

CINTIA SHUKUSAWA KANASHIRO

**LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA:
PNLD, materialidade e uso na sala de aula**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Área de Concentração Interfaces Sociais da Comunicação, Linha de Pesquisa Políticas e Estratégias de Comunicação, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Ciências da Comunicação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Otilia Bocchini.

São Paulo
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Nome do Autor: Cintia Shukusawa Kanashiro

Título da Dissertação: Livro Didático de Geografia – PNLD, materialidade e uso na sala de aula.

Presidente da Banca: Prof. Dra. Maria Otilia Bocchini.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Aprovada em:

_____/_____/_____

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
a mágica presença das estrelas!*
(Mario Quintana)

Dedico este trabalho ao meu sogro, Seike Kanashiro, que nos deixou uma mensagem de vida e de partida: para que reflitamos sempre sobre nosso papel no mundo e sobre quem queremos ser.

Ao Alexandre, grande parceiro, companheiro de todas as horas e de todos os projetos.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Roberto e Alice, exemplos de dignidade, justiça e generosidade. Agradeço-lhes pelo apoio e dedicação constantes, o que me permitiu chegar até aqui.

Ao Alexandre, pessoa iluminada, obrigada pelo amor, pela amizade e compreensão.

À professora Lúcia e a seus alunos, por abrirem as portas da sala de aula e por me ensinarem tanto. Mesmo sem compreender completamente as intenções da pesquisa, sempre foram solidários e contribuíram muito para que eu conhecesse as práticas escolares.

A Maria Otilia Bocchini pela orientação prestada no desenvolvimento deste trabalho e pelo apoio nos momentos mais difíceis.

Aos professores Cecília Hanna Mate e Edmir Perrotti pelas sugestões e orientações apresentadas no exame de qualificação e por me ensinar muito, principalmente a acreditar que as mudanças ainda são possíveis.

A Paty, Miwa e Magdalena Tamachiro, pelo carinho e apoio afetivo.

Aos colegas com os quais dividi idéias, projetos e trabalhos, especialmente Ana Maria Pecchiai Figueiredo e Elizabeth Auricchio.

RESUMO

KANASHIRO, Cintia Shukusawa. **Livro didático de Geografia – PNLD, materialidade e uso na sala de aula**. São Paulo, 2008. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. 163 p + anexos.

O trabalho analisa o percurso estabelecido pelo livro didático de Geografia *Trança Criança*, volume de 4ª série, desde as diretrizes e avaliação do MEC, no contexto do Programa Nacional do Livro Didático, até o uso numa determinada sala de aula. *Trança Criança* foi a coleção de Geografia mais bem avaliada pelo MEC no PNLD 2004. O objeto selecionado permitiu examinar práticas e representações de atores da cadeia do livro didático: MEC e avaliadores; indústria editorial (autores, editores e técnicos de editoração); e, por fim, professora e alunos de uma sala de aula. O estudo aborda a materialidade do livro e a descrição enunciada de conteúdo (geográfico e pedagógico), e observa seu uso com princípios de orientação etnográfica. Verificou-se que o livro foi pouco usado e de modo diferente do enunciado pelos protocolos de leitura; a disciplina Geografia desenvolvida na sala de aula também se distanciou do conteúdo do livro. Tal fato revela que as práticas pedagógicas inserem-se numa dinâmica interna própria e se relacionam àquilo que se denomina cultura escolar (Chervel). Isso pode contribuir para elucidar a distância entre o que se pretende no discurso oficial e o que sucede no âmbito escolar; entre o que preconiza a ciência de referência e o que ocorre na prática geográfica escolar; entre o que traz o protocolo de leitura do livro e o uso que se faz dele. A pesquisa revelou também problemas na escolha do livro naquela realidade escolar, mas que podem se repetir no país em outros contextos e situações: os professores que estavam lecionando para a 4ª série na ocasião da pesquisa não haviam participado da escolha do livro no PNLD 2004. No PNLD 2007, eles atuaram efetivamente e fizeram a seleção, embora não se saiba se os que escolheram os livros são os mesmos que os usariam na sala de aula, porque pode haver mudança de professores nas escolas de ano para ano. O *Guia de Livros Didáticos* foi pouco manuseado pelos professores, que consideraram sua linguagem de difícil leitura e excessivo o número de páginas para cada disciplina. Os professores entrevistados relataram que preferem verificar os livros, folhear suas páginas para poder escolher, em vez de se basear apenas na consulta ao *Guia*. O estudo de caso apresentado revela que muito ainda está por construir na política de livros didáticos, que precisa ser dialógica com as escolas, em virtude da dinâmica interna, rotina, dificuldades e cultura própria dessas instituições.

Palavras-chave: livro didático, PNLD, materialidade, usos do livro didático, Geografia.

ABSTRACT

KANASHIRO, Cintia Shukusawa. **Geography's textbooks – PNLD, material and use in the classroom.** São Paulo, 2008. Thesis (Master). University of São Paulo. 163 p.

The assignment analyzes the route established by the didactic geography textbook *Trança Criança*, 4th grade volume. It traces the basic route from the guidelines and evaluation of MEC, in the context of the National Didactic Textbook Program (PNLD), up to the moment of use in a determined classroom. *Trança Criança* was considered the best collection of Geography textbooks as evaluated by MEC at PNLD 2004. The selected object allowed for the examination of practices and representations of actors from the textbook: MEC and evaluators; publishing industry (authors, editors and publishing technicians); and, finally, teachers and students in the classroom. The study dealt with the book's material and a description of the stated content (geography and pedagogy), and observed their use with the principles of ethnography. The book was used very little and in a way contrary to that stated in literary protocols; the geography course developed in the classroom was also different than the content in the book. That fact reveals that the pedagogical practices are inserted with their own internal dynamics and relate to that which is called school culture (Chervel). This could help explain the distance between that intended in the official curriculum and that which succeeds in the educational environment; between that which proclaims the science of reference and that which occurs in real school geography practices; between that which brings the book's reading protocol and its use. This research also reveals problems in choosing the book within that school's reality, but might be able to repeat itself around the country in other contexts and situations: the teachers that were teaching to the 4th grade during this research had not participated in choosing the book at PNLD 2004. At PNLD 2007, they effectively took part and made the selection, even though they didn't know if the ones that chose the books were the same ones that used them in the classroom, because the teachers could have changed from year to year. The *Textbook Guide* was handled very little by the teachers. They considered it difficult reading and excessive in the number of pages for each course. The teachers that were interviewed reported that they prefer to verify the books, leafing through the pages in order to make a choice, instead of just basing their decision on the *Guide*. The study of the case presented reveals that there is still a lot to do when it comes to textbook policies.

There needs to be dialogue with the schools in virtue of the internal dynamics, routines, difficulties and their own separate cultures.

Key words: textbooks, PNLD, material, uses of textbooks, Geography

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	1
1.1	O que é o livro didático.....	1
1.2	Vertentes de análise sobre o livro didático	6
2.	OBJETIVOS E MÉTODO	24
2.1	Objetivo geral	24
2.2	Objetivo específico	40
2.3	Método	42
3.	O INÍCIO DO PERCURSO INVESTIGATIVO: MEC – MAIOR COMPRADOR DE LIVROS DIDÁTICOS – E A VOZ DOS AVALIADORES	54
3.1	O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD	54
3.2	<i>O Guia de Livros Didáticos 2004</i> : o caso de Geografia	60
3.3	<i>Trança Criança</i> , a coleção mais bem avaliada no PNLD 2004: parâmetros de qualidade do ponto de vista do MEC	67
4.	ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES EDITORIAIS: <i>TRANÇA CRIANÇA 4ª SÉRIE</i> – ASPECTOS DA MATERIALIDADE	75
4.1	Materialidade: Aspecto físico de <i>Trança Criança 4ª série</i>	77
4.2	Materialidade: A estrutura do livro e a proposta enunciada de conteúdos geográfico e pedagógico	92
5.	O FIM DO PERCURSO INVESTIGATIVO: USOS DE <i>TRANÇA CRIANÇA 4ª SÉRIE</i> EM UMA SALA DE AULA, O TRABALHO DESENVOLVIDO EM GEOGRAFIA E A VOZ DA PROFESSORA	106
5.1	Entre práticas e representações: A voz da professora	106
5.2	Usos do livro didático e os protocolos de leitura: entre o impresso e a maneira de ler	130
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	157

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	160
ANEXOS	164

1. INTRODUÇÃO

1.1. O que é o livro didático

Livro didático. Falar sobre este objeto é, sem dúvida, envolver-se em um tema polêmico. Ao refletir sobre a natureza complexa e a especificidade do livro didático, é possível compreender o motivo da controvérsia que o envolve e a grande quantidade de pesquisas científicas relativas ao tema.

É difícil definir o livro didático, e pensá-lo implica considerar sua função escolar e também a interferência de várias pessoas em sua produção, circulação e consumo. Significa refletir sobre a contradição entre a finalidade educativa, de um lado, e a lucrativa, de outro; colocar em choque os interesses elevados, ligados ao conhecimento e à formação do ser humano, e os políticos e econômicos, ligados à instrumentalização como política educacional e à indústria cultural. Essa reflexão pode ocorrer de forma mais intensa em países como o Brasil, cuja produção desses materiais cabe à iniciativa privada e é orientada por políticas governamentais.

Alguns pesquisadores analisam e elucidam todas essas questões. Vejamos alguns pontos.

O pesquisador francês Alain CHOPPIN (2001) traz uma contribuição teórica de amplitude à investigação histórica do livro didático, em países ocidentais e orientais. Para ele, os manuais escolares podem ser definidos como ferramenta pedagógica destinada a facilitar a aprendizagem; constituem um suporte dos conteúdos que a sociedade valoriza e quer passar aos jovens; devem estar de acordo com os programas oficiais, quando estes existem; e, por fim, transmitem um sistema de valores e uma ideologia. Na França, no século XIX, os manuais escolares exerceram ainda um papel determinante na unificação lingüística do território.

Em outro texto, o autor enfatiza as quatro funções essenciais do manual escolar, que podem variar segundo o lugar, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e os usos: função referencial ou curricular (tradução fiel do programa ou uma de suas possíveis interpretações, quando há livre-concorrência); função instrumental (métodos de aprendizagem, atividades, exercícios); função ideológica e cultural (língua, cultura e valores das classes dominantes e objeto privilegiado de construção da identidade nacional) e função documental (entendido como um conjunto de documentos textuais ou iconográficos). (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Michael APPLE¹ (1995) menciona a predominância dos livros didáticos na determinação do trabalho docente nos Estados Unidos. Segundo o autor, a maioria dos currículos das escolas americanas é definida pelo livro didático. Ele afirma que “os livros didáticos estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países do mundo (...). São os textos destes livros que freqüentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida”. (p. 81-82).

De acordo com Circe BITTENCOURT (1997b), o livro didático é um instrumento de comunicação, produção e transmissão do conhecimento, integrante da tradição escolar há pelo menos dois séculos. Desde o século XIX ele tem sido o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais diversas salas de aula e condições pedagógicas. Em relação ao currículo, a autora diz que o livro didático vem “servindo como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor”. (p.72-73).

Kazumi MUNAKATA (1997), dando menos ênfase aos currículos e aos aspectos ideológicos, busca analisar o livro didático do ponto de vista da produção, envolvendo especificamente dois atores: editores e autores. Destaca a importância de observar essa dimensão inerente ao livro didático:

Talvez seja interessante perceber, então, que a realização do lucro só é possível porque essas mercadorias são também cristalizações do trabalho efetivado por um contingente de trabalhadores mais ou menos especializados, executando tarefas distribuídas segundo um esquema de divisão de trabalho mais ou menos pormenorizado. Nesse mundo humano, demasiadamente humano, esses trabalhadores, agentes da produção editorial, que vendem a alma para o capital, fazem-no até mesmo pensando na melhoria da qualidade de ensino, do mesmo modo que um médico assalariado, por exemplo, ao engordar o lucro do patrão, pode também procurar atender bem o paciente. Se o efeito disso é a retroalimentação do sistema é outra história. (p. 34).

Rosa Lydia CORRÊA (2000), em artigo que trata do livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação, também enfatiza a importância de estudar esse objeto considerando a produção e a comercialização. Justifica que as relações entre escola e mercado estão se tornando cada vez mais complexas, pois o comércio de livros escolares significa possibilidade de vendas e lucros, como ocorre no Brasil. Assim, constituem

¹ APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995 apud SCAFF (2000, p. 8).

objeto que não só veicula conceitos e valores presentes em um dado momento histórico e transmite condutas socialmente válidas, mas também produz muito lucro. E acrescenta:

O parâmetro da comercialização [...] requer que sejam postos em questão, como elementos de análise, os pressupostos pedagógicos que supostamente orientam a organização e a produção desse tipo de material escolar. Além da natureza diferenciada que está na base da existência desse tipo de livro, ele exige uma organização interna diferenciada em virtude das exigências didáticas que lhe são atribuídas, tanto no que se refere à distribuição do conhecimento, quanto pelo modo de enveredar por ele através das *tarefas* correspondentes às informações a serem assimiladas.

Provavelmente, nenhum material escolar sofreu tanto as influências das leis de mercado quanto esse. Fundamentalmente porque as políticas do livro escolar mantiveram conectados os interesses estatais aos privados. (p. 22).

Assim, segundo a pesquisadora, deve-se atentar para essas relações e admitir que a presença desse objeto da cultura escolar não é natural e, portanto, traz consigo intencionalidades mercantilistas.

Jeane SILVA (2006) também destaca o papel tradicional do livro didático como um dos “lugares formais do conhecimento escolar, pelo menos daquele saber julgado necessário à formação da sociedade e dos seus indivíduos”. (p. 34). É parte da identidade profissional do professor e atravessa a vida do estudante. “Apenas por questões econômicas, ou por alternativas pedagógicas, não estaria presente em classe e, nesse caso, não deixaria lacunas, mas cederia lugar a outros procedimentos ou, no mínimo, a anotações”. (p. 34).

A pesquisadora ressalta que o livro didático remete a um debate significativo sobre a educação brasileira, no que diz respeito às políticas do Estado, às ideologias, aos métodos, aos currículos. Para ela, estudar esse objeto nem sempre é uma tarefa fácil ou agradável, “pois se percebe que, pelo seu teor polêmico, pela associação que se faz a algo que envelhece ou desatualiza-se rapidamente, ou ainda pela marca comercial que carrega, nem sempre o livro didático é visto com bons olhos pela academia”. (SILVA, 2006, p. 34).

Encerrando as tentativas de situar e definir o que seja o livro didático, pode-se usar este resumo de BITTENCOURT, extraído de dois de seus textos (1997b, 2005)². A

² A autora discute a complexidade do livro didático baseando-se em citação de CHOPPIN, Alain. L'histoire des manuels scolaires: une approche globale. **Histoire de l'éducation**, Paris, INRP, n. IX, déc. 1980, p. 1-25.

autora diz que, apesar de o livro didático ser um objeto familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo, dada a sua natureza complexa:

O livro didático é, antes de tudo, uma *mercadoria*, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores (...).

Mas o livro didático é também um *depositário dos conteúdos escolares*, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares: é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais de uma sociedade em determinada época. O livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular. Nesse processo, ele cria padrões lingüísticos e formas de comunicação específicas ao elaborar textos com vocabulário próprio, ordenando capítulos e conceitos, selecionando ilustrações, fazendo resumos etc. (BITTENCOURT, 1997b, p. 72).

Além de explicitar os conteúdos escolares, é um *suporte de métodos pedagógicos*, ao conter exercícios, atividades, sugestões de trabalhos individuais ou em grupo e formas de avaliação do conteúdo escolar. (...)

Juntamente com essas dimensões técnicas e pedagógicas, o livro didático precisa ainda ser entendido como *veículo portador de um sistema de valores*, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade.

As interferências de professores e alunos também fazem parte da compreensão do livro didático. Como seu público-alvo [professores e alunos] utiliza os conteúdos, os instrumentos de aprendizagem, a ideologia e os valores nele contidos? (Idem, 2005, p. 302).

Entender a natureza do livro didático se justifica por causa do papel que ele desempenha na cultura escolar. Apesar de todas as críticas e polêmicas, o livro didático tem sido e ainda é considerado um instrumento fundamental na escolarização e no cotidiano educacional brasileiro. É parte integrante deste, em maior ou menor grau, como constata pesquisas e estudos acadêmicos.

Em um dos artigos de uma revista dirigida a professores também se discute que o livro didático, embora tenha sofrido duros ataques e sido considerado por muitos o vilão da má qualidade de ensino – houve quem chegasse ao ponto de propor sua extinção –,

continua sendo um instrumento fundamental de trabalho e certamente permanecerá nessa condição por muito tempo³.

Em um país onde as condições de trabalho obrigam muitas vezes o professor a se submeter a jornadas em várias escolas e turnos, o livro didático pode assumir um papel maior. E há tantas tarefas e problemas a serem resolvidos que o professor não dá conta de atender a tudo. Com pouco tempo para preparar as aulas e mesmo diante de sua formação, o professor acaba atribuindo ao livro maior poder nas decisões e no cotidiano da aula. O livro assume maior importância, determinando o que ensinar (conteúdos) e como ensinar (estratégias e métodos).

Além disso, a discussão sobre o livro didático ganha mais ênfase no país, em virtude de esse material constituir uma das políticas públicas, atualmente por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁴. O volume de investimentos realizados nos últimos anos transformou o PNLD no maior programa de livro didático do mundo.

Elisângela SCAFF (2000) comenta a importância atribuída ao livro didático não só por parte da política educacional brasileira, que investe constantemente na avaliação e no controle desse material. Para a pesquisadora, os Organismos Internacionais (OIs) também destacam a preocupação com esse material. É o caso do Banco Mundial (1995)⁵, que situa o livro-texto em quarto lugar de importância na aprendizagem dos alunos, sendo considerado, assim, mais importante do que o conhecimento, a experiência e o salário do professor. No Relatório da Comissão Internacional para a Unesco faz-se menção ao livro-texto como o “suporte mais fácil de manejar e mais econômico”⁶. (SCAFF, 2000, p. 2).

Analisando o papel do livro didático diante do cenário político e dos interesses internacionais, a autora alerta:

³ PRADO, Ricardo. Os bons companheiros. **Nova Escola**, ano XVI, n. 140, p. 14-20, mar. 2001.

⁴ De acordo com informações extraídas do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – www.fnde.gov.br –, em 1929 o governo brasileiro criou um órgão específico para legislar sobre a política do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL). Desde então, a ação federal nessa área vem se modificando, com o objetivo de fornecer às escolas das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal obras didáticas, paradidáticas e dicionários. Trata-se de política para adquirir e distribuir, universal e gratuitamente, livros didáticos, paradidáticos e dicionários para alunos matriculados nas escolas públicas do Ensino Fundamental. Atualmente, essa política está consolidada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que existe com esta denominação desde 1985, e no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Segundo a fonte, são programas mantidos pelo FNDE com recursos financeiros do Orçamento Geral da União e da arrecadação do salário-educação. Site acessado em: ago. 2006. O PNLD será explicado e contextualizado historicamente no capítulo 3 deste trabalho.

⁵ BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: estudio sectorial del Banco Mundial. Departamento de Educación y Políticas Sociales, mayo de 1995 (versión preliminar) apud SCAFF (2000, p. 1).

⁶ Segundo DELORS, J. (Org.). **Educación**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 1998, p. 192 apud SCAFF (2000, p. 2).

Partindo do pressuposto de que o Estado controla a produção e distribuição de livros-texto, determinando, em grande parte, o que será ensinado nas escolas, há que se ressaltar que muitas das orientações assumidas pelos Estados hoje, nos países em desenvolvimento, são determinadas pelos OIs [...]. Observe-se que mesmo que atribua importância ao conhecimento do professor o Banco [Mundial] não se empenha, de imediato, em financiar projetos de formação para o docente, revelando maior preocupação com os livros didáticos.

[...]

Dessa forma, o investimento em livros torna-se, além de mais barato, mais eficiente na consecução dos objetivos dos OIs, na medida em que possibilita o controle do trabalho docente e a liberação de tempo para o professor se dedicar às suas outras tarefas.

[...]

Essa preocupação pode ser evidenciada no discurso dos técnicos do Banco Mundial, quando postulam que a participação do pessoal docente nas decisões tomadas na escola pode melhorar a qualidade da aprendizagem, entretanto, para que essa participação fique restrita às questões da instrução é necessário uma “direção externa”, a qual se daria, nesse caso, através do plano de estudos. A atenção especial dos OIs em controlar o trabalho docente pode ser uma explicação para a priorização do seu treinamento em serviço [instrumental] em detrimento de uma formação realmente consistente.

Percebe-se pelas exposições anteriores que o livro didático é um objeto cultural controverso, de natureza complexa, com presença histórica destacada no cotidiano escolar e que envolve múltiplos interesses (conflitantes) e funções. Tal situação, como foi ressaltado, permite compreender os embates e as críticas em torno dele – seja nas escolas, envolvendo professores, alunos, pais, diretores, coordenadores; seja nos debates promovidos em encontros ou por meio de artigos reunindo opiniões de governo, políticos, intelectuais de diversas áreas, autores e editores. O livro didático há muito tempo vem sendo discutido, em nível local e internacional, com a presença de diversas esferas da sociedade.

Do ponto de vista acadêmico, os livros didáticos têm sido objeto de muitas pesquisas desenvolvidas no Brasil nos últimos trinta anos, com variados enfoques e linhas de análise. É o que se pretende discutir no item a seguir.

1.2. Vertentes de análise sobre o livro didático

Segundo BITTENCOURT (2004), o livro didático, depois de ter sido desconsiderado por bibliógrafos, educadores e intelectuais de diversas áreas do

conhecimento, entendido como produção cultural menor, começou a ser analisado de várias perspectivas, destacando-se o seu papel na configuração da escola contemporânea e os seus aspectos educativos.

O tema livro didático pode ser abordado de diferentes formas. Célia Cristina F. CASSIANO (2003) faz uma menção a Johnsen (1993)⁷, estudioso que elaborou um levantamento bibliográfico das pesquisas sobre os livros escolares na Europa e América do Norte e, com base nisso, propôs analisar a temática em quatro vertentes: 1. Investigações históricas; 2. Ideologia nos livros didáticos; 3. Usos dos livros didáticos; 4. Desenvolvimento dos livros didáticos.

Outro referencial das vertentes de análise pode ser encontrado na obra de Bárbara FREITAG e colaboradores (1997), que, desde a sua primeira edição, em 1989, foi considerada importante nos estudos sobre livros didáticos. Para fazer um levantamento das vertentes de análise do livro didático no Brasil, os autores basearam-se em alguns pressupostos e metodologia⁸. Apresentam o Estado da Arte do livro didático e fazem uma classificação da temática, introduzindo os principais tópicos e vertentes:

1. O histórico do livro didático (História cronológica⁹)
2. A política do livro didático (Estado)
3. A economia do livro didático (Estado e mercado)
4. O conteúdo do livro didático (Ideologia; conteúdo originado das ciências de referência; preconceitos e estereótipos em textos e ilustrações)
5. O uso do livro didático pelo professor e pelo aluno (Usos)
6. O livro didático em seu contexto

⁷ JOHNSEN, Egil Borre. **Libros de texto em el calidoscópico**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1993 apud CASSIANO (2003, p. 5-6).

⁸ O levantamento dos autores engloba produções sobre cartilhas, textos de leitura e livros didáticos para o Ensino Fundamental. É importante dizer que se concentra na produção de um determinado período – aproximadamente os anos de 1964 a meados de 1987. Por essa razão, seria interessante e de muita relevância que os mesmos autores ou outros pudessem prosseguir com o levantamento, envolvendo pesquisas posteriores, especialmente que abarcassem o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985. Os autores também se baseiam em alguns pressupostos e metodologia, dentre os quais o estudo do tema livro didático não pode ser feito isoladamente, sem se considerar o debate internacional; a discussão sobre o livro didático deve levar em conta o contexto do sistema educacional, da sociedade global e também da produção cultural e literária, especialmente destinada ao público infantil e juvenil.

⁹ Os termos entre parênteses não foram empregados pelos autores. Foram aqui inseridos como forma de apreender palavras-chaves que constituem temas centrais de pesquisas relacionadas ao livro didático. São palavras que revelam também agentes e atores principais que interferem na produção do livro ou exercem influência nessa etapa.

Além de sistematizar o campo de discussão sobre o tema, os autores, ao analisar cada vertente, trazem reflexões importantes, algumas que, por sinal, permanecem bastante atuais, embora o levantamento não englobe pesquisas após o PNLD, instaurado em 1985. Em cada um dos tópicos, procuram relatar quais os trabalhos de maior projeção publicados, quais as lacunas desses trabalhos e quais críticas lhes devem ser feitas, levando-se em conta o debate internacional, a realidade do ensino brasileiro e a questão da leitura e da alfabetização. Tecem conclusões a respeito de cada um desses tópicos.

Política do livro didático

Em relação ao aspecto da *política* do livro didático no Brasil, FREITAG e colaboradores, após a revisão bibliográfica, concluem que a crítica à política do livro didático limitou-se a alguns estudos isolados de intelectuais, principalmente João Batista Araújo OLIVEIRA (1984). Os trabalhos dele envolveram a dimensão política e também econômica do livro.

Outro fato apontado pelos autores é que as decisões em torno da política do livro se encerram no domínio de técnicos e de assessores burocratas governamentais, distantes da realidade escolar e que assumem a complicada tarefa de gerenciar a produção do livro didático de qualidade. Essa tarefa, na visão dos autores, não conta com a participação de outros atores sociais no processo, como ocorre em alguns países (atores como Igreja, associações científicas, sindicatos, organizações de pais, professores e alunos)¹⁰. O que deveria constituir um projeto político cuidadosamente elaborado e pensado para as escolas acaba virando uma política paternalista, assistencialista (livro destinado à “criança carente”) e burocrática (com foco na distribuição, ora centralizada, ora descentralizada), dando a falsa idéia de democratização ao deixar a cargo do professor (sobrecarregado, mal pago e mal formado) a tarefa de escolha do livro. A política do livro didático permanece uma colcha de retalhos, composta de decretos fragmentários que não constituem política integrada, com transformações sociais profundas. (FREITAG e colaboradores, 1997).

¹⁰ Apesar de no formato atual do PNLD se contar com a participação de outro ator (as equipes de universidades) na definição de diretrizes e avaliação do livro didático, as questões apontadas na obra de Freitag e colaboradores em relação à política do livro continuam atuais, pois faltaria ainda a participação de demais setores da sociedade, como os agentes escolares (professores, pais, comunidade escolar), num processo dialógico.

Existem outros estudos que analisam a política mais recente do livro e que consideram também a dimensão mercadológica. Um que pode ser mencionado é o de Eloisa de Mattos HÖFLING (2000). A autora questiona o fato de as políticas públicas sociais, do porte do PNLD, trazerem para o processo decisório mecanismos e interesses próprios de relações mercadológicas. Para ela, são necessárias mais discussões e análises apuradas, pois “é inegável que os parâmetros para análise, avaliação e mensuração de políticas sociais, de programas que envolvem gastos públicos, obedecem a uma lógica distinta – ao menos deveria ser assim – da que rege a esfera privada, no caso, a de mercado”. (p. 168).

Economia do livro didático

Sobre a dimensão *econômica*, a revisão feita por FREITAG e colaboradores (1997) demonstra que esta ainda é pouco estudada. Para os autores, algumas análises citam a atuação do Estado não só na esfera política, mas como o agente que estabelece as coordenadas da economia do livro didático, por ser seu grande consumidor. Assim, o Estado fixa o volume e o ritmo de produção, além de constituir um agente de controle e normatização.

Nessa vertente de análise, o livro didático é visto como mercadoria, um grande negócio do mundo editorial, pautado na lógica do sistema capitalista de produção, com finalidade de lucro. É um produto da indústria cultural, padronizado e pasteurizado, com valor de uso e de troca (objeto descartável e perecível, principalmente nas versões chamadas “consumíveis”, nas quais os alunos fazem as atividades no próprio livro).

MUNAKATA (1997) comenta as análises de aversão à mercadoria, aspecto que parece ser o mais repugnante para estudiosos do livro didático. Para esta linha de análise, tratar-se-ia de um terreno [mercado editorial] sujo, mesquinho, em que predominam os interesses materiais, capitalistas, em vez dos ideais científicos-educacionais. Nesse âmbito os processos seriam inescrupulosos, pois a indústria editorial, como toda indústria, visa o lucro. A luta pelo mercado seria feroz, as estratégias de divulgação, marketing e promoção seriam agressivas, como ocorre com qualquer outro produto, e haveria denúncias veiculadas na imprensa sobre professores ou secretarias que recebem propinas para escolher um determinado livro. Na disputa pelo mercado as editoras, com regras do

mínimo esforço, adotariam estratégias de “embelezamento” dos livros, favorecendo a forma para cobrir as deficiências de conteúdo.

Ernesta ZAMBONI (1991) pesquisa justamente a relação entre forma e conteúdo em livros paradidáticos de História. Afirma que, nas obras paradidáticas analisadas, a inovação pedagógica não se concretiza; ocorre sim, antes, uma “modernização conservadora”, como estratégia editorial. O simples fato de empregar uma linguagem diferenciada, não usual, como história em quadrinhos ou narrativa de ficção, por exemplo, não significa inovação cultural. A transformação consistente do livro só é alcançada com mudanças na abordagem do conteúdo, e não por meio da forma simplesmente, por mais diferenciada e inovadora que esta se apresente. No fim, em sua conclusão, a autora aponta que nos livros avaliados os heróis continuam sendo exaltados, as dominações reforçadas e as minorias excluídas.

Na apresentação da obra de Olga MOLINA (1987), Ezequiel Theodoro da Silva destaca a importância de os professores reconhecerem mecanismos e manobras presentes na produção, circulação e consumo do livro didático no país, para não caírem no uso inocente. De reconhecerem o que está por trás do mercantilismo e da penetração fácil do livro nas escolas; de perceberem estratégias de marketing das editoras, que influenciam os professores, impõem modismos e iludem com os textos grafados na capa “de acordo com a lei X” [mais recentemente, o conhecido “de acordo com os PCNs”].

Uma das referências à abordagem do livro didático como mercadoria é a reflexão frankfurtiana sobre a indústria cultural, que tem em ADORNO e HORKHEIMER dois grandes expoentes. Para esses autores, a produção e o consumo em série de objetos culturais, padronizados e pasteurizados têm em vista o lucro e neutralizam a eventual potencialidade crítica da cultura. Defendem que as mercadorias culturais da indústria se orientam segundo o princípio de sua comercialização e não segundo seu próprio conteúdo e sua figuração adequada.

Toda a *praxis* da indústria cultural transfere, sem mais, a motivação do lucro às criações espirituais. A partir do momento em que essas mercadorias asseguram a vida de seus produtores no mercado, elas já estão contaminadas por essa motivação. [...] A autonomia das obras de arte, que, é verdade, quase nunca existiu de forma pura e que sempre foi marcada por conexões de efeito, vê-se no limite abolida pela indústria cultural. Com ou sem a vontade consciente de seus promotores. Estes são tanto órgãos de execução como também os detentores de poder [...] Vai-se procurar o cliente para lhe vender um consentimento total e

não crítico, faz-se reclame para o mundo, assim como cada produto da indústria cultural é seu próprio reclame. (ADORNO, 1987, p. 288-289).

Nessa linha de análise MUNAKATA (1997) cita que os produtos da indústria cultural estão condenados não pelos “conteúdos” que veiculam, mas pelo próprio modo como são produzidos. O caráter ideológico não se associa diretamente ao conteúdo do produto, mas ao próprio modo de produção (e reprodução), distribuição e consumo dessa mercadoria.

Conteúdo e ideologia do livro didático

Em relação à análise de *conteúdo* do livro didático, a revisão bibliográfica de FREITAG e colaboradores (1997) aponta que esta vertente, em seus aspectos psicopedagógico e ideológico, é uma das mais exploradas nas produções brasileiras¹¹. A análise de conteúdo é uma linha de debate que existe desde 1940 e se intensifica a partir de meados de 1975. Segundo os autores, há três estudos pioneiros de análise do conteúdo: Grisi, na linha psicopedagógica (1951)¹²; Lins, na linha literária (1977)¹³; e Bonazzi & Eco (1980)¹⁴, com a análise ideológica das mensagens veiculadas em livros-textos italianos (preconceitos, mistificações, reacionarismo e elogio ao fascismo).

Dentre essa vertente que privilegia a avaliação de diversos conteúdos do livro didático, uma boa parte destina-se à denúncia da ideologia dominante subjacente, o que contribuiria para reproduzir o poder burguês. Segundo BITTENCOURT (2004), os balanços bibliográficos mostram que a tendência de analisar os conteúdos dos livros escolares com ênfase na denúncia do caráter ideológico subjacente iniciou-se na década de 1960. Tal discussão ocupava e ainda ocupa um lugar de destaque nas pesquisas nacionais e

¹¹ Tal fato pode também ser constatado em outra importante fonte de pesquisas sobre o tema livro didático. Trata-se de um levantamento financiado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e coordenado por Hilário Fracalanza, do Serviço de Informação sobre Livro Didático – Unicamp. O trabalho originou o catálogo analítico *O que sabemos sobre livro didático*, publicado em 1989, do qual constam as produções (livros, teses, pesquisas, artigos de periódicos e jornais, trabalhos de eventos, outros tipos de documentos) realizadas até aquele mesmo ano. Nas páginas 238 a 240 do catálogo, há um levantamento de pesquisas separadas por assunto (política do livro didático; história; produção/circulação/consumo; seleção/avaliação; utilização; conteúdo/método; usuário; outro tipo). A quantidade de pesquisas indicadas em conteúdo/método (p. 240 do catálogo) é realmente bem maior do que nas demais categorias.

¹² GRISI, Rafael. O ensino de leitura: método e a cartilha. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 16, n. 43, p. 5-54, set. 1951.

¹³ LINS, Osman. **Do ideal da glória: problemas inculturais brasileiros**. São Paulo: Summus, 1977.

¹⁴ ECO, Umberto e BONAZZI, Marisa. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980. Original italiano de 1972.

de vários outros países, embora nos últimos anos venham ocorrendo mudanças de abordagens, que integram reflexões de caráter epistemológico, essenciais para compreender a constituição de disciplinas e saberes escolares.

Decorrentes da vertente de análise do conteúdo são também as produções que denunciam os preconceitos raciais, culturais e sexuais. Afirma-se que livros de história são particularmente visados por esta vertente, com estudos cujos títulos estão na linha “versão fabricada”, “história mal contada”, “belas mentiras”. Cordeiro (1994)¹⁵, citado por MUNAKATA (1997, p. 20), verifica que nos anos 1970 e 1980 publicaram-se, entre artigos e livros, 13 textos sobre livros didáticos de História, cuja maioria apresenta análise ideológica, examinando a consistência teórica e os conteúdos veiculados.

Ainda nessa linha de análise, pode-se mencionar uma revisão da literatura relativa ao racismo em livros didáticos brasileiros. Trata-se do artigo de Fúlvia ROSEMBERG e colaboradores (2003), no qual os autores se propõem a fazer uma revisão da produção brasileira sobre expressões de racismo em livros didáticos, baseando-se em estados da arte já publicados. Os autores procuram revelar, seguindo um percurso histórico, aspectos comuns às análises já produzidas sobre o tema, as lacunas que vêm persistindo e a diversidade de tratamento teórico e metodológico sobre os quais as produções têm se apoiado¹⁶.

Usos do livro didático

Quanto aos *usos* do livro didático por professor e aluno, o levantamento bibliográfico de FREITAG e colaboradores (1997) traz algumas questões importantes, como o fato de os estudos empíricos enfatizarem usos do livro didático pelo professor e os critérios que este utiliza na escolha desse material. Os estudos sobre usos do livro didático pelo aluno são mais raros – por exemplo, os que se preocupam em sistematizar a capacidade de assimilação dos textos didáticos em aula, com base nos pré-requisitos

¹⁵ CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **A História no centro do debate**: da crítica do ensino ao ensino crítico. As propostas de renovação do ensino de história nas décadas de setenta e de oitenta. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo apud MUNAKATA (1997).

¹⁶ Os autores analisam as principais ações que vêm sendo desenvolvidas para combater o racismo nos livros didáticos, tanto por parte do movimento negro como dos órgãos oficiais. Citam como exemplos o Programa Nacional do Livro Didático, que, por meio da avaliação das coleções, procurou ser mais rígido quanto às questões de preconceitos e racismo, e a recente Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental. Na área da edição de livros didáticos recebeu-se a orientação de que tal conteúdo deveria ser inserido e desenvolvido nas coleções.

lingüísticos, cognitivos e informativos que as crianças trazem consigo. Para os autores, isso gera o paradoxo de que esse tipo de livro, destinado para as crianças, desconhece essa criança.

Fundamentando-se em aspectos cognitivos da leitura, Angela KLEIMAN (1989) debate a questão da legibilidade dos livros didáticos, do ponto de vista textual, e aponta complexidades excessivas e problemas estruturais oferecidos pelos textos desses livros aos leitores escolares ainda em formação. Complementarmente, apresenta possibilidades de intervenção do professor no que seria um processo permanente de ensino de leitura.

Em relação à temática dos usos do livro escolar pelo professor, para BITTENCOURT (1997a), a história do livro didático no Brasil mostra que os professores estabeleceram diferentes relações com os livros escolares ao longo da história da escola pública. Algumas pesquisas sobre usos do livro didático revelam que não existe um modelo definido e homogêneo nas práticas de leitura:

Considerando, por exemplo, a título de comparação, o século XIX, quando existiam poucas escolas formadoras de professores para o ensino elementar, as Escolas Normais, e sem os cursos de formação de professores secundários, os livros didáticos eram produzidos visando, basicamente, aos docentes. Como os cursos superiores para formação docente para os chamados colégios só foram criados na década de [1930], pode-se perceber o papel significativo que o livro didático desempenhava na capacitação dos diferentes professores. Até o final do século XIX, com o crescimento das escolas, especialmente a rede primária, os livros didáticos eram produzidos mais para o professor do que para o aluno. O livro era essencial para a preparação das aulas e seu uso era concebido como fundamental no ensino. Como nem todos os alunos possuíam livros, o professor ditava os pontos ou partes do livro para os alunos e estes deveriam memorizar os vários textos. Memorialistas do final do século e do início deste [séc. XX] rememoram, em muitos episódios da infância, as dificuldades em “decorar” textos literários e mesmo científicos ou recitar poesias. Saber a “matéria” significava “saber de cor” o texto do livro que era repetido, oralmente, para o professor ou por escrito.

Atualmente, depois de cem anos de escolarização, e já em uma fase da chamada “educação de massas”, as condições de ensino modificaram-se e as situações de trabalho escolar são diversas. As mutações dos livros didáticos também foram significativas. Para uma parte do professorado, o livro didático é apenas um auxiliar na tarefa cotidiana, ao lado de textos de jornais e revistas, de materiais iconográficos variados, de laboratórios, filmes e mais recentemente de computadores com softwares especialmente produzidos para fins didáticos. Mas, ainda um número significativo de professores tem, no livro didático, seu único suporte pedagógico, determinante dos conteúdos e dos métodos utilizados em sala de aula. (p. 8-9).

Pode-se perceber, assim, a diversidade de concepções e usos do livro didático atualmente. Para alguns, o livro é a própria aula. O professor a planeja quase que exclusivamente com base no livro, que constitui o único suporte utilizado na organização em seu dia-a-dia. Para outros, o livro é apenas um auxiliar na tarefa cotidiana, dentre outros impressos e dispositivos, sendo parcialmente consultado ou utilizado. Há ainda os que consideram o livro um obstáculo para que os alunos desenvolvam capacidades e procedimentos escolares, porque simplifica temas, oferece um conhecimento pronto, acabado e sem questionamentos; este é o grupo que abomina o livro didático.

MUNAKATA (2001) confirma a idéia da diversidade de usos do livro:

Os usos que um (professor) e outro (aluno) fazem do livro didático são diversos, múltiplos [...]. Dito de modo mais claro: se um professor usa um livro didático, isso não significa necessariamente que ele seja malformado, ignorante, como fazem supor as metáforas de “muleta”, “escora” etc. Não há apenas uma maneira de ler um livro – ainda mais em se tratando de livros didáticos, para o que é mais conveniente falar em “uso” do que em “leitura”. Esses livros são carregados de um lado para outro; são rabiscados (embora o governo não goste disso...); raramente são lidos de ponta a ponta ou na seqüência em que seus conteúdos estão ordenados. (p. 91-92).

A pesquisa de Luciana Telles Araújo (2001)¹⁷, citada por BITTENCOURT (2005, p. 318), revela que as obras didáticas dificilmente são usadas de modo integral. Elas servem de introdução ou complementação das aulas expositivas e explicações orais dos professores. Um bom número de professores prefere usar apenas os exercícios e as atividades propostas nos livros. As ilustrações, por exemplo, têm sido especialmente exploradas com maior cuidado pelos professores, com a intenção de fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhes são dadas, colocadas diante dos olhos, e de criar oportunidades, em todos os momentos, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados.

Ainda na mesma pesquisa, foi verificado que muitos docentes usam o livro didático como material de apoio para organizar as aulas, ou seja, na preparação e no planejamento escolar. Outra forma de uso do livro é como instrumento para recordar conteúdos pouco estudados nos cursos de licenciatura. O grau de dependência dos

¹⁷ ARAÚJO, Luciana Telles de. **O uso do livro didático no ensino de História**: depoimentos de professores de escolas estaduais do ensino fundamental situadas em São Paulo. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

professores para com o material está relacionado à formação e às condições de trabalho, principalmente a quantidade de escolas onde lecionam e as horas-aula semanais.

E para os alunos? Que relações estabelecem com o livro didático?

De acordo com BITTENCOURT (1997a), os alunos avaliam o livro didático de forma diferente e, em geral, contraditória. Para alguns deles, especialmente os alunos de séries mais avançadas, o livro didático é um material desnecessário, muitas vezes, um peso no orçamento familiar limitado e precário. Mas, para a maioria dos alunos e até pais de alunos, o livro didático é um referencial, um material que contém, mesmo que em parte, os conteúdos importantes a serem estudados, a “matéria que cai na prova”.

Em outra obra, a autora complementa que o livro didático é tido como um símbolo poderoso da cultura escolar e guia significativo, embora nem sempre muito querido. O aluno estuda no livro didático para as avaliações, para cumprir tarefas determinadas pelo professor, para fazer uma pesquisa escolar, mas raramente recorre a ele para uma leitura livre, para adquirir conhecimentos de forma espontânea. Apesar de sua importância reconhecida e assumida, “nem sempre as práticas de leitura e de estudo desse material são consideradas prazerosas”. (BITTENCOURT, 2005, p. 318).

Ainda segundo a pesquisadora, atualmente os estudos sobre livros didáticos concentram-se mais nas diversas formas e possibilidades de uso do livro didático em sala de aula e preocupam-se um pouco menos com os conteúdos explícitos e ideológicos dos textos. Johnsen (1993), citado por CASSIANO (2003, p. 6), também afirma que, em seu levantamento bibliográfico de estudos sobre os livros escolares na Europa e América do Norte, as pesquisas têm procurado analisar como professores e alunos utilizam os livros didáticos. Afirma que esses estudos não são tão frequentes quanto as análises de conteúdo e ideologia, mas têm crescido. CASSIANO (2003) relata que, no Brasil, os estudos sobre usos do livro didático também são menos frequentes do que aqueles sobre conteúdo e ideologia, mas aparentemente têm aumentado, principalmente por causa das pesquisas envolvendo o cotidiano escolar.

Para muitos autores, discutir os usos do livro didático significa incorporar professores e alunos, situar esses sujeitos a quem o livro se destina, os usuários e leitores finais, e identificar o papel que desempenham na prática pedagógica. Considerar estes sujeitos como ativos adiciona um novo ponto de vista na compreensão do livro didático. Verificar as formas de uso do livro permite detectar práticas, conteúdos e observar se

ideologias e valores subjacentes chegam a ser trabalhados em sala de aula e, em caso positivo, de que forma são trabalhados.

Autores que pesquisam o livro didático pela vertente histórica entendem que as críticas aos trabalhos que denunciam conteúdos, ideologias e valores subjacentes surgiram porque não envolvem justamente os personagens principais – as pessoas a quem a obra se destina. Explicam que, em certas produções de análise do conteúdo, é como se professores e alunos fossem consumidores passivos, receptores sem liberdade e possibilidade de interpretar, intervir na leitura e no uso do livro.

Segundo MUNAKATA (1997) são necessárias mais reflexões e pesquisas acerca dos usos diversos que os atores escolares fazem do livro¹⁸. Para ele, as análises de conteúdo podem ser complementadas quando são observados justamente as práticas e os usos realizados com os livros escolares, seus conteúdos e ideologias:

Na etérea esfera em que as idéias se relacionam livremente entre si, não há lugar para outros elementos, por exemplo, professores e alunos. Como constata Cordeiro (1994)¹⁹ essas análises têm realizado poucos avanços “na investigação dos usos concretos desse tipo de obra praticados por professores e alunos”. A presença destes na investigação, quando ocorre, serve apenas para ilustrar a gravidade da situação educacional, na qual os professores se encontram despreparados para efetuar a crítica consistente do livro didático²⁰, ou para constatar a “ideologização” dos alunos, com ou sem livro didático²¹. Na maioria das vezes, a discussão das idéias dos livros didáticos se faz pela sua cristalização em conteúdos unívocos, monossêmicos, com o que só resta atribuir-lhes as rubricas de verdadeiro ou de falso. As várias estratégias didáticas que o professor eventualmente elabora em torno dos livros didáticos; a possibilidade mesma de eles propiciarem melhores condições ao professor de gerenciar os problemas na sala de aula; as diversas leituras possíveis que o professor e o aluno, individualmente ou em grupo, fazem desses livros; enfim, as múltiplas práticas que eles implicam – nada disso faz parte desse mundo platônico de idéias. O livro propriamente dito e os agentes reais nele envolvidos devem ser buscados em outro lugar. (p. 28).

BITTENCOURT (1997) afirma que, justamente pelo fato de os usos do livro didático no cotidiano escolar serem variados, conforme se mostra historicamente, professores e alunos podem transformar esse veículo ideológico e produto mercadológico

¹⁸ A necessidade de pesquisas sobre escolha e uso dos livros é ainda mais evidente no momento histórico atual, de avaliação, compra e distribuição do livro didático desde a instauração do *Guia* do PNL, em 1997.

¹⁹ Sobre a obra de CORDEIRO (1994), ver a nota 15 deste trabalho.

²⁰ Conforme PRETTO, Nelson de Lucca. **A ciência nos livros didáticos**. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

²¹ Conforme FARIA, Ana Lucia G. de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 1984.

do mundo das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. Pois, por mais que o livro didático possa constituir instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado, além de possuir vários sujeitos em seu processo de elaboração, ele também passa por essa intervenção de professores e alunos, que realizam (ou podem realizar) práticas diferentes de leitura e de trabalho.

Marisa LAJOLO (1996) também defende a idéia da autonomia sobre o livro escolar e o cuidado com as práticas pedagógicas a serem empregadas pelo professor. Diz que o bom livro didático em geral se diferencia do livro didático ruim pelo tipo de diálogo que estabelece com o professor, durante o planejamento do curso. Apesar de o bom livro, adequado e correto, também necessitar de avaliação e atuação constante do professor na sala de aula, o livro didático ruim exige que se interfira de forma mais sistemática nos conteúdos e nas atividades propostas, especialmente as consideradas inadequadas. E alerta:

[...] o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro, repita-se mais uma vez, é *apenas* um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem .

Nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações. Como todo e qualquer livro, o didático também propicia diferentes leituras para diferentes leitores, e é em função da liderança que tem na utilização coletiva do livro didático que o professor precisa preparar com cuidado os modos de utilização dele, isto é, as atividades escolares através das quais um livro didático vai se fazer presente no curso em que foi adotado.

Paulo MEKSENAS (1998) diz que o livro didático pode ser “reinventado” e utilizado de forma crítica, mesmo que constitua um produto da indústria cultural. Apesar de certas características que limitam o livro, há também possibilidades diferentes de uso, pois, em sala de aula, o livro didático pode constituir elemento provocativo da realidade vivida pelo aluno ao apresentá-la em outra perspectiva, ou mesmo, ao confrontar com outras realidades. Para ele, o livro e outros produtos da cultura de massa não podem ser reduzidos à condição de mediadores de formas de dominação, podendo também mobilizar a consciência crítica por meio de outros elementos, como a sensibilidade, o belo, o exótico ou o familiar.

No entanto, é importante destacar o fato de que o uso crítico e criativo do livro por parte do professor pressupõe condições. Primeiramente saber detectar, no texto e nas ilustrações, os erros, as ideologias, os valores, preconceitos e estereótipos veiculados e, em

seguida, propor um trabalho com tais limitações presentes no livro. Tudo isso requer do corpo docente uma formação de qualidade ou ao menos formação continuada, que não se limita às orientações do Manual do Professor que acompanha o livro didático. O Manual do Professor, embora importante por mostrar os fundamentos teórico-metodológicos adotados pelo autor, muitas vezes se preocupa apenas com a instrumentalização (o “bom uso”, o uso consciente do livro escolhido). Sabe-se da necessidade de formação contínua e consistente, para que se treinem o olhar e os ouvidos, para que se desenvolva a acuidade na análise do livro. É questão de formação.

CHOPPIN (2004) mesmo coloca que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos textuais ou iconográficos. A observação ou confrontação desses documentos pode vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Mas faz a ressalva: tal função “só é encontrada – afirmação que pode ser feita com muitas reservas – em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um *nível de formação elevado dos professores* [grifo nosso]”. (p. 553).

Diante disso, pesquisas que seguem as vertentes de análise de conteúdo/ideologia e de usos do livro podem atuar de forma complementar e serem aliadas na formação consciente e consistente do professor, em vez de serem pensadas de modo separado. Não se trata de criticar uma vertente em detrimento da outra, ou de privilegiar vertentes, mas de considerá-las (todas) aliadas na formação do professor para a escolha, o uso ou o não-uso de livros didáticos e para a análise de seus elementos, bem como de outros materiais educativos. Todas essas análises, em separado ou em conjunto, também deveriam ser consideradas pela indústria editorial, para a produção de livros com cada vez mais qualidade, e pelos responsáveis pela avaliação oficial dos livros didáticos, para mais eficiência de sua tarefa.

De qualquer forma, ao se pensar nas formas de consumo do livro didático, não se pode desconsiderar o papel e o poder do professor. Cabe a este, na maioria das vezes, a escolha do livro e a forma de leitura e de uso na sala de aula: os capítulos selecionados, as formas de leitura em grupo ou individual, as atividades a serem feitas, as abordagens de conteúdos e ideologias. São todas opções do professor, mesmo quando há a definição e o limite de um projeto pedagógico da escola. As práticas de leitura do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores e editores ou por prescrições governamentais. Mesmo considerando que o livro escolar se caracteriza pelo

texto impositivo e diretivo, acompanhado de exercícios prescritivos, sempre existiram e ainda existem diversas formas de uso nas quais a atuação do professor é primordial. Daí a necessidade de sua formação constante e de melhores condições de trabalho, pensadas não apenas para a instrumentalização (como usar o livro), mas para formação consciente e plena.

Para terminar a exposição de pesquisas sobre o uso de materiais escolares, é oportuno citar o trabalho da pesquisadora mexicana Elsie ROCKWELL (2001). Ela afirma ser necessário estudar a relação ou a distância que existe entre esses materiais, como instrumentos normativos, e o que sucede nas aulas. Ressalta o pensamento do historiador francês Roger CHARTIER (2001), segundo o qual temos, de um lado, os textos impressos, que fixam e transmitem as normas pedagógicas, os protocolos de leitura, e, de outro, as práticas culturais da sala de aula e os textos manuscritos produzidos pelos alunos, que vinculam a norma pedagógica impressa à sua própria produção. Isso é que nos permite adentrar no mais complexo, estabelecendo relações de proximidade ou distância entre a prática pedagógica e todos os textos que pretendem ser normativos.

Para Rockwell, o trabalho de Chartier e de outros historiadores da leitura fornece uma perspectiva para o estudo das práticas de leitura/ usos do livro escolar em aula, no sentido de que os atos de leitura, que dão significados plurais e móveis aos textos, se situam no encontro entre as maneiras de ler e os protocolos de leitura dispostos no objeto lido. Este ponto de encontro é fundamental para compreender a prática cultural de leitura ou uso do livro na sala de aula.

A pesquisadora mexicana defende a perspectiva de autores como Chartier e outros historiadores da leitura porque, ao buscar as práticas de leitura/ usos do livro escolar, partem de determinados eixos, considerando questões significativas sobre o leitor. Esses eixos permitem analisar os protocolos de leitura, idealizados e pensados por autores e editores (revelando suas representações do leitor), e os usos efetivos dos livros escolares. Seriam eixos definidos por: materialidade; maneiras de ler; crenças; e práticas orais. São eixos de análise histórica da leitura, considerada como prática cultural. A materialidade, as maneiras de ler, as crenças e práticas orais que envolvem o livro permitem transitar desde o protocolo de leitura até a prática efetiva de leitura e uso.

Na linha de Chartier, compreender os usos do texto escolar requer partir da materialidade dos livros impressos e logo buscar indícios das maneiras de lê-los e de usá-los, em diferentes épocas e lugares²².

Histórico do livro didático

Por fim, para concluir o exame das vertentes de análise, resta mencionar a linha denominada por FREITAG e colaboradores (1997) de *histórico do livro didático*. Quanto a esta vertente de análise, os autores afirmam:

Poder-se-ia mesmo afirmar que o livro didático não tem uma história própria no Brasil. Sua história não passa de uma seqüência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas etc.). Essa história da seriação de leis e decretos passa a ter sentido quando interpretada à luz das mudanças estruturais como um todo, ocorridas na sociedade brasileira, desde o Estado Novo até a Nova República. (p. 11).

Na visão dos pesquisadores, os aspectos histórico e político do livro didático são indissociáveis, devendo ser tratados conjuntamente. Então, na obra de FREITAG e colaboradores (1997), a *história* do livro didático assume a função de uma introdução histórica da *política* do livro didático, mostrando a forma como esta foi desenvolvida pelo Estado brasileiro a partir de 1930 – data em que, segundo os autores, a política educacional no país assume caráter progressista, com pretensões democráticas e valorização do embasamento científico.

MUNAKATA (1997) faz uma ressalva em relação à vertente histórica proposta por esses autores. Se os livros didáticos não passam de materiais submetidos a uma série de ações e políticas governamentais, dependentes das esferas macroestruturais, não têm, portanto, historicidade própria. É como se a história do livro didático se resumisse a um levantamento de leis, decretos, comissões e acordos relacionados à política do livro didático no Brasil, com ênfase no papel do Estado nas normatizações, legislações e no

²² ROCKWELL (2001) menciona justamente esta questão, baseando em Chartier: de partir das características do suporte material da obra. Isso requer examinar o aspecto físico dos livros, a disposição do texto na página, a impressão, a encadernação, o tamanho (formato) e a extensão (nº de páginas). Além disso, a disponibilidade dos livros escolares em determinados contextos e os sinais e marcas de uso efetivo. É uma proposta que se pretende incorporar, em parte, no capítulo 4 deste trabalho.

controle da produção. Nesse sentido, poderia ser considerado que se trata de uma visão histórica cronológica, baseada em fatos e datas.

Seguindo essa linha de interpretação, a história político-cronológica do livro didático proposta por FREITAG e colaboradores poderia ser complementada por estudos de vertente histórica e historiográfica, que vêm ocorrendo no Brasil desde o final da década de 1980. São produções que trazem contribuições e novos pontos de vista.

Johnsen (1993), citado por CASSIANO (2003, p. 6), considera as investigações históricas como uma das vertentes de análise do tema livro didático e afirma que o único estudo teórico de amplitude é o do pesquisador francês Choppin, em sua obra *Manuels scolaires: histoire et actualité*, de 1980.

Portanto, a partir dos anos 1960 (no Brasil, 1980), as problemáticas ligadas a conteúdo, processo de produção, circulação e uso do livro didático por professores e alunos passaram a ser analisadas em uma perspectiva histórica:

Os objetivos centrais de tais análises históricas são o de situar o processo de mudanças e permanências do livro didático – tanto como objeto cultural fabricado quanto pelo seu conteúdo e práticas pedagógicas –, considerando sua inserção hoje, quando se introduzem, em escala crescente, novas tecnologias educacionais, as quais chegam a colocar em xeque a própria permanência do livro como suporte preferencial de comunicação de saberes escolares (BITTENCOURT, 2004, p. 473).

Bittencourt também ressalta os trabalhos de Alain Choppin como uma contribuição significativa ao campo de investigação histórica dos livros escolares. Em um de seus artigos traduzidos, CHOPPIN (2004) faz um balanço dos estudos sobre a história do livro didático a partir dos anos 1960, em países ocidentais e orientais. Este levantamento fornece alguns exemplos das principais problemáticas identificadas e temas abordados historicamente sobre os livros e as edições escolares, destacando as tendências mais marcantes e as possibilidades de crescimento desse campo na França e no mundo.

O autor francês afirma que a pesquisa histórica dos livros e das edições didáticas aborda aspectos extremamente diversos. Nas pesquisas mais recentes, desenvolvidas nos últimos vinte anos, houve uma tendência de expansão do campo de investigação, originando a diversificação das problemáticas e a multiplicação dos agentes envolvidos com o livro didático.

De fato é um objeto que se situa na interface de várias áreas, no cruzamento das ciências sociais, da pedagogia, da produção editorial, da lingüística, da psicologia, da economia.

De acordo com o seu levantamento internacional, CHOPPIN cita que apenas recentemente os historiadores vêm se interessando por problemáticas que abrangem as diversas etapas do livro escolar, envolvendo a concepção, a produção e a difusão, particularmente nos países em que os livros são produzidos pelas empresas privadas.

Se a história das edições didáticas só tem sido abordada recentemente, a despeito do peso econômico considerável do setor, é certamente porque os livros didáticos, desprezados por muito tempo pelos bibliógrafos e bibliotecários, acenderam apenas tardiamente ao *status* de livro. Mas é também porque encontramos muitas dificuldades, exceto talvez no período mais recente, em delimitar com exatidão esse setor de atividade (CHOPPIN, 2004, p. 563).

O autor afirma também que, ao lado dos aspectos industrial e comercial, os historiadores têm se interessado por aspectos como a relação entre o livro didático e a formação dos professores, os livros didáticos e sua utilização na educação não-formal, a linguagem, o perfil sociológico dos autores, o papel das mulheres na elaboração e difusão dos saberes escolares etc. Quanto aos usos e recepção do livro didático, algumas questões têm chamado a atenção de pesquisadores:

Que tipo de consumo se faz [dos livros escolares]? Os educadores os seguem fielmente, passo a passo, ou tomam certas liberdades em relação à organização que eles propõem? E, nesse caso, quais e por quais razões? Como o aluno lê seu livro escolar; em voz alta, em silêncio? Ele o relê, em classe, em casa? O livro serve de consulta ou serve para “decoração” da matéria? Quanto tempo o aluno passa com seus livros? Qual a real influência exercida pelos livros didáticos sobre o comportamento das crianças e sobre o comportamento social em geral? Essa influência, que até bem pouco tempo era admitida como indubitável, foi questionada no início dos anos 1980, e várias pesquisas recentes levaram a relativizar sua importância. (Idem, p. 565).

É importante citar que, de acordo com o autor, as abordagens históricas da pesquisa sobre o livro didático dependem de questões geográficas e culturais. Em alguns países, como no Japão, na Alemanha ou na França, são mais tradicionais os estudos sobre conteúdos ideológicos; já no mundo anglo-saxônico as análises recaem mais sobre aspectos econômicos (comerciais). Segundo o autor, essas particularidades dependem da

natureza, das funções e dos usos dos livros didáticos e também da forma como a própria historiografia nacional apreende esse objeto.

No Brasil, surgiram pesquisas direcionadas à constituição da memória e da história do livro didático, introduzindo a preocupação de registrar e preservar a produção escolar. Nessa linha pode ser citado o banco de dados dos livros escolares (Livres, da Faculdade de Educação da USP), cujo objetivo é recensar os livros didáticos brasileiros produzidos desde 1810 e disponibilizar as informações pela Internet²³.

A abordagem histórica do livro didático permite detectar, por exemplo, quando surgem os primeiros livros escolares produzidos no Brasil (1810, com a instalação da Imprensa Régia), quais as diferentes gerações de autores, a história das editoras, a história da produção escolar, entre outros temas. Nessa perspectiva, o livro didático constitui também fonte para pesquisar o currículo e as disciplinas escolares e para detectar práticas educativas de outras épocas.

Trata-se, enfim, de abordagens históricas sobre o livro didático, tido como objeto (produção, circulação e usos do livro didático) e como fonte (documento para a história do livro associada à história da educação).

Conforme dito anteriormente, é notável o grau de abrangência temática envolvendo o livro didático, seja em debates, seja nas escolas, seja nas universidades por meio de estudos acadêmicos. Trata-se de um elemento examinado e discutido há muito tempo, sob vários ângulos e englobando diversas áreas: história, ciências políticas e econômicas, pedagogia, produção editorial, lingüística, sociologia – o que revela o caráter complexo deste objeto importante da tradição escolar no Brasil, há pelo menos dois séculos, e no mundo.

²³ Site do Projeto Livres: <<http://paje.fe.usp.br/estrutura/livres/>> Acesso em: jul. 2006. Esse banco de dados vem sendo constituído desde 2003 com o trabalho de especialistas de várias áreas, em intercâmbio com outros centros de pesquisa do Brasil e do mundo.

2. OBJETIVOS E MÉTODO

Seja qual for a situação de uso dos livros escolares – como instrumento de apoio, ou como o grande definidor de conteúdos e métodos (o que ensinar/como ensinar) –, os professores os têm presentes, em maior ou menor intensidade. O livro é ainda bastante utilizado na organização dos conteúdos, para selecionar exercícios e atividades, trechos ou capítulos, para preparar a aula.

Para algumas crianças, especialmente as “carentes”, como afirmam FREITAG e colaboradores (1997), o livro didático é muitas vezes o único livro ao qual elas têm acesso na vida, especialmente em uma sociedade de fragilidade socioeconômica como a nossa. Tal visão é reforçada por MOLINA (1987), que destaca o fato de muitos alunos jamais tornarem a pegar em livros, ao deixar a escola. Desse modo, para um considerável número de estudantes, o livro didático acaba sendo “o” livro.

Diante do papel que este objeto assume na realidade escolar brasileira, da qual é tradição; do fato da atuação profissional da pesquisadora como editora nessa área e da constituição do livro didático como política pública, especialmente nos últimos anos por meio do PNLD – o maior programa de livros didáticos do mundo na atualidade –, são apresentados a seguir os objetivos deste trabalho.

2.1. Objetivo geral

A pesquisa consiste em examinar e analisar um percurso estabelecido por um livro didático de Geografia destinado à 4ª série do Ensino Fundamental, desde as diretrizes e avaliação do MEC, no contexto do Programa Nacional do Livro Didático; passando pela abordagem material e da descrição enunciada de conteúdo (geográfico e pedagógico); até finalmente chegar à observação de seu uso em uma determinada sala de aula.

Trata-se de *Trança Criança*, livro da 4ª série pertencente à coleção de Geografia mais bem avaliada pelo MEC no PNLD 2004, considerada, portanto, exemplar e mais próxima do modelo ideal governamental, por atender às orientações da equipe de avaliação dos livros da respectiva área disciplinar.

Escolheu-se um exemplo que permite concretizar práticas e representações de atores da cadeia do livro didático. O primeiro agente desta cadeia do livro refere-se ao MEC e aos avaliadores, que regem os critérios de qualidade da obra didática e os publicam no *Guia de Livros Didáticos*. Em seguida, tem-se a atuação de agentes editoriais, que pode

ser verificada por meio da abordagem de aspectos materiais e da descrição do conteúdo enunciado no livro (pedagógico/geográfico). Aspectos da materialidade e de conteúdo revelam estratégias e táticas editoriais pensadas em relação ao público. Finalmente, o terceiro agente desta cadeia do livro refere-se ao professor, que é quem usa a obra didática. Pretende-se detectar da parte deste a avaliação do tal livro, a forma de usá-lo em sala de aula e o desenvolvimento da disciplina Geografia, baseando em sua realidade.

Esse percurso permite materializar, por meio de um exemplo concreto, práticas e representações desses atores e sujeitos envolvidos na cadeia do livro didático. Desde a avaliação governamental, que exerce interferência ao definir programas, parâmetros e currículos escolares e legitimar o livro e o conteúdo considerados de melhor qualidade; passando pela concepção material editorial, que revela o mundo de autores, editores e técnicos especializados; até finalmente atingir o uso do livro numa sala de aula, chegar às pessoas a quem o livro didático se destina.

Daí o título do trabalho, na tentativa de envolver os três agentes e suas práticas e concepções em relação ao livro didático de Geografia: PNLD (avaliadores – MEC), materialidade (editores) e uso em sala de aula (professores).

Do ponto de vista prático, espera-se que esta pesquisa permita apreender de que modo o livro considerado “ideal” pelo MEC, elaborado e materializado por autores e editores, foi realmente avaliado e utilizado (ou não utilizado) numa determinada sala de aula. Além disso, perceber o trabalho desenvolvido em Geografia, de acordo com a prática e a representação de uma dada professora em relação a esta disciplina. Como ela planejou e desenvolveu a disciplina e em que medida o livro didático foi usado para isso? O que ela desenvolveu em Geografia coincide com os pressupostos contidos na avaliação do MEC e com a proposta do livro didático escolhido na escola e considerado exemplar? O que foi trabalhado naquela realidade escolar?

O percurso possibilita analisar como se dá a relação ou a distância entre a prática escolar e todos os textos que pretendem selecionar, limitar ou definir normas, como é o caso do *Guia de Livros Didáticos* e do próprio livro didático. Perceber as relações entre o que o MEC classifica como material qualitativo e as reais práticas escolares de escolha e uso do livro; detectar representações e discursos em jogo.

No estudo da sala de aula, se há relações de identificação entre as práticas e representações do MEC acerca da política e da qualidade do livro didático e as dos professores, *como* ela se dá? Se, ao contrário, entre ambos os atores há uma distância

estabelecida, como atestam pesquisas na área, *como* essa distância se dá, de que modo ela se processa? Convém mencionar que o ponto de verificação relação–distância entre prática pedagógica e os textos impressos e prescritos tem ressonância com a investigação histórica e etnográfica sobre a *cultura escolar*, que tem em Dominique JULIA (2001) um de seus representantes. Tais investigações traçam e procuram compreender a relação entre uma norma oficial (neste caso, o *Guia de Livros* ou o livro didático que segue a norma) e sua tradução em aula. Julia defende que neste campo ainda novo, onde podemos enfim perceber concretamente a distância entre a realidade e a ambição inicial/norma prescrita, tudo ou quase tudo está por ser feito.

O que o estudo de caso, a observação na sala de aula, pode revelar a respeito:

- das questões de escolha e uso do livro (em diálogo com outras pesquisas);
- das relações entre práticas escolares e prescrições governamentais/prescrições do livro didático (isso envolve a relação entre a avaliação do *Guia de Livros*, legitimada pelo MEC, e a que o professor considerou em sua realidade; e também envolve práticas de leitura ou usos do livro realizados ou mais comuns, em detrimento dos protocolos de leitura comunicados pelo livro);
- do desenvolvimento de uma disciplina escolar no contexto do PNLD (como a professora concebe a disciplina e como utilizou o livro didático para essa finalidade, considerando o projeto pedagógico da escola e as características de seu grupo de alunos).

São questões a serem analisadas que acontecem numa determinada realidade, mas que não se encerram ali. Podem, ao contrário, servir de reflexão a um quadro de fundo maior, relacionar-se a outras pesquisas, repetir-se em outros locais e contextos, até que se configure uma tese maior.

Pretende-se que este trabalho possa suscitar reflexões pertinentes especialmente à política de livros didáticos, voltada ao comprometimento com a realidade escolar.

Crítérios

O recorte da pesquisa baseia-se nos seguintes critérios: foram eleitos a disciplina Geografia e o PNLD que publicou o *Guia de Livros Didáticos 2004*²⁴.

²⁴ Como dito, a política atual do livro didático denomina-se, desde 1985, *Programa Nacional do Livro Didático*. O *Guia de Livros Didáticos* é parte integrante do PNLD e consiste numa publicação com as resenhas das coleções que passaram na avaliação do MEC – suas qualidades, possibilidades e lacunas.

A Geografia por ser, segundo debates recentes, uma área do conhecimento importante ao permitir ao aluno compreender as relações entre sociedade e natureza na construção histórica do espaço geográfico, isto é, analisar como os seres humanos organizam, produzem e transformam o seu espaço e como se apropriam dele. A Geografia oferece elementos para analisar, explicar e representar o espaço, orientar-se nele, partindo da realidade vivida, e, gradativamente, compreender o mundo em que vivemos. Tendo conhecimento do espaço, do mundo, pode-se atuar de forma consciente e crítica em sua transformação. Seguindo ainda o raciocínio de Lana de Souza CAVALCANTI (1998), o trabalho com a educação geográfica na escola consistiria em levar as pessoas a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos (naturais e sociais) que elas vivenciam. Fenômenos como migrações, urbanização, desmatamento, densidade demográfica, ou processos naturais como as massas de ar, entre outros.

Outro aspecto que justifica a seleção da disciplina Geografia é o fato de a pesquisadora ter mais experiência profissional, nos últimos anos, como editora de livros dessa área.

Foi escolhido o PNLD do *Guia de Livros Didáticos 2004* – destinado ao Ensino Fundamental I (1ª a 4ª) – por cobrir o momento da pesquisa de observação quanto ao uso do livro na sala de aula.

Esse nível de ensino (séries iniciais) interessa à pesquisa por três motivos:

- pela natureza da faixa etária em questão, especialmente a turma da 4ª série, que encerra o ciclo I do Ensino Fundamental, tendo de se submeter, no fim do ano letivo, aos exames de avaliação da educação e da qualidade do ensino. Exemplos dessas avaliações são o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e o Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo)²⁵. Tais exames podem interferir de alguma forma na dinâmica escolar, na escolha de conteúdos e de prioridades. É uma turma que, dentre o ciclo I, apresenta teoricamente maior nível de abstração; então, interessa à pesquisadora ter uma noção (especialmente sob a ótica do professor) de como é o nível de compreensão e leitura ao usar o livro didático de Geografia e ao lidar com alguns conteúdos específicos da matéria;

O histórico e a descrição do referido Programa serão abordados no capítulo 3 deste trabalho.

²⁵ Sobre os sistemas de avaliação da educação na contemporaneidade, ver a reportagem de CAFARDO, Renata: Avaliação da educação vira regra. **O Estado de S. Paulo**, 20 nov. 2005. Disponível em: <<http://www1.pucminas.br/clipping/201105/0311.html>>. Acesso em: 9 out. 2006. Ver também artigo disponível em: <<http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=1479>>. Acesso em: 9 out. 2006.

- pelas características do conteúdo da disciplina Geografia para a série (em que geralmente se propõe, nos projetos editoriais dos livros escolares, o estudo do Brasil em seus aspectos históricos, naturais, políticos, regionais, socioeconômicos e culturais);
- e, finalmente, pelo fato de o professor das séries iniciais ter atuação polivalente, não sendo necessariamente formado em Geografia. Supõe-se que tal situação permita detectar alguns aspectos peculiares em relação ao modo de o professor conceber, planejar e ensinar a disciplina, bem como algumas dificuldades/adaptações inerentes à escolha e ao uso do livro didático. Isso pode acontecer não só nesta disciplina, mas em História e Ciências também. Supõe-se que as dificuldades sejam menores nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, visto que estas são centrais nesse nível de ensino e têm prioridade (como será demonstrado no capítulo 5 deste trabalho). Além disso, as avaliações do Pisa, Saeb e Saresp medem competências e habilidades dos alunos justamente em leitura, escrita e Matemática, para verificar a capacidade dos alunos de aprender e de aplicar conhecimentos em sua realidade.

Justificativas

Ao pensar no desenvolvimento do livro didático, percebe-se que há diversos agentes atuantes na produção e circulação. Sendo objeto cultural fabricado, o livro didático envolve práticas e representações de diversos sujeitos, desde quem avalia a política do livro (governo por meio do FNDE-MEC), passando por editores e autores e finalmente chegando aos professores e alunos. Nessa linha, torna-se pertinente considerar tais práticas e concepções de alguns desses diferentes agentes do processo de fabricação e de consumo.

DARNTON (1990), ao propor um roteiro para a história do livro, o descreve como:

um circuito de comunicação que vai do autor ao editor [...], ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor, e chega ao leitor. O leitor encerra o circuito porque ele influencia o autor tanto antes quanto depois do ato de composição. [...] [Um escritor] se dirige a leitores implícitos e ouve a resposta de resenhistas explícitos. Assim o circuito percorre um ciclo completo. [...] A história do livro se interessa por cada fase desse processo e pelo processo como um todo, em todas as suas variações no tempo e no espaço, e em todas as suas relações com outros sistemas, econômico, social, político e cultural, no meio circundante. (p. 112).

Segundo MUNAKATA (1997), se entre cada pessoa do circuito de comunicação descrito por Darnton há padrões recorrentes de práticas, cada uma delas (autor, editor, governo, professor, aluno), apesar de toda a determinação das estruturas, aparece como sujeito de uma história e de temporalidade que lhe é própria e, mais ainda, como sujeito de memória que reconstrói essa história numa narrativa que lhe tenha significado.

Nesse sentido, CHARTIER (1998) coloca que é importante “apreender em conjunto, mas cada um em seu lugar, todos os atores e todos os processos que fazem com que um texto se torne um livro, seja qual for a sua forma. Esta encarnação do texto numa materialidade específica carrega as diferentes interpretações, compreensões e usos de seus diferentes públicos. Isto quer dizer que é preciso ligar, uns com os outros, as perspectivas ou processos tradicionalmente separados.” (p. 18-19).

Daí as diferentes interpretações, representações e significações dos sujeitos envolvidos com o circuito do livro, e que podem justificar em grande medida a distância entre as normas e intenções (discursos) e as práticas, de acordo com a idéia desenvolvida anteriormente, baseando-se em JULIA (2001).

Por que as práticas e representações do MEC? A avaliação do livro didático e o Guia de Livros Didáticos

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) será devidamente explicado e contextualizado, histórica e politicamente, no capítulo 3 deste trabalho. A título de compreensão geral, neste momento, cabe mencionar que a finalidade do Programa, instituído em 1985, é a distribuição gratuita de livros escolares aos estudantes das escolas públicas matriculados no Ensino Fundamental. Os livros se destinam a alunos de 1ª a 8ª série de todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

Cada aluno tem direito a um exemplar das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, a serem estudadas durante o ano letivo²⁶. O livro deve ser reutilizado, no mínimo, por três anos consecutivos (versões não-consumíveis), beneficiando mais de um estudante nos anos subsequentes, com exceção da cartilha de alfabetização e dos livros de 1ª série, que são consumíveis. A definição da

²⁶ Além desses livros, os alunos da primeira série recebem um Dicionário de Língua Portuguesa e, por opção do professor, também uma Cartilha de Alfabetização.

quantidade de livros a serem adquiridos é feita com base nas projeções anuais do Inep sobre a variação das matrículas²⁷.

O PNLD possui duas formas de execução: centralizada, em que as ações estão, integralmente, a cargo do FNDE, em Brasília; e descentralizada, em que as ações são desenvolvidas diretamente pelas unidades da Federação, mediante repasse de recursos do governo federal, via convênio com o FNDE. São Paulo é o único estado que optou pela descentralização, tendo, assim, recursos financeiros repassados pelo FNDE à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, responsável por toda a execução do programa.

Como parte das principais ações do Programa, as obras apresentadas e inscritas pelas editoras devem se encaixar às exigências técnicas e físicas que constam do edital, verificadas pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Em seguida, os livros são encaminhados para a avaliação pedagógica feita pelo MEC. São escolhidos os especialistas (avaliadores), de cada área do conhecimento, para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Após a avaliação, os especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o *Guia de Livros Didáticos*.

O FNDE disponibiliza esse *Guia* em seu site na Internet e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar. É com base no *Guia de Livros Didáticos* que se pretende que as escolas façam suas escolhas dos títulos a serem utilizados.

Expondo o processo do ponto de vista dos avaliadores, estes em geral comentam os avanços obtidos:

Um balanço, ainda que provisório, destes anos em que sete avaliações pedagógicas foram realizadas permite-nos tecer algumas considerações. Como aspectos positivos pode-se lembrar: houve demarcação de referências de qualidade para os livros didáticos; ocorreu melhoria efetiva da qualidade de algumas coleções presentes no mercado; retirou-se do rol de livros distribuídos pelo MEC às escolas públicas uma série considerável de obras com graves problemas de conteúdo e concepções danosas ao ensino e à aprendizagem; incentivaram-se debates sobre o tema, seja nos meios de comunicação de massa, seja em eventos de cunho acadêmico; nota-se, nas últimas décadas, certo crescimento de pesquisas que têm como objeto os livros didáticos e que também se beneficiaram das discussões em torno da história do livro e da leitura. Enfim, o livro didático deixou de ser um tema menor e começou a inquietar estudiosos das mais diversas áreas e responsáveis pela educação no país. O processo de avaliação também trouxe uma saudável inquietação às empresas editoriais que se viram

²⁷ Segundo dados do FNDE, entre 1994 e 2003, o PNLD adquiriu um total de 915,2 milhões de unidades de livros para utilização nos anos letivos de 1995 a 2004. Foram distribuídos livros para uma média anual de 30,8 milhões de alunos, matriculados em cerca de 172,8 mil escolas públicas de Ensino Fundamental. Nesse período, foi investido um montante de R\$ 3,2 bilhões para o PNLD.

forçadas a aprimorar a produção de obras didáticas para que pudessem continuar competindo neste lucrativo mercado. Não se pode esquecer que cerca de 60% do faturamento das editoras brasileiras provêm da venda de livros didáticos e que a universalização da distribuição de livros para todos os alunos do Ensino Fundamental elevou as tiragens a cifras astronômicas. (BEZERRA e DE LUCA, 2006, p. 45-46).

Para Antônio Nivaldo Hespanhol²⁸, avaliador da área de Geografia no PNLD 2005 (5ª a 8ª séries), a cada edição do PNLD, tem se constatado a melhoria da qualidade técnica, científica e pedagógica dos livros inscritos pelas editoras. Ele afirma que o processo de avaliação vem exercendo papel importante nessa melhoria de qualidade das obras e criando as condições para o surgimento de novos títulos e autores. Estes e, principalmente, os editores, estariam incorporando as exigências do PNLD e reconhecendo aos poucos as vantagens do processo. O autor ainda considera que cabe ao governo brasileiro zelar pela qualidade técnica, científica e pedagógica dos milhões de livros que compra e distribui gratuitamente aos alunos e professores das escolas públicas do país.

Coordenador da avaliação de livros da área de Ciências no PNLD 2000/2001, Nélio Bizzo comenta, em reportagem de uma revista²⁹, o maior cuidado com o conteúdo e a qualidade do livro didático como critérios do programa. Ele lista alguns absurdos, como o de um livro que sugeria uma experiência com 100 gramas de pólvora por aluno. Em uma classe com 35 alunos seriam 3 quilos e meio de explosivos no laboratório, uma verdadeira bomba. Disparates desse tipo, além de erros conceituais e idéias totalmente desatualizadas, levaram a primeira edição do PNLD a excluir oitenta títulos, de um total de 466 inscritos; outros 281 entraram na categoria de não recomendados. Isso demonstra, para Bizzo, a importância da avaliação dos livros como instrumento de controle da qualidade do que o governo, o maior comprador, adquire.

O fato é que, se para esses avaliadores, há consenso sobre os méritos da avaliação do livro didático, as escolhas dos livros pelos professores – entre os títulos mais bem avaliados e recomendados (estrelados ou menos estrelados; e, mais tarde, recomendados com distinção, recomendados ou recomendados com ressalvas) – revelam muitas vezes que existe um descompasso entre o que se julga uma produção didática de qualidade e a escolha do professor, entre o que se exige de uma boa obra e o que o professor necessita (e

²⁸ HESPANHOL, Antônio Nivaldo. A avaliação oficial de livros didáticos de Geografia no Brasil: o PNLD 2005 (5ª a 8ª séries). In: SPOSITO, Maria E. B. (2006b, p. 73-85).

²⁹ PRADO, Ricardo. Os bons companheiros. **Nova Escola**, ano XVI, n. 140, mar. 2001, p. 18.

aplica) na sua prática. E mesmo o *Guia de Livros Didáticos* mostrou-se de pouca utilidade no momento das escolhas pelos professores, como revelam BEZERRA e DE LUCA (2006):

Por outro lado, muitas lacunas ainda persistem. Constata-se o distanciamento entre três momentos cruciais da política sobre as questões relacionadas aos materiais didáticos para o sistema educacional: os processos de avaliação, de escolha e de uso dos livros. O momento da escolha, que é feita pelos professores, dificilmente leva em consideração o longo processo de avaliação que o precedeu e que resultou em um *Guia do Livro Didático*, espelho do trabalho de avaliação. O *Guia* em geral é desconhecido dos professores, ou quando dele têm notícia, não é debatido para que se possam checar as opiniões dos avaliadores e dos usuários. Em pesquisa exploratória organizada pela Coordenação da avaliação de Geografia e História intitulada *Os professores e a escolha de livros didáticos de 1ª a 4ª séries*, em diversas regiões do país, constatou-se o distanciamento dos processos de avaliação e de escolha³⁰. Merece ser lembrada, igualmente, a ausência de pesquisas sobre o uso do livro didático nas escolas, e sobre as diversidades regionais das práticas pedagógicas que envolvem os materiais didáticos. Esses primeiros avanços, assim como as dificuldades encontradas no difícil caminhar do processo avaliativo no contexto da ação pedagógica, impõem a necessidade de se buscar pistas para reorientar o processo de avaliação, caracterizado pelas circunstâncias específicas do momento em que foi concebido. (p. 46).

Quando a avaliação teve início e ao longo dos PNLDs, estudos do MEC e das universidades logo apontaram que os títulos mais escolhidos eram os não-recomendados, em relação aos bem avaliados. Indicaram que os professores não conseguiam desenvolver as sofisticadas atividades propostas nos livros e que, por isso, evitavam os recomendados com distinção. Ao que parecia, os títulos menos estrelados eram teoricamente mais simples.

Houve autores que até preferiam não ganhar três estrelas. Em um dos PNLDs, Francisco Moura afirmou que sua coleção, com duas estrelas, era mais vendida do que as coleções de três estrelas disponíveis no mercado.

SCAFF (2000), CASSIANO (2003), TOLENTINO-NETO (2003) e SPOSITO (2006a) confirmam também o fato de haver um descompasso entre as expectativas do MEC e as dos docentes no processo de escolha dos livros. Destacam-se questões como o

³⁰ Essa pesquisa foi conduzida ao longo de 2001, por solicitação da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF/MEC). Teve como objetivo geral verificar os principais fatores que condicionam as escolhas de livros didáticos pelos professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, para fornecer subsídios para o PNLD. Efetuou-se prospecção inicial, de natureza exploratória e, portanto, não passível de tratamento estatístico. A obra de SPOSITO, Maria. E. B. (2006b) traz artigos que esclarecem essa pesquisa exploratória.

fato de o professor escolher um livro e depois receber outro; não consultar o *Guia de Livros* pois a escolha baseou-se nos exemplares que recebeu das editoras; não ter podido participar do processo de escolha na ocasião e depois ter de lidar com o livro, entre outras.

Em 2000 houve um debate promovido pela SEF, juntamente com uma equipe de coordenadores, sobre o caminho já percorrido, o que se denominou de “avaliação da avaliação”. Foram debatidos alguns pontos, como critérios de avaliação; contexto educacional brasileiro; concepção de livro didático; *descompasso constatado entre as expectativas do PNLD e as dos professores da rede de ensino*; relações de dependência do setor editorial para com o PNLD; operacionalização e otimização do processo de avaliação e de escolha do livro didático pelos professores³¹.

Para SPOSITO (2006a), a grande distância entre o discurso que se elabora e as práticas implementadas é um dos paradoxos mais evidentes na atualidade brasileira. No entanto, a autora se coloca da seguinte forma: “ainda que essa incoerência entre o discurso e o conjunto das decisões e práticas deva ser observada, é preciso que haja um esforço de reconhecer os avanços e limites de cada uma das propostas e ações levadas a termo, para que nossas posições, como intelectuais, não expressem compromisso ideológico, ou francamente favorável ou francamente contrário às iniciativas governamentais”. (p. 303).

Em âmbito internacional, pode-se mencionar uma pesquisa que procurou analisar a distância entre os discursos oficiais e as práticas escolares voltadas à leitura e à literatura. Trata-se de pesquisa realizada na Universidade de Sherbrooke, em Quebec (Canadá), sob o comando do professor Olivier Dezutter, do Departamento de Pedagogia³². O pesquisador procurou analisar a problemática das relações entre escola–literatura–cultura e como se dá a leitura das obras de coleções nas escolas. Buscou verificar como os discursos oficiais tratam a literatura e a leitura na escola e quais são as práticas reais dos professores em escolas quebequenses. Um dos pontos em que essa distância é mais evidente se refere ao conceito de socioconstrutivismo da leitura, valorizado pelos programas oficiais. Em linhas

³¹ O resultado das discussões consta de um documento que foi enviado às Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios e a professores de diversas instituições universitárias, com o objetivo de tornar pública a análise do processo de avaliação. Em maio de 2000 realizou-se, em São Paulo, um Encontro Nacional com a presença de representantes das Secretarias de Educação e de especialistas ligados a livros didáticos e educação, no qual os assuntos foram bastante debatidos. Desse encontro surgiu o documento *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos*, publicado em 2001 pelo MEC, que serviu de base para os PNLDs posteriores.

³² Informações baseadas em comunicação pessoal de Olivier Dezutter, em palestra proferida no Encontro Brasileiro-Canadense: Mediações Culturais e Informação Estética – A Literatura na Educação. Evento realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, em junho de 2006.

gerais, segundo esse conceito, o leitor não está isolado, mas em constante interação com outros leitores. Uma vez que o socioconstrutivismo propõe criar novas situações de aprendizado, o leitor aprende na relação com outras pessoas, na troca, na interação e discussão de idéias e interpretações. Embora isso seja valorizado no discurso oficial, na prática percebe-se que o estudante lê para a prova, faz a prova e depois esquece, não troca mais nada sobre aquilo que leu. Outro ponto destacado pelo discurso oficial é que o aluno não deve apenas ler, mas desenvolver saberes sobre a leitura e a literatura e reconhecer o dispositivo “livro” (observar o que é o livro, quem é editor, autor, equipe de elaboração, manusear o livro como fonte de informação etc.). Na visão de professores das escolas pesquisadas, os programas oficiais desconhecem as condições dos alunos que chegam à escola; os docentes afirmam que os estudantes não têm condições de atingir as metas propostas. Para tentar propor soluções a essas distâncias e contradições, na conclusão da pesquisa um dos aspectos mencionados se relaciona à importância de observar práticas de professores e compará-las e confrontá-las com os discursos oficiais e também verificar práticas em diferentes contextos culturais.

Do ponto de vista dos avaliadores de livros didáticos, mesmo tendo conhecimento desse distanciamento entre discurso oficial e realidade escolar, parâmetros de qualidade para o livro são necessários, embora certamente haja lacunas a resolver.

Mas que parâmetros? Diante de todas essas questões, sob o olhar e a voz do avaliador do MEC quais seriam exatamente os parâmetros que pesam na avaliação do livro didático, particularmente de Geografia para as séries iniciais? Quais seriam os elementos do discurso oficial verificado no *Guia de Livros Didáticos*, que contêm as resenhas das obras?

A proposta deste trabalho é materializar, por meio de um exemplo concreto, as relações e as distâncias estabelecidas entre práticas e representações de atores e sujeitos envolvidos na cadeia do livro didático. Quais seriam, portanto, as práticas e representações de especialistas do MEC ao avaliarem o livro? Quais seriam as representações de livro didático de qualidade na visão dos avaliadores? Que pressupostos norteariam o livro de melhor qualidade, no caso o de Geografia para as séries iniciais, no contexto do PNLD 2004?

É o que se propõe a descrever e abordar no capítulo 3, como início do percurso. A fonte utilizada é o *Guia de Livros Didáticos* do PNLD 2004, que revela os pressupostos da

avaliação, os parâmetros e as considerações a respeito do livro de Geografia mais bem avaliado (e utilizado na escola observada neste trabalho).

Por que as práticas e representações editoriais? Aspectos da materialidade e de conteúdo (pedagógico e geográfico)

O editor é um dos atores envolvidos na cadeia do livro didático. A pesquisadora, tendo atuado na área editorial (texto) há cerca de dez anos, quando teve início a avaliação no contexto do PNLD nos moldes atuais, tem o interesse em abordar o livro didático sob o aspecto da materialidade.

E também refletir sobre alguns aspectos da edição desse tipo de material na atualidade, levando em consideração a natureza complexa desse objeto, discutida no capítulo 1: o livro didático como suporte pedagógico e ao mesmo tempo como produto que obedece à lógica do mercado, inserindo-se no mundo do lucro e da competitividade, como qualquer outra mercadoria; como depositário de um conhecimento científico e tecnológico que sofre transformação ao ser transposto como conteúdo de livro didático.

Ao se transformar em objeto de ensino, o livro se torna portador de um saber escrito oriundo do conhecimento científico, que é divulgado e socializado para amplos setores. Os conteúdos das disciplinas escolares são elaborados e compostos nas páginas, em uma linguagem própria, construída especificamente para transmitir um conhecimento originado de uma ciência de referência, com conceitos em grande parte complexos. Tais conceitos destinam-se a serem apreendidos por crianças e jovens. Como afirma BITTENCOURT (1997a):

A transposição do conhecimento erudito para o livro didático corresponde a uma tarefa complexa que exige precisão na terminologia e na formulação dos conceitos. Nesse processo, a linguagem necessita ser clara e simples, situação nem sempre bem-sucedida e que tem sido objeto de críticas constantes para os analistas de conteúdos das obras didáticas. A necessidade de uma linguagem [clara e precisa] leva, muitas vezes, os autores a simplificações que comprometem o texto didático. As críticas, nesse sentido, têm levado muitas editoras a introduzirem a copidescagem para uma comunicação menos formal. Assim, autores escrevem textos que são refeitos pelo trabalho de copidescagem, ampliando o número de sujeitos na confecção dos livros didáticos.

[...]

O livro didático caracteriza-se como uma obra complexa, que sofre interferências variadas. Algumas dessas interferências são explícitas, como editores, técnicos e autores, mas há as implícitas, como o poder educacional que define os programas escolares e [...] as atuais avaliações do MEC. (p. 6-7).

Ao se transformar em objeto pedagógico, é necessário todo cuidado para o texto não se artificializar, o conhecimento não ficar reducionista e simplificado. Portanto, a edição de texto, a copidescagem, como etapa da produção dos livros, assume bastante relevância.

Soma-se a isso o quadro de profundas desigualdades de proficiência em leitura no país, que pode ser demonstrado por meio de índices como o Inaf (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) e o Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Diante disso e de características da chamada sociedade da informação, é importante ressaltar a necessidade da produção de textos legíveis, centrados no leitor e, assim, a responsabilidade social do editor de textos.

Assim, dentre as pessoas que interferem tecnicamente na produção do livro didático, o editor de textos tem importância destacada, em virtude de sua responsabilidade social e também porque é por seu intermédio que se definem muitas características do livro didático.

O texto de um livro didático passa por uma série de transformações estruturais, de conteúdo, de conceitos da área, de linguagem. Trata-se da intervenção editorial que tem por objetivo

adequá-los [os textos] às capacidades de leitura dos compradores que têm de conquistar. Essas transformações são de três espécies. Encurtam os textos, suprimem os capítulos [...] , simplificam os enunciados [...]. Dividem os textos criando novos capítulos, multiplicando os parágrafos, acrescentando títulos e resumos. Censuram as alusões tidas como blasfematórias [...], os termos escatológicos ou inconvenientes. (CHARTIER, 1996, p. 129-130).

Essas adaptações não seguem apenas a consciência moral e religiosa dos editores, mas, como afirma CHARTIER (1996), são também orientadas pela “representação que estes têm das competências e das expectativas culturais de leitores para quem o livro não é algo familiar”. (p. 129).

Como cita MUNAKATA (1997), usando idéias de Chartier, em outras palavras, o editor produz um texto de acordo com a “leitura implícita” de um “leitor implícito”, que

nem sempre coincide com os imaginados pelo autor, muito menos com o leitor e a leitura efetivos”. (p. 18).

De acordo com estudiosos da história do livro e da leitura, especialmente CHARTIER (1994, 1996, 1998) e DARNTON (1990), as estratégias e táticas de agentes envolvidos na produção conferem *materialidade* à obra. Ao mesmo tempo, elas revelam o que os agentes esperam do leitor, em relação a competências e experiências, ou seja, estabelecem suas representações desse leitor.

Em qualquer material impresso se encontra um perfil de “leitor desejável” e um protocolo de leitura. Às vezes o texto dá indicações explícitas a esse leitor ideal, embora possam haver também indicações indiretas.

Transpondo para o exemplo prático deste trabalho, os critérios de avaliação em Geografia são conhecidos por meio de documentos oficiais, basicamente os editais de inscrição de livros didáticos para aquisição do governo e os *Guias de Livros Didáticos*. Conforme o pensamento de Chartier e de historiadores da leitura, mencionado anteriormente, determinadas estratégias e táticas de atores envolvidos na produção conferem *materialidade* à obra, são pensadas em virtude do que se espera do leitor, do que se sabe ou se imagina a respeito desse leitor, das representações que se tem deste público. Pode-se dizer que o “leitor avaliador” já seria conhecido; como maior comprador das obras didáticas, sabe-se um pouco do que ele espera, então, muitas das estratégias materiais editoriais podem estar voltadas para atender a esse público (avaliador) prioritariamente, em vez de a preocupação se centrar especialmente nas necessidades e dificuldades de professores e dos alunos. Não se tem conhecimento profundo e fundamentado do que seja o público escolar, ainda mais em um país de grande diversidade cultural, socioeconômica e geográfica.

Pode residir nessa questão a distância entre concepções de livro didático de qualidade – para o governo, no contexto do PNLD, e para as escolas. Tem-se mais conhecimento dos requisitos dos avaliadores para o que seja um livro didático de qualidade do que conhecimento de quem são professores e alunos, suas diversas realidades, características e dificuldades. Por isso é que a proposta vai justamente partir das orientações do MEC, passar por aspectos da materialidade e finalmente verificar, no âmbito dos usos dos livros, como se estabelece a relação entre essa materialidade e a prática de uma dada professora, situada no cotidiano da sala de aula. Tal processo pode fornecer um conjunto de repertórios que permitem analisar como se dá a relação entre a

valorização da obra de qualidade (situada no discurso oficial) e a concepção da obra no cotidiano escolar.

A experiência concreta, a ser desvelada no estudo de caso, vai permitir conhecer aspectos de escolha e usos do livro, a concepção de Geografia trabalhada e em que medida elementos da materialidade do livro, como os protocolos de leitura e o conteúdo enunciado, são usados e como são usados, coincidindo ou não com o que pretendem autores e editores e, indiretamente, avaliadores³³.

Aproveitando a citação de BITTENCOURT (1997a), é nesse sentido que o livro didático pode ser entendido: não de modo maniqueísta, como o livro sendo o “mal” pedagógico a ser evitado a todo custo ou o “mal” necessário. Torna-se interessante analisá-lo em suas contradições, como considerar, por exemplo, que as práticas diferenciadas de usos e leitura do livro podem não seguir necessariamente às imposições de leitura pretendidas por autores e editores nem às avaliações governamentais; ou, em outros casos, podem frear o leitor por intermédio de tarefas impostas a serem cumpridas.

A abordagem material do livro mais bem avaliado pelo MEC no *Guia* de 2004, e usado na sala de aula, será feita no capítulo 4. Para isso, o livro didático (texto-base e Manual do Professor) serve de fonte.

Por que as práticas e representações da professora? Os usos do livro didático de Geografia e o desenvolvimento da disciplina na sala de aula

Como já se citou anteriormente, as interferências de professores e alunos também fazem parte da compreensão do livro didático. Assim, surgem questionamentos: O que influencia a escolha de um livro? O que o professor faz quando recebe um livro que não escolheu? Ele o usa mesmo assim ou se apóia em outros que considera mais adequados à sua realidade? Como o professor utiliza os conteúdos, os métodos de aprendizagem, faz adaptações, seleciona conteúdos? Com base em quê?

Como foi afirmado, sabe-se do distanciamento, na maior parte dos casos, entre o que o MEC pretende e o que fazem os professores (as distâncias entre discursos e práticas;

³³ Os protocolos de leitura são idealizados por autores e editores. Mas é na sala de aula que se percebem as situações e características de uso e leitura efetivos do livro. Conforme artigo de ROCKWELL (2001), é interessante verificar como se dá a relação ou a distância entre a prática pedagógica e todos os textos que pretendem selecionar, limitar ou definir normas (como é o caso do *Guia de Livros Didáticos* e do próprio livro didático).

entre práticas e prescrições; entre protocolos de leitura e práticas de leitura). Se há distância entre o que o MEC valoriza como qualitativo e o que a professora considera útil à sua prática, *por que e como* ocorre? O que esse caso específico pode revelar e, a partir dele, o que se pode apreender?

A observação na sala de aula traz uma oportunidade para detectar também outra questão: como a ciência geográfica, que parte do âmbito acadêmico e cujos debates vêm preconizando diretrizes nas avaliações do livro didático, foi de fato trabalhada pela professora na sala de aula? Que concepções e apropriações estão envolvidas e que papel teve o livro escolhido? O quanto ele é ou não usado e como é usado?

A preocupação com o universo da sala de aula ocorre dentro das problemáticas expostas na vertente de *usos do livro didático*, no capítulo anterior, mas não para denunciar “erros” e “acertos” da professora, “falhas” ou a situação precária do ensino. Pensa-se na possibilidade de levantar aspectos da realidade não documentada, de verificar *como* se processam as contradições entre discurso (pretendido) e prática (realidade)³⁴.

A presença do livro, por ser tão antiga, e as críticas à má formação do professor, tão recorrentes – mesmo sendo conhecidos os fatores desfavoráveis à sua atuação –, passaram a ser vistos como naturais no contexto escolar. No entanto, o que define a vida cotidiana do professor, a forma como ele se apropria de informações, toma inúmeras decisões e como concebe suas práticas podem ser mais analisados e aprofundados. Trata-se de tentar compreender o que constitui e justifica a “teia de significados que o sujeito [no caso a professora] tece”³⁵. Especialmente tentar compreender as escolhas e práticas docentes num quadro político como pano de fundo, como é o PNLD, em que discursos e

³⁴ Há uma passagem de SANTOS (2002, p. 12) bastante esclarecedora nesse sentido. Menciona artigo de Catani, Bueno e Souza (2000), para as quais é comum, no meio escolar, a utilização de atributos vagos como interesse e desinteresse para explicar o tipo de relação estabelecida por alunos com a escola e o conhecimento.

Pode-se acrescentar que muitas vezes recai também sobre a má formação do professor e sua desqualificação a situação do ensino nos quadros atuais.

Mas, seguindo o raciocínio de Catani, Bueno e Souza (2000), há no entanto uma multiplicidade e complexidade de fatores que podem interferir no tipo de relação que o professor estabelece com sua profissão. As pesquisadoras enfatizam a importância de estudos que busquem conhecer as histórias das relações com a escola e com o conhecimento para que se reflita sobre o processo educativo. Nesse sentido, o estudo dos cadernos escolares, das histórias dos alunos [e das histórias e práticas de professores] cria possibilidades para considerar aspectos vivenciais, experienciais e emocionais que compõem as relações dos alunos [e dos professores] com as instituições de ensino e com aquilo que é veiculado nesse espaço.

Pesquisas que adentrem o cotidiano escolar contribuem para conhecer aspectos não tão visíveis e não facilmente perceptíveis do dia-a-dia da atuação docente, da escolarização e das concepções de ensino-aprendizagem.

³⁵ GEERTZ (1995) acredita, como Max Weber, que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”(p. 15). Esta “teia” apresenta uma “superfície enigmática” à qual devemos ter algum acesso e procurar desvendar, interpretar.

representações de agentes governamentais e de atores editoriais entram em cena, sobrando ao professor muitas vezes apenas a categorização e as rubricas de “bom” ou “ruim”, “para o bem” ou “para o mal”.

Daí a proposta de, após demonstrar os pressupostos da avaliação do livro por meio do PNLD (uma iniciativa decerto importante), dar espaço aos atores da sala de aula, com seus olhares, experiências e posições. Vozes que não as do governo nem de especialistas a serviço do governo, pois estes podem não pisar na sala de aula há anos e ter se afastado do ensino, estando inseridos no circuito de debates acadêmicos e de produções científicas atuais, mas completamente distantes do universo escolar, onde “as coisas realmente acontecem”.

Essa afirmação é validada por Luiza CHRISTOV (2006):

Os educadores elaboram saberes em seus cotidianos profissionais que estão ancorados em seu repertório de formação inicial, mas também em um universo cultural mais amplo que inclui os desafios de seus contextos escolares e comunitários, bem como suas expectativas, seus receios, dúvidas e apostas.

A eficácia de uma política pública, elaborada por gestores dos sistemas educacionais – como o Programa Nacional do Livro Didático, por exemplo –, depende, em grande parte, do diálogo estabelecido com os atores que deverão viabilizar tal política em suas unidades. Conhecer o que pensam e como constroem seu fazer pedagógico é fundamental no processo de elaboração de políticas públicas. (p. 87).

O percurso investigativo proposto, por meio de um exemplo concreto (*Guia e avaliação do livro didático de Geografia – PNLD 2004; representação material e editorial – aspectos da obra; e usos na sala de aula*), permitirá suscitar algumas reflexões. Espera-se contribuir com reflexões para agentes da cadeia do livro, mas sempre considerando aspectos fundamentais da sala de aula, da realidade escolar. Sempre se preocupando com as qualidades, dificuldades e limitações de quem realmente está enfrentando, dia-a-dia, a maratona e o desafio do processo ensino–aprendizagem.

2.2. Objetivo específico

Este trabalho tem como um dos aspectos verificar a forma de conceber a disciplina Geografia, por parte do MEC na avaliação do livro e por parte da professora, na sala de aula observada. Assim, permite estabelecer algumas relações com os conceitos de *cultura escolar e disciplina escolar*.

No contexto escolar, as atividades de leitura, escolha e usos do livro têm sido múltiplas e diversificadas. As práticas culturais não podem ser deduzidas diretamente das prescrições do programa estabelecido pelos livros e manuais escolares e pelos programas governamentais, pois os saberes e comandos não são “absorvidos” simplesmente na “caixa preta” da escola.

Como já dito, a verificação da relação–distância entre prática pedagógica e os textos impressos tem ressonância com a investigação histórica e etnográfica sobre a *cultura escolar*. Tais investigações procuram compreender concretamente a distância entre a realidade e a ambição inicial/norma prescrita.

Na medida em que estarão em questão as representações da Geografia, por parte do MEC no caso do livro avaliado, e a concepção da disciplina na sala de aula observada, pode-se refletir também sobre outro conceito polêmico: o de *disciplina escolar*.

BITTENCOURT (2003, 2005) afirma que, embora a discussão possa parecer meramente acadêmica e teórica, relaciona-se com concepções complexas sobre a escola e o saber que ela produz e transmite. Refere-se também ao papel e ao poder do professor e dos variados sujeitos externos à vida escolar na constituição do conhecimento escolar. Os debates mais significativos em torno da concepção de disciplina escolar têm sido realizados por pesquisadores franceses e ingleses, com divergências importantes entre eles. As posturas acerca do conhecimento escolar são conflitantes, notadamente entre os defensores da idéia de disciplina como “transposição didática” (da qual Yves Chevallard³⁶ é considerado um expoente) e os que concebem disciplina como um campo de conhecimento autônomo, caso de André CHERVEL (1990).

A proposta deste trabalho permite refletir sobre esses conceitos. No contexto do PNL D e do *Guia de Livros Didáticos 2004*, que elegeu determinado livro didático como o mais próximo do modelo ideal, qual seria a concepção de disciplina escolar? Na sala de aula observada, como se constituiu a disciplina Geografia; qual foi a representação da professora? Que reflexões este percurso especificamente (MEC e sala de aula) pode suscitar em relação a posturas acerca do conhecimento escolar, ou seja, sobre a disciplina escolar, com base no debate entre Chevallard e Chervel? E sobre a cultura escolar?

³⁶ Sobre a discussão das concepções de Chevallard e de Chervel, ver BITTENCOURT (2003).

2.3. Método

Para responder às questões colocadas, concretizar as discussões expostas até o momento, propõe-se neste trabalho um percurso investigativo, analisando práticas e representações de agentes do circuito do livro didático.

O caminho investigativo se inicia com a política governamental. Assim, são discutidas, no capítulo 3, as representações, concepções e práticas dos avaliadores do MEC, na área de Geografia, que aparecem materializadas no *Guia de Livros Didáticos 2004*. O capítulo se desenvolve, primeiramente, com uma breve descrição do PNLD e do *Guia de Livros Didáticos* de Geografia do programa de 2004³⁷, para depois serem verificados aspectos e características da coleção mais bem colocada na avaliação governamental, segundo o ponto de vista oficial.

Em seguida, no capítulo 4, são examinados aspectos materiais da obra mais bem avaliada. Abordam-se as características físicas, os aspectos formais do livro, que lhe conferem materialidade, e também o conteúdo enunciado (geográfico e pedagógico). Tais aspectos revelam estratégias, práticas e representações editoriais quanto ao público almejado.

Por último, no capítulo 5, demonstra-se o que sucedeu na sala de aula observada, como estudo de caso, em relação à escolha e à avaliação da professora quanto ao livro didático, no contexto do PNLD; aos usos do livro didático; e ao desenvolvimento da disciplina Geografia.

A observação na sala de aula: Um estudo de caso

Para GEERTZ (1989), que relata sua experiência com a observação de uma briga de galos balinesa (p. 278), a forma mais fácil de evidenciar um fenômeno, e demonstrá-lo num grau mínimo, é invocar um estudo qualitativo específico, para observar os eventos mais de perto. Pode-se concentrar num estudo local, considerando-o parte de um todo.

No caso desta pesquisa, a análise de saberes, vivências e práticas de educadores, inclusive das representações que possuem sobre as políticas educacionais, requer uma abordagem qualitativa. Essa abordagem não se prende a análises quantitativas e

³⁷ Cabe recordar que o *Guia de Livros Didáticos 2004* – destinado ao Ensino Fundamental I (1ª a 4ª) – corresponde ao momento da pesquisa de observação feita na sala de aula (para detectar usos do livro e o desenvolvimento em Geografia). Por isso é que a referência será a esse Guia, deste PNLD especificamente.

panorâmicas dos sistemas escolares, mas permite abordar qualitativamente os processos práticos e interpretativos dos atores que vivenciam aquela realidade. Possibilita adentrar, imergir nesse universo.

Os estudos qualitativos podem trazer informações significativas sobre os fatores intra-escolares, as interpretações sobre políticas públicas e outras questões, envolvendo educadores, alunos, funcionários e familiares.

No Brasil, os estudos qualitativos em pesquisa educacional ganharam importância nos anos 1980,

contrapondo-se a uma visão de ciência que buscava quantificar e controlar a realidade dos sistemas de ensino, impondo, em um movimento de fora para dentro, padrões e modelos de gestão e do fazer pedagógico. Entendendo a importância de propor a escuta dos atores que constroem cotidianamente as práticas escolares, uma vez que por suas significações e recreações práticas passam necessariamente as propostas de políticas educacionais mais amplas, pesquisadores enfatizam a necessidade de abordagens qualitativas da escola para aproximações compreensivas sobre processos vivenciados no interior do cotidiano de cada unidade ou de cada órgão central. Além de possibilitar compreensão mais aprofundada sobre processo e portanto sobre fatores associados ao desempenho de alunos e de educadores, os estudos qualitativos permitem análises sobre o pensamento, sobre as concepções, sobre as opiniões e significações que fundamentam as ações cotidianas. (CHRISTOV, 2006, p. 87-88).

Os estudos qualitativos são apropriados quando há a intenção de estabelecer um diálogo mais eficaz entre políticas públicas e os agentes escolares, que vão efetivamente estabelecer as bases de tais políticas em suas realidades educacionais.

Como a parte 5 da pesquisa trata dos usos, das representações e apropriações da professora quanto ao livro didático, ao PNLD e à disciplina Geografia, dando-se voz às suas práticas e experiências, procurou-se observar o cotidiano das aulas dessa área de conhecimento.

A observação na sala de aula, que abrange práticas de usos do livro didático escolhido, constitui estudo de caso para analisar o fenômeno central em questão e aspectos subjacentes: identificar e ilustrar de que modo ocorreram, num dado contexto, o trabalho com a disciplina *Geografia*, no contexto político do PNLD (qual o desenvolvimento real da disciplina no caso analisado); as práticas culturais e as representações da professora, em comparação ao que o MEC (ou o próprio livro) prescreve, orienta e legitima.

Essa parte da pesquisa baseia-se em alguns princípios da etnografia, recorrendo principalmente à observação direta do cotidiano escolar, referente às aulas de Geografia

para uma classe da 4ª série. A observação envolve anotações (registros escritos), gravações da maioria das aulas e respectivas transcrições e análises dos registros e das transcrições. Tem como complemento entrevistas abertas semi-dirigidas ou conversas informais com a professora.

Justa EZPELETA e Elsie ROCKWELL (1989) afirmam que a característica essencial da etnografia é a possibilidade de documentar a realidade não documentada, os fatos e eventos que ocorrem e que, por vezes, nos parecem familiares, mas cujas peculiaridades e significados não tenham sido registrados, analisados e compreendidos de modo aprofundado. Nessa perspectiva, cabe ao pesquisador observar o cotidiano, conversar com as pessoas sobre o que é observado e manter registros escritos sobre todos esses eventos.

Para Frederick ERICKSON (1989), na linha de pesquisa qualitativa a observação participativa e interpretativa é adequada quando se pretende saber mais a respeito de um determinado fenômeno, que está ocorrendo predominantemente em um lugar; quando se visa detectar quais significados os atores envolvidos atribuem a um determinado fenômeno. O autor também relata em quais situações o trabalho de campo é útil, especialmente quando se almeja responder a determinadas questões, como:

- De que modo uma ação social se dá num contexto específico, particular?
- Que significado essas ações têm para os atores do contexto?
- Como o que ocorre no contexto particular se relaciona com a totalidade, por exemplo, em relação a diretrizes da escola, da família dos alunos, do sistema educacional como um todo, a normas do governo?
- Quais comparações podem ser feitas entre o que se sucede no contexto específico observado e outros modos de organização da vida social, de diferentes espaços e tempos?

Erickson afirma que, no campo educacional, as respostas a esses tipos de pergunta podem ser essenciais, por estas razões:

- A invisibilidade da vida cotidiana. Embora a pergunta “O que está ocorrendo aqui?” possa parecer trivial, ela não o é, visto que a vida cotidiana é, em grande medida, invisível, tanto pela familiaridade como também por causa de contradições que muitos podem não querer afrontar.
- Estas perguntas não são triviais porque há a necessidade de adquirir um conhecimento específico através da documentação de determinados detalhes da prática concreta.

- Os significados que os acontecimentos têm para as pessoas do contexto observado. Muitas vezes as similaridades (aparentes e superficiais) entre condutas observadas dão lugar a falsas conclusões na investigação educacional. Em determinadas escolas, as aulas podem ser aparentemente iguais, mas podem ter significados totalmente distintos para os atores.

Segundo ROCKWELL (2001), no caso específico de usos do livro, o registro etnográfico oferece uma possibilidade de descrever as maneiras de ler e de usar o livro no cotidiano escolar, entre outras práticas, apropriações e significações³⁸.

O campo: a escola e a professora

O trabalho de campo foi realizado durante o ano letivo de 2006 (de abril a dezembro), em uma escola estadual da cidade de São Paulo, destinada ao Ensino Fundamental I e pertencente à Diretoria de Ensino Centro-Sul.

A princípio, a observação atendeu à atividade experimental de uma das disciplinas estudadas no curso da pós-graduação³⁹, realizada no 1º semestre letivo. Depois se optou por aprofundar questões levantadas na entrevista inicial com as professoras e na observação. Isso será explicado mais adiante.

Na ocasião da pesquisa, em São Paulo o PNLD que estava vigente denominava-se “PNLD SP 2006”, mas o *Guia de Livros Didáticos* usado para a escolha dos livros foi o de 2004, como parte do PNLD 2004. Em São Paulo a escolha ocorreu de modo descentralizado, isto é, as aquisições de livros foram feitas mediante repasse de verbas

³⁸ ROCKWELL (2001), ao retomar seu registro etnográfico realizado em uma classe de uma pequena escola rural no México nos anos 1970, demonstra a pertinência do dilema exposto por Chartier: de que é difícil reconstruir o emaranhado de uma prática cultural a partir apenas da documentação usual do historiador, de suas fontes habituais. É difícil ter acesso a produções orais de épocas passadas e documentar a heterogeneidade de usos dos livros escolares considerando os inventários ou pedidos de compra de livros. Apesar de haver descrições e propostas pedagógicas de leitura e uso num guia escolar, estas são versões idealizadas. Assim, os registros etnográficos nos oferecem uma possibilidade de descrever as maneiras de ler e entender o cotidiano escolar. O registro da produção oral na classe, por exemplo, permite demarcar a distância notada por Chartier entre norma e prática. É nesse sentido que a descrição etnográfica complementa a documentação, a fonte usual.

³⁹ Trata-se da disciplina “A Etnografia Aplicada à Pesquisa Educacional”, ministrada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O curso permitiu entrar em campo (escola) e redefinir, esclarecer certas categorias analíticas e teóricas que poderiam ser observadas na sala de aula. Com o curso e a atividade experimental, teve-se a oportunidade de lançar novas questões. Foi possível, no decorrer do processo, redefinir e repensar questões da pesquisa, ao ter maior esclarecimento de elementos que estavam em jogo.

federais à Secretaria de Educação do Estado, que executou as ações do Programa⁴⁰. Em 2006 era o momento de reposição e complementação dos livros (o quadro de atendimento do PNLD será visto no capítulo 3).

Para atender aos objetivos da pesquisa, a condição para a seleção da escola, onde seriam observados os usos do livro didático e o desenvolvimento em Geografia, era que a instituição tivesse registrado a escolha da coleção de Geografia mais bem avaliada pelo MEC no PNLD 2004. Sabe-se pelo *Guia de Livros Didáticos* que tal coleção foi *Trança Criança*, da editora FTD⁴¹.

Foi possível obter o nome das coleções adquiridas nas escolas das diretorias de ensino da cidade de São Paulo no site do PNLD São Paulo⁴². Assim, pela fonte, teve-se conhecimento de em quais estabelecimentos *Trança Criança* estava presente.

Uma dessas escolas foi selecionada para a pesquisa. Localiza-se em bairro residencial, no subdistrito do Ipiranga. Possuía, na ocasião, 572 alunos matriculados, de condições socioeconômicas variadas, com predomínio de provenientes da “classe média baixa e da classe baixa”, segundo declarações do diretor da instituição⁴³.

Conseguiu-se uma aproximação com o diretor da escola, intermediada por uma pessoa (do relacionamento da pesquisadora) que conhecia o diretor e fez a apresentação. Tal fato facilitou esse diálogo inicial e conversas posteriores. Para acompanhar sistematicamente as aulas de Geografia, o diretor e a vice-diretora da escola solicitaram à pesquisadora uma declaração com os termos da pesquisa. Trata-se de um documento com as intenções e condições da atividade experimental solicitada na disciplina de pós-graduação, mencionada anteriormente⁴⁴.

O contato inicial com a escola ocorreu no mês de março de 2006, com as aulas já iniciadas, mas os livros didáticos ainda não estavam sendo usados, pois haviam acabado de chegar da Diretoria de Ensino, como obras de reposição e complementação. Assim, ainda seriam entregues às salas de aula. Havia cinco turmas de 4ª série (A, B, C, D, E), três com

⁴⁰ A pesquisa de observação na sala de aula foi realizada no ano de 2006. Esse foi o último ano em que estavam sendo usadas as coleções aprovadas e mencionadas no *Guia* do PNLD 2004. O PNLD 2004 refere-se aos anos de 2004, 2005 e 2006, para 1ª a 4ª séries.

Para 2007, houve um novo PNLD (2007), com duração até 2009, e o processo em São Paulo, que antes era descentralizado, voltou a ser centralizado, isto é, realizado diretamente pelo FNDE.

⁴¹ A ordem de classificação das coleções, segundo o *Guia de Livros*, será examinada no capítulo 3 deste trabalho. A coleção propriamente será descrita no capítulo 4.

⁴² Site: <http://www.lendoeaprendendo.sp.gov.br/2004/ConsultaPublica/Cons_Recebimento.asp>.

⁴³ Posteriormente, para obter dados de caracterização da infra-estrutura e recursos humanos da escola, esta pesquisa apoiou-se no roteiro que consta de TOLENTINO-NETO (2003, p. 93-95). Com o roteiro em mãos, procedeu-se a uma entrevista com o diretor da escola e, assim, foi possível conhecer dados da instituição.

⁴⁴ Para conhecer a declaração, ver o anexo 1.

aulas no período da manhã e duas no período da tarde⁴⁵. Após as conversas iniciais, partiu-se de recomendação dos gestores da escola (diretor e vice-diretora) quanto às professoras que poderiam participar da pesquisa. Indicaram como participantes duas professoras, Lúcia e Ana⁴⁶. A diretoria disse à pesquisadora que ambas provavelmente aceitariam participar da pesquisa: Ana, professora efetiva, com mais tempo naquela escola, e outra, Lúcia, professora substituta e há 3 anos naquela escola.

Após esse primeiro contato com os gestores da escola, foi feita uma entrevista com as cinco professoras da 4ª série. Foram utilizados um roteiro pré-definido de entrevista, com questões iniciais a serem levantadas⁴⁷, e gravador, para posterior transcrição e análise. O objetivo foi estabelecer um primeiro contato, conhecê-las, apresentar a pesquisadora e o trabalho, além de procurar já ter uma noção das relações das professoras com o livro didático, o PNLD, a escolha e o uso dos livros.

Nesse momento, detectou-se a insatisfação das professoras em relação àquele livro, o fato de o material não atender ao projeto pedagógico feito por elas na área de Geografia e de não terem participado da escolha do livro no PNLD 2004. Elas chegaram a mostrar, inclusive, o projeto pedagógico de Geografia para a 4ª série.

A entrevista possibilitou clarear algumas questões que haviam sido colocadas inicialmente na pesquisa, e fez com que surgissem outras perguntas e dúvidas, de interesse da pesquisadora, para que fossem então aprofundadas naquela situação. Algumas dessas perguntas que surgiram: O que seria então usar um livro que foi bem avaliado, mas com o qual o professor não se identificou, não o escolheu e não sabe dizer quem escolheu? Nesse

⁴⁵ Foi escolhida a 4ª série pelos motivos descritos no item 2.1 deste trabalho.

⁴⁶ Conforme recomendado na disciplina “A etnografia aplicada à pesquisa educacional”, os nomes presentes neste trabalho são fictícios. Tal medida tem como princípio resguardar os informantes que tão generosamente se dispuseram a colaborar, confiando na pesquisadora, cedendo informações e permitindo o acesso a suas práticas e significações.

A esse respeito, SANTOS (2002) cita uma passagem significativa de Bourdieu (*A miséria do mundo*, 1997), em que o autor questiona: “Como, de fato, não experimentar um sentimento de inquietação no momento de tornar *públicas* conversas *privadas*, confidências recolhidas numa relação de confiança que só se pode estabelecer na relação entre duas pessoas?”

À qual o autor mesmo responde: “Protegendo aqueles que em nós confiaram (...) e acima de tudo procurar colocá-los ao abrigo dos perigos aos quais nós exporíamos suas palavras, abandonando-os sem proteção, aos desvios de sentido.” (SANTOS, 2002: 18-9).

⁴⁷ Mesmo após a diretoria ter recomendado as duas professoras, decidiu-se fazer a entrevista com as cinco da 4ª série para conhecê-las melhor e ter uma idéia de sua relação com o livro mais bem *avaliado* (Trança Criança), o PNLD, a disciplina de Geografia, entre outras questões. Ao chegar à escola, não se sabia exatamente o que seria encontrado em relação à escolha e ao uso do livro didático de Geografia, visto que, como dito no capítulo 1, sabe-se de usos variados dos livros escolares. Não se sabia também qual a avaliação das professoras da 4ª série sobre o material.

caso, o que seria desenvolvido em Geografia? Como? Que papel teria o referido livro nessa situação?

Diante dessas perguntas, que se somaram à intenção de observar as situações de uso dos livros didáticos; a relação com a disciplina Geografia e seu desenvolvimento; e concepções e práticas escolares, num contexto que classifica os bens culturais, como é o caso do PNL D, decidiu-se acompanhar as aulas até dezembro de 2006 para ter uma visão mais aprofundada dos fatos. Avaliou-se que seria mais produtivo ampliar a quantidade de observações na sala de aula, para detectar o maior número possível de informações, ter mais oportunidade para dialogar com a professora e verificar como o programa de Geografia foi realmente posto em prática no ano letivo.

Conforme analisa Anabela SANTOS (2002), o decorrer do processo etnográfico possibilita observar aspectos da realidade, especialmente ter a participação das pessoas envolvidas (notadamente a professora), criando situações para que comentem e esclareçam os fatos à medida que ocorrem. Podem-se conhecer melhor as concepções dos sujeitos envolvidos.

Na entrevista foi possível perceber que a professora Lúcia poderia contribuir em relação ao entendimento dessas questões, das perguntas da pesquisa e de outras que surgiram ou viriam a surgir. Ela foi indicada pela diretoria da escola; não se sentiu incomodada com a idéia da observação de suas aulas e com a presença de um estranho; demonstrou interesse na proposta por poder expor o ponto de vista e a voz do professor, que tem a prática e conhece a realidade da sala de aula; expunha suas idéias com certa firmeza e tranqüilidade. O fato mais relevante é que ela se prontificou a contribuir para a pesquisa, cedendo o espaço da sala e suas práticas; ajudando a selecionar, posteriormente no decorrer do trabalho, alguns cadernos de alunos para análise durante as férias escolares de julho de 2006; concedendo seu tempo para tirar dúvidas e fornecer entrevistas complementares; colaborando para obter informações importantes.

São requisitos essenciais à pesquisa de orientação etnográfica, na qual se faz necessária a relação de confiança entre o pesquisador e seus informantes. É essa mesma relação que possibilita a observação sistemática (no caso desta pesquisa, semanalmente) e a permanência do pesquisador em sala de aula. É essa relação que possibilita ao informante aceitar a proposta e participar cedendo informações, entrevistas e esclarecimentos.

É importante mencionar que, como procedimento, a pesquisadora chegou a observar também três aulas de Ana, mas optou pela professora Lúcia como participante, basicamente pelos motivos expostos anteriormente. A pesquisa de orientação etnográfica possibilita a escolha do informante e, para a observação sistemática semanal (durante todo o ano letivo), seria recomendado escolher um trabalho em sala de aula, para especialmente ter a visão completa do desenvolvimento em Geografia.

Foram combinados com a professora Lúcia o dia da semana para as observações e os demais procedimentos. As aulas de Geografia eram às quartas-feiras, no período da tarde, na última aula, conforme constava da grade horária escolar para a turma da 4ª série D⁴⁸. A classe da professora escolhida como informante era composta de 32 alunos.

Na ocasião da pesquisa, Lúcia tinha 35 anos, 16 de atuação no magistério de 1ª a 4ª séries (atuação polivalente). Tem magistério, é formada em Letras e tem licenciatura plena concluída. Já chegou a lecionar, há algum tempo e durante dois anos, Língua Portuguesa e Inglês para o segundo ciclo (paralelamente às aulas para o primeiro ciclo). Nas 4ª séries especificamente ela atuou por quatro anos, contando o ano desta pesquisa. Trabalhava na escola atual havia 3 anos, e estava somente nesta instituição, com carga horária semanal de 20 horas, como professora substituta. Nos três anos de trabalho nesta escola, lecionou durante dois anos para a 3ª série e um ano (o da pesquisa) para a 4ª⁴⁹.

Na condição de professora substituta, não se sabe quando ocorrerão mudanças na profissão. Pode-se mudar de um ano para outro, em relação à série a ser trabalhada e também de escola. Na ocasião da pesquisa, Lúcia havia prestado concurso para titular no Ensino Fundamental I e também no Ensino Fundamental II (na área de Língua Portuguesa), e aguardava ser chamada.

⁴⁸ Foram realizadas 25 observações totais em sala, às quartas-feiras, correspondendo às aulas de Geografia (com duração de 50 minutos cada aula, mas muitas vezes ultrapassou-se o tempo de uma aula). A descrição das observações realizadas, com as datas e a duração de cada uma será mostrada no capítulo 5.

Após a segunda observação da aula de Geografia, realizada no horário da última aula conforme a grade curricular, Lúcia propôs que trocássemos para a primeira aula, às 13 horas. Ela justificou que, na primeira aula do dia, os alunos ficam menos inquietos, podendo contribuir melhor para os dados da pesquisa. Relatou que, normalmente, na última aula, os alunos já ficam bastante agitados e conversam mais, sendo mais difícil dar uma aula como de História e Geografia, que têm muitos conteúdos e detalhes e que ocorrem apenas 1 vez por semana. Portanto, da terceira observação em diante, passou-se a observar a aula às 13 horas, a primeira do período da tarde. Exceto em alguns dias, em virtude de projetos específicos da escola (como festa junina, ensaio para passeata pela paz, ou por causa dos jogos da Copa do Mundo, em junho de 2006).

A grade horária da 4ª série D, turma da professora Lúcia, consta do Anexo 2 deste trabalho.

⁴⁹ Para a caracterização da docente, foram usados instrumentos, como partes do roteiro para entrevista com professores, que consta do trabalho de TOLENTINO-NETO (2003, p. 102-103), e a pesquisa realizada em 2001, pelo MEC-SEF, denominada “Os professores e a escolha de livros didáticos de 1ª a 4ª séries”. Ver em SPOSITO (2006b, p. 172-173).

Como dava aula no período da tarde, no tempo restante ela preparava as aulas, cuidava dos dois filhos (uma menina de seis anos e um menino de três, na ocasião) e fazia cursos de atualização e formação profissional.

No momento da pesquisa, Lúcia cursava, às terças-feiras à noite, o *Letra e Vida*, voltado para a alfabetização. A duração do curso foi de um ano e meio (de agosto de 2005 a dezembro de 2006). Segundo ela, o que aprendeu nesse curso tentava aplicar no momento da leitura compartilhada, atividade com a qual iniciava as aulas do dia – durante os primeiros quinze minutos ela lia diariamente uma história para seus alunos e em seguida trabalhava oralmente a interpretação do texto.

Além disso, como parte de formação e atualização, a professora tinha as orientações técnicas (OTs), apenas nas áreas de Português e Matemática, ministradas em alguns dias definidos, em horário de trabalho. Em dias de OT, Lúcia era substituída por outra professora. Contou à pesquisadora que houve uma OT na área de Música também.

Nas primeiras aulas observadas percebeu-se de que modo Lúcia poderia contribuir com a pesquisa, porque foram surgindo novas questões e dúvidas. Pôde-se confirmar o fato de não ter se identificado com o livro didático presente naquela escola e uma certa autonomia em relação até ao próprio projeto pedagógico montado pelas professoras da 4ª. Apresentou em geral entrosamento com a turma (muitos já haviam sido seus alunos em 2005, ano anterior à pesquisa, quando ela lecionava na 3ª série; então de certa forma ela já os conhecia).

Em entrevistas, conversas informais e na observação notou-se a preocupação por parte dela em estabelecer um diálogo com a classe, embora houvesse situações de bastante desgaste, mas, por conhecer seus alunos e saber do histórico deles, tentava encontrar um modo de lidar com os fatos.

No primeiro semestre havia um aluno portador de necessidades especiais; no segundo chegaram mais dois, vindos de outra sala (eram dois alunos com atraso mental e um com problema motor). Para os alunos com deficiência as atividades cotidianas eram diferentes em alguns momentos e as avaliações eram de outro tipo.

Lúcia afirmou “gostar da profissão” e procurava, a seu modo, envolver-se com suas práticas. Confirmou o cansaço, o desânimo, as precariedades e os obstáculos para quem trabalha no ensino, além dos conflitos (internos, com os alunos, com colegas, com a comunidade). De outro lado, contou, em algumas entrevistas concedidas, que “gosta da profissão”, sente-se “responsável por seus alunos” e identifica a “missão” que lhe cabe

como professora. Relatou também saber de suas limitações, principalmente em uma disciplina como Geografia, na qual não tinha orientação técnica (OT) e com a qual também não se identificava. Buscava o significado de suas práticas escolares cotidianas no avanço dos alunos, minimamente que fosse, pois afirmou que “não dá para esperar muito”; atribuía a eles e ao crescimento de cada um (pouco que fosse) o significado de sua profissão.

Jerome BRUNER (1997) ressalta que, do ponto de vista da psicologia, existe a importância de retomar um ponto central. O de “construir uma ciência mental em torno do conceito de *significado* e dos processos pelos quais as *significações* são criadas e *negociadas* dentro de uma comunidade” (p. 21) (grifos meus). Em relação à psicologia propriamente, o autor defende que se tenha a cultura, os processos simbólicos, como conceito central. Os seres humanos vivem através de significados públicos, compartilhados publicamente por procedimentos de interpretação e negociação. É através da psicologia popular, de orientação cultural, que as pessoas julgam, estabelecem valores e conclusões sobre suas vidas. O autor afirma que essa linha permite detectar o que faz os seres humanos pulsarem, dentro de um quadro de partilha contínua de significados e de discursos, a fim de negociar as diferenças e as possíveis interpretações.

As vivências cotidianas, as escolhas e as decisões de Lúcia – em torno dos alunos, da escolha e dos usos do livro didático, do conteúdo de Geografia, da resolução de problemas, do ensino e da profissão – todas as suas práticas culturais eram decididas com base em suas experiências, representações e significações. Para ela, suas escolhas e práticas, especialmente as que envolvem questões centrais desta investigação, num contexto político como o PNLD como pano de fundo, tinham explicação. É o que será desenvolvido no capítulo 5 deste trabalho.

Estudo de caso: procedimentos

Os procedimentos adotados para a realização deste trabalho envolveram observações na sala de aula, entrevistas formais (com roteiro) e conversas informais com a professora. Em alguns momentos, especialmente para detectar como a criança desenvolvia determinado conteúdo, foram observados alguns cadernos escolares, escolhidos com a ajuda de Lúcia, e houve conversas com ela.

Foram 25 observações das aulas de Geografia, com anotações (registros escritos) que constituíram o diário de campo. A maioria das aulas foi gravada em áudio e, depois, transcrita para análise mais aprofundada. Não havia uma definição do que deveria ou não ser registrado no diário, pois era difícil prever as informações importantes. Algumas informações adicionais ou interpretações foram sendo registradas num arquivo ou no próprio diário de campo, para detalhar algum dado que se pretendia conhecer.

Com base nesses documentos é possível analisar as informações obtidas, num processo cumulativo, e selecioná-las. De início, têm-se apenas dados e, aos poucos, os documentos permitem formar uma idéia geral, apreender os detalhes, analisar com mais profundidade.

Nos casos em que o livro didático foi usado na sala, foi possível, na observação, centrar-se em determinados detalhes e objetivos. São questões relativas ao uso do livro didático, seus protocolos de leitura e à forma como determinados conteúdos geográficos foram transmitidos e desenvolvidos.

Para delimitar o tema, e como esclarecem os objetivos desta pesquisa, optou-se em analisar práticas, usos e significações da professora, sem englobar os alunos.

Nas observações, a pesquisadora procurou se sentar nas carteiras disponíveis ao fundo da sala, para ter uma visão geral dos fatos. Teve-se o cuidado de não interromper as aulas e atrapalhar o fluxo das atividades. Em momentos perceptíveis de importância para a pesquisa, tentou-se esclarecer e compreender os fatos na medida do possível, quando a professora circulava pelas carteiras, em situações de atividades escritas dos alunos. Quando isso não era possível e atrapalharia o trabalho docente, foram feitas anotações à parte para depois serem retomadas e esclarecidas com a professora.

Quando as carteiras estavam quebradas, os alunos costumavam avisar e orientavam a pesquisadora a sentar-se em outra. Às vezes eles mesmos providenciavam a troca.

A maioria não tinha lugar fixo na sala de aula, com exceção de alguns estudantes. Entre eles, dois que não apresentavam dificuldades de atenção e de rendimento gostavam de sentar-se na primeira carteira. Os demais costumavam trocar de lugar. No segundo semestre notou-se que alguns alunos, com dificuldades de concentração, disciplina ou rendimento passaram a ficar na frente. Dois alunos portadores de necessidades especiais estavam na primeira carteira (o terceiro aluno não quis ir à frente e ora sentava no fundo,

ora no meio, sem lugar fixo). Quando achava necessário, Lúcia orientava seus alunos a sentar nas carteiras à frente, mas não os obrigava.

As práticas e representações da professora fazem parte do percurso proposto nesta pesquisa, constituindo um dos elementos a serem observados. A proposta é apreender de que modo o livro considerado “ideal” pelo MEC, elaborado e materializado por autores e editores, foi avaliado e utilizado nesta sala de aula e qual desenvolvimento se teve em Geografia nesta realidade escolar.

Para iniciar o percurso, no próximo capítulo é o momento de abordar o primeiro sujeito da cadeia do livro didático: o avaliador, suas práticas e concepções em relação à qualidade de um livro de Geografia.

3. O INÍCIO DO PERCURSO INVESTIGATIVO: MEC – MAIOR COMPRADOR DE LIVROS DIDÁTICOS – E A VOZ DOS AVALIADORES

Iniciando este percurso investigativo, neste capítulo serão verificadas as práticas e representações do MEC, por meio da avaliação do livro didático e do *Guia de Livros Didáticos* de Geografia do PNLD 2004.

O livro didático brasileiro distribuído aos alunos das escolas públicas é produzido sob os cuidados do Estado, que, além de ser o maior comprador das editoras, por meio dos programas PNLD (Ensino Fundamental) e PNLEM (Ensino Médio), estabelece as diretrizes e as condições que orientam a produção.

Torna-se oportuno primeiramente descrever e contextualizar historicamente o PNLD.

3.1. O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD⁵⁰

O Programa Nacional do Livro Didático, com esta denominação, foi criado pelo Decreto nº 91.542, de 19/8/85, em substituição ao Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef).

BEZERRA e DE LUCA (2006) descrevem as modificações ocorridas no PNLD a partir de 1985 em relação à política até então adotada: o controle de decisão passa ao âmbito da FAE, em nível nacional, a quem cabia realizar o planejamento, a compra e a distribuição do livro didático com recursos federais; a não interferência do MEC na produção editorial, que ficava a cargo da iniciativa privada; a escolha dos livros pelos professores; a reutilização dos livros por alunos em anos subsequentes; as especificações técnicas rigorosas, visando ao aumento da durabilidade do material; o início da organização de bancos de livros didáticos; a oferta restrita aos alunos de 1^a e 2^a séries das escolas públicas e comunitárias. Assim, a política adotada reservava ao poder público o

⁵⁰ Pesquisas, como as de CASSIANO (2003) e de SILVA (2006), mencionam uma classificação da política do livro didático no Brasil que envolve três fases: Estado Novo (1937-1945); Ditadura Militar (1964-1985) e a partir da redemocratização (após 1985). HOFLING (2000) e FREITAG e colaboradores (1997) descrevem todo o histórico da política do livro didático no Brasil, com as origens de instituições, convênios e comissões encarregadas de executá-la.

papel de mediador entre os professores e a produção editorial, sem que houvesse referência a padrões de qualidade ou políticas públicas para o setor.

O Ministério participou mais ativamente na discussão sobre a qualidade dos livros escolares no decorrer da década de 1990. O ano de 1993 pode ser considerado um marco em relação à política voltada para os materiais didáticos. No *Plano Decenal de Educação para Todos*, enfatizava-se, dentre outras prioridades, a necessidade da melhoria qualitativa dos livros didáticos, a importância da capacitação adequada do professor para avaliar e selecionar os livros a serem utilizados e o estabelecimento de uma nova política para o livro didático no Brasil⁵¹. A distribuição e as características físicas, referentes à durabilidade do material, também foram mencionadas, como em gestões anteriores.

Em 1994, especialistas nomeados pelo MEC, de cada uma das áreas do conhecimento que são objeto do ensino, analisaram obras didáticas e apontaram erros graves nos aspectos editorial, conceitual e metodológico dentre os dez títulos mais solicitados pelos professores em 1991, correspondentes às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. A análise indicava a necessidade de controlar a qualidade dos materiais didáticos adquiridos pelo governo e utilizados pelos alunos, de acordo com padrões mais próximos das aspirações do processo educacional.

A avaliação sistemática dos livros iniciou-se em 1995, sob a denominação de *Avaliação Pedagógica*, na qual as comissões, por área de conhecimento, tiveram a responsabilidade de elaborar critérios de avaliação, discutindo-os com autores e editores. Estipulou-se que somente os livros aprovados poderiam ser objeto de compra pelo governo.

A primeira avaliação, de livros destinados ao ciclo I (1ª a 4ª séries), ocorreu em 1996 e constituiu o PNLD 1997. O processo foi coordenado pela Secretaria do Ensino

⁵¹ Na década de 1990, no contexto das reformas educacionais na América Latina, podem-se mencionar as análises sobre a estratégia dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, em relação ao papel do livro didático. SCAFF (2000) comenta sobre o interesse primordial não se centrar em projetos de formação dos professores, mas em mecanismos de instrumentalização e controle dos mesmos por parte do Estado. No artigo aborda-se o discurso do Banco Mundial, que revelou maior preocupação com os livros didáticos, por ser investimento mais barato e mais eficiente na consecução dos objetivos dos organismos multilaterais, possibilitando o controle do trabalho do professor.

Mirian WARDE (1998) destaca que nos meios acadêmicos, em boa parte dos estudos sobre novas políticas educacionais dos anos 1990, ressalta-se o peso das orientações provenientes desses organismos, especialmente o Banco Mundial.

Para esta vertente de análise, a atenção especial desses organismos em controlar o trabalho docente poderia justificar a prioridade em treinamentos e em instrumentalização, como é o caso da “capacitação para avaliar e selecionar os livros a serem utilizados”, em vez de investir em formação consistente, que favoreça a análise crítica.

Fundamental (SEF) do MEC. Foram nomeados coordenadores para cada área do conhecimento (Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática), que, por sua vez, selecionaram membros para atuar como avaliadores.

Como apontou Maria Otilia BOCCHINI, em 1996 os critérios de avaliação dos livros didáticos foram preparados pela organização não-governamental Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – a quem o governo federal (gestão 1995-1998) atribuiu essa responsabilidade. Segundo relato de Bocchini, essa atribuição encontra-se referenciada em publicação do Cenpec (CENPEC, 1998, p.51): “por solicitação do MEC, o CENPEC coordenou em 1996 a análise e avaliação de 500 livros didáticos de 1ª a 4ª série, trabalho que resultou na publicação do *Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª séries*. (...) No ano seguinte, o CENPEC foi integrante da comissão coordenadora da nova avaliação dos livros de 1ª a 4ª série (...) Em 1998, o CENPEC novamente fez parte da comissão coordenadora do processo de análise e avaliação pedagógica dos livros didáticos de 5ª a 8ª série” (BOCCHINI, 2007, 9-10). “Em 2002, o processo de avaliação incorporou professores de universidades públicas de estados diferentes, mas estes se submeteram aos critérios já utilizados e que permaneceram praticamente os mesmos, sem grandes mudanças. No Guia do PNLD 2002, os critérios foram apresentados como aperfeiçoamento daqueles que haviam sido estabelecidos em 1995, no contexto de reuniões e seminários com a presença de autores e editores e de suas entidades representativas, Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e professores especialistas” (BOCCHINI, 2007, p. 10).

O trabalho de avaliação repetiu-se por sete PNLDs sucessivos, o que possibilitou, segundo BEZERRA e DE LUCA (2006), a emergência de um grupo com significativo conhecimento acumulado e ampla reflexão a respeito desse programa. Segundo esses autores, em História, por exemplo, procurou-se estabelecer um diálogo entre o saber histórico escolar e a produção universitária.

Portanto, desde 1996 as comissões de avaliação têm atuado mais sistematicamente na análise dos livros didáticos⁵².

⁵² HOFLING (2000) afirma que, na época da divulgação dos resultados da avaliação dos livros, lê-se com frequência, em jornais de grande circulação, matérias com títulos como “Editoras vão à Justiça contra o MEC” (*Folha de S.Paulo*, 21 maio 1996), “Autores de livros didáticos exigem lista do MEC” (*Folha de S. Paulo*, 13 jan. 1997). Surgem também notícias de pressões diretamente exercidas sobre os pareceristas, que atuam como membros das comissões de avaliação.

Como já explicado anteriormente, o PNLD admite duas formas de execução: centralizada, na qual as ações estão, integralmente, a cargo do FNDE, e descentralizada, na qual as ações são desenvolvidas pelas unidades da Federação, mediante repasse de recursos do governo federal, via convênio com o FNDE. São Paulo é o único estado que optou pela descentralização⁵³. Assim, o FNDE repassa recursos financeiros à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, que se responsabiliza pela execução do programa. Para manter a uniformidade da alocação de recursos do FNDE com o Programa, evitando grandes oscilações a cada ano, e como o prazo de utilização dos livros é de três anos, as compras integrais para alunos de 2ª a 4ª e de 5ª a 8ª série ocorrem em exercícios alternados. Os livros de 1ª série são consumíveis e, portanto, adquiridos anualmente. O quadro a seguir mostra o cronograma de atendimento do PNLD.

Quadro 1. Cronograma de atendimento ao PNLD

INSCRIÇÃO/ AVALIAÇÃO	AQUISIÇÃO	PNLD – PARA UTILIZAÇÃO NO ANO LETIVO ⁵⁴	ESCOLHA	REPOSIÇÃO	COMPLEMENTAÇÃO ⁵⁵
1996/1997	1997	1998	1ª a 4ª	-	-
1997/1998	1998	1999	5ª a 8ª	1ª série	2ª a 4ª
-	1999	2000	-	1ª série	2ª a 8ª
1998/1999	2000	2001	1ª a 4ª	-	5ª a 8ª
1999/2000	2001	2002	5ª a 8ª	1ª série	2ª a 4ª
-	2002	2003	-	1ª série	2ª a 8ª
2001/2002	2003	2004 ⁵⁶	1ª a 4ª	-	5ª a 8ª
2002/2003	2004	2005	5ª a 8ª	1ª série	2ª a 4ª
-	2005	2006	-	1ª série	2ª a 8ª
2004/2005	2006	2007	1ª a 4ª	-	5ª a 8ª
2005/2006	2007	2008	5ª a 8ª	1ª série	2ª a 4ª

Fonte: MEC/FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp>>. Acesso em: 13 out. 2006.

⁵³ Embora no PNLD 2007 tenha voltado à opção de centralização novamente. Isso ilustra a questão apontada por FREITAG e colaboradores (1987), de que a política do livro acaba sendo burocrática, com distribuição ora centralizada, ora descentralizada, dando a falsa idéia de democratização ao deixar a cargo do professor a tarefa de escolha do livro.

⁵⁴ O ano que distingue os diversos PNLDs (PNLD 1997, PNLD 1998 etc.) corresponde àquele em que os livros serão *usados* nas escolas públicas. “O planejamento tem início com aproximadamente dois anos de antecedência, período em que são reservados alguns meses para a publicação do Edital e inscrição dos livros pelas editoras, por volta de um ano para o processo de avaliação, e mais 8 a 9 meses para a escolha, as negociações com as editoras para impressão e aquisição dos livros para posterior distribuição às escolas”. Informações citadas em SPOSITO (2006b, p. 38).

⁵⁵ Nos intervalos das compras integrais são feitas reposições, por extravios ou perdas, e complementações, por acréscimo de matrículas.

⁵⁶ Esta pesquisa vai considerar o *Guia de Livros Didáticos* deste PNLD, o de 2004. Esse *Guia* e as coleções escolhidas nas escolas foram válidos até 2006 (2004, 2005 e 2006). Em 2006 teve início uma nova aquisição de livros escolares (PNLD 2007), com compra integral de 1ª a 4ª (para uso em 2007, 2008, 2009), como demonstra o quadro. Como a pesquisa na sala de aula aconteceu em 2006, puderam ser acompanhados dois eventos: a utilização do livro mais bem avaliado do PNLD 2004 e também o processo da nova escolha do PNLD 2007. Pois o ano de 2006 coincidiu de ser o último do *Guia* do PNLD 2004 e o de aquisição do PNLD 2007.

O edital estabelece as regras para a inscrição do livro didático no Programa e é publicado anualmente no Diário Oficial da União, além de estar disponível na Internet. O documento determina o prazo para a apresentação das obras pelas editoras e todos os procedimentos: pré-inscrição; inscrição; entrega das obras; confirmação da inscrição; etapas do processo de seleção das obras (como triagem, pré-análise, avaliação pedagógica, escolha das obras didáticas); etapas do processo de aquisição e distribuição; disposições gerais; anexos⁵⁷.

As obras são encaminhadas à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) para avaliação pedagógica, mediante critérios divulgados no edital. Os especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o *Guia de Livros Didáticos*.

Diretores e professores das escolas fazem duas opções de coleção e preenchem o pedido de compra por meio de formulários impressos ou diretamente em *site* da Internet. Após a compilação dos dados, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. A distribuição dos livros é feita diretamente pelas editoras às escolas, por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos. Os livros chegam às escolas entre outubro e o início do ano letivo. No caso de escolas rurais, são entregues na sede das Prefeituras ou Secretarias Municipais de Educação, que repassam os livros a essas escolas⁵⁸.

Até chegar ao desenho atual, o Programa submeteu-se a uma série de modificações, assim como os critérios de avaliação também foram constantemente aprimorados⁵⁹.

No PNLD 2002, de 5^a a 8^a séries, por exemplo, surgiu uma nova modalidade de organização da avaliação das obras, que contou com a participação direta de Universidades públicas conveniadas, de diferentes estados, sob a orientação e o acompanhamento da SEB/MEC. A intenção era a de que as Universidades contribuíssem para o aperfeiçoamento, a socialização e a melhoria do processo de análise de livros didáticos.

⁵⁷ A título de ilustração, constam os seguintes *anexos* do Edital de convocação para inscrição no processo de seleção de livros didáticos e dicionários na Língua Portuguesa do PNLD-2004: Especificações técnicas mínimas; Triagem – Conceitos, análise de estrutura editorial e critérios de exclusão; Princípios e critérios para avaliação de livros didáticos e dicionários da Língua Portuguesa; Declaração de edição; Declaração de originalidade; Declaração de revisão e atualização da obra; e Ficha de correção da obra.

⁵⁸ Informações extraídas do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp>>. Acesso em: 13 out. 2006.

⁵⁹ As pesquisas de SPOSITO (2006b) e de TOLENTINO-NETO (2003) oferecem uma base das modificações feitas na avaliação e no Programa do Livro como um todo.

Além dessa mudança, os editais passaram a exigir que as editoras e os autores inscrevessem coleções completas, para os quatro anos, e não mais livros individuais⁶⁰.

A classificação de livros e coleções sofreu modificações no decorrer dos PNLDs. Por meio dessa classificação é possível conhecer a variação do nível de qualidade das coleções, de acordo com os critérios da avaliação, que serão explicados mais adiante. No PNLD 1997, havia a categoria de livros recomendados, recomendados com ressalvas, não recomendados e excluídos. No PNLD 1998, surgiu a menção “recomendado com distinção”, além do sinal gráfico representado por estrelas, para facilitar a rápida visualização no *Guia* da categoria de cada livro e identificar as mais qualificadas (recomendado com distinção: 3 estrelas; recomendado: 2 estrelas; recomendado com ressalvas: 1 estrela). No PNLD de 2000/2001, 2002 e 2004, as menções ficaram assim: recomendado com distinção (RD), recomendado (R), recomendado com ressalvas (RR) e excluído. No PNLD 2004 já não havia a sinalização gráfica das estrelas; no PNLD 2005, a nomenclatura até então utilizada foi simplificada para recomendado (aprovado) ou não recomendado (não aprovado).

Como a pesquisa vai tratar do uso de obra da área de Geografia, é importante ressaltar que o PNLD 2004, que avaliou os livros de 1^a a 4^a séries, apresentou um elemento novo: pela primeira vez, as obras de História e Geografia foram inscritas separadamente e tratadas de forma distinta, em substituição às antigas obras de Estudos Sociais. Com esta medida, visava-se atender às especificidades conceituais destas duas disciplinas também no ensino escolar e na elaboração dos livros didáticos⁶¹.

⁶⁰ Na etapa de concepção do projeto editorial de uma coleção, o fato de poder inscrever uma coleção completa, nas áreas de História e Geografia, facilita o atendimento aos aspectos teórico-metodológicos, por ser escrita por um mesmo autor. Isso considerando que a elaboração dos livros didáticos traga consigo uma determinada concepção histórica ou geográfica, com conceitos a serem construídos. Quando há proposta autoral definida e devidamente fundamentada, tais conceitos podem ser desenvolvidos e propostos ao longo de uma coleção. Por exemplo: a opção por um projeto editorial de 5^a a 8^a de História temática; ou de História Integrada (conteúdos de história do Brasil e de história geral, vistos de modo integrado nos 4 volumes). Em Geografia: um projeto que no volume de 5^a a 8^a sejam vistos conceitos iniciais da área de Geografia (5^a); Geografia do Brasil (6^a); o continente americano (7^a) e o mundo (8^a). Ou pode-se optar por escrever uma coleção que trabalhe na 7^a e 8^a séries os países subdesenvolvidos e desenvolvidos, respectivamente. Ou o autor pode optar ainda por uma coleção temática. O fato de escrever uma coleção completa (4 volumes) permite ao autor criar um projeto editorial que possua uma determinada concepção histórica ou geográfica a ser desenvolvida ao longo dos volumes e respectivas séries.

⁶¹ Os antigos conteúdos baseados nos Estudos Sociais foram então separados nas duas áreas, com a intenção de revelar maior cuidado no tratamento dos conceitos básicos da área, como os de tempo e espaço. Um dado importante, que pode contribuir para a análise das relações entre atores envolvidos no circuito do livro didático, é verificar como essa questão foi percebida, avaliada e desenvolvida na sala de aula observada; quais as representações da professora da 4^a série quanto a esse fato.

BEZERRA e DE LUCA (2006) revelam que, em razão disso, muitas das coleções que haviam sido concebidas como Estudos Sociais adaptaram-se à distinção (História e Geografia), foram remodeladas e resultaram em coleções novas. Em alguns casos, foram aproveitados muitos dos conteúdos da coleção anterior. Trata-se de edições substancialmente diferentes das anteriores, mas que, no essencial, ainda guardam significativas semelhanças com o modelo anteriormente elaborado. Por outro lado, essa nova modalidade criou condições para a inscrição de coleções realmente novas, temáticas, elaboradas por autores também novos, muitos deles com alta qualificação acadêmica e larga experiência no trabalho universitário.

O *Guia* do PNLD 2004 foi dividido em quatro volumes, de acordo com as áreas de conhecimento: Volume 1 – Língua Portuguesa e Alfabetização; Volume 2 – Matemática e Ciências; Volume 3 – História e Geografia; Volume 4 – Dicionários.

Cada um dos volumes traz introduções sobre as áreas de conhecimento, explicitando os princípios e os critérios específicos, comentários sobre o conjunto das coleções e/ou livros avaliados, o modelo de ficha utilizado para a análise e as resenhas das obras classificadas.

3.2. O *Guia de Livros Didáticos 2004*⁶²: o caso de Geografia

O *Guia* de 2004, de 1ª a 4ª séries, constitui-se de quatro partes. Inicia-se com os *princípios gerais (A)*, os quais descrevem pressupostos sobre a ciência geográfica, os objetivos do ensino da disciplina para o ciclo I, o livro didático, o Manual do Professor e sobre os processos cognitivos básicos a serem estimulados. Em seguida, há a definição dos *critérios eliminatórios (B)*, depois dos *critérios classificatórios (C)* e, por fim, a *ficha de avaliação (D)*.

Em relação aos *princípios gerais (A)*, o *Guia* esclarece os pressupostos sobre a ciência geográfica:

⁶² Para este item do trabalho, foi utilizado como fonte o *Guia de Livros Didáticos 2004* de Geografia e apoiou-se em textos de Eliseu Sposito e de Antônio Hespanhol, ambos parte da obra de SPOSITO (2006b, p. 55-85). Tais textos podem ajudar a elucidar as questões que norteiam a avaliação do livro didático na área de Geografia, apontando concepções, práticas e representações de avaliadores do livro, agentes do MEC.

A Geografia é uma ciência que estuda os fenômenos da *natureza* e da *sociedade* e sua distribuição espacial. O objetivo da Geografia é compreender a dinâmica espacial, que se desenvolve diacronicamente (ao longo do tempo) e sincronicamente, produzindo, reproduzindo, organizando e transformando o *espaço geográfico* nas escalas local, regional, nacional e mundial. Esse objetivo deve ser alcançado a partir de um corpo de conhecimentos baseados em conceitos, como os de natureza, lugar, região, território, paisagem, tempo, espaço, cultura, sociedade e poder.

A *Cartografia* é indispensável ao ensino da Geografia porque possibilita ao aluno entender a distribuição, na superfície da Terra, dos fenômenos sociais e naturais e de suas relações. Ao mesmo tempo, a Cartografia permite ao estudante se apropriar de uma técnica indispensável para desenvolver habilidades de representar e interpretar o espaço geográfico. Por tudo isso, é importante que o livro didático incorpore essa linguagem.

A *interdisciplinaridade* deve, também, ser privilegiada, a fim de proporcionar a compreensão integrada dos fenômenos naturais e sociais e a interlocução com outras disciplinas. (BRASIL, *Guia de Livros Didáticos 2004*, p. 165-166).

Como parte dos *princípios gerais*, o *Guia* enfatiza ainda aspectos sobre os processos cognitivos básicos a serem estimulados, o livro didático, o Manual do Professor e os objetivos do ensino da disciplina para o ciclo I:

O material didático precisa incorporar, coerentemente, as discussões e inovações na área de Geografia e estar *atualizado* em relação aos avanços teórico-metodológicos aceitos pela comunidade científica, e concernentes à corrente de pensamento geográfico adotada, respeitando-se, no entanto, às opções do(s) autor(es) pelas diferentes correntes.

O ensino de Geografia tem como objetivo atender às exigências do mundo contemporâneo, que pressupõe a articulação entre as instâncias sociais, econômicas, políticas e culturais. É necessário que o aluno compreenda seu ambiente imediato, assim como as escalas espaciais mais amplas (regional, nacional e internacional) e possa refletir sobre seu cotidiano articulado a essas escalas.

Um livro didático de Geografia deve, primeiro, preparar o aluno para atuar num mundo complexo, localizar-se nele, decodificá-lo, compreender seu sentido e significado; e, segundo, desenvolver seu espírito crítico, que implica a capacidade de problematizar a realidade, propor soluções e reconhecer sua complexidade.

No nível fundamental, o estudo da Geografia deve voltar-se para a identificação de variáveis como distância, localização, semelhanças e diferenças, e para atividades que permitam apreender a totalidade, ao articularem formas, conteúdos, processos e funções. Isso pressupõe

ultrapassar a mera descrição dos elementos constituintes do espaço geográfico, buscando compreender a sua dinâmica.

Como o espaço geográfico é construído historicamente, a relação espaço-tempo também precisa ser trabalhada – não como uma enumeração ou descrição de fatos, mas como um processo de construção social.

É necessário integrar o conhecimento do aluno na aquisição de novos conhecimentos, respeitando as suas possibilidades de elaboração do pensamento em cada faixa etária. Deve-se partir das experiências que os alunos já possuem como senso comum para, no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvê-las como conhecimento sistematizado nas várias escalas espaciais.

Prioritariamente, e de acordo com a maturidade dos alunos, devem ser estimulados os processos cognitivos, como compreensão, memorização, análise, síntese, interpretação, observação, identificação, comparação, criatividade, problematização e criticidade, para formar um indivíduo com capacidade de resolver problemas, enfrentar situações complexas e expor as suas idéias.

O *manual do professor* tem grande importância no processo de ensino-aprendizagem e deve conter orientações para o docente exercer suas funções em sala de aula, ao dirigir sua ação pedagógica e ter, como parâmetros, entre outros, a diversidade regional e a individualidade dos alunos.

Assim, o manual deve abordar e articular os conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento e, além disso, apresentar referencial teórico coerente com a abordagem do livro do aluno; conter bibliografia diversificada e indicações de leitura; sugerir as estratégias para o desenvolvimento das atividades individuais e em grupo; e propor diferentes formas de avaliação. (Idem, p. 165-166).

Os livros e as coleções, ao atenderem aos princípios e critérios eliminatórios e classificatórios, estariam, segundo os avaliadores, em condições de proporcionar um bom trabalho pedagógico, sendo, portanto, recomendados.

Quais seriam os *critérios eliminatórios (B)*, de acordo com o *Guia*? Trata-se de critérios que englobam:

1. Aspectos teórico-metodológicos.

Nesse item são analisados, por ordem de importância:

- a) A coerência entre as opções metodológicas explicitadas no manual do professor e o conteúdo realmente desenvolvido nos textos destinados ao aluno;
- b) A adequação ao nível médio de desenvolvimento cognitivo do aluno;

- c) A coerência entre objetivos, conteúdos, atividades e exercícios;
- d) O estímulo a vários processos cognitivos básicos, por meio da clara exposição dos conceitos, fenômenos e acontecimentos, devidamente localizados.

2. Conceitos e informações básicos: espaço, região, lugar, território, paisagem, sociedade e natureza.

Não pode haver, no livro didático, erros conceituais ou formulação incorreta de conceitos. São considerados erros conceituais:

- a) Relações espaço-temporais que dificultem compreender a construção histórica do espaço geográfico.
- b) Idéias inadequadas, com lacunas ou erros, que não permitam compreender as dinâmicas e os processos constituintes dos espaços físico e humano, as suas formas e as relações estabelecidas entre os elementos que os compõem.
- c) Idéias inadequadas, com lacunas ou erros, que não permitam compreender as relações entre sociedade e natureza.
- d) Indução ao erro, confusão conceitual e reducionismos também são critérios eliminatórios. A indução ao erro ocorre quando conceitos ou informações são apresentados de maneira inadequada, quer em exercícios, quer em comentários e na associação entre conceitos; quando são apresentados de forma confusa.

Reduccionismos podem ser fonte de erros ou podem induzi-los, quando conceitos e conteúdos são apresentados de forma incompleta, dificultando a compreensão dos conhecimentos geográficos.

Finalmente, o livro didático não deve conter informações incorretas ou desatualizadas, que demonstrem falta de conhecimento da realidade.

3. Construção da cidadania.

O livro não pode conter ou induzir a preconceitos de cor, origem, etnia, gênero, religião, idade e condição socioeconômica. Os textos e também as representações gráficas, como fotos, mapas, tabelas, quadros ou outros tipos de ilustração necessários para compreender os conteúdos geográficos, devem ser isentos de preconceitos e de propaganda.

As coleções e os livros não apresentam o mesmo grau de excelência, pois há diferenças qualitativas nos aspectos teórico-metodológicos, conteúdos, atividades,

representações cartográficas ou ilustrações, manual do professor e estrutura editorial. Dessa maneira, são os *critérios classificatórios (C)* que distinguem e pontuam as diversas coleções, caracterizando-as em recomendadas com distinção (RD), recomendadas (R) e recomendadas com ressalvas (RR)⁶³.

Os *critérios classificatórios (C)* levam em consideração alguns itens que o livro deve contemplar para favorecer o processo de ensino-aprendizagem:

- linguagem adequada e própria da Geografia, que propicie novas formas de conhecimento;
- passagem do senso comum para o nível científico, com a isenção de lacunas;
- conteúdos e conceitos aceitos pela comunidade científica e trabalhados para atender a diferentes perfis socioeconômicos e regionais;
- isenção de estereótipos e de regionalismos, que podem reduzir a compreensão das realidades em escalas menores; distribuição e articulação adequada dos conteúdos;
- o trabalho com diferentes pontos de vista é importante para a formação de conceitos, por permitir a correta compreensão dos conteúdos e estimular o exercício da cidadania;
- a problematização, nos textos e exercícios, tem papel relevante para desenvolver o senso crítico e estimular a curiosidade e a criatividade do aluno;
- as fontes e autorias dos dados e das classificações utilizadas devem ser indicadas corretamente;
- as leituras complementares devem ser de fontes científicas reconhecidas e atualizadas, para que se amplie o conhecimento de conceitos e conteúdos;
- a inclusão de glossário, referências bibliográficas e de leituras complementares valoriza a coleção ou o livro regional.
- a Cartografia é importante instrumento para o ensino da Geografia. As representações cartográficas (mapas, cartas e plantas), as ilustrações (fotos, imagens, desenhos, bloco-diagramas e croquis) e gráficos, tabelas ou quadros devem conter título, fonte de informação e data de elaboração, além de autoria, legenda, orientação e escala.
- a estrutura editorial deve conter o texto principal impresso em preto, os títulos e subtítulos apresentados numa estrutura hierarquizada e os textos e ilustrações dispostos de

⁶³ As menções “RD, R e RR” existiram no PNLD 2004, mas, no PNLD 2005, passou a haver a classificação apenas em recomendadas e não recomendadas. A diferença de pontuação entre as coleções passou a ser transmitida, no *Guia* do PNLD 2005, por meio de um gráfico de barras (como o gráfico 1, mais adiante) que revelava a média normalizada das obras.

forma organizada, com ritmo e continuidade. Nesse item verificam-se a qualidade do texto impresso e do papel e sua legibilidade, a impressão sem erros graves, a localização correta da informação no volume.

O último aspecto analisado é o *Manual do Professor*, que contém, em todas as coleções de livros didáticos, as orientações básicas para a atuação docente no processo de ensino-aprendizagem. O Manual não deve apenas reproduzir os exercícios do livro do aluno com as respectivas respostas, mas sim dar orientações sobre os pressupostos teórico-metodológicos da coleção, os objetivos das atividades e oferecer as informações sobre a articulação de conteúdos de Geografia com outras áreas do conhecimento, a avaliação da aprendizagem e as sugestões de atividades e leituras complementares.

Como explica Eliseu Sposito, citado em SPOSITO (2006b, p. 69), todos esses princípios e critérios foram organizados, no final, em um quadro que permitiu a visualização das coleções avaliadas, verificando-se, em diferentes blocos, se as coleções apresentavam preocupações com aspectos ambientais, sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais; com a espacialidade e temporalidade dos fenômenos; com a representação cartográfica e, por fim, a interdisciplinaridade.

Verificou-se também se a organização dos conteúdos era inovadora no que se refere à articulação entre o aspecto físico e o humano, à metodologia de ensino-aprendizagem, ao desenvolvimento das atividades, ao Manual do Professor e ao projeto gráfico.

O anexo 3 mostra a *Ficha de avaliação (D)* em Geografia no *Guia de Livros* do PNLD 2004 e também o quadro de caracterização dos volumes da coleção.

Desde o *Guia do Livro Didático* do PNLD 2001, cada uma das coleções é apresentada em forma de resenhas, com textos que as descrevem e as analisam, de acordo com os critérios orientadores. A intenção é que o professor possa formar opinião e decidir-se pelas alternativas de escolha do material didático que mais lhe convenha para o trabalho em sala de aula.

As resenhas justificam a menção obtida pela coleção (no caso do PNLD 2004, se recomendada com distinção; recomendada ou recomendada com ressalvas); descrevem a estrutura da coleção ou do livro regional, o conteúdo e a organização de cada volume; analisam as características gerais e a qualidade das coleções com base nos princípios e critérios expostos anteriormente (pertinência do conteúdo didático e metodológico; as

ressalvas, quando ocorrem; as atividades e os experimentos; os aspectos gráfico-visuais e do manual do professor) e, por fim, oferecem informações e sugestões para a organização do trabalho em sala de aula, apontando os cuidados que o professor deve ter ao escolher a obra, bem como os recursos necessários para a boa utilização do material escolhido.

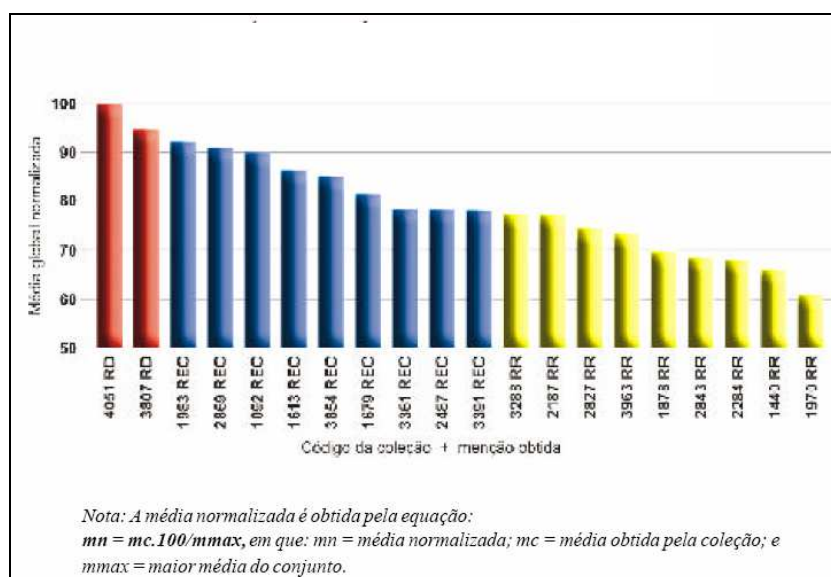
Caracterização das coleções do PNLD 2004

Constam do *Guia de Livros Didáticos* de Geografia do PNLD 2004 as seguintes informações: foram recomendadas vinte coleções, classificadas em três categorias: Recomendadas com Distinção (RD), Recomendadas (R) e Recomendadas com Ressalvas (RR)⁶⁴. Entre as coleções avaliadas, cinco (20%) foram excluídas por não atenderem aos critérios eliminatórios; duas (8%) receberam a categoria Recomendada com Distinção; nove (36%), a categoria Recomendada; e nove (36%) receberam a categoria Recomendada com Ressalvas.

Com base na ficha de avaliação, os elementos eliminatórios e classificatórios receberam uma nota, além de lhes ser atribuídos pesos diferenciados, que permitissem verificar as variações entre tais quesitos. A partir do conjunto das notas das coleções, foi elaborada a média das obras, tomando-se como referência a que obteve a maior nota na avaliação, conforme se verifica no gráfico a seguir.

⁶⁴ De acordo com o *Guia de Livros Didáticos 2004: Recomendadas com Distinção (RD)* – são obras com qualidades inequívocas e bastante próximas do ideal representado pelos princípios e critérios definidos. Constituem propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes; *Recomendadas (REC)* – são aquelas que cumprem plenamente todos os requisitos de qualidade exigidos neste processo de avaliação. Por isso, asseguram a possibilidade de um trabalho didático correto e eficaz pelo professor. *Recomendadas com Ressalvas (RR)* – nesta categoria estão reunidas as obras isentas de erros conceituais ou preconceitos, que obedecem aos critérios mínimos de qualidade, mas que contêm algumas limitações. São obras que podem subsidiar um trabalho adequado, desde que o professor esteja atento às observações, consulte bibliografias para revisão e complemente a proposta.

Gráfico 1. Média global normalizada das coleções – PNLD 2004



Fonte: *Guia de Livros Didáticos 2004 – Geografia*, p. 171.

No gráfico, as duas barras vermelhas à esquerda representam as duas únicas coleções recomendadas com distinção (RD). Entre as duas, a coleção *Trança Criança* é a que obteve a maior pontuação, por atender aos critérios do MEC, e aparece então como a primeira à esquerda, acompanhada de seu código no Guia, o nº 4051.

3.3. *Trança Criança*: a coleção mais bem avaliada no PNLD 2004: parâmetros de qualidade do ponto de vista do MEC

Do ponto de vista dos avaliadores, por que essa coleção foi a mais bem-sucedida? A resenha da obra, feita pelos analistas do MEC, afirma que:

A coleção, de abordagem construtivista, destaca-se pelo esforço de inovação, adequação e coerência nas estratégias pedagógicas e nos conteúdos apresentados para o conhecimento do espaço geográfico, incorporando conquistas recentes na área de Geografia para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries.

A linguagem clara e de fácil compreensão está em conformidade com a opção metodológica, com os objetivos e com as orientações propostos. Os conteúdos são desenvolvidos de forma articulada em cada livro e entre os quatro volumes. A construção de conceitos geográficos pelo aluno é incentivada de maneira gradual, com referência no cotidiano à criança.

O manual do professor, rico e inovador, constitui-se em elemento importante para o trabalho em sala de aula. (...)

A análise

A opção teórico-metodológica é explicitada de maneira clara e objetiva no manual do professor. Constata-se coerência no desenvolvimento dos conteúdos, bem como articulação deles entre si e entre os quatro volumes. O encaminhamento didático se dá pelo resgate das vivências dos alunos para a construção de noções espaciais, tomando-se como referência o próprio corpo para, gradativamente, possibilitar o contato com escalas espaciais mais amplas. Da mesma forma gradual, trabalha-se a noção de tempo para, depois, abordar as relações entre tempo e espaço, favorecendo, assim, a compreensão da construção histórica do espaço, as relações sociais e dos grupos, além das regras e dos conflitos no convívio social.

A proposta pedagógica prevê que o aluno apreenda gradualmente a noção de espaço geográfico. Para isso, indica-se na coleção que o trabalho se dê por recortes da totalidade do espaço (casa, escola, município) e que estes sejam articulados entre si. Esse tratamento permite que a criança assimile novos esquemas cognitivos e habilidades instrumentais, incluindo-se a linguagem cartográfica.

Os conceitos básicos do saber geográfico são desenvolvidos de maneira gradativa, tendo como referência o resgate do cotidiano do aluno e de seu universo mais próximo. A construção do espaço natural é abordada, na 1ª série, pela simples identificação do espaço físico onde o aluno vive, observando, por exemplo, as estações do ano ou elementos da paisagem. Na 2ª série, os conceitos vistos anteriormente servem como base para que o aluno valorize o espaço já percebido como “fonte de recursos” nas relações natureza–sociedade, e o papel do trabalho humano na transformação desse espaço. Somente no livro da 3ª série o ambiente natural vai ser concebido como espaço físico, pelo estudo das grandes paisagens vegetais e climáticas. Dessa maneira, os diferentes aspectos do ambiente são observados em sua maior ou menor potencialidade para a fixação dos seres humanos e como fonte de recursos para o trabalho e sua sobrevivência. O tratamento das transformações da paisagem é centrado na interferência da ação humana nos ambientes naturais, resultando nos espaços sociais. Nesse processo de elaboração espacial, são desenvolvidas várias competências cognitivas básicas, como a observação, a identificação e a comparação de semelhanças e diferenças, entre outras. Incentiva-se o desenvolvimento de linguagens diferenciadas, como expressões corporal, oral, escrita, gráfica ou cartográfica, e oferecem-se ainda leituras complementares que são sugeridas no final de algumas lições, nas seções *Você vai gostar de ler*, sempre vinculadas ao conteúdo tratado.

As atividades propostas, adequadas à metodologia adotada, são bem articuladas entre si e permitem a problematização dos conteúdos apresentados. Estimulam o desenvolvimento de habilidades diversificadas, como observação, comparação, descrição, interpretação, investigação, localização, identificação e orientação. Propõem-se várias formas de produção e

formatos de texto, como descrições, resumos, comentários, listagens e questionários, que vão se tornando, gradativamente, mais aprofundados. Inicialmente, eles aparecem como simples identificação e registro de objetos observados, para depois expressarem encadeamentos mais complexos do raciocínio.

Os conteúdos e atividades incentivam hábitos, atitudes e comportamentos voltados para a construção da cidadania. O encaminhamento dado a essa questão permite identificar diferentes formas de participação das pessoas nos processos sociais, além de ressaltar a importância da liberdade, da tolerância e do respeito à pluralidade cultural para o convívio social. Incentivam-se o convívio social e as regras de convivência em casa, na escola e nos grupos da vizinhança, assim como a comunicação e o relacionamento na sala de aula, e se focaliza o conhecimento sobre os direitos da criança e da rotina familiar. Os livros contêm grande variedade de ilustrações que auxiliam os alunos na compreensão dos textos. As ilustrações são de grande valia na problematização dos conteúdos, sendo usadas também como registro, na análise e na comunicação da informação geográfica.

O trabalho de familiarização com a linguagem cartográfica é feito da 1ª à 3ª série. É dada a oportunidade de cada criança mapear e compreender os códigos sociais de seu espaço de vivência, construindo cada etapa desse processo. O princípio da complexidade crescente é obedecido, porque os gráficos e tabelas só aparecem na 2ª série e os mapas, na 3ª série. Alguns créditos das fotos estão incompletos, assim como falta a identificação de fontes em alguns mapas. Esses aspectos, entretanto, não comprometem a interação do professor com seus alunos no processo de ensino-aprendizagem. A coleção tem edição cuidadosa. Na estruturação de unidades e blocos de atividades, a hierarquia de títulos é estabelecida por aspectos gráficos e marcada por cores diferentes que dividem as unidades ou que aparecem como preenchimento de fundo para os títulos de cada bloco. Os textos têm tamanho adequado ao desenvolvimento cognitivo do aluno, tornando-se mais longos apenas no volume da 4ª série.

No manual do professor, explicitam-se a proposta teórico-metodológica e os objetivos gerais de cada unidade e de cada bloco de atividades, com orientações detalhadas e esclarecimentos para o desenvolvimento dos conteúdos. Apresentam-se várias sugestões de atividades, leituras complementares e formas de avaliação. Além disso, o manual contém uma bibliografia ampla e diversificada sobre o ensino-aprendizagem e sobre o ensino de Geografia, organizada por assunto. Em sala de aula, esta coleção possibilita o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade. Proporciona ao aluno um bom entendimento do espaço geográfico, estimula a construção da cidadania, a apreensão da linguagem cartográfica e das habilidades instrumentais correlatas, propiciando a progressão na complexidade de seu raciocínio. Ela poderá ser utilizada em várias situações de ensino das diferentes localidades brasileiras, pela simplicidade do ambiente e dos materiais exigidos.

O manual do professor é um instrumento imprescindível ao trabalho do docente e à sua formação continuada, porque incorpora conquistas recentes na área de Geografia. (BRASIL, *Guia de Livros Didáticos 2004*, p. 186-188).

Ao confrontarmos as informações que constam da resenha do *Guia*, expostas acima, com os critérios eliminatórios e classificatórios da Ficha de Avaliação (anexo 3), nota-se que a coleção *Trança Criança*, na concepção dos avaliadores, atende à maioria dos critérios e pressupostos oficiais e, por isso, seria a mais bem-sucedida. Alguns exemplos podem ser citados, na tentativa de compreender as representações e concepções dos avaliadores:

Aspectos teórico-metodológicos

- O trecho da resenha, exposta acima, indica: “A opção teórico-metodológica é explicitada de maneira clara e objetiva no manual do professor. Constata-se coerência no desenvolvimento dos conteúdos, bem como articulação deles entre si e entre os quatro volumes”. Esse item se refere ao primeiro componente do critério eliminatório da Ficha de Avaliação de Geografia (anexo 3) – Aspectos teórico-metodológicos. Ou seja, na concepção dos avaliadores, a coleção seria coerente quanto ao que expressa como pressuposto teórico e metodológico de Geografia no Manual do Professor e ao que realmente executa e desenvolve no miolo (texto do livro)⁶⁵.

Conceitos e informações básicas

- Há outro trecho da resenha que afirma: “Da mesma forma gradual, trabalha-se a noção de tempo para, depois, abordar as relações entre tempo e espaço, favorecendo, assim, a compreensão da construção histórica do espaço, as relações sociais e dos grupos, além das regras e dos conflitos no convívio social”. Isso atenderia ao segundo componente do critério eliminatório da Ficha de Avaliação de Geografia (anexo 3) – Noções/conceitos e informações básicas (p. 175 da Ficha de Avaliação de Geografia – anexo 3). No parecer dos avaliadores, tempo e espaço, como conceitos básicos de História e Geografia, estariam desenvolvidos na obra de forma que o aluno possa compreender a construção histórica do espaço e as relações sociais e de conflitos desenvolvidas nesse espaço.

⁶⁵ De acordo com a avaliação do MEC existe essa coerência na coleção. Uma possibilidade de análise seria estabelecer um outro olhar sobre a coleção, para verificar se essa coerência realmente existe e detectar opiniões divergentes, contribuindo para enriquecer o debate.

Princípio de complexidade crescente

• “Os conceitos básicos do saber geográfico são desenvolvidos de maneira gradativa, tendo como referência o resgate do cotidiano do aluno e de seu universo mais próximo. A construção do espaço natural é abordada, na 1ª série, pela simples identificação do espaço físico onde o aluno vive (...). Na 2ª série, os conceitos vistos anteriormente servem como base para que o aluno valorize o espaço já percebido como ‘fonte de recursos’ nas relações natureza–sociedade, e o papel do trabalho humano na transformação desse espaço. Somente no livro da 3ª série o ambiente natural vai ser concebido como espaço físico, pelo estudo das grandes paisagens vegetais e climáticas”. Esse trecho atenderia a um dos aspectos do primeiro item do critério classificatório, referente ao princípio de complexidade crescente (p. 176 da Ficha de Avaliação de Geografia – anexo 3).

Outro trecho da resenha destaca o princípio da complexidade crescente, que, segundo os avaliadores, estariam atendidos na obra: “O trabalho de familiarização com a linguagem cartográfica é feito da 1ª à 3ª série. É dada a oportunidade de cada criança mapear e compreender os códigos sociais de seu espaço de vivência, construindo cada etapa desse processo. O princípio da complexidade crescente é obedecido, porque os gráficos e tabelas só aparecem na 2ª série e os mapas, na 3ª série”. Esse trecho atenderia ao critério referente às representações cartográficas e aos gráficos, tabelas e quadros (p. 178-179 da Ficha de Avaliação de Geografia – anexo 3).

Conhecimentos do senso comum e científicos

• “A coleção, de abordagem construtivista, destaca-se pelo esforço de inovação, adequação e coerência nas estratégias pedagógicas e nos conteúdos apresentados para o conhecimento do espaço geográfico, incorporando conquistas recentes na área de Geografia para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries”. Esse trecho enfatiza a importância dos debates e conquistas recentes no campo da Geografia, inseridos no universo acadêmico e científico. Tais aspectos constam do item referente a aspectos teórico-metodológicos do critério classificatório: se noções e conceitos trabalhados no livro são aceitos pela comunidade científica; se a coleção possibilita articular conhecimentos do senso comum e científico (p. 176-177 da Ficha de Avaliação de Geografia – anexo 3).

Processos cognitivos básicos

- “Nesse processo de elaboração espacial, são desenvolvidas várias competências cognitivas básicas, como a observação, a identificação e a comparação de semelhanças e diferenças, entre outras”. Esse trecho atenderia ao item de critério eliminatório, referente ao estímulo aos vários processos cognitivos básicos (fim da p. 174 da Ficha de Avaliação de Geografia – anexo 3).

Linguagens diferenciadas

- “Incentiva-se o desenvolvimento de linguagens diferenciadas, como expressões corporal, oral, escrita, gráfica ou cartográfica, e oferecem-se ainda leituras complementares que são sugeridas no final de algumas lições, nas seções *Você vai gostar de ler*, sempre vinculadas ao conteúdo tratado”. Esse trecho atenderia ao item de critério classificatório, referente a desenvolvimento da linguagem e leituras complementares (p. 177 da Ficha de Avaliação de Geografia – anexo 3).

Construção da cidadania

- “Os conteúdos e atividades incentivam hábitos, atitudes e comportamentos voltados para a construção da cidadania (...)” atenderia ao item de critério classificatório referente a conteúdos e atividades do livro (p. 178 da Ficha de Avaliação de Geografia – anexo 3).

A preocupação com a construção da cidadania aparece em outra parte da Ficha de Avaliação, como critério eliminatório (ver p. 176 da Ficha de Avaliação de Geografia – anexo 3).

Ilustrações

- “Os livros contêm grande variedade de ilustrações que auxiliam os alunos na compreensão dos textos. As ilustrações são de grande valia na problematização dos conteúdos, sendo usadas também como registro, na análise e na comunicação da informação geográfica”. Esse trecho atenderia ao item de critério classificatório referente a ilustrações (p. 178 da Ficha de Avaliação de Geografia – anexo 3).

Manual do Professor

- O trecho da resenha que comenta a respeito do Manual do Professor (“No manual do professor, explicitam-se a proposta teórico-metodológica e os objetivos gerais de cada

unidade...”) atenderia ao critério da Ficha de avaliação correspondente a somente este material (p. 180-181 da Ficha de Avaliação de Geografia – anexo 3).

Neste capítulo houve a preocupação em revelar concepções e representações de avaliadores do MEC da área de Geografia quanto ao que seja um livro de qualidade, usando o exemplo do *Guia de Livros* do PNLD 2004.

Uma oportunidade para contribuir com a avaliação seria propor estudos que aprofundassem os mecanismos e o desenvolvimento das etapas da avaliação do livro didático. Por exemplo: cada avaliador elabora sua própria resenha, um parecer detalhado e específico que permite conhecer a fundo as potencialidades e os limites de cada coleção, ou apenas preenche a ficha de avaliação (anexo 3), com questões pautadas em “sim” ou “não”; “regular”, “bom”, “ótimo”, e um espaço para descrever uma “síntese do item”?⁶⁶ Do ponto de vista teórico e metodológico, podem-se conhecer os autores e as leituras que embasaram os critérios de avaliação por meio da Bibliografia presente no *Guia de Livros Didáticos 2004* (p. 292-296). Mas, em aspectos específicos, como formatação e estrutura editorial, itens que também compõem a Ficha de Avaliação do MEC (p. 180 da Ficha – Anexo 3), quais seriam os fundamentos que embasaram a avaliação? Ao analisar se o texto e o papel proporcionam boa legibilidade, quais seriam os princípios que nortearam o conceito de *legibilidade*?⁶⁷

⁶⁶ Até o PNLD 2004 costumavam chegar às editoras relatórios específicos e mais detalhados da avaliação de cada volume, mas depois a análise passou a se basear apenas nas resenhas do *Guia*.

⁶⁷ Neste momento pode ser citada uma contribuição da disciplina cursada no programa da pós-graduação: “Fundamentos de texto Acessível a Leitores Pouco Proficientes: Teoria e Pesquisa”. Teve-se a oportunidade de estudar o conceito de legibilidade visual e textual, que assume grande importância em textos didáticos, na medida em que contribui para a sua compreensão. Pode-se dizer que a legibilidade do texto didático é um aspecto a ser considerado na qualidade e eficácia do livro escolar.

Conforme se verificou na disciplina, quando se fala em legibilidade, refere-se à parte visual (gráfica), com base em estudos de Miles A. Tinker (*Legibility off print*. 3 ed. Ames, Iowa: Iowa State University Press, 1969) e François Richaudeau (*La lisibilité*. Paris: Centre d’Étude et de Promotion de la Lecture, 1969). E também à parte textual. Compreendem-se, assim, conceitos que estão envolvidos na legibilidade de um texto didático, melhorando a sua qualidade e acessibilidade.

Estudos de Ângela Kleiman (*Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989; *Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989) podem oferecer algumas pistas para caracterizar parcialmente o texto didático legível, embora, segundo a autora, falem mais estudos empíricos preocupados em desvendar com profundidade as dificuldades de compreensão, principalmente ligados à macroestrutura textual. Ela aponta alguns conceitos e aspectos importantes que favorecem ou dificultam a legibilidade em textos didáticos, como:

- conhecimento prévio (forma de ativar os esquemas do aluno, seus conhecimentos prévios, e de orientá-lo na leitura);
- marcas formais do texto (pistas para a criança se orientar na leitura, como título, hierarquização, coesão, sintaxe);

Outra questão a também ser discutida é a possibilidade da participação de professores de escolas públicas, para quem o *Guia de Livros* é destinado, na avaliação. São eles que conhecem a realidade escolar e lidam com ela diariamente, tendo muitas vezes suas próprias práticas e representações, como será detalhado no capítulo 5 deste trabalho.

No próximo capítulo, como parte do percurso de práticas e representações de agentes do circuito do livro, é o momento de abordar aspectos da materialidade e da concepção editorial do livro didático mais bem avaliado no PNLD 2004: *Trança Criança*, volume da 4ª série. Que práticas e representações os agentes editoriais, especialmente autores e editores, transmitem no livro? De que estratégias e táticas se utilizaram? O que os protocolos de leitura, a materialidade, podem revelar a respeito? É o que será desenvolvido a seguir.

• esquemas de interação na leitura (a rigidez e a inflexibilidade de certas abordagens do texto didático dificultam as possibilidades de interação entre autor e leitor, na medida em que constitui um modelo pré-condicionado e invariável. Muitas vezes o esquema do texto didático constitui-se num mecanismo que limita as possibilidades dessa interação).

4. ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES EDITORIAIS: *TRANÇA CRIANÇA* 4ª SÉRIE – ASPECTOS DA MATERIALIDADE

Manuscritos ou impressos, os livros são objetos cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações às quais são suscetíveis. As obras, os discursos, só existem quando se tornam realidades físicas, inscritas sobre as páginas de um livro, transmitidas por uma voz que lê ou narra, declamadas num palco de teatro.

Compreender os princípios que governam a “ordem do discurso” pressupõe decifrar, com todo o rigor, aqueles outros que fundamentam os processos de produção, de comunicação e de recepção dos livros (e de outros objetos que veiculem o escrito). Mais do que nunca, historiadores de obras literárias e historiadores das práticas e partilhas culturais têm consciência dos efeitos produzidos pelas formas materiais. No caso do livro, elas constituem uma ordem singular, totalmente distinta de outros registros de transmissão tanto de obras canônicas quanto de textos vulgares. Daí, então, a atenção dispensada, mesmo que discreta, aos dispositivos técnicos, visuais e físicos que organizam a leitura do escrito quando ele se torna um livro.

(CHARTIER, 1994, p. 8).

Márcia TAKEUCHI (2005), baseando-se nas concepções de Chartier, expõe sobre a idéia do livro não apenas como “um conjunto de idéias, mas um objeto constituído de dispositivos materiais e que agrega práticas – ações e relações humanas – tanto em sua produção quanto no uso que dele se faz”. Por materialidade se entende “o que existe além do conteúdo simbólico mas que lhe serve de suporte”. (p. 75).

Estudos como os de CHARTIER (1994, 1996, 1998) e de DARNTON (1990) envolvendo o livro e as práticas de leitura indicam a importância da composição gráfica e as relações desse elemento com o ato de ler. As palavras em destaque (negrito ou itálico), a diagramação da página, o tamanho da fonte e da entrelinha, a disposição e o tamanho das ilustrações, entre outros elementos do material impresso, interferem no ato de leitura e instigam o olhar para certos aspectos. A sucessão de páginas, os capítulos e subtítulos, os quadros e as ilustrações pautam e marcam cortes na leitura. As opções de edição e tipografia expressam níveis de habilidade e condições de uso imaginados por autores e editores.

Tais protocolos não constituem meros ornamentos visuais, mas revelam a intenção do autor, que depois se complementam à do editor, pois, conforme CHARTIER (1994), há uma distinção a ser feita “entre os dois conjuntos de dispositivos – os que destacam estratégias textuais e intenções do autor, e os que resultam de decisões de editores ou de limitações impostas por oficinas impressoras”. (p. 17).

No presente trabalho, que constitui um percurso de práticas, as representações de autores e editores serão abordadas como estratégias e táticas dentro de um mesmo conjunto de ações, ou seja, englobadas no mesmo grupo de atores na cadeia do livro didático.

CHARTIER (1994) destaca que não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou a ouvir) e que não existe a compreensão de um texto, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele atinge seu leitor. É nesse sentido que entra a importância da materialidade como aspecto que serve de suporte à idéia, ao texto, e que se refere a forma, processo de edição, autoria, divulgação e distribuição. É nesse contexto que podem ser abordados também elementos como a impressão, a tiragem, o acabamento, entre outros.

No caso dos livros escolares, como lembra ROCKWELL (2001), algumas características os distinguem dos demais impressos, como as seções de atividades, dispostas sempre da mesma forma no capítulo ou num ponto específico da obra, muitas vezes com tratamento gráfico diferenciado. Isso constitui um protocolo que distingue os livros escolares de outros tipos de material impresso. A hierarquização de títulos e subtítulos das unidades e dos capítulos, a forma de apresentá-los, a quantidade e a disposição texto x ilustração, a criação de seções específicas, o uso de boxes e de destaques (itálico ou negrito para determinados conceitos), tudo isso também compõe um protocolo que distingue os livros escolares.

Ao abordar as práticas de leitura e de usos dos livros, Chartier recomenda partir justamente da análise do suporte material da obra, que requer examinar o aspecto físico dos livros.

Neste capítulo, como parte dos elementos materiais do livro *Trança Criança – 4ª série*, a proposta é tratar:

- do aspecto físico do livro: capa, formato, cores, número de páginas, tipologia, papel, tiragem, disposição do texto (títulos e subtítulos, seções, páginas de abertura), ilustrações e imagens, recursos visuais (boxes e destaques para conceitos), impressão e encadernação.
- da estrutura do livro e da seleção enunciada de conteúdo geográfico e pedagógico.

4.1. Materialidade: Aspecto físico de *Trança Criança 4ª série*⁶⁸

ROCKWELL (2001) afirma que a apresentação dos materiais escolares tem variado notavelmente ao longo dos anos. Autores criam suas teorias pedagógicas em relação ao conteúdo do texto e também a formas discursivas, usando diferentes personagens e tempos verbais e incluindo orientações sobre como trabalhar com o texto.

No Brasil tais orientações podem ser encontradas no chamado Manual do Professor, que acompanha os volumes didáticos. No contexto do PNLD é usual encontrar nos Manuais uma parte geral, comum a todos os volumes, com os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam a coleção, texto sobre o ensino na área de conhecimento e os debates acadêmicos e científicos presentes, sugestões de leitura complementar e de fontes informativas audiovisuais (filmes, CD-ROM, sites da Internet). Depois, há a parte específica dos volumes, com orientações sobre o conteúdo de cada um, sugestões de atividades complementares e demais comentários pertinentes ao volume.

No dispositivo livro escolar, ilustradores e impressores agregam outros elementos: a proporção e a relação entre texto e ilustração; o uso de símbolos e elementos gráficos; o tipo e o tamanho da letra; a disposição dos exercícios – tudo isso orienta a leitura e é determinada por condições e recursos disponíveis para a produção. São elementos que, juntos, implicam e comunicam um protocolo de leitura.

Na análise da forma pela qual o livro se apresenta, a *capa* é um componente que merece destaque. BITTENCOURT (2005)⁶⁹, ao propor um roteiro para a análise de livros didáticos de História, cita a capa, dentre os aspectos formais, como um dos elementos que constituem estratégias editoriais de sedução junto aos professores. O livro, como mercadoria, obedece a critérios de vendagem e, por isso, as editoras criam tais mecanismos, oferecendo cursos, guias anexos às obras ou apresentando-lhes o livro com um “produto novo”, que segue as últimas inovações pedagógicas ou propostas curriculares atuais. Nesse sentido, a capa oferece indícios interessantes, desde suas cores e ilustrações até o título e as informações sobre as vinculações com as propostas curriculares. É comum encontrar na capa dos livros uma espécie de selo com os dizeres “de acordo com”,

⁶⁸ O objetivo deste capítulo é abordar aspectos da materialidade do livro *Trança Criança* – volume da 4ª série, revelando de que modo eles comunicam um protocolo de leitura e representam práticas e estratégias de autores e editores, em relação ao leitor. Trabalhos de análise do conteúdo da obra poderiam complementar este estudo, especialmente ao confrontar o que é dito no Manual do Professor e na resenha do *Guia de Livros Didáticos 2004* (exposta no capítulo anterior) com o que realmente é feito no livro.

⁶⁹ Na referida obra, BITTENCOURT (2005, p. 311-316) propõe três eixos de análise de livros didáticos de História, sem esquecer de identificar os valores e a ideologia de que são portadores: análise dos aspectos formais; dos conteúdos históricos escolares e dos conteúdos pedagógicos.

referindo-se a determinada proposta curricular (mais recentemente os PCNs), embora tais afirmações da editora nem sempre se concretizem no interior do livro.

A seguir (fig. 1), a capa do livro em questão, com fundo azul⁷⁰ e utilização de 4 cores nos aspectos gráficos.

Figura 1. Capa do livro *Trança Criança*, volume da 4ª série



⁷⁰ A coleção apresenta uma cor de fundo de capa para cada volume: verde para o volume 1; vermelho para o 2; laranja para o 3; azul para o 4.

Os elementos da capa que comunicam um protocolo (informações) são:

- O título da obra (Trança Criança) e o componente curricular “Geografia”.
- O indicativo “não-consumível”. Significa que o aluno não pode escrever no livro, pois, por ser obra adquirida pelo PNLD, os livros de 2ª a 4ª séries devem ser usados por três anos consecutivos (é o tempo de duração de cada Programa). Portanto quando um livro dessas séries é adquirido no PNLD, diferentes alunos vão usá-lo, por três anos seguidos. Depois tem-se um novo Programa, com novo edital, nova avaliação pelo MEC e publicação de um novo *Guia de Livros Didáticos*, com outra escolha de coleções. A cartilha de alfabetização e os livros de 1ª série são sempre consumíveis (a criança registra no próprio livro) e, por isso, são adquiridos anualmente no PNLD. Retomando o quadro 1 deste trabalho (Cronograma de atendimento ao PNLD), nota-se que as compras integrais para alunos de 2ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries ocorrem em exercícios alternados, e os livros de 1ª série são comprados a cada ano, seja como reposição, seja como compra integral de 1ª a 4ª.
- O selo do PNLD SP 2006. Indica que, como explicado no capítulo 3, em 2006 o PNLD em São Paulo ocorreu de modo descentralizado. As aquisições de livros foram feitas mediante repasse de verbas do FNDE à Secretaria da Educação desse estado, que executou as ações do Programa (PNLD SP 2006 – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo). Em 2006, era o momento de reposição e complementação dos livros nas escolas (ver Quadro 1). E também o último ano em que seriam usadas as coleções do *Guia de Livros Didáticos 2004*, pois o PNLD 2004 envolveu os anos de 2004, 2005 e 2006. Em 2007, já haveria um novo PNLD para 1ª a 4ª, com novo *Guia de Livros*⁷¹.
- O selo de PNLD 2006/FNDE/Ministério da Educação. Indica o órgão do MEC responsável pelo programa do livro (FNDE) e o ano do PNLD (2006), em que houve reposição e complementação dos livros nas escolas, e não a compra integral (que foi em 2004).
- Logo abaixo aparece o código da obra, 004051. Trata-se de uma espécie de RG das coleções selecionadas para compor o PNLD e o *Guia de Livros Didáticos*. No *Guia* a coleção é sempre identificada por esse código, tanto na parte de sua resenha quanto na parte dos gráficos comparativos das coleções avaliadas (ver gráfico 1). A letra “L” depois do número da coleção indica que se trata de livro-texto, de exemplar do aluno. Quando é

⁷¹ Na pesquisa de observação na escola pôde-se inclusive acompanhar o processo de escolha da nova coleção didática de Geografia para o PNLD 2007 (1ª e 2ª opções).

exemplar do professor, o código se modifica para a letra “M” (004051-M), de Manual do Professor (significa exemplar que possui livro-texto mais Manual do Professor; são exemplares destinados ao uso do professor, e, muitas vezes, contêm recados específicos em cor diferente ao longo do texto). No caso do exemplar do professor de *Trança Criança*, consta um símbolo em preto com os dizeres “Livro do Professor – Venda Proibida”.

- O selo de “Venda proibida”, em vermelho. Indica que a obra é para compra do programa governamental, o PNLD, não se destinando portanto às escolas particulares e ao mercado em geral.
- Elementos da parte inferior da capa. Envolvem a identificação dos autores (prenome ou apelido), a série a que o volume se destina (4ª) e o logotipo da editora (FTD).
- Uma observação interessante é que o título completo da obra é *Trança Criança – uma proposta construtivista*. Porém, o subtítulo (uma proposta construtivista) não aparece na capa, apenas no frontispício (p. 1 da obra) e na ficha catalográfica (p. 2)⁷².
- Quanto às ilustrações da capa, percebe-se a intenção – não se sabe se por parte de autores ou de editores, ou de ambos – de revelar aspectos centrais trabalhados no livro. Isso pode ser inferido ao analisar brevemente o conteúdo expresso no sumário da obra (p. 3) e no Manual do Professor. Em síntese, o sumário da obra (figura 9, p. 93) revela que o trabalho, em suas dimensões espaciais e temporais e em relação às marcas deixadas na construção das paisagens, constitui uma espécie de eixo temático do volume. Por meio desse tema (do trabalho) são abordados

conceitos fundamentais que permitirão à criança estabelecer a relação entre as características da sociedade à qual pertencem e o processo de construção do espaço brasileiro.

(...) da exploração do pau-brasil à constituição de uma sociedade urbano-industrial, o aluno observará a construção do espaço brasileiro como um fenômeno em processo – marcado, sempre, pela concentração da riqueza, pela desigualdade das relações sociais e pelo caráter predatório das relações com a natureza.

(...)

(...) tivemos um mesmo objetivo: dotar a criança de instrumentos que lhe permitam identificar as diferenças e as semelhanças, as permanências e as mudanças que definem as características e a historicidade dos diferentes grupos humanos e do espaço por eles construídos, o espaço geográfico. (LUCENA e colaboradores, 2001, Manual do Professor – Apresentação).

⁷² O que esse protocolo de leitura revelaria? Seria para atender a algum critério específico do edital de inscrição de obras escolares ou seria uma estratégia editorial, visando o leitor? Leitor avaliador do MEC ou leitor professor?

Na página de abertura de uma das unidades do livro, por exemplo, consta que as “diferentes atividades desenvolvidas pelo homem e o modo como são organizadas em cada sociedade estão inscritos nas paisagens” (LUCENA e colaboradores, 2001, p. 81).

Ainda nessa mesma abertura afirma-se que a leitura das paisagens permite observar as relações que os homens vêm estabelecendo entre si e com a natureza na *construção do espaço brasileiro* (grifos nossos). Para transmitir essa idéia, verificam-se elementos na ilustração da capa como as diversas atividades desenvolvidas pelos seres humanos e a forma como estão distinta e socialmente organizadas pelo território brasileiro. Há uma menção ao território brasileiro, que aparece contornado na capa, configurando-se ao redor contrastes e desigualdades espaciais gerados, no campo e na cidade (produção e trabalho agrícola e produção industrial). Notam-se não só a alusão à divisão espacial e social do trabalho como também ao trabalho infantil, retratado pelo menino na carvoaria (mais ao centro da ilustração)⁷³.

Portanto, a capa não constitui mero ornamento visual e de proteção do livro, mas revela desde já a intenção de autores e editores, comunicando um protocolo de leitura, procurando dar pistas do conteúdo que será tratado ao longo do volume. Revelam estratégias e representações que os mesmos agentes possuem em relação aos diferentes leitores (professores e alunos), esperando, talvez, que esses leitores apreendam conceitos a serem desenvolvidos.

Embora a decodificação de imagens por crianças, e até mesmo por adultos, seja um tema que por si só demandaria um outro estudo, estando além dos limites deste trabalho, convém reter o alerta de CHARTIER (1998, p. 18) para a importância de perceber que a configuração de um texto numa materialidade específica (no caso no dispositivo livro, com todos os seus elementos) carrega diferentes interpretações, compreensões e usos de seus diferentes públicos.

Além da capa, outros itens constituem o aspecto material do livro, contribuindo para compor um protocolo de leitura. Título, capa, formato, papel, tipologia, ilustrações,

⁷³ Uma informação interessante a destacar é que o ilustrador da capa, conforme informa a página de créditos do livro (p. 2), é Luiz Maia. Este ilustrador consta do Catálogo *Caracol da Ilustração*, de 1995, um material que reúne ilustradores brasileiros considerados os melhores nas décadas de 1980 e 1990. Este catálogo originou-se da exposição “Ilustração do Livro Infantil no Brasil e na Alemanha”, que ocorreu em 1995, como uma iniciativa da Biblioteca Infância-Juvenil Monteiro Lobato e Instituto Goethe. Segundo dados do Catálogo, o ilustrador Luiz Maia começou sua carreira ilustrando para jornais e para a revista *Ciência Hoje das Crianças*, é também ator e recebeu, em 1991, o Prêmio Jabuti de Melhor Ilustração de Livro Infantil e Juvenil, pelo livro *Poemas para brincar*, de José Paulo Paes. No mesmo ano, este autor também recebeu o Prêmio Jabuti de Melhor Livro Infantil.

número de páginas, tiragem são aspectos que compõem a obra didática, materializam estratégias e expectativas dos atores editoriais . Tais elementos aparecem listados a seguir.

Quadro 2. Outras descrições técnicas e físicas do livro *Trança Criança*, volume da 4ª série

Formato	20,5 cm x 27,5 cm
Cores	4 cores
Número de páginas	120
Acabamento	Encadernação: Lombada quadrada; miolo com colagem PUR
Papel	Livro do Aluno e Manual do Professor: <ul style="list-style-type: none"> • Capa: Cartão de 250 g/m² • Miolo: Papel off-set branco de 75 g/m²
Impressão	4 cores, off-set rotativa
Tiragem (PNLD 2004) ⁷⁴	Volume da 4ª série: Livro do aluno: 82 791 exemplares Livro do Professor: 4 209 exemplares
Tipologias usadas	A maior parte do texto está composta em tipo serifado semelhante ao Garamond, em corpo 12 (não segundo o fornecedor da fonte, mas pela medida de 2mm de altura para as letras minúsculas, conforme critério aceito por BOCCHINI, 2007, p 13). Há muitos textos compostos em tipo sem serifa, semelhante ao Helvetica, em corpo 12.
Disposição do texto	Descrita no item a seguir, para facilitar a explicação e a inserção de figuras.
Ilustrações e imagens ⁷⁵	Há uma mescla de ilustrações e de imagens iconográficas, estas coloridas e em preto-e-branco. Visualmente, nota-se que algumas imagens apresentam qualidade ruim de impressão, parecendo estar fora de registro ou mesmo desbotadas. Os créditos das imagens não aparecem ao lado das mesmas, mas sim relacionados no fim do livro, na página 120 ⁷⁶ .

⁷⁴ Dados do PNLD/2004 - Entrega integral dos livros da 1ª a 4ª série e reposição dos livros de 5ª a 8ª série. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/home/livro_didatico/pnld2004editoras.pdf>. Acesso em: 15 out. 2006.

⁷⁵As páginas iniciais do livro englobam: frontispício (p. 1), página de créditos (p. 2), índice (p. 3), p. 4 branca, uma espécie de epígrafe (p. 5), p. 6 branca e abertura da unidade 1 (p. 7).

Recursos visuais	São identificados vários recursos visuais ao longo do livro. Há boxes, destaques e outras estratégias gráficas cujo objetivo é ressaltar alguma informação e diferenciá-la do corpo do texto ou das atividades. Estes são descritos no item a seguir: <i>Disposição do texto e recursos visuais</i> .
------------------	---

A título de compreensão dos aspectos de materialidade descritos acima, é importante esclarecer que parte deles constitui especificações técnicas mínimas do Programa Nacional do Livro Didático para o ano de 2004. Tais condições e especificações podem ser conhecidas no documento oficial intitulado “Edital de Convocação para inscrição no processo de seleção de Livros Didáticos e Dicionários na Língua Portuguesa a serem incluídos no *Guia de Livros Didáticos* de 1ª a 4ª Séries – PNLD/2004”. São especificações técnicas mínimas para a produção de livros didáticos consumíveis de alfabetização e 1ª série e de livros didáticos não consumíveis de 2ª a 4ª séries. Abrangem especificações ligadas a formato, papel (para capa e para miolo) e acabamento, descritas para o livro do aluno, o Manual do Professor e o Caderno de Atividades. Para maior conhecimento, ver o anexo 4.

Para BOCCHINI (2007), o formato grande exigido resulta num livro de difícil manuseio, produtor de desconforto para a leitura de crianças de 4ª série (p.5-6). Dessa forma, pode-se dizer que os livros adquiridos pelo PNLD, entre eles o livro em análise, de formato grande, não se adaptam ao uso confortável pelas crianças a que se destinam.

O mínimo de qualidade tolerado pelo PNLD para o papel resulta em “condições de opacidade abaixo de mínimas, com conseqüências negativas para a leitura dos leitores

Pode-se destacar a página de créditos, pois permite compreender as etapas da produção do livro didático, ao revelar os agentes que participam da elaboração: editor, leitores críticos, revisores de texto, capistas, diagramadores, pesquisadores iconográficos, ilustradores etc.

Segundo BITTENCOURT (2005) essa materialidade é importante para que se possam entender os sujeitos que interferem na obra e como essa interferência influencia na leitura do texto, incluindo a forma pela qual a página apresenta as informações (boxes, usos de itálico ou negrito para conceitos básicos) e as ilustrações, coloridas ou em P&B.

A iconografia é a etapa de produção do livro em que os profissionais são responsáveis pela pesquisa das imagens. Já os ilustradores podem ser diferentes para a capa e para o miolo. Muitas vezes, o profissional responsável pelo projeto gráfico e a diagramação, a etapa de edição de arte, contrata a equipe de ilustradores. Na produção do livro didático a etapa de edição de arte pode ser feita internamente, por equipes da editora, ou terceirizada, o que tem sido comum no contexto de produção para o PNLD.

⁷⁶ Segundo a resenha da avaliação do MEC, que consta do *Guia de Livros*, alguns créditos das fotos estão incompletos, e também foi constatada a ausência de fontes em alguns mapas. Mas esse fato é ponderado pelos avaliadores, ao enfatizar que isso, “entretanto, não compromete a interação do professor com seus alunos no processo de ensino-aprendizagem”.

iniciantes, eis que se misturam, ao texto a ser lido, sombras de texto e figuras do verso das páginas seguintes ou anteriores” (BOCCHINI, 2007, p. 8). No livro em análise, esse tipo de prejuízo para a leitura pode ser observado em boa parte das páginas, sendo exemplares da situação páginas tais como 51, 54 e 75.

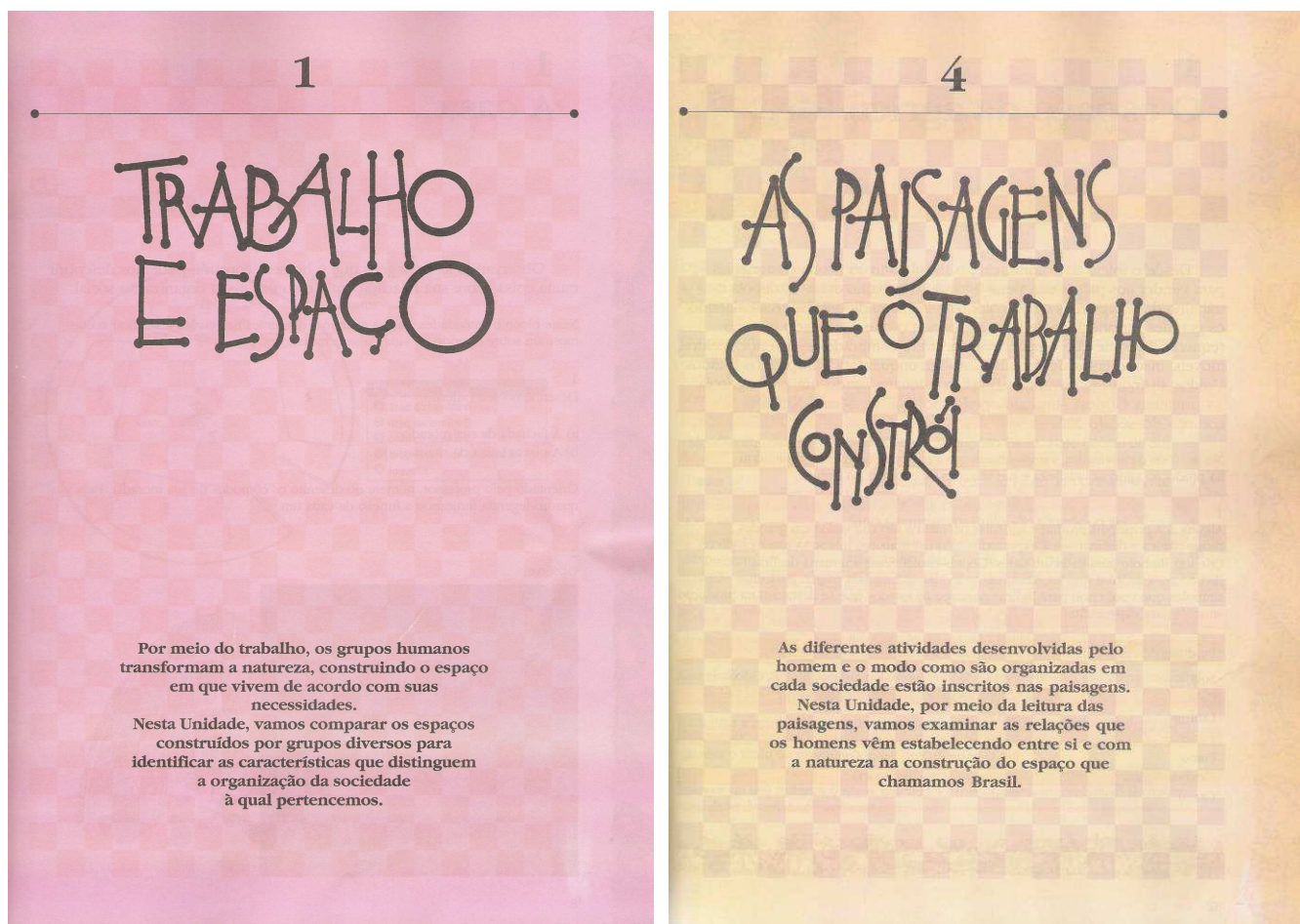
Quanto ao acabamento, como explica BOCCHINI (2007, 5-8), a melhor encadernação é a que permite completa abertura do livro, para que a criança possa ler sobre uma página plana. O livro em análise foi encadernado dentro dos limites tolerados pelo edital: apenas com colagem PUR, sem costura. Com o acabamento apenas colado, o livro não se abre por completo, sendo a leitura dificultada sobre “a página encurvada como rótulo de garrafa” (p. 5-6).

*Disposição do texto e recursos visuais*⁷⁷

O livro *Trança Criança 4ª série* se constitui de quatro unidades temáticas. Cada unidade se inicia com uma página única (e não dupla) de abertura, composta em cor específica. Essa cor vai aparecer em toda a unidade, nas suas respectivas seções (rosa para a unidade 1; bege para a unidade 4, por exemplo). São quatro páginas totais de abertura no livro, presentes nas páginas ímpares (páginas 7, 31, 59 e 81). O título da unidade aparece na página de abertura, destacado em caixa alta e com o número da unidade identificada logo acima (mas sem a prescrição indicando que é “Unidade”; essa informação consta apenas do Sumário (na obra chamado de “Índice”). Na parte inferior há um pequeno texto introdutório da unidade. Não aparece o número da página na abertura.

⁷⁷ A disposição do texto e os recursos visuais podem ser compreendidos, do ponto de vista editorial, como elementos do projeto gráfico, geralmente elaborado por editores de arte em conjunto com editores de texto. Alguns autores participam e costumam opinar nessa etapa também, orientando na constituição de protocolos desejáveis em sua obra.

Figura 2. Páginas de abertura das Unidades 1 e 4 de *Trança Criança 4ª série*



Depois da página de abertura, começam os blocos de atividades, que configuram uma das subunidades do livro (sabe-se que se trata de *subunidades* pela leitura do Manual do Professor). São mais três subunidades: Um passo a mais; Avaliação do que fizemos; e Você vai gostar de ler. Os objetivos de cada subunidade vão ser descritos no próximo item (4.2). Para conhecer a estrutura da unidade, e da obra completa, ver a figura 9.

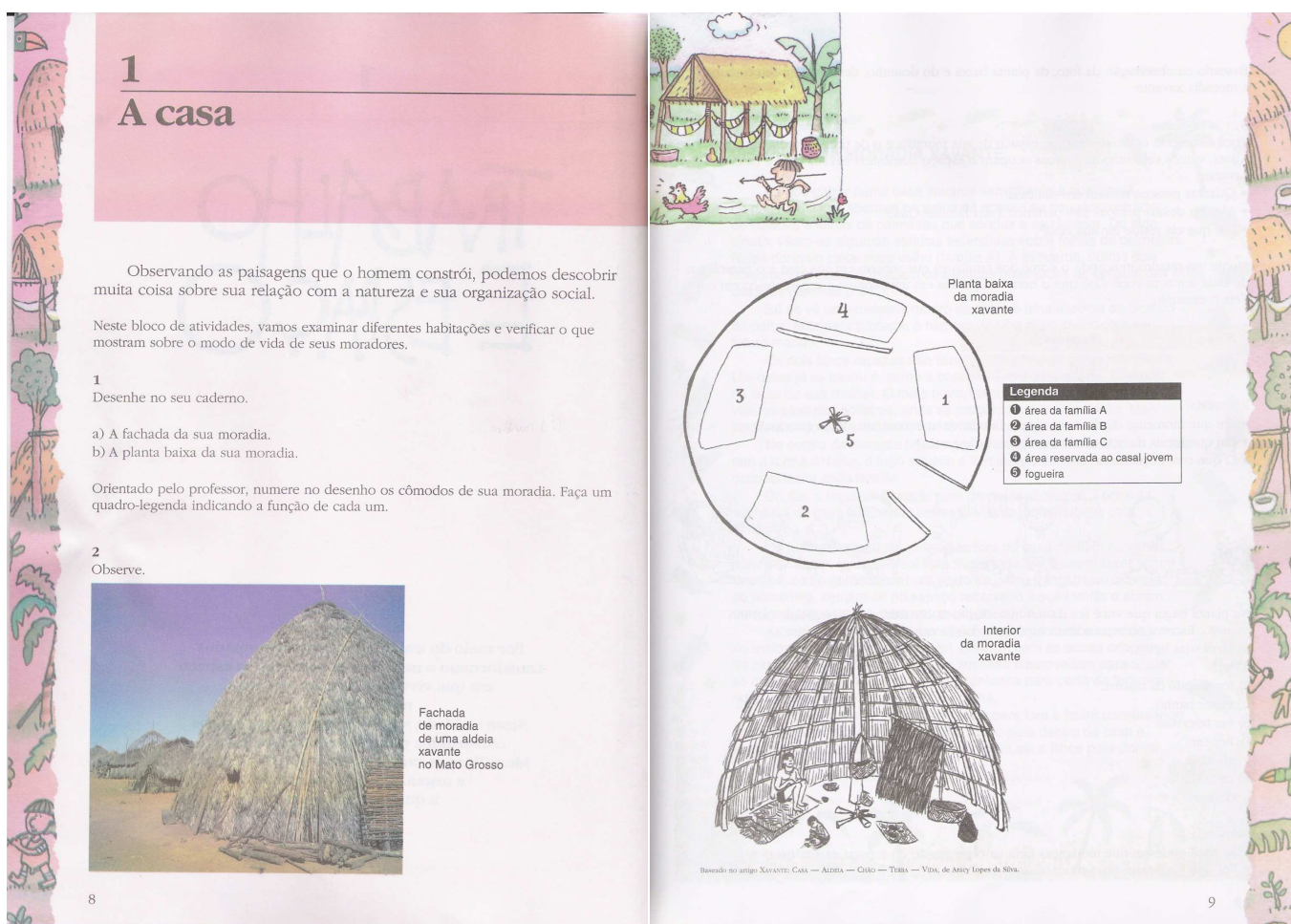
Cada unidade possui três blocos de atividades, com exceção da unidade 3, que contém dois blocos.

Cada bloco de atividade começa em página dupla, diferenciada, que tem o seguinte tratamento: é identificado pelo número e pelo título, tem cor de fundo específica da unidade (rosa para a unidade 1, por exemplo); compõe-se de páginas espelhadas, par e ímpar, com um protocolo de atividades sobre determinado tema. No tratamento desta página dupla verifica-se uma tarja vertical na lateral, com pequenos desenhos (motivos)

relativos ao tema a ser trabalhado no bloco, indicando que ali se inicia um novo conjunto temático de atividades. A cor das tarjas laterais é a mesma da unidade. Há ainda sempre no canto superior esquerdo da página par um desenho (em formato quadrado) que também transmite o tema estudado naquele bloco.

Antes de iniciar o bloco de atividades, há um pequeno texto introdutório do conteúdo a ser estudado, composto em corpo maior que o das atividades, embora ambos estejam com o mesmo tipo, serifado. Cada atividade é identificada pelo número (em bold). A intenção do bloco de atividades é revelada nesta página dupla inicial. Veja a figura.

Figura 3. A página dupla inicial que abre o bloco de atividade 1 da unidade 1



A cor da unidade 1 é rosa. As tarjas laterais, o desenho em formato quadrado na página 9, canto superior esquerdo, e a identificação do bloco 1, em rosa, indicam protocolos de leitura, uma parte do projeto gráfico do livro.

Ao dar destaque ao bloco das atividades (1 – A casa), deduz-se que, na obra, parte-se do princípio de que o conhecimento vai sendo construído e as atividades constituem justamente estratégias para tal. Subentende-se que daí vem o subtítulo do livro

“uma proposta construtivista”, em que se criam situações para que os alunos construam seus conhecimentos, o que pode ser alcançado por meio das atividades; daí talvez a separação em bloco de atividades. O conteúdo vai sendo desenvolvido por meio de blocos de atividades e dos diferentes recursos (textuais, gráficos e visuais), ao mesmo tempo em que se trabalham com o aluno procedimentos e habilidades diversas (observação, comparação, descrição, leitura, interpretação, investigação, localização, síntese).


A cor da unidade está presente em todos os seus elementos gráficos e seções diferenciadas: cor rosa na unidade 1; verde-claro para a 2; verde-escuro para a 3; bege para a 4. Quando é utilizado texto de outro autor na atividade, por exemplo, este aparece com tipo diferente do corpo do livro (sem serifa) e com cor de fundo da unidade (ver a figura 4). Quando há quadros ou tabelas, estes também são compostos conforme a cor da unidade (veja a figura 5).

Exponha para a turma as conclusões de seu grupo.

2

Leia agora com os colegas de seu grupo o relato do português Pero de Magalhães Gandavo. Ele viveu no Brasil por alguns anos e provavelmente escreveu esse relato em 1573.

Orientados pelo professor, vocês vão comparar as informações contidas no texto com as conclusões a que os grupos chegaram na atividade 1.



“Havia muitos destes índios pela costa (...), tudo enfim estava cheio deles quando começaram os portugueses a povoar a terra; mas porque os mesmos índios se levantaram contra eles e faziam-lhes muitas traições, os governadores e capitães da terra destruíram-nos pouco a pouco e mataram muitos deles, outros fugiram para o sertão, e assim ficou a costa despovoada de gentio (...).

Não há pela terra adentro povoações de portugueses por causa dos índios que não o consentem, e também pelo socorro e trato do Reino lhes é necessário estarem junto ao mar para terem comunicação de mercadorias. E por este respeito vivem todos junto da costa.”

Extrato do livro *TRATADO DA TERRA DO BRASIL*, de Pero de Magalhães Gandavo.

3

Agora observe com detalhe a ilustração ao lado. Ela foi feita por um artista anônimo francês em meados do século XVI. Provavelmente ele se baseou em relatos, pois nunca esteve no Brasil. Retratou assim o que imaginava ser o modo de vida dos nativos. Que visão o artista tinha dos povos indígenas? Com o seu colega de dupla, analise a ilustração e anote as suas conclusões.

Com a classe, compare a visão dos povos indígenas transmitida pelo ilustrador anônimo francês e a visão transmitida pelo cronista português Pero de Magalhães Gandavo.

27

Figura 4. Seção com texto de outro autor na Unidade 1 – tipologia e tratamento diferenciados

Figura 5. Quadro na Unidade 1

Com seu grupo, organize as informações retiradas do texto em um quadro-resumo. Veja o exemplo.

HABITAÇÕES INDÍGENAS: QUADRO-RESUMO				
Povo Indígena	Construção: formato e materiais	Grupo doméstico	Divisórias internas	Local onde se cozinha
Xavante	Circular Madeira, taquara, cipó e folhas de palmeira	Casal com filhas solteiras e famílias formadas pelas filhas casadas	Biombo de palha para proteger o namoro de filha solteira	Fogueira no centro da moradia

Apresente para a classe o resumo feito por seu grupo.
Complete o quadro com as informações resumidas pelos demais grupos.

Com seu grupo, faça uma maquete mostrando a moradia que estudou. Use os materiais que achar mais adequados: papelão, argila, palha, gravetos, folhas...

VAMOS DEBATER

Há elementos comuns às habitações indígenas que as distinguem das nossas moradias. Quais?

Localização dos povos indígenas estudados neste bloco

Os vários grupos indígenas que vivem no território brasileiro distinguem-se uns dos outros não só pelo modo de vida, mas também pelo idioma que falam. São, ao todo, cerca de 170 idiomas diferentes. Muitos deles têm uma origem comum, ou, como dizem os estudiosos, pertencem a um mesmo tronco lingüístico. A língua dos Xavante, por exemplo, pertence ao tronco Macro-Jê; a dos Waiãpi, ao tronco Tupi. Alguns idiomas indígenas não estão incluídos em nenhum desses dois grandes troncos. É o caso do Yanomami, que pertence a uma família lingüística do mesmo nome, do Yawalapiti, da família Aruak, e do Wayana, da família Karib.

Legenda

- ▲ Xavante
- ▲ Yawalapiti
- ▲ Wayana
- ▲ Waiãpi
- ▲ Yanomami

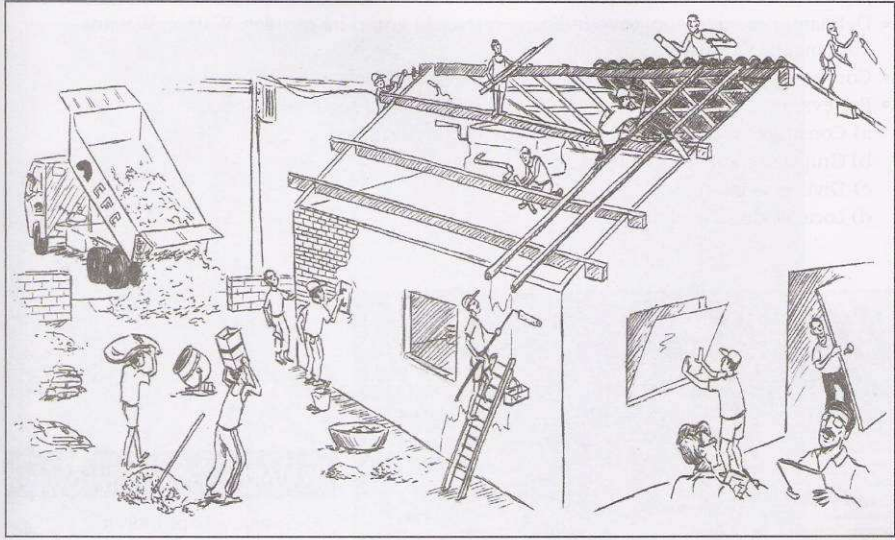
Com as informações contidas no mapa e no texto acima, monte um quadro relacionando cada grupo indígena mencionado ao estado onde vive e ao tronco ou família lingüística a que pertence seu idioma.

Fig. 5. O quadro, quando é recurso usado no livro, aparece com o mesmo destaque em cor da unidade (rosa para a 1).

Quando há inserção de pequeno texto explicativo e descritivo sobre o conteúdo, há a identificação de uma tarja lateral, na cor da unidade. Ver a figura 6.

Figura 6. Tarja lateral na cor da Unidade

Observe a ilustração abaixo.



Identifique os profissionais representados na ilustração.

Com seu grupo, compare e registre as diferenças que vocês notaram entre a construção de uma moradia xavante e a construção de uma moradia como a de vocês.

Leia as conclusões do grupo para a classe.

Registre as principais diferenças que o conjunto da turma encontrou.

Em muitas aldeias xavantes já existem casas que diferem do modelo tradicional, aquele que examinamos aqui. Torna-se cada vez mais difícil encontrar os materiais necessários em decorrência da delimitação das terras indígenas e da ocupação de seus arredores pela lavoura. Atualmente a base da casa é feita em alvenaria, o que altera o formato do telhado, que passa a ser triangular.

Dentro da casa, porém, pouco mudou. A fogueira permanece no centro e não há divisórias separando os espaços de cada família.

6

Você analisou sua moradia e uma moradia xavante. Ao compará-las, observou que a organização do espaço doméstico difere, refletindo o modo de vida de cada grupo. Se compararmos a moradia xavante com a de outros povos indígenas, também encontraremos muitas diferenças, pois, além de habitar ambientes diversos, dispendo de técnicas e materiais de construção distintos, cada um tem sua própria maneira de organizar a vida familiar.

13

Fig. 6. A tarja lateral, na cor da unidade, constitui recurso que indica pequeno texto explicativo e descritivo sobre o conteúdo; pausa entre uma atividade ou outra; o fechamento de uma atividade, ou ainda a introdução da seguinte.

As outras três seções (subunidades) – Um passo a mais; Avaliação do que fizemos; Você vai gostar de ler – encerram a unidade e também são compostas com a respectiva cor. Veja a figura a seguir.

Figura 7. Subunidades “Um passo a mais” e “Avaliação do que fizemos” – Unidade 1

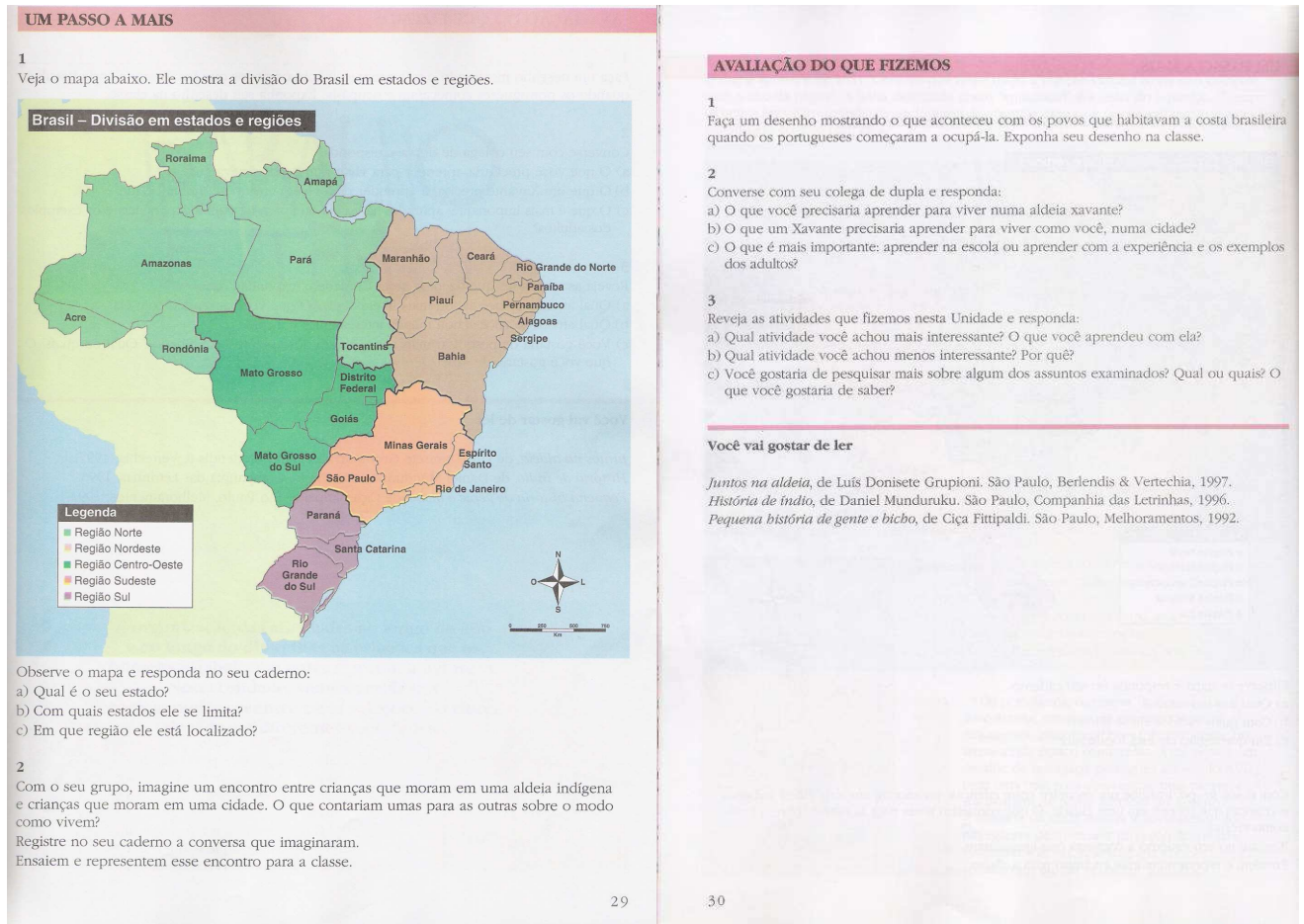


Fig. 7. Seções finais da unidade: Um passo a mais; Avaliação do que fizemos; Você vai gostar de ler. Sempre indicadas com a cor da unidade (rosa para a 1).

É possível identificar na Ficha de avaliação de Geografia (anexo 3) que os itens *estrutura editorial* e *formatação* (papel, impressão, hierarquização interna, sumário, textos e ilustrações etc.) compõem a parte de critérios classificatórios (p. 180 da Ficha de avaliação – anexo 3).

Os mapas apresentam o mesmo tratamento ao longo do livro, com a inserção de informações conforme os critérios exigidos na avaliação do MEC: título (no livro definido em caixa alta e baixa e vazado), escala, orientação (rosa-dos-ventos), legenda e fonte datada. Veja a figura a seguir.

Figura 8. Mapa “Brasil – Distribuição da população”, na Unidade 1

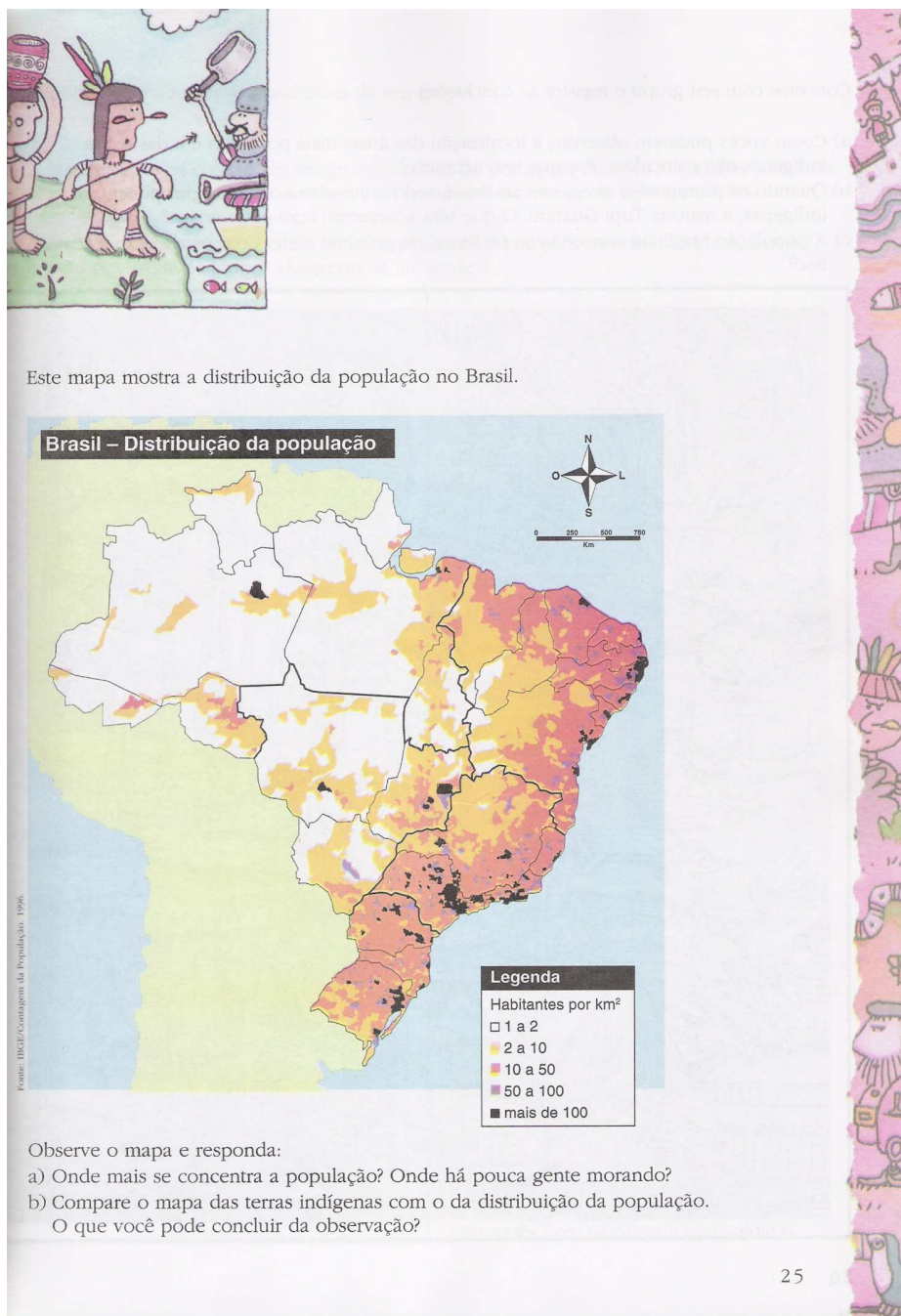


Fig. 8. Um dos mapas do volume. Os títulos têm sempre o mesmo tratamento: caixa alta e baixa, vazado, com fundo preto. A legenda segue padrão semelhante. A fonte, datada, está sempre composta na lateral, em posição vertical. A orientação e a escala, como no título, seguem composição em cores preto e branco.

Estratégias e ações de atores envolvidos na produção conferem *materialidade* à obra, são pensadas em virtude do que se espera do leitor, do que se sabe ou se imagina a respeito desse leitor, das representações que se tem dele. Pode-se dizer que o “leitor avaliador” já seria conhecido; como maior comprador das obras didáticas, sabe-se um pouco do que ele espera por meio de editais e da avaliação no *Guia*. Então, muitas das estratégias materiais editoriais podem estar voltadas para atender a esse público (avaliador) prioritariamente.

Apesar de não se ter pesquisas específicas para conhecimento profundo e fundamentado do que seja o público escolar, ainda mais em um país de tanta diversidade geográfica, cultural e socioeconômica, há bibliografia internacional que permite considerar algumas necessidades básicas dos alunos quanto à legibilidade visual e textual⁷⁸.

4.2. Materialidade: A estrutura do livro e a proposta enunciada de conteúdos geográfico e pedagógico

Depois do aspecto físico, propõe-se continuar a tratar dos aspectos materiais do livro *Trança Criança – 4ª série*, desta vez em relação à estrutura e à seleção enunciada de conteúdos geográfico e pedagógico.

Segundo o Manual do Professor da obra, o volume organiza-se em quatro unidades, divididas em subunidades que constituem seções de roteiros de atividades e vivências. Pelo sumário detecta-se a proposta geral de conteúdo da obra:

⁷⁸ O objetivo deste trabalho não é fazer análise detalhada das ilustrações nem dos aspectos gráfico-visuais, mas demonstrá-los como elementos que comunicam um protocolo, pertencentes à materialidade do livro e reveladores de práticas e táticas de agentes editoriais. Entre essas táticas, pode-se pensá-las como forma de atender a critérios da avaliação do MEC. E, ainda (mais importante), como estratégias que contribuiriam para a legibilidade do livro para o aluno.

Torna-se oportuno mencionar um projeto que visa a análise do livro didático elegendo-se alguns elementos, entre eles, a legibilidade. Trata-se de projeto organizado pela Prof^a. Dra. Maria Otilia Bocchini, do Departamento de Jornalismo e Editoração da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Neste trabalho vários elementos de livros didáticos brasileiros são avaliados, dentre eles, alguns componentes do aspecto físico, como a qualidade da apresentação visual e das ilustrações e a qualidade de impressão e acabamento. Outros itens analisados são ausência ou presença de preconceitos; legibilidade textual e visual e adequação dos textos literários. Também são contemplados a política do governo federal para esses livros e o mercado editorial de didáticos. Os objetivos do projeto são divulgar análises de livros didáticos, especialmente os de 1ª a 4ª séries que estão na lista de recomendados do MEC; informar sobre o mercado de livros didáticos no Brasil; debater a política de livros didáticos do governo federal: avaliação, compra e outras ações. O projeto denomina-se “Livros Didáticos em Revista” e está disponível em: <<http://www.eca.usp.br/livrodidatico/index.htm>>. Acesso em: 15 out. 2006.

Figura 9. Sumário do Livro *Trança Criança*, volume da 4ª série

ÍNDICE

Unidade 1 — Trabalho e espaço

Blocos de atividades

1
A casa **8**

2
A aldeia e a cidade **18**

3
O território **24**

Um passo a mais 29

Avaliação do que fizemos 30

Unidade 2 — Trabalho e tempo

Blocos de atividades

1
As necessidades de cada um **32**

2
Organização do tempo: o ano **38**

3
Organização do tempo: o dia **46**

Um passo a mais 54

Avaliação do que fizemos 56

Unidade 3 — O trabalho no espaço e no tempo

Blocos de atividades

1
Tempo de senhores e escravos **60**

2
Tempo de patrões e empregados **68**

Um passo a mais 75

Avaliação do que fizemos 78

Unidade 4 — As paisagens que o trabalho constrói

Blocos de atividades

1
O espaço da agricultura **82**

2
A ocupação de novas áreas **96**

3
Sob o comando da indústria **104**

Um passo a mais 113

Avaliação do que fizemos 115

Fig. 9. Pelo sumário são conhecidas a seleção de conteúdo e a estrutura do livro. A obra divide-se em quatro unidades, cada qual por sua vez se organizando em quatro subunidades: Blocos de atividades; Um passo a mais; Avaliação do que fizemos; Você vai gostar de ler (esta última, embora não apareça no sumário, aparece no final de cada unidade).

De acordo com a análise do MEC, são seções de roteiros de atividades e vivências, que possuem objetivos específicos e diferentes propostas de aprendizagem.

Consta da resenha do *Guia de Livros Didáticos* do PNLD 2004 os objetivos das subunidades do livro:

- *Bloco de atividades*: promovem vivências e estudos dos conteúdos propostos, com estratégias para que o professor possa trabalhar os conteúdos, sem esquecer dos resultados positivos que devem ser atingidos;
- *Um passo a mais*: constituem procedimentos para a retomada, ampliação e sistematização dos conteúdos trabalhados, com incentivo à formação e à manifestação de opinião, a fim de detectar e esclarecer dúvidas;
- *Avaliação do que fizemos*: sugerem atividades avaliativas a serem realizadas pelos alunos;
- *Você vai gostar de ler*: indicam leituras complementares para os alunos.

Ao final do livro, apresenta-se ainda a *Bibliografia citada* e, no exemplar do Manual do Professor que acompanha o volume, também existe essa mesma Bibliografia com algumas diferenças em relação ao exemplar do aluno (alguns títulos a mais e outros que não entraram). Pesquisadores de livros didáticos afirmam que a bibliografia, assim como a indicação de leituras complementares para o professor, é um indício do nível de atualização do autor do livro na respectiva área de conhecimento.

A proposta enunciada de conteúdo

BITTENCOURT (2005), ao discorrer sobre a análise de conteúdos pedagógicos em livros de História, aponta que é importante

perceber a concepção de conhecimento expressa no livro; ou seja, além de sua capacidade de transmitir determinado acontecimento histórico, é preciso identificar como esse conhecimento deve ser apreendido. O conjunto de atividades contidas em cada parte ou capítulo fornece pistas para avaliar a qualidade do texto no que se refere às possibilidades de apreensão do conteúdo pelos estudantes. O conhecimento contido nos livros depende, ainda, da forma pela qual o professor o faz chegar aos alunos.

O livro didático é um material importante e de grande aceitação porque, além de fornecer, organizar e sistematizar os conteúdos explícitos, inclui métodos de aprendizagem da disciplina. Não é apenas livro de conteúdos de História, de Geografia ou de Química, mas também um livro pedagógico, em que está contida uma concepção de aprendizagem. A seleção de atividades apresentadas e sua ordenação no decorrer do texto (ou do capítulo) não são aleatórias e requerem uma análise específica, para se perceber a coerência do autor em

sua proposta de fornecer condições de uma aprendizagem que não se limite a memorizações de determinados acontecimentos ou fatos históricos, mas permita ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

Uma análise dos conteúdos pedagógicos ou do método de aprendizagem de um livro didático deve atentar para a averiguação das atividades (...) [como] fazer comparações, identificar as semelhanças e diferenças entre os acontecimentos, estabelecer relações entre situações históricas ou entre a série de documentos (...) e indicar outras obras para leitura, fornecendo pistas para a realização da pesquisa em outras fontes de informação. (p. 315-316).

De acordo com esta citação da autora, o conteúdo do livro envolve não só a seleção temática da área de conhecimento, mas também o *modo* como é desenvolvido. Se as estratégias utilizadas para trabalhar determinado tema são as atividades, que tipos de atividade? O que estas desenvolvem nos alunos? De que forma o conteúdo é proposto, como deve ser apreendido?

No caso do livro em questão, os objetivos gerais de cada unidade e o conteúdo (geográfico e pedagógico) são revelados por seus idealizadores no *Manual do Professor*, que acompanha a obra e que é fonte central para a abordagem deste item.

O conteúdo da unidade é demonstrado por meio de um quadro-síntese, em que constam os conteúdos geográficos e pedagógicos, identificados no livro como *conceitos e categorias, habilidades e procedimentos, atitudes e objetos de estudo*. Cada bloco de atividades, por sua vez, aparece com os objetivos específicos e procedimentos didáticos, textos de apoio teórico ao professor e dados com sugestões e orientações relacionadas ao desenvolvimento dos conteúdos e propostas de atividades do livro. Como já dito, há ainda no final do Manual indicação de leituras recomendadas ao professor.

Como parte do entendimento das concepções, práticas e estratégias editoriais, são descritos a seguir os objetivos e o conteúdo do livro em questão, com base na fonte central – o Manual do Professor do volume⁷⁹.

Unidade 1: Trabalho e espaço

Segundo os autores do livro, são objetivos gerais das unidades 1 e 2 abordar o modo de vida de diferentes povos indígenas para fornecer à criança um referencial que lhe permita analisar a sociedade da qual faz parte. Se à circularidade da aldeia e da habitação

⁷⁹ LUCENA, Ana Lúcia et alii. **Trança Criança**: uma proposta construtivista. Geografia, vol. 4ª série. Manual do Professor, volume 4, p. 4-6; 19-20; 33-34; 47-48.

xavante, por exemplo, podemos associar o caráter igualitário das relações entre os membros daquela sociedade, a compartimentação e a especialização dos espaços característicos de sociedades como a nossa revelam as desigualdades de condições de vida que abrigam.

Assim, tomando os Xavante como grupo referencial, pretende-se a construção do espaço em escalas que se ampliam – dos limites da casa às fronteiras nacionais – para perceber os valores culturais que distinguem cada sociedade e, portanto, as paisagens que constroem. Conceitos básicos, como o de especialização do espaço, de especialização do trabalho e de divisão social do trabalho, utilizados e presentes em todo o corpo do livro, serviriam para alavancar a comparação de paisagens construídas por sociedades diversas.

Quadro 3. Quadro-síntese da Unidade 1 de *Trança Criança 4ª série*

Unidade 1: Quadro-síntese do conteúdo			
Conceitos e categorias	Habilidades e procedimentos	Atitudes	Objetos de estudo
<ul style="list-style-type: none"> ■ espaço geográfico ■ relações sociais ■ relações de trabalho ■ paisagem ■ especialização e divisão social do trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> ■ observação, identificação e comparação de semelhanças e diferenças ■ definição de critérios, classificação e ordenação na coleta, organização e representação dos dados ■ elaboração de roteiro e realização de entrevista ■ leitura de imagens ■ representação espacial: planta baixa ■ leitura de representações 	<ul style="list-style-type: none"> ■ cooperação ■ participação ■ organização ■ valorização da diversidade de características individuais e sociais ■ valorização do diálogo e do respeito à diversidade de opiniões 	<ul style="list-style-type: none"> ■ moradias de povos indígenas e da própria criança: organização espacial e construção da aldeia indígena ■ áreas rural e urbana de um município: organização espacial e modo de vida ■ distribuição atual da população e localização das terras indígenas ■ processo de extermínio dos povos indígenas ■ primeira etapa da colonização, a ocupação da costa

	espaciais por meio de croquis, plantas e mapas ■ expressão gestual, oral, escrita e gráfica ■ articulação das idéias, capacidade de síntese e de argumentação ■ expressão de opinião		
--	---	--	--

Após a exposição das intenções autorais e editoriais para a unidade, iniciam-se os objetivos e orientações referentes a cada bloco de atividades. Relatam-se os objetivos a serem atingidos pelos alunos e, logo em seguida, as orientações e indicações para as atividades de cada bloco. A título de ilustração, o bloco 1 de atividades da unidade 1 se apresenta assim:

1. A casa

Objetivos deste bloco de atividades:

- Trabalhar as noções de semelhança e diferença por meio da análise de dois modelos de habitação: a moradia do aluno e uma moradia xavante.
- Evidenciar que os diferentes modelos de organização do espaço doméstico correspondem a diferentes modelos de organização social.
- Mostrar que as soluções de organização espacial adotadas por diferentes grupos humanos variam muito, independentemente das condições ambientais, dos recursos materiais e da tecnologia disponíveis, pois expressam os valores próprios de cada cultura.
- Relacionar a especialização dos espaços domésticos ao modo de organização característico da sociedade a que pertencemos.
- Relacionar a integração e a não-compartimentação dos espaços domésticos ao modo de organização social dos povos indígenas focalizados.
- Destacar que a circularidade da casa xavante reafirma no âmbito do espaço doméstico o caráter igualitário das relações sociais (também expresso na forma em ferradura da aldeia).

- Ressaltar que os diferentes padrões de habitação entre povos indígenas resultam de diferenças culturais e, em nossa sociedade, de diferenças também culturais, mas sobretudo sociais.
- Evidenciar, pela análise da construção de moradias, os critérios de divisão do trabalho observados em sociedades indígenas (divisão sexual do trabalho) e na sociedade a qual pertencemos (divisão social do trabalho).
- Situar temporalmente os diferentes padrões de moradia xavante, identificando alguns aspectos de permanência e de mudança.
- Destacar a diversidade cultural dos povos indígenas analisando as moradias de quatro grupos distintos por meio da observação de fotos e da leitura de textos-legenda.
- Orientar, na leitura de textos, a seleção e classificação de informações comparáveis entre si.
- Estimular, por meio de debate, a expressão oral, a articulação de idéia e a capacidade de argumentação.
- Localizar geograficamente as áreas habitadas pelos povos indígenas mencionados nos textos.
- Destacar que entre os povos indígenas mencionados há representantes das famílias lingüísticas a que pertencem os idiomas mais falados no Brasil: Je, Tupi-Guarani, Arwak e Karib.
- Relacionar cada nação indígena a um idioma e a um território, identificando-se a unidade da Federação onde se situam suas terras.
- Trabalhar complementarmente com diferentes formas de representação do espaço: fotos, croquis, plantas, mapas.

Unidade 2: Trabalho e tempo

Segundo os autores do livro, são objetivos gerais da unidade 2 relacionar a construção do espaço e a organização do tempo, observando-se que as sociedades humanas estabelecem essa relação de maneiras distintas, segundo suas necessidades. Em atividades anteriores os alunos identificaram o modo como sociedades diversas se organizam por meio da observação do espaço em que vivem.

Tal como na Unidade anterior, também aqui, busca-se garantir distância favorável à análise da relação trabalho x necessidades humanas x organização do tempo. Tomam-se como referência diferentes povos indígenas – os Tupinambá, os Arawete e os Bororo.

Também se recorrem a vários parâmetros de comparação: o modo de vida de sociedades diversas no passado e no presente, a organização das atividades ao longo do ano e a distribuição dos afazeres diários.

Esta Unidade privilegia, portanto, a observação da correspondência entre organização do tempo e processos distintos de construção do espaço em comunidades indígenas, caracterizadas pelas relações sociais igualitárias e uma economia de subsistência e, na nossa sociedade, regida pelas relações de produção capitalistas. Nesse sentido, ao longo da Unidade são analisadas as relações que os seres humanos estabelecem entre si, e também as relações que estabelecem com a natureza – de equilíbrio e de troca entre os povos indígenas e de caráter predatório e de exploração na sociedade capitalista.

Quadro 4. Quadro-síntese da Unidade 2 de *Trança Criança 4ª série*

Unidade 2: Quadro-síntese do conteúdo			
Conceitos e categorias	Habilidades e procedimentos	Atitudes	Objetos de estudo
<ul style="list-style-type: none"> ■ espaço ■ tempo x paisagem ■ natureza ■ cultura ■ território ■ relações sociais ■ organização social ■ relações de trabalho ■ divisão do trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> ■ observação, comparação e identificação de semelhanças e diferenças ■ definição de critérios, classificação e ordenação ■ coleta, organização e representação dos dados ■ elaboração de roteiro e realização de entrevista ■ leitura de mapas e gráficos ■ análise de 	<ul style="list-style-type: none"> ■ cooperação ■ participação ■ organização ■ valorização da diversidade de características individuais e sociais ■ valorização do diálogo e do respeito à diversidade de opiniões 	<ul style="list-style-type: none"> ■ o modo de vida dos Tupinambás e dos portugueses no século XVI ■ a divisão do tempo e as relações de trabalho (grupos referenciais: Bororo e Arawete) ■ ecossistemas: mata Atlântica, cerrado e floresta Amazônica

	documentos (relatos, depoimentos, fotos, gravuras de época) ■ expressão gestual, oral, escrita e gráfica ■ criação de diálogos		
--	---	--	--

Unidade 3: O trabalho no espaço e no tempo

Os autores descrevem como objetivos gerais desta unidade continuar o estudo das relações de trabalho, agora sob o ponto de vista histórico, ou seja, analisar e comparar o trabalho escravo e o trabalho assalariado no processo de construção das paisagens brasileiras. Um dos objetivos centrais é aprofundar a compreensão da diversidade e desigualdade dos espaços regionais. O desenvolvimento das relações assalariadas em São Paulo e no Rio de Janeiro a partir de meados do século XIX, quando ainda eram dominantes as relações escravistas, é um dos fatores explicativos do atual predomínio do Sudeste sobre as demais regiões brasileiras.

Outro objetivo é destacar os elementos de permanência e mudança nas relações de trabalho. Para isso, usam-se a observação da sincronia e da anacronia dos fatos em análise e a ordenação cronológica destes fatos, lembrando que o estudo diacrônico leva em consideração a evolução temporal de um determinado fato ou fenômeno e o estudo anacrônico faz um corte temporal e analisa o fato ou fenômeno num determinado estágio. Ao historicizar as relações de trabalho, busca-se analisar o processo de construção da nossa identidade, destacando o papel de atores diversos: o português, senhor de engenho, o índio e o negro escravizados, o imigrante nas fazendas de café e na indústria nascente. Assim, nesta Unidade, surgem alguns dos aspectos fundamentais da construção do espaço e da cultura brasileira.

Quadro 5. Quadro-síntese da Unidade 3 de *Trança Criança 4ª série*

Unidade 3: Quadro-síntese do conteúdo			
Conceitos e categorias	Habilidades e procedimentos	Atitudes	Objetos de estudo
<ul style="list-style-type: none"> ■ espaço ■ organização social ■ relações sociais ■ relações de trabalho ■ divisão social do trabalho ■ divisão regional do trabalho ■ trabalho escravo ■ trabalho assalariado ■ industrialização ■ urbanização 	<ul style="list-style-type: none"> ■ observação, comparação e identificação de semelhanças e diferenças ■ definição de critérios, classificação e ordenação ■ coleta, organização e representação de dados ■ elaboração de roteiro e realização de entrevista ■ leitura de documentos (gravura, foto, crônica de época, ensaio, depoimento, reportagem, anúncio) ■ leitura de mapas e gráficos ■ expressão gestual, oral, escrita e gráfica ■ criação de textos-legendas 	<ul style="list-style-type: none"> ■ cooperação ■ participação ■ organização ■ valorização da diversidade de características individuais e sociais ■ valorização do diálogo e do respeito à diversidade de opiniões 	<ul style="list-style-type: none"> ■ a produção açucareira ■ escravização indígena ■ tráfico negreiro ■ trabalho escravo na colônia e no Império ■ as condições de vida do negro escravizado ■ mão-de-obra migrante nas fazendas de café ■ o trabalho assalariado ■ as primeiras fábricas

Unidade 4: As paisagens que o trabalho constrói

Os autores destacam como objetivos gerais da última unidade estudar as paisagens construídas pelo trabalho na agricultura, na pecuária e na indústria ao longo da história do Brasil. Como em diversos outros momentos desta coleção, afirmam recuar para avançar. Partem da implantação dos engenhos nos primeiros tempos da colônia, de uma sociedade essencialmente rural durante séculos, para chegar ao avanço da moderna empresa agrícola sobre o cerrado e a floresta Amazônica. Por meio da comparação e análise de fotos, ilustrações e mapas de uma mesma época ou de épocas diferentes, as crianças poderão ampliar seu campo de observação até os limites estabelecidos pelas fronteiras desse espaço chamado Brasil, identificando as contradições de interesses e de valores que condicionaram e condicionam a sua constituição.

Quadro 6. Quadro-síntese da Unidade 4 de *Trança Criança 4ª série*

Unidade 4: Quadro-síntese do conteúdo			
Conceitos e categorias	Habilidades e procedimentos	Atitudes	Objetos de estudo
<ul style="list-style-type: none">■ paisagem■ sociedade■ território■ industrialização■ urbanização■ regiões de trabalho■ divisão social do trabalho■ divisão regional do trabalho■ modernização■ tecnologia	<ul style="list-style-type: none">■ observação, comparação e identificação de semelhanças e diferenças■ definição de critérios, classificação e ordenação■ coleta, organização e representação de dados■ elaboração de roteiro e realização de entrevista■ expressão gestual,	<ul style="list-style-type: none">■ cooperação■ participação■ organização■ valorização da diversidade, de características individuais e sociais■ valorização do diálogo e do respeito à diversidade de opiniões	<ul style="list-style-type: none">■ mudanças e permanências do espaço agrícola/pastoril e urbano-industrial no Brasil■ modernização da agricultura brasileira■ concentração fundiária■ distribuição de renda■ divisão social do trabalho no campo e na cidade■ contradições

	oral, escrita e gráfica ■ leitura de mapas e gráficos ■ criação de textos-legendas ■ criação de diálogos e dramatização		e conflitos no campo ■ fronteiras agropecuárias e reservas extrativistas ■ concentração regional da indústria ■ concentração metropolização ■ contradições sociais nas grandes cidades
--	--	--	--

Retomando a resenha do *Guia de Livros Didáticos*, mencionada no capítulo anterior, é interessante fazer algumas observações em relação à materialidade de conteúdo da obra.

A resenha afirma que a coleção como um todo apresenta coerência no desenvolvimento dos conteúdos, bem como articulação deles entre si e entre os quatro volumes. A proposta pedagógica prevê que o aluno apreenda gradualmente a noção de espaço geográfico. Para isso, comenta-se que, na coleção, o trabalho se dá por recortes da totalidade do espaço (no caso do volume 4: casa; aldeia e cidade; território) e que estes sejam articulados entre si. Esse tratamento permitiria, segundo os avaliadores, que a criança assimile novos esquemas cognitivos e habilidades instrumentais, incluindo-se a linguagem cartográfica.

A análise do MEC considera que os conceitos básicos do saber geográfico, listados na primeira coluna do *Quadro-síntese* (natureza, paisagem, território, sociedade, espaço geográfico), são desenvolvidos na obra de maneira gradativa, tendo como referência o resgate do cotidiano do aluno e de seu universo mais próximo.

Afirma ainda que o tratamento das transformações da paisagem é centrado na interferência da ação humana nos ambientes naturais, resultando nos espaços sociais. Nesse processo de elaboração espacial, são desenvolvidas várias competências cognitivas básicas, como a observação, a identificação e a comparação de semelhanças e diferenças. Do ponto de vista dos avaliadores, as atividades propostas, adequadas à metodologia

adotada, são bem articuladas entre si e permitem a problematização dos conteúdos apresentados. Estimulam o desenvolvimento de habilidades diversificadas, como observação, comparação, descrição, interpretação, investigação, localização, identificação e orientação. Propõem-se várias formas de produção e formatos de texto, como descrições, resumos, comentários, listagens e questionários, que vão se tornando, gradativamente, mais aprofundados. Incentivam-se o convívio social e as regras de convivência em casa, na escola e nos grupos da vizinhança, assim como a comunicação e o relacionamento na sala de aula, e se focaliza o conhecimento sobre os direitos da criança e da rotina familiar.

São propostas de atividades que constituiriam métodos de aprendizagem, portanto, conteúdos pedagógicos, conforme conceito de BITTENCOURT (2005), exposto anteriormente. São propostas que corresponderiam a habilidades/procedimentos; atitudes e também objetos de estudo, mencionados no quadro-síntese.

Deduz-se da resenha do *Guia* que a obra como um todo, e o volume da 4ª em particular, incentivaria, por meio de protocolos explícitos e implícitos de leitura, o desenvolvimento de linguagens diferenciadas, como expressões corporal, oral, escrita, gráfica ou cartográfica. E, em sala de aula, a coleção possibilitaria, de acordo com a resenha do MEC, o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade. Proporcionaria ao aluno um bom entendimento do espaço geográfico, estimularia a construção da cidadania, a apreensão da linguagem cartográfica e das habilidades instrumentais correlatas, propiciando a progressão na complexidade de seu raciocínio.

Nos capítulos 3 e 4 procurou-se conhecer e explorar os critérios de qualidade de um livro didático de Geografia, as práticas e representações de dois agentes do circuito do livro: os avaliadores do MEC no PNLD (por meio do *Guia de Livros Didáticos 2004*) e os autores e editores (por meio da abordagem de aspectos materiais do próprio livro *Trança Criança*).

Neste capítulo partiu-se do princípio de que aspectos da materialidade do livro, como o elemento físico/técnico e os conteúdos, representam estratégias e práticas editoriais e comunicam um protocolo. São elementos que, juntos, implicam e constituem um guia, uma recomendação, que nem sempre é transmitida com clareza e eficácia e, mais além, nem sempre está de acordo com o que faz o(s) leitor(es), com o que ocorre na sala de aula.

A questão principal agora é centrar na apropriação, na produção dos significados do professor, personagem atuante no universo escolar e que lida efetivamente, em seu dia-

a-dia, com o seu grupo de alunos e com o livro, supostamente o de mais qualidade, segundo avaliadores do MEC.

Após expor práticas e representações desses dois agentes do circuito do livro, o que ocorre na sala de aula? Tal questão será desenvolvida no próximo capítulo, conforme os objetivos expostos no capítulo 2 e dentro das discussões desenvolvidas em *usos dos livros didáticos* (uma das vertentes de análise mencionadas em 1.2).

5. O FIM DO PERCURSO INVESTIGATIVO: USOS DE *TRANÇA CRIANÇA* 4ª SÉRIE EM UMA SALA DE AULA, O TRABALHO DESENVOLVIDO EM GEOGRAFIA E A VOZ DA PROFESSORA

Além dos aspectos tratados no capítulo anterior, a materialidade dos livros inclui, segundo ROCKWELL (2001), a disponibilidade, que se relaciona a questões como *onde* se encontram os materiais; *quem* controla a sua leitura; em que espaço eles normalmente são lidos e como são usados.

O caminho percorrido até aqui buscou traçar características das práticas e representações de agentes da cadeia do livro didático: foi mencionada a resenha de análise do livro *Trança Criança*, permitindo verificar os critérios que tornaram a obra recomendada com distinção, do ponto de vista dos avaliadores do MEC do PNLD 2004. Em seguida, a abordagem material permitiu conhecer estratégias e táticas, representações editoriais (autores e editores), comunicadas em um protocolo de leitura.

Encerrando a proposta de percurso do livro didático, é o momento de analisar quais são as práticas e representações da professora Lúcia, que se situa na dimensão dos usos do livro.

No presente capítulo vai-se procurar responder às questões expostas nos objetivos deste trabalho quanto aos usos do livro didático e ao universo da sala de aula: Qual a representação da professora em relação ao livro didático mais bem avaliado pelo MEC? Como se deram as práticas efetivas quanto à escolha do livro didático, quanto à disciplina Geografia e ao uso do livro didático? Que práticas de leitura ou usos do livro foram realizados ou mais comuns, considerando-se os protocolos de leitura comunicados na obra? O que a observação em sala pode revelar sobre *disciplina escolar* e sobre *cultura escolar*?

5.1. Entre práticas e representações: a voz da professora⁸⁰

A entrevista com as cinco professoras da 4ª série, descrita no item 2.3, teve como objetivo estabelecer um primeiro contato, conhecê-las, apresentar este trabalho⁸¹. Nesse

⁸⁰ Para retomar características da escola e da professora selecionada como a entrevistada, pode-se recorrer ao item 2.3 deste trabalho, em que o estudo de caso e o campo são especificados.

⁸¹ Buscou-se detectar inicialmente o nome de cada uma, a formação e o vínculo com a escola. Havia apenas uma professora titular, inclusive tinha mais idade e tempo de atuação profissional, 23 anos (12 só na escola pesquisada). As demais eram ACT (substitutas), com tempo de ensino entre 15 e 16 anos. Quanto às formações: três em Pedagogia, uma em Letras (a professora Lúcia, selecionada como entrevistada para esta pesquisa) e uma com Magistério.

momento, procurou-se também já conhecer as concepções das professoras em relação ao livro didático adotado, ao PNLD, ao *Guia de Livros*, à escolha e ao uso dos livros. Tais itens da pesquisa foram, depois, aprofundados com a colaboração da professora Lúcia, cujas idéias e representações não destoaram muito das de suas colegas.

*A escolha do livro didático de Geografia na escola, o PNLD e Trança Criança*⁸²

Lúcia relatou à pesquisadora saber da existência da avaliação de livros didáticos feita pelo MEC, embora a conheça muito pouco. Nos anos de aquisição (escolha) de compras integrais para 1ª a 4ª séries (PNLD 2004 e PNLD 2007 – ver quadro 1, de cronograma de atendimento), ela afirma que não teve acesso ao *Guia de Livros Didáticos*. No ano em que se escolheu a coleção para o período de 2004-2006, ela nem participou do processo de seleção, assim como suas quatro colegas entrevistadas. Elas não souberam informar quem fez a escolha e como foi feita. A vice-diretora acredita que, na ocasião, tenha vindo uma informação da Secretaria de Estado recomendando, indiretamente, que se escolhessem as coleções mais bem avaliadas e, entre as duas, a que tinha o menor número de páginas. Quando Lúcia entrou na escola, a coleção *Trança Criança* já estava presente; assim, teve de lidar com esse livro, fazendo adaptações, seleções e interpretações. Mas preparava as aulas com base em outros livros didáticos selecionados por ela mesma.

Já no PNLD 2007, no qual São Paulo voltou a centralizar as operações (Via FNDE), Lúcia participou ativamente da escolha, junto de suas colegas da 4ª série, e afirmou estar satisfeita com essa participação, apesar do pouco tempo destinado à avaliação dos livros. O diretor também reclamou do pouco tempo dado para a análise e a escolha das coleções no processo realizado em junho de 2006. As professoras de cada série fizeram duas escolhas de coleção. A grande maioria fez a escolha com base nos exemplares enviados pelas editoras, e não no *Guia de Livros Didáticos*. As pesquisas de SCAFF (2000), TOLENTINO-NETO (2003) e SPOSITO (2006b) apontaram o fato de o *Guia* ser pouco ou quase nada consultado como um dos fatores de desencontro com as expectativas do MEC na escolha do livro pelos professores.

Para todas as escolas, as escolhas de livros tinham dois condicionantes: para cada disciplina, os professores deviam escolher livros de 1ª à 4ª série de uma mesma coleção (e

⁸² Para conhecer as representações da professora quanto a escolha, avaliação do livro didático e o livro utilizado na escola, esta pesquisa apoiou-se no questionário que consta da obra de Sposito (2006b, p. 174-175; p. 184-185). Houve também entrevistas e conversas informais.

editora), como primeira opção, devendo indicar ainda uma outra coleção como segunda opção. Conforme dito pela coordenadora pedagógica da escola em estudo, as escolhas foram inicialmente realizadas por série: para uma dada disciplina, cada grupo de professores da série elegeu 2 livros daquela série, de duas coleções diferentes, que comporiam as duas opções. Com esse método, professores de séries diferentes escolheram coleções diferentes, mas foi preciso chegar a um acordo, reduzindo todas as escolhas a somente duas coleções para todas as quatro séries e indicando, entre essas duas, qual seria escolhida como 1ª opção e qual como 2ª opção.

Por exemplo: em Geografia, as professoras da 4ª série, grupo de Lúcia, escolheram as coleções: 1ª opção – *O mundo em movimento*, de Valéria Edith Collodel, Márcia da Cruz e Roberto Filizola, editora Positivo; 2ª opção – *Geografia*, de Miriam Orenszejn e Neuza Sanchez Guell, editora Moderna. Ao fazer o cômputo geral de obras de Geografia para todas as séries, para padronizar os pedidos entre as editoras, a coordenadora da escola explicou que foi decidido o seguinte para a disciplina Geografia: 1ª opção – *Porta aberta*, de Mirna Lima, editora FTD; 2ª opção – *O mundo em movimento*, de Valéria Edith Collodel e colaboradores, da editora Positivo. As professoras e a coordenadora disseram que dificilmente o MEC envia o livro pedido em 1ª opção; geralmente acaba vindo a 2ª ou nem mesmo nenhuma das duas e sim outra completamente diferente.

Segundo a professora Lúcia, o livro da 4ª série escolhido como 1ª opção, *O mundo em movimento*, está de acordo com os conteúdos desenvolvidos por elas em classe, contém mais mapas do Brasil e a linguagem é mais próxima do aluno, ao contrário do livro que estava usando no momento da pesquisa (*Trança Criança*). Ao abordar o projeto pedagógico elaborado pelas professoras da 4ª série desta escola e fazer uma breve comparação entre ambos os livros, o que será feito mais adiante neste capítulo, será possível compreender essa posição da professora⁸³.

Uma observação importante sobre a escolha do livro naquela escola é que Lúcia fez a seleção da obra junto com suas colegas da 4ª série, mas olhando só os livros desta série, e não a proposta da coleção toda. Cada grupo de professoras escolhe o livro relativo apenas à sua série, embora às vezes troquem opiniões e indicações. Se em 2007 Lúcia não estivesse mais lecionando para a 4ª série, o professor que lá estivesse teria de usar o livro

⁸³ No quadro 9, há uma breve comparação entre *Trança Criança* volume 4, o livro utilizado no momento da pesquisa (*Guia de Livros Didáticos* do PNLD 2004), e *O mundo em movimento* volume 4, escolhido no PNLD 2007 por Lúcia e suas colegas.

indicado por elas. Então, quem faz a escolha não necessariamente vai usar o material no ano letivo, porque tudo na escola muda a cada ano. Segundo foi relatado, não se sabe o que aconteceria em 2007, até porque Lúcia, na ocasião, era professora substituta, e não titular. Pode ser que nem estivesse mais na 4ª série, ou mesmo na escola. Professoras substitutas mudam bastante de escola, nunca sabem onde vão estar em cada período letivo, pois depende da existência de vagas. De acordo com o que Lúcia relatou, nesse processo de escolha do PNLD 2007, o *Guia* novamente não foi utilizado, sequer consultado, e ela nem sabia se o mesmo havia chegado à escola (acreditava que não). Constatou-se durante presença em campo que o *Guia* chegou à escola, mas com atraso, considerando a organização do processo de escolha e prazos de entrega dos nomes das obras via Internet para o FNDE. Pelo que foi constatado, os professores tiveram de fazer a escolha rapidamente, em duas HTPC⁸⁴. De acordo com a coordenadora pedagógica da escola, alguns poucos professores chegaram a consultar o *Guia*, independentemente da disciplina. Portanto, a escolha da coleção foi feita com base nos livros-exemplares que as editoras enviaram às escolas como estratégia de divulgação, e não com base no *Guia*.

Para Lúcia, a resenha dos livros do *Guia* não oferece a mesma oportunidade de o professor folhear, por si mesmo, o livro didático, ver as ilustrações, o conteúdo, a linguagem, o tipo de texto, se é atraente para o aluno. No *Guia* é possível ver o título e informações básicas, mas não se visualiza o conteúdo, não é a mesma coisa. Tal fato confirma alguns dados de SCAFF (2000), TOLENTINO-NETO (2003), CASSIANO (2003) e SPOSITO (2006b), de que há pouca confiança dos docentes no PNLD como um todo, na avaliação e nas resenhas. Em algumas escolas brasileiras nem se tem tanto conhecimento do processo, como apontam algumas dessas pesquisas. Segundo texto que consta de SPOSITO (2006b)⁸⁵, as entrevistas realizadas com diretores, coordenadores e professores de várias escolas públicas brasileiras permitiram detectar que:

a participação, por vezes decisiva, de outros agentes, que não os professores, na escolha do livro didático pode ser considerada como um dos fatores explicativos da pouca confiança que os docentes têm nesse processo. A forma como ele se realiza, com pouco tempo destinado ao

⁸⁴ HTPC significa hora de trabalho pedagógico, normalmente realizado entre professores e coordenador. Na escola pesquisada ela ocorre em dois dias da semana, uma hora cada; antes era uma vez por semana, por duas horas seguidas. Foi numa dessas reuniões que as professoras se reuniram, olharam exemplares disponíveis (alguns, não todos, pois eram muitos, de diversas editoras), discutiram e decidiram.

⁸⁵ De Luca, Tânia R.; Sposito, Maria E. B. & Christov, Luiza H. S. "O livro didático em Estudos Sociais: sua escolha e seu significado para professores de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental", 2001. In: SPOSITO (2006: 93-123). A pesquisa, realizada pelas universidades envolvidas com a avaliação de livros didáticos, tratou sobre a escolha e o significado desses materiais para professores do Ensino Fundamental I.

manuseio do *Guia* e à escolha propriamente dita, foi um ponto negativo, destacado por muitos entrevistados.

O papel secundário, e por vezes nulo, do *Guia do Livro Didático* no processo de escolha resulta da comparação que os docentes realizam desse material com os livros enviados pelas editoras. No caso destes, há a possibilidade de manuseio do próprio material didático a ser adotado, enquanto naquele o que se tem é, apenas, uma síntese das características gerais das obras analisadas. Embora nem sempre o professor tenha consciência disso, a eficiência das editoras na distribuição dos livros e os atrasos que se têm observado na distribuição dos *Guias*, além dos entraves que há, nas escolas, para se ter acesso a eles, são elementos a serem considerados nessa comparação e podem ser as efetivas razões da valorização do acesso aos livros editados em detrimento da leitura da avaliação contida no *Guia*. Outro aspecto destacado pelos professores é o pequeno número de *Guias* disponível na escola, o que se agrava pelo fato de que o tempo destinado à escolha é pequeno, tornando, muitas vezes, impossível que todos os docentes possam consultar, adequadamente, essa publicação.

O desconhecimento que os docentes têm do processo de avaliação nacional dos livros didáticos foi aspecto que se destacou nas entrevistas realizadas e é, sem dúvida, mais um ponto desfavorável a uma efetiva valorização desse processo e ao reconhecimento do *Guia* como um caminho, ainda que não o único, para se conhecer as diferenças entre as obras oferecidas à escolha e as potencialidades de adequação de cada uma delas ao projeto pedagógico e à realidade da clientela a que se destina.

Paradoxalmente, os aspectos destacados pelos professores como as qualidades que gostariam que os livros didáticos contemplassem estão muito próximos daqueles que têm orientado o processo de avaliação, ainda que as formas de verbalização dessas características não sejam exatamente as mesmas. Esse aspecto reforça a tese de que os *Guias* não são consultados, porque não estão acessíveis e/ou não há tempo disponível para tal e/ou porque não são valorizados, já que não são conhecidos os critérios e procedimentos que orientam o processo de avaliação.

Em decorrência desses fatos ou por outras razões que, nem sempre são, objetivamente, explicitadas pelos professores, os livros didáticos que chegam às escolas não são considerados por eles como instrumentos centrais do processo de ensino-aprendizagem, ainda que sejam apontados como importante apoio para o trabalho pedagógico. (SPOSITO, 2006b, p. 117-118).

Seguem alguns motivos assinalados por Lúcia como *muito* importante, *pouco* importante ou de *nenhuma* importância na escolha do livro, conforme itens do questionário utilizado no momento da pesquisa:

- Muito importantes: conhecimento da coleção ou autor (os exemplares enviados pelas editoras foram manuseados); resenha contida no *Guia* (embora não a tenha consultado); classificação do livro (estrelas); estímulo da editora (envio da coleção ou material promocional); estímulo da editora (reuniões de orientação pedagógica); indicação por parte de outro professor; oficinas pedagógicas ou encontros realizados; conteúdos; distribuição sequencial; diversidade de atividades e exercícios; ilustrações (desenhos, mapas, fotos, gráficos e tabelas); manual do professor de qualidade; leituras complementares, glossário e bibliografia; adequação ao nível médio dos alunos; adequação ao projeto pedagógico da escola, aos PCN ou a outras propostas curriculares; enfoque metodológico e pedagógico do livro; facilidades para preparar e executar as aulas.
- *Pouco importantes*: estímulo da editora (reunião com autores) – “porque não importa quem são os autores”, isso conta pouco na caracterização do livro – e indicação das Secretarias Estaduais ou Municipais – porque agentes desses órgãos “não sabem o que se passa na sala de aula”;
- De *nenhuma* importância: indicação de outros órgãos do Sistema Educacional – porque estão distantes do universo escolar, da realidade de professores e alunos – e número de unidades e distribuição das unidades pelo ano letivo – porque isso é o professor que planeja.

Há uma observação importante sobre as estrelas do livro. Lúcia afirma que não importa o número de estrelas da coleção, se é de três, duas ou uma estrela, ou se é recomendada com distinção ou com ressalvas. Em sua opinião, a questão não é a classificação, pois tudo depende da realidade e das necessidades dos alunos. Embora acredite que os livros de três estrelas ou recomendados com distinção sejam mesmo os melhores, diz que de nada adianta tal qualificação se está distante da realidade da criança e do que ela consegue atingir hoje. Para ela, as crianças não acompanham uma coleção de nível muito elevado e precisam ter noções básicas. E isso se aplica a Geografia, História e Ciências:

“Tem de ser algo próximo do aluno, não muito distante nem difícil, pois senão não atinge o aluno. Você pode ir até um certo ponto, não mais do que aquilo.

As editoras deveriam fazer uma pesquisa nas escolas, [sobre] a seleção de conteúdo, porque às vezes o conteúdo fica aí e não corresponde tanto com o planejamento nosso da escola. Por quê? Porque nós temos que fazer o planejamento regional, nós temos que atender às necessidades dos nossos alunos, né? Então, às vezes, o livro didático acaba ficando fechado

no armário por conta do nosso planejamento; nós priorizamos tais e tais conteúdos que ainda não se encaixam lá”. (Depoimento da professora Lúcia.)

Um fato a ser destacado, que foi apontado pela professora e que esta pesquisa procurou verificar, refere-se à área de formação superior do docente x escolha do livro nas séries iniciais. Lúcia é formada em Letras, portanto, Língua Portuguesa está entre suas disciplinas preferidas, seguida de Matemática, Ciências e Artes. Revelou que as disciplinas com as quais tem maior facilidade são justamente Língua Portuguesa e Artes. O fato de ser formada em Letras foi apontado por ela como um dos fatores que dificultam a escolha de livros didáticos em outras áreas, especialmente História, Geografia e Ciências. Como Língua Portuguesa é sua área, é mais fácil identificar as qualidades e as lacunas das propostas contidas no livro:

“A pessoa que é específica, ela tem muito mais noção do que é mais [material] de primeira mão. Eu penso assim, né. Ver o que eles vão ter mais capacidade pra assimilar. A pessoa tá mais preparada dentro daquela área”.

Como Matemática é outra disciplina que tem prioridade na grade curricular atualmente (ver anexo 2), e seus conteúdos são bastante cobrados nos exames oficiais do ensino (Saeb e Saesp), acaba-se tendo mais familiaridade e facilidade de identificar as propostas dos livros também nessa área.

Foi-lhe perguntado sua opinião sobre o fato de o MEC ter separado pela primeira vez, no PNL 2004, as obras de História e Geografia, que foram inscritas separadamente e tratadas de forma distinta, em substituição às obras antigas de Estudos Sociais⁸⁶. De sua parte, Lúcia afirmou que não sabe dizer a diferença de conteúdo entre História e Geografia; para ela estão tão interligados que fica difícil essa separação, ainda mais no momento da aula. Na entrevista inicial com as cinco professoras foi verificado o mesmo posicionamento, de que é difícil separá-los e, como há somente uma aula por semana para cada disciplina, fica difícil dar todo o conteúdo, o que exige seleção e análise de prioridades, de acordo com o projeto pedagógico para a área. Em um momento de conversa informal com as professoras, foi observado, com a intervenção da pesquisadora, que tal estratégia pode ter sido positiva para as editoras, que, assim, passaram a inscrever

⁸⁶ Segundo especialistas das duas áreas (de História e de Geografia), tal medida visaria atender às especificidades conceituais destas duas disciplinas também no ensino e na elaboração dos livros didáticos.

mais livros de ambas as áreas na avaliação do governo, mas, para as práticas de sala, pouco significava em virtude da representação que possuíam quanto à indissociação das duas disciplinas.

Ao analisar os conteúdos de *Trança Criança*, o que pode ser feito retomando-se os quadros-síntese do livro, descritos no capítulo 4 deste trabalho, percebe-se que, embora a coleção seja de Geografia, muitos conceitos e categorias, como *tempo* e *cultura*; objetos de estudo; e mesmo fontes utilizadas no livro para desenvolver habilidades e procedimentos referem-se ou ao menos constituem objetivos da área de História, baseando-se nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de História (1997). Alguns exemplos podem ser citados:

- *Quadro-síntese do conteúdo da Unidade 2 de Trança Criança: Trabalho e tempo*

Alguns conceitos e categorias históricos: cultura, organização social, relações sociais

Habilidades e procedimentos: análise de documentos (relatos, depoimentos, fotos, gravuras de época)

Objetos de estudo: o modo de vida dos Tupinambás e dos portugueses no século XVI; a divisão do tempo e as relações de trabalho (grupos referenciais: Bororo e Arawete)

- *Quadro-síntese do conteúdo da Unidade 3: O trabalho no espaço e no tempo*

Conceitos e categorias: relações sociais; relações de trabalho; divisão social do trabalho; trabalho escravo, trabalho assalariado, industrialização.

Habilidades e procedimentos: leitura de documentos (gravura, foto, crônica de época, ensaio, depoimento, reportagem, anúncio).

Objetos de estudo: a produção açucareira social; escravização indígena; tráfico negreiro; trabalho escravo na colônia e no Império; as condições de vida do negro escravizado; mão de obra migrante nas fazendas de café; o trabalho assalariado; as primeiras fábricas.

- *Quadro-síntese do conteúdo da Unidade 4: As paisagens que o trabalho constrói*

Objetos de estudo: mudanças e permanências do espaço agrícola/pastoril e urbano-industrial no Brasil⁸⁷.

⁸⁷ Conforme retratado no capítulo 3, BEZERRA e DE LUCA (2006) revelam que, em razão da separação das obras de História e Geografia na inscrição do MEC, muitas das coleções que haviam sido concebidas como Estudos Sociais adaptaram-se a essa distinção, sendo remodeladas e resultando em coleções novas (separadas). Em alguns casos, foram aproveitadas muitas das matérias/conteúdos da coleção anterior. Trata-

Um dado a ser apontado é que *Trança Criança* foi usada na escola pesquisada apenas nas aulas de Geografia, embora o conteúdo enunciado no Manual do Professor, como se demonstra no capítulo 4, indicasse conteúdos também de História presentes na obra. Na escola, para a disciplina de História usou-se outra coleção (muito pouco, por sinal, como foi possível verificar em entrevista com Lúcia). Ao observar o *Guia de Livros Didáticos* da área de História do PNLD 2004 percebe-se que não há correspondente curricular de *Trança Criança* em História, ou seja, a coleção foi inscrita no programa somente na área de Geografia⁸⁸.

Como visto nos capítulos anteriores, *Trança Criança* foi uma coleção recomendada com distinção e atendeu a vários critérios da avaliação do MEC. Mas, para Lúcia, o livro da 4ª série desta coleção, além de não ter sido escolhido por ela⁸⁹ não atendia à realidade do projeto pedagógico em Geografia nem à realidade de seus alunos, constituindo um material denso, com texto muito longo, excessivo e com vocabulário difícil (o grau do livro seria elevado para a maturidade dos alunos daquela turma). Para ela, o livro da 1ª série serviria para a 2ª, o da 2ª para a 3ª e assim por diante.

Para Lúcia, foi difícil até mesmo identificar no livro essa separação de conteúdos de História e de Geografia, parecendo proposta integrada. Outro fato apontado é que havia muito conteúdo sobre povos indígenas nesse livro de “Geografia”. Ao se analisar o quadro de conteúdos da coleção, descrito no capítulo 4, percebe-se esta última questão – a abordagem constante dos povos indígenas, mesmo que a intenção prescrita no livro seja a de comparação com a realidade do aluno ou com a de outros lugares. Alguns exemplos de tratamento com a questão indígena podem ser citados:

- *Quadro-síntese do conteúdo da Unidade 1: Trabalho e espaço*

Objetos de estudo: moradias de povos indígenas e da própria criança – organização espacial e construção; a aldeia indígena e as áreas rural e urbana de um

se de edições substancialmente diferentes das anteriores, mas que, no essencial, ainda guardam significativas semelhanças com o modelo anteriormente consagrado.

Nesse sentido, seria interessante uma pesquisa que pudesse analisar esses tipos de estratégia ou como editores e autores adaptaram as coleções de Estudos Sociais em História e Geografia. No caso de *Trança Criança*, verificar se os conteúdos da versão do PNLD 2004 (que estava sendo usada na escola no momento da pesquisa) não seriam, em grande medida, referentes à versão anterior, quando esta ainda se denominava Estudos Sociais (ou História e Geografia), com conteúdos de ambas as áreas ainda integradas. Caso isso se confirme, pode ser considerada uma das estratégias e táticas representativas de agentes editoriais que permitiram elaborar a coleção e inscrevê-la no MEC em tempo hábil, atendendo aos prazos da produção.

⁸⁸ Mais uma vez tal fato pode constituir uma estratégia da editora, seja por questão mercadológica, autoral ou outro fator.

⁸⁹ No período dessa escolha, a docente ainda não trabalhava na escola.

município – organização espacial e modo de vida; distribuição atual da população e localização das terras indígenas; processo de extermínio dos povos indígenas.

- *Quadro-síntese do conteúdo da Unidade 2: Trabalho e tempo*

Objetos de estudo: a divisão do tempo e as relações de trabalho (grupos referenciais: Bororo e Araweté).

- *Quadro-síntese do conteúdo da Unidade 3: O trabalho no espaço e no tempo*

Objetos de estudo: escravização indígena.

No ano da pesquisa, em 2006, a professora Lúcia lecionava para a 4ª série. Em 2005, Lúcia havia ensinado à turma de 3ª série e o livro de Geografia disponível para essa série, naquele ano, era o da coleção *Trança Criança*, enviado pelo PNLD 2004 (2004-2006). Tal como em 2006, também em 2005 houve pouca identificação da professora com a obra, mas, como esse material já havia sido escolhido, “não havia o que fazer”. Ela selecionava alguns trechos, de acordo com o projeto de Geografia para o ano de 2005, exatamente como fez no ano da observação da pesquisa, em 2006.

O fato principal de o texto ser considerado difícil e denso para os alunos refere-se à dificuldade de leitura e abstração que eles apresentam, especialmente em textos como de História e Geografia, cujos conteúdos são complexos e por vezes difíceis de assimilar. Lúcia afirma que os

“alunos da 4ª série hoje não são como os de antigamente e, com a progressão continuada, eles chegam com mais dificuldade de leitura. Não adianta ficar dando tudo aquilo de texto, querer dar tudo aquilo que eles não acompanham”.

Somado a esse fato, percebeu-se que, pelo tempo de duração das aulas, de 50 minutos, era realmente difícil trabalhar textos muito longos. Quando Lúcia chegou a usar o livro, sempre teve de fazer uma seleção do que trabalhar, em virtude não só do tempo como da capacidade que julgava que seus alunos conseguiriam alcançar. Conforme disse, era preciso organizar-se bastante para dar conta de tantas disciplinas num só dia, como mostra a grade horária do anexo 2. Embora essa grade não fosse rígida, e o professor tivesse flexibilidade para fazer ajustes durante sua programação semanal (por conta de imprevistos, de projetos específicos da escola ou diante das necessidades de trabalho com seus próprios alunos), Lúcia procurava dar conta de seu conteúdo programático, das aulas planejadas, passadas e repassadas em seu caderno diário de trabalho:

“O conteúdo tem de ser dado; tenho que fazer a minha parte”.

Embora tenham sido elogiadas e consideradas um aspecto positivo na resenha do *Guia de Livros Didáticos* do capítulo anterior, as ilustrações do livro *Trança Criança* não foram consideradas boas do ponto de vista estético e da impressão; foi um aspecto da materialidade bastante criticado por Lúcia e pelas outras quatro professoras da 4ª série entrevistadas. Um exemplo criticado por elas é demonstrado na figura a seguir.

Figura 10. Uma das ilustrações presentes em *Trança Criança*, 4ª série



Fig. 10. As professoras consideraram as ilustrações pequenas e “borradas” (fora de registro) e criticaram especialmente as representações dos indígenas. Disseram ser difícil para a criança fazer a distinção pedida no livro.

Foi verificado um aspecto importante sobre a disponibilidade e a manutenção dos livros. As obras didáticas de todas as disciplinas ficavam guardadas no armário da sala, para que os alunos não as esquecessem ou perdessem. Era uma estratégia também para proteger os livros. Segundo Lúcia, se o aluno levasse o livro para casa, muitas vezes acabava perdendo, esquecendo.

“Pode acontecer de tudo. Aqui guardado pelo menos ele sempre vai ter um material para acompanhar. Nem os cadernos eles levam; fica tudo aqui guardado no armário. Eu evito que eles levem pra casa, senão some, a mãe perde, acontece de tudo”.

Quando o aluno esquecia o livro em casa, a professora pedia-lhe para buscar um exemplar emprestado da biblioteca (os exemplares do PNLD que sobravam ficavam lá guardados). Mas o lugar ficava fechado e, portanto, tinha de buscar a chave para poder pegar um livro. Na verdade a biblioteca era uma sala de aula que foi desativada para abrigar os livros didáticos de programas anteriores, livros de literatura, revistas e jornais. A biblioteca abria todos os dias pela manhã e, na parte da tarde, era preciso pegar a chave com a coordenadora.

O conteúdo de Geografia realmente trabalhado

Antes de retratar o projeto pedagógico elaborado pelas professoras da 4ª série da escola pesquisada e o trabalho geográfico desenvolvido por Lúcia, é oportuno mostrar informações referentes às observações realizadas nas aulas de Geografia.

Quadro 7. Aula, data e duração – pesquisa de observação na sala de aula

Aula	Data	Duração
1	12/04/2006	50 min. (duração de uma aula)
2	19/04/2006	50 min.
3	26/04/2006	1h40 min. (duração de duas aulas)
4	03/05/2006	1h40 min. (duração de duas aulas)
5	10/05/2006	1h40 min. (duração de duas aulas)
6	17/05/2006	1h40 min. (duração de duas aulas)
7	24/05/2006	50 min.
8	31/05/2006	50 min.
9	07/06/2006	50 min.

10	21/06/2006	50 min.
11	30/06/2006	50 min.
12	12/07/2006	50 min.
13	09/08/06	50 min.
14	16/08/06	50 min.
15 ⁹⁰	30/08/06	50 min.
16	06/09/06	50 min.
17	20/09/06	1h40 min.
18	27/09/06	50 min.
19	19/10/06	50 min.
20	31/10/06	50 min.
21	8/11/06	1h15min.
22	14/11/06	50 min.
23	22/11/06	50 min.
24	29/11/06	50 min.
25	6/12/06	50 min.

Como mencionado no item 2.3 deste trabalho, há um projeto pedagógico de Geografia elaborado em conjunto pelas próprias docentes. Apesar do projeto em comum, com o mesmo conteúdo, cada professora o desenvolve à sua maneira, podendo suprimir itens ou acrescentar temas, conforme contou a professora à pesquisadora. Em determinado momento, Lúcia apresentou a proposta pedagógica da área, digitada em uma folha de computador, com acréscimos de seus registros a lápis, apontando:

- o que era História e o que era Geografia;
- inserções de conteúdo feitas por ela;
- quais conteúdos ela já havia trabalhado até o momento (com marca de ok).

Quadro 8. Projeto pedagógico de História e Geografia⁹¹ – 4ª série elaborado pelas professoras

⁹⁰ No dia 23/08/06 em vez de aula de Geografia, foi dada uma aula de História, como reposição, porque Lúcia estava atrasada com o conteúdo. Não tinha aula de História havia duas semanas, por causa de outras programações na escola.

⁹¹ Apesar de o MEC ter separado as inscrições de História e Geografia no PNLD 2004, nota-se que, na escola, as professoras da 4ª elaboraram o projeto pedagógico em conjunto, sem separação formal entre uma e outra área. Como dito, elas mesmas afirmaram a dificuldade de separar conteúdos dessas áreas. Quanto aos livros escolhidos, *Trança Criança* era só para Geografia, e havia outra coleção para História. Lúcia dizia-se insatisfeita com ambas as coleções, afinal, não havia participado da escolha de nenhuma, pois ainda nem estava nessa escola. Como professora substituta, passar por rodízio em escolas é bastante comum, portanto, cada ano é pensado como um ano, pois no seguinte não se sabe o que pode ocorrer, e as mudanças são

Quadro 8. Projeto pedagógico de História e Geografia– 4ª série elaborado pelas professoras

Nome da Escola

Planejamento das 4ª séries - 2006

História e Geografia

Conteúdo

- Pesquisar a origem do nome e registrar através de um pequeno texto por que seus pais lhe deram este nome; [Hist] ok
- Observação da certidão de nascimento e registro civil; [Hist] ok
- Localização no mapa do Brasil do estado de origem do aluno; [Hist] ok
- Linha do tempo do aluno; [Hist] ok
- O Sistema Solar [Geo] ok
- Terra – o planeta em que vivemos; Os movimentos da Terra [Geo] ok
- O planisfério e o Brasil no mundo; [Geo] ok
- São Paulo no Brasil; [Geo] ok
- São Paulo no Sudeste; [Geo] ok
- Os vizinhos de São Paulo; [Geo] ok
- A casa; [Geo] ok
- A população dos estados no Brasil;
- O relevo no Brasil;
- Os climas do Brasil;
- Os rios do Brasil;
- A vegetação do Brasil;
- A agricultura do Brasil;
- A pecuária do Brasil;
- As indústrias do Brasil;
- Os povos indígenas do Brasil; [Hist]
- Portugal procura riquezas; [Hist]
- Portugal decide colonizar o Brasil; [Hist]
- Os negros africanos;
- D. Pedro I proclama a Independência do Brasil;
- O movimento pela abolição da escravatura;

Legenda de cores

- Projeto básico elaborado em conjunto pelas professoras.
- Acréscimos de Lúcia ao projeto.
- Anotação de Lúcia a lápis, identificando a área de conhecimento. Conforme dava o conteúdo, marcava com “ok”.

muitas. O difícil para o professor, segundo Lúcia, é ter de lidar com um livro que ele não escolheu, não conheceu, por não participado do processo de escolha, e com o qual não se identificou.

- O período Republicano;
- Imigração
- Símbolos de São Paulo e do Brasil;
- Meios de Comunicação;
- Temas transversais: ECA, MST, Direitos Humanos.

Obs.: Os conteúdos de História e Geografia foram elaborados de forma integrada, apesar de os livros didáticos escolhidos no PNLD 2004 serem diferentes. Assim, em História usava-se um livro, e em Geografia, outro.

Sobre o desenvolvimento desse planejamento, Lúcia relata que ele foi montado em conjunto pelas cinco professoras da 4ª série no início do ano letivo, em momentos de HTPC. Explica que, como na 3ª série o conteúdo estudado em Geografia havia sido o estado de São Paulo, neste ano, na 4ª, o conteúdo foi reformulado, pois não iriam estudar de novo esse estado; assim, o tema se centraria no Brasil, mas sempre que possível focando a região do aluno, no caso, o Sudeste. Como em 2005 ela montou o planejamento com as professoras da 3ª, na 4ª pôde dar opinião porque sabia o que foi visto na 3ª. Mas nem sempre isso acontece e é possível, pois

“cada ano tem de ser pensado como um ano, não dá para planejar a longo prazo, pois entra professor, sai professor, a dinâmica numa escola é muito difícil. Eu não participei da escolha do livro, em 2003, mas, mesmo que tivesse participado, as professoras planejam ano a ano o conteúdo; ano a ano pode mudar muita coisa”.

Uma das propostas no projeto de 2006 era abordar a destruição da natureza, sempre que possível, pois é um tema que vem sendo enfatizando nos últimos anos:

“No ano retrasado, por exemplo, na 3ª série, por recomendação da Secretaria de Estado fizemos um projeto sobre a água. Dicas para economizar, conscientizar sobre seu uso etc”.

Os conteúdos adicionados por Lúcia ao projeto pedagógico estão indicados na cor azul no quadro acima e, conforme os conteúdos eram desenvolvidos, ela ia “dando baixa” com um *ok* em sua lista. Ao explicar esses procedimentos em cada item, a professora afirmou que se considerava “bem metódica”. Quanto à seleção de conteúdos, ela justificou que acredita que se tem de partir do geral para o específico, da localização do global para o local. E aí a razão de desenvolver uma ordem, iniciando com Sistema Solar; em seguida, o planeta Terra no Sistema Solar; depois, o estudo do planisfério; o Brasil no mundo; o

Brasil político; as regiões brasileiras; São Paulo na região Sudeste, os vizinhos de São Paulo. Feita toda essa localização, em escala geral para o específico, com trabalho com mapas sempre que possível, passaria a estudar os principais assuntos em Geografia do Brasil para a 4ª série, na visão de Lúcia: população brasileira, clima, relevo, vegetação hidrografia, economia (agricultura, pecuária, indústrias). A professora enfatiza a necessidade de, sempre que possível, aproximar os conteúdos da vida dos alunos. É o caso de quando os alunos estudam, por exemplo, a sua casa, desenhando os cômodos dela. Por ser um assunto do cotidiano dos alunos, e como eles gostam de falar da casa deles, pois é um aspecto de sua identidade e realidade que está sendo trabalhado, Lúcia resolveu acrescentar ao projeto este item (*A casa*; identificado em azul no quadro acima do projeto). Do mesmo modo, para justificar o estudo do global para o local, do geral para o específico, ela adicionou ao projeto pedagógico básico (montado com suas colegas) os temas de *Sistema Solar; Terra – o planeta em que vivemos; O planisfério e o Brasil no mundo*. Pelo que se pôde apreender, essas inserções foram feitas pela docente pensando-se em uma escala geográfica e de localização para o aluno, pois, de acordo com as representações de Lúcia, em Geografia é importante trabalhar com a localização, com os mapas e, se essas inserções não fossem introduzidas, faltariam elementos para compreender essa hierarquização pensada por ela.

São indícios que podem esclarecer o fato de *Trança Criança* não atender às necessidades de Lúcia nem às do projeto da escola elaborado pelas docentes da 4ª série. Se forem retomados os objetivos gerais da unidade e os conteúdos enunciados do livro, no capítulo 4 deste trabalho, ou seja, os quadros-síntese do conteúdo das Unidades, e também o sumário da obra (Fig. 9), percebe-se essa diferença e mesmo distância de propostas e intenções. Vejamos alguns exemplos para compreender esta distância:

- Na Unidade 4 do livro, denominada “As paisagens que o trabalho constrói” (ver fig. 9 – sumário do livro, unidade 4), são enunciados como objetivos da unidade estudar as paisagens construídas pelo trabalho na agricultura, na pecuária e na indústria ao longo da história do Brasil. Como em diversos outros momentos desta coleção, recua-se para avançar. A abordagem parte dos engenhos nos primeiros tempos da colônia, de uma sociedade essencialmente rural durante séculos, para chegar ao avanço da moderna empresa agrícola sobre o cerrado e a floresta Amazônica, ao domínio do setor industrial e de serviços e a uma sociedade urbano-industrial. A comparação e análise de fotos, ilustrações e mapas de uma mesma época ou de épocas diferentes, segundo consta do

Manual do Professor do volume, permitirão às crianças ampliar seu campo de observação até os limites estabelecidos pelas fronteiras do Brasil, identificando as contradições de interesses e de valores.

O projeto pedagógico da escola, descrito no quadro anterior, abrange o conteúdo de agricultura, pecuária e indústrias do Brasil como as atividades econômicas a serem estudadas na 4ª série. Porém, Lúcia explica que não no sentido abordado no livro *Trança Criança* (que, pelo que se pode apreender, tem uma vertente *histórica* de construção).

- Na Unidade 1, por exemplo, o território é um dos blocos de atividades desenvolvidos (ver fig. 9 – sumário do livro, unidade 1, bloco de atividade 3). No Manual do Professor do volume, os objetivos e a abordagem desse bloco propriamente indicam que se pretende, entre outras coisas, identificar a atual localização das terras indígenas pelo território brasileiro e historicizar o processo de extermínio e o de interiorização a que os povos indígenas foram submetidos a partir da ocupação de suas terras; indicar a continuidade/a contemporaneidade da apropriação das terras indígenas; analisar a atual distribuição da população pelo território brasileiro a partir do conceito de densidade populacional; incentivar o levantamento de hipóteses sobre a distribuição das terras indígenas e da população pelo território nacional; analisar uma imagem e um texto de outra época, com o objetivo de não só conhecer “visões” diferentes da nossa época como também saber avaliar a importância de um documento histórico na construção do saber.

Para atingir os objetivos, dentre as atividades propostas, insere-se a comparação de mapas do Brasil mostrando a localização das terras indígenas e a densidade populacional. O aluno é levado a formular hipóteses a respeito da distribuição das terras indígenas (mais no interior do país) e da concentração populacional (mais no litoral, na maior parte das grandes cidades brasileiras). Outra atividade é a leitura do relato de Pero de Magalhães Gandavo sobre a ocupação da costa brasileira pelos portugueses e, em seguida, comparação da visão dele com a de um artista anônimo francês que representou povos indígenas (ilustração). Há ainda uma atividade com observação de um mapa do início da colonização portuguesa no Brasil (1631), em que se pede aos alunos que identifiquem, com base naquela representação, o que os portugueses conheciam do Brasil naquela época; identifiquem os marcos do domínio português; e comparem com um mapa do Brasil atualmente. Em seguida, há a proposta da divisão do Brasil em estado e regiões, mas como parte de uma seção denominada “Um passo a mais” (ver fig. 9 – sumário do livro, unidade 1, seção “Um passo a mais”; ver também fig. 7).

Como se pode observar no quadro anterior, um dos conteúdos do projeto da escola é a localização de São Paulo no Brasil; São Paulo no Sudeste; os vizinhos de São Paulo, o que de certa forma o mapa da seção “Um passo a mais” (fig. 7) “traz pronto”. No entanto, todo o desenvolvimento gradativo que explique o planisfério, a localização do Brasil no planisfério, de estados e regiões no país, não é a proposta do livro, mas é a de Lúcia. Da mesma forma, o trabalho com a população brasileira consta do projeto pedagógico da escola, mas não da forma como se desenvolve no protocolo do livro didático, que envolve comparação entre o mapa das terras indígenas do Brasil e a densidade populacional. Lúcia relatou que pretendia trabalhar apenas aspectos e características da população brasileira e o mapa da distribuição da população, este sim, presente no livro didático.

Ao retomar a resenha do *Guia de Livros Didáticos* do MEC, comenta-se que a coleção *Trança Criança* apresenta coerência no desenvolvimento dos conteúdos, bem como articulação deles entre si e entre os quatro volumes. O encaminhamento didático estabeleceria a construção de noções espaciais, tomando-se como referência o próprio corpo para, gradativamente, possibilitar o contato com escalas espaciais mais amplas. Da mesma forma gradual, a noção de tempo seria trabalhada para, depois, abordar as relações entre tempo e espaço, favorecendo, assim, a compreensão da construção histórica do espaço, as relações sociais e dos grupos, além das regras e dos conflitos no convívio social. A proposta pedagógica, pelo parecer dos avaliadores do MEC, permitiria ao aluno apreender gradualmente a noção de espaço geográfico. Para isso, na coleção o trabalho se daria por recortes da totalidade do espaço (casa, escola, município) e estes estariam articulados entre si.

Pode-se perceber no enunciado proposto da coleção a preocupação com o desenvolvimento gradual da noção de espaço geográfico, objeto de estudo da Geografia nos debates mais recentes e que constitui um avanço para essa ciência, conforme afirmam especialistas.

Esse desenvolvimento se dá mediante recortes do espaço e as relações que se estabelecem nesses recortes entre sociedade–natureza, o que envolve uma dimensão também histórica, ou seja, de trabalhar sempre as permanências e mudanças e as diferentes temporalidades na construção do espaço geográfico.

Porém, na concepção de Lúcia, o desenvolvimento espacial e de localização com seus alunos deve ocorrer de modo diferente do que orientam os discursos e os protocolos de leitura (resenha do *Guia*, livro didático e Manual do Professor que acompanha o livro).

Ela acredita que as informações necessitam ser mais sintéticas e objetivas, em virtude não só da capacidade de assimilação dos alunos e do que eles significam, mas também do tempo disponível à aula, que ocorre uma vez por semana, em 50 minutos.

Com base em seus 16 anos de experiência, ela afirma que *Trança Criança*, recomendada com distinção na resenha do *Guia*, deve realmente ter suas qualidades. Mas para a realidade dela e de seus alunos, o conteúdo e os textos propostos, além de extensos para a série, são difíceis de serem apreendidos e também desenvolvidos pelo professor. Ela afirma que seria ótimo se tudo ou muita coisa proposta na obra pudesse mesmo ser trabalhada e se o professor fosse capaz de dar conta.

“Mas como a aula é pouca, [e] o tempo, curto, temos de selecionar, priorizar os conteúdos de Geografia. E, como no ano passado [na 3ª série] estudamos São Paulo, neste ano [4ª; na seqüência] vamos estudar o Brasil.

Acho que o importante é dar a *base*, depois, na 5ª série em diante, eles vão aprofundar a Geografia; na 4ª [nas séries iniciais], você tem que selecionar, escolher, ver prioridades”.

E acrescenta em outra conversa com a pesquisadora:

“Mas eu acho também que, pra nós, por mais que de repente você busque mais informação, pesquise, nós também precisaríamos ter um preparo maior.

É porque pra você entender a história tem que começar... [Por exemplo, o trabalho com a linha do tempo] – é aquela linha que a gente tá tentando fazer com eles, de quando você nasceu até agora, é a linha do seu tempo, é a história da sua vida. Então a gente pega fragmentos e depois você consegue montar o todo; fica fácil passar e não tem OT [orientação técnica] nesse sentido. [Que fale pra você:] -Olha vocês vão dar uma aula de Geografia dessa maneira, igual tem de Português e de Matemática. Você acaba passando, explica os fatos e pronto!”

Pôde-se verificar que a *base*, revelada no discurso anterior de Lúcia, significa para ela eleger as noções de localização do país no planisfério, da região no país, do estado na região e no país, bem como trabalhar com mapas do Brasil e da região Sudeste, onde vivem seus alunos. A seu modo, ela procura desenvolver, em geral, o que o *Guia de Livros* do MEC enfatiza como aspecto importante no estudo da Geografia nas primeiras séries do nível fundamental – a identificação de variáveis como distância e localização, semelhanças e diferenças.

É desse modo que se estabelece também a representação da professora quanto ao desenvolvimento com a Cartografia, partindo do geral para o específico, e procurando

valorizar a realidade espacial do aluno, que, no caso, estuda no estado de São Paulo – daí o fato de a região Sudeste ser privilegiada.

Percebe-se também que, em suas representações de Geografia, há ênfase nos conteúdos de geografia física, em capítulos separados (o relevo no Brasil; os climas; os rios; a vegetação). Os fenômenos sociais também são propostos em capítulos à parte, de modo a facilitar, segundo a visão da professora, a apreensão por parte dos alunos.

Tem-se a impressão de que essa representação baseia-se numa visão da Geografia considerada tradicional, de acordo com produções acadêmicas e com o PCN da área, segundo a qual há predomínio de enumeração e descrição de fatos a serem memorizados, parcelando-se os estudos da natureza e das atividades humanas no espaço. Ao retomar em 3.2 a explanação dos critérios classificatórios das coleções de Geografia, é possível detectar a importância dada na avaliação à inovação ligada à articulação entre o aspecto físico e o humano, sem que sejam aspectos estudados de modo fragmentado. Maria Luíza Peluso⁹² discute:

Depois de todos os anos em que se realizou a avaliação de livros didáticos fica claro que os resultados positivos estão aparecendo. Pode-se dizer que a Geografia não é uma ciência fácil de ser ministrada no ensino fundamental, o que pode parecer um paradoxo, pois é longa a tradição de ensino da Geografia para crianças e adolescentes. A maior parte dos cursos de Geografia também se dedica a formar professores. Entretanto, “longa tradição” não é sinônimo de qualidade, conforme foi atestado no processo de avaliação.

(...)

Quando o meio ambiente no qual o aluno está imerso é visto como algo estático, naturalizado, sem interesse, as possibilidades de mudança são diminutas. Quando espacialidades e temporalidades dinâmicas atravessam o meio ambiente, a importância social da Geografia se afirma, as práticas dos atores são desvendadas e os educandos valorizam o papel dos conhecimentos geográficos para a sua vivência cotidiana.

Então, quando se verifica que, enfim, as coleções Recomendadas com Distinção começam a despontar, que as metodologias são inovadoras, os conteúdos corretos e as atividades propostas coerentes, deve-se imaginar que as mudanças de enfoque estão chegando à Geografia no ensino fundamental.

⁹² PELUSO, Maria Luíza. “Como conclusão, uma Geografia para o futuro”. In: Sposito (2006:137-8). Foi membro da equipe de avaliação do PNLD 1999. Adjunta de Coordenação da avaliação do PNLD 2001. Membro da Equipe Técnica do MEC nos PNLDs 2002 e 2004. Participou do processo de avaliação do PNLD/1999 até o PNLD/2004.

A mudança de enfoque mais significativa foi estabelecer o espaço como objeto de estudo da Geografia. O significado desse posicionamento foi pensar o espaço geográfico como resultado e condição de ações sociais. Permitiu-se, assim, a possibilidade de explicar a realidade de um ponto de vista geográfico. As novas possibilidades pedagógicas que se abriram para os professores e os alunos são muitas. A mais importante foi estabelecer um diálogo da escola com o mundo real. O aluno será levado a ler o mundo de um ponto de vista geográfico, entender as relações que ocorrem no espaço em que habita, a escala local e, a partir dela, estabelecer as relações com as escalas regional, nacional e internacional.

O enfoque renovado da Geografia estabeleceu, também, diálogo com outras disciplinas, proporcionando a tão esperada interdisciplinaridade, para que o aluno possa compreender o mundo real como uma totalidade e não mais como fragmentos aprendidos em cada componente curricular.

As mudanças teórico-metodológicas da Geografia trouxeram novos objetivos e outras práticas para o ensino da disciplina no Ensino Fundamental que os livros didáticos foram aos poucos incorporando. O objetivo da Geografia renovada no Ensino Fundamental será o desenvolvimento de um raciocínio e de uma linguagem geográficas, definindo-se um recorte espacial para o estudo da realidade. Dessa maneira, leva-se o aluno a interpretar as formas, os conteúdos e os processos do mundo em que vive, a partir do movimento da inter-relação da natureza e da sociedade, relacionando espaço com natureza e espaço com sociedade.

Quando o espaço é trazido para o interior da sociedade, as práticas do processo de ensino/aprendizagem em Geografia tornam-se outras. *Não cabem mais metodologias descritivas, em que o professor repassa um rol de informações sem conexão com a realidade, que o aluno memoriza e rapidamente esquece.* A Geografia renovada no Ensino Fundamental é ciência de diálogo e de debate. Se a escola passou a dialogar com o mundo e com as outras disciplinas, o diálogo com o aluno é, igualmente, fundamental. *Não cabem mais perguntas do tipo "o que é população", "o que é clima", próprias de um ensino tradicional,* mas perguntas nas quais os alunos possam situar-se e posicionar-se criativamente e desenvolver a linguagem e a escrita. É um processo de ensino/aprendizagem voltado para a prática da cidadania, para formar um aluno cidadão que, por intermédio da leitura geográfica da realidade, reflita sobre ela e atue sobre o meio em que vive.

Os primeiros passos já foram dados. Alcançada uma melhoria consistente do livro didático, é necessário que os resultados sejam colocados ao alcance do professor, para que a qualidade seja o parâmetro para o processo de ensino/aprendizagem. (grifos meus)

Contudo, foi possível constatar em conversas e entrevistas com Lúcia que, embora a proposta pedagógica da escola (quadro 8) esteja ainda com “enfoque tradicional”, para ela a Geografia que desenvolve é a Geografia que aprendeu na escola e que acredita ser importante para que seus alunos adquiram, nessa fase, apenas uma *noção*, um *contato*

inicial com os conteúdos da área. A especialização e o aprofundamento do conteúdo deve vir depois, no Ensino Fundamental II, até porque nesse nível os professores são especialistas e tem melhores condições, portanto, de acompanhar as “discussões e inovações na área de Geografia e estar atualizado em relação aos avanços teórico-metodológicos aceitos pela comunidade científica e concernentes à corrente de pensamento geográfico adotada no livro”, como se preconiza no *Guia* e no trecho acima.

Em conversas com Lúcia, ela destaca que o professor polivalente não tem como acompanhar as discussões e se atualizar em *todas* as áreas do conhecimento, o que acaba ocorrendo mais em Língua Portuguesa e Matemática pelos motivos já expostos neste trabalho.

Uma dessas discussões pode ser citada – a que se refere às categorias e conceitos geográficos de natureza, paisagem, território, região, lugar. Tem-se conhecimento de inúmeras produções acadêmicas a respeito, de vários ângulos e temporalidades, e seria praticamente impossível para o professor polivalente acompanhá-la. A não ser que, ao menos, tivessem mais orientações técnicas (OTs), mas encaixar formações e cursos de atualização em *cada área* de conhecimento, a julgar pela carga horária e planejamento do que já precisam dar conta, necessitaria de uma boa organização de tempo e condições de trabalho para permitir o processo.

Foi possível verificar, em conversas e entrevistas com Lúcia e nas observações das aulas, que há muitas necessidades a serem cumpridas pelos professores, em todas as disciplinas e nos diferentes projetos específicos da escola. E ainda, por causa dos exames de avaliação do ensino, como o Saesp e o Saeb, os professores têm de dar conta do trabalho com a leitura, interpretação de texto e as habilidades matemáticas. Um enorme desafio diante de inúmeras demandas de trabalho a serem cumpridas conforme a grade horária, os níveis e ritmos diferenciados de aprendizagem de cada aluno (sem contar que muitos já estão chegando com séria dificuldade de leitura à 4ª série, como relata Lúcia), as condições materiais e profissionais do ensino. A docente confirma a necessidade e a importância de orientações técnicas (OTs) não só nas áreas de Português e Matemática, mas também em outras como História e Geografia, cujos conteúdos e formas de abordagem são diversos e numerosos.

Nos princípios gerais do *Guia de Livros Didáticos* reforça-se que é necessário permitir apreender a totalidade, ao articular formas, conteúdos, processos e funções. *Isso pressupõe compreender a dinâmica do espaço geográfico, ultrapassando, portanto, a*

mera descrição [fragmentada] dos elementos que o constituem. E ainda de acordo com alguns trechos do *Guia*:

A Geografia é uma ciência que estuda os fenômenos da natureza e da sociedade e sua distribuição espacial. O objetivo da Geografia é compreender a dinâmica espacial que se desenvolve diacronicamente (evolução ao longo do tempo) e sincronicamente (ao mesmo tempo), produzindo, reproduzindo e transformando o espaço geográfico nas escalas local, regional, nacional e mundial. Esse objetivo deve ser alcançado a partir de um corpo de conhecimentos baseado em categorias e conceitos, como os de natureza, paisagem, território, região, lugar, tempo, espaço, cultura, sociedade e poder.

Trança Criança, ao que indica a resenha do *Guia*, procurou apreender como o espaço geográfico é construído historicamente, enfatizando a relação espaço-tempo, não como enumeração ou descrição de fatos, mas como um processo de construção social.

De seu lado, pelo que se pode interpretar, Lúcia esclarece que é importante mesmo “não nivelar por baixo” e que se deve “elevar” a discussão, embasando-a academicamente, no caso a ciência geográfica. Considera que na teoria sabe-se bem disso, o problema é a prática, pois, segundo ela, trabalhar e cobrar o aprofundamento nos termos e nas relações que se dão no *Guia de Livros*, nas resenhas e no conteúdo enunciado de *Trança Criança*, presente no Manual do Professor, seria exigir muito do professor e do aluno nas condições em que o trabalho docente e o processo ensino-aprendizagem se desenvolvem atualmente. E ela acredita que isso não mude comparando com outros lugares e escolas. “A dificuldade é sempre a mesma”.

Uma comparação entre a coleção no PNLD 2004 e a coleção escolhida no PNLD 2007

Por fim, uma análise interessante permite apreender mais um pouco sobre práticas e representações da professora Lúcia quanto ao livro didático e à disciplina Geografia. Conforme mencionado, no PNLD 2007, foi escolhida pelas professoras da 4ª série, como 1ª opção, a coleção de Geografia *O mundo em movimento* (editora Positivo). Para Lúcia, qual a diferença estabelecida entre *Trança Criança* e *O mundo em movimento*?

Ao retomar o projeto pedagógico elaborado pelas professoras da 4ª série desta escola e fazer uma breve comparação (mesmo que superficial) com ambos os livros, com base nas descrições contidas nos *Guias*, percebem-se algumas relações estabelecidas.

Quadro 9. Projeto pedagógico de História e Geografia da professora Lúcia e as unidades das coleções escolhidas no PNLD 2004 e no PNLD 2007– 4ª série

<p>Planejamento das 4ª séries 2006 (Geografia)</p>	<p>Livro <i>Trança Criança</i> – vol. 4 (Informações do <i>Guia de Livros Didáticos</i> 2003) PNLD 2004 (São Paulo 2006) Usado no momento da pesquisa de observação.</p>	<p>Livro <i>O mundo em movimento</i> – vol. 4 (Informações do <i>Guia de Livros Didáticos</i> 2006) PNLD 2007 (uso: 2007 a 2009) Foi a coleção que as professoras da 4ª escolheram no PNLD 2007 como 1ª opção. No cômputo geral esta acabou ficando como 2ª opção. O volume da 4ª série possui as seguintes unidades:</p>
<p>O Sistema Solar Terra – o planeta em que vivemos; os movimentos da Terra O planisfério e o Brasil no mundo São Paulo no Brasil São Paulo na região Sudeste Os vizinhos de São Paulo A casa A população dos estados no Brasil O relevo no Brasil Os climas do Brasil Os rios do Brasil A vegetação do Brasil A agricultura do Brasil A pecuária do Brasil As indústrias do Brasil</p>	<p>Unidade 1. Trabalho e o espaço Unidade 2. Trabalho e o tempo Unidade 3. O trabalho no espaço e no tempo Unidade 4. As paisagens que o trabalho constrói</p>	<p>1. Localização espacial 2. A construção do mapa 3. A sociedade brasileira 4. A paisagem e os ambientes brasileiros. No quarto volume, trabalham-se o espaço brasileiro, a sociedade, diferentes paisagens e questões de preservação e conservação do ambiente.</p>

Segundo a professora Lúcia, houve identificação com a proposta do livro *O mundo em movimento*, da 4ª série, pois está mais de acordo com os conteúdos desenvolvidos por elas em classe, baseando no projeto pedagógico; contém vários mapas do Brasil; há proposta de trabalho com meio ambiente; a estrutura visual (materialidade e protocolos de leitura) é melhor e a linguagem é mais próxima do aluno, diferente da relação estabelecida com *Trança Criança*.

Buscou-se, enfim, refletir sobre as relações e distâncias entre o projeto de Geografia elaborado pelas docentes e as propostas do livro didático/orientações da

avaliação governamental. Teve-se uma idéia de *como* a distância entre norma (*Guia* e livro) e prática escolar se processa e quais as representações e significações envolvidas.

Resta examinar ainda em que medida e de que modo o livro foi usado para atingir os objetivos propostos pelo projeto pedagógico de Lúcia e quais práticas de leitura mais comuns foram realizadas.

5.2. Usos do livro didático e os protocolos de leitura: entre o impresso e a maneira de ler

Antes de descrever *como* o livro didático foi usado, cabe inserir este quadro explicativo, a fim de situar o papel de *Trança Criança* no projeto pedagógico mostrado por Lúcia .

Quadro 10. Aulas observadas de Geografia – duração, conteúdos, uso do livro didático e de outros materiais

Aula (diário de campo-DC)	Data	Duração da aula	Conteúdos desenvolvidos e/ou Atividade	Uso do livro didático <i>Trança Criança</i>	Uso de outros materiais
	9/03/2006 ⁹³		Sistema Solar (O Sol e astros que giram ao seu redor – planetas e satélites)		
	15/03/2006		Planetas do Sistema Solar		
	03/04/2006		O Planeta Terra		
DC-1	12/04/2006	50 min. (duração de uma aula)	Verificação bimestral ⁹⁴ de Geografia (referente aos conteúdos do projeto: O Sistema Solar; Terra, o planeta em que vivemos; os movimentos da Terra)		Prova (Xerox)

⁹³ A pesquisa de observação na sala de aula teve início em 12/4/2006, com as aulas já iniciadas em março. Foi possível constatar os conteúdos das aulas anteriores mediante conversas com Lúcia e verificando cadernos escolares de alguns alunos. Conforme diretor e vice-diretora da escola informaram à pesquisadora, os livros didáticos só foram entregues nas salas de aula no fim de março.

⁹⁴ A *verificação* seria uma espécie de avaliação, para averiguar o aprendizado dos alunos. A professora combina antecipadamente com eles os dias de verificação das disciplinas. Em Geografia são folhas avulsas com atividades variadas (questões escritas; de múltipla-escolha; alternativas verdadeiro-falso; cruzadas; ilustrações etc.).

Aula (diário de campo- DC)	Data	Duração da aula	Conteúdos desenvolvidos e/ou Atividade	Uso do livro didático <i>Trança Criança</i>	Uso de outros materiais
DC-2	19/04/2006	50 min.	<p>O planisfério (mapa-múndi):</p> <p>No mapa-múndi mimeografado: continentes (contornar de lápis preto) e oceanos (pintar de azul). Identificação da divisão do continente americano em: do Norte, Central e do Sul; identificação dos continentes europeu, asiático e africano.</p> <p>Localizar e pintar o Brasil.</p> <p>Atividade feita em mapa-múndi, em papel mimeografado (depois colado no caderno).</p> <p>Texto-base na lousa, para copiar no caderno, sobre a localização do Brasil no planisfério e no continente americano; em seguida colagem do mapa.</p>		Globo-terrestre e planisférios. Papel mimeografado.
DC-3	26/04/2006	1h40 (duração de duas aulas)	<p>50 min.: Trabalha-se outro mapa mimeografado, da América do Sul: identificar e pintar os países que fazem divisa com o Brasil.</p> <p>Após terminar, colar no caderno, embaixo do cabeçalho (que era feito todos os dias, para todas as disciplinas) e do texto-base do conteúdo, escrito por Lúcia na lousa.</p> <p>Mais 50 min. de aula: divisão administrativa do Brasil (Brasil político)</p> <p>Em papel mimeografado: completar a parte superior do território brasileiro, pois não saiu direito no mimeógrafo; inserir o nome dos estados (observando mapa do livro didático); pintar os estados.</p> <p>Após terminar, colar no caderno, embaixo do cabeçalho (que era feito todos os dias, para todas as disciplinas) e do texto-base do conteúdo, escrito por Lúcia na lousa.</p>	x	Mapa mimeografado

Aula (diário de campo- DC)	Data	Duração da aula	Conteúdos desenvolvidos e/ou Atividade	Uso do livro didático <i>França Criança</i>	Uso de outros materiais
DC-4	03/05/2006	1h40	Em papel mimeografado: Regiões do Brasil; uso de legenda no mapa. Após terminar, colar no caderno, embaixo do cabeçalho e do texto-base do conteúdo (escrito na lousa).	x	Mapa mimeografado
DC-5	10/05/2006	1h40	A casa Desenho da fachada da casa Planta baixa da moradia Lição de casa: recortar imagens de diferentes moradias	x	
DC-6	17/05/2006	1h40	Legenda da planta baixa da moradia (do aluno) Pessoas que moram na casa	x	
DC-7	24/05/2006	50 min.	Início do Projeto Copa do Mundo Cada turma trabalhou com informações sobre países vencedores da Copa do Mundo. A turma de Lúcia desenvolveu trabalho sobre a França. Anotar no caderno (Lúcia registra na lousa): Ficha do país (dados principais) – localização; país; capital; população (censo de 2000); moeda; nome oficial; fuso horário em relação à hora de Brasília; principais cidades da França; idiomas (oficial e línguas regionais); religião; bandeira.		Lúcia pesquisou informações do país, anotou-as na lousa (conforme conversava com os alunos sobre os dados). Os alunos copiaram no caderno.
DC-8	31/05/2006	50 mim.	Projeto Copa do Mundo. Xerox do mapa de um Atlas. Europa político: localização da França na Europa. Pintar a França e os países vizinhos. Nesse dia o Atlas é mostrado por Lúcia, que circula de carteira em carteira, para mostrar os países da Europa aos alunos.		Mapa (xerox) do Atlas Geográfico Escolar, material doado pela pesquisadora.

Aula (diário de campo- DC)	Data	Duração da aula	Conteúdos desenvolvidos e/ou Atividade	Uso do livro didático <i>Trança Criança</i>	Uso de outros materiais
DC-9	07/06/2006	50 min.	Projeto Copa do Mundo. Países europeus participantes da Copa do Mundo 2006: localizar e pintar no mapa político da Europa, usado na aula anterior (xerox de um Atlas doado pela pesquisadora): França, Espanha, Portugal, Itália, Alemanha, Inglaterra, Suécia, Polónia, República Tcheca, Croácia, Suíça, Sérvia e Montenegro, Holanda, Áustria. Após terminar, colar no caderno, embaixo do cabeçalho.		
DC-10	21/06/2006	50 min.	Projeto Copa do Mundo. Folha mimeografada com dados sobre os dois primeiros jogos da seleção brasileira (placar, grupo F, características do uniforme) e ficha dos países (informações básicas, como localização, língua oficial, capital, área, população e moeda) 1º Jogo: Brasil x Croácia 1º Jogo: Brasil x Austrália		Folha mimeografada elaborada pela professora Lúcia.
DC-11	30/06/2006	50 min.	Verificação de Geografia (referente ao conteúdo: município/ estado/país; caça-palavras de alguns estados brasileiros; preencher quadro com os estados das regiões brasileiras).		Prova (Xerox)
DC-12	12/07/2006	50 min.	Nesse dia não houve aula de Geografia. Houve atividades escritas de reforço em Língua Portuguesa. Por causa da proximidade das férias, a maioria dos alunos já não estava mais indo à escola. Aproveitou-se para conversar com Lúcia sobre uma série de dúvidas e questões pendentes da pesquisa.		

Aula (diário de campo- DC)	Data	Duração da aula	Conteúdos desenvolvidos e/ou Atividade	Uso do livro didático <i>Trança Criança</i>	Uso de outros materiais
DC-13	09/08/06	50 min.	População brasileira	x (p. 24 e 25)	Texto-base na lousa e uso do livro didático nas páginas indicadas
DC-14	16/08/06	50 min.	Continuação do estudo sobre população brasileira Uso do livro didático nas páginas 24 e 25	x (p. 24 e 25)	
DC-15	30/08/06	50 min.	A constituição do povo brasileiro (etnias); festas tradicionais no Brasil		Texto-base na lousa (uso de outro livro didático, que não o <i>Trança Criança</i>)
DC-16	06/09/06	50 min.	O relevo terrestre; principais formas do relevo (planície, planalto, montanha, serra, depressão, colina, vale, chapada, lago)		Texto-base na lousa (uso de outro livro didático, que não o <i>Trança Criança</i>)
DC-17	20/09/06	1h40 min.	Continuação sobre as formas do relevo		Atividade sobre o relevo terrestre em folha mimeografada
DC-18	27/09/06	50 min.	O clima (definição e tipos de clima no Brasil)		Texto-base na lousa (uso de outro livro didático, que não o <i>Trança Criança</i>)
DC-19	19/10/06	50 min.	Continuação sobre os tipos de clima no Brasil (equatorial, tropical, semi-árido, subtropical)		Texto-base na lousa (uso de outro livro didático, que não o <i>Trança Criança</i>)
DC-20	31/10/06	50 min.	A vegetação (definição e tipos de vegetação no Brasil)		Texto-base na lousa (uso de outro livro didático, que não o <i>Trança Criança</i>)
DC-21	8/11/06	1h15min.	Continuação sobre os tipos de vegetação no Brasil (cerrado, pantanal, floresta, vegetação litorânea, campos e caatinga)		Texto-base na lousa (uso de outro livro didático, que não o <i>Trança Criança</i>)

Aula (diário de campo-DC)	Data	Duração da aula	Conteúdos desenvolvidos e/ou Atividade	Uso do livro didático <i>Trança Criança</i>	Uso de outros materiais
DC-22	14/11/06	50 min.	Avaliação de Geografia (sobre clima e vegetação)		Em folha mimeografada
DC-23	22/11/06	50 min.	A agricultura (definição e principais produtos agrícolas do Brasil)		Texto-base na lousa (uso de outro livro didático, que não o <i>Trança Criança</i>)
DC-24	29/11/06	50 min.	Continuação sobre a agricultura no Brasil (principais produtos agrícolas do Brasil; agricultura comercial x agricultura de subsistência)		Texto-base na lousa (uso de outro livro didático, que não o <i>Trança Criança</i>)
DC-25	6/12/06	50 min.	Atividades sobre a agricultura no Brasil		Em folha mimeografada

De acordo com os 25 diários de campo registrados, constatou-se o uso do livro didático em 6 aulas. No primeiro caso de uso do livro, após Lúcia ter trabalhado com seus alunos o mapa (mimeografado) da América do Sul, identificado e pintado os países que fazem divisa com o Brasil, falado um pouco sobre as relações entre nosso país e alguns de seus vizinhos⁹⁵, era o momento de trabalhar a divisão administrativa do Brasil (mapa do Brasil político). Este mapa também foi dado em papel mimeografado, que foi distribuído aos alunos. Lúcia fez o cabeçalho na lousa, estratégia praticada todos os dias, sempre que se iniciava a disciplina, como se fosse um ritual para “trazer os alunos” para a aula em questão:

[DC-3]

E. E. <nome da escola>

São Paulo, 26/04/06

Quarta-feira

4ª série D – Professora Lúcia

Meu nome é _____

E então pede para abrir o livro *Trança Criança* na página 17 e observar o mapa do Brasil. Era um mapa de localização dos povos indígenas estudados no capítulo (Xavante,

⁹⁵ Por exemplo: por que muitos brasileiros compram produtos do Paraguai (impostos das mercadorias); se alguém já foi ou conhece pessoas que foram para o Paraguai ou para outros países vizinhos.

Yawalapiti, Wayana, Waiãpi e Yanomami). Mas acabou sendo advertida por um aluno de que havia um mapa maior do Brasil na página 29. Lúcia rapidamente concorda, pois o mapa, além de maior, apresentava a divisão política do Brasil em estados e regiões, muito mais propício à situação. Ela pede que abram o livro na página 29.

Em seguida, orienta os alunos a completarem a parte superior do mapa do território brasileiro, traçando o contorno que faltava, pois no mimeógrafo essa parte não havia saído. Para isso, os alunos poderiam contar com o apoio do livro didático a fim de observar o contorno desses estados. Lúcia pede também que, com base nesse mapa do livro, eles insiram o nome dos estados no mapa mimeografado e pintem-nos, *mas de cores diferentes (cada um de uma cor), e não como está no livro, porque lá está em regiões.* (Comparar figs. 11 e 12).

Curioso esse protocolo de leitura e o uso que Lúcia fez do livro. O mapa da página 29 (fig. 11), embora mostre a divisão do Brasil em estados, destaca-se pela distribuição das cores e pela legenda, as quais chamam mais atenção (imediata) para o trabalho com regiões, e não necessariamente para a divisão política do Brasil. Só que no livro não há um mapa só com a divisão política do Brasil, sendo este o mais próximo.

Se editores e autores imaginaram o uso deste mapa para o trabalho com as regiões brasileiras, a professora Lúcia o utiliza para tratar apenas da divisão política do Brasil (num primeiro instante), mesmo que as cores do mapa ressaltem essa regionalização.

Figura 11. Mapa do Brasil (estados e regiões)

UM PASSO A MAIS

1
Veja o mapa abaixo. Ele mostra a divisão do Brasil em estados e regiões.

Brasil – Divisão em estados e regiões

Legenda

- Região Norte
- Região Nordeste
- Região Centro-Oeste
- Região Sudeste
- Região Sul

Observe o mapa e responda no seu caderno:

- Qual é o seu estado?
- Com quais estados ele se limita?
- Em que região ele está localizado?

2
Com o seu grupo, imagine um encontro entre crianças que moram em uma aldeia indígena e crianças que moram em uma cidade. O que contariam umas para as outras sobre o modo como vivem?
Registre no seu caderno a conversa que imaginaram.
Ensaíem e representem esse encontro para a classe.

29

Fig. 11. O protocolo de leitura do livro destaca o trabalho com a regionalização do Brasil proposta pelo IBGE. Neste protocolo pede-se que a atividade 1 (a,b,c) seja feita no caderno, mas Lúcia a trabalha oralmente com os alunos.

Figura 12. Mapa de um caderno de aluno (Brasil político)



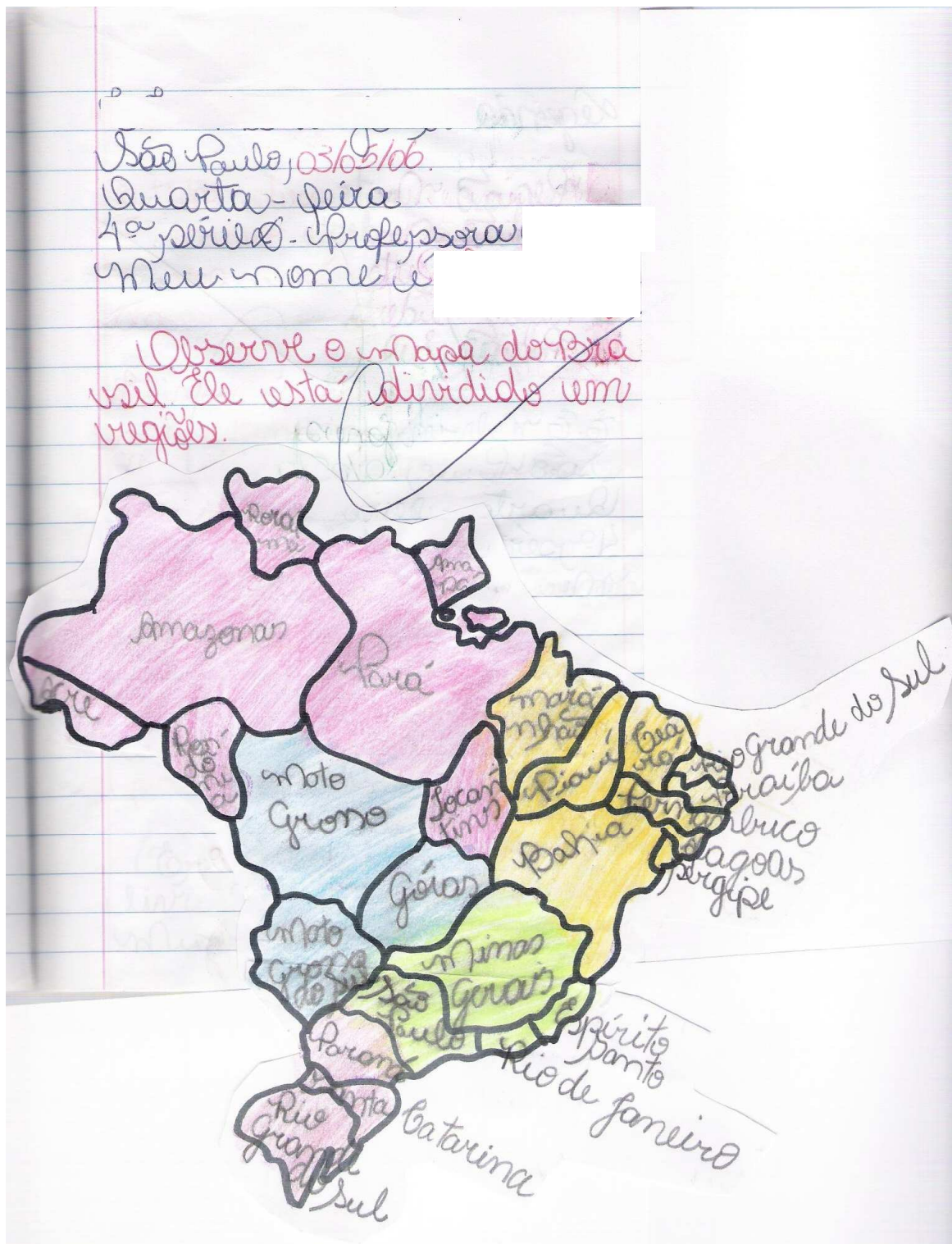
Fig. 12. Trabalho registrado em DC-3. Mapa político do Brasil, em caderno de aluno. Nota-se que não havia ainda a preocupação com a regionalização. A divisão regional do Brasil foi trabalhada uma aula depois (ver DC-4, quadro 10).

As questões enunciadas no livro, sobre o estado, seus limites e as regiões, são pedidas para responder no caderno, mas Lúcia as trabalha oralmente com seus alunos (Fig. 11; itens a, b, c). A atividade 2 não foi feita (Fig. 11).

O trabalho com as regiões brasileiras foi sistematizado na aula seguinte, como consta de DC-4 (quadro 10). Lúcia procurava sempre retomar o final da aula anterior, para relembrar, contextualizar e como ponto de partida para prosseguir com o conteúdo do dia.

Isso costumava fazer parte de sua estratégia. A figura a seguir mostra o mapa das regiões brasileiras, registrado em um caderno escolar:

Figura 13. Mapa de um caderno de aluno (Brasil regional)



Em geral, nesses trabalhos, os alunos não apresentaram muita dificuldade de apreensão, pois Lúcia procurava circular muito pela sala, de carteira em carteira, e explicar todas as dúvidas numa linguagem acessível. O que parecia ser difícil é lidar com o ritmo e o descompasso de aprendizado entre os diversos alunos, numa sala de cerca de 30 – uns mais rápidos e que assimilavam facilmente, outros demoravam bem mais. Nos dias em que se usou o livro, a aula foi bem mais demorada, conforme se verifica no quadro 10. Ao usar o livro, Lúcia geralmente não conseguia contemplar o conteúdo em apenas 50 minutos (duração de uma aula), avançando para mais uma (no total, pegavam-se as duas primeiras aulas).

É interessante verificar que, em alguns dias, algumas crianças, curiosas, manuseavam seus livros, enquanto Lúcia explicava oralmente. Percebe-se que elas estavam bem distantes, ao mexer, remexer, folhear as páginas, “viajar” com as fotos e as ilustrações contidas no livro. Algumas nem prestavam atenção ao que a professora dizia e folheavam o livro didático livremente.

“Eles me ensinam muito, querem participar, se interessam, sim”.

A professora sempre aproveitava o conteúdo para introduzir algumas discussões e questões cotidianas, do senso comum, próximas da vida dos alunos ou que constituam seus conhecimentos prévios. E ela obtém a participação de muitos deles nesses momentos. Quando trabalhou o mapa político da Europa na época da Copa 2006, por exemplo, aproveitou para falar com um aluno cujo tio mora em Portugal. No estudo das regiões brasileiras, ela comentou que algumas pessoas afirmam: “– Eu sou do Ceará, venho do Norte”; mas na verdade estão querendo dizer que são do Nordeste.

“É que Norte é senso comum. Mas olha o mapa e a legenda. Qual a cor do Ceará? Do Norte ou do Nordeste, gente? Do Nordeste, né.”

Lúcia tinha o costume de sempre circular pela sala. Em todas as observações, não foi verificado um momento sequer que ela tenha se sentado à sua mesa. Assim que terminava de transmitir o conteúdo oralmente ou escrever na lousa, e chegava o momento de os alunos fazerem alguma atividade escrita ou copiar no caderno, ela já começava a circular. Olhava cada um, de carteira em carteira, para esclarecer dúvidas, corrigir, verificar. Para ela isso já constituía estratégia de avaliação; era assim que conseguia examinar o grau de aprendizado, dificuldades e limitações de cada aluno. Nessa atividade com o mapa político do Brasil, por exemplo, depois de circular pela sala, ela logo percebeu

a dificuldade que os alunos estavam tendo para completar a parte superior do mapa que não havia saído no mimeógrafo. Então, foi até a lousa para explicar como fazer, pois alguns não estavam conseguindo completar só com base no livro didático. Ela foi explicando como proceder, desenhando essas partes na lousa (faltava completar o traçado de AM, PA, RR e AP).

De acordo com Lúcia, seus alunos apreciam atividades lúdicas e que envolvam pintura e recorte. Isso também envolve pintar e recortar o mapa. Para ela, o livro didático não pode se afastar desse universo do que a “criança curte”, e deveria propor, sempre que possível, atividades como essas, as quais os alunos assimilem facilmente e façam com mais prazer.

“Porque eles aprendem; se não aprendem na hora [e de imediato], pelo menos estão vendo aquele conteúdo, e atividades assim [desse tipo] ajudam”.

Como as crianças, em geral, gostavam de pintar, ela sempre inseria essa estratégia em atividades com mapas. De fato, em todas as aulas cujo trabalho envolveu localização, inserção de nome dos países e identificação, ela pedia que pintassem o mapa, como modo de envolvê-los.

No trabalho com a casa do aluno (Quadro 10/DC-5 e DC-6), deu-se outro curioso uso do livro didático, em comparação ao protocolo de leitura. No bloco referente à casa, o protocolo pede as seguintes atividades: (ver figuras 14 e 15).

Lúcia desenvolve o conteúdo sobre a casa da seguinte forma: inicia o cabeçalho na lousa; escreve o poema “Caverna”, de Roseana Murray, que ela havia pesquisado e preparado para a aula, como forma de introduzir o assunto de moradias e modos de vida no passado. Lê o poema para seus alunos, trabalha o texto oralmente e introduz o assunto da construção das moradias.

Em seguida, pede para abrir o livro na página 8 (fig. 14), lê o texto introdutório com os alunos e vai explicando, simultaneamente, como era desde a época em que os portugueses chegaram aqui: Será que havia moradias? Só árvores? Como foram sendo construídas as casas? Qual o lado negativo? (tentando chamar a atenção para o aspecto da destruição da natureza). A maioria das crianças se interessa pela questão, pensa nas perguntas que Lúcia vai fazendo e tenta responder. Outras estão desatentas ou fazendo outras coisas (lição de outra matéria, conversando etc.).

Em seguida, ela lê a atividade 1 com os alunos e a explica passo a passo. Depois, registra a atividade na lousa (procurava sempre registrar tudo na lousa). Lúcia escreve o enunciado da atividade 1 (a e b), da página 8⁹⁶.

Figura 14. Bloco de atividades sobre a casa

1
A casa

Observando as paisagens que o homem constrói, podemos descobrir muita coisa sobre sua relação com a natureza e sua organização social.


Neste bloco de atividades, vamos examinar diferentes habitações e verificar o que mostram sobre o modo de vida de seus moradores.

1
Desenhe no seu caderno.

a) A fachada da sua moradia.
b) A planta baixa da sua moradia.

Orientado pelo professor, numere no desenho os cômodos de sua moradia. Faça um quadro-legenda indicando a função de cada um.

2
Observe.



Fachada de moradia de uma aldeia xavante no Mato Grosso

8

Fig. 14. Lúcia desenvolveu apenas a atividade 1 inteira e, em seguida, passou para a atividade 3 da página 10 do livro. Mesmo assim, fez adaptações nesta última, não seguindo à risca o protocolo de leitura indicado.

⁹⁶ Esta aula, com o desenvolvimento apenas da atividade 1 da página 8 do livro, levou o tempo total de duas aulas (50 min. cada) para ser ministrada. Daí o fato de a professora sempre procurar respeitar o ritmo dos alunos, pois afirma que não adianta correr. Por isso mesmo é necessário selecionar tópicos do livro, de acordo com o projeto. O fato é que, para Lúcia, *Trança Criança* não atendeu às suas necessidades. Se fosse escolher mais coisas desse livro para trabalhar, teria de procurar adaptá-las ao ritmo dos alunos e atender ao projeto pedagógico a ser contemplado, o que é muito difícil na realidade do professor, dia-a-dia.

Figura 15. Bloco de atividades sobre a casa (continuação)

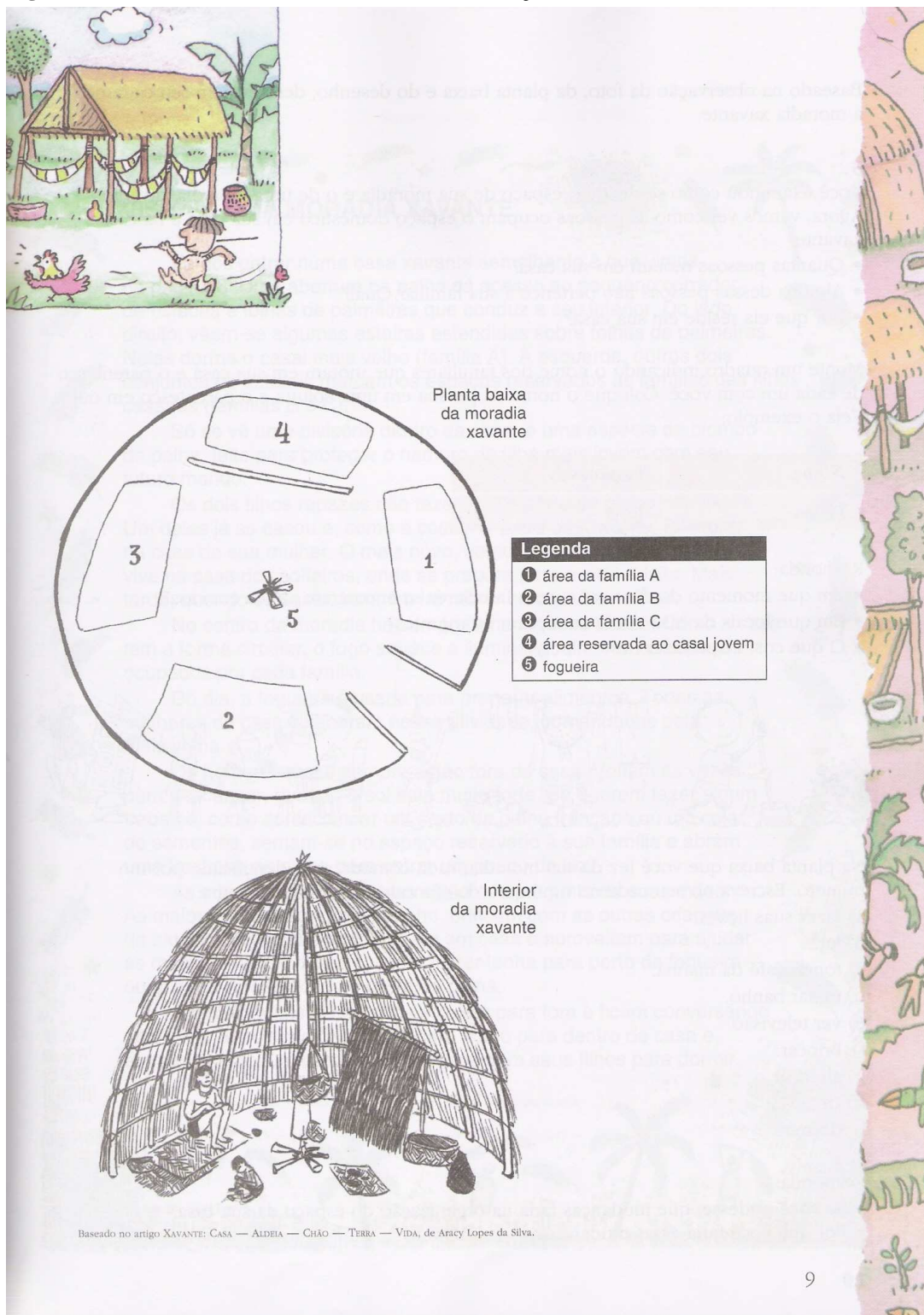


Fig. 15. Continuação da atividade 2 de *Trança Criança*. Lúcia não chegou a desenvolvê-la, mas utilizou as ilustrações para explicar aos alunos o que é planta baixa e para ajudá-los a fazer a legenda da planta baixa da moradia deles. No caso, esta lição do livro serviu como ponto de partida, mas não se desenvolveu conforme o que o livro prescrevia. Lúcia adaptou, para poder manter uma seqüência, integrar as crianças e ajudá-las a assimilar um assunto de difícil compreensão (planta baixa). Tudo isso revela as dimensões sociais e individuais de leitura e de uso do livro; as relações entre o esperado e o construído em classe.

Na atividade 1, alguns alunos tiveram dificuldade de compreender o que é “fachada” da casa e “planta baixa”. Lúcia pede a participação de outras crianças, que se põem a explicar: “Fachada é a casa vista de frente”. Para planta, Lúcia teve de explicar pausadamente e desenhar um pouco na lousa para tornar o assunto mais concreto (levou bastante tempo até que as crianças entendessem o que é planta baixa) :

“É como se visse a casa de cima, sem o telhado. A planta é a casa com os cômodos, a divisão dos quartos. Igual a gente vê em folhetos de propaganda de prédios.

(...) Olhem a planta da moradia xavante, na página 9 [fig. 15]. É como se fosse vista de cima”.

Lúcia usou a ilustração da moradia xavante para contextualizar a sua explicação de planta baixa e de legenda da planta, e não para fazer a atividade 2 propriamente, tal qual indicada no livro (figuras 14 e 15)⁹⁷.

Na aula seguinte (quadro 10/DC-6), era o momento de trabalhar a legenda da planta da moradia do aluno (o último item da atividade 1, página 8 – “Orientado pelo professor, numere no desenho os cômodos...” – fig. 14). Para associar e ter um exemplo, Lúcia explicou pausadamente como se chegou à elaboração da legenda da planta da moradia xavante, na página 9 do livro (fig. 15):

P (professora)- Então, na aula passada nós estávamos vendo sobre a casa, certo? Vocês fizeram, vocês perceberam lá no livro... Abre o livro na página que tem a casa...

A (aluno) - Dos índios.

P - ...dos índios, aqui ó, na página 8. Nós percebemos aí uma moradia, uma fachada de uma aldeia xavante. Viram aí? Aí o que nós fizemos? Aqui na página 9, tem a planta, como é a divisão do espaço dentro dessa aldeia. Então tem uma legenda. Observa a legenda da página 9. (...) Foi feito assim, ó, vive só uma família dentro dessa aldeia?

A - Não.

P - Quantas famílias moram aí?

A - Um monte.

A - Quatro ou cinco.

P - Moram várias famílias. Então como é dividido o espaço, ó, vamos ver? Número 1, procura o número 1 no desenho. O que é? É a área da família...

A - "A".

⁹⁷ Para fazer a atividade da planta, seria importante ter trabalhado antes visão lateral, oblíqua e vertical dos objetos para depois passar ao trabalho com planta, na qual os elementos estão na visão vertical. Essa passagem não é comunicada no livro da 4ª série, nem no Manual do Professor, e a professora não sabia dizer se isso foi trabalhado em volumes anteriores, porque na 3ª série o livro *Trança Criança* também foi pouco usado. Pelo que se lembrava, a alfabetização cartográfica e elementos da cartografia também foram pouco desenvolvidos no ano anterior. Segundo Lúcia, “cada ano é um ano”; o planejamento deve ser pensado ano a ano, não dá para remeter às séries anteriores.

P- "A". Então significa que é a primeira família que mora aí, certo? O número 2, a área da família...

A - "B".

P - Número 3...

A - Área da família "C".

P - A área da família "C"; então quantas famílias moram nesta aldeia que está mostrando aí?

A - Três.

P - Três famílias. Aí depois no número 4, que é o número 4?

A- [Falam juntos]

P - É uma área reservada pro casal jovem, pra eles namorarem, né? Então aqui, olha, eles dividem, olha no desenho debaixo. Eles põem uma divisória, né, pra não ficar namorando na frente dos outros.

A - Aqui no 4, é?

P - Isso, no número 4. E depois aqui, o 5 é o quê?

A - A fogueira.

P - A fogueira é no centro da aldeia, né?

A - No meio.

P - Isso, no meio, pra poder servir pra todas as famílias. A casa de vocês, a nossa casa hoje é assim?

A - Não.

P - Tem várias famílias lá dentro?

A - Não.

P - Não, é diferente. Então o que vocês fizeram? Vocês fizeram na aula passada o desenho da fachada da casa de vocês. Eu tô falando, eu tô fazendo revisão da aula que eu passei pra gente poder começar a aula de hoje. Eu gostaria que vocês prestassem atenção. André, não é pra fazer aviãozinho, tá? É pra prestar atenção! Então, vocês fizeram o desenho da fachada da casa de vocês. Então a fachada é como ela é por...

A - Fora.

P - Então, veja o desenho da fachada aí da aldeia. Olha lá, como que ela é por fora [fig. 14 – página 8]. Vocês fizeram a de vocês, como ela é por fora. Depois, aí no livro, você viram como que é por dentro, a planta baixa, ou seja, como vocês vêm internamente. Aí eu pedi pra vocês fazerem a planta também da casa de vocês, ou seja, onde que é o quarto, onde que é a cozinha e vocês fizeram. Eu pedi pra vocês fazerem, colocarem os nomes de onde era cada coisa. Essa legenda aqui, essa legenda tá por números, certo? Essa da casa dos índios. A de vocês eu pedi pra que colocassem o nome. Então, embaixo de cada cômodo, de cada parte da casa de vocês, vocês vão numerar. Então, número 1, número 2... pra nós fazermos a legenda de vocês.

[Aluno levanta uma dúvida.]

P - É aqui no desenho. Ó, é dentro do desenho da planta baixa, dentro do desenho dos cômodos, vocês vão pôr números, vão numerar. Onde que é a parte número 1, número 2, número 3...

A - Dentro da casa?

P - Isso, dentro da casa. Por exemplo, a cozinha eu coloquei número 1, o banheiro número 2, o quarto número 3 e assim por diante. Pode colocar, numera a planta aí, no próprio desenho, dentro do desenho. Então dentro do desenho você numera, onde que é o banheiro, o quarto... mesmo que seja um cômodo só.

[Alunos numeram as plantas e conversam]

P – Então, ó, a legenda vocês vão colocar o número, por exemplo, onde vocês puseram o número 1 vocês vão escrever que cômodo que é, se é a cozinha, se é o banheiro, se é o quarto ou é o quê, tá? Então vai completando, tá? Onde vocês puseram o número 2 é o quê, é a cozinha, é o banheiro, onde tiver o número 3... Até onde tiver aí, quantos cômodos têm na sua casa.

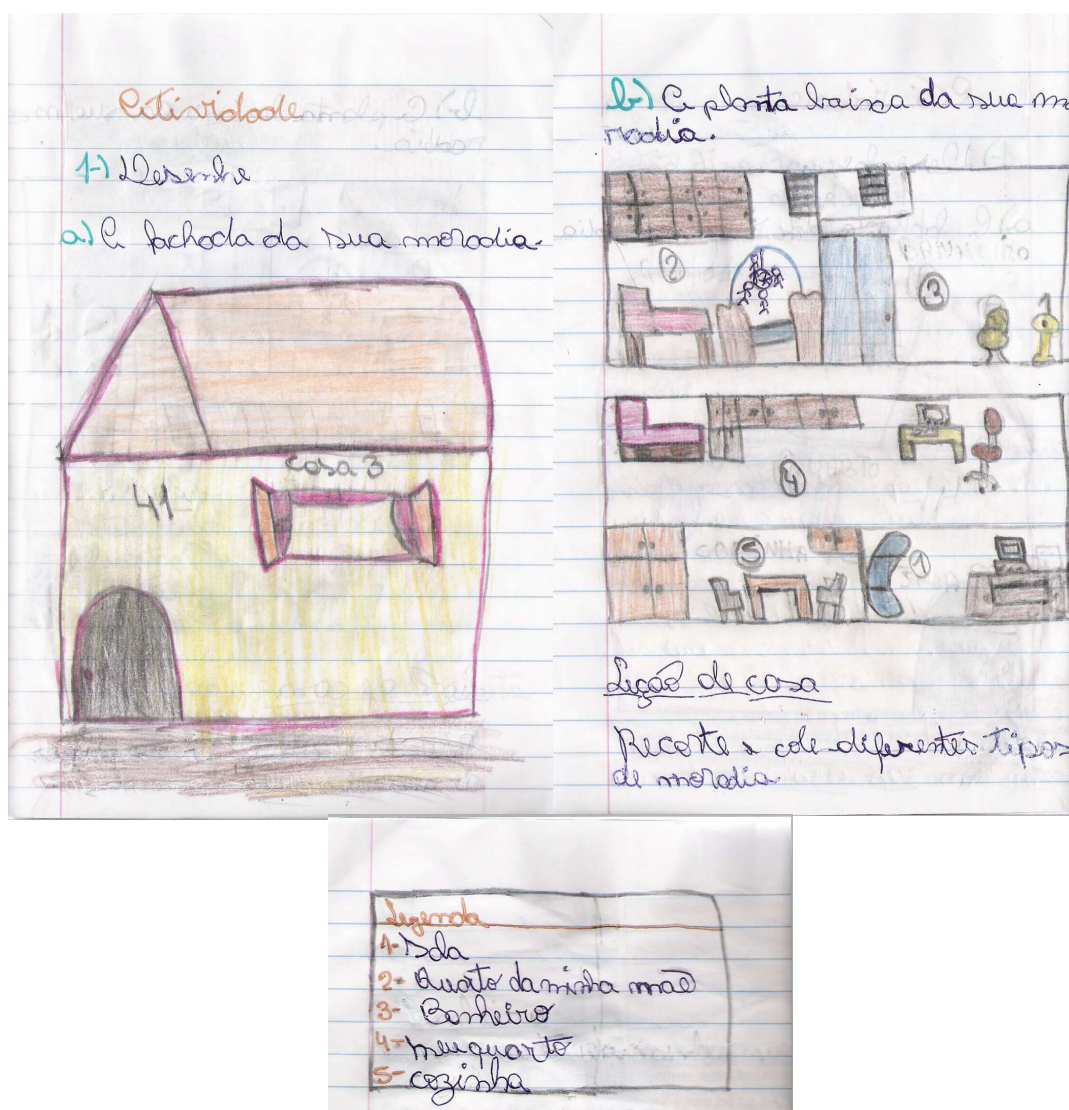
[Alunos fazem a legenda e conversam]

[Sinal toca]

(Transcrição de DC-6; 17/05/2006)

Conforme instruções de Lúcia, os alunos numeraram os cômodos da casa na planta baixa que elaboraram e fizeram a legenda dessa planta (identificando os números com o cômodo da casa). Veja as figuras:

Figura 16. Caderno de aluno (fachada da casa, planta baixa e legenda da planta)



Em seguida ao trabalho da legenda dos cômodos, Lúcia desenvolveu a atividade 3 da página 10 do livro *Trança Criança*, mas não exatamente como consta do protocolo e nem da forma como se pede exatamente. Veja a figura 17, mais adiante, indicando o protocolo de leitura.

(Transcrição de DC-6)

P - Vamos lá. Então aqui na página 10 [figura 17], os outros podem seguir comigo aqui, ó. Número 3 lá em cima: “Você examinou como se divide o espaço da sua moradia e o de uma moradia de xavantes. Agora vamos ver como as pessoas ocupam o espaço doméstico, ou seja, da casa, né, em sua casa e na casa xavante”. Então, tem diferença da casa deles pra nossa?

A - Tem.

P - Muita, né? Então nós vamos responder essa perguntinha aqui ó: “Quantas pessoas moram...” [atividade 3, primeiro item – ver fig. 17]. Vamos lá, então: “Quantas pessoas moram...” Pode copiar a pergunta. “Quantas pessoas moram em sua casa?”

A - Seis.

A - Contando com a gente, prô? [prô é professora; é como os alunos a chamavam]

P - O que, José?

A - Contando com a gente?

P - Ué, lógico! Contando conosco. Nós também moramos na nossa casa! Todos que moram com vocês.

A - E depois, prô?

P - “Algumas dessas pessoas não pertence à sua família? Qual?”. Gente, é pra copiar a perguntinha e pôr a resposta. “Algumas dessas pessoas não pertencem à sua família?” Pula uma linha e responde. Porque às vezes mora um tio, mora uma prima... Aí é uma pessoa que não é assim da sua família: pai, mãe e irmão.

[Alunos conversam e respondem às perguntas]

A - Eu posso colocar minha tia? Ela mora lá comigo.

P - Se ela mora com você, então vai entrar ela aqui, ó, na questão. Aí depois vem: “Por que ela reside com você?” O que é *reside*?

A - Morar.

P - Morar. Então por que essa pessoa mora com vocês?

A - E se não tiver?

P - Se não tiver, não tem ninguém.

A - Põe não?

P - Não, não precisa pôr não. Deixa sem resposta.

[Alunos conversam e tiram dúvidas com a professora]

P - Vamos lá, aí nós vamos fazer o...

[Discute com uma aluna que, impaciente, não espera a professora explicar e já quer resolver logo a atividade. Lúcia afirma que não terminou ainda a sua explanação, pede que deixe terminar a idéia.]

Tem que esperar concluir pra entender. Então, aqui, nessa questão nós vamos montar, vocês vão montar um quadro com as pessoas que moram na sua casa. Então tem que pôr o nome da pessoa aqui e na frente o grau de parentesco que ela tem com você. O que seria esse grau de parentesco? É o que ela é tua. Aqui [mostra a primeira coluna] vai ser todos os que moram na sua casa. Então, por exemplo, eu vou fazer o meu [e escreve o mesmo quadro na lousa]. Na minha casa moram: o Mauro, que é o meu marido, o Marco, que é o meu filho, né? E a Natália, que é a minha filha.

A - Professora, você colocou marida.

P - Marido!

A - Hahahahá...

P - Então, esse seria o quadro da minha casa. Agora, cada um vai ter o da sua. Por exemplo, aqui na minha casa somos em quatro: eu, meu marido e meus dois filhos. Aí aqui, se tem alguém que mora com vocês tem que entrar lá: é a tia, é a avó, é não sei quem, tem que entrar do mesmo jeito, porque mora na casa.

[Alunos fazem o quadro e conversam; a professora circula pelas carteiras, chama a atenção de alguns, corrige e tira as dúvidas]

Figura 17. Página 10 de *Trança Criança 4ª série*

Baseado na observação da foto, da planta baixa e do desenho, descreva em seu caderno a moradia xavante.

3
Você examinou como se divide o espaço de sua moradia e o de uma moradia xavante. Agora, vamos ver como as pessoas ocupam o espaço doméstico em sua casa e na casa xavante.


- Quantas pessoas moram em sua casa?
- Alguma dessas pessoas não pertence à sua família? Qual?
- Por que ela reside em sua casa?

Monte um quadro indicando o nome dos familiares que moram em sua casa e o parentesco de cada um com você. Coloque o nome da pessoa em uma coluna e o parentesco em outra. Veja o exemplo:

Nome	Parentesco
Flávia	irmã

Responda:

- Em que momento do dia você e seus familiares se encontram juntos em casa?
- Em que locais da casa vocês costumam estar juntos?
- O que costumam fazer nesses locais?



Na planta baixa que você fez da sua moradia, cada cômodo está identificado por um número. Escreva no seu caderno o número do cômodo onde você costuma:

- a) fazer suas lições.
- b) ler.
- c) tomar café da manhã.
- d) tomar banho.
- e) ver televisão.
- f) brincar.
- g) almoçar.
- h) jantar.
- i) dormir.

Responda:

- Se você pudesse, que mudanças faria na organização do espaço da sua casa?
- Por que você faria essas mudanças?

10

Fig. 17. Em algumas questões indica-se para responder no caderno, em outras, pressupõe-se que é oralmente. Lúcia trabalha toda a atividade 3 com as crianças oralmente, explicando-a, adicionando idéias e orientações, mas pede que os alunos copiem e respondam tudo no caderno.

Depois de fazer o quadro com os nomes dos familiares, Lúcia pede para inserir e completar as questões do livro que estão embaixo do quadro da página 10 (fig. 17). Os alunos copiam e respondem no caderno só as perguntas. No caderno de aluno, após a elaboração do quadro (nome/parentesco), ficou registrado assim:

Quadro 11. Registro no caderno escolar (atividade 3 de *Trança Criança*, p. 10)

Em que momento do dia você e seus familiares se encontram juntos em casa?

R:

Em que locais da casa vocês costumam estar juntos?

R:

O que costumam fazer nesses locais?

R:

Escreva onde você costuma:

a) fazer suas lições:

b) ler:

c) tomar café da manhã

d) tomar banho

e) ver televisão

f) brincar

g) almoçar⁹⁸

h) jantar

i) dormir

⁹⁸ Ao analisar o diário de campo (registro da aula), percebe-se que a professora suprimiu o item g) da atividade, não o colocando na lousa. Mas nos três cadernos escolares observados, o item g) consta, pois as crianças tinham o livro consigo, não seguindo exatamente o que Lúcia registrou na lousa.

A disponibilidade dos livros escolares é um fator que influencia o que se sucede nas aulas. ROCKWELL (2001) afirma que, no caso de livros escolares, pressupõe-se a existência de exemplares idênticos para todos os alunos como condição para realizar a leitura simultânea. A existência de exemplares em sala pode limitar ou modificar as possibilidades de uma leitura de acordo com o protocolo esperado. Em certas épocas e lugares os materiais escolares são propriedade da escola e utilizados apenas em classe; em outros casos, os alunos possuem seus próprios livros, podendo usá-los na sala e levá-los para casa e a comunidade, onde são objetos de diversos usos. Nesse sentido, a disponibilidade do livro escolar interfere no protocolo da lição e no que se sucede em sala. Ao chamar a atenção de Lúcia, por exemplo, de que o mapa da página 29 [fig. 11] era melhor (e maior) para aquela situação do que o que ela havia sugerido, o aluno demonstra que, ao ter livro em mãos, podia folheá-lo, *antecipar-se*, prever coisas, não prestar atenção na aula, ou preferir ver livremente outros elementos, como as ilustrações.

Procurou-se, neste item, dar exemplos de maneiras de ler (e de usar o livro); estes não se reduzem aos modelos propostos e prescritos. São exemplos que mostram justamente o que se sucede nas aulas e sua relação com os protocolos de leitura do livro didático. Tais protocolos não impedem a liberdade do leitor ou, em alguns casos, podem freá-la.

Conforme sustenta CHARTIER, diversos elementos do contexto condicionam e orientam as maneiras de ler: o espaço, a luz, o mobiliário, os objetos e recursos da sala – tudo isso influencia a maneira de ler. Para reconstruir e comparar práticas de leitura, também é pertinente considerar as pessoas presentes: as que estão autorizadas a ler, as que se dispõem a escutar ou responder à leitura ou também interpretar e comentar o texto. No caso da sala de aula observada, é sempre Lúcia quem realiza a leitura das questões propostas no livro didático, trabalha oralmente a interpretação de textos e de atividades, adapta palavras e frases para uma linguagem mais simples, ao perceber que as crianças não entendem. Ela procura fazer perguntas (“explica e contextualiza perguntando”), como forma de conseguir a participação dos alunos. Alguns deles ouvem, respondem, tiram dúvidas e procuram fazer as atividades solicitadas; outros não seguem à risca o que a professora fala. Apesar de haver momentos de conflito, percebe-se em geral a interação e a tentativa de diálogo entre as partes.

Nos ambientes escolares, a maneira de ler pode ser bem variada, assim como as formas com que o professor retoma o texto, desde a prática de narrar uma história usando dramatização, entonação de voz e perguntas de compreensão do texto, até vincular a lição com as experiências cotidianas dos alunos, ou ainda falar de acontecimentos do passado em comparação com o presente. No caso de Lúcia retomar o conteúdo da aula anterior é uma prática constante, como foi possível constatar.

Chartier ressalta que qualquer atuação de um guia implícito de uma lição deixa uma margem ampla para elaboração e transformação. Os professores têm a liberdade de selecionar e ampliar os discursos textuais; os alunos, dependendo do grau de participação, também podem inventar suas próprias linhas em vez de repetir o texto prescrito.

As obras – mesmos as maiores, ou sobretudo as maiores, não têm sentido estático, universal, fixo. Elas estão revestidas de significações plurais e móveis, que se constroem no encontro de uma proposição com uma recepção. (...) Certamente os criadores, os poderes ou os *experts* sempre querem fixar um sentido e enunciar a interpretação correta que deve impor limites à leitura (ou ao olhar). Todavia a recepção também inventa, desloca e distorce.

Produzidas em uma ordem específica, que tem as suas regras, suas convenções e suas hierarquias, as obras escapam e ganham densidade, peregrinando às vezes na mais longa jornada através do mundo social. (CHARTIER, 1994, p. 9).

Os usos que Lúcia fez do livro transgridem o protocolo explícito e implícito, que supunha ora atividade escrita, ora atividade oral. Lúcia explica a atividade oralmente, mas pede aos alunos que a respondam no caderno. A lição é elaborada por autores ou editores, sujeitos que procuram direcionar as atividades e o texto aos alunos, mas podem não conhecer muito bem a situação em classe. Nas mãos do leitor, o texto escrito pode se transformar completamente ou ser usado para um fim totalmente diferente. Autores e editores podem imaginar que atividades e textos sejam adequados para atingir o objetivo e “falar à criança”, com base na representação que possuem do leitor. Ou podem imaginar que seus textos tenham boas condições de “passar na avaliação de livros”. Da mesma forma, sujeitos que atuam na elaboração do *Guia de Livros Didáticos* e têm uma representação de ciência geográfica podem supor que a simples publicação dos critérios, das resenhas e a divulgação dos mesmos aos professores já seriam suficientes para “falar” ao público escolar por meio das prescrições.

Conforme considera Roger Chartier, a apropriação do leitor tem seu limite, mas, ao mesmo tempo, é uma produção inventiva, uma forma de construção conflitante de sentido. Todavia não importa apenas a *diversidade* de usos e sentidos, mas a *maneira* como a apropriação social entra em jogo em processos que hierarquizam, classificam, consagram ou desacreditam os bens culturais.

Neste sentido é que interessa observar e analisar a concepção da professora em relação à disciplina Geografia e ao livro didático utilizado, num contexto em que o MEC, através do PNLD e do *Guia de Livros Didáticos*, “hierarquiza, classifica, consagra ou desacredita os bens culturais”, no caso, os livros escolares.

Colocar “os avanços da ciência geográfica, os resultados da melhoria consistente do livro didático, o parâmetro de qualidade de ensino/aprendizagem *ao alcance do professor*” seria condição suficiente para que ele se aproprie do “discurso vigente”, ou possa ao menos entender esse discurso para então poder se posicionar⁹⁹? É preciso

⁹⁹ As resenhas dos *Guias de Livros Didáticos* são disponibilizadas ao professor. Mas a maior parte não lê as resenhas do *Guia* ou desconhece o PNLD, conforme pesquisas mencionadas neste trabalho e pelo que se pôde verificar com o relato de Lúcia. Há demanda enorme de trabalho e pouco tempo de concretização para as ações, como o tempo de escolha no PNLD 2007 – em apenas duas HTPC. Não é tempo suficiente para fazer uma leitura do *Guia*, e isso considerando todas as disciplinas. Para as professoras acaba sendo mais prático – e também mais adequado na visão delas – analisar diretamente os exemplares enviados pelas

considerar vivências, práticas, subjetividades, limitações, sobrecargas e obstáculos vividos diariamente na sala de aula para analisar se ações desse tipo, que legitimam e classificam os bens culturais, bastariam e substituiriam com facilidade a “teia de significados e representações que os sujeitos (no caso, a professora Lúcia) tecem” ao longo dos anos.

A cultura escolar permite reconhecer que em todo momento está aberta a possibilidade de invenção cotidiana de novos usos e sentidos (para as práticas) e para os textos recebidos, sejam eles quais forem.

No caso da distância estabelecida entre a prática das professoras da escola e o *Guia de Livros Didáticos*, por exemplo, pode-se refletir inclusive sobre a distância entre o universo escolar e a ciência geográfica, conforme embates sobre a disciplina escolar (item exposto em 2.2 deste trabalho). Estando em questão a forma de conceber a disciplina Geografia e seus objetivos de ensino, as representações e significações de atores e sujeitos envolvidos com o livro didático, tem-se espaço para refletir sobre esse tema.

Para BITTENCOURT (2005) essa discussão, séria e polêmica, relaciona-se com concepções complexas sobre a escola e o saber que ela produz e transmite, sobre o papel e o poder do professor e dos sujeitos externos à vida escolar na constituição do *conhecimento escolar*.

Muitos estudiosos têm-se dedicado aos problemas epistemológicos enfrentados pelas escolas, como a aprendizagem e a apreensão de conceitos, os critérios para a seleção de conteúdos e métodos de ensino, as formas pelas quais os alunos interagem com o conhecimento adquirido por intermédio das mídias, entre outros. Em muitos desses estudos, foi necessário deter-se sobre a concepção de disciplina escolar (...) (BITTENCOURT, 2005, p. 35).

Conforme afirma a autora, os debates mais significativos em torno da concepção de disciplina escolar têm sido realizados por pesquisadores franceses e ingleses, com divergências importantes entre eles. As posturas acerca do conhecimento escolar são conflitantes, notadamente entre os defensores da idéia de disciplina como “transposição didática”, da qual Yves Chevallard é considerado um expoente, e os que concebem disciplina como uma “entidade” autônoma, um campo de conhecimento autônomo, caso do pesquisador francês André CHERVEL (1990).

Para certos educadores franceses e ingleses, a disciplina escolar é concebida como elemento decorrente das ciências de referência, que são produzidas e ensinadas em

editoras, que podem ser manuseados, e não o *Guia*. Então, nesse caso, o acesso (a simples disponibilização do *Guia*) não é condição de conhecimento e apropriação.

universidades e instituições acadêmicas, originárias de pesquisas com rigor metodológico e científico. Assim, consideram-na como um instrumento de vulgarização do conhecimento científico, uma concepção designada por Chevallard como “transposição didática”. Para este o conhecimento reproduzido pela escola se forma mediante o conjunto de agentes sociais externos a ela – como técnicos educacionais e autores de livros didáticos. São eles que garantiriam à instituição escolar o fluxo e as adaptações dos saberes provenientes das ciências de referência, produzidas pela academia. A vulgarização do conhecimento científico, a transposição para a escola, dependeria, assim, da didática. Uma “boa” didática teria como objetivo, portanto, evitar a distância da produção científica-acadêmica e transpor, com um bom método, o conhecimento lá produzido e a ser adequado à instituição escolar. Nessa perspectiva o saber acadêmico-científico legitimaria as disciplinas escolares.

[...] tal concepção é responsável pela atribuição de *status* inferior aos saberes escolares das séries iniciais do ensino fundamental, por estarem desvinculados, sobretudo em razão da formação dos docentes, da “ciências-mães” acadêmicas.

(...)

Segundo esse ponto de vista, a escola é o lugar de recepção e de reprodução do conhecimento externo, variando sua eficiência pela maior ou menor capacidade de transpô-lo e reproduzi-lo adequadamente. A figura do professor aparece então como um intermediário desse processo de reprodução, cujo grau de eficiência é medido pela capacidade de gerenciamento das condições de adaptação do conhecimento científico no meio escolar. (BITTENCOURT, 2005, p. 37).

Já na concepção de disciplina escolar como entidade específica, conforme elucidada André Chervel, não haveria mera transposição didática da ciência de referência, mas a existência de uma teia de outros saberes e conhecimentos que revelam diferenças mais complexas entre a forma de conhecimento científico e a forma de conhecimento escolar. Nessa perspectiva, chamam a atenção para o papel do conhecimento para além da ordem epistemológica, mas como instrumento de poder de determinados setores da sociedade.

As críticas à “transposição didática” não se restringem, portanto, ao estatuto epistemológico das disciplinas escolares, mas incidem igualmente sobre o papel que tendem a desempenhar na manutenção das desigualdades sociais. (BITTENCOURT, 2005, p. 38).

Chervel, fazendo crítica mais incisiva à concepção de “transposição didática”, afirma que a disciplina escolar deve ser estudada em contexto histórico, considerando o

papel da escola em cada momento. A instituição escolar é vista como um lugar de produção de um saber próprio, muitas vezes irreduzíveis às ciências de referência. Nesse sentido, as disciplinas escolares não se constituem em simples métodos, mas devem ser examinadas como elemento integrante da *cultura escolar*.

Na mesma linha, JULIA (2001), ao mencionar o estudo daquilo que se chama *disciplina escolar*, sustenta que estas não são nem uma vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, do conhecimento científico, mas um produto específico da escola, o que evidencia o caráter criativo do sistema escolar. O conhecimento aí produzido insere-se no interior de uma *cultura escolar*, e as disciplinas escolares formam-se justamente no interior dessa cultura, tendo objetivos próprios e muitas vezes *irreduzíveis* aos da “ciência de referência”. E assim devem ser analisadas para que se compreendam as relações estabelecidas com o exterior, com a cultura geral da sociedade. Os conteúdos escolares não são vulgarizações ou simples adaptações de um conhecimento produzido em “outro lugar”, mesmo que tenham relações com esses outros saberes ou ciências de referência.

Segundo Julia, as disciplinas escolares são inseparáveis das finalidades educativas e constituem um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados. O estudo histórico das disciplinas escolares mostra que os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática imposta de fora. Ele sempre tem a liberdade de questionar a natureza de seu ensino, por mais que a corporação exerça uma pressão. A única restrição exercida sobre o professor é o grupo de alunos que tem diante de si (os saberes que funcionam e os que não funcionam)¹⁰⁰.

As representações, práticas e experiências compartilhadas por Lúcia, e que podem se juntar a outros casos, revelam justamente essa questão. De que no interior daquela escola, e de outras, pesam as decisões dos docentes, suas vivências internalizadas, dificuldades e subjetividades, que orientam as práticas e decisões que dão significado às ações. Conforme dito, os agentes escolares internos dispõem de uma liberdade de manobra, porque a escola não é unicamente o lugar da rotina e da coação, e o professor não é o agente de uma didática imposta de fora. Em vários momentos Lúcia afirma que, na escolha

¹⁰⁰ André Chervel e Dominique Julia concebem a *cultura escolar* como uma possibilidade de estudo das disciplinas escolares. Dominique Julia (2001), ao discorrer sobre os conteúdos ensinados daquilo que se denomina *disciplina escolar*, adverte que o manual escolar não é nada sem o *uso* que dele for realmente feito, seja por professor ou aluno.

de livros, não pesa o que os órgãos do governo pensam, o número de estrelas do livro ou as resenhas propriamente. “Eles não estão na sala e não sabem o que acontece”. Para ela a Geografia que considera válida é a que ela aprendeu na escola, e não à do livro didático. Tem de ser acessível para os alunos, e não um discurso difícil de entender.

Assim, o professor pode questionar a natureza de seu ensino e o ensino como um todo por mais que haja pressões externas e da instituição. Se a única restrição que sofre é o grupo de alunos que possui ou as próprias limitações, isso pode justificar, em muitos casos, a sua escolha de livros didáticos, o não uso desses materiais, a seleção de conteúdos e de estratégias que funcionam e não funcionam, independentemente das rubricas “bem” ou “mal”; “certo” ou “errado”.

E, conforme se demonstrou no desenvolvimento do projeto pedagógico geográfico da escola, pode-se pensar que o conhecimento ali produzido insere-se no interior de uma *cultura escolar*, e que as disciplinas escolares acabam tendo objetivos próprios e muitas vezes *irredutíveis* aos da “ciência de referência”, valorizadas e preconizadas pelo MEC na avaliação dos livros.

Vozes, discursos e legitimações; práticas e representações; conhecimento, significado e apropriação...

Talvez por este ângulo possa se compreender minimamente as relações estabelecidas entre a escola e o exterior, ou as distâncias entre o que se pretende e o que se faz, entre normas, discursos e práticas.

Talvez por este ângulo também seja possível refletir sobre a complexidade de um objeto cultural fabricado, situado no conflito entre a finalidade educativa e o lucro, produto de política pública de distribuição, como é o caso do livro didático.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho permitiu verificar um conjunto de práticas e representações de atores da cadeia do livro didático: avaliadores de Geografia do PNLD 2004; indústria editorial, com ações que caracterizam a materialidade do livro; e professora e alunos, que utilizaram o livro *Trança Criança* na sala de aula.

Trata-se de um percurso investigativo que possibilita refletir também sobre diversos aspectos inerentes ao livro didático, como currículo, editoração e política (PNLD). Sobre esse último aspecto, o da política, fazemos agora algumas reflexões e considerações finais.

6.1. Escolha e uso do livro didático

Embora seja um estudo de caso, a pesquisa na escola pública revelou problemas e dificuldades que podem ocorrer em várias escolas do país, em diferentes situações e contextos sociais.

As professoras não participaram da escolha do PNLD 2004, mas tiveram de usar o livro *Trança Criança*, que era o que havia chegado até a escola naquele ano letivo.

Segundo relatos das professoras e da direção da escola, houve problemas também no preenchimento da ficha de seleção do livro, já que houve orientação predeterminada da Secretaria de Educação do Estado sobre qual obra selecionar, no caso, a que tinha o menor número de páginas dentre as coleções mais bem avaliadas. Por não ter sido um livro escolhido pelas professoras, ele foi pouco usado na sala de aula.

Outro aspecto que pode ser apontado com a pesquisa refere-se à materialidade do *Guia de Livros Didáticos de Geografia*, que se mostrou inadequado no processo de escolha por conter linguagem difícil da área em questão, por vezes inacessível para o professor polivalente do Ensino Fundamental I. Além disso, o *Guia* contém muitos números de páginas, é um material extenso para ser lido e discutido em poucas reuniões de trabalho pedagógico, destinadas à escolha das coleções. Assim, o *Guia* precisa ser repensado como um material que esteja mais de acordo com as rotinas escolares, tendo em vista as dificuldades de uso e leitura desse material¹⁰¹.

Em relação aos protocolos de leitura do livro, estes foram usados de forma diferente do que continham os enunciados, demonstrando que a prática escolar ocorre de acordo com os objetivos do professor e que depende também do grupo de alunos. Assim, os protocolos

¹⁰¹ Entre outras dificuldades relatadas pela professora nesta pesquisa, convém mencionar a necessidade de orientações técnicas (OTs) não só nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, como também nas demais disciplinas, como História e Geografia, que envolvem conteúdos e abordagens extensos e diversificados.

de leitura são modificados, adaptados e usados de acordo com o público e os objetivos docentes.

6.2. O conceito de disciplina escolar e a cultura escolar

A disciplina de Geografia foi desenvolvida de acordo com as práticas e representações da professora e não de acordo com o que o livro didático ou as orientações do MEC traziam, demonstrando que o trabalho com a disciplina pode depender muito mais dos objetivos docentes estabelecidos do que dos objetivos da ciência de referência.

Isso nos faz pensar no debate entre Chervel e Chevallard sobre o conceito de disciplina escolar. Pode-se dizer que, para os avaliadores do MEC, a disciplina escolar esteja sendo pensada como uma transposição didática da ciência de referência, ao passo que a observação na sala de aula nos alerta para o fato de que a disciplina escolar é muitas vezes irredutível aos objetivos da ciência de referência, tendo portanto uma dinâmica própria, pertencente ao âmbito da cultura escolar, como defende André Chervel. Talvez por esse ângulo seja possível compreender as distâncias estabelecidas entre discurso oficial e prática escolar.

6.3. Por uma política de livros dialógica

Após essas considerações, podemos afirmar, portanto, que uma política de livros necessita ser pensada **junto com** as escolas (dialógica) e não **para** as escolas (monológica), em virtude do que caracteriza a dinâmica escolar.

A rotina, as dificuldades e características do âmbito escolar apontam para a necessidade de construir uma política que não se encerre no domínio das ciências de referência, mas que atinja de fato as escolas e consiga dialogar com elas.

Pode-se dizer que a política não é algo dado pronto, mas precisa ser construída; é ineficaz relegar a segundo plano isso que se denomina **cultura escolar**.

Práticas e representações, discursos, vozes e concepções. Refletir sobre essas questões pode contribuir para tornar a política de livros um processo dialógico em vez de monológico. São questões que, para a área editorial, também não devem ser ignoradas, havendo necessidade, inclusive, de mais reflexões e estudos sobre a escolha e o uso do livro didático nas escolas, dada a complexidade desse objeto. Em sua produção, valores, interesses e conflitos de vários protagonistas em ação estão envolvidos.

É importante desnaturalizar muitas dessas questões. Por mais que se tenha a inserção do livro na lógica do capital, é fundamental que se pense numa política dialógica entre avaliadores, editoras e escolas, para que se tenha um processo crítico, participativo, significativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Obras gerais

ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (Org.). **Comunicação e indústria cultural**. 5. ed. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1987.

BEZERRA, Holien Gonçalves; DE LUCA, Tânia Regina. Em busca da qualidade. PNLD História – 1996-2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **Livros Didáticos de História e Geografia**. Avaliação e Pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 27-53.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos: concepções e usos. Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 1997a. (Coleção **Qualidade do Ensino**; Série Formação do Professor).

BITTENCOURT, Circe M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____(Org.). **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997b. p. 69-90.

BITTENCOURT, Circe M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus A. T.; RANZI, Serlei M. F. (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BITTENCOURT, Circe M. F. Em foco: História, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 472-474, set./dez. 2004.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

BOCCHINI, Maria Otilia e ASSUMPÇÃO, Maria Elena Ortiz. **Para escrever bem**. São Paulo: Manole, 2002.

BOCCHINI, Maria Otilia. Legibilidade visual e projeto gráfico na avaliação de livros didáticos pelo PNLD. In: **Anais do Simpósio Internacional Livro Didático: Educação e História**, São Paulo, 2007. 18 p.

BRUNER, Jerome. O estudo adequado do homem. In: _____. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 15-38.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **Circulação do livro didático: entre práticas e prescrições**. Políticas públicas, editoras, escolas e o professor na seleção do livro escolar. São Paulo, 2003. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora da UnB, 1994.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

CHARTIER, Roger. **Aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, Literatura e História**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 73-78.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. Pasado y presente de los manuales escolares. **Educación y pedagogía**, v. XIII, n. 29/30, p. 209-229, enero-septiembre, 2001.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Os professores e a escolha de livros didáticos de 1ª a 4ª séries: metodologia da pesquisa. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **Livros Didáticos de História e Geografia**. Avaliação e Pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 87-92.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 52, p. 11-24, nov. 2000.

DARNTON, Robert. A palavra impressa. In: _____ . **O beijo de Lamourette**. Mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 109-172.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C. (Org.). **La investigación de la enseñanza**. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989. p. 195-232.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GEERTZ, Clifford. A. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. Em: _____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989. p.13-41 e p. 278-321.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 230-254, 1990.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, p. 159-170, abr. 2000.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**. Aspectos cognitivos da leitura. Campinas, Pontes, 1989.
- LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**. Livro didático e qualidade de ensino, v. 16, n. 69, jan./mar. 1996. 31 p.
- MEKSENAS, Paulo. O uso do livro didático e a pedagogia da comunicação. In: PENTEADO, Heloísa Dupas (Org.). **Pedagogia da Comunicação**. Teorias e Prática. São Paulo: Cortez, 1998. p. 51-75.
- MOLINA, Olga. **Quem engana quem?** Professor x livro didático. Campinas: Papyrus, 1987.
- MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e formação do professor são incompatíveis? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2001. Brasília: MEC/SEF, 2001, v. 1. p. 89-94.
- NOVA ESCOLA, ano XVI, n. 140, mar. 2001, p. 14-20.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo et alii. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.
- ROCKWELL, Elsie. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. **Educación e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 11-26, jan./jun. 2001.
- ROSEMBERG, Fúlvia et alii. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educación e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun. 2003.
- SANTOS, Anabela Almeida Costa e. **Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental**: funções e significados. São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- SCAFF, Elisângela Alves da Silva. O Guia de Livros Didáticos e sua (in)utilização no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 9, n. 15, jun./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev15/Scaff.html>>. Acesso em: 4 out. 2006.
- SILVA, Jeane Medeiros. **A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de Geografia na ótica da análise do discurso**. Uberlândia, 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia.
- SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In: PONTUSCKA, Nídia N.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Orgs.). **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006a. p. 297-311.
- SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **Livros Didáticos de História e Geografia**. Avaliação e Pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006b.

TAKEUCHI, Márcia Regina. **Análise material de livros didáticos para educação de jovens e adultos**. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de. **O processo de escolha do livro didático de Ciências por professores de 1ª a 4ª séries**. São Paulo, 2003. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

WARDE, Mirian Jorge (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação (História e Filosofia da Educação): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

ZAMBONI, Ernesta. **Que história é essa?** Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de História. São Paulo, 1991. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

2. Documentos oficiais

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 166p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para inscrição no processo de seleção de livros didáticos e dicionários na Língua Portuguesa a serem incluídos no Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª séries** – PNLD/2004. Brasília: FNDE/SEF, 2001.

BRASIL. Programa Nacional do Livro Didático. **Guia de Livros Didáticos 2004** – 1ª a 4ª séries. Volume 3 – História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 2003. p. 160-296.

BRASIL. Programa Nacional do Livro Didático. **Guia do Livro Didático 2007** – Geografia Séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2006. 308 p.

3. Livro didático

LUCENA, Ana Lúcia et alii. **Trança Criança: uma proposta construtivista**. Geografia, vol. 4ª série. São Paulo: FTD, 2001. (Livro e Manual do Professor).

ANEXOS

ANEXO 1

Termo de permissão para entrada na escola (pesquisa de observação)

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação

São Paulo, 21 de março de 2006

Prezado(a) senhor(a):

Venho por meio desta apresentar a V.Sa. o(a) aluno(a) _____, que está freqüentando neste semestre a disciplina que ministro no Programa de Pós-Graduação em Educação, na FEUSP.

Tendo por título "*A etnografia aplicada à pesquisa educacional*", esta disciplina tem como um de seus requisitos a realização de um trabalho de observação participante em uma instituição - escola, fábrica, hospital, etc. - ou em grupos informais que reúnam regularmente adultos, jovens ou crianças com finalidade sócio-educativa.

É com esse propósito que estou me dirigindo a V. Sa., no sentido de solicitar sua autorização para que o referido aluno/aluna realize esse trabalho, que se dará através de visitas regulares (uma por semana, ou conforme entendimentos entre ele e V. Sa.), durante as quais ele/ela deverá tomar notas e realizar conversas e/ou entrevistas com as pessoas do grupo em estudo.

Devo lhe adiantar que meu aluno/aluna e eu nos comprometemos a manter em sigilo o nome de todas as pessoas envolvidas, bem como o da instituição ou grupo em estudo. Além disto, esse trabalho ficará circunscrito à disciplina mencionada, não se destinando a nenhum tipo de publicação.

Esperando contar com a sua atenção para este pedido, coloco-me a sua disposição para outros esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,



Profa. Dra. Belmira Oliveira Bueno
Professora Titular da Faculdade de Educação da USP

e-mail: bbueno@usp.br

fores: (11) 3091-3099/3091-2098

ANEXO 2

Grade horária curricular da 4ª série D* – Professora Lúcia

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Matemática	Artes	Matemática**	Matemática	Informática
Matemática	Educação Física	Matemática	Matemática	Português
Proerd	Matemática	Artes	Português	Matemática
Português	Português	Português	Português	Português
Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês
Português	Português	Português	Português	Português
Ciências	Ciências	Geografia**	História	Educação Física

*Conforme mencionado, no momento da pesquisa, eram 5 turmas de 4ª série na escola. Cada turma tinha sua grade horária, montada pela própria professora. Elas tinham liberdade de montar a grade, desde que esta atendesse aos requisitos da matriz curricular do Ensino Fundamental – Ciclo I, da Secretaria do Estado de Educação de São Paulo. Como se vê, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática têm prioridade na grade.

Na entrevista realizada com as cinco professoras (relatado em 2.3), foi comentado que as áreas de Geografia e História sofreram uma diminuição; havia duas aulas para a área (integrada), mas no momento da pesquisa passou a ser só uma para cada, ao passo que em Ciências obteve-se acréscimo de uma aula, passando a ser duas na semana.

** Após a segunda observação em sala de aula, foi combinado que a aula de Geografia seria a primeira do dia, por questão de preferência da professora.

Fonte: Informação obtida no mural da sala dos professores, onde constava ainda o seguinte dado:

Matriz Curricular Ensino Fundamental Ciclo 1

Secretaria de Educação do Estado

Carga horária: 1000 aulas anuais

Lei Federal 9394/96

Resolução CNE/CEB 2/98 e Resolução SE 11/2005 – Anexo 1

Módulo: 40 semanas anuais

São Paulo: 25 aulas semanais/ 5 aulas/dia. Duração: 50 minutos.

ANEXO 3

Ficha de avaliação em Geografia no *Guia de Livros Didáticos 2004*

Ficha de Avaliação Geografia

Código da Coleção:	
Código da LD (Livro do Aluno):	
Código do LDR	
Código do Avaliador	

Abreviaturas: R = Regular, B = Bom, O = Ótimo, LDR = Livro de Destinação Regional, LD = Livro Didático e NA = Não se Aplica

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DA OBRA

ESTRUTURAÇÃO DA OBRA

CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS

Aspectos teórico-metodológicos. No LD, na coleção ou no LDR:	Não	Sim		
		R	B	O
Há coerência entre as opções metodológicas (metodologia de ensino, metodologia da Geografia) expressas no manual do professor e o desenvolvimento dos conteúdos?				
Há estímulo aos vários processos cognitivos básicos tais como: observação, investigação, análise, síntese, criatividade, comparação, interpretação, generalização, criticidade, problematização e memorização?				

Síntese do item:

Noções/Conceitos e informações básicas. No LD, na coleção ou o LDR:	Não	Sim		
		R	B	O
Apresentam-se relações espaço-temporais que possibilitam aos alunos compreenderem a construção histórica do espaço geográfico?				
Permite-se compreender as dinâmicas e processos constituintes do espaço físico?				
Permite-se compreender as dinâmicas e os processos socioespaciais?				
Permite-se articular as relações entre Sociedade e Natureza?				
As informações estão atualizadas?				
As informações estão corretas?				

Síntese do item:

O LD, a coleção ou o LDR estão isentos de erros conceituais ou indução a erros (confusão conceitual, reducionismos, lacunas e/ou simplificações) na:	Não	Sim		
		R	B	O
Elaboração e tratamento de noções e conceitos geográficos básicos?				
Abordagem da espacialidade dos fenômenos?				
Localização geográfica dos fenômenos?				

Síntese do item:

CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

O LD, a coleção ou o LDR (nos textos e ilustrações) estão isentos de preconceitos ou indução a preconceitos de:	Sim	Não
Origem?		
Etnia?		
Gênero?		
Religião?		
Idade?		
Condição socioeconômica?		
Outros?		
A coleção ou o LDR estão isentos de propaganda mercadológica, político-partidária e doutrinação religiosa e ideológica?		
Síntese do item:		

CRITÉRIOS CLASSIFICATÓRIOS

Aspectos teórico-metodológicos. No LD, na coleção ou no LDR:	Não	Sim		
		R	B	O
Os conteúdos são desenvolvidos com base no princípio da complexidade crescente?				
Possibilita-se ao aluno a articulação entre os níveis de conhecimento do senso comum e científico?				
A abordagem dos conteúdos leva em consideração o saber prévio do aluno para aprofundar novos conhecimentos?				

	Não	Sim		
		R	B	O
São propostas leituras complementares enriquecedoras e adequadas aos conteúdos?				
Noções/conceitos utilizados são aceitos pela comunidade científica?				
Propicia-se o desenvolvimento da linguagem do aluno, ampliando suas possibilidades de expressão escrita, gráfica e cartográfica?				
Permite-se ao aluno distinguir e articular diferentes escalas geográficas?				
Síntese do item:				

As atividades (problemas, exercícios, pesquisas complementares...) contidas no LD, na coleção ou no LDR:	Não	Sim		
		R	B	O
São adequadas para atingir os objetivos propostos nas unidades temáticas?				
Promovem a articulação entre os diferentes conteúdos?				
Levam o aluno a problematizar os conteúdos?				
Estimulam a capacidade de produzir diferentes formas de textos?				
Propiciam o desenvolvimento de habilidades diversificadas?				
Síntese do item:				

Os conteúdos e as atividades contidos no LD, na coleção ou no LDR:	Não	Sim		
		R	B	O
Evitam estereótipos?				
Estimulam hábitos, atitudes e comportamentos voltados para a construção da cidadania?				
Estimulam o convívio social, o respeito, a tolerância e a liberdade?				
Permitem a abordagem da diversidade das experiências humanas com respeito e interesse?				
Evitam privilegiar membros de uma camada social ou os habitantes de uma região do país ou do mundo?				
Síntese do item:				

As ilustrações, representações cartográficas e os gráficos, tabelas e quadros	Não	Sim		
		R	B	O
As ilustrações (fotos, imagens, desenhos, blocos diagramas, croquis):				
• Estão adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas?				
• São exploradas para auxiliar na leitura e compreensão dos textos?				
• São claras e precisas?				
• Levam o aluno a problematizar os conteúdos?				
As representações cartográficas (mapas, cartas, cartogramas, plantas):				
• Estão adequados às finalidades para as quais foram elaboradas?				
• São exploradas para auxiliar na leitura e compreensão dos textos?				

	Não	Sim		
		R	B	O
• São claras e precisas?				
• Levam o aluno a problematizar os conteúdos?				
• Contêm legendas adequadas?				
• Contêm escala?				
• Contêm orientação?				
• Respeitam as convenções cartográficas básicas?				
Os gráficos, tabelas e quadros:				
• Estão adequados às finalidades para as quais foram elaborados?				
• São explorados para auxiliar na leitura e compreensão dos textos?				
• São claros e precisos?				
• Levam o aluno a problematizar conteúdos?				
Síntese do item:				

São indicados, corretamente, no LD, na coleção ou no LDR (com referência aos textos, imagens, documentos, dados, representações cartográficas etc.) as:	Não	Sim		
		R	B	O
Fontes?				
Datas?				
Síntese do item:				

Estrutura editorial	Não	Sim
O papel utilizado permite boa legibilidade?		
Há estrutura hierarquizada (títulos e subtítulos etc.)?		
A impressão está isenta de erros graves?		
O sumário permite a rápida localização do conteúdo?		

Síntese do item:

A formatação:	Não	Sim		
		R	B	O
Os textos e as ilustrações estão distribuídos na página de forma equilibrada e adequada?				
Proporciona boa legibilidade do texto?				
Proporciona boa visualização das ilustrações?				
Oferece recursos de descanso visual quando os textos são longos?				

Síntese do item:

O manual do professor (orientação ao professor)	Não	Sim		
		R	B	O
Contém orientações que explicitem os pressupostos teórico-metodológicos?				
Explicita os objetivos das atividades?				
Utiliza linguagem clara?				

	Não	Sim		
		R	B	O
Oferece:				
• Orientações para o desenvolvimento dos conteúdos, atividades e exercícios?				
• Orientação visando à articulação dos conteúdos do(s) livro(s) entre si?				
• Orientação visando à articulação dos conteúdos do(s) livro(s) com outras áreas de conhecimento?				
• Bibliografia diversificada e sugestões de outros recursos que contribuam para a formação e atualização do professor?				
• Proposta e discussão sobre avaliação da aprendizagem?				
• Sugestões de atividades e de leituras para os alunos?				
• O conteúdo integral do livro dos alunos?				
Síntese do item:				
JUSTIFICATIVA DA MENÇÃO				

CARACTERIZAÇÃO DOS VOLUMES DA COLEÇÃO

	Ausente				Regular				Bom				Ótimo				
	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	
Preocupações com:																	
Relações topológicas																	
Relações projetivas																	
Aspectos ambientais																	
Aspectos sociais																	
Aspectos económicos																	
Aspectos políticos																	
Aspectos históricos																	
Aspectos culturais																	
Articulação Sociedade-Natureza																	
Espacialidade dos fenómenos																	
Temporalidade dos fenómenos																	
Representação cartográfica																	
Interdisciplinaridade																	

	Muito Inovador(a)				Pouco Inovador(a)				Nada Inovador(a)				Inadequado(a)			
	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª
Organização dos conteúdos																
Metodologia ensino-aprendizagem																
Desenvolvimento de atividades																
Manual do professor																
Projeto gráfico																

ANEXO 4

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PARA O ANO DE 2004
PNLD/2004

EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA INSCRIÇÃO NO PROCESSO DE SELEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS E DICIONÁRIOS DA LÍNGUA PORTUGUESA A SEREM INCLUÍDOS NO “GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS DE 1ª A 4ª SÉRIES – PNLD/2004”.

ANEXO I
ESPECIFICAÇÕES TÉCNICAS MÍNIMAS PARA PRODUÇÃO DOS LIVROS
E DICIONÁRIOS

1 – LIVROS DIDÁTICOS CONSUMÍVEIS DE ALFABETIZAÇÃO E 1ª SÉRIE

Livro do Aluno, Manual do Professor e Caderno de Atividades.

- Formato: 207 mm x 277 mm, com desvio de mais ou menos 3 mm
- CAPA: Papel “off set” branco, ou cartão branco, de 172.8 a 260 g/m²
- MIOLO: Papel “off set” branco, gramatura mínima de 63 g/m² nominais, com tolerância de variação de 4% (quatro por cento), nas gramaturas nominais. Alvura mínima de 58% (cinquenta e oito por cento) e opacidade mínima de 80% (oitenta por cento).

2 – LIVROS DIDÁTICOS NÃO CONSUMÍVEIS DE 2ª A 4ª SÉRIES

Livro do Aluno, Manual do Professor e Caderno de Atividades.

- CAPA: Cartão branco de 240 g/m² a 312 g/m² nominais, revestido na frente, plastificado ou envernizado com verniz UV.
- MIOLO: Papel “off set” branco de 75 g/m² nominais, com tolerância de variação de 4% (quatro por cento), nas gramaturas nominais. Alvura mínima de 80% (oitenta por cento) e opacidade mínima de 82% (oitenta e dois por cento)

ACABAMENTO

Para livros com até 96 páginas de miolo:

- Tipo de lombada: canoa;
- miolo e capa: grampeados com 2 (dois) grampos acavalados na lombada;

- características do grampo: galvanizado com bitola nº 26 ou 25;
- grampeamento: distribuídos simetricamente em relação à extensão pé à cabeça do livro com variação de 2 cm, e tolerância máxima de desalinhamento de 0,5 mm em relação ao vinco da obra;
- a distância nominal entre o corte trilateral e a mancha deve ser superior a 10 mm e inferior a 20 mm, respeitada a diagramação original do livro.

Para livros com mais de 96 páginas e até 160 páginas de miolo:

- Tipo de lombada: quadrada;
- miolo costurado com linha, “falsa/termo costura”, ou costura de cola, ou colagem PUR, ou grampeado com 2 (dois) grampos internos e colados à capa em toda a extensão da lombada;
- características do grampo: galvanizado com bitola nº 26 ou 25;
- grampeamento: distribuídos simetricamente em relação à extensão pé à cabeça do livro com variação de 2 cm, afastado 4 mm da lombada;
- capa com vinco de manuseio a 7 mm da lombada com tolerância de mais ou menos 1 mm;
- colagem lateral de capa até o vinco de manuseio, com tolerância de até menos 1,5 mm;
- a distância nominal entre a lombada e a mancha deve ser de 20 mm, com tolerância de variação de menos 2 mm;
- A distância nominal entre o corte trilateral e a mancha deve ser superior a 10 mm e inferior a 20 mm, respeitada a diagramação original do livro

Para exemplares de qualquer tipo, com mais de 160 páginas de miolo:

- Tipo de lombada: quadrada
- miolo costurado, ou “falsa/termo costura”, ou costura de cola, ou colagem PUR
- o miolo deve ser colocado à capa, em toda extensão da lombada;
- capa com vinco de manuseio a 7 mm da lombada com tolerância de mais ou menos 1 mm;
- colagem lateral de capa até o vinco de manuseio, com tolerância de até menos 1,5 mm;
- a distância nominal entre a lombada e a mancha deve ser de 20 mm, com tolerância de variação de menos 2 mm;

- a distância nominal entre o corte trilateral e a mancha deve ser superior a 10 mm e inferior a 20 mm, respeitada a diagramação original do livro.

Para todos os livros didáticos poderá ser utilizado os seguintes tipos de acabamento:

- costura de linha
- falsa/termo costura
- costura de cola
- colagem PUR

a) Para os livros costurados com linha, a linha deve ser de algodão, sintática ou mista, com resistência suficiente para garantir a integridade física do miolo

b) Para os livros com acabamento “falsa/termo costura”, a linha deve ser mista, a base de polipropileno, com resistência suficiente para garantir a integridade física do miolo

c) Para os livros costurados com cola o processo deverá ser “Burst”, “nottched” ou “slotted binding”, de forma a garantir a integridade física do miolo

d) Para os livros com a lombada raspada e colada, ou raspada, frezada e colada, o processo de colagem deverá ser com a utilização de cola de poliuretanos reativo (PUR)

e) Toda cola utilizada deverá ser flexível após secagem

2 – DICIONÁRIOS DA LÍNGUA PORTUGUESA

- Número de verbetes: mínimo de 30.000 (trinta mil) e máximo de 70.000 (setenta mil)
- Formatos aceitáveis:

F1 = 137 mm x 209 mm, com tolerância de desvio para mais ou menos 3 mm

F2 = 207 mm x 277 mm, com tolerância de desvio para mais ou menos 3 mm

O formato F1 deverá ser definido respeitando a espessura máxima do livro acabado de 40 mm

- CAPA: Papel cartão branco de 240 a 312 g/m² nominais, revestido na frente, plastificado ou com verniz UV.

- MIOLO: Papel “off set” branco, gramatura de 42,24 a 62,4 g/m². Alvura mínima de 80% (oitenta por cento) e opacidade mínima de 82% (oitenta e dois por cento).

Excepcionalmente para papéis com gramatura igual ou inferior a 58,24 g/m² a opacidade mínima poderá ser 80% (oitenta por cento). A espessura do papel deve ser 50 a 80 micrometros, e a composição fibrosa deve ser isenta de pasta de alto rendimento.

ACABAMENTO

- tipo de lombada: quadrada
- miolo costurado com linha de algodão, mista ou sintética, ou colagem PUR (a fixação do miolo com a utilização de cola PUR – Poliuretano Reativo – deve ser por rigoroso processo que possa garantir a integridade física do livro)
- o miolo deve ser colado à capa, em toda extensão da lombada;
- capa com vinco de manuseio de 4 a 8 mm da lombada;
- colagem lateral de capa até o vinco de manuseio, com tolerância de até menos 1,5 mm;
- a distância nominal entre a lombada e a mancha deve ser de 06 mm a 10 mm para o formato F1, e de 10 mm a 20 mm para o formato F2;
- a distância nominal entre o corte trilateral e a mancha deve ser de 06 mm a 10 mm para formato F1 e de 10 mm a 20 mm.

Fonte: Disponível em: http://www.fn-de.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro_didatico/livro_didatico.html.

Acesso em: jul. 2006.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)