Estratégias para ler e reler textos sobre ensino de Geografia

Strategies for reading and re-reading texts about teaching geography

Bruno Nunes Batista

Professor Doutor do Departamento de Geografia da
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
brunonunes.86@hotmail.com

Resumo

Tomando por base a noção de que a leitura acadêmica pressupõe um método para entender os fundamentos teóricos, os meios de aplicação e o contexto de elaboração dos textos, este ensaio é escudado pela tese de que cabe ao professor aprender a ler os clássicos da área do ensino de Geografia. Mediante essa premissa, os argumentos-chave são desenvolvidos por meio dos seguintes imperativos: 1) levantar a hipótese de que os estudantes de licenciatura não sabem ler ou leem mal; 2) dialogando com autores como Dominique Folscheid, Jean-Jacques Wunenburger e Frédéric Cossutta, aventar uma metodologia ledora; 3) fazendo uso da técnica da explicação e do comentário, problematizar três tempos distintos do pensamento geográfico escolar.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; processos da leitura; formação docente; explicação; comentário.

Abstract

Based on the notion that academic reading presupposes a method to understand the theoretical foundations, the means of application and the context of writing the texts, this essay is shielded by the thesis that it is up to the teacher to learn to read the classics in the field of Geography teaching. Based on this premise, the key arguments are developed through the following imperatives: 1) to raise the hypothesis that undergraduate students do not know how to read or read poorly; 2) dialoguing with authors such as Dominique Folscheid, Jean-Jacques Wunenburger and Frédéric Cossutta, to advance a leading methodology; 3) making use of the technique of explanation and comment, problematizing three distinct times of school geographic thinking.

Keywords: Geography teaching; reading processes; teacher training; explanation; comment.

1. A EDUCAÇÃO DO PROFESSOR

Em discurso endereçado à *Associação dos Geógrafos Americanos*, em 1956, Carl Sauer propôs uma discussão sobre os elementos necessários à educação do geógrafo. Sabendo que a formação desse profissional não seria desenvolvida por acaso, o currículo deveria dar atenção à história do pensamento geográfico, a fim de que o estudante conhecesse as ideias que orientaram a investigação geográfica em certas circunstâncias históricas; à leitura explicativa da paisagem, com o intuito de ultrapassar simplórias descrições; ao trabalho de campo, devido ao aperfeiçoamento da observação; à cartografia, base do vocabulário geográfico. Associadas em conjunto, eis essas as propensões originais do campo de trabalho do geógrafo (SAUER, 2000).

Pois bem, se as anotações sauerianas sintetizam a especialidade de uma prática e, diga-se de passagem, permanecem atuais, será que as habilidades subjacentes à formação do professor de Geografia também se encontram caracterizadas? Ora, é provável que saibamos a função da Geografia na Escola Básica, os motivos pelos quais os alunos devem, desde cedo, familiarizassem com ela. Também se discute há tempos vincular a teoria geográfica à prática docente, possibilitando o que Yves Chevallard denominou de *transposição didática*. E talvez desde a influência de Philippe Perrenoud têm sido colocadas, no bojo da formação docente, ações que produzam competências para ensinar na contemporaneidade, como o uso de tecnologias, a ética profissional, a capacitação continuada, a psicologia educacional, o trabalho administrativo, dentre outras incumbências do ofício.

Com este texto, não vou validar tais prescrições nem entrar no mérito das suas qualidades. Mas também não negarei a obrigatoriedade de pensarmos, tal como fez Carl Sauer, sobre a educação do professor de Geografia. E, desse movimento, fazer emergir um argumento a ser sustentado nas páginas seguintes: o de que compete à “licenciatura geográfica”, antes de fazer ler, *ensinar a ler* textos que discutam o ensino da Geografia. É daí que irei, primeiramente, justificar uma premissa pretérita, ou seja: os alunos, a princípio, não sabem ler ou leem muito mal. Em segundo lugar, tomando por base a metodologia de Folscheid e Winenburger (2006), associada ao método de Cossutta (1994), arrisco elaborar um programa de leitura em que o cerne do processo não está em interpretar, mas sim em *explicar e comentar* os textos subordinados à educação geográfica. Por último, mediante um esforço de “teoria em ato”, trago três textos de três tempos do ensino de Geografia, com o propósito de ilustrar a argumentação desenrolada.

2. TRÊS TESES SOBRE AS DIMENSÕES DA LEITURA INAPROPRIADA

Em depoimento publicado na coletânea *A arte da aula*, Marilena Chauí relata sua trajetória pedagógica na Universidade de São Paulo, incluindo uma fala endereçada aos estudantes do primeiro ano dos cursos de graduação: “Foi roubado de vocês o direito à expressão: vocês não aprenderam a escutar, falar, ler e escrever. Roubaram de vocês o direito à linguagem, sem a qual não há pensamento. Portanto, minha principal função é ensinar vocês a falar, escutar, ler e escrever” (CORDEIRO; FURTADO, 2016, p. 189).

Um outro professor com trajetória acadêmica, Paulo Ghiraldelli Jr., percorre a mesma linha de raciocínio, pontuando que entre ler e estudar um texto existem diferenças de alto grau, que dependem de um esforço que consiste em riscá-lo, traduzi-lo, copiá-lo, expressá-lo oralmente para outros interlocutores. Lastimavelmente, poucos estudantes o fazem. Predominam, em maioria, os estudantes “sabichões”: aqueles que não leem um texto, mas fazem colocações, comumente associadas à explanação de curtos trechos que são usados ora como contraponto e ora como

confirmação dos seus jargões políticos. Para Ghiraldelli Jr. (2012, p. 321), com alunos de tal linhagem “A aula não vale muita coisa”. No que interessa às licenciaturas, esse professor coloca que a catástrofe é geral, no sentido de que os clássicos da área raramente são lidos e, quando discutidos, terminam por ser infestados por um espírito evolucionista, como se dada obra fosse, por meio de uma seta temporal, sendo superada pela mais nova. E existe um outro problema, tão grave quanto: a necessidade de “pedagogizar” um autor, tornando não só mais fácil seu estudo com o auxílio de manuais e resumos, mas também tentando relacioná-lo a usos diretos em sala de aula.

Tal cenário nos leva aos protocolos normativos da leitura identificados por Aquino (2011). Três são as suas características. A primeira delas se refere à leitura enquadrada por valores prévios, que são escudados por critérios ilustrativos e ou propositivos; pensando no ensino de Geografia, é como se um autor deve-se fazer correspondência direta à escola através de exemplos e técnicas de como ensinar; texto julgado pela vinculação, ou não, da teoria com a prática, verificável, enfim, pela potencialidade de aplicação. A segunda característica sinaliza o cerceamento disciplinar, evidenciado pela falsa ideia de que raciocínios provenientes de saberes como a Literatura, a Filosofia e as Artes se afastam do campo curricular-pedagógico e, por isso, não interessam ao ofício professoral imediato. A última definição encontra eco na concepção de certas bibliografias soberanas, ou seja, a exigência de que um texto deve citar obrigatoriamente determinadas referências. Credenciando por esses juízos, o estudante procura no texto o que o autor não objetivou incluir; classifica-o segundo critérios de antemão, que impedem de entender o encadeamento dos conceitos; desautoriza-o por meio de valores exteriores ao raciocínio arrolado, submetendo a obra a interesses pessoais.

Da soma das críticas colocadas por Marilena Chauí, Paulo Ghiraldelli Jr. e Julio Groppa Aquino, uma premissa se impõe: há que se ensinar os estudantes a ler. Acrescento que devemos, na aprendizagem própria ao ensino de Geografia, esclarecer tudo aquilo que uma leitura apropriada à licenciatura não é. Inspiro-me, para tanto, nas hipóteses negativas levadas a cabo por Folscheid e Winenburger (2006).

Inicialmente vale enfatizar que a leitura de um texto não é pretexto para divagações afins. Tampouco é momento para se fazer interpretações de cunho fantasmagórico, em busca de elementos que estejam invisíveis. Ninguém menos do que Italo Calvino já havia lamentando essa prática na qual “[...] o instrumental crítico e a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer” (CALVINO, 1993, p. 12). De leitores que deveriam identificar a multiplicidade de níveis, detalhes e significados de uma obra, incorremos no subjetivismo da interpretação pessoal, que tanto é ponto de fuga do argumento em si mesmo arrolado quanto um desvio da linha de raciocínio que o autor quis estabelecer. Como resultado, “O autor da explicação perdeu seu tempo; o texto não é mais que um resíduo posto de lado” (FOLSCHEID; WUNEMBURGER, 2006, p. 30).

No que concerne à formação de professores de Geografia, o risco da apreensão deficiente é triplo. Devido a uma certa inspiração humanista-fenomenológica, entende-se que o texto vale pelo que significa ao leitor. Por causa da perspectiva crítica alçada à atitude-padrão desde meados da década de setenta, um texto ou é celebrado pela possibilidade de transformação da realidade ou, opostamente, denunciado pelo seu espectro ideológico, que camufla ou falseia a desigualdade socioeconômica. E, não menos presente, o campo pedagógico cimenta (ainda que procure combater) a dicotomia entre teoria e prática, de modo que aquele que escreveu vai ser cobrado tanto por não levar em conta o cotidiano docente quanto, alegadamente, por não conhecer o “chão” da escola”, desconhecer, enfim, como é uma sala de aula de “verdade”.

Logo, minha primeira tese: o estudante de Geografia que lê um texto tomando como ponto de partida tais premissas não sabe ler.

Em segundo lugar, defendo que numa primeira aproximação a leitura histórica não me parece recomendada. Coloco-me junto à noção de que a leitura madura depende de um certo caminho em que entender o que o autor *realmente disse* teria que ser o primeiro passo do estudante. Trata-se, como bem colocado por Folscheid e Winenburger (2006), de uma tarefa delimitada, em que o contexto sob o qual um texto foi edificado não interessa (por enquanto). Ao iniciarmos o estudo por meio de uma perspectiva genealógica e/ou historicista, tais deslocamentos podem tanto retardam o entendimento da lógica arquitetada pelo autor como, também, sobrecarregar seja a explicação, seja a discussão da obra, que correm o risco de ficarem em segundo plano. Umberto Eco já havia comentado sobre as fragilidades desse processo nominado por ele de *superinterpretação*, cuja característica se refere a um desbastamento feito pelo leitor, que vai se afastando do mais importante: compreender a intenção original do autor (ECO, 1993). São provenientes de tais equívocos, diga-se de passagem, certos lugares-comuns dos cursos de Geografia, como as aparentes – e falsas - dicotomias entre *possibilismo x determinismo*¹ ou, no caso da formação docente, das supostas diferenças que existiriam entre Vygotsky e Piaget, como se o primeiro tivesse se preocupado com o meio social e o segundo, por sua vez, com as características biológicas dos sujeitos. Esses rápidos exemplos demonstram como uma leitura apressada, interpretativa ou contextualizada pode amortecer a força das ideias elaboradas pelo autor, que assiste caírem por terra os argumentos que ele procurou desenvolver. Mais do que isso. Ele será cobrado e julgado por coisas que ele nunca intencionou pronunciar; afinal, como diz ironicamente Eco (1995, p. 81), “[...] os textos dizem mais do que o que seus autores pretendiam dizer, mas menos do que muitos leitores incontinentes gostariam que eles dissessem”.

¹ Moreira (2015), aliás, denunciou a inconsistência epistemológica desse falso dilema, que, apesar da sua fragilidade, vêm inspirando discursos completamente equivocados sobre a história do pensamento geográfico, fazendo vítimas disso, em especial, Vidal de La Blache e Friedrich Ratzel. Ao primeiro é imputado a noção de intelectual a serviço de um nacionalismo de Estado, enquanto ao segundo, por seu turno, é feita a pecha de ter influenciado no expansionismo alemão durante o Nazismo.

Pois bem, essa é a segunda tese: na hora errada, a leitura que interpreta, contextualiza e historiciza menos ajuda do que atrapalha.

Por último, irei ater-me nas não menos do que enfadonhas leituras ao pé da letra. Ora, o escritor fornece as regras do seu texto, descrevendo as peças com as quais devemos jogar para compreender os objetivos que foram traçados. A leitura, amiúde, não é livre. No entanto, não devemos resvalar para a mera paráfrase, tampouco irmos no sentido daquilo que Folscheid e Winenburger (2006) definem como *reprodução pontilhista*. A paráfrase falha em dissertar, comentar e explicar. Costuma aparecer em leitores iniciantes, cuja crença parece ser a de que repetir de outro modo (ou através de sinônimos) o que o texto diz poderia ser um método satisfatório. Não é. Por ser essa aproximação ao pé da letra uma tagarela inábil que imita equivocadamente as palavras originais, produz-se um multiplicador de quantidade em detrimento do entendimento qualitativo: “Falando claro: substitui-se um texto bom e breve por outro, longo e ruim” (FOLSCHEID; WINENBURGER, 2006, p. 31). Diga-se de passagem, qualquer estudante que acompanhou uma leitura ao pé da letra não deve ter esquecido não apenas como ela enfraquece construções pelo autor; também deve estar fresco em sua memória o quanto esse processo aborrece, entedia e consome as energias do público presente.

Mas, em contrapartida, o pontilhismo não é menos danoso. Refiro-me ao exagerado desmembramento de um texto, que se dá num movimento de tornar fragmentadas as proposições sistemáticas; os termos são isolados de uma forma inapropriadamente estanque, a qual engaveta cada explanação num setor à parte. A análise se torna impossível. Explico. Precisamos saber a que veio um texto, ou seja, o que lhe subjaz *essencial e não-essencial*. Um artigo sobre ensino de Geografia que objetiva pensar questões teórico-metodológicas sobre a cidade deve ser assimilado, sobretudo, pelas suas intenções e relações didáticas e pedagógicas com o objeto delimitado, o que é muito diferente de fazer, a partir da noção de cidade, uma elucidação minuciosa e hiperbólica do conceito de urbanização e das teorias próprias à produção do espaço urbano. Tal deslocamento não servirá apenas como exemplo de erudição fora de ocasião. No desfecho, o texto em questão terá passado pelo crivo de uma estúpida produção de peças isoladas, desfazendo sua rede de significados.

Eis a tese final: lido o texto ao pé da letra e esquartejado na sua estrutura, pouco restará das ideias originais aventadas pelo autor, que verá o seu esforço do seu raciocínio ter sido em vão.

Mediante a explanação dessas três teses, a sequência deste ensaio percorrerá o outro lado da moeda, no propósito de tornar metodológica a descodificação de textos subjacentes ao ensino da Geografia. Tarefa das mais escorregadias, é verdade. Das mais necessárias, entretanto.

3. A EXPLICAÇÃO DE UM TEXTO E O PRINCÍPIO DO COMENTÁRIO

Ao apoiar a argumentação nos trabalhos de Cossuta (1994) e Folscheid e Winenburger (2006), é preciso esclarecer que não tratarei aqui de prescrever técnicas dogmáticas de leitura textual. Por outro lado, também não significa que, ao dialogar com esses autores, poder-se-ia estabelecer uma “didática” da função *estudo*, prescindindo da autonomia necessária ao estudante de licenciatura. Todavia, entendo que o leitor precisa, nas aproximações iniciais com um autor, suspender provisoriamente suas opiniões, crenças e ideologias, cujas características podem obstaculizar a sistemática própria a uma obra. Deve, com efeito, aprender a *explicar e comentar* um texto, do que resulta que “[...] é preciso afastar o que se sabe para contentar-se com o que se lê” (FOLSCHEID; WINENBUGER, 2006, p. 34).

Entenderemos a *explicação do texto* como a exposição ordenada das premissas, dos fundamentos e das justificativas arrolados no objeto textual. Pretendendo-se organizada, pressupões: 1) distinguir os elementos essenciais dos não-essenciais; 2) expressar o espírito majoritário da obra, isto é, a significação que lhe envolve; 3) catalogar as ideias, conceitos e ações teórico-metodológicas aventadas por aquele que escreveu; 4) compreender a lógica interna do texto, ou seja, como as asserções desenvolvidas alicerçam a proposição inicial. Por intermédio desses deslocamentos, o objetivo principal será o de, para Cossutta (1994), apreender as regras de funcionamento do texto, ou seja, o arranjo lógico substanciado pelo tema que o texto trata, a problemática destrinchada, a articulação de método e metodologia e a tese que o autor, poderá, ao fim, enunciar. Trata-se de assinalar os termos importantes do texto e, dessa tarefa, ressaltar os problemas e as questões que vão sendo levantadas. Com isso, a leitura rigorosa não pode titubear quando indagado sobre o tema central, o que foi posto em discussão e a especificidade do argumento principal que foi defendido. Conforme dito por Folscheid e Winenburger (2006), tais realizações capturam um núcleo duro, que devemos identificar expressar em poucas palavras, de modo direto, abrindo mão de palavreados supérfluos.

O autor enunciou que um certo objeto constitui um problema a ser desenrolado; pôs em questão que, de uma causa, forma-se um efeito envolvido em perdas, riscos, fragilidades, ganhos ou melhoras para dado domínio; lapidou, para tanto, uma pesquisa que lhe permitiu sinalizar um cenário, levantar uma proposta, abrir uma rota relevante de trabalho; apostou, enfim, na exposição do pensamento à linguagem. Esse percurso não deve ser desrespeitado. Ao entendê-lo, o estudante não só amadurece sua competência enquanto leitor, mas passa a jogar com as regras por excelência do *métier* das ciências humanas. Dirigindo-se a um acadêmico com o qual dialogava, Marilena Chauí resume os benefícios dessa prática nominada por ela de *método estrutural* de leitura: “Você aprende a encontrar os momentos do texto, as diferentes etapas da argumentação, o que é central e o que é

secundário, o que amarra os diferentes elementos que entram na argumentação e, a partir dali, com quem que se está dialogando para aceitar ou criticar” (CARVALHO, 2013, p. 27).

Essa leitura estruturada por uma ordem de exposição coloca o texto entre parênteses e abdica, por conseguinte, de ampliar a análise para o contexto. Ela se compromete rigorosamente com os encadeamentos presentes no texto, a coerência subjacente ao conjunto doutrinal posto em voga pelo autor. Cumpre com um triplo objetivo metodológico, que pode ser testado no momento em que o estudante, exigido pela ocasião, *inventaria* o tanto de informação essencial disposto pelo material analisado, *expõe* claramente a questão em pauta e *recapitula* a tese primordial pretendida pelo autor, prescindindo de afirmações que não pode provar ou impressões pessoais de puro relativismo. Em outras palavras, aprendeu com Wittgenstein (2001, p. 129) que “Sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar”.

É provável que a explicação de um texto não seja atraente e até mesmo soe como inerte e inofensiva, pois exige do estudante uma acachapante sobriedade. Compelido a retomar modestamente aquilo que leu, permanecendo no âmbito do texto como se estivesse usando viseiras, esse leitor talvez considere que não apenas o direito à opinião pessoal lhe foi cerceado, como também a crítica tão cobiçada nos cursos de humanidades. Isso seria um equívoco da sua parte: a meu ver, é justamente esse método de análise que lhe permite pensar a respeito da problemática em xeque, abrindo um campo de possibilidades para deduzir por si próprio que uma explicação jamais será possível sem circunscrevê-la ao contexto em que foi empreendida. Ele estará habilitado, pois então, ao *comentário*.

Pontuado por Cossutta (1994) e Folscheid e Winenburger (2006) como uma ação própria à Filosofia, os princípios do comentário são diferentes do método estrutural-explicativo, para o qual o entendimento do que o autor *realmente disse* é a pedra de toque do processo. Ao contrário desse dispositivo, o que o leitor faz ao comentar um texto é partir dos aportes das condições de possibilidade históricas em meio às quais uma obra foi produzida e, de forma semelhante, auxiliado por especialistas em tal autor ou escola de pensamento, que colocam em questão o que o autor disse de *verdadeiro*.

Embora não seja o caso de caracterizar o comentário como uma tarefa superior à explicação, é evidente que ele abarca uma leitura arrojada. Os motivos são evidentes: por trabalhar no contexto da história das ideias, é um processo amplo que demanda dedicação; como suscita diálogo com outras obras, exige erudição prévia, com condição de classificar quais fontes são pertinentes ao comentário; perante uma quantidade bibliográfica expressiva, depende de escolhas especulativas. Portanto, estamos lidando com uma análise de conjunto, em que, diferentemente da explicação, o texto será interrogado sobre as suas escolhas, seus dilemas, os impasses que coloca em questão e o que é feito para esclarecê-los.

Para a preparação de um comentário, Folscheid e Winenburger (2006) sinalizam alguns percursos. Para início de conversa, ter feito a aproximação explicativa de um texto é condição prévia, pré-requisito sem o qual o comentário não se sustenta; dito de outro modo, esse prolonga e modifica os elementos explicativos que foram enunciados anteriormente. Assim, com o tema, a tese e as noções já caracterizadas, o estudante deverá acrescentar ao trabalho um tripé de elementos bibliográficos que correspondam às referências manejadas pelo autor do texto, à doutrina em que ele se insere e ao contexto das ideias a partir do qual o pensamento foi desenvolvido. Como rápida ilustração, lembremos de algum texto de José William Vesentini, um dos expoentes do ensino de Geografia no período da redemocratização, em meados dos anos oitenta. Para comentarmos um texto seu, provavelmente tenhamos que recorrer a autores que discutam as chamadas *geografias críticas* no Brasil, assim como escolas que desacomodaram a Geografia escolar do estado de suposta neutralidade, objetividade e inutilidade, como é o caso, em especial, do movimento levado a cabo por Yves Lacoste.

O risco de alinhavar essa amplitude encontra-se na possibilidade de que um comentário englobe passagens que talvez não sejam relevantes às noções capitais construídas pelo escritor. Isso pode duplicar a explicação, incorrendo no que já foi aqui identificado como *reprodução pontilhista*. A fim de evitar tais perigos, Cossuta (1994) nos oferece precauções. Primeiramente, é o texto, e somente o texto, que servirá de guia para o comentário; malgrado estejamos abrindo o leque literário, são as necessidades definidas pelo autor que vão balizar a tarefa. É aí que entra a importância de uma explicação bem-feita, justamente porque é a partir dela que estará nítido para o estudante quais problemas foram *colocados em questão* no texto. Por exemplo: a alfabetização cartográfica, em Maria Elena Ramos Simielli; a renovação do ensino de Geografia (Vânia Rubia Farias Vlach); a implementação das pedagogias ativas (Sonia Maria Vanzella Castellar); o lugar como porta de entendimento do mundo (Helena Copetti Callai). Efetivamente, o estudante deve “[...] elevar-se ao nível dos problemas que ele coloca, seja no estrito contexto da obra do autor (comentário histórico), seja no âmbito do debate geral” (FOLSCHEID; WINENBUGER, 2006, p. 55).

Então, é das questões primordiais que foram levantadas pelo problema que se abre um caminho para o leitor adentrar no contexto. Entre os fatos e as ideias existem uma correspondência direta que a análise genético-historicista deve evidenciar. Existem circunstâncias históricas, políticas, epistemológicas e sociais que conduzem o autor a perspectivar seu pensamento de um dado jeito, ao invés de outro. Não existe total autonomia e total independência no terreno da construção teórica. Como diria Sartre (2004), o escritor está mergulhado no seu tempo, que lhe exige engajamento e lhe pede respostas. Na percepção de Michel Houellebecq, um autor até pode fazer anotações e esboçar algumas frases, mas a alavanca do seu trabalho estaria em estar presente, à espera de que “[...] tudo se torne compacto, irrefutável, a eclosão de um real foco de necessidade” (HOUELLEBECQ, 2012,

p. 189). Em suma, o comentário interroga o que fez o autor engajar-se (politicamente, eticamente) naquele problema e, em meio a tal conjuntura, identificar necessidades às quais o pensamento deveria dar conta. Justamente por isso, não é por acaso que não comentamos sozinhos, mas acompanhados de conhecedores tanto da visão de mundo perspectivada num texto, como dos conceitos que foram empregados no seu interior. Desafio teórico-prático, em vista de que “[...] é necessário recorrer ao vaivém, de um lado no terreno dos textos, de outro pela mediação constantemente retomada dos princípios que servem de alicerce e de guia para a operação” (FOLSCHEID; WINENBUGER, 2006, p. 59).

Com o comentário, enfim, questionaremos sobre as condições de inteligibilidade do problema que foi aventado pelo autor, através de uma exposição da origem, dos elementos e da razão interna das perguntas que lhe movem. Colocaremos o tema em *situação*, relacionando-o a um contexto histórico e a um campo determinado de aplicação. Questionaremos, assim, de onde ele vem, sob quais condições ele foi colocado e como, a partir disso, realizou-se a emergência da tese.

Até este lugar do artigo, pretendi enunciar as características centrais da explicação e do comentário. Espero ter colocado em relevo que tais metodologias se aproximam mais de *perspectivas de estudo* do que de maneiras mecânicas para se aprender a ler. Não são dispositivos à força de lei, tampouco tecnicismos a priori, mas sim formas de uso e expressão da linguagem que deverão passar pelo crivo da prática, que é, nesse caso, o *exercício* por excelência da leitura. Por outro lado, seja no âmbito da explicação estrutural ou sob o viés do comentário, uma atitude se impõe a ambas as práticas: a lição de modéstia endereçada ao leitor, que deve descentrar-se provisoriamente do que já sabe para adentrar nos labirintos de uma nova obra.

4. LENDO AS MATRIZES DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL: BREVES EXERCÍCIOS

O objetivo desta seção se concentra em traduzir em ato as precauções alçadas à condição de possibilidade da leitura. A tarefa de agora em diante é, mediante a definição de três textos considerados clássicos do ensino de Geografia, expor uma perspectiva de trabalho em torno das noções da explicação e do comentário.

Em meio a um universo de muitas obras e que abrange desde a primeira metade do século XX até a contemporaneidade, trouxe para discussão as reflexões de autores basilares para se compreender o campo de trabalho do ensino de Geografia no Brasil: Delgado de Carvalho, Livia de Oliveira e Lana de Souza Cavalcanti. Minha escolha está fundamentada nas concepções de *matriz* e *episteme* perspectivadas por Ruy Moreira em relação ao pensamento geográfico e, no âmbito da literatura, por meio da noção de *clássico* pontuada por Italo Calvino.

Na primeira alçada, Moreira (2015) considera que uma matriz pode ser caracterizada como a forma original através da qual um intelectual elabora o seu pensamento, uma maneira distinta de pensar sobre a Geografia e que, a partir desse marco teórico, introduz uma escola no interior da epistemologia. *Episteme*, por seu turno, tem a ver com o modo como se exprime o domínio geral das ideias de uma época na obra do autor, que traduz esse espírito na sua linguagem conceitual.

No afã de definir uma concepção do que seria um clássico, Italo Calvino constrói um raciocínio lógico que termina por designar que é melhor ter lido um clássico do que não o ter feito. No entanto, em meio à validação das premissas que vão sendo realizadas, uma delas nos interessa: “Um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele, reconhece logo o seu lugar na genealogia” (CALVINO, 1993, p. 14). Em outras palavras, existiriam pensadores que não estudamos em primeira mão, porém a amplitude das suas ideias se estendeu de modo tão extenso que, malgrado não o conheçamos, permanecemos sob a guarida das suas reflexões; ao rastreamos a gênese da fundamentação conceitual-ideológica, encontraremos sua proveniência.

Minha posição é que Delgado de Carvalho (pela junção inédita da Geografia Moderna com a Pedagogia Nova), Livia de Oliveira (com a introdução do método clínico piagetiano no ensino geográfico) e Lana de Souza Cavalcanti (por mérito de entrecruzar o ensino de Geografia à perspectiva sociohistórica de Vytgosky) estão subordinados a uma mesma *episteme*: a renovação de ensino-aprendizagem chancelada, sobretudo, pelas pedagogias ativas e as metodologias participativas. Mas, para além dessa circunstância, cada um foi, a seu modo, responsável por implementar uma matriz originária, mantida em tradição por seus continuadores. Creio que eles possam pleitear o atributo de clássicos da Geografia escolar brasileira, tendo em vista a arquitetura que nos disponibilizaram para ensinar e aprender o espaço geográfico. Merecedores de serem, portanto, explicados e comentados.

4.1. Delgado de Carvalho

“As três características do estudo geográfico” foi publicado em 1945 na seção dedicada ao ensino do *Boletim Geográfico*, periódico mantido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Trata-se de um dos textos-síntese da obra de Delgado de Carvalho, professor do Colégio Dom Pedro II, da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e do Instituto Rio Branco, além de colaborador frequente do IBGE. Doutorando-se em 1908 com a tese *Le Brésil meridional*, junto a École Libre de Sciences Politiques, ele é a expressão por excelência da renovação do pensamento geográfico brasileiro. É lastimável que seja pouco lido e, afora alguns trabalhos históricos, menos ainda citado.

Neste breve (mas potente) texto, Carvalho (1945a) já diz a que veio no segundo parágrafo, distinguindo no interior da Geografia dois tipos de pescadores: aqueles que o fazem por esporte a aqueles que o fazem para pescar. Como resultado, “Uns se entregam a exercícios de memorização, por amor à arte de memorizar e de enriquecer o seu espírito de sonoras nomenclaturas” (p. 1667). Esses seriam os desportistas, desinteressados por natureza. Delgado de Carvalho, embora diga que os inveje, não se junta a eles, e sim ao grupo dos pescadores que querem resolver problemas, compreender os fatos e, logo, pescar. A metáfora dos pescadores funciona para o autor destacar não apenas um posicionamento, mas para qualificar cientificamente a Geografia e o seu ensino. Daí que, ao invés de enumerar elementos de geologia, relevo, clima, vegetação, hidrologia, cultura e economia, compete ao pensamento geográfico atualizar-se pela porta da modernidade, a partir do método.

O leitor talvez já tenha percebido que esbocei um tipo de explicação, isto é, uma tentativa de destacar a problemática, os objetos que serão discutidos e a argumentação levada a cabo por Delgado de Carvalho. É isso mesmo. Sem a necessidade de se alastrar para o contexto, a perspectiva explicativa deve manter-se nos limites do texto, sem ir mais longe do que o necessário. Cabe-lhe entender o tema em evidência, a tese pleiteada e as circunstâncias que estão em xeque.

Tomando por base tais prerrogativas, o tema geral de Delgado de Carvalho é a construção de um método próprio ao ensino de Geografia e ao estudo do espaço geográfico. A argumentação alçada à tese se refere a quais seriam as condições de exercício *stricto sensu* do pensamento geográfico, as características que seriam, logo, fundamentais. Conforme será enunciado, elas são três: a descrição geográfica, a explicação e a nomenclatura.

No que tange à descrição geográfica, Carvalho (1945a) coloca que ela deve ser obtida junto a observação da paisagem ou através de fotografias. Ao observar atentamente o que o cenário lhe oferece, o estudante e o geógrafo não irão, porém, incorrer na catalogação pura e exagerada do que lhes chega à vista, enfatizando, ao contrário, os elementos que se oferecem em conexões uns com os outros, fenômenos coerentes que devem ser abarcados em conjunto. Pensada pelo nexo da interdependência dos elementos geográficos, a primeira característica da Geografia é efetuar descrições comparativas.

No entanto, compreender a reciprocidade das partes da paisagem somente é possível somente quando a detalhamos num outro plano. É preciso - eis a segunda característica do método - explicar. Como Carvalho (1945a) pontua, não só essa seria a função mais delicada da Geografia como a sua principal, posto que uma tarefa desse porte, quando bem-feita, é cientificidade em estado bruto. A explicação estabelece uma dosagem de informações na medida certa, validada através do modo como reconstitui os fatos geográficos físicos e humanos.

Como última peça do método, nosso autor se refere à necessidade de nomear os fenômenos que foram observados, descritos e explicados. Não se trata de excesso de nomenclatura. Na

contracorrente do excesso de memorização que mergulhou a Geografia escolar num estado de desinteresse geral, a nomenclatura deve estar a serviço das características anteriores do método geográfico, como se fosse uma correia de transmissão para diferenciar a unidade paisagística na sua especificidade. Mas, quando separada da descrição e da explicação, não vem ao caso, seu uso não se justifica.

O professor Delgado de Carvalho respondeu a contento as questões colocadas no início, argumentou objetivamente o que ele entendia por cada uma das características do ensino de Geografia. Ademais, deixou para o final do raciocínio um pré-requisito para a implementação do seu projeto: a contribuição do professor. Sem a presença de um mestre qualificado, a descrição é opaca, a explicação é banalizada, a nomenclatura é inútil. Nenhum método e nenhum recurso autoriza a dispensa do professor.

Com o texto explicado, como prepararíamos um comentário a seu respeito?

Para “As três características do estudo geográfico”, uma porta de entrada para realizar o comentário é entender que Delgado de Carvalho estaria conduzindo seus argumentos em torno de dois impasses: o epistemológico e o pedagógico. Isto posto, uma chave profícua é criar um plano que dê conta desses dois problemas.

Em termos epistemológicos, a compreensão sob a qual Carvalho organizava suas ideias poderia dar-se com o auxílio de outros textos seus, vide “O sentido geográfico” (CARVALHO, 1945b), e “Evolução da Geografia Humana” (CARVALHO, 1945c). Ao mergulhar em tais escritos, identificaremos uma tentativa de ruptura com o pensamento geográfico anterior ao seu tempo, em que preponderava a enumeração de informações fragmentadas. Essa disposição não interessava a Delgado de Carvalho, que ao dialogar teoricamente com intelectuais do porte de Ratzel, Vidal de la Blache, Jean Brunhes, De Martonne, Preston James e William Davis, demonstra não apenas pleno conhecimento das avançadas discussões sobre epistemologia como tentava introduzir tais considerações no Brasil. O cerne de tal transformação residiria num método que visa, junto à análise, “[...] a reconstrução explicada da realidade, isto é, a síntese explicativa” (CARVALHO, 1945c, p. 1168). Diga-se de passagem, se em “As três características do estudo geográfico” a metáfora dos pescadores abre o debate, em “Evolução da Geografia Humana” o professor Delgado toma emprestado de Platão a alegoria da caverna, a fim de diferenciar no interior da Geografia os presos (sombreados pela enumeração e a nomenclatura) dos expostos ao sol, que prefeririam as “[...] integrações dos fenômenos de toda ordem, as correspondências e correlações de fatos que procuram a explicação das realidades” (CARVALHO, 1945c, p. 1171). Por fim, vale pontuar que Delgado de Carvalho não estava isolado nessa ruptura, visto que ele pertencia a um movimento de orientação moderna da Geografia, o que também mereceria um pulo nos textos de Vlach (1989) e Ferraz (2009).

Para discutirmos a concepção pedagógica subjacente ao pensamento de Delgado de Carvalho, o movimento analítico poderia ser semelhante ao que foi feito no âmbito da epistemologia da Geografia. Se em “As três características do estudo geográfico” o ponto central seria o de abandonar a memorização excessiva nas aulas por meio da qualificação dos processos, em “Didática da Geografia” o tema ganha profundidade. Carvalho (1955) defende que a aprendizagem depende da experiência do aluno, daquilo que lhe motiva e lhe é significativo no seu cotidiano; que para aprender Geografia, é preciso que exista uma necessidade interna do sujeito, que percebe no conteúdo propósitos relacionados ao seu conhecimento prévio; finalmente, que ninguém aprende só ouvindo, decorando e copiando, mas agindo sobre o objeto de estudo: resolvendo, logo, problemas reais.

Com esta breve síntese, identificamos que Delgado de Carvalho se mostrava simpático às pedagogias ativas fomentados pela Escola Nova, um processo de ruptura pedagógica que pautou o debate educacional na primeira metade do século XX. Não por acaso, Carvalho (1955) abre seu texto fazendo referência a Lourenço Filho, um dos expoentes desse enfoque. Por isso, agrupar ao comentário o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, ou reflexões sobre as interlocuções entre Geografia escolar e escolanovismo, como as feitas por Rocha (2009) e Batista (2018), pode ser produtora.

4.2. Livia de Oliveira

“Contribuição dos estudos cognitivos à percepção geográfica” é um texto importante para compreendermos o pioneirismo de Livia de Oliveira, professora emérita da Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, licenciada em Geografia e História pela Universidade de São Paulo e doutora em Ciências pela Universidade de Campinas. Neste texto – publicado na revista *Geografia*, em 1977 – encontramos uma dupla preocupação dos estudos dessa notável figura do ensino de Geografia: a percepção geográfica e a alfabetização cartográfica. Por outro lado, também podemos entendê-lo como um esboço do programa de pesquisa levado a cabo por Livia nos anos posteriores, em que ela se notabilizaria por fundir a perspectiva humanista aos estudos sobre cartografia escolar. Nesse sentido, creio que a explicação deva ser criteriosa e o comentário, por sua vez, instrumentalizado enquanto um campo de possibilidades.

Inicialmente, anotemos que tanto o tema central quanto o problema posto em questão por Livia de Oliveira se alojam numa mesma grade de inteligibilidade, substanciada pelo sentimento de que caberia ao ensino de Geografia atualizar-se nos seus fundamentos teórico-metodológicos.

O primeiro momento do texto trata a respeito dos estudos sobre os aparatos perceptivos. Dentre as concepções que estudavam o ato perceptivo, duas escolas dominavam as discussões: o inatismo e o empirismo (OLIVEIRA, 1977). Na primeira perspectiva, o aparato de percepção está

posto *a priori* para o que virá depois, de forma que cada sujeito possui uma bagagem hereditária impressa na sua herança genética. O empirismo, por seu turno, baseia-se na noção de que o sujeito é tábula rasa, em que a experiência engendra a percepção; a estrutura do intelecto se desenvolve junto aos sentidos. Livia abriga-se para além dessa dicotomia: para ela, não há construção do objeto geográfico sem que haja experiência. Porém, o ato de experimentar pressupõe estágios gradativos, distinguidos entre si como *sensação e percepção* (OLIVEIRA, 1977). Se o aspecto sensitivo deve ser tomado como primeiro contato, a percepção se impõe como a abstração sofisticada por parte do sujeito, que não copia o mundo em sua mente, mas o representa. Com efeito, existiria uma complexidade de ações que se impõem a partir das relações entre o sujeito que percebe e o objeto que é percebido. Para perceber, não basta possuir categorias sensitivas, mas também fazer com que elas sejam postas em condições de atividade. A compreensão dos objetos depende de um processo interativo, em que a maneira através da qual o campo visual se apresenta pressupõe a descentração cognitiva do sujeito (OLIVEIRA, 1977).

Mas existiriam etapas cognitivas no interior das estruturas perceptivas: os processos mentais topológicos, projetos e euclidianos (OLIVEIRA, 1977). No que toca o processo topológico, entende-se que a primeira aproximação do espaço por parte da criança é orgânica e dependente da movimentação do corpo. Com as relações projetivas, o sujeito passa a coordenar as relações dos objetos uns com os outros, de forma que pode projetar um ponto de vista diferente do seu, colocando-se no lugar do próprio objeto ou de alguém que o observa. O terceiro nível é o euclidiano: por ser simultâneo às relações projetivas, associa-se ao entendimento da coordenação dos objetos entre si, subordinando o espaço ao plano matemático.

O texto se fecha com a descrição de uma pesquisa realizada por Livia com crianças em idade escolar no município de Rio Claro/SP. Esse estudo procurava verificar a construção do espaço entre esses alunos tomando como medida as relações topológicas, projetivas e euclidianas. As conclusões são apresentadas com objetividade. Para Oliveira (1977), noções como as de *direita/esquerda*, *acima/abaixo*, *ponto de vista próprio/ponto de vista do outro* em relação a um objeto estavam ligadas à orientação espacial, de forma que relações projetivas e euclidianas não maturadas podem inviabilizar o entendimento do mapa. Como poucos daqueles alunos sequer possuíam habilidades de lateralidade e descentralização, Livia sinalizava que a possibilidade de alavancar o entendimento da linguagem do mapa em termos de escala, localização e distribuição seria impossível. Eis que, ao final do texto, emergia a sua tese: a necessidade de uma refundação dos estudos cartográficos escolares, assentada num método proveniente da Psicologia e da Biologia; a obrigatoriedade, nesse caso, do professor de Geografia dialogar com Jean Piaget. Mas para avançarmos nessa discussão, o texto deixa aberto algumas perguntas. Tais lacunas devem ser preenchidas pelo comentário.

Um recomendável ponto de partida para compreendermos os conceitos da epistemologia genética pelos quais Livia de Oliveira se interessa reside nas obras *O nascimento da inteligência na criança* e *Psicologia da inteligência*. Investigando os processos de construção do conhecimento, Piaget (2008) coloca que eles podem ser considerados como a síntese da relação da criança com o meio social, prospectada pelas transformações que o primeiro realiza no segundo (assimilação) e o segundo impõe ao primeiro (acomodação). A mesma lógica se aplica à percepção. Ela depende da experiência associada a um campo sensorial, que lhe disponibiliza elementos passíveis de contrapor ou afirmar o egocentrismo do sujeito. O ato perceptivo está mergulhado pelo relativismo da subjetividade, que pode deformar a realidade e subordiná-la aos interesses do sujeito. Porém, um patamar superior é dado pela inteligência, uma operação que não está limitada às impressões individuais, mas as utiliza como alavancas para construir conhecimentos do eu individual (PIAGET, 1978). Assim, o sujeito decompõe e recompõe o objeto em pensamento, sem a necessidade da sua presença, capacitando-se para operar tanto com formas abstratas quanto com símbolos, conceitos e representações. No que compete à alfabetização cartográfica e à construção do raciocínio geográfico, o entendimento de como o espaço ausente passa a ser representado pela criança é de suma importância para o ensino de Geografia.

Por outro lado, um comentário vai encontrar, no interior do próprio texto, raízes para pensarmos a leitura da paisagem numa perspectiva piagetiana. Mas, para tanto, necessitará de outras fontes, como um ensaio escrito pela própria Livia, no qual se coloca que a percepção e a inteligência têm em comum com a Geografia o processo de leitura da paisagem, definida pela junção de um ponto de vista à noção de totalidade (OLIVEIRA, 2000). Paisagem é tudo aquilo que se vê, tudo aquilo que percebemos mediante o olhar. Definir paisagem é supor uma atividade do sujeito. Contudo, a paisagem é o resultado de uma acumulação de tempos que define a historicidade de uma sociedade (OLIVEIRA, 2000). Desse modo, é preciso entender sua posição em relação ao espaço geográfico, diálogo local-global de idas e vindas que são inapreensíveis apenas pelo ponto de vista do sujeito. Com efeito, entre as habilidades subjacentes ao raciocínio geográfico, está a significação da imagem paisagística, ato de inteligência que dá sentido aos dados sensoriais e elabora estruturas novas, ultrapassando os limites do real.

4.3. Lana de Souza Cavalcanti

Doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo, mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás e licenciada em Geografia por essa mesma instituição, podemos afirmar com certa margem de segurança que a professora Lana é a principal referência bibliográfica do ensino de Geografia no Brasil desde o período de redemocratização, ao final da década de 1980.

Amplamente citada pelos livros *Geografia, escola e construção de conhecimentos*, *Geografia e práticas de ensino* e *A Geografia escolar e a cidade*, também frequente são os usos de textos e artigos de sua autoria cujas preocupações abrangem desde questões teórico-metodológicas, como também as relações entre o pensamento geográfico escolar com o espaço urbano. Penso, no entanto, que o ensaio “Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia”, publicado pelo *Caderno Cedes* em 2005, possa ser indicado como uma síntese produtiva da obra de Cavalcanti, além de possuir elementos a partir dos quais podemos explicá-lo e comentá-lo proficuamente.

Como o próprio título sinaliza, o tema central do texto se refere às possíveis interlocuções do ensino de Geografia com o pensamento do psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky. Conforme a tese de Cavalcanti (2005), o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, assentados nos processos de internalização, mediação semiótica e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), podem contribuir para a formação dos conceitos geográficos, em especial os de natureza, lugar, paisagem, região e território.

Com o tema e a tese postos de saída, a autora está livre para encaminhar as etapas do seu texto. Para tanto, ele foi setorizado em três frentes investigativas: a) os fundamentos da psicologia histórico-cultural de Vygotsky; b) como os processos de ensino e aprendizagem podem acontecer sob o viés da mediação semiótica; c) a construção dos conceitos geográficos.

No que toca a primeira seção, Cavalcanti (2005) põe em relevo o caráter histórico e social dos processos psicológicos superiores, que são exemplificados por meio da leitura e da escrita. Uma função mental de patamar elevado depende intimamente da atividade coletiva e do convívio com os diferentes, de modo que uma criança, sozinha, não é capaz de pensar o seu meio a partir de signos. O empírico abstraído depende da memória e do pensamento e esses são arrolados mediante influência da vida social. O sujeito primeiro recebe estímulos e contradições provenientes de operações externas para aí sim poder internalizar o pensamento e transformar os conteúdos materiais em tópicos da consciência. Logo, “A formação da consciência, das funções psicológicas superiores, ocorre, então, a partir da atividade do sujeito, com a ajuda de instrumentos socioculturais, que são os conteúdos externos, da realidade objetiva” (CAVALCANTI, 2005, p. 189). Essa relação não acontece em termos de adaptação (como diria Piaget), mas sim dialeticamente, posto que os homens e mulheres transformam a natureza ao mesmo tempo em que se transformam. E é a linguagem que faz com que nos apropriemos semioticamente dessas operações, pois ela compõe, controla, decompõe e recompõe o pensamento, permitindo-nos relações com o mundo no âmbito da representação. Linguagem coletiva e histórica, que puxa “para cima” o desenvolvimento cognitivo.

Na segunda seção, Lana Cavalcanti anexa o conceito de ZDP à construção das categorias estruturantes da Geografia. É pontuado que um ensino de qualidade não espera os estágios de

desenvolvimento do pensamento, mas os adianta por meio de processos mediadores entre o aluno e os signos históricos e científicos, isso tudo estando sob a responsabilidade do professor. Com o auxílio do docente – e também dos seus colegas -, o estudante avança nas ações mentais superiores, apropriando-se do contexto complexo em que ele se encontra; através da pressão dialética exercitada pelo método pedagógico de resolução de problemas, ele se põe em relação de conflito com a realidade, agindo e refletindo sobre ela. Por conseguinte, a formação de conceitos na escola depende da atividade do aluno, mediada pela cultura e intermediada pelo professor; é em torno desse direcionamento que a criança poderá atravessar as três fases de desenvolvimento, isto é, o “conglomerado vago e sincrético de objetos isolados”, “o pensamento por complexos” e, por fim, a própria formação dos conceitos (CAVALCANTI, 2005).

Finalmente, quando a professora Lana põe em perspectiva as imbricações da psicologia vygotskyana ao ensino de Geografia, isso se faz necessário para validar a tese. Em outras palavras, “[...] o desenvolvimento de um raciocínio espacial conceitual pelos alunos depende, embora não exclusivamente, de uma relação intersubjetiva no contexto escolar e de uma mediação semiótica” (CAVALCANTI, 2005, p. 198). Para que eles consigam compreender os significados subjacentes à linguagem geográfica, orbitados em torno da noção-mestre *espaço geográfico*, é preciso que a espacialidade cotidiana discente seja abarcada pelo professor, sem que ele o faça, no entanto, em termos de acomodação ou validação dessas vivências. É o oposto: interlocução dialética que é, a experiência deve ser confrontada pelos conceitos, que explicam cientificamente como o mundo é e, enquanto isso, permitem aos sujeitos raciocinarem geograficamente. Eles são ferramentas intelectuais que quando operadas em dadas escalas atribuem significado aos lugares e recompõem abstratamente o prisma do vivido. São por essas razões que Cavalcanti encerra o artigo discutindo percursos possíveis para ensinar e aprender Geografia a partir do espaço citadino e dos processos de urbanização, que seriam alavancas para o entendimento de noções como as de rede urbana, metrópole, paisagem, modo de vida, dentre outras articulações teórico-metodológicas.

A meu ver, um comentário dessa produção talvez não deva iniciar-se pelas articulações entre ensino de Geografia e o pensamento vygotskyano que vêm sendo feitas nas últimas décadas, haja visto que a própria Cavalcanti é uma pioneira nessas reflexões. No entanto, se pensarmos a psicologia histórico-cultural no interior de uma grade de inteligibilidade, em que o trabalho docente é, simultaneamente, político e revolucionário, duas bibliografias parecem se impor. Refiro-me ao livro de Duarte (2001) e à transcrição de uma conferência dada por Saviani (2014). Sobre a primeira fonte, o capítulo “Em defesa de uma leitura marxista da obra de Vygotsky” vincula com nitidez o pensamento do psicológico bielo-russo ao projeto de sociedade marxista, pautado em torno de questões como a igualdade, o trabalho como princípio ontológico e a justiça social; Duarte (2001) define Vygotsky como um intelectual transgressor, comprometido com transformações sociais que

deperderiam, entretanto, da apropriação dos indivíduos dos conceitos científicos: um trabalho, assim, engajado. É uma leitura aconselhável para entendermos que se Lana Cavalcanti sugere pensar as cidades brasileiras junto à perspectiva histórico-cultural, certamente ela está sinalizando uma possibilidade de transformação das assimétricas questões urbanas, como a questão da moradia, o transporte e as causas ambientais. Por outro lado, caso lermos a professora Lana com o auxílio de Saviani (2014) e a sua *pedagogia histórico-crítica*, não apenas a lógica dialética do materialismo histórico será enfatizada, como adentraremos numa concepção em que a escola (ainda que aparelho ideológico de Estado) têm papel revolucionário, pois ao permitir à classe trabalhadora um acesso sistematizado ao saber científico e seus respectivos instrumentos, estamos oferecendo-lhe condições para pensar questões como a mais-valia, o fetiche da mercadoria, a alienação e o desenvolvimento espacial desigual.

5. PARA NÃO DIZER QUE...

.... Não houve espaço para a opinião do leitor.

.... Não discuti critérios a partir dos quais o estudante possa julgar se o texto atende, ou não, às premissas argumentativas que ele impôs para si mesmo.

.... Não abri um espaço de manobra no qual será possível verificar tanto se o texto lido tem aderência à determinada área, como também se ele se impõe como necessário à prática do docente.

Para não dizer que não me referi a esses elementos, encerro esta tentativa de compartilhar uma metodologia de leitura própria à formação do professor de Geografia dizendo que não me esqueci dessas questões. No entanto, por crer que a leitura demanda o uso técnico da explicação e do comentário, tais deslocamentos devem vir após, e nunca antes, de um estudo rigoroso e analítico do que o autor fez. Ora, ele assumiu o risco de colocar seu pensamento à prova da discussão acadêmica, tendo que, para tal, circunstanciar suas ideias aos domínios estritos da linguagem. Por isso, lhe devemos a leitura sistemática.

Porém, uma vez passando pelos percursos metodológicos, o estudante deve identificar se o texto cumpre o que promete, isto é: 1) se toma por verdade o que apenas está em questão; 2) se emite juízos de valor a partir de causas específicas; 3) se constrói os argumentos sem uma base teórico-metodológica que lhes sustentem; 4) se a tese resiste ao confronto conceitual; 5) se as conclusões são contraditórias às premissas iniciais. Em outras palavras, trata-se de problematizar as possíveis interlocuções da obra com o campo do ensino de Geografia.

Para encerrar, um conselho que talvez soe óbvio. Não há leitura que se encerre, não há texto que se esgote. Pensando com Deleuze (1988, p. 127), para o qual “[...] nada muda no objeto que se repete, mas muda alguma coisa no espírito que o contempla”, um clássico deve ser lido e relido,

colocado em questão pelo tempo e pelo espaço. Das primeiras às últimas leituras, não somos e nem seremos os mesmos; hoje estudantes, amanhã professores, futuramente pesquisadores, muda-se o *lugar do olhar*.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 641-656, 2011.

BATISTA, B. N. O ensino de Geografia paga tributo à Escola Nova? **Geosaberes**, Fortaleza, v. 9, n. 19, p. 1-16, 2018.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 317p.

CARVALHO, D. de. As três características do estudo geográfico. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 23, p. 1667-1670, 1945a.

_____. O sentido geográfico. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 25, p. 7-10, 1945b.

_____. Evolução da Geografia Humana. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 33, p. 1163-1172, 1945c.

_____. Didática da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 125, p. 193-197, 1955.

CARVALHO, M. Sobre a filosofia e a história da filosofia: entrevista com Marilena Chauí. In: CORNELLI, G.; CARVALHO, M. (Orgs.). **Filosofia e formação**: volume 1. Cuiabá: Central de Texto, 2013.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino da Geografia. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, 2005.

CORDEIRO, D. S.; FURTADO, J. P. **Arte da Aula**. 1. ed. São Paulo: Edições Sesc, 2019. 239p.

COSSUTTA, F. **Elementos para a leitura dos textos filosóficos**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 264p.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. 1. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. 420p.

DUARTE, N. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskyana. 5. ed. Campinas: Autores Associados. 2001. 384p.

ECO, U. **Interpretação e superinterpretação**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993. 184p.

_____. **Os limites da interpretação**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995. 380p.

FERRAZ, C. B. Delgado de Carvalho e a Geografia no Brasil: pioneirismo e contribuições. In: SANTOS, M. M. (Orgs). **Geografia e Política**: a contribuição de Delgado de Carvalho e Therezinha de Castro. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009.

GHIRALDELLI JR., P. Treze “teses” sobre a pós-graduação no Brasil em Filosofia, Ciências Sociais e Educação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. (Orgs). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2012.

HOUELLEBCQ, M. **O mapa e o território**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012. 400p.

MOREIRA, R. **O pensamento geográfico brasileiro, volume 1: as matrizes clássicas originárias**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015. 192p.

OLIVEIRA, L. Contribuição dos estudos cognitivos à percepção geográfica. **Geografia**, Rio Claro, v. 2, n. 3, p. 61-72, 1977.

_____. Percepção da paisagem geográfica: Piaget, Gibson e Tuan. **Geografia**, Rio Claro, v. 25, n. 2, p. 5-22, 2000.

PIAGET, J. **Psicologia da Inteligência**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983. 202p.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 392p.

ROCHA, G. O. Por uma Geografia Moderna na sala de aula: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do ensino de Geografia no Brasil. **Mercator – Revista de Geografia da UFC**, Fortaleza, v. 8, n. 15, p. 75-94, 2009.

SARTRE, J. **Que é a literatura?** São Paulo: Ática, 2004. 298p.

SAUER, C. O. A educação de um geógrafo. **GEOgraphia**, Niterói, v. 2, n. 4, 2000.

SAVIANI, D. A Pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014.

FOLSCHEID, D.; WUNENBURGER, J. **Metodologia filosófica**. São Paulo: Martins Fonte, 2006. 416p.

VLACH, V. R. Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a “Orientação Moderna” em Geografia. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **Geografia e ensino: textos críticos**. Campinas: Papirus, 1989.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus logico-philosophicus**. 1. ed. São Paulo: EDUSP, 2001. 280p.

Trabalho enviado em 26/10/2020

Trabalho aceito em 15/04/21