



Amorim de Lira, Dowglas; de Sá Menezes, Larissa; Avelar de Freitas, Lucas Andrade
ANÁLISE DA TIPOLOGIA TEXTUAL DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: A
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO DO SENSO CRÍTICO
DO ALUNO

Revista Tópicos Educacionais, vol. 24, núm. 1, enero-junio, 2018, pp. 1-19

Universidade Federal de Pernambuco

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672770876001>

Revista

Tópicos Educacionais

ISSN: 2448-0215 (VERSÃO ON-LINE)

ANÁLISE DA TIPOLOGIA TEXTUAL DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO DO SENSO CRÍTICO DO ALUNO

Analysis of the textual typology of the didactic book of geography: the construction of knowledge and development of the critical sense of the student

Dowglas Amorim de Lira
Universidade Federal de Pernambuco -UFPE
dowglaslira@gmail.com

Larissa de Sá Menezes
Universidade Federal de Pernambuco –UFPE
menelarissa@gmail.com

Lucas Andrade Avelar de Freitas
Universidade Federal de Pernambuco –UFPE
landradeaf@gmail.com

Resumo

O artigo traz a análise do capítulo 26, do livro 360° - Geografia em Rede, em relação à construção ou não do conhecimento do aluno acerca do tema abordado. A análise foi realizada utilizando-se das tipologias textuais de MARCUSCHI (2002) e de elementos como imagens, representações cartográficas, análise das atividades, estímulo à criatividade, clareza e qualidade do texto, e a confiabilidade das informações de outras fontes. Com base na Teoria da Epistemologia Genética e do Construtivismo de Jean Piaget, concluiu-

Tópicos Educacionais, Recife, v. 24, n.1, p. 28-47, jan/jun. 2018.
Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/>>

se que o capítulo propicia a construção do conhecimento do aluno, uma vez que apresenta elementos e atividades que fazem o aluno pensar e desenvolver o censo crítico. Porém, o livro didático não deve ser o único instrumento utilizado pelo professor.

Palavras-chave: Conhecimento. Livro Didático. Marcuschi. Geografia. Piaget.

Abstract

The article brings the analysis of chapter 26, from the book 360° - Geography in Network, in relation to the construction or not of the student's knowledge about the topic addressed. The analysis was carried out using the textual typologies of MARCUSCHI (2002) and elements such as images, cartographic representations, activities analysis, stimulus to creativity, clarity and quality of the text, and reliability of information from other sources. Based on Jean Piaget's Theory of Genetic Epistemology and Constructivism, it was concluded that the chapter provides the construction of student knowledge, since it presents elements and activities that make the student think and develop the critical census. However, the textbook should not be the only instrument used by the teacher.

Keywords: Knowledge. Textbook. Marcuschi. Geography. Piaget.

1 Introdução

A Geografia como ciência e como disciplina escolar tem se modificado ao longo do tempo acompanhando as mudanças políticas e sociais no mundo. Na escola, a Geografia se consolida no século XVIII, objetivando formar cidadãos com ideologias nacionalistas e posteriormente descrevendo os países do mundo e suas relações.

O século XX e XXI traz para a Geografia grandes mudanças nos seus fundamentos e no seu papel no ensino, na sociedade e em outras instituições sociais. O aluno é desafiado a descobrir e interpretar o mundo para a construção de uma visão crítica e para a aplicação do conhecimento no seu meio de vivência.

Nesse contexto, encontra-se a evolução do livro didático, especialmente o livro didático de Geografia, que no início do século XX, no governo de Getúlio Vargas, surge as bases para sua implantação e disseminação nas escolas públicas. No final desse século, as discussões acerca da estrutura do livro didático se intensificaram e os processos de avaliação e reformulação foram aplicados. Assim, ocorreram mudanças nos textos e nos elementos do livro didático, como mapas, imagens, gráficos, tabelas e etc., o que possibilitou uma maior interação do livro didático com o aluno, firmando ainda mais a parceria com o professor, sendo apenas um dos instrumentos utilizados em sala de aula, favorecendo o ensino-aprendizagem.

O capítulo analisado aborda sobre um assunto atual nas salas de aula e no dia-a-dia das pessoas: a Geopolítica, Geoeconomia e das relações de poder mundial. O capítulo interage com o aluno à medida que o texto apresenta elementos que conversam entre si, como imagens, links de *sites*, outros livros e música, e questões propostas. Para saber se esse capítulo propiciava a construção ou não do conhecimento, foi utilizado as tipologias textuais de MARCUSCHI (2002) e a análise de elementos como imagens, representações cartográficas, das atividades, do texto em relação à clareza, qualidade, e a confiabilidade das informações de outras fontes, como *sites*. A pesquisa foi qualitativa, a medida que trouxe um exame do capítulo. Esperou-se que o capítulo fosse um meio-objeto de troca para a obtenção do conhecimento à luz do Construtivismo.

2 Geografia enquanto disciplina escolar

A Geografia surge na Grécia com os filósofos Eratóstenes e Estrabón, que assim a denominaram. O desenvolvimento desta disciplina esteve diretamente relacionado principalmente com os conceitos da física e com os acontecimentos históricos e sociais, como a expansão do Capitalismo, a Revolução Industrial, o desenvolvimento das ciências em geral, e o advento do Iluminismo. Segundo Rego, Castrogiovanni & Kaercher (2007), a Geografia buscava ser uma ciência “moderna” modificando-se conforme as referências do momento histórico, reestruturando-se na forma de buscar leis do seu objeto de estudo, a exemplo da Nova Geografia ou Geografia Quantitativa, que teve expressão no período militar no Brasil, com bases neopositivistas, ajudando na consolidação do Capitalismo; da Geografia Clássica, que favoreceu a expansão do Capitalismo; e da Geografia Radical ou Crítica, aqui chamada no Brasil, surgida na segunda metade do século XX, no período pós-guerra, vinculada ao contexto científico, ao marxismo, ao anarquismo, fazendo da Geografia uma arma contra as desigualdades e injustiças.

Como disciplina, tem seu reconhecimento no século XVIII, ainda que discreta, com os nomes de Kant, Montesquieu e Goethe, que desenvolveram a chamada “Geografia Social”, a qual foi dividida em Geral e Regional. Conforme Cavalcanti (2010), sua presença significativa nas escolas primárias e secundárias se deu no século XIX, com o objetivo de formar cidadãos a partir da difusão da ideologia do nacionalismo patriótico,

e depois, com o objetivo de transmitir informações gerais sobre os territórios do mundo e dos países em particular.

Na década de 1970, houve reformulações da Ciência Geográfica devido a críticas de Geógrafos e da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) acerca das fragilidades no ensino de Geografia baseado na Geografia Tradicional. Já na década de 1980, no processo de redemocratização do Brasil, houve um expressivo aumento da discussão dos fundamentos da Geografia e do seu papel no ensino, na sociedade e outras instituições sociais. Nesta época, incorporaram-se as reflexões da Geografia Crítica (CAVALCANTI, 2010).

Na década de 1990, as propostas de mudanças no ensino da Geografia traziam práticas de ensino que cumprissem papéis voltados aos interesses das classes populares, e que se considerassem o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo do espaço geográfico, tornando-o como sujeito do processo ensino-aprendizagem. Segundo Cavalcanti (2010) surgiu nesta perspectiva os estudos de Paganelli (1987) que abordava uma proposta metodológica para o ensino da Geografia com o referencial de Piaget, trazendo deste autor à formação cognitiva da noção de espaço pela criança e o ensino do mapa. Ainda na década de 1970, a professora Lívia de Oliveira produziu textos ligados à metodologia de ensino da Geografia e os embasou na Psicologia Genética de Piaget. Esta já influenciava desde a década 1960 o movimento da Escola Nova, deslocando o foco dos conteúdos para o aluno, sujeito da aprendizagem. Mais tarde, utilizaram-se da teoria de Vygotsky, considerada pelos Geógrafos a mais apropriada para os seus estudos (MIRANDA, 2005).

Na década de 1990, a necessidade não era somente de reformular os conteúdos de Geografia, mas de fazer do aluno um agente pensante, de pensamento dialético, caracterizando-se na identificação de problemas e na busca de soluções, possibilitando o aluno a viver a contradição entre a sua superação na construção intelectual e a necessidade. Assim, pensava-se nessa década em uma Geografia que explicasse o mundo, e na seleção e organização de seus conteúdos que fossem significativos e socialmente relevantes (OLIVEIRA, 1990; SANTOS, 1995).

Para o século XXI, a Geografia é pensada de forma a ir além do conteúdo numa proposta de ensino. Visentini (1995) diz que neste século o ensino da Geografia deve deixar o aluno descobrir o mundo em que vive, tendo atenção para a globalização e as

escalas nacional e local, também enfocar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade/natureza, devendo realizar constantemente os estudos do meio, e levar os alunos a interpretar fotos, mapas, paisagens, textos. Rego, Castrogiovanni & Kaercher (2007) também traz essa visão ao afirmarem:

Nesta primeira década do século XXI, a geografia, mais do que nunca, coloca os seres humanos no centro das preocupações, por isso pode ser considerada também como uma reflexão sobre a ação humana em todas as suas dimensões. Ela preocupa-se com as inquietações do mundo atual, buscando compreender a complexidade da forma como ocorre a ordem e a desordem no planeta. (REGO, CASTROGIOVANNI & KAERCHER, 2007, p. 42).

Esses autores afirmam que no século XXI o ensino da geografia deve buscar a compreensão do espaço produzido pela sociedade, que apresentam desigualdades, contradições e tensões, as relações de produção que nela se desenvolvem, e sua relação e apropriação da natureza. Os alunos devem saber operar o espaço. O ensino deve ainda desafiar e motivar o aluno para que este se interesse na resolução de problemas que a vida apresenta, engajando-o socialmente.

3 O livro didático

O livro didático surge por volta do século XIX como uma forma de complementar os ensinamentos que não constavam na Bíblia para os alunos das escolas de elite. Por volta de 1847, os livros didáticos passaram a ter grande importância na aprendizagem e na política educacional.

No século XX, no Brasil, no governo de Getúlio Vargas, as ideias acerca do livro didático começaram com a elaboração de um dicionário nacional e uma enciclopédia, e com o aumento do número de bibliotecas públicas. Em 1938, o então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, sugeriu que criasse um decreto-lei que fiscalizaria a elaboração do livro didático no Brasil para controlar as informações que iria circular dentro das escolas. Na Ditadura Militar, de forma indireta, o estado de São Paulo foi o primeiro a adequar os livros didáticos. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo produziu um Guia que funcionava como uma “bíblia” do trabalho pedagógico (SPOSITO, 2002), e trazia reproduzido para o livro didático elementos de uma educação formal,

sendo o do não questionamento, das verdades absolutas, da privação da construção de ideias.

De maneira análoga, nas décadas de 1960 e 1970 houve um controle norte-americano, ainda que dissimulado, sobre os livros didáticos brasileiros, e além disso, os livros usados em escolas, principalmente na Europa, traziam conotações ideológicas, como os principais inimigos de um Estado ou o que deveria ser entendido como riqueza social de uma sociedade (BEZERRA & LUCA, 2006). Isso demonstra que o livro didático tem uma importância “política”, pois possui um relevante papel geopolítico (FREITAG et. al., 1993 apud SILVA & SAMPAIO, 2014).

Atualmente, o livro didático constitui-se de um dos materiais escolar que contribui para as atividades-fim da escola e auxilia na aprendizagem, uma vez que oferece ao professor informações e serve de apoio ao planejamento, e constituem-se como fonte de consulta e forma de realização de atividades aos alunos, juntamente a diversos elementos, como computadores, mapas, televisão, entre outros. Nas escolas brasileiras alguns desses elementos são mais frequentes que outros (LAJOLO, 1996), sendo o mais comum o livro didático.

Para propiciar a aprendizagem, o livro didático deve apresentar-se em impressão nítida, com encadernação resistente, com linguagem verbal eficiente, ilustrações, diagramas, tabelas que refinem o significado dos conteúdos e atitudes que essas linguagens ilustram, tabelam e diagramam, além de tornar possível, através desses, a resolução dos exercícios e atividades propostos. Também podem questionar o conhecimento até então aceito como legítimo, desde que sejam fundamentadas. Devem estar em função da coletividade da sala de aula, para além dos conteúdos, e isso deve ser levado em conta na escolha do livro didático, uma vez que a escola não está desvinculada do contexto social e está sob as diretrizes do sistema educacional. Sendo assim, o livro didático não pode construir seus significados ou propor pontos a partir de valores que não condizem com a sociedade, como apoiar a discriminação contra determinados grupos sociais (LAJOLO, 1996).

Em países subdesenvolvidos, como o Brasil, onde na educação há dificuldades especialmente em determinar conteúdos e condicionar estratégias de ensino, o livro didático tem determinado o que se ensina e como se deve ensinar, funcionando como suporte ao professor, principalmente daqueles que ensinam disciplinas em outras áreas

que não é a de sua formação original, para professores que não tem tempo suficiente em suas cargas horárias para se dedicar a sua formação continuada, ou para professores que não receberam formação pedagógica adequada (CAVALCANTI, 2012; LAJOLO, 1996). Na educação brasileira há também uma diferenciação dos conteúdos de ensino para diferentes grupos sociais, sendo para uns, conteúdos que reforçam os privilégios, para outros, que fortalecem os espíritos de submissão e conformismo (LIBÂNEO, 1994).

Nesse contexto, surge a avaliação do livro didático, sendo implantado em 1996, pelo Ministério da Educação a fim de eliminar, entre outros, a disseminação de preconceitos e discriminações sociais, econômicas e culturais na sociedade brasileira, e de não divulgar erros conceituais através de textos, desenhos e outras formas, avaliando livros destinados à primeira fase do Ensino Fundamental. Depois, foi implantado o Programa Nacional do Livro Didático, incorporando a segunda fase do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A avaliação do livro didático despertou o interesse das editoras, que viam a venda desses livros como promissoras, levando os autores a adequarem suas obras aos critérios exigidos.

4 O livro didático em Geografia

Dentro do contexto político brasileiro, da evolução da Ciência Geográfica e do processo mercadológico do livro didático, encontra-se livro didático de Geografia. No século XIX, o livro didático de Geografia, objetivava formar cidadãos a partir da propagação da ideologia do nacionalismo patriótico. No século XX, na época da Ditadura Militar, os livros e o ensino da Geografia tinham a finalidade de transmitir informações gerais sobre os territórios do mundo e dos países em particular. No final desse século e começo do século XXI, com a Geografia Crítica, com o processo de redemocratização do Brasil, processos de industrialização e a globalização do mundo, e com o advento das tecnologias, foi possível repensar os fundamentos da Geografia e o seu papel na sociedade, na escola e outras instituições sociais.

Assim, para esse século, o livro didático de geografia precisaria levar o aluno a construir e desenvolver uma compreensão do tempo e do espaço, do mundo e dos intercâmbios que o sustentam, apresentar informações e conceitos geográficos que auxilie tanto professores como alunos na construção do pensamento crítico, de forma a

problematizar a realidade e propor soluções, e com isso desenvolver a criatividade, que farão o aluno apropriar-se de conhecimentos que servirão para o seu crescimento pessoal e para o seu relacionamento com os outros, preparando-o para um mundo complexo; e torna-los agentes do lugar que vivem, respeitando os recursos naturais (SILVA & SAMPAIO, 2014).

Para autores como Pontuschka (1984) apud Silva & Sampaio (2014), o livro didático de geografia precisaria ser elaborado especificamente para o município/local em que o aluno vive, para que este fizesse da sua vivência um recurso para o ensino-aprendizagem. Porém, isso nem sempre é possível, cabendo ao professor trazer materiais para trabalhar a realidade local.

Dentro desse contexto, o processo de escolha e elaboração do livro didático de Geografia deve, segundo Castrogiovanni & Goulart (1988), ser alvo de uma constante discussão e posteriormente uma reflexão, a partir de questões metodológicas da Geografia, e além disso, é preciso que se tenha claro o papel da Geografia no contexto histórico-social atual. A capa e o conteúdo do livro, principalmente para os anos iniciais, devem ser bem ilustrados com fotos, gráficos e desenhos, de forma a complementar os textos e interagir com este, sendo parte do seu conteúdo, e mapas, representando o espaço estudado. As atividades devem propor observação, interpretação, e reflexões sobre a paisagem estudada e o vocabulário deve ser claro para que o aluno absorva o conteúdo corretamente. Isso deve despertar o interesse na criança, mas se o livro não apresenta estas características, acaba por ser monótono, e perde o seu objetivo crítico e reflexivo (CASTROGIOVANNI & GOULART, 1988; SILVA & SAMPAIO, 2014). Por ser uma ciência dinâmica, em constante transformação no tempo e espaço, é preciso que o livro didático de Geografia também esteja sempre atualizado, apresentando conceitos corretos e informações verídicas.

Os avaliadores do livro didático de geografia são escolhidos, de acordo com o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), conforme os seguintes critérios: conhecimento da realidade da rede pública de ensino, ter vínculo com o ensino e a pesquisa na área de Geografia; formação acadêmica na área de Geografia; experiência em atividades de avaliação de material didático; além de conhecimento e experiência em metodologias de ensino-aprendizagem de Geografia. Porém, o PNLD foi bastante criticado por escolher professores universitários, ao invés de professores de escolas, que

estão frente à realidade, o que foi rebatido pela falta de qualificação e segurança por parte desses professores (SILVA & SAMPAIO, 2014).

5 Apresentação do capítulo

O capítulo em questão está contido em um livro didático do terceiro ano do ensino médio do ano de 2015 e apresenta marcas da evolução do livro didático ao longo das décadas ao trazer a sua interação com *sites* da internet, com o próprio leitor, com outros livros, como livros de História; álbuns de música e por meio de “notas” ao lado do conteúdo, explicando conceitos e outros conteúdos.

O capítulo traz um assunto sempre atual: a geografia das relações entre os países do mundo, as relações de poder entre estes e as implicações destas relações. O assunto implica em constante busca por informações e leituras por parte dos professores e dos alunos, uma vez que a geografia das relações internacionais caminha junto a História, que está em constante transformação no tempo e no espaço.

O seu conteúdo traz informações acerca do Haiti e da presença neste país de tropas brasileiras. Isto faz o aluno refletir sobre esta relação de países no “Ponto de partida”. Na página seguinte, o capítulo traz o tópico “O sistema Internacional”, no qual são abordados os conceitos de Sistema Internacional e de Estados, fala brevemente da Organização das Nações Unidas (ONU), e da comunidade internacional. Eles são abordados de forma interligada, como uma cadeia, onde um conceito leva a outro. O capítulo traz brevemente como surgiu à concepção de Estado e como se estrutura e se forma o sistema internacional contemporâneo e apresenta minuciosamente aspectos acerca do Estado e este na visão interdisciplinar, incluindo a Filosofia, Sociologia e a História. Traz como subtópico do Estado, a questão do neoliberalismo, como surgiu, porque surgiu, e suas contribuições para o mundo.

No final, o capítulo aborda sobre o papel da ONU, sua história, princípios, estrutura interna e dinâmica, e sua relação com a criação do G4, grupo de quatro países (Alemanha, Brasil, Índia e Japão) que anseiam pela reforma do Conselho da ONU, além de uma vaga como membro permanente. Também há no final um roteiro de estudo trazendo questões para revisão do conteúdo, propostas para atividades em grupo e questões para respostas pessoais.

6 Metodologia

6.1 Método

Para a análise do capítulo quanto à construção do conhecimento, foi feita uma pesquisa de caráter qualitativo. Este se configura como um método investigativo, que se apresenta de forma exploratório, descritivo e indutivo (TURATO, 2005), à medida que é realizado de início um levantamento de dados, e posteriormente a interpretação do capítulo.

A análise interpretativa foi realizada a partir dos pressupostos da Teoria da Epistemologia Genética e da Teoria Construtivista de Piaget, no sentido que o mesmo traga o estímulo a criticidade, a criatividade, a pesquisa, meios de discussão em sala de aula, e permita a troca do aluno com o meio-objeto, no caso, o capítulo; e este adquira significação, para que seja assimilado pelo aluno.

6.2 Análise do capítulo

Para a análise do capítulo utilizou-se inicialmente os seguintes elementos, dos autores CASTROGIOVANNI & GOULART (1988) e TONINI (2003):

- A fidedignidade das afirmações: as informações contidas no capítulo sejam imagens, gráficos, texto e outros, devem ser as mais fiéis possíveis à realidade estudada. O vocabulário do texto deve apresentar clareza, qualidade e concreticidade. As imagens devem responder o que foi proposto no texto.
- Estímulo à criatividade: As atividades ou o texto deve estimular o aluno a observar, interpretar, refletir e analisar, para que o aluno se sinta como agente transformador da sociedade.
- Correta representação cartográfica: Os dados cartográficos devem apresentar clareza, simplicidade e exatidão de acordo com o nível dos alunos. Os textos dos mapas devem estar posicionados de forma que facilite o entendimento do aluno. A simbologia deve estar de acordo com as convenções internacionais e a escala deve estar de acordo com as relações de proporcionalidade cartográfica. Deve-se ter cuidado com as projeções, uma vez que podem ser

objeto de interesses ideológicos, distorcendo a realidade, favorecendo outro plano. As projeções são usadas para representar superfícies tridimensionais. Os mapas são usados para a formação da noção de espaço, desenvolvimento do senso de localização, e a facilitação na compreensão dos fenômenos geográficos a partir dos procedimentos de análise. Porém, têm sido utilizados apenas como ilustrações das temáticas propostas.

- Presença de informações de outras fontes confiáveis: Deve-se apresentar não só a opinião do autor sobre determinado tema, mas também o ponto de vista de outros autores, de outras pessoas conhedoras da temática, ou textos de outros livros, de jornais, revistas, bem como história em quadrinhos, charges, entre outros, pode auxiliar muito na formação de um aluno crítico.
- Diversificação de atividades: Atividades diferentes evitam que o aluno apenas memorize conceitos e ajuda-o na criatividade. Exercícios que apresentam respostas com pistas no texto ou que dependem da cópia de palavras do texto, não fazem o aluno aprender.

Além dos elementos anteriores, será utilizado também os descritores de análise de Marcuschi (tipologias textuais de Marcuschi), usados em livros didáticos de Língua Portuguesa nos anos 1980-1990, com a intenção de detectar o jogo da linguagem (LYORTARD, 1998) e de entender como opera os discursos no livro. Essas tipologias complementam e atuam juntamente aos elementos abordados anteriormente, a fim de trazer clareza e qualidade para o livro didático, e assim propiciar a construção do conhecimento.

O autor Marcuschi (2002) define as tipologias textuais como sendo as perguntas encontradas nas seções dedicadas à compreensão textual, e nelas encontramos os pressupostos de atividades de leitura, escrita e texto. Há vários tipos de tipologias textuais, entre elas: cópias, objetivas, inferenciais, subjetivas, globais, impossíveis, metalinguística e outras. Sendo assim, as tipologias utilizadas para análise foram as abordadas na Tabela 1 abaixo:

TABELA 1. Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa nos anos 1980-1990

TIPOS DE PERGUNTA	EXPLICAÇÃO DOS TIPOS
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já autorespondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique</i> etc.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>O que, quem, quando, como, onde...</i>) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo.
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual.
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.

7 Resultados

Analisando inicialmente a primeira página, pode-se encontrar dois questionamentos e a associação do segundo questionamento com uma imagem. De acordo com a tipologia textual proposta por MARCUSCHI (2002), o primeiro questionamento, pode ser considerada subjetivo, uma vez que a resposta está a critério do aluno, caracterizada por perguntas do tipo “você concorda..”, “qual a sua opinião..”, “o que você acha...” etc. O segundo questionamento relaciona e contrapõe a imagem com a afirmação, tendo um contexto global na classificação de MARCUSCHI (2002), visto que é preciso entender o governo ditatorial de Saddam Hussein e as investidas na guerra do Iraque por parte dos Estados Unidos, ou apenas compreender o que se passa na imagem. Porém, esses temas não foram trabalhados durante o capítulo, sendo assim, também, uma questão impossível, que exige um conhecimento prévio e externo ao texto. A imagem apresenta-se bem conectada ao contexto inicial, e indiretamente conecta-se a todo o capítulo, uma vez que os Estados Unidos da América (EUA) constituem importante Estado e detentor de poder mundial.

Em relação à segunda página, há informações gerais acerca da presença do Brasil no Haiti. Assim, percebe-se que os autores utilizaram informações de outras fontes, sendo estas confiáveis, de *sites* da ONU Brasil e do Exército Brasileiro. As imagens condizem com as informações dos *sites*, de forma a trazer o aluno a visualizar o momento. Esses elementos propiciam a reflexão e análise do aluno acerca da situação. Na página há também a localização do Haiti em forma de imagem para o aluno compreender em que contexto mundial encontra-se o país. Porém, isso poderia ter sido mais eficaz se os autores tivessem se utilizado de um mapa, com informações mais detalhadas, por exemplo, mostrar quem são os países vizinhos ao Haiti, e onde se encontra o Brasil, uma vez que o texto traz a relação do Brasil com esse país. A partir dessas informações, o aluno pode refletir e descobrir, por exemplo, que o Haiti se encontra em uma região de vulnerabilidades físicas, chamada de “Círculo de fogo do Pacífico”, onde estão vulcões e encontro de placas tectônicas, além dos países mais pobres da América.

Na página seguinte há a continuação das informações dos *sites* citados e a conexão com as imagens. Essas informações se configuraram como introdução e reflexão inicial para o leitor, pois agora o capítulo traz os tópicos que serão abordados. Também há dois

questionamentos no ponto chamado de “Ponto de partida”. Sobre eles, o primeiro começa com uma questão de vale-tudo, pois fica a critério do aluno responder um simples “sim” ou “não”, sem necessitar de justificativas ou comprovações. A segunda tem as características de Inferencial, pois a resposta pode ser achada no texto, mas precisa de um maior entendimento e contextualização do que está presente no capítulo.

Na quarta página a imagem trazida pelos autores complementa o texto sobre comunidade internacional, de forma a exemplificar o que foi dito. Os conceitos principais tratados na página foram colocados em negrito para atentar o aluno. A relação do capítulo com outras fontes também se mostra na página através do *link* do Opera Mundi, também um *site* de informações confiáveis.

Na quinta página o leitor observa imediatamente um mapa referente à paz de Westphália abordado na página anterior. Analisando essa representação cartográfica, é possível observar a escala, o norte geográfico, a legenda do que se quer mostrar no mapa, e o seu conteúdo. O aluno precisa neste ponto observar que os países europeus estão em dimensões maiores que o comum, e que a Rússia, possuindo uma dimensão territorial muito maior que os países europeus, está menor. Isso reflete quem elaborou o mapa, a quem gostaria de favorecer, e erros de projeção. O mapa deve representar o lugar em questão o mais fiel possível, de modo que não leve o aluno a interpretá-lo de forma errônea. A página também traz a conexão com outro *site* confiável, conceitos de outros livros e a interação com o aluno apresentando uma questão de Vale-tudo. Apesar da pergunta ter um caráter mais global, por ela não exigir uma justificativa e se resumir apenas ao que o aluno pensa, ela permite cair no senso comum e aceitar qualquer resposta como uma assertiva.

Na sexta página os autores sugerem a leitura de outro livro que poderia complementar os conhecimentos do capítulo. Além disso, traz o conceito de Geopolítica e território, que poderiam ter sido tratados no começo do capítulo, a fim de situar o aluno e esclarecer quanto ao termo. Supõe-se que os autores tenham trazido esses conceitos na metade do capítulo para que o aluno pudesse construir os seus próprios conceitos de Geopolítica e Território. A imagem condiz com o que é abordado no texto. Porém, ao falar da origem do Estado moderno, o texto retoma o que estava sendo falado em página anterior. Este texto poderia estar em uma única página, de modo que o aluno não entendesse como uma repetição do mesmo assunto.

Na sétima página, o que estava sendo abordado sobre o livro *O Príncipe* de Maquiavel e *Leviatã* de Hobbes na sexta página, volta como sugestão nessa página, o que poderia estar no rodapé da sexta página. Na parte “Conversando com a... Filosofia, Sociologia e História!” há um questionamento que pode se caracterizar como Inferencial, Vale-tudo ou Impossível, a depender de como a questão é corrigida e do que foi visto nas outras disciplinas. Se for considerado apenas o capítulo, a questão se torna Impossível, pois nada do que se pergunta foi trabalhado do texto. No entanto, se considerar as outras disciplinas como parte do currículo e do ambiente escolar, a questão exige inferências do texto, uma contextualização do cenário político e uma interdisciplinaridade, sendo uma questão Inferencial. Dessa forma, a questão aceita qualquer resposta como válido, sendo assim característica como Vale-tudo.

Na página seguinte os autores trazem outras visões de Estado na parte do Enfoque e um questionamento no final. Essa pode parecer de caráter subjetivo, mas exige a leitura do texto, um entendimento do sentido de Estado e contextualização do estado brasileiro, sendo assim de caráter Global. Nesta página há mais uma vez a sugestão para navegar em um *site* e a de leitura de livro. A sugestão do livro “Era dos extremos” só é possível de entender quando o aluno lê o tópico 2.1, onde se fala do advento da Globalização. Seria interessante trocar a localização da sugestão do *site* com o local da sugestão do livro, de forma que a sugestão do livro estivesse ao lado do texto no qual se refere o assunto.

As páginas nona e décima trazem ainda conceitos, sugestão de revista e *site*, e imagens trazendo a simbologia da OMC e ONU. Em relação à simbologia da ONU, é interessante destacar que a imagem casa com a legenda trazendo importante informação cartográfica, sendo possível ao aluno a associação do logotipo com a missão e princípios da organização.

Na página seguinte o leitor pode refletir, analisar e concatenar o texto sobre o Conselho de Segurança da ONU à imagem. Ao ler a legenda da foto, onde se diz que há uma estrutura assimétrica de poder no Conselho de Segurança, o leitor pode se questionar do porquê das cadeiras e mesas do Conselho serem simétricas, já que as relações de poder são diferenciadas, ou seja, assimétricas.

Na última página, os autores trazem a conexão com um elemento pouco utilizado como material escolar e menos ainda relacionado ao livro didático: a música. Na parte “Roteiro de estudo” é possível dizer de acordo com a tipologia de MARCUSCHI (2002),

que a primeira questão do “Revisando” se encaixa na tipologia Global, uma vez que precisa do entendimento do texto, da compreensão crítica do que foi dito e contextualização com o presente. A segunda questão se caracteriza como Vale-tudo, pois não exige necessariamente da leitura do texto do capítulo, apenas os conhecimentos prévios do aluno sobre globalização e Geografia, sem necessitar de uma justificativa plausível. A terceira questão pode ser considerada Subjetiva e Inferencial, pois a resposta tem a ver com o texto, ficando também por conta do aluno, mas exige conhecimentos textuais, diversos e uma análise crítica para buscar a resposta. As questões de quatro a sete têm um caráter Objetivo, pois necessitam da decodificação de trechos do texto. As respostas sobre as correntes Realista e Neoliberal, sobre a ONU e sobre o Conselho de Segurança podem ser achadas nas páginas do texto. A última questão exige uma pesquisa e uma compreensão do texto, portanto, possui um caráter Global pela sua complexidade.

No “Olhar Cartográfico” a tipologia pode ser Inferencial, uma vez que exige conhecimentos prévios do aluno sobre cartografia. No entanto, possui uma atividade de Cópia quando pede o significado do símbolo da ONU, o qual se encontra em uma das páginas do capítulo.

A “Atividade em Grupo” pode ser tanto Global quanto um Vale-tudo dependendo de como o professor vai atuar em relação a ela. Se Global, exige pesquisa dos alunos, uma interdisciplinaridade com o Direito, Relações Internacionais, Geopolítica e de atuação. No entanto, se não mediada pelo professor, a atividade pode ser usada de qualquer forma, aceitando todas as respostas que forem concebidas no momento.

A última atividade, no “De olho na mídia” foi classificada como uma questão Objetiva, uma vez que traz na pergunta um conteúdo que pode ser encontrado em um pequeno texto da questão.

8 Conclusão

O capítulo foi construído para estudantes do terceiro ano do ensino médio, que estão provavelmente na faixa etária entre os 16 e 17 anos, considerada da adolescência. Ao analisarmos a Teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget, pode-se dizer que essa faixa etária está no Estágio das Operações Formais. Este estágio permite a pessoa pensar em hipóteses e probabilidades, realizar operações mentais e representações

simbólicas, há o raciocínio hipotético-dedutivo, científico-indutivo e raciocínio combinatório, com os quais a pessoa consegue deduzir conclusões a partir de hipóteses e de levar em consideração certo número de variáveis diferentes ao mesmo tempo, podendo determinar os efeitos de suas combinações. Sendo assim, as conexões com outras disciplinas e assuntos, observações e reflexões que o capítulo do livro exige, estão de acordo com o estágio em que o leitor se encontra.

Outra analogia pode ser feita com a Teoria Construtivista de Piaget, que foi adaptada para a educação. Esta teoria tem como objetivo construir e desenvolver as estruturas mentais e traz a reflexão de como se pode construir o conhecimento na escola, sabendo-se o estágio em que se encontram os alunos, e o porquê ou não da criança construir o conhecimento. Nessa perspectiva, há um desequilíbrio da criança através da inserção de novos conhecimentos e desafios, para posterior equilibração, sendo este em forma de ciclos, em constante processo.

Assim, o professor deve atuar como mediador, auxiliando o aluno, desafiando-o, e despertando nele a curiosidade. O professor deve ainda estimular a criticidade, a pesquisa, o debate e a discussão. Sendo assim, o material trabalhado em sala de aula deve ajudar nesses estímulos do professor. O aluno então se apresenta como sujeito ativo, estabelecendo uma relação de troca com o meio-objeto, seja este o professor, o conhecimento ou mesmo o livro didático.

Dessa forma, pode-se concluir que o capítulo ajuda a construção do conhecimento do aluno, à medida que apresenta questões relacionadas a tipos Objetivos, Inferenciais, Globais, Impossíveis e Vale-tudo, que em geral trazem a relação com o texto, permite que o aluno pesquise, trazendo assim a interdisciplinaridade, a reflexão, análise e a visão crítica de situações pelo aluno, permitindo respostas pessoais. A disposição dessas questões no texto faz com que o aluno construa seus conceitos até o final do capítulo. Essas questões também permitem que o adolescente mostre o seu conhecimento prévio, para posteriormente se defrontar a um novo conhecimento, havendo um novo processo de assimilação, acomodação e equilibração.

Além disso, o uso constante de imagens, associação com *sites*, outros livros, disciplinas e música, e a relação desses elementos com o texto, despertam a curiosidade dos alunos e o censo crítico, e permite ao aluno escolher entre as diversas opções de conhecimento, a visão mais apropriada para si dos conceitos apresentados. Como os

leitores estão em uma fase em que há facilidade em absorver vários conhecimentos ao mesmo tempo, o número dessas informações no texto não atrapalha a absorção do conhecimento. O capítulo traz, em maioria, atividades que evitam o aluno apenas a memorizar conceitos, ou que deem pistas, que copiem palavras do texto, dessa forma propiciando a aprendizagem do aluno. Também traz algumas atividades em que o papel mediador do professor é fundamental. Dessa maneira, o capítulo traz o diálogo do professor, aluno e livro didático sem se tornar enfadonho.

O bom livro didático permite sim a construção do conhecimento e sua interação, com o meio-objeto, com o aluno. Porém, deve-se lembrar de que esse é apenas um dos elementos para essa construção. Quanto mais interação com o ambiente, mais informações, e mais construção do conhecimento. Deve-se também atentar que a construção abordada nesse artigo é feita à luz de Jean Piaget, se considerar outros autores, haverá um contrassenso em relação à construção do conhecimento. Se considerar, a abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky, a construção do conhecimento através do capítulo talvez não seja bem efetivada, uma vez que este trata de assuntos distantes da realidade de um aluno que mora, por exemplo, nas favelas de diferentes localidades do Brasil. Neste caso, a construção do conhecimento poderia ser efetivada por meio do processo de mediação do professor, trazendo à sala de aula essa relação do capítulo com a realidade do aluno.

Referências

- BEZERRA, H. G. & LUCA, T. R, de. Em busca da qualidade – PNLD História – 1996-2004. In: Sposito, Maria E. Beltrão (org.). **Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2006.
- BRABANT, Jean-Michel. **Crise da geografia, crise da escola**. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. (org.). Para Onde Vai o Ensino de Geografia? São Paulo: Contexto, 1990. P. 15-23.
- CASTROGIOVANNI, A. C. & GOULART, L. B. A questão do livro didático em geografia: elementos para uma análise. **Boletim Gaúcho de Geografia**, 16: 17-20, out., 1988.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 16° ed. 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico. Campinas: Ed. Papirus, 2012.

Fernanda Vach Michel. **A origem do livro didático**. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/a-origem-livro-didatico.htm>> Acesso em: nov. 2017.

LAJOLO, Marisa. LIVRO DIDÁTICO: um (quase) manual de usuário. **Revista Em Aberto**, Brasília, n°69, ano 16, jan./mar. 1996.

LIBÂNEO, José Carlos: **Didática**, São Paulo: Cortez. 1994.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Tradução: Ricardo Correia Barbosa. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: Angela Paiva Dionísio e Maria Auxiliadora Bezerra (orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2ºed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MIRANDA, Sérgio. Geografia crítica e geografia escolar: novas buscas. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**. 2005 – Universidade de São Paulo.

SANTOS, Douglas. Conteúdo e objetivo pedagógico no ensino de geografia. **Caderno Prudentino de Geografia** (17). Presidente Prudente: AGB, jul. 1995.

SILVA, L, M, da & SAMPAIO, A de A, M. Livros didáticos de geografia: uma análise sobre o que é produzido para os anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Caminhos de Geografia**. Uberlândia v. 15, n. 52 Dez/2014, p. 173–185.

SPOSITO, Maria E. Beltrão. As diferentes propostas curriculares e o livro de Geografia. In: Pontuscha, NidiaNacib; Oliveira, Ariovaldo Umbelino de (orgs.). **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.

REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; & KAERCHER, Nestor André. **Geografia: Práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 148 p.

TONINI, I. M. Imagens nos livros didáticos de geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia... **Mercator (UFC)**, Fortaleza/CE, v. 01, n.04, p. 35-44, 2003.

TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 3, June 2005.

VISENTINI, José W. O ensino de geografia no século XXI. **Caderno Prudentino de Geografia** (17). Presidente Prudente: AGB, jul. 1995.