

## **LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: PENSANDO AS APRENDIZAGENS**

Joaquim Rauber<sup>1</sup> UFRGS joaquimrauber@hotmail.com

Ivaine Maria Tonini<sup>2</sup> UFRGS ivaine@terra.com.br

### **1- PARA INICIO DE CONVERSA**

O livro didático é um dos recursos mais presentes na cultura escolar. Mesmo atravessando mudanças de espaços e tempos escolares, continua como um elemento central das práticas de ensino. Com a introdução de novos códigos textuais, (fotografias, gráficos, mapas, infográficos) e recentemente com a disposição de materiais digitais, o livro didático passa por profundas inovações.

Embora o bombardeamento das outras formas de comunicação, do impacto das novas tecnologias, da existência de uma nova sociedade midiática e plural, a qual cria novas condições de aprender, o livro didático permanece na centralidade da prática pedagógica e com seu irresistível desejo: de comunicar-se (TONINI, 2014, p. 150).

É importante, neste sentido, considerar o que legitima a sua existência e presença nas escolas. De um lado, a força do interesse editorial, transformado em mercadoria, é garantido em todas as escolas públicas por políticas de financiamento já adotadas há algumas décadas pelos gestores federais, através de programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Do outro lado, levando em conta os conjuntos de condições apresentadas pela Escola Básica atual e pelas concepções de ensino de grande parte dos professores, este, em geral, sente a necessidade da utilização do livro didático como suporte para suas aulas.

Além disso, estes materiais didáticos possuem caráter de difusor de determinadas visões de mundo. Considerado como um objeto cultural representa diferentes concepções dos autores que os elaboram. “É por meio do livro didático que a sociedade, ou uma parcela dela, estabelece o que deve ser lembrado e o que é realmente importante conhecer em determinado período” (ALBUQUERQUE, 2014, p.165). A

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Bolsista CAPES/DS.

<sup>2</sup> Professora do Departamento Ensino e Currículo/FACED e Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

função do livro didático como reprodutor de conteúdos comuns, tomando como base parâmetros nacionais, carregados de conceitos e paradigmas implícitos, atenda e continue a atender os interesses do mercado, do capitalismo e do sistema como totalidade.

Assim, acreditamos que a Geografia pode ter um papel fundamental na formação de um sujeito social pensante, reflexivo. Pode ajudar na construção do cidadão crítico, para que saiba pensar não apenas seu espaço cotidiano, rotineiro, mas como ele é determinado por eventos externos, isto é, em diversas escalas na produção e transformação do espaço geográfico. E, também, que a geografia pode fazer com que o aluno perceba a importância desta área, e se reconheça sujeito que produz e é produzido pela sociedade.

Assim como contribui Santos:

Para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isso significa saber que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro. (SANTOS, 1994, p.121).

Estudar a realidade que nos cerca é perceber o que está acontecendo como sujeitos no e com o mundo. Isso significa que a escola não deve simplesmente buscar cumprir conteúdos curriculares, mas desenvolver atividades que façam os alunos tornarem sujeitos capazes e criativos.

O desafio a cada sujeito é ser protagonista da construção de seu espaço, de sua história e de sua sociedade. Esta condição de protagonismo da própria vida coloca-se como alternativa para fazer frente ao processo de globalização que se impõe sobre todos os lugares do mundo. Para o protagonismo é preciso conhecimento e para o conhecimento é preciso pesquisa.

Considerando algumas características relacionadas aos livros didáticos, o interesse nesse texto é aproximar-se do seu uso e pensar o que pode ser explorado, considerando como isso interferirá nos processos de aprendizagem entre alunos e professores. Refletir a postura do professor em relação à contemporaneidade é necessário para enfrentarmos o desafio de ensinar desprovido de certezas absolutas, exige pensarmos como esses novos condicionantes atingem a forma como esses alunos poderão vir a aprender. Este estudo busca refletir sobre o livro didático, seu papel na aprendizagem junto ao espaço escolar. Assim, os objetivos principais desse trabalho são: analisar o contexto que a escola está inserida, percebendo os cenários culturais

contemporâneos que constituem os ambientes escolares e os sujeitos que ali se encontram; discutir as implicações da sociedade de informação e refletir o conceito de experiência como uma possibilidade de aprendizagem; apontar possíveis contribuições ao ensino de Geografia, através da utilização do livro didático, que considerem o contexto atual como pressuposto relevante para aprendizagens significativas.

O estudo realiza-se inicialmente por uma pesquisa teórica, procurando aproximar-se do viés histórico de constituição desse objeto cultural, um dos recursos mais presentes do espaço escolar.

Não se trata de uma crítica, ou supervalorização do uso do livro didático. Pretende-se buscar reflexões a cerca deste uso, e das influências que os mesmos oferecem na aprendizagem. A pesquisa, portanto, mesmo que direcionada ao livro didático de Geografia como objeto cultural, irá pautar o universo que este instrumento está intrinsecamente atrelado e como isso interfere na aprendizagem dos alunos. Por isso, se faz necessário a busca da contextualização da escola, onde o livro está inserido, bem como um olhar atento à sociedade, a constituição de discursos e a constituição do cenário atual.

Procura-se trazer um breve resgate histórico retratando como a aprendizagem foi considerada no ensino tradicional da Geografia e as mudanças ocorridas a partir do pensamento crítico. Essas constatações permitem pensar as aprendizagens, o que é importante conhecer frente à sociedade da informação.

Neste sentido, a partir de exemplos na prática, procura-se ilustrar situações de aprendizagem a partir do livro didático de Geografia que envolve os processos de construção do conhecimento, que é complexo. A partir da pesquisa que está sendo realizada, percebeu-se a necessidade de reflexão no uso deste manual, que passou por profundas modificações ao introduzir novos códigos textuais, apontando para um ensino de forma consciente e crítica, possibilitando processos de ensino/aprendizagem significativos.

## **2- O CONTEXTO ESCOLAR: UM BREVE HISTÓRICO**

O contexto do sistema escolar, que carrega características tais como conhecemos hoje, é algo recente na história da humanidade. Este sistema escolar foi se constituindo a partir do século XVIII, caracterizado pelos marcantes cenários de desenvolvimento do capitalismo, com a industrialização e a urbanização.

A escola emerge como instituição de pertencimento do sistema escolar, subordinada ao poder do Estado. Essa situação, introduzida a partir da escola como espaço obrigatório, exercendo papéis diversos como de controle social, se torna uma grande estratégia disciplinadora. Produzir cidadãos comportados exigiu que o Estado ditasse e fiscalizasse os conteúdos e procedimentos burocráticos, estabelecendo hierarquias de níveis escolares. Surgem macetes para legitimar um controle social com vários dispositivos e estratégias políticas.

transmite-se percepção instrumental de espaço com a própria disposição dos objetos e pessoas (carteiras, alunos, quadro-negro, lugar do professor, etc.) numa sala de aula típica do final do século XVIII. E, independentemente do conteúdo transmitido (...), a própria *forma* de se fazer isso já revela e reforça uma faceta da dominação: a verdade já pronta, que o professor deve apenas reproduzir e o aluno assimilar, sendo a produção do saber externa à prática educativa (VESENTINI, 2008, p. 54).

Neste sentido, “é evidente que a escola não se resume à reprodução das relações de poder, embora esse seja um dos seus aspectos essenciais” (VESENTINI, 2008, p. 54). Ela é também um campo de luta de classes, um local de reprodução de poder. Da mesma forma ela pode caracterizar-se como local de questionamento desse poder.

A partir da criação e obrigatoriedade da instituição escola, aliada à burocratização do ensino, os papéis se modificam. A educação deixa de ser pensada por instituições religiosas e passa a ser assumida pelo Estado. Isso implica pensarmos a configuração que o espaço escolar vai constituir a partir daqui.

Mas, onde essas ideias contribuem para o estudo em questão? O que este histórico tem a ver com o tema Livro Didático de Geografia? É importante pensarmos como essas contribuições vão agir sobre o ensino de geografia e o material didático utilizado.

A escola neste período se constitui como reprodutora de saberes e atendimento unicamente da elite brasileira até início do século XX. Neste sentido, as práticas escolares tradicionais, bem como os conhecimentos, que eram transmitidos a partir de uma listagem de conteúdos fixos, não consideravam o aluno como parte integrante deste processo. Há uma tendência gigantesca à reprodução.

Não é diferente no que diz respeito à Geografia Tradicional, que segundo Vesentini (2009), se dava com tais princípios, sem dar conta da realidade, estudos simples e limitados dos aspectos do quadro físico (coordenadas geográficas, fusos horários, relevo, clima, vegetação, etc.). Assim, este ensino colocava na base uma

superestrutura constituída pelo homem, como se esse não participasse da constituição dos espaços, assumindo papel de habitante, morador e consumidor.

A Ciência Geográfica, que é essencialmente humana e social, fica reduzida a um conjunto de conteúdos que seguem a mesma sequência, em uma lógica linear que prevê uma aprendizagem simplista. Essa aprendizagem como é encarada nesse momento, considera que os sujeitos que ali estão aprendem de formas iguais. O aluno, além de não integrar a geografia como sujeito histórico social, se vê imerso em um universo pequeno de possibilidades, tendo que aprender com técnicas restritas e simplórias. A prática de decorar torna-se comum, para os tantos que se percebem em contramão ao aprendizado significativo.

Com isso, o livro didático de Geografia vai traçando elementos essencialmente lineares, seguindo uma lógica simples e descomprometida. Por exemplo, parte do meio rural para posterior seguir ao urbano, trabalhando os ambientes como algo dado, estanque, assim como os conteúdos em geral. Tudo acaba despojado, sem mistério ou desejo de aprender, desconsiderando a aprendizagem como processo central a se efetivar.

## **2.1 Constituição do livro didático de Geografia**

Inicialmente, o livro que era manuscrito, produzido de forma única, passou a ser reproduzido em grande escala o que permitiu uma universalização do acesso à cultura escrita na sociedade moderna. As novas técnicas vieram interligando esse objeto cultural que mudou vertiginosamente a disposição da informação. Há uma mudança em andamento nesse momento, a transição da Geografia tradicional para a Geografia crítica. Essa mudança, ainda em curso, traz implicações pertinentes a serem discutidas.

O que acontece na transição da Geografia tradicional para a Geografia crítica é uma diferenciação na maneira como tratamos o conhecimento. A ideia defendida é de que a geografia escolar não deve trazer respostas prontas e acabadas. Não se procura encontrar uma receita ou respostas para um modelo, que possa ser seguido por todos os professores. A Geografia crítica escolar sugere que o livro didático não seja seguido à risca e, que se preocupe em conhecer o contexto. Não seria possível um trabalho efetivo, contextualizado e significativo se o professor não conhecer e trabalhar a realidade de seu aluno.

A grande questão é como esses manuais didáticos, e principalmente os mais recentes que disponibilizam várias comunicações visuais, trazidos pela reformulação da comunicação, interferem no processo individual de construção do conhecimento. Este pode se constituir um aliado ao aprendizado, embora que, para isso, seja preciso ir a fundo à sua constituição como elemento que auxilia os processos de ensino.

Partindo do pressuposto de que, não adquirimos o conhecimento e sim construímos, a partir das interações com o outro e da experiência, percebe-se dificuldades encontradas nos livros didáticos de Geografia. Uma delas é disposição abstrata dos conceitos, a partir de conteúdos que obedecem muitas vezes a uma única escala espacial. Este, talvez seja um dos maiores problemas relacionados à sequência dos livros didáticos de Geografia, que preveem um caminho uniforme. Ao mesmo tempo seguem uma escala espacial, que nos dias atuais, precisa ser pensada através de relações complexas: entre o espaço local e global, intimamente ligados.

Isso se deve, segundo Morin (2006), ao ensino que privilegiou “a separação em detrimento da ligação e a análise em detrimento da síntese.” (MORIN, 2006, p.24) Isso porque separar e acumular sem ligar os conhecimentos é privilegiado da ideia da organização que liga os conhecimentos. Dessa forma, é possível entender como o conhecimento isola os objetos de seus contextos e do conjunto do qual pertence, tornando-se uma necessidade inseri-lo e situá-lo, segundo essas características. “A partir daí, o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação.” (MORIN, 2006, p.24). Isso tudo, implica repensar a aprendizagem.

### **3- PENSANDO APRENDIZAGENS...**

Cabe ressaltar que o estudo não está voltado em supervalorizar ou menosprezar o uso do livro didático de Geografia, mas em perceber como este interage e considera o aprender dos sujeitos que lhes é direcionado.

A mudança desta postura exige perceber que ao simplificar o movimento de ensino e aprendizagem, nossa tendência é ignorarmos a complexidade. No ambiente escolar isso se confirma na disposição das filas, nos trabalhos avaliativos individuais, na exposição dos conteúdos, na fragmentação dos horários, na falta de relações com outras áreas do conhecimento e no contexto que a escola está inserida. Morin nos traz que: “ao mesmo tempo, o retalhamento das disciplinas torna impossível apreender “o que é

tecido junto”, isto é, o complexo segundo o sentido original do termo.” (MORIN, 2006, p.14).

Neste mesmo movimento, está o ensino de Geografia, que fragmentado faz o estudo dos conteúdos já dados, isolando-os de seus contextos. Há um papel que a informação exerce sobre a aprendizagem que se torna importante considerar.

O conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionando com as informações e inseridas no contexto destas. As informações constituem parcelas dispersas do saber. Em toda parte, nas ciências e nas mídias, estamos afogados em informações. (MORIN, 2006, p.16)

Poderemos apontar para a ocorrência de um ensino essencialmente informativo, que não contextualiza, não cria sentidos e ao mesmo tempo não dá conta das habilidades e competências que permeiam os conceitos estruturantes da Geografia. Não que a informação deveria tomar este papel da aprendizagem para si, mas o campo educacional sim. Significaria um trabalho que percebe a informação e os caminhos que ela pode oferecer ou limitar. Larrosa aponta que:

Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar novas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LARROSA, 2002, p. 21 e 22.)

Alguns cenários educacionais atuais estão demasiadamente preocupados em dar conta dessas informações, simplificando conceitos e ignorando a experiência que é subjetiva, intensa e caracteriza também um aprendizado, o saber da experiência. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (LARROSA, 2002, p. 21) Pensar a experiência como forma de aprendizagem vai além de pensar apenas o aluno, se faz necessário refletir a figura do professor.

Nos dias atuais, um grande desafio aos professores de Geografia é seguir os conteúdos preestabelecidos, ou seja, o que a sociedade determina como sendo importante conhecermos em determinado período. Na exigência de elaboração dos seus planos de trabalho, deparando-se com planos de estudos muitas vezes defasados, ou

mesmo seguindo a risca os sumários dos livros didáticos, encontram dificuldades em desenvolver um ensino em que os resultados sejam positivos. É importante pensarmos como esses condicionantes atingem a forma como os alunos poderão vir a aprender. A postura do professor nesse caso pode ser de superação destes obstáculos, e a reinvenção de si mesmo, despojando-se de armaduras do já sabido e das verdades absolutas. É uma tomada de postura que não é fácil, pois embora o conteúdo possa ser o mesmo, o contexto e alunos já não o são. Exige esforços e desprendimentos, é desafiador.

Segundo Costella:

o conteúdo em si não muda na contemporaneidade, são os alunos e, principalmente os professores. O conteúdo que emerge na Geografia escolar é aquele que está organizado já por décadas, o que fazemos com ele e como deve ser articulado é que temporaliza a contemporaneidade.” (2014, p. 199)

Por fim, como afirma Costella (2014), o desafio do professor da contemporaneidade é o fato de ser capaz de ensinar desprovido de certezas absolutas. Ou seja, um professor capaz de refletir sobre as incertezas. Não devemos, portanto nos preocupar em seguir a risca todos os conteúdos dos manuais didáticos, pois para que os alunos elaborem sínteses sobre os conceitos e conteúdos geográficos, exige-se um longo caminho.

### **3.1 Livro didático de Geografia: proximidades e distanciamentos com as práticas**

Aproximando-se do livro didático atual, seu uso evidencia a necessidade de relação dos conteúdos geográficos com a realidade dos alunos. Pretendemos neste momento mostrar algumas possibilidades e restrições nas abordagens que os livros didáticos trazem.

Na busca de exemplos que caracterizam a utilização do livro didático de forma problematizadora, a ilustração de uma proposta didática de Geografia com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Arroio do Meio-RS, ajuda-nos a pensar. A partir da temática estudada: Domínios Morfoclimáticos Brasileiros, o renomado pesquisador Ab’Sáber, entende por:

Um conjunto espacial de certa grandeza territorial – de centenas de milhares a milhões de quilômetros quadrados de área – onde haja um esquema coerente de feições de relevo, tipos de solos, formas de vegetação e condições climáticas-hidrológicas.(...) Entre o corpo espacial nuclear de um domínio paisagístico e ecológico e as áreas nucleares de outros domínios vizinhos – totalmente diversos – existe sempre um interespaço de transição e de contato, que afeta de modo mais sensível os componentes da vegetação, os tipos de solos e sua forma de distribuição e, até certo ponto, as próprias feições de detalhe do relevo regional. (2012, p.11, 12)



Notoriamente, é louvável a intenção da coleção Expedições Geográficas, dos autores (ADAS, Melhem e ADAS, Sérgio) em abordar a presente classificação, que diferentemente da classificação em Biomas Brasileiros, propõe faixas de transição entre os domínios. A regionalização oficial pelos Biomas Brasileiros condiciona o estudo das fronteiras naturais apenas por uma linha, desconsiderando a identificação das faixas de transição, onde dois biomas se interpõem. Nestes locais, ocorrem os principais conflitos por não haver uma legislação clara sobre essas particularidades regionais. A questão é a complexidade de relações que precisam ser pensadas para abordar essa classificação de domínios morfoclimáticos, que verificamos ser abstrata aos alunos, seguindo apenas os caminhos oferecidos pelo livro didático. A figura abaixo representa a disposição do conteúdo, trazendo imagens de cada um dos domínios brasileiros.

**PERCURSO 4**

## Domínios naturais: ameaças e conservação

**1 Os domínios morfoclimáticos**

O professor Aziz Kacir Ab'Sáber, renomado geógrafo brasileiro, realizou várias pesquisas sobre as condições naturais do território brasileiro, entre elas, as interações que o clima, o relevo e a vegetação de um ecossistema mantêm entre si. Assim ele considerou a importância do clima e do relevo na definição das paisagens naturais do território brasileiro, levando em conta que as formações vegetais são o "refleto" das combinações e interações dos elementos naturais. Com base nessas pesquisas, ele regionalizou o território brasileiro em domínios (refere-se à extensão de terra) que apresentam características semelhantes de relevo, clima e vegetação. Esses domínios receberam a denominação de domínios morfoclimáticos (do grego: morphe, forma - relativo a relevo; e climático, clima). Observe a figura 20.

**Figura 20. Brasil: domínios morfoclimáticos.**

Os domínios morfoclimáticos do Brasil são classificados em:

- **Domínios florestados** — formados por florestas naturais: o Domínio Amazônico, o Domínio das Matas de Mimos Florestadas (Mata Atlântica) e o Domínio das Araucárias;
- **Domínio das formações vegetais naturais herbáceas e arbustivas** — Domínio dos Cerrados, Domínio da Caatinga e Domínio dos Páramos (campos);
- **Faixas de transição** — correspondem às áreas de passagem de um domínio morfoclimático para outro. Nestas áreas, os caracteres de um domínio se confundem com os do outro. Por exemplo, entre o Domínio do Cerrado e o Domínio da Amazônia, misturam-se elementos tanto de um quanto do outro.

**Mato de Cocals em Guadalupe, PE (2011).** Vegetação de faixa de transição entre o Domínio Amazônico e a Caatinga.

**Araucárias no Parque Nacional de Aparados da Serra, Camboriú do Sul, RS (2011).**

**Cerrado no Parque Nacional da Chapada das Mesas, MA (2011).**

**Campos (campos) em Cerrado, RS (2008).**

**PERCURSO 4**

**Figura 1:** Conteúdo abordado pelo Livro didático.  
**Fonte:** ADAS, M., ADAS, S., 2011.

Embora seja necessário estabelecer relações para além do livro didático, não podemos desconsiderar que o livro didático atual está mais atrativo e imagético. Assim, a coleção citada anteriormente, que aborda os novos códigos textuais, como é possível observar na figura 1, uma nova textualidade, exigirá do professor a capacidade de

estabelecer algumas relações, ou seja, proporcionar novos caminhos. Segundo Tonini (2014), essas novas textualidades apresentadas pelos atuais livros didáticos se assemelham muito a uma página de internet:

elástico ao permitir ligações entre seus elementos; autônomo por não apresentar uma hierarquia de leitura; atrativo por apresentar diferentes suportes textuais; descentralizado ao evitar uma sequência linear de leitura; independizado ao possibilitar itinerários diversos de leitura; aberto ao dialogar com outros elementos (TONINI, 2014, p.157).

Neste movimento de livro didático e para além deste, os alunos foram desafiados a localizar em qual domínio morfoclimático estamos inseridos. Inicialmente encontraram dificuldades, procurando localizar apenas um único domínio na regionalização proposta, desconsiderando que estávamos em uma faixa de transição. Mais fácil ao professor seria dizer-lhes as respostas prontas. Assim, em uma possível avaliação, que neste caso prevê o estudo como um fim, os alunos saberiam preencher respostas sobre os domínios morfoclimáticos e até responderiam que estamos em uma faixa de transição. O questionamento que surge a partir dessa constatação é: o que esperamos que nossos alunos desenvolvam? Será que se apropriando de informações basta para tornarmos nossos alunos competentes em estabelecer relações do “conteúdo estudado”, com a realidade?

Isso nos faz refletir sobre um ensino de Geografia a partir do desenvolvimento de competências e habilidades, um raciocínio geográfico. Costella contribui que:

A competência está estruturada num patamar de entendimento mais complexo que uma habilidade. Para desenvolver competências os alunos precisam articular suas habilidades, ou seja, pequenas competências, que serão exigidas em situações alheias àquelas aprendidas num determinado momento da cognição.” (2011, p. 238)

Isso sugere ao nosso pensar, que inúmeras vezes estamos fomentando alunos dito informados, onde em uma reflexão que amplia os limites do livro didático impresso, em situações alheias a sua realidade, sente profundas dificuldades de usar os conhecimentos em situações diversas. Não que este aluno não esteja atento ao que acontece ao seu contexto, porque se ele é questionado, consegue pensar sobre. Mas, a dificuldade maior está no estabelecimento de relações que partem de seu contexto para espaços globais.

Os alunos quando questionados porque estávamos em uma faixa de transição dos domínios morfoclimáticos dos Mares de Morros e do Domínio das Araucárias, trouxeram suas hipóteses, que revelaram a necessidade de contextualização da temática. Alguns afirmaram que estamos nos domínios dos Campos, pois frente a sua casa

encontram-se poteiros (como é conhecido o espaço destinado à criação de gado) com vegetação arbustiva, se identificando com a imagem trazida pelo livro didático. Outro se referiu à vegetação local entre os morros, (região da encosta do Planalto Meridional) como parecida a uma imagem da floresta amazônica, trazida pelo livro didático. Outros identificaram que em nossa região encontram-se a vegetação das araucárias, evidenciando que estamos nos domínios delas. Todas essas colocações não fugiam do que viam no livro, portanto não as desconsideramos inicialmente. Neste momento, o aluno encontra-se desequilibrado, e se depara com a ação do meio sobre seu objeto e a interação que ele tem com seu entorno, que se torna fundamental no processo de construção do conhecimento.

Ao entendermos a importância das peculiaridades locais, por estarmos em uma faixa de transição dos domínios morfoclimáticos Mares de Morros e Araucárias, percebemos que essa é uma construção complexa para ser analisada em um mapa disposto em escala pequena no livro didático. É preciso considerar, como defende Costella (2011), para que o aluno construa seu conhecimento ele estará passando por diversos patamares, retomando totalidades menos complexas para avançar.

Compreende uma competição em que o aluno traz que está acomodado em sua mente, com o novo, que representa um campo de momentos instigativos, que desequilibram, desacomodam e buscam incessantemente a nova equilibração. (p.232)

O estudo sugeriu mais elementos para ampliar a discussão e permitir novos conhecimentos. Portanto, buscaram-se outros recursos didáticos, como imagens regionais, procurando contextualizar o conteúdo trazido pelo livro didático e possibilitar o entendimento do porque estávamos em uma faixa de transição. A partir de fotos tiradas pelo professor da região em que estamos inseridos (figura 2), englobando a região da encosta do Planalto Meridional Brasileiro, os alunos através das problematizações das imagens projetadas em sala de aula, puderam perceber que no seu contexto regional é possível identificar como ocorre a transição dos domínios Mares de Morros e das Araucárias, por exemplo. Ao mesmo tempo, foi necessário e possível retomar os conceitos geográficos como de paisagem, já trabalhado, o que deve acontecer a todo o momento.

As imagens a seguir representam algumas fotografias projetadas em sala de aula, que representam a diversidade de paisagens entre domínios morfoclimáticos que ocorrem na região em que nos localizamos. A partir destas fotografias foi possível estabelecer relações entre vegetação nativa e vegetação exótica, relevo, hidrografia,

ocupação humana, problemas ambientais que afetam os domínios morfoclimáticos e as faixas de transição.



**Figura 2:** Paisagens da faixa de transição dos domínios Mares de morros e Araucárias  
**Fonte:** RAUBER, 2014

Quando os alunos, no exemplo anterior, conseguiram produzir análises e sínteses e estabelecendo relações das imagens locais, (figura 2), com outras regiões, perceberão alguns impactos ambientais que atingem os domínios morfoclimáticos brasileiros. Por exemplo, a ocupação pela agricultura, expansão das cidades, corte ilegais de árvores,

como situações problemas do nosso próprio contexto. Assim, não estamos solicitando aos alunos um único conteúdo em si (Domínios Morfoclimáticos Brasileiros), mas desenvolvendo a autonomia para relacionar problemas e aplicá-los as diversas realidades, incluindo a sua.

Portanto, ao contextualizar e problematizar os conteúdos, os alunos passam a significar-se e ampliam as possibilidades de aprendizagem, de modo que se sintam enfrentados a desequilibrar-se. A construção do conhecimento no aluno, poderá se dar a partir de novas assimilações e acomodações, que permite novas equilibrações.

Se em contramão a essas desacomodações, fosse apenas solicitado, por exemplo, completar e colorir um mapa como algo mecânico, preenchendo uma legenda e/ou na próxima aula seguíssemos para um novo assunto, não envolveria um processo de construção e reconstrução. Esse processo, conforme Costella (2011), que busca significações e conhecimentos, exige esforços, pensar e repensar, num constante processo de desacomodação. E por fim, esses outros caminhos traçados, que não são encontrados no livro didático, mas que surgem a partir dele integra o olhar atento do professor, que será o responsável em impulsionar tais processos.

#### **4- ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Refletindo a cerca dos aspectos históricos de constituição do espaço escolar, foi possível perceber como esse objeto cultural passa a integrar os cenários formais de ensino e aprendizagem. Também é importante considerar as mudanças dos livros didáticos, em especial os manuais de Geografia, e perceber como se consolidaram uma ferramenta pedagógica muito utilizada.

Como se pode observar, é preciso que o livro didático de Geografia possa ser utilizado como algo que vai além da sequência didática pré-estabelecida. Assim, a disposição atual encontrada no livro, imagética e atrativa, pode ser o convite às problematizações, assim encarado como um convite à aprendizagem. Essa nova forma de aprender através da experiência, está intrinsecamente ligada à necessidade de pensarmos o espaço como algo complexo, dinâmico, que exige de professores e alunos uma tomada de consciência para os problemas e contextos globais.

Sabemos que o livro didático de Geografia permanece presente nas salas de aula das escolas, pois, como podemos observar, seu uso perpassa gerações e vai se transformando ao longo do tempo, adequando-se as tendências pedagógicas e mudanças

ocorridas na Ciência Geográfica. A ideia defendida por esse texto ultrapassa a discussão do seu uso ou não, focando como este recurso poderá disponibilizar, a partir das suas novas textualidades, formatos, um conteúdo mais aproximado ao ambiente em que os alunos estão inseridos. Desta forma, percebemos que discutir as habilidade e competências nesse novo contexto de aprendizagem, influenciando diretamente na forma como os alunos interagem com as informações e conhecimentos, é um dos desafios dos pesquisadores da Geografia escolar.

Portanto, a partir dessa pesquisa que se encontra em andamento, percebe-se que é fundamental o uso do livro didático de forma crítica, e como elemento para enriquecimento das atividades pedagógicas. Assim, o livro didático de Geografia poderá tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes, na construção e desconstrução dos conceitos que evidenciem sentidos e fomentam criticidade aos sujeitos envolvidos, num constante movimento que é pensar a aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

AB'SABER, Aziz Nacib. Potencialidades Paisagísticas Brasileiras, In: **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.  
ADAS, Melhen. ADAS, Sérgio. **Expedições Geográficas**. 7º ano. São Paulo: Moderna, 2011.

ALBUQUERQUE, Maria A. Martins. Livros didáticos e currículos em geografia: uma história a ser contada. In: TONINI, Ivaine M. et al. (Orgs.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

COSTELLA, Roselane. Z. **Competências e habilidades no contexto da sala de aula: ensaiando diálogos com a teoria piagetiana**. Cadernos de Aplicação, Porto Alegre, v. 24, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/23262/18279>>.

Acesso em: 25 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ensinar o quê... para quê... quando... Desafios da geografia na contemporaneidade. In: TONINI, Ivaine M. et al. (Orgs.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.20-28, jan., 2002. Disponível em:

<<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>> Acesso em: 25/jun/2014.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. 12 Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2006. 128p.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico.** São Paulo: HUCITEC, 1994.

TONINI, Ivaine. M. Livro didático: Textualidades em rede? In. TONINI, Ivaine. M. et al. (Orgs) **O ensino de Geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre: Mediação, 2014.

VESENTINI, José. W. **Para uma geografia crítica na escola.** 5 Ed. São Paulo, Editora do Autor, 2008. Disponível em: <<http://www.geocritica.com.br/Arquivos/%20PDF/LIVRO01.pdf>> Acesso em: 25/jun/2014.

\_\_\_\_\_. **Repensando a Geografia Escolar para o Século XXI.** São Paulo. 2009.