

Nas entrelinhas do Livro Didático: a voz e a visibilidade do aluno

Roselane Zordan Costella

Início o texto justificando a minha voz em relação ao lugar da minha fala. Os tempos e espaços de um professor se misturam com os tempos e espaços de seus alunos, com suas ações e reflexões, são resultado deste conjunto de misturas no decorrer de suas vidas. O conjunto de tempos que delineiam o espaço constitui a construção da voz ou do estado de mudez de quem se constitui professor ou aluno.

Estou professora da universidade, mas sou professora, e como professora fui/sou, pois não sei se deixamos um dia de ser, professora da Educação Básica. Por aproximadamente vinte e oito anos, eu fiquei diante de crianças e adolescentes tentando justificar a importância da Geografia para as suas vidas. Por muitas vezes passei perto, mas, por muitas outras, somente deixei brisas, que dissiparam conteúdos com pouco movimento.

Assim, falo inicialmente do professor, ou no professor, para que possamos entender a responsabilidade que temos em pilotar um Livro Didático. O professor realmente não é como um profissional “outro”, um profissional comum, um profissional que aprende o seu ofício, se aprimora e aplica o que aprendeu, exatamente como aprendeu. Um profissional “outro”, e não qualquer, não tem a responsabilidade de ensinar a aprender.

Quando estragamos um celular, um computador ou precisamos de um dentista, procuramos estes profissionais que resolvem o nosso problema sem se preocuparem em nos ensinar a consertar o celu-

lar, computador ou em nos ensinar exatamente como devemos fazer uma intervenção num dente ou numa lesão. Os profissionais aplicam o que aprenderam para resolver os nossos problemas. O professor não aplica o que aprendeu para ensinar seus alunos de forma imediata e simplista. Tudo o que aprendemos na universidade, todos os ensinamentos, extremamente necessários, não são os ensinamentos que aplicamos de forma direta aos nossos alunos. Os conteúdos que trabalhamos com os alunos são lapidados, pensados, repensados e refletidos a partir do lugar e da voz de quem aprende. Não ensinamos os conceitos da forma como aprendemos.

No meu tempo de universidade, lembro com certa nitidez a complexidade dos conceitos que aprendi, o tempo que levávamos para entender o que era e o que não era, por exemplo, um território, quantos autores, quantas infinitas discussões, quantas tardes ensolaradas, ou não, quentes, frias ou despercebidas. Saí praticamente doutora no entendimento do conceito, deste ou outros, muitos outros. Ao chegar diante de um grupo de quinta série (antiga – pois hoje chamamos de quinto ano), os alunos não aguentariam me ouvir falar neste conceito, nem por trinta minutos, sim, o aprendizado extremamente complexo se tornaria simplista se eu apenas aplicasse o que aprendi, se eu sintetizasse tudo o que havia aprendido e de imediato repassasse como se fosse uma estratégia de jogo.

Nestes contextos percebemos que os ensinamentos da universidade, repito – extremamente importantes e aparentemente complexos –, se tornavam simplistas demais para eu poder dar conta dos meus alunos. Se eu os aplicasse exatamente como aprendi, jamais conseguiria realmente proporcionar a aprendizagem. As minhas memórias de aprendizagem não comportavam as memórias dos meus alunos. Precisava eu buscar algo que superaria o conteúdo em si, precisava eu buscar, de forma incansável, o entendimento do pensamento do meu aluno. Não aplico o que aprendi como outros profissionais fazem. Eu reaprendi o que aprendi para poder ensinar meu aluno a aprender. Assim, o professor tem algo a mais que aplicar, o professor precisa incessantemente estudar como ensinar, pois suas memórias de

como aprendeu foram apagadas com o tempo e o que fica em nossos pensamentos é a síntese do que aprendemos. O produto do técnico em informática não é a pessoa que leva o computador para consertar, o produto do técnico é o computador concertado. O produto do professor não é o conceito de território, o produto do professor é a produção e autoria de ideias do aluno que apreende sobre território.

O Livro Didático, aparentemente, tem como produto o conteúdo, mas o professor, ao revirá-lo, ao iluminá-lo, ao libertá-lo, ao desorganizá-lo e ao ouvi-lo, pode, sim, ter como produto o aluno, o seu pensamento, a sua produção de ideias.

Nas entrelinhas do Livro Didático, significa no ausente, na produção e na interpretação dos fatos, nas intenções e principalmente na proximidade do conjunto de assuntos com o aluno e seu lugar. Nas entrelinhas temos o alcance das nossas potencialidades, o poder das nossas marcas. Localizando-nos nas entrelinhas é que abandonamos o reducionismo e o sectarismo.

Quando falo das entrelinhas, penso na maneira de unir o desunido, significar o despercebido e refletir o que aparentemente parece fixo. Ao revirar os muitos Livros Didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de diferentes tempos e diferentes segmentos, percebo que a apresentação dos conteúdos sempre se porta da mesma forma. Temos normalmente uma divisão do espaço geográfico com nenhuma ou pouca relação entre os elementos que o compõem. Neste momento nasce a consciência das entrelinhas.

Não há como um professor trabalhar com seus alunos, de forma a desenvolver potencialidades e reflexões, se obedecer à lógica separatista dos assuntos didaticamente colocados nos manuais. Não podemos trabalhar o clima do Continente Europeu sem, de forma articulada, trabalhar as relações de exploração do mundo. Não há como trabalhar a hidrografia do Continente Africano sem reconhecer o poder que os caminhos dos rios deste continente tiveram na invasão de caçadores de escravos. Não há como compreender os conflitos chineses sem voltar constantemente aos mapas que revelam as suas limitações naturais. Não há como trabalhar os índices de desenvol-

vimento humano de um país, sem o entendimento dos mesmos em outro ou em outros países. As entrelinhas carregam estas intenções, estas que dependem do reconhecimento de processos de aprendizagem, que superam o conteúdo, que superam os conceitos simplistas.

O professor é responsável por todas estas manifestações que fluem do ausente, ele é o pensante, aquele que enxerga além do que está visível. O professor carrega em seu universo experienciado a condição de ensinar a aprender, de ensinar a ver e enxergar, de ensinar a compreender o que não está posto. Neste sentido, precisamos pensar na constituição identitária deste professor, a forma como lê o mundo e como decifra nesta leitura os entendimentos e as relações. O professor é fruto do seu lugar e precisa movimentar-se constantemente para o lugar de seus alunos. Nada simples...

Sabemos que a construção do professor se processa em um determinado cenário histórico, econômico e cultural. Como formadores, precisamos ter sempre presente o questionamento sobre quais identidades ajudamos a formar com nossa prática pedagógica, nossas aulas e nossos procedimentos didáticos aplicados (Guimarães, 2015, p. 53).

180

No texto escrito pela autora citada, há uma reflexão sobre a formação dos profissionais em educação, a importância dos currículos e das consequências que estes currículos imprimem nos cursos de formação de professores. Trago esta autora e as marcas de seu texto para pensarmos no poder do professor em transformar os fixos em fluxos e os sólidos em líquidos.

Quem vai intermediar as leituras que compreendem as entrelinhas dos Livros Didáticos são, por excelência, os professores. A formação dos mesmos deve priorizar o entendimento de alunos, além do entendimento de conteúdos. Ao verificar as imagens, cada vez mais comuns, estampadas nas coleções, percebemos que estamos vivenciando a visibilidade, os códigos, antes, quase em sua totalidade,

premeditados por palavras ou frases, hoje são constituídos por imagens, cada vez mais coloridas, atrativas e convidativas para a leitura do que está posto. Mas, afinal, o que tem a ver a formação do professor com as imagens atraentes dos livros?

As imagens carregam intencionalidades, são as entrelinhas, a partir delas o aluno desenvolve o seu poder de entendimento dos fatos, talvez melhor que se dependesse do próprio texto tradicionalmente escrito. As imagens dos Livros Didáticos também têm voz e, dependendo do professor, pois, podem ter sentidos diversos. Conforme Tonini (2013, p. 179),

Então, as imagens podem ser pensadas como um aparato cultural, com finalidade de formação e subjetivação e, tal como veiculada em materiais escolares (principalmente o livro didático – por ser o mais usual), estariam se valendo de certos dispositivos de poder que entram em jogo para capturar identidades ali inscritas.

181

No momento em que a autora atribui a interpretação das imagens ao poder da subjetividade, podemos concluir que esta subjetividade não está colocada de forma imutável e que a partir das imagens de um Livro Didático podemos propor textualizações e compreensões diversas. Novamente vem à tona o papel do professor em transformar estas imagens em conexões com o mundo, com os textos e com o próprio aluno.

Em relação à voz e a visibilidade do próprio aluno no interior do Livro Didático, me refiro à condição de estranhamento que os alunos devem ter ao se misturarem com os textos, com os mapas, com as imagens e com os dados enciclopédicos. A Geografia não é somente do outro, ela está falando de cada um de nós em cada um de seus conteúdos, isso não significa que seus ensinamentos façam parte do senso comum, significa que o que está escrito tem a ver com cada um. Não podemos passar pelos textos sem nos reconhecermos, não podemos ficar alheios aos acontecimentos que permeiam a estrutura dos livros.

Por outro lado, a Geografia é o componente curricular que se vale de colocar o aluno no lugar do outro. Ao mesmo tempo que ele reconhece o seu lugar, as suas relações e a composição de sua vida, esta ciência permite que ele compreenda onde está e o que está fazendo o outro. Os dados matemáticos que compõem os textos e as imagens, bem como os mapas que localizam os acontecimentos, são dados que precisam ser interpretados com estranhamento. O significado dos números no contexto das vivências das pessoas permite o entendimento das dificuldades, das realidades e dos acontecimentos. O saneamento básico, o analfabetismo, a mortalidade, a violência e muitos outros dados não podem ser encarados com normalidade pelos alunos. O Livro Didático apresenta estas informações de forma estática, pela impossibilidade de discussão direta. O professor precisa dar vida aos dados, comparando-os com o cotidiano, levando o aluno a pensar sobre a existência dos mesmos, sobre a possibilidade de vivência daqueles que se encontram em realidades distintas.

182

Conforme o Guia de Livros Didáticos – Ensino Fundamental – Anos Finais – Geografia – 2017:

A Geografia, em sua essência, fala do não eu. Do *outro*. Do outro município que não o meu. Do outro Estado que não o meu. De outro país que não o meu. De outro continente que não o meu. De outra religião, etnia, geração, classe social, dentre outras dimensões, que não a minha. Os livros didáticos auxiliarão você, professor, a ampliar sua capacidade e a de seus estudantes de perceberem, e quem sabe, de entenderem a complexidade da vida, a complexidade do outro.

O entendimento dos acontecimentos de forma reflexiva permitirá o entendimento do outro pela complexidade. Quando trabalhamos de forma simplista os conteúdos e conceitos geográficos, estamos abortando a possibilidade de desenvolver a ideia, a síntese e a auto-

nomia de quem discute Geografia. Transformar as informações dos livros em conhecimento é colocar os alunos no enfrentamento com os textos. A relação do livro, do aluno e do professor é tensa, pois possibilita a mudança de comportamento, desde que se consiga significar o conhecimento trazido pelos textos. A tensão se transforma em prazer e as ideias fluem desde o momento em que há conexão entre os conteúdos e os alunos.

A voz do aluno entra em processo de simbiose, tornando-se múltipla, inaugurando novos conhecimentos, novas formas de pensar e de intervir naquela e em outras realidades. O livro dá voz ao aluno e este, por sua vez, se torna visível, se reconhece nos acontecimentos e se torna capaz de, com autoria e autonomia, interpretar e inferir nos textos, nas imagens, nos mapas e nos inúmeros gráficos que matematicamente parecem imutáveis.

Por esta razão acreditamos no Livro Didático como um caminho para o reconhecimento da Geografia enquanto ciência viva, com conteúdos passíveis de serem interpretados e refletidos. O Livro Didático, utilizado e compreendido como um instrumento que possibilita a construção do conhecimento, também influencia no processo de conscientização do aluno.

Por meio dos ensinamentos do Livro Didático o aluno lê a realidade e se posiciona diante dela. A leitura de mundo oportunizada pelos textos e por outras formas de comunicação tem início no conhecimento de forma significativa dos conteúdos e conceitos postos. Diferencio aqui, no plano do ensino e da aprendizagem na Educação Básica, os termos conteúdos e conceitos e posteriormente retomo a questão importante da conscientização.

Os conceitos que estruturam ou sustentam os ensinamentos que estão no Livro Didático de Geografia são aqueles que o professor utiliza em, praticamente, todos os conteúdos. Exemplifico aqui o conceito de paisagem: se este conceito estiver nos livros como um determinado recorte espacial que permita a vazão da subjetividade, o entendimento em diferentes planos ou coordenadas, ou ainda, se este conceito estiver imbuído de infinitas temporalidades, podemos

utilizá-lo de forma dinâmica, tanto no processo temporal como no processo de simultaneidade espacial.

Ao propormos o entendimento da interlocução entre os quadros paisagísticos para dar conta do estudo do espaço geográfico, utilizamos o conceito de paisagem para que o aluno dinamize o seu olhar, afine sua posição em relação aos acontecimentos do mundo e reconheça os elementos postos nas diferentes paisagens como se não fossem isolados.

Partindo do pressuposto que o livro evidencia o conceito de paisagem deixando claras as intenções em olhar o recorte espacial como uma parte da continuidade, o professor, a partir deste entendimento pode utilizar este conceito, com esta intencionalidade, para qualquer conteúdo ensinado. Ao trabalhar com a Amazônia no sexto ano ou trabalhar com a Tundra Ártica ou Alpina no nono ano, vai utilizar-se da concepção do conceito para fazer as interferências no processo de ensino e aprendizagem (ensinagem).

184

Ao ler o texto sobre a Amazônia apresentado no livro, ou ainda, observar as imagens estampadas entre os textos, o professor deve tencionar para que o aluno enxergue e veja estes locais como paisagens, como recortes que carregam temporalidades e simultaneidades, ou ainda, como continuidades e rupturas espaciais. Ao tratar da Amazônia, o aluno precisa se dar conta da imensidão temporal que está constituída nesta paisagem atual. Sua formação, o tempo de sua existência, como se constituiu, o que já não é mais original, as intenções dos seres humanos em relação a ela, a sua localização e suas condições de continuidades em outras partes do planeta, a sobrevivência das pessoas neste contexto, as relações geopolíticas, as discontinuidades...

O estudo da Amazônia exemplificado anteriormente, aplicado ao estudo da Tundra Alpina ou da Tundra Ártica, se define pela concepção que temos sobre o conceito paisagem, e não somente sobre o conteúdo que este conceito abarca. Se compreendermos que a paisagem representa tudo isso, cada vez que tratarmos de um dos quadros paisagísticos do espaço estaremos atentos a isso, ou seja, às

simultaneidades, temporalidades, intencionalidades e outras (ades) que possam aparecer.

Os conteúdos que abrilhantarão o entendimento destes conceitos estão representados pelo clima, vegetação, demografia, economia, geopolítica, entre outros. Se a paisagem for trabalhada no entendimento dos conteúdos como estanques e fragmentados, o sentido atribuído aos conteúdos será outro. Por esta razão é importante o professor entender como os conceitos estão evidenciados nos livros e utilizá-los da forma mais reflexiva possível.

Arrisco-me a dizer que os conteúdos em si servem nas escolas para serem esquecidos, jogados ao léu, desvairados ao vento, guardados em amarelados Livros Didáticos perdidos no tempo. Arrisco-me novamente a solicitar ao leitor se ele, o leitor, lembra o conteúdo estudado no segundo bimestre ou trimestre do segundo ano do ensino médio em física ou química. Pergunto a todas as pessoas desorientadas no mundo que aprenderam de forma veemente a Rosa dos Ventos, se as mesmas têm noção da orientação vivida ou concebida. Estes e outros infinitos exemplos nos comprovam que os conteúdos quando trabalhados sem significado ou sem a intencionalidade da reflexão, da consciência ou da relação, não permanecem nas mentes dos nossos alunos.

Mas, se o conteúdo não fica, o que fica, por que trabalhamos então? Por que “perdemos nosso tempo” em explicar detalhes do clima ou da população, se tudo isso o tempo apaga? Para que então servem os conteúdos que estão descritos em cansativas páginas, carregadas de um recurso extremo despendido pelo Estado, nos materiais didáticos distribuídos pelas escolas do nosso país?

O que fica para nossos alunos não são os conteúdos, são as ideias produzidas a partir destes conteúdos, o que fica é o poder da síntese, é o entendimento do todo, o posicionamento, a consciência, a reflexão, o poder das relações. Não permanecerão, nas mentes dos alunos, os nomes das vegetações que compõem a Amazônia, o que permanecerá é a consciência temporal da sua existência e conseqüentemente a relação desta temporalidade com a preservação e a luta por condições

melhores daquela e de outras populações. O que permanecerá é a leitura do espaço de forma articulada e mais inteligente, reconhecendo as continuidades e rupturas. O que permanecerá, dependendo da forma como trabalhamos com nossos alunos, será a autoria e autonomia das discussões, a vontade e a capacidade de aprender, a condição de extrapolar conceitos para humanizar entendimentos.

Conforme Costella (2017, p. 13),

As relações existentes entre o conteúdo e as possibilidades de ação sobre ele é que nos permitem efetivar uma aprendizagem significativa. Ensinar o aluno a enxergar diferentes possibilidades de interpretar o espaço, por meio dos conteúdos apresentados é ensiná-lo a efetivar diferentes interpretações em infinitos momentos de aprendizagem.

186

Reconheço a importância que tem para o professor que trabalha com os Livros Didáticos a compreensão que os livros trazem dos conceitos que estruturam os conteúdos. A partir deste reconhecimento, que também está balizado nos manuais dirigidos ao professor, que orientam o trabalho junto aos Livros Didáticos, fica mais claro a forma como os conteúdos precisam ser trabalhados.

A análise apurada dos conceitos trazidos nos livros lembra-me, de forma concreta, da representação dos mesmos (fig. 1). Faço a analogia com uma garrafa de qualquer tipo ou origem. Conforme o local onde estou ou a hora do dia, esta garrafa que levo comigo poderá ter em seu interior conteúdos diversos, poderá ser água, suco, remédio ou um bom vinho. O conteúdo é diverso, mas o que ampara este conteúdo, a garrafa, permanece o mesmo. A garrafa representa o conceito, aquele que abarca de forma constante os conteúdos, os mais variados conteúdos. Conforme o entendimento que temos sobre este conceito, conduzimos o entendimento e a reflexão sobre os conteúdos.



Figura 1 – Conceitos estruturantes
Fonte: Construída pela autora.

A partir do entendimento dos conceitos e conteúdos, sem a pretensão de oferecer uma receita, vou relatar uma experiência que vivenciei junto aos meus alunos da Educação Básica na utilização do Livro Didático. Inicialmente gostaria de manifestar as surpresas que tive na conclusão desta atividade, como a capacidade ou a incapacidade de enxergar no livro a continuidade dos acontecimentos e das paisagens. Muitos alunos, ao serem convidados a se misturar ao Livro Didático, apresentaram dificuldades extremas de se colocar como parte dos acontecimentos, outros não conseguiam enxergar a continuidade dos acontecimentos. Exemplifico: Imagine-se olhando o interior de uma sala, observando tudo o que compõe aquele espaço, pense que se eu solicitasse agora que você desenhasse esta sala como um todo, você somente conseguisse desenhar a sala em partes, uma parede numa folha, o teto em outra e a outra parede em outra folha. É como se você enxergasse o todo, mas não conseguisse articular as partes, foi assim que vi a maioria dos meus alunos a partir do exemplo de atividade que apresentarei a seguir.

1. Inicialmente solicitei aos alunos, em trios, que escolhessem de forma aleatória três imagens que estivessem presentes no Livro Didático, de preferência imagens de capítulos diferentes.
2. Após a escolha, solicitei que colocassem cada imagem no centro

de uma folha de papel A3, escrevendo o que representavam ou reproduzindo, por meio do desenho.

3. Feita esta representação, solicitei que colocassem as folhas lado a lado e escrevessem ou representassem por desenhos a continuidade de cada imagem. Na primeira folha, por exemplo, uma imagem do Continente Africano, na segunda uma do Japão e na terceira uma dos povos andinos. Os alunos teriam que pensar que espaços, que paisagens, que situações estavam nos lugares em branco ou ausentes nas representações. Se cada uma das imagens estava centralizada nas folhas de papel, que acontecimentos as separavam, o que tinha numa escala maior ou menor em volta de cada representação. O que uma tinha a ver com a outra.
4. Após esta fase, de difícil reflexão, o grupo deveria construir um texto sobre estes espaços ausentes entre as imagens, ou sobre os espaços mentalmente projetados, colocando acontecimentos, elementos e relações.

188

Como evidenciei no início desta atividade, as dificuldades dos alunos em reconhecer o todo me fizeram pensar na impossibilidade de entender os acontecimentos que o Livro Didático apresenta de forma articulada e inter-relacionada. Se não compreendermos os conceitos que estruturam estes conteúdos, se não levarmos em consideração o aluno dentro do texto, talvez percamos a oportunidade de fazer com que eles compreendam o espaço como um conjunto indissociável, ou as paisagens como um conjunto de temporalidades. Proporcionar ao aluno o entendimento do espaço ausente entre uma e outra informação é poder da Geografia.

Faz-se necessário voltar a uma reflexão que tenho há anos sobre o que significa o entendimento do espaço ausente ou mentalmente projetado no ensino da Geografia. Esta ciência, ao se transformar em componente curricular da Educação Básica (não estou me referindo que sejam duas coisas diferentes, me refiro a outra roupagem), tem por proposição levar o aluno a interagir com um espaço desconhecido.

O espaço ausente a que me refiro é um espaço não presente entre as classes que separam nossos alunos, é um espaço que o aluno tem em seu pensamento, em sua ideia. O espaço ausente é aquele que o aluno aprende sem nunca ter estado lá, “pior” é que ele existe, mas não na experiência dos nossos alunos. Este espaço é mentalmente projetado, ou seja, o aluno é capaz de projetar utilizando-se de diferentes coordenadas ou de diferentes planos para explicar acontecimentos que se passam nas relações travadas pelos elementos ou objetos que os compõem.

Os espaços ausentes, quando trabalhados de forma consciente, desenvolvendo a conscientização, darão luz às discussões mais coerentes e efetivas das realidades. Os espaços ausentes, quando refletidos, se tornam presentes nas continuidades e rupturas, perpassam a condição de fixos e passam a condição de fluidez. Os espaços ausentes ou projetados mentalmente são aqueles que o nosso aluno passa a discutir, sem ter estado lá. O Livro Didático é um conjunto de espaços ausentes.

Quando falo em conscientização, preciso lembrar Paulo Freire em seus ensinamentos sobre o mundo e sobre os acontecimentos do mundo. Conforme o autor (2016, p. 56): “Assim, a conscientização é o teste da realidade. Quanto mais nos conscientizamos, mais ‘desvelamos’ a realidade, e mais aprofundamos a essência fenomênica do objeto diante do qual nos encontramos, com o intuito de analisá-lo”.

Com o intuito de analisar e intervir na realidade própria ou do outro, nós professores precisamos dar voz e visibilidade aos nossos alunos, para entendermos como os mesmos compreendem o mundo vivenciado ou ausente, sendo o Livro Didático um caminho para isso. Tudo ou “quase” tudo depende de nós professores da Educação Básica ou professores formadores dos próprios professores.

Referências

COSTELLA, Roselane Z. Para Onde Foi A Geografia Que Penso Ter Aprendido. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos.; TONINI, Ivaine M.; KACHERNER Nestor André; COSTELLA Roselane Zordan. (Orgs.). *Movimen-*

tos do Ensinar Geografia: rompendo rotações. Porto Alegre: Evangraf, 2015, p. 29-40.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 2016.

GUIMARÃES, Iara V. Questões sobre a Formação de Professores de Geografia. In: RABELO, Kamila S. P.; BUENO Míriam A. (Orgs.). *Currículo Políticas Públicas e Ensino de Geografia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2015.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. *Guia do Livro Didático – Anos Finais do Ensino Fundamental – Geografia*. Secretaria de Educação Básica. 2017.

TONINI, Ivaine M. Notas Sobre Imagens Para Ensinar Geografia. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 3, n. 6, 2013.