dir.), 2010, p. 265.

A essência dessa imagem, na concepção de Barthes (2003), talvez esteja na pose que as crianças fazem diante da câmera. Isso porque a pose é uma intenção de leitura. Examinemo-la, pois. No primeiro plano da fotografia, as feições no rosto, as expressões do olhar e os gestos particulares de cada um são os possíveis referentes de comunicação com o leitor. A criança que se encontra à frente de todas, com as mãos na cintura, parece querer nos dizer algo. A sua pose nos imobiliza diante da cena porque o desejo do leitor, também, é o de se comunicar com aquele olhar. Nesse instante, por mais breve que seja, a pose sugere que o ser ali presente é real, mesmo que tenha passado pela "micro-experiência da morte", dito anteriormente. Se a fotografia reflete um momento que já se passou, queremos alcançar aquele lugar e nos aproximar daqueles olhares e gestos para entender o que estão a nos dizer:

³⁹ As crianças nas favelas do Rio de Janeiro (Brasil)

Os bairros pobres, com pequenas casas de tijolos cobertas de lona são construídos sobre os abruptos declives das colinas abandonados pelas populações mais ricas. No último plano, os bairros ricos, as praias e o célebre "Pão de Açúcar".

existe ali um grito silencioso. Afinal, o que pensam aqueles olhos que nos olham? O que significa a pose daquelas crianças que, de certo, não é neutra?

Assim, ao contrário do que acreditamos, as fotografias, por vezes, assemelham-se mais a uma cena teatral do que a uma tela de pintura. O desempenho do fotógrafo e a figuração dos sujeitos ou objetos fotografados podem formar uma encenação que oculta e encobre outros elementos da imagem, privilegiando determinadas perspectivas. É por isso que, na análise de uma imagem, o observador deve procurar examinar aquilo que está escondido ou é invisível aos olhos humanos. Diante dessa representação teatral, a fotografia induz reflexões que sugerem significados diferentes. À guisa dessas considerações, Barthes (2003) entende que as imagens possuem um caráter subversivo; não porque elas podem causar espanto, repulsa ou estigma. O perigo inerente à imagem surge, exatamente, no momento em que ela nos faz pensar sobre a sua contingência e não conseguimos libertá-la do sentido que a mascara, sugerindo interpretações errôneas.

Em certas circunstâncias, à presença de um único elemento na fotografia é atribuída tanta evidência, ou valor, da parte do fotógrafo ou do autor de um livro didático, que acaba subtraindo a importância e a significação de outros elementos da imagem, inferindo leituras particularizadas de um todo. Pode acontecer, também, de alguns detalhes da fotografia despertarem a atenção do observador, mesmo que não haja essa intenção em quem a registrou. O que se deve entender, nessas duas situações, é que existe uma força imediata e persuasiva de alguns objetos que nos paralisa diante da imagem, interferindo na leitura do contexto retratado pela fotografia. Diante disso, é aconselhável que fechemos os olhos e busquemos aprimorar a percepção, o que nos fará enxergar melhor. Talvez, no silêncio, possamos encontrar a subjetividade de um autor e escutar a imagem falar.

Terceiro interposto de ideias... Em relação às fotografias pessoais...

Voluntariamente, após penetrar no universo das imagens, reporte-me a uma outra época, quando o meu olhar, “domesticado”, limitava o campo visual apenas às formas visíveis da fotografia, desconsiderando os seus aspectos invisíveis. De vez em vez reproduzia um gesto que se encontrava no extremo da fotografia, conforme entendi com Barthes (2003). Com o dedo, eu sinalizava para quem a olhasse e dizia: “Aqui sou eu”; “Veja o meu irmão”; “Olhe os meus pais” etc. A meu “ver”, a fotografia se resumia naquilo que era visível, num contingente discurso que não ultrapassava o que ela representava visivelmente, ou seja, a minha família. Jamais havia conseguido ultrapassar a minha subjetividade, que se reduzia àquela composição

familiar; não enxergava o que estava invisível. É curioso que, atualmente, quando olho para as mesmas fotografias de antes, não me encontro. Teria eu compreendido as discussões que envolvem a “micro-experiência da morte”, o que me faz pensar e enxergar diferente de tempos atrás, ou, em uma segunda análise, comecei a entender que a fotografia representa aquilo que não é mais, na concepção de tempo linear. Independente de conceder-me uma resposta, ainda que fosse provisória, vejo a fotografia como uma tela onde os seus elementos ou personagens possuem mera função decorativa, cujos verdadeiros significados se escondem por detrás de suas histórias e da cultura.

...

É no propósito de eternidade da imagem que se torna necessário um cuidado especial com o nosso olhar; de modo mais peculiar ainda, quando visualizamos as fotografias que dizem respeito às paisagens brasileiras, sob a iminência de não conseguirmos decodificá-las. Mas, se as imagens são atemporais, poderíamos dizer que nunca estariam ultrapassadas. Nessa perspectiva, problematizemos então, a Figura 9, que foi publicada sucessivamente no ano de 1990 e de 2005, pela editora Hachette, em dois livros didáticos franceses.

Figura 9 - Cultivo em uma área desmatada da Amazônia



Fonte: SAINT-OURENS (Dir.), 2005, p. 250.
LAMBIN; MARTIN; DESPLANQUES (Dir.), 1990, p. 229.

O perigo de toda interpretação de uma imagem ultrapassada está em obliterar a faculdade de julgar os fatos atuais. Além disso, não é difícil constatar que a maioria das imagens do Brasil não possui um registro temporal, o que torna problemática a sua leitura, uma vez que as transformações no espaço brasileiro são bastante dinâmicas. A fotografia, ao imobilizar uma cena, sem data⁴⁰, permite a interpretação de que os lugares são imutáveis. Nessa análise, entende-se que a paisagem da Figura 9, publicada em 1990 no livro didático, permanece com as mesmas características em 2005. Resta que a capacidade de comunicação da fotografia é expressiva e os olhos humanos, por sua vez, conseguem captar somente aquilo que é visível no momento exato em que a imagem foi registrada.

Assim, ao analisar a imagem de uma paisagem, nos livros didáticos, a visão é um dos sentidos humanos que mais inspira confiança quando há a intenção de se chegar ao conhecimento e, por certo, a observação e a descrição dependem dele. Merece destaque, pois, o enlace dos antigos gregos com os sentidos humanos. Para os gregos, viver “[...] ce n’est pas, comme pour nous, respirer, mais voir, et mourir, perdre la vue. Nous disons, ‘son dernier soupir’, mais eux ‘son dernier regard’. Pire que castrer son ennemi, lui crever les yeux [...]”⁴¹ (DEBRAY, 2011, p. 28). Poderíamos entender, então, que os gregos reservaram aos olhos a outorga de tudo o que existe ou pode existir no mundo.

No entanto, mesmo nas culturas ocidentais, a incredulidade diante de um fato parece se desfazer diante da máxima: *Ver para crer*. Os olhos, a seu turno, fortaleceram a crença naquilo que se vê, mostrando-se menos susceptíveis ao erro do que os outros sentidos. Com isso, a visão, aparentemente, se eleva à categoria de domínio da inteligência, desconsiderando, por exemplo, a importância da audição. Somos parte de uma sociedade que cultiva e exerce o sentido da visão porque mantemos o ideal de ver. Com efeito, os fenômenos visíveis não podem ser contestados como aqueles que são interceptados ou ocultados pelos limites do órgão da vista. Diante da visualização, seguindo o exemplo de uma fotografia, impomo-nos ao silêncio porque o visível é incontestável e acessível a quase todos.

De certa maneira, é preciso examinar com bastante diligência o que visualizamos nas representações das paisagens porque, no caso das fotografias, não é possível ao observador a vivência do espaço representado. Assim sendo, o observador sempre será o elemento exterior que não participa diretamente da cena. Se o espaço vivido não é uma dimensão possível, tudo o que for visualizado ou percebido nas imagens pode ser ambíguo em

⁴⁰ Destaco que as datas que se encontram na referência de cada fotografia correspondem à data de publicação do livro didático.

⁴¹ [...] não é, como para nós, respirar, mas ver; e morrer é perder a vista. Nós dizemos: “seu último suspiro”, eles dizem “seu último olhar”. Pior que castrar o seu inimigo, é cegar-lhe os olhos [...].

função de uma instrumentação mental que se funda na cultura. Em outras palavras, visualizamos aquilo que estamos prontos para receber. E a interpretação de uma paisagem não acontece por meio de uma objetividade direta, pois depende dos reflexos socioculturais, que interferem diferentemente na compreensão de cada indivíduo ou grupo, mas, também, das intencionalidades que se encontram ocultas na própria formatação das imagens.

2.2 INTENCIONALIDADES QUE SE EXPRESSAM PELA FORMATAÇÃO: QUANDO A DISPOSIÇÃO DAS FOTOGRAFIAS ORDENA O PENSAMENTO

A representação de uma paisagem tornar-se-ia menos complexa se pudéssemos suprimir o prefixo “re” da palavra representação, de sorte que a imagem se unisse à realidade. É por isso que Debray (2011) manifesta o seu desejo de poder fundir algumas coisas: o mapa e o território, o espectador e o espetáculo, a paisagem e o quadro; com o fim dessas fronteiras, substituiríamos a encenação pela espacialização. Assim, “[...] Danser pieds nus, sans cacher l’effort et la transpiration, les faux pas et les chutes. Filmer dans la rue, caméra sur l’épaule, ou bien sans acteurs, ni scénario, ni dialogue écrit, du symptôme sur le vif – ‘nouvelle vague’ et ‘cinéma-vérité’. Inventer un théâtre d’avant la parole [...]”⁴² (DEBRAY, 2011, p. 94). Desse modo, ao contrário de (re)presentar, colocaríamos o espectador sobre a cena para vivenciar a sensação da realidade... Isso, infelizmente, não é possível.

Diante de tais impedimentos, ocorre que o observador sempre espera encontrar na fotografia uma representação que seja fidedigna à realidade, mesmo porque a palavra representar, em seu aspecto semântico, significa reapresentar, ou seja, apresentar novamente algum acontecimento ocorrido e que emita uma impressão de verdade. Mas sabemos que as imagens fotográficas dificilmente coincidem com a realidade. Em relação à imagem de uma paisagem, por exemplo, será limitada por alguns elementos que não podem ser transpostos nem percebidos, como “[...] le manque de profondeur et la bidimensionnalité de la plupart des images, l’altération des couleurs (mieux encore le noir et le blanc), le changement de dimensions, l’absence de mouvement, d’odeurs, de température, etc [...]”⁴³ (JOLY, 2012, p. 34).

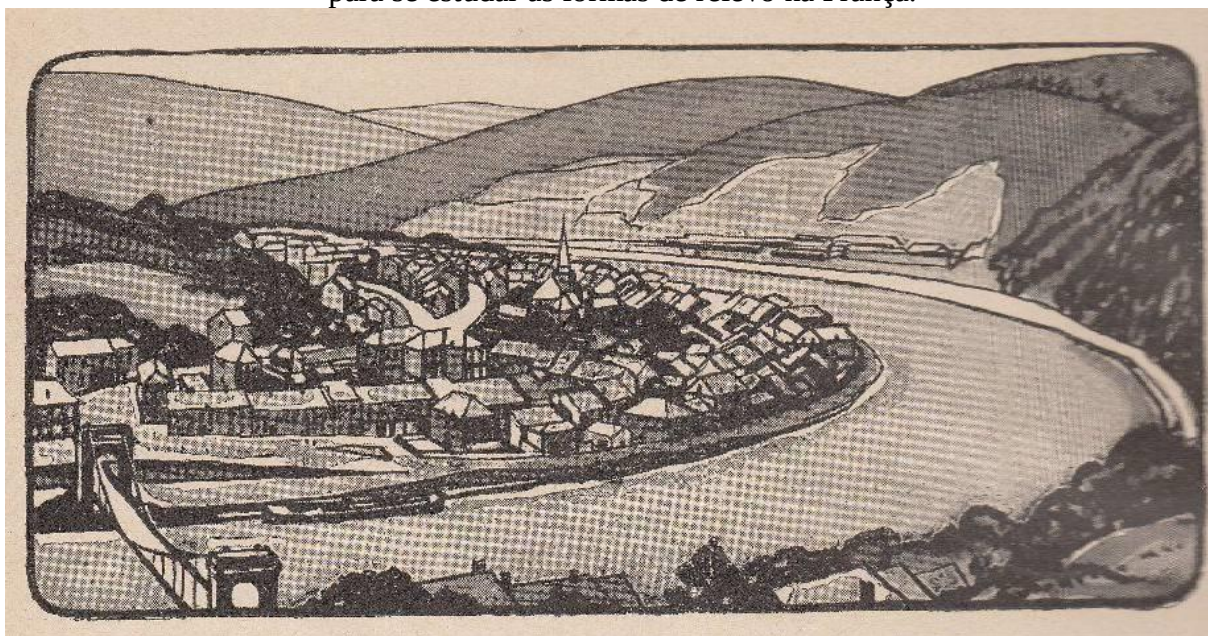
⁴² [...] Dançar descalço, sem esconder o esforço e a transpiração, os erros dos passos e as quedas. Filmar na rua, câmera sobre os ombros, sem ator, sem cenário, nem diálogo escrito, o cerne do presságio - “nova onda” e “cinema verdade”. Inventar um teatro antes da palavra.

⁴³ [...] a falta de profundidade e a bidimensionalidade da maior parte das imagens, a alteração das cores (melhor então o preto e o branco), a mudança de dimensões, a ausência de movimento, de odores, de temperatura etc [...]

Mesmo assim, em função dos avanços tecnológicos, salvo exceções, as imagens são produzidas em condições verossímeis à realidade, numa tentativa de diminuir a problemática em torno da representação. Em suas reflexões, logo no início da obra *Les représentations mentales en géographie*, Jean Pierre Paulet interroga o leitor com a seguinte questão: Em que medida o uso das técnicas modificou a representação do mundo? A princípio, a análise desse autor supõe que o uso dos procedimentos técnicos utilizados para representar o mundo determina a escala do olhar. Isso significa que a escolha de um instrumento de trabalho para mapear e registrar a superfície terrestre está relacionada com o objetivo que se pretende alcançar.

É fato que o desenvolvimento das técnicas diversificou as formas de representar o mundo. Em outras épocas, os desenhos e as pinturas nos livros didáticos desempenharam a função que pertencem, atualmente, às fotografias. Até a década de 1940, por exemplo, as paisagens nos manuais escolares franceses eram representadas por desenhos em traços, conforme visualizamos pela Figura 10.

Figura 10 - Imagem de um livro didático utilizado na década de 1940 para se estudar as formas de relevo na França.



Fonte: BOUCAU; LEYRITZ; PETIT, 1940, p. 21.

A representação do espaço geográfico com mais nitidez e detalhes de cores, deixando quase indistinguíveis imagem e realidade, surgiu nos anos de 1960 (MAZAS, 2001). Os modernos dispositivos da tecnologia, com o auxílio da aviação, dos satélites e das câmeras de alta resolução, possibilitaram escolher a perspectiva, o enquadramento, os planos e a

luminosidade na elaboração de uma imagem. Por consequência, não temos os mesmos olhos de tempos atrás e, não por acaso, a nossa percepção de espaço também se modificou.

Esses avanços tecnológicos, embora tenham contribuído para a leitura da paisagem, pois abandonou-se a noção de traços característicos para adotar a noção de elementos, os quais são visíveis na fotografia, não foram suficientes para que a imagem ultrapassasse o seu caráter de mediadora entre o mundo e os seres humanos. Em uma fotografia, por exemplo, uma paisagem sempre estará “imobilizada”. No entanto, para compreender as modificações de uma sociedade ao longo do tempo, a imagem deveria apresentar uma sucessão de instantes dessa paisagem com o propósito de se entender a complexidade da organização espacial no decorrer de um determinado período. Porém, ao fotografar uma paisagem, imediatamente o tempo é paralisado.

Uma imagem ideal de qualquer paisagem deveria ser produzida em formato circular para que todas as áreas circunvizinhas de um lugar fossem passíveis de interpretação. Ora, a paisagem “continua”: “[...] *il y a un autre côté de la montagne, un autre rivage pour cette mer*⁴⁴ [...]” (CAUQUELIN, 2000, p. 125). Para tanto, a objetiva do aparelho fotográfico deveria privilegiar uma tomada de vista na posição vertical de modo que, unindo as sucessivas partes dos 360 graus dessa paisagem, formasse uma única imagem (BATAILLON, 1999). Nesse caso, porém, o aumento do campo visual não é o suficiente para o entendimento da paisagem porque o ordenamento sucessivo dos seus planos não se apresentaria de forma escalonada e a legibilidade de seus elementos tornar-se-ia prejudicada em razão da distância; diferentemente das imagens produzidas quando o observador se encontra no solo.

Por isso, cada vez mais as fotografias são resultado de uma combinação de recursos que modificam as imagens em função da escolha de um tema, de modo que seja possível ajustar distâncias, posicionar ângulos, retificar brilho ou intensificar cores. Nesse processo, “[...] toutes ces manipulations sont la preuve que l’on construit une photographie et donc sa signification [...]”⁴⁵ (JOLY, 2012, p. 105). Todavia, se uma fotografia, a princípio, parece ineludível, é preciso compreender que a sua significação se estrutura pelos interesses do autor e do assunto descrito. Em complemento às ideias apresentadas, Debray (2011) analisa as imagens sob o prisma da invenção. Para esse autor, tudo é realizado a frio e a distância, via controle remoto. Com a digitalização, um simples toque sobre o teclado é capaz de modificar formas, gestos e rostos. O corpo é forjado e totalmente calculado. A simulação digital pode fabricar verdadeiros falsos. Por fim, acrescenta que nos tornamos marionetes, às

⁴⁴ [...] Existe um outro lado da montanha, uma outra costa para este mar.

⁴⁵ [...] Todas essas alterações são a prova de que a fotografia e a sua significação são construídas.

vezes um androide. A tecnologia, de fato, concedeu aos nossos músculos o direito de se aposentarem.

Não raramente, parece que nos silenciemos diante da imagem, como se todos os significados estivessem declaradamente explicitados. Reporto-me, novamente, a Debray (2011, p. 492), quando afirma que “[...] *visualizer, c’est expliquer. En langue courante, ‘je vois’ a remplacé ‘je comprends’*. ‘*C’est tout vu*’, signifie qu’il n’y a rien à ajouter [...]”⁴⁶. Mero engano. As imagens não são indubitáveis; devem ser contestadas e questionadas. Como, então, proceder para enxergarmos além do visível? O que fazer para que não nos petrifiquemos diante de uma fotografia, tal como se dava com quem olhasse diretamente para Medusa, na mitologia grega? De maneira semelhante à narrativa desse mito, somos ameaçados pela imagem caso nosso olhar se torne imóvel e endurecido, mesmo cego, pelo espanto ou pela extrema admiração daquilo que enxerga. O olhar, para que não seja petrificado, precisa duvidar. A partir da dúvida, pode-se distinguir a realidade da realidade sensacionalista, o drama da teatralidade. Aliás, é preciso entender que existem, em cada sociedade, anuências sobre algumas imagens e visões de mundo, coletivamente admitidas a partir de suas crenças e ideologias, que se estabelecem como pressupostos incontestáveis. Presumivelmente, “[...] *ce qui nous fait voir le monde est aussi ce qui nos aveugle à lui: notre idéologie [...]*”⁴⁷ (DEBRAY, 2011, p. 492). Antes, pois, de a imagem nos “medusar”, olhemo-la de um modo oculto, investigando os seus aspectos invisíveis, tal como Perseu, que olhou indiretamente a imagem de Medusa evitando assim ser petrificado.

Ora, por detrás da fotografia, o fotógrafo e os produtores do livro didático escolhem, intencionalmente, a melhor maneira de conduzir o observador e o aluno ao interior de sua produção. É a disposição da câmera que vai dirigindo o movimento do nosso olhar, de modo que penetremos no mundo imagético. Dentre as várias possibilidades de formação de uma imagem, seleciona-se aquela que melhor pode reproduzir o efeito da realidade. Digo o efeito da realidade e não a realidade, porque a imagem funciona como uma complexa combinação de interesses, de subjetividades e de idealizações, construída de acordo com um propósito preestabelecido. Logo, mostrar uma paisagem e definir o posicionamento dos objetos ou dos sujeitos nos planos dessa paisagem depende, unicamente, da vontade do profissional.

⁴⁶ [...] Visualizar é explicar. Em linguagem cotidiana, “eu vejo” substituiu “eu compreendo”. Se “tudo está visto”, significa que não existe nada para acrescentar [...]

⁴⁷ [...] O que nos faz ver o mundo é também o mesmo que nos cega a ele: nossa ideologia [...].

Enquanto procura o melhor ângulo, o fotógrafo se movimenta como um caçador que persegue a sua caça, com a diferença de que os seus movimentos e gestos são estruturados pela cultura (FLUSSER, 1985). Por conseguinte, decifrar fotografias é complexo porque as intenções pessoais do fotógrafo ou de um autor de livro didático que as utilizou não transparecem diretamente na imagem. De certo modo, e intencionalmente, as imagens direcionam o olhar sob um determinado ponto de vista.

A imagem, no entanto, não é obtida espontaneamente; ela é uma elaboração da realidade, não é a realidade em si mesma. Cada formato e disposição no interior da página expressa a opinião e um modo particular de visualizar o mundo, mais precisamente das paisagens que nos rodeiam. Cabe ao leitor interrogar: Por que preferencialmente escolhe-se um país para retratar determinado assunto? Por que o primoroso uso de distintas frases e objetos? Por que preferencialmente essa ou aquela perspectiva? Ora, exatamente porque “[...] *un monde vu de loin n’a pas les mêmes critères de vérité lorsqu’il est vu de près: chaque format forme ses croyances [...]*”⁴⁸ (DEBRAY, 2011, p. 483).

As fotografias podem ser fabricadas, exatamente, com o intuito de atingir a imaginação do observador com cenas que levam a inferir determinados raciocínios ou comportamentos. Com o intento de justificar nosso entendimento, recorreremos a um exemplo mencionado por Clerc (2002, p. 75):

*[...] En France, dans le cadre d’une problématique des lieux, les hommes sont plutôt vus de loin. Une forme déterministe spatial, la fatalité des lieux, est la cause principale de leurs problèmes. Lorsque les États-Unis sont étudiés, la problématique est sociale : le problème posé est un problème de société. Les hommes sont vus de près; les textes décrivent de façon réaliste et directe des situations difficiles [...]*⁴⁹.

É assim que, a partir de um determinado propósito, a escolha de um documento fotográfico pelo autor serve de controle sobre a leitura da imagem, pois a mensagem anunciada pode ser entendida tal como ele deseja, na tentativa de transmitir ideias, impressões ou uma concepção de mundo.

Os estudos desenvolvidos por Mendibil (2001), em uma metódica análise das imagens publicadas por geógrafos franceses, entre 1840 e 1990, permitiram constatar que a

⁴⁸ [...] Um mundo visto de longe não possui os mesmos critérios de verdade quando é visto de perto: cada formato forma as suas crenças [...].

⁴⁹ Na França, no quadro de uma problemática dos lugares, os homens são preferencialmente vistos de longe. Na forma determinista espacial, a fatalidade dos lugares é a causa principal de seus problemas. Quando os Estados Unidos são estudados, a problemática é social: o problema que se coloca é um problema de sociedade. Os homens são vistos de perto; os textos descrevem de maneira realista e direta as situações difíceis [...].

prática iconográfica, utilizando preferencialmente certos modelos de imagens e de formatação, em associação a determinados comentários, construiu um olhar geográfico muito particular sobre o território nacional daquele país, dado pela ritualização de algumas imagens.

Em vista disso, entendemos que a disposição das fotografias nos livros didáticos franceses segue um ordenamento iconográfico. A linearidade de algumas imagens é escolhida, exatamente, para submeter a imaginação do leitor a um *fac-símile* da realidade. É por isso que, para não atrapalhar uma ordem estabelecida, algumas imagens raramente são vistas. No entanto, o conjunto imagético que compõe cada página do manual escolar estabelece uma ordem de leitura que, partindo de uma imagem em direção a outra, constrói uma narrativa que pode ir além do que é mostrado e permite a inferência de determinados julgamentos de valor. É nesse propósito que Mendibil (2000, p. 143) escreve:

*[...] l'auteur trouve souvent dans ce procédé l'un des principaux moyens pédagogiques d'expression et de communication de sa pensée mais c'est aussi par ce biais que celle-ci court le risque d'être caricaturée dans l'esprit du spectateur moins averti ou dans la géographie scolaire [...]*⁵⁰

Assim, a imagem é administrada, portanto, no decorrer de algumas páginas dos livros didáticos de Geografia, como se não apresentasse um grau de complexidade para quem a olha, como se pudesse ser facilmente acessível e compreendida. Desse modo, os autores e/ou editores exercem um controle sobre a leitura da imagem, comunicando ao leitor as mensagens que desejam, a partir de suas referências. No entanto, se no processo de ensino e aprendizagem a fotografia não é questionada, ocorre uma desconsideração de seu caráter polissêmico e, por conseguinte, recria-se na mentalidade dos alunos uma interpretação unilateral que transforma a realidade em função do ponto de vista utilizado pelo autor.

Da mesma maneira como acontece no cinema, nos telejornais ou nas propagandas comerciais, a fotografia de uma paisagem está condicionada ao desejo do fotógrafo que, usando a câmera, regula as distâncias, adapta a tomada de vista às escalas, focaliza objetos e seus ínfimos detalhes com o intuito de conceder um significado às imagens. Do mesmo modo, é necessário entender que “[...] toute sélection d’images destinées à être publiées dans un même livre de géographie s’inscrit donc dans une stratégie iconographique choisie par son auteur et par son éditeur [...]”⁵¹ (MENDIBIL, 2000, p. 138). Nos livros didáticos franceses,

⁵⁰ [...] O autor encontra frequentemente nesse procedimento um dos principais meios pedagógicos de expressão e de comunicação sobre o seu pensamento, mas é também nessa perspectiva que ele corre o risco de ser caricaturado pelo observador menos atento ou na geografia escolar [...]

⁵¹ [...] Toda seleção de imagens destinadas a serem publicadas em um livro de geografia se insere em uma estratégia iconográfica escolhida pelo autor e pelo editor [...].

por exemplo, a formatação das paisagens urbanas referente às cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, em especial, são priorizadas por tomadas de vista que, na organização dos planos, posicionam as favelas em enquadramentos que reforçam a sua visibilidade. Vejamos, pois, as Figuras 11 e 12, que ilustram, respectivamente, os dossiês que explicam o desenvolvimento urbano brasileiro e os problemas de seu crescimento.

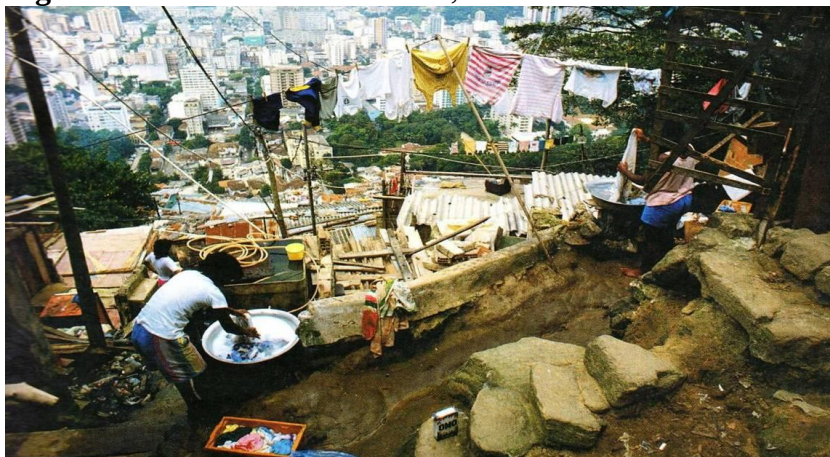
Figura 11 -Favela localizada no Rio de Janeiro.



Legenda da fotografia, no livro didático: Comment les pauvres voient la ville: vue d'une favela de Rio de Janeiro [...]⁵²

Fonte: ADOUMIÉ (Dir.), 2005, p. 341.

Figura 12 - Vista de uma favela, no Rio de Janeiro.



Legenda da fotografia, no livro: La favela de Santa-Marta à Rio de Janeiro⁵³

Fonte: BAYALAC (Dir.), 2005, p. 315.

⁵² Como os pobres enxergam a cidade: vista de uma favela do Rio de Janeiro [...]

⁵³ A favela Santa Marta no Rio de Janeiro.

Essas imagens nos levam a refletir que, tão importante quanto observar e descrever uma paisagem urbana é saber analisá-la com o intuito de compreender as intencionalidades do autor. Subsiste, na iconografia dos livros didáticos franceses, uma singularidade quanto ao enquadramento fotográfico das periferias brasileiras. Tradicionalmente, a maioria dessas imagens expõe, em primeiro plano, as favelas. Assim destacam, substancialmente, a ocupação e o crescimento desordenado, as construções irregulares e a falta de infraestrutura nessas comunidades. Os bairros luxuosos e modernos sempre aparecem no último plano da imagem, ocultados pelo primeiro. Verificamos, portanto, que o enquadramento das imagens que se relacionam às periferias e às paisagens urbanas brasileiras, de modo geral, manifesta o interesse do autor de destacar os contrastes sociais.

A legenda da Figura 11, direcionada pelo modelo de formatação da imagem, remete à dificuldade dos moradores em enxergar a cidade. Propositadamente, a escolha do ângulo restringe o campo de visão de quem a observa, tornando-se uma barreira para a visualização dos elementos que se encontram no último plano. Isso impede a continuidade da paisagem, deixando-a incompleta. Desse modo, a escolha do enquadramento indica, novamente, que não existe neutralidade no campo da imagem.

Estamos afirmando, por meio das Figuras 11 e 12, que o enquadramento das imagens se adapta aos temas geográficos. Isso significa que os pontos de vista situados a uma média distância do solo e em posição de mergulho servem, no caso específico das duas imagens, para sublinhar as diferenças e os problemas socioeconômicos do espaço geográfico brasileiro. Notemos que, nesse modelo de formatação, a maior parte do quadro da fotografia é predominantemente preenchida pelos elementos que destacam as condições de pobreza. Para transmitir e reforçar a situação de penúria, a câmera em posição de mergulho causa a impressão de que as pessoas visualizadas no primeiro plano da imagem são reféns daquele ambiente, ou seja, o sujeito é dominado pelo lugar em que se encontra. Por conseguinte, as diferenças socioespaciais se evidenciam, ainda que de maneira tímida, pelo aparecimento dos bairros no último plano da imagem. Objetivamente, a força da mensagem e da imagem se encontra na expressividade do foco colocado sobre alguns elementos e objetos, em detrimento de outros. O enquadramento, por essas razões, assinala o que deve estar próximo ou distante, a visibilidade dos detalhes ou a sua ocultação, o posicionamento dos elementos de forma frontal ou escalonado em planos. Essas escolhas, é claro, são estratégias iconográficas que se entrelaçam com os temas abordados e o direcionamento intelectual dos autores e editores.

Ademais, pelos próprios limites técnicos, a fotografia não consegue representar o espaço, qualquer que seja ele, em sua totalidade. Nesse caso, é a intenção do autor que fez

ocultar e mostrar as dimensões espaciais que são desejáveis. Talvez, por isso, Niclot (2002, p. 18) tenha afirmado que, se “[...] l’image est un ‘miroir’ du monde réel, c’est un miroir souvent déformant [...]”⁵⁴. Enfim, a escolha do ângulo é determinante na ilustração de um tema porque pode reforçar ou refutar uma ideia apresentada.

Outra questão a ser considerada nas paisagens urbanas que representam as favelas brasileiras é o fato de, raras vezes, subtraírem a presença dos seres humanos do contexto retratado. De certo modo, é uma maneira de descrever, o mais próximo possível, a problemática social, aproximando o significante ao significado. Nesse caso, os livros didáticos, inclusive, reforçam essa ideia a partir dos depoimentos de histórias pessoais dos moradores, na tentativa de validar a imagem e afirmar a sua veracidade:

Je m’appelle Adelinos: j’ai 12 ans et je suis un Carioca, un habitant de Rio de Janeiro, au Brésil. [...] Les gens riches habitent dans les zones basses et les plus pauvres, comme moi, dans les hauteurs. Je vis au coeur de Rocinha, la plus grande des favelas de Rio. [...] Je vis dans une sorte de cabane avec de la tôle et quelques planches. La journée, pour gagner un peu d’argent, je suis laveur de carreaux, éboueur ou je mendie. Le problème ici, c’est la violence et la drogue: Rio est une ville très dangereuse [...]55 (AZZOUZ; GACHE, 2009, p. 252).

Com essa narrativa, o autor e o editor do livro didático exprimem não somente uma intenção de conhecimento sobre a realidade dos moradores das favelas; os textos citados também são um suporte aos elementos da iconografia quando existe o propósito de honrar a imagem por meio de uma retórica, como sendo um reflexo descritivo das características e dos elementos que são visíveis na fotografia. Notemos que, não coincidentemente, a idade da criança na citação equivale à faixa etária dos alunos que estudam esse tema. A presença de elementos iconográficos e o uso de depoimentos em produções textuais de outrora revelavam, segundo Berthelot (2003), uma intenção de conhecimento para que fossem considerados científicos. Ao tomarmos emprestadas as palavras desse mesmo autor, diríamos que essa organização radical, de textos e de imagens, auxilia na construção de incomensuráveis representações do mundo, promovendo visões reduzidas ou caricaturais que não conseguem explicar analiticamente o contexto social, histórico e econômico que existe no espaço geográfico.

⁵⁴ [...] A imagem é um espelho do mundo real, é um espelho frequentemente deformado [...].

⁵⁵ Eu me chamo Adelinos: tenho 12 anos e sou carioca, um morador do Rio de Janeiro. [...] As pessoas ricas habitam nas zonas baixas e as mais pobres, como eu, nas partes altas. Eu vivo no coração da Rocinha, a maior favela do Rio. [...] Eu vivo em um tipo de barraco feito com chapa e algumas tábuas. Durante o dia, para ganhar um pouco de dinheiro, eu sou lavador de vidros, lixeiro ou eu mendigo. O problema aqui é a violência e a droga: Rio é uma cidade muito perigosa [...].

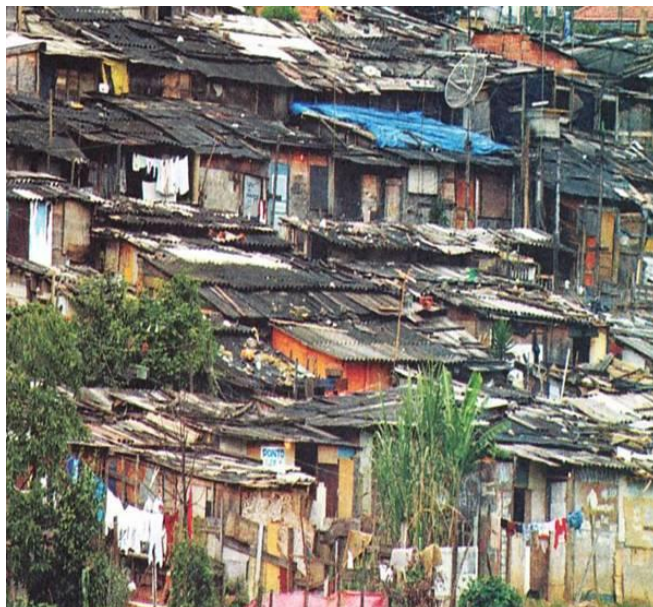
A paisagem urbana, portanto, é uma produção antrópica. No entanto, o processo de sua decodificação, nos livros didáticos franceses, requer uma análise que ultrapasse a infame desarmonia visual de algumas cidades brasileiras, de tal modo que problematize, também, os seus fatores políticos e culturais, imprescindíveis para compreensão geográfica da produção da paisagem. Concordamos com Mitchell (2004) quando é citado por Duncan (2004) ao afirmar que “o olho inocente é cego” diante de um mundo que é revestido de representações. “Para compreender a natureza relacional do mundo precisamos ‘completá-lo’ com muito do que é invisível, para ler os subtextos que estão por baixo do texto visível” (DUCAN, 2004, p. 100). Por isso, para se conhecer a realidade das cidades brasileiras, é preciso preconceber que os textos e as figuras que fazem parte da iconografia, nos livros didáticos franceses, são apenas partes de um todo. Encontra-se, aí, um dos desafios para os professores de Geografia face ao processo de ensino e aprendizagem que envolve as questões atinentes ao Brasil.

Quarto interposto de ideias... Em relação à formatação das imagens nos livros didáticos brasileiros...

O estudo das fotografias me fez perceber que as imagens são onipresentes, possuem um valor ubíquo. Em todos os lugares, lá estão elas, em muros, jornais, revistas, painéis publicitários, livros ou cartazes. Cada uma, óbvio, refletindo um modelo de pensamento. Diferente de outras épocas, elas não me passam despercebidas e eu não as desprezo; observo-as com mais atenção. Às vezes, sinto-me manipulado por elas porque usam de seu poder simbólico e metafórico para nos atingir, fazendo-nos salivar, tremer, chorar, decidir, comprar um carro, eleger um candidato etc. (DEBRAY, 2011). As suas forças ocultas ainda me fazem cair em tentação, mesmo que eu as reconheça e saiba dessa capacidade de nos influenciar. É por isso que, em todos os instantes, as imagens me fazem pensar... Foi assim que entendi, por exemplo, como elas assumem formas diferentes de um país para outro, revelando discursos, informações e conhecimentos que são produzidos em cada sociedade. Nesse propósito, eis que minha curiosidade, certa vez, instigou-me a examinar, também, algumas imagens que ilustravam os livros didáticos brasileiros, de modo específico a formatação das paisagens representativas das favelas de São Paulo. Interroguei-me: De que maneira os autores e editores de livros didáticos, no Brasil, enxergam as favelas? O que estaria a nos dizer a formatação de suas imagens, diferente da utilizada na cultura escolar

francesa? De pronto suponho ter descoberto as características que as particularizam, sob o ponto de vista dos autores e editores de nosso país. Observemos, pois, as Figuras 13 e 14.

Figura 13 - Favela localizada à beira do Córrego Água Espraiada, em São Paulo, 2007.



Fonte: VESENTINI; VLACH, 2010, p. 119.

Figura 14 - Fotografia que retrata uma favela localizada em São Paulo, em 2004.



Fonte: SAMPAIO; MEDEIROS, 2009, p. 191

Resumidamente, para não delongar, apresentaremos algumas respostas; embora outras venham a aparecer, em um momento oportuno poderemos continuar a discussão. De

maneira geral, são imagens de pequeno enquadramento que restringem a visão de seus arredores; possivelmente, para demonstrar que os problemas aparecem concentrados em uma determinada área. O ponto de vista da fotografia também distancia os elementos que compõem a paisagem, reduzindo, assim, algumas possibilidades de leitura. Além disso, os seres humanos não compõem o conjunto de elementos nessas imagens. Isso nos leva a pensar que os autores, possivelmente, tentem minimizar o efeito visual das periferias, focando naquilo o que é mais significativo para a discussão apresentada: a carência de moradias decorrente do aumento populacional nas grandes metrópoles brasileiras. E, por último, sem concluir, essas imagens identificam as suas datas de registro, conforme visualizado na parte superior da fotografia, o que indica a temporalidade dos fatos no espaço geográfico, “desmitizando”, assim, a ideia de que as favelas serão eternas.

Por fim, antes de retornarmos ao texto, há que se conceber que um dos maiores mistérios da imagem está no fato de saber o que pensa o outro.

...

Conforme mencionamos, a organização das imagens nos livros didáticos está estruturada para criar uma hierarquização dos elementos visíveis, direcionando a leitura da mensagem. A leitura de um texto árabe e chinês por um cidadão do ocidente, só para exemplificar, exige um esforço quanto ao entendimento da disposição da escrita e das imagens. Isso quer dizer que, no interior da página, a compreensão de um raciocínio é determinada pelo ordenamento dos elementos que lhe são especificamente conferidos, seja da direita para a esquerda, no caso dos textos árabes, ou na vertical, em relação aos chineses.

Essas formatações, essencialmente culturais, direcionam o olhar em cada uma das páginas em uma sequência que pode determinar a leitura das mensagens icônicas. Nos livros didáticos franceses, via de regra, na página esquerda dos manuais encontram-se os textos que explicam os documentos da página à direita, dentre os quais as fotografias de maior visibilidade. Nessa disposição, a representação do Brasil aparece, de maneira habitual, ao lado de imagens de outros países, com o intuito de se fazer comparações entre duas ou mais realidades. É perceptível, em muitas situações, que o Brasil figura ao lado dos países em condições de miséria, eminentemente aqueles do continente asiático e africano, ainda que, nos últimos anos, essa formatação esteja se modificando.

No entanto, sucede que essa organização de imagens contíguas produz um efeito de ritualização quando, constantemente, servem de ilustração para um mesmo tema. Pode-se pensar, então, em uma leitura por associação. O processo de repetição de uma mesma

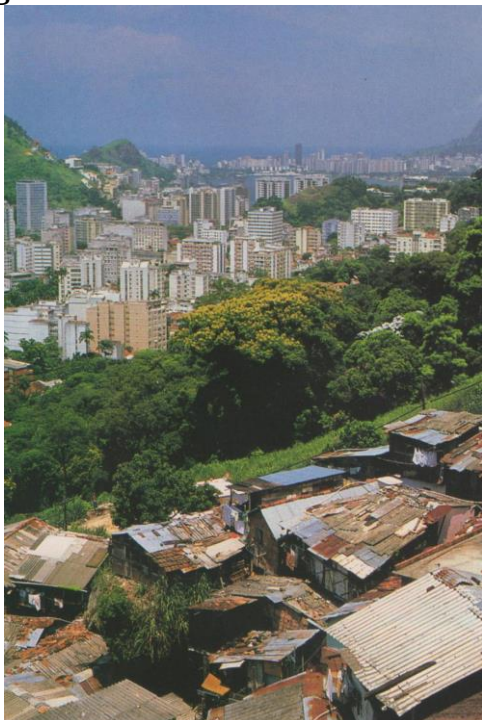
imagem, que seja recorrente ao longo de décadas nos manuais escolares, cria um simulacro da realidade na imaginação do leitor. Por isso, Niclot (2002, p. 38) assegura que “[...] le monde donné à voir est ainsi construit par omission, par tout ce qui n’est pas montré, par les lacunes de l’iconographie”⁵⁶. Assim, as fotografias podem provocar, ao longo do processo de escolarização, efeitos que não apenas generalizados e distorcidos de uma realidade. Isto é, referimo-la ao significado de um clichê.

Em termos de fotografia, o clichê está relacionado às imagens que, repetidamente, apresentam os aspectos depreciativos de algumas cidades ou países. De modo equivocado, generaliza um contexto considerado particular, contribuindo para uma interpretação exagerada da realidade, sob a possibilidade de se produzir uma quantidade indefinida de exemplos. Em uma acepção técnica, Clerc (2002) considera um clichê as imagens cujos ângulos de vista e enquadramentos podem se modificar, de uma imagem para outra, porém a composição, o ordenamento dos elementos e os significados possíveis sempre serão os mesmos.

Encontramos na própria iconografia dos livros didáticos franceses as explicações para esse entendimento. As figuras, a seguir, partem da hipótese segundo a qual é possível afirmar que as paisagens urbanas brasileiras, tal como se apresentam há vários anos nos manuais escolares franceses, estão enraizadas pela repetição de algumas fotografias que se tornaram portadoras de um mesmo discurso, o que pode ser verificado pela organização dos planos da imagem e do tema a ela relacionado. Vejamos, então, as Figuras 15, 16, 17 e 18.

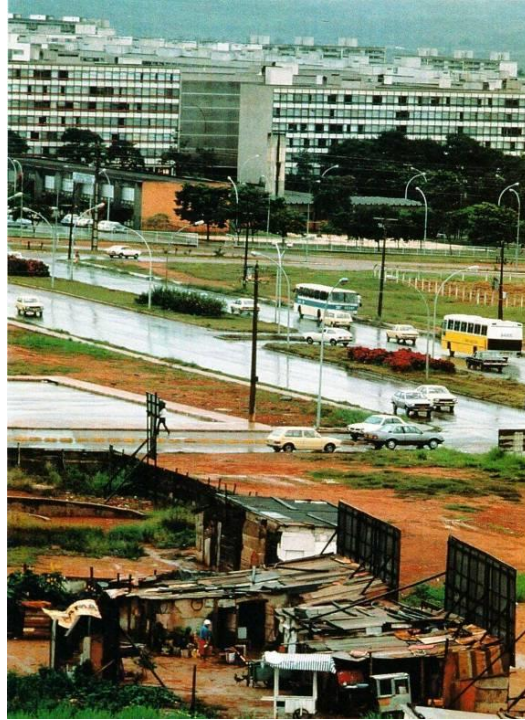
⁵⁶ [...] O mundo que visualizamos é, assim, construído pela omissão de tudo o que não é mostrado, pelas lacunas da iconografia.

Figura 15 - Vista do Rio de Janeiro



Fonte: IVERNEL (Dir.), 2009, p. 249

Figura 17 - Vista da cidade de Brasília



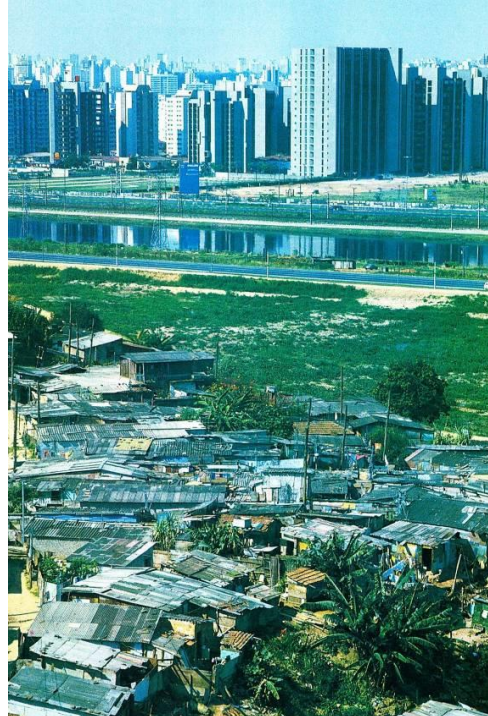
Fonte: IVERNEL (Dir.), 1994, p. 226

Figura 16 - Vista da cidade de São Paulo



Fonte: ADOUMIÉ (Dir.), 1997, p. 311.

Figura 18 - Vista da cidade de São Paulo



Fonte: ADOUMIÉ (Dir.), 2005, p. 346

Nas quatro imagens, que podem se estender a outros exemplos de cidades brasileiras estudadas nos livros didáticos franceses, o primeiro plano da imagem, normalmente, é destinado à visualização das condições precárias do espaço urbano. Inevitavelmente, são os aspectos miseráveis das condições humanas que ganham destaque, pois, a proposta metodológica de análise da paisagem⁵⁷, nos livros didáticos franceses, orienta que os alunos comecem a interpretação da imagem pela descrição do primeiro plano. Consequentemente, o que se encontra visivelmente mais próximo, é descrito com mais riqueza de detalhes em detrimento dos elementos dos demais planos. Mesmo que seja possível enxergarmos os contrastes socioeconômicos nas referidas imagens, constatamos que o ponto de vista e o enquadramento das fotografias foram ajustados tendo em vista não desconsiderar o enfoque miserabilista do espaço urbano brasileiro. É possível assinalar, ainda, que os elementos posicionados na parte superior da imagem, dada a proximidade com o horizonte, produzem no observador a sensação de leveza, ao contrário daqueles situados na parte inferior. Por isso, nas quatro imagens apresentadas acima, a composição dos elementos em cada um dos planos produz uma sensação diferenciada para o leitor porque, evidentemente, estão inseridos num contexto específico. Ora, afirmamos, novamente, que a função da fotografia no livro didático está além de um simples registro da realidade.

A repetição de um mesmo modelo de formatação da imagem, conforme vimos nas Figuras 15 a 18, “[...] correspondent des idées rebattues qui circulent dans la sphère sociale et résistent aux changements du monde”⁵⁸ (CLERC, 2002, p. 58). E, de tanto se repetirem, essas imagens que tratam dos problemas urbanos brasileiros se cristalizaram no contexto cultural, como o escolar, tornando previsível o seu formato e a sua formatação. É possível afirmar, portanto, que os autores dos livros didáticos franceses, por enquanto, não deixaram de olhar as cidades brasileiras pelos ângulos convencionais, pois não conseguem oferecer novas correlações entre esses espaços geográficos e outros pontos fixos da imagem, reforçando desde sempre os antagonismos de uma sociedade que se estrutura a partir da dualidade entre pobreza e riqueza, desenvolvimento e atraso tecnológico, luxo e miséria; valorizando e desvalorizando sempre os mesmos lugares e as mesmas situações.

As imagens do Brasil se entrelaçam, assim, em um conceito que, a nosso ver, merece ser discutido: estereótipo. Entendemos que a maneira como uma considerável parte das imagens brasileiras é retratada, representada e repetida, pelo menos desde a década de

⁵⁷ Sobre a proposta de análise da paisagem, no ensino de Geografia, discutiremos no capítulo 4.

⁵⁸ “[...] correspondent aux idées banales que circulent dans la sphère sociale et résistent aux changements du monde.”

1990, parece contribuir para solidificar e nutrir uma ideia unilateral sobre o conhecimento do Brasil.

Na alegoria da caverna, a título de ilustração, o filósofo Platão nos traz uma reflexão sobre a necessidade de se conhecer a verdade sem estarmos agregados à imagem, mas tal qual ela é apresentada para cada indivíduo. Aliás, existe uma preocupação da parte de Platão em mostrar que por detrás das imagens reside uma realidade. É necessário, portanto, que elas – as imagens – sejam ultrapassadas para se chegar à realidade.

Dito isto, ligamos de forma muito estreita estas considerações a uma passagem escrita por Paul Ricoeur em seu texto “Imaginação e metáfora”: “[...] o pressuposto maior de uma teoria da imagem, mais do que da imaginação, é que a imagem é a marca, o resíduo, a sombra de uma percepção anterior, ela própria reconduzida à impressão que as coisas nos causam [...]” (RICOEUR, 1982, p. 1). Por isso, se tratamos as imagens como réplica de um objeto ou de uma coisa ausente, elas podem se tornar “selvagem”, termo que empresto do próprio Ricoeur (1982) para explicar que a fascinação pelas imagens pode transformar o leitor em um sonhador.

Por sinal, nas próprias imagens do Brasil nos livros didáticos franceses encontramos os elementos para a afirmativa de que elas não são uma apresentação imediata da realidade. Insisto no fato de que a estrutura iconográfica dos manuais escolares construiu e ritualizou, ao longo do tempo, as mesmas formas de perceber as ilustrações, as narrativas e as identidades do povo brasileiro e de seu país. Essas imagens, no entanto, são construções que indicam, muitas vezes, uma visibilidade que desqualifica e singulariza o Brasil. Em outras palavras, prioriza os estereótipos e, por isso, são ideias prontas que, segundo Seixas (2013, p. 8)

[...] aponta para uma só direção, para o significado tornado dominante de ideia preconcebida e nociva, de segunda mão, uma representação eivada de preconceito, simplificadora e esvaziada de verdade ou conhecimento, pois a sua prática e uso redundariam em generalização necessariamente redutora e falsificadora do real.

É possível, aliás, constatar que a construção das imagens brasileiras nos livros didáticos de Geografia se solidifica, dentre outros fatores, pela imutabilidade dos pontos de vista da fotografia e pela organização dos objetos em cada plano, sempre posicionados estrategicamente para “enquadrar” o olhar do leitor. Nesse jogo de composições, a disposição e a distância dos objetos definem a compreensão de temas como desigualdades socioespaciais, pobreza, desequilíbrio ambiental e contrastes regionais. A propósito, o processo de

dessubjetivação, segundo expressão de Seixas (2013), associado à formatação da imagem, toca incisivamente no campo do estereótipo. Não é por isso casual que as imagens do Brasil se inserem, muitas vezes, em um contexto de negatividade e de concepções generalizadas acerca da realidade.

Por sinal, no tocante à designação do termo estereótipo, Amossy (1989) nos explica que a palavra é formada pelo radical *stereos*, que significa resistência à mudança, algo fixo e imobilizado. Por extensão, *type* se define etimologicamente como um modelo que reúne as características essenciais de todos os objetos de mesma natureza ou de generalizações atribuídas aos membros de um mesmo grupo. Estereótipo, enfim, remete a uma imagem-modelo preconizada das coisas e dos seres. Desse modo, ela é depreciativa porque “[...] il est simple plutôt que complexe ou différencié ; il est erroné plutôt que correct ; il a été acquis de seconde main plutôt que par une expérience directe avec la réalité qu’il est censé représenter⁵⁹ [...]” (AMOSSY, 1989, p. 114). Em vista de tais entendimentos ainda quero aproximar mais as imagens do Brasil nos livros didáticos franceses à definição mencionada anteriormente, sobre o estereótipo. Partindo estrategicamente do relato a seguir, não é desapropriado pensar que tais imagens mostram evidências particularizadas da realidade brasileira. É-nos dito por um diretor de coleção didática que:

[...] Toutes les images du Brésil qu’on montre habituellement sont toutes assez convergentes. C’est à dire que dans un pays aussi vaste et varié que le Brésil, cela se résume en générale à quelques images correspondant aux lieux les plus forts aussi bien dans l’imaginaire des auteurs que dans leurs représentations raisonnables et fondées par leurs connaissances des lectures du Brésil [...] Il est impossible de parler du Brésil sans évoquer Rio, à la fois parce que c’est un site absolument extraordinaire – il y a peu de sites urbains comme cela dans le monde –, mais aussi parce que la réalité urbaine et sociale du Brésil apparaît très bien en une seule image. On peut voir tout à la fois, la ville moderne et ses classes riches et moyennes ainsi éventuellement que les favelas, sorte de quartier pour la population la plus misérable [...] Donc, dans la même image, on découvre un lieu connu du monde entier et en même temps ce qui est typique de la réalité brésilienne⁶⁰ [...].

⁵⁹ [...] Ele é mais simples do que complexo e distintivo; é mais errado do que certo; foi adquirido de segunda mão e não de uma experiência direta com a realidade que deveria representar [...].

⁶⁰ [...] Todas as imagens do Brasil que mostramos habitualmente são bastante convergentes. Isso quer dizer que um país tão vasto e variado como o Brasil, isso se resume, geralmente, em algumas imagens correspondendo aos lugares mais fortes tanto quanto no imaginário dos autores como em suas razoáveis representações fundamentadas em conhecimentos de leituras do Brasil [...]. É impossível falar do Brasil sem evocar o Rio, ao mesmo tempo porque é um lugar absolutamente extraordinário – existem poucos lugares como este no mundo –, mas também porque a realidade urbana e social do Brasil aparece muito bem em uma única imagem. Podemos ver tudo ao mesmo tempo, a cidade moderna e suas classes ricas e médias como eventualmente as favelas, tipo

Percebemos claramente na narrativa supracitada que as imagens do Brasil nos livros didáticos franceses, em específico, as das cidades, se estabelecem entre o visível e o pensável. Ora, elas fazem parte da iconografia geográfica porque são consideradas lugares fortes na visibilidade do Brasil e no imaginário dos autores. Isso significa que, apesar da variedade de lugares existentes no país, conforme destacado no relato, é a excepcionalidade da ocupação e o contraste socioespacial de apenas uma parte da cidade carioca, nesse caso, que direcionou e a definiu como uma ilustração da realidade brasileira, desconsiderando todo um feixe de outras imagens possíveis. Ao fixar, imobilizar e ritualizar esse modelo de imagem – dito “mumificado” – nos livros didáticos, prioriza-se os aspectos particulares e se os generaliza em termos da realidade. É nesse viés que as favelas se tornaram uma das formas mais estereotipadas das cidades brasileiras nos manuais escolares franceses, uma vez que permanecem, sob o mesmo ponto de vista e enquadramento, nas ilustrações iconográficas ao longo do tempo.

Tendo como substrato a constatação de que as favelas são ilustrações recorrentes das cidades brasileiras, podemos asseverar que as imagens se articulam com os sentimentos pessoais e singulares dos autores que as escolhem como composição da iconografia, conforme revela outro diretor de coleção:

*[...] Je crois que nous fonctionnons tous avec des stéréotypes; c'est comme ça que fonctionne l'esprit humain. La difficulté c'est de prendre du recul par rapport aux stéréotypes et de veiller à ce que le stéréotype ne se transforme pas en préjugé ; c'est vrai pour les paysages comme c'est vrai pour toutes sortes d'attitudes sociales humaines [...]. Quand je choisis une photo pour un manuel scolaire je réfléchis au contenu, je fait attention. Mais, il est évident que moi-même je suis un des sujets des représentations, tous [...] Et nous ne sommes pas neutres, nous ne sommes pas vierges vis-à-vis des images, surtout quand on parle des grands paysages. Mais, en tout cas, la réalité en 360°, ça n'a rien à voir avec les images [...]*⁶¹.

Entendemos, de modo claro, que os estereótipos difundidos sobre o Brasil nos livros didáticos franceses resultam das características pessoais de cada autor, considerando, óbvio, as representações coletivas de sua época; por isso, elas não são neutras. Possivelmente,

de bairro para a população mais miserável [...]. Então, na mesma imagem descobre-se um lugar conhecido do mundo inteiro e, ao mesmo tempo, isto que é típico da realidade brasileira [...].

⁶¹ [...] Eu acredito que todos nós funcionamos com estereótipos; é assim que funciona o espírito humano. A dificuldade é se distanciar em relação ao estereótipo e garantir que ele não se transforme em preconceito; é verdade para as paisagens como para todos os tipos de atitudes sociais humanas [...]. Quando eu escolho uma foto para um livro didático eu reflito sobre o conteúdo, eu presto atenção. Mas, é evidente que eu mesmo sou um dos sujeitos das representações, todos [...]. E nós não somos neutros, nós não somos virgens diante das imagens, sobretudo quando falamos das grandes paisagens. Mas, em todo caso, a realidade em 360° não tem nada a ver com as imagens [...].

por serem socialmente partilhadas, tais imagens brasileiras, em seu percurso no tempo, também contribuíram para reforçar e intensificar a visibilidade do Brasil. Ser-nos-ia possível pensar, então, que “[...] o real precisa ser ficcionado para ser pensado [...]”, conforme escreveu Rancière (2005, p. 58). Se isso ocorreu, sem dúvida, produziu efeitos nos discursos e nas imagens, no visível e no dizível sobre o Brasil; uma vez que, para se plasmarem e se manterem, histórica e esteticamente, nos livros didáticos, as imagens fotográficas tiveram de “ganhar corpo” próprio e identidade. É nesse sentido que concordamos com Seixas (2013, p. 4) ao explicar que a noção de identidade “[...] sugere um fechamento em si mesmo, um afastamento ou recusa daquilo que não lhe é idêntico, um insulamento e rigidez [...]”. Pensando assim, compreendemos que as imagens do Brasil são recortes do espaço geográfico que se vestem, muitas vezes, de forma singularizada – porém, com efeitos generalizados – sob a forma de imagens prontas, conferindo à sua maneira informações e/ou deformações da realidade. A esse respeito quero sublinhar, contudo, que os diferentes rearranjos na construção das imagens, daquilo que se vê e o que se diz, são possibilidades de interpretações da realidade brasileira sem, necessariamente, estarem aprisionadas no campo do irreal. De nossa parte, podemos objetar, por fim, se o “[...] o mundo todo é a nossa casa não quer dizer que tudo seja igual; quer dizer que todos nos sentimos estrangeiros em relação a alguma coisa e a alguém [...]” (GINZBURG, 2001, p. 11).

Continuemos, pois, a decifrar outras intencionalidades pessoais dos autores que se expressam nas imagens brasileiras. No conjunto de fotografias que se relacionam ao espaço urbano brasileiro, é importante notar que, num vaivém de um conteúdo a outro, elas não se desfocam dos contextos miserabilistas⁶².

A composição da mensagem visual inicia com as estratégias de formatação, que amalgamam o tema estudado ao ângulo da imagem e à organização dos planos. Certos ângulos de vista são utilizados com o propósito de conferir uma impressão de realidade e, ao mesmo tempo, de naturalidade à cena. Quando a imagem é produzida de um ângulo à altura dos olhos de quem a fotografou, ela torna-se mais verossímil “[...] car il imite la vision

⁶² Antes, vale acrescentar uma particularidade: segundo as estimativas de Mendibil (1997), 98% das fotografias utilizadas nos livros didáticos franceses são fornecidas pelas agências de imagem que as vendem para as editoras. Nessa comercialização, “[...] os editores que trabalham com as agências propõem a seus autores clichês que respondem a normas estéticas e midiáticas; eles não foram realizados em uma perspectiva didática.” (CLERC, 2002, p. 65). Compreende-se, portanto, que a escolha de tais fotografias combina interesses que envolvem o programa escolar, os editores, os autores, as agências de imagens e os professores, não desconsiderando, ainda, os interesses comerciais. Assim, dentre outras razões, algumas cidades sobressaem mais que as outras devido à simbologia e às representações sociais que são intensificadas pelo discurso da mídia.

‘naturelle’ et se distingue de points de vue plus sophistiqués (l’oblique, par exemple) [...]”⁶³ (JOLY, 2012, p. 78). De fato, quando visualizamos a Figura 19, que retrata os problemas alimentares no Brasil, tem-se a impressão de que estamos próximos da cena.

Figura 19 - Os problemas alimentares do Brasil (Estado do Amazonas)



Fonte: BLANCHARD (Dir.), 2010, p. 251.

Com a pretensão de transferir realismo à imagem, a Figura 19 evidencia, nos sutis detalhes, características bastante particulares das pessoas e dos objetos retratados, numa pretensa certificação da realidade. As pessoas não olham para a câmera, parecendo espontâneas. É possível observamos os traços do tempo sobre o rosto da senhora que se localiza à direita, as mãos que seguram uma garrafa e, possivelmente, uma laranja. Essa intimidade e naturalidade dos sujeitos, à procura de restos de alimentos, expressam realismo porque a composição da fotografia está direcionada ao tema proposto no livro: “Brasil: um gigante agrícola”. Notamos que, convencionalmente, o superlativo gigante equivale ao maior elemento visível nessa figura: a caçamba com os restos de alimentos. O arranjo de cada elemento, no enquadramento, aumenta a possibilidade de narrativa sobre a imagem. Por isso, o encaminhamento de análise proposta pelo livro didático para que o aluno a interprete se resume em uma única pergunta: “O que fazem estas mulheres?”. Para respondê-la, basta apenas que ele a descreva.

⁶³ [...] porque ela imita a visão natural e se distingue dos pontos de vista mais sofisticados (o oblíquo, por exemplo) [...].

Assim, o distanciamento da câmera em relação a cada objeto fotografado estrutura cada plano da imagem, considerando a organização dos elementos visíveis dentro do enquadramento. Quando o autor do livro didático escolhe uma imagem que enquadra as pessoas no primeiro plano, é porque pretende “dirigir” a atenção dos observadores aos detalhes, aos gestos e às emoções. Para tanto, isola o sujeito fotografado do espaço geográfico em que está inserido.

Dependendo, ainda, de sua intenção, o autor do livro didático recorre às fotografias em que os elementos fotografados estão posicionados acima ou abaixo do aparelho fotográfico. A escolha do ângulo reforça ou contradiz a impressão da realidade que se busca nas imagens, portanto, produzem significações diferentes para cada assunto discutido no livro. Quando a câmera se situa em posição de mergulho, isto é, de cima para baixo, ela diminui o sujeito fotografado em relação ao observador/espectador, podendo significar uma inferiorização; ao contrário, em posição de contramergulho, tende a ressaltar uma exaltação (JOLY, 2012). Embora essas significações sejam convenções, e não uma obrigatoriedade, vale mostrar que elas se aplicam à iconografia dos livros didáticos e são uma primeira causa dos clichês acerca do Brasil e de outros países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento.

É pouco provável, no entanto, que uma imagem se forme de modo natural, sem intervenção das mãos humanas e sem segundas intenções, exceto em algumas situações citadas por Wunenburger (2007), como aquelas dos objetos que se originam espontaneamente sobre as superfícies lisas da natureza, fazendo, por exemplo, a água como um espelho, denominadas por esse autor de imagens contemplativas.

Quinto interposto de ideias... Em relação às imagens contemplativas...

Ao deixar de temer por uma análise que fosse considerada menos científica, abri passagens para “mergulhar” no mundo dos pintores; despi-me, assim, dos preceitos da ciência. Em todos os instantes e em todos os lugares por onde andava comecei a entender que cada indivíduo, sem perder o foco de suas pesquisas ou subjetividades, procura encontrar com o olhar os invisíveis códigos do visível que se manifestam na paisagem. Desse modo, em uma manhã de outono, quando caminhava pelos arredores de Ornans, cidade natal do pintor Gustave Courbet, deparei-me com algumas paisagens que me sugeriram contemplação, como esta que lhes apresento pela Figura 20... Uma imagem contemplativa!

Figura 20 - Local que serviu de inspiração para algumas obras do pintor Courbet



Fonte: ULHÔA, Leonardo Moreira, Out, 2011

Quando desse momento de rendição diante de tudo o que a minha vista alcançava, vi-me submerso em outras experiências e entendimentos que me chegavam por essa paisagem e pelos elementos da natureza... Parecia ter entrado em íntimo contato com aquele que exerceu, tão significativamente, a arte da pintura. Não pretendo discutir a influência das paisagens contemplativas sobre os poetas e os pintores: apenas quero salientar que essa paisagem imprimiu em mim sensações e ideias que antes não me diziam respeito. Pela primeira vez, num relance dos olhos, confundi o que era a realidade e a imagem. Aparentemente, eu estava diante de um verdadeiro quadro daquele artista. No entanto, quando me revesti, novamente, da racionalidade, me dispus a pensar sobre a força dos critérios estéticos das imagens. Se elas exercem poder sobre os pintores, em mim, não diferentemente, explicaria o fato de eu tê-la fotografado. Seguindo as considerações precedentes do texto, a imagem se encontra aqui, também, com uma intenção: ilustrar. Não fosse isso, estariam refletidas somente sobre as águas da cidade de Ornans. Depois de acreditar que essa paisagem teria sido convenientemente “escolhida” por mim para ser registrada, entendi com os escritos de Flusser (1985) que eu também estava condicionado às funções inscritas no programa do aparelho fotográfico. Daí vale a pergunta: “[...] As situações, antes de serem fotografadas, se encontram lá fora, no mundo, ou cá dentro, no aparelho? [...]” (FLUSSER, 1985, p. 19). Para esse autor, a busca de uma cena é pretexto para novas situações que estão programadas no

interior do aparelho, as quais não foram realizadas, mas se tornarão realidade quando aparecerem na fotografia. Em termos de fotografia, devemos concordar, todas as decisões estão submetidas a uma programação.

...

Nos livros didáticos, os clichês orientam, também, a escolha dos documentos que compõem a iconografia, como os textos e as fotografias. Na medida em que solidificam, por exemplo, os problemas do cotidiano de alguns países, simplificam o entendimento da organização do espaço geográfico e impedem novas reflexões porque, forçosamente, plasmam no imaginário social os mesmos fatos e acontecimentos de sempre.

A propósito, não é demais repetir que as grandes cidades dos países em desenvolvimento ocupam um lugar especial nos livros didáticos franceses, fundamentado, quase sempre, em acontecimentos ora desastrosos ora espantosos, seja pela urbanização sem controle, pelas sórdidas favelas, pela delinquência, seja pelos terremotos. Para comprovar o excessivo uso de imagens que reproduziam situações extremas (ou, em outra palavra, apocalípticas!) desses países, Clerc (2002) analisou 24 manuais escolares de Geografia, publicados na França, entre 1981 e 2000, e que eram estudados nas séries de ensino *6ème*, *5ème*, *2nde* e *Terminale*⁶⁴, confirmando que a vida nesses centros urbanos representava um iminente perigo, tal como eram referenciados: “Inferno Urbano” (Nathan, 2nde, 1987), “Extensão Anárquica” (Nathan, 2nde, 1987), “Futuro Sombrio” (Bordas, 2nde, 1996), “Cinturão de Miséria” (Magnard, T, 1989).

Nesse contexto, a imagem dessa visão sombria dos espaços urbanos periféricos é a das favelas. Inserem-se nesse discurso, óbvio, as favelas brasileiras, reveladoras e incubadoras dos males sociais. De maneira mais precisa, nas imagens do Brasil, quando se quer retratar as questões sociais, tradicionalmente, a intenção é que o enquadramento da imagem mantenha um ou mais seres humanos no primeiro plano da fotografia, independente da cidade mencionada. No caso das favelas, o primeiro plano, conforme já ilustramos com as Figuras 11 e 12, é formado pelas casas construídas com restos de materiais de construção e o último plano, pelos imóveis ou bairros luxuosos, sempre mostrando a oposição entre pobres e ricos. As favelas, assim, se contrapõem, em todas as imagens, com a verticalização dos sofisticados edifícios, projetando a díspar situação de precariedade e conforto. Essa dualidade ainda persiste nos livros didáticos, compondo um discurso, ao que tudo indica, resistente a

⁶⁴ Ano de escolaridade equivalente ao 6º e 7º anos do ensino fundamental e 1º e 3º anos do ensino médio.

mudanças. Na imagem fabricada, o foco escolhido, ao mesmo tempo em que é utilizado como suporte para as especificidades de um assunto, pode representar, também, um clichê.

É preciso, pois, ser prudente ao olhar os cenários espaciais, alerta-nos Clout (1994), porque são vendidos sob a “etiqueta” de uma organização territorial, porém com poucas relações com as duras realidades da vida social, econômica, cultural e política. Torna-se necessário, então, olhar com ceticismo, principalmente, as belas imagens fotográficas! Afinal, as maneiras de ver e registrar as belas paisagens podem possuir muita sedução, evidenciando formas e feições que servem ao deleite dos sentidos humanos, mas elas são também intencionais, sobretudo se um governo possui o propósito de escamotear alguns aspectos da realidade de seu país.

A propósito, as reflexões elaboradas por Clout (1994) em face de um documento publicado pela DATAR, uma delegação interministerial que coordena as políticas de organização do território francês, conduziram-no aos seguintes questionamentos:

La brochure est pleine de photos ensoleillées, de foule à l'aise jouissant d'enviables styles de vie, de paysages intacts, de cartes apparemment élégantes. C'est vraiment la Belle France! Où sont la pauvreté et la marginalisation? Qu'en est-il des immigrés et du racisme? Où sont les grands ensembles habités par les plus défavorisés, les décombres de ruines industrielles, les villages dépeuplés, les terres abandonnées? Où est passé le débat politique? Où sont les vrais problèmes? Comment pourrait-on être satisfait de ces pages de rêve, apparemment proposées par des spécialistes de la communication ?⁶⁵ (CLOUT, 1994, p. 62).

Tais questionamentos são, do mesmo modo, amplamente aplicáveis à iconografia dos livros didáticos da França que, na maior parte, privilegiam lugares emblemáticos para referenciar o seu próprio território. Por um lado, as catedrais para representar os temas religiosos; as bibliotecas e os museus no campo cultural; os palácios em referência ao poder e, por fim, os lugares genéricos como os cafés, os mercados e os pedestres nas ruas funcionando como uma alegoria da “alegria de viver” e da qualidade de vida (CLERC, 2002). De outro, um mundo que escapa à lembrança da população francesa, dos autores e dos editores dos livros didáticos, não fazendo parte dos manuais escolares, conforme visualizamos nas Figuras 21 e 22.

⁶⁵ O livro está repleto de fotos ensolaradas, de uma multidão que desfruta de um estilo de vida invejável, de paisagens intactas, de mapas aparentemente bonitos. É, verdadeiramente, a Bela França! Onde estão a pobreza e a marginalização? Qual é a situação dos imigrantes e do racismo? Onde estão os grandes conjuntos habitacionais dos menos favorecidos, os escombros das ruínas industriais, as aldeias despovoadas, as terras abandonadas? Onde se passou o debate político? Onde estão os verdadeiros problemas? Como poderíamos estar contentes com estas páginas de sonho, aparentemente propostas por especialistas da comunicação?

Figura 21 -Um morador de rua deitado ao lado do seu abrigo, na cidade de Paris



Fonte: ULHÔA, Leonardo Moreira, Mar., 2012

Figura 22 - Um pedinte alimentando pombos no lado posterior do centro cultural Georges Pompidou, em Paris



Fonte : ULHÔA, Leonardo Moreira, Mar., 2012

Além disso, nenhum manual de Geografia abordou, entre outros exemplos, as favelas francesas, por imagem ou por texto, que surgiram nas décadas de 1950 e 1960 nas adjacências de Paris, Lyon, Marseille e outras cidades, as quais marcaram profundamente as paisagens urbanas daquela época (CLERC, 2002).

De fato, os livros didáticos franceses utilizam, sobremaneira, as imagens das favelas vindas da Índia ou da América do Sul, principalmente as do Brasil, na iconografia de suas obras escolares; porém, silenciaram e ocultaram parte de sua história e do espaço geográfico francês pós Segunda Guerra Mundial ao não retratarem as condições de suas próprias favelas e habitantes que se faziam presentes, por exemplo, em Nanterre, uma comuna localizada, aproximadamente, a 10 km de Paris. As habitações precárias, que coincidiam com as condições de vida de numerosos imigrantes argelinos, formavam uma paisagem urbana que evidenciava determinados elementos particularmente comuns no cotidiano daqueles moradores: lama, sujeira, fogo e ratos.

Esses elementos criavam um estigma dos moradores da favela, em Nanterre, notadamente, como se fosse um símbolo da vergonha. Assim, “[...] aux yeux de tous, la boue est ce qui signe l’appartenance au bidonville. Elle est la marque d’une infra urbanité, pour ne pas dire d’une infra humanité. Être crotté alors que l’on est en ville, c’est ne pas appartenir à

la ville [...]”⁶⁶ (SAYAD, 1995, p. 45). A água, por sua vez, assinalava um problema paradoxal: de um lado, eram as dificuldades para se proteger da chuva e das inundações; de modo inverso, a escassez e a dificuldade de tê-la de forma tratada. O lixo era o outro elemento que estigmatizava os moradores, pois quem se submetesse a viver em meio a ele e em tais condições era inevitavelmente sujo (SAYAD, 1995). A destruição dessa favela, em 1974, transformou o espaço, sem deixar vestígios na paisagem que pudessem ser fotografados.

Opera-se, assim, um ensurdecimento sobre as favelas francesas que pode ser entendido a partir da seguinte equação proposta por Debray (2011), em sua crítica à era visual: “Visível = Real = Verdadeiro”. Com esse modelo, pode-se dizer, não se distingue a imagem da realidade, pois, como corolário, se não é possível visualizar essas favelas nos livros didáticos, é porque elas são irreais e, por consequência, falsas. A ausência de um testemunho pela imagem parece anular a certificação do fato. Uma fotografia, nesse caso, então, valeria confiança porque pelo princípio da visibilidade acreditamos naquilo que é possível enxergar, embora Descartes (1596-1650) recomendasse, em seu Discurso do Método, cuidado a tudo o que nos chega pelo sentido humano da visão porque os sentidos às vezes nos enganam.

A ocultação das favelas nos livros didáticos franceses pode ser interpretada pelo *status* que elas possuem no discurso sobre o mundo, ou seja, tradicionalmente elas são imagens emblemáticas dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento e não podem ser transferidas aos países desenvolvidos. É em face, pois, desse entendimento que “[...] dans la mémoire collective les bidonvilles sont de Rio de Janeiro ou de Bombay, pas de Paris ou de Nice [...]”⁶⁷ (CLERC, 2002, p. 74). Desse modo, a iconografia dos manuais escolares auxilia na construção de uma retórica, ora sustentada pelas fotografias que valorizam as particularidades de um determinado lugar, o que acaba por torná-las caricaturais quando se torna crescente a repetição dos mesmos aspectos, ora ocultando propositalmente as imagens que não se quer mostrar do mundo.

Considerando que as fotografias, associadas aos textos de apoio, ocupam um lugar privilegiado na organização dos livros didáticos, elas tendem a reforçar e a conduzir, mais que os outros elementos iconográficos, os discursos e os saberes que estão no centro do processo educativo. Nesse caso, o que se diz e o que se mostra do mundo vai depender dos interesses de cada sociedade com o ensino. Com isso, é possível notar, a partir da estruturação dos

⁶⁶ [...] Aos olhos de todos, o barro é signo de pertencimento às favelas. Ele é a marca de uma infraurbanidade, para não dizer infra-humanidade. Estar sujo de lama enquanto se está na cidade é não pertencer à cidade.

⁶⁷ Na memória coletiva, as favelas são do Rio de Janeiro ou de Mumbai, não de Paris ou Nice [...].

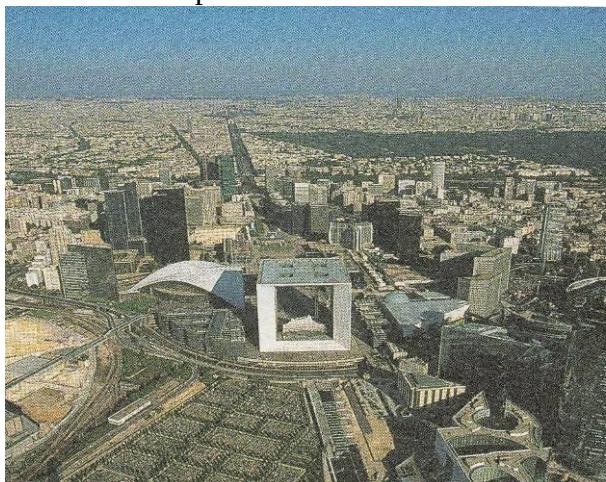
manuais escolares franceses, uma concepção de ensino que pressupõe a dualidade entre dois mundos, ancorada, assim, no sublime modelo de representação das grandes nações desenvolvidas em oposição àquelas em via de desenvolvimento. Mas ainda é mais que isso. A relação entre esses dois mundos, nos livros didáticos, produz a construção de um conhecimento que define, destarte, uma diferença radical entre as sociedades modernas e as outras restantes, pressupondo, de modo implícito, a superioridade do modelo de organização social dos países do Norte em oposição às carências e aos atrasos como sendo produtos das sociedades do hemisfério sul, o que, no imaginário do progresso, enfatiza a sua inferioridade.

Pode-se entender, no entanto, que a polaridade entre o papel protagonizado, digo subalterno, dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento e a legitimação de uma pretensa supremacia dos países que compõem o hemisfério norte realcem pressupostos e olhares específicos no conhecimento dos outros. Pois bem, a hierarquização e os contrastes entre as sociedades modernas e as “não modernas” refletem, possivelmente, os legados do colonialismo e do imperialismo. As fotografias dos livros didáticos franceses parecem deixar claro, portanto, que

[...] existe uma extraordinária continuidade entre as diferentes formas através das quais os conhecimentos eurocêtricos legitimaram a missão civilizadora/normalizadora a partir das deficiências – desvios em relação ao padrão normal civilizado – de outras sociedades. Os diferentes recursos históricos (evangelização, civilização, *o fardo do homem branco*, modernização, desenvolvimento, globalização) têm todos como sustento a concepção de que há um padrão civilizatório que é simultaneamente *superior e normal* [...] (LANDER, 2005, p. 36, grifos do autor).

Sob esse panorama, as representações dos países desenvolvidos, como as da França, Inglaterra, Alemanha, dentre outros, parecem-nos constituir as imagens do futuro para as outras partes do mundo, conforme ilustram as Figuras 23 e 24.

Figura 23 -*La Defense*: um distrito parisiense, sede de numerosas empresas multinacionais.



Fonte: SAINT-OURENS (Dir.), 2000, p. 188

Figura 24 - Um bairro financeiro de Londres



Fonte: BLANCHARD (Dir.), 2010, p. 355.

É por meio dessas imagens que se tende a reproduzir e, também, a construir um quadro de referências que pode servir de modelo para a transformação do “Terceiro-Mundo” à semelhança das sociedades modernas. Visto dessa forma, compreende-se a divisão entre esses dois mundos, apontando, para cada um, a sua representação simbólica.

Nessa concepção, “[...] quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas para a representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de realidade [...]” (FOUCAULT citado por COSTA, 2001, p. 10). O conhecimento disseminado pelos livros didáticos, nesse caso, apresenta a organização do espaço geográfico do ponto de vista de seus próprios determinantes, mediante um ordenamento que, aparentemente, se deseja para as outras sociedades. À luz dessa visão, um modo de interpretar o mundo que fornece os pressupostos de uma ideologia dominante. A maneira como os discursos ideológicos se apropriam das imagens que, por sua vez se apropriam do real, formando uma simbiose com o texto e, desse modo, construindo algumas simbologias sobre as imagens brasileiras, estão apresentadas no capítulo seguinte.

3 ENTRE TEXTOS E IMAGENS: A CONSTRUÇÃO DOS DISCURSOS E DAS SIMBOLOGIAS SOBRE O BRASIL

Neste capítulo, analisamos as imagens do Brasil nos livros didáticos franceses em seus aspectos internos, relativamente à simbiose que estabelecem com as palavras ou com os textos de apoio que as acompanham, imprescindíveis, em diversas situações, para a construção de um discurso pretensamente científico nesses manuais escolares. O processo de descortinamento das fotografias mostrou que a indissociabilidade entre o texto e a imagem revela uma multiplicidade de vozes que enunciam diferentes significados sobre a realidade brasileira. Por detrás do autor e do editor que escolhem uma imagem, atribuindo-lhe uma legenda, existem, ainda, o saber científico, a cultura escolar e outros elementos que fazem do livro didático um instrumento pedagógico polifônico com múltiplas referências que favorecem a compreensão dos discursos sobre o Brasil. Nessas condições, a relação texto-imagem reforça algumas simbologias atinentes ao território brasileiro, uma vez que esses documentos, dependendo do modo que são utilizados, expressam informações bastante complexas, se entendemos que o mundo e as imagens são constituídos de sinais e por sinais. Assim, com o risco de parecer paradoxal, fazemos nossas as palavras de Joly (2012): mais trabalhamos com as imagens, mais gostamos das palavras.

3.1 A REVERSIBILIDADE ENTRE AS IMAGENS E AS PALAVRAS: COMPLEMENTAÇÕES ÍCONO-TEXTUAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA

As diversas abordagens do Brasil nos livros didáticos franceses fundamentam-se em uma complexa indissociabilidade da imagem com o texto. Isso permite entender que a imagem exerce influências sobre o texto em função dos traçados, das cores, das formas e das técnicas fotográficas que servem de suporte para registrar e interpretar uma realidade. Do mesmo modo, os textos, por meio de seus discursos, podem modificar as imagens. Tudo o que é apresentado sobre uma imagem num texto pode condicionar a abordagem elaborada pelo leitor. Nessa perspectiva, Joly (2012) defende a complementaridade entre a imagem e o texto, afirmando que a relação entre ambos não é de exclusão, mas de uma dependência mútua.

Nos livros didáticos, dependendo da relação que as imagens estabelecem com os textos, elas podem expandir ou contrair. Dessa forma, é o entrelaçamento com o texto que define a sua função, para explicar, descrever, ilustrar, representar ou simbolizar uma dada

realidade. A imagem, desacompanhada do texto, produz uma infinidade de interpretações, possivelmente diferentes daquelas de seus idealizadores. Por isso, para que ela possa comunicar e expressar os seus significados de modo mais preciso, exigem-se outras vias. Não estamos afirmando que as imagens são menos confiáveis do que as palavras pelo fato de serem difusas ou imprecisas. Em outros termos: a imagem, ela mesma, não fala, ela é silenciosa. Somos nós quem falamos dela e por ela.

Diferentemente do texto, podemos dizer tudo o que quisermos a seu respeito. Por esse motivo, quanto menos a imagem se impõe, mais necessita de intérpretes para fazê-la falar (DEBRAY, 2011). As palavras, nesse contexto, servem de interlocutoras para o que a imagem não consegue mostrar, abrindo uma passagem entre o visível e o invisível. É por isso que ela admite diferentes possibilidades de se inserir na esfera linguística.

Diante dessas possibilidades, a imagem entra em um sistema de correspondência simbólica, construindo significados para ser interpretada e interpretável. Assim sendo, diante da sua incompletude, ela sempre está à procura de reparar uma ausência que a tornou enigmática e polissêmica. Desse modo, podemos tratá-la como sendo um símbolo, pois parte de uma combinação que busca aproximar e agrupar os elementos que estariam perdidos de vista. Nesse sentido, a imagem de um submarino pode invocar o oceano, os sete anões sem a Branca de Neve parecem estar perdidos e o moinho sem o vento parece perder a sua função. Dessa forma, Debray (2011) considera a imagem uma apresentação simbólica, tendo em vista que o seu propósito é unir-se a um significado. É por isso que o antônimo de símbolo, em grego, é diabo, na acepção de aquele que separa. Pelo exposto, a imagem é considerada um símbolo porque o seu intento é associar-se a uma equivalência, sem efeitos diabólicos.

Os hieróglifos egípcios, por exemplo, são manifestações da escrita que revelam um nível intermediário de significação entre a palavra e a coisa, o abstrato e o sensível. A invenção da escrita, transcodificando o tempo circular em linear, traduziu as cenas em processos, conforme anunciou Flusser (1985), abrindo a visão de um mundo concreto que se escondia por detrás das imagens. Porém,

[...] Ao inventar a escrita, o homem se afastou ainda mais do mundo concreto quando, efetivamente, pretendia dele se aproximar. A escrita surge de um passo para além das imagens e não de um passo em direção ao mundo. Os textos não significam o mundo diretamente, mas através de imagens rasgadas. Os conceitos não significam fenômenos, significam idéias. Decifrar textos é descobrir as imagens significadas pelos conceitos. A função dos textos é explicar imagens, a dos conceitos é analisar cenas [...] (FLUSSER, 1985, p. 8).

A partir das ideias de Flusser (1985), as imagens visuais e as palavras precisam ser vistas como um complemento para o olhar. Não seria exagero, no caso da imagem, dizer que o seu desejo de continuidade e de expansão justifica a necessidade de inseri-la na esfera linguística. A escrita pressupõe, em particular, um direcionamento para a sua compreensão. É, exatamente, a reversibilidade entre as imagens e as palavras que contribui para uma efetiva complementaridade entre ambas. Para Debray (2011, p. 76-77): “Si l’image était une langue, elle serait traduisible en mots, et ces mots à leur tour en d’autres images, car le propre d’un langage est d’être passible de traduction”⁶⁸. Aprender a interpretar uma fotografia, então, é entender a sua capacidade polissêmica e os significados que possui. A estrutura de uma frase, com coesão e coerência, pode ter um único significado; para uma única imagem existem inesgotáveis possibilidades de traduções. Palavras e imagens, juntas, facilitam a comunicação.

De fato, não é por acaso que os assuntos religiosos sempre procuraram se sustentar (como também se desenvolveram) a partir de uma visualização icônica. O pensamento cristão, só para ilustrar, entrelaçou as Santas Escrituras com as imagens visuais. Com efeito, do ponto de vista teológico,

*la manifestation de Dieu passe par la Parole révélée et transmise par voie écrite (Les Évangiles), qui est cependant inséparable d’une inscription visible, l’Incarnation historique du Dieu, dont la figure est ensuite reproduite par l’image peinte [...]*⁶⁹ (WUNENBURGER, 2007, p. 24).

Assim, quando chegamos a uma igreja cristã, é possível notar, quase de imediato, a intrínseca relação entre os escritos que se encontram na Bíblia e as pinturas e imagens sacras no interior dessas igrejas, inspiradas em cenas do Velho e do Novo Testamento. Desse modo, harmoniosamente, a mensagem escrita se confunde com as imagens, às vezes vemo-las seladas, outras, como se as próprias palavras tivessem o poder de ter pintado as cenas descritas. Isso permite afirmar que a imagem visual e a escrita se reforçam em uma versão eloquente, em uma dupla que, ao mesmo tempo, são expressão verbal e figurada.

Com isso, pode-se considerar que a interação entre a imagem, o texto e o leitor podem definir a veracidade e o nível de interpretação da primeira. Esses três elementos, inclusive, se complementam na análise da paisagem nos livros didáticos franceses. A imagem que não possui relações com o texto torna-se obscura e indefinida; apenas reproduz o que já é

⁶⁸ [...] Se a imagem fosse uma língua, ela seria traduzível em palavras, e essas palavras, por sua vez, em outras imagens, porque a singularidade de uma língua é ser passível de tradução.

⁶⁹ A manifestação de Deus passa pela Palavra revelada e transmitida pela via escrita (Os Evangelhos), estando, contudo, inseparável de um registro visível, a Encarnação histórica do Deus, cuja figura é, posteriormente, reproduzida pela imagem pintada.

visível, perdendo o seu valor, pois é incapaz de urdir analogias que envolvem os conceitos geográficos na apresentação da realidade. O texto, por sua vez, fornece uma série de informações complementares que dificilmente são observadas ou mostradas na imagem. Verifiquemos como isso se apresenta a partir da Figura 25.

Figura 25 - Confronto entre os moradores de uma favela do Rio de Janeiro e a polícia



Fonte: ADOUMIÉ (Dir.), 2005, p. 340

Dentre os elementos dificilmente transpostos da realidade, citamos o exemplo da causalidade. Se a fotografia é incapaz de evidenciar essa particularidade, em função dos limites da imagem, cabe ao texto a responsabilidade de auxiliar nas informações que possibilitem decodificá-la. A Figura 25 é um dos documentos que ilustram o capítulo de um livro didático, denominado “O crescimento urbano e seus problemas”. Logo abaixo do título, está o seguinte texto: “[...] *Plus de 80% de la population vit aujourd’hui en ville. Cette urbanisation accélérée a encore amplifié les inégalités sociales. Elle est à l’origine des graves problèmes d’insécurité et de violence [...]*”⁷⁰ (ADOUMIÉ, 2005, p. 340). Pode-se verificar que o texto, de início, orienta o problema do crescimento urbano na perspectiva da violência. A legenda da fotografia, por sua vez, direciona o olhar do leitor para a ideia de que existe um: “*Affrontement entre des habitants d’une favela de Rio de Janeiro et la police (septembre 2004)*”⁷¹, conforme enunciado no livro. Se não houvesse a legenda, outras interpretações seriam possíveis, uma vez que os habitantes dessa comunidade não se

⁷⁰ [...] Mais de 80% da população vive, hoje, na cidade. Esta urbanização acelerada ainda aumentou as desigualdades sociais. Ela é a origem dos graves problemas de insegurança e de violência [...].

⁷¹ “Afrontamento entre os moradores de uma favela do Rio de Janeiro e a polícia (setembro 2004)”

encontram em uma posição que demonstre, de fato, um afrontamento com o policial. A imagem, em si mesma, não consegue explicar os motivos que fazem a população correr do policial, se fosse o caso. Contudo, o documento textual que a acompanha, publicado pelo jornal *Libération*, discute os problemas do crescimento urbano brasileiro afirmando que os pobres são as principais vítimas da violência, ampliando assim uma reflexão sobre essa problemática, por conseguinte, para a cidade de São Paulo. O texto jornalístico expressa que

Le meurtre de sept sans-abri survenu en août, dans le centre-ville de São Paulo, serait l'oeuvre de deux policiers. Ils voulaient réduire au silence les SDF qui savaient que les policiers étaient impliqués dans le trafic de drogue, florissant dans le centre-ville. Car la corruption et la violence de la police brésilienne sont de notoriété publique. La police est également inefficace, sauf quand il s'agit de défendre les plus riches [...] Cette brutalité ne vise que les plus pauvres, principales victimes de la violence sous toutes ses formes⁷². (ADOUMIÉ, 2005, p. 340).

Isso nos leva ao entendimento de que o direito à segurança, no Brasil, é reservado às classes sociais mais elitizadas e que os desfavorecidos são os reféns da brutalidade social. Nesse livro didático, inclusive, a Figura 25 está acompanhada de outros documentos, cuja proposta é a de: “Découvrir comment l’on vit dans les villes brésiliennes”⁷³. Com o propósito de alcançar esse objetivo, a Figura 26 torna-se uma extensão dos problemas urbanos brasileiros e complementa a intenção do autor.

⁷² A morte de sete desabrigados, ocorrida em agosto, no centro de São Paulo, seria obra de dois policiais. Eles queriam silenciar esses desabrigados que sabiam de seus envolvimento no tráfico de drogas, que é crescente no centro de São Paulo. Porque a corrupção e a violência da polícia brasileira são de notoriedade pública. A polícia é igualmente ineficaz, exceto quando se trata de defender os mais ricos [...] Esta brutalidade atinge somente os mais pobres, principais vítimas da violência sob todas as formas.

⁷³ Descobrir como se vive nas cidades brasileiras.

Figura 26 - Uma criança abandonada dormindo na rua, em Recife.



Fonte: ADOUMIÉ (Dir.), 2005, p. 341.

Verificamos que o uso da legenda, dos títulos, dos artigos jornalísticos e outros elementos textuais são subterfúgios utilizados pelo autor diante dos limites impostos na evocação da realidade. Sobre isso, Joly (2012, p. 96), afirma que “une image est en effet jugée ‘vraie’ ou ‘fausse’ non pas à cause de ce qu’elle représente, mais à cause de ce qui nous est dit ou écrit de ce qu’elle représente”⁷⁴ [...]”, contrariando o dogma de que “uma imagem vale mais do que mil palavras”. Logo, é incorreto afirmar que a imagem exclui a linguagem verbal.

Além disso, as imagens brasileiras nos livros didáticos franceses, em muitos casos, desconsideram, também, o efeito do tempo sobre o espaço. Estudar e explicar a organização territorial e urbana de um país, tão extenso como o Brasil, por meio de uma única imagem é extremamente complexo porque a fotografia fixa esse processo em um único momento, dificultando o entendimento das relações temporais, como ressaltamos no capítulo anterior. Resulta, ainda, que a ausência de uma localização precisa nas fotografias leva à generalização do fato mostrado, como se em toda a extensão das cidades brasileiras retratadas nesses livros pudéssemos encontrar favelas, crianças abandonadas, policiais mal preparados, descaso do poder público, dentre outros problemas que caracterizam o subdesenvolvimento.

Outro obstáculo recorrente na apresentação de uma realidade é a dificuldade de transpor alguns elementos que não podem ser visíveis na fotografia, sendo, portanto, apenas imaginados. A percepção dos sons, dos odores e dos movimentos somente é possível quando o observador se encontra no lugar de ocorrência desses fatos. Ora, é impossível que a fotografia consiga ultrapassar a visualização das formas de uma paisagem e mostrar, ainda, o

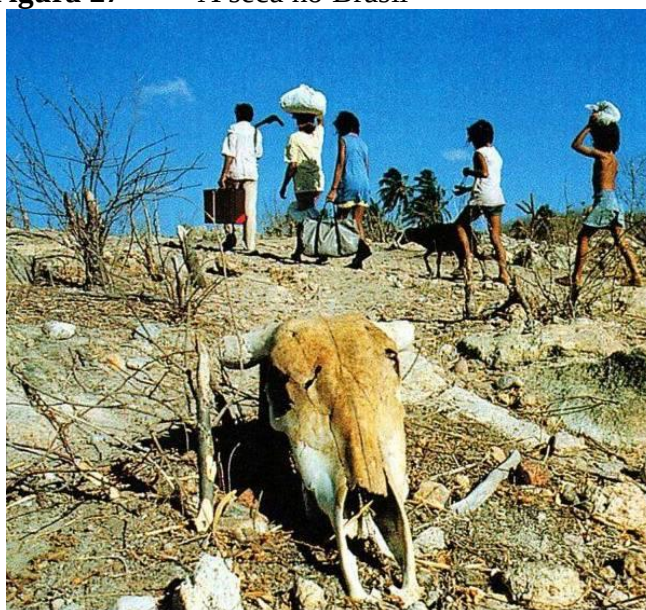
⁷⁴ [...] uma imagem é, de fato, julgada ‘verdadeira’ ou ‘falsa’ não em razão do que ela representa, mas em razão do que nos é dito ou escrito sobre o que está representado [...].

barulho proveniente da circulação dos automóveis nas grandes cidades ou os odores fétidos dos esgotos que escorrem pelas ruas de bairros carentes de saneamento básico. Por isso, “[...] il existe en effet pour chaque individu des espaces qui ne sont qu’imaginés⁷⁵ [...]” (PAULET, 2002, p. 48).

Evidentemente, as palavras escritas também podem alterar a simbologia da realidade representada porque a intenção pessoal do autor sobre um fato é subjetiva e não intrínseca à imagem. Isso pode ser demonstrado, em particular, quando algum elemento visível e simbólico, considerado primordial em uma paisagem, por exemplo, estimula a formulação de ideias abstratas. Uma paisagem natural, com rios e árvores, inspira repouso e tranquilidade, assim como um pombo pode significar a paz. Nesses exemplos, conforme esclarece Joly (2012), não é possível utilizar a imagem como uma metáfora porque um símbolo não pode ser interpretado. Compreende-se, portanto, que a paisagem natural ou a imagem da pomba podem ter entendimentos linguísticos ambíguos, resultantes de um mesmo fenômeno. Isto é, as imagens são engendradas pelas palavras que engendram as imagens, em um movimento incessante.

Em determinadas circunstâncias, a legenda de uma imagem pode direcionar o olhar do leitor para um único elemento que, sendo o mais representativo na paisagem, está codificado pela intenção do autor, conforme a Figura 27, que se encontra no livro didático da *Cinquième* para ilustrar as desigualdades econômicas e naturais das regiões brasileiras.

Figura 27 - A seca no Brasil



Fonte: ADOUMIÉ (Dir.), 2002, p. 312.

⁷⁵ [...] De fato, existem para cada indivíduo, espaços que são apenas imaginados.

No primeiro plano dessa imagem, a rês morta é o elemento mais visível da cena, o que supostamente explica as afirmações a seguir:

*[...] De profondes inégalités entre les différentes régions du pays créent plusieurs 'Brésil' aux niveaux de développement et aux dynamismes différents. [...] Le nord-est (Nordeste) est une région périphérique pauvre qui voit partir ses habitants [...]*⁷⁶ (ADOUMIÉ, 2002, p. 312).

O primeiro detalhe, visivelmente, o mais particular da Figura 27, são os restos de uma ossada bovina. Segundo Barthes (2003), esse elemento se constitui em uma flecha. É exatamente essa palavra que o autor emprega para designar a força de expansão de um detalhe que preenche toda a fotografia. Com efeito extraordinário, a imagem do gado morto atingiria o leitor como uma haste pontiaguda se não houvesse uma legenda que a explicasse. A inexistência do texto e da legenda que acompanham a imagem acabaria por anestesiar o leitor pelo efeito simbólico do gado morto. Isso dificultaria que o leitor visualizasse, no último plano, a presença dos retirantes que, possivelmente, fogem da seca, comprometendo, assim, o entendimento do assunto e da imagem.

Diante disso, quando um comentário ou uma mensagem são acompanhados de sinais ou marcas que, interligados a uma situação particularizada na fotografia, não traduzem o verdadeiro propósito da cena, eles reduzem ou singularizam o todo em um único detalhe. Esses ínfimos detalhes atraem a atenção por suas pequenas particularidades e acabam desvalorizando uma análise mais perspicaz da realidade.

Mas, se consideramos o olho humano como um órgão da “falsa” certeza, pelo fato de cometer erros que são, de certo modo, produtos de sua espontaneidade, as palavras servem, então, para dizer a verdade? Em resposta, Debray (2011) afirma que as imagens sem texto são teorias sem prática ou as cartas sem os correios. Por sua vez, a escrita sem o auxílio da imagem não é suficiente; é preciso ilustrar e propagar o que é comunicado. Assim, as palavras e as imagens se complementam. Afinal, que força de convicção teria a doutrina cristã se não mostrasse o lugar destinado ao castigo eterno da alma dos pecadores, por oposição ao céu? O desenho do inferno, ao mesmo tempo que faz estremecer e assustar, tem o propósito de reforçar o discurso dos sermões. A imagem, nesse caso, contribui para doutrinar e reforçar uma crença a partir do que é escrito.

⁷⁶ [...] Profundas desigualdades entre as diferentes regiões do país criam vários ‘Brasil’ em níveis de desenvolvimento e de diferentes dinamismos. [...] O nordeste é uma região periférica pobre que vê partir os seus habitantes [...].

A produção de uma criatura, mesmo que seja mitológica, implica sua existência. Isso nos leva a pensar que o convencimento da certeza é diferente de sua existência. Entendemos que, se a imagem é uma sombra, conforme proferiu Debray (2011), nesse caso, ela adquiriu as formas estabelecidas pelo seu criador: a palavra escrita. As imagens, então, funcionam como pontes que nos transportam ao mundo dos outros, a um além, a um olhar mais distante, abrangente. As imagens são também formadas pelas palavras.

Se a imagem visual parece nos conduzir ao mundo, conforme enunciou Wunenburger (2007), é porque, possivelmente, em princípio, não é necessário um processo de ensino e aprendizagem para que se consiga enxergar. É por isso que preferimos o sentido da visão em detrimento dos demais sentidos humanos como forma de alcançar o conhecimento. Ora, se o sentido da visão nos orienta de maneira mais veemente, valho-me de uma citação de Giorgio de Chirico (1888-1978), um dos precursores da pintura metafísica: “[...] Ce que j’écoute ne vaut rien; il n’y a que ce que mes yeux voient ouverts et plus encore fermés⁷⁷ [...]”. A visão, de início, pode nos fazer enxergar o espaço geográfico em um estado primitivo, destituído de significados. Isso porque uma paisagem ou um objeto não estão acompanhados de tradução. Para decodificá-los, é preciso que o olhar seja educado pelas palavras. É por isso que as imagens necessitam ser endossadas com a escrita, ou seja, temperadas pelas palavras (DEBRAY, 2001).

Diante dessas reflexões, afirmamos que a formatação dos livros didáticos de Geografia, nos últimos anos, transformou profundamente os seus documentos textuais. De acordo com Niclot (2002), foi a partir da década de 1980 que as editoras começaram a tratar os textos como uma imagem, modificando a sua estrutura e a sua forma de apresentação. Atualmente, esses documentos são procedentes de artigos da imprensa escrita, de citações de obras científicas ou de textos produzidos pelos autores dos livros didáticos, adequando-os a um modelo de leitura que permite apreender toda a página com um único olhar. Assim, “[...] par une organization formelle particulière du texte, afin de le rendre plus lisible, tout semble fait pour que le lecteur puisse aller à l’essentiel par une lecture rapide⁷⁸ [...]” (NICLOT, 2002, p. 131). Por isso, os textos são apresentados com códigos não verbais para reter a atenção dos alunos, como os títulos principais em cores fortes, o uso de palavras em negrito, formatação em coluna, dentre outras estratégias.

⁷⁷ [...] Isto que eu escuto não vale nada; existe somente o que os meus olhos vêem abertos e mais ainda fechados [...].

⁷⁸ [...] para uma particular organização formal do texto, a fim de torná-lo mais legível, tudo parece ser feito para que o leitor possa ir ao essencial por uma leitura rápida [...]

Apesar de uma notável redução dos documentos textuais nos livros didáticos franceses, em conjunto com as imagens, eles ainda continuam a reforçar os tons de exotismo da realidade brasileira, conforme apresentaremos a seguir.

3.2 O SURGIMENTO DAS PRIMEIRAS IMAGENS DO BRASIL NOS LIVROS DIDÁTICOS FRANCESES: RETRATOS E SIGNIFICAÇÕES DE UM IMUTÁVEL EXOTISMO

Os livros didáticos de Geografia possuem uma notável importância nos estabelecimentos de ensino da França (como também no Brasil), pois são uma das principais fontes de conhecimento, tanto para quem ensina como para quem aprende. É, também, por meio do livro didático que as imagens e as informações sobre diversos países do mundo tornam-se públicas e, de certo modo, se legitimam pelos significados e pelos valores veiculados. Por serem instrumentos de grande circulação e comercialização, os livros didáticos contribuem, sobremaneira, para a formação de um imaginário coletivo acerca de outras sociedades, pois divulgam ideologias, conteúdos e ilustrações que interferem no modo de pensar dos indivíduos e até mesmo de um grupo social. Em outras palavras, transformam-se em referências culturais e geográficas passíveis de memorização.

Em relação às imagens do Brasil nos livros didáticos franceses, o que nos causa certa inquietação é o fato de que esses manuais escolares estão no centro do processo de ensino e aprendizagem, sendo a única fonte de informação sobre Geografia utilizada pela maior parte dos alunos na França (CLERC, 2002). Ora, se o ensino dessa disciplina fundamenta-se no estudo do espaço geográfico, os livros didáticos devem possibilitar aos alunos a compreensão desse espaço como resultado de uma construção social. Assim, pautados em critérios da ciência geográfica e nos programas de ensino franceses, eles devem contribuir para a análise de diferentes fatos, fenômenos e realidades. Porém, ao analisar e descrever alguns lugares e países, os livros didáticos acabam revelando determinados juízos sobre a realidade dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento.

As fotografias neles utilizadas, por exemplo, contribuem para que os alunos desenvolvam habilidades de observação, descrição e interpretação da realidade. Notar-se-á, nesse processo, porém, que a realidade representada no livro didático e, por conseguinte, a sua análise, não significa o pleno conhecimento de um país. Isso porque a percepção de cada indivíduo funciona como um filtro que aparta o emissor e o receptor, possibilitando, desse modo, diferentes interpretações de um mesmo fato ou de qualquer objeto analisado. Para

melhor explicar os mecanismos de funcionamento da percepção de cada indivíduo diante das imagens representativas do Brasil, adentramos o invólucro que separa o espaço real das diferentes maneiras de se pensar e de se ver o espaço brasileiro. Para tanto, fundamentamos nas proposições do modelo teórico instituído por Brunet (1974) para compreender como o filtro perceptivo de cada leitor direciona entendimentos que, por vezes, incidem em equívocos acerca da realidade quando se analisa uma imagem.

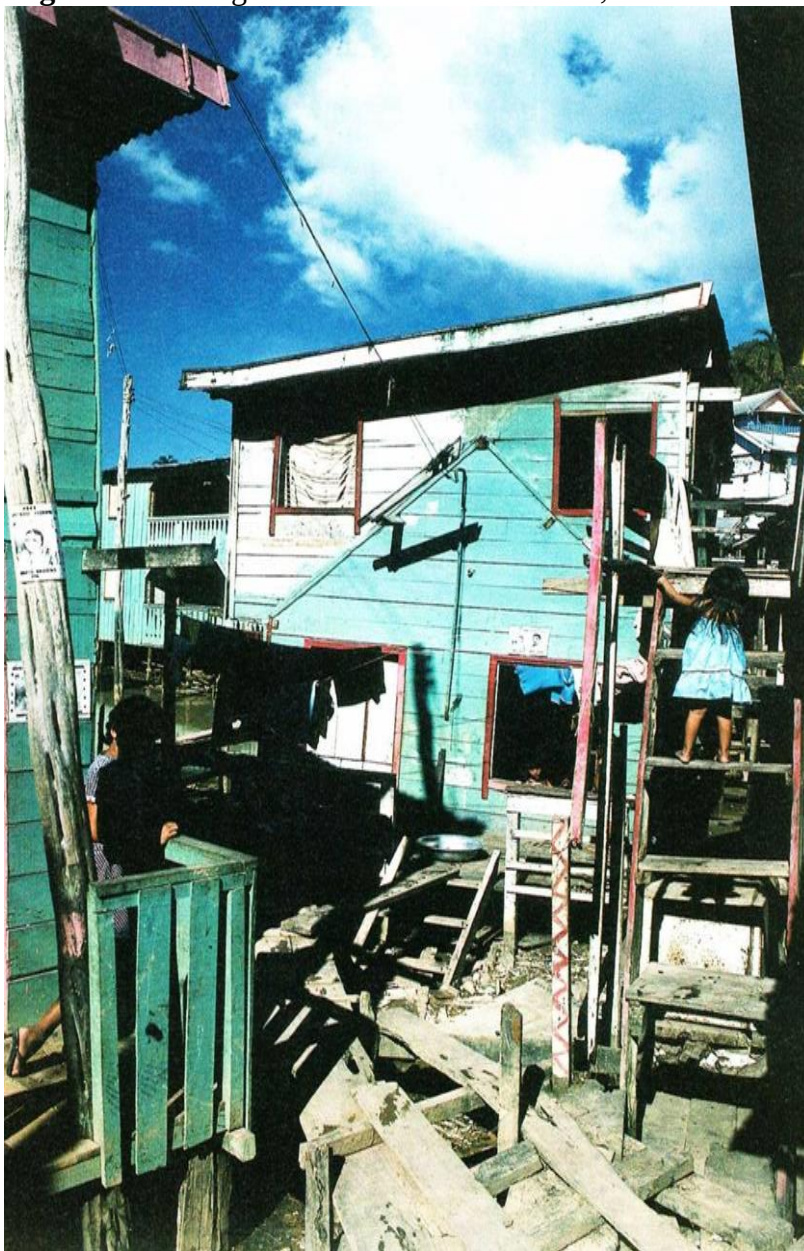
Cada indivíduo, ou melhor, cada grupo social, possui uma história que é constituída pelo acúmulo de experiências, de vivências e de percepções que foram sucedidas pela aprendizagem, em amplo sentido (BRUNET, 1974). Isto é, a maneira como representamos e imaginamos outra cultura, como nos comportamos e formulamos um juízo crítico a respeito de um fato não são puramente individuais. A Educação e a vida social exercem significativas influências em todos os seres humanos, formando e/ou modificando as nossas percepções de maneira sucessiva ao longo da vida, como a célebre fórmula segundo a qual, “[...] au théâtre, l’auteur écrit une pièce, le réalisateur en met en scène une autre, les acteurs en jouent une troisième, et le spectateur en voit une quatrième⁷⁹ [...]” (BRUNET, 1974, p. 191). Assim como uma peça teatral atinge de forma diferente cada um de seus criadores e espectadores, as imagens são interpretadas, também diferentemente, por cada observador. Nessas duas situações, pode-se afirmar que existe o risco de deformação do contexto retratado em função das percepções de cada indivíduo.

Decorre desse entendimento que, entre a imagem de uma paisagem brasileira e a sua realidade, por exemplo, o seu pleno conhecimento nunca será atingido porque, na imagem e na paisagem, enxergamos apenas aquilo que estamos preparados para ver. Sendo assim, concordamos com as reflexões de Debray (2011) quando afirma que olhar não significa receber uma informação, mas ordenar o visível e organizar a experiência. Portanto, os indivíduos não enxergam senão parcialmente, uma vez que selecionam aquilo que faz parte de sua aprendizagem, seja a educação, a vida social e as percepções anteriores que tiveram; enfim, aquilo que lhes é habitual.

É fato que os livros didáticos de Geografia, na França, nunca suprimiram totalmente de suas páginas as imagens miserabilistas do território brasileiro. Desde a implantação dos programas de ensino de 1995, as imagens que ilustravam os temas relacionados às paisagens urbanas do Brasil não eram suficientemente adequadas, a nosso ver, para mostrar os seus contrastes, conforme aparece na Figura 28.

⁷⁹ No teatro, o autor escreve uma peça, o diretor coloca outra em cena, os atores encenam uma terceira e o espectador enxerga uma quarta.

Figura 28 - Imagem de uma favela brasileira, em Manaus.



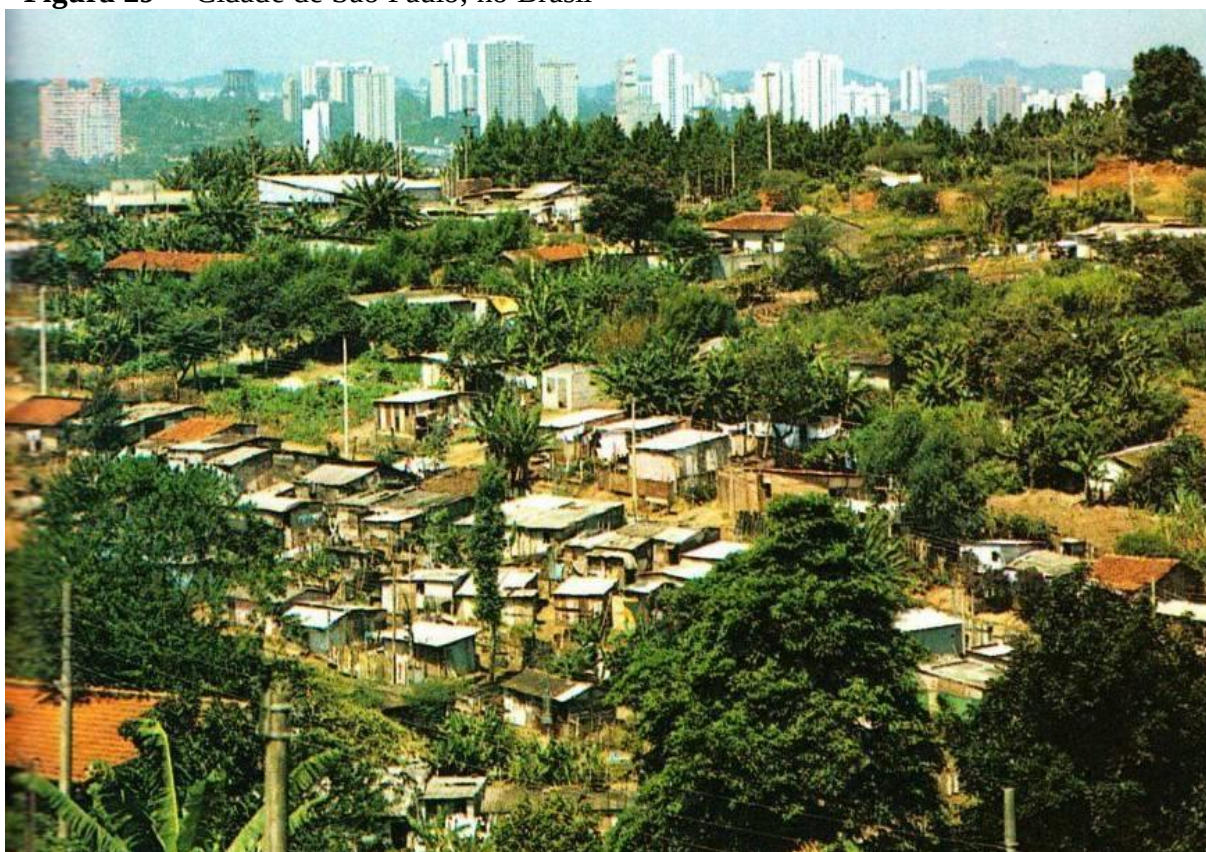
Fonte: STERN; HUGONIE (Dir.), 1997, p. 314.

A propósito, assim como tantas outras imagens utilizadas para discutir e apresentar os contrastes urbanos do Brasil, a Figura 28 destaca, ao contrário do que estabelecem os programas de ensino franceses, os aspectos particulares das cidades brasileiras. As favelas, terminantemente escolhidas como imagem simbólica do espaço urbano tornam distantes as demais formas de apresentação da realidade. Por exemplo, a tomada de vista nessa imagem fotográfica, em posição horizontal e próxima do solo, impediu o escalonamento dos planos e, por conseguinte, ocultou a visibilidade de outros elementos que poderiam contribuir para uma análise diferenciada dos temas relacionados às aglomerações urbanas e à densidade populacional no Brasil. Em complemento, o texto que acompanha a Figura 30,

intitulado “Miséria das favelas”, destaca que “certains bidonvilles sont immenses et constituent de **véritable ville** où domine l’impression de chaos et de provisoire⁸⁰ [...]” (STERN; HUGONIE, 1997, p. 314, grifos nossos). Assim, claro está que as favelas não são entendidas, segundo as narrativas e as imagens dos livros didáticos franceses, como sendo uma parte das cidades brasileiras, mas, toda ela.

Antecedendo essas imagens, constatamos que outros livros didáticos franceses já publicavam, na década de 1980, desafortunados retratos de nosso país. A Figura 29, a seguir, representa uma das ilustrações dos manuais escolares franceses que trata das discussões atinentes às “cidades gigantes” da zona tropical.

Figura 29 - Cidade de São Paulo, no Brasil



Fonte: LAMBIN; MARTIN; DESPLANQUES (Dir.), 1986, p. 237.

Desse modo, a legenda da Figura 29 afirma que no Brasil: “*Un peu partout apparaissent des bidonvilles. On les rencontre surtout dans les endroits les moins favorables:*

⁸⁰ Algumas favelas são imensas e constituem verdadeiras cidades onde domina a impressão de caos e de improvisação.

fonds marécageux, pentes escarpées, décharges publiques”⁸¹ (LAMBIN; MARTIN; DESPLANQUES, 1986, p. 236). Compreendemos, com isso, que a força persuasiva de certas imagens do Brasil nos livros didáticos franceses dificulta o entendimento da realidade brasileira no momento presente pelo fato de manterem os pretéritos modelos paisagísticos que tratam o espaço urbano brasileiro de forma singularizada.

Mesmo sabendo que outras imagens do Brasil começam a figurar na iconografia dos manuais escolares franceses, ainda assim elas não conseguiram substituir, por completo, o antigo panorama brasileiro que surgiu por meio das favelas da cidade do Rio de Janeiro e de São Paulo. Isso mostra que, mesmo com a classificação do Brasil como a 6ª maior potência econômica no *ranking* do PIB mundial em 2011, bem como as políticas de combate às situações de miséria e o razoável aumento de renda dos cidadãos brasileiros, as imagens do Brasil permanecem iguais as de outras épocas. Logo, é importante ressaltar que, se o espaço geográfico é dinâmico, isso exige que as suas imagens também o sejam.

Mas, de acordo com Brunet (1974), desde que haja percepção, a imagem da realidade é confrontada com outras imagens memorizadas visualmente, produto de percepções anteriores. Desse modo, um autor de livro didático, ao escolher uma paisagem representativa do Brasil para ilustrar um tema de estudo, pode ter sido influenciado por reportagens, documentários e imagens veiculados na imprensa internacional que exibem uma suposta desordem generalizada das cidades brasileiras, não desconsiderando os próprios textos da historiografia de nosso país que, ainda hoje, fortemente ativos, reproduzem representações emblemáticas da realidade brasileira.

No ano de 1976, a publicação de um artigo escrito por Claude e Maria Reteilmon, na Revista *Hérodote*, mencionou a preocupação de famílias de diplomatas brasileiros que, em trabalho na cidade de Paris, se sentiam incomodados com as imagens do Brasil que eram discutidas nos estabelecimentos de ensino franceses:

L'image du Brésil dans les livres scolaires français préoccupe les autorités brésiliennes depuis plus de deux ans. La première tentative pour la faire réviser a été à l'occasion de la visite officielle du ministre Azeredo Silveira en France, en octobre de l'année dernière. Cette préoccupation était apparue lorsque quelques familles de diplomates en poste à Paris, et dont les enfants fréquentent des écoles françaises, s'inquiétèrent du déphasage entre la réalité brésilienne et l'image qu'en donnent les manuels utilisés dans les lycées du lieu. Plus récemment, le communiqué commun publié le 30 janvier dans la capitale fédérale [Brasília] après la visite de Jean Sauvagnargues, ministre français des Affaires étrangères, mentionne au chapitre de relations

⁸¹ Em todos os lugares aparecem um pouco as favelas. Elas se encontram, sobretudo, nos lugares menos favorecidos, nos fundos de pântanos, encostas íngremes, aterros públicos.

culturelles « l'accueil positif du côté français de la demande des autorités brésiliennes en ce qui concerne la révision des manuels scolaires qui traitent du Brésil »⁸² (RETEILMON; RETEILMON 1976, p. 132).

Os manuais escolares daquela década exibiam fotos que, defasadas em aproximadamente, 10 ou 15 anos, apresentavam aspectos do Brasil muito distantes de sua realidade. Mas não eram somente essas imagens que contribuíam para uma concepção ultrapassada dos principais problemas brasileiros. Os textos que as acompanhavam também foram responsáveis por divulgar afirmações que expressavam os aspectos da realidade brasileira de modo bastante infeliz, senão folclórico. Sobre isso, o quadro seguinte retrata parte dos textos analisados por Reteilmon (1976) nos manuais escolares franceses, entre as décadas de 1960 e 1970.

Quadro 8 - Fragmentos de textos escritos nos livros didáticos da França, em referência ao Brasil

Editora	Ano de Publicação	Tema	Fragmento do texto no livro didático
Bordas – Coleção M. Le Lannou	1969	Recife	[...] 1.000.000 de habitantes, mas quantos na mórbida favela construída num pantanal, comendo os caranguejos que engordam das suas próprias defecações!
Bordas – Coleção M. Le Lannou	1969	Nordeste	[...] Todo o Nordeste sofre da mesma miséria. Poços foram perfurados, barragens construídas, mas a água serve mais para o gado do grande fazendeiro do que para a plantação do caboclo. [...] Todo programa de equipamento e redistribuição agrária deve ter o consentimento dos fazendeiros, donos da terra, donos da política [...].
Nathan - Coleção Lacoste Ghirardi	1970	Rio de Janeiro	As favelas se dependuram nas vertentes acentuadas onde não é possível construir uma casa normal.
Delagrave - Coleção Bertrand Chaulanges	1974	Amazonas	Selvagens nus que atiram flechas contra os aviões.

⁸² Há mais de dois anos, a imagem do Brasil nos livros didáticos franceses preocupa as autoridades brasileiras. A primeira tentativa para revisá-la foi por ocasião da visita oficial do ministro Azeredo da Silveira à França, em outubro do ano passado. Essa preocupação começou quando algumas famílias de diplomatas trabalhando em Paris, cujos filhos frequentavam escolas francesas se alarmaram com a defasagem existente entre a realidade brasileira e a imagem que é dada nos manuais utilizados pelos liceus locais. Mais recentemente, o comunicado comum publicado no dia 30 de janeiro na capital federal [Brasília], após a visita do ministro das Relações Exteriores, Jean Sanvagnargues, menciona no capítulo das relações culturais: “a acolhida favorável do lado francês do pedido das autoridades brasileiras no que se refere à revisão dos manuais escolares que tratam do Brasil”.

Quadro 8 (continuação)- Fragmentos de textos escritos nos livros didáticos da França, em referência ao Brasil

Editora	Ano de Publicação	Tema	Fragmento do texto no livro didático
Masson - Coleção Max Derruau	1975	População Brasileira	Uma certa moleza, o gosto pelos jogos e pelo estádio, o entusiasmo fácil mas sem amanhã [...].
Bordas - Nova Coleção Le Lannou	1975	Dimensão do Brasil	O Brasil é um gigante, vítima de sua imensidão
Collin - Collection Varon	1975	Dimensão do Brasil	[...] A importância dos seus recursos naturais deveria torná-los o guia da América Latina, mas, temendo ser dominados, os outros países do continente evitam uma colaboração muito estreita e sua ascendência portuguesa tende a isolá-lo um pouco.

Fonte: RETEILMON, Claude; RETEILMON, Maria, 1976.

Org: ULHÔA, Leonardo Moreira, 2013.

Diante desses excertos, verifica-se que o Brasil foi apresentado como um país atrasado e subdesenvolvido, com insignificante desenvolvimento industrial. Os aspectos degradantes da sociedade brasileira, como o extermínio de tribos indígenas, as desastrosas consequências da construção da Transamazônica, as favelas da cidade do Rio de Janeiro e as diferenças sociais, embora não estejam descritos no Quadro 8, foram assuntos de destaque nos manuais escolares franceses. O que dizer, então, de alguns livros didáticos de Geografia que classificavam o povo brasileiro em duas categorias: uma “primitiva”, formada por negros que, tentando esquecer a pobreza, dançavam e bebiam, conforme descrito em um livro da coleção *Belin*. E uma segunda categoria, formada por aqueles que dispunham de dinheiro e desviavam os seus recursos para investimentos especulativos. Para não correr o risco de subtrair informações, preferimos citar, por completo, esses parágrafos:

On classe les Brésiliens en deux catégories. D'abord, ceux restés trop 'primitifs', qui boivent et dansent pour oublier ou qui forment des groupes à part. « Les Noirs essaient d'oublier leur effrayante pauvreté dans les macumbas, cérémonie dont les rites rappellent l'Afrique originelle, dans les tourbillon de musique et de danse du Carnaval, dans la pratique du football, dans le jeu, dans l'alcool ». Il est difficile de compter sur eux pour la marche vers le développement ! Ensuite, ceux qui disposent de l'argent, ils détournent leurs moyens vers des investissements spéculatifs non productifs : soit qu'il restent de petits trafiquants (et pourquoi les Levantins plus que

d'autres?!), soit qu'ils n'investissent pas assez ⁸³[...] (RETEILMON; RETEILMON, 1976, p. 148)

Sem dúvida alguma, a citação anterior e os enunciados do Quadro 8, permitem-nos entender, antes de mais nada, que essas pretéritas imagens ainda atuam no imaginário dos autores franceses e, de modo consecutivo, nos livros didáticos. A matriz de tais representações, carregada de negatividade, se identifica, por certo, com as imagens do Brasil descritas pelos próprios escritores brasileiros nas décadas de 1920 e 1930. Cabe destacar, portanto, a maneira particular como Paulo Prado apresenta as representações do Brasil, que são correlatas às dos manuais escolares franceses. Na obra *Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira*, publicada em 1928, esse autor explica as origens do atraso econômico e cultural da nação brasileira por meio de seu processo de formação étnico-cultural. Com o propósito de contestar o ufanismo presente na literatura de sua época, Prado (1981) analisa a vida social brasileira e denuncia os traços dessa realidade, conforme os fragmentos a seguir:

No Brasil, o véu da tristeza se estende por todo o país, em todas as latitudes, apesar do esplendor da natureza [...] (p. 93).

O nosso próprio antepassado de Portugal, cantador de fados suadosos, enamorado e positivo, é um ser alegre quando comparado com o descendente tropical, vítima da doença, da pálida indiferença e do vício da cachaça [...] (p.94).

Homens e mulheres, em completa promiscuidade, seminus, se estendiam pelas calçadas ou se acoravam no chão, indiferentes, mastigando pedaços de cana. [...] (p.100).

População sem nome, exausta pela verminose, pelo impaludismo e pela sífilis [...] (p.108)

O Brasil, de fato, não progride; vive e cresce, como cresce e vive uma criança doente no lento desenvolvimento de um corpo mal organizado [...] (p. 147)

Mas, no caso dos livros didáticos franceses, as representações e as imagens desqualificantes atinentes à realidade brasileira não deveriam se tornar motivo de preocupação, pois, segundo o entendimento de um dos diplomatas brasileiros daquele período, elas eram estudadas por alunos de faixa etária de 12 a 13 anos e seriam facilmente esquecidas. Esse pensamento indica que apenas no meio universitário não poderia repercutir uma análise distorcida da realidade brasileira, pelo fato de que esses estudantes poderiam ser

⁸³ Classificam-se os brasileiros em duas categorias. Primeiro, os que permaneceram muito 'primitivos', que bebem e dançam para esquecer ou que formam grupos à parte. "Os negros tentam esquecer sua assustadora pobreza nas macumbas, cerimônias cujos ritos lembram a África originária, num turbilhão de música e dança do carnaval, na prática do futebol, no jogo, no álcool". É difícil contar com eles na marcha para o desenvolvimento! Em seguida, os que dispõem de dinheiro, eles desviam seus meios para investimentos especulativos e não produtivos: ou permanecem pequenos traficantes ou (e por que os levantinos mais que os outros?!) não investem o suficiente.

os possíveis professores que, no futuro, divulgariam tais imagens (RETEILMON, 1976). Infortuna declaração, pois, bem sabemos, as iconografias se imprimem fortemente sobre o espírito ainda maleável das crianças e dos adolescentes (GOTTMAN, 1952).

Entendemos, porém, que os autores e diretores de coleções dos livros didáticos contemporâneos, até mesmo alguns professores que, no momento presente, ainda trabalham em instituições de ensino na França, muito provavelmente estudaram com os manuais escolares que divulgavam essas ideias apresentadas sobre o Brasil. É possível, dentre esses profissionais, existirem aqueles que possam até mesmo ter estudado com um desses livros analisados por Reteilmon (1976). Assim, essas imagens pretéritas de, aproximadamente, quarenta anos, permanecem memorizadas e são confrontadas com outras imagens da atualidade, originando, de acordo com Brunet (1974), uma lacuna entre a imagem da realidade e a imagem que ficou conservada na memória.

Quando esses sujeitos conseguem compreender, portanto, que o contexto histórico e a dinâmica territorial de um país não são estáticos, há de se pensar que as mudanças do mundo real deveriam implicar, necessariamente, a mudança de suas imagens. Por outro lado, mesmo que a realidade não mude, as mudanças na percepção de um indivíduo podem diminuir a lacuna entre a imagem do real e aquelas imagens pretéritas, conservadas na memória.

Convém lembrar, ainda, que a imagem não é uma mediadora indefectível da realidade; por isso, possivelmente, há de existir um hiato nessa díade. Nesse caso, no intuito de compensar essa lacuna, deve-se ponderar que não existe percepção sem interpretação. Pelo exposto, Debray (2011) certifica que não existe neutralidade no olhar e nem imagem no “estado bruto”. Todo documento visual, de acordo com esse autor, é, imediatamente, uma ficção. Desse modo, compreende-se que a fotografia está inserida em um cenário subjetivo, implícito e não dito. Um cenário que não está emoldurado pela apresentação visual de um tema sobre o papel, mas na imaginação e no pensamento dos leitores, dos autores e dos alunos. Nesse “refúgio” do visível, cada pessoa conserva a sua bondade e a sua maldade.

É preciso destacar, pois, que as informações, os valores, as crenças e as representações coletivas orientam a percepção sobre as imagens, no caso específico, brasileiras. Por isso, um indivíduo que enxerga uma árvore isolada na paisagem, ou aquele que a identifica como sendo um dos elementos de uma floresta são direcionados por suas percepções como produto de sua cultura. Em vista disso, não existiriam “erros” na percepção porque ela é estimulada por um sistema de princípios que a define como, ao mesmo tempo, individual e coletiva (BRUNET, 1974).

Isso nos leva a supor que as diferentes imagens brasileiras nos livros didáticos franceses resultam de uma livre escolha dos autores e editores, ou seja, algo particular de cada um deles; pode-se entender também que não o é. Essa ambiguidade se explica, em princípio, porque a percepção de cada autor ao escolher uma imagem, conforme afirmamos anteriormente, pode ser direcionada pela prática social como “influência do meio”. Em seguida, porque essa escolha está restrita às imagens que são ofertadas por um fotógrafo, por uma agência de imagens ou por outra instituição da sociedade à qual elas pertencem.

A percepção de cada indivíduo pode ser influenciada, ainda, pela *mass media*. Nesse aspecto, entendemos que os meios de comunicação são capazes de cristalizar algumas informações ou imagens sobre determinados países. Mesmo que tenhamos conhecimento sobre a realidade do espaço que é retratado, às vezes sentimo-nos incapazes de corrigi-las. É necessário, pois, um esforço para mudar minimamente as ideias que recebemos de diferentes países do mundo. Afinal, o que importa saber sobre um país, se ficarmos obstinados apenas pelas ideias que fazemos dele, sem, contudo, estarmos informados dos ínfimos aspectos de sua realidade? Se seguirmos os discursos e a programação de alguns canais televisivos, por exemplo, existe a possibilidade de visualizarmos a realidade brasileira de modo bastante particularizado, às vezes assustador ou aterrorizador. Do mesmo modo, se as imagens e textos presentes nos livros didáticos franceses não possuem fundamentos substancialmente consistentes para a explicação dos conteúdos que retratam o Brasil, correm o risco de reproduzir facetas simplificadas e estereotipadas desse país.

3.3 SIGNIFICAÇÕES DAS IMAGENS BRASILEIRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS FRANCESES: MITOS E REALIDADES

Um indivíduo pode analisar uma imagem sob a égide de diferentes significados e interpretações, condicionado pelas informações da mídia ou de uma determinada cultura. Diante de uma imagem, a tentativa do observador é de se aproximar do referente, isto é, tornar visível a realidade apresentada e, portanto, fazê-la presente. Consideramos, pois, que no cenário prevalecente, as imagens servem para ampliar o nosso conhecimento sobre o mundo, por isso servem de ilustração para os livros didáticos.

Parece-nos, contudo, que as fotografias se inserem no plano do provável, pois, na sociedade do espetáculo, as imagens perderam as suas singularidades para se tornarem signos, na medida em que passaram a ser usufruídas de modo pragmático e acabaram sendo modificadas pelos processos técnicos de sua produção. É por essa razão que Baudrillard

(1995) afirma que vivemos em um mundo de simulações, em que a função dos signos é fazer desaparecer a realidade e, ao mesmo tempo, mascarar esse desaparecimento. Nessas condições, cada vez mais as imagens deixam de ser lidas e passam a ser consumidas.

Com efeito, da fotografia à televisão, do cinema à publicidade, todas as imagens tentam mostrar um momento que não pode ser repetido. Notadamente, as agências de fotografias transformam um acontecimento considerado sensacional em produto comercial. Por isso não devemos estranhar a ocorrência de pessoas circulando pelas ruas das cidades com suas câmeras fotográficas (atualmente, são os celulares) à espera de um momento oportuno para disparar o *flash*, registrar o fato e, em seguida, torná-lo público. Todos os fatos vistos no mesmo instante em que acontecem não exigem mais um talento particular dos profissionais do olhar para capturá-lo. Tudo se faz no agora. Banalização da imagem? Possivelmente. Afinal, se “[...] tout le monde écrit des livres: fin de la culture livresque. Tout le monde a son auto: fin de l’ère automobile. Faudra-t-il dire demain: tout le monde voit des images, personne ne les regarde ?”⁸⁴ (DEBRAY, 2011, p. 334).

No campo de ação do capitalismo, acima de tudo, a imagem publicitária também impõe as suas leis por ser uma importante mediadora do desejo de consumir. Economicamente, algumas fotografias miserabilistas em relação ao Brasil acabam por estimular a venda dos livros didáticos franceses. Esse pensamento pode ser confirmado pelo depoimento de um dos diretores de coleção dos livros ora analisado, em entrevista que nos concedeu:

*[...] Donc, concrètement, dans les manuels scolaires vous trouverez beaucoup des bêtises, mais vous en trouverez aussi sur le Brésil. Pour faire simple, il faut pâlir ce que les prof attendent [...]. Quand on dit Brésil, en France, en Géo, on va penser fronts pionniers, forêt amazonienne et inégalité, voilà [...]. Mais, derrière ça il faut évidemment bien voir que l'idée c'est toute de même vendre. [...] En générale on évite de mettre des choses parfois qui sont fausses, mais quand même on est obligé de faire concessions parce que vous avez un rôle. Donc, on essaie d'arrondir les angles [...]*⁸⁵.

⁸⁴ [...] todo mundo escreve um livro: fim da cultura livresca. Todo mundo possui o seu automóvel: fim da era automobilística. Será preciso dizer amanhã: todo mundo vê as imagens, ninguém as olha?

⁸⁵ [...] Concretamente, nos livros didáticos encontram-se muitos erros, mesmo sobre o Brasil. Para simplificar, é preciso atenuar aquilo que os professores esperam encontrar [...]. Quando dizemos Brasil, na França, em Geografia se pensa nas frentes pioneiras, na floresta amazônica e nas desigualdades, é isso [...]. Mas, por detrás disso é preciso ver, evidentemente, que toda a ideia é mesmo vender [...]. Em geral, evitamos colocar, por vezes, coisas que são falsas, ainda assim somos obrigados a fazer concessões porque temos uma função. Então, tentamos arredondar os ângulos.

Sexto interposto de ideias... Em relação às paisagens naturais...

De fato, as paisagens naturais servem não apenas de contemplação, mas, principalmente, para serem consumidas. Eis, então, para ilustrar, o resultado de uma pesquisa desenvolvida por Tabeaud e Lysanuk (2009), quando analisaram dez cadernos de propagandas turísticas distribuídos em agências de viagem francesas. De um total de 1685 imagens representativas de dez países⁸⁶ europeus, constatou-se que a maior parte delas apresentavam uma espetacularização de seu território, construída com a encenação de seus rios, lagos, praias, montanhas, florestas e campos. Cada país, ao seu modo, produziu um símbolo para que se tornasse um produto destinado, prioritariamente, aos turistas. Nesse aspecto, procuraram valorizar algumas identidades visuais a partir dos elementos naturais da paisagem. Para tanto, os fundamentos dessa identidade foram reforçados com as fotografias que mostraram, quase unanimemente, paisagens desprovidas de seres humanos, destacando o céu sempre azul em todas as estações do ano, às vezes com poucas nuvens brancas; o florescer das vegetações no melhor momento de seu ciclo e a água como atrativo turístico.

A intenção dos autores desses cadernos era transformar a paisagem natural em uma imagem que fosse o espelho do que o turista poderia ver naqueles países. Por isso, todas as fotografias eram predominantemente focalizadas em planos médios, a menos de dois metros do solo. Apesar de serem imagens de países bastante distintos, as ilustrações analisadas eram muito parecidas entre si, pelo que Tabeaud e Lysanuk (2009) lhes atribuem o papel de mensageiras de identidades estereotipadas com o objetivo de serem vendidas como um produto de grande consumo. Esses autores constataram, assim, que os códigos de significação presentes nas imagens dos guias de turismo eram destinados aos indivíduos que, condicionados por essas informações, liam-nas de modo que se sentiam estimulados pelo desejo de conhecer a realidade das paisagens retratadas.

Por fim, é preciso entender que as “belas paisagens” são vendidas a partir das imagens campestres, litorâneas e florestais, como sinônimos do descanso e do repouso em face da incontrolada e conturbada vida urbana.

...

Diferentemente em cada época e com objetivos distintos, as imagens eram colocadas em lugares nos quais, de preferência, pudessem ser olhadas, contempladas ou

⁸⁶ A pesquisa avaliou as imagens dos seguintes países: Alemanha, Bélgica, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Portugal, Polônia, Romênia, Suécia e República Tcheca.

adoradas. Na atualidade, o templo das imagens, conforme preconizou Debray (2011), é a cidade por inteiro! Assim, seduzidos pela imagem e, por conseguinte, com mais possibilidades de nos emocionarmos, somos por ela influenciados e dispostos a nos entregarmos ao seu deleite. Pormenorizemos um pouco mais. É impossível controlar e selecionar tudo o que visualizamos, ainda mais com a multiplicação das imagens em um cotidiano que é fundamentalmente visual. Isso pode ocorrer pelo fato de que todos veem as imagens, mas ninguém as olha, conforme afirmamos anteriormente. É uma sensação similar àquela do passageiro que se encontra dentro de um veículo em circulação. Os olhos, de relance, conseguem captar apenas os vultos da paisagem que se desfigura pelo movimento do automóvel. Mais imagens aparecem, menos conseguimos enxergá-las. Estamos, portanto, perdendo a nossa capacidade de criticar as imagens.

As imagens, por serem visualizadas por todas as partes, fazem com que tudo se torne arte, como as pichações de muros em espaços públicos que deram lugar aos grafites, os cortes de cabelo, as réplicas de pinturas que estampam latas de utensílios domésticos, do *design* à fotocópia. Debray (2011) relata-nos que, no ano de 1991, os visitantes que chegavam ao centro cultural Georges Pompidou, localizado na cidade de Paris, se deparavam com um painel onde havia os seguintes dizeres: “Faites avec votre argent une oeuvre d’art, tout de suite⁸⁷”. Isso induzia o visitante a colocar uma cédula de dinheiro ou um cheque sobre uma fotocopiadora a laser de um artista renomado e a nota seria devolvida com uma determinada numeração, garantindo que seria uma peça única. Ora, se tudo é arte e todos são artistas, esgotaram-se os registros (DEBRAY, 2011). Diante disso, devemos concordar com Panofsky (1975) ao afirmar que não existe imitação, trata-se de uma estilização. Como consequência dessa subjetividade do olhar, existe, incontestavelmente, um preço: a redução do real ao percebido (DEBRAY, 2011). Na era das imagens e de publicidades, associadas à supremacia do capital financeiro, restar-nos-ia apenas a contemplação?

Em uma sociedade capitalista, as imagens são, também, signos monetários. A sua utilização, anteriormente atrelada à revelação de uma realidade, informativa ou explicativa, foi aos poucos sendo substituída pela liquidez do mercado, assinalando um fetiche do prestígio social. Essa multiplicação das imagens contribuiu para o declínio do olhar, pois tem a capacidade de iludir e nos privar da visão, para não dizer cegar. Aqui se adensam um pouco mais as nossas considerações, uma vez que as imagens, de modo funesto, poderiam ser o triunfo da morte das civilizações, porquanto em uma sociedade, se não existir visão, o povo é

⁸⁷ Faça uma obra de arte com o seu dinheiro, imediatamente.

destruído, conforme se encontra escrito em um provérbio bíblico. Estamos, pois, tão consumidos com o universo das imagens que ficamos alheios aos seus significados e passamos a não questionar o seu valor. A meta seria então, comportarmo-nos como estrangeiros, desnaturalizando o olhar e observando atentamente cada imagem que se encontra em nosso entorno, conforme fazemos em cidades ou países que nos são desconhecidos.

Importante tratar, ainda, de outras implicações da imagem. Na era visual, a televisão tornou possível a propagação e a visualização de imagens até então desconhecidas, promovendo o fim das fronteiras terrestres e levando-nos a conhecer diferentes lugares. Mas, estranhamente, a televisão favoreceu um movimento inverso ao ocultar determinados espaços do mundo. Estamos em todas e em nenhuma parte. Diante dela, não é o telespectador quem escolhe o seu lugar de destino quando clica o botão de seu controle remoto. Quem o escolhe são os acontecimentos da atualidade ou o mercado da informação. Isso acontece porque, “[...] sans événement fort, pas d’image-émotion, et sans image forte, pas de séquence d’information. Les images de pays lointains n’apparaissent donc sur nos écrans, pour quelques minutes, qu’en cas de tragédies, guerres ou catastrophes⁸⁸ [...]” (DEBRAY, 2011, p. 470). Quanto mais excepcional e singular uma imagem, maior a possibilidade de vendê-la ao público.

As imagens, sobretudo aquelas midiaticizadas, ao testemunhar os prazeres ou os sofrimentos da sociedade humana, possuem a capacidade de nos impressionar. Afinal, “[...] toute image diffusée est un rapport social métamorphosé en émotion individuelle⁸⁹ [...]”. (DEBRAY, 2011, p. 472). Por meio de nossas impressões, transpomo-nos ao corpo de uma pessoa ou aos lugares mostrados... “[...] Cheiros, gostos e sensações da pele são sentidos por nós... num corpo que não é nem o nosso, de carne e osso, nem aquele presente na tela, mas outro, localizado num “entre” psicológico/imaginativo, onde foram se localizar o espectador e o personagem em suas realidades e virtualidades... [...]” (OLIVEIRA JÚNIOR, 1999, p. 40). Sentimo-nos, então, sintonizados com o mundo do outro porque, mesmo sem presença reconhecida naquele espaço representado, a imagem nos convida a participar da cena. Assim, diante da imagem, e de modo espontâneo, abolimos os seus obstáculos fronteiriços, negamo-la como reapresentação e passamos para o outro lado da tela, independente de ser uma televisão, uma pintura ou uma fotografia.

⁸⁸ [...] Sem acontecimentos impactantes não existe imagem-emoção, e sem imagens fortes não existe sequência de informações. As imagens dos países distantes aparecem sobre as telas somente por alguns minutos, em caso de tragédias, guerras ou catástrofes.

⁸⁹ [...] Toda imagem divulgada é uma relação social metamorfoseada em emoção individual [...]

Ora, os meios de comunicação e, simultaneamente, os livros didáticos constroem identidades sobre alguns países a partir da padronização das formas de apresentá-los. A repetição das mesmas imagens, ao longo de vários anos, fica registrada no imaginário de uma sociedade que, gradualmente, passa a aceitá-las de forma inquestionável, refletindo uma opinião parcial e simplificada da sua realidade. Avaliemos, nesse contexto, algumas simbologias da floresta amazônica e das cidades brasileiras nos livros didáticos franceses.

3.3.1 A floresta amazônica: as diferentes faces de um mito denominado inferno verde

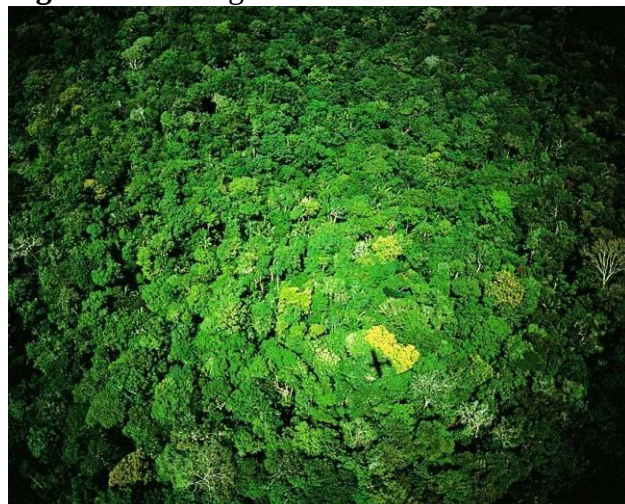
Em diferentes tempos e espaços, complexos espectros foram atribuídos à significação da natureza. De maneira específica, as florestas foram vistas como um “antro do diabo” no momento em que povoavam a imaginação das civilizações antigas, exatamente porque não as conheciam. As montanhas, por sua vez, eram lugares que causavam medo, estranheza e perigo; afinal, serviam de moradia para seres incognoscíveis. Por essa razão, Paulet (2002, p. 79), ao citar Berque (1993), explica que “[...] les cimetières et les temples sont les plus souvent situés dans la montagne car celles-ci sont le domaine d’une infinité d’esprits et des fantômes⁹⁰ [...]”. Com o passar do tempo, esse discurso teratológico vai sendo substituído por novas linguagens.

A chegada de Colombo ao Novo Mundo, por exemplo, é relatada por Smiljanic (2001) como sendo o momento inaugural dos discursos exotizantes que falam do encontro da Europa com a América. Os espaços desconhecidos, ao que parece, sempre estimularam a imaginação. Baseadas nisso, na mitologia e no senso comum europeu, as primeiras narrativas que descreveram a Amazônia apontavam que essas terras eram povoadas por monstros sem cabeça, gigantes e pigmeus (SMILJANIC, 2001). Porém, à medida que o território amazônico foi sendo “descoberto” e mapeado, um novo discurso era elaborado. Com a visão do “Paraíso Terrestre”, os antigos relatos sobre os seres desconhecidos foram substituídos pelas imagens de aves raras, plantas exóticas e diversos grupos indígenas. Nesse mesmo contexto, uma série de imagens publicadas nos livros didáticos franceses, em analogia a essa visão do paraíso, continua a fazer parte das narrativas sobre a floresta Amazônica. Vejamos, pois, as Figuras 30 e 31.

⁹⁰ [...] os cemitérios e os templos estão muito frequentemente situados nas montanhas, porque elas são o domínio de uma infinidade de espíritos e fantasmas [...].

Figura 30 - Vista da floresta Amazônica

Fonte: AZZOUZ; GACHE (Dir.), 2009, p. 217

Figura 31 - Imagem da floresta Amazônica

Fonte: BARBÉ (Dir.), 2000, p. 276

Essas imagens, formadas essencialmente por elementos naturais, são um modelo de paisagem predominantemente utilizado, nos livros didáticos franceses, para descrever a floresta Amazônica desumanizada. Associada a um discurso de encantamento, por vezes lembra alguns relatos dos primeiros viajantes quando chegaram à Amazônia e descreveram a harmonia da natureza.

[...] Dans une atmosphère sombre et douce y croît un enchevêtrement de feuilles, troncs et branches où il est difficile d'y percevoir une plante comme une unité. La grande forêt amazonienne se caractérise par la diversité de ses espèces tant animales que végétales. Sur un seul arbre, on a pu compter 43 espèces de fourmis; sur une surface de 10 hectares, on a pu compter jusqu'à 700 espèces d'arbres.⁹¹ (CHAUDRON; KNAFOU, 2004, p. 294).

[...] La moitié des espèces végétales et animales que compte la planète prolifère dans la forêt amazonienne toujours verte. L'eau est partout présente. Au pied d'arbres géants, elle inonde un milieu amphibie fait de fleuves, de banc de sables et de marécages qui rend la progression de l'homme difficile.⁹² (CASTA; DOUBLET, 2000, p. 142).

⁹¹ [...] Em uma atmosfera de agradável sombra, cresce um emaranhado de folhas, troncos e ramos, onde é difícil perceber uma planta como unidade. A grande floresta amazônica se caracteriza pela diversidade de espécies animais e vegetais. Pôde-se contar, sobre uma única árvore, 43 espécies de formigas; sobre uma superfície de 10 hectares, pôde-se contar até 700 espécies de árvores.

⁹² [...] A metade das espécies vegetais e animais do planeta prolifera na floresta amazônica sempre verde. A água está presente em todos os lugares. Nos pés das árvores gigantes, ela inunda um mundo anfíbio feito de rios, de bancos de areia e de pântanos, o que torna difícil o desenvolvimento do homem.

*En Amérique du Sud, au Brésil, l'Amazonie est une plaine plus vaste que l'Europe. Elle est couverte d'une immense forêt équatoriale: la « Selva ».*⁹³
(LAMBIN ; DESPLANQUES, 1986, p. 280).

A forma homogeneizadora como os livros didáticos constroem as narrativas da floresta Amazônica em termos de um “Paraíso Terrestre”, reverberam, de modo particular, na formatação de sua imagem, conforme vimos nas Figuras 32 e 33. A uniformidade das cores e dos elementos naturais, nos planos da fotografia, se funde aos discursos de inacessibilidade dos seres humanos à floresta. Aliás, em um dos trechos supracitados, verifica-se que as características naturais da região são apresentadas para obstaculizar a permanência e o progresso do homem. Essas imagens, portanto, implicam considerar que a floresta, na perspectiva de uma “Selva”, é impenetrável e deve permanecer sem a intervenção humana. O enquadramento, por sua vez, reforça ainda mais para o leitor a impressão e a noção de vazio demográfico que, por sinal, é homônimo a uma das abordagens que os manuais escolares franceses trazem sobre a Amazônia. Toda essa estrutura iconográfica contribui, nesse caso, para elucidar partes do espaço geográfico que ainda não foram explorados pela ação antrópica, o que remete, de certo modo, à ideia de paraíso.

Mas não é apenas isso. As teias que amarram os discursos sobre a floresta amazônica teceram também importantes relatos sobre os seus habitantes. Nesse viés, o índio foi o maior ícone encontrado pelas expedições do além-mar, pois, aos olhos dos viajantes, os estranhos costumes, como andar nu, portar arco e flecha e pintar o corpo não se adequavam ao modelo de civilização do europeu. A legitimação desse novo discurso, no entanto, instigou mais uma vez a imaginação europeia, uma vez que introduziu novos elementos da natureza na produção do conhecimento sobre a floresta amazônica.

Os índios, denominados, então, de nobres selvagens, estavam estreitamente vinculados à representação da natureza, conforme afirmou Smiljanic (2001). Todavia, nos livros didáticos franceses eles aparecem predominantemente integrados às paisagens naturais, mas, com a influência das mãos brancas em sua cultura, conforme ilustram as Figuras 32 e 33.

⁹³ Na América do Sul, no Brasil, a Amazônia é uma planície mais vasta que a Europa. Ela é coberta por uma imensa floresta equatorial: “a Selva”.

Figura 32 - Índios Xicrin, no Amazonas

Fonte: CASTA; DOUBLET (Dir.), 2001, p. 305

Figura 33 - Índios Surui, em Rondônia

Fonte: IVERNEL (Dir), 2010, p. 215.

De modo geral, as imagens veiculadas nos livros didáticos franceses expõem a preocupação com os perigos que a “humanização” da Amazônia pode representar para as tribos indígenas. Embora a visão edênica da floresta amazônica considere o índio como um ser integrante da natureza e distante da modernidade, as Figuras 34 e 35, ao contrário, apresentam os registros de uma parcial integração dos indígenas ao modo de vida ocidental, pois, conforme percebemos nessas imagens, usam uma espécie de sandálias havaianas, os homens vestem shorts, as mulheres saias e, além disso, compartilham utensílios e bebidas comuns às sociedades hodiernas. Ao mesmo tempo, verifica-se também que eles mantêm parte de suas tradições, como pintar o corpo e usar adornos. Mas, considerando que os discursos geográficos se associam às imagens para se consubstanciarem em um elemento de certificação da realidade, o enquadramento dos temas indígenas privilegia as tomadas de vista em posição de mergulho. Em complemento, na maioria das vezes, as fotografias mostram os índios sentados. A nosso ver, isso reforça a ideia de dramaticidade da fotografia, pois, no arranjo das cenas, as mãos apoiando o rosto ou os semblantes que expressam fragilidade, causam uma impressão subjetiva em relação à opressão que sofrem. Entendemos, com isso, que a construção da imagem materializa o ponto de vista do autor a respeito de suas intenções

peçoais. Não existe, portanto, neutralidade na imagem, cada autor a constrói a partir do que escolhe e quer reportar, conforme explicita um diretor de coleção didática:

*[...] En France, la déforestation de l'Amazonie est perçue négativement. On considère qu'en défrichant de cette manière, le Brésil va à l'encontre de la biodiversité. Dans le cadre du développement durable, il y a deux raisons : les conséquences sur les sols et le fait d'atteindre de la population indienne qui vit encore dans cette région et de les priver de leurs terres. Alors, c'est pourquoi c'est perçu de manière négative le défrichement de la forêt amazonienne, en France... conséquence environnementale de l'érosion des sols et perte d'identité des indiens amazoniens privés de leurs terres [...]*⁹⁴

De acordo com as explicações dessa diretora, subentende-se, portanto, que os índios ainda são vistos como parte integrante da floresta. Nesse sentido, é possível entender que o indígena vive em harmonia com a natureza sem destruí-la, por isso, tornou-se um dos elementos dos discursos ambientais contra a ocupação da Amazônia.

Por fim, destacamos que, ao longo do processo de “descobrimento” da região Amazônica, surgiram algumas práticas que pretendiam “civilizar” esses nativos nos moldes da civilização europeia. Sob a justificativa de “civilizá-los”, isto é, vesti-los, os europeus introduziram, por exemplo, o comércio e o ensino escolar dos jovens indígenas, justificando a tomada de posse da região, em que o propósito, na verdade, parece estar imbricado ao desejo de tomar posse, não apenas da terra, mas também das pessoas (SMILJANIC, 2001). As Figuras 34 e 34, novamente, remetem a tais ideias.

Sétimo interposto de ideias... Em relação ao olhar dos brasileiros sobre a sua própria natureza...

O olhar dos viajantes e de seus relatos sobre a paisagem brasileira fizeram-me enxergar horizontes distantes. Quando o filósofo Sartre afirmou que “o inferno são os outros”, entendo que ele se refere ao termo “outros”, em específico, como sendo os indivíduos que, de alguma maneira, também fazem com que tomemos consciência sobre nós mesmos. Ora, o fato de alguém nos olhar e, por conseguinte, nos descrever, nos torna objeto de uma observação. Se é assim, o olhar e a descrição sobre o cenário natural do Brasil, pelos navegantes europeus, têm um propósito de conhecimento. Por detrás dessa maneira de descrever nossas graciosas

⁹⁴ [...] Na França, o desmatamento da Amazônia é percebido negativamente. Consideramos que, desmatando dessa maneira, o Brasil vai contra a biodiversidade. No quadro do desenvolvimento sustentável, existem duas razões: as consequências sobre os solos e o fato de atingir a população indígena que ainda vive nessa região, privando-os de suas terras. Então, é por isso que o desmatamento da Amazônia é percebido de modo negativo, na França... consequências ambientais de erosão dos solos e perda de identidade dos índios amazonenses privados de suas terras [...].

terras - de muitos bons ares e águas infinitas - existia, obviamente, alguma intencionalidade. Nesse momento, questiono de que maneira a nossa visão sobre a paisagem brasileira e os valores que atribuímos a ela e ao espaço geográfico também foram influenciados pela cultura europeia. É preciso, pois, uma reflexão. Afinal, percebo que não apenas estou nessa paisagem, aliás, é mais do que isso: eu pertença a ela.

Pois bem, os estudos de Marilena Chauí (2006) a esse respeito, mostram que os nossos símbolos nacionais frequentemente enfatizam esta nação como um “gigante pela própria natureza”. Por isso, nossos lindos campos têm mais flores e os nossos bosques têm mais vida, conforme está descrito no hino nacional. Aliás, duas pesquisas realizadas, em 1995, uma pelo Vox Populi e a outra pela Fundação Getúlio Vargas, confirmaram, segundo Chauí (2006), que o maior orgulho dos brasileiros sobre a sua nacionalidade estava relacionado às características naturais do país. Além disso, essa autora destaca que aprendemos, desde cedo, que por nossa terra passa o maior rio do mundo e existe a maior floresta tropical do planeta. Ademais, como Deus é brasileiro, nos fez um país que desconhece terremotos, furacões e outros desastres naturais. Para completar, somos considerados um povo inconfundível pela hospitabilidade, e pelo desejo de paz.

Nesse viés, Chauí (2006) entende que existe uma crença generalizada, em nosso país, de que o Brasil é “um dom de Deus e da Natureza”; tem um povo ordeiro, generoso, alegre e sensual; é um país sem preconceitos raciais, como se sabe, a escolha de Nossa Senhora Aparecida como padroeira do Brasil fez com que ela nos fosse apresentada negra; é um país de contrastes regionais, por isso, destinado à pluralidade econômica e cultural. Essa crença se completa, de acordo a autora, com a suposição de que o que ainda falta ao país é a modernização, acompanhada de uma economia avançada, tecnologia de ponta e moeda forte. Tais representações servem, porém, para resolver imaginariamente as tensões sociais, os conflitos, o autoritarismo e as contradições que ainda transparecem em nossa sociedade, uma vez que, alicerçadas em ideologias da identidade nacional, possuem força suficiente para bloquear e impedir que enxerguemos a realidade e o processo histórico de formação do Brasil. Essas imagens e discursos, desse modo, contribuem para a manutenção da crença de que somos uma sociedade pacífica e ordeira.

Acredito, influenciado pelos escritos de Chauí (2006), haver uma invenção histórica e uma construção cultural sobre o Brasil na perspectiva de que é um paraíso terrestre ou uma terra abençoada por Deus, em alusão ao Jardim do Éden. Somos tentados a afirmar, então, que a colonização se justificaria para manter a ordem dessa natureza que foi criada por Deus. O colonizador, por sua vez, assume a figura do criador e dita as leis. Daí que a

dominação, a escravidão, a exploração e a obediência também passam a ser “naturalizadas”. Chegamos, assim, a uma provável resposta de nosso questionamento inicial. “[...] Se indagarmos de onde proveio essa representação e de onde ela tira a sua força sempre renovada, seremos levados em direção ao mito fundador do Brasil, cujas raízes foram fincadas em 1500 [...]” (CHAUÍ, 2006, p. 9).

...

No século XVIII, à medida que as descobertas científicas se consolidavam, as relações entre o homem, a sociedade e a natureza também se modificavam. Desse modo, as imagens figurativas das florestas, contadas como se fossem realidades vividas pelos homens em épocas pretéritas, passaram a ser confrontadas pela razão humana. Com o progresso científico, não há dúvida de que as possibilidades de se conhecer o funcionamento da natureza foram ampliadas, do mesmo modo que os seus recursos passaram a ser explorados e disponibilizados para as sociedades.

No final do século, porém, o Romantismo passou a descrever a “Deusa Natureza” a partir de um conjunto de qualidades que encantavam a todos por uma aprazível combinação de beleza, harmonia e paz. Opondo-se à tendência racionalista, esse movimento abrangeu os campos artístico, literário e político, valorizando, dentre outros aspectos, as emoções subjetivas dos escritores que se inspiravam na exaltação da natureza e nas lendas nacionais, estreitamente associadas a um sublime sentimento estético. No caso do Brasil, em particular, os autores desse estilo literário adotaram o índio como símbolo da cultura e da origem do povo brasileiro, idealizando-o como um modelo de homem que não tivesse sido corrompido pela sociedade. Semelhantemente aos europeus, que encontraram na figura dos heróis medievais uma maneira de retratar as culturas de seus países, o índio brasileiro simbolizou o nosso herói nacional, sendo apresentado como o “bom selvagem”.

Nesse viés, a região amazônica, ainda hoje, continua sendo objeto de construções discursivas de um mundo que foi descrito e inventado pelos viajantes como uma “terra abençoada por Deus”, com feras dóceis e flores perenes (CHAUÍ, 2006). O uso de superlativos, com o propósito de exaltação da floresta amazônica, é um dos recursos utilizados pelos livros didáticos para contrapor a transformação de uma paisagem pretensamente natural: *La grande forêt et ses premiers habitants; de vastes réserves d’espace et de richesse; l’Amazonie: la plus grande forêt du monde; l’abondance de la végétation; la plus grande forêt du monde a la particularité d’être toujours verte; la végétation luxuriante et*

*très dense; fleuve et marécage à perte de vue*⁹⁵. Isso demonstra que o desejo de uma floresta descomunal e espetacular, ainda hoje, acompanha o imaginário coletivo nos livros didáticos franceses.

A questão preponderante acerca da floresta amazônica é a visível transformação de suas paisagens, não desconsiderando-se as discussões dos povos indígenas. Essa constatação aparece no discurso dos impactos causados pelo desmatamento, em nível social, econômico e ambiental. As paisagens contemplativas, de tempos atrás, que eram um espetáculo de imensidão de áreas preservadas, se contrapõem às mostradas nas Figuras 34 e 35, que equivalem a tantas outras.

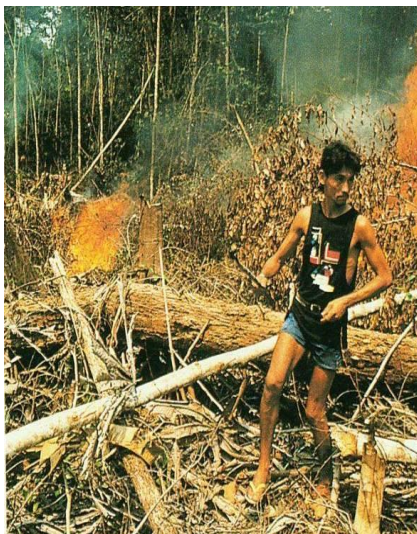
Figura 34 - A construção da Transamazônica



Fonte: CHAMPIGNY; BERNIER (Dir.), 2002, p. 323

⁹⁵ A grande floresta e seus primeiros habitantes; vastas reservas de espaço e de riqueza; Amazônia: a maior floresta do mundo; a abundância da vegetação; a maior floresta do mundo tem a particularidade de estar sempre verde; a vegetação exuberante e muito densa; rio e pântano a perder de vista.

Figura 35 - O desmatamento na Amazônia



Fonte: IVERNEL (Dir.), 2001, p. 302

Em razão dos diferentes debates que as imagens da floresta amazônica suscitam nos livros didáticos franceses devemos entendê-las na perspectiva da dicotomia paraíso/inferno. Se, de um lado, essas imagens projetam paisagens desumanizadas, representada por imensos rios e uma vegetação exótica, de outro projetam os cenários de uma ação predatória e agressiva. Nesse último exemplo, em específico, as transformações ocorridas na Amazônia, dadas as políticas integracionistas para o desenvolvimento da região, elucidam imagens de uma aparente desordem na ocupação, gestão e organização do território, intensificada com a chegada das frentes pioneiras. As narrativas dos livros didáticos, por sua vez, reforçam as modificações na paisagem em decorrência de tal ocupação.

À partir des années 1970, les programmes de colonisation, la construction des routes traversant l'Amazone, l'exploitation du bois, l'installation de grandes fermes d'élevage bovin et l'arrivée massive de migrants le long des voies d'accès [...], en provenance d'autres régions du Brésil (en particulière du Nordeste aride) commencent à modifier profondément le contexte humain et les paysages⁹⁶. (CHAUDRON; KNAFOU, 2004, p. 296)

Entendemos, porém, que a complexidade do processo de desmatamento da Amazônia brasileira não pode se limitar a essa causalidade. No artigo publicado por Scouart e Lambin (2006, p. 251), esses autores afirmam vigorosamente que: “[...] Une approche systémique est essentielle pour appréhender la complexité du processus de déforestation et dépasser les explications simplistes basées sur des facteurs uniques tels que la population, la

⁹⁶ A partir dos anos 1970, os programas de colonização, a construção das estradas atravessando a Amazônia, a exploração de madeira, a instalação de grandes fazendas de criação bovina e a chegada em massa de migrantes ao longo das vias de acesso [...], provenientes de outras regiões do Brasil (em particular do Nordeste árido) começam a modificar profundamente o contexto humano e as paisagens.

pauvreté ou les infrastructures⁹⁷[...]”. Por isso, as interações entre os fatores políticos, econômicos, demográficos, tecnológicos e socioculturais se apresentam como importantes condicionantes que devem ser avaliados na mutação da paisagem Amazônica.

O simbolismo conferido às imagens da natureza nas sociedades modernas, parece, porém, contradizer os discursos, os valores e as ações voltadas para ela. Nas palavras de Paulet (2002, p. 80), “[...] le progrès de l’écologie, le désir d’un développement durable afin de préserver les écosystèmes et la qualité de la vie n’ont pas empêché la progression de la dégradation et la disparition des espèces⁹⁸ [...]”. Face às degradações ambientais na atualidade, principalmente no que concerne ao progressivo desmatamento em várias regiões do mundo, os livros didáticos franceses recorrem, com veemência, às imagens da floresta Amazônica brasileira para a exemplificação da problemática socioambiental, conforme retratado nas Figuras 36 e 37.

Figura 36 - Desmatamento na Amazônia



Fonte: BAILLY; ANDRÉ (Dir.), 2001, p. 55

Figura 37 - Mina de ferro, em Carajás



Fonte: IVERNEL (Dir.), 2004, p. 315

Essas imagens, procedentes da ação antrópica, na Amazônia, reforçam os embates do homem e da máquina com a floresta. O desmatamento associado à construção de estradas e de indústrias mineradoras mostra, explicitamente, a domesticação da natureza. Por isso, nos livros didáticos franceses predominam os discursos que tratam a ocupação da Amazônia sob o aspecto de uma desordem ou selvageria.

⁹⁷ [...] Uma abordagem sistêmica é essencial para apreender a complexidade do processo de desmatamento e ultrapassar as explicações simplistas baseadas sobre fatores únicos como a população, a pobreza e a infraestrutura [...].

⁹⁸ [...] O progresso da ecologia, o desejo de um desenvolvimento sustentável a fim de preservar os ecossistemas e a qualidade de vida não impediram a degradação e o desaparecimento das espécies [...].

Em oposição às imagens catastróficas, encontramos outras que parecem resgatar o desejo de uma retomada às belas paisagens naturais ora estampadas nas pinturas, ora escritas nas obras literárias de estilo romântico. Trata-se, a nosso ver, das imagens que foram elaboradas pelos viajantes e que ainda continuam a povoar o imaginário da população europeia, haja vista que “[...] les modèles anciens de paysage jouent toujours un rôle essentiel pour façonner le regard collectif.⁹⁹ [...]” (DONADIEU, 1995, p. 406). Assim, opondo-se a essas imagens catastróficas, notam-se as ideias defensivas das belezas naturais ainda preservadas, descritas como uma imensa floresta sempre verde, a água em abundância e um grande rio, enfim, as riquezas de um vasto território que estão ameaçadas pela ação do ser humano.

Ora, os significados da natureza selvagem e das imagens simbólicas da paisagem natural, de acordo com Gandy (2004), geralmente estão associados à sua aparição como gênero pictural na Europa do século XVIII. Isso pode ser interpretado como uma forma de reação à industrialização e ao desenvolvimento urbano, fundamentados na busca de uma natureza primitiva que, embora seja ilusória, revela uma sensibilização crítica dos atores sociais quanto aos efeitos do desenvolvimento e da modernidade.

Com efeito, a preocupação ecológica fez aumentar o interesse pelas paisagens naturais. Por sinal, Cauquelin (2000, p. 3) confirma essa ideia afirmando que “[...] l’écologie, pureté de l’air et santé rimment avec nature verte et animaux protégés¹⁰⁰ [...]”. No entanto, o discurso sobre a paisagem revela ao mesmo tempo um tecido de certezas e de falácias. Na concepção dessa autora, a constituição da paisagem surge como sinônimo de natureza e está relacionada com o sonho da origem do mundo: a pureza do jardim do Éden. Por isso, proteger a naturalidade da paisagem primitiva é proteger o princípio e o lugar eterno da origem dos homens. Por contraste, a ordem em uma paisagem urbana representaria a desordem da natureza.

É fato que o desenvolvimento industrial e o progresso dos países em desenvolvimento modificaram a relação de seus habitantes com a natureza. O desaparecimento, cada vez mais frequente, dos ambientes naturais e a possibilidade de artificialização do meio ambiente têm estimulado, nos países desenvolvidos, maior sensibilização quanto ao valor da natureza. A paisagem contemporânea perdeu seus traços clássicos. Por isso, Paulet (2002, p. 78) afirma que “[...] plus les milieux naturels disparaissent, plus ils deviennent des lieux idéalisés, voire symboliques pour les habitants des

⁹⁹ [...] Os modelos antigos de paisagem desempenham sempre um papel essencial para moldar o olhar coletivo.

¹⁰⁰ [...] Ecologia, ar puro e saúde rimam com natureza verde e animais protegidos.

villes¹⁰¹ [...]. Isso nos leva a compreender que o simbolismo atribuído às paisagens naturais, na contemporaneidade, advém do contínuo desaparecimento delas próprias.

As imagens são, desse modo, influenciadas pelos valores de uma época e sociedade. A importância dada ao meio ambiente pelos meios de comunicação, possivelmente, justifica a quantidade de fotografias com proposições relacionadas à destruição da floresta amazônica nos livros didáticos franceses. Dentre essas imagens, sobressaem cenas que realçam a extração ilegal de madeira, a abertura de rodovias que danificam a floresta, as queimadas, a contaminação dos rios pelos garimpeiros e a erosão causada pelo avanço das frentes pioneiras que desmatam com o objetivo de expandirem a produção agropecuária naquela região. Mostrar as paisagens degradadas da Amazônia brasileira é uma contraposição aos novos valores atribuídos à natureza na contemporaneidade. É, também, por meio da degradação que se pode explicar as alterações no comportamento, no simbolismo e nas representações dos seres humanos em relação à natureza.

Os problemas ambientais reforçam, então, o interesse de se proteger a floresta amazônica, a qual pretensamente serviria de refúgio contra a insegurança, o *stress*, a miserabilidade e os perigos do caos urbano brasileiro, tão habitualmente visíveis nas imagens dos livros didáticos franceses. Aliás, há vários séculos as cidades são identificadas na mídia e pelo senso comum como o lugar da depravação moral e da perversão humana, resultado de um trabalho social de estigmatização desses territórios (STÉBÉ; MARCHAL, 2009). Assim, os discursos relacionados às cidades, sobretudo de suas periferias, fundamentam-se nas imagens negativas. Isso conduz ao entendimento de que elas são a origem de todos os males sociais.

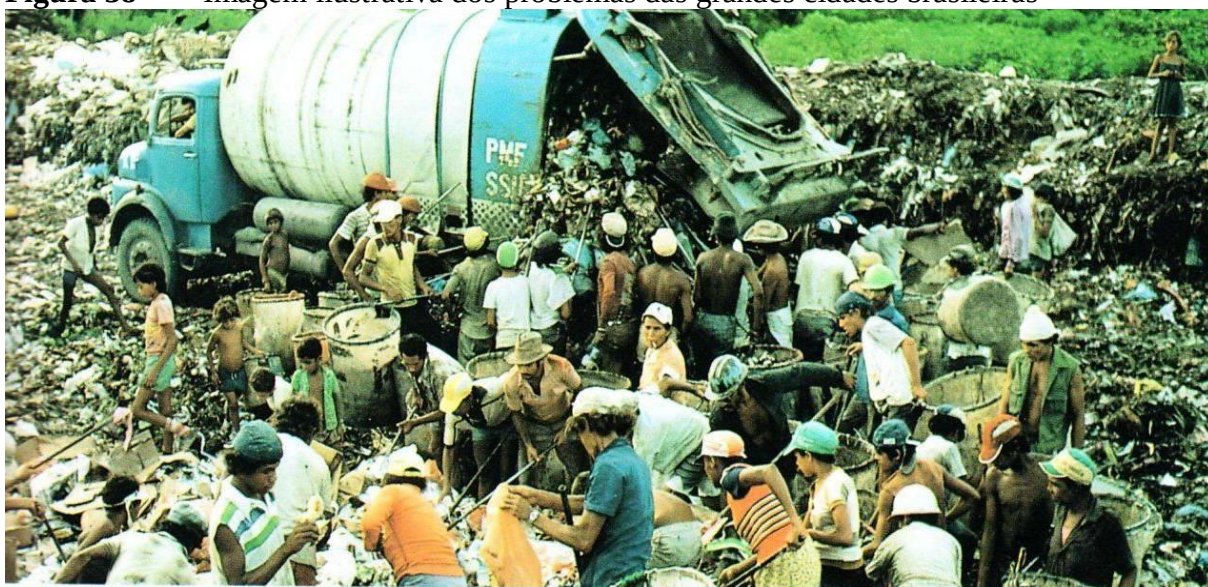
Essas ilustrações podem induzir os alunos a ver a floresta como a representação de uma “Deusa” essencialmente bondosa, contudo ideologicamente criada para servir de abrigo para o homem corrompido das cidades. Na verdade, é a projeção de um imaginário europeu que procura instituir a ordem sobre a natureza. Nessa ótica, os livros didáticos franceses desconsideram que as paisagens são o resultado de diferentes tensões sociais, conduzindo a uma linha de pensamento que oculta o seu caráter eminentemente transitório. Entendemos, portanto, que as imagens da floresta amazônica, nesses manuais escolares, também desconsideram que ela seja uma fonte de riqueza natural a serviço da sociedade urbano-industrial brasileira, induzindo-nos a assumir nossa incapacidade de controle daquela região.

¹⁰¹ [...] Mais os meios naturais desaparecem, mais ele tornam-se lugares idealizados, de fato simbólicos para os moradores das cidades.

3.3.2 As cidades brasileiras: apocalípticas imagens de um caos urbano

Os livros didáticos franceses, nesse contexto, também se encarregam da difusão dos estereótipos e de algumas contraproducentes imagens das cidades brasileiras. É fato que as grandes cidades, mais especificadamente aquelas que se encontram localizadas no hemisfério sul, são mostradas e discutidas nesses manuais escolares a partir dos efeitos negativos das aglomerações urbanas. É nesse intento que Monnet (1994) questiona, igualmente, as descrições apocalípticas difundidas acerca desse complexo imaginário que se apoia nos fatos intercambiáveis entre as situações de pobreza e de miséria que particularizam a vida nos grandes centros urbanos das metrópoles, notavelmente visíveis por meio das Figuras 38 e 39.

Figura 38 - Imagem ilustrativa dos problemas das grandes cidades brasileiras

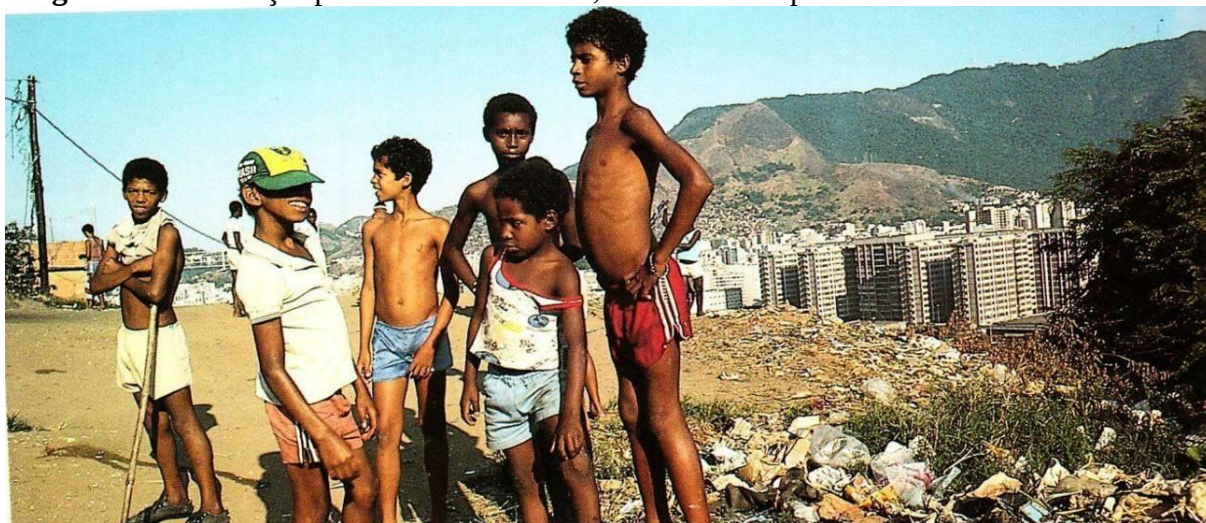


Texto explicativo da imagem: [...] Les chômeurs survivent grâce à de petits métiers et les enfants se lèvent à l'aube pour chercher un peu de nourriture dans les décharges publiques.¹⁰²

Fonte: LAMBIN; MARTIN; DESPLANQUES (Dir.), 1990, p. 220-221.

¹⁰² Os desempregados sobrevivem graças a pequenos trabalhos e as crianças levantam de madrugada para procurar um pouco de alimento nos lixões públicos.

Figura 39 - Crianças próximas de um lixão, em um bairro pobre do Rio de Janeiro.



Texto explicativo da imagem: [...] Les quartiers populaires sont souvent rejetés à la périphérie. La population s’y entasse dans des taudis construits à la hâte sur des terrains insalubres et mal desservis par les transports. Ce sont les bidonvilles. Les conditions de vie y sont affreuses: la faim, les épidémies, le chômage font partie de la vie quotidienne des habitants. Les nombreux petits métiers permettent tout juste de survivre. La mendicité est très répandue. On voit des cortèges d’enfants en haillons, rarement scolarisés, fouillant dans les tas d’ordures pour trouver quelque nourriture ou des objets à vendre.¹⁰³

Fonte: DROUILLON; FLONNEAU (Dir.), 1990, p. 286.

Tais imagens estimulam e, ao mesmo tempo, sustentam um imaginário que nem sempre corresponde à total realidade dessas cidades, criando uma “diabolização” das mesmas.

Assim, a forma de apresentar os países em desenvolvimento é comumente fundamentada por uma uniformidade de discursos sobre o caos urbano. Nessa retórica, as cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Bombaim, Lagos, Cidade do México, Cairo, Nova Deli, dentre outras, são sistematicamente associadas a “cidade-monstro”, em função do descontrole populacional e da falta de planejamento urbano. Portanto, considera-se que “[...] les mégapoles du Tiers-Monde ne connaissent pas d’ordre, comme si des mécanismes de régulation sociale n’y apparaissaient pas¹⁰⁴ [...]” (MONNET, 1994, p. 29).

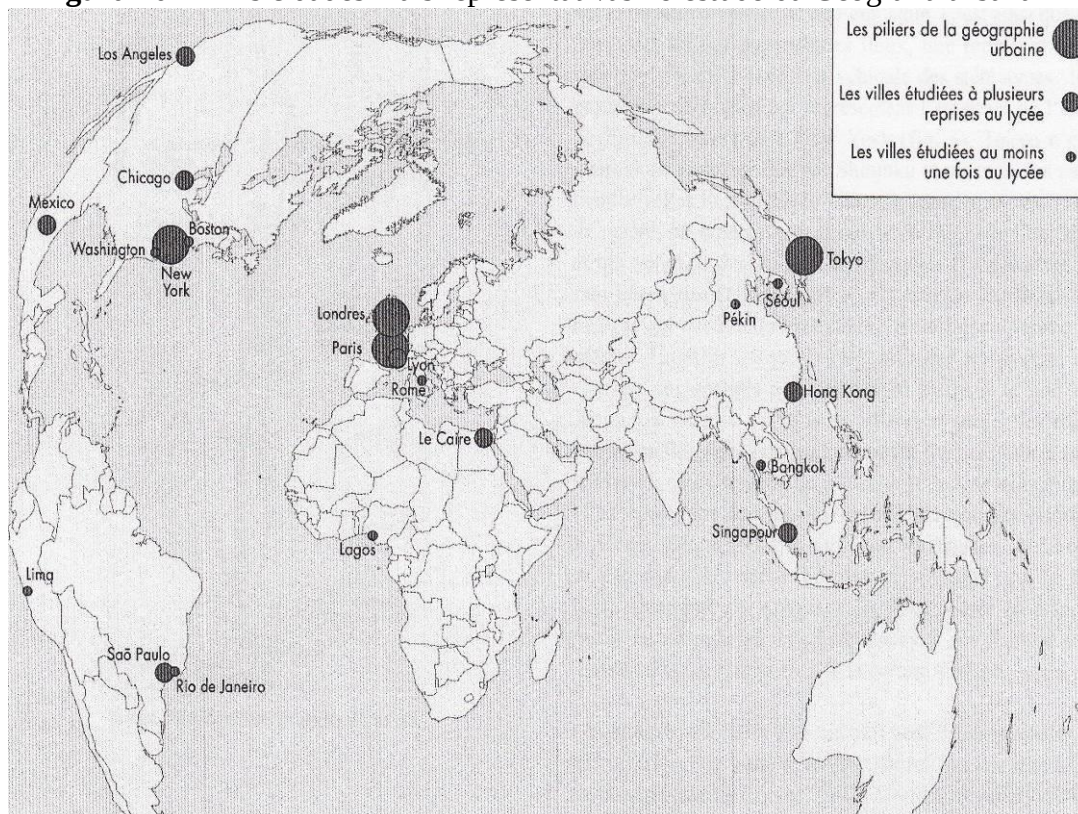
Os estudos desenvolvidos por Clerc (2002a) sobre as cidades que fazem parte da cultura escolar, na França, apontaram que o ensino de Geografia construiu um modelo cultural que se funda nos princípios de uma supervalorização do mundo desenvolvido e no

¹⁰³ Os bairros populares são frequentemente expulsos para a periferia. A população se amontoa em favelas apressadamente construídas sobre terrenos insalubres e mal servidos de transportes. Isso são as favelas. As condições de vida ali são espantosas: a fome, as epidemias e o desemprego fazem parte da vida cotidiana dos habitantes. Os pequenos trabalhos permitem apenas a sobrevivência. A mendicância é muito difusa. Vê-se cortejos de crianças em farrapos, raramente escolarizadas, vasculhando os montes de lixo para encontrar algum alimento ou objetos para vender.

¹⁰⁴ [...] As megalópoles do Terceiro-Mundo não conhecem a ordem, como se os mecanismos de controle social não existissem [...].

simbolismo de determinados países e cidades. A Figura 40, a seguir, apresenta as 21 cidades mais citadas em textos e imagens dos livros didáticos do ensino médio quando o propósito é o de se discutir os temas relacionados ao espaço urbano mundial.

Figura 40 - As cidades mais representativas no estudo da Geografia urbana



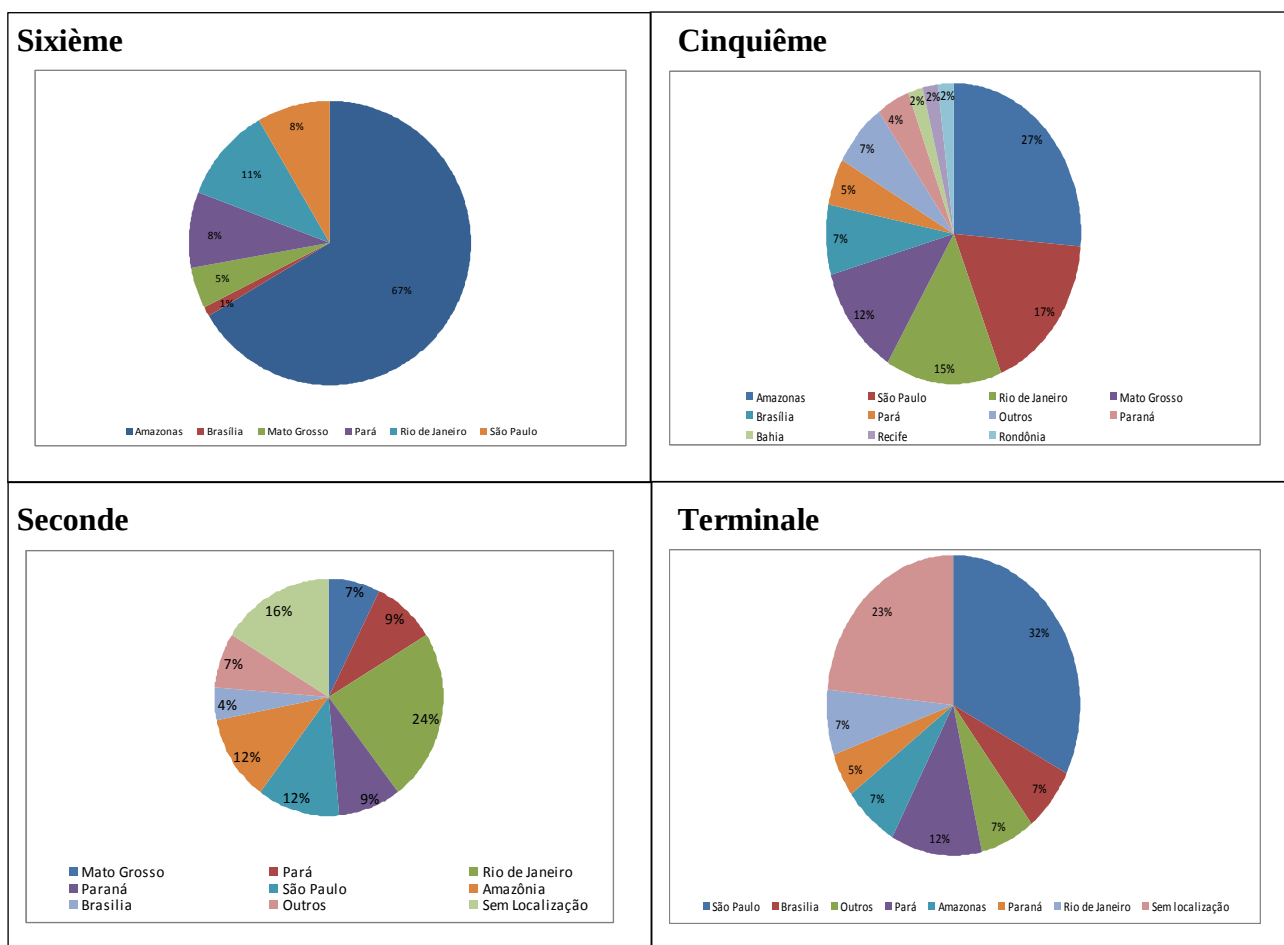
Fonte: CLERC, 2002a, p. 36

De acordo com a Figura 40, Tóquio, Londres, Paris e Nova Iorque são as cidades que mais se destacam nesses livros didáticos. A cidade de São Paulo, acompanhada da Cidade do México, Cairo, Los Angeles, Cingapura, Hong Kong e Lyon, figura entre aquelas que são, também, passagem obrigatória no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Por isso, elas nunca passam despercebidas na iconografia em função de suas particularidades e características preponderantes. As demais cidades restantes, entre as quais estão o Rio de Janeiro, Boston, Washington, Lima, Roma, Lagos, Bangkok, Pequim e Seul, são estudadas, no mínimo, uma vez no decorrer do ensino médio. As paisagens urbanas dessas últimas tornaram-se mais visíveis na cultura escolar contemporânea em função das modificações ocorridas nos programas curriculares ou pelos efeitos midiáticos que deram visibilidade a algum fato ocorrido nelas (CLERC, 2002a). Existe, assim, um predomínio no estudo das imagens urbanas dos países desenvolvidos que se situam na Europa ocidental, nos Estados

Unidos e na parte oriental da Ásia, o que corresponde, na análise de Dollfus (1997), à ideia de um “arquipélago megalopolitano mundial” que dirige o mundo.

As cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, mesmo que não façam parte das metrópoles pertencentes aos países desenvolvidos, conforme mencionado na Figura 40, correspondem ao pilar da representatividade no estudo da Geografia urbana em diversos livros didáticos e em salas de aula. Essas duas capitais brasileiras aparecem como as raras metrópoles sul-americanas estudadas, no mínimo, uma vez durante o ensino médio. No caso de São Paulo, diferentemente da cidade do Rio de Janeiro, existe, ainda, a particularidade de estar em evidência e poder ser analisada, não excepcionalmente uma única vez, mas de maneira constante, nos liceus franceses. De fato, ao analisar as imagens representativas do Brasil nos livros didáticos franceses percebemos que as suas localizações destacam, sobretudo, os Estados do Rio de Janeiro, de São Paulo e do Amazonas, conforme mostra os gráficos que se encontram no Quadro 9

Quadro 9 - Estados brasileiros mais representativos nos livros didáticos franceses



Org: ULHOA, Leonardo Moreira, 2013.

Observamos, assim, que a iconografia dos manuais escolares mostram o mundo a partir das grandes metrópoles e, tratando-se daquelas que se localizam nos países em desenvolvimento, acabam por utilizá-las a partir de fortuitas eventualidades para a compreensão de saberes factuais. É nesse intento que Clerc (2002a) inicia a sua interpretação sobre o raciocínio orientador da escolha das cidades que figuram em uma cultura, sobretudo naquela denominada cultura escolar. Para esse autor existem três elucidações que, reunidas, permitem esclarecer a predominância e a preferência habitual pelas imagens dessas aglomerações urbanas. A primeira, intitulada de escolar, remete a um inventário do mundo, de modo que a fotografia possui a função prioritária de ser a mensageira de um acontecimento factual ocorrido em alguma parte do planeta. Nesse caso, identificar, localizar, nomear e mostrar uma cidade com um fim em si mesma parece ter mais importância do que valorizar o saber conceitual para o qual ela poderia tornar-se o vetor de um exemplo ou um estudo de caso, nas aulas ou nos livros didáticos de Geografia. A segunda é de ordem iconográfica e reporta ao nível da imagibilidade a que algumas cidades estão associadas. “[...] L’imagibilité c’est pour un objet physique, la qualité grâce à laquelle il a de grandes chances de provoquer une forte image chez n’importe quel observateur [...]”¹⁰⁵ (LYNCH, 1999, p. 11). Nesse entendimento, uma cidade pode se tornar uma espetacularização do mundo urbano por suas características peculiares, seja um símbolo, uma personalidade ou qualquer outra representação material que é construída socialmente. Isso explica o vínculo quase inseparável entre a cidade do Rio de Janeiro e o Cristo Redentor, Paris e a Torre Eiffel, Roma e o Coliseu, Londres e o Big Ben, Pisa e a sua torre inclinada. É preciso considerar, ainda, que outras imagens relacionadas ao Brasil também servem de elucidação para o conceito de imagibilidade. As Figuras 41 e 42, por exemplo, são representações da associação que os livros didáticos estabelecem entre o ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva e o crescimento econômico brasileiro.

¹⁰⁵ [...] A imagibilidade é, para um objeto físico, a grande possibilidade que ele possui de provocar uma imagem forte em qualquer observador [...]

Figura 41 -Luis Inácio Lula da Silva, presidente do Brasil no período de 2003 a 2011



Fonte: IVERNEL (Dir.), 2005, p. 332.

Figura 42 -China, Brasil, Índia e África do Sul Quatro gigantes que mudam o mundo



Fonte: JALTA et al (Dir.), 2008, p. 57.

A origem simples e o programa de governo do presidente Lula fizeram dele uma das personalidades políticas que ainda hoje ilustram os manuais escolares franceses:

Lula a été élu président de la République le 22 octobre 2002. Contrairement à ses prédécesseurs et à l'immense majorité des dirigeants brésiliens, il n'est pas un fils de bonne famille. Né de paysans très pauvres et analphabètes, il a dû quitter l'école à 12 ans, exercer des petits métiers avants de devenir un grand leader syndicaliste, puis le dirigeant du Parti des travailleurs. Son programme repose sur la réduction des inégalités¹⁰⁶ (IVERNEL, 2005, p. 332).

Na última edição publicada no ano de 2012 pela editora Hatier para as turmas do *Terminale*, só para exemplificar, a dinâmica territorial do Brasil foi discutida a partir dos projetos de integração do Brasil com outros países da América do Sul. Nesse caso, em específico, uma fotografia mostrava a inauguração de uma ponte que foi construída entre a fronteira da Amazônia brasileira e peruana, na qual o presidente Lula se apresenta, óbvio, no primeiro plano da imagem.

¹⁰⁶ Lula foi eleito presidente da República em 22 de outubro de 2002. Diferentemente de seus antecessores e da imensa maioria dos dirigentes brasileiros, ele não é filho de uma família rica. Filho de camponeses muito pobres e analfabetos, ele precisou abandonar a escola aos 12 anos para se ocupar de pequenos trabalhos antes de se tornar um grande líder sindicalista e dirigente do Partido dos Trabalhadores. Seu programa se baseia na redução das desigualdades.

As Figuras 43 e 44, por sua vez, mostram outros protótipos da imagibilidade do Brasil nos livros didáticos franceses.

Figura 43 - Vista da floresta Amazônica



Fonte: STOUDER (Dir.), 2005, p. 235

Figura 44 - A exploração de madeira na Amazônia



Fonte: IVERNEL (Dir.), 2005, p. 338

Esses modelos de imagens, constantemente visíveis nos manuais escolares, que ora enfatizam a destruição da floresta Amazônica pelo avanço das frentes pioneiras, ora destacam a imensidão de suas áreas verdes, fazem do Brasil o país de maior visibilidade em termos da problemática ambiental.

A imagibilidade aproveita, também, das cenas do cotidiano de uma cidade para mostrar uma série de imagens cinematográficas, calcadas nos tremores de terra e *tsunamis* em Fukushima e Tohoku, nos míseros barracos que se amontoam nos penhascos dos morros cariocas, nos engarrafamentos das cidades de São Paulo ou Lagos e nas favelas de Bombaim, como ilustração nos livros didáticos franceses.

Decorre do exposto que, na cultura escolar e, particularmente nos manuais escolares franceses, a imagem das cidades que ilustram esses livros se articula com o discurso da mídia e o mercado de venda, o que exige fotografias impactantes e espetaculares do mundo para a comercialização (CLERC, 2002). Mas é evidente que existe, para cada país, a construção de imagens que veiculam os seus estereótipos.

*Aujourd'hui, le mythe des cités-ghettos fait partie de notre quotidien, il habite notre imaginaire collectif, informe nos manières de penser, d'agir et de sentir. Dans ce sens, il apparaît inévitable que des usages de ce mythe s'inventent, se diffusent et parfois s'instituent. Les usages du mythe des cités-ghettos s'observent plus particulièrement dans les médias, chez les hommes politiques, les savants et les experts et tous ceux qui côtoient les cités d'habitat social*¹⁰⁷ (STÉBÉ; MARCHAL, 2009, p. 41).

A rigor, a iconografia francesa consagrou ao Brasil: o desmatamento da floresta amazônica, as desigualdades sociais e, por amálgama, as imagens das periferias de suas cidades; aos Estados Unidos, os arranha-céus de Nova Iorque; ao Japão, o centro comercial e administrativo de Shinjuku e, à França, o centro financeiro La Défense.

No discurso iconográfico dos livros didáticos de Geografia, fato que é confirmado por Clerc (2002), os documentos fotográficos mostram fragmentos dispersos de uma verdade, supondo que eles são capazes de exprimir toda ela. Isso pode ser entendido com uma característica dos estereótipos, pois, “[...] ils réduisent le tout à une partie, à un détail, presque toujours exact en se fondant sur la répétition. Ils réduisent la complexité à des caractères simples et univoques”¹⁰⁸ [...]” (CLERC, 2002, p. 54). Os estereótipos, portanto, reforçam a associação de um lugar a uma característica particular.

A recorrente abordagem dos mesmos países nos livros didáticos, tal qual esclarece Clerc (2002), está organizada em uma “visão autocentrada do mundo” cujas escolhas são definidas de acordo com uma lógica concêntrica que estuda os diferentes espaços mundiais pela sua proximidade quilométrica, cultural ou mental em relação à França. Nesse modelo, a França ocupa o centro das representações, seguida sucessivamente pelos países ocidentais da Europa e pelo conjunto de países desenvolvidos. “[...] La faible représentation du monde urbain indien et chinois, de l'Asie du Sud-Est, de l'Afrique australe ou orientale, voire du cône sud de l'Amérique, tient à ce double éloignement”¹⁰⁹ (CLERC, 2002, p. 37). As ilustrações do mundo nos livros didáticos franceses produzem um hiato entre a valorização das imagens urbanas do hemisfério norte em contraponto com a visão catastrófica dos países do sul; quando não tendem a negligenciar o contorno de outros territórios que permanecem sempre esquecidos, ausentes de um mapa mental na Geografia escolar. O cerne dessa

¹⁰⁷ Hoje, o mito das cidades-guetos faz parte de nosso cotidiano, ele habita nosso imaginário coletivo, informa nossas maneiras de pensar, de agir e de sentir. Nesse sentido, parece inevitável que os usos desse mito se inventem, se espalhem e às vezes se instituem. Os usos do mito das cidades-guetos se notam, mais particularmente, nas mídias, entre os políticos, os estudiosos e os especialistas, todos aqueles que se deparam com as cidades como um habitat social.

¹⁰⁸ [...] eles reduzem o todo a uma parte, a um detalhe, quase sempre fundando-se sobre a repetição. Eles reduzem a complexidade a características simples e unívocas [...]

¹⁰⁹ [...] A ínfima representação do mundo urbano indiano e chinês, da Ásia do sudeste, da África austral ou oriental, e do cone sul da América assegura esse duplo distanciamento.

proposição é o fato de que “[...] ce modèle culturel ethnocentré implicite organise notre rapport au monde, notre regard sur l’autre”¹¹⁰ (CLERC, 2002, p. 38). Os livros didáticos aportam, nesse aspecto, um mundo aparentemente construído por imagens de lugares simbólicos e dotado de um princípio midiático. Às vezes parecem referenciar um mundo mítico, desprovido de complexidade.

Inspirada como uma das principais imagens do Brasil, nos livros didáticos franceses, a favela, por tudo que nos indica, é resultado de uma idolatria que a tem transformado em um mito, dada a persistência de mencioná-la em qualquer circunstância relacionada ao espaço urbano brasileiro. Pois bem, a imagem transformada em mito banaliza a realidade, pois veicula os fatos considerados excepcionais, espetaculares ou caricaturais como se fossem representativas de toda uma sociedade.

No caso específico das imagens que ilustram as cidades brasileiras nos livros didáticos franceses, elas acabam por ignorar o universal, mostrando apenas contextos particulares. Diante disso, Debray (2011) questiona o fato de considerarmos as imagens como realistas, sugerindo, em tese, outra denominação: a de nominalistas. Para esse autor, na imagem, somente o indivíduo é real, o resto não existe. Isso significa que a imagem possui, diríamos, “pontos cegos” que não admitem a visualização das relações de causa e efeito no espaço geográfico, ignorando as ações do tempo. Por outro lado, as questões de interesses, proveitos, ganhos ou acordos de uma possível negociação entre os diferentes atores sociais que modificam a organização de uma paisagem ao longo de um determinado período são abstratos para a e na imagem. Não é possível captar, visivelmente, o rosto desses agentes que desempenham um papel preponderante nas transformações de uma paisagem.

Oitavo interposto de ideias... Em relação ao mito...

Tais discussões trouxeram a minha memória o poema *Ulisses*, de Fernando Pessoa (1888-1935):

O mito é o nada que é tudo
O mesmo sol que abre os céus
É um mito brilhante e mudo -
O corpo morto de Deus,
Vivo e desnudo.

Este, que aqui aportou,
Foi por não ser existindo.

¹¹⁰ [...] Esse implícito modelo cultural etnocêntrico organiza nossa relação com o mundo, nosso olhar sobre o outro.

Sem existir nos bastou.
 Por não ter vindo foi vindo
 E nos creou.

Assim a lenda se escorre
 A entrar na realidade,
 E a fecundá-la decorre.
 Embaixo, a vida, metade
 De nada, morre.

Os poetas, artistas e escritores, comumente, utilizam o mito como uma forma de criar mundos, às vezes imaginários, onde as aspirações do inconsciente coletivo podem se tornar reais. No poema Ulisses, o mito é o “nada”, mas que é “tudo”. Sinto-me inclinado a pensar que o mito é o “nada”, conforme descreveu o poeta, porque não existe materialidade, mas é “tudo” por ser capaz de interferir nos comportamentos sociais e porque sua imagem nunca deixar de existir, sempre renascendo depois de ter morrido. Igualmente aos mitos, as imagens das favelas brasileiras nos livros didáticos franceses persistem. Essa concepção é um discurso que se repete a cada ano. Mesmo nos tempos em que os temas relacionados ao Brasil não faziam parte do programa curricular francês, elas ilustravam os manuais escolares da França. Ainda hoje constatamos contínuo regresso dessas imagens que se encontram projetadas no imaginário social dos franceses. E o que se veicula, na França, sobre as favelas brasileiras? Para nós, e, principalmente, em comparação ao mito, é o que jamais se renova, é simplesmente o que se diz, sobretudo, dos problemas decorrentes do aumento populacional das cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo. Em parte, é o que a mídia televisiva diz e veicula; posteriormente, é o que os outros, como os autores e editores dos livros didáticos dizem, principalmente, a partir do que a mídia veicula. Assim, também, é o que delas contam os professores aos seus alunos. Enfim, é o que vai sendo contado repetidamente.

A imagem e o mito, do mesmo modo, podem ser significações atemporais. Possivelmente, por essa razão, devemos entender que uma imagem do passado nunca será ultrapassada. Desse contexto, compreendemos que a realidade física pode ser transportada e protegida, tal como em uma fotografia em que a paisagem é capaz de ser transposta de um lugar para outro, de uma época para outra. As imagens das favelas, desse modo, não desaparecem e não envelhecem, ou melhor, não morrem, são eternas; elas continuam e continuarão a produzir os seus efeitos por meio dos livros didáticos franceses.

...

Na concepção de Monnet (1994), todos os lugares possuem uma dimensão simbólica em potencial, dependendo de seu significado para um grupo. O símbolo, por isso,

“[...] repose donc sur une réalité plus ou moins imaginée, interprétée voire sacralisée¹¹¹ [...]” (PAULET, 2002, p. 13). Nesse viés, as cidades brasileiras, nas imagens dos livros didáticos franceses, não são retratadas, unicamente, como simples aglomerações urbanas. Elas estão inseridas e sacralizadas em um imaginário de simbolismo, retratadas, sobretudo, pelos aspectos da miserabilidade. A cultura, então, pode ser o elemento capaz de explicar os seus simbolismos.

A maneira como os indivíduos representam o mundo é parte de uma tradição transmitida pela educação que se modifica em cada época da história. A cultura cria alguns símbolos que, por sua vez, revelam as ideologias de uma sociedade. A imagem do capitalismo, por exemplo, pode ser simbolizada pelos altos edifícios que fazem parte das grandes cidades mundiais. Por isso, o ataque às torres gêmeas do *World Trade Center* e ao *Pentágono*, em 11 de setembro de 2001, pretendia destruir aqueles que representavam os símbolos da potência norte-americana, emblemas imagéticos do liberalismo econômico e da força militar, respectivamente. Do mesmo modo, Hiroshima e Nagasaki são, ainda, cidades símbolos da destruição causada pela II Guerra Mundial. Desse modo, “[...] ces images mentales sont donc fondées sur des connaissances acquises par les individus. Suivant les pays et les sociétés, les manières de ‘voir’ le monde se construisent dès la plus jeune enfance¹¹² [...]” (PAULET, 2002, p. 14).

Diante do exposto, Stébé e Marchal (2009) afirmam que existe, no imaginário coletivo de algumas sociedades, o mito das “cidades-guetos”, conforme explicamos anteriormente. De acordo com esses autores, o mito das “cidades-guetos” pode surgir quando os fatos ocorridos em regiões periféricas de uma determinada cidade são intensificados e generalizados pela mídia, ressaltando, sobretudo, uma estrutura urbana associada à violência, à segregação e à delinquência como sendo a origem de todos os males que sofrem as sociedades. Assim, o mito sobre uma cidade pode fornecer uma imagem deformada de sua realidade e criar uma homogeneização do espaço, convertendo-a, desse modo, em uma entidade geográfica.

As imagens das favelas brasileiras, quando produzidas em simulacro ao mito, destituem automaticamente a sua data de registro, o que as torna atemporais e acaba, por isso, dificultando a compreensão sobre a realidade do espaço geográfico brasileiro. Ora, “[...] o mito impõe um vínculo interno com o passado como origem, isto é, com um passado que não

¹¹¹ [...] baseia-se sobre uma realidade mais ou menos imaginada, interpretada ou mesmo sacralizada.

¹¹² [...] Essas imagens mentais fundamentam-se a partir dos conhecimentos adquiridos pelos indivíduos. Acompanhando os países ou as sociedades, as maneiras de “ver” o mundo se constroem desde a mais tenra infância [...]

cessa nunca, que se conserva perenentemente presente e, por isso mesmo, não permite o trabalho da diferença temporal e da compreensão do presente enquanto tal [...]” (CHAUI, 2006, p. 9). Por conseguinte, isso dificulta a decodificação das imagens que representam as cidades brasileiras nos livros didáticos, pois existe o risco de os alunos tomarem o passado como presente.

Finalmente, podemos afirmar que as palavras, os textos e as imagens, por vezes, reduzem o mundo às suas particularidades. Por isso, a validade ou não das imagens brasileiras nos livros didáticos franceses é o nó que tentamos desatar. Nesse sentido, apresentaremos no capítulo seguinte uma metódica análise das imagens do Brasil que se encontram nesses manuais escolares, com intuito de explicar as permanências, as evoluções e as suas características no contexto da prática iconográfica e da realidade brasileira.

4 A ICONOGRAFIA GEOGRÁFICA NOS LIVROS DIDÁTICOS FRANCESES: ENCENAÇÃO DAS PAISAGENS, RITUALIZAÇÃO DE IMAGENS E NOVOS OLHARES SOBRE O ESPAÇO BRASILEIRO

Interrogamos, nesse capítulo, as particularidades que caracterizam a formatação das imagens brasileiras nos livros didáticos franceses, analisando, em específico, as diferentes maneiras como o enquadramento e o ponto de vista se associam com as intenções pessoais dos autores para explicação dos conteúdos geográficos. Por conseguinte, mostramos que a disposição das fotografias nos manuais escolares franceses são estratégias iconográficas que corroboram, muitas vezes, com uma visão singular ou unilateral da realidade do Brasil. Assim, para além de seu objetivo didático-pedagógico, as imagens brasileiras contribuem com a formação de um imaginário que se ritualizou, ao longo dos anos, pela repetição dos mesmos cenários paisagísticos e dos mesmos assuntos que explicam a organização espacial desse país.

4.1 A FOTOGRAFIA COMO LEITURA DA PAISAGEM: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA PARA ANÁLISE DA REALIDADE

Apesar das críticas apresentadas em relação ao uso das imagens nos livros didáticos, as quais oscilam em torno da substituição e evocação, não há como desconsiderar que elas – as imagens – são necessárias e imprescindíveis no ensino de Geografia. Por sinal, é da confluência entre a imagem e a paisagem que se produz um dos mais importantes documentos iconográficos dos manuais escolares: a imagem da paisagem. A propósito, quando nos referimos a uma e outra, logo reportamo-nos às formas; a primeira pela formatação e a segunda pelas características de um país.

O surgimento da palavra paisagem, em língua francesa especificamente¹¹³, apareceu no fim do século XVI em acepção à ideia de país, quando os artistas submetiam a sua vivência em um determinado espaço terrestre ao desejo de reproduzi-lo, numa confrontação entre a realidade e a subjetividade. Assim, palavra paisagem é utilizada, primeiramente, na pintura e na literatura. Isso justifica o fato de que Cueco (1995) considera a paisagem, antes de tudo, como o tema do artista, pois, desde aquela época, influenciado pelo encantamento das belezas naturais, havia o desejo de que o olhar fosse efetivamente bloqueado e enquadrado, mesmo que no processo de transposição dessa realidade para a tela

¹¹³ No texto escrito por Jean-Claude Wieber, intitulado “Le paysage visible, un concept nécessaire”, o autor afirma que a palavra paisagem apareceu, pela primeira vez nos escritos franceses, em um texto de Robert Estienne, em 1549. Ela fazia referência a um quadro que representava a extensão de um determinado país.

fosse preciso escolher um único ponto de vista para organizar as formas visíveis. Desde então e, curiosamente, até nos dias atuais, existe um sentimento de beleza associado às paisagens. Isso, a nosso ver, é herança de uma cultura marcada pela religiosidade e pelo sagrado, tendo em vista que, desde os primórdios, os cenários naturais foram utilizados como uma forma de integrar e/ou aproximar os seres humanos a um Ser superior.

A fotografia, nesse contexto, se apresenta como um “arquivo de informações” do espaço geográfico e, por isso, é capaz de mostrar os diferentes cenários sobre a organização e a transformação da superfície terrestre. Jean Brunhes (1869-1930), geógrafo francês, desde 1912 começou a se interessar pelas imagens fotográficas por considerá-las documentos capazes de fornecer o entendimento da evolução das paisagens e da dinâmica das sociedades humanas. Mas, a paisagem é tudo aquilo o que se vê, no concreto e no tangível; a imagem da paisagem, com um enquadramento e uma formatação específica, é uma escolha de seu autor. Isso pode justificar o fato de que as fotografias podem nos deixar confusos pelo hibridismo entre a imagem e a realidade, o subjetivo e o objetivo, o natural e o cultural. Em outros termos, é preciso duvidar dos contornos da imagem de uma paisagem porque eles revelam um olhar específico sobre o mundo, que não é visível em sua totalidade.

Quanto ao uso das imagens paisagísticas no ensino de Geografia e, sobretudo, nos livros didáticos franceses, entendemos com Bertrand (2007, p. 90) que “[...] il n’y a pas de paysage sans géographie. Il n’y a non plus de géographie sans paysage¹¹⁴ [...]”. Para esse autor, iniciamos a formação geográfica por meio das paisagens. Dessa forma, elas favorecem a compreensão das modificações do espaço geográfico, uma vez que se tornam registros da história. Porém, para decifrar as paisagens, naturais ou humanizadas, faz-se necessário um método de análise, o que implica, obviamente, a escolha de um caminho que possibilite interpretar as interrelações da sociedade com a natureza. Considerando essas afirmativas, compreendemos as razões de os programas de ensino e, por conseguinte, os livros didáticos franceses, estabelecerem a “Leitura da Paisagem” como um procedimento didático-metodológico para decodificação das imagens que se relacionam às maneiras como os seres humanos se apropriam do espaço.

Não obstante, até a década de 1950, o ensino da paisagem nas escolas francesas, influenciado pela geografia vidaliana, respondia, de modo peculiar, ao consubstancial projeto de diferenciação dos lugares e das regiões da Terra, antes de tudo, pelas características físicas. De acordo com essa premissa, Roumegous (2002) explica que a paisagem era o visível e, por

¹¹⁴ [...] Não existe paisagem sem geografia. Tão pouco existe geografia sem paisagem [...].

consequente, o “fotografável”, ou ainda, um instrumento de caracterização da fisionomia do espaço terrestre. Assim, não havia dúvida de que a paisagem como imagem podia representar a realidade. Desse modo, o procedimento metodológico – a leitura da paisagem – passou a constituir um método geográfico pelo fato de favorecer, com a observação, uma minuciosa descrição das paisagens visíveis nos livros didáticos. No entanto, muitas vezes, isso é feito sem considerar a problematização do espaço geográfico.

A partir do ano de 1975, a necessidade de uma releitura da paisagem que ultrapassasse a sua conotação naturalista fez com que surgissem outros elementos no contexto de sua análise, sejam humanos, econômicos ou culturais. Bertrand (2007) afirmava, inclusive, que compor uma paisagem era recompor a Geografia, indicando que a paisagem deveria ser recolocada no centro dos questionamentos socioeconômicos e ecológicos para o entendimento das transformações do território. A propósito, o estudo da paisagem, na Geografia escolar, deveria superar a ruptura existente entre a Geografia física e a Geografia humana como forma de reconciliar o rompimento entre natureza e cultura, isto é, do meio físico em relação ao contexto social.

Diante de tais discussões, sobretudo de cunho teórico-metodológico, a Geografia escolar e a Geografia acadêmica acirravam os debates em torno do conceito de paisagem e da validade da imagem na condição de ser uma cópia da realidade. Nesse aspecto, interrogavam sobre as implicações do distanciamento existente entre o observador e o objeto durante o processo de construção do conhecimento. Após tantas reflexões por parte dos geógrafos, o ensino de Geografia encontrou, por meio da associação da paisagem com a imagem, uma possibilidade para a aprendizagem do raciocínio geográfico. Nesse sentido, a análise das imagens paisagísticas, no contexto escolar, ampliou as possibilidades de entendimento do espaço geográfico, pois, de acordo com Roumegous (2002, p. 227), essa abordagem permitiu

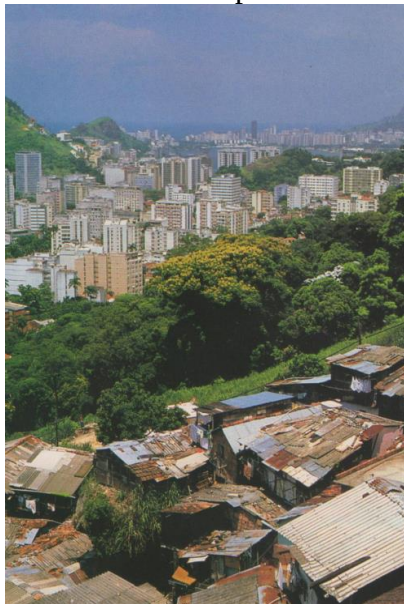
[...] d’articuler, pour la géographie scolaire, différentes problématiques qu’il était peu à peu apparu important de construire avec les élèves: analyse de représentations de l’espace perçu, sémiologie des objets, hypothèses de mise en relation pour en construire des configurations spatiales que l’on apprenne à analyser, question des acteurs, nécessité du travail sur les échelles pour en comprendre les projets, historiques des systèmes de production, approche des référents culturels et matériels qui les ont engendrés¹¹⁵ [...].

¹¹⁵ [...] articular, para a geografia escolar, diferentes problemáticas que eram pouco a pouco consideradas importantes de construir com os alunos: análise de representações do espaço percebido, semiologia dos objetos, hipóteses comparativas para construir configurações espaciais que se aprende a analisar, questões dos atores,

A paisagem tornou-se, então, um objeto escolar mensageiro de diferentes questões sobre a realidade de diversos países. Nesses termos, a institucionalização de um método para a leitura da paisagem nos colégios franceses aos poucos foi se solidificando, principalmente pelas publicações de alguns trabalhos desenvolvidos no campo da didática e da ciência geográfica, a partir de 1985. Trata-se, de acordo com Roumégous (2001), das obras “*Lire les paysages*”¹¹⁶ e “*La Montagne française: Espaces et Aménagements*”¹¹⁷, organizadas por Philippe Pinchemel e por Maryvonne Le Berre e Jean David, respectivamente. A preocupação de tais autores enunciava, por exemplo, a necessidade de articulação entre a paisagem, a imagem e os pontos de vista, o que não se resume apenas aos ângulos de vista. Aliás, consideravam importante, ainda, o entendimento das interações que os elementos naturais e sociais estabelecem nas explicações sobre a origem e a transformação da paisagem.

Desse modo, a leitura da paisagem proposta pela reforma dos programas escolares franceses, no ano de 1995, permite-nos fazer algumas reflexões acerca desse método de ensino e das práticas didáticas que envolvem o estudo da paisagem. Dentre tantas outras imagens utilizadas nos manuais escolares franceses, servimo-nos da Figura 45 para explicar os procedimentos que caracterizam tal proposta metodológica, que se inicia pelo entendimento dos planos de uma imagem.

Figura 45 -Imagem utilizada no livro didático para se analisar uma paisagem brasileira



Fonte: IVERNEL (Dir.), 2000, p. 274.

necessidade de trabalho sobre as escalas para compreender os projetos, históricos de sistemas de produção, abordagem de referentes culturais e materiais que os engendram [...].

¹¹⁶ Ler as paisagens

¹¹⁷ A montanha francesa: Espaço e Organizações

Entendendo que a organização dos planos que compõem uma imagem é a etapa inicial da leitura da paisagem, explicá-los-emos com base nos estudos de Neuray (1982). De acordo com esse autor, o primeiro plano da imagem é aquele que se encontra mais próximo do observador e se estende sobre algumas dezenas de metros da pessoa que visualizou a paisagem *in loco*. O efeito desse distanciamento, na concepção de Lacoste (1995), produz no aluno que visualiza a imagem, tanto do ponto de vista ótico quanto do ponto de vista psicológico, uma impressão de realidade, principalmente por oferecer os detalhes dos elementos que se encontram no espaço geográfico. Assim, “[...] se no primeiro plano nós somos abatidos por todas as formas visíveis da miséria, estas não são mais perceptíveis a uma certa distância, onde se estabelece uma certa ‘harmonia’ de formas e de cores [...]” (LACOSTE, 2003, p. 147). De fato, no primeiro plano da Figura 47 é possível identificar, com certa precisão, que as casas são construídas em condições precárias, dado à visibilidade dos materiais que foram utilizados, como restos de tijolos e de telhas.

No segundo plano, o olho humano não consegue distinguir todos os detalhes da paisagem, mas ainda é possível compreender a sua estrutura, isto é, a relação que os elementos estabelecem entre si. No terceiro e último plano, a distância não permite, porém, que as características dos elementos da paisagem sejam minuciosamente descritas, fazendo com que o observador enxergue apenas os seus delineamentos ou as formas do relevo. Assim, quanto mais os planos se distanciam, mais perdem as particularidades que a caracterizam.

Nesse processo, a observação do aspecto visual favorece ao aluno verificar as formas, as cores, os elementos e a organização espacial da paisagem retratada. O predomínio de certa cor, inclusive, pode sinalizar a influência de uma estação do ano ou o plantio de uma lavoura específica. É por isso que Mendibil (2001) chama atenção ao fato de que a presença das cores na imagem pode ser considerada superior à forma porquanto ela veicula expressão. Enfim, o escalonamento dos planos permite que o observador veja e situe os elementos que são informados durante a apresentação de um assunto qualquer. Eis, então, os primeiros critérios de sensibilização que permitem aos estudantes refletir, tomar conhecimento e traçar, inicialmente, o diagnóstico de uma paisagem representada pela fotografia.

No entanto, dependendo da intenção pessoal do autor do livro didático, ele mostra ou oculta os elementos da paisagem que considera essenciais para o entendimento de um tema geográfico. Desse modo, a imagem recebida pelo olho humano pode conduzir à interpretações equivocadas da realidade. Assim, verificar os elementos que aparecem e os que não aparecem na formação de uma imagem paisagística possibilita, segundo Le Du (2001), refletir sobre a escolha de uma tomada de vista ou do objetivo de toda fotografia nos manuais escolares.

Após a observação de cada plano, a descrição é o segundo encaminhamento na leitura da paisagem. Isso significa que o aluno deve individualizá-la pela composição, pelas formas e pela organização do campo visual; é considerar suas identidades e classificá-las. Para tanto, torna-se necessário o uso de um vocabulário, preferencialmente geográfico, para nomear, caracterizar e diferenciar os elementos formadores da paisagem, tais como vertente, cobertura vegetal, ocupação espacial, vale, colina, dentre outros. Assim, identifica-se a fisionomia dos lugares e os fenômenos que são captados pelos sentidos humanos, sejam naturais ou antrópicos.

Por conseguinte, tão importante quanto observar e descrever uma paisagem é que o aluno saiba localizá-la geograficamente; daí tal recomendação. De fato, quando a localizamos, começamos a explicá-la. Estamos afirmando, pois, que a ocorrência de alguns domínios morfoclimáticos em determinados lugares, por exemplo, podem demonstrar intrínsecos vínculos com as formas de povoamento de uma região e de outras características que se encontram implícitas em uma paisagem.

A leitura da paisagem estabelece, também, que o estudante seja capaz de produzir a representação da paisagem por meio de um croqui. O propósito, nessa etapa, é de desenhar e de colorir o conjunto dos elementos mais representativos na paisagem analisada, esboçando, em formas, os primeiros entendimentos sobre a organização do espaço e o levantamento das possíveis hipóteses de sua causalidade.

Analisar a paisagem, por fim, é encontrar nos vestígios, nos códigos e nas simbologias, ou ainda, no invisível e no “não-dito”, as razões que explicam as suas transformações e os seus modelos representativos. Afinal, na dimensão pedagógica e didática, entendemos que a paisagem, conforme escreveu Bertrand (2007), também se fundamenta “[...] entre a cultura e a ciência, o subjetivo e o objetivo, o qualitativo e o quantitativo [...]”. É esse mesmo autor que nos explica sobre a necessidade de nos desvencilharmos de uma visão saudosista para ultrapassar a visão exterior, contemplativa ou estetizante da paisagem, pois a crença de que ela é uma espécie de antídoto ao desenvolvimento não faz senão aumentar certo número de obstáculos em sua análise.

Nesse sentido, o método de “Leitura da Paisagem” tornou-se uma das principais propostas de estudo para a compreensão dos diferentes espaços mundiais analisados nos livros didáticos franceses. Portanto, para que o aluno os compreenda, deve, a partir da imagem fotográfica, observar, descrever, localizar, representar e analisar. Isso, porém, é um procedimento que envolve certa complexidade e, a nosso ver, não garante o conhecimento fiel e imediato da realidade, por razões que explicamos a seguir.

Entendemos, de início, que as imagens produzem interpretações equivocadas do espaço geográfico, principalmente quando os seus ângulos de vista são tomados pelos alunos no sentido absoluto. Aliás, sabemos que esses ângulos correspondem aos interesses do autor do livro didático para posicionar e organizar os elementos em função dos simbolismos que apresentam. Para compreender as imagens paisagísticas e, por conseguinte, a organização do mundo que nos cerca, é preciso sair da evidência do real, confundida muitas vezes como sendo a própria realidade.

Por isso, a leitura da paisagem impõe, segundo Roumégous (2001, p. 52), a necessidade de uma abordagem semiológica, pois “[...] cette recherche de relation entre un signe ‘écrit’, un objet, son nom, son affectation apparente, et un sens, parfois lointain, perdu, de l’acte qui l’a produit, met en jeu l’homme - l’élève qui s’interroge - comme acteur de cette écriture. C’est tout sauf innocent¹¹⁸ [...]”. Nesse contexto, da mesma forma que o uso de uma determinada palavra em ocasiões especiais pode ser um sinal em que o significado se estabelece por meio de um código, as imagens são formas de comunicação que, dependendo do modo de sua utilização, também assinalam um significado. Por esse motivo, se bem analisados, os elementos de uma imagem paisagística podem expressar diferentes níveis de informações, extraordinariamente complexas e completas, ampliando assim o entendimento de um mundo que é constituído de sinais e por sinais. Com efeito, se algumas paisagens são portadoras de mensagens facilmente decifráveis, outras não correspondem àquilo que representam.

Os sinais¹¹⁹ que são estabelecidos por meio de algumas palavras são aplicáveis, igualmente, para o entendimento das imagens, uma vez que “[...] tudo aquilo pelo qual alguém se dá conta de outra coisa [...]” (FIDALGO; GRADIM, 2005, p. 14) pode ser entendido como um sinal. Para um observador com o olhar “desarmado”, o mundo pode lhe parecer restrito e fragmentado, pois não consegue estabelecer as relações diante dos fatos mais díspares do dia a dia, que têm por base os códigos estabelecidos.

A revista *L’Espace Géographique* publicou, em 1974, alguns apontamentos sobre a leitura da paisagem em uma perspectiva semiológica. Os debates que envolviam tal questão procuravam encontrar respostas para o entendimento dos elementos que compunham uma

¹¹⁸ [...] Esta pesquisa de relação entre um signo escrito, um objeto, seu nome, sua simulação aparente e, um sentido, às vezes distante e perdido do ato que o produziu, coloca em jogo o homem - o aluno que se interroga - como o ator desta escrita. Tudo isso não é nada inocente.

¹¹⁹ Sinal é um conceito entendido por António Fidalgo e Anabela Gradim numa concepção mais ampla que o signo, já que este último se impôs na semiótica de forma técnica, derivado do latim e que não sofreu os percalços de sua intensa utilização, diferentemente do primeiro. Foi a partir do termo sinal, por exemplo, que surgiram as expressões sinaleiro, sinalizar, assinalar, dentre outras palavras. De qualquer modo, segundo esses autores, os sinais entram no campo de estudo da semiótica.

imagem paisagística. Constatou-se, assim, que não existe um significado preciso para esses elementos: algumas vezes eles possuem a função de comunicar, outras vezes esses mesmos elementos configuram-se como uma significação que não pode ser determinada de imediato.

Ademais, na concepção de Brunet e Vanduick (1974), os significados de uma imagem paisagística podem mudar de acordo com os lugares, com os tempos históricos e até mesmo com o fato de o observador ser ou não habitante daquela paisagem. Muitos signos inscritos na imagem são produzidos com a intenção de dizer ou afirmar algum significado. É por isso que o observador deve estar atento às informações que estão constituídas nas paisagens, o que permite a sua leitura. A arquitetura das residências na região sul do Brasil, por exemplo, significa a influência de algumas culturas europeias em nosso país, assim como a organização das casas em uma favela pode revelar as condições econômicas daquela comunidade e/ou a má distribuição de renda e o déficit habitacional. Enfim, a forma e o aspecto de um determinado tipo de residência e, até mesmo a construção de qualquer obra, pertencem a um tipo de signo que testemunha, em cada época, um modo de comunicação com o espaço urbano.

Alguns signos dizem aquilo que parece, outros aquilo que é. Habitamos aqui, e não em outro lugar: isso pode ter sentido, estabelece a distinção. As barreiras são compactas ou leves, opacas ou transparentes, com cacos de vidro ou flores. As casas são anônimas e não dizem nada, porque seus ocupantes nada querem dizer; ou são discretas, elegantes, pretensiosas, excessivamente desproporcionais; elas expressam a modéstia e a minúcia, a arrogância e a fortuna, o poder e a glória. (BRUNET citado por CLAVAL, 2004, p. 66).

Assim, a imagem de uma paisagem deve ser entendida como uma complexa rede em que se entrelaçam significados e significantes, resultante da imbricação de múltiplos sistemas de referência das atividades humanas. Diante do exposto, Brunet e Vanduick (1974, p. 151) afirmam que a leitura da paisagem consiste fundamentalmente na existência de duas abordagens, “[...] celle du chercheur, qui lit le paysage pour l’interpréter et celle de tout individu, qui porte un jugement de valeur sur le paysage, ce qui n’implique pas forcément une véritable lecture”¹²⁰. No primeiro caso, em especial, um observador procura, pelo estudo da paisagem, um método que lhe permita atingir e revelar os seus significados. Para que essa análise não se fragmente em apenas uma parte dos significados, seja no direcionamento dos aspectos naturais, seja no dos humanos, acrescenta, aos aspectos visíveis da imagem, os

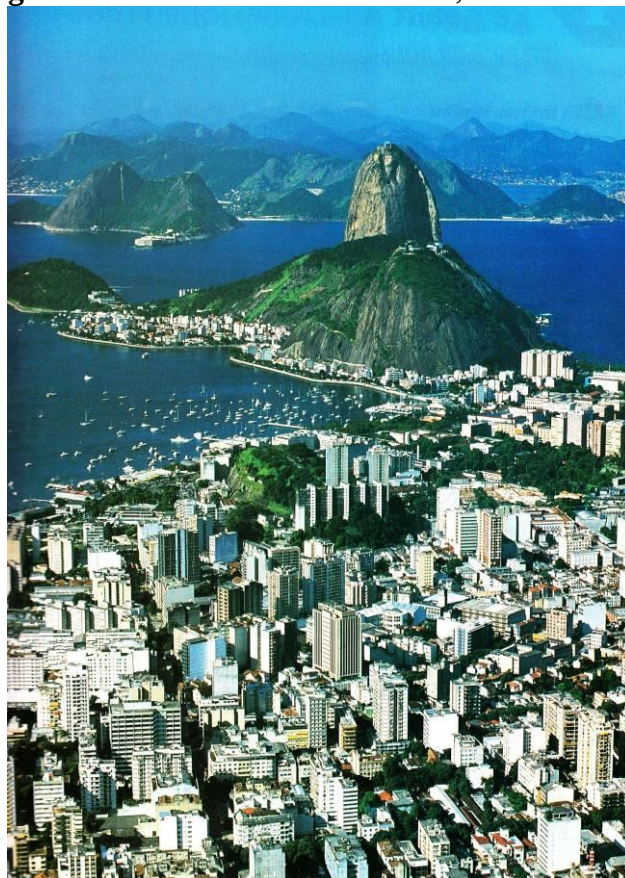
¹²⁰ [...] aquela do observador que lê a paisagem para interpretá-la e aquela de todo indivíduo, que emprega um julgamento de valor sobre a paisagem, o que não implica necessariamente uma verdadeira leitura.

elementos invisíveis, visto que a imagem não deve ser interpretada como um dado de objetividade evidente.

Em conformidade com as reflexões dos autores supracitados, entendemos quão complexo torna-se analisar a totalidade dos elementos de uma imagem paisagística, por duas razões distintas. A princípio, somos conduzidos a selecionar os signos que são ou nos parecem ser mais compreensíveis. Em seguida, cada signo escolhido está relacionado com os interesses particulares de cada observador. Esse último caso é um aspecto essencial das diferentes maneiras de ver de cada indivíduo, que analisa a imagem conforme a sua formação geográfica, as ciências que lhe são afins ou os traços de sua cultura. Com isso, um mesmo signo, no conjunto dos elementos de uma paisagem, é examinado diferentemente por abordagens distintas. É por isso que Brunet e Vanduick (1974) afirmam que o conhecimento total de uma paisagem e, por conseguinte, de sua imagem, é mera utopia.

Mas, percebido como um conjunto de signos, os elementos da paisagem devem ser analisados de tal maneira que contribuam para o entendimento das relações entre os aspectos físicos e humanos. A questão mencionada por Brunet (2009), nesse caso, é que todo elemento de uma paisagem possui três modos de operar. Pode ser um signo para o pesquisador, um signo para o indivíduo comum ou um agente dos sistemas. Para o pesquisador, os signos oferecem uma possibilidade de reconstituir os significados, isto é, de entender os mecanismos que os produziram pelos vestígios encontrados. Para o indivíduo comum, o mesmo signo é portador de conotações: belo, feio, hostil, agradável, dentre outros adjetivos. E, por último, para o agente de sistemas, a paisagem não opera no nível da semiologia. Esses modos de operar os elementos da paisagem podem ser apresentados a partir da Figura 46.

Figura 46 - A baía de Guanabara, no Rio de Janeiro

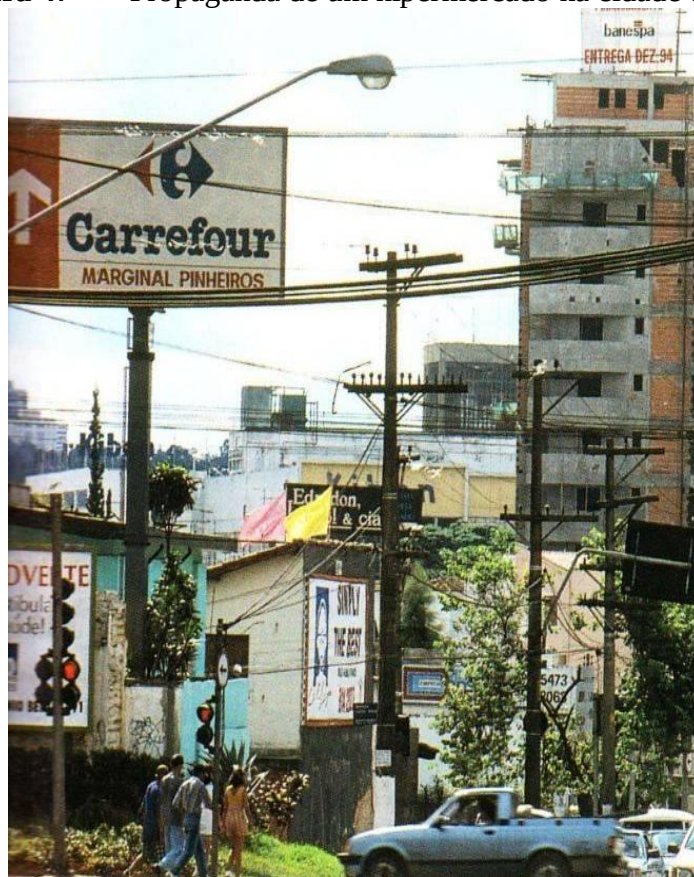


Fonte: CHAMPIGNY; BERNIER (Dir.), 2002, p. 311.

Nessa imagem, dentre os vários elementos visíveis, atenhamo-nos àqueles que compõem o último plano da fotografia, com intuito de explicar a compreensão de Brunet (2009) a respeito dos signos. Nessa imagem paisagística, as elevações do terreno, ao fundo, representam para o pesquisador o signo de uma ondulação tectônica e o equilíbrio biológico entre a vegetação, o solo e o clima. Para um indivíduo despretensioso, turista ou morador daquela localidade, seria um imagem do repouso que é oferecida diante da expansão dos centros urbanos. Por último, para os agentes do sistema, pode significar um obstáculo às comunicações.

Do mesmo modo, a propaganda de alguns hipermercados nos grandes centros urbanos do Brasil, conforme mostra a Figura 47, nos faz pensar que esse hipermercado seja o signo da concentração do comércio, a imagem da escolha e do espetáculo ou o agente da distribuição dos produtos comercializados.

Figura 47 - Propaganda de um hipermercado na cidade de São Paulo



Fonte: GAUTHIER (Dir.), 1996, p. 239.

Assim, a imagem paisagística, percebida como um conjunto de signos, pode se apresentar como um reflexo incompleto e deformado dos significados. “[...] Incomplet parce que les signifiés (systèmes naturels, systèmes de production, structures sociales et économiques, flux, etc.) ne se traduisent que partiellement par des signifiants¹²¹ [...]” (BRUNET, 2009, p. 14). Examinemos, pois, com cuidado, o problema da incompletude a que se refere Brunet (2009). Ao afirmar que a imagem paisagística é um reflexo incompleto e deformado do conjunto de significados, Brunet (2009) defende que um mesmo significante pode corresponder a significados diferentes, ou seja, algo similar aos homônimos. Isso quer dizer que uma mesma forma, quando vista em paisagens diferentes, pode ser produto de diferentes mecanismos. Além disso, um mesmo significado pode, também, ser representado por significantes diferentes. Entendemos, assim, que a “Leitura da paisagem” também não seria um termo correto para a proposta de se analisar as imagens nos livros didáticos franceses, tendo em vista que nem todos os seus elementos são visíveis ou explicitamente

¹²¹ Incompleto porque os significados (sistemas naturais, sistemas de produção, estruturas sociais e econômicas, fluxos etc.) são traduzidos apenas parcialmente pelos significantes [...].

compreendidos. Afinal, “[...] on ne lit pas un livre en cachant la moitié des pages¹²² [...]” (BRUNET, 2009, p. 16). Poder-se-ia afirmar, é claro, que o termo “leitura da paisagem” seria devidamente aplicado, se a sua interpretação não fosse limitada pelas informações que se encontram ocultas.

Enfim, se cada elemento da imagem paisagística pode ser compreendido como sendo um signo, isso se deve ao fato de que ele comporta um ou vários significados. Nesse viés, os signos podem ser analisados como uma produção intencional com o objetivo de transmitir informações, ou serem produzidos de maneira independente, sem relações de juízo, mas possuindo sentido. Nesses dois casos, o desafio dos alunos, em sala de aula, é o de decifrar se o propósito do signo é uma comunicação ou é uma significação. Essa interpretação é um tanto ou quanto complexa.

Mais do que isso, torna-se urgente que o estudo da paisagem possibilite, ao menos, uma aproximação da Geografia com a História. De modo abrangente, as intervenções que as sociedades promovem sobre as paisagens são o resultado do trabalho humano e, por isso, a escala temporal seria responsável por desvelar a evolução das transformações que ocorrem no espaço geográfico, embora elas sejam visualizadas de maneira estática na imagem. Nesse sentido, na decodificação das imagens paisagísticas, é necessário reconstituir o processo de evolução das paisagens retratadas, considerando os traços históricos que são deixados nos diferentes lugares a partir de questionamentos sobre os atores que o produzem e a quem produzem, as suas razões, os modos de produção, a escolha das localidades, o contexto social e econômico, dentre outros quesitos. Essas interrogações favoreceriam, inclusive, um olhar interdisciplinar sobre a leitura da paisagem.

Muitas vezes, porém, os alunos, sobretudo em nível colegial, não conseguem ter a perspicácia suficiente para entender o jogo que se opera na “invenção da paisagem”. Ora, se buscarmos em diferentes imagens de um mesmo lugar os ângulos de vista que são utilizados, notaremos que cada paisagem é condizente com os desejos de seu criador. Afirmamos, então, que o belo e o feio são propriedades do olhar, que procura na paisagem os ângulos de vista para melhor representá-los.

Em sala de aula, o desafio dos professores é confrontar as diferentes combinações estabelecidas entre esses ângulos e os assuntos discutidos para que as paisagens sejam decodificadas e que se desfaçam alguns de seus modelos representativos, dentre outros, o correspondente à permanente associação dos países em desenvolvimento com as imagens de

¹²² [...] Não se lê um livro escondendo a metade de suas páginas.

cunho miserabilista. Do contrário, existe o risco de permanência dos mesmos estereótipos e clichês que se veiculam sobre a sua realidade. A imagem, nesse caso, não pode e não deve ser tratada de modo unilateral, ou seja, como um fim em si mesmo, desvinculado de análises que desconsiderem o subjetivo, as relações de poder que ocorrem no espaço geográfico, os interesses de caráter político, dentre outros aspectos. Se assim for, a imagem vista e percebida tornar-se-á sinônimo de realidade. É imprescindível, portanto, que o ensino e a aprendizagem sobre as paisagens brasileiras, como também de tantas outras do mundo, não isente de suas análises tais questionamentos.

Merece destaque, aqui, o estudo realizado por Thémines (2001) acerca dos programas de ensino instituídos a partir de 1995 para a classe da *Sixième*; em específico, sobre os conteúdos dos “Grandes tipos de paisagens”. O propósito desse autor consiste em avaliar as relações entre a realidade e o conhecimento, confrontando-os com os conteúdos escolares. Para verificar a aplicabilidade do realismo na abordagem paisagística, o autor fundamentou-se no princípio elaborado por Audigier (1993), que considera ser possível conhecer a realidade independente da experiência do observador em relação a ela. Propomos, então, aprofundar as proposições de Thémines (2001) a respeito do conhecimento da realidade, uma vez que a Geografia escolar constantemente a referencia por meio das imagens.

Nos livros didáticos, as imagens fotográficas, certamente, contribuem com a visualização das diversas paisagens do mundo, por conseguinte, permitem, ainda que de modo indireto, o contato com a realidade de outros países. Podemos afirmar, então, que o aluno se encontra, ao mesmo tempo, próximo e distante dela – da realidade. Essa assertiva, no entanto, comporta diferentes entendimentos a respeito da construção do conhecimento da realidade, conforme os postulados elaborados por Thémines (2001).

Diante de uma fotografia, por exemplo, a realidade pode ser percebida pelo aluno por meio de um procedimento exterior a ele e à própria realidade. Trata-se, nesse caso, da utilização de um método de análise que, aplicado à imagem, pode produzir o conhecimento pela caracterização, classificação e organização dos elementos geográficos visíveis. Nesse contexto, a imagem fotográfica reproduz a realidade porque ela toma as formas de seu referente e dá acesso ao conhecimento de seus elementos constitutivos.

Por outro lado, quando não existem procedimentos didático-metodológicos para análise da imagem fotográfica, seja no livro didático ou em sala de aula, o aluno mantém uma relação de equivalência entre a imagem e a realidade. Isso fortalece a ilusão de que é possível chegar ao conhecimento da realidade apenas pela visualização da imagem. De acordo com

Thémines (2001), isso ocorre ao longo do trabalho docente quando o professor orienta os conteúdos geográficos pela prática de perguntas que induzem a determinados tipos de respostas pré-estabelecidas.

Contudo, o conhecimento da realidade pode estar relacionado, diferentemente dos modos anteriores, com a vivência dos alunos com outras realidades. Nesse propósito construtivista, a elaboração do conhecimento é um processo de interação cognitivo entre o sujeito e o fenômeno ou objeto. Assim, as imagens fotográficas são interpretadas pelos estudantes a partir do confronto dos elementos de uma paisagem que já são conhecidos com aqueles que procuram identificar na imagem, em função de suas equivalências. Diante disso, é fundamental que o aluno adquira outros conhecimentos sobre a imagem, notadamente pela aprendizagem das relações simbólicas entre as formas apresentadas, as cores, os ângulos de vista, dentre outros elementos; pois os conteúdos geográficos não se limitam aos objetos concretos. Muitas vezes, é nas marcas invisíveis da imagem que se encontram as respostas sobre os significados das paisagens representadas nos livros didáticos.

Por fim, o processo de interação social entre os sujeitos também pode contribuir com o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Nesse caso, a imagem é tomada como um partícipe para a compreensão da realidade. Para tanto, os alunos, em interação uns com os outros, podem encontrar a sua dimensão simbólica a partir das discussões sobre as intenções que levam à sua fabricação. Sob esta ótica, obviamente, “[...] l’image est donc envisagée comme média (support et contenu) dans des processus de production territoriale¹²³” (THÉMINES, 2001, p. 66). Por isso, o ensino de Geografia deveria considerar, impreterivelmente, no estudo da paisagem, a análise sobre a linguagem das imagens.

Aliás, uma das críticas elaborada por Thémines (2001) acerca do estudo da paisagem refere-se ao seu distanciamento com os aspectos políticos, afetivos, ideológicos ou psicológicos. Nesse viés, negligencia-se a dimensão intersubjetiva na aprendizagem; considera-se o aluno como mero espectador diante das imagens paisagísticas. De acordo com as premissas desse autor, os programas de ensino da *Sixième*, para exemplificar, se inserem em um contexto que estuda “Os grandes tipos de paisagem” desarticulado da aprendizagem sobre a imagem, fundamentado na crença de que ela corresponde ao seu referente, na totalidade. Nas palavras de Thémines (2001, p. 76), “[...] cette création scolaire ignore tranquillement les apports scientifiques, non seulement de la géographie, mais aussi de la

¹²³ [...] A imagem é considerada, então, como uma mídia (suporte e conteúdo) no processo de produção territorial.

psychologie cognitive, de la psychologie sociale, de la sémiologie ou encore de la épistémologie¹²⁴ [...]”.

Além disso, o estudo da paisagem deve primar, ainda, pela interpretação das formas de exploração da natureza (em certos casos brutais, sabemos disso!) sem colocar como foco central das discussões o desejo de que ela é um santuário a ser conservado, pura e simplesmente. As profusas modificações nas paisagens, quando não o desaparecimento de algumas, parecem incitar uma onda neorromântica e poetizada da natureza, às vezes não sem razão diante do desenvolvimento econômico desenfreado. É nesse sentido, portanto, que o ensino de Geografia deve contribuir para uma análise da paisagem que desmistifique sua tradição naturalista e explique o seu processo de transformação pelos múltiplos fatores e atores que fazem emergir novas paisagens, representações paisagísticas e valores implícitos. Em tal perspectiva, devem-se analisar criticamente as imagens das paisagens, na medida em que são o resultado de uma escolha. Daí, entender o funcionamento do olhar: “[...] quelle prise de vue, d’où, pour montrer ou masquer quoi? Quels sont les partis lisibles sur l’image (couleur, ciel, influence des éléments « mineurs » du premier plan, détails, sujets...) ?”¹²⁵ (LE DU, 2001, p. 37).

Por sinal, a partir das reflexões de Cueco (1995) e Lacoste (2003), compreendemos que as imagens paisagísticas não existem espontaneamente, sobretudo as belas paisagens. Ora, se um país pode ser caracterizado, dentre outros aspectos, por sua extensão territorial e por suas formas naturais, são os lugares mais elevados do terreno que possibilitarão enxergar tais dimensões e vista bastante aprazíveis. Os panoramas vistos desses locais constituem, sabemos, um lugar de onde se aplica não apenas a contemplação, mas a vigilância do território para o exercício do poder e da segurança. Para além disso, Cueco (1995) nos chama atenção ao fato de que esses mesmos lugares, face a visualização das paisagens naturais que propiciam, sempre estiveram relacionados a um processo de interiorização dos seres humanos pelo fato de que poderia uni-los ao cosmos. Assim, ficariam mais próximo do céu e das estrelas, numa pretensão desejo de integração do homem à natureza, de maneira indissociável. Eis, então, um possível entendimento das imagens naturais que pode ser explorado em sala de aula.

De modo geral, a projeção das paisagens naturais que visualizamos nos livros didáticos e até mesmo nos diferentes meios de comunicação não consegue ultrapassar o

¹²⁴ Esta criação escolar ignora, tranquilamente, as contribuições científicas, não somente da geografia, mas também da psicologia cognitiva, da psicologia social, da semiologia ou ainda da epistemologia.

¹²⁵ [...] Qual a tomada de vista, de onde, para mostrar ou esconder o quê? Quais são as partes legíveis sobre a imagem (cor, céu, influência dos elementos “secundários” do primeiro plano, detalhes, sujeitos...) ?

caráter naturalista a que estão vinculados, desconsiderando de sua análise a inserção dos aspectos sociais e culturais. Deve-se considerar, por isso, que existe uma lacuna na contemporaneidade quanto ao imbricamento das questões naturais e sociais na paisagem, como estabelece Moscovici, citado por Bertrand (1995, p. 95):

[...] le combat se déroule effectivement sur deux fronts. Sur le front des sciences sociales, pour leur faire connaître la dimension naturelle des phénomènes, des dynamismes sociaux. Sur le front des sciences naturelles, pour les amener à se pénétrer de la spécificité du social, à abandonner le mépris dans lequel elles tiennent l'acquis dans ce domaine et à renoncer aux simplifications parfois puériles – elles abondent en éthologie – de leurs spéculations¹²⁶ [...].

E preciso, pois, que o ensino de Geografia consiga ultrapassar na análise das imagens, principalmente no caso das paisagens, os obstáculos que criaram a dicotomia entre a sociedade e a natureza, num constante confronto entre o culturalismo e o naturalismo. É por isso que Bertrand (1995) considera que a paisagem não se encontra nem de um lado nem de outro, nem entre os dois; a análise naturalista e a social devem ser as duas faces exploradas da mesma paisagem. Cabe entender, por conseguinte, que a imagem social de uma paisagem é consequência de uma prática cultural, ou seja, pode ser uma interpretação social da natureza. Isso nos leva a compreender que a produção das imagens brasileiras nos livros didáticos franceses, principalmente em relação às paisagens, se apresenta mediante uma complexa relação que envolve, ao mesmo tempo, aspectos subjetivos, culturais, reais e simbólicos.

Aliás, a maneira como as sociedades modificam as paisagens mostra que ela é:

[...] o reflexo e a marca impressa da sociedade dos homens na natureza. Ela faz parte de nós mesmos. Como um espelho, ela nos reflete, ao mesmo tempo, ferramenta e cenário. Como nós e conosco, ela evolui, móvel e frágil. Nem estática, nem condenada. Precisamos fazê-la viver, pois nenhum homem, nenhuma sociedade, pode viver sem território, sem identidade, sem paisagem (BERTRAND, 2007, p. 263).

As paisagens, no contexto supracitado, servem de pano de fundo para a compreensão da organização do espaço mundial, pois, em concordância com Bertrand (2007), entendemos que elas expressam a relação dos indivíduos com os lugares em que vivem, fazem

¹²⁶ [...] O combate se desenvolve efetivamente sobre duas frentes. Sobre a frente das ciências sociais, para conhecer a dimensão natural dos fenômenos, dos dinamismos sociais. Sobre a frente das ciências naturais, para conduzi-las a penetrar na especificidade do social, a abandonar o desprezo em que vêm o que adquiriram nessa área e para renunciar às simplificações às vezes ingênuas – elas abundam em etologia – de suas especulações.

parte de uma ideologia e se encontram sustentadas pela profusão das imagens e pela onipresença das mídias visuais.

É impossível terminar essas discussões sem mencionar, ainda, a maneira como as imagens paisagísticas se inserem na lógica de funcionamento dos manuais escolares. O livro didático de Geografia, como produto pedagógico e didático - mas também comercial - é um instrumento que, ao mesmo tempo, orienta as práticas de ensino e permite a visualização das diferentes paisagens do mundo. Nesse viés, Le Roux (2001, p. 79) considera o livro didático como

*[...] un produit de communication (qui doit séduire l'enseignant comme l'élève) et un produit informatif. Il doit attirer, montrer, informer, démontrer, tout à la fois. La mise en page du savoir se confond ainsi avec une mise en scène d'une géographie scolaire proche d'un style journalistique, éclatée, visuelle, « concrète ».*¹²⁷

A disposição dos documentos nos livros didáticos revela, segundo Le Roux (2001), o propósito de um ensino que se considera como magistral: uma aula planejada de acordo com o desenvolvimento de um tema central anunciado previamente. Nesse intento, o projeto editorial e didático estrutura os conteúdos a partir de uma problemática geral, com o objetivo de reforçar o assunto discutido e orientar o estudo dos alunos.

Entretanto, ao analisar alguns questionamentos que subsidiavam as reflexões e as interpretações acerca das imagens nos livros didáticos franceses, Le Roux (2001) constata que na leitura da imagem - instrumento base para o estudo da paisagem - o aluno desenvolve o saber geográfico prioritariamente pela narração e pela descrição, desvinculado da causalidade. Os textos que os acompanham se apresentam ora como fragmentos do conhecimento, ora como um excesso de informações parciais ou factuais. Assim, de uma interrogação e/ou problematização sobre a imagem paisagística, aparecem discursos geográficos onde o mundo é visto de modo simplificado e narrativo. Ademais, Le Roux (2001) é enfática ao afirmar que as imagens fotográficas, sob o aspecto da espetacularização, não permitem responder à quase totalidade das questões colocadas pelos autores em seus textos. Isso leva ao entendimento de que:

[...] Le paysage enseigné dans le manuel, ici, n'a rien à voir avec le paysage du géographe. Il n'est même pas simplifié, adapté, à des fins de

¹²⁷ [...] Um produto de comunicação (que deve seduzir o professor e o aluno) e um produto informativo. Ele deve atrair, mostrar, informar, demonstrar, tudo ao mesmo tempo. Assim, a formatação do saber se confunde com a encenação de uma geografia escolar próxima de um estilo jornalístico, fragmentado, visual, “concreto”.

« transposition » pour les élèves (Chevallard, 1992) mais complètement recomposé (Audigier, 1995) sans rapport aucun avec le référent scientifique¹²⁸ (LE ROUX, 2001, p. 82).

O confronto que se estabelece entre a paisagem - objeto escolar e objeto científico – conforme assinalado no trecho supracitado, reporta à forma particularizada como a autora compreende o seu uso em cada um desses contextos. Para ela, o estudo da paisagem, no âmbito escolar, reforça os estereótipos e as ideias do senso comum quando deixa de analisar, por exemplo, a sua formatação, o seu enquadramento e a transformação pelos aspectos políticos, não raramente rejeitados pela Geografia escolar. O deserto de Sahara, a título de ilustração, é representado como uma paisagem de pouca ocupação humana nos livros didáticos, dentre outros fatores, pelo senso comum que considera a seguinte fórmula: “[...] Deserto quente = Sahara = Determinismo climático = tradição = Paisagem desértica [...]” (LE ROUX, 2001, p. 83). Isso leva à generalização dos conhecidos modelos de suas imagens, associada aos oásis, aos nômades e suas caravanas, à areia e às palmeiras. É preciso, pois, que a realidade não seja reduzida e consumida pela produção de seus estereótipos; conseqüentemente, banalizadas pelo olhar. Afinal, no ensino de Geografia, a imagem fotográfica é um instrumento de compreensão e de interrogação sobre a organização do espaço geográfico. Diante disso, vale ressaltar uma reflexão de Le Roux (2001, p.99) ao trabalho dos docentes: “Diga-me qual paisagem você ensina, eu lhe direi que geografia escolar você faz [...]”.

Consideramos, então, que o estudo da paisagem, por um lado, contribui com o desenvolvimento do raciocínio geográfico; por outro, amplia e impõe, igualmente, a construção de alguns modelos imagéticos sobre o mundo que tornaram referências no sistema escolar. Ora, a leitura da paisagem, no ensino de Geografia, implica decodificar a realidade representada. No entanto, faz-se necessário considerar que as imagens são estruturadas nos livros didáticos de acordo com uma lógica que reforça a visibilidade dos mesmos lugares e de seus respectivos problemas como uma marca de sua identidade. Isso nos mostra que não é desapropriado pensar que as imagens podem enunciar uma significação estritamente unilateral e pouco compreensiva da realidade. Pode-se considerar, portanto, que a proposta didático-metodológica de leitura da paisagem, tal qual a entendemos nos livros didáticos franceses, pode não favorecer o real conhecimento dos países que são estudados, uma vez que, dentre

¹²⁸ A paisagem ensinada nos livros didáticos, aqui, não tem nada a ver com a paisagem do geógrafo. Ela não é nem mesma simplificada, adaptada, para fins de “transposição” para os alunos (Chevallard, 1992), mas completamente recomposta (Audigier, 1995) sem nenhuma relação com o referente científico (LE ROUX, 2001, p. 82).

outras questões, tomam as singularidades das paisagens em termos de generalização da realidade.

Resta-nos, contudo, uma última questão, homônima ao título de um texto escrito por Roumégous (2001): Que paisagem ensinar? Ou, de modo mais preciso, se condizente à proposta de estudo desta tese: que paisagem brasileira ensinar? Para responder a esse questionamento, faz-se necessário, antes de tudo, o domínio de uma metodologia que contribua com uma “educação pelo olhar”, entendida como uma aprendizagem que seja capaz de decodificar a relação que as sociedades estabelecem com o espaço geográfico, a partir de um modelo de análise que coloque a realidade à prova de sua representação. Isso supõe, óbvio, pensar na construção de uma proposta de ensino que rompa com a prática de entendimento do mundo por uma escala unilateral, acostumada com o estudo de certos países que são o reflexo de uma iconografia rudimentar, repleta de estereótipos e de visões caricaturais de inúmeras partes do mundo.

4.2 OS FORMATOS DAS IMAGENS BRASILEIRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS FRANCESES: A CONSTRUÇÃO DOS SIGNIFICADOS E DOS OLHARES QUE PARTICULARIZAM A REALIDADE

Considerando que o livro didático é um dos principais instrumentos pedagógicos para o conhecimento e leitura das paisagens do mundo, as imagens fotográficas, por isso, quase se tornam uma presença obrigatória na iconografia dessas obras. Se, por um lado, são os textos que explicam os conteúdos, por outro, as imagens podem se encarregar dessa função e até mesmo estimular a imaginação ou facilitar o aprendizado em sala de aula.

O aspecto visual dos livros didáticos, por essa razão, preocupa autores e editores das diferentes coleções. Desse modo, os manuais escolares são e estão organizados destacando não apenas a importância dos conteúdos, dos conceitos e das abordagens teórico-metodológicas de seus idealizadores, mas, sobretudo, produzidos com estratégias, recursos visuais e estilos de ilustração próprios para orientar o olhar do leitor e lhes reter a atenção. Do tamanho da letra à quantidade de texto, da formatação das imagens à sua disposição na página, da escolha do enquadramento à tomada de vista da fotografia, existe, em tudo isso, uma intenção do autor e da editora. Se tomarmos como exemplo as fotografias do Brasil nos livros didáticos franceses, podemos verificar que a discussão dos conteúdos apresentados se reflete no modelo de seu enquadramento, criando assim, uma linearidade na narrativa visual.

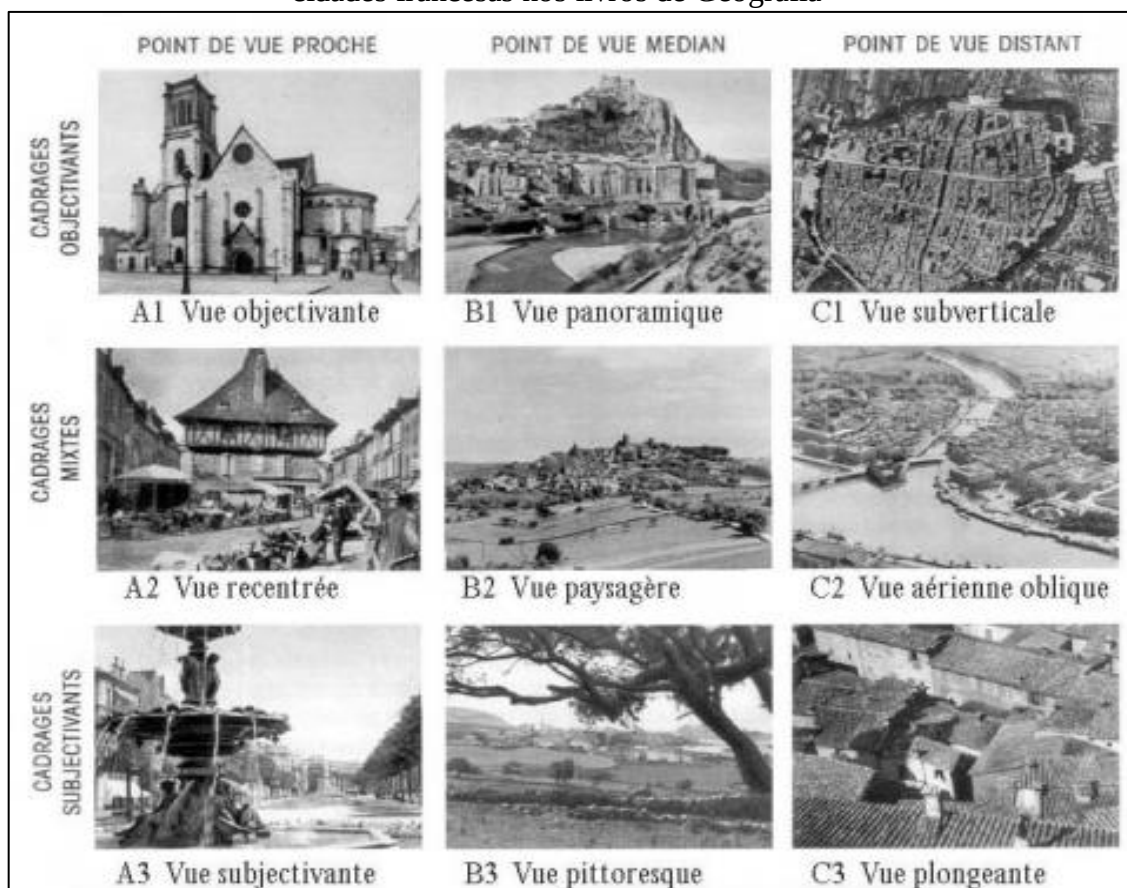
Da mesma forma, cada elemento presente na página do livro didático ocupa um lugar e uma função pré-definidos. Isso, é claro, desencadeia a repetição de alguns procedimentos que visualizamos nessas obras, tal como acontece com as fotografias mais espetaculares e as mais atrativas do ponto de vista estético, que se encontram na página à direita. Verificamos, ainda, que a abertura de cada capítulo aparece sistematizada com páginas duplas, com o intuito de ampliar o campo visual do leitor em relação às imagens vistas como espetáculo. Esses artifícios são apenas alguns dos primados da iconografia, pois, para além de um processo gráfico e didático de apresentação dos conteúdos, revelam, antes de tudo, os objetivos do emissor e uma maneira de dirigir o olhar. A prática iconográfica, portanto, reúne as singulares formas de representar um país, muitas vezes marcado pela ritualização e repetição de alguns modelos imagéticos.

Se é verdade que precisamos saber ler para decifrar um texto escrito, também é verdade que devemos aprender a ler uma imagem para interpretá-la. Normalmente, o texto possui um título e outros elementos que conduzem o leitor à reflexão e ao questionamento acerca de um assunto. No caso da imagem fotográfica, a formatação é um dos elementos que favorece a sua decodificação. Interessante é perceber que, em diferentes épocas, o olhar dos geógrafos sobre as paisagens também revela particularidades quanto às formas de sua representação. Destacamos, aqui, alguns aspectos da iconografia geográfica produzida na França entre 1839 e 1990, sobre a qual as análises de Mendibil (2008) comprovaram o fato de que a fabricação de uma imagem procede da escolha de um formato que envolve a perspectiva, o enquadramento e o conteúdo. De início, é preciso esclarecer que a cada época se estabelece uma prática editorial de ilustração. De 1830 a 1870, por exemplo, as pinturas de paisagens influenciaram fortemente a iconografia dos livros de Geografia e, nas últimas décadas do século XX, houve um interesse pelas paisagens relacionadas às ciências humanas e sociais.

No caso dos livros didáticos, as imagens fotográficas forneciam (e ainda fornecem), de acordo com Mendibil (2008), um horizonte de expectativas culturais acerca de uma sociedade, com base em um modelo de conhecimento reduzido do mundo. Assim, para fortalecer o imaginário do leitor, o autor de qualquer manual escolar precisa autenticar o seu ponto de vista para manter um contato com a realidade e, desse modo, dar veracidade à imagem. Isso estabelece, no entendimento de Mendibil (2008), um contrato de confiança entre o autor e o leitor. Trata-se, portanto, de uma estratégia iconográfica que, acrescida de um ordenamento das imagens, no conjunto do livro, define um modo de comunicação e uma narrativa dos lugares representados.

Ao comparar uma considerável quantidade de ilustrações que faziam parte dos livros didáticos franceses publicados ao longo do século XX com as obras científicas dessa mesma época, Mendibil (2001) constatou que o olhar dos geógrafos sobre a paisagem evidencia o uso predominante de certos tipos de formatações fotográficas para representá-la. Os seus estudos consideram a existência de duas importantes variáveis na composição das imagens produzidas pelos geógrafos: o enquadramento e o ângulo de vista, também denominado ponto de vista. O primeiro define as dimensões do espaço representado e a escala de sua redução pela imagem. O segundo estabelece o nível de envolvimento do sujeito observador com a representação. Esses dois elementos, quando relacionados, fornecem as principais maneiras de fotografar e de representar uma paisagem, conforme visualizamos na Figura 48.

Figura 48 - Principais formatações relacionadas às imagens das cidades francesas nos livros de Geografia



Fonte: MENDIBIL, 2008, p. 5.

É com base nesses princípios investigativos que, em sua tese de doutorado, Mendibil explicou o olhar dos franceses sobre o seu território. E nós nele nos inspiramos, para analisar as paisagens do Brasil nos livros didáticos desse mesmo país, com a pretensão de que seja possível compreender as intencionalidades dos sujeitos que as produzem. Pois bem, a Figura 48 é uma classificação dos principais tipos de enquadramentos fotográficos que são utilizados na iconografia francesa do século XX. De acordo com a sua interpretação, verificamos que os enquadramentos se distinguem do objetivo ao subjetivo, e os ângulos de vista se definem em função da proximidade do objeto fotografado.

A partir das análises de Mendibil (2001, p. 12) pode-se considerar que (2001) “[...] d’une façon générale, les géographes ont accordé leur préférence aux vues de type ‘mixte’ qui donnent l’impression de se situer en position d’écran intercalé entre le spectateur et le spectacle, c’est-à-dire à mi-chemin du sujet et de l’objet¹²⁹ [...]”. O propósito desse enquadramento é orientar o olhar de modo mais preciso, utilizando a dimensão de profundidade para representação de um espaço que o autor denomina de teatralizado. De modo contrário, o enquadramento objetivo fecha o ângulo sobre o objeto, valorizando a vista frontal e sem profundidade; convenientemente empregado para representação das fachadas de monumentos que, desde o início do século XIX, servem de ilustração nos livros de Geografia. O enquadramento subjetivo, diferente dos demais, sugere a inclusão do observador no lugar representado; ele é próprio das imagens que privilegiam, no primeiro plano, as cenas de contemplação e de espetáculo da natureza, reforçando os clichês pitorescos.

Contudo, o interesse dos geógrafos no início do século XX em analisar as grandes extensões da paisagem como objeto de estudo fez com que as imagens as representassem por meio das tomadas de vista em longas distâncias, de modo que fosse possível observá-las. Assim, optavam pelos ângulos de vista cujos panoramas fossem amplos. De acordo com Mendibil (2001, p. 12), cada distância tinha um objetivo específico:

*[...] des vues moyennes légèrement plongeantes qui, passant par-dessus les premières plans, escamotent aussi les arrières-plans, afin d’offrir plus largement au regard la partie médiane des images où la vision semble être la plus claire et la plus objective [...]*¹³⁰

¹²⁹ [...] De maneira geral, os geógrafos franceses deram a sua preferência às vistas do tipo “misto”, que dão a impressão de situar a tela em um posição intercalada entre o espectador e o espetáculo, isto é, no meio do caminho do sujeito e do objeto [...].

¹³⁰ [...] as vistas medianas levemente mergulhantes passam por cima dos primeiros planos e escamoteiam também os últimos planos, a fim de oferecer mais largamente ao olhar a parte mediana das imagens onde a visão parece ser a mais clara e a mais objetiva [...].

Isso leva à suposição de que, no início daquele século, o geógrafo era o responsável pela produção das fotografias que compunham os livros de Geografia. Segundo Mendibil (2001), a maneira de mostrar e olhar uma paisagem rural, por exemplo, não é nem aquela de um camponês, atento em destacar os aspectos da vegetação ou de um animal que se esconde, nem tampouco aquela de um pintor, sempre dotado de sensibilidade para produzir as impressões de um jogo de luz sobre o horizonte. A propósito, o olhar do geógrafo, segundo esse autor, é semelhante ao de um aristocrata que sempre busca dominar o seu campo de visão, exercendo o controle visual sobre os lugares, como fizeram Jean Brunhes, Albert Demangeon, Emmanuel de Martonne, dentre outros. Por isso, ainda naquela época, possivelmente, esses “geo-fotógrafos” procuravam encontrar nos locais mais elevados de um terreno, os melhores ângulos de vista que lhes permitissem representar uma paisagem e, assim, revelavam as suas intenções:

Pour montrer une ville, même grande, ce n'est pas une vue verticale que préfère le géographe car il la trouve trop abstraite et déréalisante. Ce n'est pas non plus la vue très proche qu'offre un hélicoptère car son cadre étroit attire l'attention sur des détails insolites (la forme compliquée des toitures, par exemple) et mutile le corps global de la ville. En générale, il choisit le cadre – peut-on dire – « bourgeois » ? – d'une vue aérienne oblique qui montre la ville entière sise dans la rondeur de son berceau naturel et voilant ses contrastes dans la blancheur ou la grisaille des constructions. Ce « portrait de ville » rassemble mieux, aux yeux du géographe, les signes recherchés de l'origine, de l'originalité et de l'histoire d'une personnalité citadine¹³¹ (MENDIBIL, 2001, p. 13).

De fato, uma paisagem vista por um ângulo aéreo vertical é menos instigante do que a paisagem vista obliquamente pelo fato de que, nesse ângulo, não conseguimos visualizar os efeitos relacionados ao escalonamento dos planos e as dimensões de largura, altura e profundidade dos elementos representados na imagem. Possivelmente, por essa razão, os livros didáticos franceses passam a privilegiar os novos panoramas de algumas cidades brasileiras, sobretudo da capital paulista, servindo-nos com ângulos de vista que ressaltam as silhuetas de seus arranha-céus para que as percebamos como verdadeiras e excepcionais paisagens, conforme verificamos pela Figura 49.

¹³¹ Para mostrar uma cidade, mesmo grande, não é uma vista vertical que o geógrafo prefere porque ele a considera muito abstrata e irrealista; não é tão pouco uma vista muito próxima que oferece um helicóptero, porque seu enquadramento estreito chama atenção sobre os detalhes insólitos (a forma complicada dos telhados, por exemplo) e mutila o conjunto da cidade. Em geral, ele escolhe o enquadramento – pode-se dizer “burguês”? – de uma vista aérea oblíqua que mostra a cidade inteira localizada nas redondezas de seu berço natural e oscilando em seus contrastes na brancura ou no cinzento das construções. Este “retrato da cidade” reúne melhor, aos olhos do geógrafo, os signos pesquisados da origem, da originalidade e da história de uma personalidade urbana.

Figura 49 - Vista da cidade de São Paulo



Fonte: IVERNEL (Dir.), 1996, p. 259.

A Figura 49 evoca, pois, algumas palavras de Lacoste (2003, p. 147) ao afirmar que:

[...] A paisagem vista obliquamente de algumas centenas de metros de altitude torna-se totalmente ordenada e bela. Uma tal fábrica com fumaças pestilentas, cercada de acumulações de rejeitos nocivos, exhibirá, do alto, a lógica de sua planta, a brancura da cortina de fumaça; as cores vivas dos montículos que a cercam contrastarão com a brancura das extensões circundantes (não há mais nem uma palhinha de vegetação). A cidade não tem barulho nem congestionamentos; os pardieiros ou o luxo dos belos bairros tornam-se uma estrutura bem organizada [...].

Em tempos passados, inclusive, os lugares que ofereciam as mais belas paisagens, cujas vistas panorâmicas significariam, para as nossas sociedades, um espetáculo visto pelo observador, eram o ponto estratégico para as ações militares em casos de enfrentamento armado. No entanto, essa ideia de paisagem-espetáculo que atrai tantos espectadores impede, segundo Lacoste (2003, p. 116), “[...] o fluir do conceito de paisagem no sentido das representações de espaços muito vastos ou muito abstratos, os quais não se pode realmente observar [...]”. Enquanto espetáculo, passamos a contemplá-la em função de um

condicionamento social e culturalmente reproduzido pela mídia por razões estéticas e de mercado.

Na Geografia escolar francesa, por sinal, o enquadramento do tipo misto-médio tornou-se, segundo Mendibil (2001), uma norma implícita para a observação das paisagens, adotada principalmente por influência da geografia clássica vidaliana. Para esse autor, trata-se de uma estratégia iconográfica, seja consciente ou não, que se encontra em numerosos livros didáticos franceses do século XX para ensinar aos alunos a analisar os planos da paisagem por meio da observação e descrição. É interessante, pois, registrar que no século XIX, as ilustrações dos livros de Geografia eram publicadas fora do texto e sem comentários. Somente no início do século XX, as ilustrações se constituíram, como um elemento da iconografia, parte integrante dos escritos geográficos. Inclusive, Vidal de La Blache foi o primeiro geógrafo a investir nesse tipo de tratamento às imagens, conferindo-as como arquivos da natureza e dos gêneros de vida.

Antes de avançar no texto, porém, cabe destacar algumas particularidades no enquadramento das imagens que ilustravam os livros didáticos franceses, especificamente entre as décadas de 1950 e 1970. Para Mendibil (2001, p. 13-14):

On a constaté la multiplication, entre 1950 et 1970, de gros plans rapprochés et très souvent obliques sur les grands équipements techniques du territoire ou sur les nouvelles machines de l'industrie. Ces clichés, qui provenaient des services de relations publiques de l'État ou des grandes entreprises françaises, semblent avoir fasciné les auteurs de manuels de géographie car ils en ont publié un grand nombre avec l'idée que ces équipements deviendraient de puissants moyens de production et d'organisation de l'espace. Mais on remarque que cette focalisation particulière du regard – un cadrage étroit et plongeant – a été étendue par eux à presque toutes les représentations de l'activité industrielle¹³² [...]

Esses exemplos permaneceram nos livros didáticos franceses em razão do ímpeto econômico da época. Com isso, as imagens fotográficas desconsideravam o efeito visual do meio urbano e natural, como se as atividades industriais não fossem responsáveis pelas transformações do espaço geográfico, pela poluição ou pela estruturação das cidades onde se localizavam.

¹³² Constatou-se, entre 1950 e 1970, grandes closes fechados e, muito frequentemente oblíquos, sobre os equipamentos técnicos do território ou sobre as novas máquinas da indústria. Esses clichês, que vieram dos serviços de relações públicas do Estado ou das grandes empresas francesas, parecem ter fascinado os autores dos livros didáticos de geografia porque foram publicados em grande quantidade, com a ideia que esses equipamentos se tornariam poderosos meios de produção e de organização do espaço. Mas observa-se que este foco particular do olhar – um enquadramento estreito e em mergulho – foi estendido para quase todas as representações da atividade industrial.

Mas, o olhar do geógrafo não permaneceu de todo imutável frente às modificações da sociedade e da desfiguração das paisagens, resultante das tecnologias modernas. Os novos arquétipos paisagísticos levaram ao entendimento de que os enquadramentos fotográficos deveriam ser adaptados a um novo contexto. No aspecto da agricultura, por exemplo, a iconografia geográfica que, no período entre as duas guerras mundiais, privilegiava as representações da mecanização agrícola, nos anos de 1960 passou a centralizar seus enquadramentos bem próximos ao solo para focalizar a criação das raças bovinas. Mais recentemente,

*[...] les manuels scolaires ont presque tous choisi de publier les photos chocs ou symboliques d'un groupe sociale manifestant son hostilité à la politique agricole comune. En dehors des vues aériennes verticales du parcellaire agricole, les géographes n'ont pas produit ou utilisé une iconographie particulièrement originale du monde agricole*¹³³ (MENDIBIL, 2001, p. 14).

Atualmente, a iconografia dos livros didáticos de Geografia adaptou os seus enquadramentos aos aspectos econômicos e sociais da vida urbana, acentuado, sobretudo, pelas imagens da mídia que ora testemunham um caráter de espetacularização, ora de banalização da vida humana. Nesse caso, são os enquadramentos mistos e os ângulos de vista médios que atestam e elaboram a forma particular de representar uma dada realidade. Isso mostra a pretensão de querer nos convencer e de fazer acreditar no que se mostra. Mendibil (2001) considera tal formatação banal, pois, induz a pensar que o fotógrafo:

*[...] il a tout vu puisqu'il était là au bon moment et au bon endroit pour bien voir; il a assisté à la scène mais n'y a pas participé; il ne s'est donc pas laissé abuser par la subjectivité et dit juste ce qu'il a vu; de bonne foi, il reconnaît les fait mais ne prend pas parti*¹³⁴ (MENDIBIL, 2001, p. 15).

Assim, a formatação do enquadramento se aplica à imagem fotográfica de acordo com o assunto discutido no livro didático. Desse modo, ela indica, também, um direcionamento sobre determinado ponto de vista dos autores desses manuais na abordagem geográfica. Aliás, em muitos casos, a iconografia geográfica é interpretada por Mendibil (2001) como uma teatralização, principalmente quando os lugares representados são

¹³³ [...] Quase todos os manuais escolares escolheram publicar as fotos impactantes ou simbólicas de um grupo social manifestando sua hostilidade à política agrícola comum. Fora das vistas aéreas verticais de uma parcela agrícola, os geógrafos não produziram ou utilizaram uma iconografia particularmente original do mundo agrícola.

¹³⁴ [...] ele viu tudo porque ele estava lá na hora e no lugar certo para ver bem; ele assistiu a cena mas não participou dela; ele, então, não se deixou abusar da subjetividade e diz apenas aquilo o que viu; de boa fé, ele reconhece os fatos, mas não toma partido.

enquadrados bem próximos ao solo e deixam os elementos da paisagem bastante visíveis, de modo a anunciar uma espetacularização ou uma especulação intelectual, forjando ilusoriamente outros entendimentos atinentes aos fatos visíveis na imagem.

Cada período escolar, em termos históricos, valoriza um modelo de formatação das imagens e das ilustrações nos livros didáticos; em conformidade, óbvio, com os programas de ensino, com as bases filosóficas da ciência geográfica, com os temas geográficos, dentre outros fatores. Conforme afirmamos anteriormente, os detalhes das imagens nos manuais escolares das décadas passadas ressaltavam a influência da geografia clássica para que a paisagem e/ou os seus elementos pudessem ser observados e descritos. A partir da década de 1980, por influência das transformações econômicas, políticas e socioambientais uma gama de representações imagéticas começa a ilustrar os livros didáticos franceses e a povoar a memória visual dos alunos, muitas vezes de maneira caricatural. Evidentemente que essas novas imagens e aquelas já consagradas pela iconografia são, segundo Mendibil (2001, p. 17):

*[...] un système de raccourcis pédagogique qui, à la longue, a constitué dans les esprits un imagier sélectif. Sur lui se fondent les géotypes exploités par la publicité touristique et sur des clichés réducteurs s'appuient les opinions erronées qui constituent, à l'occasion, des fragments d'idéologie: par exemple l'unité du monde agricole, **l'uniformité des banlieues**, la panacée touristique, **l'inhumanité des villes nouvelles**, etc. Ceci est aggravé par le positivisme latent du traitement textuel de ces images qui ne relativise guère l'exemplarité des types ou des contrastes présentés: car grossir les traits et masquer les doutes font partie du rituel¹³⁵ (MENDIBIL, 2001, p. 17, grifos nossos)*

Entendemos que esses fragmentos de ideologia, conforme elucida a citação, certamente se aplicam às imagens das cidades brasileiras, sobretudo São Paulo e Rio de Janeiro, quando são estudadas nos livros didáticos franceses. A uniformidade das favelas, tanto no aspecto da formatação de sua imagem quanto nas discussões textuais conduzem ao raciocínio de que prevalece certa desumanização das cidades, sem uma devida relativização para caracterizá-las em relação ao restante do país. Esses recortes ou fragmentos do espaço brasileiro, tomados, muitas vezes, de forma generalizada, é uma das questões pedagógicas

¹³⁵ [...] Um sistema de atalhos pedagógicos que, ao longo do tempo, constituiu nos espíritos um conjunto de imagens seletivas. Sobre ele se fundamentam os geotipos explorados pela publicidade turística e sobre os clichês reducionistas, apoiando-se em opiniões errôneas que constituem, na ocasião, fragmentos de ideologia: por exemplo, a unidade do mundo agrícola, a uniformidade das favelas, a panacéia turística, a desumanidade das novas cidades, etc. Isso é agravado pelo positivismo latente do tratamento textual dessas imagens que não relativiza os exemplos dos tipos ou dos contrastes apresentados: porque aumentar os traços e mascarar as dúvidas fazem parte do ritual.

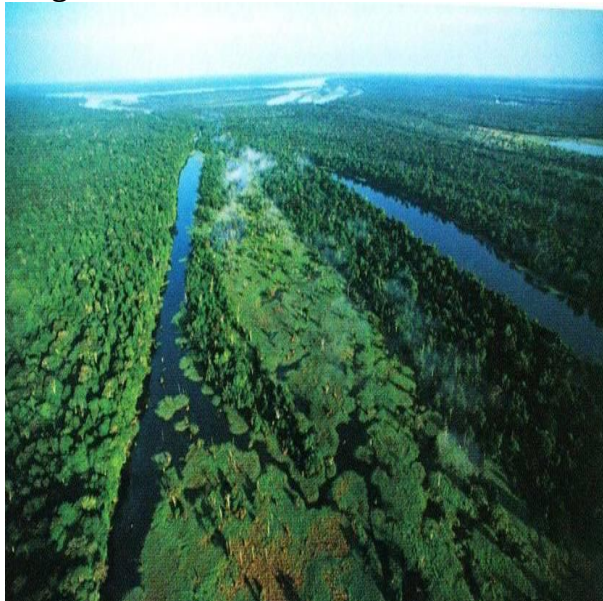
essenciais a ser combatida e resolvida no ensino da paisagem, de tal sorte que também seja o início das modificações do olhar da sociedade francesa sobre o Brasil e a sua realidade.

Nesse sentido, não é por acaso que Mendibil (2001) compreendeu claramente que os geógrafos franceses pecaram pelas imagens publicadas nos livros didáticos, seja pelos comentários a elas atribuídos, considerados banais, seja pelo excesso de significações a elas associadas. De maneira geral, os breves comentários relacionados às imagens fazem transparecer que elas falam por si mesmas e mostravam a realidade sem dissimulação. É sobre esse postulado que o autor supracitado sustenta a ideia de que a iconografia de alguns livros didáticos não ultrapassa o simples desejo de ilustração. De fato, quanto menos uma imagem esteja desvinculada de um texto que a explique ou de uma metodologia que a analise, mais a sua polissemia incita o imaginário do leitor para interpretá-la, mobilizando entendimentos elementares decorrentes do seu silêncio.

É preciso convir, com efeito, que a iconografia geográfica adaptou determinados formatos de imagens a temas específicos. Isto posto, sendo, aliás, indubitável que existe uma ritualização de imagens brasileiras passíveis de serem visualizadas em diversos livros didáticos franceses, defendemos o argumento de que há um confinamento de sentidos para essas formatações. De agora em diante, cabe-nos, então, explicitá-los. Vejamos, pois, as maneiras como a formatação e as narrativas em relação às imagens brasileiras se organizam no contexto da iconografia e do ensino de Geografia.

4.2.1 Imagens da floresta Amazônica: entre a natureza selvagem e a descomedida degradação

A imagem da floresta amazônica na condição de uma natureza selvagem, portanto, sem a intervenção humana, é uma das paisagens que mais ilustram os livros didáticos franceses em referência aos estudos sobre o povoamento das diferentes regiões do mundo. Nesse caso, a Amazônia serve de alusão aos espaços terrestres em que a natureza é um obstáculo para a permanência e para o desenvolvimento do homem, conforme ilustram as Figuras 50 e 51.

Figura 50 - Floresta Amazônica

Fonte: AZZOUZ (Dir.), 2005, p. 342

Figura 51 - Floresta Amazônica

Fonte: IVERNEL (Dir.), 2004, p. 202.

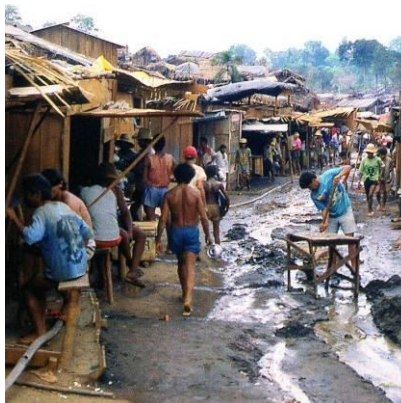
Nesse contexto, a iconografia autenticou as tomadas de vista aérea e oblíqua como forma de certificar a extensa dimensão territorial da floresta e, por conseguinte, a sua impenetrabilidade. A ausência dos traços humanos, por sua vez, não faz senão destacar a presença dos elementos naturais na harmoniosa composição dos rios e da abundante vegetação. Aliás, a associação do azul celeste com a infindável visão da floresta, no último plano, permite-nos pensar que ela evoca o *status* de um santuário ecológico, quando a terra e o céu se unem na linha do horizonte. Por isso, as narrativas que acompanham esse modelo de formatação remetem, normalmente, à necessidade de protegê-la dos perigos da ação antrópica.

Entendemos, assim, que os discursos e as intocadas paisagens da floresta Amazônica reforçam as suas formas estéticas que, interpretados pela espetacularização dos espaços selvagens, permitem-nos pensar que elas negam a modernidade e o desenvolvimento. No ensino de Geografia, a paisagem existe pela imagem que materializa uma cena: romper com a noção de protecionismo e de santurização, as quais há muito tempo estão atreladas à ideia de “verdolatria”, seria uma forma de ampliar o olhar sobre a análise estética e simbólica das imagens.

Porém, quando as imagens fotográficas fazem referência à destruição e exploração da Amazônia pelas frentes pioneiras, o ponto de vista se modifica imediatamente, colocando o colonizador no primeiro plano da imagem e, por isso, atribuindo-lhe as responsabilidades pelo

desmatamento e pela desordem ecológica da Amazônia. As Figuras 52, 53 e 54, nesse contexto, nos levam a pensar, de modo implícito, que os sujeitos próximos à superfície terrestre desencadeiam as ações de causa e efeito sobre o território.

Figura 52 - Garimpeiros de uma frente pioneira na Amazônia



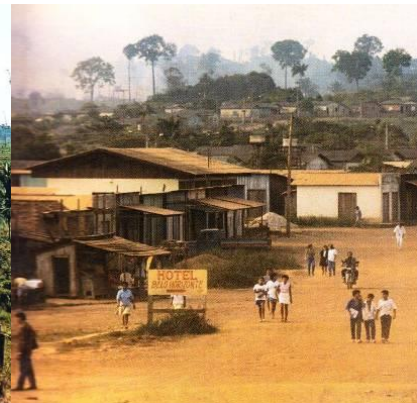
Fonte: JALTA; JOLY; REINER; RIQUEIR(Dir.), 2008, p. 57

Figura 53 - Desmatamento da floresta para criação de gado



Fonte: IVERNEL (Dir.), 2005, p. 339

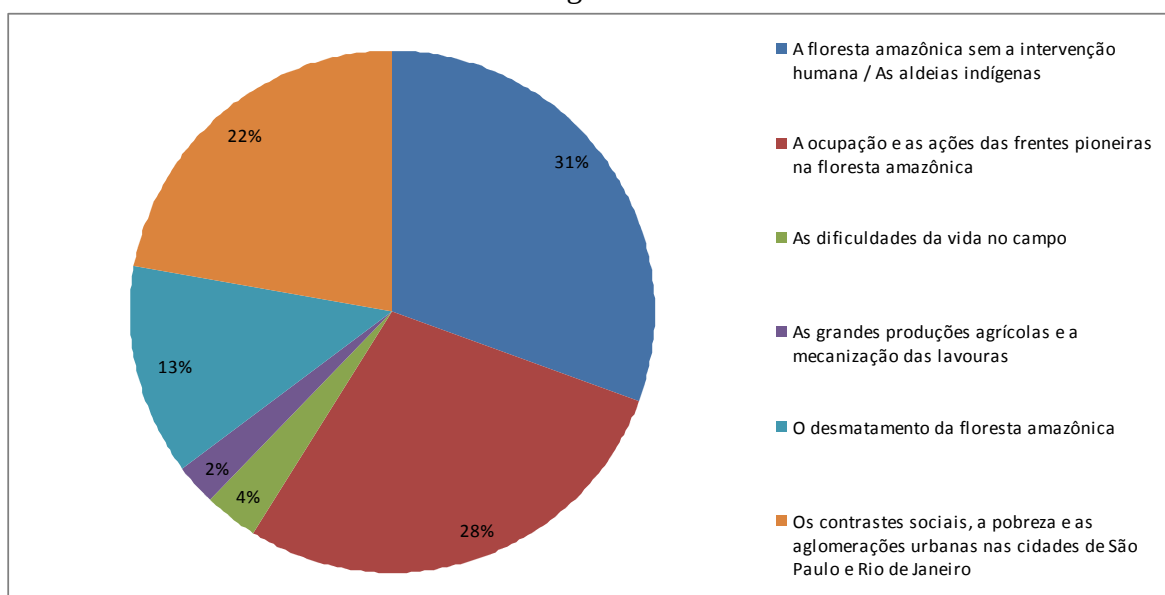
Figura 54 - Uma aldeia de colonos na Amazônia



Fonte: BAYLAC; ICHER (Dir.) 2005, p. 321

Os arranjos dos enquadramentos apresentados nessas imagens servem para mostrar as atividades que são desenvolvidas pelas frentes pioneiras na floresta Amazônica. A presença dos colonizadores no primeiro plano das imagens, implica, obviamente, no entendimento de que eles foram os principais atores das transformações das paisagens naturais e dos problemas ambientais. Verificamos, nesse modelo de formatação, que o posicionamento da floresta no último plano da imagem remete aos desastres ecológicos desencadeados pelo ser humano, como o desmatamento e as queimadas. A propósito, o ponto de vista na posição horizontal e o recorte das imagens destacam as formas de trabalho dos colonizadores no ambiente em que ocorrem as suas ações, reforçando o caráter de realidade da cena.

Vale, então, outro esclarecimento. No conjunto dos livros didáticos que analisamos, as imagens da floresta Amazônica sempre ressaltam a oposição entre as paisagens naturais e suas transformações após a chegada das frentes pioneiras. Nos livros da *Sixième*, por exemplo, mais da metade das imagens brasileiras abordam estas temáticas, conforme demonstra o Gráfico 1.

Grafico 1 - Assuntos relacionados às imagens brasileiras nos livros didáticos da *Sixième***Fonte:** Pesquisa documental nos livros didáticos**Org:** ULHOA, Leonardo Moreira, 2013.

Em termos da formatação, afirmamos, novamente, que as diferentes maneiras de representar a floresta Amazônica nos livros didáticos são resultantes da relação entre o ponto de vista e o enquadramento. As intenções pessoais de cada autor ou editor, associadas aos conteúdos geográficos, se expressam no posicionamento iconográfico, uma vez que:

[...] sa stratégie icono – graphique (en deux mots) c’est à dire sa façon d’élaborer la signification des figures en leur adjoignant un texte (commentaire, titre, surcharge) qui permet de sélectionner le niveau d’explicitation désiré et donc, par là-même, la fonction cognitive conférée aux images. C’est à ce stade, également, que se positionnent des procédures de contrôle et de régulation qui, via l’éditeur et le directeur de collection, prennent conjointement en compte les aspects commerciaux et les aspects scientifiques de la publication¹³⁶ [...] (MENDIBIL, 2008, p. 4).

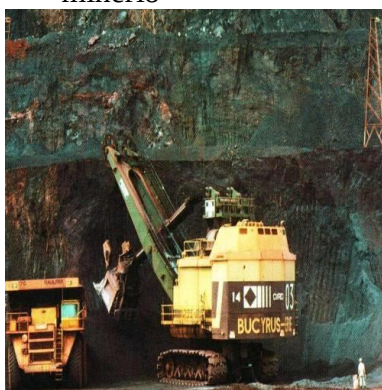
Por isso, é notório que alguns elementos visíveis na imagem ocupam posições privilegiadas e distâncias precisas para se construir não somente um efeito visual desejado, mas também um sentido interpretativo previamente definido para o leitor. Porém, não é apenas isso que é capaz de desvendar as mensagens e as intenções do autor que a fabrica ou a utiliza como recurso pedagógico no manual escolar. É pela escolha da formatação da imagem, em consonância com a presença ou a ausência de certos elementos, sejam naturais ou

¹³⁶ [...] sua estratégia icono – gráfica (em duas palavras) quer dizer a sua maneira de elaborar a significação das figuras acrescentando-lhe um texto (comentário, título, sobreposição de palavras) que permite escolher o nível de explicação desejada e a função cognitiva atribuída às imagens. É nessa etapa, igualmente, que se posicionam os procedimentos de controle e de regulação que, via editor e diretor de coleção, conjuntamente, levam em conta os aspectos comerciais e científicos da publicação.

culturais, que podemos desvendar as intencionalidades que se encontram ocultas ou implícitas nas formas paisagísticas produzidas por esses idealizadores. Consideramos essas correlações um importante indício para análise das paisagens.

É nesse mesmo viés iconográfico que se estabelece o enquadramento das imagens das indústrias que exploram as riquezas minerais da floresta, minérios ou madeiras. Nessas situações, são as ferramentas dos operários ou os maquinários industriais que ganham destaque nos primeiros planos das imagens. Vejamos, pois, o formato das Figuras 55, 56 e 57.

Figura 55 - Exploração de minério



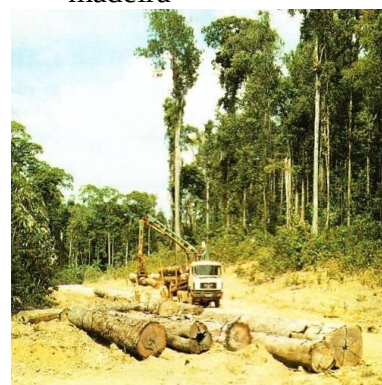
Fonte: BAYLAC; ICHER, 2005, p. 324

Figura 56 - Desmatamento



Fonte: IVERNEL (Dir.), 2005, p. 314.

Figura 57 - Retirada de madeira



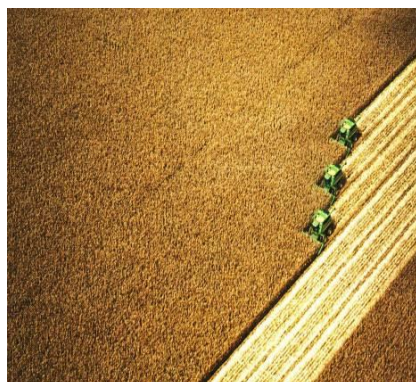
Fonte: ADOUMIÉ, 2004, p. 299

De modo geral, o formato das imagens supracitadas serve para apresentação dos temas que narram a destruição da floresta amazônica pelas grandes empresas que exploram os seus recursos naturais. Observamos que, nesses modelos de formatação, o campo fotográfico é resultante de tomadas de vista médias ou próximas dos elementos que compõem a imagem. Assim, o foco não é mais sobre os sujeitos da ação, mas no maquinário de tais empresas. Isso mostra a imperceptível presença dos trabalhadores em relação às máquinas que operam. Na Figura 55, por exemplo, na parte inferior e à direita da imagem aparece muito discretamente um operário visualizando a escavadeira. Aliás, o seu tamanho em proporção ao maquinário torna evidente que ele não é o elemento mais significativo da imagem. Isso nos leva a afirmar, mais uma vez, que o enquadramento das imagens brasileiras nos livros didáticos franceses explicita, dentre outros fatores, a problematização do assunto discutido e o modo de pensar do autor e/ou editor.

Destacamos, por fim, outros dois formatos de imagens bastante recorrentes nos manuais escolares franceses para retratar a intervenção humana na floresta amazônica. Trata-

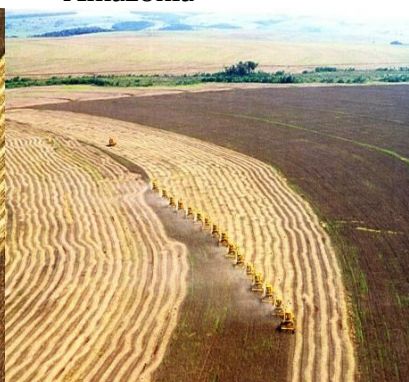
se, de um lado, daquelas que representam as paisagens destruídas pelas produções agropecuárias e, de outro, as que correspondem às dificuldades de permanência nessas terras pelos pequenos agricultores. No primeiro caso, os livros didáticos comumente destacam que a riqueza mineral e natural da floresta, em conjunto com os grandes espaços inabitados, foram fatores atrativos para que os latifundiários e as grandes empresas nele se instalassem. No entanto, esse processo de ocupação e exploração incentivado, inclusive, por alguns programas de governo, conforme citado em certos livros, coloca uma preocupação quanto ao desenvolvimento sustentável e às questões ambientais no Brasil. Isso remete, logicamente, a um formato específico das imagens que ilustram tais proposições, conforme mostram as Figuras 58, 59 e 60.

Figura 58 - Colheita da soja em Mato Grosso



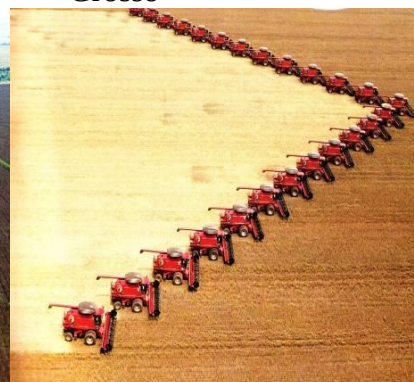
Fonte: BAYLAC; ICHER (Dir.), 2005, p. 318

Figura 59 - A grande cultura de soja na Amazônia



Fonte: JALTA; JOLY; REINERI; RIQUIER (Coord.), 2008, p. 70

Figura 60 - Agricultura mecanizada em Mato Grosso



Fonte: CIATTONI (Dir.), 2010

Nesse contexto, as imagens paisagísticas destacam, por um lado, os grandes latifúndios e sua expressiva produção de grãos, sobretudo no estado de Mato Grosso; por outro lado, a significativa perda de áreas verdes que são desmatadas para o cultivo da soja. O enquadramento do assunto na imagem fotográfica, conforme visualizamos nas Figuras 58, 59 e 60, nunca desconsidera de sua ímpar composição o típico modelo de enfileiramento das colhedeiras nas lavouras de soja. O ponto de vista aéreo e oblíquo, em paralelo às médias e longas distâncias, produz-lhes o efeito de movimento, somado à diferenciação das cores devido ao rastro deixado em seu aparente trajeto. Embora o enfoque desse modelo de formatação esteja relacionado ao desmatamento da floresta amazônica, ao desenvolvimento tecnológico da agricultura brasileira e à expressiva produção de grãos, eles se associam, do

mesmo modo, às narrativas da reforma agrária e às desigualdades sociais no campo. Vejamos, pois, como um diretor de coleção didática se pronuncia a esse respeito:

*[...] Si l'on veut mettre l'accent sur l'économie brésilienne ou la nouvelle économie brésilienne, il faut montrer ce que sont les très grandes exploitations de soja dans les régions qui ont été défrichées dans le front. L'arrière front pionnier où l'on a des moissonneuses-batteuses, les récoltes se font six, huit, dix moissonneuses-batteuses en même temps. Donc, on a des vues larges, assez spectaculaires qui montrent une agriculture mécanisée, exactement le type de paysage qu'on peut trouver dans les grandes plaines de Etats Unis; une agriculture industrielle, performante et mécanisée, aux antipodes de la petite agriculture de subsistance qu'on peut trouver dans le Nordeste, par exemple. Donc, cela dépend de l'orientation de l'idée qu'on veut mettre en avant à propos du Brésil parce que comme vous le savez mieux que moi, peut se prêter à des visions très différenciées: on peut montrer un Brésil avec une économie archaïque ou au contraire tout à fait moderne. Tout est possible. On peut présenter un Brésil avec une population blanche ou à l'inverse avec une population noire. Tout peut se justifier. C'est la variété de ces réalités sociales, humaines, économiques du Brésil qui fait, qu'on a le choix et qu'il dépend de l'angle d'attaque du Brésil, selon le programme [...]*¹³⁷.

Em tom de generalização, alguns livros didáticos, inclusive, referem-se ao Brasil como um mosaico de desigualdades em todos os lugares. O livro do *Terminale* (2008), por exemplo, menciona a Figura 59 como sendo uma imagem que trata das desigualdades no campo. Embora isso não seja visível na realidade representada, é pelo olhar colocado sobre a agricultura que chegamos ao outro formato de imagem relacionado à intervenção humana na floresta amazônica.

Nessa concepção, os livros didáticos destacam que o Plano de Integração Nacional para a Amazônia desencadeou um fluxo migratório da população de outros Estados, sobretudo da região Nordeste para a Amazônia. Em busca das riquezas de um suposto Eldorado, muitos camponeses deixaram as suas cidades de origem na tentativa de encontrar melhores condições de vida. Entretanto, não conseguiram permanecer dignamente nessas frentes pioneiras em função da precária infraestrutura das colônias onde moravam e da

¹³⁷ [...] Se quisermos destacar a economia brasileira ou a nova economia brasileira, é preciso mostrar o que são as grandes explorações de soja nas regiões que foram desmatadas nas frentes pioneiras. Atrás das frentes pioneiras onde temos as máquinas agrícolas, as colheitadeiras são seis, sete, oito tratores ao mesmo tempo. Então, temos vistas largas, bastante espetaculares que mostram uma agricultura mecanizada, exatamente o tipo de paisagem que podemos encontrar nos Estados Unidos, uma agricultura industrial, atuante e mecanizada, antípoda da pequena agricultura do Nordeste, por exemplo. Então, isso depende da orientação da ideia que colocamos a propósito do Brasil, como você sabe melhor do que eu pode-se atribuir visões muito diferenciadas: podemos mostrar um Brasil com uma economia arcaica ou, ao contrário, moderno. Tudo é possível. Podemos apresentar um Brasil com uma população branca ou o inverso, com uma população negra. Tudo pode se justificar. É a variedade dessas realidades sociais, humanas, econômicas do Brasil que faz com que nós a escolhemos dependendo do ângulo de ataque do Brasil, segundo o programa.

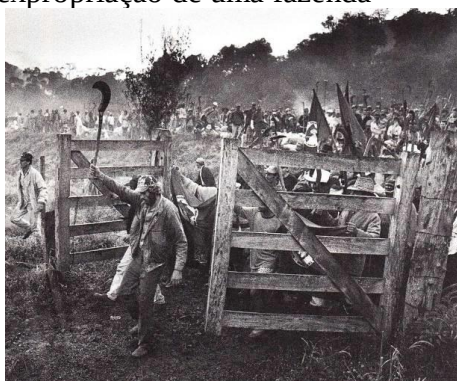
difficuldade imposta pela agricultura rudimentar a que estavam submetidos. É nesse cenário que aparecem as Figuras 61, 62 e 63, dentre tantas outras, que representam a difícil situação dos acampamentos do Movimento Sem-Terra e dos camponeses que reivindicam melhores condições para o acesso e a permanência na terra, bem como a reforma agrária e a justiça social.

Figura 61 - Manifestação dos camponeses do “Movimento dos Sem Terra” no Brasil. “Ces ruraux pauvres ont crée une association pour défendre le droit à avoir des terres, face aux grands propriétaires”¹³⁸



Fonte: AZZOUZ; GACHE (Dir.), 2009, p. 275.

Figura 62 - Camponeses celebram expropriação de uma fazenda



Fonte: BAILLY; ANDRÉ (Dir.), 2001, p. 67

Figura 63 - Ocupação de uma grande área no Paraná (Sul do Brasil).



Fonte: CASTA; DOUBLET (Coord.), 2001 p. 306

¹³⁸ Esses trabalhadores rurais pobres criaram uma associação para defender o direito de possuir terras, diante dos grandes proprietários.

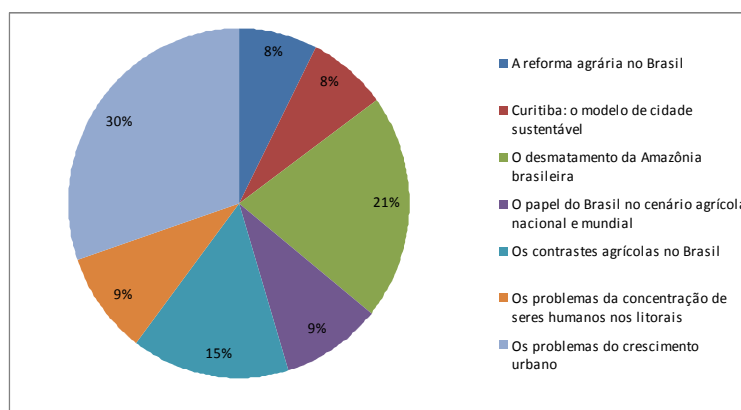
Essas fotografias em preto e branco, por sinal, são as únicas que aparecem ao longo da tese e dos livros didáticos que analisamos. Trata-se, aliás, de uma predileção do fotógrafo que as idealizou, o brasileiro Sebastião Salgado. De qualquer maneira, o autor do livro didático, em consonância com o propósito desse recurso, procurou evidenciar o difícil cotidiano nos assentamentos e a constante luta pela reforma agrária por meio da ausência de cor nas imagens. Abstraí-la, possivelmente, significa uma estratégia para direcionar o olhar do leitor para as formas e os possíveis significados da cena; nesse caso, em específico, as bandeiras de luta que carregam, isto é, a foice como um desejo de transformações sociais.

Compreendemos, portanto, que todo ordenamento das imagens brasileiras nos livros didáticos franceses e, por conseguinte, a sua estrutura iconográfica, contribui com a difusão de uma narrativa bastante particularizada acerca dos diferentes espaços geográficos que representam. Se insistirmos em perguntar, a que se deve, porém, o uso desses modelos imagéticos, notar-se-á que é fornecer um conhecimento reduzido da realidade brasileira a partir dos lugares que se tornaram referências simbólicas na cultura escolar da França. A propósito, vejamos como a iconografia também se aplica a outros conteúdos geográficos.

4.2.2 Imagens do espaço urbano brasileiro: formatos e formatações da realidade

Em termos gerais, as imagens do espaço urbano brasileiro nos livros didáticos franceses servem de ilustração das temáticas que abordam, normalmente, os contrastes sociais, as diferentes formas de organização das grandes cidades e o crescimento urbano associado à pobreza e a um cotidiano caótico, conforme ilustra os Gráficos 2 e 3.

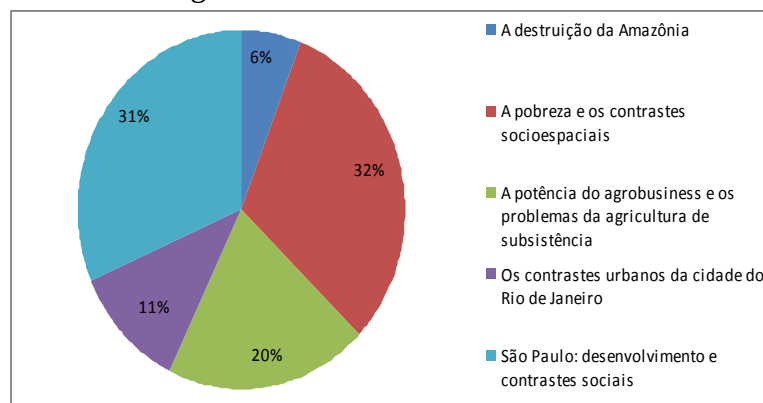
Gráfico 2 - Assuntos da realidade brasileira abordados nas imagens dos livros didáticos do *Seconde*



Fonte: Pesquisa documental nos livros didáticos

Org: ULHOA, Leonardo Moreira, 2013.

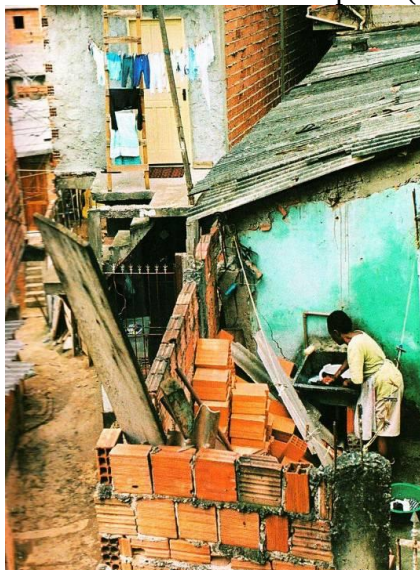
Grafico 3 - Assuntos da realidade brasileira abordados nas imagens dos livros didáticos do *Terminale*



Fonte: Pesquisa documental nos livros didáticos
Org: ULHOA, Leonardo Moreira, 2013.

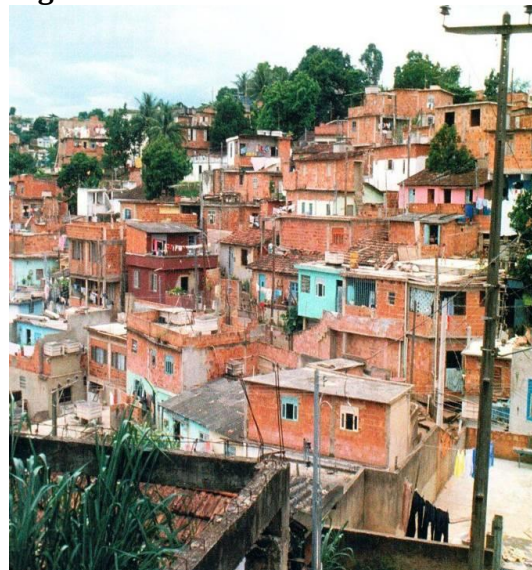
A ritualização de imagens e de narrativas que, de modo contumaz, exploram os aspectos da miséria, obedece, obviamente, a uma estrutura iconográfica que nos particulariza nos moldes da realidade apresentada. Contentar-nos-íamos se tais imagens evocassem diferentes enquadramentos em relação a uma mesma temática, mas, ledó engano. A realidade do espaço urbano brasileiro é visualizada preferencialmente pelos pontos de vista que destacam os cenários de pobreza. De fato, em grande parte, é pela visualização das favelas e de seus moradores que os alunos franceses conhecem e estudam as cidades brasileiras. A disposição das precárias habitações construídas em íngremes terrenos, esboça, ao lado das degradantes condições econômicas, o caos social prevalecente, sobretudo, nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, conforme ilustram as Figuras 64 e 65.

Figura 64 - Favela de Paraisópolis (SP)



Fonte: MATHIEU (Dir.), 2004, p. 297

Figura 65 - Uma favela do Rio de Janeiro



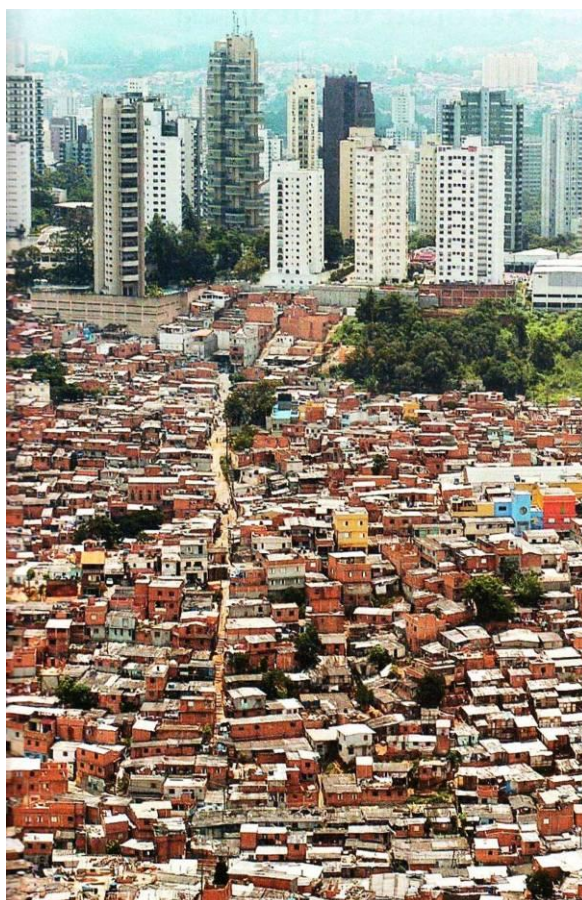
Fonte: IVERNEL (Dir.), 2005, p. 335

As narrativas que descrevem os problemas relacionados ao crescimento das cidades brasileiras, regra geral, associam-no ao surgimento das favelas. Desse modo, os livros didáticos registram, por exemplo, que elas “[...] sont des zones de grande insécurité (trafic de drogue, combats entre bandes rivales, meurtres). Partis des favelas, la violence et les vols gagnent la plupart des quartiers des villes brésiliennes”¹³⁹. (IVERNEL, 2005, p. 334). Nesse tom pejorativo – dada a generalização da desordem descrita –, conforme elucida a citação, os discursos apresentam as favelas como a razão de todos os males que assolam o restante das cidades. Por conseguinte, a cena fotográfica é praticamente preenchida pelos elementos que se associam ao tema discutido, numa tentativa de atestar que o foco do problema é notório e evidente: a favela como causa primeira dos males sociais.

Mas não é apenas isso. A iconografia geográfica apresenta os contrastes socioespaciais das cidades brasileiras a partir de outra tão conhecida formatação imagética. Trata-se, em especial, das imagens que mostram a visível segregação do espaço metropolitano brasileiro, em conformidade com o enquadramento apresentado pelas Figuras 66 e 67.

¹³⁹ [...] são áreas de grande insegurança (tráfico de drogas, combate entre gangues rivais, assassinatos). Partindo das favelas, a violência e os roubos atingem a maior parte dos bairros e das cidades brasileiras.

Figura 66 - Os imóveis da classe média e uma extensa favela da periferia brasileira F



Fonte: KNAFOU (Dir.), 2004, p. 273.

Figura 67 - A favela de Paraisópolis



Fonte: BLANCHARD (Dir.), 2010, p. 237.

O enquadramento das Figuras 66 e 67 é recorrente nas explicações sobre a descontinuidade do espaço urbano brasileiro e destaca o contexto de pobreza geograficamente circunscrito pelos suntuosos bairros de algumas capitais. O ordenamento dos elementos que compõem essas duas imagens ressalta, por sua vez, as injustiças sociais e o diferenciado padrão de vida entre os moradores de uma mesma região. De um lado, uma pequena minoria que se deleita no luxo e na riqueza; do outro, a pobreza dos habitantes, separados por apenas um muro, e aos quais sobram os cortiços, os modelos de autoconstrução e as péssimas condições urbanas. Tão perto e tão distante, as duas realidades mostradas nessas imagens são características da opulência e da miséria, isto é, dos contrastes urbanos e sociais que distinguem o Brasil nos livros didáticos franceses em relação a outros países.

Aliás, a Figura 67 ilustra a introdução de um capítulo do livro didático *lelivrescolaire.fr*, intitulado “*La pauvreté dans le monde*”¹⁴⁰. Essa mesma imagem faz parte da iconografia de outras editoras; é o caso da Hatier e Nathan, que a utilizam para elucidar os subcapítulos denominados “As metrópoles e os seus problemas” e “Os desafios do crescimento urbano”, respectivamente. A justificativa dessa escolha como parte da iconografia deve-se, de acordo com dois diretores de coleção, por questões didáticas. Vejamos os seus pronunciamentos:

*[...] Il faut des choses qui soient vraiment, directement identifiables. Et, pour illustrer les inégalités socio-spatiales à l'échelle urbaine, donc, à l'échelle d'un quartier, cette photo est extraordinaire: on a la culture spatiale. On a d'un côté ce que les élèves peuvent très facilement identifier, comme la bidonville, les rues précaires, la tour, la petite taille des habitations, etc. Donc, ils peuvent très bien voir ça et il y a une séparation socio-spatiale; puis en face on a un immeuble très moderne avec des piscines, tout le luxe. [...] Et ça fait émerger la notion de la ségrégation socio-spatiale, qui est très difficile à faire comprendre à des élèves de dix ans [...]*¹⁴¹

[...] C'est la photo plus spectaculaire qu'on puisse trouver dans le monde... De contraste entre un immeuble de luxe et une bidonville. On a cette tour avec des piscines à chaque extrémité et puis au pied de la tour, il y a un mur, il y a un quartier et une favela auprès. Cette photo est très forte, on va la retrouver partout, on reverra probablement pendant plusieurs années parce que une fois que les

¹⁴⁰ A pobreza no mundo

¹⁴¹ [...] É preciso coisas que sejam verdadeiramente, diretamente, identificáveis. E, para ilustrar as desigualdades socioespaciais na escala urbana, então, na escala de um bairro, esta foto é extraordinária: tem-se a cultura espacial. De um lado temos aquilo que os alunos podem muito facilmente identificar, como a favela, as ruas precárias, o edifício, o pequeno tamanho das habitações, etc. Então eles podem muito bem ver isso e saber que existe uma segregação espacial, porque em frente existe um imóvel muito moderno, com piscinas, todo de luxo. [...] E isso faz emergir a noção de segregação socioespacial, que é muito difícil para a compreensão dos alunos de 10 anos [...]

*auteurs ont vu cette photo ils sont tentés de la demander parce que c'est la plus parlante.*¹⁴².

Em paralelo, os textos que acompanham a imagem da favela de Paraisópolis contribuem ainda mais para reforçar a ideia do caos urbano que toma conta das cidades dos países em desenvolvimento:

*[...] Dans les villes des **pays en développement**, les riches habitent des quartier luxueux et protégés, alors qu'une partie importante de la population vit dans des bidonvilles, en général sans électricité, ni eau courante, ni égouts. La pauvreté génère de la **violence**, des **trafics** (drogue...) et donc de **l'insécurité**. [...] Les transports urbains sont souvent insuffisants, les embouteillages fréquents, la pollution de l'air importante. [...] Dans les **pays en développement**, les municipalités n'ont pas les moyens financiers de réaliser les équipements nécessaires à une population sans cesse croissante. Les coupures d'eau et d'électricité sont fréquentes, le ramassage des ordures incomplet, l'évacuation des eaux usées est difficile; les villes sont particulièrement **sales et polluées**.*¹⁴³ (IVERNEL, 2009, p. 242, grifos do autor)

A descrição supracitada trata de explicar as imagens das grandes metrópoles mundiais a partir da especificidade de determinados lugares; nesse caso, o Brasil. Isso denota que todos os países em desenvolvimento são similares em seus problemas socioespaciais.

Verificamos, contudo, algumas importantes mudanças ocorridas em termo das imagens do Brasil na iconografia dos livros didáticos franceses. O espaço urbano, até a década de 1990, aproximadamente, era bastante representado pelas condições de miséria e suas imagens, de modo tradicional, privilegiavam a visibilidade das favelas em primeiro plano. No início do século XX, notamos, ainda que timidamente, outro modelo de formatação que se impôs na iconografia francesa para retratar as cidades brasileiras. Trata-se das vistas aéreas oblíquas e distantes, conforme visualizamos nas Figuras 68 e 69, com o objetivo de destacar os arranha-céus das paisagens urbanas.

¹⁴² [...] É a foto mais espetacular que se pode encontrar no mundo... Os contrastes entre um imóvel de luxo e uma favela. Tem-se um edifício com piscinas em cada extremidade e, mais ao pé do edifício, temos um muro, um bairro e uma favela juntos. Esta foto é muito forte, nós a encontraremos em todos os lugares, nós a reencontraremos provavelmente durante muitos anos porque uma vez que os autores viram esta foto eles ficaram seduzidos em pedi-la porque é a mais falante.

¹⁴³ [...] Nas cidades dos países em desenvolvimento, os ricos moram em bairros luxuosos e protegidos, enquanto uma importante parte da população vive em favelas, em geral, sem eletricidade, água corrente e esgoto. A pobreza produz a **violência**, o **tráfico** (drogas...) e a **insegurança**. [...] Os transportes urbanos são, frequentemente, insuficientes, os engarrafamentos são constantes e a poluição do ar, considerável. [...] Nos países em desenvolvimento, os municípios não possuem os meios financeiros para realizar as necessárias obras à uma população que não pára de crescer. Os cortes de água e de eletricidade são frequentes, a coleta do lixo é parcial, o despejo do esgoto é difícil; as cidades são particularmente **sujas e poluídas**.

Figura 68 - O coração econômico do Brasil



Fonte: AZZOUZ (Dir.), 2005, p. 342.

Figura 69 - Cidade de Fortaleza



Fonte: KNAFOU (Dir.), 2010, p. 227.

Nesses casos, em específico, as imagens servem para mostrar o crescimento das cidades brasileiras associado ao desenvolvimento econômico. Lembremos, portanto, que a escolha do ponto de vista e da distância produz efeitos que tornam as imagens mais expressivas, pois focalizam o olhar do leitor sobre alguns planos e elementos em detrimento de outros e, assim, privilegiam visualmente certas mensagens e assuntos. Por isso, é comum nesse modelo de enquadramento, a ausência da linha do horizonte no último plano da imagem como forma de reforçar o significado da verticalização das cidades. Assim, essas imagens não são escolhidas sem considerar o efeito da espetacularização que provoca nos alunos, como nos explicam dois diretores de coleções didáticas sobre a presença dos arranha-céus na paisagem urbana:

*[...] São Paulo n'est pas simplement une ville géante mais aussi une des ces villes où la tour l'emporte dans le paysage urbaine à un degré exceptionnnel. Comme vous le savez, il y a des tours au centre, des tours en périphérie, il y a des tours partout. C'est donc une ville extraordinaire qui n'a rien à voir avec les paysages urbaines connus par nos élèves français, même ceux qui habitent en région parisienne ne peuvent pas s'imaginer ce qu'est São Paulo. Du reste, les parisiens qui y vont por la première fois, sont toujours très surprise par l'échelle de la ville. C'est une ville déconcertante à beaucoup de points de vue, c'est même ce qui en fait l'intérêt [...]*¹⁴⁴

*[...] J'ai choisi São Paulo parce que cette verticalité du centre qu'on retrouve dans toutes les grandes villes puissantes du monde est un symbole de l'émergence [...] Donc, São Paulo c'est le coeur économique et financière du Brésil et j'ai considéré que ce quartier centrale évoquait l'émergence mondiale de la ville. Comme il y a un caractère puissant, je n'aime pas commencer avec les favelas, des choses misérabilistes [...]*¹⁴⁵

Entendemos, assim, que essas imagens, de certo modo, também apresentam um grau de excepcionalidade da realidade brasileira, uma vez que fazem parte da iconografia em função da admiração ou do estranhamento que causam naqueles que não a conhecem. A atração pelas formas espaciais diferenciadas pode significar, no entanto, uma das razões que justificam a sua presença nos livros didáticos. Do mesmo modo como acontece com a estética

¹⁴⁴ [...] São Paulo não é simplesmente uma cidade gigante, mas também uma dessas cidades onde os grandes edifícios prevalecem na paisagem urbana com um grau de excepcionalidade. Como você sabe, há edifícios no centro, edifícios na periferia, existem edifícios em todos os lugares. É uma cidade extraordinária que não tem nada a ver com as paisagens urbanas conhecidas por nossos alunos franceses, mesmo aqueles que moram na região parisiense não podem imaginar o que é São Paulo. De resto, os parisienses que vão a essa cidade pela primeira vez ficam surpresos pela escala da cidade. É uma cidade desconcertante sob vários pontos de vista, é isso que faz o interesse [...].

¹⁴⁵ [...] Eu escolhi São Paulo porque essa verticalização do centro que encontramos em todas as poderosas cidades do mundo é o símbolo da emergência [...]. Então, São Paulo é o coração econômico e financeiro do Brasil e eu considere que esse bairro central evocava a emergência mundial da cidade. Como tem um caráter poderoso, eu não gosto de começar com as favelas, com coisas miserabilistas [...].

das favelas, as paisagens urbanas com os seus arranha-céus se inserem no contexto da espetacularização. No entanto, é importante destacar que, no último comentário supracitado, o diretor de uma das coleções didáticas não exclui o uso das imagens miserabilistas para retratar o Brasil; apenas afirma que não considera pertinente utilizá-las em todos os conteúdos geográficos.

Concomitante com essas imagens que apresentam a verticalização das cidades brasileiras, outros arranjos do espaço urbano começaram a despontar na iconografia dos livros didáticos, a partir dos últimos programas de ensino franceses. Os conteúdos relacionados à organização das cidades brasileiras, do ponto de vista da sustentabilidade, destacam o modelo de Curitiba como exemplo de eficácia do sistema de transporte público, da coleta seletiva do lixo e da qualidade de vida da população. Nesse viés, as Figuras 70, 71 e 72 explicam a necessidade das sociedades repensarem a funcionalidade de seus espaços em prol do bem comum.

Figura 70 - Organização da cidade sustentável



Fonte: KNAFOU (Dir.), 2010, p. 181

Figura 71 - Usina de reciclagem em Curitiba



Fonte: BLANCHARD (Dir.), 2010, p. 178

Figura 72 -Curitiba e o desenvolvimento sustentável



Fonte: CIATONNI (Dir.), 2010, p. 165.

Essas três imagens, conforme afirmamos anteriormente, se relacionam às discussões sobre a organização das cidades brasileiras em termos do desenvolvimento sustentável. O programa de ensino do *Seconde*, a propósito, sugere que a problemática seja abordada na perspectiva do espaço urbano de um país em vias de desenvolvimento, analisando os meios de transporte, as desigualdades socioespaciais e o seu crescimento. Curioso é constatar que todos os livros didáticos analisados tomam a exemplaridade da cidade de Curitiba como pioneira no Brasil e mesmo no mundo em relação às ações governamentais adotadas para a melhoria da qualidade de vida nos grandes centros urbanos. Na iconografia dos manuais escolares, os discursos associados às imagens revelam que a capital do Estado do Paraná é um modelo a ser seguido, dada à sua eficiente organização. Resta-nos saber, por ora, as possíveis razões que explicam a uniformidade quanto aos discursos e enquadramentos das imagens que representam tal cidade. Ora, se as imagens miserabilistas e, igualmente estereotipadas, foram a matéria-prima para estudo do espaço urbano brasileiro, o que explicaria, neste momento, a presença de novos elementos na iconografia dos manuais escolares, como as imagens elucidativas de Curitiba? Novamente recorreremos à interpretação de um diretor de coleção didática:

*C'est vrai, l'autre truc dont parle tout le temps sur le Brésil c'est Curitiba. C'est dramatique, on demande à un auteur de faire quelque chose sur le développement durable, une fois sur deux, c'est Curitiba. Tous les auteurs ont demandé, c'est le reflexe parce que il y a des travaux là-dessus en France, donc ça a été diffusé du coup. Et puis il y a émission « Grand Publique » que regardent les auteurs. Et si il y a une émission sur la vie durable à Curitiba et si ils ont envie de faire un cours... C'est Curitiba, c'est le reflexe. Vous allez trouver ça partout!*¹⁴⁶

Compreendemos, assim, que as realidades representadas do Brasil participam da iconografia dos livros didáticos franceses, porquanto inseridas na cultura escolar; são definidas, de um lado, pela influência da mídia e, de outro, pelos programas de ensino que estabelecem, mesmo indiretamente, as maneiras de representar e organizar o mundo. Daí o fato de as imagens, suas narrativas e enquadramentos serem muito semelhantes entre si.

Essas imagens do Brasil, quando transcritas da realidade para a página do livro didático, são cravadas de significações, subjetividades e simbologias. É por isso que chegamos a interrogá-las quanto ao aspecto de sua existência, uma vez que o enquadramento expressa uma retórica sobre a realidade. Outras vezes, tratamo-las como se fossem uma (re) invenção da própria realidade, tendo em vista que o olhar e os interesses pessoais do autor poderiam distorcê-la. Entendemos, por fim, que na iconografia, nas imagens e nos livros didáticos, tudo está ordenado e possui relações, mostrando um tecido de certezas e incertezas sobre o mundo.

Se ainda nos fosse possível retomar uma questão inicial, sugeriríamos a seguinte: Qual o procedimento que nos permite conhecer a realidade sem que sejamos iludidos pela imagem? Isso nos remete, quase que de imediato, à obra intitulada *L'invention du paysage*, de autoria de Cauquelin (2000). A autora verificou que é preciso haver uma dissociação entre os termos ver e compreender, pois, “[...] je comprends par ce que je vois, et autant que je vois, mais je ne vois que par et à l'aide de ce que je comprends qu'il faut voir dans ce que je vois”¹⁴⁷ (CAUQUELIN, 2000, p. 74). Isso significa que, tratando-se da imagem, o olho humano é o órgão responsável pela compreensão do mundo. Mas, como a imagem não mostra a realidade por completo e, além disso, pode nos deixar duvidosos quanto àquilo que enxergamos, Cauquelin (2000, p. 74) propõe que um dos caminhos para o conhecimento seja

¹⁴⁶ É verdade, outra coisa que se fala todo o tempo sobre o Brasil é Curitiba. É dramático, pedimos para um autor fazer algo sobre o desenvolvimento sustentável, uma vez em duas, é Curitiba. Todos os autores responderam que é o reflexo porque existem trabalhos a esse respeito que foram divulgados na França. Além disso, tem a transmissão “Grand Publique” que os autores assistem. E se tem uma transmissão sobre a vida sustentável em Curitiba e se os autores sentem vontade de preparar um estudo... É Curitiba, é o reflexo. Você vai encontrar isso em todos os lugares!

¹⁴⁷ [...] Eu compreendo pelo que eu vejo e como eu vejo, mas eu vejo somente por meio daquilo que eu compreendo que é preciso ver naquilo que eu vejo.

mostrar a natureza das coisas em suas relações, porquanto “[...] ce qu’on voit alors ce ne sont pas les choses isolées, mais le lien entre elles, soit un paysage”¹⁴⁸.

Assim, se analisarmos os elementos de uma imagem paisagística, separadamente, não conseguiremos decodificá-los a partir das razões que os unem, tendo em vista que existe um ordenamento dos objetos em cada imagem baseado na construção de um discurso. Não nos resta dúvida, portanto, que é preciso ver como um todo, tanto o que se encontra próximo quanto distante de nossos olhos para entender as intenções dos seres humanos sobre o espaço geográfico. Em vista disso, cabe lembrar também que analisar uma imagem é um procedimento um tanto quanto complexo. Isso porque a interpretação que fazemos dela resulta das relações de cada observador com seu contexto sociocultural, econômico ou político. Eis alguns dos problemas de decodificar a realidade... O desafio está posto!

¹⁴⁸ [...] Isto o que a gente vê, então, não são as coisas isoladas, mas a relação entre elas, ou seja, uma paisagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão desse trabalho sintetiza parte de nossas inquietações em relação ao uso das imagens, das palavras e das paisagens, três termos que, reunidos, fornecem diferentes interpretações acerca da realidade, sobretudo quando transpostos para os livros didáticos. Nossas motivações pessoais, sem dúvida, fortes no texto, não lhe negaram, momento algum, o caráter científico. Destacamos, a propósito, alguns desafios que ainda permanecem no ensino de Geografia, dentre outros, a complexidade que envolve decodificar a paisagem por meio da leitura de sua imagem. Por sinal, ensinar a paisagem e a imagem, sem que sejam banalizadas, impõe a continuidade de tantas outras reflexões e interrogações que consideramos de extrema relevância, como o influente e profícuo papel da iconografia nos manuais escolares.

Certificamos, por meio da iconografia dos livros didáticos franceses, que os diversos “recortes” da realidade não tratam com a devida precisão as paisagens do mundo. De caráter dialético, as imagens ora sintetizam ora generalizam o espaço geográfico. Considerando que o ensino de Geografia se legitima pelo estudo da superfície terrestre, os conteúdos dessa disciplina, desde a implementação dos programas de 1995 na França, apontam a possibilidade de se decodificar o mundo a partir da visualização das imagens fotográficas. Diante do exposto, os livros didáticos, partilham, implicitamente, de um princípio em que o mundo pode ser interpretado a partir do estudo dos mesmos lugares, das mesmas cidades ou dos mesmos países. Essa lógica de apresentação da realidade e dos temas geográficos se fundamenta claramente na repetição dos elementos iconográficos, tal como as imagens e as narrativas que as referenciam. Decorre desse fato a maneira singularizada como os autores analisam e interpretam a realidade, simplificando um tanto quanto as identidades culturais, sociais ou geográficas de um país, como é o caso do Brasil. Isso reforça e preconiza os estereótipos, uma vez que se articulam às formas amplamente desqualificantes do diferentes espaços urbanos que, tomados pelos aspectos da miserabilidade, avaliam a parte como um todo.

Assim, os discursos sobre o Brasil nos livros didáticos franceses utilizam da matéria-prima fornecida pelos discursos de outros grupos sociais, como aqueles transmitidos pelos meios de comunicação¹⁴⁹, pelo imaginário dos navegantes quando em expedições pelas terras brasileiras ou pela própria historiografia do Brasil, que se imbuíram de produzir

¹⁴⁹ A título de ilustração, na página inicial do Yahoo, em 25/10/2013, foi publicado uma lista das cidades mais feias do mundo e, por conseguinte com poucos atributos que as tornam atrativas. Nessa lista, a capital paulista aparece no *ranking* como sendo uma selva de concreto desprovida de belezas naturais.

imagens e concepções que remontam a tempos pretéritos. O mundo e os lugares construídos pelos manuais escolares, por sua vez, reforçam essas ideias e representações, carregadas, porém, de efeitos simbólicos, significações e estereótipos.

Sendo assim, podemos afirmar que os autores e editores dos livros didáticos franceses também “formatam” esses discursos pretéritos sobre o Brasil quando escolhem, como parte da iconografia geográfica, imagens que mostram predominantemente as ambivalências da natureza ou da visibilidade identitária das cidades brasileiras, num emaranhado de adjetivações que as vinculam ao caos, ao paraíso, ao inferno, à selvageria e ao subdesenvolvimento. Diante dessa construção discursiva e imagética, defendemos a tese de que a imagem deve ser compreendida, antes de tudo, como uma (re) apresentação da realidade, não sendo a realidade em si mesma. A imagem é o produto ou o resultado das diferentes maneiras como os autores e editores dos livros didáticos olham e formatam a realidade.

É possível afirmar, ainda, que a multiplicação de imagens em tons pejorativos, às vezes banais em relação à realidade brasileira, responde a uma lógica de mercado e as expectativas comerciais das editoras, pois é sob os critérios da pobreza e da miserabilidade que os professores e a sociedade francesa, instigados pelo imaginário coletivo, desejam visualizar e analisar o Brasil.

Coincidência ou não nos vem à memória o verso de uma composição poética para encerramento desse texto: “Mundo mundo vasto mundo”. Essa estrofe do “Poema de sete faces” implica saber que o mundo é demasiadamente extenso para ser tratado de forma tão particularizada e simplificada. A nosso ver, ele oferece inesgotáveis possibilidades para análise do espaço geográfico e da realidade. Porém, por razões didáticas, culturais ou ideológicas, o livro didático o reduz diante da visibilidade dos mesmos lugares que são estudados. É preciso, pois, encontrar outras perspectivas para o olhar, de tal modo que a realidade possa ser redimensionada em uma visão plural, não se a concebendo sob a forma de uma análise unilateral como acontece, constantemente, no livro didático.

Nesse contexto, acreditamos que as nossas reflexões delinearam alguns encaminhamentos para a leitura da imagem fotográfica e sobre a necessidade de enxergarmos o mundo além das aparências. Isso implica, certamente, na descentralização do olhar e das maneiras de se apresentar a realidade.

REFERÊNCIAS

- ADOUMIÉ, Vincent (Direction). **Histoire-Géographie 5^e**. Paris: Hachette Éducation, 2005.
- _____. **Histoire-Géographie 6^e**. Paris: Hachette Éducation, 2004.
- _____. **Histoire-Géographie 5^e**. Paris: Hachette Éducation, 2002.
- _____. **Histoire-Géographie 5^e**. Paris: Hachette Livre, 1997.
- AZZOUZ, Rachid (Direction). **Histoire-Géographie 5^e**. Paris: Magnard, 2005.
- AZZOUZ, Rachid; GACHE, Marie-Laure (Direction). **Histoire-Géographie 6^e**. Paris: Magnard, 2009.
- _____. **Histoire-Géographie 5^e**. Paris: Magnard, 2010.
- AMOSSY, Ruth. Types ou stéréotypes? Les “Physiologies” et la littérature industrielle. **Romantisme**, n. 64, p. 113-123, 1989. Disponível em: <www.persee.fr>. Acesso em: 22 ago.2013.
- BAILLY, Antoine; André, Yves (Direction). **Géographie 2^e**. Paris: Bordas, 2001.
- BARBÉ, Alain (Direction). **Histoire-Géographie 6^e**. Paris: Bordas, 2000.
- BARTHES, Roland. **La chambre claire**: note sur la photographie. Mayenne: Gallimard, 2003. 192 p.
- BATAILLON, Claude. **Pour la géographie**. Paris: Flammarion, 1999.
- BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BAYLAC, Marie-Hélène; ICHER, François (Direction). **Histoire-Géographie 5^e**. Paris: Bordas, 2005.
- BERTHELOT, Jean-Michel. Le texte scientifique: structures et métamorphoses. In : _____. **Figures du texte scientifique**. Paris: Presses Universitaires de France, 2003. p. 19-53.
- BERTRAND, Georges; BERTRAND, Claude. **Uma geografia transversal e de travessias**: o meio ambiente através dos territórios e das temporalidades. Organização de Messias Modesto dos Passos. Maringá: Editora Massoni, 2007.
- BLANCHARD, Émilie (Direction). **Histoire-Géographie 5^e**. Paris: livrescolaire.fr, 2010.
- BOUCAU, H.; LEYRITZ, A.; PETIT, J. Nouveau cours de Jean Brunhes: France et colonies françaises - Géographie classe de 3^e. Paris: Hatier, 1940.
- BRUNET, Roger. Espace, perception et comportement. **L'Espace Géographique**, Paris, n. 3, p. 189-204, 1974.

_____. Analyse des paysages et sémiologie: elements pour un débat. In: ALAIN, Roger (Direction). **La théorie du paysage en France (1974-1994)**. Paris: Champ Vallon, 2009. p. 07-20.

BRUNET, Roger; VANDUICK, R. Paysage et analyse sémiologique. **L'Espace Géographique**, Paris, n. 2, p. 150-152, 1974.

CASTA, Michel; DOUBLET, Frédéric (Coordination). **Histoire-Géographie 6^e**. Paris: Magnard, 2000.

_____. **Histoire-Géographie 5^e**. Paris: Magnard, 2001.

CAUQUELIN, Anne. **L'invention du paysage**. Paris: Presses Universitaires de France, 2000. 181 p.

CHAMPIGNY, Danielle; BERNIER, Michel. **Histoire-Géographie 5^e**. Paris: Nathan, 2002.

CHAUDRON, Eric; KNAFOU, Rémy. **Histoire-Géographie 6^e**. Paris: Belin, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CIATTONI, Annette (Direction). **Géographie 2^{de}**. Paris: Hatier, 2010.

CLAVAL, Paul. A paisagem dos geógrafos. Tradução de Márcia Trigueiro. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Org). **Paisagens, textos e identidade**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2004, p. 13-74.

_____. **Histoire de la géographie française de 1870 à nos jours**. Paris: Éditions Nathan, 1998.

CLERC, Pascal. **La culture scolaire en géographie: le monde dans la classe**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2002. 186 p. (Collection Espace et Territoires).

_____. Les villes de la culture scolaire en géographie. **Mappemonde**, Paris, v. 1, p. 34-38, mars. 2002a.

CLOUT, Hugh. L'aménagement du terriotire en France, vu d'autre manche. **L'Espace Géographique**, Paris, v. 23, n. 1, p. 61-64, 1994.

CUECO, Henri. Approches du concept de paysage. In: ROGER, Alain (Direction). **La théorie du paysage en France (1974-1994)**. Seyssel: Éditions Champ Vallon. 1995. p. 168-181.

DALBERT, Christine; LE PRADO-MADAULE (Direction). **Histoire-Géographie 5^e**. Paris: Bordas, 2010.

DEBRAY, Régis. **Vie et mort de l'image**. Saint-Amand: Gallimard, 2011. 526 p.

DESCARTES, René. **Discurso do método**: as paixões da alma. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

DOLLFUS, Olivier. **La mondialisation**. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1997. 167 p.

DONADIEU, Pierre. Pour une conservation inventive des paysages. In: ALAIN, Roger (Direction). **La théorie du paysage en France (1974-1994)**. Paris: Champ Vallon, 1995. p. 400-423.

DONADIEU, Pierre; PÉRIGORD, Michel. **Clés pour le paysage**. Paris: Éditions Ophrys, 2005. 171p.

DROUILLON, Marie-Thérèse; FLONNEAU, Monique. **Histoire-Géographie-Initiation Économique 6^e**. Paris: Nathan, 1990.

DUNCAN, James. A paisagem com sistema de criação de signos. Tradução de Márcia Trigueiro. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Org). **Paisagens, textos e identidade**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2004, p. 91-132.

FERRAS, Robert; CLARY, Maryse; DUFAU, Guy. **Faire de la géographie**. Paris: Belin, 1993.

FIDALGO, António; GRADIM, Anabela. **Manual de Semiótica**. Portugal: Universidade da Beira Interior, 2005. 224 p.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Ed. Hucitec, 1985.

FOUCHER, Michel. Enseigner la géographie, malgré tout. **Hérodote**, Paris, n. 4, p. 91-105, oct-déc, 1976.

FRANÇA. Ministère de l'Éducation nationale. Accompagnement des Programmes de 6^e: Histoire-géographie. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique, 2003.

FRANÇA. Ministère de l'Éducation nationale. Programmes: Histoire-géographie-Éducation civique (Collège - de la 6^e à la 3^e). Paris: Centre National de Documentation Pédagogique, 2009.

FRANÇA. Ministère de l'Éducation nationale. Programmes: Histoire-géographie (Lycée - Classe de 2^{de}). Paris: Centre National de Documentation Pédagogique, 2010.

FRANÇA. Ministère de l'Éducation nationale. Programmes: Histoire-géographie (Lycée - Classe de Terminale). Paris: Centre National de Documentation Pédagogique, 2011.

FREZAL, Caroline Leininger. **Le développement durable et ses enjeux éducatifs**: acteurs, savoirs, stratégies territoriales. 2009. Tese (Doutorado em Geografia) – Université Lumière Lyon 2. Lyon, 2009.

GANDY, Matthew. Paisagem, Estéticas e Ideologia. Tradução de Márcia Trigueiro. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Org). **Paisagens, textos e identidade**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2004, p. 75-90.

GINZBURG, Carlos. **Olhos de madeira**: nove reflexões sobre a distância. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GOTTMAN, Jean. **La politique des États et leurs géographie**. Paris: Colin, 1952, 225 p.

HAZARD-TOURILLON, Anne-Marie; FELLAHI, Armelle (Direction). **Histoire-Géographie 5^e**. Paris: Nathan, 2010.

HUSSERL, Edmund. A Idéia da Fenomenologia. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.

IVERNEL, Martin (Direction). **Histoire-Géographie 5^e**. Paris: Hatier, 2010.

_____. **Histoire-Géographie 5^e**. Paris: Hatier, 2005.

_____. **Histoire-Géographie 5^e**. Paris: Hatier, 2001.

_____. **Histoire-Géographie 6^e**. Paris: Hatier, 2009.

_____. **Histoire-Géographie 6^e**. Paris: Hatier, 2004.

_____. **Histoire-Géographie 6^e**. Paris: Hatier, 1996.

_____. **Initiation Économique-Histoire-Géographie 6^e**. Paris: Hatier, 1994.

JALTA, Jacqueline (Coordination) *et al.* **Géographie Terminale**. Paris: Magnard, 2008.

JOLY, Martine. **Introduction à l'analyse de l'image**. 2. ed. Saint-Jean de Braye: Armand Colin, 2012. 123 p.

JOYEUX, Alain (Direction). **Géographie 2^e**. Paris: Hachette Éducation, 2006.

KNAFOU, Rémy (Direction). **Terminale**. Paris: Belin, 2004.

_____. **Géographie 2^e**. Paris: Belin, 2010.

LA BLACHE, Paul Vidal De. Des caractères distinctifs de la Géographie. **Annales de Géographie**, Paris, n. 22, p. 288-289, 1913.

LACOSTE, Yves. Brader la géographie... brader l'idée nationale?. **Hérodote**, Paris, n. 4, p. 9-66, oct-déc, 1976.

_____. A bas Vidal ... Viva Vidal ! **Hérodote**, Paris, n. 16, p. 68-81, 1979.

_____. Para que serve a paisagem? O que é uma bela paisagem? Tradução de Luis Antônio Bittar Venturi. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 79, p. 115-150, 2003.

____. **A Geografia**: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Papirus, 1998.

LAMBIN, Jean-Michel; MARTIN, Jacques; DESPLANQUES, Pierre (Direction). **Histoire-Géographie-Initiation Économique 6^e**. Paris: Hachette Collèges, 1990.

____. **Histoire-Géographie-Initiation Économique 6^e**. Paris: Hachette Classiques, 1986.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber eurocêntrico e ciências sociais**: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005. p. 21-53.

LE DU, Laurence. Le paysage et le regard du géographe, de la recherche à l'enseignement. In: LE ROUX, Anne (Coord.). **Enseigner le paysage?** Centre Régional de Documentation Pédagogique de Basse-Normandie. 2001. p. 27-37.

LE ROUX, Anne. Quel paysage enseigné en classe de 6^e?. In: LE ROUX, Anne (Coord.). **Enseigner le paysage?** Centre Régional de Documentation Pédagogique de Basse-Normandie. 2001. p. 79-97.

LEFORT, Isabelle. O ensino de Geografia na França. In: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004, p. 145-186.

____. **La lettre et l'esprit** : géographie scolaire et géographie savante en France. Paris: CNRS, 1992.

____. Deux siècles de géographie scolaires. **Espaces Temps**, n. 66-67, p. 146-154, 1998.

LEVASSEUR, Émile. **L'étude et l'enseignement de la géographie**. Paris: Delagrave, 1872.

LIMA, Luciano Castro. O sentido é o meio: ser ou não ser. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org). **Geografia em perspectiva**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LYNCH, Kevin. **L'image de la cité**. Traduit par Marie-Françoise et Jean-Louis Vénard. Paris: Dunod, 1999. 221 p.

MATHIEU, Jean-Louis (Direction). **Terminale**. Paris: Nathan, 2006.

MAZAS, Alain. Le paysage dans notre patrimoine scolaire: représentations et lectures du paysage dans quelques manuels de l'enseignement primaires. In: VOISENAT, Claudie (Direction). **Paysage au pluriel**: pour une approche ethnologique des paysages. 2 ed. Paris: Édition de la Maison des sciences de l'homme, 2001. Cahier 09. p. 65-76. (Collection Ethnologie de la France).

MENDIBIL, Didier. Quel regard du géographe sur les images du paysage? In: LE ROUX, Anne (Coordination). **Enseigner le paysage?**. Basse-Normandie: Centre Régionale de Documentation Pédagogique de Basse-Normandie, 2001. p. 11-25.

_____. Comment analyser et commenter l'iconographie géographique? In: MORINIAUX, Vincent (Coord). **Préparer les épreuves: la géographie au CAPES et aux AGRÉGATION**. Paris: Éditions du Temps, 2000. p. 137-149.

_____. Dispositif, format, posture : une méthode d'analyse de l'iconographie géographique. **Cybergeog**, Document 415, Paris, p. 1-38, 2008.

MONNET, Jérôme. Villes-monstres et obsessions littéraires: le Caire-Mexico. **Lettre d'information de l'Observatoire urbain du Caire contemporain**. n. 38, p. 25-29, 1994. Disponível em: <<http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00146195>>. Acesso em 25 janeiro 2012.

NEURAY, Georges. **Des paysages: Pour qui ? Pourquoi? Comment?**. Gembloux: Les presses agronomiques de Gembloux, 1982.

NICLOT, Daniel. **Les manuels de géographie de l'enseignement secondaire: en comprendre les logiques pour mieux les utiliser**. Reims: CRDP de Champagne-Ardenne, 2002. (Collection Mise à Distance).

OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslão Machado. **Chuva de cinema: natureza e cultura urbanas**. 1999. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

PANOFSKY, Erwin. **La perspective comme forme symbolique**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1975.

PAULET, Jean Pierre. **Les représentations mentales en géographie**. Paris: Anthropos, 2002. 152 p. (Collection Géographie)

PRADO, Paulo. **Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira**. São Paulo: Ibrasa, 1981.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Exo Experimental Org, 2005. p. 52-62.

RETEILMON, Claude; RETEILMON, Maria. Les manuels français contrôlés par le gouvernement brésilien?. **Hérodote**, Paris, n. 4, p. 135-150, oct-déc, 1976.

RELPH, Edward C. As bases fenomenológicas da Geografia. **Geografia**, n. 4, p.1-25, abril, 1979.

RICOEUR, Paul. **Imaginação e metáfora**. Revue Psychologie Médicale, n. 14, 1982.

ROUMEGOUS, Micheline. **Didactique de la géographie: enjeux, résistances, innovations (1968-1998)**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2002.

_____. Quel paysage enseigner? In: LE ROUX, Anne (Coord.). **Enseigner le paysage?** Centre Régional de Documentation Pédagogique de Basse-Normandie. 2001. p. 41-61.

SAINT-OURENS, Alain (Direction). **Histoire-Géographie-Initiation Économique 6^e**. Paris: Hachette Éducation, 2005.

_____. **Histoire-Géographie 6^e**. Paris: Hachette Éducation, 2000.

SAMPAIO, Fernando dos Santos; MEDEIROS, Marlon Clóvis. **Para viver juntos: Geografia 7^o ano**. São Paulo: SM, 2009.

SAYAD, Abdelmalek. **Un Nanterre algérien, terre des bidonvilles**. Paris: Autrement, 1995. 125 p.

SCOUVART, Marie; LAMBIN, Eric F. Approche systémique des causes de la déforestation en Amazonie brésilienne: syndromes, synergies et rétroactions. **L'Espace Géographique**, Paris, v. 3, p. 242-254, 2006.

SEIXAS, Jacy Alves de. **Gestão do esquecimento e cultura política brasileira: a construção de um objeto sensível de pesquisa histórica**. Texto apresentado no XVII Simpósio Nacional de História – ANPUH, Natal, 2013.

SMILJANIC, Maria Inês. Da “invenção” à “descoberta científica” da Amazônia: as diferentes faces da colonização. **Revista Múltipla**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 9-38, jun. 2001.

STÉBÉ, Jean-Marc; MARCHAL, Hervé. **Mythologie des cités-ghettos**. Paris: Editions Le Cavalier Bleu, 2009.

STERN, Marie; HUGONIE, Gérard (Direction). **Histoire-Géographie 5^e**. Paris: Bordas, 1997.

STOUDER, Paul (Direction). **Histoire-Géographie 6^e**. Paris: Delagrave, 2005.

TABEAUD, Martine; LYSANUK, Benjamin. L'Europe en images... à la manière des offices de tourisme. **Géographie Physique et Environnement**, Paris, v. 3, p. 97-112, 2009.

THÉMINES, Jean-François. Quel paysage à enseigner en classe de 6^e? In: LE ROUX, Anne (Coord.). **Enseigner le paysage?** Centre Régional de Documentation Pédagogique de Basse-Normandie. 2001. p. 63-77.

VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. **Geografia Crítica: o espaço brasileiro**. São Paulo: Ática, 2010.

VLACH, V. R. F. Acerca da Geografia, da Política, da Geograficidade: fragmentos metodológicos. *Sociedade & Natureza*, Uberlândia, n. 21 e 22, p. 97-109, 1999.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Philosophie des images**. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2007. 322 p.