

A PERCEPÇÃO DAS IMAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA

Marcus Antonio Matozo *
Universidade Federal do Paraná
domcaco@yahoo.com.br

A arte de ensinar geografia aponta para os mais diversos caminhos, dentre eles, encontrar a cada dia que passa novas ferramentas que sustentem seus esforços. O objetivo desse trabalho foi buscar, dentre as possibilidades já existentes, mais uma alternativa para ser utilizada em sala de aula, tendo como ponto de partida à análise e percepção das imagens que o livro didático de geografia apresenta e, a partir dela, desenvolver a construção do conhecimento. Esse trabalho desenvolveu-se metodologicamente em três partes: a primeira consistiu em dividir as imagens do livro didático em quatro categorias diferentes (física, humana, política e econômica). A segunda parte a consistiu na leitura e interpretação dessas imagens pelos alunos sem que esses tivessem acesso ao corpo textual que o livro propunha como acompanhamento de cada imagem e finalmente o confronto da leitura que os alunos fizeram das suas respectivas imagens com a proposta textual que o livro apresentava. A análise e a percepção das imagens demonstraram que em muitos casos, aquilo que o aluno lê, percebe ou interpreta, não condiz com o que o autor “gostaria” que fosse interpretado, revelando dessa forma algumas possibilidades para o professor de geografia explorar ainda mais esses recursos durante suas aulas.

Palavras chaves: Livro Didático, Imagem, Percepção, Geografia.

-
- * Bacharel em Geografia pela Universidade Federal do Paraná
 - * Especialista em Geografia e História do Paraná pelas Faculdades Bagozzi
 - * Mestrando em Geografia pela Universidade Federal do Paraná

Modalidade: EDP – Espaços, diálogos e práticas.

Tipo de trabalho: Monografia de conclusão de Especialização.

INTRODUÇÃO

A origem do livro didático no Brasil apresenta um percurso um tanto quanto problemática, pois deu-se a partir de assinaturas de vários decretos, leis e medidas governamentais a partir do ano de 1930, e de certa forma não organizada, desconecta com a realidade das escolas, e, sobretudo sem uma revisão ou uma crítica ou por parte de outros setores da sociedade como partidos políticos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos ou mesmo de equipes científicas.

A década de 30 representará para o Brasil uma fase de graves crises políticas e financeiras, num primeiro momento com a crise mundial de 1929, que afetou o setor agrícola especialmente a economia cafeeira, logo em seguida afetou o quadro político, o desgaste da Política “Café-com-Leite”, e posteriormente o temido Comunismo, que foi combatido arduamente pelo governo da época, onde, numa justificativa de resguardar o povo brasileiro de uma possível revolução decretou o fechamento do Congresso Nacional suspendendo a Constituição de 1934. Esse cenário turbulento centralizou o poder nas mãos do governo, pois

A Constituição de 1937, depreciativamente alcunhada Polaca, tinha o autoritarismo e o centralismo como características fundamentais. Inspirada nas Cartas fascistas da Itália e da Polônia foi buscar no regime salazarista português o epíteto Estado Novo. Seu objetivo declarado era restaurar a autoridade nacional e garantir o poder de Estado contra a ação desagregadora do privatismo e do localismo. Correspondia à tendência mundial de desprezar os valores liberal-democráticos como válidos para promover o bem-estar coletivo. Segundo a Carta, o Presidente reunia os poderes legislativo e executivo em suas mãos. O artigo 75 dava ao Presidente o poder de nomear os ministros, só responsáveis perante ele próprio. Seu mandato, conforme o artigo 80, deveria durar seis anos. Embora o artigo 187 previsse a promoção de um plebiscito legitimador, este nunca foi feito. Conquanto houvesse uma evidente relação de conteúdo da Carta com as constituições fascistas da época, o Estado Novo mais foi um regime autoritário-paternalista. Partido único, movimento de massas e propósitos expansionistas não constavam do repertório estadonovista. O que buscava, principalmente, era maior eficiência operacional em favor da modernização do país. (Enciclopédia Digital – 500 anos de Brasil,2000.1CD-ROM).

É neste contexto que se criará o INL (Instituto Nacional do Livro), órgão que seria subordinado ao MEC. Esse órgão tinha sua estrutura vinculada a outros órgãos operacionais menores, que entre eles estavam a Coordenação do Livro Didático. Essa coordenação tinha como competência o planejamento das atividades relacionadas ao livro didático e estabelecia convênios com outros órgãos e instituições que viriam a

assegurar a produção do livro didático bem como sua distribuição. Por meio de um apontamento de Oliveira (1980) sobre o Decreto-lei 1.006 de 30/12/1938 podemos ter a definição do que deve ser entendido como livro didático

Art. 2º, § 1º - Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º - Livros de leituras de classe são livros usados para leitura dos alunos em aula; tais também são chamados de livros de texto, livro-texto; compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA, 1980, pág.13)

A regulamentação do livro didático no Brasil se dará numa seqüência de transformações de Decretos-leis. Através do Decreto-lei 1.006 foi criada uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) inicialmente composta por sete membros designados pela Presidência com a incumbência de examinar, julgar, indicar traduções e sugerir concursos para produção de algumas espécies de livros didáticos ainda não existentes no país. Conforme Bonémy *apud* Oliveira (1984, p. 35)

Essa comissão tinha muito mais função de um controle político-ideológico que propriamente uma função didática. No artigo 20 do decreto em questão são enumerados onze impedimentos à autorização do livro e somente cinco dizem respeito a questões genuinamente didáticas. _

O propósito do livro didático no Brasil, ao invés de ser um instrumento de apoio ao aluno terá um cunho ideológico, pois a primeira grande leva de livros didáticos no Brasil teve procedência norte-americana, com bases no contrato firmado entre o Governo Brasileiro e a USAID¹, com material textual e de imagens produzidas e editoradas por técnicos norte-americanos, estruturadas para uma educação que não condizia com as nossas necessidades, muito menos a de nossos educadores. Nesse contrato cabia ao Estado Brasileiro apenas a garantia da distribuição desse material para todas as escolas.

O ENSINO DA GEOGRAFIA

A Geografia tem um parecer mais escolar primeiramente na Alemanha, nascendo dentro de um ambiente já capitalista, e, portanto, comprometido com o Estado Nacional, tendo como precursor o então professor Immanuel Kant, na Universidade de Königsberg. Onde sua linha de pesquisa caracterizava-se em descrever o ambiente físico, que juntaria os escritos de Hume e seus princípios empiristas e também os escritos de Libniz que acreditava numa ciência sem experimentações. Já nos meados do século XIX, as obras de Alexandre Von Humboldt, juntamente com as obras de Karl Ritter, a ciência geográfica passa a ser sistematizada onde o primeiro, considerava a Geografia como sendo a síntese dos conhecimentos relativos à natureza, e o segundo procurou estabelecer relações entre os diferentes lugares, considerando o homem como elemento que individualizava os ambientes, era a proposta do determinismo da escola Alemã.

Dentro deste quadro de análise, a escola Alemã é prontamente contestada pela escola Francesa (o possibilismo), que defendia o homem como um ser ativo que sofre influência do meio onde vive. Vidal de La Blache, era o então defensor dessa tese, podemos observar essa posição em Kozel (1998, p. 143)

Ao analisar costumes, técnicas e hábitos de diferentes grupos humanos se apropriarem da natureza, Vidal cria o conceito de gênero de vida, enfatizando que este seria fundamental para o progresso humano. Denominou as áreas ocupadas por várias comunidades de **domínios de civilização**. Ao centrar os estudos na individualidade e diferenciação de áreas, desenvolve o conceito de **Região**. A Geografia, diante deste enfoque, seria prioritariamente um trabalho de identificação das regiões do globo.

No Brasil, as obras Geográficas de cunho humanista chegam por meio de Livia de Oliveira que traduziria obras de Yi-Fu-Tuan que faz abordagens sobre Topofilia onde os conceitos de Espaço e Lugar passam a ter uma conotação diferenciada dentro da Geografia. Posteriormente surge ainda uma nova proposta que pensava em superar o dualismo – Geografia Geral e Regional vs. Geografia Física e Humana. Mesmo com tantas “novidades” no campo geográfico, as mudanças tendiam a não acontecer, conforme nos relata Kozel (1998, p. 148)

A implantação dessa nova proposta em sala de aula foi traumática, pois a maioria dos professores não estava preparada para essa mudança radical de paradigmas, deturpando ainda mais o estudo geográfico, gerando uma grande confusão. Uma das maiores inquietações ocorria na 5ª série do 1º grau, com a substituição do estudo do Sistema Solar (que passa para ciências) por mercadoria. A grande dificuldade era entender este tema, sem compreender o conceito – “espaço como mercadoria, isto é, que o espaço geográfico produzido segundo uma certa lógica está ligado a interesses e necessidades mediados pelo trabalho e pelo capital.

Desta forma, ao invés da Geografia tornar-se uma ciência concisa, acabou tornando-se um grande emaranhado de confusão que as próprias leis acabaram por criar, e, ao longo desses anos profissionais e cientistas da área buscaram reequilibrá-la novamente, apontando mudanças no pensamento, nas atitudes e principalmente no que diz respeito ao ensino da Geografia em sala de aula apontando que cabe a cada professor desvendar o melhor caminho a ser seguido e diante de tantos obstáculos não esmorecer.

METODOLOGIA

As propostas vindas da Geografia Humanista, principalmente a partir da década de noventa parecem ganhar forças e apresentarem novas possibilidades de trabalho. Agora novos conceitos começam a serem aceitos dentro das academias e a Geografia Cultural ganha espaço entre os pesquisadores. Nomes como BERQUE (1984 e 1990), COSGROVE (1984,1989), RELPH (1976), TUAN (1974,1977), FRÉMONT (1976) e CORRÊA (2000) passam a ser as principais referências para a expansão dessa linha de pesquisa aqui no Brasil.

Diante dessa nova possibilidade de entendimento do espaço, a abordagem cultural permite entender que o espaço geográfico apresenta uma configuração própria, dinâmica e que se modifica a todo instante, e que o indivíduo é um dos agentes modificadores desse espaço. Sendo assim, através de suas atividades, o homem acelera alguns processos fazendo com que esses, ao invés de levar décadas para acontecer acabam acontecendo de forma bastante precoce. Tais fatos podem ser exemplificados com as intensas agressões ao meio ambiente, aos desmatamentos, às

emissões de gases poluentes na atmosfera, que são uns dos indicativos dos processos de aceleração nas transformações climáticas e erosivas no mundo inteiro.

Dentre tantas atribuições dadas ao ensino de Geografia podemos perceber que

A Geografia tem como objetivo compreender a vida de cada um de nós desvendando os sentidos, os porquês das paisagens em que vivemos e vemos serem como são, (...) como ela foi construída? Por que ela é assim? É preciso romper com a simples visualização/descrição conformista da paisagem (KAERCHER, 1999, p. 13).

Assim pode-se perceber que o ato de ensinar Geografia perpassa à simples descrição da paisagem, que se faz necessário, sobretudo, mostrar aos alunos que além da paisagem existe uma estrutura formada que sustenta as modificações no mundo e que ao mesmo tempo essas estão interligadas formando uma densa rede de informações proporcionando mudanças cada vez mais rápidas alterando comportamentos culturais historicamente construídos demandando observações muito mais profundas onde os dados matemáticos da Geografia Quantitativa ou os modelos previstos da Geografia Sistemática já não conseguem dar conta, porém a Geografia Cultural passa a entender melhor esse campo complexo das culturas e a responder com maior competência aos quesitos que dizem respeito às transformações desses espaços.

O ensino de Geografia em sala de aula orienta-se por meio dos Parâmetros Curriculares propostos pelo Estado, e tenta-se por intermédio deles desenvolver um trabalho em que a concepção de Geografia se torne clara o suficiente tanto para o aluno quanto ao professor que executará a tarefa do ensino. Para tanto o professor deve buscar compreender as mudanças ocorridas no seio da Geografia ao longo dos anos e, analisar essas mudanças para perceber qual é a sua linha filosófica, quais conceitos embasam suas convicções para que desta forma consiga, de forma clara, expor aos alunos os conteúdos.

O desenvolvimento da Geografia enquanto ciência foi transformando-se gradativamente ao longo dos anos no mundo inteiro. A visão Lablanchiana e as correntes que dela se desprenderam (conhecidas como Geografia Tradicional)

estavam enraizadas na descrição da paisagem, tratando o homem como elemento externo à natureza, de forma dissociada do espaço. A metodologia, de forma geral baseou-se na descrição e memorização dos elementos onde as paisagens tinham as dimensões observáveis do território e do lugar. Segundo Kozel (1998, p. 145)

O pensamento geográfico herdado da Escola Francesa, de cunho naturalizante, empirista e descritivo, aparentando uma suposta neutralidade, norteou as propostas de Geografia nos currículos oficiais até a década de 80, cujos reflexos ainda se fazem presentes no ensino em todas as instâncias, fato este que contribuiu para que a maioria dos alunos considerem a Geografia uma disciplina enfadonha, 'um saber inútil', descolado da realidade vivenciada por eles.

Os alunos eram orientados a descrever, fazer as conexões possíveis, contudo, evitando qualquer tipo de explicação que pudesse confundir a observação pré-estabelecida, ou seja, não podiam questionar as possíveis divergências entre um lugar e outro, buscando sempre a neutralidade nas informações.

Ao observarmos as propostas dos Parâmetros Curriculares para o ensino de Geografia, percebe-se que, se o profissional de ensino não estiver convicto da sua posição, da sua linha de pensamento frente aos métodos e frente a sua ideologia, dificilmente obterá sucesso junto a seus alunos, pois os Pcms de Geografia apontam que:

No ensino, professores e alunos poderão procurar entender que tanto a sociedade como a natureza constituem os fundamentos com os quais paisagem, território, lugar e região são construídos. [...] observar, descrever, e comparar servem para construir noções, espacializar os fenômenos, levantar problemas e compreender as soluções propostas. [...] É fundamental que o espaço vivido pelos alunos continue sendo o ponto de partida dos estudos ao longo do terceiro e quarto ciclos e que esse estudo permita compreender como o local, o regional e o global relacionam-se nesse espaço. Recomenda-se não trabalhar hierarquicamente do nível local ao mundial. (BRASIL - MEC/SEF, 1998 – pág. 30).

Como podemos notar na citação acima, até mesmo o Estado, mediante sua proposta também não é claro o suficiente, pois ao mesmo tempo em que afirma que o espaço vivido deve ser o ponto de partida, recomenda não trabalhar hierarquicamente do local ao global. Ora, se o mundo vivido diz respeito ao lugar, ao sentimento de bem estar, de relacionamento, de valores adquiridos, de símbolos criados no ambiente onde moram, fica impraticável tal orientação.

É visto claramente que, se o professor não estiver ciente das suas convicções, seu trabalho estará fadado a uma simples e tradicional maneira de repassar os conteúdos propostos nos livros didáticos, que, claramente constituem-se de ideologias tradicionalíssimas, mas que podem ser superadas por meio da ótica da Geografia da Percepção. Porém para que isso seja possível o professor deverá voltar e retomar Ratzel, Humboldt, Hitter, passear pelos escritos de Sauer, beber na fonte de Claval mergulhando em Yi-Fu-Tuan que são imprescindíveis nessa abordagem. Segundo o próprio Claval (1999, p. 11)

O peso da cultura é decisivo em todos os domínios: como os homens percebem e concebem seu ambiente, a sociedade e o mundo? Por que os valorizam mais ou menos e atribuem aos lugares significações? Que técnicas os grupos adotam, no sentido de dominar e tornar produtivo ou agradável o meio onde vivem? Como imaginaram, atualizaram, transmitiram ou difundiram o seu 'know-how'? Quais são os elos que estruturam os conjuntos sociais e como são legitimados? De que maneira os mitos, as religiões e as ideologias contribuem para dar um sentido à vida e ao contexto onde se realiza?

Sendo assim, percebe-se que no estudo da percepção é que estarão embutidos os conceitos de mundo vivido, de lugar e território, trabalhados dentro de uma análise Humanística, a qual se preocupa com a relação entre o homem e a natureza, objetivando o entendimento dos seres humanos, considerando o sentimento como referência para a compreensão das relações estabelecidas no espaço/lugar. Conforme Tuan *apud* Mello (1971, p.143)

A Geografia Humanística procura um entendimento do mundo através do estudo das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico, bem como seus sentimentos e idéias a respeito do espaço e do lugar. As relações com a natureza e o comportamento geográfico são, contudo também de interesse de outros geógrafos [...] a cidade e a nação, parcialmente conhecidas, são estimadas por elementos simbólicos, da identidade, do pertencer, da propriedade, pela arte ou pela educação.

Nesse sentido, dentro de uma abordagem da Geografia Cultural, esse trabalho foi realizado com alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola da rede particular de ensino situada no município de Araucária - Pr e para a escolha, distribuição e percepção das imagens do livro didático seguiu-se o seguinte critério:

- a- Subdividir o livro em quatro áreas de conhecimento da Geografia: Física, Humana, Econômica e Política;
- b- Repassar aos alunos suas respectivas imagens, sendo que cada aluno faria a observação e descrição de pelo menos três imagens;
- c- Após a observação das imagens, cada aluno deveria escrever em uma folha avulsa o que percebeu e entendeu da foto.

Os alunos não tiveram acesso ao texto que acompanhava as imagens, o que foi pré-estabelecido de forma proposital, para que dessa forma o discurso que já está embutido dentro do livro não viesse a interferir no resultado final, sendo assim, cada aluno relatou o que sua consciência e sua percepção identificaram, nada mais.

Os livros didáticos, por sua natureza, conforme o que se pode perceber nos capítulos anteriores, são forjados dentro de um propósito, como relata Tonini (2001, p.20)

Duzentos anos depois, observo ao abrir vários livros didáticos de Geografia, uma continuidade na forma de construir identidades. Encontro, logo no sumário, expressões do tipo: 'África – um continente de famintos (Antunes, 1998b, p.5); África – Fome e abundância (Pereira, Santos e Carvalho, 1998a, s.p)'. São expressões que apresentam uma marca identitária constituída pela fome. Folheio outros livros e me deparo com os subtítulos: 'Diversidade e conflitos no mundo Asiático (Scarbelli e Darós, 1996b, p.3); A fragmentação da América (Pereira, Santos e Carvalho, 1998b, s.p)' [...] [...] Mudo outra vez de livros e encontro as seguintes afirmações, referentes à Europa, aos Estados Unidos: 'A integração da Europa Ocidental (Antunes, 1998a p. 3); Europa Ocidental: uma economia poderosa, diversificada e de alto nível tecnológico (Adas, 2000b, s.p); Os Estados Unidos da América – o nascimento de uma superpotência (Moreira, 2001a, p.).

Desta forma, tomou-se o cuidado para que os alunos expressassem apenas aquilo que lhes é perceptível, simples e notório, com a intenção de analisar os efeitos desses discursos e se os mesmos interferem diretamente no entendimento dos alunos.

CONCLUSÕES

De posse dos relatos realizados pelos alunos pudemos perceber que de fato existem problemas entre o texto proposto no livro, a imagem e o aluno. Esses três

elementos parecem desconexos e por esse motivo, ao invés de proporcionar um melhor entendimento do conteúdo acaba criando barreiras difíceis de serem ultrapassadas.

A seguir apresentaremos algumas das doze imagens trabalhadas em sala de aula para que dessa forma possamos deixar evidenciada essa problemática existente.



FIG 01- Fonte: Geografia Ensino Médio/Osvaldo Piffer

Essa imagem aparece no livro como parte integrante do conteúdo em que se discute a fixação do homem em determinadas áreas, mediante o grau de desenvolvimento e adaptação que esse apresenta. Entre as leituras realizadas pelos alunos temos a seguinte

“Na imagem se percebe como centro um córrego, um trecho de água que divide um terreno, onde a terra estava sendo trabalhada para o cultivo.” (S.C.S)

A percepção dos alunos referente essa imagem em momento algum esteve voltada às condições de adaptações do homem ao meio e sim à importância da água para a agricultura. Ficando nítido que a intenção da imagem não contribui para o conhecimento do aluno. A próxima imagem representa um dos grandes problemas sociais e ambientais veiculados na mídia. Trata-se de uma imagem bastante presente no dia a dia do aluno, logo, subtende-se que a sua interpretação possa ser bastante clara e objetiva, mas o que percebemos é justamente o contrário:

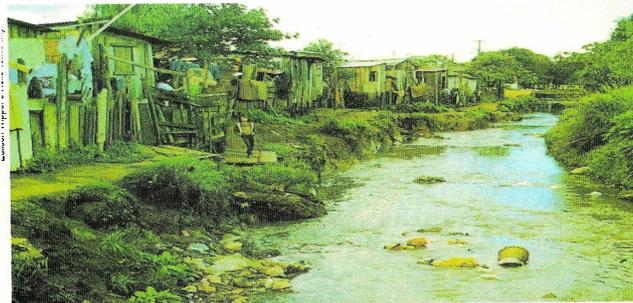


Foto 1 – Bolsão de pobreza em Curitiba, PR.

FIG 02 - Fonte:

Geografia Ensino Médio/Osvaldo Piffer

“A foto mostra que podemos perceber a falta de manutenção das casas que podem cair isso é resultado da falta de conhecimento do ser humano” (J.P.R)

Essa imagem mostra como anda a percepção dos alunos em relação a imagens de contextos econômicos:



FIG 03 - Fonte: Geografia Ensino Médio/Osvaldo Piffer

A proposta textual mostrava os variados tipos de paisagens encontradas ao longo da costa atlântica entre elas as dunas, ilhas, baías, costões rochosos, falésias e manguezais. A imagem identificava uma dessas paisagens, porém o aluno consegue perceber que:

“A figura mostra árvores com suas raízes desmembradas da terra por causa de um rio que passa pela beira delas. Isso faz com que a árvore fique menos firme no chão causando sua queda e logo sua morte” (F.L.D)

E na imagem que retrata um dos maiores ícones políticos da história revolucionária, a leitura que os alunos realizaram foi:



FIG 04 - Fonte: Geografia Ensino Médio/Osvaldo Piffer

“Na imagem vemos o Che Guevara que foi um grande político que lutou pela liberdade do Paraguai, teve grande influencia se tornando uma lenda, até hoje conhecido e estudado por todos, os que tem interesse político e de conhecimento da história” (G.E.T.S)

O que nos leva a uma reflexão sobre por onde andam nossos alunos ou onde eles realmente desejam chegar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É claro que nem tudo está perdido dentro dessa análise perceptiva do terceiro ano do Ensino Médio, pois existem alguns alunos que conseguem ir além do solicitado, porém faz-se necessário lembrar que, além de enaltecer esses raríssimos casos, é preciso ressaltar que a grande maioria, o que é muito preocupante, não estão preparados para absorver as atuais propostas dos livros didáticos.

Como exemplo de observações mais aprofundadas temos:

“Na terceira foto vemos Che Guevara, sem dúvida um dos maiores líderes socialistas e que com seu sucesso, foi “abafado” pelo poder do capitalismo,)” (A.R.G)

“Na quarta foto vemos Che Guevara, nessa foto mostra um ar de preocupação, como se nessa foto ele pudesse expressar a preocupação com o povo” (E.A.P)

Logo, pensar a importância das imagens inseridas nos livros didáticos de Geografia é também pensar o que leva o autor a colocá-las junto ao corpo textual e qual a verdadeira intenção ao fazê-lo. Percebe-se que, por vezes o autor não está conectado com a proposta do livro e o livro também não se conecta com aquilo que os alunos conseguem perceber, ou seja, o autor acredita que está ajudando, o MEC acredita ser o livro um material suficientemente produtivo e o aluno por sua vez acredita estar recebendo um conteúdo condizente com o que o mercado profissional irá exigir dele fora desse espaço escolar.

Com isso percebe-se que a educação brasileira, que o processo como um todo carece de algumas análises profundas no que diz respeito aos mecanismos formadores e transformadores da sociedade, pois, do modo em que se encontra, estamos mergulhados num “acreditismo”, onde o autor acredita estar fazendo um excelente trabalho, pois possui certificação do MEC, o MEC por sua vez acredita que seus especialistas estão aprovando um excelente material, e o pior de tudo, o aluno acredita em tudo isso, não questionando, não percebendo e por conta disso não refletindo. Se o aluno não consegue perceber o processo como um todo não poderá tornar-se um agente social transformador e reflexivo, que, a partir de sua crítica pudesse contribuir para uma transformação verdadeira na educação nacional.

Para salientar as deficiências do livro didático utilizado para esse trabalho apresentamos ainda um ponto crucial que, inclusive instigou a uma investigação mais aprofundada. O livro didático trás, e de forma errônea, uma única imagem para a representação de dois tipos de vegetação completamente diferentes no seu contexto, como se pode observar a seguir:

Planície do Pantanal e a criação extensiva de gado bovino.



FIG 05 - Fonte: Geografia Ensino Médio/Osvaldo Piffer

Com esta imagem o autor pretendia demonstrar a imagem da planície do Pantanal Mato-grossense, onde predominam os campos, que são periodicamente alagados devido ao regime de chuvas que essa região esta sujeita todos os anos. Fazendo uma análise simples, não se pode condenar a intenção do autor, pois a imagem de certa forma contempla o proposto, porém o que irá entrar em questão é a segunda imagem proposta no mesmo livro didático de Geografia, justamente na página seguinte:

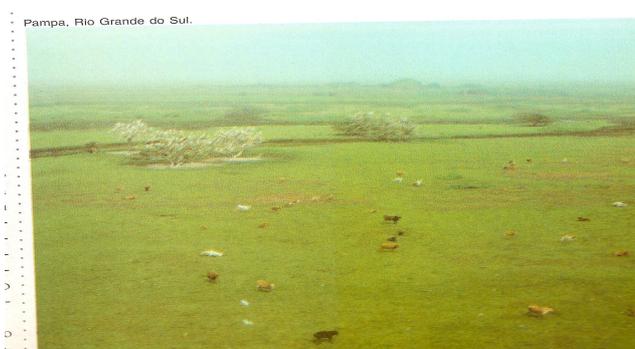


FIG 06 - Fonte: Geografia Ensino Médio/Osvaldo Piffer

Nesta imagem a legenda na parte superior da imagem indica Pampa, Rio Grande do Sul, ou seja, outro ambiente completamente diferente em suas composições, demonstrando assim, uma incerteza nas representações, o que caracteriza uma total incoerência para com os alunos, pois, por mais parecidas que sejam os ambientes naturais, em hipótese alguma devemos demonstrá-los numa única imagem, e mesmo que não existisse a possibilidade de representação de duas imagens distintas, deveria-se ao menos ressaltar que a realidade é semelhante a exposta na imagem mas que ambas apresentam sua peculiaridades.

Isso leva-nos à reflexão do ensino como um todo, principalmente o papel do livro didático dentro das escolas, sejam elas particulares ou não. Precisamos pensar o livro didático como uma ferramenta indispensável ao professor, ao aluno, pensar esse

livro como meio de tornar o ensino mais crítico e ao mesmo tempo o aprendizado mais prazeroso, e definitivamente, se apropriando das imagens que o livro apresenta.

O professor poderá tornar as imagens a principal atração do livro didático, a fonte inesgotável de questionamentos em sala de aula, a fonte aguçadora do conhecimento, o ponto inicial de debates e críticas, de entendimentos e análises das mais profundas possíveis.

Finalmente ressalta-se que, se o professor não estiver sensibilizado ao processo de aprendizagem-ensino o mesmo poderá não perceber a importância das imagens nos livros didáticos, ou simplesmente não as percebê-las, e dessa forma, poderá estar deixando passar uma boa oportunidade de contato mais profundo com a realidade intelectual de seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Manuel Correia de. A Geografia como ciência. In: Geografia ciência da sociedade – uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo, Atlas, 143 p., p. 11-34. 1992.

BRASIL 500 ANOS. Enciclopédia Digital – 500 anos de Brasil, 2000.1CD-ROM.

BRASIL, Distrito Federal, Ministério da Educação. Decreto-Lei n.91542 de 1985.

BRASIL, Distrito Federal, Ministério da Educação. Disponível em www.fnde.gov.br. (Acesso em 05 de Julho de 2006).

BRASIL - Distrito Federal, Ministério da Educação/SEF – Secretaria de Educação Fundamental, 1998, pág. 30, Disponível em www.fnde.gov.br. (Acesso em 05 de Julho de 2006).

BUTTNER, Anne. Aprendendo o dinamismo do mundo vivido. [Trad]. PIRAN, Neide & CHRISTOFOLETTI, Antonio, Ed.Dital, São Paulo-SP, 1972.

BUTTNER, Anne. Aprendendo o dinamismo do mundo vivido. In: Christofolletti, Antonio. Perspectivas da Geografia, Dital, pág. 166-193, São Paulo-SP, 1982.

CASTROGIOVANNI. Antonio Carlos. et.al. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Potro Alegre. 1999. Org: Helena Copetti Callai, Neiva Otero Schäffer, Nestor André Kaercher.

CHAUI, Marilena. Um convite à Filosofia, Ed. Ática, São Paulo-SP, 2002.

CLAVAL, Paul. A Geografia Cultural. [Trad. PIMENTA, L. F. & PIMENTA, M.C], UFSC, Florianópolis-SC, 1999.

COSTELLA, Antonio F. Para apreciar a arte: roteiro didático. Ed.rev. e ampl. Editora Mantiqueira, São Paulo – SP, 1997.

FREITAG, Bárbara. O livro didático em questão / Bárbara Freitag, Valéria Rodrigues Motta, Wanderly Ferreira da Costa, - 3. ed. – São Paulo- SP, Cortez, 1997.

KOZEL, Salete. Ensinar Geografia no Terceiro Milênio. Como? Por quê? RA'E GA, O espaço Geográfico em análise. Curitiba. Ed. UFPR, Ano II, nº. 2, p.141-152. 1998.

LAJOLO, Marisa et. al. Livro Didático: um (quase) manual de usuário.São Paulo. INEP. V.16. nº. 69, p 7-12, 1996.

MELLO, João. B. Geografia Humanística: A perspectiva da experiência vivida e uma crítica radical ao positivismo. In: Revista Brasileira Geográfica, Rio de Janeiro: v.52, n.º4, pág. 91-115, 1990.

OLIVEIRA, P.T. Livros didáticos de leitura e interesse de escolares em leituras. Contribuição para o estudo da psicologia da leitura. São Paulo, USP, 1972 (Tese de doutorado).

_____ Tarefa de escola: análise dos exercícios propostos nos livros didáticos, Campinas, Papirus, 1983.

PIFFER, Osvaldo. Geografia no Ensino Médio. Coleção Horizontes. IBEP. (s, a)

RA'E GA, O espaço Geográfico em análise. Curitiba. Ed. UFPR, Ano II, nº. 2, 1998.

TONINI, Ivaine Maria. Identidades capturadas: gênero, geração e etnia da hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia. Porto Alegre. UFRGS, 2002.

TUAN, Yi-Fu. Geografia Humanística. [Transcritos dos Annals of the American Geographers, 66: (2), Junho 1976, Trad. Queiroz, Maria. H.].