

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DANIELA GOMES DE ALMEIDA

**IMAGENS, TEXTOS, ÍCONES: ANÁLISE DOS ARRANJOS VISUAIS DE LIVROS
DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA**

**UBERLÂNDIA
2018**

DANIELA GOMES DE ALMEIDA

**IMAGENS, TEXTOS, ÍCONES: ANÁLISE DOS ARRANJOS VISUAIS DE LIVROS
DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Iara Vieira Guimarães

**UBERLÂNDIA
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP) Sistema de Bibliotecas da UFU, MG,
Brasil.

A447 Almeida, Daniela Gomes de, 1986-
2018 Imagens, textos, ícones [recurso eletrônico]: análise dos arranjos
visuais de livros didáticos de Geografia / Daniela Gomes de Almeida. -
2018.

Orientadora: Iara Vieira Guimarães.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.578>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. 2. Geografia (Ensino fundamental) - Livros didáticos.
3. Geografia (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 4. Livros didáticos
- Clareza. I. Guimarães, Iara Vieira, (Orient.) II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Gloria Aparecida - CRB-6/2047

DANIELA GOMES DE ALMEIDA

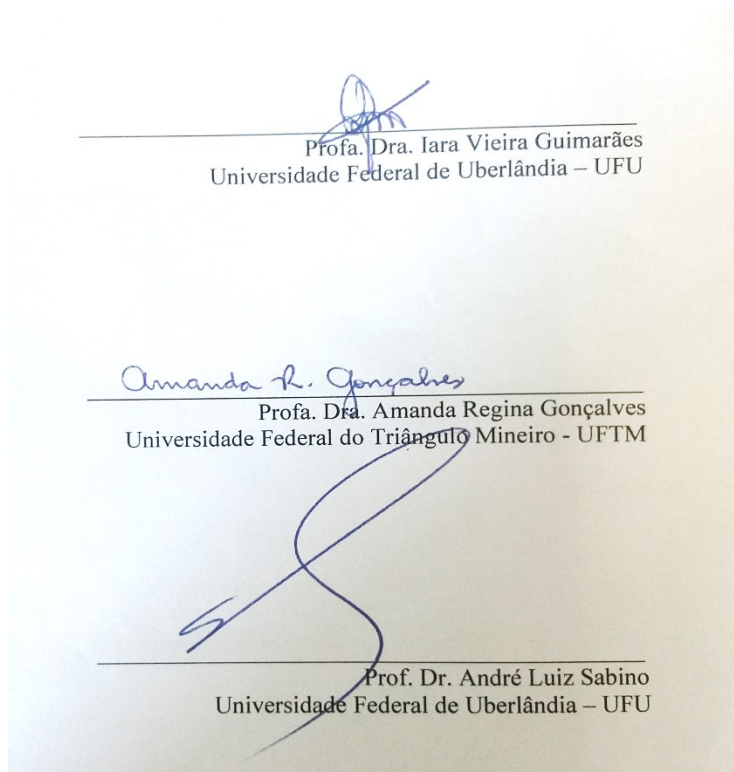
**IMAGENS, TEXTOS, ÍCONES: ANÁLISE DOS ARRANJOS VISUAIS DE LIVROS
DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Iara Vieira Guimarães

BANCA EXAMINADORA



**UBERLÂNDIA-MG
2018**

RESUMO

Tendo como referência a importância do Livro Didático para os processos de ensino e aprendizagem de Geografia, as mudanças históricas no perfil dos estudantes, bem como os novos formatos que esses livros apresentam no contexto contemporâneo, o objetivo geral desse trabalho é analisar os arranjos visuais nos livros didáticos de Geografia. O corpus de análise é constituído pela coleção escolhida pelo maior número de professores de Geografia no Programa Nacional do Livro Didático de 2017 (PNLD/2017), para os anos finais do ensino fundamental (sexto ao nono ano), denominada “Expedições Geográficas”. Adotamos a hipótese de que os livros didáticos de Geografia estão se reestruturando em termos de seus aspectos formais do Projeto Editorial Gráfico e de seus conteúdos enunciados (Geográficos e Pedagógicos), a partir de novas configurações icônicas, mais inseridas ao universo das mídias e dos *layouts* do hipertexto do computador, propondo outros modos de ensinar Geografia. Como forma de compreender essas mudanças e estilos gráficos, utilizamos as narrativas dos autores das obras, obtidas por meio de entrevista semiestruturada, mostrando suas perspectivas de autoria e formas de produzir os livros didáticos. Assim, procuramos analisar essas novas lógicas e possibilidades de leituras desses objetos. Para a concretização desse trabalho utilizamos como metodologia de pesquisa: a revisão bibliográfica, a análise documental e análise das narrativas dos autores das obras. A partir de observações da coleção “Expedições Geográficas”, constatamos que os livros didáticos estão mudando, incorporando outras linguagens, estabelecendo pontes de comunicação entre o impresso e a hipermídia, convergindo linguagens, mostrando-se flexíveis aos construtos e processos comunicacionais da contemporaneidade. Essas prerrogativas, vão ao encontro de aspirações e feições de alunos-professores-escola, de demandas das políticas públicas governamentais, que se transformam em exigências legais e editoriais. Nessas injunções, ocorrem diversas tensões e conciliações: políticas, mercadológicas e pedagógicas. É nesse entrecruzamento de caminhos que se constituem os livros didáticos de Geografia analisados.

Palavras-Chave: Ensino de Geografia; Livros didáticos de Geografia; Projeto Gráfico-Editorial; Arranjos visuais;

ABSTRACT

Taking as reference the importance of the Didactic Book for the teaching and learning processes of Geography, the historical changes in the profile of the students, as well as the new formats that these books present in the contemporary context, the general objective of this work is to analyze the visual arrangements in Geography textbooks. The corpus of analysis is constituted by the collection chosen by the greatest number of Geography teachers in the National Program of the Didactic Book of 2017 (PNLD / 2017), for the final years of elementary school (sixth to ninth grade), called "Expedições Geográficas". We adopted the hypothesis that the Geography textbooks are being restructured in terms of their formal aspects of the Graphic Editorial Project and its enunciated contents (Geographical and Pedagogical), from new iconic configurations, more inserted to the universe of the media and the hypertext layouts of the computer, proposing other ways of teaching Geography. As a way to understand these changes and graphic styles, we use the narratives of the authors of the works, obtained through a semi structured interview, showing their authorship perspectives and ways of producing textbooks. Thus, we try to analyze these new logics and possibilities of reading these objects. For the accomplishment of this work we use as a research methodology: the bibliographical revision, the documentary analysis and analysis of the narratives of the authors of the works. Based on observations from the Geographic Expeditions collection, we find that textbooks are changing, incorporating other languages, establishing communication bridges between print and hypermedia, converging languages, showing flexibility to the constructs and communicational processes of contemporaneity. These prerogatives meet the aspirations and features of students-teachers-school, demands of government public policies, which become legal and editorial requirements. In these injunctions, there are several tensions and conciliations: political, market and pedagogical. It is in this intersection of ways that the geography didactic books are analyzed.

Keywords: Geography Teaching; Geography textbooks; Editorial-Graphic Project; Visual arrangements;

Ao meu avô, pai, herói e amigo “Boiadeiro” Antônio Gomes dos Santos (*in memoriam*)
“*Oh meu velho e indivisível*
Avôhai!”

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gratidão ao universo e suas energias positivas que sempre me impulsionam para o aprendizado, sabedoria, força e superação dos obstáculos. Gratidão aos meus pais João e Gleicimar, que partiram desse mundo muito cedo, mas que se eternizaram em minhas memórias. A minha mãe, minha eterna admiração pelo exemplo de mulher e de professora.

Aos meus heróis José Mauro e Zirlei, pais do coração que me criaram e me proporcionaram tudo o que me constitui. Obrigada pelos ensinamentos, renúncias e pelos bons valores, não teria chegado até aqui sem eles.

Aos meus irmãos Ismael, José Humberto e Angelina que compartilharam comigo tantos tempos e espaços. É impossível dissociar minha vida da deles. Obrigada pelo carinho, paciência, apoio e por me proporcionarem momentos maravilhosos.

A minha querida avó Júlia, também mãe e amiga, que nunca deixou de me estender a mão, me dar um “colo” e de orar por mim.

Aos meus sobrinhos amados Victor, Davi e Sophie, que alegram, iluminam e aquecem meu coração. Eles me despertam tanto afeto, que me inspiram, mesmo diante das dificuldades, a olhar o mundo com bons olhos!

Ao meu amor, amigo e companheiro Otton. A pessoa que sempre me incentiva e enxerga o melhor de mim. Obrigada pelo carinho, atenção e paciência e por ter me ajudado em vários momentos dessa dissertação.

Aos meus amigos mais próximos Caio, Priscila, Danusa e Thiago e minhas cunhadas e amigas Neire e Natalie, os quais me proporcionaram momentos de descontração, desabafo e “escape”, tão fundamentais para esse momento intenso de mestrado.

Esse trabalho não existiria sem as contribuições da professora Dra. Iara Guimarães. Seus conhecimentos, sua ajuda e suas críticas foram fundamentais para a concretização dessa pesquisa. Obrigada por me conduzir para novos horizontes da educação e do ensino de Geografia!

Um agradecimento especial para os autores Melhem Adas e Sérgio Adas, que tão simpaticamente abriram suas portas para nós e este trabalho. Estes, ao contarem um pouco de suas histórias e suas trajetórias de autoria, contribuíram sobremaneira para a concretização desse trabalho e nos ajudaram a nortear muitas questões aqui escritas.

Não poderia deixar de agradecer a banca de qualificação. O meu muito obrigada a Prof.^a Dra. Aléxia Pádua e Prof.^a Dra. Ínia Franco, pelas contribuições e sugestões

significativas para este estudo. Aprendi muito e sou grata aos ensinamentos que me proporcionaram.

Obrigada, também, a toda equipe da direção, supervisão e outros colegas de trabalho da Escola Municipal Professor Sérgio Oliveira Marquez, por terem me ajudado pacientemente a conciliar tempos e espaços de trabalho e de pesquisa.

Para finalizar, agradeço aos meus alunos, que tanto me ensinam no cotidiano da sala de aula. Àqueles que me auxiliam e me inspiram na minha constituição enquanto sujeito “professora de Geografia” e “pesquisadora da educação”. Muitos escritos e análises dessa dissertação foram construídos a partir desses momentos concretos de ensino e aprendizagem.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Esquema representando os títulos acompanhados de ícones que representam o sentido de viagem e expedição.....	120.
FIGURA 2 - Representação de uma abertura de unidade da coleção “Expedições Geográficas”.....	123.
FIGURA 3 - Representação de “Percurso” na coleção “Expedições Geográficas”.....	124.
FIGURA 4 - Representação de Glossário na coleção “Expedições Geográficas”.....	124.
FIGURA 5 - Representação da seção “No seu Contexto” na coleção “Expedições Geográficas”.....	125.
FIGURA 6 - Representação das seções laterais “Pausa para o Cinema”, “Navegar é Preciso”, “Quem lê viaja mais” na coleção “Expedições Geográficas”.....	125.
FIGURA 7 - Representação da seção “Estação Cidadania” na coleção “Expedições Geográficas”.....	126.
FIGURA 8 - Representação da seção “Infográfico” na coleção “Expedições Geográficas”.....	126.
FIGURA 9 - Representação da seção “Mochila de Ferramentas” na coleção “Expedições Geográficas”.....	127.
FIGURA 10 - Representação da seção “Encontros” na coleção “Expedições Geográficas”.....	128.
FIGURA 11 - Representação da seção “Outras Rotas” na coleção “Expedições Geográficas”.....	128.
FIGURA 12 - Representação da seção “Atividade dos Percursos” na coleção “Expedições Geográficas”.....	129.
FIGURA 13 - Representação da seção “Desembarque em outras linguagens” na coleção “Expedições Geográficas”.....	130.
FIGURA 14 - Fotografia do “Portal do Professor” da “Versão Mercado” no site da Editora Moderna.....	135.
FIGURA 15 - Fotografia do “Portal do Professor” da “Versão Mercado” no site da Editora Moderna.....	135.
FIGURA 16 - Fotografia do “Portal do Professor” da “Versão PNLD” no site da Editora Moderna.....	137.
FIGURA 17 - Capa do primeiro livro de Melhem Adas, “Estudos de Geografia”, 1976.....	140.

FIGURA 18 - Representação de um tema da Geografia na obra didática “Estudos de Geografia”.....	141.
FIGURA 19 - Apresentação de uma abertura de unidade no livro do sétimo ano “Expedições Geográficas”, retratando a atuação de movimentos sociais no Brasil.....	143.
FIGURA 20 - Equipe editorial da coleção “Expedições Geográficas”.....	145.
FIGURA 21 - Diferença entre as capas da versão mercado e versão PNLD da coleção “Expedições Geográficas”, livros do sexto ano.....	146.
FIGURA 22 - Primeira unidade denominada “Expedição 1” do livro para o 6º ano, versão mercado da coleção Expedições Geográficas.....	147.
FIGURA 23 - Primeira unidade denominada “Unidade 1” do livro para o sexto ano, versão PNLD da coleção Expedições Geográficas.....	147.
FIGURA 24 - “Frisos” remetendo ao GPS na seção “Percursos” no livro de Geografia “Expedições Geográficas” para o nono ano.....	150.
FIGURA 25 - Capas da coleção “Expedições Geográficas”.....	158.
FIGURA 26 - Representação de uma dupla de páginas do livro do sexto ano coleção “Expedições Geográficas”.....	162.
FIGURA 27 - Representação de uma página do livro do sexto ano coleção “Expedições Geográficas”.....	163.
FIGURA 28 - Representação de uma seção “Estação Cidadania” no livro do sétimo ano da coleção “Expedições Geográficas”, em que utiliza uma campanha publicitária.....	172.
FIGURA 29 - Representação de uma dupla de páginas do livro do nono ano coleção “Expedições Geográficas”, com todas as seções multimídias do livro impresso.....	173.
FIGURA 30 - Representação da seção “Navegar é preciso” no livro do oitavo ano coleção “Expedições Geográficas”.....	175.
FIGURA 31 - Representação da seção “Quem lê viaja mais” no livro do oitavo ano coleção “Expedições Geográficas”.....	176.
FIGURA 32 - Representação da seção “Pausa para o cinema” no livro do oitavo ano coleção “Expedições Geográficas”.....	176.
FIGURA 33 - Representação de uma dupla de páginas representando as seções “Estação Cidadania” e “Outras Rotas” no livro do nono ano coleção “Expedições Geográficas”.....	177.
FIGURA 34 - Abertura de Unidade no Manual do Professor do oitavo ano da coleção “Expedições Geográficas”.....	182.
FIGURA 35 - Representação de uma dupla de páginas no Manual do Professor do oitavo ano da coleção “Expedições Geográficas”.....	184.

FIGURA 36 - Fotografia que exemplifica um espaço em site da internet com links icônicos.....	184.
FIGURA 37 - Representação de uma página contendo a seção Glossário, no livro do sexto ano da coleção “Expedições Geográficas”	185.
FIGURA 38 - Representação de uma dupla de página com um esquema didático que reuni textos, mapas, gráficos, setas e cores (livro do sexto ano da coleção “Expedições Geográficas”).....	186.
FIGURA 39 - Representação de uma dupla de página com a seção “Infográfico” (livro do sexto ano da coleção “Expedições Geográficas”).....	190.
FIGURA 40 - Representação de uma dupla de página onde é utilizado um infográfico para explicar a história da Industrialização brasileira (livro do sétimo ano da coleção “Expedições Geográficas”).....	192.
FIGURA 41 - Representação de uma dupla de página da seção “Infográfico”. Nesse caso temos um infográfico feito a partir de um mapa conjugado a outros elementos visuais (livro do nono ano da coleção “Expedições Geográficas”).....	193.
FIGURA 42 - Representação de uma dupla de página contendo um Infográfico explicando os Conflitos no Oriente Médio (livro do nono ano da coleção “Expedições Geográficas”).....	194.
FIGURA 43 - Representação de uma página com um mapa interativo (livro do sétimo ano da coleção “Expedições Geográficas”).....	197.
FIGURA 44 - Representação de uma página com um mapa interativo (livro do nono ano da coleção “Expedições Geográficas”).....	198.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Alunos e escolas beneficiadas pelo PNLD – 2010 a 2017 – 6º ao 9º ano.....	70.
TABELA 2 - Total de investimentos pelos PNLDs – 2011 a 2017.....	71.
TABELA 3 - Coleções de Geografia inscritas e selecionadas do PNLD/2011 ao PNLD/2017.....	71.
TABELA 4 - Tabela 4: Quantidade de indicações de mídias nas quatro obras da coleção “Expedições Geográficas”.....	174.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Aspectos Gráficos Editoriais avaliados no PNLD/2011.....	114.
QUADRO 2 - Aspectos Gráficos Editoriais avaliados no PNLD/2014.....	115.
QUADRO 3 - Aspectos Gráficos Editoriais avaliados no PNLD/2017.....	115.
QUADRO 4 - Quantidade e tipos de imagens presentes nos livros da coleção “Expedições Geográficas”.....	164.
QUADRO 5 - Reprodução dos itens constantes na Ficha de Avaliação dos Livros de Geografia que tratam sobre a imagem.....	170.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Quantidade de imagens, por tipo, presentes na coleção “Expedições Geográficas”.....	164.
--	------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas.
- AGB – Associação de Geógrafos Brasileiros.
- ANAF - Indicador de Analfabetismo Funcional.
- BID - Banco Interamericano de desenvolvimento.
- BM - Banco Mundial.
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular.
- CAPES - Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CEE - Conselho Estadual de Educação.
- COLTED - Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático.
- CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático.
- DI - Design Instrucional.
- ECT - Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos.
- EG – Expedições Geográficas.
- EJA - Educação para Jovens e Adultos.
- FAE - Fundação de Assistência ao Estudante.
- FENAME - Fundação Nacional de Material Escolar.
- FIPE - Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas.
- FMI - Fundo Monetário Internacional.
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- GIF - Graphics Interchange Format ou formato de intercâmbio de gráficos.
- IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística.
- INL - Instituto Nacional do Livro.
- IPT – Instituto de Pesquisas Tecnológicas.
- ISO - International Organization for Standardization.
- LD – Livro Didático.
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEC – Ministério da Educação.
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PGE - Projeto Gráfico-Editorial.
- PLID - Programa do Livro Didático.
- PLIDECOM – Programa do Livro Didático – Ensino de Computação.

PLIDEF - Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental.

PLIDEM – Programa do Livro didático – Ensino Médio.

PLIDES - Programa do Livro didático – Ensino Superior.

PLIDESU - Programa do Livro Didático – Ensino Supletivo.

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola.

PNJA - Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos.

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

PUC-SP - Universidade Católica de São Paulo.

SEB - secretaria de Educação Básica.

SISCORT - Sistema para registrar e controlar o remanejamento de livros e a distribuição de reserva técnica.

SNEL - Sindicato Nacional de Editores de livros.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

USAID - United States Agency for International Development.

USP - Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
<i>O objeto da pesquisa: livro didático.....</i>	<i>16</i>
<i>Os interesses da pesquisa: objetivos, justificativas e problemática.....</i>	<i>17</i>
<i>O caminho metodológico e a organização da dissertação.....</i>	<i>24</i>
<i>1ª etapa.....</i>	<i>25</i>
<i>2ª etapa.....</i>	<i>26</i>
<i>3ª etapa.....</i>	<i>28</i>
PARTE I - PERCURSO INICIAL: O CONTEXTO DO LIVRO DIDÁTICO BRASILEIRO E O PNLD.....	31
1.1 O livro didático no universo da leitura no Brasil.....	31
1.2 O livro didático: significados e usos.....	35
<i>Importância pedagógica.....</i>	<i>39</i>
<i>Importância econômica.....</i>	<i>39</i>
<i>Importância político- ideológica.....</i>	<i>40</i>
<i>A relação com os currículos oficiais.....</i>	<i>41</i>
1.3 Um histórico do livro didático no Brasil.....	43
1.4 As políticas públicas brasileiras para o livro didático.....	46
1.5 O funcionamento do PNLD/2017.....	59
1.6. O processo de avaliação das obras didáticas de Geografia no PNLD/2017.....	64
<i>Um esboço geral.....</i>	<i>64</i>
<i>A avaliação dos livros didáticos de Geografia.....</i>	<i>65</i>
1.7 Alguns dados do PNLD/2017.....	69
PARTE II - UM PERCURSO PELA GEOGRAFIA ESCOLAR E SEUS LIVROS DIDÁTICOS.....	73
2.1 A Geografia Escolar brasileira e os livros didáticos.....	73
<i>A construção das disciplinas escolares: relações com o livro didático e com a academia.....</i>	<i>74</i>
<i>A história da Geografia Escolar no Brasil.....</i>	<i>77</i>
2.2 Alguns desafios contemporâneos para ensino de Geografia e suas obras didáticas.....	89

<i>As novas construções da cultura contemporânea</i>	89
<i>A conjuntura contemporânea na Educação Escolar</i>	92
<i>Ensino de Geografia: outras abordagens</i>	95

PARTE III - UM PERCURSO PELAS TRANSFORMAÇÕES DAS LINGUAGENS E TEXTUALIDADES: DESIGN GRÁFICO EDITORIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS.....98

3.1 As novas textualidades: do texto impresso a hipermídia	98
3.2 Os caminhos da edição dos livros didáticos: um olhar para o <i>Design Gráfico</i> e as visualidades	102
<i>O design e a hipermídia</i>	102
<i>A história da visualidade em livros didáticos: aspectos gerais e o caso brasileiro</i>	104
<i>Relações entre autoria e editoria de livros didáticos</i>	106
<i>O Design Gráfico e a produção de livros</i>	107
3.3 A avaliação do Projeto Gráfico Editorial nos livros didáticos de Geografia	113
3.4 O mercado editorial gráfico no Brasil	116

PARTE IV - A COLEÇÃO “EXPEDIÇÕES GEOGRÁFICAS”: ARRANJOS VISUAIS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA119

4.1 Situando a coleção	120
4.2 Apresentação dos recursos das obras	123
4.3 O manual do professor	130
4.4 Os materiais multimídias interativos	132
4.5 A editora	138
4.6 O processo de autoria e Projeto Gráfico Editorial na coleção “Expedições Geográficas”	139
<i>Conhecendo os autores</i>	139
<i>Percurso de autoria da coleção “Expedições Geográficas”: espaços de “(re)territorialidades”</i>	144
4.7 Coleção “Expedições Geográficas”: Novos arranjos visuais dos livros didáticos de Geografia	157
<i>As capas</i>	157

<i>A diversidade imagética e icônica.....</i>	<i>161</i>
<i>Os encontros entre os livros didáticos de Geografia e as mídias.....</i>	<i>171</i>
<i>Textualidades e multimodalidade em livros didáticos de Geografia: a “metáfora” do hipertexto.....</i>	<i>181</i>
<i>Os infográficos impressos nos livros didáticos de Geografia: “estampas” do hipertexto.....</i>	<i>188</i>
<i>Novos repertórios cartográficos.....</i>	<i>194</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	199
REFERÊNCIAS.....	202
APÊNDICE 1 - ROTEIRO PARA A CONVERSA COM OS AUTORES.....	214

INTRODUÇÃO

O objeto da pesquisa: livro didático

O livro didático (LD) é parte da cultura escolar. Esse artefato é interpretado de diferentes maneiras e tem sido alvo de extensos debates nas pesquisas educacionais devido à importância dessas obras na educação pública brasileira. Como um objeto elaborado para ser utilizado nas práticas pedagógicas, estes livros são padronizados e produzidos em larga escala para atenderem a muitos estudantes. É, portanto, efêmero e elaborado para agradar a docentes e alunos, já que é participante da cultura material da escola, portador de saberes e um dos principais mediadores do processo de ensino que guia sistematicamente a aprendizagem em sala de aula

Além da relevante importância pedagógica, o LD tem forte relação com os currículos oficiais. Como um produto do mercado editorial, as obras didáticas têm também importância econômica, na medida em que compõem um negócio lucrativo cingido pelas políticas públicas educacionais. Por serem dotados de ideias e valores, carregados de forte caráter disseminador de “visões de mundo”, expressas em seus textos e em seus elementos gráficos, os livros didáticos possuem, igualmente, um papel ideológico considerável. Não podemos esquecer a relevância política desses materiais, uma vez que os mesmos participam de um extenso e intenso parâmetro legal, para atenderem aos interesses da administração pública e centralizar os esforços organizacionais e estruturais dessas obras.

Veremos ao longo deste trabalho, que os livros didáticos fazem parte da história da educação e de todas as injunções relativas à composição dos sistemas educativos. Sua história é produzida por meio de reformas, adequações, leis, portarias, órgãos, que surgiram ou que extinguíram para formar a estrutura organizacional que resultou no conjunto de prescrições sobre como devem ser essas obras na atualidade.

Cada contexto histórico com suas especificidades ideológicas, sociais, políticas e econômicas foi alterando não somente os formatos das obras, mas seus conteúdos, as formas de escrever, de ilustrar e de conduzir os processos de ensino e aprendizagem. Sem dúvida, o mercado editorial também tem grande importância nesse cenário, como agente produtor desses materiais, expande seus projetos gráficos para se inserirem no mercado lucrativo dos livros didáticos, tornando-o também responsável pela transformação desses objetos.

Atualmente, estamos diante de novos rumos históricos, que têm alterado profundamente nossa forma de ser e estar no mundo. Uma sociedade imersa no processo de globalização, rodeada por ideais de consumo, da complexidade das mídias¹, das trocas financeiras, culturais e informacionais, da rapidez, do digital, das variadas tecnologias e de tantas outras características geradoras de novos campos de debates e preocupações das pesquisas contemporâneas.

Estas questões se transfiguram para o universo educacional, para a escola e para os livros didáticos. Estes últimos, incorporaram novas formas de organização para atenderem às expectativas do cenário mais recente que temos vivenciado.

Os livros didáticos de Geografia – os quais, especificamente, são o alvo dessa pesquisa – também delinearão uma história, seguindo um percurso coerente com a formação dessa disciplina escolar e as tendências da academia, da escola e da indústria editorial em diferentes tempos históricos.

Recentemente, temos vivenciado o destaque das mídias digitais, dos artefatos tecnológicos e das imagens² que têm adentrado de forma crescente nos diferentes espaços. Os livros didáticos de Geografia também procuram se inserir nessas novas linguagens com o devido respaldo de políticas públicas e os novos debates teórico-pedagógicos, buscando adequação ao contexto educacional e aos novos perfis de aluno da atualidade, muito mais conectados com as redes e os produtos informacionais.

Os interesses da pesquisa: objetivos, justificativas e problemática

Veremos, no decorrer desse trabalho, que o LD é um objeto cultural controverso, de natureza complexa que, em termos de uso, está presente no cotidiano escolar, porém, no seu

¹ Desde os anos de 1980, o termo “mídia” vem passando por ressignificações. No passado, essa palavra tinha uso restrito para as áreas de publicidade e jornalismo. Entretanto, com as mudanças nas culturas contemporâneas, que “arrancaram o receptor da inércia da recepção da mensagem” e o conferiram imersão nos processos de comunicação, informação e entretenimento, mediados pelo computador, a expressão “meios de massa” é de certa forma superada e o termo passou a se referir a todos os meios de comunicação (SANTAELLA, 2007, p. 121). Nesse trabalho, utilizamos o termo mídia para designar os variados meios de comunicação existentes e seus diversos conteúdos, nos seus variados formatos e plataformas como meios para disseminar as informações, tais como jornais, revistas, televisão, rádio, internet e outros. Assumimos nessa pesquisa, as redes sociais e as mídias sociais também inseridas no termo “mídia” já que também carregam fortes sentidos informacionais e comunicacionais.

² O termo “imagem” nesse trabalho é concebido como as diversas representações mentais e visuais. Podem ser configuradas por elementos visuais e audiovisuais, tais como fotografias, vídeos, filmes, mapas, tabelas, gráficos, símbolos, esquemas, as formas visuais dos textos verbais (tipografia) e outras diversas manifestações icônicas. Esse conjunto visual/imagético, forma os elementos gráficos de uma página impressa ou de uma tela de computador.

percurso de criação, envolve diferentes agentes a partir de interesses (conflitantes ou não) e funções diversas.

Pensando na importância e representatividade do Livro Didático para os processos de ensino e aprendizagem de Geografia, em mudanças históricas e em perfis de alunos, bem como em novos formatos que adquirem no contexto contemporâneo, o objetivo geral desse trabalho é analisar os arranjos visuais³ da coleção de livros didáticos de Geografia, escolhida pela maioria dos professores de Geografia no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático de 2017 (PNLD/2017), destinada aos anos finais do ensino fundamental (sexto ao nono ano). Adotamos a hipótese de que os livros didáticos de Geografia estão se reestruturando em termos de seus aspectos formais do Projeto Editorial Gráfico e de seus conteúdos enunciados (Geográficos e Pedagógicos), a partir de novas configurações icônicas, mais condizentes com o universo das mídias e dos *layouts*⁴, do hipertexto⁵ e do computador.

Como objeto importante em mediações do ensinar e aprender em sala de aula, principalmente no contexto da escola pública brasileira, estes novos aportes estruturais dos livros didáticos, propõem outros modos de ensinar Geografia que repercutem na aprendizagem dos alunos. Todos esses aspectos, alteram a configuração desse objeto da cultura material da escola, criando formas diferentes de leituras e de relações com os conteúdos Geográficos.

Assim, analisamos essas mudanças para compreender as novas lógicas e possibilidades de leituras as quais, nos livros didáticos, ultrapassam o texto escrito e a simples visualização de imagens, fugindo da uniformidade e linearidade dos tradicionais caminhos da leitura e do estudo realizados no suporte denominado livro.

A escolha pelo estudo dos livros didáticos de Geografia justifica-se em virtude de nossa familiaridade com o campo de análise, como pesquisadoras e professoras no âmbito da Educação e da Geografia Escolar. Optamos pelo PNLD/2017 para os anos finais do ensino fundamental, por ser o programa mais recente na extensão do nosso período de pesquisa de mestrado. O ciclo de sexto ao nono ano nos foi pertinente por se referir a um público-alvo,

³ O termo “Arranjos visuais” nesse trabalho, refere-se à organização visual das páginas dos livros, a posição de imagens, letras, mapas, ícones, cores e outros. Remete às formas visuais das páginas, ao *layout*.

⁴ “*Layout*” é uma palavra inglesa, muitas vezes usada na língua portuguesa como “leiaute”, que significa arranjo, organização visual icônico e/ou escrito, que mostra a estrutura física de uma página impressa ou virtual. Segundo Hurlburt (2002, p.08), *layout* refere-se “a ideia, a forma, o arranjo ou composição de uma página impressa”

⁵ Segundo Tonini (2015, p. 3933) o “hipertexto” desdobra o texto em pequenas partes, que pode ser clicado na medida do interesse do autor”. Considerando as definições de alguns autores como Chartier, Lévy e Landow, pode-se concluir que o termo hipertexto, refere-se a um processo de escrita e leitura não-linear e não hierarquizada, formando um conjunto ilimitado de textos que podem ser acessados de forma instantânea. Formam-se, portanto, redes de acesso sem ordens, regras ou sequências.

cuja faixa etária e conteúdos geográficos nos é mais familiar pelas experiências de docência e por outras pesquisas já concretizadas, principalmente no âmbito do ensino público.

Para concretizar nossos objetivos, elegemos como foco da análise a coleção didática que liderou o *ranking* de vendas no PNLD de 2017 para os anos finais do ensino fundamental. Investigamos a coleção denominada: “Expedições Geográficas” (EG) escrita pelos autores Melhem Adas e Sérgio Adas, editada e publicada pela editora Moderna.

A escolha desses livros justifica-se por seu destaque apresentado no programa e pela grande aceitabilidade dos professores de Geografia das escolas públicas brasileiras – agentes diretamente envolvidos na escolha dos Livros Didáticos dessa disciplina escolar. A quantidade de exemplares adquiridos pelo Ministério da Educação (MEC), considerando o exemplar do aluno e o manual do professor, foi de três milhões, trezentos e oitenta e um mil, quinhentos e oitenta e dois exemplares. Esse número supera em mais de um milhão de exemplares a segunda coleção mais escolhida pelos professores de Geografia⁶.

A expressividade dessa coleção nos permite presumir que ela apresenta alguns diferenciais, compatíveis com os anseios e concepções didáticas dos docentes, sendo, portanto, os livros mais utilizados por alunos e professores das escolas públicas brasileiras nos anos finais do ensino fundamental em 2017, 2018 e 2019 (triênio de abrangência do PNLD/2017).

Resta-nos justificar o porquê das análises dos aspectos formais e dos arranjos visuais dos livros didáticos de Geografia. Ao longo de nossas jornadas profissionais e pesquisas na área da Geografia Escolar, pudemos observar a grande importância assumida pelos livros didáticos na educação brasileira, principalmente a pública, a qual atende a maioria dos estudantes do país. Outra percepção nos direcionou para as mudanças observadas na materialidade e visualidade⁷ desses objetos, muitas dessas alterações compatíveis com as mudanças históricas do contexto contemporâneo.

Verificamos nas páginas dos livros de Geografia mais atuais, maior dinamicidade, estabelecimento de diálogos diversos entre diferentes linguagens e diversas formas de

⁶ A coleção de obras mais escolhida pelos professores de Geografia do Brasil “Expedições Geográficas” atingiu um total de 3.381.582 exemplares, a segunda colocação foi ocupada pela coleção “Vontade de Saber Geografia” com 1.719.260 exemplares, em terceiro lugar a coleção “Geografia Espaço e Vivência” com 1.106.252 exemplares, em quarto a coleção “Geografia Homem e Espaço” com 1.081.468 exemplares e em quinto a coleção “Para Viver Juntos Geografia” com um total de 938.487 exemplares (BRASIL, Ministérios da Educação. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>> Acessado em: set. 2017).

⁷ Consideramos nesse trabalho o termo “visualidade” como os aspectos relacionados aos variados elementos envolvidos na percepção visual dos livros, um conjunto de ícones, imagens, textos, mancha de texto, e outros. São elementos “gráficos” que são “vistos” e interpretados e que fazem parte de um Projeto Editorial Gráfico e do projeto pedagógico.

textualidades, conexão entre diferentes mídias, construção de redes de conhecimento, e outros aspectos.

Relacionamos esse cenário de mudanças ao aluno que temos hoje - conectado as mídias e mais atento a esse mundo fugidio e de constante transformação. Sem dúvida nos deparamos com questões complexas, mas, com o anseio de que encontraríamos um campo fértil de análises, e até certo ponto inovador, que poderiam dar respostas e ir ao encontro de muitas pesquisas contemporâneas, condizentes com essa direção.

Ao pesquisarmos sobre os trabalhos realizados com foco na temática dos livros didáticos, percebemos que muitos escritos reconhecem o crescimento significativo dessas pesquisas no Brasil. De acordo com Choppin (2004), essa multiplicidade de caminhos abre um “leque” de possibilidades de inquirições sobre o livro didático nas diversas áreas da ciência, que vêm suscitando um crescente interesse entre os pesquisadores, “(...) de uns trinta anos para cá (...) em um número cada vez maior de países” (p.549).

Emmel e Araújo (2012, p. 1) defendem esse crescimento desde a década de 1980 com alguns autores importantes tais como: “Faria, 1984; Freitag, Motta, Costa, 1987; Geraldi, 1993; Silva, 2000; Fracalanza, 2006; Lopes, 2007”.

A pesquisadora brasileira Circe Bittencourt (2004) discute sobre as pesquisas que abordam o livro didático. Segundo esta autora:

As pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de ‘múltiplas facetas’, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais (BITTENCOURT, 2004b, p. 471).

Ao consultarmos bancos de dissertações e teses de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2017, sobre a temática que trata dos recursos midiáticos, arranjos visuais e materialidade nos livros didáticos, concluímos que esta área apresenta um interesse recente por parte dos pesquisadores, principalmente após o ano de 2010. Em se tratando dos livros didáticos de Geografia e sua relação com o formato e elementos visuais gráficos, a quantidade de trabalhos é pouco expressiva.

Em nossa pesquisa aos periódicos da CAPES, sem utilização de filtros de busca, encontramos 1.022 trabalhos no período de 1990 a 2016, que tratam direta e indiretamente sobre esses recursos didáticos, dentre eles: artigos científicos, teses, dissertações, artigos de

jornal, livros, recursos textuais e atas de congresso. Quando filtramos a pesquisa para apenas teses e dissertações, encontramos 431 trabalhos relacionados aos livros didáticos entre 1990 a 2016.

A maior parte dos trabalhos encontrados está relacionado às áreas de Linguística, Ciências Biológicas e História⁸, o que nos comprova os dizeres de Choppin (2004, p. 558) quando menciona que:

É certo, entretanto, que os estudos que se referem aos livros didáticos de História ou de Leitura sempre correspondem à maioria da produção científica: basta consultar as bibliografias ou os programas de congressos e colóquios. Mas as disciplinas de maior destaque no ensino secundário e que até então tinham sido relativamente pouco analisadas, como a Geografia, as Matemáticas ou a Gramática ou, muitas vezes, até mesmo negligenciada, como a Física, a Química a Zoologia ou as Línguas, Antigas e, sobretudo, Modernas, têm sido objeto de trabalhos cada vez mais numerosos.

Nesta mesma pesquisa, partindo para a área de Geografia, verificamos um total de 26 trabalhos relacionados à temática dos livros didáticos. Desse total, 17 tratam diretamente de análise de livros didáticos de Geografia e nove utilizam o recurso indiretamente como fonte de dados. Encontramos trabalhos nesta área, somente de 2002 até 2016; o ano em que mais houve publicação foi em 2012 (sete escritos), a maior parte produzida nas regiões Sul e Sudeste, abordando em maior número o último ciclo do ensino fundamental.

Desse conjunto total de trabalhos na área da Geografia Escolar, percebemos que grande parte das análises está focada no ensino de Geografia por meio do livro didático (12 produções), todos com recortes temáticos precisos, tratando de assuntos como: Competência Leitora, ensino do Cerrado, ensino de Astronomia, ensino a partir de Geotectonologias, ensino sobre a Natureza, Ensino da Cartografia, dentre outros.

Outras pesquisas analisam como estão representados determinados temas no livro didático de Geografia: questões de Gênero e Etnia, Continentes, Regiões, questões ambientais, conceitos Geográficos, dentre outros.

Dois trabalhos tratam diretamente do PNLD: uma das pesquisas relaciona o programa com a materialidade e uso dos livros didáticos de Geografia; e a outra relaciona o programa à qualidade do ensino desta disciplina.

⁸ Encontramos nos periódicos da CAPES 167 trabalhos relacionados a área de Linguística e Livros Didáticos, 59 trabalhos relacionados às áreas de Ciências/Ciências Biológicas e Livros Didáticos e 53 trabalhos relacionados a área de História e Livros Didáticos.

Um dos escritos sobre o tema aborda as influências das modificações em livros didáticos de Geografia a partir do conceito de espaço geográfico e, somente um trabalho, faz referência à formação de professores.

Em relação às discussões desenvolvidas pelo presente trabalho, sobre os novos aspectos visuais dos livros didáticos de Geografia, identificamos que somente uma dissertação se aproxima desse campo entre 1990 a 2016. Ao ampliarmos nossa busca, encontramos um total de nove trabalhos, entre teses e dissertações, que se aproximam da nossa proposta de análise: três pesquisas analisando de alguma forma os recursos midiáticos nos livros; e seis pesquisas abordando o formato, configuração e representação textual desses objetos. Nenhum dos trabalhos abrange os livros didáticos de Geografia, mas livros de outras disciplinas escolares.

Esses dados nos remetem novamente aos dizeres de Choppin (2004, p. 559), quando ele escreve que:

Também têm sido negligenciadas as características “formais” dos livros didáticos. A organização interna dos livros e sua divisão em partes, capítulos, parágrafos, as diferenciações tipográficas (fonte, corpo de texto, grifos, tipo de papel, bordas, cores, etc.) e suas variações, a distribuição e a disposição espacial dos diversos elementos textuais ou icônicos no interior de uma página (ou de uma página dupla) ou de um livro só foram objeto, segundo uma perspectiva histórica, de bem poucos estudos, apesar dessas configurações serem bastante específicas do livro didático. Com efeito, a tipografia e a paginação fazem parte do discurso didático de um livro usado em sala de aula tanto quanto o texto ou as ilustrações.

De fato, nos parece que o interesse por parte dos pesquisadores em educação pelas análises de aspectos visuais e formais dos livros didáticos é recente. Esperamos que as nossas reflexões, tragam contribuições para o campo educacional, especificamente para o ensino de Geografia, tanto no nível das práticas educativas, quanto no âmbito das pesquisas acadêmicas direcionadas para esse propósito. Entendemos que existe compatibilidade entre nosso tema e as mudanças verificadas na sociedade e na cultura material e imaterial da escola, fato que tem grande repercussão no trabalho docente em sala de aula.

Diante dessas prerrogativas, destacamos cinco objetivos específicos como norteadores do trabalho investigativo:

- Discutir alguns aportes teóricos e conceituais sobre os sentidos e usos dos livros didáticos, bem como destacar os momentos mais importantes da história desses manuais escolares e sua inserção no universo de leitura no Brasil;
- Estabelecer uma discussão sobre as políticas públicas em torno do livro didático brasileiro e apresentar dados pertinentes para a compreensão do funcionamento, da

organização e dos processos de avaliação do PNLD, com ênfase no livro didático de Geografia;

- Discutir a disciplina Geografia e o contexto histórico contemporâneo que contribuíram para os novos arranjos no universo escolar, no ensino de Geografia e para as alterações na visualidade dos livros didáticos de Geografia;
- Discutir aspectos teóricos em torno das novas formas de textualidade e do Projeto Gráfico Editorial e Design Gráfico nos livros didáticos.
- Analisar os arranjos visuais da coleção “Expedições Geográficas” e a narrativa de seus autores, de forma a entender seus principais elementos e aspectos estruturais.

É importante salientar que o primeiro e segundo objetivos específicos foram abordados na primeira parte da dissertação. Já o terceiro objetivo específico foi discutido na segunda parte. O quarto objetivo compôs a terceira parte deste trabalho e o quinto e último - momento em que adentramos mais especificamente em nossas análises – foi discutido na última parte da dissertação.

Entendemos que essa lógica de organização é resultante de uma trilha de investigação percorrida ao longo do trabalho: inicialmente adentramos nos caminhos teóricos mais gerais sobre nosso objeto de investigação, para posteriormente adentrarmos mais especificamente na lide da Geografia Escolar e seus livros didáticos. Para finalizar, partimos das reflexões teóricas sobre os aspectos Gráficos Editoriais e as análises dos arranjos visuais da coleção “Expedições Geográficas”.

A problemática do nosso trabalho pode ser expressa pelas seguintes questões: Quais são os arranjos visuais dos atuais livros didáticos de Geografia? Quais mudanças no âmbito da linguagem gráfica os livros didáticos de Geografia estão apresentando? Como os livros didáticos de Geografia estão incorporando a lógica das mídias e dos hipertextos?

Essas questões amplas são endereçadas de modo específico para a coleção “Expedições Geográficas” no sentido de compreender: Que articulações existem entre o Projeto Gráfico Editorial dos livros didáticos “Expedições Geográficas” e sua proposta metodológica? Quais elementos gráficos essa coleção utiliza? Quais agentes, interesses e objetivos estão envolvidos no processo de produção desses objetos? Quais mudanças esses novos arranjos trazem para os conteúdos geográficos?

Procuramos responder essas e outras questões ao longo desse trabalho a partir de um caminho metodológico a ser discutido no próximo tópico.

O caminho metodológico e a organização da dissertação

Para delinear nossos primeiros passos neste trabalho, elaboramos uma discussão fazendo referência a alguns aportes teóricos e conceituais sobre os sentidos e usos dos livros didáticos, bem como suas diferentes funções no cenário educacional. Como manuais inseridos no universo da leitura, partimos também de alguns dados para compreendermos o “lugar” que o livro didático ocupa no contexto nacional sobre os hábitos de leitura e o perfil de leitores no Brasil.

Posteriormente, ainda nesse primeiro momento da pesquisa - destacamos a história desses manuais escolares. Em seguida, estabelecemos uma discussão sobre as políticas públicas em torno desses materiais. Finalizamos nossas abordagens neste momento, analisando alguns aspectos específicos do Programa Nacional do Livro Didático de 2017 (PNLD/2017), de forma a entender seu funcionamento, sua organização e seus processos de avaliação. Apresentamos, também, alguns dados relevantes sobre o programa, especificamente no que se refere aos livros didáticos de Geografia.

Na segunda parte da pesquisa, abordamos a história da disciplina Geografia. Nesta última, pudemos observar sua forte relação com os livros didáticos. Os autores com os quais dialogamos, utilizaram a análise de algumas obras didáticas para mostrar as tendências pelas quais a Geografia Escolar seguiu, em que o perfil de seus autores, as tendências epistemológicas da ciência de origem na academia e as mudanças sociais foram entoando a história dessa disciplina.

Nesse momento, discutimos, também, algumas conjecturas do contexto contemporâneo, a fim de situarmos os novos discursos envolvidos na educação escolar, no ensino de Geografia e nos livros didáticos. Momento em que refletimos sobre algumas categorias, tais como mídia, cibercultura, hipertexto, imagens e outros.

Na terceira parte do trabalho, retratamos sobre as novas formas de textualidades, Design Gráfico e aspectos editoriais nos livros didáticos, fase na qual procuramos trazer algumas reflexões teóricas sobre nosso objeto de pesquisa.

Para finalizar a dissertação, analisamos estritamente, a coleção de livros didáticos de Geografia “Expedições geográficas”, abrangendo a visualidade dos livros, o Projeto Gráfico Editorial, a organização e seus principais aspectos, os principais agentes envolvidos na sua produção, e outros. Delineamos uma trajetória para mostrar os elementos básicos das obras, alguns aspectos do *design* gráfico e de seus *layouts*, seus objetivos e algumas propostas

pedagógicas da coleção. As análises construídas tiveram como base os livros dos alunos, manual do professor e materiais multimídias na *internet*.

A partir da observação das quatro obras didáticas (sexto, sétimo, oitavo e nono anos), constatamos que algumas características são latentes e de certa forma inovadoras nesses livros: a organização de capas, a forte presença da imagem e dos mapas, a organização com modelo hipertextual, o intenso diálogo com as mídias e as representações visuais dos infográficos. Essas características foram transformadas em categorias de análise nesse trabalho, proporcionando reflexões sobre a incidência e repercussão dessas características nos livros didáticos de Geografia. Procuramos, em vários momentos ao longo dos escritos dessa pesquisa, colocar em discussão as possíveis influências dessas visualidades e especificidades gráficas para o universo educacional e para o ensino e aprendizagem de Geografia, as permanências e avanços nesses sentidos.

Em vários momentos e construções do texto, conduzimos alguns diálogos com os autores das obras - Melhem Adas e Sérgio Adas. Entendemos que os livros trazem muitas marcas de seus escritores, suas vozes nos oferecem narrativas mais próximas do que são estes objetos, suas particularidades e diversas nuances dos diferentes caminhos para a sua materialização.

Nosso trabalho foi organizado em torno das seguintes etapas de trabalho:

1ª etapa:

Para a concretização de nossos objetivos e reflexões, procedemos inicialmente à discussão bibliográfica. A utilização dessas fontes nos permitiu obter conclusões sobre o nosso objeto de pesquisa, assim como analisar conceitos e justificar aplicações. Dessa forma, buscamos dialogar com autores diversos, principalmente aqueles clássicos que tratam ou trataram sobre os diferentes aspectos da temática proposta, a partir de leituras e registros de conteúdos relativos à pesquisa. É certo que a análise da bibliografia estendeu-se durante todo o processo de produção do trabalho, do início ao fim.

2ª etapa

Nesta etapa do trabalho, realizamos a leitura e análise da coleção “Expedições geográficas”, utilizando os procedimentos próprios de pesquisa documental. Entendemos a importância dos livros didáticos como documentos, registros de conhecimentos e modos de

ensinar peculiares ao universo educacional e as suas disciplinas escolares. Destarte, esses livros são objetos elucidativos e registros impressos e/ou digitais de informações pertinentes para o campo das pesquisas em educação.

Para May (2004, p. 205):

os documentos lidos como a sedimentação das práticas sociais, têm o potencial de informar e de estruturar as decisões que as pessoas tomam diariamente e a longo prazo; eles também constituem leituras particulares dos eventos sociais. Eles nos falam das aspirações e intensões dos períodos aos quais se referem, e descrevem lugares e relações sociais de uma época na qual não podíamos ter nascido ainda ou simplesmente não estávamos presentes. Não obstante, a despeito de sua importância para propósitos de pesquisa e de permitirem um amplo leque de desenhos de pesquisas.

O autor nos mostra que os documentos necessitam se tornar fontes no processo de pesquisa e, para que isso ocorra, os mesmos carecem ser contextualizados e problematizados. Há uma enorme quantidade de documentos à disposição do pesquisador. Podemos citar os documentos históricos, leis, declarações, relatos de pessoas, textos escritos manualmente ou por algum artefato como a máquina de escrever e o computador, artefatos das mídias, romances, peças, mapas, desenhos, livros, documentos pessoais, biografias, autobiografias, diários, fotografias e outros. Para May (2004), essa diversidade de fontes é um aspecto valioso das pesquisas sociais (MAY, 2004, p. 208-209).

Documentos expressam uma realidade social e constroem uma ordem que o pesquisador deve compreender de forma engajada. São interessantes pelo que “deixam de fora, assim como pelo que contêm”. Vistos como meios através dos quais se expressa o poder social, eles nos falam sobre o contexto social em que são redigidos, também sobre seus escritores e leitores (MAY, 2004, p. 209-210).

A análise documental é um procedimento metodológico que nos permite compreender aspectos da cultura escolar. Por meio dele, é possível visualizar as transformações dos livros didáticos, suas dimensões teórico-conceituais, ideológicas, políticas e estruturais, nos possibilitando análises ricas no sentido de evidenciar transições e diversos aspectos do presente. Flores (*apud* CALADO; FERREIRA, 2004, p.3), considera que:

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

Para Gomes (2007), a análise documental implica em quatro dimensões distintas: 1) epistemológica, uma vez que tem capacidade de avaliar se uma pesquisa é ou não científica;

2) teórica, já que considera conceitos e princípios na orientação do trabalho interpretativo; 3) morfológica, pois também trata da estruturação sistemática do objeto de investigação, 4) técnica, na medida em que controlam a coleta de dados e o importante diálogo entre os mesmos e as teorias que os procederam.

De acordo com Pádua (1997, p. 62), a pesquisa documental pode ser efetivada por meio de “documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências”.

Nesse sentido, Santos (2009, p. 12), menciona que esse tipo de pesquisa tem incorporado as novas tecnologias digitais. Para a autora:

A análise dos dados visuais pode proporcionar uma série de informações importantes sobre o contexto, os acontecimentos, as características dos sujeitos de um determinado lugar, sua cultura ou *habitus* de classe, gênero, gerações ou etnias (SANTOS, 2009, p. 12).

Essa metodologia nos permite partir do ponto de vista de quem produziu os documentos, requerendo por parte dos pesquisadores certo cuidado e perícia, para não comprometer a validade do estudo. Esse tipo de pesquisa não abrange somente documentos oficiais, mas também programas televisivos, imagens captadas em diferentes mídias, conteúdos de mídias, relatórios, registros governamentais, livros didáticos, propagandas, filmes, dentre outros. Flick (2009, p. 234) observa que em um estudo documental, o pesquisador deve compreender os documentos como meios elaborados para comunicar. Por isso, é importante compreender quem produziu e para quem foram produzidos, assim como quais foram as intencionalidades de tal produção. Os documentos não são, portanto, apenas “*contêineres de informações*”, são mais dispositivos de comunicação. Nesse sentido, May (2004, p. 207) afirma que “as maneiras nas quais os documentos são utilizados é claramente uma questão metodológica e teórica, assim como as tecnicidades que cercam o método”.

No presente trabalho, buscamos, na análise dos livros didáticos, perceber como esses documentos estão sendo organizados, de modo a atender aos anseios discentes e docentes inseridos em um tempo marcado pela emergência da linguagem hipertextual e das imagens.

3ª etapa

Para a construção das análises da coleção, e para o entendimento dos arranjos visuais dos livros didáticos de Geografia, julgamos essencial compreender o ponto de vista dos

autores desses livros. Para tanto, realizamos uma entrevista com os mesmos para registrar e analisar suas perspectivas em relação ao processo de autoria e suas trajetórias profissionais, enquanto pesquisadores, professores e autores de obras didáticas na área do ensino de Geografia. Nesse sentido, utilizamos alguns procedimentos da entrevista narrativa.

A partir de dados orais obtidos mediante entrevista semiestruturada (Apêndice 1), coletamos algumas histórias contadas pelos autores dos livros. Nessa direção, buscamos compreender os intuitos de autoria de obras didáticas, os caminhos, as inter-relações, as descrições e as opiniões, não somente no sentido de ouvir essas histórias, mas de entender algumas experiências desses processos. Clandinin e Connelly (2011) dizem que a pesquisa com narrativa, expressa com histórias ouvidas ou contadas, concebe seus narradores como indivíduos inseridos em um contexto social.

Nessa relação entre pesquisa e narrativas, sempre há de se considerar que seus autores apresentam condições concretas e subjetivas de vida, existem interdependências, relações, posições dialógicas valorativas, uma composição e um estilo. Essa modalidade de pesquisa qualitativa nos permite entender com mais profundidade o problema estudado.

Segundo Telles (2002), a pesquisa com narrativa parte das trajetórias pessoais e profissionais dos narradores. São registradas a partir do diálogo com o pesquisador e os sujeitos colaboradores, estabelecendo parcerias entre as partes envolvidas. O participante não é somente um simples objeto, porém um sujeito ativo no processo de pesquisa. Em nosso trabalho, entrecruzaram-se trajetórias pessoais e profissionais, conferindo maior entendimento dos diversos elementos e aspectos materializados nas obras.

A expressão e o perfil dos autores nos disseram muito sobre os variados componentes e especificidades dos livros pesquisados, a partir de um diálogo com algumas lógicas espaço/temporais desse universo de produção. Diante disso, sempre que possível e pertinente, apresentamos as narrativas dos autores ao texto, dialogamos com elas, como forma de nos aproximarmos ainda mais do nosso objeto de estudo.

Para a concretização desse diálogo e utilização dessas narrativas, valemo-nos do instrumento de pesquisa entrevista semiestruturada. Esse tipo de pesquisa, concordando com os autores Triviños (1987) e Manzini (1990/1991), apresenta como característica levantar questionamentos básicos relacionados à temática em questão. Estes questionamentos nos auxiliam no levantamento de novas hipóteses a partir das respostas dos entrevistados. O foco, então, está na relação entrevistador-entrevistado. Para Triviños (1987), este tipo de pesquisa não somente favorece a descrição de fenômenos sociais, como também é capaz de explicar e compreender a sua complexidade.

Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada possui como foco o tema principal da pesquisa, que dará bases para a elaboração de um roteiro com perguntas principais, a serem complementadas por novas questões, convenientes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Assim, há possibilidade de emergir outros questionamentos, por se tratar de uma forma mais livre de entrevista. Para a prática desse tipo de coleta de dados, é necessário um roteiro com perguntas direcionando para a concretização de objetivos do trabalho, o que facilitará também a organização do processo de interação do pesquisador com o informante, podendo gerar novos aportes no decorrer do processo.

No Apêndice 1, disponibilizamos o roteiro da entrevista semiestruturada com os principais questionamentos proferidos durante o diálogo com os autores da coleção “Expedições Geográficas”, Sérgio Adas e Melhem Adas. A entrevista foi realizada em março de 2018, na cidade de Ribeirão Preto, estado de São Paulo, onde residem os autores. A conversa, inteiramente gravada com um dispositivo de gravação de áudio, teve duração de aproximadamente quatro horas.

Esse diálogo trouxe diversos elementos importantes para o trabalho; nos permitiu olhar mais de perto o universo de produção dos livros didáticos. Novas perguntas surgiram no decorrer da entrevista, emergindo conforme a necessidade de maior aprofundamento, condicionadas também pela nossa curiosidade.

A riqueza do material coletado durante a entrevista nos direcionou para novos enfoques, até então não suscitados. Dessa forma, optamos por centrar nossas análises no diálogo entre nossas observações e pontos de vista sobre as obras, os posicionamentos de diversos autores que tratam do tema e as explicações e pontos de vista dos idealizadores das obras. Após compormos essa rede de informações, de forma dialógica, trouxemos as discussões para os novos arranjos visuais dos livros didáticos de Geografia, assumindo algumas hipóteses de que essas lógicas adentram e suscitam novas formas de interpretar e conceber os conteúdos geográficos e de que novos enfoques para o ensino e aprendizagem dessa disciplina surgem.

Por que investimos no registro do ponto de vista dos autores? Chartier (1990, p. 56), refletindo sobre os processos de representação dos textos, nos diz que:

(...) não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. Daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do “autor”; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor (CHARTIER, 1990).

A afirmação do autor nos leva a associar o resultado de uma obra aos agentes que a escreveram e a produziram. Durante o processo de amadurecimento de nossa pesquisa, pensando especificamente nos arranjos visuais dos livros didáticos de Geografia, fizemos alguns questionamentos: Quem constrói o livro? Quais objetivos e escolhas estão imbricados nesse processo de criação? O que acontece nesse universo criativo? Quais os espaços, as disputas, as negociações, os interesses? Quais caminhos são percorridos durante a escrita de um livro didático? Por que os atuais livros didáticos de Geografia estão sendo (re)estruturados dessa forma?

Logicamente, um retrato profundo sobre todas essas questões não seria possível nesse trabalho, em decorrência do tempo destinado à sua composição. Contudo, percebemos, como sendo relevante, associar a narrativa dos autores da coleção estudada à análise documental. Pensamos, então, sobre o papel dos autores, aqueles que escrevem e idealizam os livros didáticos, que estabelecem sentidos em diferentes tempos e espaços nesses materiais, a partir de seus valores, ideologias e experiências profissionais.

Assim, identificamos a importância dos autores na história da disciplina Geografia e na configuração de seus livros didáticos. Acreditamos que a voz desses sujeitos nos diz muito sobre os livros. A organização desses manuais seguiu um longo caminho, condizente com as especificidades históricas de dados momentos, em coerência com as discussões teóricas da ciência geográfica desenvolvidas no meio acadêmico, com as políticas educacionais, com as dinâmicas concorrenciais das editoras e com as aspirações autorais.

Foi seguindo esse caminho e esses encontros, que concretizamos este trabalho. Esperamos que outros encontros aconteçam durante as leituras desses escritos, em direção ao enriquecimento do campo de pesquisas da Educação, dos Livros Didáticos e da Geografia Escolar, como também no sentido de estabelecer reflexões prósperas para as teorias e práticas em torno do ensino e aprendizagem da Geografia.

PARTE I

1 PERCURSO INICIAL: O CONTEXTO DO LIVRO DIDÁTICO BRASILEIRO E O PNLD

Nesta primeira parte do trabalho, a partir de uma revisão bibliográfica, buscamos abordar algumas teorias e dados a respeito da leitura no Brasil, contextualizar as teorias e conceitos envolvendo o livro didático, bem como seu histórico no país e as políticas públicas envolvidas nesse campo. Por último, abordamos sobre o funcionamento, avaliação e alguns dados referentes ao PNLD/2017. Para tal, dialogamos com outros autores tais como Choppin (2003, 2007), Chartier (1996, 2003), Bittencourt (1993, 2004), Cavalcanti (2016), Gatti (2004), Munakata (2007), Mantovani (2009), Freitag, Motta e Costa (1997), Oliveira, Guimarães e Bomény (1984), dentre outros.

1.1 O livro didático no universo da leitura no Brasil

Apesar de o livro didático ultrapassar a dimensão exclusivamente de leitura, já que são materiais também usados por professores e alunos nas escolas, é necessário entendermos primeiramente seu “espaço” no âmbito da discussão sobre leitura do Brasil. Alguns dados são importantes para situar o perfil dos leitores brasileiros, principalmente dos estudantes, e o que nos leva a ponderar sobre algumas alterações, também, nas feições dos livros didáticos.

Existem diversas formas de textos, de leituras, de leitores e de autorias. Apesar dos avanços tecnológicos e dos diversos recursos audiovisuais e multimídias que são disponibilizados para os milhões de leitores em todo o mundo, o livro impresso ainda demonstra grande vitalidade nas práticas pedagógicas e faz parte de um lucrativo mercado editorial.

O que significa ler? Como nos tornamos leitores? Segundo Coelho (2010), o impulso de leitura, a observação e a compreensão do espaço de vivência, dos seres e das coisas é condição básica do ser humano. Assim, a necessidade de registro é inerente a nós, somos seres históricos. Ao ler os diversos registros, por diferentes motivações, nós nos (re)conhecemos, nos (re)inventamos e aprendemos os vários legados culturais que são produzidos. No ato de escrever – ler – escrever são articuladas ideias, são formadas opiniões e compreensões. Visões de mundo vão sendo estabelecidas e reestruturadas.

Para Manguel (2001), nos tornamos leitores por meio de procedimentos que nos mostram convenções sociais em relação à alfabetização e às hierarquias de conhecimento e poder, que limitam e determinam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso. Na concepção de leitura como aprendizagem sobre o mundo, a escola sem dúvida tem atuação importante, assim como seus objetos didáticos. No Brasil, o livro didático é um forte instrumento de leitura e saber.

A pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”⁹ nos mostra alguns números significativos. Percebemos, nas análises dessa pesquisa, que nas últimas décadas (2002 a 2014), a escolaridade média do brasileiro aumentou (mais de 187 milhões de brasileiros estudam). Outro aspecto é que o analfabetismo e o número de pessoas que somente concluíram o primeiro ciclo do ensino fundamental sofreu redução expressiva. Além disso, o número de brasileiros com formação superior também aumentou. Em contrapartida, os dados do Indicador de Analfabetismo Funcional (ANAF)¹⁰, mostram que apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, matemática ou escrita, evidenciando o caráter quantitativo e não qualitativo do setor educacional.

A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” mostra também que, apesar de o número de leitores no Brasil representar a maioria, a percentagem é pequena, apenas 104,7 milhões de pessoas (56% do total da população total do país são considerados leitores), com maioria na região Sudeste (48,3%), se considerarmos a evolução de 2007 a 2015, o crescimento de leitores foi de apenas 1%.

Para 67% da população brasileira não houve uma pessoa que incentivasse a leitura em sua trajetória. Dos 33% que tiveram alguma influência, a mãe, ou representante do sexo feminino, foi a principal responsável (11%), seguida pelo professor (7%). As mulheres continuam lendo mais: 59% são leitoras. Entre os homens, 52% são leitores. Aumentou o número de leitores na faixa etária entre 18 e 24 anos – de 53% em 2011 para 67% em 2015.

⁹ A pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” foi realizada pelo instituto pró-livro e executada pelo IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística) inteligência em março de 2016. O objetivo central da pesquisa foi conhecer o comportamento do leitor brasileiro medindo a intensidade, imitações, forma, representações, motivação e as condições de leitura e de acesso ao livro - impresso e digital. A natureza da pesquisa foi de caráter quantitativo de abrangência nacional; o público alvo foi a população brasileira residente com cinco anos e mais, alfabetizada ou não; foram analisadas amostras de 5012 entrevistas; como instrumentos de coleta de dados foi utilizada a modalidade de entrevistas pessoais face a face domiciliares com utilização de questionário; o período de campo se estendeu de 23 de novembro a 14 de dezembro de 2015. Na pesquisa, considerou-se leitor aquele que leu pelo menos um livro nos últimos três meses, e não-leitor, aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos três meses, mesmo que tenha lido nos últimos doze meses (INSTITUTO PRÓ LIVRO, 2017).

¹⁰ Estudo realizado pelo Instituto Paulo Montenegro, uma ação social do IBOPE.

Um dado que nos chamou a atenção trata de gêneros mais lidos no Brasil: a Bíblia está em primeiro lugar na preferência dos brasileiros (42%), em seguida vem os gêneros religiosos em geral, contos e romances (22% cada) e ocupando o terceiro lugar estão os livros didáticos e livros utilizados em cursos (16%).

No Brasil, a principal motivação para ler é o gosto pela leitura (25% dos entrevistados). Em segundo lugar, a propensão se dá para fins de atualização ou conhecimento geral (19%). Não podemos deixar de frisar que o prazer, o crescimento pessoal (autoajuda) e a religião são aspectos de destaque em motivar os brasileiros para a leitura.

Quando analisamos o montante de dados da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, verificamos que o hábito de ler entre os brasileiros está muito relacionado com a situação sócioeconômica e com o nível de escolaridade. Quanto maior é o nível de estudo, maior é o hábito de leitura. Do total de entrevistados, a maioria que se diz leitor tem maior poder aquisitivo (variando de cinco a dez salários mínimos) são, principalmente, adultos com curso superior. Outra notoriedade é que ainda o livro impresso adquirido em livrarias físicas é a principal opção do público leitor.

Quando se trata dos mais jovens (crianças e adolescentes de cinco a dezessete anos), a motivação por gosto tem um destaque maior ainda, assim como a distração/prazer. Quando perguntado sobre qual fator mais influenciou na escolha do livro, a maioria respondeu como sendo o tema ou assunto (30%), principalmente entre os mais escolarizados e entre os adultos. O título e a capa são mais relevantes na escolha para as crianças e os menos escolarizados.

A pesquisa mostra que o brasileiro lê em média 4,91 livros por ano. Desse total, 2,46% são indicados pela escola, sendo que 1,96% dessas indicações são livros didáticos. Para termos uma ideia dessa dimensão, no segundo ciclo do ensino fundamental, 84% se dizem leitores; a média de livros indicados pela escola representa 23% e, desse total, 60% são livros de leitura em geral. Outro fato interessante é que a maioria dos alunos, nessa fase de escolaridade, não leem livros inteiros, leem em partes (53%). Além disso, 52% dos leitores dizem ler livros não indicados pela escola.

Ao considerar os professores, os números da pesquisa indicaram que 84% se dizem leitores e a média de livros que leram nos últimos três meses supera a média geral de 4,91 livros, totalizando 5,21. Os professores leitores, em sua maioria, realizam leituras para busca de conhecimento (49%) e outros 43% leem para atualização e crescimento profissional.

Ainda segundo dados dessa mesma pesquisa, em 2015, 81% das pessoas consideradas leitoras utilizam a *internet*. Entre os estudantes, 88% declararam também utilizá-la. As

atividades mais desenvolvidas na *internet* são ferramentas de bate-papo, *e-mails*, redes sociais, *blogs*, fóruns, páginas e aplicativos de acesso à música, vídeos ou TV *online*.

Quanto às atividades relacionadas à leitura realizada na *internet*, a pesquisa evidencia que os principais estímulos para a prática leitora são notícias e informações em geral (52%), pesquisas e estudos escolares (35%) e para aprofundar o conhecimento sobre temas de maior interesse (32%); A leitura de livros no espaço virtual representa 15% dentro desse universo.

Contudo, os livros digitais também se fortaleceram; 74% dos leitores entrevistados disseram já ter lido esse tipo de livro. Se comparado a 2011, essa modalidade de leitura cresceu 7%. Os livros digitais são lidos principalmente em *smartphones* (56%) e sua crescente representatividade se dá pelos baixos custos e a fácil acessibilidade quando comparados aos livros impressos. Dentro desta modalidade de livro, os mais lidos são gêneros de literatura, contos, romances e poesias (47%); os livros técnicos e formação profissional representam 33%. Já os livros didáticos e escolares digitais ocupam a terceira posição representando 21% do total.

Quanto ao lugar de leitura, a pesquisa nos traz outros dados significativos. Em 2007, 67% dos entrevistados disseram ter biblioteca comunitária mantida por moradores nos bairros, entretanto em 2015 esse número caiu para 15%. A maior parte dos lugares destinados à leitura - as bibliotecas - estão nas escolas (55%), outras 51% são públicas. Dos estudantes entrevistados, 89% afirmaram ter biblioteca onde estudam; Nesse quesito, considerando todos os níveis de ensino, os números são expressivos. Esses dados nos permitem refletir sobre a materialidade dos lugares de leitura, apesar da grande expressividade das instituições escolares que contam com espaços destinados a biblioteca, alguns questionamentos se mostram pertinentes: de fato esses locais são utilizados de forma expressiva como espaços de leitura? São bem equipados?

Todos esses números indicam que a quantidade de leitores no Brasil vem crescendo, as fontes não são somente os livros, mas os variados formatos de textos que circulam na rede informacional. De uma forma geral, apesar de o número médio de livros lidos pelos brasileiros ter aumentado, a maior quantidade está entre aqueles que não foram lidos na íntegra, mas em partes. Outro dado relevante é que, de acordo com a pesquisa, 30% dos entrevistados nunca compraram um livro. Estes dados nos mostram o precário incentivo e contribuição da escola na formação de leitores: até que ponto a curiosidade e os hábitos de leitura têm sido instigados por essas instituições em seus alunos?

Constatamos que a importância dada aos livros indicados pela escola já foi maior. No entanto, os livros didáticos ainda se mantêm fortes como fonte de leitura, senão a única para

milhares de crianças e jovens das escolas públicas do país, principalmente tendo em vista a grande proporcionalidade entre número de leitores e renda. Conforme Batista (1999, p. 531), aponta:

ainda que lamentavelmente – os livros didáticos são a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores brasileiros e que essa utilização intensiva ocorre quanto mais as populações escolares (docentes e discentes) têm menor acesso a bens econômicos e culturais. Os livros didáticos parecem ser, assim, para parte significativa da população brasileira, o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados e constituídos.

Os dados aqui expostos nos mostram o perfil de leitores brasileiros que, de uma forma geral, leem pouco. Os jovens do ensino fundamental, em sua grande maioria são leitores; mais da metade deste público se interessa por outros tipos de leitura - não relacionadas aos conteúdos escolares - e não leem os livros por completo. Grande parte dos estudantes (88%) utilizam a *internet*, motivados pelas suas variadas mídias, também sem relação com a escola.

Essas constatações nos direcionam para o perfil do aluno-leitor da atualidade, mais conectado ao computador, suas mídias, seus ícones¹¹ e ao entretenimento, mais estimulado ao lidar com textos curtos e compactos e, talvez, mais desinteressado do ambiente, dos artefatos e dos acontecimentos da escola tradicional.

Os dados expostos nos permitiram visualizar, também, a importância das instituições escolares dentro deste universo, revelando um cenário que, mesmo timidamente, avança em termos numéricos, contudo ainda precisa ser revisto e analisado. Temos um país que precisa se preocupar de forma premente com a formação de leitores de diferentes tipos de textos.

1.2 O livro didático: significados e usos

A definição de LD é objeto de diversos debates. Alguns autores argumentam que todo livro é ou pode ser didático; já outros fazem diferenciações mais precisas. Se partirmos do próprio conceito de “didático”, no sentido mais limitado desse termo - como sendo o conjunto de técnicas para o ensino e aprendizagem - veremos que dizer que qualquer livro possa ser didático nos leva a certa banalização de sentido desses materiais escolares, sem contar que variados pontos de vista podem centrar as discussões em torno desses livros.

¹¹ Ícone é uma imagem ou símbolo representativos de um objeto, uma ideia, um conceito, um programa de computador ou outros. A palavra Icônico faz referência ao termo ícone.

Bittencourt (1993, p. 3), nos diz que estes materiais podem ser caracterizados como suportes de conhecimentos escolares e de métodos pedagógicos e, também, como veículo de sistemas de valores, além de ser uma mercadoria.

Cavalcanti (2016, p. 330) define os livros didáticos como produções culturais contendo discursos curriculares de autores especializados. E acrescenta:

Em princípio, eles têm uma proposta de temas a serem trabalhados de modo articulado e sequencial em cada um dos anos escolares, coerentemente com os pressupostos teóricos e metodológicos do autor ou dos autores, procurando seguir as orientações curriculares da política oficial (CAVALCANTI, 2016, p. 330).

Pensando nesse emaranhado de horizontes e nos variados cortes teóricos e metodológicos, Gatti (2004) faz uma síntese em resposta à questão do que seja o LD sob o ângulo de diferentes autores, referindo-se a este como:

Material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação; materiais caracterizados pela seriação dos conteúdos; mercadoria; depositário de conteúdos educacionais; instrumento pedagógico; portador de um sistema de valores; suporte na formulação de uma História Nacional; fontes de registros de experiências e de relações pedagógicas ligadas a políticas pedagógicas da época; e ainda como materiais reveladores de ângulo do cotidiano escolar e do fazer-se da cultura nacional (GATTI, 2004, p. 35).

Em muitas bibliografias, estes livros são caracterizados não em sua materialidade, estrutura ou em relação com os currículos, todavia partir de seus usos dentro do processo educativo. Nesse sentido, partindo de uma visão mais geral, Chartier (2003) concebe o livro mediante sua utilidade, que vai muito além de suas funções imediatas: armazenamento de informações e leitura. A partir dessa ideia, diversas análises podem ser realizadas a respeito do livro.

Uma vez escrito e saído das prensas, o livro, seja ele qual for, está suscetível a uma multiplicidade de usos. Ele é feito para ser lido, claro, mas as modalidades do ler são, elas próprias, múltiplas, diferentes e segundo as épocas, os lugares, os ambientes (CHARTIER, 2003, p. 173).

Essas análises, podem ser direcionadas para os livros didáticos. Sua importância está relacionada ao uso desses objetos durante as práticas escolares, também respondem as variadas leituras dentro de determinados recortes espaço-temporais. Para Choppin (2007), o LD assume múltiplas funções, selecionadas pelos pesquisadores que os analisam de acordo com a identificação e objetivos pessoais.

Dentro do cenário brasileiro e internacional, em grande parte dos casos, constituem-se como os principais recursos utilizados pelos professores no ato de ensinar. Nesses materiais pedagógicos, os conteúdos e as disciplinas são divididos, agrupados, organizados, seguindo

currículos e políticas dentro de diferentes perspectivas histórico-sociais. Em muitos contextos escolares, o livro é a principal fonte de estudo tanto para professores quanto para alunos. Segundo Gatti (2004, p. 37), em muitas escolas, as obras didáticas são os organizadores das atividades didático-pedagógicas exercidas pelos docentes para viabilizar os processos de ensino e de aprendizagem.

No Brasil, existem diferenças entre o que é produzido no meio acadêmico e o que se ensina nas escolas de ensino básico. Ao concluir seu processo de formação, muitos professores se veem perdidos nessa dicotomia, com a necessidade de aprender os conteúdos das disciplinas escolares que irão ministrar – ou da disciplina, no caso das licenciaturas em áreas específicas – e até mesmo das metodologias de ensino. Portanto, em diversas realidades, o LD tem tido a função de preencher as lacunas, os *déficits* da formação docente, tornando-se meio e suporte de aprendizagem destes e principal fonte dos processos de ensino durante as aulas.

A centralidade desses materiais no cenário escolar do país também pode ser explicada pela precariedade do sistema educacional público - em que esses livros assumem maior importância devido à pouca diversidade de recursos didático-pedagógicos adotados durante as práticas pedagógicas. Nesse contexto, reina, em muitos casos, a precariedade da formação profissional, sem contar a falta de tempo para pesquisa e planejamento de outras estratégias de ensino por parte dos professores em razão, principalmente, da extensiva jornada de trabalho própria do cotidiano dos docentes. O próprio Estado brasileiro reconhece essa realidade:

O ambiente da sala de aula, o número excessivo de alunos por turma, a quantidade de classes assumidas pelos professores e os controles administrativos assumidos no espaço escolar contribuem para a escolha de práticas educacionais que se adaptem à diversidade de situações enfrentadas pelos docentes. Geralmente, isso significa a adoção ou aceitação de um livro, um manual ou uma apostila, como únicos materiais didáticos utilizados para o ensino (BRASIL, 2017, p. 79).

Partindo desse pressuposto, os livros didáticos servem para organizar o currículo escolar e são depositários dos conteúdos disciplinares, ditando em alguns contextos, o que será ensinado. Como manuais dotados de textos, diferentes formas de atividades, imagens, mapas e outros recursos, também planificam metodologicamente o ensino e, dessa forma, atuam de maneira proeminente nos processos de aprendizagem.

Para Choppin (2004), esses objetos não são os únicos instrumentos que fazem parte da educação da juventude. Para ele, coexistem dentro do universo escolar diferentes instrumentos estabelecendo com o livro relações de concorrência ou de complementariedade que influem em suas funções e usos. São textos impressos (quadros, mapas, imagens, outros livros) e

outros suportes (audiovisuais, *softwares* didáticos, *CD-Rom*, *internet* e outros). Para este autor, “o livro didático, em tais situações, não tem mais existência independente, mas torna-se um elemento constitutivo de um conjunto multimídia” (p. 553).

Choppin (2004) destaca, ainda, que estes livros assumem, conjuntamente ou não, múltiplas funções. Um estudo histórico realizado pelo autor nos mostra quatro funções essenciais exercidas pelo livro didático que variam conforme o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização.

1. Função referencial: (...) suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário de conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir as novas gerações.
2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõem exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares e transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.
3. Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento (...) dos sistemas educativos, os livros didáticos se afirmaram como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de constituição de identidade (...) assume um importante papel político. Essa função tende a aculturar e doutrinar as jovens gerações (...)
4. Função documental: (...) pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada (...) 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 (CHOPPIN, 2004, p. 553).

As autoras Miranda e Luca (2004) reafirmam as múltiplas facetas que envolvem os livros didáticos e sua complexidade como produto cultural:

Contrariamente à apreensão predominantemente no âmbito do senso comum, o livro didático é um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contem sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção se vincula a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leituras diversas (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 124).

Tendo em vista a multiplicidade de análises, com foco no LD e suas diferentes funções dentro e fora da escola, destacamos a seguir algumas relevâncias desses materiais, levando em conta seu caráter didático-pedagógico, econômico, político-ideológico e sua forte relação com os currículos.

Importância pedagógica

Pensando na relevância pedagógica dos livros didáticos, concordamos com Lajolo (1996), ao mostrar que, apesar de não serem os únicos, esses recursos são instrumentos fundamentais de ensino e aprendizagem formal, podendo ser decisivos na qualidade do aprendizado durante as atividades escolares. Segundo a autora, para um livro ser didático, precisa ser usado de forma sistemática durante os processos de ensino-aprendizagem de um determinado conteúdo de conhecimento humano, normalmente caracterizado como disciplina escolar.

Como função de suporte didático, que associa conteúdo e método o livro escolar contém:

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 ser entendido como veículo de sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade. (BITTENCOURT, 2004, p. 302).

Para Oliveira, Guimarães e Bomeny (1984, p. 27), os livros escolares apresentam dupla função: transmitem conteúdos e possibilitam a prática de ensino. Para os autores, servem como mediadores da relação entre professor e aluno e como modelo de atuação pedagógica. Portanto, são inseridos mais amplamente dentro de um contexto social e político, não somente como seleção e apresentação de conteúdos disciplinares.

Importância econômica

As obras didáticas também apresentam importância econômica. Para Bittencourt (2004), “como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista” (BITTENCOURT, 2004, p. 301).

Quando lançamos olhares para a circulação de livros didáticos no Brasil, percebemos que o volume de vendas é significativo. Sobre esse fato, Gatti (2004, p. 39) diz que as editoras de livros didáticos são fornecedoras de milhares de livros adquiridos pelo Governo Federal desde o final da década de 1960, aumentando após a década de 1980 até a atualidade. O autor argumenta, que esses livros desde há muito tempo são o produto mais vendido pelas editoras.

Uma das explicações para esse volume de vendas está no fato de que a educação escolar é um sistema simultâneo, gradual e universal no Brasil. Nas escolas públicas brasileiras, desde 1997, cada aluno recebe um livro para cada disciplina anualmente, sendo que os mesmos são reutilizáveis por um período de três anos consecutivos. Estudos recentes mostram que o país apresenta o maior programa de fornecimento de livros didáticos do mundo (BRASIL, 2017).

Segundo Magalhaes (2006, p. 07), as obras didáticas apresentam uma materialidade e se constituem em um “produto autoral, editorial, mercantil, o manual escolar é mercadoria e produto industrializado e comercializado, com características próprias e que cumpre objetivos específicos nos planos científico, social e cultural”.

Muitas editoras se beneficiam com a venda do LD e buscam entrar no cenário competitivo dos processos licitatórios oferecidos pelo governo federal, conforme os ditames legais. Seguem, portanto, as regras referentes à avaliação de qualidade e outros processos, para fazerem parte desse sistema lucrativo.

Importância político- ideológica

Esses objetos escolares também apresentam importância política-ideológica. No caso do Brasil, os currículos são estabelecidos pelo Estado, portanto, verifica-se no país uma tendência à homogeneização dos saberes contidos nos livros, mesmo em um país com dimensões continentais e com significativas diferenças regionais. Assim, as obras didáticas no país, em muitos casos especificam o que se ensina e o que se aprende na escola. Contudo, elas próprias são organizadas a partir de exigências e expectativas definidas pelo Estado através do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Para Munakata (2007, p. 2), “o ideológico do livro didático encontra-se para além dos eventuais lapsos conceituais e éticos que possa conter; ele lhe é estruturante, na medida em que esse material é um dos dispositivos fundamentais da educação escolar”.

Pensando na modelagem do público, Certeau (1999) discute sobre a produção editorial como forma de apreensão das “práticas sociais” através do produto consumido; no caso do livro didático, a pretensão pedagógica. Nesse sentido, o autor fala a respeito da ideologia de “consumo receptáculo” e argumenta que:

A imagem do público consumidor costuma estar implícita na pretensão dos ‘produtores’ de informar uma população, isto é, ‘dar forma’ às práticas sociais e levando a acreditar que seus próprios modelos culturais são necessários para o povo em vista de uma educação dos espíritos e de uma elevação dos corações (...) e o público é modelado pelos produtos que lhe são impostos (...) no decorrer de toda essa evolução, a ideia de uma produção da sociedade por um sistema ‘escriturístico’

não cessou de ter como corolário a convicção de que, com mais ou menos resistência, o público é moldado pelo escrito (verbal ou icônico), torna-se semelhante ao que recebe, enfim, deixa-se imprimir pelo texto e como o texto lhe é imposto (CERTEAU, 1999, p. 260-261).

Na materialidade do texto é possível perceber uma seleção cultural, de forma a criar uma legitimidade de saberes socialmente aceitáveis. Sacristán (s. d., p.107) afirma a esse respeito que os livros didáticos:

Reafirmam uma tradição, projetam uma determinada imagem da sociedade, o que é a atividade política legítima, a harmonia social, as versões criadas sobre as atividades humanas, as desigualdades entre sexos, raças, culturas, classes sociais; isto é, definem simbolicamente a representação do mundo e da sociedade, predisõem a ver, pensar, sentir e atuar de certas formas e não de outras, o que é o conhecimento importante, porque são ao mesmo tempo objetos culturais, sociais e estéticos. Por trás da sua aparente assepsia não existe a neutralidade, mas a ocultação de conflitos intelectuais, sociais e morais.

A relação com os currículos oficiais

Os conteúdos disciplinares dos livros didáticos e as dimensões pedagógicas, econômicas e político-ideológicas nos levam a refletir sobre a relação desses objetos com os currículos oficiais. Estes, reservado ao Estado e suas ramificações administrativas, têm a função de organizar e estabelecer os conteúdos disciplinares com papel fundamental na formação discente. Estabelecem, portanto, sumariamente, o ritmo escolar, a normatização cultural e a avaliação dos alunos; são o aparato do Estado que amparando a prática escolar. Contextualizam, desse modo, o conhecimento dentro de perspectivas sócio históricas, políticas, culturais, ideológicas, intelectuais e pedagógicas.

A lógica curricular está implícita nessas obras. No caso brasileiro, alguns autores defendem o LD como um guia curricular. Muitos professores, ao escolherem os livros didáticos para a sala de aula, consideram o currículo prescrito no mesmo, além da qualidade da obra, sua materialidade e os conteúdos. Assim sendo, os livros podem tomar centralidade no processo pedagógico em detrimento dos próprios currículos escolares.

O LD se torna um forte veiculador das propostas curriculares do Estado, dando suporte aos conhecimentos construídos na escola. Nas palavras de Bittencourt (2004, p. 301-2):

Essa característica faz que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelecem critérios para avaliá-los, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais. Como os conteúdos propostos pelos currículos são expressos pelos textos didáticos, o livro torna-se um instrumento fundamental na própria constituição dos saberes escolares.

Torres (1998, p. 154) argumenta que “os textos didáticos são a mais importante – senão a única – definição do currículo na maioria dos países em desenvolvimento” e completa:

A proposta de privilegiar o texto escolar baseia-se em duas teses centrais: (a) os textos escolares – na maioria dos ‘países em desenvolvimento’ – constituem em si mesmos o currículo efetivo (tese que, por sua vez, supõe um determinado tipo de texto, programado, autoinstrutivo); e (b) trata-se de um insumo de baixo custo e alta incidência sobre a qualidade da educação e o rendimento escolar. Em ambos os casos, o que está em jogo, explícita ou implicitamente, é outra falsa opção: textos escolares *versus* professores. (p. 156.)

Podemos, nessa perspectiva, pensar os textos escolares como fortes indicadores do currículo escolar. Além disso, há uma relação direta do livro didático como importante instrumento face os processos de formação docente inadequados, programas de capacitação onerosos para a administração pública, fato que pode condicionar aos livros didáticos uma função remediadora desses processos formativos.

Cavalcanti (2016) assinala que o livro didático não é passível de neutralidade, pois a sua organização e os conteúdos dependem de um conjunto de fatores como as orientações da ciência de referência, a tradição da prática com a disciplina, as ideias dominantes no jogo de forças de quem define o que é ou não é relevante.

Há uma multiplicidade de análises sobre esse material da cultura escolar e vários recortes diferenciados. Estes livros são para vários pesquisadores, importantes documentos que revelam nuances epistemológicas de espaços e tempos diversos no universo educacional. Como fontes organizadoras de conhecimentos disciplinares, elaborados dentro de contextos socioculturais, os manuais didáticos apresentam uma história de permanências e transformações.

Contudo, é importante pensar que a formação dos alunos não se efetiva somente dentro da escola. O processo de globalização e a fluidez da cultura contemporânea, dos processos de comunicação e das mídias são responsáveis por grande parte do acesso às informações, sem contar que o alcance dos diferentes recursos midiáticos se alargou também para as classes populares.

Mesmo que em muitas escolas públicas, durante o processo educativo, não se utilize da gama de recursos informacionais de que dispõe a sociedade, estes fazem parte do imaginário e do cotidiano dos alunos. Dentro dessa lógica, o livro não se configura como o único ou principal objeto na aquisição de conhecimento; pode assumir esse papel no momento da aula, mas, dificilmente, tomará de forma absoluta, a função ideológica e cultural como mostraram muitas pesquisas do século passado.

Podemos dizer que o LD na contemporaneidade apresenta diferentes variáveis, tanto a nível dos conteúdos, quanto a nível de sua materialidade. O próprio contexto histórico-social destaca uma tendência às pesquisas em educação a se atentarem para as mudanças e reformas

de ensino, coerentes com as especificidades e novos perfis de alunos da sociedade atual. Esses materiais escolares – como veremos nessa pesquisa – apropriam-se de novos *layouts* e arranjos visuais, procurando também adquirir as funções necessárias pelas quais clamam o universo educativo.

1.3 Um histórico do livro didático no Brasil

Chartier (1996, p.78) nos leva a refletir sobre os atos de leitura os quais dão significado a um livro. Para este autor, os textos apresentam significados plurais e móveis que se constituem nas formas de ler, individuais ou coletivas, inovadoras ou herdadas, públicas ou íntimas, e nas formalidades atribuídas ao objeto que é lido, não somente pelo autor, mas também pelo editor, em conformidade com o momento histórico.

Soares (1996, p.54) diz que “ao longo da história, o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um livro escolar”. Surgido na Grécia Antiga, quando foi sugerido por Platão uma composição de livros de leitura como a melhor solução de uma época, os livros didáticos, desde então, começaram a ser elaborados para as situações do ato de ensinar. Ao longo do tempo, os textos escolares se incorporaram às instâncias formais de ensino, em diferentes sociedades, como documentam os trabalhos na área da história da educação.

Contudo, estas obras nem sempre cumpriram o seu papel no ensino dentro dos moldes visualizados hoje. Materiais diversos já foram utilizados ao longo dos séculos para finalidade didática nos espaços educativos, tais como os livros religiosos, textos em latim, abecedários, manuais de retórica, gramáticas e outros.

A produção dos materiais didáticos se deu em contextos sócio-históricos específicos. À medida que as relações das pessoas com o ensino foram tomadas de complexidade, os livros didáticos foram acompanhando essa transformação, respondendo a diversas questões didático-pedagógicas, político-ideológicas, socio-culturais e econômicas. Hoje, sabemos que o LD está presente de forma representativa em várias partes do mundo. No Brasil, vários processos envolvem esses materiais, enredados por um processo histórico e político.

Especialmente ao longo dos últimos dois séculos, as obras didáticas revelam sua importância nos processos de escolarização através da organização didático-pedagógica e do tratamento aos conteúdos de diversas disciplinas escolares.

A história desses livros, no Brasil, tem sua origem em Portugal. Segundo Bairro (2009), a “Cartilha Materna”¹² foi motivo de progressos na alfabetização e criação de instituições escolares portuguesas e suas colônias. Sendo o Brasil pertencente a estas últimas, a Cartilha foi o primeiro manual de alfabetização dos brasileiros.

Inicialmente em um ambiente de controle da metrópole portuguesa e de domínio da cultura católica, somente membros da elite frequentavam os espaços escolares e tinham acesso aos materiais para fins didáticos. Era comum a falta de liberdade de impressão, sendo uma prática genérica, professores confeccionarem o seu próprio material didático com formatos de manuscritos e fichas.

Segundo Gatti (2004), até a década de 1920, no Brasil, a maior parte dos livros didáticos eram escritos, editados e impressos por estrangeiros, especialmente França e Portugal e, esses livros e a própria escola, eram de acesso para poucos, com melhores condições financeiras. Para este autor, é a partir de 1930 que a situação começa a mudar, tornando-se mais comuns as publicações nacionais desses materiais. Nos dizeres de Bairro (2004, p. 11):

No ano de 1930, o Brasil entra na Segunda República e perdura até 1937. Os liberais amparados pela pedagogia da Escola Nova elaboraram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, defendendo uma escola laica, gratuita e obrigatória, e de outro lado havia o anseio de unir liberais e católicos (tradicionais). Sem esquecer que havia a preocupação também com o fascismo e o nazismo que abalava o mundo.

A partir deste contexto, origina-se uma nova concepção de LD no país. A formatação dos livros avança para a indústria gráfica em que são inseridos novos elementos aos materiais. Nas décadas seguintes, um mercado incipiente é conquistado na área, e as obras didáticas tornam-se acessíveis, também, a um número maior de estudantes. De acordo com Cardoso (2005, p.169), essas foram as bases para o “surto editorial da década de 1930”. A partir desse cenário, novas editoras despontam para comercializarem uma mercadoria rentável: os livros didáticos. Ainda segundo este autor, esses novos formatos eram “mais baratos e atraentes”. A ideia era organizar um material que pudesse alcançar e ampliar o mercado consumidor. Deste modo, as capas eram atrativas e as edições eram em brochuras mais baratas, “distanciando-se

¹² A Cartilha Maternal foi adotada como um método oficial de aprendizagem das cortes portuguesas nos anos finais do século XIX. Esse material se baseava em métodos de repetição e soletração ritmada, escrita pelo pedagogo João de Deus, publicada pela primeira vez em 1876, considerada na época como um método inovador de alfabetização. No Brasil, a Cartilha foi introduzida pela Escola Normal de São Paulo em 1883, que a partir daí foram importados vários exemplares para a distribuição nas escolas do estado. (BAIRRO, 2009)

do tradicional culto ao livro como objeto de luxo de acabamento artesanal” (CARDOSO, 2005, p. 169).

Gatti (2004, p. 37), nos mostra que:

O período compreendido entre as décadas de 1930 e 1960 caracterizou-se, no que diz respeito aos manuais escolares, da seguinte forma: foram livros que permaneceram por longos períodos no mercado sem sofrerem grandes alterações; livros que possuíam autores provenientes de lugares tidos, naquela época, como de alta cultura, como o colégio D. Pedro II; livros publicados por poucas editoras que, muitas vezes não os tinham como mercadoria principal e, por fim, livros que não apresentavam um processo de didatização e adaptação de linguagem consoante às faixas etárias às quais se destinavam. Nesse sentido, a década de 1960 foi o momento da transição desses manuais escolares para os livros didáticos do final da década de 1990.

Essas mudanças foram se adaptando em consonância com uma nova realidade nacional e escolar. A esse respeito, Gatti (2004) nos diz que esse novo contexto social referia-se à democratização do ensino que, no país, ganhou contornos de massificação com o ingresso de alunos oriundos da classe operária nas cidades e do campesinado nas áreas rurais. Além disso, manuais que eram pouco utilizados, passaram a se constituir como livros didáticos, ocupando assim, esse universo escolar e compondo os planos governamentais, especialmente no início da ditadura militar.

Após a década de 1980, com o processo de redemocratização do país, a educação passa por um amplo processo de análises e redefinições. Nesse contexto, as metodologias, os currículos e os livros didáticos são questionados. O foco da discussão educacional secundariza os modos de ensinar e passa-se a valorizar os modos de aprender, apesar de haver divergências de opiniões no cenário da educação.

A década de 1980 foi significativa para o sistema educacional brasileiro; os cursos de licenciatura estavam passando por processos de reformulação, havia uma busca por melhorias na formação inicial e continuada dos professores. Nesse momento, muitas críticas foram feitas sobre a forte e constante presença do LD nas escolas, muitas delas pautavam-se na perspectiva de que esses manuais escolares padronizavam os métodos de ensino, falas e os comportamentos de muitos professores (BRITTO, 1998).

De acordo com Bairro (2004), com o decreto nº 91.542 de 1985, os professores tiveram a possibilidade de escolha dos livros para utilização em sala de aula e não poderiam ser descartados a qualquer tempo, sendo necessária sua utilização por, no mínimo, três anos.

Apesar das controvérsias de usar ou não o livro didático, na década de 1990, os professores mostram-se ainda muito apegados a esse material e em sua continuidade na prática escolar. Segundo Scheffer (2007), esse apego pode ser explicado pela expectativa dos

professores em encontrar, nos livros de alfabetização, procedimentos sistemáticos e explícitos para o ensino da leitura e escrita.

Diante dessa contextualização histórica, que nos mostra a ligação dos manuais aos professores, o livro didático no Brasil apareceu como um caminho seguro de qualidade da educação, oferecida para todos na escola. Gatti (2004, p. 23) concorda com Apple (1997) ao dizer que, no Brasil, repetia-se a antiga ideia, muito comum no início da implantação das democracias liberais de que “quanto pior o professor, melhor precisam ser os livros-textos”.

Na contemporaneidade, tais recursos ainda se mantêm presentes nas salas de aula. Sua importância, por parte de alunos e professores, é indiscutível; porém muitos autores continuam chamando a atenção para o fato de que as obras didáticas devem ser encaradas como materiais auxiliares, não como os únicos instrumentos didáticos para o ensino e aprendizagem, principalmente devido à variedade de recursos para fins educativos.

Observamos, a partir dessa conjuntura histórica, em torno da educação e dos livros didáticos, que o Brasil vivenciou passagens significativas dentro desse universo. Esse construto nos leva a pensar em transições contraditórias e turbulentas, carregadas com o peso de instabilidades políticas, interesses governamentais e editoriais, precariedade de recursos financeiros, má administração, falta de programas sólidos comprometidos com uma educação de qualidade e a falta de formação adequada aos professores. Tudo isso resultou na necessidade de elaboração de medidas legislativas que pudessem ampliar e regulamentar as forças tarefas e os investimentos na produção, avaliação e distribuição das obras didáticas, assunto do próximo tópico.

1.4 As políticas públicas brasileiras para o livro didático

Como vimos, os livros didáticos foram adquirindo ao longo da história do Brasil, aderência e poder no contexto educacional. Diante disso, o Estado foi se incumbindo da prática de controlar a produção e a distribuição desses materiais. De acordo com Choppin (1997, p. 169):

Uma vez que são destinadas a espíritos jovens, ainda maleáveis e pouco críticos, e podem ser distribuídos em grande número sobre todo um território, os livros didáticos constituíram-se e continuam a se constituir como poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica. Isso porque, em grande parte dos países, eles são objeto de uma regulamentação que difere sensivelmente daquela a que são submetidas as demais produções impressas; regulamentação que é geralmente mais estrita, quer ela se exerça no início (elaboração, concepção, produção, procedimentos prévios de

aprovação) ou ao final do processo (modos de financiamento, de difusão, procedimentos de escolha, formas de utilização) (CHOPPIN, 2004, p. 560)

O controle da produção e circulação dos livros didáticos pelo Estado passou ao longo dos anos por várias reformulações. Esse controle é intensificado com a criação do PNLD a partir de 1985, momento em que se dinamiza a estruturação de produção, escolha e distribuição dos livros para as escolas públicas brasileiras.

Mas as preocupações em torno desses materiais didáticos iniciaram-se antes desse momento. Em 1929, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), um órgão para legislar especificamente sobre as políticas dos livros didáticos. Neste interim, inicia-se um estreitamento entre Estado e os manuais escolares. Em novembro 1930, pelo Decreto-lei nº 14.402, é criada a Secretaria de Estado denominada de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública que, posteriormente, evoluirá para a criação do Ministério da Educação (MEC¹³).

Ao analisarmos a história das políticas públicas do livro didático no Brasil, verificamos a importância dada à década de 1930. Freitag, Motta e Costa (1997) defendem que o livro didático nacional é uma consequência da Revolução de 1930, em que a queda da moeda e o encarecimento do livro estrangeiro, provocado pela crise mundial, valorizaram o livro brasileiro e lhe atribuíram poder de competitividade.

Neste momento, no Brasil havia uma política desenvolvimentista, buscando implantar uma educação progressista de cunho mais científico. Mantovani (2009, p. 26) destaca, nessa fase, duas reformas importantes: a Francisco Campos (1930-1942), que tinha como preocupação a formação de professores para o ensino secundário e a Gustavo Capanema (1942-1945), que dividiu o ensino secundário em ciclo ginásial e ciclo clássico ou científico.

Surgem, nesse contexto, os primeiros movimentos do governo em relação ao LD e termo Livro Didático é definido e consagrado como conhecemos hoje: “o livro adotado na escola destinado ao ensino, cuja proposta deve obedecer aos programas curriculares escolares” (MANTOVANI, 2009, p. 27).

De forma mais concreta, a primeira medida governamental de controle e legislação dos livros didáticos foi com o Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, para dar respostas

¹³ De acordo com Mantovani (2009, p. 26), “em 13 de janeiro de 1937, mediante lei nº 378, o MEC passou a ser denominado Ministério da Educação e Saúde. Em 25 de julho de 1953, a lei nº 1.920 alterou o nome desse ministério para Ministério da Educação e Cultura. O Decreto-lei nº. 91.144, de 15 de março de 1985, por sua vez, criou o ministério da Cultura (MinC), de modo que o MEC passa a ser apenas o Ministério da Educação. Com a lei nº 8.490, de 19 de novembro de 1992, entretanto, o MEC passou a denominar-se Ministério da Educação e do Desporto.”

às dificuldades operacionais encontradas na gestão e difusão desse material nas escolas. Nesta legislação já aparece uma definição do livro didático:

Parágrafo 1º- Compêndios são os livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

Parágrafo 2º- livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de textos, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (BRASIL, 1938, s.p.).¹⁴

Mediante este decreto, também é fundada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), designada pela presidência, com o objetivo de analisar e julgar as obras, indicá-las, sugerir abertura de concurso para sua produção e ainda publicar uma relação de livros que eram autorizados pelo MEC.

Segundo Franco (2009, p. 58):

Os critérios de avaliação da Comissão eram baseados mais em questões político-ideológicas relacionadas à política nacionalista do Estado Novo (critérios relativos a aspectos morais, cívicos e políticos como o respeito à unidade e a honra nacional, aos chefes da nação e seus heróis; o incentivo a harmonia social e familiar) do que em questões didáticas (cinco itens sobre correção gramatical, ortográfica e das informações científicas e técnicas). Até 1945, conseguiu avaliar poucos livros, o que foi adiando a exigência de apenas circular em livros autorizados.

O controle da comissão era diretamente proporcional ao controle que o Ministério exercia sobre essa delegação. Diante das críticas surgidas nesse processo, no final da gestão de Capanema (1945), é criado o decreto nº 8.460/45 para consolidar a legislação nº 1.006/38 que delibera:

- a) Deliberações relativas ao processo de autorização para a adoção e uso do livro didático;
- b) Deliberações relativas ao problema de atualização e substituição dos mesmos;
- c) Deliberações que representam algumas preocupações em relação à especulação comercial (FRANCO, 1980, p. 28 *apud* FREITAG, COSTA e MOTTA, 1997, p. 14).

Com o fim do Estado Novo, foram questionadas as políticas relacionadas à educação e à própria CNDL. Questões como liberdade de escrita e de escolha, processos de avaliação, ineficiente desempenho da comissão e o alto custo dos manuais eram interrogados. Mesmo

¹⁴ Decreto Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Disponível do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=D&EL&num_ato=00001006&seq_ato=000&vlr_ano=1938&sgl_orgao=NI> Acessado em agosto de 2017.

diante de críticas e tentativas de reformulação, a comissão ainda continuou a existir por muitos anos.

A década de 1960, um período marcado pela massificação do ensino no país, foi o momento da transição dos antigos manuais escolares para os livros didáticos. O público escolar amplia-se consideravelmente a partir dessa época, surgem modificações importantes no contexto educacional e, conseqüentemente, no mercado de materiais escolares no país.

Nesse período, existe uma tentativa do Estado em distribuir livros didáticos produzidos no Brasil para a rede pública de ensino. Como medida adotada pelo governo para a efetivação dessas finalidades, estão os incentivos fiscais à indústria editorial brasileira. Tem-se um novo elemento: a especulação comercial e a lucratividade em torno desse objeto da cultura material da escola, o livro didático.

Diante dessa realidade, Mantovani (2009, p. 30), nos diz que:

O novo contexto educacional exigia modificações tanto na composição pedagógica quanto no conteúdo dos livros. Além disso, os professores passaram a sentir as conseqüências, com condições de trabalho e de formação cada vez mais precárias e com a clientela cada vez mais afastada do saber formal. Até essa fase, os livros didáticos eram obras de referência e, a partir dessas mudanças e da falta de liberdade democrática, passaram a orientar e conduzir a ação dos professores.

Em 1960, durante a ditadura Militar, são assinados vários acordos MEC/USAID¹⁵ entre o governo brasileiro e americano – nasce desses acordos a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Esta comissão, propunha um programa de desenvolvimento que incluiria a instalação de bibliotecas e cursos de treinamento para professores e instrutores com várias etapas sucessivas, em todas as instâncias de governo, em todas as escolas e em todos os níveis de ensino.

O convênio firmado em 1967 entre o MEC/SNEL/USAID (Ministério da Educação/Sindicato Nacional de Editores de livros e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional) tinha como objetivo tornar disponível cerca de 51 milhões de livros para alunos brasileiros em um período de três anos (FREITAG, COSTA e MOTTA, 1997, p. 14).

A COLTED teve grande repercussão e era formada por membros do Ministério e pelo presidente do Sindicato Nacional dos Editores. Sua finalidade era orientar, incentivar, coordenar e executar as atividades do MEC (FRANCO, 2009, p. 59).

¹⁵ USAID - United States Agency for International Development.

A intervenção da USAID sofreu várias críticas de profissionais da educação, uma vez que consistia em um controle americano do mercado livreiro. Este controle não era apenas mercadológico, mas, também, ideológico, pois os recursos do convênio MEC/USAID seguiam estratégias norte-americanas de estabelecer na América governos anticomunistas.

De acordo com Romanelli (1978, p. 213), ao MEC e ao SNEL caberiam apenas a responsabilidade de execução, contudo a USAID tinha todo o controle político e ideológico da elaboração, da ilustração, da editoração e da distribuição de livros. Oliveira, Guimarães e Bomény (1984, p.52-7) discorrem que a COLTED aumentou consideravelmente a aquisição e distribuição de livros pelo MEC para as escolas, representou também um ganho lucrativo para as grandes editoras, mas contribuiu também para o acirramento dos problemas educacionais ao financiar materiais defasados, selecionados por técnicos não especializados.

A COLTED foi extinta em 1971 e suas funções foram transferidas para o Instituto Nacional do Livro (INL). Nesse ano também foi criado o Programa do Livro Didático (PLID) pelo Decreto nº 68.728/71.

Entre 1971 a 1976, o INL teve suas funções acrescidas, sendo que coube a esse instituto:

definir diretrizes para formulação de programa editorial e planos de ação do MEC e autorizar a celebração de contratos, convênios e ajustes com entidades públicas e particulares e com autores, tradutores e editores, gráficos distribuidores e livreiros. (OLIVEIRA, GUIMARÃES e BOMÉNY, 1984, p. 57)

Nesse contexto foi criado também:

O programa do Livro Didático desenvolvido a partir de 1971, através do PLIDEF – Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental; PLIDEM – Programa do Livro didático – Ensino Médio; PLIDES – Programa do Livro didático – Ensino Superior; PLIDESU – Programa do Livro Didático – Ensino Supletivo e; PLIDECOM – Programa do Livro Didático – Ensino de Computação. (OLIVEIRA, GUIMARÃES e BOMÉNY, 1984, p. 57-58)

O Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) foi o programa que teve as ações mais amplas e efetivas. O processo de coedição iniciava-se com uma avaliação realizada por profissionais escolhidos pelo MEC. Eles avaliavam a qualidade técnica e pedagógica dos livros encaminhados pelas editoras. Em seguida, a lista dos livros aprovados pelas Secretarias de Educação dos Estados participantes do PLIDEF era divulgada. A partir dessa divulgação, cada Estado escolhia as obras que adotaria em suas respectivas escolas, com distribuições de cotas gratuitas para alunos carentes de instituições públicas. Os

livros selecionados eram produzidos à custa da União e dos Estados, que contribuíam com o Fundo do Livro Didático.

O desenvolvimento desse programa apresentou alguns problemas. Os critérios de escolha, pelos Estados, eram mais políticos e mercadológicos do que pedagógicos. O preço de venda dos materiais coeditados era definido pelas editoras, que não consideravam a redução dos custos da produção ocorrida com o financiamento público e, aos professores, era imposto o livro a ser utilizado, já que estes não participavam do processo de seleção das obras (OLIVEIRA, GUIMARÃES e BOMÉNY, 1984, p. 83).

Por orientação do INL, iniciou-se a contribuição estadual para o Fundo do Livro Didático. Essa medida contribuiu para a complementação da verba e, apesar de se esperar que com essa medida houvesse o surgimento de uma responsabilidade ética por parte dos Estados, contrariamente foi centralizadora em vários aspectos. Assim, outros problemas foram surgindo, sendo que podemos destacar: muitos alunos não foram contemplados com a distribuição gratuita, tendo que adquirir os livros nas livrarias por preços comuns; editoras inflacionaram o mercado escolar; professores se ligando a editoras para receberem benefícios; incoerência entre o preço estabelecido pelo MEC e os preços fixados nas livrarias comerciais.

Diante de tantos problemas, foi criado o Banco do Livro, com a finalidade de prolongar a utilização desses objetos de forma a baratear os custos para as famílias consumidoras, entretanto essa iniciativa é extinta no mesmo ano de seu surgimento.

A Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), em 1976, passa a ser encarregada de assumir o programa do livro didático, até então sob a responsabilidade do Instituto Nacional do Livro (INL) – extinta a partir deste ano. A partir de 1976 então, a FENAME passa a ter competência de:

1. Definir as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo o território nacional;
2. Formular programa editorial;
3. Executar os programas do livro didático e;
4. Cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns. (FREITAG, COSTA E MOTTA, 1997, p. 15)

Com a criação dessa fundação, ocorreu uma substituição desmedida dos livros coeditados, condicionado pelas editoras por inovações artificiais, fazendo apenas alterações em atividades e na disposição das ilustrações e conteúdos. De acordo com Oliveira, Guimarães e Bomény (1984), na década de 1970, o Brasil assistiu a novas criações e montagens para solucionar os problemas resultantes das políticas do livro didático, várias

denúncias e propostas parlamentares daí decorrem. Algumas das medidas que se destacam a esse respeito foram a padronização dos livros didáticos, o estabelecimento de preços e tempo fixo para sua utilização pelos alunos.

Também como forma de solucionar alguns problemas, em 1980, o Ministério da Educação criou uma portaria para assegurar a adoção dos livros selecionados por, no mínimo, dois anos. Outra medida que surge, neste mesmo ano, foi a avaliação e seleção dos livros a serem coeditados, realizadas por comissões estaduais, integradas por alguns representantes do Conselho Estadual de Educação (CEE), das equipes de currículo e supervisão, de professores regentes de 1º grau¹⁶ e de professores universitários.

É perceptível, com essas mudanças, a participação mais efetiva de representantes de professores. Contudo, de forma contraditória, existia uma defasagem entre o tempo de escolha dos livros e o seu uso durante as aulas, culminando no fato de os professores que adotavam os livros não pudessem participar do processo de escolha, não lhes era garantida, portanto, a utilização do material didático recebido (OLIVEIRA, GUIMARÃES e BOMÉNY, 1984, p.63-68).

Como forma de solucionar alguns impedimentos da política do livro didático, na década de 1980, a gerência do PLIDEF passou para a alçada da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), instituída pela Lei nº 7.091 de 1983, com a finalidade de apoiar a Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus (SEPS/MEC) e desenvolver programas de assistência a estudantes de forma a facilitar o processo didático e pedagógico.

É também em 1980 que pela primeira vez, aparece explicitamente a vinculação da política governamental do livro didático com o estudante carente, por meio do lançamento das diretrizes básicas do PLIDEF, posteriormente acrescidas do PLIDEM e PLIDESU. Esses programas foram marcados por um forte caráter assistencialista (FREITAG, COSTA e MOTTA, 1997, p. 17).

Com a nova gerência da FAE, as políticas continuaram a ser centralizadoras e assistencialistas, acarretando alguns problemas, tais como: dificuldade na distribuição dos livros dentro dos prazos estabelecidos, autoritarismo na tomada de decisões por parte do governo e *lobbies* das empresas e editoras junto aos órgãos estatais (WITZEL, 2002, p.14).

Ainda nessa época, por conta dos problemas avaliados, foi proposta por grupo responsável para esse fim, a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação

¹⁶ Nessa época a seriação dos alunos do ensino fundamental das escolas públicas era dividida em: 1ª a 4ª séries do 1º grau e 5ª a 8ª série do 1º grau. Atualmente, a partir da LDB nº 9394/96, a seriação do ensino fundamental está dividida entre 1º ao 5º ano (primeiro ciclo) e 6º ao 9º ano (segundo ciclo).

do programa. Em 1984, é criado o comitê de Consultores para a Área Didático-Pedagógica, composto por cientistas e políticos das mais distintas áreas. Apesar das várias funções desse órgão e de seus amplos poderes, ele nunca chegou a funcionar com o mesmo peso das duas comissões anteriores, a CNLD e a COLTED. Por esse motivo foi desativado após o decreto Lei nº 91.542 de 1985, na tentativa de corrigir algumas anomalias operacionais apontadas e a centralização administrativa do programa (FREITAG, COSTA E MOTTA, 1997, p. 17).

Em 1984, a política de coedição é cancelada, e o MEC torna-se somente um comprador de livros produzidos por editoras privadas. A partir do decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, é instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em substituição ao Plano do Livro Didático (PLID). Com essa mudança, os docentes passam a ter maior participação na seleção dos livros.

De acordo com Ministério da Educação (2017), a criação do PNLD trouxe mudanças significativas na história dos livros didáticos brasileiros: indicação de livros por professores; reutilização desses materiais; aperfeiçoamento de especificações técnicas para a sua produção, visando maior durabilidade e criação de banco de livros; extensão da oferta para mais turmas de escolas públicas e comunitárias; e o fim da participação financeira dos estados. Os processos decisórios passam a ser de responsabilidade da FAE, e a escolha de responsabilidade dos professores.

A partir do decreto nº 91.542/85, o PNLD passa a fazer parte da política pública educacional, com o objetivo de adquirir e distribuir, universalmente e gratuitamente, livros didáticos para todos os alunos do ensino fundamental de escolas públicas brasileiras. A criação desse programa significou um passo importante para a educação do país, passando para o Estado a responsabilidade sobre os livros. De acordo com Carvalho (2008, p.03), é importante salientar que a distribuição era realizada sem seleção prévia o que comprometia a qualidade dos livros.

Uma segunda fase do PNLD se inicia a partir de 1993, uma vez que o MEC volta a intervir por meio de novos parâmetros, tanto no que se refere a edição das obras didáticas, quando na escolha pelos professores.

Até esse ano, a seleção de livros era realizada através de uma negociação direta entre professores e editoras, que organizavam cursos, encontros e treinamento docente para fins de divulgação de seus títulos. Antes dessas mudanças, a FAE apenas distribuía - prioritariamente para séries iniciais do ensino fundamental - a quantidade de livros escolhidos pelos professores com grande interferência do mercado editorial. Diante desses problemas, eram

comuns denúncias de livros de má qualidade, compras ilícitas de obras que não eram escolhidas e atraso nas entregas dos materiais (FRANCO, 2009).

A resolução CD FNDE nº 6 de julho de 1993 instituiu recursos para a compra de obras didáticas para distribuição aos alunos da rede pública, estabelecendo, portanto, um fluxo regular de verbas para essa finalidade. São definidos, também, neste ano, os critérios para avaliação de livros didáticos, com a publicação da “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos – MEC/FAE/UNESCO¹⁷” (BRASIL, 2017).

A partir de 1993, verifica-se, uma ampliação realizada pelo ministério, como a inclusão de todas as séries e conteúdos básicos do ensino fundamental e a extensão do programa para todos os estados brasileiros, utilizando os recursos da união. Nesta fase, o MEC cria ademais uma comissão avaliadora formada por especialistas que avaliavam as obras, transparecendo assim a responsabilidade do Estado, enquanto consumidor e controlador da qualidade técnica, pedagógica e conceitual dos livros.

O ano de 1993 representou um marco em relação às políticas relacionadas a materiais didáticos no país. Segundo Bezerra e Luca (2006, p. 31-32), o surgimento do Plano Decenal, nesse sentido, é uma política significativa cujas prioridades estavam centradas na necessidade de melhorias qualitativas dos livros, capacitação dos professores para melhor avaliação e escolha dos materiais, na criação de uma nova política do livro didático e em melhorias na distribuição e características físicas das obras. Outra importância dada às ações governamentais, realizadas neste mesmo ano, foi a regularização de fluxos financeiros para a produção e distribuição de livros.

De forma a considerar essa necessidade de melhoria dos livros didáticos, em 1994, foi realizada uma avaliação da qualidade dos aspectos pedagógicos e metodológicos e dos conteúdos programáticos de dez títulos mais escolhidos por professores em 1991, referentes a quatro séries iniciais do ensino fundamental.

Esse aprimoramento de LD, incitou em 1995, a criação de comissões para cada área de conhecimento, com a finalidade de elaborarem critérios de avaliação das obras, juntamente com os autores e com as editoras. Os critérios foram se reformulando a cada ano e, diante da identificação da baixa qualidade dos livros, além da necessidade de controle e melhoria em diferentes etapas de produção e distribuição, os processos de avaliação se institucionalizaram, dando origem ao chamado PNLD de 1997.

¹⁷ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*UNESCO*) foi um órgão apoiador dessa iniciativa.

Percebemos que, de forma gradativa, se aprofundaram os esforços para o acesso dos alunos da rede pública, de forma universal, ao livro didático no ensino fundamental. Em 1995, são contempladas as disciplinas Matemática e Língua Portuguesa; em 1996, Ciências e, em 1997, as disciplinas Geografia e História.

Em 1996, é publicado primeiro Guia de livros didáticos de 1ª a 4ª série. Em 1997, a FAE é extinta e a responsabilidade pela política de execução do PNLD é integralmente transferida para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público. (BRASIL, 2017)

A partir dessas mudanças, várias modificações foram ocorrendo, tanto no que concerne às políticas, quanto na melhoria dos livros em seus diferentes atributos. De uma forma geral, segundo Franco (2009, p. 62), nos PNLD 1997 e 1998 foram eliminadas as obras com conotações preconceituosas de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação. Foram reprovados, ademais, livros com conteúdos desatualizados e com erros conceituais.

A partir do PNLD de 1999, critérios metodológicos foram acrescentados e outros eliminados. As diferenças de pensamento pedagógico eram permitidas, porém era exigida coerência entre a concepção enunciada e os conteúdos presentes nas obras, não podendo atender somente “à memorização e absorção passiva de conhecimentos desconectados da realidade vivenciada pelos alunos, mas desenvolver o pensamento crítico e autônomo”. (FRANCO, 2009, p. 62)

Outra modificação importante presente nos PNLDs, foi relacionar a avaliação com a área de conhecimento, criando seus respectivos critérios de classificação e encaminhando os erros e defeitos constatados em cada livro. É importante salientar que as comissões de avaliação formadas pelo MEC, estavam mais ligadas à especialistas do ensino superior do que a profissionais da educação básica. Aos professores que utilizam os livros, cabia somente a escolha de um número limitado de obras selecionadas previamente pelas comissões que, posteriormente, eram divulgadas no Guia do Livro Didático.

A partir dos anos 2000, inicia-se a distribuição de dicionários de Língua Portuguesa aos alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) e, em 2001, pela primeira vez na história do programa, os livros são distribuídos no ano anterior ao ano letivo de sua utilização. Neste ano, amplia-se, também, o atendimento do programa a alunos com

deficiência visual com livros didáticos em braile, matriculados no ensino regular de escolas públicas. Ao longo dos anos, novos recursos para atender aos alunos com deficiência foram sendo incorporados aos programas, como livros em libras (Língua Brasileira de Sinais) para alunos com surdez, livros com caracteres ampliados para alunos com baixa visão e versão *MecDaisy*¹⁸ (BRASIL, 2017).

Em 2003, é publicada a resolução CD FNDE nº 38, de 15 de Outubro de 2003 que institui o PNLD para o Ensino Médio (PNLEM). Em 2004, é criado o Sistema para registrar e controlar o remanejamento de livros e a distribuição de reserva técnica (SISCORT), implantado em todos os estados, para atender aos alunos de 1ª a 4ª série, que em 2005 passa também a abranger as turmas de 5ª a 8ª série.

No correr do tempo, várias ações foram efetivadas no âmbito do programa, como a adoção de dicionários enciclopédicos ilustrados trilíngues (Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa/Língua Inglesa); dicionários trilíngues de português; cartilhas e livros de Língua Portuguesa em libras e em CD-Rom; livros de Arte. Todas essas iniciativas foram criadas para contemplar os alunos de 1ª a 5ª série do ensino fundamental.

Com a resolução do FNDE de 18 de abril de 2007, o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNJA) é regulamentado e em 2009 os estudantes da EJA (Educação para Jovens e Adultos) passam a receber livros didáticos. Em 2010, com o Decreto nº 7.084 de 27 de janeiro de 2010, são criados procedimentos de execução do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) (BRASIL, 2017).

Em 2012, ocorre um avanço significativo no programa. São formadas parcerias por meio de edital para estruturação e operação de serviço público e gratuito, de forma a oferecer materiais digitais aos usuários da educação nacional (professores, alunos e outros usuários da rede pública de ensino), tanto para o PNLD quanto para o PNBE. Além disso, a partir desse ano, pela primeira vez, as editoras podem inscrever para o PNLD 2014, materiais adicionais digitais que complementem os livros impressos e materiais multimídias tais como simuladores, jogos educativos e infográficos animados em formato DVD para utilização em escolas as quais ainda não possuem *internet* (BRASIL, 2017).

Outra novidade, no âmbito de novos recursos tecnológicos, é que as editoras também podem criar endereços *online* para os alunos terem acesso ao material multimídia (livro digital

¹⁸ O *MecDaisy* consiste em uma ferramenta de produção de livros em formato digital acessível. Podendo ser criados livros digitais orais e em áudio, gravado e sintetizado, apresentando também, facilidade de navegação pelo texto, tais como reprodução sincronizada de trechos selecionados, o recuo e o avanço de parágrafos e a busca de seções ou capítulos. (BRASIL, 2017)

e outros), de forma a complementarem o assunto estudado e tornarem as aulas mais prazerosas e interessantes. Inicialmente, essa inovação contemplou somente os alunos do ensino médio. No PNLD 2014, essas ações se estendem, para os últimos anos do ensino fundamental. Algumas editoras disponibilizam um código nos manuais de professores para estes terem acesso aos conteúdos digitais do livro, em página específica, na *internet*.

As inovações dos recursos multimídias ao Programa do livro didático trouxeram perspectivas promissoras, sendo bem vistas por vários profissionais da educação, por levarem às escolas, novidades tecnológicas condizentes com a atual conjuntura digital da era contemporânea. Entretanto, diversas críticas surgiram nesse interim, devido, entre outros, à pressão do Estado pelo uso dessas tecnologias, assim como altos custos de aquisição.

Para o ensino fundamental, estes novos recursos, a partir de 2016, estavam presentes somente no manual do professor para acesso docente. No ensino médio é que continuaram a contemplar os alunos. A falta de capacitação de estudantes e docentes para o uso dessas mídias, a própria resistência desses últimos em relação a adoção desses recursos durante as aulas e, também, as dificuldades no planejamento e na criação de propostas didáticas, são alguns dos entraves para utilização dessas novidades.

Outro problema é a qualidade dos materiais; algumas editoras somente fornecem um CD-Rom contendo o conteúdo do livro em arquivo digital, não oferecendo jogos educativos, animações, vídeos e outros artifícios multimodais. Quando disponibilizam esses recursos digitais extras, nem sempre são dinâmicos, bem elaborados, variados.

Diante dessas e de outras críticas, em relação aos conteúdos multimídias, entendemos que essas incorporações ainda encontram entraves e necessitam ser melhor formuladas para serem incorporadas, de forma mais significativa, ao contexto escolar.

A história do livro didático no Brasil denota uma trajetória marcada por intensas modificações nos programas, nas responsabilidades dos órgãos e na legislação. Um processo assinalado por problemas, tensões, avanços, recuos e contradições em suas diferentes etapas. De acordo com Franco (2009, p. 62), até a década de 1970, os critérios de avaliação eram mais político-ideológicos, baseados em muitos casos no bom relacionamento entre as autoridades - relacionadas aos livros - e aos autores e editoras, que adequavam os conteúdos impressos às ideologias políticas dominantes do governo.

A partir dos anos de 1990, a avaliação dos livros toma uma conotação mais didática, pedagógica e zelosa pelo conteúdo apresentado, buscando dar maior coerência conceitual e metodológica às obras. Esse processo somente foi possível com a democratização do país, que

passou a se abrir para a pluralidade de pensamento, dentro de conceitos mais voltados para a formação cidadã e para a diversidade sociocultural brasileira.

Assim, com a passagem dos anos, os livros foram se modificando em relação à estrutura, conteúdo, dimensões pedagógicas e metodológicas e incorporação de novos formatos e suportes. Muitas mudanças foram sendo assimiladas pelas editoras, para atenderem a exigências legais, e em resposta ao panorama político e sociocultural do momento histórico do país.

De acordo com Silva (2014), as políticas do PNLD, assim como outras destinadas a educação pública, foram sendo delineadas a partir do estabelecimento de relações de mercado com organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de desenvolvimento (BID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Essas relações são resultado de uma série de recomendações e indicações pertencentes ao quadro de globalização a partir de 1990, ao qual os governos nacionais começaram a aderir de forma sistêmica, intencional e orgânica os princípios neoliberais.

Dentre estas especificidades, Cavalcanti (2016) completa que:

Esse modelo de desenvolvimento econômico capitalista incorpora à sua lógica ações e serviços sociais, como os da educação, considerando-os como mercadoria, como decorrentes de investimentos econômicos e não como direitos sociais. Nessa lógica, há uma tendência à privatização da educação, de diferentes maneiras e nas diferentes modalidades, como as parcerias público/privada, nas consultorias, nos sistemas de educação, nas tecnologias, no material didático (CAVALCANTI, 2016, p.326).

Diante dessas argumentações, podemos afirmar que o PNLD é resultado de um conjunto de políticas públicas-educacionais; coerente, portanto, com o contexto econômico e político hodierno. Nesse sentido, concordamos novamente com Cavacanti (2016), ao assinalar que o PNLD é atualmente uma política de Estado e não mais uma política de governo imediatista e fragmentada. Segundo a autora, os elementos que compõem a avaliação das obras se tornaram mais rigorosos, transparentes e públicos, pressionando os autores e editoras a um aperfeiçoamento contínuo de seus produtos. Esse processo contribui para uma maior qualidade dos livros, “ainda que dentro de padrões técnicos e científicos dominantes e constituindo-se como currículo oficial” (CAVALCANTI, 2016, p. 337).

As políticas e os programas em torno dos livros didáticos, no Brasil, avançaram de tal modo que atualmente as obras selecionadas são distribuídas em todo território nacional.

Atendem a quase todos os alunos de ensino fundamental do ensino público, sendo produzidas por grandes editoras que monopolizam esse mercado com recursos federais do FNDE.

Não podemos deixar de considerar que as nuances do *marketing* editorial, a luta por interesses dos agentes responsáveis e os processos de escolha marcaram e ainda marcam a história dos livros didáticos no país. Nesse cenário histórico, a participação dos professores – aqueles que fazem do livro um instrumento de trabalho - apesar de ser cada vez mais significativa, é marcada por contradições e dificuldades, tanto no que se refere às dimensões dos processos didáticos e formativos, quanto às interferências pela lucratividade das editoras.

Diante das diversas argumentações aqui expostas, podemos sintetizar a produção de livros didáticos como uma grande rede de articulações composta por referências científicas e legais, concepções autorais e editoriais, orientações curriculares e aspirações de docentes e discentes.

Nos últimos anos, o PNLD tornou-se referência e indutor para a melhoria e qualificação dos livros didáticos, diante de políticas de controle de qualidade e avaliação por equipes de profissionais eleitas pelo MEC. Isso tem grande relevância, uma vez que - de modo indireto -, tendo em vista a grande representatividade do livro em processos que envolvem a educação escolar – esse programa pode influenciar a qualificação do trabalho docente e o aprendizado. No próximo tópico, discutiremos melhor algumas das especificidades do PNLD.

1.5 O funcionamento do PNLD/2017

O Programa Nacional do Livro didático (PNLD), instituído em 1985 e consolidado com outras providências pelo Decreto Lei nº 7.084 de 27 de Janeiro de 2010¹⁹, revogado pelo Decreto Lei em vigor nº 9.099 de julho de 2017²⁰, está destinado a disponibilizar obras

¹⁹ O Decreto nº 7.084/2010 - pelo qual foi formalizado e executado o PNLD/2017 - é substituído pelo Decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017, este último de acordo com suas disposições gerais, delibera:

Art. 1º O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. § 1º O PNLD abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federativos. § 2º As ações do PNLD serão destinadas aos estudantes, aos professores e aos gestores das instituições a que se refere o *caput*, as quais garantirão o acesso aos materiais didáticos distribuídos, inclusive fora do ambiente escolar, no caso dos materiais didáticos de uso individual (...) (Brasil, 2018).

²⁰ A nova lei do PNLD (Decreto nº 9.099/2017), praticamente refunda o programa, dando a ele inclusive novo nome, agora denominado de Programa Nacional do Livro e do Material Didático, uma vez que abrange não

didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estadual, municipal e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (BRASIL, 2018)²¹.

O Decreto nº 9.099/2017, em seu artigo 2º, delibera também, sobre os objetivos do PNLD:

I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação; II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica; III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura; IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes; V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

O PNLD/2017 para os anos finais do ensino fundamental, realizou a distribuição de livros didáticos, de diferentes componentes curriculares, para todos os alunos das escolas públicas de educação básica desse ciclo de ensino. O programa, até então, foi executado em ciclos trienais alternados, ou seja, a cada três anos realiza o programa do primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e o programa do segundo ciclo do ensino fundamental (6º ao 9º ano), enquanto o primeiro se realiza em um determinado ano, o segundo inicia-se logo no ano seguinte.

Essa alternância tem a finalidade de evitar grandes oscilações a cada ano. As compras integrais ocorrem de três em três anos, porém, nos intervalos podem ser feitas reposições devido a perdas, extravios ou complementações por acréscimo de matrículas. Já os livros consumíveis são adquiridos e distribuídos anualmente pelo FNDE.

somente o livro, mas outros materiais didáticos, tais como obras literárias. Outra mudança, é que outras instituições passam a ser contempladas pelo programa (Instituições Comunitárias, Confessionais, ou Filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público) e o ciclo de três anos para os materiais consumíveis, passa a ser de quatro anos para os alunos do quarto e quinto anos do ensino fundamental. Outra novidade, é a compra de livros para professores da Educação Infantil e de Educação Física, e se antes a avaliação das obras era somente feita por professores universitários, agora, a comissão avaliadora contará, também, com professores da rede pública ou privada com titulação mínima de mestrado na área de conhecimento que representam. Outra mudança, que deve impactar muito o programa, é que com a nova lei é possível que os “responsáveis pela rede” (secretarias municipais e estaduais de educação, por exemplo), façam a escolha de uma ou mais coleções para uma escola em específico, ou escolhendo um único título para todos os alunos da rede, limitando o poder de escolhas dos professores e dando brechas para a predileção de editoras por parte destes órgãos. Apesar da ampliação do programa, não há sinalização de aumentos significativos no orçamento (BRASIL, 2018).

²¹ Decreto Lei nº 9.099 de 18 de julho de 2017, disponível em: Disponível <em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>> Acessado em jan. 2018). Decreto Lei nº 7.084 de 27 de janeiro de 2010, disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7084-27-janeiro-2010-601493-norma-pe.html>> Acessado em jan. 2018.

Os livros reutilizáveis são aproveitados pelos alunos por um período de três anos consecutivos e contemplam as seguintes matérias: Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Física, Química e Biologia. As obras consumíveis são os livros de Matemática, Letramento e Alfabetização (primeiro ciclo do ensino fundamental, 1º ao 5º ano), Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia (segundo ciclo do ensino fundamental e ensino médio) (BRASIL, 2017).

Todo o processo que envolveu o PNLD/2017 foi especificado por meio de editais. Os livros foram produzidos pelas editoras e em seguida avaliados pelo MEC segundo critérios da publicação. Assim, o Ministério elaborou o Guia do Livro Didático para cada área do conhecimento, contendo as resenhas de obras aprovadas, disponibilizando-o posteriormente, para as escolas participantes. As equipes de professores das instituições escolares contempladas fizeram, então, a escolha da obra que melhor atendesse às expectativas e ao contexto do grupo, dentre as opções disponibilizadas pelo guia, levando em consideração seus planejamentos pedagógicos.

Durante a sua execução, o PNLD/2017 para os anos finais do ensino fundamental seguiu alguns passos de funcionamento:

1. Adesão: As escolas públicas (municipais, estaduais e do Distrito Federal) que tenham interesse em participar dos programas, terão que aderir formalmente, mediante preenchimento de um termo que deverá ser encaminhado uma única vez ao MEC, conforme, prazos, normas, obrigações e procedimentos previamente estabelecidos. Caso as instituições não desejem mais participar, devem, também, solicitar suspensão das remessas.
2. Editais: São publicados pelo Diário Oficial da União e disponibilizados no portal do FNDE e estabelecem as regras e normas que envolvem todo o PNLD.
3. Inscrição das editoras: Seguindo os prazos e determinações contidas no edital os autores habilitam e inscrevem as obras didáticas.
4. Triagem/avaliação: as obras inscritas são submetidas a uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPI) de forma a constatar se as obras seguem as exigências técnicas e físicas do edital. Em seguida, são encaminhados à secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), para avaliação pedagógica. A SEB, então - conforme especificações do edital - irá escolher os especialistas que irão analisar as obras selecionadas e elaborarão resenhas dos livros aprovados para comporem o guia.
5. Guia do livro didático: O guia tem por objetivo orientar a escolha pelos professores dos livros que serão adotados nas escolas. O FNDE disponibiliza as obras e suas respectivas resenhas em um portal na internet e em material impresso enviado para as escolas cadastradas.
6. Escolha: Com base no Guia, professores e diretores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas pelos alunos em suas escolas.
7. Pedido: Assim que as obras são escolhidas, as escolas devem formalizar a escolha pela internet, em posse de senha previamente enviada pelo FNDE.
8. Aquisição: Após cumprido o prazo de envio das escolhas, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras, e a aquisição se dá por meio de licitação prévia.

9. Produção: Terminada a negociação, o FNDE firma contrato com as editoras e informa a quantidade de livros a serem produzidos e os endereços de entrega, iniciando, em seguida, a produção, que tem supervisão dos técnicos do fundo.
10. Análise de qualidade física: o IPT acompanha e analisa a produção no que se refere as características físicas em acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados.
11. Distribuição: A distribuição das obras é realizada por meio de contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que leva os livros diretamente da editora para as escolas. Esta etapa, também tem o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação.
12. Recebimento: Essa etapa é o momento em que os livros chegam às escolas - outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo (Brasil, 2017).²²

Os livros reutilizáveis estes são devolvidos para a escola, ao final do ano letivo, para que novos alunos possam fazer uso do material.

No edital, para a abertura do PNLD/2017, foi especificado que todos os livros deveriam apresentar interfaces e referências pedagógicas entre diferentes áreas. Outro aspecto indispensável era proporcionar aos alunos atividades que provocassem experimentações e conexões com suas situações reais durante a aprendizagem.

No PNLD/2017, as editoras puderam inscrever suas obras em duas versões: versão Tipo 1 (quatro obras impressas para os alunos, quatro Manuais do Professor também impresso e materiais multimídias), e versão Tipo 2 (quatro obras para os alunos e quatro Manuais do Professor, todos impressos). Como já verificamos, esse diferencial surge a partir do PNLD de 2014.

No edital do programa, está determinado que o Manual do Professor impresso não pode constituir cópia fidedigna do livro do estudante, necessitando conter exercícios resolvidos, orientação teórico-metodológica e articulação de áreas afins de conhecimento. Outra especificação para as obras é a necessidade de conter discussões sobre propostas de avaliação de aprendizagem, assim como leituras e informações adicionais ao livro para enriquecimento da aprendizagem.

O material multimídia, que acompanha o manual do professor nas obras inscritas na categoria Tipo 1, recebe a recomendação do edital de que deve conter conteúdo idêntico ao material impresso, não sendo permitida a presença de atividades a serem desenvolvidas com os alunos. O conteúdo é somente para os professores, todavia pode conter, também, vídeos e animações voltadas para demonstração ou aprofundamento, tanto de conceitos e de conteúdos, quanto de metodologias e concepções pedagógicas.

²² De acordo com o decreto nº 9.099/2017 em seu art. 8º, o PNLD obedecerá às etapas e os procedimentos seguintes: I- Inscrição; II - avaliação; III – Avaliação pedagógica; VI - habilitação; V- escolha; VI- negociação; VII - aquisição; VIII - Distribuição; IX - monitoramento e avaliação.

De acordo com o edital, os materiais multimídias:

Voltam-se também à explanação dos conteúdos, com utilização de linguagem digital que o impresso não permite. Ele poderá ser utilizado isoladamente, como um conteúdo que amplie o entendimento ou esclareça conteúdos que a característica do material impresso limita (BRASIL, 2017).

Os termos são claros e um anexo estabelece as especificações técnicas dos materiais digitais. A falta de acesso desse diferencial multimídia pelos alunos nos permite presumir o reconhecimento da precariedade da estrutura física das escolas públicas, em que o acesso a equipamentos eletrônicos como tablets e computadores, assim como acesso à internet, não fazem parte da realidade de muitas salas de aula do país. Outra questão, que nos leva a pensar sobre a não destinação destes recursos para os discentes, está na grande quantidade de alunos por sala de aula dificultando, sobremaneira, a articulação satisfatória de atividades diferenciadas pelo professor.

O material multimídia, também em conformidade com o edital, não pode depender da obra impressa; ambos os materiais devem ser independentes: “os conteúdos e atividades da obra impressa deverão permitir a efetivação autônoma e suficiente de sua proposta didático-pedagógica” (BRASIL, 2017). Assim como os livros impressos, a secretaria pode a qualquer tempo realizar verificações periódicas ao domínio virtual. Logo, na normativa, tudo é permanentemente vistoriado pelo Estado, mas a carga e responsabilidade das editoras.

As características dos livros didáticos, sua estrutura física, pedagógica, os conteúdos por área de conhecimento e os materiais digitais, são especificadas amiúde nos editais, com regras claras que desclassificam as obras e as editoras que não as seguem.

Diante da complexidade dos processos que envolvem o livro didático no Brasil, o MEC tem cada vez mais prezado pela qualidade das obras. Para tal, elabora a cada PNLD um conjunto de regras de ordem pedagógico-metodológica, estrutural, conceitual e estética, nas quais as editoras devem se enquadrar para terem suas obras presentes no Guia do Livro Didático: é a etapa de avaliação.

1.6. O processo de avaliação das obras didáticas de Geografia no PNLD/2017

Um esboço geral

O processo de avaliação de livros didáticos tem uma repercussão direta na constituição de todo o corpo pedagógico, conceitual, teórico e estrutural dos livros didáticos. Existe uma

equipe de profissionais, amparada por critérios estabelecidos no edital, para selecionar os livros mais adequados à composição do guia para escolha pelas escolas. Este processo avaliativo possui como prerrogativa, a necessidade de aferir sistemática e continuamente os livros de escolas públicas brasileiras versando sobre as suas características, funções e qualidades.

Em conformidade com a Constituição brasileira, os manuais didáticos não podem romper com os direitos fundamentais do cidadão e com a formação integral dos estudantes; devem prezar pelo respeito à liberdade, aos ideais de solidariedade humana e ao exercício da cidadania.

Na comparação do Edital PNLD/2017 com outros editais anteriores, percebemos que algumas mudanças ocorreram nos critérios de avaliação e na busca permanente por qualificar esses materiais. Os avaliadores, contratados pelo MEC para fazerem a seleção das coleções, levam em consideração os critérios eliminatórios comuns para todas as áreas e, também, os critérios específicos para cada área de conhecimento. Todos esses juízos são organizados em uma ficha de avaliação da obra (Ver Anexo 2 – Ficha de Avaliação dos Livros Didáticos de Geografia PNLD/2017).

A ficha de avaliação, para a disciplina Geografia do PNLD 2017²³, apresenta que:

(...) tendo em conta que as características e as demandas da educação escolar, com destaque para a nova realidade do ensino fundamental de nove anos, são definidos critérios que representem um padrão consensual mínimo de qualidade para o ensino e, portanto, também, para as obras didáticas (BRASIL, 2017, p. 23).

Destacamos alguns critérios comuns a todos os livros em todas as áreas do conhecimento:

- Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental;
- Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- Observância das características e finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada;
- Requisitos técnicos do Manual Multimídia;

²³ Ver Guia do Livro Didático de Geografia, contendo algumas explicações sobre o guia para os professores, os objetivos e os conteúdos da Geografia Escolar para o segundo ciclo do Ensino Fundamental. Também estabelece os princípios, critérios e ficha de avaliação dos livros didáticos de Geografia, resenhas das coleções aprovadas e outras informações. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/8813-guia-pnld-2017>> Acessado em: jan. De 2018.

- Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção (BRASIL, 2017).

A priori, as obras inscritas são avaliadas tecnicamente pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) para, em seguida, serem avaliadas pedagogicamente e sob o ponto de vista de outros padrões. Cada item descrito na citação acima apresenta uma série de subitens detalhados e que devem ser seguidos no momento do processo avaliativo, por profissionais da equipe avaliadora. Essa seleção, segundo o edital do PNLD/2017, foi realizada por instituição pública de educação superior seguindo as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação. A equipe é composta por professores os quais formam o quadro funcional da instituição de ensino superior que congrega a avaliação, assim como professores convidados de outras instituições de ensino (também superiores), e docentes da rede pública de educação básica.

A avaliação dos livros didáticos de Geografia

Como princípio básico para a avaliação de obras didáticas da área da Geografia, o edital PNLD/2017 se propôs a considerar as renovações dessa ciência que se intensificaram nas últimas décadas do século XX, romper com as explicações objetivas e quantitativas dos assuntos e com os discursos de neutralidade da ciência. Muitos movimentos lançaram essas mudanças que tiveram impacto também sobre o ensino, os currículos e os textos escolares, seguindo muito das proposições da chamada Geografia Crítica.

A disciplina Geografia é considerada pelo PNLD como a ciência a qual estuda os fenômenos, os processos, as dinâmicas envolvem a relação da sociedade com a natureza, de forma a compreender as relações sociedade/espaço/tempo que se “concretizam diacrônica e sincronicamente, produzindo, reproduzindo e transformando o espaço geográfico nas escalas local, regional, nacional e mundial” (BRASIL, 2017). Relações estas consideradas dentro de processos de construção social que, em essência, irão constituir o conjunto da sociedade no espaço e no tempo, que se articulam e não se esgotam em si mesmas.

O raciocínio geográfico, segundo o PNLD, se forma a partir de referenciais teórico-metodológicos assentados nos conceitos de “natureza, paisagem, espaço, território, região e lugar”, articulados com as noções de tempo, sociedade, cultura, poder e relações socioeconômicas:

Partindo dessas referências, o estudo espacial deve estar voltado para a identificação das variáveis básicas que permitam perceber a totalidade: localização, distância,

semelhanças, diferenças, hierarquias, atividades e sistemas de relações, de maneira a articular formas, conteúdos, processos e funções, observando as articulações e contradições existentes entre essas dimensões da realidade (BRASIL, 2017, p. 55).

Esses conteúdos-chave não podem ser meramente descritos, mas articulados e compreendidos em suas múltiplas determinações. Segundo o texto do programa/2017, a cartografia é citada pelo programa como indispensável para compreensão dessas articulações e correlações entre a sociedade e a natureza no espaço/tempo. Os princípios teórico-metodológicos da obra avaliada devem ser expressos em linguagem científica, apropriada e coesa de modo a atender às especificidades dos estudantes da educação básica. O objetivo geral das obras didáticas é a formação de cidadãos capazes de analisar a realidade de forma a apresentar, ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, propostas para a sua transformação.

Além de orientações didático-pedagógicas, como critérios para a avaliação, também consta a importância de se refletir sobre o cotidiano dos alunos nas diferentes escalas espaço-temporal considerando, também, as prerrogativas do atual meio técnico/científico/informacional²⁴ de forma a preparar o estudante e o professor a se localizarem “e atuar em um mundo complexo e contraditório, decodificá-lo, compreender seu sentido e significado” (BRASIL, 2017, p.57).

Para que o aluno se aproprie das linguagens geográficas, o programa ressalva a importância de desenvolver habilidades de representar e interpretar o mundo em suas diferentes escalas geográficas. Além disso, as coleções devem propor trabalhos de campo, estimular a observação, a compreensão, a investigação, a comparação, a interpretação, a criatividade, a análise e a síntese. Para tal, a cartografia tem um papel de destaque, devendo ser amplamente utilizada para as análises de conteúdos articulada com novas tecnologias disponíveis na escola.

Os critérios eliminatórios no que se refere à avaliação das coleções didáticas de Geografia são:

- Compatibilidade dos conteúdos com a opção teórico-metodológica adotada pelo (s) autor (res);
- Articulação das relações espaço-temporais com a suas construções históricas e com as interações sociedade-natureza;

²⁴ Termo criado pelo Geógrafo Milton Santos na década de 1980. O termo faz referência a realidade espacial que tem dependência estreita com as técnicas. O espaço geográfico é denominado de Meio Técnico-Científico, é a resposta geográfica ao processo de globalização, de mundialização da economia, momento em que nos deparamos com a intensificação das técnicas e do uso das tecnologias, das inovações científicas e intensificação dos fluxos de informação em escala mundial.

- Processos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais que considerem os estágios de desenvolvimento dos povos e nações, preservando as diversidades, as liberdades individuais e coletivas, sem preconceito de origem, raça, gênero, idade e outros, dentro dos preceitos éticos;
- Renovação e atualização dos conteúdos em relação aos avanços teóricos e metodológicos, recentemente aceitos pela comunidade científica, incorporadas pela corrente de pensamento adotada e que esteja claro que esta opção não seja indicativo de qualidade;
- Discussões que abordem as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais de povos e países sem preconceito com opiniões divergentes daquelas adotadas nas obras e que não sigam padrões ideológicos homogêneos, de forma a evitar o ocidentalismo, o antropocentrismo e pensamentos políticos dominantes e visões distorcidas da realidade;
- Conceitos que vinculem dimensões de tempo, cultura, sociedade, poder e relações socioeconômicas sem deixar de omitir as categorias de análise básicas da Geografia: natureza, paisagem, território, região e lugar;
- Conceitos e informações corretas que presem pela compreensão da formação e desenvolvimento dos elementos constituintes do espaço físico, dos elementos constituintes do espaço humano em suas diferentes relações e das dimensões geográficas da realidade;
- Conteúdos que abordem economia sem fins publicitários;
- Atividades que favoreçam a realização de trabalhos de campo, em pelo menos um volume da coleção para fins de estimular a observação, a investigação, a comparação, a compreensão, a interpretação, a criatividade e análise e síntese;
- Leituras complementares e fontes científicas reconhecidas e atualizadas acompanhadas de notas de rodapé, e outras formas, assim como referenciais bibliográficos, para ampliar ideias e conceitos que tenham coerência com o texto e assunto principal, de forma a evitar textos herméticos;
- Linguagem adequada que permitam o aprendizado dos conteúdos e dos conhecimentos linguísticos;
- Ilustrações que dialoguem com o texto e com exemplos da diversidade étnica da população brasileira e a pluralidade social e cultural do país que não reforcem preconceitos e estereótipos;
- Escala adequada para a representação dos fenômenos tratados;
- Legendas curtas sem excessos de informação e com fontes precisas;
- Utilização de mapas adequados de acordo com as convenções cartográficas (BRASIL, 2017)²⁵.

No que concerne ao Manual do Professor de Geografia também são estabelecidos alguns critérios eliminatórios. Os pontos que mais se destacam são: estabelecimento de reflexões sobre a Geografia como uma ciência importante, como componente curricular da educação básica; orientação teórico-metodológica coerente com a linha de pensamento adotada; orientação pedagógica e articulação com outras áreas do conhecimento; bibliografia diversificada e sugestões de leituras; propostas de atividades individuais e em grupo articuladas com trabalhos de campo e uso de tecnologias; reflexões sobre processos de avaliação de aprendizagem, e articulações pertinentes entre o Manual do Professor impresso e material multimídia, se houver (BRASIL, 2017).

²⁵ Ibidem nota de rodapé número 22.

Os processos de avaliação são fundamentais para a seleção das obras que irão compor o guia de livros didáticos a serem escolhidos pelas escolas. Ao longo da história, a avaliação foi tema de muitos trabalhos acadêmicos, sendo consenso entre muitos profissionais da área, a importância dessa etapa para a melhoria da qualidade das obras didáticas no Brasil. Por muitos anos, vários autores argumentaram sobre a necessidade de avanços neste quesito, tais como seleção dos profissionais avaliadores, maior clareza e transparência, melhoria de critérios e de resultados, coerência entre as políticas, os documentos, os critérios didático-pedagógicos e os currículos. Quando comparamos a avaliação atual com os programas de outros anos, podemos conceber alguns aprimoramentos e mudanças.

Muitos outros aspectos, além da avaliação, são responsáveis pela melhoria da qualidade das obras didáticas. A própria concorrência entre as editoras para fazer parte desse lucrativo negócio auxilia na busca por qualidade, não somente no tratamento dos conteúdos e das dimensões teórico-metodológicas, mas na composição gráfica das obras, nos aspectos pedagógicos e naqueles relacionados aos conteúdos disciplinares.

Cassiano (2017, p. 59), afirma que:

a implementação oficial da avaliação dos livros didáticos, além de assegurar a ausência de erros conceituais, de preconceitos e de inconsistências metodológicas, cumpre também outros papéis, porque além da difusão da Reforma Curricular também a legitima, na medida em que a avaliação foi instituída em função da questionável qualidade dos livros comprados anteriormente.

As equipes de avaliação compostas por profissionais de universidades públicas, professores e pesquisadores da área, além de docentes da educação básica, têm garantido a análise criteriosa e técnica dos materiais produzidos. Quando analisamos os critérios específicos da área de Geografia, percebemos que existe um esforço pela presença dos conteúdos básicos da matéria, pela formação ética e livre de preconceitos e estigmas voltada para o respeito à pluralidade cultural e para a formação da cidadania.

O programa evidencia a importância de considerar o cotidiano dos alunos e as prerrogativas do meio técnico/científico/informacional. De fato, os atuais manuais escolares não fogem desses novos cenários. O contexto atual em que vivemos é complexo; não somente tem alterado algumas perspectivas dos conteúdos geográficos bem como os atores e dinâmicas que se desenrolam no tempo e no espaço. Esses sentidos novos também alteram a própria forma de aprender coerente com os novos perfis de aluno presentes em nossas escolas, e os livros didáticos de Geografia procuram se atualizar no que se refere a essas questões.

Peluso (2006), ao falar sobre algumas “apostas para o futuro” no tocante aos livros didáticos de Geografia, defende que “(...) fica claro que alguns pontos positivos estão aparecendo” (p. 137). A autora menciona a Geografia como uma ciência que aborda questões complexas, que fala do momento presente, de ideologias, de meio ambiente e outros. Isso torna o processo de avaliação de seus livros também complexo. Peluso (2006) acrescenta que estão surgindo metodologias inovadoras e mudanças de enfoques nos livros didáticos de Geografia.

Esses processos avaliativos resultam em tensões. Sposito (2006), ao retratar sobre algumas contradições existentes no processo avaliativo dos livros didáticos de Geografia, diz que:

a complexidade do processo avaliativo (coordenado por um organismo do Estado e operacionalizado por profissionais ligados à universidade que têm experiência com o ensino fundamental e superior) mostra relações de tensão entre a defesa da coisa pública e os interesses particulares, porque a ação efetivada afeta, diretamente, por um lado, os lucros da editoras e dos autores, e por outro lado a postura de defesa das teorias e ideologias de cada um como a mais legítima forma de influenciar no processo de ensino-aprendizagem (SPOSITO, 2006, p. 60).

Apesar dos avanços na dinâmica de avaliar as obras, temos de refletir e duvidar em certa medida dessa qualificação uma vez que, o avaliador necessita seguir uma ficha pré-estabelecida pelos agentes do MEC, diminuindo o que diminui a sua atuação e pode “camuflar” certos processos.

Findada essa intrincada etapa de avaliação, os livros estarão em seguida à disposição dos professores para a escolha das obras para, em seguida, comporem os materiais de estudo dos alunos em seus cotidianos escolares. Após essa explanação, sobre os processos e etapas que envolvem o PNLD/2017, é interessante termos algumas bases sobre a representatividade destes livros no país, a partir de alguns dados eleitos como cruciais.

1.7 Alguns dados do PNLD/2017

Como já discutimos, o Programa do Livro Didático engloba todos os alunos de instituições públicas de ensino básico no Brasil. Neste tópico, teremos uma etapa mais quantitativa, momento em que apresentaremos alguns dados do PNLD. Elegemos as categorias: número de alunos e escolas beneficiadas, total de investimentos e número de coleções didáticas de Geografia inscritas no programa. Decidimos por estas três categorias, pelo fato de as mesmas nos darem uma dimensionalidade da representatividade do livro

didático de Geografia na Educação Escolar brasileira, e por serem dados que o MEC disponibiliza.

Optamos por comparar os três últimos PNLDs (2011, 2014 e 2017), todos contemplando os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) – compatível com o recorte de nossas análises. A opção de escolha por somente três programas justifica-se por ser um período que nos permite ter uma visualização evolutiva dos dados.

Verificamos que o número de exemplares distribuídos aumentou de 2011 para 2017. A quantidade de alunos beneficiados na última etapa do ensino fundamental, apesar de ter caído em relação ao programa de 2011, ainda se mostra bastante expressiva, e o número de escolas beneficiadas diminuiu bastante em relação ao ano de 2011, conforme podemos constatar na tabela 1.

Tabela 1: Alunos e escolas beneficiadas pelo PNLD – 2010 a 2017 – 6º ao 9º ano

Ano de aquisição	Ano do PLND (letivo)	Alunos beneficiados (entre reposições e aquisições de novos)	Escolas beneficiadas (entre reposições e aquisições de novos)	Número de exemplares
2016	2017	29.416.511	117.690	152.351.763
2013	2014	31.102.628	116.824	137.858.058
2010	2011	29.445.304	129.763	118.891.723

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação. Dados estatísticos do PNLD. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>> Acessado em: 20 jul. 2017.

No que se refere a valores de investimentos financeiros para aquisição de obras didáticas, verificamos também números significativos. De 2011 para 2017, houve um crescimento de mais de 400 milhões de reais de investimento na compra de livros didáticos pelo poder público e, atualmente, os investimentos totalizam mais de um bilhão de reais, como nos mostra a tabela a seguir (Tabela 2).

Tabela 2: Total de investimentos pelos PNLDs – 2011 a 2017

Ano de aquisição	Ano do PNLD (Letivo)	Total de investimentos (Entre reposições e aquisições de novos)
2016	2017	1.295.910.769,73
2013	2014	1.212.945.073,00
2010	2011	893.003.499,76

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação. Dados estatísticos do PNLD. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>> Acessado em: 20 Jul. 2017.

Os livros didáticos de Geografia fazem parte do PNLD desde que houve a incorporação de disciplinas de todo o ensino básico no programa, a partir de 1997. Fazendo um balanço dos

últimos três programas, podemos verificar seu alcance na área com bases no Guia do Livro Didático de Geografia para os últimos anos do ensino fundamental:

Tabela 3: Coleções de Geografia inscritas e selecionadas do PNLD/2011 ao PNLD/2017

PNLD Geografia	Coleções inscritas	Coleções selecionadas
2017	23	11
2014	26	24
2011	18	10

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação. Dados estatísticos do PNLD. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>> Acessado em: 20 Jul. 2017.

Como podemos perceber, em 2011, das dezoito coleções inscritas, apenas oito foram rejeitadas pelo programa e, em 2014, apenas duas. Ao analisarmos os dados, presumimos que cada vez mais os critérios e processos de avaliação estão se aperfeiçoando na busca de melhor qualidade desses materiais, e as editoras buscando qualificar seus livros para se sobressairerem diante da concorrência editorial e se manterem nesse mercado. Em 2017, o fato de mais da metade das obras serem reprovadas, salienta essas prerrogativas. As editoras reconhecem que não basta inscrever uma enorme gama de coleções, mas investirem qualitativamente nesses materiais, possibilitando aprovação nos processos avaliativos.

A partir do PNLD de 2014, para a fase de sexto ao nono ano, foram introduzidos no edital a opção de inscrição para duas modalidades: Tipo 1 (obras impressas e material multimídia) e Tipo 2 (somente obras impressas). A maioria das obras foram inscritas na modalidade Tipo 2 (17 obras do total das 26 inscritas). A complexidade de criação de materiais interativos digitais pode ter sido a razão de a maioria das inscrições serem para o Tipo 2. Ainda assim, a inscrição para a modalidade Tipo 1 apresentou nove inscrições. Isso nos leva a crer que as editoras buscam trazer esses diferenciais, criando também conteúdos interativos multimídias

Não há dúvida de que o rigor na avaliação das coleções foi delineando todo o processo de transformação das obras didáticas nas últimas décadas. Se considerarmos um percurso histórico mais amplo, é possível percebermos que os caminhos traçados para a consolidação desses materiais na atualidade, estão repletos de avanços, retrocessos, críticas e complexidades – mais evidentes nos escritos anteriores deste capítulo.

Destacamos algumas transformações importantes no percurso de consolidação de livros didáticos brasileiros - um objeto/documento da cultura material, que nos permite análises e leituras plurais, inclusive sobre os modos de arquitetar o ensino de uma dada disciplina escolar, como veremos a seguir.

PARTE II

2 UM PERCURSO PELA GEOGRAFIA ESCOLAR E SEUS LIVROS DIDÁTICOS

Esta segunda parte aborda a Geografia Escolar. Primeiramente adentramos para a história da disciplina e sua relação com os livros didáticos. Para finalizar, tratamos sobre algumas conjecturas do momento contemporâneo, perpassando essas discussões para o cenário educacional, para os livros didáticos e para algumas características mais recentes, representativas no ensino de Geografia e em suas obras didáticas. Para efetivação de nossos escritos, nessa parte do trabalho utilizamos também de uma revisão bibliográfica, utilizando a concepção de autores como Chervel (1990), Gomes (2010), Azambuja (2014), Silveira (2006), Moraes (2009), Albuquerque (2011), Harvey (1995, 2003), Guimarães (2007, 2009), Tonini (2014, 2015) e outros.

2.1 A Geografia Escolar brasileira e os livros didáticos

As disciplinas escolares podem ser constituídas como a fragmentação de saberes por área de conhecimento de acordo com os currículos oficiais de diferentes níveis de ensino. Muitos autores vêm abordando a história das disciplinas escolares, a fim de compreenderem as finalidades dos saberes, seus históricos de formação, as mudanças, as diversas articulações, as contradições e outros objetivos relacionados ao tema.

Chervel (1990) assinala que as disciplinas escolares não devem ser vistas apenas como uma simplificação de conhecimentos desenvolvidos no meio acadêmico. São também construções sociais relacionadas à ciência de referência, aos saberes pedagógicos e aos saberes dos professores e estudantes, de forma que apresentem uma certa autonomia.

Gomes (2010), ao mencionar sobre as pesquisas relacionadas às disciplinas escolares, destaca três aspectos importantes: a “desnaturalização” dos conteúdos disciplinares, uma vez que houve uma escolha sobre o que ensinar; as finalidades das disciplinas, já que respondem a uma determinada época, objetivos e conflitos de acordo com determinada sociedade e a questão das disciplinas escolares com enfoque na escola como espaço de criação de uma cultura.

Consideramos que a constituição de uma disciplina está relacionada à relevância dada a certos conteúdos e ideias do meio acadêmico. É, também, um processo de transfiguração de interesses políticos, sendo que este irá intervir por meio dos órgãos e agentes responsáveis a

respeito do que é necessário ensinar aos estudantes. Outro fator a considerar são as relações desenvolvidas escola – gestores e professores, estes últimos e os alunos – que na vivência cotidiana do contexto escolar delineando a constituição das disciplinas.

Os livros didáticos estão fortemente envolvidos na seleção de conteúdos disciplinares, pois seguem os currículos oficiais ou os reconstróem. São como uma ponte entre os conhecimentos, as tendências acadêmicas e as especificidades teórico-metodológicas do universo escolar. Por se constituírem como o principal instrumento didático utilizado por professores e por alunos no Brasil, em muitos casos definem o que e como ser ensinado. Esses fatores conjugados nos levam a entender esse processo como sendo histórico, social, cultural e político.

A construção das disciplinas escolares: relações com o livro didático e com a academia.

O livro didático configura-se como uma valiosa fonte de pesquisa nos trabalhos relacionados à história das disciplinas escolares. Estes materiais evidenciam quais conteúdos disciplinares são fortes em determinada época, buscam se articular com a legislação vigente, com o contexto social, bem como os aportes teóricos e metodológicos que vão se constituindo dentro da disciplina.

Gomes (2010) utiliza o livro didático como fonte de dados em suas análises a respeito da história da Geografia Escolar. Para o autor, a história das produções didáticas revela muito sobre essa disciplina, pois nesses materiais são encontradas rupturas e continuidades dos conteúdos geográficos; são os principais apoios para o ensino e para o aprendizado. Por meio desses objetos, podemos compreender as correntes, as perspectivas de uma época sobre o papel do aluno, do professor e da disciplina escolar.

Muitas questões podem ser feitas em torno dos livros didáticos:

Qual (s) discurso (s) os manuais sustentam sobre determinada disciplina e sobre seu ensino? Qual (s) concepção (s) de história, qual(s) teoria(s) científica(s) ou qual(s) doutrina(s) linguística(s) representam ou privilegiam? Qual o papel que atribuem a disciplina? Que escolhas são efetuadas entre os conhecimentos? Quais são os conhecimentos fundamentais? Como eles são expostos e organizados? Quais métodos de aprendizagem (indutivo, expositivo, dedutivo etc) são apresentados nos manuais? (CHOPPIN, 2004, p. 558).

Os livros didáticos não constituem somente aportes que versam sobre os conteúdos, metodologias e concepções pedagógicas, mas também versam sobre uma materialidade que, segundo Gomes (2010, p. 20), atrai maior atenção por parte dos pesquisadores: “a disposição

dos textos, exercícios, mapas, tabelas, gravuras, notas de rodapé, boxes e trechos ou textos destacados nos livros”, evidenciam concepções e metodologias”.

Para Azambuja (2014, p. 12):

O livro didático é parte da cultura escolar e, quando utilizado como manual de estudo, inclui o conteúdo-forma das disciplinas escolares trabalhadas na Educação Básica. Essa condição faz do livro didático referência para periodizar a trajetória das práticas de ensino da Geografia do Brasil, identificando períodos por meio dos quais podem ser analisadas as mudanças e permanências do como e do que é estudado na escola básica.

A Geografia, como disciplina, compõe os currículos pertencentes às escolas brasileiras há muito tempo. Segundo Bittencourt (2003), as disciplinas fazem parte do universo escolar brasileiro como saberes “naturais”, entretanto são alvo de constantes questionamentos tanto em outras épocas quanto no momento atual.

Muitos desses questionamentos, formulados por professores e por pesquisadores acadêmicos, buscam trazer reflexões sobre a relevância dos conteúdos disciplinares ensinados nas escolas - com seus públicos e locais específicos -, condizentes com as especificidades das bases históricas que vão constituindo os saberes.

Algumas pesquisas na área mostram não somente a evolução dos conhecimentos que vigoram em um recorte temporal, como também evidenciam a relação desses conteúdos com as mudanças no cenário educacional e com os diferentes locais de produção de conhecimento, assim como esses saberes incidem nos resultados e na qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas.

Uma das ideias propagadas, no que se refere à história das disciplinas escolares, é a ideia de “transposição didática”, cujo principal representante é o francês Yves Chevallard (1991). Segundo Souza Júnior (2005, p. 33):

Por transposição didática, entende-se o conjunto de transformações que sofre o saber científico, antes de ser ensinado. Da escolha do saber a ensinar à sua adaptação ao sistema didático, existe todo um processo gerador de deformações, de estabelecimento de coerência e até de criação de novos conhecimentos, que culmina com o que se chama de saber escolar, enunciado nos programas e, particularmente, observáveis nos livros-texto.

Essa ideia consiste em um processo de investigação do caminho e produção dos conhecimentos, produzidos pelo meio acadêmico até sua chegada à escola, como componente curricular de uma disciplina.

Ao pensarmos na relação da disciplina *versus* ciência de origem - importante para refletirmos a trajetória histórica da disciplina Geografia - Gomes (2010) compreende que a disciplina escolar tem forte relação com conhecimentos formados no meio acadêmico. É a

disciplina escolar que primeiramente, irá formular os saberes elaborados na academia. A partir daí assume proporções maiores. À medida que cresce a afirmação da ciência na universidade, são formados e institucionalizados os cursos de formação de professores. E, dessa maneira construindo as bases científicas para a matéria escolar.

Em contrapartida, mesmo tendo em vista que a escola forma as bases de conhecimentos nas universidades, a história mostra que, de certa forma, a academia vai se afasta das tradições utilitárias e pedagógicas do universo escolar.

No caso brasileiro, à medida que a Geografia vai se consolidando enquanto ciência no meio acadêmico, as licenciaturas responsáveis pela formação de professores não conseguem ganhar *status* nos cursos universitários. Pelo contrário, o bacharelado e a licenciatura vão se distanciando ao longo desse processo, e a secundarização da licenciatura se torna evidente no cenário das universidades. A Ciência Geográfica acadêmica volta a olhar novamente para a Geografia Escolar, quando esta passa a perder legitimidade com o surgimento e consolidação de Estudos Sociais no currículo do ensino nos 1º e 2º graus, em que os profissionais passam a temer a extinção dos cursos de Geografia, devido a fusão entre esta disciplina e a história, momento em que se vivencia a perda do campo profissional do professor de Geografia. Assim, o meio acadêmico volta sua atenção para o campo da licenciatura na defesa da continuidade da disciplina no currículo (GOMES, 2010).

Também a esse respeito, Albuquerque (2011), ao analisar a história da disciplina Geografia em um enfoque metodológico - pensando nas rupturas e permanências de sua trajetória - apontará um distanciamento histórico entre a teoria e a prática, defendendo que existiu e existe um discurso comum por parte dos geógrafos, de que a escola não acompanhava os debates acadêmicos. Para a autora, algumas rupturas, principalmente no que se refere ao ensino mnemônico e descritivo dessa ciência, se deram em algumas escolas e depois chegou às universidades, influenciando muitos debates universitários. A autora assinala que:

as propostas de superação dos problemas de ordem metodológica foram feitas no âmbito da teoria. Eles reconhecem que os problemas da prática partem dele, no entanto, não levam em consideração o contexto em que a prática se desenvolve. Percebe-se, ainda, que as resistências, tão comuns ao mundo da educação, não são levadas em consideração quando da elaboração de novas propostas (ALBUQUERQUE, 2011, p.23).

As rupturas, permanências e relações entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar, nos direcionam para momentos distintos, em que esta ciência, enquanto disciplina escolar,

busca coerência teórica e prática em resposta aos contextos e especificidades desses emaranhados históricos, conforme os diálogos que se seguem.

A história da Geografia Escolar no Brasil

A Geografia como disciplina escolar surge no século XIX, nascendo em um contexto de definição e formação dos Estados Nacionais, em que era necessário despertar sentimentos de nacionalidade e conhecimento de domínios territoriais de uma dada nação. Vlach (1988) e Lacoste (1993) evidenciam o caráter ideológico do Ensino de Geografia, para “o despertar” de um sentimento patriótico, transvestido de uma ideologia e poder. Essa tradição seguirá até o século XX, pois a Geografia brasileira vai se ancorar na tendência descritiva da chamada Geografia Clássica, tanto na academia, quanto dentro do universo da Educação Escolar.

A década de 1930 é um momento importante para a formação da Geografia brasileira já que, nessa década, é fundada a Universidade de São Paulo (USP) e a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), duas instituições polos de produção de conhecimento que, ao longo dos anos, se tronaram os principais centros de pesquisa na área da Geografia, inclusive no que se refere às pesquisas educacionais no campo dessa ciência. Em 1935, é formada a comissão Escola Paulista de Geografia, que propunha o ensino de Geografia para o ensino secundário (GOMES, 2010).

Azambuja (2014) considera três momentos distintos na consolidação da disciplina Geografia no país: início do século XX até a década de 1960 (predomínio da autoria de livros didáticos de Aroldo de Azevedo e Delgado de Carvalho); a vigência da lei 5692/71 (diversificação dos manuais escolares e algumas mudanças teóricas e metodológicas importantes no campo da Geografia) e a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (alterações significativas nesse cenário histórico).

Segundo Azambuja (2014), os livros de Aroldo de Azevedo e de Delgado de Carvalho atendiam as necessidades programáticas do curso primário, do curso ginásial e dos demais cursos secundários. A obra “A Geografia do Brasil”, publicada por Delgado de Carvalho no ano de 1913, tornou-se uma referência para a Geografia Escolar Brasileira, cujo modelo de análise é adotado ao longo do século XX, definindo os programas de ensino e de elaboração de manuais didáticos. As obras desse autor apresentavam grande enfoque regional, dentro de características muito descritivas e realçava a formação nacionalista e patriótica.

Albuquerque (2014, p. 20) faz referência a Delgado de Carvalho, defendendo ser este o autor de maior relevância da Geografia Moderna Brasileira, uma vez que ele propõe uma base

científica e uma nova seleção e abordagem para os conteúdos da disciplina, advogando alguns preceitos escolanovistas, centrando o aluno em torno dos processos de ensino e aprendizagem.

Aroldo de Azevedo, por sua vez, se aproxima das ideias defendidas por Delgado de Carvalho, no que se refere à tematização. As obras de Azevedo tiveram presença marcante nas escolas brasileiras, e foi um dos autores que consolidou o paradigma Terra/Homem no universo escolar do país, também, dentro das prerrogativas de formação patriótica de crianças e de jovens. Santos (1984) contabiliza que Aroldo de Azevedo editou 30 livros didáticos, vendendo mais de 12 milhões de exemplares de 1936 a 1975, pela Editora Nacional. Este autor, exerceu grande influência no ensino de Geografia da época, com uma quantidade de livros e número de edições surpreendentes.

De fato, o período de 1960 é assinalado pela presença marcante dos livros de Azevedo, sendo este o último decênio da larga escala de produções de obras didáticas do autor. Suas obras perdurarão ao longo de 1940, 1950 e 1960. Seus livros evidenciaram um padrão de Projeto Gráfico Editorial, organização, tipos dos conteúdos e forma de linguagem, os quais vigoraram por muito tempo, caindo, entretanto, em obsolescência, expressando também, mudanças na própria disciplina. Azambuja (2014) mostra Aroldo de Azevedo como seguidor de tendências descritivas, com enfoques eurocêntricos por centralizar a Terra, o homem e a economia.

Antes de 1960, críticas foram feitas por profissionais da área no sentido de pontuarem a aderência dos livros aos currículos oficiais. Algumas estavam relacionadas a questões relacionadas a problemas pedagógicos, uso inadequado da linguagem, assim como inadequada disposição de sumários e problemas em exercícios e ilustrações.

A esse respeito, Gomes (2010) aborda que as obras de Aroldo de Azevedo não destoavam significativamente desse perfil. Tais apreciações centravam-se no fato de os livros não conterem atividades, além disso, os textos possuíam uma linguagem muito formal e própria de padrões acadêmicos. O autor apresentava preocupação com os aspectos conceituais da ciência.

Diante desses julgamentos, a partir de 1961, as obras desse autor sofreram algumas modificações, tais como: maior quantidade de figuras coloridas, presença de tabelas, textos divididos em duas colunas, vocabulário auxiliar e redução de conteúdos. Ressalta-se não ter havido alteração de conhecimentos, e esses livros mantiveram forte influência no ensino, ditando o ensino em salas de aula (GOMES, 2010).

Gomes (2010) e Azambuja (2014) mostram que houve esforços na legislação para a alteração das obras didáticas, mas não se evidenciava pressões dos órgãos envolvidos para a

efetivação dessas mudanças, contribuindo para que não houvesse reestruturações integrais nas coleções.

Azambuja (2014) mostra que o modelo de análise geográfica ou tematizações propostas pelos autores de livros didáticos do início do século XX até a década de 1960, focalizou os elementos geográficos da natureza e os elementos humanos, em torno das divisões regionais clássicas da ciência, com a finalidade de contribuir para a constituição de identidades pessoais com a pátria, dentro de uma perspectiva de pátria idealizada.

Gomes (2010), em suas análises, pode perceber que, desde a década de 1940 até 1960, as obras didáticas seguiam uma perspectiva regional, influência de concepções que vigoravam na Universidade de São Paulo, muito condicionadas pelo pensamento da Geografia Francesa, em que se buscava a síntese do espaço, ao considerar os aspectos físicos de extrema importância para os estudos de Geografia Humana.

Como podemos observar, a década de 1960 apresentou um marco significativo na história da disciplina Geografia. Gomes (2010) mostra a importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 em 1961 (LDB) para a efetivação de modificações na disciplina de Geografia. Anteriormente a essa lei, a Geografia era lecionada em todos os níveis de ensino; portanto, a partir dessa legislação, a Geografia passa a ser estabelecida em currículos oficiais. Essas novidades trarão, para esse campo de saber, uma diminuição de carga horária no ensino ginásial - passando de três para duas aulas em todos os ciclos do ensino médio – restringindo-a aos primeiros anos do curso clássico e normal.

Essa estratégia diminuirá os conteúdos da disciplina; sendo, pois, criticada por profissionais da área. Tal situação teve convergências na prática de ensino de Geografia devido à diminuição do número de aulas, à falta de maturidade intelectual dos mesmos, à impossibilidade de contar com os livros didáticos, já que surge a ideia de usar o livro como texto auxiliar, e à elaboração de roteiros de Geografia destoante dos livros.

Celso Antunes, outro destaque na década e sessenta, predominará após 1970. Nos dizeres de Gomes (2010), apesar de a obra deste autor se aproximar em alguns aspectos daquelas de Aroldo de Azevedo – uma vez que ambos enfatizavam os aspectos físicos do território para a orientação do ensino – Antunes escrevia com uma linguagem mais simples, e seus livros apresentavam um aspecto mais didático e informal. No que se refere aos aspectos gráficos, nas obras desse último autor, era possível encontrar novos estilos de diagramação: exercícios, figuras conectadas a textos e cores mais intensas. Essas tendências prevaleceram após a década de 1970. Celso Antunes também publicou um grande volume de livros didáticos, como uma proposta alternativa às obras de Aroldo de Azevedo.

Diante destas perspectivas, ocorridas ao longo da década de 60 e 70, é possível perceber que algumas dessas transformações não ocorreram somente na disciplina Geografia e no campo educacional, mas também, na indústria editorial, no pensamento da sociedade e, em consequência, nos livros didáticos. Não podemos esquecer que essa época é marcada pela ascensão da ditadura militar no Brasil, a qual permanecerá no poder por vinte anos²⁶. Este momento de repressão aos movimentos sociais e políticos, de falta de liberdade de expressão e de tentativa de formar toda uma geração de maneira a não ter contato com a crítica ou com uma análise política do contexto brasileiro. Foi uma tentativa de esvaziar a potência do ensino de Geografia e a liberdade de expressão dos docentes.

A lei 5540/68 exemplifica bem essa proposta, pois, cria cursos de licenciatura curta, ampliando o número de profissionais da educação básica e o ensino ginásial, contudo reduz o processo de formação de professores a dois anos para atuar nos chamados “Estudos Sociais” - conteúdo substitutivo de História e de Geografia no currículo. Os profissionais, formados nesses cursos, não estavam ligados à área acadêmica e não tinham formação específica e, ainda assim, podiam entrar para o campo educacional, concorrendo com aqueles profissionais da licenciatura plena. Logicamente, observa-se a partir dessa situação, uma redução do campo de atuação dos professores de Geografia, fato que se agravava devido à falta de obrigatoriedade dessa disciplina no ensino colegial.

A chegada da década de 1970 trará mudanças significativas para a disciplina Geografia bem como para os livros didáticos repletos dessas novas tendências. Gomes (2010) faz referência à lei nº 5692/71 que versará sobre o surgimento de “Subsídios para a Implementação da Guia Curricular de Estudos Sociais”²⁷ nos currículos, processo que, como discutimos, resultará em algumas transformações e críticas, principalmente no que tange à autonomia e ao campo profissional do docente de Geografia.

A vigência dessa lei de 1971 é o segundo período, considerado por Azambuja (2014) em suas análises a respeito do processo histórico da disciplina Geografia. Segundo o autor, ela institui o ensino de primeiro grau, de oito anos e de três anos de segundo grau, destacando esse período educacional por identificar uma diversidade de manuais didáticos de Geografia. Ainda se mantem o paradigma do período anterior, focalizado na Terra e no homem, todavia

²⁶ O período da Ditadura Militar no Brasil estendeu-se de 1964 a 1985.

²⁷ Os Estudos Sociais têm suas origens nos Estados Unidos e chega ao Brasil pelos ideais do movimento denominado Escola Nova seguindo o pensamento de John Dewey e irá perdurar por muito tempo ao longo do século XX. Em 1971, o Regime Militar no Brasil passou a considerar a Geografia e História disciplinas que poderiam contribuir para alunos críticos e contestadores e, por meio da lei n. 5.692/71, promoveu a sua substituição por Estudos Sociais, reduzindo a carga horária dessas disciplinas.

esse novo momento vem “acrescido de técnicas de estudos dirigidos fornecidos em caderno de exercícios, disponibilizados para o uso dos alunos” (AZAMBUJA, 2014, p. 12). Nesse contexto, da mesma forma algumas coleções didáticas incluirão mudanças teóricas e metodológicas instigadas pelo debate da Geografia Crítica e da renovação na didática escolar.

Os Estudos Sociais voltam-se para a formação de professores através da lei 5540/68, a qual fornecerá bases para a lei 5692/71, fazendo com que os cursos de Geografia comecem a ser extintos nas universidades. A partir daí a comunidade acadêmica manifesta contra tais propostas em eventos e artigos publicados pela AGB, com a prerrogativa de que essas medidas acarretarão vários retrocessos, tanto para os cursos universitários quanto para o ensino de Geografia na Educação Básica.

De acordo com Gomes (2010), a década de 1970 trará, para a disciplina Geografia e para seus livros didáticos, um grande apreço aos currículos científicos. Novas construções emergirão; seguidas de mudanças na forma de escrever manuais escolares, culminando na obsolescência das obras de Aroldo de Azevedo.

Azambuja (2014) afirma que, mesmo diante das continuidades do passado, com enfoques descritivos e informativos, no referido período, os livros didáticos trazem um maior destaque na proposição de atividades, entretanto com uma qualidade conceitual e discursiva mais empobrecida se comparada ao momento anterior. Os autores desses manuais elaborarão textos mais diretos e simplificados e, em muitos casos, outrossim superficiais. Ao mesmo tempo, é possível verificar uma maior diversidade de obras, escritores e editoras aumentando a oferta desses recursos.

Os manuais escolares de Geografia, nesse cenário, foram reformulados e atualizados, incorporando as mudanças relacionadas à criação dos Estudos Sociais atendendo às determinações legais em vigor. De acordo com Gomes (2010), as mudanças seguiam um apelo de linguagem mais simples, textos mais curtos, em resposta à nova proposta, que exigia um aprendizado gradativo e pouco crítico, em relação a conhecimentos, a comportamentos e suas relações com o espaço e o tempo. Nesta perspectiva, o enfoque não estava mais nos conteúdos, mas na tentativa de inculcar valores, hábitos e métodos para esse fim.

Munakata (2007) argumenta que Aroldo de Azevedo publicará obras didáticas até o ano de 1971, e essas mudanças nos padrões editoriais resultará em novas obras, não somente dentro do universo dos perfis de autores e formas de abordagem da disciplina, mas também pelas mudanças na própria indústria editorial repleta de novos métodos de personificação dos profissionais, nova divisão técnica e especialização de trabalho, refletindo sobremaneira na produção e resultado final dos livros didáticos.

Como resultado dessas transformações, os livros serão produzidos em novo tamanho, nova diagramação, maior quantidade de mapas, gráficos e outros recursos de visualização. Esses materiais incorporarão aliás, novas exigências das concepções pedagógicas e outras formas de abordar os conteúdos disciplinares, frente à lógica dos Estudos Sociais. Tudo isso, entretanto, não significou a dissolução radical dos livros exclusivos de Geografia e História; alguns ainda coexistiam e o padrão de livro não era único. Os modelos de antes da década de 1970 ainda eram possíveis de serem encontrados.

Gomes (2010) aborda que Celso Antunes foi um dos autores de destaque nessa nova conjuntura após 1970, trazendo diferentes formas de estruturação, linguagem, conteúdos e abordagens nos livros didáticos. Antunes seguia uma tendência próxima aos ideais da Geografia econômica, desvinculando-se, em certa medida, da Geografia física. Os livros desse autor traziam inovação e diversificação ainda nas formas de organizar as atividades (em grupo, com leitura de imagens, utilizando gráficos, mapas e outros). A linguagem cartográfica ganhou mérito e seus manuais apresentavam mais ilustrações, além de serem mais coloridos e dinâmicos.

A década de 1980 foi marcada pelo fim da ditadura militar no Brasil e por intensas mudanças nas concepções ideológicas da Geografia, para a sua disciplina e para o universo escolar. Este momento é marcado pela luta de afirmação da Geografia Crítica, cujas bases se alicerçaram em oposições ao que era ensinado no bojo dessa ciência, via-se um esforço da comunidade acadêmica para a construção dessas bases na escola.

Assiste-se ao retorno da História e da Geografia como disciplinas autônomas, agora não mais vinculadas aos arcabouços dos Estudos Sociais. A Geografia Crítica ou Radical ascende no debate brasileiro, mostrando-se como uma corrente de pensamento contrária as bases da Geografia Francesa (Possibilismo) e da Geografia norte americana (Geografia Teórica ou Quantitativa), gerando diversas mudanças nas abordagens da ciência e da Geografia escolar. Essa tendência teórica enfatizou o engajamento crítico, social e político, seguindo os aportes da teoria marxista.

O geógrafo Milton Santos, ao publicar a obra “Por uma Geografia nova” em 1978 - cujos argumentos pautavam-se no comprometimento social, é considerado um marco na chegada desses pensamentos da Geografia Crítica para o Brasil. Muitos debates são iniciados entre os profissionais da área, refletindo sobre o papel também ideológico da escola, no ensino democrático e comprometendo-se com a justiça social (GOMES, 2010).

Essas discussões chegam aos livros didáticos na prerrogativa de que estes devem também prezar pela maior abordagem dessas temáticas e concepções, não devendo ignorar as nuances do capitalismo e os temas ligados a ele.

Alguns pensadores ligados à Geografia Escolar criticavam a necessidade de mudanças em obras didáticas, alegando que os livros não despertavam o senso crítico do aluno, abordavam uma sociedade estagnada e não pensavam nas desigualdades sociais e no enquadramento de uma perspectiva de transformação social. Muitos posicionamentos desses intelectuais se baseavam no entendimento de que os manuais de Geografia deveriam romper com o modelo anterior, e de que a universidade também deveria integrar e valorizar esses novos ideais.

Nos anos de 1980, diante do retorno à autonomia da Geografia, houve um forte debate sobre o que ensinar, desligando-se do caráter subserviente ao poder econômico e estatal. Há uma profusão de temáticas até então ausentes nos currículos de Geografia, tais como subdesenvolvimento, desigualdades sociais, favelas, miséria, questões ambientais, etc.

Esse movimento em que os ideais da Geografia Crítica influenciam nas concepções da ciência, na disciplina Geografia e nas configurações dos livros didáticos, perdurará durante o decorrer da década de 90 e em certa medida, até os tempos atuais. De acordo com Azambuja (2014), nesse período não há mudanças e rupturas significativas nos moldes de análise geográfica; o que se tem, em algumas obras didáticas, é a apresentação de um texto informativo e interpretativo das dinâmicas sócio-espaciais sobre o Brasil, evidenciando igualmente, conflitos e contradições sociais.

De fato, tendo em vista muitas pesquisas na área da educação, esses esforços da Geografia Crítica vão adentrando nas escolas e nos livros didáticos; estes passando a abordar os assuntos a partir da realidade dos alunos, com atividades que se utilizam de mapas mentais, entrevistas com diversos agentes sociais, entre outros.

O próprio papel do professor passou a ser debatido, como aquele que constrói conceitos e conhecimentos com os alunos num processo dialético, de forma a considerar os conhecimentos e o ensino não como algo acabado, mas construído na relação docente-discente. As novas propostas curriculares, da mesma forma, passaram a pensar no entendimento da realidade e as investigações em torno do espaço geográfico foram tomadas no sentido de denunciar as mazelas e contradições sociais.

Nos dizeres de Gomes (2010), o livro didático, diante dessas novas situações, toma certa descentralidade, passando a ser utilizado em momentos oportunos, não mais encarado

como o único transmissor de conhecimento. A proposta da Geografia Crítica se posiciona contrariamente a esses manuais como a única fonte de estudo.

Na década de 80, percebe-se que houve uma continuidade dos temas e conteúdos já consagrados nas obras didáticas, entretanto com as nuances da Geografia Crítica. Essas mudanças, porém, não se efetivaram de uma forma abrupta; alguns autores ainda seguiam os aportes dos Estudos Sociais, mesmo porque a formulação da nova proposta curricular perdurou de 1984 a 1988. Outros livros foram sofrendo, aos poucos alterações e novas incorporações.

Celso Antunes se adaptou a essas mudanças, apresentando em suas obras novas questões, como o subdesenvolvimento a partir da segunda metade da década de 1980. A coleção desse escritor, na época, intitulava-se “Geografia e Participação”, dividida em quatro volumes. Essas obras foram largamente utilizadas nos últimos anos de 1980, passando por 1990 e anos 2000 até recentemente no Brasil. Nesta coleção, Antunes chama a atenção para a participação do aluno na construção do conhecimento com uma metodologia mais aberta (GOMES, 2010).

Diante desse contexto, outro autor em destaque é Melhem Adas de cuja obra trataremos mais detalhadamente em momento posterior. Neste período, o autor se distanciará sobremaneira dos moldes tradicionais, apostando em novas abordagens e novos discursos que tiveram bastante aceitabilidade pelos profissionais da área. Melhem Adas (1984), na apresentação de suas obras, faz a seguinte afirmação:

(...) tivemos a preocupação de fazer uma abordagem crítica do nosso país, acreditamos que, com essa postura, estaremos melhor preparando o aluno para que contribua e participe na construção de um Brasil melhor (ADAS, 1984, p.3, *apud* AZAMBUJA, 2014).

Gomes (2010) menciona que Adas iniciou-se no mercado editorial em 1970; em 1980 é publicada sua coleção denominada “Geografia”, a qual aborda algumas novidades tais como questões relacionadas ao subdesenvolvimento e à desigualdade. Para tal, Adas utilizava fotos marcantes, evidenciando as mazelas sociais, tais como pobreza, favelização, subnutrição infantil, entre outros.

Na coleção “Geografia”, vê-se, destarte, uma maior dinamicidade de recursos como: fotografias, gráficos, mapas e quadros. Essa obra terá grande repercussão no cenário nacional, estendendo-se para as décadas de 90 e anos 2000 (GOMES, 2010).

Azambuja (2014) argumenta que, nas décadas de 80 e 90, a Geografia no segundo grau evidencia mudanças qualitativas a partir da Geografia Crítica e acrescenta:

Autores como José Wiliam Vesentini, Melhen Adas, Diamantino Pereira, Douglas Santos e Marcos Carvalho, empenharam-se na produção de manuais didáticos que incluíssem as novas concepções temáticas da Geografia voltada para a ruptura com o caráter descritivo e informativo deste conteúdo escolar. O resultado é um texto didático, com mais informações e qualidade de análise, em relação à produção didática do período anterior, um texto mais problematizador e identificado com as dimensões socioespaciais da realidade brasileira e mundial. Conceitos tais como desenvolvimento e subdesenvolvimento, em vias de desenvolvimento, subdesenvolvimento e industrializado passam a integrar os manuais didáticos (p. 25).

Este estilo de obras, com maior diversidade de recursos visuais, envolvimento com as questões sociais, políticas e econômicas ainda continua em voga no tempo presente. Muitas obras seguem, atualmente, as novidades mais recentes das mídias e utilizam estilos textuais inovadores, diante das novas técnicas do mercado editorial, da maior variedade de recursos disponíveis, do maior rigor pedagógico, metodológico e estilístico - ditados pelas políticas educacionais e pelos rigorosos processos avaliativos em torno dos livros didáticos. Justificamos essas análises, outrossim, pelo fato de as Obras de Melhem Adas ainda hoje se manterem no mercado²⁸.

O terceiro e último período que Azambuja (2014) destaca, como sendo similarmente significativo para a história da Geografia como disciplina escolar, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96). Esta legislação instituirá a Educação Básica com nove anos para os níveis do ensino fundamental e com duração de no mínimo três anos para o ensino médio. Para o desenvolvimento da forma e dos conteúdos de cada nível de ensino, foram elaborados textos oficiais de orientação ou parâmetros curriculares, válidos para todo o território nacional.

Essa lei irá introduzir e/ou reforçar alguns temas, tais como interdisciplinaridade, formação ética, autonomia intelectual, pensamento crítico, preparação para o mundo do trabalho, entre outros. Serão produzidos documentos referenciais para essa nova proposição curricular pelo Ministério da Educação, os quais definirão os conceitos estruturantes da Geografia, organizaram o currículo e estabeleceram competências para a formação ética e cidadã dos estudantes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica (PCNs) publicados no final da década de 90 e início dos anos 2000, forneceram amplas possibilidades para a renovação didática da Geografia Escolar. As editoras de livros didáticos, diante dessas

²⁸ No último PNLD (2017), a coleção de Adas que compunha o Guia do Livro Didático de Geografia foi escolhida pela maior parte dos professores brasileiros, com número muito superior a segunda colocada.

mudanças, preocuparam-se em tornar os manuais escolares o principal vetor de implantação das novas bases curriculares.

Esse momento marca também a implantação dos programas oficiais de distribuição de livros didáticos ligados ao PNLD. Os manuais escolares, publicados após a implantação dessa política pública para a educação básica, apresentam mudanças qualitativas, no que se referem ao padrão gráfico, aos conteúdos e à forma de atividades de sala de aula. Nos livros, ficam claras as referências teóricas e metodológicas dos textos oficiais, apresentando ainda, indicativos de rupturas significativas com a Geografia Tradicional e algumas continuidades com as concepções da Geografia Crítica.

Albuquerque (2011), ao discutir sobre os aportes teórico-metodológicos da Geografia, defende a existência de duas abordagens que vigoram atualmente: aquelas, resultantes da análise histórico-dialética do ensino desta disciplina, que se entrecruzam com as propostas freireana e socioconstrutivista de enfoque Vygotskiano. Esta, partindo do pressuposto de que o ensino de Geografia não deve ser visto de forma separada, considerando a interdisciplinaridade na produção dos saberes e a ponderação do meio e da realidade dos alunos para a aprendizagem. A outra abordagem refere-se à aproximação da Geografia fenomenológica e o construtivismo, na linha mais Piagetiana, entendendo que as metodologias devem ser construídas atentando para os saberes prévios dos educandos no momento do processo de ensinar e aprender, de forma que se avaliem igualmente, as atitudes, os procedimentos e os conceitos para a construção de conhecimentos geográficos e para a formação de uma atitude diante do mundo. Nesta última linha, estão os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia publicados em 1998 pelo Ministério da Educação.

Um fato interessante constatado na leitura dos PCNs, é que a divisão de conteúdos geográficos entre as séries do ensino fundamental e médio ainda apresenta muitos traços dos momentos anteriores. Algumas nuances dessa partição são mantidas até a atualidade e são seguidas pelos livros didáticos, como podemos verificar a exemplo do ensino fundamental:

(...) coerentemente com o texto referência dos PCNs, a maioria dos manuais didáticos define para o sexto ano o conteúdo que compreende uma introdução geral dos conceitos e linguagens geográficas e cartográficas; para o sétimo ano, o estudo da Geografia do Brasil Geral e Regional; para o oitavo e nono ano, o estudo de temáticas gerais em escala mundial, macro-regional e continental. Ou seja, mantém-se a mesma distribuição de conteúdos já praticados no ensino de 1º grau, anterior à edição dos PCNs (AZAMBUJA, 2014, p. 28).

As mudanças nas obras didáticas - se comparadas aos períodos anteriores, pontuadas por Azambuja (2014) – no que diz respeito aos conteúdos de Brasil, estão nas formas de apresentação e reorganização das temáticas as quais sintonizam os textos com análises

socioespaciais mais próximas da realidade do país. Esse autor também destaca melhoria na qualidade de ilustrações, de formas gráficas e cartográficas de representações dos conhecimentos e acrescenta, também, que os livros contam com novas concepções metodológicas de ensino e de aprendizagem envolvendo:

sugestões de atividades que incluem diferentes linguagens e recursos, tais como: textos escritos, gráficos e mapas, imagens e sons; indicações de fontes de estudos, livros, periódicos, sites, filmes (...) e sugestões para a realização de atividades com o uso das tecnologias de informação e comunicação (...) todos os livros ressaltam o saber crítico e atenção para os níveis escolares do local ao global, para a busca da superação da dualidade natureza e sociedade e para contemplar a atualidade das informações geográficas (...) há relativa abertura para diferentes posicionamentos científicos. É possível, no entanto, identificar tendências mais acentuadas de uma ou outra concepção teórica e metodológica (AZAMBUJA, 2014, p. 28).

Pensando nessas rupturas e continuidades, é possível verificar que os Parâmetros Curriculares Nacionais abriram uma evidente trajetória para a ideia de padronização na elaboração dos currículos oficiais das disciplinas escolares em todo o Brasil. Entretanto, com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino infantil e fundamental, aprovada em dezembro de 2017²⁹, essa perspectiva se torna ainda mais contundente.

A atual BNCC, passa a ser referência nacional no desenvolvimento pedagógico das escolas e sua aprovação gerou polêmicas entre alguns setores da sociedade, principalmente ligados à Educação. Algumas críticas à nova Base centram-se na perspectiva de que existe uma visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano, inviabilizam as abordagens relativas às questões de gênero e orientação sexual, enfatizam o ensino religioso e antecipam a idade máxima para a conclusão do processo de alfabetização, ignorando as particularidades individuais dos alunos.

O novo texto da BNCC aponta dez competências que os alunos devem desenvolver ao longo do ensino infantil e fundamental; uma delas é a “utilização de tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética” (BRASIL, 2018).

Na área da Geografia, assim como para as outras disciplinas, esta Base Nacional impõe uma série de habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes ao final de cada ano escolar, as quais também têm recebido críticas. Muitos alegam que estas capacidades estão mais atreladas ao mundo laboral e ao conformismo social.

Com a nova Base, toda a produção de livros didáticos, a partir de então, deverá obrigatoriamente ser elaborada segundo essas novas diretrizes e habilidades, o que tem trazido

²⁹ Ver BNCC, disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>> Acessado em março de 2018.

novas abordagens e novas preocupações em torno da produção e autoria de livros didáticos e, talvez, signifique um novo marco nessa história. A homogeneização do currículo, de certa forma iguala as temáticas e o sequenciamento didático das obras. Por mais que autores se utilizem de abordagens diferentes, poderá haver uma padronização maior dos livros já que, relativamente, esse processo cerceia a liberdade autoral e o caráter mais heterogêneo das obras.

Percebe-se que os livros didáticos buscam sintonia com os paradigmas atuais da ciência, também com os currículos oficiais, entretanto, mesmo diante de muitas mudanças e rupturas, há continuidades e permanências. Muitas obras ainda se alicerçaram sobre os moldes tradicionais da Geografia Clássica - em maior ou menor grau, e muitos questionamentos são comuns sobre a disciplina Geografia nesse processo.

Albuquerque (2011) argumenta que a ideia de rompimento com o caráter mnemônico e descritivo da disciplina Geografia é algo discutido por muitos profissionais da área, em períodos distintos da história da educação brasileira, e ainda o é. Para a autora, os movimentos em torno das metodologias de ensino de Geografia apresentam um movimento de permanência e resistência ao longo de muito tempo, e muitas propostas de rupturas foram sugeridas.

Compreende-se que as rupturas efetivas nas metodologias do ensino de Geografia demoram muito tempo para se estabelecer. Algumas seguem transformações inerentes à própria prática escolar, outras decorrem do contexto histórico, outras se fundamentam nos movimentos de transformações desencadeadas por debates estabelecidos na ciência de referência, enquanto outras, ainda, estão associadas às mudanças no mundo da educação (ALBUQUERQUE, 2011, p. 20).

Esses discursos acompanham a história da disciplina geográfica e nos parece pertinente colocar, concordando novamente com Albuquerque (2011, p. 20) que “rupturas teóricas não significam necessariamente rupturas na prática dos professores, mesmo que as propostas de rupturas tenham origem nas práticas escolares”.

Diante dessas reflexões sobre a trajetória da Geografia Escolar, percebemos que os livros didáticos nos permitem identificar, a partir das abordagens e das concepções de seus autores, a consolidação de enfoques nas análises geográficas, suas mudanças e renovações teórico-metodológicas e seus desafios para (re)conquistar, historicamente, significado na educação básica no país.

Verificaremos a seguir que, na contemporaneidade, novas abordagens e cenários nos trazem outras reflexões pertinentes, largamente discutidas, nos fazendo pensar em outras interpretações e outros caminhos de análise.

2.2 Alguns desafios contemporâneos para ensino de Geografia e suas obras didáticas

As novas construções da cultura contemporânea

Nas últimas décadas - especialmente aquelas verificadas na década final do século XX e o início do XXI - estamos vivenciando a era do movimento, da velocidade, um mundo de incertezas, “confusamente percebido” como concebeu Milton Santos (2000). A atual fase de globalização está marcada pelo veemente avanço tecnológico com o concomitante avanço científico; intensificação dos fluxos de informação, pessoas, recursos e mercadorias; aceleração do consumo; entre tantos outros acontecimentos que marcaram e marcam profundamente não só a sociedade em seus diversos aspectos, mas também, a configuração ideológica, cultural e identitária das pessoas.

Costa e Momo (2010, p. 969), ao fazerem um recorte para situar as pesquisas sobre as conexões entre escola e cultura contemporânea, nos oferecem uma síntese sobre as configurações culturais do mundo contemporâneo, apontadas por alguns autores clássicos que oferecem as ferramentas conceituais e analíticas da temática: “Ambivalência, efemeridade, descartabilidade, individualismo, visibilidade, superficialidade, instabilidade, provisoriedade fazem parte das vidas das pessoas de hoje (...)” (p. 969).

Baumam (2001), ao referir-se à atual fase, utiliza a metáfora “Modernidade Líquida” para retratar a fluidez, a mobilidade, a flexibilidade, a provisoriedade, a volatilidade, a instabilidade:

Os fluidos se movem facilmente. Eles ‘fluem’, ‘escorrem’, ‘esvaem-se’, ‘respingam’, ‘transbordam’, ‘vazam’, ‘inundam’, ‘borrifam’, ‘pingam’, são ‘filtrados’, ‘destilados’, diferentemente dos sólidos não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho (...) a extraordinária mobilidade dos fluidos é o que associa a ideia de leveza (...) associamos leveza ou ausência de peso à mobilidade e a inconstância: sabemos na prática que quanto mais leve viajamos, com mais facilidade e rapidez nos movemos. (P. 8)

Da solidez do passado passamos para a liquidez do presente. Todas essas tendências atuais ligam-se como resultado da sociedade de consumo, da cultura das mídias e outras tendências novas. Se antes nossos antepassados eram produtores, a geração atual é consumidora. Isso fica mais perceptível nos escritos de Baudrillard (1983) em que a ênfase se desloca da produção para a reprodução, para a reduplicação infinita de signos³⁰, imagens e

³⁰ Nos estudos de Bezemer e Kress (2008), signo é considerado um “elemento em que significado e forma estão combinados numa relação motivada pelo interesse de quem está produzido o signo”. Para Morris (1976), e Santaella (2000), signo pode ser definido como “qualquer coisa “ou “alguma coisa que”, a palavra “coisa” está

simulações por meio da mídia, abolindo a distinção entre imagem e realidade. Dessa forma, a sociedade de consumo se torna destacadamente cultural, cada vez mais ajustada à vida social, tornando mais instável e variável as relações que se desenrolam na sociedade.

Para Fearthstone (1995, p. 33-34) a superprodução de signos e a reprodução de imagens e simulações resultam numa perda do significado estável e uma estetização da realidade, na qual as massas ficam fascinadas pelo fluxo infinito de justaposições bizarras, levando o espectador para além do sentido imóvel.

Jameson (1984, p, 87) fala a esse respeito sobre uma “cultura sem profundidade”, a qual ganha novos contornos, sobretudo, pela saturação de signos e mensagens. Para esse autor, “tudo na vida social tornou-se cultural”. Assistimos a uma profusão de imagens, que são produzidas e disseminadas com maior intensidade. Harvey (2003) discute sobre o papel e significado da cultura imagética na atualidade:

A imagem se tornou, com efeito, o meio fugidio, superficial, ilusório, mediante o qual uma sociedade individualista de coisas transitórias apresenta sua nostalgia de valores comuns. A produção e venda dessas imagens de permanência e de poder requerem uma sofisticação considerável, porque é preciso conservar a continuidade e a estabilidade da imagem enquanto se acentuam a adaptabilidade, a flexibilidade e o dinamismo do objeto, material ou humano da imagem (...) O efeito é dar a impressão de que estamos vivendo num mundo de efêmeras imagens criadas (p.260-261).

Para esse autor, os sentidos tomados pelas imagens geram impactos psicológicos e sobrecarga sensorial nas pessoas. São formados simulacros em um permanente estado de reprodução, réplica e “empilhagem” imagética. Todos esses fatores fomentam uma criatividade intensa e individualizada, uma seriação e repetição da cultura de massa, aceleração dos tempos de giro - que causa perda de sentido de futuro, futuro descontado no presente, difícil sentido de continuidade. Neste momento, é perceptível, também, o “trunfo do efeito sobre a causa”, a “instantaneidade sobre a profundidade do tempo”, o “trunfo da superfície e da pura objetivação sobre a profundidade do desejo”, a “espetacularização da vida social”, a fragmentação, o rápido cancelamento de valores tradicionais e históricos (HARVEY, 2003, p. 261-263).

Essas, sem dúvida, são algumas das principais características que marcam a sociedade atual. Esses efeitos são sentidos em grande e pequena escala, alterando significativamente variadas conjunturas desses tempos. A forma de nos tornarmos humanos tem sido

relacionada a um objeto real ou abstrato, algo concreto, ou uma ideia e uma abstração. Para Walther-Bense (2000), signo está por toda parte, nas comunicações e representações humanas, nunca pensado sozinho, mas vinculado a sua interpretação e articulado com outros signos.

profundamente modificada, a qual as identidades e subjetividades das crianças, jovens e adultos são constituídas diante dessa nova configuração.

Estes pontos emergem nos debates atuais, inseridos na ideologia dos arautos da globalização, que são imperados quase sempre de forma manipulada pelos meios de comunicação de massa. Kellner (2001) destaca que os meios de comunicação operam como um forte instrumento de promoção de valores e símbolos necessários para a reprodução e ampliação desses novos modelos culturais de vida.

E acrescenta:

O entretenimento oferecido pela mídia é agradabilíssimo e utiliza de instrumentos visuais e auditivos, usando o espetáculo para seduzir o público e leva-lo a identificar-se com certas opiniões, atitudes, sentimentos e disposições. A cultura de consumo oferece um deslumbrante conjunto de bens e serviços que induzem os indivíduos a participar de um sistema de gratificação comercial. As culturas da mídia e de consumo atuam de mãos dadas no sentido de gerar pensamentos e comportamentos ajustados aos valores, às instituições e às crenças e às práticas vigentes. (KELLNER, 2001, p. 12)

As noções de tempo e espaço mudaram drasticamente, recebem novos contornos e funcionalidades de forma desorientada e disruptiva. A linguagem também adquire novos significados: é múltipla e diversa, toma novos enunciados e ideologias. A ideia de rede, rizoma, conexão, “nós”, está por toda parte.

No seu caráter de incompletude e inacabamento, os seres humanos se constituem e vão se constituindo enquanto sobreviventes; produzem seus mundos e se produzem. A atual fase do capitalismo, com todas as suas implicações citadas anteriormente, tende a reproduzir um humano competitivo. Suas identidades e pertencimentos se formam cada vez mais diante de um mundo globalizado e efêmero. Os objetos tecnológicos e os diversos artefatos materiais que nos circundam tomam a centralidade das vidas e promovem a inserção na cultura global reconhecida.

Nessa intensa busca por satisfações materiais - atendendo aos variados desejos impostos pela indústria cultural³¹ – nos é induzido o consumo de imagens, de objetos e de espaços, criando uma espécie de espetacularização da vida social, denominada por Debord (1997), como “Sociedade do espetáculo”.

³¹ Indústria cultural tem sua origem nas análises clássicas de Adorno e Horkheimer. Para estes representantes da Escola de Frankfurt, a indústria cultural nega aos consumidores aquilo que lhe promete. Ela é uma fábrica de ilusões e de consumo superficial (ADORNO E HORKHEIMER, 1986). Estes autores, os primeiros a utilizar o termo "indústria cultural", fazem uma severa crítica a ela. Segundo Adorno, "a indústria cultural é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores" (ADORNO, 1977, p. 287). O lucro e a lógica da produção capitalista realizam a mercantilização da arte e da cultura, produzindo "mercadorias culturais".

Toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de espetáculos (...) as imagens fluem desligadas de cada aspecto da vida e fundem-se num fluxo comum de forma que a unidade da vida não mais pode ser reestabelecida. A realidade considerada parcialmente reflete em sua própria unidade geral um pseudo mundo à parte, objeto de pura contemplação (DEBORD, 1997, p. 13-14).

As mídias desses tempos se tornaram onipresentes e têm criado espaços de saber, têm ainda construído conhecimentos, papel que antes era restrito basicamente aos espaços escolares. Para Baccega (2011), os meios de comunicação agora também são educadores, constituem agências de socialização, constroem cidadania. Diante dessas conjunturas, o mundo da educação tem passado por ressignificações, já que a escola não está dissociada da sociedade. Esta, influencia sobremaneira nas concepções, práticas e perfis de estudantes que estão presentes nas instituições escolares.

A conjuntura contemporânea na Educação Escolar

Temos vivenciado uma multiplicidade de espaços de saberes, com origens e fontes diversas que circundam a sociedade de forma descentralizada e difusa. Portanto, os alunos chegam às escolas com repertórios diversificados de linguagens, informações e formas de pensar.

Diante disso, muitas pesquisas recentes, relacionadas à educação, têm nos direcionado para os esforços da escola em buscar se inserir nesse universo de mudanças, tanto no sentido de interagir mais satisfatoriamente com essas novas bagagens, como criando novas articulações para resultados mais satisfatórios no que se referem às dinâmicas do ensino e aprendizagem.

Parece-nos certo afirmar que a escola tem se atentado para novas funcionalidades, não somente como depositárias de saberes, mas como parte de uma construção mais abrangente e dinâmica. Moran (2011) diz a esse respeito que recentemente, a escola não tem se preocupado somente com os meios, porém, com a comunicação de forma mais ampla, pensando em dinâmicas menos autoritárias e mais participativas, levando em conta as questões relacionadas aos meios de comunicação como parte importante.

Essas argumentações e as novas questões relacionadas à aprendizagem – diante da intensa presença da mídia e dos novos artefatos tecnológicos -, nos levam a entender que a escola não deve ignorar essas premissas, todavia encará-las dentro de um processo de formação dialógica, pensando na interação com esse contexto, dentro de uma perspectiva crítica. Concordando com Paravidino (2009), as mídias são instâncias discursivas centrais

para a compreensão da realidade, já que criam possibilidades de reconhecimento de si e do outro. O universo midiático gera imaginários, subjetividades, identidades, formas de ações emergirão para a educação e para os processos criativos.

Nessa direção, Guimarães, Soncini, Diniz e Coelho (2016, p. 15) defendem que:

Refletir sobre essas relações e tendências, além da necessária reorganização do espaço escolar, exige uma articulação da produção cultural com a produção de práticas pedagógicas de forma que os jovens estudantes possam relacionar a vida cultural fora da escola com os conhecimentos escolares. Todo artefato cultural resulta de um processo de criação, de uma interpretação, uma forma de ver, um ponto de vista (...). É importante considerar que, nessa perspectiva, a escola não é um mundo à parte do intenso jogo de construção e circulação de artefatos culturais. Exige-se, assim, que a instituição escolar acompanhe os desígnios da aceleração e fluidez que marcam a sociedade contemporânea.

O grande volume de informação pelo qual as pessoas têm contato, muitas vezes está imbuído de superficialidade e manipulação. Muitos conteúdos são fragmentados e descontextualizados. O fácil e intenso acesso a esses conhecimentos midiáticos e a hipertextualidade³² formam um enorme “labirinto” o qual não nos permite saber ao certo a origem e veracidade das informações, sem contar que os textos sempre carregam as marcas ideológicas de seus autores, muitas vezes anônimos. A escola e o professor têm grande importância nesse contexto, pois trabalham com a produção do conhecimento. Mais do que nunca é preciso interrogar, discutir os diversos pontos de vistas, questionar as verdades e selecionar os conteúdos mais relevantes veiculados no âmbito social, de forma crítica, contextualizada, estabelecendo relações e significações pertinentes.

Segundo Castells (1999), “rede” pode ser definida como um conjunto de “nós interconectados”. Pensando nessa rede de discursos e, na relação entre a mídia e nas ações educativas, é possível vislumbrar o papel significativo desempenhada pela escola, no atual contexto. É possível estabelecer que “quando pensamos no funcionamento discursivo da mídia e nas redes de discursos constituídos”, percebemos como seus “nós” apresentam significados próprios, mas que precisam ser identificados e compreendidos na escola (GUIMARÃES, 2007, p. 56).

Todas essas questões nos ajudam a situar as vivências das crianças e dos jovens com os quais nos deparamos nas instituições escolares, não só no Brasil, mas na grande maioria dos países do mundo. O momento atual nos defronta com questões complexas, nossa geograficidade nos parece incerta e, muitas vezes, sem referenciais claros.

Ibidem nota de rodapé 4, página 18, “hipertexto”.

Os trabalhos atuais em educação têm discutido intensamente o atual contexto, e um sentimento de insegurança se plasma sobre os profissionais dessa área. Existem certos consensos de que os alunos e os professores contemporâneos são também criações contemporâneas e outras demandas e práticas educacionais estão sendo verificadas e construídas diante desses cenários. Novos temas suscitam significados novos nessa relação entre docente e discente, ensino e aprendizagem e na configuração dos livros didáticos, sendo estes, fortes instrumentos nessas mediações.

As problemáticas aqui debatidas – globalização, consumo, desenvolvimento técnico-científico, mídia, fluidez, compressão do espaço/tempo, efemeridade, flexibilidade, cultura imagética, entre outros – são componentes de nossa cotidianidade, delineando novos contornos e abordagens para os conhecimentos geográficos e a própria forma de pensar e debater essas características no universo da educação.

Percebemos que uma série de fatores alteram as dinâmicas do contexto atual, influenciando sobremaneira nos movimentos de ensinar e aprender e na organização escolar. O processo histórico evidencia que nem sempre os caminhos são de mudanças; existem resistências e permanências e, nesse ir e vir, entre o recente e o antigo, vão sendo formuladas as novas configurações da Geografia Escolar e seus livros didáticos. Acreditamos que esse universo de novas acepções, traz rupturas e significações importantes nas concepções didático-teórico-metodológico-ético-estéticas no meio educacional. Nessa construção, o livro didático permanece, procurando seu lugar, também nessa história.

Ensino de Geografia: outras abordagens

De forma a trazermos essas discussões para a Geografia, constatamos que essas mudanças históricas, processadas de modo imperativo pela globalização, têm reestruturado o espaço geográfico, trazendo análises próprias para o campo do ensino. Harvey (1995, p. 219) utiliza o termo “compressão espaço temporal”, defendendo que os processos em curso “revolucionam as qualidades objetivas do espaço e do tempo a ponto de nos forçarem a alterar, às vezes radicalmente, o modo como nos apresentamos o mundo para nós mesmos.”

Santos (1996, p. 271) diz que o período atual é marcado por espaços de globalização, os quais se integram, mas que, no entanto, não se mundializam, são as pessoas que se tornam globais. O autor acrescenta que:

os atores hegemônicos da vida social, econômica, e política podem escolher os melhores lugares para a sua atuação e, em consequência, a localização dos demais atores é condenada a ser residual (SANTOS, 2006, p. 204).

Como uma ciência tendenciosa a entender e diferenciar os lugares, Moraes (2009) afirma que na década de 90, chegou-se a falar do fim da Geografia, diante de um cenário de grandes homogeneizações. Tendo em vista esta condição, a Geografia ficaria sem seu objeto. Segundo o autor:

Mas rapidamente as novas condições impuseram novas contradições, novas desigualdades foram repostas e exigiram reflexão. Então, os que decretaram prematuramente o fim da Geografia agora estão assistindo à reinvenção dela em novos parâmetros, em novos questionamentos. Dois assuntos (interligados) que estão na pauta da reflexão dos geógrafos mais progressista na atualidade abordam os processos de desterritorialização e reterritorialização contemporâneos, que envolvem massas de indivíduos como antes nunca visto na história. Esta mobilidade está fundada numa grande capacidade de circulação, mas também numa dinâmica que – ao atuar e modificar os lugares - expulsa o indivíduo do seu espaço de vivência mais afetivo, anulando com isso os conhecimentos geográficos de seu senso comum (MORAES, 2009, p. 10).

Novas construções epistemológicas da ciência geográfica na contemporaneidade vão sendo criadas. Diante disso, o sentido formativo da Geografia é tão importante como fora no passado, diante de um mundo cada vez mais globalizado, dentro da lógica dos grandes fluxos, o que impõe questões práticas, que também são alocadas para o campo disciplinar da Geografia Escolar.

Esses temas influenciam as discussões dos diferentes profissionais da área dessa disciplina, que procuram destacar alguns discursos relevantes diante desses cenários, tais como a conscientização e qualidade ambiental em tempos de grande destruição, padrões de consumo, ordenação social, desterritorialização, entre outras temáticas.

Alguns autores abordam, recentemente, que a questão da problemática ambiental é um processo resultante do uso intensificado dos territórios, nos quais se expandem a reprodução do modo de produção capitalista, momento em que a maximização dos lucros se sobressai em detrimento dos fatores locais, do próprio ser humano, da sociedade e da natureza, trazendo efeitos desiguais sobre diferentes regiões, populações, classes e grupos sociais.

No que se refere à disciplina Geografia, muitos estudos nos direcionam para reflexões sobre abordagens diferenciadas em seus conteúdos, outros instrumentais e possibilidades de ensino diante da cena contemporânea. Põem em questão a necessidade de novas metodologias, linguagens e recursos didáticos condizentes com os estudantes mergulhados no universo audiovisual e nas redes de informação/comunicação.

Nesse contexto, faz-se necessário considerar a importância e o papel da mídia e dos artefatos tecnológicos na sociedade. Esses são de interesse ao campo da Geografia Escolar e

utilizá-las, também como uma linguagem pedagógica, parece ser um caminho promissor diante desses desafios atuais.

A Geografia busca se apoderar desse novo universo. Lacoste (2001) argumenta sobre essa difusão midiática a qual fornece uma gama de imagens clichês e argumentos sobre o que seja a Geografia. Essa variada mídia é fonte rica de registros imagéticos sobre os mais diversos assuntos ligados à ciência em diferentes escalas, inúmeras informações relacionadas a variadas temáticas geográficas, influenciando as percepções de espaço, de tempo, anulando as distinções entre realidade e representação.

Sobre esse assunto, Guimarães (2007, p. 59) argumenta que:

A disseminação dos saberes geográficos pode ser vista nas diferentes mídias. Nunca houve tantas publicações envolvendo a descrição de paisagens e lugares que se intitulam “publicações geográficas”. As imagens cartográficas proliferam-se nos mais diferentes meios: jornais, revistas, televisão etc. Mapas rodoviários e turísticos são amplamente disseminados e vendidos para os cidadãos. Almanques e enciclopédias estão cada vez mais presentes na vida cotidiana, inclusive, agora, através da *Internet* ou dos programas de multimídia. Na Televisão, verifica-se a existência de programas destinados a explorar características específicas do espaço geográfico, fazendo um levantamento de tudo o que consideram como sendo “a Geografia do lugar abordado”, que pode ser a China, a savana africana, o deserto australiano, o Pólo Norte, ou a vida selvagem da Amazônia. Existem, também, canais, através da TV por assinatura, que se dedicam especialmente a essa temática.

As diferentes mídias e as tecnologias digitais auxiliam na relação entre Geografia e cotidiano, facilitando a interconexão entre as informações que os alunos têm acesso na sua cotidianidade e os conteúdos abordados em sala de aula, configurando-se como pontes importantes na compreensão do mundo em que vivemos, trazendo mais ludicidade, inovação e aproximação com a realidade.

Guimarães (2009) discute sobre a importância do professor nesse processo, defendendo que não se pode falar de repertório cultural dos estudantes sem pensar no repertório cultural do professor. Para a autora:

No momento atual, nunca se demandou tanto por uma atenção especial do professor em relação aos artefatos midiáticos presentes na vida de seus alunos. Sabemos que a compreensão do novo cenário de abundância audiovisual e de profusão intensa de linguagens, que envolvem, motivam e ensinam os estudantes, no atual período histórico, tem sido compreendido como um dos maiores desafios dos professores e das escolas (GUIMARÃES, 2009, p. 314).

A partir dessas argumentações, entendemos que pensar em ensino e aprendizagem de Geografia, atualmente, é também pensar em artefatos culturais, em ciência e cultura e o forte papel do professor nessas articulações. Tais reflexões nos permitem pensar em mudanças da própria postura da escola e dos professores de Geografia sobre as práticas pedagógicas dos

docentes que, ao compartilharem o conhecimento construído e reconstruído com e pelos discentes, buscam despertar as variadas formas de leitura da realidade contemporânea. Essas práticas também necessitam ser constantemente (re)pensadas e articuladas, considerando o contexto vivido pelos alunos, cultivando neles o interesse pela aprendizagem dos conhecimentos geográficos.

Veremos, a seguir, que muitas novidades da cultura contemporânea, não só têm influenciado a educação escolar e o ensino de Geografia, mas têm suscitado novos debates e novas configurações de seus materiais didáticos, novas propostas de leituras, enredos, atores, didáticas, em resposta a novas formas de aprendizagem.

PARTE III

3 UM PERCURSO PELAS TRANSFORMAÇÕES DAS LINGUAGENS E TEXTUALIDADES: DESIGN GRÁFICO EDITORIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS

Com o objetivo de entendermos as construções midiáticas e imagéticas que se adentraram nas novas configurações dos livros didáticos, possibilitando inovações visuais e gráficas desses materiais na atualidade, discutiremos, nessa parte do texto, algumas questões a respeito das transformações da textualidade e das formas de linguagem e comunicação. Posteriormente, adentraremos ao universo do Projeto Gráfico-Editorial e Design Gráfico desses livros, buscando entender alguns conceitos, histórico, mercado editorial e avaliação do Projeto Gráfico de obras didáticas de Geografia. Esperamos que este percurso possa trazer elementos teóricos importantes para as análises das obras didáticas na parte final desse trabalho.

3.1 As novas textualidades: do texto impresso a hipermídia

Após a invenção de Gutenberg³³, a cultura do livro impresso se manteve soberana por um longo período. A difusão do conhecimento e da cultura, entre os séculos XV e XIX se deu mediante a leitura escrita nos livros impressos. Não podemos dizer que esses materiais palpáveis se extinguíram; eles ainda coexistem com as produções de leitura da contemporaneidade.

Como já discutimos anteriormente, ao longo do século XXI, os processos de comunicação se transformaram e se alargaram a partir da expansão do universo audiovisual, da *internet* e das redes sociais. Area (2017, p. 14) defende que, nos últimos trinta anos, o ciberespaço³⁴ e os meios interativos e de comunicação, os quais acompanham, estão propiciando o surgimento de uma “segunda oralidade”, uma vez que a formação da cidadania e nossos construtos culturais e comunicativos para esta época digital se produzem cada vez mais através de experiências construídas visualmente.

³³ Em 1455, o alemão Johannes Gutenberg, cria a tipografia, permitindo que textos, antes manuscritos, fossem impressos a partir de letras móveis, aperfeiçoando, também, a prensa. Muitos autores denominam essas inovações de “Revolução de Gutenberg”, uma vez que a partir daí houve alterações significativas na produção e divulgação do conhecimento (GASPAR, 2009).

³⁴ O ciberespaço é o espaço formado pelos ambientes virtuais. Lévy (1993), concebe o ciberespaço como um espaço da cibercultura, das tecnologias da inteligência e ecologias cognitivas, formando um ambiente descentralizado, atópico e desterritorializado da rede mundial, instaurado pelas tecnologias da informação e da comunicação.

De fato, não são mais construções culturais fixas, completas e lineares da cultura impressa, porém dispersas, não-lineares, fracionadas, abertas e interconectadas, em constante transformação.

Para entendermos alguns aspectos da cultura leitora, partimos da definição de “texto”. Segundo Manovich (2007, p. 285), o texto é entendido como:

Uma cadeia mais longa ou mais breve de signos linguísticos com suas regras combinatórias. A semiótica expandiu enormemente o sentido da palavra ‘texto’ para abranger, além da linguagem verbal, a pintura, peças ou fragmentos musicais, sinais de tráfico, cidades, vestimentas etc (...) é uma sequência relativamente coesa e coerente de signos linguísticos.

O sentido de texto e as diferentes formas de textualidades também estão inseridos em uma perspectiva histórica. Por muito tempo os textos estavam inscritos somente nos livros impressos e, com o advento das tecnologias digitais, assumiram novas formas de linguagens, que hoje formam o conjunto da hipermídia³⁵.

A partir do ambiente digital³⁶, a palavra escrita passou a se transfigurar para um agrupamento de diversos tipos de imagens, sons, ruídos, cores, entre outros, fixos ou em movimento. Manovich (2007, p. 286) dirá que o texto entra em uma “nova linguagem híbrida, mestiça, complexa, chamada hipermídia, trazendo mudanças para o modo como entendíamos não só o texto, mas também a imagem e o som”.

A hipermídia é a linguagem das tecnologias digitais, que possibilitou fazer com que as diferentes mídias coexistissem, convivessem e se misturassem, a partir de um sistema de conexões (*links*³⁷), formando variados “nós” na grande rede digital, cuja disposição e tamanho, irá variar conforme os objetivos do editor e a disposição do leitor, possibilitando criar “estruturas digitais de criações híbridas de textos, imagens, áudios, vídeos e programações” (MANOVICH, 2007, p.290).

Esse processo histórico das formas de textualidade foi se formulando com o surgimento do jornal, do telégrafo, da fotografia, do cinema, do rádio, da televisão e da *internet*. Todos

³⁵ O termo “hiper” faz referência a estrutura complexa alinear das informações. “Hipermídia” segundo (FELDMAN, 1995, p. 6, *apud* SANTAELLA, 2004), refere-se à “integração sem suturas de dados, textos, imagens de todas as espécies e sons dentro de um único ambiente de informação digital”.

³⁶ “A digitalização consiste em dividir uma grandeza física em pequenas frações, mediante seu valor em intervalos regulares (para uma música de um *compact disc*, 40.000 vezes por segundo). Em seguida é necessária quantificar esse valor, atribuindo-lhe um código informático sobre forma binária, isto é, utilizando apenas dois números, 0 e 1 (*bits* de informação). O sinal digital traduz-se assim por um fluxo de bits estocado em um disco laser e agrupado em pacotes, sendo suscetível de ser tratado por qualquer computador. Por meio da digitalização, quaisquer fontes de informação podem ser homogeneizadas em cadeias sequenciais de 0 e 1. Essas cadeias são chamadas de *bits*” (MILES, 2007, p. 301)

³⁷ Links são indicações de domínios, sítios e páginas conectados, formando uma matriz de ligações resultantes que envolvem toda a extensão da rede.

esses dispositivos foram trazendo novas formas de comunicação, também imagética e oral, principalmente com a chegada da fotografia e do jornalismo. Segundo Santaella (2007), o surgimento do jornalismo influenciou sobremaneira na reconfiguração do livro. Esta mídia insere diferentes recursos visuais na sua diagramação, estabelecendo relações indissociáveis entre texto, imagem e som, característica que ganha intensidade ao longo dos anos.

Formou-se, a partir daí uma rede densa e complexa de elementos visuais, com textos mais fluídos e ilustrados, contribuindo para que os livros impressos fossem perdendo a sua hegemonia. Nesse sentido, concordamos mais uma vez com Manovich (2007, p. 293):

A hipermídia não incide apenas no modo como se produz e se reproduz a escrita (...) trata-se de uma nova maneira de se produzir o texto escrito na sua fusão com outras linguagens, algo que transforma a escrita no seu âmago, colocando em questão a natureza mesma da escritura e dos seus potenciais (...) Não são poucas as consequências culturais, cognitivas e comunicacionais que isso traz para os modos de se produzir conhecimento, arte e informação em geral, trazendo para o foro dos debates questões candentes que precisam ser exploradas, longe de preconceitos, dos saudosismos e das nostalgias.

Com as mudanças nos processos comunicacionais, esse discurso gráfico nos impõe outras formas de ler. Os livros impressos, entretanto, não se extinguem, mas pelo contrário, continua em trajetória evidente no mercado. A esse respeito Manovich (2007) defende que os textos impressos e a venda de livros ganham espaço ascendente, uma vez que as informações propagadas no papel, apesar de acopladas, escritas, editadas, diagramadas e impressas por meios eletrônicos, ainda são o meio mais adequado para a leitura.

De acordo com Logan (1999, *apud* MANOVICH, 2007), a razão disso está no fato de que ler textos em monitores dos dispositivos eletrônicos não é uma atividade cômoda, pela forma com que nosso cérebro processa as informações em vídeo.

Ler é uma atividade executada pelo lóbulo esquerdo do cérebro, enquanto ver a informação codificada em um vídeo é uma atividade executada pelo lóbulo direito. Os impulsos de luz que compõem o mosaico precisam ser rejuntados pelo lóbulo direito para criar uma imagem. Há, pois, um conflito em ler diretamente de um monitor. Por isso, o livro em papel é por enquanto um suporte imprescindível, de modo que a internet não substituirá o livro para a distribuição de material longo, mas será a mídia privilegiada para mensagens curtas em formato multimídia (LOGAN, 1999, *apud* MANOVICH, 2007, p. 295).

Este mesmo autor discute sobre a relação entre texto e estética, já que as construções da hipermídia, por sua natureza, nos desfocam do texto exclusivamente escrito e linear para as diversas composições estéticas da linguagem digital.

Todas essas transformações absorvidas pelo texto somente foram possíveis pelas mudanças em sua natureza a partir do hipertexto, permitindo formas textuais não fixas que, nos dizeres de Miles (2007, p.300), passaram a ser:

interligados por conexões conceituais (campos), indicativas (chaves), ou por metáforas visuais (ícones) que remetem, ao clicar de um botão, de um percurso de leitura a outro, em qualquer ponto da informação ou para diversas mensagens, em cascatas simultâneas e interconectadas. Essa forma, hoje corriqueira graças aos recursos computacionais, estava apenas ensaiada de modo tímido e rudimentar nas grandes enciclopédias ainda presas à pesada materialidade dos austeros volumes em papel-bíblia.

O hipertexto também advém do processo digital, o qual possibilitou uma infinidade de conexões possíveis, permitindo que diferentes “nós” se liguem no interior de um documento. A “chave mestra” dessas conexões descontínuas são os chamados “*hyperlinks*”, uma estrutura flexível conduzindo a uma interação com múltiplos caminhos. A partir dessas criações, um documento não necessita ser lido do começo ao fim, mas, de acordo com as buscas, interesses e descobertas dos leitores/navegadores, eles se aprofundam ou não no assunto, na medida de seus desejos, objetivos e intensidade de imersão.

A hipermídia está intrinsecamente associada ao hipertexto. Ambos permitem essa interatividade de mídias e as infinitas possibilidades de conexões; a primeira é uma extensão do segundo. Segundo Miles (2007, p. 317), a partir da primeira metade dos anos de 1990, quando texto, imagem, som e animações passaram a se misturar na tela do computador, acessadas através dos *links*, foi quando o hipertexto se transmutou em hipermídia.

Essas argumentações, em torno do texto e das novas linguagens da escrita digital, nos levam a pensar em novos caminhos de reflexão para a produção, edição e usos dos livros didáticos. Não podemos caracterizar esses materiais como hipermídias ou hipertextos, contudo podemos dizer que as atuais configurações desses livros dispõem, para o aluno-leitor, através de indicações nas páginas, um conjunto multimídia como possibilidades de caminhos a serem seguidos no ato da aprendizagem, permitindo acesso a uma gama de ciberespaços e mídias como complemento das informações contidas no livro didático.

A hipermídia é o caminho do editor para a configuração do design gráfico dos livros didáticos, possibilitando que de suas páginas possam convergir diferentes cores, imagens, indicações de filmes, notícias, textos da *internet*, dentre outras tantas possibilidades de formas textuais, concedendo riqueza informacional e visual aos *layouts*.

Podemos dizer que os textos contidos nos livros didáticos se assemelham visualmente a alguns aspectos da tela “labiríntica” da hipermídia dos computadores. Estes objetos se

configuram, no que se refere ao seu *design* gráfico, a uma rede de indicações multimídia, convergindo diferentes elementos gráficos/visuais, recortes e janelas de informações.

As pesquisas recentes em educação apontam para a crescente importância que a hipermídia e as atuais configurações digitais representam nos processos de ensino e aprendizagem. De forma exponencial, os livros didáticos têm se adentrado aos espaços hipermidiáticos, com a formação de ambientes de aprendizagem interativos e dinâmicos que acompanham e complementam os conteúdos disciplinares, e com a indicação de fontes diversas em espaços da *web*, em diferentes formatos audiovisuais. Portanto, dependendo da imersão e curiosidade do aluno-leitor e das estratégias do professor, os caminhos apontados nos livros didáticos, podem levá-los à interatividade da hipermídia nos artefatos tecnológicos.

Para acompanhar esse processo, as editoras de obras didáticas também disponibilizam os livros em formato digital e/ou materiais interativos. Apesar de, no Brasil, o PNLD mostrar essas iniciativas, essa direção denota um crescimento tímido no país. O livro didático impresso ainda é a principal fonte de ensino e aprendizagem em nossa nação, mas a hipermídia se mostra cada vez mais latente na produção desses objetos e suas formas de textualidade, fazendo com que estes se adentrem nesses novos caminhos de leitura da atualidade.

Nesse contexto, o *design* se torna uma peça essencial na criação desses materiais de leitura. O *designer*, profissional que trabalha com a identidade visual da obra, e os autores de livros, direcionam o leitor para essas novas formas de ler, interagir e aprender, como veremos no tópico seguinte.

3.2 Os caminhos da edição dos livros didáticos: um olhar para o *Design* Gráfico e as visualidades

O design e a hipermídia

Para o cumprimento de nossos objetivos, nossas pesquisas nos levaram para outros campos de conhecimento. Logo percebemos que lidaríamos com o conceito de “*design*”, pois muitas questões interessantes para este estudo, costumeiramente são discutidas nesse campo e também porque os profissionais chamados *designers* dão ao texto o formato e os elementos visuais de um livro. O que entendemos como “Projeto Gráfico Editorial” é denominado, por vezes, de “*Design* do livro”.

Os assuntos relacionados ao “Projeto Gráfico Editorial” e o “*Design Gráfico*”³⁸ são discutidos a partir de diferentes perspectivas, variando de acordo com o campo profissional no qual se inserem esses discursos, apresentando valorações distintas. Nosso objetivo, portanto, é analisar algumas das possíveis relações entre esses assuntos e o livro didático, a fim de compreendermos as novas configurações desses objetos na atualidade, bem como entendermos as questões de nossas análises da coleção de livros didáticos de Geografia “Expedições Geográficas”.

Partimos do *design* no hipertexto porque essa nova dinamicidade produz e está presente nos livros didáticos, como veremos adiante. De acordo com Miles (2007, p. 310), o “hipertexto é eminentemente interativo”, quanto maior a interatividade do leitor/internauta maior será a experiência de imersão que, segundo o autor se expressará na sua concentração, atenção e compreensão da informação. Nesse sentido, o *design* da interface é importante para o incentivo à determinação e tomada de decisão por parte do usuário (MILES, 2007, p. 310).

O *design*, na hipermídia, logo, direciona o sujeito na densa rede de “nós” do hipertexto.

A grande flexibilidade do ato de ler um hipertexto – leitura em trânsito – pode transformar em desorientação se o receptor não for capaz de formar um mapa cognitivo – mapeamento mental do desenho estrutural do documento. Para a formação desse mapa, contudo, ele precisa encontrar pegadas que funcionem como sinalização do *design* do hipertexto. Por trás das intervenções que o usuário realiza existe um *design* informacional que de certa maneira, orienta o campo de possibilidades que um hipertexto abre para o usuário.

Assim como o *design* na hipermídia, o “*Design Gráfico*” de livros didáticos, também orienta e sinaliza o leitor; também necessita formar um mapa cognitivo, nesse caso para a construção de conhecimentos. Dentro do universo de pesquisas que tratam sobre o *design*, visualizamos uma vasta classificação de seus diferentes níveis, uma delas nos chama a atenção por se traduzir na produção dos livros impressos. Scolari (2004, pp. 205-207, *apud* MILES 2007), faz uma diferenciação entre “espaço lógico”, “espaço atuado” e “espaço visível”, todos fazendo parte do “espaço do hipertexto”.

O “espaço lógico” permite às conexões unificarem os textos que compõem a estrutura hipertextual; o “espaço atuado” é a proposta de interação poli sequencial dentro do hipertexto, “o modo de interação da forma polifônica de leitura que é determinada por um modo de fazer”; e “espaço visível” é o meio condensador de códigos e linguagens diferentes “que

³⁸“*Design Gráfico* é um processo de comunicação visual, podendo ser através de imagens, textos, desenhos e outros elementos icônicos. O profissional responsável por essa criação é denominado *Designer*, e se utiliza de habilidades operacionais e criatividade estética para diversas criações.

permitem ao usuário o jogo de remessas metonímicas entre o particular e a estrutura geral” (SCOLARI, 2004, p. 207, *apud* MILES, 2007, p. 312).

Segundo Miles (2007), o “espaço visível” é o *design* do livro impresso. Este espaço apresenta uma série de elementos textuais que orientam o leitor, tais como numeração de páginas, sumário, notas de rodapé, manchas de textos, referências bibliográficas e toda a variedade icônica, fornecendo a esses materiais impressos “enorme riqueza semiótica que lhes são próprias” (p. 312).

Com o advento do hipertexto estas interfaces visuais dos livros impressos se tornaram possíveis, fazendo com que estes e as páginas do espaço hipermediático se assemelhassem em termos visíveis, sendo a interatividade, a presença de *links* e o movimento, algumas das características que os distanciam.

Diante das inúmeras possibilidades, provenientes do advento do hipertexto e da hipermídia, permitindo a criação de *designs* cada vez mais dinâmicos, interativos e polifônicos e do “aluno navegador” da atualidade, cada vez mais imersivo, fluente, movente e interativo, é que trazemos essas discussões para o *design* de livros didáticos.

A partir dessa nova bagagem informativa, dos novos potenciais de leitura, é imprescindível o caráter também visual dos livros na transmissão dos conteúdos disciplinares, pensados em torno dos novos paradigmas dos processos de ensino-aprendizagem e do sucesso comercial das obras. Muitos profissionais em educação, o próprio PNLD, os autores e editores de livros didáticos, atentam para essas características e esses esforços convergem para novas configurações e organizações desses materiais.

A história da visualidade em livros didáticos: aspectos gerais e o caso brasileiro

A palavra “*Design*”, comumente, é utilizada para conceber a forma física, estética e funcional de determinado produto (máquina, utensílio, móveis, embalagens, textos e outros). Segundo Nakamoto (2010), a história do *design* se inicia logo após a revolução industrial no século XVIII. Objetos com algum tipo de *design* somente eram adquiridos pela elite. Com a chegada da máquina e do trabalho assalariado, houve um alargamento da produção de artefatos construídos a partir de um *design*, também destinado às massas.

De acordo com Ohtake (2004, p. 18), historicamente uma série de convenções e padrões estéticos e visuais que compõe o *design* são construídas, antes mesmo do surgimento da profissão *designer*. Para o autor, o *design* se estabelece recentemente entre as décadas de 1940 e 1960, diante de transformações nos processos de produção industrial e de avanços nos

setores da publicidade e propaganda, momento em que estes termos são tomados por uma ordenação acadêmica de seus princípios gráficos.

A introdução da imagem nas obras impressas é algo inerente ao histórico do *design*. Ela surge em meados do século XIX, com o surgimento da sociedade de massa e com a necessidade de produção em larga escala de materiais gráficos, transformando as formas de escrever e conceber a leitura das diversas informações. O desenvolvimento do *design* gráfico, portanto, faz parte da cultura e economia dos países industrializados (VILLAS BOAS, 2001).

As mudanças na visualidade dos livros didáticos foram ocorrendo de forma tímida, mostrando-se mais incisivamente com a introdução da imagem nesses objetos, com o surgimento da litografia no século XIX. Essas possibilidades com a inovação técnica nos processos de impressão em cores, se torna mais barata e mais acessível.

No Brasil, devido ao pequeno mercado e pelo grande número de analfabetos existente no país, a introdução das imagens nos livros didáticos, toma maiores proporções mais tardiamente, no século XX - quando se inicia uma maior produção de materiais impressos. Não obstante, Bittencourt (2001) relata a existência de imagens ilustrativas nesses objetos produzidos desde o século XIX. Segundo a autora, até a década de 1830, quem os ilustravam e os imprimiam eram gravuristas franceses.

Zilberman (1999, p. 120) caracteriza o livro didático brasileiro como “primo pobre da literatura”, em razão de seu caráter descartável, do conteúdo reduzido se comparado aos livros científicos e pelos vastos lucros que comumente produziu.

O aspecto da lucratividade está presente na história dessas obras brasileiras. Monteiro Lobato, fundador da Editora Nacional, em 1925, dizia que o “bom negócio é o didático”. Para o escritor, editores iniciam com a literatura em geral, mas por fim, prevalecem as obras didáticas (HALLEWELL, 2005, p.337).

É importante considerarmos que a história da visualidade dos livros didáticos brasileiros é atrelada à própria história da educação no país. A visualidade e os cuidados iniciais com a composição imagética aparecem primeiramente nas obras de literatura, principalmente em suas capas, para depois se inserirem nos outros livros escolares.

As inovações técnicas no mercado de livros também seguem as mesmas especificidades da produção editorial geral. Hallewell (2005) menciona que os altos custos do papel para a produção de obras nas décadas de 1910 a 1930 determinam uma baixa qualidade desses objetos. Naquela época, a venda desses livros era garantida, mesmo com a baixa qualidade, uma vez que o objetivo era transmitir os conteúdos curriculares a qualquer forma. Esta situação, como veremos, mudará posteriormente.

Por muito tempo, até a década de 1960, o contexto educacional brasileiro ficou à margem das novidades gráficas e icônicas do mundo moderno, o predomínio era de textos verbais, característica que prevaleceu por muitos anos na cultura ocidental.

A linearidade era também uma marca forte dos materiais didáticos de outras épocas. Segundo Moraes (2010), a escola e a sociedade por longos anos desvincularam a ludicidade, a arte, a recreação e a sensibilidade humana dos processos de aprendizagem. Houve uma disposição dos processos educativos à racionalização e aquisição da linguagem escrita, que também se transfigurou para os livros didáticos.

Durante o século XIX e início do século XX, foram ocorrendo mudanças na produção e nos padrões do LD brasileiro, principalmente nos livros de Geografia e História do Brasil, momento em que o poder público incentiva a produção de obras e autores nacionais. A partir desse incentivo, os livros didáticos se tornaram o material impresso de maior circulação no país. A partir de 1960 e no decorrer da década de 70, as modificações nos *layouts* das obras didáticas ocorreram de forma mais proeminentes (NAKAMOTO, 2010).

Relações entre autoria e editoria de livros didáticos

No que se refere à divisão de trabalho na produção livresca, de acordo com Bittencourt (2008, p. 80), com o fim da imprensa Régia em 1821 e com a expansão educacional do Brasil, a produção industrial de livros didáticos se amplia e, nesse processo, surge uma nova divisão laboral, mais fabril, em que o editor deixa de ser apenas um técnico e artista e se transforma em um empreendedor de negócios.

Não são somente as atribuições do editor que passam por mudanças, mas todos os envolvidos na produção dos livros. Nesse cenário, novas estratégias editoriais despontam de forma a adequarem as novas condições impostas pelo mercado editorial aos novos objetivos políticos, econômicos, culturais e pedagógicos do país. Nesse sentido, Chartier (1998) aponta que, até o início do século XX, os profissionais participantes do processo produtivo das mídias impressas tinham claramente suas funções nessa cadeia produtiva. Com o passar dos anos, suas posições vão se esmaecendo, diante da diversidade de linguagens, de textos verbais e não verbais, de imagens e de gráficos.

A própria noção de “autor” se altera. Apesar de os livros didáticos estamparem em suas capas e páginas os nomes dos autores, sabe-se que vários profissionais participam dessa cadeia produtiva. Para Chartier (2001), na produção e divulgação de uma obra também estão presentes os interesses do editor. Aspectos referentes à forma e à estética carregam as marcas

e intencionalidades dos patrocinadores que, por vezes, podem destoar dos interesses do autor. Muitos estudiosos da área consideram o processo de edição e *design* gráfico como um processo de coautoria, já que também influenciam na configuração estética e leitora das obras.

Bragança (2005, p 224) discute sobre o controle do editor no processo de criação de um livro:

São os editores (...) que decidem que textos vão ser transformados em livros. E, pensando em qual público a que devem servir, como serão feitos esses livros. Mesmo quando não é deles a iniciativa dos projetos, é deles que parte a direção a seguir. É neste lugar de decisão e de comando, e de criação, que está o coração do trabalho de editor. É também esse lugar que exige dele saberes específicos (escolher, fabricar, distribuir), que o diferenciam dos demais agentes envolvidos no processo editorial, e lhe impõe responsabilidades únicas, profissionais, sociais, econômicas, financeiras, administrativas e mesmo (juntamente com os autores) judiciais (BRAGANÇA, 2005, p. 224).

Para o autor, os livros se configuram em um tipo de produto elaborado a partir da ação combinada do autor e do editor. Essa relação, por imbricar a subjetividade de ambos não é neutra e, muitas vezes, fica envolta por tensões. Interesses mercadológicos e pedagógicos geralmente se destoam e as editoras acabam tendo influência direta ou indireta na estrutura, acabamento e estilo das obras.

Em nossa pesquisa, no caso da coleção de obras didáticas analisadas, percebemos que existe uma grande proximidade dos autores com os livros, não somente na elaboração dos textos, mas também na configuração visual de suas páginas. É um processo de conciliações e tensões constantes.

Os livros são produzidos segundo as ideias de seus criadores, encarnam um sentido cultural e diferentes interesses e agentes. Essas variáveis estão expressas, conjuntamente, dentro de um projeto que determinará as especificidades de uma coleção de obras didáticas.

O Design Gráfico e a produção de livros

Para a produção de um livro, é necessário um Projeto Gráfico-Editorial (PGE). O qual compreende o planejamento (edição) e a realização (gráfica) de sua forma, conteúdo e composição. Geralmente, esses projetos são coordenados por um editor (e autores em determinados casos), executados por ele conjuntamente com outros profissionais sob sua responsabilidade, tais como “designers, ilustradores, diagramadores e copidesques³⁹”. O PGE

³⁹ Copidesques são profissionais que trabalham na redação, formatação, aperfeiçoamento e revisão de textos.

realizará a configuração visual do livro e seu conteúdo final, “preparado, revisado e alterado a partir dos originais do autor” (MARSARO, 2011, p. 3).

O PGE é específico para cada obra em particular. Para Araújo (1986, p. 299), esse projeto pode ser entendido como “a escolha correta do tipo, do sistema de composição em que se devem gravar os caracteres, do papel onde se imprimirá essa composição e, finalmente, o cálculo prévio da quantidade de páginas que deverá ter o livro” (ARAÚJO, 1986, p. 299).

“Projeto Gráfico Editorial” e “*Design Gráfico*” são termos que, na literatura, muitas vezes, se confundem. Para Hendel (2003, p.9), “frequentemente, o *design* das coisas cotidianas é invisível. A não ser quando o aspecto de uma coisa é radicalmente diferente daquilo que esperamos, raramente pensamos em sua aparência”. Nesse sentido, podemos dizer que o *design* de um livro ou de qualquer outro objeto é o planejamento da sua aparência.

Para Neto (2009, p. 59):

O *designer* gráfico trabalha com signos de ordem variada: a palavra escrita (em seu sentido verbal e visual/tipográfico), a ilustração (desenhos, fotografias) e as outras unidades visuais do *layout* (pontos, linhas, planos, formas, texturas). Além dos suportes (materiais e formatos) e de seus processos de produção. Esse conjunto de signos é articulado para criar contextos de transmissão de significados e para estimular a adesão de uma audiência a essa mensagem.

Nessa perspectiva, Hollis (2000) vai dizer que alfabeto e imagem são elementos imprescindíveis para o *Design Gráfico*, por sinalizarem para o leitor as marcas gráficas – com seus diversos signos de linguagem – combinando-os em uma superfície para a transmissão de uma ideia.

As principais decisões e ações desenvolvidas no Projeto Gráfico Editorial dos livros didáticos está a cargo do *designer*, também chamado de “editor de arte”, que trabalha em consonância com os iconógrafos, fotógrafos, ilustradores e diagramadores, entre outros agentes.

Para o planejamento e produção desses projetos, coexistem aspectos editoriais e técnicos. Os primeiros estão relacionados às questões de linguagem visual, estilo e conteúdo; o segundo refere-se ao projeto, produção, suporte, impressão, acabamentos e outros, todos esses processos são previstos e assistidos pelos *designers*.

Podemos perceber que, dentro de um Projeto Gráfico, alguns elementos são considerados para a sua elaboração, a qual não está a cargo somente do *design*, mas coexistem também fatores de caráter administrativo e logístico, pensados por outros profissionais. A esse respeito, é preciso pensar em “diagramação”. De acordo com Collaro (1987), a diagramação consiste em alinhar todo o conhecimento técnico e estético ao custo de produção, o que faz

com que editores tenham de seguir um trabalho compatível com o orçamento previsto para o livro, tais como custos de *copyright*⁴⁰, direitos autorais para reprodução de obras de arte, entre outros.

A diagramação concede materialidade as páginas do livro, põe em prática o Projeto Gráfico e sua arte final. É a forma com que se dispõe o título, as imagens, os textos e outros signos organizados e impressos nas páginas, pela qual se busca dar um sentido à leitura. Para Araújo (1886, p. 403), o Projeto Gráfico e o Projeto Visual de um livro formam uma unidade; ambos buscam uma consonância entre a forma e o conteúdo, na maneira como organizam os diferentes elementos na página e agrupam as palavras em determinada obra.

No processo de diagramação, procura-se um processo comunicativo direto, apropriado e visualmente aprazível para os leitores. Para que isso ocorra, segundo Araújo (1986), ao artista gráfico, especialmente o diagramador, “compete dar forma coerente e imprimir sentido a elementos dispersos sobre um dado espaço” (p. 403).

Concluimos, portanto, que produzir um livro é uma ação conjunta de diferentes profissionais. O *design* projeta seu trabalho no todo e diagrama a cada página os aspectos presentes no Projeto Gráfico, combinando suas aspirações e gostos pessoais às demais responsabilidades e ações de outros profissionais envolvidos, assim como aos custos e aos objetivos da produção.

Apesar de todas essas questões que envolvem a produção e *design* se estenderem para todos os livros impressos, no que se refere à produção de livros didáticos, algumas especificidades existem. Uma diferenciação importante é que, concordando com Munakata (1999), enquanto os livros tradicionais são feitos para serem lidos, os livros didáticos são feitos para serem também “usados”.

Acreditamos que o *design* nas obras didáticas necessita de atenção, uma vez que a visualidade pode influenciar nos processos de ensino e aprendizagem e nas formas de pensar de seus usuários. Concordando com Forty (2007, p. 13), a influência do *design* se assemelha aos efeitos da mídia (televisão, jornalismo, propagandas e outros). Esta não é uma atividade artística neutra e inofensiva; o *design* pode provocar efeitos mais duradouros do que os produtos efêmeros das mídias, “ (...) porque pode dar formas palpáveis e permanentes às ideias sobre quem somos e como devemos nos comportar”. Ainda, segundo o autor, “(...) o *design* tem a capacidade de moldar os mitos, numa forma sólida, tangível e duradoura, de tal modo que parecem ser a própria realidade” (FORTY, 2007, p. 13).

⁴⁰O termo *Copyright* é entendido como o direito exclusivo do autor, compositor ou editor de imprimir, reproduzir ou vender obra literária, artística ou científica.

Apesar da citação acima se referir a outros tipos de *designs*, essas ideias nos condicionam a refletir sobre a importância das dinâmicas visuais dos livros didáticos. Não podemos esquecer que estes materiais também são uma mercadoria, buscam criar atrativos e artimanhas motivacionais para vender. Esbarram (no que tange aos *layouts* e ao *Design Gráfico*) em dimensões pedagógicas (na busca de elementos visuais para o maior estímulo do ensinar e aprender) e em dimensões mercadológicas (maiores atrativos visuais para atrair os consumidores dos livros).

Essa interação entre livros didáticos, elementos visuais, informações e o ensino cria imaginários, forma opiniões e diferentes interpretações da realidade. Portanto, a estrutura organizacional do *design* também contribui para os processos formativos.

No caso dos livros didáticos, existem profissionais específicos trabalhando no Projeto Editorial Gráfico. De acordo com Filatro (2007, p. 32), o profissional design que atua em projetos educacionais é caracterizado como Design Instrucional (DI), que irá planejar, desenvolver e utilizar sistematicamente “métodos, técnicas e atividades de ensino para projetos educacionais apoiados por tecnologia” (p. 32).

A esse respeito, Neto (2013) complementa que o DI utiliza de conhecimentos relacionados à pedagogia e ao *Design*, para atender às demandas diversas dos projetos em educação, bem como seus materiais didáticos. Este profissional é um técnico específico que complementando o processo de *design* do livro didático, pensando no desafio de valorizar e transmitindo, nas páginas impressas, as sequências de aprendizagem.

Ao citar sobre os sentidos e atuação do DI nas obras didáticas, utilizando das colocações de diferentes autores, Neto (2013, p. 85) afirma que:

No Design esses projetos são abordados pelo DI. “Desde o seu surgimento como ciência da instrução, o design instrucional esteve vinculado à produção de materiais didáticos, mais especificamente à produção de materiais impressos” (FILATRO, 2007, p.32). De acordo com Batista (2008, p.142), o termo Design Instrucional é uma tradução do inglês, e “significa projeto ou desenho instrucional, pedagógico, didático, educacional”. Para Renneberg et al. (2008, p.12) o DI tem a tarefa de “gerenciar o conhecimento desde sua base, no momento abstrato de sua concepção, até a definição do Design Visual, estabelecendo uma ponte com os conhecimentos pedagógicos [...]”, Farbiarz et al. (2006, n.p.) complementa “abarcando [...] a formação visual do curso, mas também a interação entre autores e leitores e a utilização do potencial tecnológico da mídia que o transmite.”

Muitos autores denominam o *design* para fins didáticos de “*Design da Informação*”, área que, de acordo com Panizza (2004), apresenta um caráter didático e funcional, combinando mensagens e linguagem visual para a compreensão de um significado que, para ser original, necessita de um suporte por parte da informação visual.

O *design* de informação está subordinado ao *Design Gráfico*; é também conhecido como “*infodesign*” e lida diretamente com a forma de apresentação do conteúdo, dando importância para o que é dito e como é dito, potencializando a captação da informação.

Vê-se, de acordo com os conceitos e sentidos do “*Design Instrucional*” e “*Design de Informação*”, que estes termos se assemelham, ambos ligados à utilização de linguagens visuais voltadas para a didática e a aprendizagem, a partir do *Design Gráfico*.

Como podemos perceber, os objetivos, os princípios e o *design* do livro didático se diferenciam de outros livros. De acordo com Melo (2007), a simples ilustração em livros didáticos auxilia para que a leitura se torne mais agradável. O infográfico, por exemplo, explica de forma mais dinâmica um conteúdo científico, porque nele tudo é informado. As imagens, nessas obras, tomam uma posição fundamental e, muitas vezes, prevalecem em relação ao próprio texto.

Os elementos gráficos são fundamentais para a formação de um *layout* de livro didático. Segundo Hurlburt (2002, p.08), *layout* refere-se “a ideia, a forma, o arranjo ou composição de uma página impressa”. Na sua construção, são levados em conta de que forma e estilo um conteúdo será apresentado. O autor ainda menciona o fato de o estilo obedecer a um conjunto de qualidades e gosto pessoal do *designer*. Acrescentamos, a esse respeito que também respondem ao gosto e qualidades dos autores, dependendo da obra até mais desses últimos.

A esse respeito Neto (2013, p.90) reitera que:

A descrição dos componentes de um *layout* auxilia no planejamento de sua construção. Assim como no caso do projeto gráfico, são muitos os fatores que influenciam nesse desenvolvimento. São quatro os elementos físicos do *layout*: tipografia, imagens, espaços em branco e fios, caixas ou blocos tipográficos.

As imagens possuem, portanto, grande carga visual e simbólica, fundamentais na criação de *layouts* nos livros didáticos. Nesse sentido, a “visualidade” é outro aspecto interessante, mesmo não estando somente relacionado aos livros didáticos. Este termo está muito envolvido com os aspectos dos *layouts* e *Design Gráfico*. Marsaro (2013), ao discutir o termo “visualidade” nos livros didáticos de Língua Portuguesa, cita os estudos de Moraes (2010) – também *designer* desses materiais - dizendo que os aspectos visuais, especificamente nas capas desses livros, têm grande apelo para as questões mercadológicas e pedagógicas.

A autora utiliza este fragmento de Hollis (2000, p. 3) para complementar a ideia:

Até o final do século XIX, as artes gráficas eram essencialmente produzidas em branco e preto e impressas em papel. A relação entre imagem e fundo, entre o espaço com tinta e o espaço sem tinta, o positivo e o negativo, tornou-se fundamental para a estética do conjunto. A área sem tinta por ser visualmente tão

importante quanto a área com tinta, e o fundo, portanto, suas proporções e dimensões, sua cor e textura, é parte integrante do design gráfico. Ao mesmo tempo, o fundo fornece o suporte físico para as imagens e signos (HOLLIS, 2000, p.3 *apud* MARSARO, 2013, p. 70).

Como já discutido anteriormente, os *layouts* dos livros didáticos atuais nem sempre seguem uma forma linear; o aluno-leitor tem a possibilidade de acessar a informação a partir de pontos distintos de uma mesma página impressa. Moraes (2010, p. 40, *apud* MARSARO, 2013) mostra que a linguagem visual dos livros didáticos é menos rigorosa se comparada à textos acadêmicos, estimula a leitura e a compreensão, além de aproximar o leitor ao texto, fornecendo um caráter pedagógico.

Marsaro (2013, p. 72), segue nessa discussão mostrando que:

A noção de visualidade, portanto, é uma categoria mais ampla que o conceito de Projeto Gráfico-Editorial e se relaciona aos aspectos cognitivos envolvidos na percepção visual do livro. Nesse entendimento, mancha de texto, fundo, imagens são encarados como elementos gráficos que, antes de tudo, são “vistos”, sem que esteja implicada nesse ato, obrigatoriamente, uma necessidade de interpretação.

Os livros didáticos apresentam, por isso, um conjunto visual. A “visualidade” e os *layouts* não são configurados somente por imagens, o texto também tem um peso visual. Este último adquire diferentes facetas: no tamanho das letras, tipos de fontes, cores, efeitos, disposição em colunas (composição na página), ultrapassando seu caráter verbal. Willberg (2007, p.9) trata sobre os “elementos tipográficos”, considerando a tipografia como “o *design* com tipos de letras”, desde a sua concepção (diagramação em palavras e textos) até a sua configuração geral (formato, tipos, cores, composição nas páginas) e a relação entre letras, palavras e linhas do texto.

Para Neto (2013, p. 94):

A formação do texto pela tipografia tem determinada estrutura construtiva, com peso visual, direcionamento do olhar e hierarquia, além de suas características de estilo. Os planos visuais formados pela junção das linhas compõem a mancha gráfica. Esses planos são distribuídos na superfície do papel, estabelecendo uma relação de posicionamento e proporção entre eles. O próprio suporte possui sua textura, sua gramatura e acabamento, além do contraste formado com a cor da tinta.

O texto é antes de tudo visual, determina uma estrutura construtiva, relações entre vazios e cheios, formatos que dão suavidade ou densidade, propiciam ideia de movimento e podem direcionar para os outros elementos visuais e imagéticos das páginas.

Esses aspectos constitutivos da visualidade dos livros didáticos, se bem planejados, oferecem ao leitor a possibilidade de uma leitura mais confortável e dinâmica. Em contrapartida, um “*layout* ruim” pode confundir e desfocar a leitura podendo, inclusive, dar

uma impressão de “poluição visual”. Daí a importância do equilíbrio na aparência de uma página.

Um LD está repleto de mensagens para serem interpretadas; todas as estruturas visuais convergem para esse processo de interpretação e aprendizagem. Portanto, o Projeto Gráfico desses materiais deve ser funcional nesse sentido. A quantidade de elementos visuais, dos mais simples aos mais complexos, vai depender dos objetivos de aprendizagem, do componente curricular e do público alvo. As escolhas para a produção de um livro didático e seu *Design* Gráfico não são arbitrárias, obedecem a escolhas de seus idealizadores, dos padrões e interesses mercadológicos e a cultura e materiais disponíveis de uma determinada época. São processos que requerem grande responsabilidade em seu processo de produção.

Segundo Hendel (2003, p.11), a interferência do projetista deve ser cuidadosamente planejada, evitando que o conteúdo sofra alterações e o *design* se torne um coautor da obra. Para o autor, “cada escolha feita por um *designer* causa um efeito sobre o leitor. Este efeito pode ser radical ou sutil” (HENDEL, 2003, p.11).

Durante nossas leituras e na entrevista com os autores das obras EG, pudemos presumir que, quando se trata de *Design* Gráfico de livros didáticos no Brasil, não estão em jogo somente os elementos funcionais e técnicos, mas a produção de sentidos e propósitos pedagógicos, questões estéticas e de legibilidade, os custos de produção e os padrões estabelecidos pelo PNLD.

Entender como se produzem os livros didáticos é conhecer seus agentes e o papel que desempenham; é um caminho que nos permite captar sua complexidade, como um objeto pertencente à cultura material da escola e ao mundo das novas técnicas. No que se refere ao Projeto Gráfico editorial e ao *Design* gráfico de livros didáticos, o próprio PNLD atenta para a sua importância na qualidade das obras. Este assunto será visto no próximo tópico.

3.3 A avaliação do Projeto Gráfico Editorial nos livros didáticos de Geografia

Como discutimos na primeira parte desse trabalho, foi somente a partir da década de 1990 que o MEC passa a participar de forma mais direta e sistemática nas discussões sobre a qualidade dos livros escolares. Em 1993, com o “Plano Decenal de Educação para Todos”, é definida uma nova política para o livro didático no Brasil, com o objetivo de melhorar sua qualidade. Neste mesmo ano, o Ministério forma também uma comissão composta por especialistas para avaliar a qualidade dos livros mais solicitados ao órgão e estabelece os critérios gerais para a avaliação das novas aquisições.

Os resultados dessa comissão são publicados em 1994 e a avaliação das obras didáticas inscritas é obrigatória a partir do PNLD de 1996. Contudo, somente em 1999 os livros didáticos para o segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) passam a ser avaliados no PNLD. Como requisitos mínimos para que um livro didático fosse considerado de qualidade, eram necessárias “a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica, a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para a atualização do docente” (BATISTA, 2003, p. 30).

Percebe-se, assim, que dentro desses parâmetros para a qualidade das obras, está incluída a “qualidade editorial gráfica”. É a partir do PNLD/2011 que os aspectos referentes ao Projeto Gráfico Editorial passam a ser eliminatórios para todos os componentes curriculares. Antes deste ano, esses elementos eram apenas classificatórios.

Realizamos um comparativo entre o PNLD/2011, PNLD/2014 e o PNLD/2017, todos do segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Em 2011, na ficha de avaliação no Guia do Livro Didático de Geografia, no “Item VIII: Aspectos gráfico-editoriais e projeto do livro”⁴¹ (Quadro 1), temos os seguintes critérios para avaliar os livros didáticos:

Quadro 1: Aspectos Gráficos Editoriais avaliados no PNLD/2011

37. Proporciona boa legibilidade do texto (desenho e o tamanho da letra, o espaço entre letras, palavras e linhas, bem como o formato e as dimensões dos textos na página)? O papel utilizado e a impressão permitem boa legibilidade, sem gerar visão confusa com a impressão do verso da página?
38. Há estrutura hierarquizada de títulos e subtítulos? O texto principal é impresso em preto? Os textos complementares estão identificados adequadamente, evitando-se sua confusão com o texto principal?
39. O projeto gráfico proporciona equilíbrio entre texto principal, ilustrações, textos complementares e as demais intervenções gráficas, permitindo o uso do material didático visando à compreensão, aplicação e à avaliação da aprendizagem?
40. Contém leituras complementares de fontes reconhecidas e atualizadas, coerentes com o texto principal? Acrescenta novas visões de maneira pertinente e adequada? São indicadas corretamente suas fontes?
41. Possui glossário? Está isento de erros conceituais ou contradições com os textos?
42. O sumário identifica adequadamente os temas trabalhados? Espelha corretamente a organização interna da obra e permite a rápida localização do conteúdo?

Fonte: ALMEIDA, D. G. (Org.). In: BRASIL, 2018

No PNLD de 2014, na ficha de avaliação do Guia do Livro Didático de Geografia, constada em anexo no “Quadro VII: Aspectos gráfico-editoriais e projeto do livro”⁴² (Quadro 2), temos os seguintes critérios:

⁴¹ Ficha de avaliação anexa ao Guia do Livro Didático de Geografia do PNLD/2011. Disponível em: <file:///C:/Users/home/Downloads/pnld_2011_Geografia%20(1).pdf> Acessado em 15 fev. 2018.

⁴² Ficha de avaliação anexa ao Guia do Livro Didático de Geografia do PNLD/2014. Disponível em: <file:///C:/Users/home/Downloads/livro_Geografia%20(6).pdf> Acessado em 15 fev. 2018.

Quadro 2: Aspectos Gráficos Editoriais avaliados no PNLD/2014

41. Organização coerente e funcional, do ponto de vista da proposta didático-pedagógica
42. Permite boa legibilidade, sem gerar visão confusa
43. Há estrutura hierarquizada de títulos e subtítulos
44. Apresenta texto isento de erros de revisão e/ou de impressão
45. Contém leituras complementares de fontes reconhecidas e atualizadas, coerentes com o texto principal
46. O sumário reflete a organização interna da obra
47. Possui glossário isento de erros conceituais
48. Está isenta de repetição excessiva de conhecimentos já abordados

Fonte: ALMEIDA, D. G. (Org.). In: BRASIL, 2018

Nesse quesito, no PNLD/2017 - em que estão inscritas as obras didáticas em análise nesse trabalho - no “Item V” na ficha de avaliação presente no Guia de Livros Didáticos de Geografia, constam os “Aspectos do Projeto Gráfico-Editorial da obra”, observando a “adequação da estrutura editorial e do Projeto Gráfico aos objetivos didático-pedagógicos do livro⁴³” (Quadro 3), estabelecendo os seguintes aspectos:

Quadro 3: Aspectos Gráficos Editoriais avaliados no PNLD/2017

1. Apresenta organização clara, coerente e funcional, do ponto de vista da proposta didático-pedagógica?
52. O papel utilizado e a impressão permitem boa legibilidade, sem gerar visão confusa com a impressão do verso da página? Proporciona boa leitura do texto (desenho e o tamanho da fonte, o espaço entre letras, palavras e linhas, bem como o formato e as dimensões dos textos na página)?
53. Há estrutura hierarquizada de títulos e subtítulos? O texto principal é impresso em preto? Os textos complementares estão identificados adequadamente, evitando-se sua confusão com o texto principal?
54. Apresenta texto isento de erros de revisão e/ou de impressão?
55. Contém leituras complementares de fontes reconhecidas e atualizadas, coerentes com o texto principal, que acrescentam novas visões de maneira pertinente e adequada? São indicadas corretamente as suas fontes?
56. O sumário reflete corretamente a organização interna da obra (organização dos conteúdos e atividades propostas) e permite a rápida localização das informações nela contidas?
57. A obra está isenta de repetição excessiva de conhecimentos já abordados considerando as características inerentes ao processo de ensino e de desenvolvimento dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental?

Fonte: ALMEIDA, D. G. (Org.). In: BRASIL, 2018

Podemos observar que questões como legibilidade do texto, estrutura hierarquizada dos títulos e subtítulos, presença de leituras complementares de fontes reconhecidas e atualizadas, sumário refletindo a organização interna da obra, estão presentes nos três programas (2011, 2014, 2017). A partir do PNLD de 2014, é inserido o critério “texto isento de erros de revisão e/ou de impressão” e o critério que considera se a obra é “isenta de repetição excessiva de conhecimentos já abordados”.

No PNLD/2017, observamos que poucas mudanças ocorreram, questões como coerência e funcionalidade do ponto de vista da proposta didático-pedagógica, a legibilidade do papel e a qualidade da impressão surgem como diferenciais.

⁴³ Ficha de avaliação anexa ao Guia do Livro Didático de Geografia do PNLD/2017. Disponível em: <file:///C:/Users/home/Downloads/pnld_2017_Geografia%20(5).pdf> Acessado em 15 fev. 2018.

Com as intervenções do PNLD, principalmente após os critérios do Projeto Gráfico-Editorial terem se tornado eliminatórios, as editoras além de atenderem aos aspectos didático-pedagógicos, também se preocupam mais efetivamente com os avaliadores no quesito “*Design Gráfico*”.

Com o tempo, a introdução dessas exigências foi florescendo a relação dos editores com o PNLD. De acordo com Batista (2003, p. 60), essa relação tende a ser orientada mais pelos aspectos comerciais do que em detrimento dos critérios de ordem pedagógica.

Ao analisarmos toda a ficha de avaliação de qualidade dos livros didáticos do PNLD/2017, percebemos que a maior parte dos itens está voltada para a legislação, os conceitos, a transversalidade, teorias e demais preocupações em relação aos conteúdos curriculares e às questões pedagógicas. Somente um item trata da adequação da estrutura editorial e do Projeto Editorial Gráfico. Entretanto, ao mesmo tempo em que os conteúdos curriculares e os aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem passam por uma avaliação mais rigorosa, constatamos que a qualidade técnica e visual das obras é maior, sem dúvida, em comparação a seus predecessores.

3.4 O mercado editorial gráfico no Brasil

Todo esse esquema produtivo dos livros que envolve diferentes agentes, está a cargo das editoras, sobretudo após a intensificação das discussões sobre qualidade desses materiais pelo poder público. O mercado editorial brasileiro de livros didáticos é bastante específico e expressivo, principalmente devido aos grandes lucros obtidos pelas vendas desses objetos, fazendo com que os interesses mercadológicos tenham forte apelo por parte das empresas que o compõe. O grande volume de exemplares adquiridos pelo poder público inegavelmente é um dos aspectos mais importantes para as editoras, fazendo com que os livros didáticos ainda sejam “a galinha dos ovos de ouro” para essas empresas, na atualidade.

Segundo a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), o setor editorial produziu em 2016, 427,2 milhões de exemplares, vendendo 385,1 milhões e faturando R\$ 5,3 bilhões de reais, números consideráveis mesmo com uma redução de 5,2% no faturamento em relação ao ano de 2015. Os livros didáticos continuam dominando a produção editorial,

respondendo por 48,5% desse total de exemplares produzidos em 2016, totalizando um faturamento de mais de 1,4 bilhões de reais⁴⁴.

Apesar de esse mercado editorial se mostrar por vezes incerto e arriscado - devido ao rigoroso processo de avaliação que pode selecionar ou não as obras inscritas - as compras dos livros em grande quantidade pelo governo é um ponto vantajoso para as editoras. Segundo o mesmo estudo da FIPE em 2016, pouco mais de meia dúzia de empresas dominavam cerca de 90% das vendas de livros didáticos no país. De acordo com Cassiano (2007), esse fenômeno faz parte da formação de conglomerados iniciados na década de 1990, que vigora até a atualidade.

No início do século XXI, tem-se a formação de oligopólios dos grandes grupos editoriais, que inovam nos produtos e utilizam de estratégias de marketing mais incisivas, a cargo de grandes investimentos, promovendo “uma concentração que significa controle” (CASSIANO, 2007, p.17). Algumas editoras brasileiras, inclusive, têm alargado a produção para outros países.

Apesar de existir uma flexibilização na estrutura dos livros didáticos, Melo (2007) afirma que parece reinar no processo editorial que “livro bom é livro que segue fielmente o que foi planejado”. O autor faz uma crítica alegando que, apesar dos discursos participativos, dinâmicos e flexíveis, o cotidiano da produção de livros didáticos é “fundado no mais radical fordismo (...) em uma linha de montagem ortodoxa” (MELO, 2007, p. 54).

As editoras são empresas que operam na obtenção de lucratividade. Mas, em referência à produção de livros didáticos, não podemos esquecer que mesmo que elas operem prevalecendo esse sentido, os fatores didático-pedagógicos outrossim são pontos cruciais, considerados na avaliação das obras.

O mercado envolvendo a produção editorial gráfica desses objetos torna-se, cada vez mais competitivo, ao mesmo tempo em que as “vistas” por parte do poder público – em alusão ao controle de qualidade – mostrou-se mais exigente.

As inovações técnicas que alteraram a organização profissional e as dinâmicas mercadológicas possibilitaram a criação de *layouts* mais dinâmicos e incrementados. Estes, em conjunto com a busca por excelência por parte das editoras para fazerem parte do mercado lucrativo e competitivo, são os elementos responsáveis pela configuração, visualidade e especificidade dos livros contemporâneos.

⁴⁴ Dados obtidos a partir do site da Folha de São Paulo. Disponível em:<<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/05/1884731-vendas-de-livros-cairam-52-no-brasil-segundo-estudo-da-fipec.html>> Acessado em 10 fev. 2018.

Como já discutimos neste trabalho, as transformações que resultaram na sociedade digital contemporânea, adentram ao universo escolar e ao livro didático, alterando alguns de seus paradigmas. No contexto atual, os processos de comunicação e interação entre o ser humano e a máquina e seus diversos formatos e linguagens é uma realidade ampliada com a globalização. Diante disso, os livros didáticos também se apropriaram de diferentes linguagens não verbais.

Os processos de aprendizagem envolvem produção de sentidos pelo aluno. Em um mundo letrado, com características multifacetadas, é esperado que os estudantes também “produzam sentido para as comunicações com as quais trava contato por meio de diferentes mídias” (RODRIGUES, 2012, p.8).

Novos leitores de imagens da computação gráfica despontaram. Nesse sentido, os fenômenos da comunicação passaram a desempenhar papel fundamental em todos os setores da nossa vida social e pessoal. A comunicação está, da mesma forma, nos mecanismos de informar, de ensinar e aprender. Nos livros didáticos, a mídia e os artefatos tecnológicos igualmente se manifestam, dão a sua materialidade e são suportes em que os signos se revelam.

Em uma perspectiva pedagógica, as multifaces dos livros didáticos influenciam a maneira como os alunos veem e reagem, atraem-nos, criando uma atmosfera visual em torno do conhecimento, construída a partir de escolhas de diferentes agentes, com interesses e objetivos diversos, fazendo-os se engajarem e aprenderem, ou pelo contrário, se confundirem ou serem manipulados.

Pensando nos livros didáticos de Geografia, esta disciplina não se desvincula dos processos comunicacionais e da evolução das mídias. Como ciência que analisa o espaço, constantemente construído pelo ser humano, seguindo seus processos históricos e suas formações simbólicas e concretas, a comunicação não pode funcionar sem os suportes específicos dessa área, assim como a Geografia necessita da comunicação para se fazer conhecer, se instruir, se difundir e se atualizar.

É preciso considerar que temos em mãos um assunto amplo, mas repleto de elementos significativos para o campo de análise dos novos livros didáticos e para o ensino de Geografia em tempos de novas construções.

Na próxima parte desse trabalho, discutiremos de forma mais profícua, as novas tendências e os novos formatos dos livros didáticos de Geografia atuais, tendo como base a coleção de livros “Expedições Geográficas”.

PARTE IV

4 A COLEÇÃO “EXPEDIÇÕES GEOGRÁFICAS”: ARRANJOS VISUAIS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA

Nesta última parte da dissertação, buscamos tecer reflexões sobre os arranjos visuais dos livros didáticos de Geografia, construídas a partir de nossas análises dos quatro livros da coleção “Expedições Geográficas” - escrita pelos autores Sérgio Adas e Melhem Adas e editada pela Editora Moderna. Este conjunto de obras marcou a preferência dos professores das escolas públicas brasileiras, ocupando o primeiro lugar no *ranking* das coleções adquiridas no PNLD/2017. Foram distribuídas mais de três milhões de exemplares dessa obra em todo território nacional. Diante da significativa representatividade desta coleção, definimos a mesma como objeto de análise deste trabalho.

Ao folhearmos atentamente as páginas desses livros didáticos, nos deparamos com um emaranhado de imagens, de construções multifacetadas, de diálogos diversos entre diferentes textos e recursos visuais. Pensando nesses aspectos de modo inter-relacionados, muitos questionamentos emergiram e se materializaram nesse capítulo, não como respostas resolvidas, todavia como um campo de reflexões fértil e de diversas possibilidades.

As construções teóricas anteriores nos forneceram bases importantes para nossas análises nesse momento, foram como “trilhas” e “pegadas” que nos conduziram para essas construções. Assim, primeiramente descrevemos algumas características, recursos e especificidades da coleção “Expedições Geográficas”. Apresentamos também a editora e os autores. Tecemos um diálogo com a narrativa destes últimos para entendermos o processo de autoria da coleção analisada e seus posicionamentos em relação ao tema. Para finalizarmos, a partir de algumas categorias eleitas, como: as capas, a presença das imagens, o diálogo com diferentes mídias, os *layouts* do hipertexto, os infográficos e a cartografia, encaminhamos a análise.

Para a concretização desses escritos, utilizamos como metodologia a revisão bibliográfica, na medida em que dialogamos com diferentes autores; a análise documental, já que concebemos os livros didáticos como documentos e fontes de nossas análises e a pesquisa narrativa, uma vez que utilizamos em várias partes deste capítulo os dizeres dos autores, registrados a partir de uma entrevista gravada em áudio.

4.1 Situando a coleção

A coleção “Expedições Geográficas”, elaborada por Melhem Adas e Sérgio Adas pela Editora Moderna, é composta por quatro obras que compreendem cada ano do último ciclo do ensino fundamental (sexto, sétimo, oitavo e nono anos) destinadas aos alunos e de quatro manuais para os professores, do mesmo modo distribuídos de acordo com cada ano dessa etapa de ensino.

O nome da coleção sugere a ideia de uma viagem programada. Cada obra está estruturada em oito unidades, sendo cada uma com temática diferente. Cada unidade apresenta quatro subtítulos, denominados de “Percurso” (totalizando 32 em cada livro). O nome “percurso” propõe que o aluno percorra um caminho, uma “viagem” em cada livro, durante seus estudos. Todos os títulos das seções das obras caracterizam uma metáfora que fazem alusão à ideia de viagem e expedição (“Percurso”, “Navegar é preciso”, “Desembarque em outras linguagens”, “Mochila de Ferramentas”, “Outras rotas”, dentre outras). Apesar de seguir um *layout* e denominações diferentes há, nessa proposta, uma nítida veiculação com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação (PCNs), para a disciplina Geografia, publicados em 1998.

As titulações das seções das obras estão acompanhadas de ícones, símbolos em formato de placas de trânsito, projetadas para comunicar arquétipos de viagem. A coleção apresenta diversos elementos visuais e escritos que transmitem essa identidade metafórica e estética de exploração, excursão, jornada, como podemos ver no esquema representado (Figura 1).

Figura 1: Esquema representando os títulos acompanhados de ícones que representam o sentido de viagem e expedição.



Fonte: ALMEIDA, D. G. (Org.), 2018. In: Coleção “Expedições Geográficas”, 2015.

Após as primeiras páginas com algumas apresentações editoriais há, na terceira página de todos os livros, um texto dirigido aos estudantes, convidando-os para um passeio em busca de novos conhecimentos. Neste texto inicial, verifica-se também uma síntese do que será estudado em cada ano. Em todos os livros, esse convite menciona a construção de um mundo melhor, respeito às pessoas e ao meio ambiente, compreensão sobre o planeta e os espaços de vivência, entendimento sobre as contradições e os problemas sociais, além da relação e conexão entre os conteúdos, evidenciando o caráter interdisciplinar das obras, em conformidade com a legislação.

Os referidos livros fazem parte de um novo Projeto Gráfico que, de acordo com a editora, está organizado para que os alunos possam interagir com a Geografia de maneira mais lúdica (MODERNA, 2017).

Existem dois perfis diferentes da coleção EG: uma destinada ao PNLD, distribuída pelo poder público aos professores e alunos da rede pública de ensino e uma direcionada para as escolas particulares (“Versão Mercado”).

Durante nossa conversa com os autores desses livros, Sérgio Adas nos relata que as obras foram escritas a partir de alguns questionamentos. Os autores identificaram uma mudança no perfil de professores e alunos, pois os mesmos estavam resistentes a leitura de textos extensos, o que é fruto de certa uniformização das informações e textos veiculados pelos meios de comunicação e pelas redes sociais e mídias. Em suas palavras:

(...) como despertar este aluno contemporâneo, que está ali no vídeo game, está nas redes sociais, que tem uma avalanche de informações por todos os meios midiáticos? Como tornar um livro atrativo para ele, em que ele tem que se debruçar, e que de certo modo não está em uma materialidade de hipertexto, com a qual ele está acostumado? Como trazer, guardadas as devidas proporções, essa noção de movimento do hipertexto, na materialidade que é uma página de um livro e não uma tela de computador? (...) foi assim que começou a ser exercitada a ideia de movimento no livro. Mas como imprimir movimento? Isso pode ser feito a partir de uma ideia chave, que é a ideia de viagem. Quando eu comecei a conectar esses pensamentos eu estava a bordo de um avião, foi ali que veio essa ideia de “Expedições Geográficas” (...) A ideia de viagem foi ao encontro da ideia de movimento. Tal fato é uma preocupação com as questões educacionais, e ao mesmo tempo era uma ideia muito pertinente na Geografia. Retomando a Geografia moderna na Alemanha, na França, no século XIX, e que depois adentra no Brasil, com a primeira geração de geógrafos brasileiros. A ideia de viagem era muito compatível com a ideia da disciplina, uma ideia lúdica. Além disso, meu filho que na época tinha cinco anos, me dizia, toda semana, que queria viajar. (...) então eu pensei: crianças e adolescentes gostam de viagem, adultos gostam de viagem, todo mundo está querendo viajar. A viagem contém uma ideia de curiosidade, de aventura, de expansão, de movimento (...). Foi desse modo que começou a ser gestada a obra, as seções e subseções didático pedagógicas (SÉRGIO ADAS, 2018).

Como mencionamos, diversos aspectos foram pensados em relação à criação da metáfora da viagem no livro didático. Para o autor, o professor é o “guia” o qual assume a orientação da viagem e direciona o aluno para conhecer a Geografia.

As obras apresentam uma sequência idealizada pelos autores, um caminho de sentidos para o aluno percorrer. O autor Sérgio, no momento da entrevista, reitera:

(...) a cada início de unidade, o livro propõe uma expedição com o professor. Primeiro faz uma sondagem de conhecimentos prévios por meio da seção “verifique sua bagagem”, e vai em direção aos “percursos”. Quando se chega ao final do percurso, a leitura vai “desembarcar em outras linguagens”, em que se apresenta a relação da Geografia com outras linguagens: com a música, escultura, etc. A ideia é que nesse momento o aluno tenha um espaço de oxigenação, um tempo, para em seguida ir para uma outra viagem com o professor (SÉRGIO ADAS, 2018).

Um dos pilares da coleção “Expedições” é a contextualização dos conteúdos geográficos e a interdisciplinaridade. Em resposta aos pressupostos das políticas educacionais nacionais, os livros buscam contextualizar os conhecimentos em seus processos de aplicação, atuação, reflexão e intervenção aos aspectos de vivência dos alunos. Também é possível encontrar nas obras temas como pluralidade cultural, meio ambiente, consumo, saúde, competência leitora, alfabetização cartográfica e outros.

Temos uma grande preocupação com a contextualização na obra. Por meio de seções didático pedagógicas, estimulamos o estudante a contextualizar a abordagem dos conteúdos, a relacionar os conteúdos da obra com a sua realidade, a pensar a questão da multiescalaridade, a procurar relacionar os assuntos aos espaços de vivência, ou mesmo a sua localidade, a sua região, etc. (...) Como a seção “No seu contexto”, ou nas páginas duplas de atividades a cada dois percursos em que apresentamos a seção “investigue o seu lugar” e outras seções (...). (SÉRGIO ADAS, 2018)

Esses materiais apresentam uma série de elementos que ultrapassam a abordagem dos conteúdos geográficos. As dimensões envolvendo o ensinar e o aprender não estão somente a cargo das palavras e textos verbais, como predominou no passado. Os *layouts* dos livros didáticos analisados evidenciam uma diversidade de formas de apresentação dos conhecimentos corroborando com a ideia de que quanto mais dinâmico, mais imagético e mais colorido, mais impactos os mesmos podem gerar sobre alunos e professores.

4.2 Apresentação dos recursos das obras⁴⁵

Neste tópico, descrevemos sucintamente os recursos presentes no conjunto das obras “Expedições Geográficas”. Cada descrição está acompanhada de uma fotografia que os exemplificam. Nosso objetivo, neste momento, é mostrar as características dos livros e demonstrar a diversidade de mecanismos visuais adotados nas obras.

As aberturas das unidades

Figura 2: Representação de uma abertura de unidade da coleção “Expedições Geográficas”



Fonte: ALMEIDA, D. G. (Org.), 2018. In: Manual do Professor do sexto ano da coleção “Expedições Geográficas”, 2015.

⁴⁵ As características de cada recurso do livro foram retiradas das páginas iniciais do Manual do Professor dos quatro anos (6º, 7º, 8º e 9º).

Percursos

Figura 3: Representação de “Percurso” na coleção “Expedições Geográficas”



Fonte: ALMEIDA, D. G. (Org.), 2018. In: Manual do Professor do sexto ano da coleção “Expedições Geográficas”, 2015.

Glossário

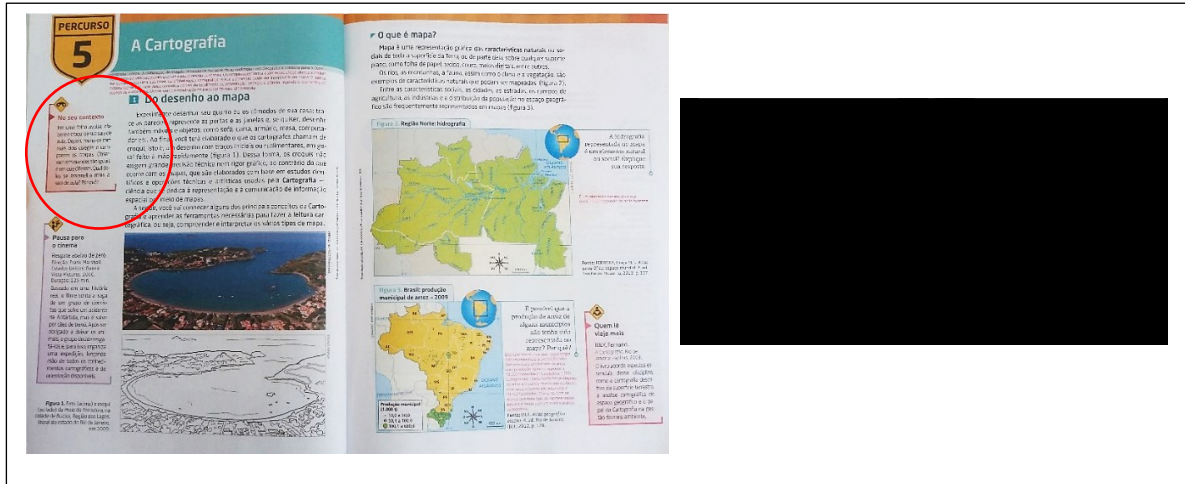
Figura 4: Representação de Glossário na coleção “Expedições Geográficas”



Fonte: ALMEIDA, D. G. (Org.), 2018. In: Manual do Professor do sexto ano da coleção “Expedições Geográficas”, 2015.

No seu contexto

Figura 5: Representação da seção “No seu Contexto” na coleção “Expedições Geográficas”



Fonte: ALMEIDA, D. G. (Org.), 2018. In: Manual do Professor do sexto ano da coleção “Expedições Geográficas”, 2015.

Seções laterais “Pausa para o cinema”, “Navegar é preciso” e “Quem lê viaja mais”

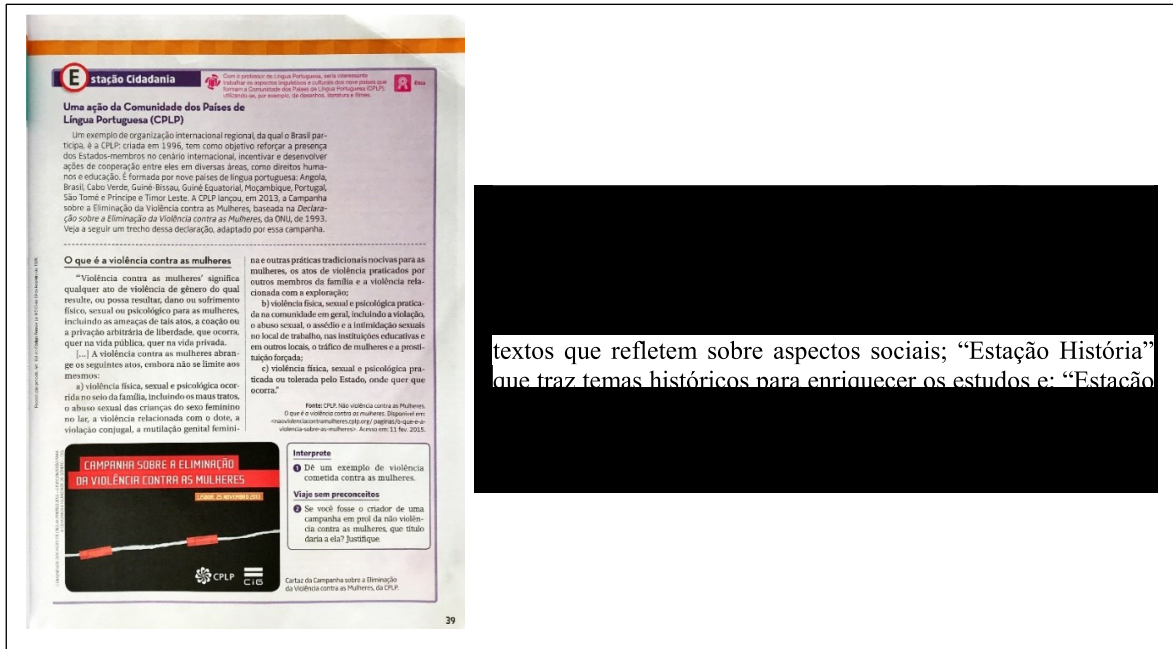
Figura 6: Representação das seções laterais “Pausa para o Cinema”, “Navegar é Preciso”, “Quem lê viaja mais” na coleção “Expedições Geográficas”



Fonte: ALMEIDA, D. G. (Org.), 2018. In: Manual do Professor do sétimo ano da coleção “Expedições Geográficas”, 2015.

Estações

Figura 7: Representação da seção “Estação Cidadania” na coleção “Expedições Geográficas”



Fonte: ALMEIDA, D. G. (Org.), 2018. In: Manual do Professor do nono ano da coleção “Expedições Geográficas”, 2015.

Infográfico

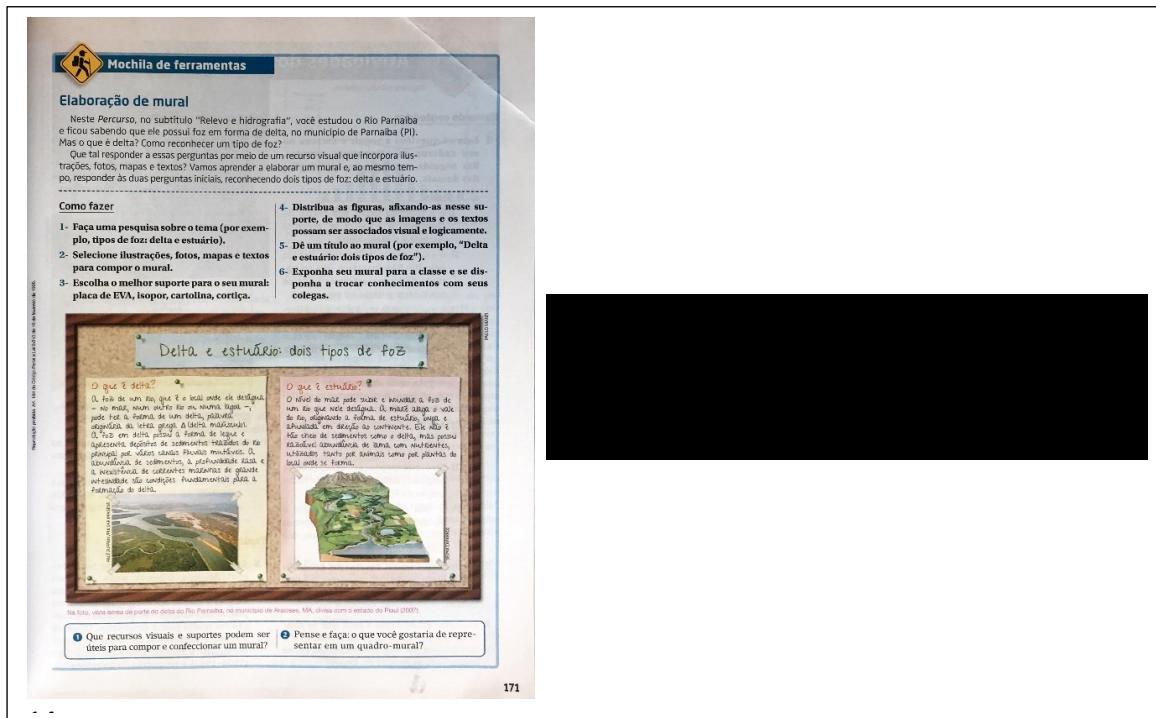
Figura 8: Representação da seção “Infográfico” na coleção “Expedições Geográficas”



Fonte: ALMEIDA, D. G. (Org.), 2018. In: Manual do Professor do oitavo ano da coleção “Expedições Geográficas”, 2015.

Mochila de ferramentas

Figura 9: Representação da seção “Mochila de Ferramentas” na coleção “Expedições Geográficas”



Fonte: ALMEIDA, D. G. (Org.), 2018. In: Manual do Professor do sexto ano da coleção “Expedições Geográficas”, 2015.

Encontros

Figura 10: Representação da seção “Encontros” na coleção “Expedições Geográficas”



Fonte: ALMEIDA, D. G. (Org.), 2018. In: Manual do Professor do nono ano da coleção “Expedições Geográficas”, 2015.

Outras rotas

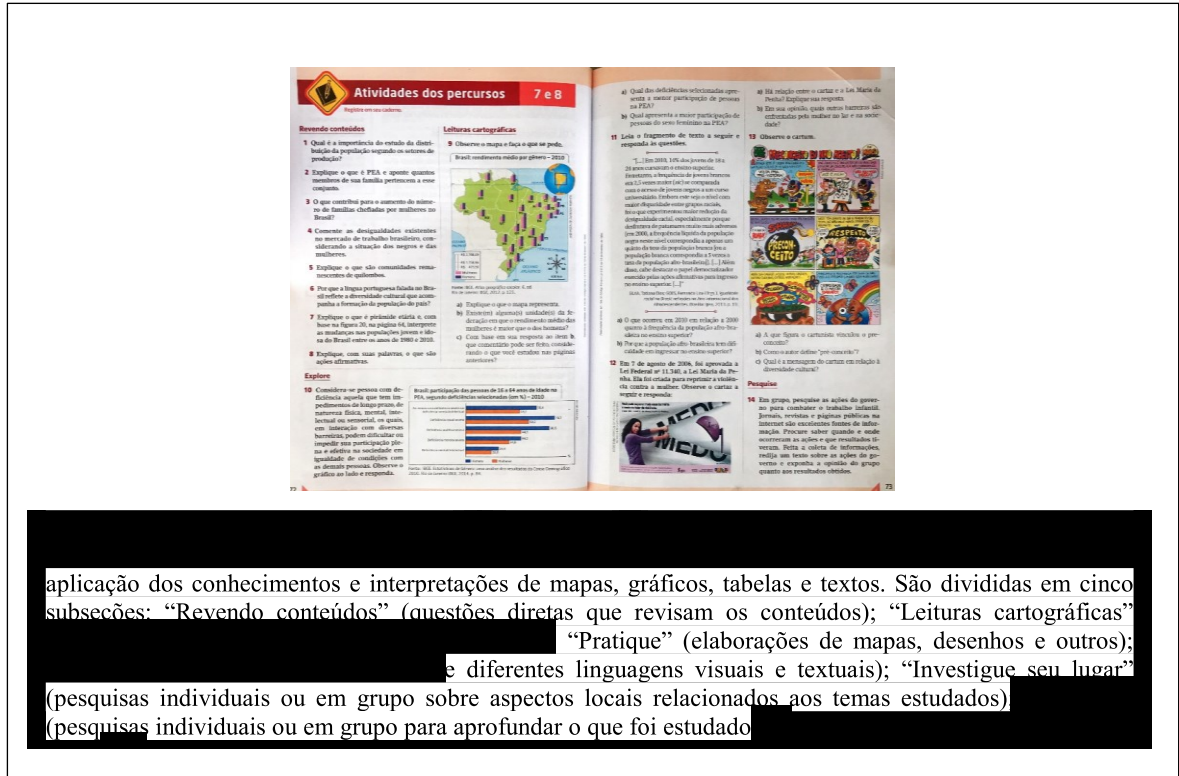
Figura 11: Representação da seção “Outras Rotas” na coleção “Expedições Geográficas”



Fonte: ALMEIDA, D. G. (Org.), 2018. In: Manual do Professor do nono ano da coleção “Expedições Geográficas”, 2015.

Atividades

Figura 12: Representação da seção “Atividade dos Percursos” na coleção “Expedições Geográficas”

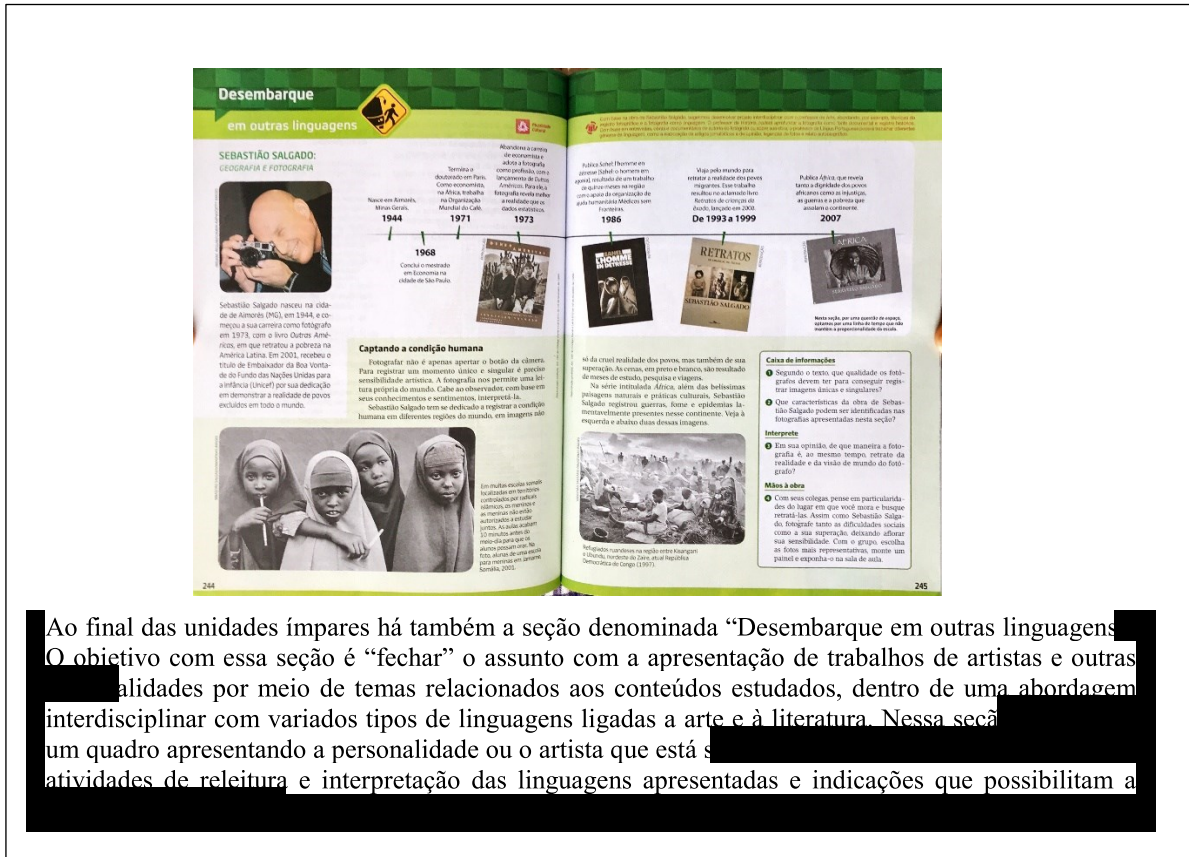


aplicação dos conhecimentos e interpretações de mapas, gráficos, tabelas e textos. São divididas em cinco subseções: “Revendo conteúdos” (questões diretas que revisam os conteúdos); “Leituras cartográficas” (“Pratique” (elaborações de mapas, desenhos e outros); e diferentes linguagens visuais e textuais); “Investigue seu lugar” (pesquisas individuais ou em grupo sobre aspectos locais relacionados aos temas estudados) (pesquisas individuais ou em grupo para aprofundar o que foi estudado

Fonte: ALMEIDA, D. G. (Org.), 2018. In: Manual do Professor do sexto ano da coleção “Expedições Geográficas”, 2015.

Desembarque em outras linguagens

Figura 13: Representação da seção “Desembarque em outras linguagens” na coleção “Expedições Geográficas”



Ao final das unidades ímpares há também a seção denominada “Desembarque em outras linguagens”. O objetivo com essa seção é “fechar” o assunto com a apresentação de trabalhos de artistas e outras modalidades por meio de temas relacionados aos conteúdos estudados, dentro de uma abordagem interdisciplinar com variados tipos de linguagens ligadas a arte e à literatura. Nessa seção há um quadro apresentando a personalidade ou o artista que está sendo estudado, além de algumas atividades de releitura e interpretação das linguagens apresentadas e indicações que possibilitam a

Fonte: ALMEIDA, D. G. (Org.), 2018. In: Manual do Professor do oitavo ano da coleção “Expedições Geográficas”, 2015.

4.3 O manual do professor

O manual do professor - disponibilizado pela editora para o corpo docente de Geografia das escolas que fizeram a opção pela coleção “Expedições Geográficas” - além de conter todos os conteúdos e estrutura dos livros do aluno, tem o diferencial de incluir respostas das atividades e, ao final do livro, é oferecido um Suplemento com orientações teóricas e didáticas para o professor.

A primeira parte desse suplemento aborda os pressupostos teórico-metodológicos da Geografia como ciência, e suas implicações no ensino, diferenciando seus variados momentos

tais como: Geografia Moderna, Geografia Clássica, Institucionalização da Geografia no Brasil, Geografia Pragmática, Geografia Crítica e Geografia Humanística.

Em seguida, nesse suplemento, os autores realizam uma abordagem teórico-metodológica da coleção, enfatizando ainda que as obras fazem parte de suas experiências enquanto professores e pesquisadores, fazendo com que dissertem sobre as diferenças entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica.

Os autores escreveram os livros baseando-se na perspectiva do conceito de Educação Geográfica, apoiando-se em alguns trabalhos e discussões vivenciados em encontros e congressos a respeito dessas abordagens. Os autores citam Callai (2010) para explicar o conceito de Educação Geográfica:

um conceito que está sendo construído e diz respeito a algo mais que simplesmente ensinar e aprender Geografia. Significa que o sujeito pode construir suas bases de sua inserção no mundo e que vive, e, compreender a dinâmica do mesmo através do entendimento de sua espacialidade. Esta como decorrência dos processos de mundialização da economia e de globalização de todo o conjunto da sociedade requer novas ferramentas para sua compreensão. Educação geográfica significa, então, transpor a linha de obtenção de informações e de construção do conhecimento para a realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos para fazer a análise geográfica. Essa perspectiva considera que entender a sociedade a partir da espacialização dos seus fenômenos pode ser uma contribuição para a construção da cidadania (CALLAI, 2010, p. 413).

Pensando nessa abordagem seguida pelos autores na construção das obras, percebemos uma tentativa de valorização das análises da Ciência Geográfica e seu ensino, dentro das prerrogativas de construção dos conhecimentos pelos alunos, que busca respeitar e relacionar suas múltiplas realidades e a formação de uma consciência cidadã, também em obediência à legislação do PNL D.

O suplemento para o professor é constituído por discussões que abordam os procedimentos e as teorias didáticas, além de alguns conceitos chave da Geografia, tais como paisagem, lugar, região, espaço geográfico e território. Discute, desse modo, alguns temas mais contemporâneos ligados à Geografia, tais como o conceito de territorialidade e de redes geográficas. Nesse material, há igualmente uma síntese explicativa sobre a importância de desenvolver a competência leitora utilizando diferentes linguagens e recursos textuais. Os autores ressaltam, além disso, a utilização de multiescalas no ensino de Geografia, e a relevância da interdisciplinaridade e do trabalho com temas transversais. Todos esses quesitos fazem parte das exigências legais definidas pelo Edital do PNL D.

Existe um tópico extenso que trata sobre as práticas de ensino de Geografia, trazendo os objetivos gerais dessa ciência no ensino Fundamental, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os autores desenvolvem, por outro lado, textos explicativos e

didáticos mostrando, de forma detalhada, os objetivos e a importância de cada recurso e divisão do livro, propondo estratégias didáticas no trabalho docente com cada um desses tópicos.

Nesse material, aborda-se ainda a questão da avaliação em Geografia e seus processos na aprendizagem. Há um esboço dos tipos de avaliação e os critérios avaliativos na área do ensino de Geografia, bem como os instrumentos de avaliação e auto avaliação.

No manual, constam algumas orientações e sugestões didáticas para o trabalho com infográficos, além de um roteiro de ensino denominado “Expedição a Expedição” que detalha os objetivos da estrutura e dos conteúdos das obras. Existem também algumas atividades complementares que podem ser usadas como avaliação. Para finalizar essa seção destinada ao professor, os autores discutem brevemente sobre a importância da formação continuada dos docentes, indicam uma série de textos e publicações governamentais e um número extenso de periódicos especializados *online* sobre ensino de Geografia e sobre educação. Essas estratégias visam a formação docente e uma tentativa de ampliação dos conhecimentos a serem tratados com os alunos.

Outro detalhe que desperta a atenção é a valorização dada aos recursos digitais. Os mesmos são citados e indicados como recursos adicionais para os livros didáticos, mostrando outras fontes a fim de que os professores possam interagir com diferentes linguagens e façam uma imersão no mundo virtual.

Na narrativa dos autores, registrada por meio da entrevista, há a prerrogativa de que o manual do professor é um material de trabalhosa e difícil criação, mas que o mesmo apresenta um inestimável valor no sentido de contribuir com o fazer didático dos docentes. Na edição para o PNL/2017, as respostas aos exercícios e as observações e instruções para estes profissionais, foram inseridas também ao longo dos livros, não somente ao final no suplemento, como era na edição anterior.

Sérgio Adas nos fala sobre esses manuais:

Além das respostas dos exercícios, procuramos indicar para o professor leitura de textos complementares, orientações e estratégias didáticas, formas de abordar os conteúdos (...). Ao final do manual, apresentamos referências sobre sites, periódicos *online* na área do ensino de Geografia, e outros. Tudo isso para induzir o professor a conhecer esse universo na área da educação e ensino de Geografia, para que ele possa ter um aprimoramento contínuo. (SÉRGIO ADAS, 2018).

Refletindo sobre a relação desses manuais com a atuação dos professores, Melhem Adas apresenta o seguinte posicionamento:

Entendemos que o manual é necessário, pois oferece alguns subsídios para o professor, mas nós sabemos, em contrapartida, que nem todos os professores consultam o manual. Em nossas experiências em palestras e conversas com

professores pelo Brasil, percebemos que eles, muitas vezes, não leem o manual (...). Isso é facilmente perceptível nos nossos contatos (...) (MELHEM ADAS, 2018).

Discutimos anteriormente nessa dissertação, que algumas pesquisas acadêmicas na área da educação que tratam sobre o livro didático, defendem que esses materiais, ao representarem os principais, talvez os únicos aparatos didáticos em sala de aula, têm limitado a ação didática docente. Outras pesquisas refletem sobre a relação das obras didáticas com a formação de professores, pensando no livro como remediação das lacunas formativas no país.

Sérgio Adas, durante a entrevista, faz algumas reflexões a esse respeito:

Há uma crítica de que o LD deveria até ser abolido, porque ele pode dificultar e desestimular os professores de Geografia, apresentado questões de modo descontextualizado. Eu não concordo com essas críticas, ou melhor, penso que elas devem ser relativizadas. Em nossas viagens e encontros com professores, em diversos lugares do país, nos deparamos com contextos muito desprovidos de recursos. Ali o livro didático passa a ser algo muito importante como um instrumento de atualização do professor, sem querer substituir o protagonismo do professor. Essa questão recai sobre a formação do professor que no Brasil é muito heterogênea, seja o professor de Geografia ou de outros componentes curriculares. Alguns são mais protagonistas, outros menos. Tenho certeza de que o livro didático tem um papel muito grande no dia-a-dia da sala de aula (...). Não que ele seja a bíblia ou um único recurso, ele é um recurso entre outros. Contudo, em alguns lugares o livro didático acaba sendo o único recurso disponível para o professor, e isso é problemático. (SÉRGIO ADAS, 2018).

Consideramos que os livros didáticos não podem significar o único recurso para o professor, o material em que ele deposite toda sua potência relativa à prática de ensino. Em uma sociedade a qual nos disponibiliza diferentes recursos audiovisuais na *internet* e outros tantos artefatos, é imprescindível que o docente tenha uma gama diversificada de meios para subsidiar a prática e o trabalho com os alunos. Porém, reconhecemos que, no Brasil, ainda nos deparamos com alguns *déficits* na formação docente e algumas limitações estruturais nas escolas. Nesse sentido, os manuais didáticos exercem também funções formativas. Como objetos os quais indicam diferentes fontes, materiais e espaços de formação, além de diversas propostas didáticas, compreendemos que esses recursos podem trazer contribuições significativas para o bom desempenho profissional dos docentes.

Veremos no tópico a seguir que, além dos manuais impressos, o professor conta com outras ferramentas didáticas, também digitais.

4.4 Os materiais multimídias interativos

A representação eletrônica dos textos modifica totalmente sua condição: a materialidade do livro é substituída pela imaterialidade dos textos em lugar próprio; a contiguidade imposta pelo objeto opõe-se à livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à percepção imediata da totalidade da obra que se

torna possível pelo objeto que contém, sucede uma navegação de longa duração nos arquipélagos textuais com margens moveáveis. Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com o escrito, novas técnicas intelectuais. (CHARTIER, 2003, pág. 3)

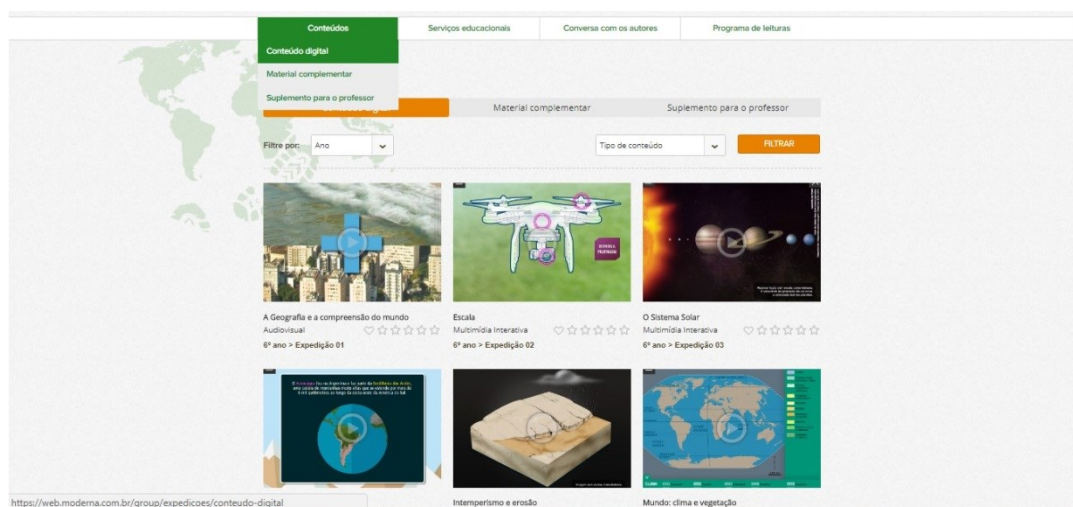
A partir das novas possibilidades de inscrição das obras em Tipo 1 (Material impresso e conteúdos digitais/multimídias) e Tipo 2 (somente livro impresso), as editoras incrementaram suas obras com materiais extras em portais na *internet*, permitindo que professores e alunos pudessem interagir com uma variedade de recursos no computador.

A coleção “Expedições Geográficas” disponibiliza dois espaços (portais) na rede para acesso dos professores: um destinado ao conjunto de obras das escolas particulares (“Versão Mercado”) e outro destinado aos professores do PNLD. Ambos disponibilizados no site da Editora Moderna na *web*.

O site da “Versão Mercado⁴⁶” (figura 14 e 15) apresenta maior quantidade de materiais. Neste ciberespaço, estão disponíveis para os professores todos os livros da coleção em formato digital, materiais complementares multimídias tais como recursos audiovisuais, animações, jogos, mapas interativos, infográficos animados, multimídia interativa e simuladores. O suplemento do professor, presente no fim dos quatro Manuais dos Professores, também é oferecido em formato digital. No site há materiais complementares (“Percurso” novos), além daqueles inseridos nos livros impressos, banco de questões, vídeos explicativos em que os autores apresentam a estrutura e os recursos das obras, uma seleção de títulos literários complementares dos conteúdos dos livros e um planejamento interativo para o professor, no qual pode criar avaliações e espaços de atividades.

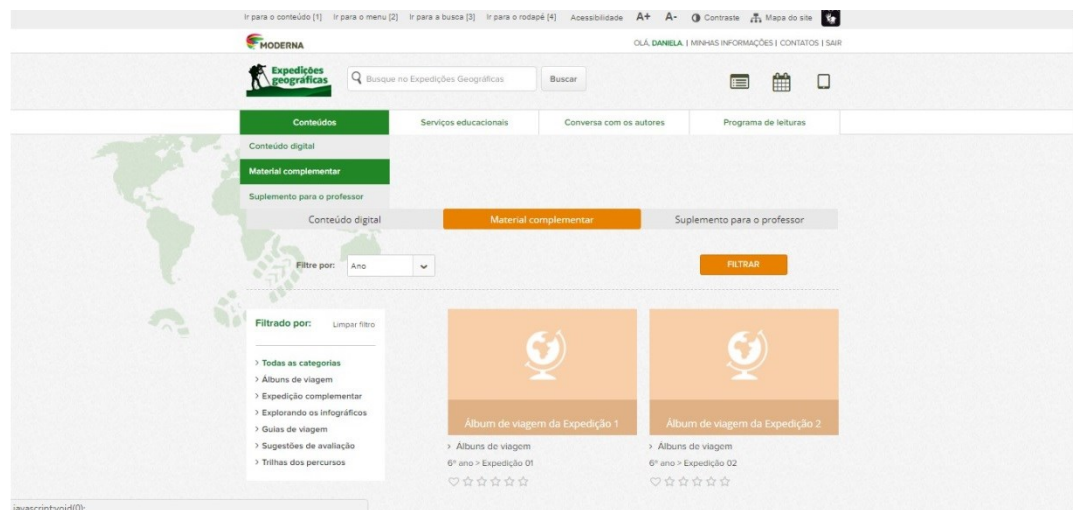
⁴⁶ Portal do Professor Editora Moderna. Disponível em: <<https://www.moderna.com.br/portal-do-professor/>> Acessado em 19 abr. 2018.

Figura 14: Fotografia do “Portal do Professor” da “Versão Mercado” no site da Editora Moderna



Fonte: Editora Moderna, 2018.

Figura 15: Fotografia do “Portal do Professor” da “Versão Mercado” no site da Editora Moderna



Fonte: Editora Moderna, 2018.

Acessando o portal, os docentes têm a possibilidade de baixar todos os infográficos, os conteúdos dos percursos e sugestões de avaliação. São diversos caminhos para que o profissional possa montar o seu planejamento de aula com base nos conteúdos dos livros.

Assim como no livro impresso, os títulos do Portal também fazem alusão a uma viagem e uma expedição, tais como “Álbum de viagem da Expedição”, “Radar”, “Trilhas dos Percursos”, “Expedição Complementar”, “Guias de Viagens” e outros.

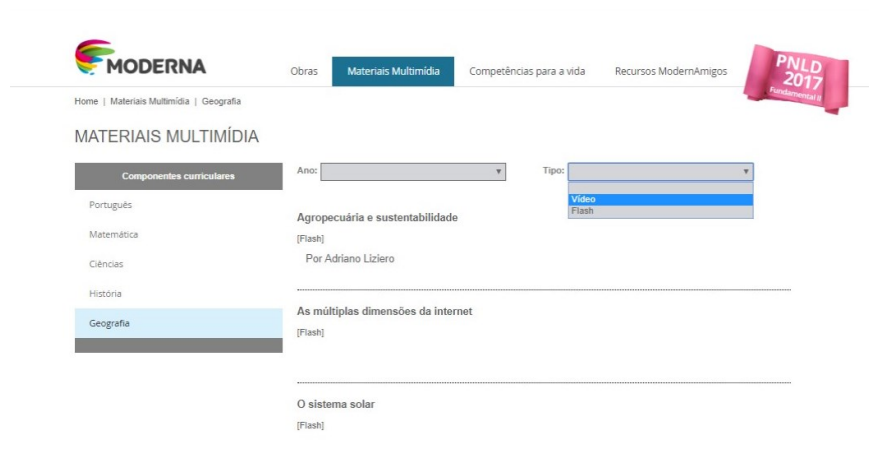
Os vídeos, animações e jogos são dinâmicos, sempre associados a textos explicativos. Um exemplo é um objeto digital que apresenta um infográfico interativo com imagens animadas e efeitos sonoros. Nesse caso, em um primeiro momento, a exploração se dá mediante informações sobre as características de um drone e seu uso para o mapeamento com o auxílio da areografia. Em seguida, há um simulador no qual o usuário poderá ter a impressão de pilotar o objeto e executar as missões que envolvem o conceito de escala.

Outro exemplo de recurso digital é uma animação a qual expõe o Sistema Solar, seus planetas, suas posições e seus movimentos. Na animação existe um menu interativo em que é possível acessar distâncias entre os planetas, proporções de tamanho entre os astros, movimentos, comparações e algumas características dos mesmos.

A página destinada ao PNLD⁴⁷, no site da editora (Figura 16), ainda apresenta alguns recursos multimídias, principalmente vídeos e *flashes* com menus interativos em que o navegador pode assistir e acessar *links* de informações complementares sobre o assunto. Consta, do mesmo modo, há um espaço que contempla as competências socioemocionais exploradas pela editora nas obras, acesso a revista de educação desta empresa, livros de formação continuada para o professor, vídeos de formação pedagógica e outros. Esta versão *web*, criada para os docentes do programa, apresenta menos conteúdos multimídias se comparado ao portal do professor destinado a “Versão Mercado”. Há sugestões de avaliações, bancos de questões, porém, com uma diversidade bem inferior. Percebemos que esta página está mais voltada a alguns aspectos formativos do professor e não tanto para recursos multimodais.

⁴⁷ Portal destinado aos professores das escolas públicas inscritas no PNLD. Disponível em: <<https://www.moderna.com.br/pnld2017/materiais-multimidia/Geografia/Geografia-detalle.htm>> Acessado em 19 abr. 2018.

Figura 16: Fotografia do “Portal do Professor” da “Versão PNLD” no site da Editora Moderna



Fonte: Editora Moderna, 2018.

Para acessar esse espaço destinado aos docentes das escolas públicas, é necessário o professor fazer um cadastro no *site* com seus dados pessoais e criar uma senha. No caso do “Portal do Professor” da “Versão Mercado”, além de um cadastro, os docentes devem digitar um código que está fixado no Manual do professor impresso desta versão.

Acreditamos que estes recursos digitais relacionados ao livro didático são inovações importantes para o ensino e aprendizagem de Geografia, por colocarem os usuários dos livros em contato com outros espaços, com a interação e o movimento da hipermídia. São novas possibilidades comunicativas que estes materiais vêm estabelecendo com os docentes.

Sobre estes espaços digitais, Sérgio Adas comenta:

Procuramos utilizar as mídias e esses objetos educacionais de aprendizagem, como um complemento da obra, já que muitas vezes temos limitação de espaço no livro impresso. Procuramos inserir assuntos complementares no site (SÉRGIO ADAS, 2018).

Para o processo de autoria, esses artefatos multimídias trazem novas complexidades para o trabalho. Segundo o autor:

Está cada vez mais complexo produzir um livro (...) além do conteúdo impresso, além do manual do professor, além dos conteúdos digitais, há também o site que precisa ser renovado periodicamente (...) (SÉRGIO ADAS, 2018).

Esses objetos digitais transferem os conteúdos impressos para o computador, complementam e criam outros contextos dinâmicos. Percebemos que existem iniciativas editoriais na criação de novas formas de transmitir conhecimentos, práticas emergentes do mundo digital. Busca-se “movimentar” ainda mais os elementos dos livros e uma lógica colaborativa de trabalho em rede parece emergir, visando um compartilhamento de

“estímulos” educacionais para professores e alunos. No Brasil, no que confere ao ensino público, estes portais são ainda de uso para o professor. Ao nosso ver, seria interessante se os alunos pudessem acessar estes materiais durante as aulas e se as escolas tivessem suportes estruturais satisfatórios para os discentes usarem os recursos interativos dos portais.

4.5 A editora

A coleção “Expedições Geográficas” financiada e vendida pela Editora Moderna, uma empresa brasileira cujas edições, publicações e distribuição de livros de diferentes naturezas (didáticos e de literatura), remonta a 1968. De acordo com uma pesquisa da Revista Nova Escola (2017)⁴⁸, a empresa se tornou uma das líderes desse mercado brasileiro de livros educativos; é a quarta maior em venda de exemplares e em lucratividade.

Fundada por Ricardo Feltre e mais dois professores em 1968, iniciou no mercado com livros para o segundo grau, na década de 1980, publicando livros infantis. Em 2001, a editora Moderna passou a integrar o Grupo Santillana⁴⁹, atuante na Europa e em alguns países da América (totalizando 27 países), mostrando a representação também internacional dessa editora⁵⁰.

A Moderna ao longo dos anos – também por integrar o Grupo Santillana – tem se especializado em produção e publicação de materiais didáticos. A editora investe ainda na criação de portais didáticos interativos na *internet*, com a criação de materiais educativos multimídias. Esses investimentos e especializações suscitam a confecção de materiais didáticos mais dinâmicos e elaborados, com novos *Designs Gráficos* mais ilustrados e participativos.

⁴⁸ Ver pesquisa na íntegra no Portal Revista Nova Escola, disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4864/entenda-o-pnld-e-saiba-quais-sao-os-livros-didaticos-mais-distribuidos-em-2017>> Acessado em Abril de 2018.

⁴⁹ O Grupo Santillana, foi fundado na Espanha em 1960, sendo um “braço” editorial do Grupo PRISA, líder em meios de Comunicação, entretenimento e educação das línguas Portuguesa e Espanhola. Atualmente o Grupo Santillana está presente em 27 países, iniciando suas atividades no Brasil no ano de 2001, ao adquirir as Editoras Moderna e Salamandra. Estas empresas têm mostrado ocupar cada vez mais posições de destaque, procurando inovação e melhoria de qualidade de seus objetos, para terem mais aceitação no lucrativo mercado editorial. O grupo atualmente opera com livros didáticos (Editora Moderna), e de Literatura infanto-juvenil (Editora Moderna e Editora Salamandra), materiais didáticos de idiomas (Richmond e Santilla Español), e avaliação educacional (AVALIA) e sistema de ensino (UNO). Na área social, atua por meio da Fundação Santillana, voltada para o “fomento da educação e difusão da cultura no país, que realiza diversas ações em parceria com organismos nacionais e internacionais, como Unesco, OCDE, OEI, movimento Todos Pela Educação, entre outros. (Site Grupo Santillana. Disponível em: < <https://www.gruposantillana.com.br/santillana>> Acessado em março de 2018.

⁵⁰ Histórico extraído do livro: HALLEWELL, Laurence. *O Livro no Brasil: sua história*. São Paulo: EdUSP, 1985. E do site da Editora Moderna: Editora Moderna. Disponível em: <<https://www.moderna.com.br/institucional/>> Acessado em março de 2018.

Como mencionamos, os livros didáticos dominam a produção editorial, respondendo por 48,5% desse total de exemplares produzidos em 2016, totalizando um faturamento de mais de 1,4 bilhões de reais. De acordo com o site Valor Econômico (2018)⁵¹, a receita anual do Grupo Santillana no Brasil é cerca de um bilhão de reais, com lucro girando em torno de trezentos milhões de reais. A empresa forma o grandioso oligopólio de grandes grupos editoriais, investindo maciçamente em obras didáticas.

4.6 O processo de autoria e Projeto Gráfico Editorial na coleção “Expedições Geográficas”

Conhecendo os autores

O geógrafo Melhem Adas - um dos autores da coleção Expedições Geográficas - faz parte da história de livros didáticos de Geografia no país e trouxe contribuições importantes nesse cenário. O autor, 79 anos de idade, é licenciado e bacharel em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e pós-graduado pela Universidade de São Paulo (USP). Durante a entrevista, ele nos conta um pouco de sua trajetória, dizendo ter sido professor de Geografia por quase 50 anos, lecionando na rede pública de ensino do estado de São Paulo e na rede privada, em cursinhos preparatórios pré-vestibulares além dos antigos cursos de madureza⁵².

Adas estreou no mercado editorial em 1976, com livros destinados ao antigo segundo grau, denominados “Estudos de Geografia”, cujas abordagens, segundo o próprio autor, rompiam com o caráter mnemônico e descritivo dos antigos livros didáticos de Geografia, com um estilo mais voltado para as vertentes críticas da Geografia, com enfoque histórico e social.

Durante a entrevista, Melhem nos relatou que seu primeiro livro surge a partir de um convite:

Alguns colegas fundaram uma editora, e me convidaram para transformar as apostilas que eu utilizava [no colégio particular] em livro. Eu disse que topava fazer o livro, mas não com essas apostilas, pois eu as achava muito fracas! Então, eu fiz o meu primeiro livro “Estudos de Geografia”. Nasceu de um convite e estou na editora até hoje (MELHEM ADAS, 2018).

⁵¹ Dados extraídos do site Valor Econômico. Disponível em: <<https://www.valor.com.br/empresas/5458219/kroton-negocia-compra-da-santillana-brasil>> Acessado em jun. 2018.

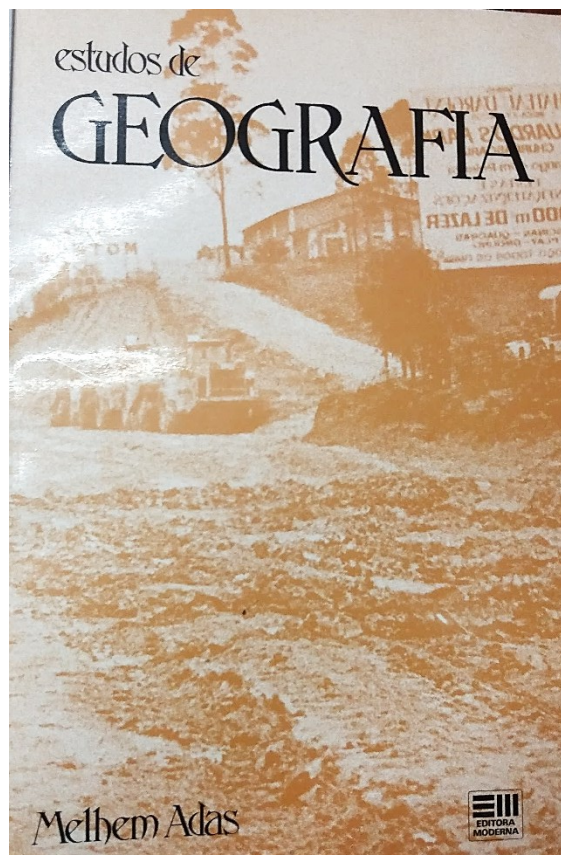
⁵²O Madureza eram cursos destinados à educação de Jovens e Adultos que ministravam disciplinas dos antigos períodos ginasiais e colegiais, a partir da lei de diretrizes e bases da educação (Ldb) de 1961, abolido em 1969.

Segundo o autor, suas experiências e criações em sala de aula como professor eram utilizadas em suas obras. Relata também que seu objetivo sempre foi o de desvelar a realidade para o educando, mostrando os conhecimentos da análise do espaço geográfico para evidenciar as contradições existentes nas relações desenroladas nesse espaço. Por esse motivo, escolheu a linha teórica de uma Geografia mais questionadora.

Durante toda a minha atividade em sala de aula, eu primei principalmente pelo “descortinamento” da realidade, para estabelecer a criticidade. Além de informar, a escola tem o grande papel de desenvolver atitudes sociais junto ao educando (...) não é somente aprender Geografia, a Geografia no meu entender é um meio para se atingir um fim maior, a formação da cidadania. Se não, qual é o papel político da escola? (MELHEM ADAS, 2018).

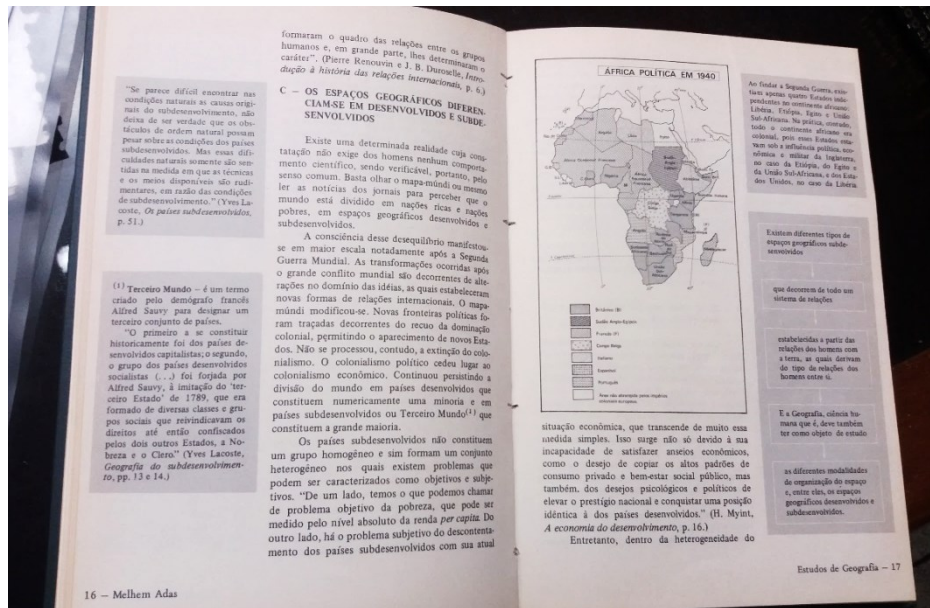
No decorrer da entrevista, tivemos a oportunidade de visualizar os livros didáticos antigos de Melhem Adas, momento em que foi possível fazer algumas comparações. Constatamos que as obras didáticas de Geografia passaram por diversas mudanças, tanto no que se refere aos conteúdos e a sequenciação das temáticas, como na forma de abordagem dos assuntos, como podemos verificar nas figuras 17 e 18.

Figura 17: Capa do primeiro livro de Melhem Adas, “Estudos de Geografia”, 1976.



Fonte: ALMEIDA, D. G., 2018.

Figura 18: Representação de um tema da Geografia na obra didática “Estudos de Geografia”, 1976.



Fonte: ALMEIDA, D. G., 2018.

As imagens retratam um antigo perfil de escrita de Melhem; o espaço geográfico é diferenciado em “desenvolvido e subdesenvolvido”, evidenciando sua aproximação com as abordagens críticas da Geografia. As páginas contam com quadros de glossário, mapas, mapa conceitual, com um *layout* em tons de preto e cinza.

O autor comenta sobre essa obra:

Veja que interessante a diagramação, tem um texto e as complementações. Isto era inovador para a época, e crítico. Os livros da década de 1970 não chegam nem perto dos livros de hoje, quanto a complexidade. Os recursos eram mais limitados que hoje. Este livro, na época, foi um grande impacto, ele era completamente diferente, era uma nova Geografia. Mas como era época da ditadura, tínhamos que colocar as coisas nas entrelinhas (MELHEM ADAS, 2018).

Sobre as inovações nos livros didáticos, Melhem complementa que atualmente observa muitos avanços nos livros, no próprio pensamento geográfico, na teoria e na prática de ensino, em contrapartida reconhece alguns retrocessos, ao mencionar que “(...) existem algumas pressões para que não haja uma Geografia de profundidade, às vezes há uma defesa muito mais de aparência e não de essência (...)” (MELHEM ADAS, 2018).

Ao final da década de 1970, as obras de Adas estavam inseridas na proposta dos Estudos Sociais em co-autoria com José Dantas. Esta proposta estava fortemente presente nas obras de 5^a a 6^a séries, mas nas 7^a e 8^a séries do ensino de 1^o grau, a Geografia era tratada de forma independente, configurando-se em uma disciplina desmembrada da História.

Nos anos de 1980, em meio ao movimento de renovação da Geografia, algumas das inovações mais significativas, trazidas pelo autor, para esse universo dos livros didáticos estão contidas em seu conjunto de obras denominadas de “Geografia”, em que Melhem Adas aborda questões relacionadas ao subdesenvolvimento e à desigualdade, utilizando imagens que evidenciavam as mazelas sociais e os contrastes da vida urbana e da sociedade de consumo capitalista, tais como pobreza, favelização, subnutrição infantil, entre outros.

Segundo Gomes (2011), no livro “Geografia” em seu quarto volume (A formação do terceiro mundo e o mundo asiático e europeu desenvolvido), na capa, já era possível observar uma fotografia com crianças subnutridas na Etiópia, em tamanho grande, ocupando maior parte da página, evidenciando essa forte tendência do autor em mostrar mazelas sociais e econômicas.

Tanto Azambuja (2014) como Gomes (2011) argumentam que a coleção “Geografia” se destaca pela dinamicidade de recursos visuais tais como fotografias, gráficos, mapas, quadros e outros. São obras com grande repercussão no cenário nacional e se destacarão também nos anos de 1990 e 2000.

Percebemos que ainda existe esse perfil de escrita do autor. As obras “Expedições Geográficas” evidenciam algumas preocupações relacionadas às desigualdades e contradições sociais, ao mesmo tempo em que procuram se comprometer com a renovação temática da Geografia e com a forma de representação dos conteúdos, como podemos observar nas páginas 88 e 89 do livro para o 7º ano (Figura 19).

Figura 19: Apresentação de uma abertura de unidade no livro do sétimo ano “Expedições Geográficas”, retratando a atuação de movimentos sociais no Brasil.



Fonte: Manual do Professor de Geografia da coleção “Expedições Geográficas” para o sétimo ano do Ensino Fundamental, 2015.

Mais recentemente, Melhem Adas fez parceria com o filho, Sérgio Adas, também geógrafo e professor. Juntos, escreveram a coleção para o ensino de Geografia denominada de “Panorama do Brasil”, publicada em 1998 pela editora Moderna. Em 2011, publicaram a coleção “Expedições Geográficas” para os anos finais do ensino fundamental. Em 2015, a editora lança a segunda edição desse conjunto de obras. Estas últimas tiveram boa aceitação entre os docentes de Geografia do país, como nos mostram os dados do último PNLD/2017, apresentados anteriormente.

Sérgio Adas, também autor da coleção de livros didáticos “Expedições Geográficas”, trabalha com o pai Melhem Adas a mais de 20 anos. É formado em licenciatura e bacharelado em Filosofia e Geografia, mestre e doutor na área da Geografia Humana, com pós-doutorado em Educação. Atualmente é professor da Universidade de São Paulo (USP) na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na cidade de Ribeirão Preto, onde atua como pesquisador na área de Ensino de Geografia.

Os dois autores atualmente estão produzindo a terceira edição da “Coleção Expedições Geográficas”, tendo em vista algumas mudanças na legislação e a melhoria de alguns aspectos das obras, para concorrerem ao PNLD de 2020, também para os anos finais do ensino fundamental.

Durante o diálogo com os autores, constatamos o engajamento de ambos com as questões que envolvem o ensino e a aprendizagem de Geografia, com a produção de livros didáticos dessa ciência e com o mercado editorial junto a editora. Mostraram ter vasto conhecimento das políticas e questões relacionadas ao PNL D, ao currículo oficial de Geografia e sobre os aportes estruturais e editoriais em torno da produção desses materiais. Suas experiências na docência e nos processos de autoria, foram as bases dessa filiação.

Sobre esse trabalho autoral entre pai e filho, Sérgio Adas nos relata que:

Fazemos um trabalho complementar e para isso precisamos ter muita afinidade, muito respeito, e isso temos de sobra. Há momentos muito tensos de trabalho, a carga de trabalho é muito grande, são muitas decisões. Muitas vezes há discordância sobre conteúdos editoriais. Ele [Melhem Adas] tem uma capacidade de trabalho imensa, é admirável a capacidade de trabalho dele, aprendo a cada dia. Ele é um guerreiro que não se intimida com as dificuldades. Fico muito feliz em poder participar dessa história com meu pai (SÉRGIO ADAS, 2018).

Defronte as duas gerações de autores diferentes, observamos Melhem, habituado a um caminho longo de mudanças epistemológicas da ciência geográfica, outrora fazendo parte de construções de livros didáticos de uma linha mais tradicional e, Sérgio, pertencente a uma geração mais atual de autores, afeito a referenciais e estilos mais contemporâneos de produção. Mesmo diante dessas diferenças, um e outro demonstram ter preocupação com a renovação do ensino, com as práticas pedagógicas e com o aprimoramento dos livros da Geografia Escolar.

Percursos de autoria da coleção “Expedições Geográficas”: espaços de (re)territorialidades”

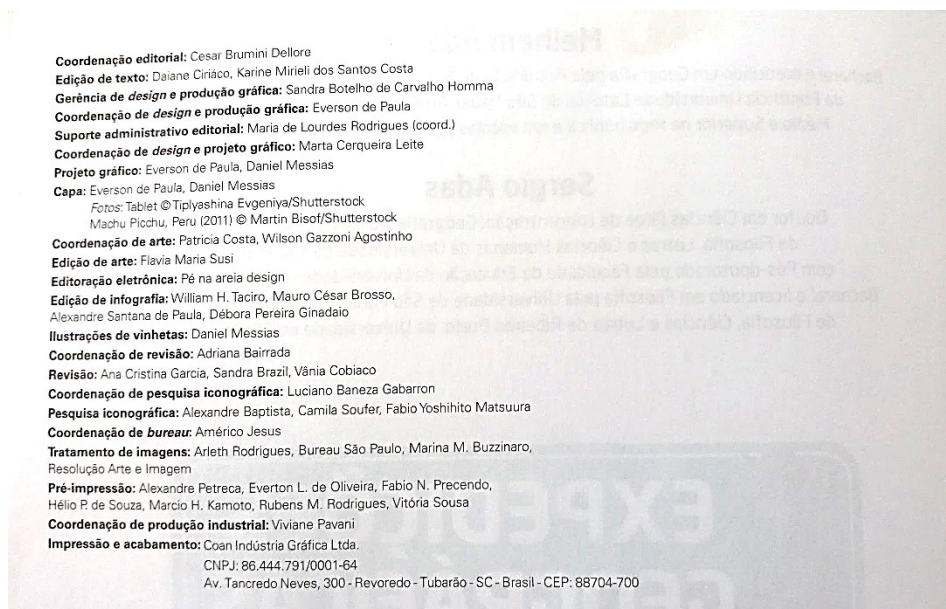
Como é se constituir como autor de livros didáticos no Brasil? Esse foi o nosso primeiro questionamento aos autores da coleção “Expedições Geográficas”, no início de nossa entrevista. E começaremos este tópico com as respostas deles:

Quanto à elaboração é um processo muito sofrido. Quando me perguntam como é fazer um livro didático, as palavras são insuficientes para reproduzir, mostrar o que é fazer um livro. Nós lidamos com muitas variáveis: a síntese, o número de páginas reduzidas, o problema de aprofundamento, além da adaptação da linguagem que deve ser primorosa e adequada para as faixas etárias que o livro se destina. Esse é um processo que eu faço há mais de 40 anos (MELHEM ADAS, 2018)

Para a produção de uma coleção de livros didáticos são necessárias diversas etapas e diferentes profissionais, como podemos ver na imagem abaixo (Figura 20). Essa longa lista já

nos permite presumir a complexidade para se produzir estes materiais: são inúmeras tarefas e responsabilidades.

Figura 20: Equipe editorial da coleção “Expedições Geográficas”



Fonte: Manual do Professor “Expedições Geográficas”, oitavo ano, 2015.

A entrevista com os autores da coleção EG nos revelou um trabalho de muita proximidade com esse processo produtivo do livro. Neste caso, percebemos que apesar de algumas limitações, o trabalho autoral dessas obras didáticas é dotado de autonomia.

A primeira versão da Coleção começou a ser escrita no ano de 2007; foram cinco anos de criação. Inicialmente, foi disponibilizada uma versão para as escolas particulares em 2011, que hoje já está na sua segunda edição.

Ao longo dos anos, o conjunto de obras foi evoluindo. A cada edição são vários aspectos a serem renovados e alterados. Cada PNLD tem suas especificidades, novas exigências, é preciso considerar ainda as mudanças na própria legislação. Nas palavras de Sérgio Adas, “quando você sai de uma empreitada, há uma nova reformulação em vista”. Segundo o autor: “Depois da primeira versão nós retrabalhamos tudo, modificamos várias coisas, muitos infográficos, textos, dados estatísticos. As fotos são trocadas a cada edição” (SÉRGIO ADAS, 2018).

A coleção foi inscrita no PNLD pela primeira vez, em 2014 e, uma segunda reestruturação, é elaborada para o PNLD de 2017. Apesar de ser o mesmo projeto, tem-se, portanto, duas versões das obras: aquela destinada às escolas particulares (“versão mercado”) e as destinadas ao PNLD. Algumas das diferenças que encontramos na “versão mercado”,

estão na qualidade do papel (papel revista), a representação das capas (Figura 21), alguns aspectos gráficos (cores, imagens, layouts) e o nome da unidade de abertura dos temas⁵³, como podemos verificar nas figuras 22 e 23. Ocorrem igualmente diferenças nas atividades: os livros das escolas particulares são consumíveis; então, as questões são adaptadas para que o aluno possa respondê-las no próprio livro. Já as obras do PNLD são reutilizáveis e os exercícios podem ser resolvidos somente no caderno.

Figura 21: Diferença entre as capas da versão mercado e versão PNLD da coleção “Expedições Geográficas”, livros do sexto ano.



Fonte: ALMEIDA, D. G. (Org.), 2018. In: Editora Moderna, 2015.

⁵³ O autor Sérgio Adas nos relatou que a ideia do projeto “Expedições Geográficas” é nomear as unidades em “Expedições”, porém, no PNLD não foi possível manter esse nome devido aos processos avaliativos do programa, que impede qualquer referência ao nome da obra em seu interior.

Figura 22: Primeira unidade denominada “Expedição 1” do livro para o 6º ano, versão mercado da coleção Expedições Geográficas.



Fonte: Manual do Professor de Geografia da coleção “Expedições Geográficas” para o sexto ano do Ensino Fundamental, “Versão Mercado”, 2015.

Figura 23: Primeira unidade denominada “Unidade 1” do livro para o sexto ano, versão PNL D da coleção Expedições Geográficas.



Fonte: Manual do Professor de Geografia da coleção “Expedições Geográficas” para o sexto ano do Ensino Fundamental, “Versão PNL D”, 2015.

Os autores Sérgio Adas e Melhem Adas nos relataram que a idealização, os textos, o *layout* das obras, as imagens, as leituras e os filmes complementares, são ideias, elaborações e indicações deles.

O projeto inicial das obras é definido entre nós e a equipe editorial (...) o segundo passo é o projeto Gráfico Visual. Nesse momento eu e Melhem sentamos e levantamos tudo que queremos introduzir de ícones, nomes de seções, frisos, e então a gente cria uma proposta para a Editora trabalhar. A equipe editorial trabalha os elementos visuais durante uns dois meses. Depois disso nós avaliamos. Se a gente não gosta, mandamos de volta, contra argumentamos (SÉRGIO ADAS, 2018).

Em um documento no computador, os autores elaboram os assuntos, as sequências dos temas, o texto principal; organizam visualmente todos os elementos gráficos e indicações de obras, conteúdos da internet, filmes e outras complementações que serão fixados ou indicados nas páginas. Indicam, portanto, para a equipe editorial, todos os conteúdos que deverão compor a página, a disposição e a forma de apresentação.

Como abordamos, para a produção de um conjunto de obras didáticas fazem-se necessários alguns anos de trabalho. Na escrita de um texto didático são inúmeras as preocupações. Sérgio Adas mostra que:

Nós escrevemos um livro preocupado com os critérios didáticos e pedagógicos, que estão em constante transformação, em função da legislação brasileira que está sempre se renovando. Para isso temos sempre que estar acompanhando as discussões, tanto as leis particulares, como as mudanças curriculares. Além desses critérios, há questões editoriais, as questões dos prazos editoriais, a questão do espaço do livro que envolve número de páginas e outros (SÉRGIO ADAS, 2018).

Podemos observar que o trabalho de autoria é complexo e envolve muitas questões, além do estudo constante. Essas variáveis trazem enredamentos para o trabalho de autoria, já que é preciso fazer escolhas com base em condicionamentos e normativas restritivas.

Muitas vezes a tensão se dá em uma única página, ou em uma dupla de páginas, e você é levado a fazer escolhas de conteúdos para que possa caber no livro didático. Muitas vezes temos que deixar conteúdos de fora, que gostaríamos muito de abordar. Essa é a natureza do trabalho. Pela materialidade do livro didático, muitas coisas se tornam inviáveis e isso às vezes gera uma frustração. Isso acontece por que a gente trabalha vendo o aluno e o professor na ponta desse processo, e querendo oferecer o melhor. (SÉRGIO ADAS, 2018)

Além da limitação do número de páginas, existe uma restrição também, de quantidade de elementos gráficos e textuais na página (limite de caracteres):

Precisamos sempre estar buscando um equilíbrio. Quando mandamos o material para a editora, muitas vezes acontece “estouro de página”, pois há mais material do que cabe na página. Nós trabalhamos com limites de caracteres. Às vezes nos deparamos com a seguinte complexidade: temos o texto, há palavras que precisamos esclarecer para aluno em glossário – o que necessita de espaço-, temos exercícios, e ali seria ideal uma foto, um mapa. Só que não cabe tudo isso, tenho que fazer uma

opção. Ou vou cortar o texto, ou inserir a foto e não inserir o mapa, ou vice-versa. Essa é uma das complexidades do livro didático. Além escrever as complementações pedagógicas, temos que nos atentar para os detalhes gráficos (SÉRGIO ADAS, 2018).

Outro aspecto a ser observado durante a produção de um livro didático, que Sérgio pontua, é sobre o “Caderno tipográfico”:

Não podemos aumentar uma ou duas páginas no livro por conta própria, pois existe uma coisa na gráfica - quando os livros vão ser impressos - que se chama “caderno tipográfico”. Se eu tiver que crescer a obra, eu tenho que crescer em múltiplos de 8 ou 16 páginas. Para nós fecharmos o livro do sexto ano [edição de 2020], foi uma “luta” com a editora. Nós tivemos que calcular, trocamos vários e-mails com a equipe editorial para decidirmos com quantas páginas fecharíamos. As vezes temos que excluir conteúdos, porque se o edital [PNLD] estipular o total de 250 páginas, e o livro tiver 251, a obra nem será analisada (SÉRGIO ADAS, 2018).

Percebemos nessas falas, diversos condicionantes técnicos e muitos espaços de atuação distribuídos entre espaços pedagógicos, espaços de mercado e espaços político-ideológicos. Assim, ao mesmo tempo em que são submetidos a uma “produção industrial”, os livros didáticos do mesmo modo pertencem a um universo criativo e científico, emaranhados por uma série de políticas e legislações.

A partir desse diálogo, compreendemos a autoria como um trabalho flexível, como bem coloca Foucaut (1995). Os autores possuem parte do poder que está em constante negociação com outras demandas e outros conhecimentos. Entretanto, muitas decisões e escolhas estão nas “mãos” dos autores, assim como são eles que agrupam, que juntam todas as diferentes diligências desse caminho. Esta unidade formada é de suma importância para a caracterização e individualização da obra.

No campo da educação, há questionamentos sobre a qualidade dos livros didáticos que, muitas vezes, são direcionados aos autores. Entretanto, não se atentam ou buscam entender, com maior profundidade, os condicionantes técnicos, esses jogos de interesses, de tensões e de escolhas que são constituídos nesse processo. Segundo Sérgio Adas:

Muitas questões não são possíveis de realizar na obra, ou por causa do edital, ou pelas questões técnicas editoriais do caderno tipográfico. Não sabemos se vamos ter que aumentar um livro ou diminuir. Depois que sai o edital do PNLD, por exemplo, as vezes estamos com os originais prontos e temos que eliminar 8 páginas. Isso muda muita coisa, pois demoramos a encontrar um equilíbrio e depois do edital divulgado temos que fazer mudanças. São dilemas! (SÉRGIO ADAS, 2018).

Outro aspecto observado no processo de autoria é que além dos condicionantes discutidos, existem também outros desafios, relacionados à pesquisa, à coerência de dados e às informações, à interdisciplinaridade, ao processo criativo para pensar nos elementos

gráfico-visuais, às inovações que os autores querem fazer e não são possíveis no âmbito editorial.

Uma característica em evidência nas obras analisadas encontra-se em seus aspectos visuais. Há uma grande quantidade de imagens, mapas e ícones presentes nas páginas. Esse atributo confere aos livros certa particularidade e uma grande carga de trabalho autoral e de toda a equipe editorial.

A “identidade visual” do livro é formada por um conjunto de símbolos e metáforas que buscam trazer uma ideia de viagem e expedição, como por exemplo, o formato de placas de trânsito em alguns títulos e os “frisos” indicando os assuntos do percurso remetendo a um GPS (Figura 24).

Figura 24: “Frisos” remetendo ao GPS na seção “Percurso” no livro de Geografia “Expedições Geográficas” para o nono ano.



Fonte: Manual do Professor da Coleção “Expedições Geográficas”, nono ano, 2015.

Para a concretização dessa visualidade, ficam estabelecidos diversos acordos e diálogos entre os autores e a equipe editorial. A maioria das páginas dos livros apresenta mais imagens do que textos escritos. Sobre esse estilo de configuração da página, Sérgio nos esclarece que:

Nós tivemos a preocupação em dosar, para que houvesse um equilíbrio entre os recursos visuais e textos. Sabemos que muitos alunos e professores são resistentes a leitura de textos muito extensos. Não podemos esquecer que houve uma mudança do perfil do professorado e do aluno e que nós precisávamos ser mais cuidadosos com a extensão da parte escrita (SÉRGIO ADAS, 2018).

A prevalência é da imagem mas, pensando na manutenção do texto verbal no livro, foram criadas pelos autores seções denominadas “Estações”, com temas transversais à Geografia (meio ambiente, sociedade, cidadania, história e ciências), com textos mais

circunscritos, associados a exercícios para estimular a competência leitora e interpretativa dos alunos, ao mesmo tempo em que cumprem as exigências do Parâmetros Curriculares Nacionais as quais estabelecem essa transversalidade e interdisciplinaridade.

Dessa forma, associam-se nos livros, textos dos autores e textos de terceiros, para que o aluno entre em contato com a linguagem e gêneros discursivos diversos, até mesmo porque nessas seções interdisciplinares e transversais não há textos dos autores, como exige o PNL D.

O trabalho de criação dos *layouts* das páginas é um trabalho complementar, entretanto, as escolhas das imagens e mapas e as ideias de composição ficam a cargo dos autores. Estes - ao escreverem os originais - seguindo o contexto da escrita -, pedem e detalham para a “equipe de iconografia” as características das fotos, dentro de um padrão estabelecido. Se necessário, enviam um modelo para servir de parâmetro para a equipe responsável pela pesquisa de imagens. O setor de iconografia, então, busca e seleciona um conjunto de fotografias com as exigências dos autores para que possam fazer a seleção da mais apropriada para compor a obra.

Muitas vezes chegam dez ou vinte fotos sobre o mesmo assunto de um banco internacional de fotos. Muitas vezes as legendas são em outras línguas. Nós vamos analisar, e isso demanda um tempo muito grande. Depois de escolhida a foto, existe um sistema *online* no qual nós selecionamos a foto e avisamos a editora *online*. Temos que analisar os elementos da foto, a data, os seus aspectos, nos exige pesquisar às vezes para complementar a legenda, pois não podemos inserir informações erradas no livro (SÉRGIO ADAS, 2018).

Melhem e Sérgio nos conta que a editora trabalha com vários bancos de fotografias brasileiros e internacionais. As fotos não encontradas nos bancos são adquiridas de agências especializadas. Portanto, todas as imagens que são inseridas nos livros apresentam seus créditos e fontes. Tendo em vista esta necessidade para a produção das obras didáticas, a editora tem significativos custos financeiros com direitos autorais. No que se refere aos infográficos e mapas, estes são produzidos internamente por equipes de profissionais especializadas da editora.

Durante a entrevista realizada com os autores, nos foi dada a oportunidade de visualizarmos os originais da coleção “Expedições Geográficas” que estão sendo reformuladas para o PNL D de 2020. Observamos que no documento da escrita das obras – no computador -, além dos textos, há diversas “caixas” de diálogos, com várias indicações dos autores para as equipes de diagramadores, *designers* e outros. A partir de uma das páginas dos originais, Sérgio nos relata:

Explico em vermelho a foto que eu quero, dou o modelo, falo que a legenda vai ser feita posteriormente, que eu dependo da foto, explico do que se trata e como quero,

o cuidado que eles [equipe editorial] tem que ter na seleção do material. Preparo um modelo do que eu estou querendo, dou as fontes de onde eu encontrei esse material, se eles precisarem, envio também os exercícios com as respostas (SÉRGIO ADAS, 2018).

A parte de imagens cartográficas das obras é especialmente complexa de ser produzida, segundo os autores. A partir das fontes e dados do livro, os autores descrevem o tipo e como querem o mapa, enviam um modelo - ou modelos – para, em seguida, a equipe de cartografia da editora possa elaborar um produto a ser aprovado pelos autores.

Depois [do mapa pronto] volta para nós aprovarmos, nós temos que verificar quota por quota, cada elemento presente no mapa é uma quota, nós vamos verificar tudo com base nos originais e modelos que enviamos (...) (SÉRGIO ADAS, 2018).

Os infográficos também são idealizados pelos autores. Percebemos que estes recursos são muito valorizados por estes profissionais nas obras e que, a cada edição, procuram renová-los, mas encontram entraves por parte da editora para essas concessões.

Na primeira edição, eram oito infográficos por livro. Nós tivemos que ceder direitos autorais para a editora para termos essa quantidade de infográficos, sob a alegação de que isso tem um alto custo. Nós fizemos essa concessão porque eu dizia para o Melhem: é muito importante para essa geração, aprender, estudar os conteúdos, se sentir atraídos, por meio de uma linguagem visual. Então lá fomos nós abraçar essa ideia dos infográficos! Cedendo direitos autorais, diminuindo nossos direitos, para que tivéssemos os infográficos nas obras (SÉRGIO ADAS, 2018).

Durante nossas conversas, este mesmo autor nos dá um exemplo das relações com a editora no processo de elaboração desses materiais:

Esse infográfico, por exemplo, isso aqui foi sugestão nossa, fazer um infográfico que retratasse a educação em Taiwan ou Coreia do Sul, e demos orientações para fazermos o infográfico do que gostaríamos que nele fosse tratado, quais assuntos (...) depois passou por uma análise editorial, ouve um telefonema, uma troca de e-mail, nos sugerindo que fosse na Coreia do Sul por tais razões, de repente porque encontraram fontes mais atuais. Existe então esse diálogo, até que chega um ponto em que isso vai para a “arte”, existe um setor na editora de infografia, que elabora e depois nos envia para aprovarmos ou não (...) muitas vezes nós corrigimos, modificamos e enviamos de volta (...) é um vai e vem até chegarmos a um resultado final (...) (SÉRGIO ADAS, 2018)⁵⁴.

Notamos que o trabalho de autoria e editoria das obras é complementar. É um processo de “lapidações” constantes, caminhos entrecruzando-se para a concretização de um resultado que concilie todas as demandas do processo. O trabalho editorial e suas diferentes equipes, a partir dos originais, fazem pesquisas, levantam materiais e materializam artisticamente as

⁵⁴ O infográfico exemplificado pelo autor não foi mostrado aqui, pois, compõe um dos livros da coleção “Expedições Geográficas” que está sendo reformulada e editada para o Edital do PNLD de 2020.

logísticas visuais pensadas para as páginas dos livros. Tudo isso exige um minucioso trabalho de revisão. Segundo os autores:

Existe uma primeira prova, a “prova suja”. A partir do momento em que os originais foram entregues, eles são trabalhados, editorados e nós recebemos a primeira prova, que pode estar faltando uma foto, estar com um estouro de texto. Tudo isso é encaminhado para que a gente resolva. Nós vamos intervir nessa primeira prova, fazer modificações para enviarmos novamente para a editora. É um trabalho muito exaustivo e demorado, é uma revisão por completo. Depois de um tempo temos uma segunda prova. Precisamos ler o livro todo novamente. Para esse livro ficar pronto, nós temos que lê-lo inúmeras vezes. Não sei lhe dizer quantas vezes (SERGIO ADAS, 2018).

Como podemos perceber, a escrita de um livro esbarra em questões diversas. Existem muitos limites financeiros, de prazos, de políticas, ou curriculares. Contudo, não podemos esquecer que estes mecanismos são ofícios profissionais e que a aprovação da coleção no PNLD e sua grande aceitação pelos docentes é diretamente proporcional à somatória financeira que é adquirida tanto pelas editoras quanto pelos autores.

É importante salientar, que a equipe editorial não produz somente uma coleção de obras didáticas. Às vezes produzem outras, de uma mesma disciplina escolar, para concorrer a um mesmo PNLD. A logística de produção desses livros obedece à prerrogativa de mercado, já que o maior número de obras aprovadas resultará, conseqüentemente, em uma maior lucratividade para seus agentes. Nesse esquema organizacional, os autores nos relatam que algumas questões pensadas para uma obra, podem ser abortadas ou limitadas devido à sobrecarga de trabalho das equipes.

Outra questão pertinente para esses escritos são os referenciais curriculares. Toda coleção subordina-se a um referencial e a seus elementos, os quais devem ser operacionalizados nos livros. Essas exigências curriculares implicam em vigilância constante por parte dos autores, segundo seus próprios relatos. Ainda, de acordo com eles, é necessário atentar para as inovações das pesquisas, na área do ensino de Geografia.

Como já discutimos, os processos avaliativos do PNLD, tornam-se mais exigentes ensejando que os autores considerem, sempre, as diferentes normativas. Em referência às políticas públicas de educação, as quais financiam a aquisição dos materiais didáticos por parte do Estado, como visualizado nessa pesquisa, observamos que as mesmas estão em constantes mudanças. Estes aspectos podem enredar-se no trabalho de autoria, já que podem demandar mudanças constantes.

A nova BNCC, por exemplo, aprovada em 2017, trouxe inúmeras mudanças. O que antes eram denominados como “temas integradores” passam a ser chamados de “temas contemporâneos”, novas habilidades a serem dominadas pelos alunos acordo com a lei:

diversidade cultural, direitos humanos, ciência e tecnologia, educação para o trânsito, entre outros. Passou-se a exigir da Geografia Escolar o diálogo com outros temas e questões interdisciplinares.

Ao escrever sobre um assunto, nós não temos que pensar apenas no rigor conceitual, nas abordagens e nas pesquisas específicas na área da Geografia. Temos, ao mesmo tempo, que realizar pesquisa, levantando material, lendo, estudando para que seja possível circunstanciar e contextualizar todo o material que está sendo produzido. Precisamos pensar em como propor para o professor, por exemplo, a associação com diversos temas como a violência escolar, a mediação de conflitos na escola, ou a cultura de direitos humanos, além de tantos outros temas (SÉRGIO ADAS, 2018).

A própria inscrição da coleção no PNLD apresenta obstáculos aos autores, pois são várias etapas e cuidados a serem tomados. Uma das novidades do PNLD foi a inscrição das obras em Tipo 1 e Tipo 2. Muitos autores, procurando se inserir nessas novidades para serem bem aceitos pelos professores, além de pensarem na escrita do livro impresso, também se comprometem com a elaboração de conteúdos digitais interativos para comporem os portais de acesso aos professores em *sites* da editora.

Além das exigências que são crescentes, nos últimos editais você tem que escolher se inscreve a sua obra em tipo 1 ou tipo 2, isso trouxe mais uma dificuldade para nós autores. Hoje não fazemos somente o texto, apenas o seu livro, que está embutido de uma série de exigências. Há também o suplemento do professor que muitos chamam de manual do professor, o qual é extremamente trabalhoso. Há ainda os conteúdos digitais. A quantidade de trabalho envolvido em uma coleção é muito grande. Considero que as mudanças são positivas, mas ao mesmo tempo, para nós que trabalhamos de uma forma mais artesanal, está ficando mais difícil. Sou só eu e Melhem aqui trabalhando (...) (SÉRGIO ADAS, 2018).

Com todo esse emaranhado de especificidades, demandas e tensões, vislumbramos que o processo de produção de um livro didático não é passível de neutralidade ou de pessoalidade. A coleção “Expedições Geográficas” apresenta as marcas de diferentes interesses e formam um produto circunscrito a um dado processo de produção, mas que também é ideológico.

Não é somente a escrita do texto verbal. O conjunto visual das obras, seus diversos ícones, refletem resultados de escolhas, conciliações, apropriações. Formam, portanto, um conjunto hibridizado que evidencia igualmente marcas ideológicas.

Essas marcas nos livros didáticos de Geografia contemporâneos são outras se comparados aos livros do passado. Não existem fronteiras tão visíveis, como aquelas pontuadas pelo meio acadêmico, talvez pela própria natureza heterogênea destes materiais, que convergem para uma diversidade de discursos. Mesmo assim, não deixam de refletir as escolhas de seus idealizadores. Estas escolhas demonstram valores, visões e subjetividades.

Quando perguntamos sobre a linha de pensamento da Geografia utilizada pelos autores na coleção, Melhem Adas nos diz o seguinte:

Seguimos a linha da Geografia humanista (...) utilizamos alguns elementos da Geografia Crítica, mas não aquela Geografia crítica marxista, que eu particularmente, vindo de outra geração, gostaria muito que continuasse. Principalmente no ensino, tivemos períodos anteriores, em que podíamos evidenciar mais as contradições sociais. Hoje isso é mais difícil devido ao atual contexto político (...). Eu sou de uma geração muito diferente. Existem algumas pressões para que não haja uma Geografia de profundidade. Às vezes se dá mais valor a Geografia da aparência e não de essência. (MELHEM ADAS, 2018)

Sérgio Adas complementa argumentando que:

Procuramos produzir de um ponto de vista didático-pedagógico. Não adentramos em questões relacionadas as polarizações que existem da academia, universidades e grupos que veem a Geografia de forma diferente, que tentavam impor a sua maneira de ver a Geografia. Não faz sentido para a faixa etária dos alunos leitores dos nossos livros ter contato direto com essas ideologias ou usar terminologias dessas metodologias geográficas, que até recentemente estavam em disputa. Procuramos trazer essas questões de outra forma, mais compatível com a faixa etária. Pensamos em uma Geografia humanista que estimule o aluno a pensar no seu espaço de vivência, no seu lugar, sempre que possível a gente traz o todo para o particular (SÉRGIO ADAS, 2018).

O autor Yves Chevallard (1991), pensando na escrita didática, reflete sobre a “aparente ausência” do autor no conteúdo do livro, como se sua autoridade não fosse legitimada. Concordamos em parte com essa ideia, na medida em que os conteúdos disciplinares seguem uma lógica curricular, que de certa forma buscam naturalizar os conhecimentos e transmitir “verdades”. Entretanto, por outro lado, é premente considerar as escolhas, os textos, os interesses, que marcam tempos e lugares nessa escrita.

Ralejo (2013), ao tecer alguns argumentos a respeito da autoria de livros didáticos no Brasil, defende que essas práticas são imbuídas de poder. Para a autora, “como um produto específico que resulta de disputas de significação, o livro didático se torna um lugar em que são produzidos, recontextualizados e hibridizados sentidos sobre o que se considera legítimo a ser ensinado (RALEJO, 2013, p. 97).

Podemos dizer que os livros didáticos têm sido constituídos por modos de autoria mais complexos. A multimodalidade nesses materiais redimensiona o trabalho autoral. O universo de incertezas, de exigências, de constantes mudanças - outrossim nos paradigmas da educação e das formas de aprender e ensinar - tem feito com que esses autores assumam outras habilidades, não somente do ponto de vista da escrita textual, mas também na organização e processos criativos em torno dos elementos visuais. Esse processo além de ultrapassar as dimensões do domínio do conteúdo da área de conhecimento, deve procurar ser atraente, bem

elaborado em termos visuais, para agradar a professores e alunos, e ainda ser condizente com as normativas estatais.

Quanto maior é o repertório teórico e experiencial dos autores, mais esses processos criativos e heterogêneos ficam evidentes. A produção autoral de livros didáticos da atualidade requer uma diversidade de criações, a capacidade dos autores de fazer diálogos da Geografia com outras áreas do conhecimento, além de saber pesquisar e reconhecer materiais potentes em mídias diferenciadas. Quando os autores se apropriam de outras autorias (de fotos, de mapas e de textos), incorporam aos seus escritos outras alocações e expressões.

Não podemos deixar de considerar que a autoria de livros didáticos e as experiências na docência, têm relações consoantes. Melhem Adas, por exemplo, foi professor da educação básica por vários anos; suas aproximações com o universo da sala de aula trouxeram vários elementos para seus livros. Nas palavras do próprio autor:

A experiência em sala de aula é muito importante. Você desenvolve em sala de aula muitas coisas, muitas vezes você cria ali “pedagogias”. Inesperadamente, em função do contexto, da circunstância, a gente se surpreende. Essa experiência vivida é muito importante para o trabalho com o texto didático. Aí você tem a percepção, a sensibilidade sobre aquilo que é fundamental e que pode contribuir para a formação efetiva da cidadania (MELHEM ADAS, 2018).

Os trabalhos acadêmicos em torno do processo de autoria de livros didáticos são pouco numerosos no Brasil, configurando-se como uma temática de interesse recente. Algumas pesquisas mais atuais defendem que o processo de editoração e *design* de livros didáticos é uma coautoria, a qual muitas vezes retira a autonomia e escolhas dos autores e modifica, não raramente, suas ideias. Entendemos que essas demandas editoriais existem e reconhecemos seu valor para a composição criativa, técnica e estética das obras. Entretanto, o diálogo com os autores da coleção “Expedições Geográficas” desmistifica, de certa forma, essas afirmações, na medida em que os processos de criação estão muito inclinados para os autores. Logicamente, esse sentido de análise é parcial, uma vez que somente tivemos contato com as narrativas desses últimos. Outro motivo é que essas características podem ser particulares da coleção e/ou dos autores e/ou da editora.

Os autores dos livros didáticos são, portanto, agentes que mobilizam as inúmeras ações impetradas nessa cadeia de produção, seja pelos interesses comerciais, políticos, ideológicos ou didático-pedagógicos.

4.7 Coleção “Expedições Geográficas”: Novos arranjos visuais dos livros didáticos de Geografia

As capas

Antes do processo de modernização dos livros impressos e do surgimento da tipografia, as capas tinham a função exclusiva de protegê-los. Moraes (2010, p. 50) diz que, no passado, eram confeccionadas em couro, estampadas com o nome das obras, sem nenhum tipo de ilustração. Mais recentemente, com a produção em massa, passaram a funcionar também como um anúncio, um convite para se conhecer o livro, para comprá-lo.

Segundo Moraes (2010, p. 50):

já primeiras décadas do século XX é possível identificar exemplos de editoras brasileiras explorando o potencial comunicativo e indutor das capas como incentivo da decisão de compra. Será apenas com a expansão da indústria cultural a partir de 1970, que a preocupação com este item começará a generalizar também para os livros didáticos.

Hoje, comumente, as capas têm função de proteger a obra; apresenta geralmente papel mais resistente e durável. Como estratégia publicitária, utiliza de recursos visuais afim de atrair olhares para o consumo de livros. Servem, ainda, para dar identidade ao livro e apresentar o título, autores e a editora.

Nas capas da coleção de livros didáticos “Expedições Geográficas”, o elemento gráfico em destaque é o nome dos autores, nos permitindo analisar que esta identificação, também conduz à aquisição das obras por setores os quais se identificam com ela, até mesmo pelo próprio prestígio e a longa trajetória dos autores no campo da produção de livros didáticos de Geografia. O título das obras se apresenta de modo patente, em segundo plano.

A visualidade das capas dos livros analisados é construída em torno da imagem de aventura e exploração. O nome “Expedições geográficas” é apresentado como se fosse uma placa informativa de trânsito, tendo ao fundo a silhueta de um homem vestido como um aventureiro, com uma mochila nas costas, boné e uma câmera assentada em um tripé.

Constrói-se uma marca, uma assinatura, um conjunto visual que torna as obras únicas, gerando um fator de identificação e reconhecimento pelo público por quem serão manuseadas. Assim, veiculam um discurso, representado por diferentes marcas e signos em torno da ideia e produção de sentidos de uma viagem. Dessa forma, as capas conectam-se com o conjunto simbólico e com a organização dos conteúdos presentes no interior das obras, convidando os

leitores/usuários a descobrirem os sentidos, as “aventuras”, os conhecimentos proporcionados pela leitura verbal e não-verbal das obras.

Essa cobertura dos livros didáticos EG se assemelha a capa de revistas. Apresentam significado estético, social e mercadológico, características marcadas pelas aspirações da indústria cultural e da modernização técnico-editorial, as quais permitiram *designs* mais dinâmicos e incrementados.

Cada livro da coleção apresenta uma capa diferente; todas contendo um artefato tecnológico de observação e registro sobre o espaço (Figura 25): 6º ano um telescópio; 7º, uma câmera filmadora e fotográfica digital; 8º, um *tablet* e; 9º; um binóculo turístico.

Figura 25: Capas da coleção “Expedições Geográficas”



Fonte: ALMEIDA, D. G. (Org.), 2018. In: Editora Moderna, 2018.

A capa convida para uma viagem, mostrando diferentes paisagens do Brasil e do mundo. O *design* traz cores fortes e com *layouts* de diferentes tamanhos. Os tons, oscilando

entre o azul e o verde, transmitem uma ideia de leveza, ao mesmo tempo em que nos fornecem uma certa amplitude do horizonte, de profundidade, como se possibilitasse um “olhar” para imensidão do espaço, como se o céu das paisagens se misturasse aos títulos dos livros. Estamos diante das novas configurações de livros didáticos da atualidade.

Existe, nesse primeiro espaço das obras, uma rima visual, uma mensagem para uma viagem associando harmonicamente o *logo* da coleção ao nome do projeto, ao nome dos autores, ao número do ano escolar a que é destinado o livro, à marca da editora e ao nome do componente curricular “Geografia”. Fatores que, juntos, instigam a curiosidade dos leitores.

Outra questão que nos chama a atenção nas capas é a letra utilizada: mais arredondada, horizontal, sem serifas⁵⁵. O conjunto, aqui, não se utiliza de um só tipo de letra; há diferentes tamanhos, formatos irregulares e mais arredondados, como se quisesse criar um diálogo mais próximo com os alunos, criando um *layout* de cores, letras e formatos mais próximo do universo juvenil.

É importante observarmos que os artefatos tecnológicos estampados nas capas não estão sozinhos; estão inseridos em uma paisagem, sendo manuseados por jovens. Esse *layout* nos evidencia a própria aspiração da Geografia: o desvelamento do Espaço Geográfico, “palco” das diversas relações humanas. Espaço a ser interpretado e registrado sobre diferentes “olhares” e sobre diferentes recursos tecnológicos e linguagens.

As capas também fazem referência às paisagens, repletas de sentidos e significados, organizadas por elementos naturais e/ou humanos, dotadas de historicidade. Os *layouts* construídos nessas apresentações denotam o caráter contemporâneo, com a forte presença da tecnologia que nos possibilita conhecer e contemplar diferentes espaços, em diferentes partes do mundo, características da globalização.

Analisando essa representação inicial, temos uma ideia de composição que, segundo Gomes (2012), é um conjunto de elementos sobre um mesmo plano, com posições diferentes. Visualizamos, nessas imagens, uma mesma paisagem dentro e fora do enquadramento dos dispositivos eletrônicos. Assim, vemos distâncias relativas entre os elementos pelo enquadramento do nosso olhar ou o enquadramento das lentes dos dispositivos.

As fotografias nessas capas são contempladas a partir de espaços fixados por esses artefatos tecnológicos (câmera fotográfica digital, binóculo, tablete, telescópico), os quais nos outorgam enquadramentos diversos, escolhas de diferentes referenciais e pontos de vista, dispositivos que possibilitam diferentes “*zooms*” (aproximação e distanciamento),

⁵⁵ *Serifas* são os pequenos traços e prolongamentos que ocorrem no fim das hastes das letras.

característica que excede a capacidade do olho. De fato, não é esse o modo predominante de contemplação e aprendizado da contemporaneidade? A partir do olhar de diferentes imagens presentes nos artefatos tecnológicos e midiáticos?

“Conhecemos” diversos lugares a partir das mídias, das imagens que circulam na rede informacional, sem necessariamente termos que nos deslocar fisicamente, basta um clique para conseguirmos inúmeras imagens e audiovisuais sobre paisagens do mundo todo. Bauman (1999, p. 86) diz que “pelo menos espiritualmente, somos todos viajantes”, para este autor muitas pessoas estão no mundo “globalmente móveis”, espaço que perde sua qualidade restritiva e é facilmente transportado de sua versão “real” para a sua versão “virtual”.

Estamos diante do visto e do exposto. Segundo Gomes (2012, p. 7), a “exposição” é também um componente espacial fundamental:

O sentido etimológico da palavra nos ensina que há uma posição de exterioridade naquilo que se coloca a exposição, há uma exibição, algo que se mostra ao olhar. Aliás, essa palavra é utilizada em dois principais sentidos, como oferecimento de algo ao olhar e como explicação de alguma coisa quando, por exemplo, dizemos que ouvimos alguém fazer uma exposição.

As diferentes fotografias dos lugares formam diferentes exposições, já que expõem diferentes “olhares” e óticas de seus autores. O conjunto formado pelas imagens, título, símbolos e metáforas que formam as capas dos livros, nos remetem à ideia de contemplação das paisagens, como bem fazem os turistas e os viajantes.

De acordo com Miranda (2011), somos assediados o tempo todo pelas imagens em variados espaços. Para a autora, as imagens produzidas artificialmente pelos diferentes dispositivos eletrônicos podem ser interpretadas não apenas como objetos de contemplação passiva. A autora nos mostra também sobre como a indústria do turismo e a indústria cultural colaboram para a visão da Geografia como um espetáculo.

Nesse sentido, Bauman (1999), no texto “Turistas e Vagabundos”, reflete sobre os constantes movimentos dos turistas e sua aparente liberdade de escolha dos lugares que querem conhecer. Para o autor, essa liberdade é proporcional a sua posição alcançada na hierarquia social. Todos, porém, estão fadados a se moverem sempre, a estarem em constante movimento. Estar em movimento é uma lógica de liberdade, para aqueles com condições financeiras para viajar constantemente (turistas). Para os que são escravizados pela lógica do desejo, que não conseguem resistir e pagar (vagabundos), “essa angustiante situação é tudo, menos liberdade”; eles “são refugio de um mundo que se dedica ao serviço dos turistas”. Os turistas se movem porque têm o mundo a seu alcance, “irresistivelmente atraente” e os

vagabundos se movem porque “acham o mundo ao seu alcance (local), insuportavelmente inóspito”, são “turistas involuntários” (BAUMAN, 1999, p. 101).

Isso nos leva a refletir sobre alguns dos arautos da globalização, especialmente sobre o desejo de transpor os espaços. Para Bauman (1999), os “turistas” – são aqueles com poder financeiro e vontade de movimento e os “vagabundos” são consumidores frustrados, à margem dos benefícios do dinheiro. Eles são, contudo, seduzidos pelo desejo de viajar e estão sempre esperançosos de se tornarem turistas.

Essas metáforas nos levam a inferir que as capas da coleção “Expedições Geográficas” trazem muito dessa “sedução” e desejo de transpor os espaços. Para muitos professores e alunos das escolas públicas - longe de serem vagabundos, na literalidade do termo -, as paisagens de diferentes lugares do mundo, estampadas nos livros didáticos são, talvez, a única forma de “viagem” que conhecem. Muitos desses agentes vivem na pobreza ou à margem da sociedade de consumo, sendo estimulados, mesmo assim ao desejo de estarem em movimento, serem turistas. As capas desses livros permitem esse ideal. Afinal, em tempos de globalização, ninguém quer ficar parado. Todos querem e acreditam na viagem, na realização de expedições e de aventuras.

A diversidade imagética e icônica

Compreendemos a produção imagética como o conjunto visual que formam as páginas das obras analisadas, em que tudo é imagem e representação: um gráfico, uma tabela, um desenho, um símbolo, um mapa, uma fotografia, uma imagem de satélite, um infográfico e outro elemento componente da página. O próprio texto verbal traduz uma visualidade. Pensando nesse emaranhado de ícones, dispostos de forma não linear, que não seguem um único padrão visual, tecemos nossa reflexão, entendendo que essas novas textualidades, nos direcionam a outros caminhos e sentidos para o ensino e aprendizagem de Geografia.

Mayer (2009) defende que as imagens potencializam a palavra, fazendo com que o aprendizado seja mais efetivo. O aluno - a partir da linguagem visual - ao conferir significados às imagens, pode construir mais facilmente o conhecimento.

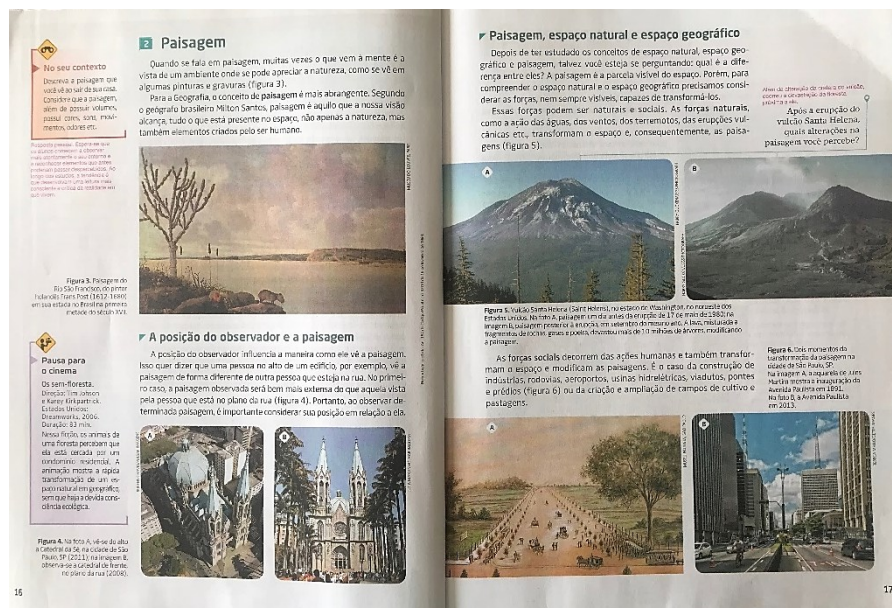
As imagens e as ilustrações diversas, estampadas nos livros didáticos, instruem, orientam, convencem, contam histórias. A forma como estão dispostas nas páginas, seus tamanhos, cores, seus conteúdos – trabalho de criação do *design* gráfico – comunicam e ensinam sobre determinada temática.

No que se refere à história da ilustração nos livros didáticos, Neto (2013, p. 87) ressalva que:

no histórico dos livros, até os anos 1960, havia poucas figuras no miolo, sendo composto basicamente de textos, cuja variação acontecia apenas na diversidade de fontes tipográficas. Na década de 1970 acontece a expansão do uso de ilustrações e cores nos livros. Na década de 1980, são incluídas as fotografias monocromáticas em meio ao corpo do texto, e ao longo dos anos 1990, essas fotografias ganham cores e alta resolução. Enfim, no início do século XXI as páginas dos LDs se aproximam da nova linguagem digital – com a presença de muitas imagens, blocos de texto e caixas explicativas, simulando o ambiente visual do hipertexto.

Ao folharmos as páginas dos livros da coleção “Expedições Geográficas”, vemos como as imagens se apresentam de modo incisivo, como podemos ver no exemplo abaixo (Figura 26).

Figura 26: Representação de uma dupla de páginas do livro do sexto ano coleção “Expedições Geográficas”.



Fonte: Manual do Professor de Geografia da coleção “Expedições Geográficas” para o sexto ano do Ensino Fundamental, 2015.

Verificamos que esse é um padrão de organização e escrita das obras. Em uma mesma página dos livros didáticos, é possível visualizar diversos elementos gráficos dispostos de forma não linear, com uma multiplicidade de cores e tamanhos. Percebemos, nesses materiais, indicações de diferentes mídias como forma de enriquecer os conteúdos abordados, compatível com o novo perfil de leitores da atualidade, com uma capacidade mais ampliada

para a observação de vários elementos de forma simultânea. As mudanças são, portanto, qualitativas e quantitativas. Algumas páginas são compostas quase que somente por imagens, e com a quase dissolução das formas escritas, como podemos ver na figura 27.

Figura 27: Representação de uma página do livro do sexto ano coleção “Expedições Geográficas”.



Fonte: Manual do Professor de Geografia da coleção “Expedições Geográficas” para o sexto ano do Ensino Fundamental, 2015.

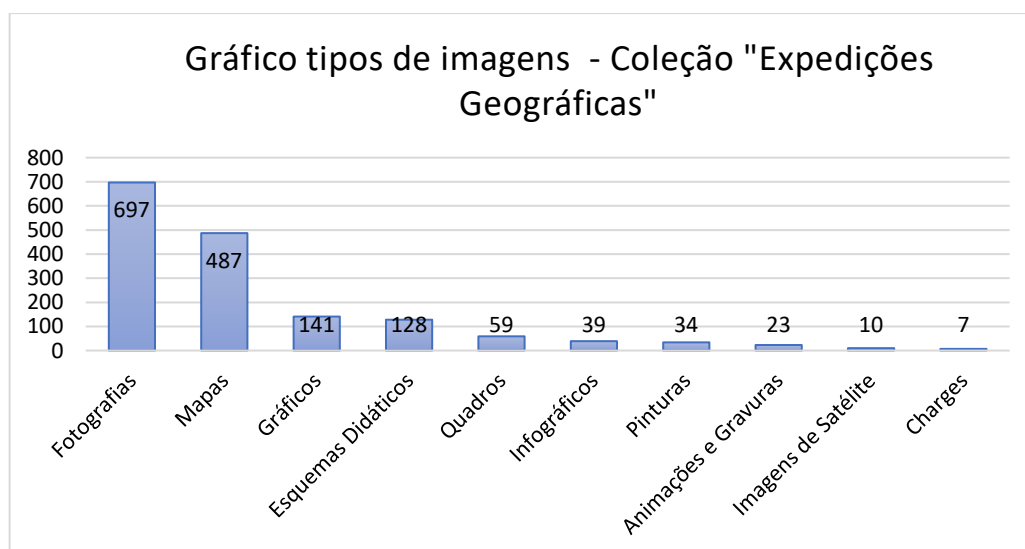
Tomando como referência essas características, resolvemos contabilizar as imagens nas obras para termos uma ideia da presença de imagens no conjunto total da obra. Em um total de 1080 páginas, encontramos mais de 1600 imagens, sendo que mais 70% delas são compostas por fotografias e mapas, como podemos verificar no Quadro 4 e no Gráfico 1.

Quadro 4: Quantidade e tipos de imagens presentes nos livros da coleção “Expedições Geográficas”.

Tipos de Imagens	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total	%
Fotografias	205	161	172	159	697	43%
Mapas	63	141	138	145	487	30%
Gráficos	28	46	34	33	141	9%
Esquemas Didáticos ⁵⁶	86	15	15	12	128	8%
Tabelas	13	18	22	6	59	4%
Infográficos ⁵⁷	10	12	10	8	39	2%
Pinturas	7	10	16	1	34	2%
Animações e Gravuras	16	3	4	0	23	1%
Imagens de Satélite	5	2	2	1	10	1%
Charges	1	2	1	3	7	0%
Total de imagens	434	410	414	367	1625	100%
Total de Páginas	252	268	284	276	1080	

Fonte: ALMEIDA, D. G. (Org.), 2018. In: Manuais dos Professores da Coleção “Expedições Geográficas” (sexto, sétimo, oitavo e nono ano), 2015.

Gráfico 1: Quantidade de imagens, por tipo, presentes na coleção “Expedições Geográficas”.



Fonte: ALMEIDA, D. G. (Org.), 2018. In: Manuais dos Professores da Coleção “Expedições Geográficas” (sexto, sétimo, oitavo e nono ano), 2015.

⁵⁶ Denominamos esquemas didáticos, alguns esboços metodológicos de explicação de algum conceito ou fenômeno, que utilizam de figuras pictóricas, fotografias ou mapas associados a símbolos e textos.

⁵⁷ Apesar de nos livros haverem seções e esquemas específicos denominados infográficos, pensando no conceito do termo, consideramos também como infográficos algumas aberturas de unidades, que apesar de não serem assim denominadas, se assemelham visualmente a estes recursos.

As imagens, nesse conjunto de obras, apresentam funções diversas; complementam, explicam, exemplificam o texto ou uma ideia. Muitas vezes estão ali para ilustrar ou “enfeitar” uma página. Cumprem um sentido e estabelecem formas de interpretações e comunicações. Acredita-se que os leitores, ao se depararem com mais estímulos, são capazes de formular mais inferências cognitivas e são levados a uma maior compreensão dos assuntos descritos. Logicamente que a forma com que estes elementos estão dispostos nas páginas são também importantes, pois essa mistura de textos e imagens, pode proporcionar também redundâncias e dispersões.

Como já discutimos nesse trabalho, essas novas configurações respondem a um contexto social globalizado e marcado pelas produções midiáticas. Concordamos com Tonini e Rouber (2015, p.32) que o livro didático é constituinte de um “cruzamento de cenários: sociedade, contexto escolar, sujeitos, mundo tecido nesta escrita”.

Pensar na forte presença da imagem, não faria sentido sem pensarmos na força do digital e nas características dos alunos contemporâneos. Tonini (2014) defende que os sujeitos da contemporaneidade passam muito tempo em frente ao computador e ao celular, exigindo desses, habilidades diferentes de outras épocas. Essas prerrogativas atuais não substituem o livro no espaço escolar, tão pouco minimizam o seu papel. A autora nos mostra que apesar “do impacto das novas tecnologias, da existência de uma nova sociedade midiática e plural - a qual cria novas condições de aprender - o livro didático permanece na centralidade da prática pedagógica, com seu irresistível desejo de comunicar”. (TONINI, 2014, p. 150).

Estamos vendo novos arranjos visuais dos livros didáticos, novas possibilidades de leitura que rompem com a linearidade e os longos textos do passado. Assim, outros *designs* estão sendo criados: suas páginas conciliam diferentes tipos de textos, de imagens, de quadros, de mapas, de tabelas, de indicações de mídias, de materiais complementares, entre outros. As imagens já não têm mais um papel meramente ilustrativo ou de enfeite.

Consideramos que os recursos imagéticos são importantes para a compreensão e interpretação da Geografia. Provocam experiências de leitura sobre diferentes espaços, por meio do olhar. Segundo Gomes (2012), o “olhar geográfico” é muito mais que uma metáfora ou uma figura de linguagem. É antes de tudo, segundo o autor, “um atributo peculiar e relevante na construção do pensamento geográfico”, o qual ultrapassa a contemplação e a descrição, mais que também analisa a partir de observações.

Gomes (2012, p. 6), ainda defende que existem três noções básicas que deveriam fazer parte da Geografia:

São elas: o ponto de vista, a composição e a exposição. Nessas três categorias a ideias de **ponto de vista**, em geral estamos nos referindo à opinião (...) uma posição (no espaço) (...) a visualidade é dependente da localização e da posição do observador (...) em relação a **composição** (...) se trata de elementos variados e solitários sobre um mesmo plano ou em uma mesma visada, no (a) qual, a posição é fundamental na compreensão do conjunto (...) a **exposição** é um componente espacial fundamental (...) nos ensina que há uma posição de exterioridade naquilo que se coloca em exposição, há uma exibição, algo que se mostra ao olhar (...)

Nesse sentido, pensar em imagens nos remete à dimensão do “olhar”. Para Aumont, (1995, p. 131), ele “(...) define a intencionalidade e a finalidade da visão”. A partir do olho se vê - o entorno, as formas, as cores - a partir de diferentes percepções, assim se formam “visões” e se cria representações, interpretações e imaginários.

Ao retratar sobre os dispositivos técnicos, Belmiro (2000), discorre que estes determinam uma visualidade sem “correspondência direta com os padrões de visualidade do nosso olhar”. Acrescenta, ainda, que a apreensão de imagens a partir de fotografias não corresponde à perspectiva do olho humano. São visões de espaços representados, traduzindo um modo de organização do olhar que, a partir das inovações tecnológicas, cria outras formas de apropriações visuais. Destarte, a autora defende que esta lógica é sempre precária, “porque preza a um conjunto de fatores históricos, sociais e científicos. Dessa forma, a imagem - por sua natureza - é mediática e, portanto, representação” (BELMIRO, 2000, p. 19).

Pensando nessa relação entre imagem e a percepção do “real”, acreditamos que os sentidos e os despertares produzidos pelas imagens são processos individuais. Cada indivíduo lê a partir de sua mundivivência, de sua bagagem, da carga simbólica que ele carrega e tem construída a partir de sua história, de suas emoções, de suas relações e de sua cultura. Muitos alunos estão inclinados a acreditar que as imagens presentes nos livros didáticos representam a “verdade”.

Dizer que uma imagem é “real” nos condiciona a análises ingênuas, no sentido de que tudo que nos é dado a ver pelas imagens é fruto de uma produção, feita em um contexto e por determinados sujeitos. Inseridas nos livros didáticos, os dispositivos imagéticos, traduzem as escolhas, interpretações e objetivos de quem as produzem e as inserem e, quando lidas e utilizadas no momento da aula, provocam diversas apropriações, concebidas – talvez - de forma diferente daquelas de seus idealizadores.

Tonini (2003), ao refletir sobre os recursos imagéticos nos livros didáticos, discute sobre o poder de “moldagem” das nossas “subjetividades” a partir de imagens, construindo uma espécie de “regime de verdades”.

Sobre esse assunto, cabe-nos refletir sobre o sentido de “real” nos processos de ensinar e aprender Geografia. Esta disciplina carrega um forte apelo à criticidade e às dimensões interpretativas das relações que se desenvolvem no espaço geográfico. Ressalta-nos indagar, portanto - tendo como base algumas pesquisas recentes que analisam as diferentes práticas docentes - se o professor de Geografia muitas vezes não transmite a ideia de que existe uma única “verdade” sobre os conteúdos geográficos. Até que ponto esse docente considera as interpretações dos alunos? Como esses professores têm utilizado os recursos imagéticos em suas aulas, aproveitando a riqueza didática que estes possuem? As práticas têm sido coerentes com as novas formas de aprender dos alunos, com fortes apelos pictóricos? Como têm sido relacionados as diversas imagens geográficas com essas formações cotidianas e individuais dos alunos, submetidos a uma grande variedade de imagens?

Atualmente se discute o fato de que muitas escolas – ainda arraigadas em práticas tradicionais – proibirem os alunos de terem contato com seus dispositivos eletrônicos, tais como computadores e smartphones com acesso à *internet*, durante todo o período escolar e/ou em sala de aula. Estas instituições criam normativas com tais interdições, o que nos leva a inferir se ao invés de instaurar proibições incoerentes, não poderíamos utilizar esses dispositivos a favor da aprendizagem. Não seria mais interessante educar seus usos, estabelecer limites, ao invés de proibi-los?

Todas essas questões remetem aos desafios da escola contemporânea em relação à abundância audiovisual. São questões que ainda estão sendo pesquisadas, pensadas e que afetam a formação de professores e o cotidiano escolar. Muitos jovens buscam no universo da tecnologia e da imagem seus principais atrativos para o entretenimento e comunicação e, muitas vezes, se deparam na escola com práticas ainda tradicionais que valorizam demasiadamente o texto escrito. Portanto, não seria esse descompasso um dos motivos do desinteresse e do desgosto dos alunos pelas escolas que tanto vem sendo abordado nas pesquisas contemporâneas?

Acreditamos que a instituição escolar, responsável pela formação e talvez a única fonte de conhecimento de muitos jovens brasileiros, deve ter cuidado para não negligenciar o seu papel de mediação entre os alunos e as tecnologias de informação e comunicação. Pesquisas recentes nos mostram que os aparatos tecnológicos e midiáticos têm centralizado e influenciado muitas práticas e pensamentos do cotidiano, traçando muitos casos de posturas de alienação, “espetacularização” e diversos alheamentos políticos e sociais. Nesse sentido, a escola poderia utilizar esses recursos de forma crítica, mais no sentido de formação de pensamentos autônomos e altruístas, como muitas instituições já tem feito.

A esse respeito, Bittencourt (2009) aponta para uma maior preocupação do campo educacional no tratamento cognitivo da informação transmitida pelas imagens, filmes, fotografias. Para a autora, muitos pesquisadores que se atentam para os documentos imagéticos têm buscado compreender a forma pela qual estas imagens são concebidas; as possibilidades didáticas que elas podem proporcionar e a renovação metodológica das disciplinas escolares, destacando a criação de novas relações com os conhecimentos e o imaginário coletivo e como os alunos compreendem as imagens e suas representações.

Tonini (2013), ao refletir sobre essas novas formas de textualidade e sua incisão nos processos de aprendizado, diz que essas mudanças não se efetivaram somente na criação de novos designs. Segundo a autora:

Essa nova textualidade possibilita exigir dos estudantes outras maneiras de aprender, ao permitir itinerários diversos para leitura das imagens, ou seja, com ou sem articulação com o texto escrito. São práticas que solicitam habilidades mais complexas ao permitir que os estudantes façam escolhas para que seus olhares sejam direcionados – entre imagens/escritos/mapas/tabelas – e, também, podem desencadear autorias ao capacitar o estudante a estabelecer conexões entre estas diversas linguagens para leitura da informação. (TONINI, 2013, p. 32)

Os diversos usos das redes sociais são exemplos interessantes dessas novas formas de interlocuções e textualidades. Elas permitem a seus usuários o compartilhamento de diversas imagens e produções audiovisuais: são filmes, vídeos, jogos, memes⁵⁸, *gifs*⁵⁹, entre outros. Essa gama de dispositivos seduz; é vista principalmente para o entretenimento. Esses recursos têm sido um dos atrativos, fazendo com que muitos jovens passem grande parte de seu dia conectados à *internet*, inclusive a maior parte das interações e relações que estabelecem com o outro se dão no espaço virtual, por meio de mensagens instantâneas via aplicativos de mensagens.

Dentro dessas lógicas, as pessoas não somente compartilham imagens, mas criam suas narrativas pessoais e expressam suas emoções e sentimentos a partir de recursos imagéticos.

⁵⁸ A expressão meme é um termo utilizado por internautas, para descrever um conceito de imagem, vídeos, gifs e outros, para expressar uma ideia, muitas vezes relacionadas ao humor, que se espalha pelas redes sociais via internet.

⁵⁹ GIF (*Graphics Interchange Format* ou *formato de intercâmbio de gráficos*) é um formato de imagem muito usado na internet. Uma de suas características é o intercalamento, que armazena as linhas do desenho fora de ordem. Um tipo particular de GIF, bastante usado nas redes sociais é o chamado GIF animado, composto por várias imagens compactadas em um só arquivo. Essas características dão movimento a imagem, enfeitam sites e são compartilhadas via mensagens em redes sociais ou aplicativos de telefones móveis para expressarem uma ideia, muitas com caráter humorístico. (TECHTUDO, 2018. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/04/o-que-e-gif.html>> Acessado em março de 2018.

A tecnologia digital se associa às diferentes mídias e propaga imagens. A mídia e a hipermídia movimentam as imagens, fazendo-as transitar entre diferentes artefatos. As representações imagéticas com seus sons, fotos, letras, cores, movimentos estão nas propagandas e demais conteúdos da televisão, nos filmes do cinema, nas ondas sonoras do rádio, nos jornais e revistas e nas inúmeras páginas da *internet*.

Não podemos esquecer que as imagens são testemunhas de uma geograficidade construída socialmente. O testemunho imagético responde a um local, a um momento político e econômico; são evidências históricas.

Na maioria das escolas públicas brasileiras, concordando com Bittencourt (2001), o livro didático é uma alternativa na leitura de imagens, quando nestas instituições não há projetores de imagens, computadores e reprodutores de vídeo. Portanto, esses livros, quer pela imposição das políticas, quer pelas concepções ideológicas de seus autores, quer pelo apelo mercadológico, têm sido a principal fonte de leitura imagética nas escolas públicas e têm buscado se fazer leitor de imagens.

De fato, temos nos deparado com modos representacionais e comunicacionais diversos, elementos que dão materialidade a um texto que, como já abordamos, não se refere somente às imagens, mas a um conjunto de organizações e movimentos imagéticos.

Pensando nesses recursos nos livros didáticos, as imagens não apenas enfeitam e ilustram, também são uma forma de leitura propriamente dita considerando que o processo de ler nunca é passivo. A esse respeito, Tonini (2013, p. 181) - pensando nos livros didáticos de Geografia - argumenta:

mesmo que algumas imagens ainda permanecem no livro apenas para exercerem funções de ilustração, fazerem o papel apenas de descanso visual, elas não podem ser silenciadas, elas são sempre textos visuais que direcionam para leituras do espaço geográfico a partir de significados ali inscritos.

As imagens fazem parte da história dos livros didáticos, também contam essa história, nos evidenciam suas alterações. O próprio PNLD tem se atentado para a importância da imagem nos livros no processo educativo. No Guia do Livro Didático de Geografia, nas páginas que abordam os critérios avaliados nas obras, é discutido que “foram analisadas as imagens e ilustrações e a linguagem cartográfica e, em particular, se estas possibilitam a articulação entre os conteúdos e exploram as várias funções que as imagens e os mapas podem exercer no processo educativo” (BRASIL, 2018, p. 32).

O Guia do PNLD também aborda sobre a “cultura digital” e sua relação com a imagem:

As culturas digitais ganham força nas coleções do PNLD 2017, permeando todos os conteúdos, de todos os livros avaliados. Os livros apresentam uma multiplicidade de imagens, de figuras, de gráficos adequados à faixa etária, com linguagem visual atrativa. Em algumas Coleções os documentos digitais são acessados diretamente pelo professor através do Manual do Professor Multimídia (BRASIL, 2018, p. 38).

Reproduzimos abaixo, o quadro contendo os itens que se referem às imagens no processo avaliativo do PNLD/2017, constantes na ficha de avaliação de Geografia:

Quadro 5: Reprodução dos itens constantes na Ficha de Avaliação dos Livros de Geografia que tratam sobre a imagem.

28. São claras, precisas e de fácil compreensão e dialogam com o texto?
29. Os mapas são construídos de forma clara contendo todos os elementos cartográficos?
30. A escala é utilizada corretamente para representar os fenômenos tratados?
31. As legendas dos mapas e demais ilustrações são adequadas e claras, sem excesso de informações a serem identificadas?
32. As ilustrações são acompanhadas dos respectivos créditos e locais onde são encontradas?
33. As ilustrações produzem adequadamente a diversidade étnica da população brasileira e dos povos de outras nações do mundo e a pluralidade social e cultural são trazidas sem expressar, induzir ou reforçar preconceitos e estereótipos?
34. Gráficos e tabelas e mapas fazem referência às fontes e datas e possuem títulos? Indica-se corretamente a autoria dos mapas?

Fonte: ALMEIDA, D. G. (Org.), 2018. In: Guia do Livro didático de Geografia, 2018.

Por meio das análises visuais, sejam elas fotografias, animações, filmes, vídeos, infográficos e outros, podemos fazer vários questionamentos e interpretações. Esses recursos são como documentos visuais que representam o espaço, o ser humano, as mudanças e permanências, as aproximações e as diferenças.

Esse recente contexto de intensa movimentação imagética é complexo e plural também para o universo educacional. As imagens são testemunhas, silenciosas ou não, de diversas subjetivações e intenções. Este cenário pode trazer implicações diversas para a vida de nossos jovens, positivas ou negativas. Afinal, pode não ser fácil conviver em um mundo tão multifacetado, com tantas informações e imagens bem como, se reconhecer e se situar individualmente em um mundo de tantas representações, narrativas e tantos pontos de vistas.

Não podemos esquecer que estas inquições constroem, igualmente o espaço geográfico contemporâneo. A Geografia não pode se desvencilhar desses discursos, bem como de seus materiais didáticos. Assim como novas linguagens surgem para explicar esses

novos fenômenos, novas linguagens devem procurar interpretá-los, são novas leituras da realidade. Concordando com Chartier (2002, p. 54), as “imagens devem ser relacionadas à rede contraditória das utilizações que as constitui historicamente”.

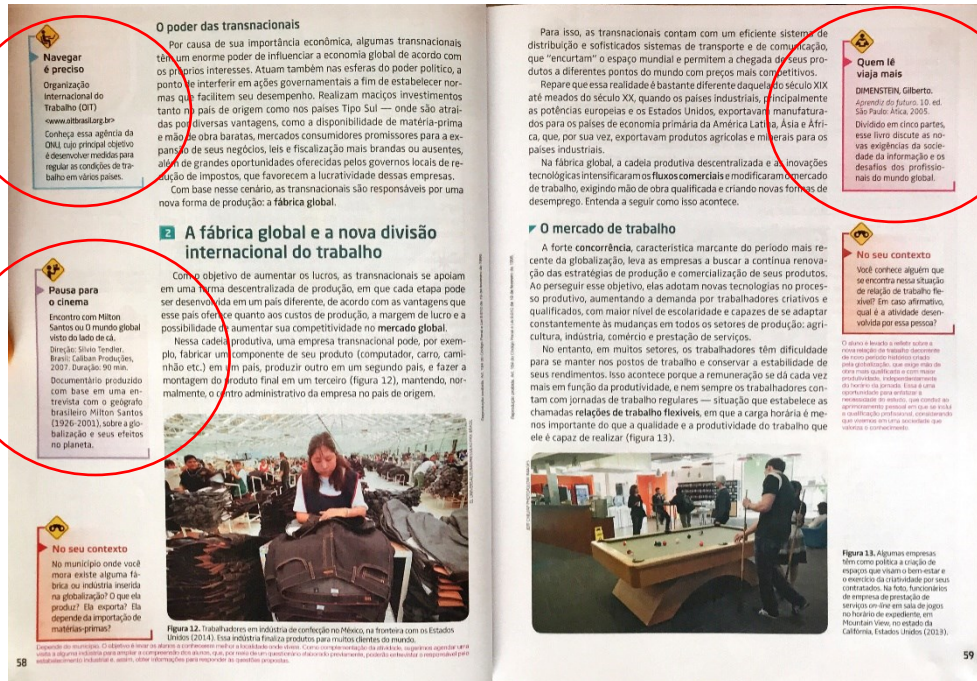
Os encontros entre os livros didáticos de Geografia e as mídias

Silva (2015), ao argumentar sobre as novas formas de leitura e conhecimentos nos livros didático digitais, nos diz o seguinte:

Em nossa leitura perceptiva, nos vemos diante de uma porta para fora, numa decisão de sair e entrar como num outro cômodo de uma mesma casa, e ao mesmo tempo sente-se como se houvesse um mar ou um rio entre um ambiente que está aqui, e outro que precisa de uma ponte para chegar (SILVA, 2015, p. 16)

A citação do autor, mesmo em se tratando de objetos digitais, nos traz algumas reflexões pertinentes para pensarmos os livros didáticos impressos de Geografia. Estes, a exemplo da coleção “Expedições Geográficas”, disponibilizam para professores e alunos, diálogos com diferentes mídias. Muitas vezes a mídia está dentro do livro, representada por textos, propagandas e diversificadas imagens, como podemos ver na Figura 28.

Figura 29: Representação de uma dupla de páginas do livro do nono ano coleção “Expedições Geográficas”, com todas as seções multimídias do livro impresso.



Fonte: ALMEIDA, D. G. (Org.), 2018. In: Manual do Professor de Geografia da coleção “Expedições Geográficas” para o nono ano do Ensino Fundamental, 2015.

O autor Sérgio Adas, durante a entrevista, nos fala a respeito desse assunto:

Os ícones, em nossa obra, remetem a conteúdos e objetos educacionais de aprendizagem, simulações, jogos, infográficos animados, mapas interativos, sugestões de livros, sites. Fazer isso é muito trabalhoso. Fazemos porque acreditamos que é importante, porque muitas vezes falta espaço na página para inserir uma indicação. O livro didático não é o único recurso, pensamos em remeter o aluno a sites institucionais de qualidade, em que ele possa se aprofundar mais sobre os assuntos.

O Guia do Livro Didático de Geografia/2017 também relata sobre esses diálogos do livro didático com os recursos midiáticos:

Nesta edição do PNLD [2017], as Coleções avançam na utilização de múltiplos gêneros textuais e de linguagens, incluindo textos jornalísticos de mídias impressas e digitais; histórias em quadrinhos, humor gráfico (cartoons, fanzines, charges, tirinhas), músicas, literatura de cordel, pinturas, filmes, vídeos abertos que circulam na web, dentre outros recursos multimodais, enriquecendo não somente a forma de tratamento dos conteúdos geográficos, bem como os temas tratados, aproximando-os do público infanto-juvenil. Alguns temas considerados complexos na Geografia, a exemplo das migrações internacionais contemporâneas, são mais acessíveis e chamam mais a atenção dos adolescentes quando esses recursos são utilizados como ponto de partida para o seu estudo, pois, como muitos teóricos já vem nos ensinando, “vivemos em uma sociedade imagética” (BRASIL, 2018)

Fizemos uma análise da presença das mídias e de outros produtos culturais nos quatro livros didáticos da coleção “Expedições Geográficas” e verificamos que há uma presença considerável, como podemos verificar na tabela 9.

Tabela 4: Quantidade de indicações de mídias nas quatro obras da coleção “Expedições Geográficas”.

Indicações de Mídias	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total	%
Indicações de sites da internet	29	37	32	21	119	37%
Indicações de obras impressas	28	33	20	29	110	34%
Indicações de filmes e documentários	14	17	26	39	96	29%
Total de Indicações de Mídias	71	87	78	89	325	100%
Total de páginas	252	268	284	276	1080	

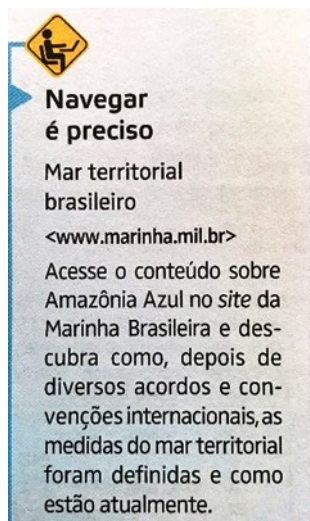
Fonte: ALMEIDA, D. G. (Org.), 2018. In: Manuais do Professor de Geografia da coleção “Expedições Geográficas” dos quatro anos do Ensino Fundamental, 2015.

Quantificamos as indicações midiáticas das páginas das obras para termos uma noção sobre a importância dada a esses elementos externos ao livro e pudemos constatar a existência de inúmeros ambientes virtuais, obras impressas e filmes que dialogam com os conteúdos geográficos.

Essas indicações aparecem como “janelas” ou quadros, geralmente nas laterais das páginas dos livros didáticos, com as sugestões de mídias seguidas de um pequeno texto, informando sobre o conteúdo e o modo de representação a serem visualizados nas mesmas.

A janela “navegar é preciso” (Figura 30) recomendando sites da *internet* para que o aluno aprofunde sobre os assuntos estudados durante os percursos, indicando conteúdos extras de vídeos de animação, de sites geográficos, de institutos, de Ongs, de sites do governo, de museus virtuais, de ilustrações, de textos explicativos, entre outros. Os sites se constituem como tipo de recurso mais indicado nos livros, totalizando 119 indicações.

Figura 30: Representação da seção “Navegar é preciso” no livro do oitavo ano coleção “Expedições Geográficas”.



Fonte: Manual do Professor de Geografia da coleção “Expedições Geográficas” para o oitavo ano do Ensino Fundamental, 2015.

Outra forma de diálogo é a janela “Quem lê viaja mais” (Figura 31), que indica livros impressos, 110 indicações no total. São obras diversas, incluindo as de cunho mais científico em diferentes áreas, livros de Geografia, obras literárias, literatura infanto-juvenil e outros.

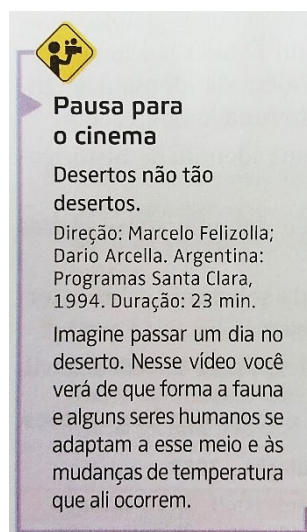
Figura 31: Representação da seção “Quem lê viaja mais” no livro do oitavo ano coleção “Expedições Geográficas”.



Fonte: Manual do Professor de Geografia da coleção “Expedições Geográficas” para o oitavo ano do Ensino Fundamental, 2015.

Os livros didáticos, da mesma maneira, procuram dialogar com o cinema, sugerindo diferentes filmes e documentários que apresentam alguma relação com os assuntos abordados nos percursos. No quadro “Pausa para o cinema” (Figura 32), encontramos 96 indicações cinematográficas nos quatro livros.

Figura 32: Representação da seção “Pausa para o cinema” no livro do oitavo ano coleção “Expedições Geográficas”.



Fonte: Manual do Professor de Geografia da coleção “Expedições Geográficas” para o oitavo ano do Ensino Fundamental, 2015.

Ao final dos percursos, há leituras complementares; um exemplo é o recurso “Estações” que apresenta textos de revistas, jornais, livros e sites. Como já vimos, dividem-se em quatro tipos: “Estação Socioambiental” (temas sociais e ambientais), “Estação Histórica” (aspectos históricos), “Estação Cidadania” (reflexões sobre problemas ligados à realidade) e “Estação Ciências” (temas ligados ao papel das ciência, tecnologia e inovação). Os recursos “Outras Rotas” (que apresenta lugares diferentes) e “Encontros” (que mostra aspectos culturais de povos, etnias e personagens) também se utilizam de textos de outras fontes midiáticas (Figura 33).

Figura 33: Representação de uma dupla de páginas representando as seções “Estação Cidadania” e “Outras rotas” no livro do nono ano coleção “Expedições Geográficas”.



Fonte: Manual do Professor de Geografia da coleção “Expedições Geográficas” para o nono ano do Ensino Fundamental, 2015.

A prevalência desses textos complementares, com temas precisos e característicos, conectados de alguma forma aos conteúdos estudados nos percursos, em sua maioria são retirados de páginas da internet (56%); outros são textos extraídos de obras impressas (44%). Apesar de muitos deles serem retirados de fontes jornalísticas, tais como sites jornalísticos e revistas, na maioria não veiculam notícias. Encontramos somente 15 escritos nesse sentido; grande parte é constituída por explicações sobre aspectos “curiosos” sobre um lugar, um fato ou uma cultura.

Percebemos que a hipermídia se mostra soberana, contudo, os impressos continuam ocupando seu “lugar”, também expressivo. Nesse sentido, concordamos com Guimarães e Diniz (2016, p. 138), quando refletem que “os impressos adquirem enorme importância na sociedade contemporânea, especialmente em relação à ideia supostamente construída sobre a credibilidade do conteúdo veiculado”. Devido a efemeridade da *web*, as obras impressas parecem trazer mais segurança, mais cientificidade e confiabilidade aos fenômenos estudados.

As discussões sobre esses encontros com as mídias, nos levam a pensar que estas penetram cada vez mais no universo da educação escolar. O livro didático não é o único material de ensino, outros espaços fazem parte da educação dos estudantes. Os alunos adentram nesse mundo midiático, continuamente acessando a hipermídia, e esse mundo

irrompe constantemente em seus cotidianos; essa relação é um ir e vir ininterrupto. Parece-nos que os livros didáticos atentaram para essa realidade: a escola contemporânea comporta o mundo e assim devem ser seus materiais didáticos.

As “janelas” do livro, ao direcionarem o leitor para a hipermídia e para o hipertexto, proporcionam a transformação do leitor em leitor-navegador- espectador. Esse último, ao ter contato com outros espaços, dependendo de sua imersão e curiosidade, pode acessar diferentes *links* da rede virtual, tendo contato com conteúdos e recursos. São construídos, assim, novos caminhos para o conhecimento, externos ao livro didático.

Sabemos que, durante muito tempo, as obras didáticas legitimam os conhecimentos ali presentes como verdades únicas, presas às páginas do livro. Eles ainda legitimam certo poder e ideologias já que são feitas escolhas pelo quê e como abordar. Entretanto, esses diálogos com as mídias “desterritorializam” o saber, permitem, aos alunos, expandirem-no para diferentes direções.

É certo que nem todas as indicações são utilizadas pelos alunos. A apropriação do que o livro didático propõe é um outro fato que merece ser pesquisado. Os conteúdos são recebidos, afirmados, negados, produzidos, (re)significados. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental, cabendo indagar: como os docentes de Geografia têm feito uso dessas indicações externas? As sugestões de diferentes artefatos midiáticos são utilizadas pelos professores durante as práticas pedagógicas? Ou o livro tem sido explorado ainda somente no limite das páginas impressas? São questões que não podemos responder no escopo desse trabalho. Podemos aqui apenas registrar a compreensão dos autores entrevistados. Sérgio Adas, ao referir-se à coleção “Expedições Geográficas”, emite uma opinião a esse respeito:

Alguns estudantes e professores utilizam tudo o que é proposto no livro. Mas não são todos. Todos esses materiais complementares são fundamentais para o aluno de hoje, mais creio que ainda são subutilizados (SÉRGIO ADAS, 2018).

O livro didático quando bem utilizado e conectado a outros artefatos tecnológicos, pode trazer novas inspirações para os professores e alunos, maior variedade de informações. Os recursos audiovisuais podem instigar discussões e interpretações sobre os conteúdos abordados em sala de aula, podendo trazer inovação, atualização e sistematização de informações e de metodologias.

Acreditamos que esses encontros entre as mídias e o livro didático, concordando com Ralejo (2015), é um processo de disputas e negociações entre autores e editores para transformar conhecimentos de origens diferentes (acadêmico e social) em conhecimento

escolar. Existe, portanto, de um lado uma imposição de leitura e, por outro, a liberdade do leitor em seu processo de apropriação do texto, do livro didático como um todo.

Nesses mecanismos de encontros, disputas e negociações, entram em jogo questões mercadológicas – já que o livro precisa ser aceito e atrativo para a venda. Também, estão em jogo nesse mecanismo, negociações entre o tradicional e o contemporâneo. Os livros seguem ainda uma cadeia de tradições que prezam por certas ideologias e estilos e uma certa hierarquização e cronologia dos conteúdos. Entretanto, têm buscado dialogar com outras demandas, respondendo às políticas públicas oficiais, aos novos perfis de alunos e aos produtos tecnológicos.

Os autores, editores e agentes públicos também buscam vencer o crescente desinteresse dos alunos. Dessa forma, criam composições que exploram uma linguagem mais simples e lúdica, mais próxima dos estudantes. Assim estabelecem maiores conexões com os recursos da atualidade e com o universo discente, explorando também jogos, vídeos, músicas, filmes e outros.

A escrita nos livros didáticos se renova constantemente. Concordando com Chartier (2002, p. 44), são “composições de narrativas que multiplica digressões (...) frouxa associações de palavras, ideias ou temas, é moldada não por coações retóricas eruditas, mas pela liberdade de trocas orais e conversação”.

As obras didáticas vêm se utilizando de novas narrativas, discursos e artefatos tecnológicos, mais condizentes com as experiências sociais dos jovens. O Guia do Livro Didático de Geografia/2017 discute sobre alguns desafios de aproximação da Geografia aos meios midiáticos:

O desafio é imenso, e apesar de as Coleções terem apresentado sensível avanço no sentido de aproximar a realidade do estudante aos seus conhecimentos com o mundo, permanece o questionamento de que se essa aproximação é suficiente para realidades que têm pouco ou nenhum acesso à informação e aos meios midiáticos (como acesso a jornais, internet.). Afinal, falar da estrutura de redes que ligam os territórios fica complicado se há ainda muito isolamento em comunidades e escolas. Essas redes diversas, convergentes nessa realidade, precisam continuamente ser expressas, afim de que os estudantes possam perceber que sua realidade, por mais distinta que seja de outros territórios, tem uma estreita relação com as demais. (BRASIL, 2018, p. 59)

Não podemos pensar, ingenuamente, que esses mecanismos de interações com as mídias sozinhos bastem. Se houver melhoria das estruturas das escolas e melhor capacitação docente, estes diálogos não passarão de simples “estampas” e objetos decorativos nos livros didáticos. Essas conexões também têm de ser pensadas de forma estratégica, enriquecedora, e não

somente uma resposta às políticas públicas e uma tentativa de disfarçar o “tradicionalismo didático” dos livros.

Percebemos que os livros da coleção EG dialogam necessariamente com os conteúdos da *internet* - um instrumento democrático, mas que veicula diferentes tipos e fontes de informação. As indicações dessas mídias virtuais no livro didático, são formas de seleção de conteúdos da rede, mais coerentes com os conhecimentos escolares, já que foram submetidos ao crivo dos autores e avaliadores. O pequeno texto informativo abaixo dos *links* é importante para orientar professores e alunos sobre os principais aspectos que poderão ser observados naquela página.

Dessa forma, esses recursos abrem portas para que os professores possam trabalhar de diferentes formas os conteúdos e para que os alunos possam explorar outras linguagens e outras formas de explicação dos conteúdos Geográficos.

Não podemos deixar de mencionar aqui, a importância dos vídeos e filmes para o ensino de Geografia. A janela “Pausa para o cinema” nos traz algumas reflexões sobre esses recursos. Tal como as imagens estáticas fazem parte do cotidiano e imaginário dos alunos, as imagens em movimento também fazem. Por ter essa capacidade de relacionar diferentes linguagens, de forma simultânea, os filmes têm grande capacidade de desenvolver aprendizagens, ao mesmo tempo em que estabelecem relação complexa com elas. Eles mostram fatos, atitudes e ideologias, contam histórias de diferentes espaços e tempos, trazem elementos para a reflexão.

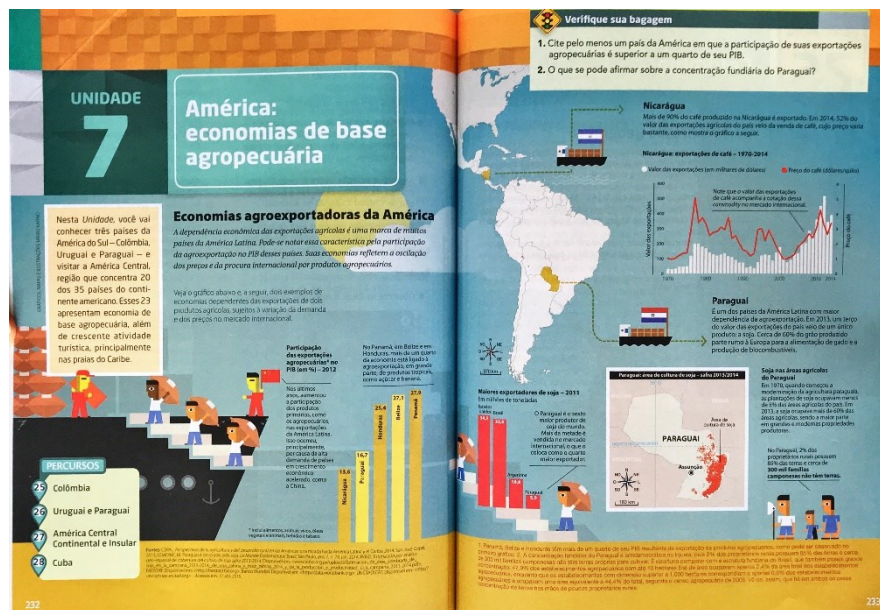
A utilização desses recursos no campo da disciplina Geografia pode ser enriquecedora, na medida em que traz inúmeros elementos para a compreensão de diferentes relações estabelecidas no espaço/tempo. A apropriação didática dos filmes, documentários e afins está mais no sentido de formar opiniões, estimular a observação crítica, momento em que os alunos irão formular suas próprias conclusões e interpretações de forma orientada.

Os filmes podem trazer elementos diversos, não somente em suas histórias e enredos, mas na forma com que são criadas as cenas, as cores, as fotografias, as falas, os comportamentos. Enfim, são estratégias de variada riqueza que podem ser exploradas durante as aulas de forma a despertar nos alunos novas habilidades e capacidades, inclusive de produzir seus próprios filmes e outros processos criativos.

A associação do livro didático com as mídias nos indica que existe uma nova relação da sociedade com estes objetos. Nesse momento em que o saber técnico é ampliado, o desafio é expandir também o repertório audiovisual e imagético nas experiências pedagógicas para tornar possível construir sujeitos capazes de fazer apropriações críticas e criativas.

Textualidades e multimodalidade em livros didáticos de Geografia: a “metáfora” do hipertexto

Figura 34: Abertura de Unidade no Manual do Professor do oitavo ano da coleção “Expedições Geográficas”.



Fonte: Manual do Professor de Geografia da coleção “Expedições Geográficas” para o oitavo ano do Ensino Fundamental, 2015.

Começamos este tópico com a imagem da abertura de uma unidade de um dos livros da coleção “Expedições Geográficas”. A configuração dessas páginas, a disposição e a sobreposição das figuras, dos textos, dos mapas, das formas e dos tamanhos, a mistura de texturas e cores, a turbidez e a transparência, são características que se assemelham a uma tela de computador, a uma página da hipermídia, a um hipertexto.

Não nos ateremos neste momento ao conceito de hipertexto, pois já o fizemos. Nosso objetivo neste tópico é fazer análises sobre os *layouts* das páginas dos livros e a sua multimodalidade imagética. No caso dessas páginas impressas – a exemplo da abertura - não há *links* nem *hyperlinks* dos hipertextos, mas a ideia de associação entre diferentes elementos, que nos faz captar simultaneamente diferentes informações, sem aquela linearidade textual “tradicional”.

O leitor pode iniciar a leitura do ponto que desejar, não existe um caminho padrão a ser seguido. É como se o texto já nos trouxesse elementos necessários para a compreensão da informação, formando um todo visual o qual nos permite criar um entendimento sobre a

principal ideia da unidade. Essas características nos fazem associar o hipertexto à mente humana. Afinal, não produzimos mentalmente de forma a linear diversas informações visuais?

Nesse sentido concordamos com Koch (2002, p. 61):

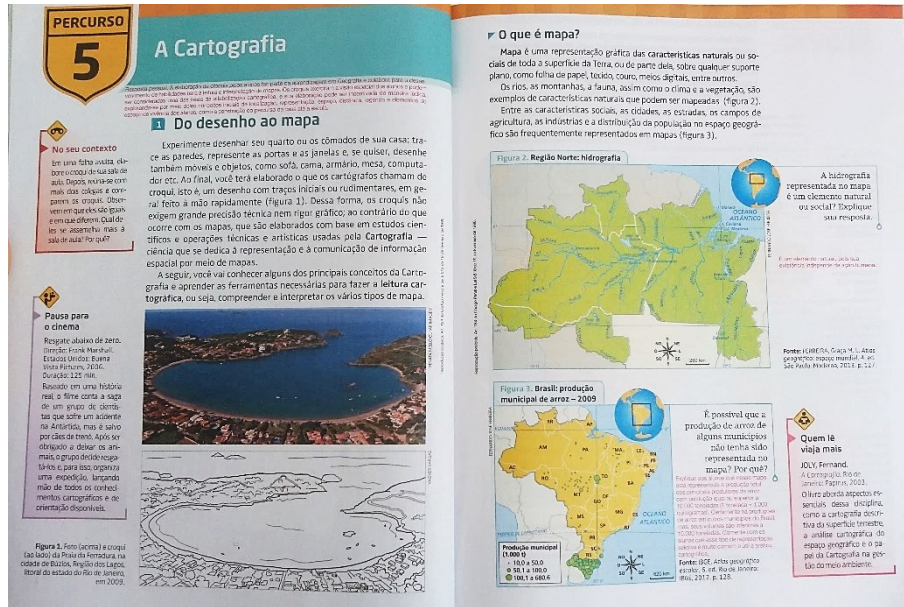
Todo texto é plurilinear, na sua construção, poder-se-ia afirmar que – pelo menos no ponto de vista da recepção - todo texto é um hipertexto. Nos textos acadêmicos, povoados de referências, citações, notas de rodapé ou de final de capítulo. Temos aqui um hipertexto, em que as chamadas para as notas ou as referências feitas no corpo do trabalho funcionam como links. O leitor poderá, por exemplo, ler o texto de maneira contínua e só consultar as notas após essa leitura; consultar apenas as que mais lhe interessarem ou mesmo não ler nenhuma (KOCH, 2002, p.61).

Um desenho, um esquema, ou uma fotografia está associada a caixas de textos, gráficos, mapas, indicações de mídias, atividades, símbolos e outros. São múltiplas “janelas” de informações e linguagens. Concordando com Silva (2003, p. 14) sobre os novos formatos das páginas dos livros didáticos:

Ainda que esses textos sejam produzidos por meio da escrita, o que recoloca a importâncias do seu domínio (da escrita) num mundo que, até recentemente, tendia a hegemonia das imagens da televisão, eles se representam dentro de um suporte específico (a tela do computador) e adquirem configurações únicas, permitindo por exemplo, as ações de interatividade por parte do leitor e as múltiplas possibilidades de leitura de trajetos de leitura pelas janelas do hipertexto. (SILVA, 2003, p. 14),

Nas páginas exemplificadas abaixo (Figura 35), temos texto, imagens, mapas e “janelas” laterais indicando um filme, um livro e outra estabelecendo relação do assunto com o contexto do aluno. O leitor, nesse caso, não necessita acompanhar a sequência, nem se aprofundar em todos os elementos das páginas; as janelas podem ser verificadas ou não, assim como os outros elementos visuais. Existe um sentido de complementariedade, porém não uma conexão obrigatória a comprometer o entendimento do assunto principal.

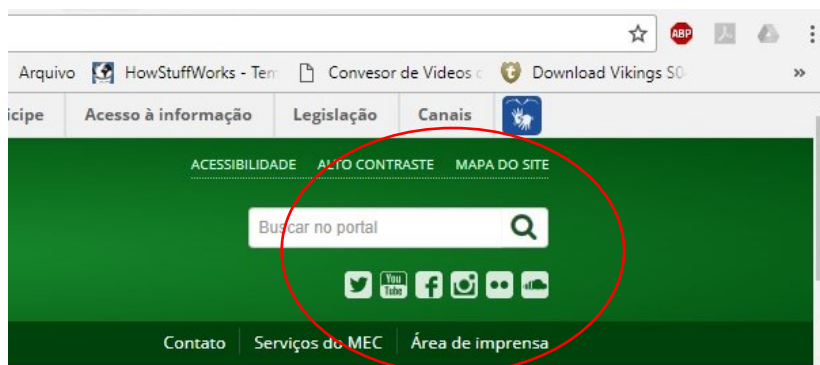
Figura 35: Representação de uma dupla de páginas no Manual do Professor do oitavo ano da coleção “Expedições Geográficas”.



Fonte: Manual do Professor de Geografia da coleção “Expedições Geográficas” para o oitavo ano do Ensino Fundamental, 2015.

Os *links* no hipertexto são fundamentais para a conexão de diferentes recursos multimodais a serem destacados na página da *internet*: sublinhados, com fontes e tamanhos discrepantes ou preenchidos com cores diferentes. Muitos deles não se efetivam a partir de texto escrito, mas podem ser também gráficos, construídos a partir de um ícone (*links* não verbais). Funcionam como chaves em que clicamos e somos direcionados para outra página específica e ligada ao ícone. A figura abaixo (Figura 36) nos exemplifica esses tipos de links da *web*:

Figura 36: Fotografia que exemplifica um espaço em site da internet com *links* icônicos.



Fonte: ALMEIDA, D. G. (Org.), 2018. In: Site do Ministério da Educação, 2018.

Os livros da coleção EG, ao criarem janelas de informações complementares, que aprofundam os assuntos, tais como: “Quem lê viaja mais”, “Pausa para o cinema”, “No seu contexto” e outros, estabelecem uma identificação gráfica para cada um desses recursos, como se em suas páginas apresentassem, também, *links* gráficos (símbolos em formato de placas de trânsito) que permitem aos leitores se deslocarem do texto para as janelas complementares.

A janela de glossário, que fornece o significado de diversos termos presentes no texto principal, não se utiliza de representação nominal; é representado por um símbolo – assemelhando-se a um *link* gráfico. As palavras constantes no corpo do texto, as quais são conceituadas na janela de glossário, vem destacadas pela cor laranja, assemelhando-se a um *link* ligado a tal janela. Esses recursos permitem que o leitor se direcione para outras fontes de leituras, “*linkados*” e complementares ao texto principal (Figura 37).

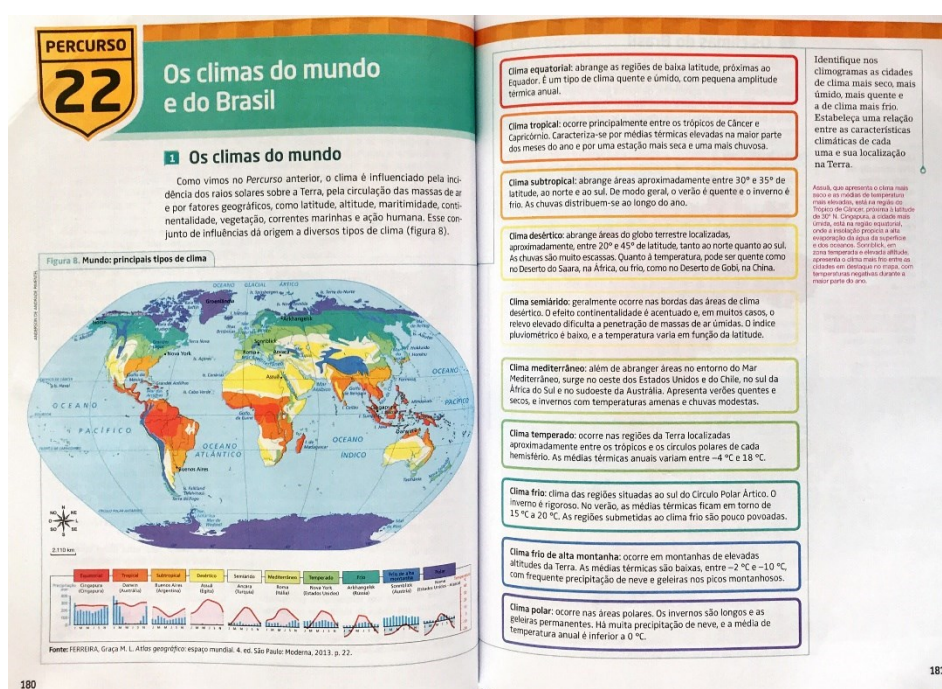
Figura 37: Representação de uma página contendo a seção Glossário, no livro do sexto ano da coleção “Expedições Geográficas”.



Fonte: ALMEIDA, D. G. (Org.), 2018. In: Manual do Professor de Geografia da coleção “Expedições Geográficas” para o sexto ano do Ensino Fundamental, 2015.

Outro conjunto visual e textual, presente em algumas páginas dos livros “Expedições Geográficas”, interage mapas, gráficos, textos e cores (Figura 38). Uma forma que conecta o espaço com suas características, estas últimas especificadas em quadros, em cores diferentes que legendam/rotulam, como se o aluno clicasse no espaço e descobrisse algumas informações sobre ele.

Figura 38: Representação de uma dupla de página com um esquema didático que reuni textos, mapas, gráficos, setas e cores (livro do sexto ano da coleção “Expedições Geográficas”).



Fonte: Manual do Professor de Geografia da coleção “Expedições Geográficas” para o sexto ano do Ensino Fundamental, 2015.

Os recursos citados são marcas intertextuais, multimodais dos livros didáticos analisados; suas marcações icônicas dão pistas e sinalizam para o leitor, outros espaços e outras leituras. A metáfora do “percurso” nos permite a visualização de um trajeto, porém em um ir e vir constantes.

Como já discutimos, essa mescla de elementos apontam inferências no desenvolvimento de habilidades de leitura; significa mudanças técnicas do ato de ler e transposição didática dos conteúdos escolares, condizentes com os leitores contemporâneos. Assim, esses formatos nos mostram uma nova relação com a informação, mais imagética, mais dinâmica e com múltiplas conectividades. Dificilmente o texto aparece sozinho nesses livros didáticos.

As possibilidades visuais dessas obras advêm de recursos do meio eletrônico. Lévy (2000) faz referência à digitalização e à virtualização do texto e do saber, dizendo que nossa vida social está articulada às informações e aos conhecimentos digitais. Essas novas relações são denominadas pelo autor como cibercultura⁶⁰, uma “sinergia dos saberes” constituídas no ciberespaço (p. 130).

Os hipertextos são configurações híbridas que têm relação direta com este modo de operação da cibercultura, em que diversos pontos se entrecruzam a partir de diferentes suportes midiáticos. Dessa forma são criados, na *internet*, ambientes de leitura, replicados no livro didático, não como um hipertexto, propriamente dito - já que este precisa da hipermídia-, mas como uma “imitação”, uma “metáfora” ou uma reprodução visual desta.

Segundo Lévy (2000), é como se o texto quisesse dobrar, redobrar, dividir, colar, ser infinitamente aberto e móvel. No caso dos livros didáticos, forma-se um “plano hipertextual” ou um “plano multimodal”.

O hipertexto é eminentemente virtual, o que não o é a página do livro impresso, mas mudou a forma de representar o texto e as formas de leitura, nos fazendo adquirir novas habilidades cognitivas e anímicas. Os autores e as editoras de livros didáticos entenderam essas novas construções e têm aspirado por novos modelos de leitura e escrita dos materiais impressos.

Muitos estudos recentes atentam para a análise dos hipertextos e modos como estes fazem emergir uma apreensão de sentidos a partir de diferentes recursos visuais. Levy (2000) discute que o hipertexto pode ser entendido fora do ambiente computacional, uma vez que um dos seus atributos é essa capacidade de aglutinar diversas linguagens. Coscarelli (2006) também amplia a noção de hipertexto mostrando que os textos impressos, como seus diferentes elementos, também podem ter similitudes com essa modalidade. Para a autora, todo “texto é um hipertexto e toda leitura é um processo hipertextual” (COSCARRELLI, 2009). São muitos os elementos que podem se misturar no texto impresso:

títulos, subtítulos, índices, pé de página, as redes causais, as cadeias referenciais (...) notas de rodapé, citações, referências, ícones, palavras em negrito ou grifadas, referências a outros textos e vozes, além de ícones, entre outras convenções para indicar links no texto digital (COSCARRELLI, 2009, p. 549).

⁶⁰ Novos modos de relações humanas, abrangendo todos os recantos, agrupamentos e culturas locais. Um grupo humano qualquer só se interessa em constituir-se como comunidade virtual para aproximar-se do ideal do coletivo inteligente, mais imaginativo, mais rápido, mais capaz de aprender e inventar do que um coletivo gerenciado. O ciberespaço talvez não seja mais do que o indispensável desvio técnico para atingir a inteligência coletiva (Lévy, 2000, p. 130).

Podemos dizer – portanto, a partir dessas colocações – que essa dissertação se configura como um hipertexto?

De fato, o texto que dá forma ao presente estudo apresenta diversos elementos, mas é dotado de certa linearidade de leitura e de organização dos temas. Nesse aspecto, não concordamos com a autora sobre o fato de que todo texto seja um hipertexto, pois a não-linearidade é característica fundamental de um hipertexto, assim como a virtualidade, a interatividade, a simultaneidade. A hipertextualidade faz rupturas, é conectada e multacentralizada.

É importante considerarmos que a simples sobreposição de imagens sem significados ou objetivos de complementariedade e a redundância não configuram um hipertexto. As informações e recursos visuais devem complementar-se, comunicar-se coerentemente para gerar uma riqueza informacional. Há, logo, uma forma de fazer o hipertexto, uma intenção na mensagem que como vimos está a cargo dos *designers* e diagramadores. Para atribuírem expressividade visual a esse conjunto de palavras, é necessário fazer escolhas para a criação de um *layout* criativo. Apesar de muitas imagens dos livros da coleção “Expedições Geográficas” cumprirem a missão de ilustrar o texto escrito, vê-se que, de uma forma geral, há uma preocupação por parte dos autores em formar estratégias visuais para instigar uma aprendizagem mais significativa.

Coscarelli (2005, 2007) realizou uma pesquisa sobre leitura de hipertextos, constatando que:

A leitura da versão hipertextual (texto digital subdividido em pequenas partes com links e menu para navegação) não gera melhores resultados que a leitura do mesmo texto em formato contínuo (texto “corrido” em que todas as partes são apresentadas em parágrafos consecutivos). Apenas no caso da localização de informação explícita há uma pequena vantagem para o formato de apresentação hipertextual. Ou seja, essa pesquisa nos mostrou que, quando os sujeitos são leitores maduros e familiarizados com a tecnologia, a leitura em formato hipertextual não gera uma compreensão do texto qualitativamente diferente daquela que resulta da leitura do mesmo texto em formato contínuo (COSCARRELLI, 2009, p. 551).

A autora ainda compara seus estudos a algumas pesquisas de autores como (LANDOW, 1992; SNYDER, 1996; XAVIER, 2007; RAMAL, 2002), que demonstram conclusões diferentes. Estes últimos consideram a leitura de hipertextos e de textos escritos essencialmente diferentes. Requerem tipos de leitores diferenciados, mais ativos no caso do hipertexto da hipermídia; o leitor-navegador pode ser concebido, também como co-autor, na medida em que adiciona novas informações e elementos ao texto e pode metamorfoseá-lo a partir de suas decisões.

Vivemos tempos em que as informações e os textos são voláteis, devido à plasticidade textual permitida pela hipermídia e o hipertexto. Segundo Santaella (2004), temos cada vez mais o perfil de leitores imersivos, capazes de ler, escutar e olhar, simultaneamente.

Alguns autores criticam essas novas configurações e formas de textualidades, alegando que esses caminhos tornam o leitor disperso, podendo provocar leituras fragmentadas, empobrecem o aprendizado da escrita e da gramática. Argumentam que muitos distanciamentos existem ainda entre os textos acadêmicos e os didáticos, e essa relação entre academia e Educação Escolar muitas vezes é dicotômica e controversa.

A leitura visual multimodal também é criticada quando associada à dificuldade de leitura e interpretação, ou como uma facilitadora nos processos de ler. Diante disso, indagamos se estes novos mecanismos não são uma “via de mão dupla”: a multimodalidade traz outras riquezas informacionais e outras complexidades leitoras, ao mesmo tempo em que amplia os caminhos e do mesmo modo abrem possibilidades de nos perdermos neles.

Cabe-nos pensar dessa maneira que estas associações entre diferentes linguagens trazem implicações para o campo profissional docente: novas formas de aprender pressupõe inovações nas formas de ensinar. Diante disso, podemos questionar se os atuais arranjos visuais dos livros didáticos, estão realmente sendo aproveitados a favor da aprendizagem? Ou ainda são vistos somente como depositários dos conteúdos disciplinares?

É certo que sobre esse assunto existem implicações e mudanças em diferentes aspectos. Ser considerado “letrado”, atualmente, significa ler também tecnologicamente e aprender a construir sentido em relação à multiplicidade de ícones e suas diversas combinações multimodais. Esse cenário promove novas aprendizagens. Nesse propósito a escola e seus professores – como mediadores que possibilitam a seus alunos participarem das variadas práticas sociais e se comunicarem de forma ética, crítica e democrática – têm de pensar em formas de preparar os estudantes para saberem lidar, ler e escrever diante dessa realidade.

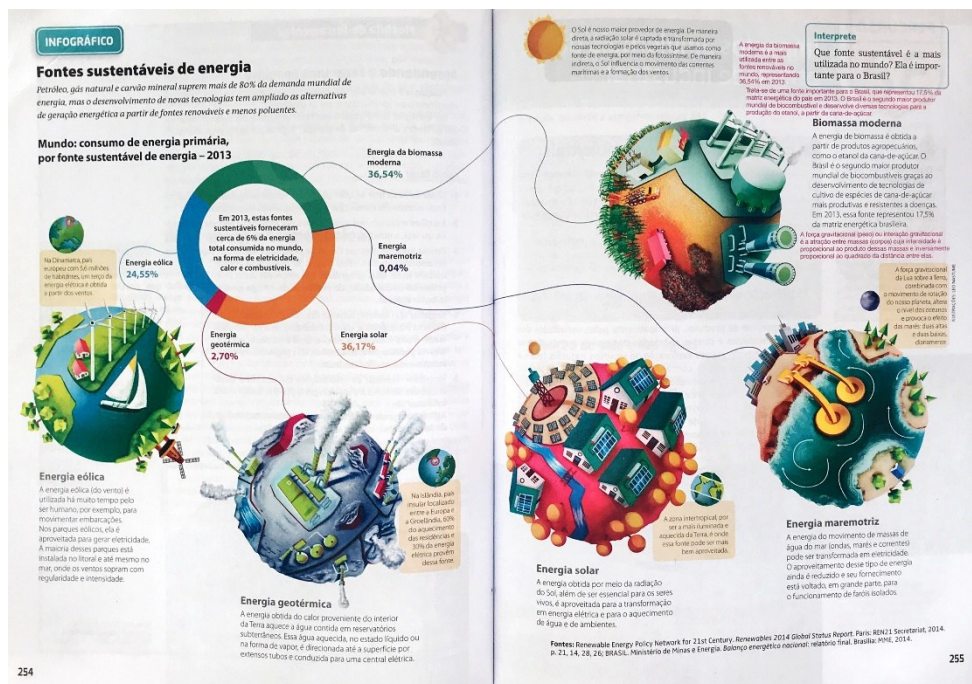
Os infográficos impressos nos livros didáticos de Geografia: “estampas” do hipertexto?

Discutimos até aqui que os novos *layouts* gráficos, propiciados pelas recentes técnicas da hipermídia, possibilitam a criação de páginas cada vez mais dinâmicas e uma variedade de recursos. Percebemos que estes elementos visuais trazem algumas particularidades desse universo visual dos livros didáticos e traduzem uma importância e atenção por parte de seus autores.

Os infográficos são utilizados para explicar alguns conteúdos geográficos, convergindo para uma dupla de páginas, um conhecimento (ou um conjunto deles) que, se representado de uma forma tradicional, estaria disposto em uma dezena de páginas de texto escrito.

A infografia é um texto multimodal que vem ganhando grande espaço nos livros didáticos atuais. Associa diferentes linguagens – animações, fotografias, ícones, figuras, gráficos, quadros, tabelas, diagramas⁶¹, símbolos, textos, atividades, mídias – formando um esquema didático o qual transmite uma mensagem, mapeia visualmente as informações sobre um conteúdo, de forma conectada e contextualizada, como podemos ver no exemplo abaixo (Figura 36):

Figura 39: Representação de uma dupla de página com a seção “Infográfico” (livro do sexto ano da coleção “Expedições Geográficas”).



Fonte: Manual do Professor de Geografia da coleção “Expedições Geográficas” para o sexto ano do Ensino Fundamental, 2015.

Ao observar o infográfico acima podemos perceber que é possível realizar uma leitura não linear do mesmo sem prejuízo para a compreensão do assunto. Estes recursos não estão presentes somente nos livros didáticos; costumeiramente são muito utilizados em conteúdos televisivos, em revistas, em jornais, em livros não didáticos, nas páginas da *internet*, nas propagandas e outros. É uma criação gráfica que responde também às novas lógicas da

⁶¹ Um *diagrama* é uma representação visual estruturada e simplificada de um determinado conceito ou ideia, um esquema.

diversidade textual e dos hipertextos. Podem ser representados no computador, a partir de *links* interativos e podem estar planejados nas páginas impressas.

Os infográficos operam a partir de um *design* visual, configuram um esquema didático para representar uma informação, de forma a ocupar menos espaço e ser lido de forma mais rápida e eficaz. Segundo Caixeta (2005, p. 1):

O termo infográfico vem do inglês *informational graphics* e o seu uso revolucionou o *layout* das páginas de jornais, revistas e *sites*. É uma forma de representar informações técnicas como números mecanismos e/ou estatísticas, que devem ser sobretudo atrativos e transmitidos ao leitor em pouco tempo e espaço. (...) segundo pesquisas, a primeira coisa que se lê num jornal são os títulos, seguidos pelos infográficos, que, muitas vezes, são a única coisa consultada na matéria.

Dionísio (2006, p. 138) argumenta que esse recurso também pode ser caracterizado como uma elaborada “forma de explicar complexas histórias ou procedimentos, porque combina palavras com imagens, quando palavras apenas poderiam ser cansativas para leitores e a imagem apenas seria insuficiente”.

Em tempos em que há o privilégio de mensagens curtas, de grande velocidade e movimento, os infográficos emergem como uma resposta ideal de leitura na contemporaneidade. Conciliam diferentes linguagens para uma organização didática de representação de um tema. É, portanto, uma forma de leitura mais rápida, mais dinâmica, mais integrada, mais reticulada, mais mesclada.

Geralmente apresentam um título, o nome do autor e as fontes consultadas. É um recurso autoexplicativo pois enuncia, exemplifica, complementa ou explica um conteúdo, de forma independente, ou seja, não necessita de um texto para dotá-lo de sentido. Comumente obedecem a uma sequência didática, assemelhando-se aos mapas conceituais⁶², podendo emitir um encadeamento lógico ou cronológico, como podemos ver no infográfico abaixo (Figura 40):

⁶² Mapas conceituais são recursos didáticos que se utilizam de estruturas gráficas e esquemas que ajudam a organizar ideias e conceitos. É uma ferramenta de estudo ligado as práticas de ensino e aprendizagem, que classifica e hierarquiza os assuntos para auxiliar na compreensão daqueles que os analisam.

Figura 40: Representação de uma dupla de páginas nas quais é utilizado um infográfico para explicar a história da Industrialização brasileira (livro do sétimo ano da coleção “Expedições Geográficas”).



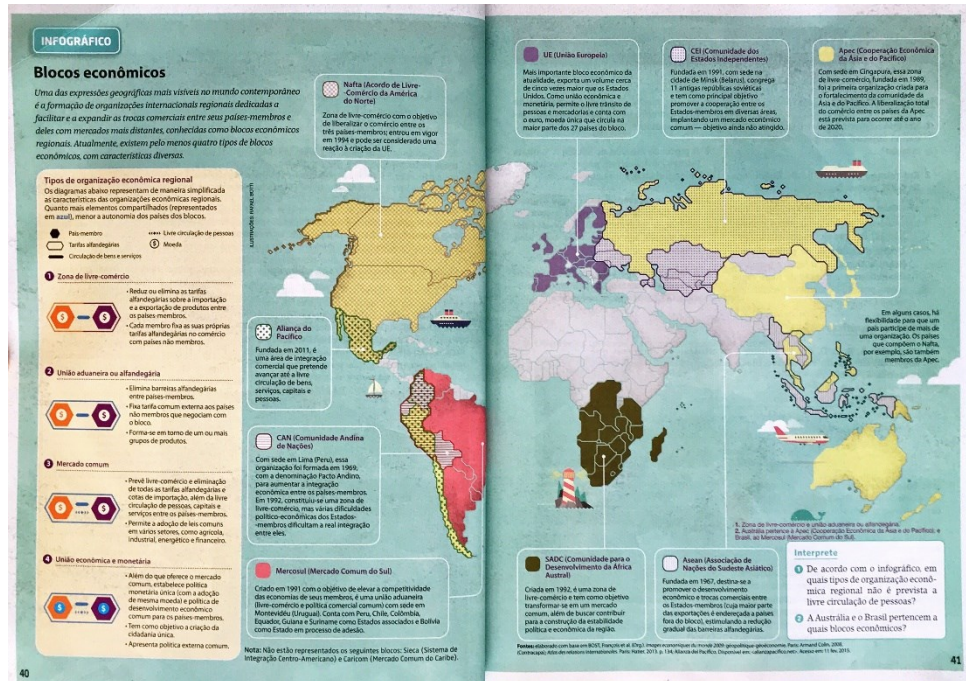
Fonte: Manual do Professor de Geografia da coleção “Expedições Geográficas” para o sétimo ano do Ensino Fundamental, 2015.

Como constatamos, os infográficos são textos que seguem uma lógica icônica e visual, um jogo de imagens, letras e cores a serem pensadas graficamente para a compreensão de um assunto.

Segundo Teixeira (2006), há dois propósitos para o uso dos infográficos: o jornalístico e o didático. No caso do primeiro, complementam uma reportagem ou uma notícia (coadjuvante); no segundo, explicam um conteúdo científico.

Os infográficos dos livros didáticos EG contam com um título, seguido por um pequeno texto introdutório, um esquema imagético-textual, um quadro denominado “interprete” com atividades relacionados ao infográfico e uma fonte dos dados utilizados. Ao analisarmos esses objetos, nos deparamos com uma simplificação dos textos verbais bem mais curtos. A imagem e os recursos visuais tomam a centralidade da página; alguns são confeccionados a partir de um mapa (Figura 41), com setas e linhas que conectam os elementos. Outra característica é que, na maioria dos infográficos dos livros, são construídos esquemas/animações didáticas ou diagramas especificamente para este fim.

Figura 41: Representação de uma dupla de página da seção “Infográfico” da coleção “Expedições Geográficas” a partir de um mapa conjugado a outros elementos visuais.



Fonte: Manual do Professor de Geografia da coleção “Expedições Geográficas” para o nono ano do Ensino Fundamental, 2015.

Durante nossos diálogos com os autores, Sérgio Adas nos narra sobre a concepção e produção desses recursos didáticos.

(...) a ideia do infográfico surgiu com essa ideia da concepção de viagem, e também por ter percebido a mudança de perfil dos alunos e professores, nós sabemos que essa geração é muito visual, então vamos inserir infográficos (...) é muito importante para essa geração, aprender, estudar os conteúdos, se sentir atraídos, por meio de uma linguagem visual, então lá fomos nós abraçar essa ideia dos infográficos (...) Os infográficos foram feitos pensando no Projeto Gráfico, pensando na realidade do aluno atual, não que a nossa obra não se preocupe com a competência leitora, mas nós trabalhamos isso de uma outra forma, em um equilíbrio maior entre recursos gráficos visuais e textos (...) (SÉRGIO ADAS, 2018)

Sérgio também relata que “(...) os infográficos vieram com a ideia de arejar a obra (...)” e proporcionar um melhor entendimento de alguns assuntos da Geografia. O autor nos dá um exemplo:

Por exemplo, o infográfico do nono ano sobre o “Oriente médio”, em obras anteriores ao “Expedições”, que eu colaborei, esse infográfico que aqui ocupa duas páginas, em uma obra antiga este conteúdo ocupava quinze páginas (...) então, nós começamos a perceber que os professores e alunos não tinham mais esse fôlego todo (...) em contrapartida teve professor que reclamou (...) essa é uma outra dificuldade do livro didático, qualquer coisa que você faça, qualquer inovação, qualquer

mudança sempre haverá os que gostam e os que não gostam, você sempre vai ter que escolher um dos lados (...) (SÉRGIO ADAS, 2018).

Observe o Infográfico que Sérgio exemplifica:

Figura 42: Representação de uma dupla de página contendo um Infográfico explicando os Conflitos no Oriente Médio (livro do nono ano da coleção “Expedições Geográficas”).



Fonte: Manual do Professor de Geografia da coleção “Expedições Geográficas” para o nono ano do Ensino Fundamental, 2015.

O conteúdo que de certa forma seria mais difícil de ser explicado por textos e dados, a partir de dissertações longas, se torna mais compreensível a partir de diferentes componentes textuais.

A infografia nos encaminha para dialogar com a ideia de “rizoma” de Deleuze e Guattari (1995). Os autores reconhecem a interdependência entre diversos elementos na contemporaneidade, a partir de alguns princípios básicos: a conexão, a heterogeneidade, a multiplicidade, a ruptura a-significante⁶³, a cartografia⁶⁴, a decalcomania⁶⁵. Segundo os autores:

⁶³ “Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas (...) Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter uma às outras “(DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 6).

diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reconduzir nem ao Uno nem ao múltiplo (...) Ele não é um múltiplo que deriva do Uno, nem ao qual o Uno se acrescentaria (...) Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças (...) Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda (DELEUZE, GUATARRI, 1995, p. 14).

A aproximação entre infografia e “rizoma” está justamente nessa ideia de conexão, de redes, de informações que se comunicam a partir de diferentes “nós” (imagens, textos, símbolos, mapas e outros). São “cartografias” pictóricas abertas, movediças, conectadas, heterogêneas e múltiplas.

Os infográficos fazem parte dos livros didáticos de Geografia contemporâneos, também com a visualidade do hipertexto, com seus múltiplos caminhos. São textos didáticos, que formam uma teia de saberes; são, portanto, relacionais, transversais⁶⁶. A Geografia que tanto vem discutindo as “territorialidades”, “reterritorialidades” e “desterritorialidades” nos sentidos científicos dos termos, tem feito parte desse jeito de outros territórios didáticos no seu sentido escolar.

Novos repertórios cartográficos

Não poderíamos deixar de abordar nesse trabalho sobre a cartografia – a ciência dos mapas. Os mapas representam 30% dos elementos visuais utilizados nas obras “Expedições Geográficas” - são mais de 480 mapas distribuídos entre os quatro livros. Essa expressividade não se dá ao acaso; a linguagem cartográfica é um dos mais relevantes recursos da Geografia como ciência e como disciplina escolar à medida em que espacializa os dados e os fenômenos, em que se constitui em um meio de orientação, localização e obtenção de informações sobre o espaço geográfico.

⁶⁴ “O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas” (DELEUZE, GUATARRI, 1995, p. 8).

⁶⁵ “Toda lógica da árvore é uma lógica do decalque e da reprodução. Tanto na Linguística quanto na Psicanálise, ela tem como objeto um inconsciente ele mesmo representante, cristalizado em complexos codificados, repartido sobre um eixo genético ou distribuído numa estrutura sintagmática. Ela tem como finalidade a descrição de um estado de fato, o reequilíbrio de correlações intersubjetivas, ou a exploração de um inconsciente já dado camuflado, nos recantos obscuros da memória e da linguagem. Ela consiste em decalcar algo que se dá já feito, a partir de uma estrutura que sobrecodifica ou de um eixo que suporta. A árvore articula e hierarquiza os decalques, os decalques são como folhas da árvore” (DELEUZE, GUATARRI, 1995, p. 8).

⁶⁶ *Transversal* é a reta que cruza um par ou um feixe de retas paralelas. A reta *transversal* gera diferentes tipos de ângulos. É o que cruza, que atravessa, cujo caminho é oblíquo tendo algo como referente.

A presença da cartografia é exigência também do MEC para os livros didáticos de Geografia, assunto de grande recorrência em seus documentos oficiais relacionados à disciplina. No edital do PNLD/2017 está expresso que para os livros didáticos de Geografia:

a observação e interpretação da realidade social, econômica, política e cultural, a Cartografia torna-se indispensável, na medida em que possibilita o registro e o estabelecimento de correlações entre as dimensões da sociedade e da natureza no tempo e no espaço (...) o domínio e utilização da linguagem cartográfica são indispensáveis para a construção e registro de conhecimentos e valores, na compreensão das diferenças existentes entre o real e sua representação e na articulação entre conteúdo e forma, devendo ser a Cartografia amplamente utilizada e articulada às novas tecnologias disponíveis na escola (BRASIL/ PNLD, 2017, p. 55-56)

Sobre a importância dos mapas nos livros didáticos, o Guia acrescenta:

A Cartografia merece também mais atenção nos livros. É um texto cujo conhecimento é importante para que o estudante aprenda a interpretar diferentes representações do mundo. O desafio, de nós professores, é fazer o estudante perceber que os mapas são textos que precisam ser lidos e decodificados para que cores, números, pontos e linhas digam algo não apenas sobre o espaço retratado, mas, sobretudo, dialoguem com o espaço e a sociedade que o estudante vive. Sim, se a Geografia Escolar não servir para pensar a nossa existência, cabe perguntar para que ela serve. É preciso superar a visão do “almanaque de curiosidades sobre os lugares” é algo com o qual ainda lidamos (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA, 2017, p. 20).

Há, por conseguinte, uma nítida valorização cartográfica escolar e da ação do docente para que o estudante possa interpretar as informações dessa ciência e conectá-las aos conhecimentos geográficos. A avaliação das obras didáticas de Geografia incorpora também os mapas. Estes devem seguir as convenções cartográficas e outras regras para integrarem os livros.

Os autores Sérgio Adas e Melhem Adas nos contam que um dos maiores desafios na autoria de livros didáticos de Geografia é a Cartografia. Nas palavras de Sérgio Adas:

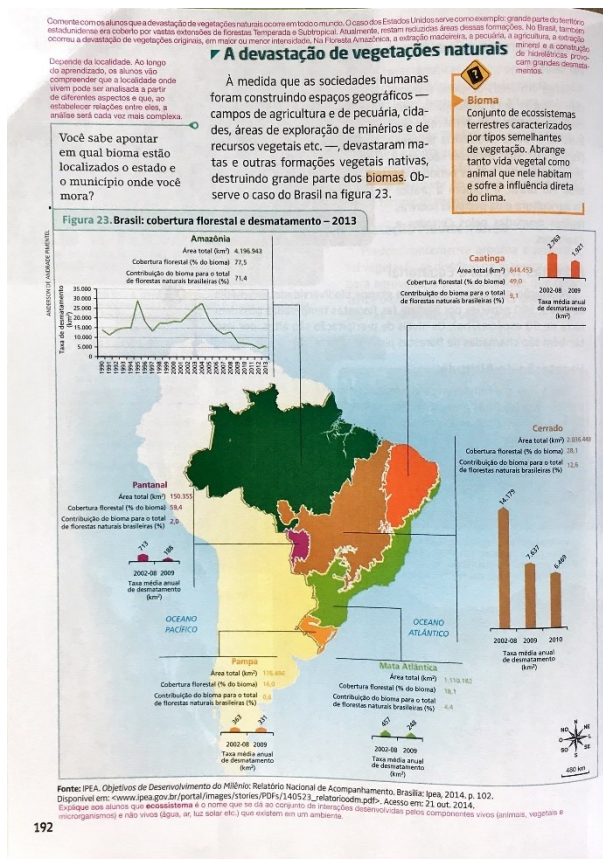
A cartografia é algo muito trabalhoso na composição dos livros didáticos. Nós indicamos os mapas e acompanhamos depois a devolutiva, revisamos os mínimos detalhes, é o que nós chamamos de “quotas” dos mapas (SÉRGIO ADAS, 2018).

Essa complexidade em torno do emprego adequado dos mapas, nas obras didáticas, está associada à sua utilização didática. São elementos que precisam fazer sentido para os alunos; precisam ser, facilmente, interpretados, compreendidos para cumprirem de forma significativa, seu papel na representação dos fenômenos espaciais.

Tradicionalmente, os mapas são utilizados nos textos didáticos da Geografia escolar, em larga escala. Entretanto, o que nos chama atenção é a quantidade de elementos visuais e

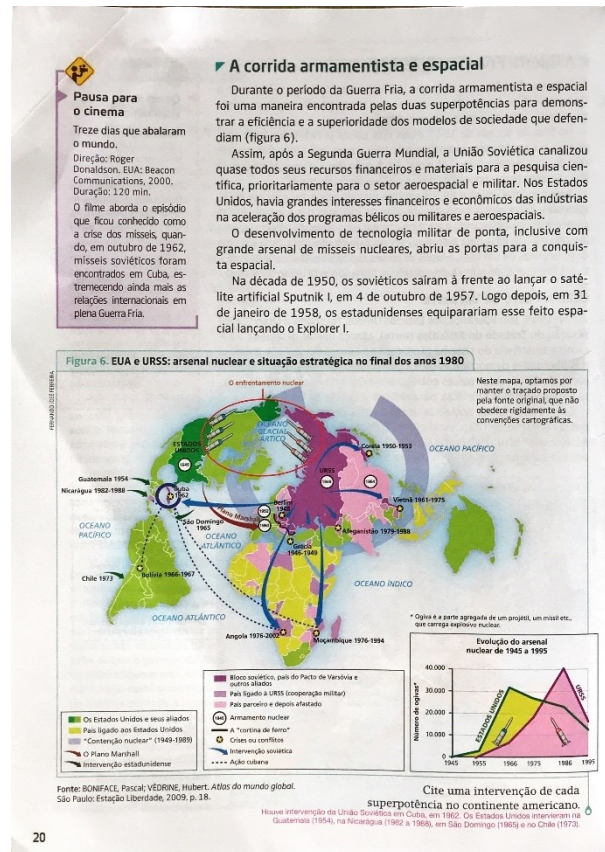
simbólicos incorporados a estes objetos na atualidade. Também se inserem na linguagem hipertextual, são cada vez mais dinâmicos e polifônicos. Apresentam um padrão visual com diferentes texturas, cores e formatos, como podemos visualizar nas figuras 43 e 44 abaixo:

Figura 43: Representação de uma página com um mapa interativo (livro do sétimo ano da coleção “Expedições Geográficas”).



Fonte: Manual do Professor de Geografia da coleção “Expedições Geográficas” para o sétimo ano do Ensino Fundamental, 2015.

Figura 44: Representação de uma página com um mapa interativo (livro do nono ano da coleção “Expedições Geográficas”).



Fonte: Manual do Professor de Geografia da coleção “Expedições Geográficas” para o nono ano do Ensino Fundamental, 2015.

Em outras épocas víamos os mapas mais padronizados e mais simplificados. Agora, visualizamos muitos estilos gráficos, muitos deles associando os espaços a dados e textos, a gráficos, a tabelas, a esquemas didáticos, a setas e outros ícones. Assim como outros recursos imagéticos, que no passado tinham mais a função ilustrativa, os mapas estavam inseridos como objetos que basicamente orientavam e localizavam os fenômenos e os lugares, complementavam os textos. Ainda o fazem, porém, muitos deles estão inseridos em um esquema/conjunto imagético capazes de explicar, produzirem um conhecimento, a exemplo dos infográficos vistos anteriormente, que sintetizam certos temas.

Girardi (2013) discute sobre a história da cartografia resultante do desenvolvimento técnico-científico da humanidade, que dá suporte à construção dos mapas tais como geodesia, topografia, sensoriamento remoto, e outros. A autora ainda reitera que esse desenvolvimento técnico-científico da humanidade naturaliza esses objetos, na medida em que define a confiabilidade, a veracidade e a cientificidade dos dados e das informações.

A esse respeito, temos que refletir que os mapas são elementos de linguagens visuais, resultados de escolhas, criações e subjetivações de seus autores nos livros didáticos. E pensando no avanço técnico que escreve esta história cartográfica, estes recursos têm incorporado as novas formas de fazer e criar da tecnologia digital, possibilitando esse caráter multifacetado.

Essa heterogeneidade pode contribuir para processos positivos no ensino e aprendizagem da Geografia, desde que bem utilizados em seus contextos. Como recursos fundamentais de “poder” e informação, os mapas têm sido apresentados com uma riqueza visual e com a abertura para novas possibilidades textuais, fato que se mostra presente nesses objetos, nos livros didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final desse percurso pensando o contexto aberto, heterogêneo, múltiplo e complexo em que vivemos hoje. Um contexto que vem ao nosso encontro por toda parte, pelo qual construímo-nos, relacionamo-nos, encontramos-nos e perdemo-nos. Um contexto múltiplo e uno, entretanto, tem se revelado mais aberto de padrões e linearidades rígidas.

Essa complexidade transparece em variados contextos, cada vez mais adentrada à Educação, suas teorias, metodologias e seus materiais. A disciplina Geografia e seus livros didáticos também incorporam outras lógicas, variados arranjos, buscando compatibilidade com esses discursos contemporâneos.

Estas são as bases históricas, sociais e culturais pelas quais assentamos este trabalho, pensando no aluno inserido em turbulentas ondas de informações, tecnologias, linguagens, textos, arranjos visuais. A existência desses estudantes imersos nas redes informacionais conclama à elaboração de livros didáticos diferenciados.

Estas obras se mostraram - nessa pesquisa - objetos de variados sentidos, construções complexas. O destaque às novas visualidades dos livros didáticos hodiernos é perceptível em muitas pesquisas atuais, são paradigmas consoantes. Nesse sentido, considerando as mudanças e nesse “horizonte” de reflexões que tem se aberto, procuramos trazer essas discussões para o campo dos livros didáticos de Geografia.

Assim como os livros da coleção “Expedições Geográficas” que se utilizam da metáfora da “viagem” e da “expedição”, convidando os alunos a percorrerem “percursos” pelos conhecimentos geográficos, assim também procedemos, tentando nos aproximar desses constructos. A transformação aqui é que nossas trajetórias não se pautam nos conteúdos curriculares da educação básica, todavia nos livros didáticos de Geografia e em seus novos arranjos visuais.

Dessa forma, nosso primeiro “percurso” foi pelos diferentes significados teóricos desses livros, sua história, suas políticas para, em seguida, partirmos para o PNLD, mais especificamente o programa de 2017, entendendo alguns dados, seu funcionamento, suas especificidades e o processo de avaliação.

Saindo desses caminhos teóricos, nos enveredamos para a Geografia Escolar, através da qual pudemos ver que seu histórico no Brasil está também escrito em seus livros didáticos. Para finalizarmos este segundo “percurso”, não poderíamos deixar de passar pela contemporaneidade, entender suas novas construções e o *modo operandi* que está se refletindo na educação, no ensino de Geografia e em seus materiais escolares.

Até este momento, entendemos que estamos inseridos em uma sociedade imagética, das mídias, dos artefatos tecnológicos, em um espaço-tempo disruptivo e em um mundo de efêmeras imagens criadas, concordando com Baumam (1999).

As imagens e as mídias eletrônicas invadem as diferentes esferas de nossos processos humanos, se mostrando onipresentes em vários aspectos. Nessa perspectiva, sentimos a necessidade de realizar um percurso para entender as diferentes formas de textualidades e comunicações da atualidade, construídas mecanicamente e culturalmente por essas redes comunicacionais digitais. Dessa forma, nos deparamos com o Design Gráfico, como área importante para as novas composições visuais dos livros didáticos de Geografia e que não podem ser consideradas distanciadas dos mecanismos editoriais Gráficos.

Essa construção teórica nos ajudou a compor nossas análises. Nesse momento, nos “debruçamos” sobre nossos objetos: coleção de livros didáticos “Expedições Geográficas”. Tais obras foram as mais aceitas pelos professores de Geografia das escolas públicas brasileiras. Não obstante a esse assentimento, esses livros nos chamaram a atenção por seus aspectos visuais, por seu estilo de diagramação e por sua organização didática dos conhecimentos geográficos neles presentes.

Esses objetos nos trouxeram bases interessantes para entendermos os novos arranjos visuais dos livros didáticos de Geografia. Suas metáforas, elementos icônicos, diálogos e outros referenciais, nos permitiram refletir sobre diferentes categorias, fazendo emergir alguns debates.

Nesse intento, consideramos pertinente ouvir a voz dos autores, entender as perspectivas de seus idealizadores. Dessa forma, criamos um diálogo para contar essa história, sobre como é fazer um livro didático de Geografia no Brasil. As narrativas dos autores se mostraram presentes sempre que entendemos necessário para aproximar e pormenorizar os assuntos sobre as relações e as construções de autoria.

Pensando nessas criações dos livros, destacamos algumas categorias de análise que ao nosso ver são centralizadoras e proeminentes nas obras: os *layouts* das capas, a diversidade e primazia imagética e icônica, o intenso diálogo com as mídias, a aproximação com o hipertexto, os arranjos dos infográficos e a cartografia.

Estes formam a linha mestra do nosso caminho analítico. Nossa problemática e nossos objetivos trazem, no centro, as novas visualidades nos livros didáticos de Geografia. Nestes últimos, nos deparamos com *layouts* compatíveis com a cultura visual e lúdica atual. Suas páginas se assemelham a uma página da *internet* repleta de *links*, textos, caixas de anúncios,

ícones diversos, com uma variedade de elementos que formam uma rede de artefatos informativos e um emaranhado de possibilidades de leitura.

Não construímos “verdades” nesses escritos, tampouco captamos a totalidade das respostas sobre o tema. Livros didáticos produzem sentidos diversos e nem todos podem estar na visão do pesquisador. A pesquisa, como a leitura, é plural e construída a partir de pontos de vistas. É certo que encontramos mais questionamentos do que respostas, mas, nessas construções, esperamos ter trazido contribuições importantes para esse campo de debates.

Uma preocupação constante nesse trabalho foi dialogar com o ensino de Geografia, trazer aspectos significativos a fim de analisarmos as novas criações visuais desses livros para o enriquecimento dos processos de ensino e aprendizagem dessa disciplina, em que o visual e a imagem sempre se mostraram cruciais.

Nossas análises nos revelaram que os livros didáticos estão mudando, incorporando outras linguagens, estabelecendo pontes de comunicação entre o impresso e a hipermídia, têm convergido linguagens, se mostrando flexíveis aos construtos e processos comunicacionais da contemporaneidade. Essas prerrogativas vão ao encontro das aspirações e das feições de alunos-professores-escola, das demandas de políticas públicas governamentais, que se transformam em exigências legais e editoriais. Nessas injunções, ocorrem diversas tensões e conciliações: políticas, mercadológicas e pedagógicas. É nesse entrecruzamento de caminhos que se constituem os livros didáticos de Geografia

Em nossa pesquisa, evidenciamos que estes materiais evoluíram em qualidade. Mesmo que esses atributos sejam predominantemente resultado de aspirações de mercado, não podemos esquecer, contudo, os méritos dos professores e pesquisadores da Geografia e os dos autores que se preocupam com a educação e com os livros, fazem escolhas em busca de aprimoramento do ensino e da aprendizagem de Geografia.

As transformações técnicas e epistemológicas dos livros didáticos de Geografia são compatíveis com as mudanças da sociedade. Nessa perspectiva, as interferências positivas nos processos de ensinar e aprender acontecem. E nessa direção concluímos esse trabalho, assumindo que sempre são deixadas lacunas, espaços abertos para novas construções. Terminamos, trazendo mais uma vez alguns dos sentidos contemporâneos: o diálogo, o “ir e vir” ininterrupto, a abertura, a constante transformação e as infinitas possibilidades. Essas são algumas das facetas da pesquisa sobre livros didáticos e sua visualidade.

REFERÊNCIAS

ADAS, M., ADAS, S. **Expedições Geográficas**. 4 v. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2015.

ADORNO, T. Indústria Cultural. In: COHN, Gabriel (Org.). **Comunicação e Indústria Cultural**. São Paulo, Nacional, 1977.

_____, HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1986.

ALBUQUERQUE, M. A. M. Século de prática de ensino de Geografia: Permanências e Mudanças. In: REGO, N., CASTROGIOVANNI, A. C., KAECHER, N. A. (Orgs). **Geografia: Práticas Pedagógicas para o ensino médio**, v. 2. Porto Alegre: Penso, 2011.

ARAÚJO, E. **A construção do livro: princípios da técnica de editoração**. Rio de Janeiro/Brasília: Nova Fronteira/INL – Instituto Nacional do Livro, 1986.

AREA, M. Las metamorfoses digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. In: **Relatec: Revista Latinoamericana de tecnología educativa**, Vol. 16 nº 2, p. 14-28, 2017. Disponível em: <<https://relatec.unex.es/issue/view/244>> Acessado em: 24 de fev. 2018.

_____, M., PESSOA, T. De lo sólido a lo líquido, las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la web 2.0. In: **Comunicar: Revista científica ibero-americana de comunicacion y educacion**, v. 38, p. 13-20, 2012.

AUMONT, J. **A Imagem**. Trad. Estela dos Santos Abreu e Cláudio Cesar Santoro. 2ª ed. Campinas: Papyrus Editora, 1995.

AZAMBUJA, L. D. O livro didático e o ensino de Geografia no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 4, n. 8, p. 11-33, jul./dez., 2014. Disponível em: <[file:///C:/Users/home/Downloads/180-832-2-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/home/Downloads/180-832-2-PB%20(2).pdf)> Acessado em: 28 jul. 2017.

BACCEGA, M. A. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: ADÍLSON, O.; COSTA, M. C. C. (Org.). **Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento**. São Paulo: Paulinas, p. 31- 41, 2011.

BAIRRO, C. C. Livro didático: um olhar nas entrelinhas da sua história. In: **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. Campinas: HISTEDBR, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/Cj5GgE6L.doc>, acessado em: 16 dez. 2016.

BATISTA, A.A.G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: Rojo, R. & Batista, A.A.G. (orgs.) **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 25-67, 2003.

_____. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

BAUDRILLARD, J. **Les stratégies fatales**. Paris: Grasset, 1983.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Trad. de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BELMIRO, C. A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. In: **Revista: Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 72, Agosto/2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4191.pdf>> Acessado em: em 28 mar. de 2018.

BEVORT, E., BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. In: **Educ. Soc. [online]**, vol.30, n.109, p .1081-1102, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000400008>> Acessado em: mar. 2018.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400008>

BEZERRA, H. G., LUCA, T. R. Em busca da qualidade – PNLD história – 1996 – 2004. In: SPOSITO, M. E. B. (Org.) **Livros didáticos de história e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e Saber Escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Livros e Materiais Didáticos. In.: BITTENCOURT, C. M. F. (Org.) **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a08v30n3.pdf>>. Acesso em: 14 Nov. 2016.

_____. Disciplinas escolares: História e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T., RANZI, S. M. F., **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____. **Livro didático e conhecimento histórico**. Tese (Doutorado), 369p. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BRAGANÇA, A. Sobre o editor: notas para sua história. In: *Em Questão*, v. 11, n.2, p. 219-237, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia do Livro Didático de Geografia do PNLD/2017**. Disponível em: <[file:///C:/Users/home/Downloads/pnld_2017_Geografia%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/home/Downloads/pnld_2017_Geografia%20(5).pdf)> Acessado em 15 fev. 2018.

_____. **Guia do Livro Didático de Geografia do PNLD/2014**. Disponível em: <[file:///C:/Users/home/Downloads/livro_Geografia%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/home/Downloads/livro_Geografia%20(6).pdf)> Acessado em 15 fev. 2018.

_____. **Guia do Livro Didático de Geografia do PNLD/2011**. Disponível em: <[file:///C:/Users/home/Downloads/pnld_2011_Geografia%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/home/Downloads/pnld_2011_Geografia%20(1).pdf)> Acessado em 15 fev. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>> Acessado em março de 2018.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – Edital PNLD -2017**. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/6228-edital-pnld-2017>> Acessado em: 22 de Fev. 2017.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - Legislação**. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-legislacao>> Acessado em: 22 de Fev. 2017.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – Dados Estatísticos**. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>> Acessado em: 22 de Fev. 2017.

_____. **Guia Digital do Livro Didático**. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/pnld-2017/>> Acessado em: 22 de Fev. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Brasília, DF: SEF, 1998.

BRASIL, Câmara Legislativa. **Decreto Lei nº 9.099 de 18 de julho de 2017**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>> Acessado em jan. 2018.

_____. **Decreto Lei nº 7.084 de 27 de janeiro de 2010**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7084-27-janeiro-2010-601493-norma-pe.html>> Acessado em jan. 2018.

BRITTO, L. P. L. Leitor Interditado. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Org.). **Leituras do professor**. Campinas-SP: Mercado das Letras: ALB, p. 61-78, 1998.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CALADO, S. S; FERREIRA, S.C. R. Análise de documentos: método de recolha e análise de dados. In: **Metodologia de Educação I**, 2004. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mil/analisedocumentos.pdf>> Acessado em: 19 Out. 2017.

CAPES/MEC. **Portal de Periódicos, 2016**. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>> Acessado em: 20/09/2016

CARDOSO, R. O Início do Design de Livros no Brasil. In: CARDOSO, R. **O design brasileiro, antes do design Aspectos da história gráfica, 1870-1960**. São Paulo: Cosacnaify, 2005.

CARVALHO, F. F. Semiótica Social e Gramática Visual: o sistema de significados interativos. In: **Revista Anglo Saxônica**, p. 266-281, 2010. Disponível em:

<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5589/1/0873-0628_2010-001-000_00263-00281.pdf> Acessado em: 10 jan. 2018.

CARVALHO, J. B. P. Políticas públicas e o livro didático de matemática. **Bolema**. Ano 21, n. 29: p. 1-11. Rio Claro: abr. 2008.

CASALEGNO, F. Diálogo com Paul Virilio. O paradoxo da memória do presente na era cibernética. In: CASALEGNO, F. **Memória cotidiana: comunidades e comunicação na era das redes**. Porto Alegre: Sulina, p. 90-104, 2006.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese (Doutorado), 252 f, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Educação, São Paulo, 2007.

_____. de F. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. **História**, São Paulo, v. 23 (1-2), p. 33-48, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-90742004000200003>

CAVALCANTI, L. N. Livro Didático em Geografia: Recurso/suporte ao trabalho docente autônomo do professor ou apêndice da política educacional oficial? In: CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: arte de fazer**. Petrópolis: Editora, 1999.

COELHO, R. **Geografia e Geógrafos**. In: **Mundo Vestibular**, 2008. Disponível em: <<http://www.mundovestibular.com.br/articles/4796/1/GeografiaGeografos/Paacutegina1.html>>. Acesso em: 25 mai. 2016.

COLLARO, A. C. **Projeto Gráfico**. São Paulo: Summus Editorial, 1987.

COSCARELLI, C. V. Os dons do hipertexto. In: **Littera: revista de Linguística e Literatura**, Faculdades Integradas Pedro Leopoldo, v. 4, n. 4, p. 7-19, jul./dez. 2006.

COSTA, M. e MOMO, M. Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n. 141, p. 965-991, st./dez.2010.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Enseigné**. Grenoble, La pensée Sauvage, 1991.

CHARTIER, R. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. (Org.). **Práticas de leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

_____. (dir.). **Práticas de Leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1996.

_____. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHOPPIN, A. História dos livros didáticos e das edições didáticas. In: Revista Educação e Pesquisa. V. 30, n. 3, p. 549-566, set/dez. 2004.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M.. Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research. In: **Translation: Narrative Inquiry Group and Teacher Education** ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 250 p., 2011.

CRUDER, G. La educación de la mirada: sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto. In: **Colección Itinerarios**. Buenos Aires: Editorial Stella, Ediciones La Crujía, 2008.

DEBORD, G. **Sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1 / Trad. de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 94 p, 1995.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. C.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 131-144, 2006.

EMMEL, R., e ARAÚJO, M. C. P. A pesquisa sobre o livro didático no Brasil: contexto, caracterização e referenciais de análise no período 1999-2010. In: **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (Anped Sul)**, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2938/569>> Acessado em: 20/09/2016.

FEATHERSTONE, M. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. Trad. Julio Assis Simões. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FILATRO, A. **Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. São Paulo: SENAC, 2004.

FIPE, Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas. In: **Folha de São Paulo**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/05/1884731-vendas-de-livros-cairam-52-no-brasil-segundo-estudo-da-fipe.shtml>> Acessado em 10 fev. 2018.

FORTY, A. **Objetos de Desejo – Design e sociedade desde 1750**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FOUCAUT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUSS, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FLICK. U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCISCO FILHO, G. **A Psicologia no Contexto Educacional**. 2. ed. Campinas: Átomo, 2005.

FRANCO, A. P. **Apropriação docente dos livros didáticos de história das séries iniciais do ensino**, Tese (doutorado), 281 p., 2009. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251762>> Acessado em mar. 2017.

FREITAG, B., COSTA, W., MOTTA, V. **O Livro Didático em Questão**. São Paulo: Cortez, 1993.

GASPAR, P. J. S. O Milênio de Gutenberg: do desenvolvimento da Imprensa à popularização da Ciência. In: **Instituto Politécnico** de Leiria, Universidade de Aveiro, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.8/112>>. Acessado em: 10 fev. 2018.

GATTI JÚNIOR, D. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru: EDUSC, Uberlândia: EDUFU, 2004.

GOMES, D. M. **A Geografia ensinada: mudanças e continuidades do conhecimento geográfico escolar (1960-1989)**. Dissertação (Mestrado em Educação), 127 f. Pontifícia universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

GOMES, P.C.C. A longa constituição do olhar geográfico. In: **Revista GeoUECE - Programa de Pós-Graduação em Geografia da UECE**. Fortaleza/CE, v. 1, nº 1, p. 1-7, dez. 2012. Disponível em: <<http://seer.uece.br/?journal=geoece&page=article&op=view&path%5B%5D=424&path%5B%5D=521>> Acessado em: mar. 2018.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. F; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S.(Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 79-108, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. In: GARCÍA MÍNGUES, J.; e BEAS MIRANDA, M. (Org.). **Libro de texto y construcción de materiales curriculares**. Granada: Proyecto Sur, p. 75-130, s.d.

GIRARDI, L. **Redes de comunicação e território: a formação e a organização socioespacial da internet no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Geografia). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (Universidade de São Paulo), 2013.

GUALBERTO, C. L. **Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise a partir da semiótica social e da gramática do design visual**. Tese de doutorado, 179p., UFMG, 2016.

GUIMARÃES, I. V. Ensino de Geografia, mídia e produção de sentidos. In: **Revista Terra Livre, Presidente Prudente**, ano 23. v. 1, n. 28, p p. 221-238, jan/jun. 2007. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/222/206>> Acessado em: 01 Ag. 2017.

_____. Possibilidades criativas no ensino de Geografia: diferentes registros e linguagens em sala de aula. In: FONSECA, S. G. **Ensino Fundamental: conteúdos, metodologias e práticas**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2009.

_____, SONCINI, G. R., DINIZ, K. M., COELHO, V. L. Os artefatos culturais e o Ensino de Geografia. In: GUIMARÃES, I. V. (Org.), **Espaço, Tempo e Cultura Midiática na Escola: Propostas para o ensino de Geografia**. Curitiba: CRV, 254 p., 2016.

HALLEWELL, L. **O livro no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. A compreensão do tempo-espaço e a condição pós-moderna. In: HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 2003.

HENDEL, R. **O design do livro**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

HOLLIS, R. **Design gráfico: uma história concisa**. Trad. Carlos Daudt. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HULBURT, A. **Layout: o design da página impressa**. São Paulo: Nobel, 2002.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Pesquisa Retratos da leitura no Brasil**. 4ª ed. 2016. Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/index.php/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>> Acessado em: 15 fev. 2017.

JAMESON, F. **Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism**. *New Left Review*, v. 146, p. 53-92, July-August 1984.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1996.

KELLNER, D. **A Cultura da Mídia**. São Paulo: EDUSC, 2001.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LACOSTE, Y. **A Geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Trad. Maria Cecília França. Campinas, 1993.

LAJOLO, M. (Org). Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: **Em aberto**. INEP. v.16. nº 69, p. 3-7, 1996.

LATTES, Sistema de Currículo. **Currículo Sérgio Adas**. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4756306P3>> Acessado em: 20 de ago. 2017.

LÉVY, P. **As tecnologias da Inteligência. O futuro do pensamento na era da informática**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MAGALHÃES, J. **O manual escolar no quadro da história cultural: para a historiografia do manual escolar em Portugal**. Disponível em: <<http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/UniversidaddeLisboa.pdf>> Acessado em: 20 març. 2017.

_____. O Manual Escolar no Quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal. In: **Revista de Ciências da Educação**, v. 1, p. 5-14, 2006.

MANGUEL, A. **Lendo imagens**. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

MANOVICH, L. Do texto impresso a hipermídia. In: SANTAELLA, L. (Org.). **Linguagens líquidas na era da Mobilidade**, 285-298, 468 p. São Paulo: Paulus, 2007.

MANTOVANI, K.P. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, impactos na qualidade do ensino público**. 120f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo – Geografia, São Paulo, 2009.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARSARO, F. P. **Projeto Gráfico-Editorial de livros didáticos de Língua Portuguesa**. Dissertação de Mestrado, 240p. Campinas: UNICAMP, 2013.

MAY, T. Pesquisa documental: escavações e evidências. In: MAY, Tim. In: **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, pp. 205-30, 2004.

MAYER, R. **Multimedia learning**. New York: Cambridge University Press, 2009.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678>

MELO, C. H. Livros didáticos e as relações autor-editor-designer. In: **ABC Design**, Curitiba, v. 22, p. 14-16, 01 dez. 2007. Disponível em: <<http://abcdesign.com.br/por-assunto/artigos/livros-didaticos-e-as-relacoes-editor-autordesigner/>>. Acesso em: 01 jul. 2012.

MILES, A. O texto em ambientes de hipermídia. In: SANTAELLA, L. (Org.). **Linguagens líquidas na era da Mobilidade**, 299-327, 468 p. São Paulo: Paulus, 2007.

MIRANDA, S. L. As imagens artificiais na sociedade contemporânea e no ensino de Geografia: Através de análises e produções de cartões postais em aula. In: **Revista Brasileira Educação e Geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 123-148, jun. 2011.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. O livro didático de história hoje: Um panorama a partir do PNLD. In: **Revista brasileira de história**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123- 144, 2004.

MODERNA, Editora. **Portal do Professor da Obra Expedições Geográficas**. Disponível em: <<https://www.moderna.com.br/portal-do-professor/>> Acessado em 19 abr. 2018.

_____. **Obra Expedições geográficas**. Disponível em: <<http://web.moderna.com.br/web/expedicoes/conheca-a-obra>> Acessado em: 20 de agos. 2017.

_____. **Conversa com os autores**. Disponível em: <<http://web.moderna.com.br/web/expedicoes/conversa-com-os-autores>> Acessado em: 20 de agos. 2017.

_____. **Livro digital Expedições Geográficas.** Disponível em: <<http://web.moderna.com.br/web/expedicoes/livro-digital>> Acessado em: 20 de agos. 2017.

MORAES, A. C. R. O sentido formativo da Geografia. In: **Instituto de estudos avançados da universidade de São Paulo**, IEA-USP, 2009.

MORAES, D. D. C. D. **Visualidade do livro didático no Brasil: o design de capas e sua renovação nas décadas de 1970 e 1980.** Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo (USP), 2010.

MORAN, J. M. **Leitura dos meios de comunicação.** São Paulo: Pancast, 1993

_____. Os meios de comunicação na escola. In: **Centro de Referência em Educação Mário Covas**, 2011. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/c_ideias_09_021_a_028.pdf> Acesso em: 15 març. 2017.

MUNAKATA, K. O Livro Didático e o Professor: Entre a Ordoxia e a Apropriação. In: MONTEIRO, A. M. et.al. (Org). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.** S/ed. Rio de Janeiro: FAPERI/Manad, 2007.

_____. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura militar no Brasil. In: FREITAS, M. C. (Org.). **Historiografia Brasileira em perspectiva.** 6ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura.** Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, p. 577-594, 1999.

NAKAMOTO, P. **A configuração Gráfica do Livro Didático: um espaço pleno de significados.** Tese de Doutorado, 127 p. São Paulo: USP, 2010.

NETO, M. L. A. **Projetos Gráficos de Livros Didáticos da Educação de Jovens e Adultos: Análise sob a perspectiva dos docentes de escolas de Bauru (SP) e de Avaré (SP).** Tese de doutorado, 177p. Bauru: UNESP, 2016.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMENY, H. M. B. **A política do livro didático.** Campinas: Ed. Unicamp, 1984.

OHTAKE, R. O que é ser designer gráfico hoje. In: Vários autores. **O valor do design: guia ADG Brasil de prática profissional do designer gráfico**, 2. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo; ADG Brasil Associação dos Designers Gráficos, p. 17-27, 2004.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico prática.** 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

PANIZZA, J.F. **Metodologia e processo criativo em projetos de comunicação visual.** Dissertação de mestrado USP. São Paulo, SP, 2004.
<https://doi.org/10.11606/D.27.2004.tde-04082006-120606>

PARAVIDINO, F. V. **Mídia educando para a mídia: a educação na televisão brasileira e seu auto-reflexo educacional**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

PELUSO, M. L. O processo de avaliação do livro didático de Geografia, uma aposta no futuro. In: SPOSITO, M. B. B. (Org.) **Livros didáticos de História e Geografia – Avaliação e Pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 211 p. 2006

QUATTRER, M.; GOUVEIA, A. P. S. O ensino da cor nos livros didáticos de Arte. In: **V Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Língua Estrangeira & do IV Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos**, 2016, Recife. Anais do V SILID & IV SIMAR. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2015.

RALEJO, A. S. **Autoria de livros didáticos: desafios e possibilidades na produção do conhecimento histórico escolar**. Dissertação (mestrado), 166f. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2014.

ROCHA, G. O. R. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica: São Paulo, 1996.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTAELLA, L. **Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. **Cultura das Mídias**, 3a. ed. São Paulo: Experimento, 2000.

SANTOS, M. A aceleração contemporânea. In: SANTOS, M. et al. (Orgs.). **O novo mapa do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4ed. 2 reimpr. São Paulo: Editora da USP, 2006

SANTOS, T. S. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. In: **Sociologias**, ano 11, nº 21, jan./jun. p. 120-156, Porto Alegre, 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/soc/n22/n22a07.pdf>> Acessado em Mai. 2018.

SANTOS, W. **A obra de Aroldo de Azevedo: uma avaliação**. 1984. 94f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 1984.

SILVEIRA, M. R. Dos Mundos Passados e suas Geografias aos Horizontes Contemporâneos: Algumas Reflexões. In: **Revista Formação**, n.15, v. 1 – p. 06-1, Unesp, 2006. Disponível em:

<[Http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/viewFile/732/746](http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/viewFile/732/746)> Acessado em: 20 jul. 2016.

SCHEFFER, A. M. M. et al. **Cartilhas: das cartas ao livro de alfabetização**. Campinas, 2007. Disponível em: <www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss20_40.pdf>. Acesso em: 20 març. 2017.

SCHUBRING, G. **Análise histórica do livro didático de matemática: notas de aula**. Trad. Maria Laura Magalhães Gomes. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, T. C. A leitura do livro didático digital: hipertexto e construção do conhecimento. In: **Anais 6º simpósio hipertexto e tecnologias da educação: aprendizagem aberta e invertida**, 2015. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2015/A%20leitura%20do%20LD%20digital.pdf>> Acessado em: mar. 2018.

SOARES, M. B. **Um Olhar sobre o Livro Didático. Presença Pedagógica**. Belo Horizonte; editora Dimensão, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.

SPOSITO, M. B. B. A avaliação de livros didáticos no Brasil – Por quê? In: SPOSITO, M. B. B. (Org.) **Livros didáticos de História e Geografia – Avaliação e Pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 211 p. 2006

SPOSITO, E. S., SILVA, C. A., NETO, G. L. S., MELAZZO, E. S. (Orgs.) **A diversidade da Geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2016.

TELLES J. A. “È Pesquisa? Ah, não quero não bem!” In: **Linguagem & Ensino**. Vol. 5, p. 91-116, 2002

TONINI, I. M., ROUBER, J. Livro didático de Geografia: entre o impresso e o digital. In: **XI encontro nacional da anpege: A diversidade da Geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação**, 2015. Disponível em: <<http://www.enanpege.ggf.br/2015/anais/arquivos/11/370.pdf>> Acessado em 01 Ag. 2017.

_____. Livro didático: Textualidades em rede? In: TONINI, I. M., ROUBER, J., et al. (Orgs.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

_____. Notas sobre imagens para ensinar Geografia. In: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 3, n. 6, p. 177-191, jul./dez., 2013. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/165>> Acessado em: març. 2018.

_____. **Imagens nos livros didáticos de Geografia: Seus ensinamentos, sua pedagogia**. Mercator, Fortaleza – CE, ano 2, n. 4, p. 35-44, 2003.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; e HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, pp. 125-193, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VILLAS-BOAS, A. **O que é e o que nunca foi design gráfico**. Rio de Janeiro: 2AB, 2000.

VLACH, V. R. F. **A propósito do ensino de Geografia: em questão, o nacionalismo patriótico**. Dissertação de mestrado, USP. São Paulo, 1988.

WALTHER-BENSE, E. **A teoria geral dos signos**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

WILLBERG, H. P. **Primeiros socorros em tipografia**. São Paulo: Rosari, 2007.

WITZEL, D. G. **Identidade e livro didático: movimentos identitários do professor de língua portuguesa**. 181 p. (Dissertação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

ZANLORENZI, C. M. P. **Educação e ideologia na imprensa de Irati: 1954-1959**. Dissertação (Mestrado em Educação), UEPG, Ponta Grossa, 2006.

ZILBERMAN, R. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. (Org.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

APÊNDICE 1

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS AUTORES

Entrevistadora: Daniela Gomes de Almeida

Entrevistados: Dr. Sérgio Adas e Melhem Adas (Professores, pesquisadores e autores de livros didáticos)

Data da entrevista: 09/03/2018

Roteiro

1. A história e a experiência dos autores:

- 1.1 Como se constitui o processo de autoria de livros didáticos?
- 1.2 Como é se construir profissionalmente como autor de livros didáticos no Brasil?
- 1.3 Quais são os desafios desse processo de autoria?
- 1.4 Os autores sentem-se reconhecidos pelo trabalho de autoria de livros didáticos?
- 1.5 Quais mudanças foram vivenciadas durante esse percurso de autoria de livros didáticos tanto no âmbito da educação e da disciplina Geografia como das políticas públicas voltadas para esses livros?
- 1.6 Melhem Adas: qual é seu olhar para esse campo de autoria em quase 50 anos de produção de obras didáticas? Quais mudanças, avanços e retrocessos o autor têm visto nesta trajetória?
- 1.7 Sergio: Como é ser um filho de autor de livro didático e agora também autor de livro didático? Como é produzir livros didáticos com o próprio pai?

2. O livro didático no Brasil

- 2.1 O que significou o florescimento dos processos avaliativos do PNLD a partir de 1996 para a autoria de obras didáticas?
- 2.2 Quais foram às perspectivas e objetivos dos autores na criação da coleção “Expedições Geográficas”?
- 2.3 Quais novidades o PNLD/2017 trouxe para a autoria de livros didáticos de Geografia?
- 2.4 Que leitura os autores fazem do mercado dos livros didáticos atuais no Brasil?

3. O ensino de Geografia e o livro didático

- 3.1 Muitos autores têm criticado a prevalência dos livros didáticos impressos nas escolas, alguns inclusive defendem o desprendimento desses dispositivos nas práticas de ensino alegando que estes limitam a profissionalização docente e impõem um aprendizado memorístico e descontextualizado. Vocês concordam com essas prerrogativas?
- 3.2 No caso do “Manual do Professor” das coleções de obras didáticas, como os autores veem a relação desses manuais com a formação profissional docente e o uso desses materiais pelos professores?
- 3.3 Quais os objetivos do material complementar, destinado ao professor, inserido nas páginas finais dos manuais dos professores?
- 3.4 Quais as propostas didático-pedagógicas envolvem os conteúdos destinados aos docentes nos Manuais dos professores?
- 3.5 O que se esperar dos livros didáticos contemporâneos de Geografia e sua relação com o ensino e a aprendizagem dessa disciplina?
- 3.6 Qual corrente de pensamento da Ciência Geográfica os autores consideram a mais adequada para comporem os livros didáticos de Geografia? Por quais motivos?
- 3.7 Quais os ganhos e as perdas que os livros didáticos criados pelos autores podem trazer para o ensino e a aprendizagem de Geografia no ensino fundamental?

4. A coleção Expedições e o projeto gráfico de livros didáticos

- 4.1 Sabe-se que a coleção “Expedições Geográficas” está na sua segunda edição, quais mudanças esta segunda edição traz?
- 4.2 Quais as visões dos autores ao pensar em um projeto com a utilização de metáforas que fazem alusão a uma “expedição” a uma “viagem”?
- 4.3 O fato de os aspectos do Projeto Gráfico-Editorial ter se tornado um critério eliminatório a partir do PNLD/2011 trouxe alguma mudança no processo de autoria de livros didáticos?
- 4.4 Como foi a organização do Projeto Gráfico-Editorial dessas obras?
- 4.5 Como foi a relação dos autores com a Editora Moderna para a concretização dessa coleção de livros?

- 4.6** Como foi o trabalho e as relações entre os autores, o processo de edição e o design gráfico? Houve conflitos de interesses e de perspectivas entre os diferentes profissionais?
- 4.7** O processo de edição e design gráfico atenderam as expectativas dos autores ou houve divergências quanto a configuração e layout final das obras?
- 4.8** Todo o layout e design gráfico presente nos livros foi pensado pelos autores?
- 4.9** Os custos de produção foram suficientes para atender aos objetivos dos autores em relação à idealização das obras?
- 4.10** Algum aspecto idealizado pelos autores deixou de ser concretizado por motivos de ordem financeira, ou de padronização das políticas do PNLD, ou de interesses da editora?
- 4.11** Qual é o “olhar” dos autores sobre as novas formas de textualidade e utilização de diferentes signos, tais como imagens, ilustrações, infográficos e outros presentes na coleção?
- 4.12** Em muitas páginas dos livros da coleção “Expedições Geográficas” há indicações de diferentes fontes midiáticas, tais como sites, conteúdos jornalísticos, filmes, livros, vídeos e outros? Qual é a proposta de inserção desses artefatos midiáticos e qual a visão dos autores sobre a importância dessas configurações para o ensino e aprendizagem de Geografia na atualidade?
- 4.13** Como os autores veem a relação dos livros didáticos com as mídias contemporânea?
- 4.14** Como a linguagem, o formato e o trabalho com os conteúdos geográficos estão se reestruturando em tempos de cultura digital?
- 4.15** Como os autores avaliam os conteúdos multimídia da coleção “Expedições Geográficas” presentes no site da Editora Moderna? Foram idealizados pelos autores?
- 4.16** Como é produzir uma obra didática com o próprio filho Sérgio Adas?