

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GEOGRAFIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO

**A CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS POLÍTICOS EM
LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA NA ÓTICA DA
ANÁLISE DO DISCURSO**

JEANE MEDEIROS SILVA
UBERLÂNDIA
2006

JEANE MEDEIROS SILVA

**A CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS POLÍTICOS EM
LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA NA ÓTICA DA
ANÁLISE DO DISCURSO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Geografia e Gestão do Território.

Orientadora: Profa. Dra. Vânia Rubia Farias Vlach

Uberlândia – MG
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Jeane Medeiros Silva

**A CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS POLÍTICOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE
GEOGRAFIA NA ÓTICA DA ANÁLISE DO DISCURSO**

Profa. Dra. Vânia Rubia Farias Vlach
(Orientadora – UFU)

Prof. Dr. Oswaldo Bueno Amorim Filho
(Examinador – PUC Minas)

Prof. Dr. Cleudemar Alves Fernandes
(Examinador – UFU)

Data: 10 de março de 2006.

Resultado: [Aprovada com louvor.](#)

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de
Catalogação e Classificação / mg - 08/06

S586c Silva, Jeane Medeiros, 1978-
 A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de geografia na ótica da análise do discurso / Jeane Medeiros Silva. - Uberlândia, 2006.
 275 f. : il.
 Orientador: Vânia Rúbia Farias Vlach.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia.
 Inclui bibliografia.
 1. Geografia - Estudo e ensino - Teses. 2. Análise do discurso – Teses. I. Vlach, Vânia Rúbia Farias. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1:37

Dedico este trabalho a Geraldo e Herotildes, meus pais, e à Naama, minha irmã: o melhor ensino/aprendizado da família é o amor – lição que nunca nos faltou.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Vânia Vlach, a quem devo minha formação como pesquisadora, desde o início da graduação em Geografia: este longo caminho que percorri sob sua orientação, desde os projetos de iniciação científica, passando pela monografia e agora, no Mestrado, pela dissertação, deixou mais que textos escritos ou títulos: há práticas e formas de ver a vida da Geografia que levo para os anos de atuação no ensino que me esperam; nada do que escrevi ou pesquisei nesses últimos anos teria sido possível não fosse sua docência aberta à interdisciplinaridade, à crítica e ao compromisso com nossa ciência.

Aos *sujeitos constituintes* desta dissertação, Profa. Dra. Adriany Ávila de Melo e Prof. Dr. Cleudemar Alves Fernandes, avaliadores do projeto de pesquisa, bem como a este e ao Prof. Dr. Julio Cesar de Lima Ramires, examinadores da qualificação, pelas acuradas contribuições à produção do trabalho.

Aos professores e às professoras do Instituto de Geografia da UFU, especialmente à Profa. Dra. Vera Lúcia Salazar Pessoa, suplente do Projeto de Pesquisa e do Relatório de Qualificação, e a quem devo muito do aprendizado em metodologia científica e dos procedimentos de exposição de pesquisa.

Aos professores e às professoras do I Curso de Especialização em Lingüística: Análise do Discurso (I CELAD), do Instituto de Letras e Lingüística, pelas instigantes contribuições e, especialmente, às companheiras de aprendizado em Análise do Discurso: Ana Júlia Queiroz Furquim, Ilma Monteiro Resende Carrijo e Sônia de Fátima Elias.

À amiga Ínia Franco de Novaes, por uma amizade que nasceu, em seu modo de ser, como se já fosse antiga e duradoura, ao tempo em que nossas pesquisas cresceram juntas, e às amigas Márcia Andréia Ferreira Santos e Roberta Afonso Vinhal Wagner: é bom ter todas vocês nos (longos) telefonemas, e-mails, visitas, congressos, “saídas”, leituras críticas...

À Naama Medeiros Silva, minha irmã, por fazer frente às minhas ansiedades excessivas, igualmente interessada em AD e livro didático em meio à sua “Lingüística pedreira”, e aos meus pais, Geraldo Araújo da Silva e Herotildes Medeiros Silva, que me cercam de cuidados, amor e apoio: a minha família é o melhor do mundo que consigo ver.

Aos novos amigos desse período, companheiros de trabalhos e estudos: Ednéia do Nascimento, Elza Canuto Alves e Francisco Fransualdo de Azevedo (uma grata surpresa encontrá-lo, gente da minha gente, nesses sertões de Minas).

Aos amigos Clécio José Carrilho, Emerson Malvino da Silva e Stefânia M. Malvino, amigos de muito humor, noites e talheres: a amizade verdadeira é aquela que se espalha pelo mundo mas sempre retorna em formas diversas de convívio.

Às funcionárias da 40^a. Superintendência Regional de Ensino e aos profissionais da educação da rede estadual de Ensino Médio de Uberlândia, pelo apoio e boa vontade no levantamento de dados importantes para esta pesquisa.

À Thaís Pereira e, novamente à Márcia A.. F. Santos, pelo auxílio com os mapas.

À Capes, pelo importante apoio financeiro, durante todo o processo de preparação e produção desta dissertação.

LEITURA

Quando abria o livro,
a respiração metamorfoseava-se
em força eólica
para as velas brancas,
levando adiante
a enorme viagem.
A ela se agregam
tantos sentir o mundo/

A respiração brisa, a respiração tempestua
os ventos sentimentam o divino
dito para o rosto ouvir: ressono
do descanso, resfôlego de ira e luta.

As primeiras leituras serão navegadas,
serão as outras negadas.

A negação negocia.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é compreender a constituição de sentidos no discurso político sob a perspectiva da Geografia, em livros didáticos escritos para o Ensino Médio desta disciplina. A partir da mediação entre as formações discursivas da Geografia Política e da Geopolítica, tomou-se o discurso político materializado no suporte textual em pesquisa como objeto de investigação, considerando-se o confronto entre a reformulação epistemológica da Geografia e a re-orientação ideológica da educação brasileira, que coloca em debate, no contexto do ensino de Geografia, a dimensão das relações políticas da sociedade e a construção da cidadania. Após conhecer a rede de escolas estaduais de Ensino Médio de Uberlândia (MG), composta por 24 escolas, listou-se seis livros didáticos de Geografia utilizados pelos professores desta rede, selecionando-se dois, majoritariamente adotados (*Geografia Geral e do Brasil*, de Elian Alabi Lucci, Anselmo Lazaro Branco e Cláudio Mendonça, e *Geografia*, de Lúcia Marina Alves de Almeida e Tércio Barbosa Rigolin). A Análise de Discurso de linha francesa, campo de estudo da Lingüística, subsidiou teórica e metodologicamente o tratamento analítico das práticas languageiras do livro didático enquanto materialidade do discurso escolar, permitindo a compreensão de alguns significados da Geografia e da sua materialização no livro didático; especificamente, a intermediação da Geografia Política e da Geopolítica, cujo papel é relevante na formação desta ciência e do seu ensino. Para isso, em uma macro-instância, percorreu-se a trajetória constitutiva do livro didático de Geografia, inscrevendo-o na conjuntura pedagógica, econômica e legislativa que condiciona sua produção e circulação, com atenção especial para o discurso político dos compêndios; essa abordagem subsidiou uma outra, indissociável da primeira: uma micro-instância discursiva atravessada pelas noções de discurso, formação discursiva, sujeito, sentido, silêncio, enunciado, memória, dentre outros. Desse modo, tomando os livros selecionados como corpora, a partir de recortes de fragmentos do objeto citado, no amplo contexto re-construído precedentemente por meio da análise discursiva, partiu-se para o funcionamento do discurso político nos corpora por meio da constitutividade discursiva, da produção dos sentidos, da heterogeneidade e dos processos de silenciamento. Inicialmente, suscitou-se uma hipótese, a de que a importância da cidadania no proceder da educação básica contemporânea e a participação do ensino da Geografia nesse debate revelam, na verticalidade das discussões, uma série de contradições em curso no cenário da educação geográfica, hipótese confirmada pela análise quando, na materialidade lingüística do livro didático de Geografia, demonstrou-se a existência de processos de silenciamento e de apagamento do sujeito-leitor e de certos debates no plano de uma apresentação geográfica do mundo, o que leva a uma relativa divisão entre sujeito e mundo, no plano da enunciação e da constituição de uma identidade cidadã.

Palavras-chave: Ensino de Geografia – Ensino Médio – Livro Didático de Geografia – Análise do Discurso – Discurso Político – Sentido.

ABSTRACT

The objective of this work is to understand the constitution of senses in the political discourse under the perspective of Geography in textbooks which are written for the high school level teaching of that discipline. With both Political Geography and Geopolitics mediation on discursive formation, political discourse materialized on textual support on researching was taken as the object of research. Confrontation between the Geography epistemological reform and the ideological re-orientation of Brazilian education, was considered. The confrontation puts into debate the dimension of society political relationships and citizenship formation in the context of Geography teaching. After getting to know the net of high school level state schools in *Uberlândia* (MG) that is composed by 24 schools, six textbooks of Geography that are used by the teachers were listed. Two textbooks were selected which are for the most part adopted. They are *Geografia Geral e do Brasil*, by *Elían Alabi Lucci*, *Anselmo Lazaro Branco* and *Cláudio Mendonça*, and *Geografia*, by *Lúcia Marina Alves de Almeida* and *Tércio Barbosa Rigolin*. Discourse Analysis of French line, which is a Linguistics field of study, was the theoretical and methodological support for the analysis of language practices in the textbook being this one the expression of schools discourse. That allowed the comprehension of some Geography meanings and their expression in the textbook, specifically the intermediation of political Geography, whose role is important for the formation of this science and the teaching of it. For that, in a macro-instance, the constituent trajectory of the textbook of Geography was followed with special attention to political discourse. The text was enrolled in a pedagogical, economical and legislative conjuncture that conditions its production and circulation; the approach has subsidized another one: a discursive micro-instance that is crossed by discourse notions, discursive formation, subject, sense, silence, statement, memory, among others. In this way, taking the selected books as *corpora*, beginning with the fragments of the mentioned object and in the wide context previously re-built by the discursive analysis, we approached the political discourse in the *corpora* with the help of a discursive constitutivity, sense production, heterogeneity and silencing processes. The initial hypothesis was that the importance of citizenship in contemporary basic education and the participation of Geography teaching reveal, in the verticality of the discussions, a series of contradictions in the scenery of the geographical education. The hypothesis was confirmed by the analysis when the linguistic expression of the Geography textbook, silencing and disappearing processes related to the subject-reader were proved to exist. There are also certain debates concerning a geographical presentation of the world what leads to a relative division between the subject and the world, when this subject constructs statements and his citizen's identity.

Keywords: Geography teaching – High school level – Geography textbook – Discourse Analysis – Political discourse – Sense.

LISTA DE FIGURAS

1 – Produções de pós-graduação sobre o livro didático de Geografia (1984-2004): distribuição por Instituição de Ensino Superior	107
2 – Produções de pós-graduação sobre o livro didático de Geografia (1984-2004): distribuição por cursos de pós-graduação (%)	108
3 – Produções de pós-graduação sobre o livro didático de Geografia (1984-2004): distribuição por décadas (%)	109
4 – Produções de pós-graduação sobre o livro didático de Geografia 1984-2002): distribuição por níveis de ensino (%)	110
5 – Produções de pós-graduação sobre o livro didático de Geografia (1984-2004): distribuição por categorias de eixos temáticos (%)	114
6 – Escala de participação política proposta por Souza (2002)	153
7 – Arquitetura conceitual da articulação discursiva de Michael Foucault	174

LISTA DE QUADROS

1 – Caracterização da rede de escolas estaduais de ensino médio em Uberlândia (MG) – 2005	15
2 – Relação de livros didáticos de Geografia adotados pela rede de escolas estaduais de Ensino Médio em Uberlândia (MG) – 2005	18
3 – Relação de títulos didáticos adotados pela rede de escolas estaduais de Ensino Médio em Uberlândia (MG) – 2005	19
4 – Aquisição/co-edição, por ano, de livros didáticos pelo Estado	42
5 – Panorama dos trabalhos de pós-graduação sobre o livro didático de Geografia (1984-2000): dissertações levantadas por Pinheiro (2003)	104
6 – Panorama dos trabalhos de pós-graduação sobre o livro didático de Geografia (2001-2004): dissertações levantadas pela pesquisa	106
7 – Panorama dos trabalhos de pós-graduação sobre o livro didático de Geografia (2001-2004): teses levantadas pela pesquisa	107
8 – Panorama temático dos trabalhos de pós-graduação sobre o livro didático de Geografia (1984-2004)	112
9 – Esquema de interpretação da Geografia Política e da Geopolítica	131
10 – Concepções de sujeito na Análise do Discurso	169
11 – Lexemas do discurso político da Geografia identificados nos corpora da pesquisa	200
12 – Recorte do discurso geográfico-político dos corpora da pesquisa	204
13 – Síntese dos temas políticos/geopolíticos dos corpora da pesquisa	207

LISTA DE MAPAS

1 – Localização de Uberlândia – Minas Gerais	11
2 – Espacialização da rede de escolas estaduais de Uberlândia – MG (2005) ..	14

LISTA DE SIGLAS

AAD69	– Análise Automática do Discurso, de 1969
AD1	– Análise do Discurso (Primeira Época)
AD2	– Análise do Discurso (Segunda Época)
AD3	– Análise do Discurso (Terceira Época)
AGB	– Associação dos Geógrafos Brasileiros
CBL	– Câmara Brasileira do Livro
CNLD	– Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	– Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
COLTED	– Conselho do Livro Técnico e Didático
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	– Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	– Fundação Nacional de Material Escolar
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEPE	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INL	– Instituto Nacional do Livro
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação

MIT	– <i>Massachusetts Institute of Technology</i>
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais
ONU	– Organização das Nações Unidas
PNLD	– Programa Nacional do Livro Didático
PUC Minas	– Pontifica Universidade Católica de Minas Gerais
PUC São Paulo	– Pontifica Universidade Católica de São Paulo
UERJ	– Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAM	– Universidade Federal do Amazonas
UFBA	– Universidade Federal da Bahia
UFC	– Universidade Federal do Ceará
UFF	– Universidade Federal Fluminense
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	– Universidade Federal do Mato Grosso
UFPB	– Universidade Federal da Paraíba
UFPE	– Universidade Federal de Pernambuco
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria
UFU	– Universidade Federal de Uberlândia
UnB	– Universidade de Brasília
UNESP (Araraquara)	– Universidade do Estado de São Paulo (Araraquara)
UNESP (PP)	– Universidade do Estado de São Paulo (Presidente Prudente)

UNESP (RC)	– Universidade do Estado de São Paulo (Rio Claro)
UNICAMP	– Universidade de Campinas
UNIJUÍ	– Universidade de Ijuí
URNERS	– Universidade da Região do Noroeste do Rio Grande do Sul
USAID	– <i>United States Agency for International Development</i> (Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional)
USP	– Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 – A SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA E DEMAIS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	10
1.1 – Uma breve caracterização das escolas estaduais de Ensino Médio de Uberlândia	13
1.2 – Os livros didáticos de Geografia do Ensino Médio de Uberlândia: listagem, seleção e discussão	17
1.3 – Posições metodológicas e procedimentais da presente pesquisa na ótica da Análise do Discurso	22
1.3.1 – Organização da análise discursiva: macro e micro-instância	26
1.3.2 – O lugar discursivo da pesquisa	27
1.3.4 – O tratamento dos corpora: suscitação de temas e recortes ..	28
2 – O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO BRASILEIRO: as condições constitutivas de sua produção e a questão ideológica	34
2.1 – Da cartilha à apostila: o livro didático	35
2.2 – Livro didático e Estado: vínculos constitutivos (1938-2003)	45
2.3 – Algumas perspectivas do debate educacional sobre o livro didático e a questão ideológica	63
3 – A TRAJETÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA E SUAS ORIENTAÇÕES HISTÓRICO-IDEOLÓGICAS	71
3.1 – A formação de uma bibliografia didática para o ensino de Geografia no Brasil: antecedentes à década de 1930	72
3.2 – Livro didático de Geografia e suas formações ideológicas no Brasil	82
3.2.1 – O nacionalismo-patriótico	84

3.2.2 – O desenvolvimentismo de base nacionalista	93
3.2.3 – A construção democrática da cidadania	99
3.3 – Pesquisas sobre os livros didáticos de Geografia em cursos de pós-graduação (Mestrado e Doutorado)	103
4 – RELAÇÕES DE PODER NO ESPAÇO GEOGRÁFICO: delimitando o discurso político na ciência e no ensino da Geografia e suas inferências no livro didático	117
4.1 – Constituições discursivas da ciência geográfica	119
4.2 – Geografia Política e Geopolítica: sobre o espaço e o poder	128
4.2.1 – A Geografia Política	130
4.2.2 – A Geopolítica	137
4.3 – Objeto geográfico e geograficidade: a questão da cientificidade e da ideologia no discurso geográfico	144
4.4 – Ciência e ensino de Geografia: termos de uma relação quanto ao político e à política	148
5 – FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO	156
5.1 – A Lingüística, a Análise do Discurso e as Ciências Humanas: situando os estudos discursivos	158
5.2 – O discurso como unidade de análise: contribuições teóricas da Análise do Discurso	164
5.2.1 – Discurso e sujeito	168
5.2.2 – Formação discursiva e formação ideológica	171
5.2.3 – Memória discursiva	176
5.2.4 – Heterogeneidade constitutiva e mostrada	178
5.2.5 – Processos de silêncio no discurso	182
5.3 – Os procedimentos metodológicos da Análise do Discurso	184

5.3.1 – A abordagem metodológica da Análise do Discurso nas três épocas	186
5.3.2 – Sobre o dispositivo da análise discursiva: a construção do caminho metodológico	190
5.4 – Livro didático: as especificidades de sua linguagem	193
6 – A CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO POLÍTICO NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: análise do corpus	198
6.1 – Delimitando o discurso político nos corpora	199
6.2 – Na ante-sala da enunciação de um discurso didático: análise das apresentações	208
6.3 – Lugares e sujeitos constitutivos dos corpora	216
6.4 – Nomeação e designação do discurso político nos corpora: aspectos de sua constituição e funcionamento quanto aos sentidos	219
CONSIDERAÇÕES FINAIS	229
REFERÊNCIAS	235
Referências Gerais	235
FONTES	243
Legislação Sobre Livro Didático	243
Livros Didáticos de Geografia	246
GLOSSÁRIO DE TERMOS LINGÜÍSTICOS E DA ANÁLISE DO DISCURSO ...	288
APÊNDICES	
Apêndice A – Questionário do trabalho de campo (modelo)	
Apêndice B - Levantamento de dissertações sobre livro o didático de Geografia	
Apêndice C – Levantamento de teses sobre livro didático de geografia	

INTRODUÇÃO

O ensino básico estrutura-se a partir de uma divisão interna do currículo, que secciona a realidade a ser explicada em uma grade de objetos centralizadores – compondo as disciplinas escolares, relativamente referenciadas em lugares do saber acadêmico. Nesses termos, a disciplina, grosso modo, é uma *divulgação científica*, adequada a uma reformulação do discurso científico para que elementos e fenômenos gerais da realidade pesquisada sejam explicados para o cidadão comum, em formação, instrumentalizando a vivência imediata e futura dos escolares. Mas não só, pois a disciplina, apesar do elo que mantém com a ciência, está ligada a outros debates, tais como ao midiático (escrito, televisivo, radiofônico), às artes, à experiência local e individual, de modo que o saber científico pode ser discutido, reproduzido (e, nessa re-produção, questionado) e complementado¹.

Esses *objetos centralizadores* não estão gratuitamente no índice de conteúdos que dá forma ao ensino escolar, pois são reflexos, espelhamentos em certa medida, de uma hierarquia de ciências estruturadas notadamente no século XIX, compondo a imagem do sujeito ciente e apto à convivência em um mundo construído, e em construção, a partir dos produtos diretos (ou influenciado por) do discernimento acadêmico.

Há que se constar, portanto, a existência, de fato, desta coligação entre disciplina escolar e ciência acadêmica, definida claramente por meio da **formação do professor** e do **livro didático**. Ambos são, respectivamente, agente e objeto autorizados a promover (mais que refazer, e refazer para aplicar bases formativas locais e individuais), um determinado discurso, na educação básica, ou seja, as relações entre enunciações e agências concordes.

¹ Na Geografia, notadamente, reconhece-se o papel que a escola pode exercer no desenvolvimento da ciência a partir do exemplo da institucionalização acadêmica desse saber na Europa e também no Brasil, pela precedência do ensino em relação à ciência.

Nesta dissertação, o ensino de Geografia é a área de interesse a ser problematizada a partir da análise de uma especificidade discursiva² do livro didático: o **discurso* geográfico-político**³ desse livro escolar, relacionando-o às reconstruções epistemológicas desse ensino.

Pode-se situar a **relevância** desta proposta no panorama dos estudos de pós-graduação sobre o livro didático de Geografia. A esse respeito, Pinheiro (2003a) sistematizou um levantamento da produção acadêmica realizada sobre o Ensino de Geografia em cursos de pós-graduação desde a instituição da Reforma Universitária de 1968 até o ano de 2000. Nesse levantamento descritivo-analítico, o pesquisador encontrou 18 trabalhos (todas dissertações) com enfoque no livro didático de Geografia, o que perfaz 8,6% dos documentos gerais analisados em sua pesquisa.

Re-avaliando a classificação de Pinheiro, em continuidade ao levantamento suscitado pelo pesquisador, em vista do foco específico desta dissertação, percebeu-se que outros dois trabalhos identificados naquela tese poderiam ser incluídos em uma relação de trabalhos sobre o livro didático de Geografia – uma dissertação e uma tese. Constatou-se, ainda, no período posterior ao levantamento de Pinheiro, o aparecimento de outras 14 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado: ao todo, são mais 17 trabalhos centrados no compêndio de Geografia entre 2001 e 2004.

Dentre as 35 produções⁴ elencadas, a abordagem desta pesquisa é, tematicamente, inédita em dissertações ou teses, salvo melhor juízo. Metodologicamente, em uma proposta diferente, há a dissertação de Márcia Maciel Reis Gonzaga, defendida em 2000, na Universidade Federal de Uberlândia que, contrastivamente, analisa o desenvolvimento discursivo-lexical da Geografia Tradicional e da Geografia Crítica no ensino de Geografia, por meio de livros didáticos de Aroldo de Azevedo e de José William Vesentini. Há, ainda, a

² Os termos teórico-metodológicos que fundamentam a análise dessa especificidade discursiva, provenientes dos estudos linguageiros, e em grande parte desconhecidos aos geógrafos e aos professores de Geografia, serão grafados com um asterisco (*) no corpo do texto, quando da primeira aparição, e definidos no Glossário (Cf. a parte pós-textual deste trabalho).

³ Por discurso político-geográfico, entendem-se as abordagens sobre as relações de poder incidentes no espaço, de acordo com a re-inserção crítica da Geografia Política e da Geopolítica no cenário do debate geográfico, novamente valorizadas a partir dos anos 1970, conforme dispõe o terceiro capítulo.

⁴ No Capítulo 3, é feita uma abordagem detalhada desse acervo.

dissertação de Tânia Andréia Gentil Goulart Ferreira, de 2004, defendida na Universidade de Brasília, que, tendo por referencial a Análise do Discurso Crítica, analisa os corpora* constituídos a partir de enunciações de um professor de Geografia, dos alunos e do livro didático dessa disciplina. Ambos os trabalhos foram desenvolvidos em cursos de pós-graduação em Lingüística.

A esse propósito, considera-se, no presente trabalho, a Análise de Discurso como um recurso teórico-metodológico para abordar a linguagem escrita, enquanto materialidade do discurso escolar, permitindo a compreensão de alguns significados da Geografia e da sua representação no livro didático; especificamente, a intermediação da Geografia Política e da Geopolítica como constituição relevante desta ciência e do seu ensino, em uma análise que, para além de conteúdos, procura compreender o discurso em sua cena constitutiva.

O livro didático – um complexo e polêmico objeto cultural – converge questões educacionais inúmeras e importantes. Assim, uma abordagem investigativa desse material encontra, de imediato, certas conexões que, embora reveladoras, ampliam por demais o objeto de estudo. Portanto, a definição e os limites por dever impostos a uma pesquisa que envolva o livro didático principiam por cortes em seu aporte investigativo.

Como estudá-lo?

De antemão, descarta-se da preocupação central desta pesquisa questões como inserção editorial e comercial, políticas públicas, processos de avaliação e escolha, interpretação de leitores, autoria, dentre outras, embora se tome a liberdade de recorrer a esses temas sempre que necessário à argumentação em processo. São faces indissociáveis do livro didático, mas cuja problematização escapa aos objetivos da pesquisa proposta. Em suma, o livro didático, em si, não é objeto deste trabalho, conquanto o seja, produto e processo, retomado em sua matriz histórica, inclusive por meio de sua trajetória legal, para situar e referenciar, evidentemente, a presente investigação. Afora os conjuntos mencionados, o livro didático é uma categoria-veículo para a divulgação de diversas disciplinas e, nesse caso, tem-se em vista o livro escolar de Geografia. No entanto, constatando-se ainda a amplitude das questões imbricadas especificamente neste manual, desconsidera-

se outro conjunto de abordagens: os livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental, o currículo de conteúdos, sua inserção em sala de aula, a correlação histórico-análítica entre manuais didáticos diversos, e outras possibilidades. Ou seja, o **objeto** de trabalho desta pesquisa é o discurso geográfico-político dos livros didáticos de Geografia, aqueles utilizados no Ensino Médio da rede pública estadual de Uberlândia (MG).

Isso posto, é **objetivo** dessa abordagem compreender a constituição de sentidos no discurso político, na perspectiva geográfica, em livros didáticos escritos para o Ensino Médio de Geografia. Considera-se, para essa compreensão, o confronto entre a reformulação epistemológica da Geografia e a re-orientação ideológica da educação brasileira, que coloca em debate, no contexto do ensino de Geografia, a dimensão política da sociedade e a construção da cidadania.

Especificamente, objetiva-se:

- a) explicar os percursos ideológico e histórico do livro escolar e, particularmente, o de Geografia, com a finalidade de evidenciar as condições constitutivas do discurso político no livro didático de Geografia;
- b) delinear as principais discussões da Geografia Política e da Geopolítica sobre as relações de poder no espaço geográfico, de forma a compreender a organização discursiva dos conteúdos geográfico-político no livro didático;
- c) conhecer as principais contribuições da Análise do Discurso de linha francesa para um entendimento teórico-metodológico do discurso didático, e também do discurso político-geográfico do livro escolar citado;
- d) analisar fragmentos* recortados no discurso geográfico-político dos corpora estabelecidos.

Esses objetivos delineiam percursos da pesquisa para, efetivamente, compreender a constituição do discurso político no livro didático de Geografia, no tocante aos procedimentos metodológicos, à re/construção do contexto histórico-ideológico do objeto da análise e à exterioridade da sua materialidade lingüística.

Tais objetivos decorrem da seguinte **hipótese**: a importância da **cidadania** no proceder da educação básica contemporânea e a participação do ensino da Geografia nesse debate revelam, na verticalidade das discussões, uma série de contradições em curso no cenário da educação geográfica, que se procurou colocar em evidência no decorrer dessa pesquisa, dentre elas a permanência de uma relativa divisão entre sujeito e mundo, e uma certa perspectiva científica e política conservadora na formação desse “cidadão”.

A cidadania, de fato, está no centro dos debates educacionais. O ensino que alcança a década de 1980 tinha por meta precípua a formação do trabalhador, particularmente no Ensino Médio, isto é, uma orientação técnica, em princípio, pois nas décadas de 1960 e 1970 diversas leis e acordos, a exemplo dos contratos do Ministério da Educação com a Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (acordos MEC-USAID), direcionaram a educação como um preparo para o trabalho. Ensinar o estudante a refletir-se como ser social e a pensar a sociedade e seus espaços criticamente não estava entre as atribuições centrais do ensino brasileiro, haja vista, já em meados do século XX, a extirpação do estudo das línguas clássicas do currículo escolar e, mais tarde, a mescla entre Geografia e História, que compôs os Estudos Sociais das Séries Iniciais do então ensino de 1º Grau (1ª a 8ª Série), ou a exclusão da Filosofia e da Sociologia do currículo escolar, que só recentemente retornam a ele, a passos lentos.

Porém, no Ensino Médio do início do milênio atual, a cidadania ombreia em importância, inclusive com respaldo legal, a formação de habilidades e competências para o trabalho.

Essa discussão, no ensino de Geografia, ganha força plena na década de 1980, sendo que já nos anos 1970, ou mesmo antes, na década de 1960 (VESENTINI, 2004), havia a preocupação, entre os geógrafos que debatem a educação geográfica, de discernir o estudante como sujeito de um discurso e agente de muitas práticas sociais, cujas referências centram-se no espaço geográfico.

Dadas essas colocações iniciais, sublinha-se a problematização do livro didático de Geografia e de seu discurso político-geográfico, tendo-se em vista as seguintes inquietações: em que medida ciência diferencia-se de disciplina? Quais as

especificidades constitutivas do discurso didático? Como foi transposta para o livro didático de Geografia do Ensino Médio a orientação política re/valorizada na ciência geográfica nas últimas décadas? Qual a fundamentação epistemológica do discurso político nos livros-textos de geografia para o Ensino Médio? Que preocupação discursiva é possível depreender na linguagem enunciada dos livros didáticos no tocante à política e à importância desse saber na construção e na consolidação da cidadania?

A reflexão orientada por essas questões-problema assessora o desenvolvimento crítico da educação geográfica e ressalta as contradições/confrontos da interface cidadania e discurso geográfico-político, uma vez suscitado o encadeamento discursivo proveniente da correlação constitutiva do Estado (que institui a escola) e da ciência (que ordena o saber em produção). Além disso, tais questões são importantes se for considerado que o livro didático processa-se, especificamente, por atualizações do conteúdo e reformulações pedagógicas; em um aspecto geral, no entanto, esse processo dinamiza-se por substituição de matrizes ideológicas, de origem difusa, como é próprio às formações ideológicas, mas, com certeza, associada ao fazer político tanto do Estado quanto da História construída por todos, pois livro didático e Estado, como será demonstrado, não se dissociam, pelo menos no caso brasileiro.

Considerando as referências disponíveis sobre o livro didático e o ensino de Geografia, discutidas ao longo do trabalho, pode-se discernir, de início, três formações ideológicas na produção deste material discursivo ao longo do século XX e princípio do século atual: 1) o nacionalismo-patriótico; 2) o desenvolvimentismo de base nacional; e 3) a cidadania como base de formação. As duas primeiras tendências animaram a produção de diversos manuais de Geografia a partir dos anos 1930 até fins da década de 1980, e a terceira sinaliza as diretrizes dos manuais presentes no mercado editorial desde a década de 1990, evidentemente que de modo diverso, pois as tentativas de adequação às propostas vigentes se materializam a partir de perspectivas diferentes, sendo a cidadania algo de novo no debate.

No Ensino de Geografia, as propostas pedagógicas têm em vista a construção da criticidade por intermédio, resumidamente, da proposição de um

saber geográfico não isento da realidade, isto é, sem neutralidade científica e sem neutralidade social, não conteudístico, mais compreensivo que acumulativo.

Posto isto, pode-se identificar e analisar o viés político-geográfico implícito/explicito no discurso do livro didático de Geografia, sua filiação epistemológica e seu comprometimento ideológico com a educação, pois também a Geografia assume um compromisso com a cidadania.

A partir dos pressupostos ideológicos discerníveis no histórico dos livros didáticos de Geografia e da tendência atual de sua produção, estipulam-se a problemática e os objetivos citados por intermédio da aceitação de que a cidadania, desse ponto de vista, é um pensar e um fazer de natureza política, para a qual a Geografia e seu ensino têm uma importante contribuição a ser considerada.

Portanto, supondo uma das materialidades da linguagem, isto é, a escrita, esta pesquisa é uma análise do discurso político na perspectiva da geograficidade, enfatizando sua subjunção à ciência e à educação geográficas, e sua presença no livro didático de Geografia do Ensino Médio. Em outras palavras, é uma investigação qualitativa, intermediada pelos procedimentos dedutivos e analógicos, com a proposição de identificar e analisar o dizer político por meio do qual, dentre outros, o livro didático de Geografia pretende contribuir para a formação cidadã do estudante. Enfim, é uma pesquisa bibliográfica, mas com suporte, também, em dados primários, pois é pertinente, à pesquisa, a posição decorrente das escolhas bibliográficas procedidas nas escolas. Por isso, foi selecionada uma realidade educacional como base para o desenho investigativo proposto: o Ensino Médio público (estadual) de Uberlândia.

O quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa, nesse sentido, subsidia a definição dos instrumentos de análise: a construção do corpus* e os dispositivos de interpretação. Em outras palavras, a passagem da “Superfície Lingüística” para o “Objeto Discursivo” e deste para o “Processo Discursivo”: do texto para a formação discursiva e ideológica, na intermediação das formas materiais que produzem muito mais que conteúdo, isto é, efeitos de sentidos, e daí para o funcionamento discursivo destes sentidos (PÊCHEUX, 2001b; ORLANDI, 2002). Em termos gerais, o entendimento de texto como materialidade

discursiva, resultante de um processo, e de uma autoria, relacionado a outros textos e a uma memória discursiva dada (interdiscurso* e intradiscurso*).

Após a sistematização dos dados do trabalho de campo, constatou-se a adoção maciça de duas obras didáticas no Ensino Médio da rede pública estadual de Uberlândia: *Geografia*, de Lúcia Marina Alves de Almeida e Tércio Barbosa Rigolin, e *Geografia Geral e do Brasil*, de Elian Alabi Lucci, Anselmo Lazaro Branco e Cláudio Mendonça. Ambos constituem os corpora da dissertação, a materialidade lingüística na qual serão feitos os recortes e constituídos os fragmentos de análise.

Essa dissertação estrutura-se em seis capítulos que, em seu conjunto, revistam o livro didático de Geografia em seus aspectos constitutivos, entremeios para a análise de sua temática política, a especificidade discursiva central da investigação.

Por conseguinte, o Capítulo 1, **A seleção dos livros didáticos de Geografia e demais procedimentos metodológicos da pesquisa**, apresenta a metodologia da pesquisa, os resultados do trabalho de campo e a relação das obras didáticas adotadas na rede estadual de Ensino Médio em Uberlândia, dentre as quais as selecionadas para a análise.

O Capítulo 2, **O livro didático no contexto brasileiro: as condições constitutivas de sua produção e a questão ideológica**, por meio da conjuntura pedagógica, econômica e legislativa, inscreve o livro didático brasileiro em sua cena ideológica e nas suas condições de produção e circulação.

No Capítulo 3, **A trajetória do livro didático de Geografia e suas orientações histórico-ideológicas**, procura-se demonstrar que o livro didático de Geografia é o que é e diz o que diz porque decorre de um longo desenvolvimento que o constitui e o institui.

No quarto Capítulo, **Relações de poder no espaço geográfico: delimitando o discurso político na ciência e no ensino de Geografia e suas inferências no livro didático**, enfoca-se o discurso geográfico no viés político que, histórica e teoricamente, a partir do entendimento do espaço como território, traz sua contribuição para o entendimento do mundo e, em face dos desafios colocados pelo

alternativo, pela alteridade, pela resistência, pelo engajamento, propõe uma compreensão crítica da realidade que, ausente dos discursos sobre a cidadania, enfraquece a formação a que Estado, escola, sociedade e livros didáticos se propõem.

No Capítulo seguinte, **Fundamentos teórico-metodológicos da Análise do Discurso**, considerando-se o público alvo da dissertação, pesquisadores e professores de Geografia, faz-se uma apresentação da Análise do Discurso, enquanto campo de estudo da Lingüística, ao mesmo tempo em que se procuram caminhos teóricos e metodológicos para o procedimento da análise proposta na dissertação como objetivo principal.

O último Capítulo, **A constituição do discurso político no livro didático de Geografia: análise dos corpora**, situa-se no amplo contexto re-construído nos capítulos anteriores e, a partir do recorte de fragmentos que enunciam o tema do objeto da pesquisa, procura-se entender o funcionamento do discurso político nos compêndios por meio da constitutividade discursiva, da produção dos sentidos, da heterogeneidade e dos processos de silenciamento.

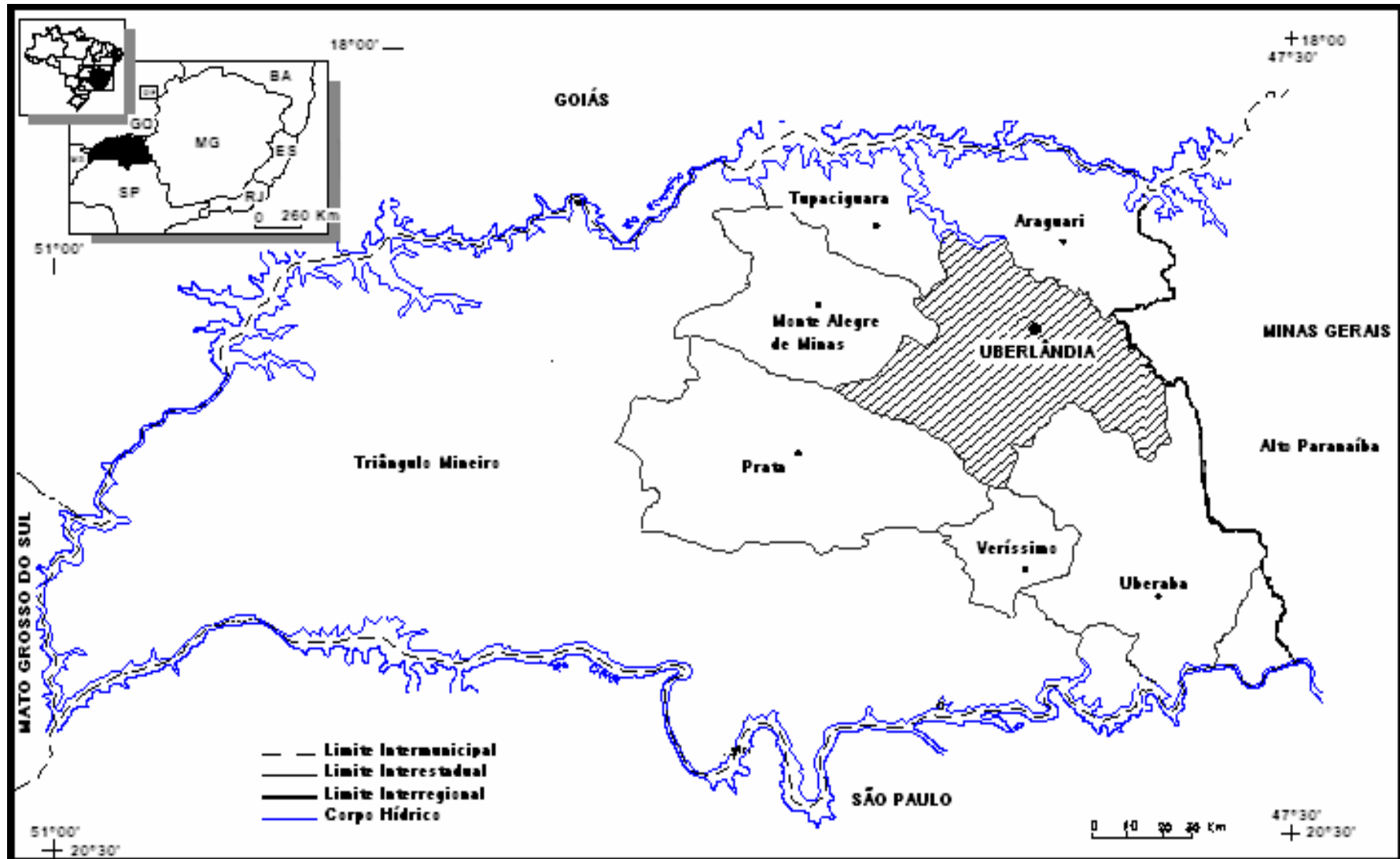
Na parte pós-textual, têm-se os apêndices (modelo do questionário empregado em campo e um levantamento completo, na medida em que foi possível reunir tais dados, de trabalhos de conclusão de cursos de pós-graduação sobre o livro didático de Geografia), além de um glossário com termos técnicos da Análise do Discurso e da Lingüística, para auxiliar a leitura desta dissertação por geógrafos e professores de Geografia.

1 – A SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA E DEMAIS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para proceder à escolha dos corpora dessa dissertação, e dar início e alcance ao objetivo lançado, partiu-se da realidade das escolas públicas estaduais de Uberlândia, estabelecendo-se, assim, uma lista de livros, a materialidade lingüística necessária à análise discursiva proposta. Cidade da mesorregião do Triângulo Mineiro, estado de Minas Gerais (Cf. MAPA 1), Uberlândia é uma das cidades médias mais desenvolvidas do interior do Brasil⁵, fato que não arrefece as contradições presentes nos espaços e nas classes sociais que a constituem.

A escolha do Ensino Médio tem por fundamento a consideração de que esse tipo de educação enquadra o “[...] momento mais decisivo para a formação da personalidade do aluno [...]” (RUA, 1992, p. 19). Trata-se do período em que o estudante já entrou em uma fase intelectual de compreensão abstrata da realidade, um tipo de pensamento indispensável ao exercício da criticidade, no qual seu aprendizado geográfico pode ser melhor consolidado. Nesta fase, a Geografia pode alicerçar o aprendiz com seu repertório quanto a aspectos importantes da cidadania. Com isso, tem-se uma possibilidade nova para a educação, se comparada às possibilidades que as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental condicionam:

⁵ A infra-estrutura uberlandense opera cinco companhias aéreas, diversas companhias rodoviárias, três companhias de transporte urbano, sendo interceptada por cinco rodovias (BR-050, BR-365, BR-455, BR-452, BR-497); possui cerca de 200.000 ligações elétricas, praticamente tem 100% de água e esgoto tratados e quatro telefonias em operação. O município é assistido por nove hospitais e 35 postos de saúde. Economicamente, tem um PIB anual que supera cinco bilhões de reais, do qual a indústria participa com 40,49%, a agropecuária com 4,07% e o setor dos serviços com 55,24%, permitindo aos moradores da cidade uma renda *per capita* de R\$ 10.400,00. Uberlândia tem 26.508 empresas cadastradas. Apropriando-se de um discurso geoestratégico que a centralizaria entre as principais cidades da região central do país, e faria ligação entre as principais vias de tráfego terrestre, desenvolveu amplamente o mercado atacadista e distribuidor, sediando empresas do porte da Martins, Peixoto, Arcom e União, que faturam, juntas, aproximadamente R\$ 3,5 bilhões por ano. Com base em toda essa infra-estrutura e desempenho, Uberlândia tinha, em 2003, 126.498 trabalhadores com carteira assinada (PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA – PMU, 2005).



MAPA 1 – Localização de Uberlândia – Minas Gerais.

FONTE: <http://www.ig.ufu.br/lgeop/index.htm>.

ORGANIZAÇÃO: SILVA, Jeane Medeiros; SANTOS, Márcia Andréia Ferreira, 2005.

O aluno [do/no Ensino Médio] pode se libertar da dependência intelectual em relação ao pensamento dominante (professor, livros, “mass media” etc.) e desenvolver a sua criticidade e imaginação, aprendendo a pensar sobre a realidade em que vive e as diversas formas como é retratada, e percebendo-se como cidadão capaz de atuar como agente de mudanças (transformador) – (RUA, 1992, p. 19-20).

Por conseguinte, o discurso geográfico-político acentua-se, ou adensa-se, no Ensino Médio. Não se trata, nesta dissertação, da aprendizagem do sujeito-educando, ou seja, a presente pesquisa não é da ordem sujeitudinal*. No entanto, enfoca-se, como uma das condições do aprendizado desse sujeito, o pensamento dominante (de acordo com a denominação de Rua), pelo qual o sujeito é condicionado – a exemplo do texto didático – que, mesmo suprimido de seu espaço de aprendizagem formal (quando o professor não trabalha diretamente com o livro escolar) estará presente no processo de ensino e aprendizagem, pois está dentre os materiais de consulta da maioria dos professores e, evidentemente, no seu trabalho pedagógico.

Optou-se apenas pelas escolas públicas estaduais, excluindo-se, por conseguinte, as escolas particulares, por dois motivos: primeiro, porque geralmente a rede particular de ensino trabalha com materiais didáticos escritos, personalizados, principalmente na forma de apostilas, produzidos na própria instituição ou adotados de outros sistemas privados – trata-se de materiais que endossam a *filosofia* e a pedagogia dessas empresas, além de ser uma fonte extra de arrecadamento na folha de rendimentos de tais escolas. Assim, pode-se supor que a produção desses materiais difere da produção dos livros didáticos “comuns”, inclusive porque tem um perfil de clientela mais homogêneo. Segundo, porque o Estado brasileiro interfere diretamente no livro didático escrito para e editado por grandes editoras por conta do seu interesse na aquisição de uma grande massa de exemplares a ser distribuída pelas escolas públicas. Até o ano de 2004, com raras exceções, apenas o Ensino Fundamental era contemplado com essa aquisição; mas, a partir de 2005, essa política está sendo re-orientada para atender, igualmente, ao Ensino Médio, embora inicialmente apenas com livros das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, mas com planos de atender, em um futuro ainda não especificado, a outras matérias, dentre as quais a Geografia.

Contudo, outro critério com relação ao Estado amplia a justificativa, condizente a ser o Estado quem estrutura e legaliza o que pode e o que não pode ser ensinado, tanto em escolas públicas quanto em escolas privadas e, desse modo,

dá feição ao rol de matérias e de conteúdos integrantes do ensino básico, inclusive por meio do livro didático.

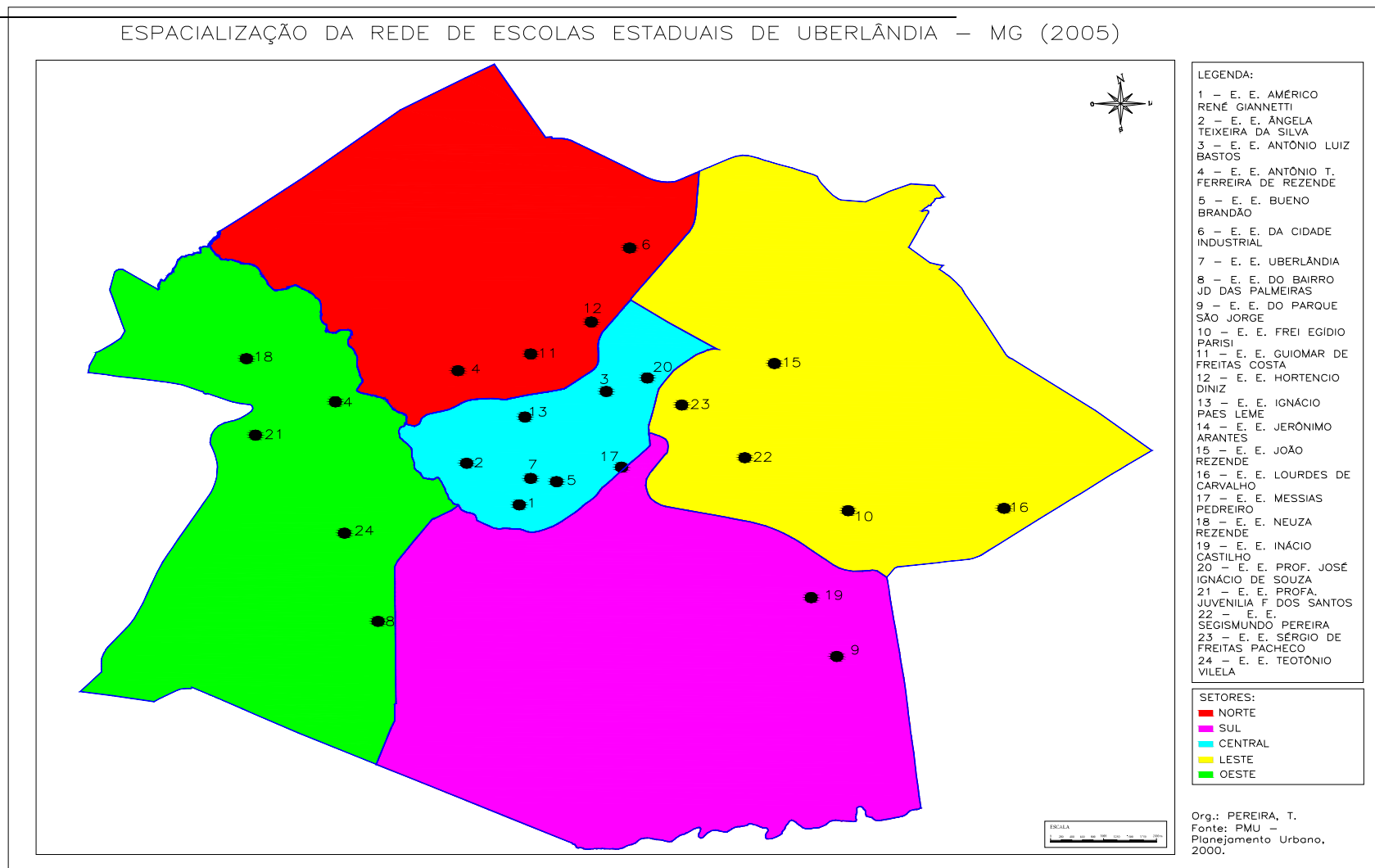
1.1 – Uma breve caracterização das escolas estaduais de Ensino Médio de Uberlândia

Com o propósito de recompor o cenário do Ensino Médio em Uberlândia, embora apenas em alguns de seus aspectos quantitativos, e de compor uma lista com os títulos dos livros didáticos adotados por esse ensino na cidade, elaborou-se um pequeno questionário (Cf. APÊNDICE A) que foi aplicado às escolas estaduais de Ensino Médio da rede pública da cidade, em um total de 24 instituições, todas visitadas (Cf. MAPA 2).

Evidentemente, a rede de escolas estaduais de Uberlândia é bem maior, composta por 67 escolas, porém não foram consideradas as que oferecem o Ensino Fundamental, pois, devido ao recorte empreendido, apenas o nível de ensino citado interessa à dissertação.

A rede estadual de escolas públicas que oferecem o Ensino Médio em Uberlândia compõe-se de 24 unidades, que atendem, em seu conjunto, conforme a pesquisa de campo realizada no ano de 2005, a um total de 23.668 alunos desse nível de ensino, formando 569 turmas atendidas por 84 professores de Geografia. O Quadro 1 demonstra a distribuição destes dados por cada instituição.

Considerando que o total de alunos – do Ensino Fundamental e Médio das redes públicas e privadas – matriculados, em 2005, em escolas de Uberlândia, somou 177.737 (PMU, 2005), lida-se com uma representação de 13,3% do universo de estudantes da cidade.



MAPA 2 – Espacialização da rede de escolas estaduais do Ensino Médio de Uberlândia – Minas Gerais (2005).

FONTE: PMU – Planejamento urbano, 2000.

ORGANIZAÇÃO: SILVA, Jeane Medeiros; PEREIRA, Thaís, 2005.

UNIDADES ESCOLARES	PROFES- SORES	TURMAS	MATRICULADOS
E. E. Américo René Giannetti	3	22	942
E. E. Ângela Teixeira da Silva	3	23	648
E. E. Antônio Luis Bastos	3	23	1.569
E. E. Antônio T. Ferreira de Rezende	5	38	732
E. E. Bueno Brandão	4	26	1.516
E. E. da Cidade Industrial	2	15	587
E. E. de Uberlândia	5	13	1.012
E. E. do Bairro Jardim das Palmeiras	2	10	326
E. E. do Parque São Jorge	3	21	850
E. E. Frei Egídio Parisi	3	21	806
E. E. Guiomar de Freitas Costa	5	26	1.002
E. E. Hortêncio Diniz	1	6	240
E. E. Ignácio Paes Lemos	3	17	743
E. E. Jerônimo Arantes	2	9	384
E. E. João Rezende	3	20	782
E. E. Lourdes de Carvalho	3	15	619
E. E. Messias Pedreiro	5	49	1.922
E. E. Neuza Rezende	4	24	1.033
E. E. Professor Inácio Castilho	3	25	983
E. E. Professor José Ignácio de Souza	5	37	1.395
E. E. Professora Juvenília F. dos Santos	5	29	1.277
E. E. Segismundo Pereira	3	27	1.080
E. E. Sérgio de Freitas Pacheco	3	26	1.020
E. E. Teotônio Vilela	6	47	2.200
Σ 24 escolas	Σ 84 professores	Σ 569 turmas	Σ 23.668 alunos matriculados

QUADRO 1 – Caracterização da rede de escolas estaduais de ensino médio em Uberlândia (MG) – 2005.

FONTE: Pesquisa de Campo; 2005.

ORGANIZAÇÃO: SILVA, Jeane Medeiros; 2005.

Em razão do volume de escolas que deveriam ser visitadas, as informações requeridas foram reduzidas ao mínimo possível, pois os objetivos do instrumental eram apenas conhecer e caracterizar, em sua macro-estrutura, a rede pública do Ensino Médio de Uberlândia, e identificar os livros didáticos de Geografia para o Ensino Médio utilizados pelos professores da rede mencionada. Sendo, portanto, dados que poderiam constar em qualquer censo escolar (quantidade de alunos, turmas e professores de Geografia de cada escola), procurou-se, em primeiro lugar, a 40ª Superintendência Regional de Ensino, sediada na cidade, especificamente a sua divisão de Serviço de Documentação e Informações Educacionais, para ali levantar esses números. No entanto, a Superintendência, já no final do primeiro semestre e início do segundo semestre de 2005, não dispunha dos dados referentes a esse ano, em sua totalidade, e desconhecia, igualmente, os livros adotados pelos professores da sua rede. Não tendo, igualmente, nenhuma previsão de tê-los, fizeram-se necessárias visitas às escolas.

Mas também nas unidades escolares percebeu-se uma certa desorganização de arquivo. Frequentemente, para se obter o título do livro didático sugerido/trabalhado pela escola, teve-se que retornar diversas vezes às instituições e recorrer a uma série de funcionários (bibliotecárias, supervisoras, diretoras) ou consultar diretamente o professor e, como os dados existem, foi possível reuni-los.

Os números suscitados são importantes para a pesquisa, pois revelam um conjunto de escolas financiadas com recursos públicos, 24 unidades, atendendo a uma parcela significativa de estudantes, 23.668 alunos, dividida em 569 turmas, o que dá uma extensão ao trabalho dos 84 profissionais do ensino de Geografia que as regem, uma média de 14,7 turmas por professor ou uma distribuição média de 41,5 alunos por sala. São muitas turmas e turmas grandes, fatos que instauram na prática docente uma série de implicações (ou complicações), bastante conhecidas, e sobre as quais não se entrará em detalhes, mas que afetam as relações de trabalho do professor, inclusive a que mantém com o livro didático (Cf. RUA, 1992).

Observando-se a espacialização das escolas de Ensino Médio da rede estadual de educação de Uberlândia, nota-se uma certa centralidade dessas escolas, pois as mesmas estão em maior número nas regiões centrais da cidade, ou próximas ao centro. As escolas das regiões mais periféricas são apenas um

manifesto da expansão recente da rede, pois têm, em sua maioria, menos de 10 anos de funcionamento. Nesse fato, percebe-se o tão conhecido processo de afunilamento na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio: a rede não está estruturada para receber, no primeiro ano do curso médio, os alunos que completam o Ensino Fundamental.

Esse perfil, nada agradável, corresponde a uma cidade média incansavelmente enquadrada como próspera economicamente, mas contraditória em relação a esse discurso, como a simples realidade da opção por um livro didático demonstra, como se verá a seguir.

1.2 – Os livros didáticos de Geografia do Ensino Médio de Uberlândia: listagem, seleção e discussão

De acordo com a consulta de campo realizada para a pesquisa, pode-se listar a ocorrência de seis títulos didáticos de Geografia, adotados nas escolas pesquisadas (Cf. QUADRO 2). A relação, assim, compõe-se dos seguintes livros:

- **Geografia Geral e do Brasil** (Elian Alabi Lucci; Anselmo Lazaro Branco; Cláudio Mendonça) – Editora Saraiva;
- **Geografia** (Lúcia Marina Alves de Almeida; Tércio Barbosa Rigolin) – Editora Ática;
- **Projeto de Ensino de Geografia – Geografia Geral** (Demétrio Magnoli; Regina Araújo) – Editora Moderna;
- **Geografia Geral: o Espaço Natural e Sócio-econômico** (Marcos Amorim Coelho; Lygia Terra) – Editora Moderna;
- **Geografia Geral e do Brasil** (Eustáquio de Sene; João Carlos Moreira) – Editora Scipione;

UNIDADES ESCOLARES	LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS
E. E. Américo René Giannetti	Lucci; Brando; Mendonça
E. E. Ângela Teixeira da Silva	Lucci; Brando; Mendonça
E. E. Antônio Luis Bastos	Lucci; Brando; Mendonça
E. E. Antônio T. Ferreira de Rezende	Lucci; Brando; Mendonça
E. E. Bueno Brandão	Lucci; Brando; Mendonça e Marina; Rigolin
E. E. da Cidade Industrial	Magnoli; Araújo
E. E. de Uberlândia	Lucci; Brando; Mendonça
E. E. do Bairro Jardim das Palmeiras	Lucci; Brando; Mendonça
E. E. do Parque São Jorge	Marina; Rigolin
E. E. Frei Egídio Parisi	Marina; Rigolin
E. E. Guiomar de Freitas Costa	Marina; Rigolin
E. E. Hortêncio Diniz	Lucci; Brando; Mendonça e Marina; Rigolin
E. E. Ignácio Paes Lemos	Lucci; Brando; Mendonça e Corrêa; Borges; Costa
E. E. Jerônimo Arantes	Apostilado
E. E. João Rezende	Lucci; Brando; Mendonça
E. E. Lourdes de Carvalho	Lucci; Brando; Mendonça
E. E. Messias Pedreiro	Lucci; Brando; Mendonça
E. E. Neuza Rezende	Lucci; Brando; Mendonça
E. E. Professor Inácio Castilho	Lucci; Brando; Mendonça
E. E. Professor José Ignácio de Souza	Coelho; Terra e Sene; Moreira
E. E. Professora Juvenília Ferreira dos Santos	Lucci; Brando; Mendonça e Marina; Rigolin
E. E. Segismundo Pereira	Lucci; Brando; Mendonça
E. E. Sérgio de Freitas Pacheco	Lucci; Brando; Mendonça
E. E. Teotônio Vilela	Lucci; Brando; Mendonça
24 escolas	6 títulos adotados

QUADRO 2 – Relação de livros didáticos de Geografia adotados pela rede de escolas estaduais de Ensino Médio em Uberlândia (MG) – 2005.

FONTE: Pesquisa de Campo; 2005.

ORGANIZAÇÃO: SILVA, Jeane Medeiros; 2005.

- **Geografia: Pesquisa e Ação** (Ângela Correa; Raul Borges; Wagner Costa) – Editora Moderna.

Considerando-se que o conjunto bibliográfico da literatura didática de Geografia para o Ensino Médio disponível no mercado editorial brasileiro não é reduzido, afirma-se tratar de uma variedade muito pequena, agravada, ademais, pela concentração das adoções em apenas dois títulos – sendo a distância entre ambos igualmente significativa – o que sugere uma homogeneização nesse procedimento de escolha do professor (Cf. QUADRO 3). Por que isso ocorreu?

AUTORES	TÍTULOS	NÚMERO DE ADOÇÃO
Elian Alabi Lucci Anselmo Lazaro Branco Cláudio Mendonça	Geografia Geral e do Brasil	18
Lúcia Marina Alves de Almeida Tércio Barbosa Rigolin	Geografia	6
Demétrio Magnoli Regina Araújo	Projeto de ensino de Geografia. Geografia geral.	1
Marcos Amorim Coelho Lygia Terra	Geografia geral: o espaço natural e sócio-econômico	1
Eustáquio de Sene João Carlos Moreira	Geografia geral e do Brasil	1
Ângela Correa Raul Borges Wagner Costa	Geografia: pesquisa e ação	1

QUADRO 3 – Relação de títulos didáticos adotados pela rede de escolas estaduais de Ensino Médio em Uberlândia (MG) – 2005.

FONTE: Pesquisa de Campo; 2005.

ORGANIZAÇÃO: SILVA, Jeane Medeiros; 2005.

No conjunto, são 28 adoções (e uma opção declarada por apostilas) pelas 24 escolas, pois dentre algumas delas, a exemplo da Escola Estadual Bueno Brandão e da Escola Estadual Juvenília Ferreira dos Santos, com 1.569 e 1.277 alunos matriculados, respectivamente, os professores adotam dois títulos, um livro

com ênfase *mais física* (maior peso na Geografia Física) para o 1º ano e outro *mais político* (com maior peso na Geografia Humana) para as duas últimas séries, de acordo com informações de professores de algumas destas instituições, e que correspondem, respectivamente, às obras *Geografia*, de Almeida; Regolin (2005), e *Geografia Geral e do Brasil*, de Lucci; Branco; Mendonça (2003).

Trata-se de obras que são adquiridas apenas uma vez durante o período no qual o estudante cursa o Ensino Médio, desde que o professor não mude sua escolha ou não indique títulos diferentes para as séries, posto que são volumes únicos, anunciando todo o conteúdo do último nível da educação.

Nas últimas décadas, com a progressiva queda da qualidade da educação básica pública – consequência, como se defende posteriormente, do projeto político-pedagógico do regime militar (1964-1985)⁶ – em geral apenas as classes sociais de menor poder aquisitivo têm freqüentado as instituições assistidas pelo governo, principalmente quanto ao Ensino Médio, considerado uma fase de transição entre a formação inicial do estudante e o ingresso no Ensino Superior.

Esse argumento transparece no diálogo com os profissionais da educação da realidade considerada, quando da visita às suas instituições, no tocante à adoção dos livros didáticos de Geografia, momento em que alguns afirmaram que o critério de escolha do compêndio se pauta unicamente no valor monetário do produto, e não em questões propriamente pedagógicas, como se poderia acreditar.

Tal fato foi constatado: nas livrarias da cidade, os dois títulos mais adotados *Geografia Geral e do Brasil*, de Elian Alabi Lucci, Anselmo Lazaro Branco e Cláudio Mendonça, adotado 18 vezes, e *Geografia*, de Lúcia Marina Alves de Almeida e Tércio Barbosa Rigolin, adotado seis vezes, custam até um terço do valor de outros títulos disponíveis⁷.

⁶ Mas não só, pois o problema da educação no Brasil não é apenas ideológico, mas também econômico, social, político etc.

⁷ *Geografia*, de Almeida; Regolin, custa R\$ 30,00, e *Geografia Geral e do Brasil*, de Lucci; Branco; Medonça, R\$ 48,70, enquanto *Projeto de Ensino de Geografia – Geografia Geral*, de Magnoli; Araújo, adotado em uma escola, custa R\$ 88,90, dentre outros não listados pelas escolas estaduais de Uberlândia que assomam importância monetária até maior.

Sobre a lista de adoção suscitada pela pesquisa, ainda há outros esclarecimentos, colocados a partir de informações dos professores com os quais se teve contato.

Mesmo sendo, em sua maioria, títulos de custo econômico *modesto* (o que em si é relativo), nem sempre a adoção significa que o professor trabalha diretamente com o texto didático: há escolas em que os livros estão em classe no turno matutino e não no noturno (composto basicamente por alunos trabalhadores ou que, estando desempregados, realmente necessitam trabalhar para se manterem), há escolas com clientela tão desprovida economicamente que o acesso ao livro de Geografia restringe-se a consultas de exemplares da biblioteca da escola. Nesses casos, o professor trabalha com resumos, esquemas e trechos de textos fotocopiados, no esquema de apostilas. O conjunto de escolas estaduais citado, quanto ao perfil sócio-econômico institucional (aferido, ressalva-se, apenas em observações diretas em campo e não por meio de dados), não é muito divergente entre si. Portanto, a obrigatoriedade ou não do livro de Geografia em classe, adquirido às expensas do alunado, depende da interpretação político-pedagógica da escola, ou seja, do entendimento que a direção escolar tem de sua clientela, tanto que a opção por apostilar o ensino de Geografia, ao longo dos três anos do Ensino Médio, pode ser até mais dispendioso que a aquisição do compêndio em si.

Vê-se, portanto, que a adoção às vezes é uma simples indicação bibliográfica.

Não deixa, então, de haver uma conseqüência desvirtuadora no ato de isolar o livro em seu âmbito de realização social como suporte do objeto desta dissertação. No entanto, controversamente, isso já se traduz em um caminho: a materialidade lingüística que se endossa tem uma constituição social, em sentido mais amplo, que é considerada. Por outro lado, a instância social dos sujeitos-alunos ou sujeitos-leitores (especificamente, o uso – leitura e compreensão – que faz do material escrito) não é levada em conta por direcionar a proposta para outras direções que não a estipulada, ou seja, decide-se, nesta dissertação, por uma ordem sentidural*, explicada adiante, quando do esclarecimento do lugar discursivo da presente pesquisa.

As obras *Geografia* (Almeida; Regolin - 2005) e *Geografia Geral e do Brasil* (Lucci; Branco; Mendonça – 2003), pela posição que ocupam na lista preparada para a dissertação, e por representar o maior acesso da clientela estudantil das escolas estaduais aos livros didáticos de Geografia, na realidade de Uberlândia, ficam estabelecidas como os **corpora** desta pesquisa. Decidiu-se optar pelo exemplar do aluno, que é o único disponível no mercado, pois o livro do professor é de circulação restrita. Com esse gesto, atém-se à materialidade lingüística em circulação para um público maior, com os sentidos constituídos tal qual o aluno ou o leitor comum interessado tem acesso para a leitura e o estudo.

1.3 – Posições metodológicas e procedimentais da presente pesquisa na ótica da Análise do Discurso

Em face da resolução de pesquisar o livro didático de Geografia tendo por base empírica os enunciados* desse material e, por tema, o discurso político da literatura didática em uso na rede pública estadual de Uberlândia, a pesquisa está disposta às orientações de cunho qualitativo e interpretativo oriundas da **Análise do Discurso** de linha francesa (em sua vertente pecheuxtiana, mais exatamente).

A decisão pela Análise do Discurso como esteio teórico-metodológico está na possibilidade, a partir da sua ótica, de investigar a materialidade lingüística do livro didático de Geografia – uma vertente inédita na Geografia brasileira, não só na pesquisa do ensino básico desta ciência.

Até início do século XX, como se verá nos próximos capítulos, o livro escolar de Geografia tem sido pesquisado pela perspectiva do seu agenciamento e da análise (avaliativa) de seu conteúdo, estando pendente uma descrição analítica de sua linguagem em termos discursivos, que apenas se esboça neste princípio do século XXI no âmbito institucional de cursos de pós-graduação em Lingüística, como já mencionado. Nesses termos, a Análise do Discurso, especificamente a

organização epistemológica da linha francesa – na qual a pesquisadora centra sua formação lingüística (colocando-a em interface com os estudos espaciais de sua formação em Geografia) – tem uma visão da linguagem permeada pelo sujeito, pela história e pela ideologia, correlacionados no discurso, que é pertinente ao entendimento da Geografia e do ensino na instância da sua enunciação*.

Assumindo uma posição qualitativa, a pesquisa pretende não enveredar por resultados estatísticos precisos e representativos da realidade que estuda. Números e outras expressões de grandeza (como os utilizados na primeira parte deste capítulo) são meramente referenciais, direcionados a um e a outro dado. Significa, ademais, que se trabalha a partir de construções teórico-conceituais, procurando a natureza dos sentidos nos enunciados do discurso político em livros didáticos do ensino de Geografia na realidade citada.

A pesquisa qualitativa empreendida envereda por um viés interpretativista analítico-descritivo, a partir da seleção de enunciados e das regularidades discursivas em cuja superfície se indiciam os recursos e as marcas do discurso que corroboram a produção dos sentidos políticos nos corpora anunciados.

O percurso empreendido no referencial teórico da Análise do discurso, reunindo um certo conjunto de elementos que instrumentalizam e organizam a análise, situa a pesquisa no esteio metodológico da investigação qualitativa. A interpretação indica que o percurso teórico configura um olhar sobre a teoria, e um olhar sobre os corpora, e não outros, o que permite o construto dissertado neste espaço de enunciação.

A análise, por sua vez, é empregada nesta definição metodológica da pesquisa menos como a decomposição de um todo (ademais porque se procede por recorte) que a descida a um nível de detalhamento e de procura dos elementos constitutivos do discurso em questão, articulando-os à exterioridade histórico-ideológica igualmente constitutiva.

E, por fim, a descrição referencia um passo inerente à análise e que corresponde à identificação dos enunciados e à precisão dos limites discursivos e analíticos.

Estes aspectos serão aprofundados no Capítulo 5, pois a perspectiva epistemológica de um campo científico não permite, sem distorções, uma cisão entre teoria e metodologia: uma decorre da outra. No Capítulo citado, será apresentada a Análise de Discurso e suscitada, em detalhes, a via teórico-metodológica na qual se fundamenta a presente pesquisa.

Por discurso político, entendem-se os enfoques da Geografia Política e da Geopolítica⁸ sobre as relações sociais de poder que se fundamentam no espaço. Ao longo do desenvolvimento moderno do pensamento geográfico, a perspectiva da política do discurso dessa ciência a marca desde sua gênese enquanto ciência institucionalizada por meio da análise das relações humanas com a natureza, ou seja, a apropriação política e econômica do espaço terrestre enquanto ambiente que abriga a sociedade humana e que lhe oferece recursos à sobrevivência. Concebendo o espaço geográfico como um *continuum* terrestre, a Geografia Clássica deu conta das relações sociais que seccionam o espaço em termos de apropriação, e a esse recorte, político em razão dos jogos de poder que o produz, referiu-se como (a um) território (nacional). A própria noção de distribuição espacial, também fundante, caracterizou a Geografia humana como uma Geografia Política.

A Geopolítica, por seu lado, de fundação posterior, teve entre seus principais articuladores agentes externos à ciência geográfica, como homens de Estado, geralmente militares (mas também contribuintes civis), que pensaram os territórios – nacionais – para além das concepções sociais de poder, isto é, em termos de estratégia para propósitos de defesa, conquista e desenvolvimento dos Estados. Em vista disso, os centros de pesquisa e estudos militares foram locais de operação, por excelência, da Geopolítica, hoje denominada Clássica. A Geopolítica, no âmbito da Geografia, tem sido reconstruída criticamente nas últimas décadas (VESENTINI, 2001a; VLACH, 2003; BECKER, 2000, dentre outros).

O pensamento político, desde Friedrich Ratzel (1844-1904), é uma constância no discurso geográfico, embora o lugar dessas disciplinas, em razão do político, tenha sido apagado, esquecido, silenciado e interditado, em nome de uma cientificidade positivista que não comportava, em sua organização epistemológica, a

⁸ Para uma discussão aprofundada sobre Geografia Política e Geopolítica, consulte-se, entre outros, Lacoste (2002), Vesentini (2000, 2001a), Vlach (1999), bem como o Capítulo 4 desta pesquisa.

instabilidade do processo político, permanentemente em aberto e interessado, negando, portanto, o político e a política em favor da neutralidade do sujeito-pesquisador e do objeto-pesquisado, este preferencialmente visto como um “produto”, fragmentável e dado ao isolamento analítico⁹.

As formações discursivas Geografia Política e Geopolítica, a despeito das diferenças que a elas são atribuídas, reafirma-se, referenciam o que se denomina, neste trabalho, de discurso político. A partir dos anos 1970, na ciência geográfica e no seu ensino (portanto, também no livro didático da disciplina), esse discurso político é re-avaliado e re-elaborado, sendo, inclusive, parte importante do movimento crítico que reagiu ao paradigma neopositivista – as correntes de abordagem teórico-quantitativa – que predominou na década de 1950 e nos anos seguintes.

Nesta dissertação, em que se considera a presença do discurso político nos livros didáticos de Geografia como objeto de pesquisa, evidencia-se a importância desse debate em face das orientações que circunscrevem o ensino básico em geral, e o de Geografia em particular, como base contribuinte para a formação da cidadania.

E pensar a cidadania em Geografia é pensar sua dimensão política. Portanto, como essa dimensão se faz presente no livro didático? Que sentidos produzem? Qual é o seu funcionamento lingüístico-discursivo? Qual é a sua contribuição para uma formação cidadã? Como se constitui nos livros didáticos, enfim?

⁹ Estes aspectos históricos e metodológicos da Geografia Política e da Geopolítica serão retomados, em profundidade, no Capítulo 4, que explora algumas coordenadas que propiciam as condições de apreensão do discurso político, em sua constituição, no livro didático de Geografia, realizada no Capítulo 6.

1.3.1 – Organização da análise discursiva: macro e micro-instância

Para responder àquelas indagações de pesquisa, procura-se reconstruir uma **macro-instância** para o discurso político em questão e fazer um percurso analítico em **micro-instância**, conforme proposição de Santos (2004). A macro-instância concerne à “[...] uma explicitação das condições de produção de uma determinada manifestação discursiva” e a micro-instância é “[...] focalizadora de potenciais de significação dos sentidos no interior de uma manifestação discursiva” (SANTOS, 2004, p. 113).

Cumpra, nesses termos, revisitar as formas possíveis de compreensão do livro didático brasileiro e do livro didático de Geografia – sua trajetória histórica e ideológica, o papel do Estado em seu desenvolvimento e as concepções analíticas desses materiais como objetos da pesquisa acadêmica, dentre outras perspectivas.

Este gesto macro desencadeou um procedimento de abordagem do livro didático, em geral, e o de Geografia, em particular, pois os objetos-corpora desta pesquisa não são, em hipótese alguma, estanques, manifestos em uma realidade que lhes seja exclusiva. São, antes, manifestações ou acontecimentos discursivos lastreados por um complexo subterrâneo histórico-ideológico, decorrendo dele, portanto. Atentando para essa necessidade constitutiva, inscreve-se o livro didático em seu âmbito – nas condições histórico-ideológicas de sua produção e significação. Neste passo, completa-se o estabelecimento de uma macro-instância da pesquisa com uma abordagem da Geografia enquanto ciência constituída, bem como ao seu ensino, embora se tenha o propósito de discutir os limites do discurso político, fundamentando sua apreensão nos livros selecionados, estando-se, então, delimitando uma passagem para a micro-instância que converge, em seguida, à análise proposta.

Estreitando progressivamente essa abordagem maior do objeto, apresenta-se uma visão da Análise do Discurso e arregimenta-se um espaço de reflexão teórica correspondente à incursão propositiva à análise que encerra a dissertação.

Operacionalizando uma micro-instância alicerçada teórico-metodologicamente na Análise do Discurso, exploram-se, entre outras, as noções de discurso, formação discursiva, memória, silêncio, heterogeneidade e sentido como conceitos e meios para se compreender o político nos livros didáticos de Geografia por intermédio da análise dos corpora selecionados.

1.3.2 – O lugar discursivo da pesquisa

Do ponto de vista investigativo, em relação ao objeto discursivo que estuda, o analista institui-se em uma ordem em face da dispersão dos sentidos no discurso, isto é, reconhece uma conjuntura de elementos no corpus visando à organização da pesquisa que realiza.

A posição metodológica do analista – ou o lugar discursivo da pesquisa – por conseguinte, presume um repertório de três ordens: ordem identitária; ordem sujeitucional; ordem sentidural. As ordens identitária e sujeitucional têm uma certa aproximação, quando primam pelos sujeitos: o primeiro envereda por uma direção etnográfica e a segunda perfaz um diagnóstico discursivo dos sujeitos, coletando dados por meio de protocolos verbais ou considerando este foco em uma materialidade textual. A ordem sentidural precisa de um passo a mais, além do sujeito, para trazer à cena a constituição dos sentidos e os seus efeitos na arena da enunciação.

Assim, esta pesquisa, no contexto da Análise do Discurso, posiciona-se em uma ordem sentidural, *dos sentidos*, de dois corpora publicados em suportes-livro, e não em uma ordem sujeitucional e/ou identitária, *dos sujeitos*, em que estes se interpretam na circunscrição de um certo discurso. A esse respeito, as colocações de Santos (2004, p. 112) são esclarecedoras: a interpelação da ordem sujeitucional

[...] trata do lugar discursivo em que o analista lança seu olhar sob a perspectiva das relações estabelecidas entre os sujeitos e os discursos,

considerando seus processos de identificação e a natureza de suas circunscrições na ordem dos discursos.

Nessa ordem, estarão em pauta os processos interativos (diálogos, entrevistas, depoimentos orais etc.), sendo que a referencialidade da análise dar-se-á com a investigação identitária do sujeito e a consideração interpretativa de suas “idiossincrasias sócio-histórico-ideológicas”. Por outro lado, a ordem sentidural coloca “[...] um lugar discursivo em que o analista lança seu olhar sob a perspectiva da construção/atribuição/descolocamento de sentidos nos discursos pelos sujeitos” e, desse modo, o analista salienta as

[...] referências variáveis que interpretem a organização interna, o comportamento das significações e os processos de transformação ocorridos nos sentidos a partir de sua inserção nos discursos e de seu funcionamento nos processos enunciativos (SANTOS, 2004, p. 112).

Ainda na perspectiva da ordem sentidural, há outras projeções metodológicas: uma sobre a natureza seqüencial do discurso e uma sobre sua natureza conceitual. A primeira observa as etapas constitutivas de um discurso e a segunda releva a nomeação, a designação e a denominação dos conceitos no âmbito enunciativo do discurso. Ambas também serão acionadas como norteadoras da análise empreendida neste trabalho.

1.3.4 – O tratamento dos corpora: suscitação de temas e recortes

Os livros didáticos selecionados para a pesquisa – *Geografia Geral e do Brasil* e *Geografia* – são volumes únicos endereçados às séries do Ensino Médio. São livros didáticos de lançamento recente em relação à realização desta pesquisa: *Geografia Geral e do Brasil* tem primeira edição de 2003 e *Geografia*, em 2005, está na 2ª edição.

Geografia foi escrito por dois autores que, em uma identificação com a posição de professores – à maneira como os professores costumam ficar conhecidos em suas instituições – assinam o volume como “Lúcia Marina e Tércio”.

Lúcia Marina (Alves de Almeida) é bacharel e licenciada em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Por sua vez, Tércio (Barbosa Rigolin) é bacharel em História, pela Universidade de São Paulo, e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado de São Paulo (Araraquara).

Geografia Geral e do Brasil leva a assinatura de três autores: Elian Alabi Lucci, licenciado em Geografia e História pela PUC São Paulo, cursando Mestrado em Educação (USP) quando do lançamento do livro; Anselmo Lazaro Branco, bacharel e licenciado em Geografia, e Cláudio Mendonça, bacharel e licenciado em Geografia pela USP.

Doravante, o livro *Geografia Geral e do Brasil* será denominado **Corpus 1** e *Geografia*, **Corpus 2**.

O Corpus 1 estrutura-se em 7 unidades:

- Unidade 1: A formação do mundo atual – Geopolítica e economia;
- Unidade 2: Espaço, produção e tecnologia;
- Unidade 3: Energia – Geopolítica e economia;
- Unidade 4: Espaço e sociedade;
- Unidade 5: Espaço geográfico e urbanização;
- Unidade 6: Natureza, sociedade e questão ambiental;
- Unidade 7: Sistemas de localização e representação cartográfica.

O Corpus 2 divide-se em três partes:

- Primeira Parte: A questão ambiental: natureza, sociedade e tecnologia;
- Segunda Parte: O mundo em transformação: economia e Geopolítica;
- Terceira Parte: O espaço brasileiro.

Na organização dos corpora, percebem-se as linhas gerais de abordagem das obras. De acordo com os PCNs, os objetivos do Ensino Médio de Geografia relacionam-se às “[...] transformações [...] suscitadas pela revolução técnico-científica, pela globalização da economia e pelos problemas ambientais que deram aos conhecimentos de Geografia um novo significado” (BRASIL, 1999, p. 310). Nesse sentido, os corpora, em grande parte, estão orientados em direção à produção de bens e serviços, às tecnologias (principalmente de informação e da indústria), às fontes de energia que subsidiam a produção, à urbanização, à espacialização da sociedade e às relações intra-sociais, às técnicas de representação cartográficas. Como sugere a “Apresentação” de um dos corpora, o Ensino Médio, geograficamente, é “um olhar sobre o mundo”. Esse termo, “mundo”, pouco usual na ciência geográfica, é muito recorrente na literatura geográfica da educação básica: tem o efeito de sentido de “globo terrestre” e endossa, em amplitude maior, as relações sociais. No discurso acadêmico, prefere-se a referência à “totalidade” (SANTOS, 1996), sistema-mundo, global, dentre outros. Nesse quadro organizacional do Ensino Médio, onde se encaixariam a Geografia Política e a Geopolítica?

Antes de prosseguir, convém explicar que a parcela do discurso didático transposto da academia passa por um processo de apagamento, a ser detalhado no Capítulo 5. Nesse processo, os ambientes da Geografia acadêmica se esfacelam da unidade nominal: não há, no livro didático, uma Geografia Urbana, Geografia Ambiental, Geografia Regional, Climatologia, Geomorfologia, Pedologia... e assim não há Geografia Política. Mas a contribuição desta está presente e essa presença precisa ser problematizada. Já a Geopolítica, de certa forma mesclada à Geografia Política no discurso acadêmico, é um termo em “voga”, substantivando diversas ocorrências, principalmente fenômenos instáveis relacionados à organização do espaço geográfico e às relações entre partes da sociedade.

Deixando de lado a questão nominal da Geografia Política e da Geopolítica, voltando-se a ela no momento oportuno, enfatiza-se que não há, especificamente, nos corpora, capítulos ou tópicos específicos para essas formações discursivas. Ambas são os lastros sobre os quais se dão a exposição do conteúdo e os debates que, no Ensino Médio, associam-se à matéria Geografia. Conseqüentemente, a observação do discurso político nos corpora selecionados se

dá pela apreensão de sua recorrência no processo enunciativo de cada corpus, localizando e avaliando seu aparecimento e participação. Nesse gesto, é possível a análise do discurso geográfico-político no livro didático de Geografia.

Recorrendo a um dos dispositivos metodológicos da AD1 (a Análise do Discurso da primeira época¹⁰), aquele que indica uma seleção de palavras-chave (termos-pivôs) representativas de um discurso como uma forma de proceder aos trabalhos da constituição de um corpus, utilizando-o para descrever um conjunto de enunciados, decidiu-se escolher um conjunto de lexemas* como forma de captação do discurso político na superfície dos corpora, pois, como mencionado, este discurso não está engavetado no índice dos livros, de forma estanque, mas disperso no subterrâneo enunciativo dos corpora, em certas unidades/partes, em certos capítulos, em tópicos de capítulos. Com esse proceder, estabeleceu-se um recurso para mover o olhar analítico na dispersão dos sentidos nos referidos corpos enunciativos. Não se trata de um estudo lexical, mas de um critério de orientação para captar o discurso político nos livros didáticos de Geografia selecionados, os corpora da pesquisa.

Com a escolha lexical, foi possível descartar capítulos e tópicos inteiros constituintes dos livros analisados por isolarem-se da discursividade geográfico-política, a exemplo de extensos capítulos do Corpus 2, que colocam em foco a questão ambiental no entremeio das relações entre a natureza, a sociedade e as tecnologias de produção, dissertando antes, longamente, e de modo dissociado, sobre temas da Geografia Física: “A estrutura da Terra”, “A dinâmica interna do relevo”, “A dinâmica externa do relevo” etc., para, ainda de forma compartimentada, apresentar capítulos sobre agricultura, impactos ambientais e sobre a questão de um “desenvolvimento sustentável”. Embora o Corpus 1 procure proceder metodologicamente em contrário – suscitando problematizações sociais das abordagens da Geografia Física – igualmente tem capítulos e tópicos dispensáveis à presente análise, como aqueles da *Unidade 7 – Sistemas de Localização e Representação Cartográfica*, toda ela dedicada exclusivamente às técnicas do Sensoriamento Remoto e da Cartografia, que estão, por sinal, no último plano da apresentação do livro, quando o aluno, inúmeras vezes, anteriormente, transitou por

¹⁰ Cf. item 5.5.1 deste trabalho.

mapas e outros recursos de representação¹¹! Além de muitos outros. Como se disse, trata-se de procurar os lugares textuais onde o discurso político é mais pronunciado, pois com certeza se mostra ao longo da maior parte dos textos, a exemplo do que demonstra a ocorrência dos lexemas escolhidos para esse mapeamento (Cf. Capítulo 6).

O disposto acima corresponde a um segundo recorte, e descarte, seguinte a um primeiro que desconsiderou algumas instâncias de interação do sujeito-autor com o sujeito-leitor, referentes a exercícios de compreensão, análise, e questões de vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O recorte desses enunciados, conforme esclarecido, obedeceu, então, a uma escolha dentre um conjunto amplo de lexemas que significam ao serem remetidos a uma memória discursiva, onde têm um funcionamento conceitual específico. Assim, decidiu-se, em primeiro lugar, pelo lexema Estado, correspondente a um conceito fundamental às formações discursivas da Geografia Política e da Geopolítica, recorrendo-se a outros lexemas que subsidiam o entendimento de Estado, tais como nação, fronteira, território, região, política, cidadania, dentre outros.

Após tais recortes, selecionou-se uma série de enunciados retomados como Fragmentos no circuito da análise, numerados conforme nela comparecem. Com esses Fragmentos, distinguiram-se regularidades no discurso geográfico-político dos corpora, apreendendo-se, por meio da análise, a **constituição** e o **funcionamento** dos sentidos políticos nos compêndios de Geografia em uso na rede de escolas estaduais de Uberlândia.

Ressalta-se que a análise foi iniciada com a leitura interpretativa de um tópico alheio à temática sugerida, os textos “Apresentação” dos corpora. Ambas as apresentações colocam possibilidades e indicações às quais a análise discursiva empreendida na dissertação responde diretamente, precipuamente no tocante a hipótese suscitada, sobre o questionamento que se faz, neste trabalho, ao lugar da

¹¹ O que reforça a argumentação de que o livro didático não pode comandar a organização pedagógica da sala de aula: é responsabilidade do professor agir de modo independente do livro, recorrendo a ele como um recurso e não como um “carro-chefe”, ao qual deveria seguir.

cidadania no ensino da Geografia, bem como aos desdobramentos da posição-cidadania.

* * *

Colocadas as posições metodológicas e procedimentais da presente pesquisa, e apresentados os resultados de campo que auxiliaram na delimitação dos corpora, passa-se ao capítulo seguinte, no qual, considerando o livro didático em si, a despeito da disciplina que veicula ou do nível de ensino ao qual se aplica, procura-se a trajetória histórico-ideológica do suporte do texto didático.

2 – O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO BRASILEIRO:

as condições constitutivas de sua produção e a questão ideológica

O livro didático, tradicionalmente, é um dos lugares formais do conhecimento escolar, pelo menos daquele saber julgado necessário à formação da sociedade e dos seus indivíduos. Em tese, nesse sentido, é parte da identidade profissional do professor, e um atravessamento na vida do estudante. Apenas por questões econômicas, ou por alternativas pedagógicas, não estaria presente em classe e, nesse caso, não deixaria lacunas, mas cederia lugar a outros procedimentos ou, no mínimo, a anotações.

O livro escolar, por isso, remete a um debate significativo sobre a educação brasileira, no que diz respeito às políticas do Estado, às ideologias, aos métodos, aos currículos. Em tais circunstâncias, falar do livro didático, ou melhor, estudá-lo, nem sempre é uma tarefa fácil ou agradável, pois se percebe que, pelo seu teor polêmico, pela associação que se faz a algo que envelhece ou desatualiza-se rapidamente, ou ainda pela marca comercial que carrega, nem sempre o livro didático é visto com bons olhos pela academia.

Nesta dissertação, o livro didático é entendido como um “termômetro” do debate educacional e, especificamente, da educação geográfica: suscita-se o contexto e a constituição do livro didático nacional como instrumento escolar para, nesse entremeio, no capítulo seguinte, recuperar-se a significação do ensino de Geografia: seu papel, seus objetivos, suas contribuições pedagógicas. Isso é possível, pois não só o debate geral, como também “as estruturas teórico-metodológicas geradas na academia repetem-se (de maneira diferenciada, mas não original) nos próprios livros didáticos” (PEREIRA, 1989, p. 2-3). Deixa-se claro, contudo, que não se pode identificar disciplina com o conteúdo do livro escolar, pois esta seria uma posição deformadora e, por isso, unilateral (VESENTINI, 2001b), uma

vez que o livro tem importância relativa no sistema de ensino, porque há desde professores que têm no livro um condutor central de sua atividade (e alunos que têm neste material o meio mais privilegiado de aquisição de informações e saber formal) até o contrário disso, em casos em que o livro realmente é praticado na perspectiva de apoiar a prática pedagógica. Tal argumento, inclusive, é confirmado pela análise discursiva realizada nesta dissertação, quando se observou a heterogeneidade constitutiva dos corpora da pesquisa.

Reconstituindo a trajetória do livro didático nacional enquanto um dos aspectos da modernização do Brasil, iniciada na década de 1930, reconstituem-se, nesse capítulo algumas características das formações histórico-ideológicas da educação brasileira. Abordando elementos significativos do desenvolvimento do livro didático, esse percurso delineia a trajetória da educação brasileira no século XX, o século da consolidação desse sistema de ensino, e princípio do século XXI.

O livro didático, enquanto instrumento auxiliar para a prática do professor e do aprendizado do educando, é um simples objeto, passível e maleável; mas quanto à sua constituição, tem uma dinâmica própria, pois não é isento do debate que o anula e o re-constrói, ou seja, responde pela produção do ensino.

Portanto, tendo em vista o objeto deste trabalho, o discurso geográfico-político, uma das centralidades do ensino de Geografia dos últimos anos, procura-se sistematizar as definições, os debates e a trajetória do livro didático, re-constituindo, deste modo, um quadro contextual no qual o livro escolar de Geografia, como se verá no capítulo seguinte, encontra algumas de suas filiações históricas e ideológicas.

2.1 – Da cartilha à apostila: o livro didático

A princípio, a definição do que seja livro didático é imprecisa. Sendo didático compreendido no sentido de meio para o aprendizado, todo livro seria

didático: este tem sido um consenso entre os pesquisadores do assunto. No entanto, o livro escolar vincula-se à especificidade de sondar o conhecimento em sua dispersão e sistematizá-lo em um lugar, até o presente na forma-suporte de “livro”, daí ter sido seus outros nomes *manual* (à mão, à disposição do manuseio) e *compêndio* (resumo ou síntese de conteúdos). Trata-se, portanto, de uma operacionalização metonímica do conhecimento, engendrada pelo efeito ilusório de representar um saber em sua totalidade, ou, pelo menos, no que é interessante ou necessário.

No subtítulo deste tópico, faz-se uma sugestão: “da cartilha à apostila”. De fato, este parece ser o panorama mais amplo para uma explicação do livro didático enquanto suporte: sua origem e sua dispersão na função de objeto do discurso didático grafo. Portanto, cartilha em dois sentidos: a origem dos livros didáticos e por ser ainda o primeiro livro escolar da vida estudantil. E apostila porque, no movimento funcional dos livros didáticos, surge esse objeto de “regressão”, para alguns, e de “libertação”, para outros, dado que, enquanto objeto, a apostila é a possibilidade de o livro personalizar-se de acordo com os objetivos e a pedagogia da instituição escolar, geralmente privada.

A proposta de “regressão” enquadra a abolição do livro escolar em função de fotocópias e esquemas não explicativos dos conteúdos, ou seja, um imprevisto destituído de coerência. No tocante à “libertação”, pode ser um contexto de propostas pedagógicas inovadoras, ou adequação dos conteúdos às realidades institucionais da escola. A esse respeito, Vesentini (2001b, p. 5 de 11), narrando uma experiência de sua docência, observa:

[...] inicialmente, em 1973, tentamos livros didáticos, [...] mas depois concluímos que eles eram inadequados para a “nossa proposta gramsciana” e passamos a trabalhar com textos especialmente elaborados em função da realidade dos alunos e dos novos temas que abordávamos [...].

Curiosamente, estes textos foram as bases para os livros didáticos escritos por este autor, mais tarde.

O não uso do livro escolar tradicional, mas o de apostilas, sinaliza, por outro lado, que a venda a varejo

[...] vem diminuindo bastante com o decorrer dos anos, pois por um lado, aquele das escolas públicas, ocorreu uma perda de poder aquisitivo das

famílias de baixa renda, o que implicou num sacrifício do compêndio escolar (de todas as disciplinas e em particular das estereotipadas como “menos importantes”), e, por outro lado, o das escolas particulares, tornou-se cada vez mais freqüente o uso de apostilhas padronizadas elaboradas por grandes redes que vendem as suas franquias: Objetivo, Positivo, Anglo etc. [...] (VESENTINI, 2001b, p. 7 de 11).

Sobre o futuro do livro didático, ainda, outra pequena nota: em junho de 2005, o então ministro da educação, Tarso Genro, encontrou-se com Nicholas Negromonte, presidente do Laboratório de Mídia do *Massachusetts Institute of Technology*, para conhecer um *laptop* apresentado no Fórum Econômico de Davos (2005 – Suíça). Trata-se de um artefato negociado a U\$ 100,00 e que vem sendo apresentado a governos que têm grandes gastos com livros didáticos, como os da China e da Índia. É um aparelho com *software* operacional gratuito (Linux) e com capacidade de conexão à Internet via rede ou ondas de rádio. O MEC declarou que se interessa pela tecnologia, que é de baixo custo, visando a uma fabricação brasileira do *laptop*, como um dos projetos futuros de inclusão digital do MEC, aliado a uma transformação tecnológica dos didáticos, hoje no formato de livros (NEGROMONTE..., 2005). Ao longo do segundo semestre de 2005, esse assunto retornou diversas vezes aos noticiários jornalísticos.

Retomando o surgimento do livro didático no Brasil, nos primeiros séculos da educação brasileira, na ausência de uma estrutura nacional de editoração e no encarecimento da importação de livro da metrópole (Portugal), tem-se uma prática singular utilizada para o letramento:

Dos relatos sobre a história da literatura didática no Brasil, sabemos que tudo começou e foi assim até muito longe no tempo, com a leitura de cartas manuscritas que professores e pais de alunos forneciam. Capistrano de Abreu chegou a atribuir a carência de documentos antigos no Brasil ao consumo deles nas escolas para leitura dos alunos (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 23).

Daí as cartilhas: cartas de abc, cartinhas.

Em paralelo, registra-se a importação de livros didáticos da Europa, sendo que esse sistema chegará até as primeiras décadas do século XX, embora desde o século XIX já se publicassem didáticos no Brasil. Nesse entrecruzamento, é importante identificar o momento em que o livro didático assume uma identidade nacional, ademais integrada à nacionalização do país. O pico desse movimento, com

raízes no século XIX, foi a década de 1930, durante o Estado Novo, liderado pelo presidente Getúlio Vargas:

A abertura e proliferação das escolas no Brasil são identificadas como elemento propulsor da literatura didática nacional e são freqüentes as referências ao movimento de ampliação do sistema escolar, com o reconhecimento oficial das escolas privadas como responsável pela expansão do livro e do seu uso (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 23).

No próximo tópico, sobre a relação do Estado brasileiro com o livro didático, aprofundar-se-á essa questão.

Nesse panorama amplo, tem-se a obra didática em destaque dentre um grupo de materiais impressos de estudo, como as antologias e as obras de referência e consulta (dicionários, enciclopédias etc.). Diversos aspectos o especificam: “um livro didático é, em geral, inconfundível” (MOLINA, 1988, p. 17), pois atende a uma produção, estruturação, circulação, destino e uso próprios, visando a um processo de aprendizagem e formação escolar (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984). Mas não só: o livro didático, diferentemente do grupo de materiais citados, especifica-se pela importância social que apresenta, muito além do contexto pedagógico. Antes de um produto didático, é uma mercadoria e uma referência cultural e política.

Oliveira; Guimarães; Bomény (1984), a propósito, evidenciam três funções para o livro didático: a importância pedagógica, a importância econômica e a importância político-cultural como definidoras de suas especificidades, à qual se pode acrescentar uma importância condizente às políticas públicas que preside as demais.

Pedagogicamente, o livro didático tem uma tradição secular, apesar de apenas na segunda metade do século XX passar a contar com maior atenção quanto aos recursos para sua elaboração, ou seja, conciliar tecnologia, teorias cognitivas e didaticidade. É interessante notar os motivos que suscitam essa preocupação: “[...] fazer face às necessidades de treinamento técnico, industrial e militar e, em alguns países, os desafios colocados pela necessidade de modernizar o ensino ou simplesmente fazer face à competição dos concorrentes” (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 12). No Brasil, a esse respeito, temos a

concorrência entre as editoras privadas, que disputam a preferência do Estado e dos professores públicos (e privados), sendo esse um dos fatores da modernização do livro brasileiro.

Considerando a formação instável dos professores, o Estado passou a exigir, no segundo lustro da década de 1970, que as editoras fizessem os livros didáticos acompanhados de um manual para o professor. De acordo com Freitag; Costa; Motta (1989, p. 55), esta decisão foi “[...] reflexo da conscientização por parte do Estado de que o livro didático administrado em aula por um professor desorientado e mal informado perde seu valor didático”. Dessa forma, manual do professor, caderno de atividades e livro-texto é o conjunto pedagogicamente chamado “livro didático”.

Do ponto de vista político e cultural, o livro didático representa uma cultura grafa e a posição ideológica desta. Da perspectiva das políticas públicas, reconhece-se que, no Brasil, sua importância é central, pois demanda estratégias de produção e circulação do volume mais significativo das obras didáticas. O processo decisório de tais políticas sempre foi polêmico, principalmente pelo Estado estar representado por burocratas. Esta era uma das críticas nos anos 1980:

A falta de uma discussão mais ampla, envolvendo políticos, tecnocratas, assessores, professores, alunos, cientistas, editores e distribuidores, faz com que as decisões em torno do livro didático sejam tomadas por técnicos e assessores do governo pouco familiarizados com a problemática da educação e raras vezes qualificados para gerenciar a complicada questão da produção do livro didático de qualidade, sua seleção e avaliação adequadas, e sua distribuição efetiva e gratuita nas escolas, dentro de uma escala de prioridades cuidadosamente elaborada (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989, p. 49).

Apesar desse parecer ter mais de 25 anos, o que mudou desde então? O processo de seleção (e por que não de produção?) ainda é incapaz de promover um debate com todos os agentes que permeiam a produção, a circulação e o uso do livro didático.

O livro escolar, economicamente, representa uma parte significativa do mercado editorial brasileiro: dificilmente expressa vendas menores que a metade dos valores negociados no setor e, quando fica abaixo desse índice, é por uma diferença pequena; em 2004, por exemplo, um ano considerado ruim pelo mercado

editorial, a participação dos títulos didáticos foi de 43%¹². O investimento privado em livros escolares é importante, mas sem dúvida alguma não provoca o impacto que o Estado, cliente preferencial dessa mercadoria, imprime não só nos dados comerciais como na produção pedagógica dos mesmos. O Estado, igualmente, compromete a maior parcela das verbas destinadas à aquisição de material escolar com investimentos nesses exemplares.

De fato, o livro didático imprime sua marca indelével no mercado editorial brasileiro; os índices numéricos que afirmam essa presença são gigantescos. Nesse modelo, o Estado atua com as editoras privadas, seja por meio da aquisição seja pela co-edição de livros didáticos, desde que, comumente, os títulos tenham sido aprovados pelas comissões instaladas para avaliá-los.

O processo de seleção, por sua vez, é lento, com duração média de quatro a sete anos, em que, após o desenvolvimento da obra, há a inscrição, a avaliação, a escolha, a negociação, a produção e a distribuição.

Mas a relação do Estado com as editoras não é tão simples; há muitas questões para se mencionar sobre os livros escolares enquanto mercadoria.

Em primeiro lugar, o Estado estatui “roteiros” curriculares que subordinam, sem flexibilidade, os objetivos disciplinares, o que age diretamente na produção didática: “a fim de minimizar os riscos, as editoras se atêm o mais próximo possível aos guias curriculares, o que em parte explica, no que tange ao conteúdo, a pouca variabilidade da oferta, entre as editoras, e dentro da mesma editora” (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989, p. 52). Quando se menciona essa flexibilidade *nebulosa*, está-se reconhecendo que as aberturas permitidas, por exemplo, nos PCNs (regionalização de conteúdos entre outras) são “fechadas”: os limites são claros – os livros não adequados aos programas curriculares ou metodologicamente *inovadores* demais são, algumas vezes, propensos à exclusão comercial por falta de mercado em face da censura ou da interdição do Estado ou mesmo da não compreensão do professor ou da intolerância da equipe pedagógica da escola, lastreada em normas recebidas de “cima”.

¹² Cf. www.abrelivros.org.br.

Em segundo lugar, o Estado regulamenta o mercado desse livro quando dissolve os riscos de estoque, agindo por encomendas, e quando estrutura o transporte, divulga e dispersa a produção. Os riscos que a editora assume, conseqüentemente, são anteriores ao processo avaliativo, pois os livros didáticos podem não ser aceitos, quando da passagem pelo processo em que o Estado atua como avaliador e, por vezes, censor. Dadas essas relações, percebe-se que “[...] a economia política do livro didático é indissociável da política social do estado” (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989, p. 53), pelo menos nesse modelo.

Para garantir a distribuição gratuita às escolas públicas, o Estado investe muito dinheiro. De acordo com a Câmara Brasileira do Livro, para se ter uma idéia, o valor do investimento em 2003 nessa categoria foi de R\$ 2,8 bilhões¹³.

No Quadro 4, na página seguinte, organizou-se o volume de livros escolares comprados pelo Estado, de acordo com os anos em que foi possível recuperar esses dados. Verifica-se que os números são expressivos. O quadro indica, ainda, a trajetória ascendente das aquisições do Estado, embora nos últimos anos tenha ocorrido um decréscimo, com uma ligeira recuperação em 2005, devido à entrada de livros que atendem o Ensino Médio.

De acordo com Gatti Jr., o volume crescente na quantidade de livros didáticos adquiridos pelo Estado resulta de uma nova etapa de massificação do ensino público, ainda inconcluso, retomado nos anos 1960. Na medida em que o sistema de ensino foi sendo redimensionado, o livro escolar re-significou-se, a partir de algumas diretrizes, das quais a quantidade é só um demonstrativo:

[...] a transformação dos antigos manuais escolares nos modernos livros didáticos; a passagem do autor individual à equipe técnica responsável pela elaboração dos produtos editoriais voltados para o mercado escolar; e a evolução de uma produção editorial quase artesanal para a formação de uma poderosa e moderna indústria editorial (GATTI Jr., 2004, p. 16).

Também a função pedagógica dos compêndios passou por mudanças. Analisando os manuais de História, entre as décadas de 1970 e 1990, Gatti Jr. (2004, p. 16) confirmou a hipótese de que esses materiais tiveram “[...] a função de portadores dos conteúdos explícitos e de organizadores das aulas [...]”, em decorrência da desqualificação dos professores, das estruturas precárias dos espaços escolares e

¹³ Cf. www.abrelivros.org.br.

ANO*	TOTAL DE EXEMPLARES**
1971	7.233.133
1972	8.038.355
1973	7.559.608
1974	7.199.841
1975	10.770.743
1976	11.195.778
1977	19.515.278
1978	18.366.598
1979	16.738.750
1980	14.559.164
1981	10.448.231
1982	12.293.039
1983	12.385.087
1984	21.594.294
1990	212.200.000
1994	60.000.000
1995	60.000.000
1996	110.000.000
1998	410.300.000
2002	255.800.000
2004	120.000.000
2005	130.000.000

QUADRO 4 – Aquisição/co-edição, por ano, de livros didáticos pelo Estado.

FONTE: Freitag; Costa; Motta, (1989); MACHADO (1996); www.abrelivros.com.br.

ORGANIZAÇÃO: SILVA, Jeane Medeiros; 2005.

* Foram elencados apenas os anos sobre os quais se encontraram dados.

** Total de livros didáticos, manuais de professores, cadernos de atividade etc.

do nível financeiro e cultural dos alunos ingressos na dilatação do sistema educacional.

Nesses termos, o livro didático tem se mostrado uma questão da economia nacional.

Um aspecto há algum tempo preocupa os estudiosos do livro didático, como Oliveira; Guimarães; Bomény (1984) já argumentavam: a tendência oligopolista do setor editorial – é fato que a maior parte das licitações ficam restritas a apenas algumas editoras, como a FTD, a Moderna, a Ática, a Scipione, dentre outras, que, inclusive, têm no catálogo didático suas prioridades. Em 2004, ilustrando essa questão, apenas as editoras Ática e Scipione venderam, juntas, 28,8 milhões de exemplares para o PNLD, ao preço de R\$ 144,5 milhões, ou seja, 24% do total de 120 milhões de obras compradas pelo Estado naquele ano¹⁴.

Os acordos entre Estado e editoras visam à redução do preço unitário do texto didático – atualmente na média de R\$ 4,00. A anulação dos riscos sobre o estoque e a proporção colossal das encomendas permitem que as negociações sejam fechadas a preços ínfimos, considerando-se os preços da venda no varejo, e tendo-se em vista que as editoras ficam dispensadas de custos com transporte e com o setor livreiro. Nos últimos anos, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, autarquia do MEC, negocia os títulos didáticos com as editoras a partir de uma unidade de medida peculiar: a quantidade de cadernos tipográficos – os blocos que reúnem, em folhas, as páginas de um livro. As escolas têm o direito de escolher duas opções de livros para cada disciplina no catálogo avaliado, encaminhadas ao PNLD, que, nacionalmente, compra a primeira opção escolhida, desde que não haja impedimentos na negociação com as editoras; neste caso, o Estado adquire a segunda opção. A exceção a esse esquema é o estado de São Paulo, onde a organização da escolha e o envio dos exemplares às escolas, inclusive uma parcela do financiamento, passaram a ser responsabilidade do governo estadual desde 1995. O governo paulista dá-se a liberdade de escolher a compra do livro menos volumoso. Essa prática motivou as editoras a aplicar uma estratégia junto aos

¹⁴ Cf. www.abrelivros.org.br.

professores: instruí-los a escolher como segunda opção um livro mais “grosso”, para que a primeira, a do professor, seja realmente adquirida¹⁵.

Percebe-se, não sem algum incômodo, como o livro didático chega às últimas conseqüências como uma mercadoria qualquer, e não como um recurso cultural a serviço da educação. Na perspectiva do MEC, não haveria problema algum nesse tratamento, pois todo o catálogo estaria avaliado nos padrões pedagogicamente desejados, o que desconsidera as diferenças operacionais das obras da lista do PNLD¹⁶.

Nos dias correntes, prevalece o livro durável, ou seja, reutilizável, instituído em lei desde 1985 (lei 91.542, de 19 de agosto). Essa medida decorreu de um longo debate que colocava em causa a qualidade do livro e o encarecimento da política pública dos didáticos. Em face disso, o processo de avaliação vigente no PNLD é alternado no atendimento aos níveis de ensino (1ª a 4ª séries, 5ª a 8ª séries e, a partir de 2005, 1ª a 3ª série do Ensino Médio), com duração média de três anos de uso para cada exemplar. Evidentemente, o setor editorial foi o que mais criticou essa decisão, pois o custo de produção dos livros descartáveis era mais baixo e as tiragens maiores, fato que os favorecia; embora, paradoxalmente, a ampliação do sistema público de ensino o tenha favorecido ainda mais, como se vê nos dados do Quadro 4, apresentado algumas páginas atrás.

Freitag; Costa; Motta (1989), analisando a função econômica do livro escolar, evidenciam que, em conformidade com a lógica de mercado exposta acima, esse tipo de livro enquadra-se dentre as mercadorias da indústria cultural por quatro razões: as grandes quantidades, a padronização, a perecibilidade e a generalização do sujeito.

De fato, não é raro títulos didáticos terem tiragens de milhões de exemplares. Trata-se, também, de um mercado extremamente concorrido, sendo que as disputas se dão entre as editoras e mesmo internamente a elas; daí o esforço para que as diferenças entre os materiais produzidos não sejam destoantes, mas, antes, padronizados de acordo com as exigências pedagógicas enunciadas pelo

¹⁵ Cf. www.abrelivros.org.br.

¹⁶ Veja-se, por exemplo, a adaptabilidade ou não do professor ao livro que se fará ao final do item 2.2 deste capítulo.

Estado. Decorre, então, que uma grande parte dos autores renuncia suas posições intelectuais em favor do mercado:

Tampouco os autores imprimem aos livros-texto, cartilhas, livro didático, a sua marca pessoal. Ao contrário, quanto mais insignificantes, quanto mais próximos da norma (“currículo mínimo”, “guia curricular”) definida pelo Estado, melhor (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989, p. 62).

Sob a idéia de perecibilidade, o livro, como mercadoria, submete-se ao imaginário do novo, que permeia a sociedade do consumo e do desperdício. Os livros didáticos, nesse sentido, garantem a sobrevivência, em seu meio de concorrência obstinada, de acordo com a possibilidade de renovar-se a cada edição (mesmo que essa renovação/ inovação seja apenas uma estratégia de *marketing*). Termos como “novo” e “reformulado” são constantes nas capas dos livros didáticos. E, ainda enquanto produto da indústria cultural, há a posição ideológica de “[...] impedir que os consumidores se dêem conta das contradições materiais em que vivem e das relações de produção que prevalecem na sociedade de consumo” (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989, p. 63).

A linha de discussão trazida até aqui sugere algumas das perspectivas e características inerentes ao livro didático. Porém, como este artefato se processou no contexto brasileiro para ser o que é? Qual a história de sua constituição?

2.2 – Livro didático e Estado: vínculos constitutivos (1938-2003)

A intervenção estrutural do Estado é uma das marcas da educação moderna. Nesse sentido, o Estado brasileiro interfere no livro didático em 1938, quando é editado o primeiro documento legal para regimentá-lo (Cf. análise do decreto-lei 1.006, adiante). Desde então, as leis compuseram os contornos da trajetória do livro didático, de modo que, conforme Freitag; Costa; Motta (1989), o meio mais acessível para se conhecer a trajetória do livro escolar brasileiro é pelo viés da legislação que o institui. Apropriadamente, pode-se dizer que o livro didático ocupa um lugar fragmentado e parcial nos trabalhos que tematizam a educação no

Brasil, das quais se ausentam referências sistemáticas sobre seu surgimento e desenvolvimento.

Essa fragilidade histórica não é apenas acadêmica: mesmo as instituições políticas estruturadas legalmente para coordenar sua produção e circulação não organizam os fatos e os debates dessa trajetória, de modo que quase sempre a presença do livro didático precisa ser re-construída de acordo com a sucessão das conjunturas políticas e de seus representantes, afirmando-se, assim, um movimento contraditório e descontínuo:

[...] parece não haver uma *memória* das políticas públicas desenvolvidas em relação ao livro didático no ministério competente, repetindo-se iniciativas, recriando-se, em cada governo, novas *comissões* e instituições [...], renomeando-se políticos e refazendo-se decretos, sem consideração do que já havia sido criado, pensado e concretizado anteriormente (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989, p. 19 – itálico dos autores).

A esse respeito, basta lembrar as instituições que gerenciam as políticas educacionais e do livro escolar que, quase sempre com as mesmas atribuições, mudam apenas de nome.

Considerando, então, esse viés de abordagem histórica, tem-se a década de 1930 como marco divisor do livro didático brasileiro, enquanto objeto subsidiado e, por isso, produzido sob influência estatal.

Os anos 1930 estão dentre os mais representativos da educação brasileira, marcando o início de um crescimento quantitativo peculiar da rede de ensino público: “de 1936 a 1951 as escolas primárias e as secundárias quase quadruplicam, em número, ainda que tal desenvolvimento não seja homogêneo, tendo se concentrado nas regiões urbanas dos estados mais desenvolvidos” (ARANHA, 1990, p. 244). O crescimento das escolas técnicas, nesse período, é considerável. Criam-se, nesta década, o MEC, a USP e outras universidades, e testemunha-se a influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹⁷ e as práticas das Reformas Francisco Campos e Capanema.

¹⁷ Documento assinado por Fernando de Azevedo e outros 26 educadores que lembra o dever do Estado como fomentador de um ensino obrigatório, público e leigo, formando uma escola básica única (sem distinção de classes). Este manifesto reforçou a necessidade de reformar e desenvolver a educação brasileira.

A escolarização e seus significantes expandiam-se como consequência de transformações econômicas de um projeto político conservador e autoritário em sua essência, percolado pela institucionalização do nacionalismo e pela promoção do progresso institucional e econômico. A economia do Brasil, ao industrializar-se, abandonava o modelo agrário exportador, centrado, principalmente no café, vitimado pela crise da economia mundial de 1929. O combustível de tais mudanças era a ideologia do nacionalismo-patriótico e da modernização, sendo a estrutura mais consistente desse processo discursivo os textos das leis: “O período do Estado Novo é rico em legislações e decretos que visam à constituição do que na época se denominava, insistentemente, a ‘consciência nacional’, a ‘construção da nacionalidade’, a ‘afirmação do Estado Nacional’” (BOMÉNY, 1984, p. 34).

O presidente Getúlio Vargas liderou um projeto insistente na consolidação de uma identidade nacional:

O novo Estado se caracterizou por um clima de ordem garantido pela existência de um *chefe* que se sente em comunhão de espírito com o povo de que se faz guia e condutor. Somente o chefe pode tomar decisões porque ele encarna, na excepcionalidade de sua natureza, a vontade e os anseios da massa (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 65).

No projeto político-nacional de Vargas, a educação assumia um lugar de privilégios, posto que enquadra a juventude em sua perspectiva tutelar. Nesse propósito, o Estado Novo, além de incitar o fervor pelas coisas do país, se vê diante do problema das comunidades de imigrantes alemães, italianos e outras nacionalidades no Brasil, cujos países de referência ativam um discurso de supremacia étnica e patriótica. Em vista disso, desativa escolas para imigrantes, proíbe o uso de línguas estrangeiras em classe (não confundir com o ensino de segunda língua) e a importação de livros didáticos: “Tudo se passa como se a nacionalidade brasileira, já constituída, estivesse sofrendo a ameaça de ser destruída pela ação de grupos estrangeiros [...]” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 146). E esta realidade atinge plenamente os livros didáticos:

O momento da construção [da nacionalidade] era visto ao mesmo tempo como o momento de expurgo de tudo o que ameaçasse o projeto de definição da brasilidade. A retórica sempre presente, e hoje já tão desgastada, dizia respeito à presença no cenário nacional de ideologias contrárias à segurança e à ordem da Nação. O livro didático não só não escapou a essa discussão, como acabou se tornando, potencialmente, um dos grandes veículos de transmissão do ideário estado-novista (BOMÉNY, 1984, p. 34).

O veto aos livros escolares estrangeiros, pela questão da língua e pela não tematização do país, e a dilatação do sistema educacional público impulsionam a produção didática brasileira, que, inclusive, já era significativa, haja vista o montante do trabalho da comissão de avaliação do livro didático, autorizada em 1938, e os problemas decorrentes disso, conforme se verá adiante.

Na retaguarda do debate sobre a nacionalização do ensino, portanto, encontram-se as justificativas para a legislação de 1938 sobre o livro didático.

Institucionalmente, a nacionalização dos compêndios escolares inicia-se com o decreto-lei n. 93, de 21 de dezembro de 1937, que transformou o Instituto Cairu no Instituto Nacional do Livro¹⁸, sediando-o na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Dentre as atribuições de competência do INL, constava a organização, a publicação e a coordenação das edições sucessivas de uma *Enciclopédia Brasileira* e de um *Dicionário da Língua Nacional*; a edição de obras raras e de interesse para a cultura brasileira; a fomentação de um mercado editorial viável para o Brasil; a facilitação da importação de obras estrangeiras e a promoção de bibliotecas públicas em todo o território (BRASIL, 93/1937, Art. 2º). Uma outra proposta relevante, indicada no decreto, concernente ao fortalecimento do mercado livreiro nacional, vincula o INL com a acessibilidade ao livro:

As publicações do Instituto Nacional do Livro não serão distribuídas gratuitamente senão às bibliotecas públicas a ele filiadas, mas se colocarão à venda em todo o país por preços que apenas bastem para compensar total ou parcialmente o seu custo (BRASIL, 93/1937, Art. 6º).

Esse artigo prenuncia a política de assistência que estrutura o livro didático no Brasil até o presente, em que o Estado, assumindo o encargo financeiro de grande parte das edições de livros escolares produzidos e em circulação, centraliza alguns dos mais importantes acontecimentos da trajetória do livro didático nacional.

Em 1938, o presidente Getúlio Vargas consigna o decreto-lei 1.006, de 30 de dezembro daquele ano, no qual o livro didático, pela primeira vez, tem uma lei para estabelecer as condições de sua produção, importação e utilização. Dividido em cinco capítulos e 40 artigos, o documento disserta sobre como o livro didático será elaborado e utilizado, como atuará a Comissão Nacional do Livro Didático (que

¹⁸ O projeto de criação do INL remonta a 1929; freqüentemente confunde-se este ano, de sua projeção, como sua fundação efetiva, o que apenas se deu no ano 1937.

institui), como será autorizado seu uso, enumerando, ademais, as causas que impedirão a autorização, além de dispor as penalidades para os agentes do livro didático (professores, diretores, autores, editores, livreiros) que descumprirem o estipulado.

Nesses termos, o decreto considera como livro didático dois tipos de livros: os compêndios e os livros de leitura de classe, assim definidos:

Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. Livros de leitura de classe são os livros usados para leituras dos alunos em aula (BRASIL, 1.006/1938, Art. 2º, § 1º e 2º).

Logo, todo e qualquer material escrito em uso escolar. Essa acepção diferencia o que se entende, comumente, por livro didático: um material escrito que corresponde às especificidades de sua produção, circulação e uso, isto é, às especificidades pedagógicas. De certa forma, isso corresponde ao compêndio. Sobram, então, os livros de leitura em classe que, se em parte abarcam, por exemplo, antologias de textos e seletas, podem abranger, igualmente, qualquer livro adotado para o exercício do ensino e da aprendizagem. O cuidado em definir os livros de estudo responde à orientação ideológica do Estado Novo, sendo essa a sua maneira de controlar o dizer e o pensar irradiados na e a partir da escola.

A esse propósito, a lei institui um dispositivo para operar sua ideologia: a prévia autorização governamental (BRASIL, 1.006/1938, Art. 3º), cedida pelo MEC, que veta ou não a adoção de um livro desde as escolas pré-primárias até a secundária, inclusive os livros editados pelo poder público. Se o Ensino Superior não é circunscrito nesse dispositivo, nem por isso o decreto deixa de aconselhá-lo: “[...] é dever dos professores [do Ensino Superior] orientar os alunos, afim de que escolham as boas obras, e não se utilizem das que lhes possam ser perniciosas à formação da cultura” (BRASIL, 1.006/1938, Art. 3º, § único). Observe-se que, no discurso doutrinário, a exemplo do discurso nacionalista-patriótico engendrado pelo Estado Novo, é comum a insurgência de marcas lexicais adjetivas que, genericamente, demarcam em termos de valor seu campo ideológico, desestabilizando o enunciado: o quê/como seriam as “boas obras”? E como algumas (outras) obras seriam “perniciosas”?

Restritos os livros em circulação escolar a material autorizado, o decreto deixou livre a produção/importação de livros didáticos, bem como a escolha de seu uso, creditada ao professor.

Em consonância ao Art. 130 da Constituição (1937), que previa a ocorrência de uma caixa escolar para auxílio dos necessitados, o decreto 1.006, em seu Art. 8º, preconiza, pela primeira vez, a gratuidade do livro didático para estudantes **necessitados** do ensino primário¹⁹.

Além de instituir o livro escolar, o decreto-lei em análise autorizou uma CNLD, composta por sete membros especializados, com atribuída competência, para examinar e julgar favorável ou não a autorização aos livros didáticos, indicar livros estrangeiros para tradução e publicação pelo governo, abrir concursos para a produção de livros escolares em falta no sistema editorial brasileiro e realizar exposições nacionais de livros autorizados.

Quanto à autorização, depois de descritos os procedimentos burocráticos de instauração do processo, o decreto 1.006 enumera 11 impedimentos de ordem ideológica:

Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;

¹⁹ Diz a Constituição (1937): “Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar”.

- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissociabilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana (BRASIL, 1.006/1938, Art. 20, alíneas a-k).

No artigo seguinte, a lei traz outros cinco impedimentos, dos quais apenas os três primeiros são propriamente pedagógicos:

- a) que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termo ou expressões regionais ou de gíria, quer pela obscuridade do estilo;
- b) que apresente o assunto com erros de natureza científica ou técnica;
- c) que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que esteja impresso em desacordo com os preceitos essenciais da higiene da visão;
- d) que não traga por extenso o nome do autor ou dos autores;
- e) que não contenha a declaração do preço de venda, o qual não poderá ser excessivo em face do seu custo (BRASIL, 1.006/1938, Art. 21, incisos a-d).

A respeito desse conjunto de vetos, Bomény (1984) argumenta que a insistência política na moralidade e na civilidade poderia denotar uma insatisfação com os títulos didáticos disponíveis, por não atenderem ao espírito nacional conduzido pelo Estado e, por outro lado, para estabelecer bases de consulta para a produção em curso ou futura de livros escolares.

O decreto 1.006 foi recebido

[...] com algumas manifestações de aplauso, parecendo indicar, inclusive, uma expectativa que data de período ainda mais remoto [...], até nos conduziria à impressão de solução de um problema não fossem as inúmeras dificuldades encontradas na sua operacionalização (BOMÉNY, 1984, p. 31).

Os anos seguintes ao decreto são, de fato, tumultuados. A legislação posterior sobre o livro escolar indica alguns dos problemas que atravessaram a lei. Os trabalhos de autorização não puderam ocorrer conforme o previsto. O primeiro decreto previa que, a partir do ano de 1940, apenas livros autorizados estariam nas escolas. Em

face do volume de obras que deveriam ser analisadas, um novo decreto complementar, o de n. 1.177, de 29 de março de 1939, eleva de sete para 16 o número de membros da CNLD. Se a lei de 1938 proibia que membros da CNLD submetessem à avaliação livros de suas autorias, em 13 de julho de 1939, um novo decreto (n. 1.417) libera-os desse veto, criando comissões especiais para essa avaliação. Um ano depois, o decreto-lei 2.359, de 3 de julho de 1940, confirma a permanência dos 16 membros e prorroga por mais um ano os trabalhos de autorização, adiando a entrada em vigor da lei 1.006/38. O decreto-lei n. 2.934, de 31 de dezembro de 1940, adia outra vez os trabalhos da CNLD, para o ano de 1941.

Um decreto mais consistente é emitido em 3 de setembro de 1941 (n. 3.580), pelo qual a CNLD ganha poderes para indicar correções e modificações textuais, com o propósito de revalidar obras que já tivessem sido vetadas, contradizendo a flexibilidade que a lei de 1938 denotava, desconsiderando, portanto, o jogo de interesses (editoriais, comerciais, políticos etc.) acionado pela agressão a uma obra, dispondo, assim, de chances para correções e reavaliações. Endurece mais a lei, no entanto, negando qualquer recurso às decisões definitivas da Comissão e proíbe enfaticamente que livros didáticos escritos em língua estrangeira sejam endereçados ao ensino primário, não importando se importados ou publicados no território nacional, o que, de forma mais genérica, já era previsto no decreto 1.006.

O decreto-lei n. 6.339, de 11 de março de 1944, fixa o quadro de membros da CNLD em 15 componentes, e divide-a em sub-comissões especializadas (podendo-se criar comissões especiais para livros que não contemplem as especializações) e passa a prever publicações oficiais de livros escolares, atribuindo-as ao INL, criado em 1937.

Em seguida à deposição de Getúlio Vargas, a presidência foi ocupada pelo chefe do poder judiciário, José Linhares, que, em 26 de dezembro de 1945, instituiu o decreto-lei 8.460, o mais importante desde a lei 1.006. Na verdade, tratou-se de uma reafirmação desta: foram acrescentados quatro artigos e alguns parágrafos, reformando-se a redação dos enunciados conforme a evolução legislativa sobre o livro didático desde a anterior.

Após o decreto 8.460/1945, o discurso jurídico-administrativo sobre o livro didático silencia-se por alguns anos, à exceção de regulamentos burocráticos, ou da regulamentação de instâncias mais amplas, a exemplo do decreto 31.535, de 3 de outubro de 1952, que desautoriza a licença prévia a qualquer material impresso em língua estrangeira para importação, inclusive livros didáticos. O construto legal instituído em sete anos (1938-1945) passou a administrar os assuntos adstritos ao livro didático até os anos 1960.

Apenas em princípios da década de 1960 o livro didático volta, então, a ser requisito das soluções legais do Estado. Assim, o presidente Jânio Quadros sanciona o decreto 50.489, de 25 de abril de 1961 em que, declaradamente, o governo assume o financiamento do livro escolar, por meio do Banco do Brasil, “[...] visando estimular seu aperfeiçoamento e a reduzir seu preço de venda” (BRASIL, 50.489/1961, Art. 1º). O dispositivo de autorização e a CNLD estão desfigurados, nesse momento, de suas feições originais. O presente decreto, em vez da **autorização** emprega o recurso **parecer favorável**, a ser emitido por uma “[...] comissão de três professores de notória competência, indicados pelo Ministério da Educação e Cultura” (BRASIL, 50.489/1961, Art. 2º, inciso II). Regimenta o critério de tiragem (mínima) por benefício (de custo), e a preferência por volumes únicos do programa disciplinar; a exceção a isso fica ao encargo das “[...] novas obras com o objetivo de incentivar a renovação e o aperfeiçoamento do livro didático, [quando] os limites mínimos de tiragem poderão ser reduzidos” (BRASIL, 50.489/1961, Art. 2º, § único). Outras atribuições da lei dizem respeito ao prazo mínimo de dois anos para a escolha adotada, à disponibilização de obras de consulta para os escolares e ao incentivo a cooperativas para as escolas de Ensino Médio e escolas federais promoverem a venda de livros a custos menores, pois o governo, de 1938 ao final do século XX, apenas contemplou a aquisição estatal de livros escolares para o âmbito da obrigatoriedade educacional prevista em lei, ou seja, o Ensino Fundamental, até a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 1996), com algumas exceções para o ensino supletivo, na década de 1970.

O presidente João Goulart, em plena crise de seu governo, e nos últimos dias de sua presidência, publica o decreto n. 53.583, de 21 de fevereiro de 1964, no qual, por meio de 10 considerações, faz um diagnóstico da realidade escolar e dos pressupostos legais condizentes ao livro, a saber: que a Constituição garante, por

competência do Poder Público, o direito de educação a todos; que o Estado deve fornecer recursos essenciais à educação do povo, em nível de oportunidades iguais; que o ensino público brasileiro é precário: havendo falta de livros e mesmo professores, o estudo fica regido por anotações e apostilas; que o livro escolar é exclusivamente caro para a maioria da sociedade; que a troca anual de livros e a diversidade destes encarecem o ensino público; que a lei brasileira garante a distribuição de bens de consumo e uso indispensáveis à população; que a lei determina ao Poder Público a administração de todo o ensino, público e privado; que ao MEC cabe decidir os termos da transição do regime escolar em face da LDB (1961); que esta LDB ainda permitia à Federação a administração do Ensino Médio; e que ao MEC competem as incumbências normativas da educação brasileira – considerando tais observações, esse decreto autorizou o MEC a editar, distribuir gratuitamente e vender, a preços de custo, livros didáticos para todo o sistema de ensino do país, público e privado. Tais vendas e distribuição se dariam a todos os graus do ensino, sendo a distribuição endereçada aos estudantes carentes economicamente. Mas não só: tornou obrigatória a inclusão dos livros didáticos editados pelo MEC tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, nos termos da distribuição livre ou da venda a custo mínimo, conforme a necessidade da clientela, e, além disso, incluiu os alunos na escolha dos livros a serem adotados.

A lei n. 53.583/64, por conseguinte, claramente revela a tentativa do governo estatizar em absoluto a produção do livro escolar e socializá-la no sistema de educação. Apesar do *sabor comunista* da proposta, a lei se respaldou nos limites que a legalidade brasileira de então permitia.

Ao mesmo tempo em que o decreto 53.583/64 explorou todas as possibilidades legais que anteparam sua formulação, dando-lhes forma, revelou a distância, já naqueles anos, que separam a idealidade do poder legislativo e a agência do poder executivo (limitada por recursos ou escala de prioridades). A principal linha de fraqueza que expôs, a obrigatoriedade a todos os níveis de ensino e aos dois setores, foi a entrada necessária para que, após o golpe militar de 1964, se delineasse sua explosão, que veio com o decreto n. 53.887, de 14 de abril de 1964, assinado pelo presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzili, então em exercício na presidência da República. Este decreto revogou, em sua totalidade, a lei 53.583/64, ratificando conservadoramente a atribuição da Campanha Nacional

de Material de Ensino de co-publicar e distribuir livros didáticos de acordo com as prioridades aferidas pelo Conselho Nacional de Educação. Em seu argumento, o decreto 53.583/64 interferia no princípio da liberdade de ensino ao obrigar a inclusão e a adoção de livros oficiais, bem como em uma não observação do prazo de cinco anos para a estadualização das redes de ensino (previsto pela LDB de 1961) e do “êxito” das finalidades da então Campanha Nacional de Material de Ensino.

O anteparo legal, portanto, ao mesmo tempo em que abriu a possibilidade quase delirante do decreto 53.583/64, permitiu quebrar a cervical jurídica que instituíra, anulando-a. Vê-se, desse modo, que os propósitos políticos estão além e aquém das orientações legais: o interesse dos agentes políticos predomina.

Em substituição à antiga CNLD, já descaracterizada, é editado, em 16 de junho de 1966, pelo presidente Castello Branco, o decreto n. 58.653, que instituiu o Conselho do Livro Técnico e Didático, subordinado ao MEC, com o propósito de “[...] gerir e aplicar recursos destinados ao financiamento e à realização de programas e projetos de expansão do livro escolar e do livro técnico, em colaboração com a Aliança para o Progresso” (BRASIL, 58.653/1966, Art. 1º). Conforme analisaremos adiante, a esta altura a trajetória do livro didático ganha novos rumos. Haverá, a partir de então, mudanças formais, institucionais e ideológicas tanto para o gerenciamento do livro quanto para o livro didático em si – em parte decorrentes da prática política instaurada pelo golpe militar de 1964.

Dentre os financiamentos da COLTED, estavam estipuladas as contribuições da *United State Agency for International Development* (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional), braço da Aliança para o Progresso, um programa criado pela política externa da presidência estadunidense de John F. Kennedy, no biênio de 1961-1962, que intentava estabilizar e prevenir a insurgência de focos revolucionários na América Latina, sendo despendidas, para isso, verbas volumosas na forma de empréstimos, doação e auxílio técnico. Esta lei, contudo, criticada pelo próprio governo por não contemplar integralmente as finalidades do Estado em relação ao livro didático, foi revogada pelo decreto n. 59.355, de 4 de outubro de 1966, na qual, além de modificar o nome da nova instituição responsável pelas políticas do livro didático, que de *conselho* retornou à *comissão* (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – sob a mesma sigla,

COLTED), ratificou-a como órgão encarregado por “[...] incentivar, orientar, coordenar, e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionados com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos” (BRASIL, 59.355/66, Art. 1º). Nesses termos, o presente decreto estatuiu a estrutura burocrática para o funcionamento da COLTED. Chamam a atenção algumas das considerações iniciais desta lei, que evidenciam claramente o cuidado ideológico que o Estado vincula ao livro didático:

[...] a produção e a distribuição do Livro Técnico e do Livro Didático interessam sobremodo, aos poderes públicos, pela importância de sua influência na política de educação e de desenvolvimento econômico e social do País; [...] na defesa desse interesse, deve o Estado manter-se numa atitude ao mesmo tempo atuante e vigilante, cabendo-lhe participar diretamente, quando necessário, da produção e da distribuição de livros dessa natureza; [...] (BRASIL, 59.355/1966, considerações).

O fim da COLTED começou a ser delineado ainda nos anos 1960, particularmente em 1967 (Lei n. 5.327, de 2 de outubro de 1967), quando foi sancionada a institucionalização da Fundação Nacional de Material Escolar, redefinida em seus objetivos pelo decreto-lei n. 979, de 20 de outubro de 1969:

A Fundação Nacional de Material Escolar terá por finalidade definir as diretrizes quanto à produção e distribuição de material didático, inclusive livros, de modo a contribuir para a melhoria de sua qualidade, preço e utilização, bem assim quanto à formulação de programa editorial e correspondentes planos de ação, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 979/1967, Art. 1º).

Na década seguinte, em 9 de junho de 1971, o presidente Emílio G. Médici outorgou o decreto n. 68.728, no qual a COLTED é desconstituída, passando suas responsabilidades e recursos para o INL, que operou as políticas públicas do livro didático até nova transferência, desta vez, em 4 de fevereiro de 1976 (decreto n. 77.107), para a FENAME, criada, então, há quase 10 anos, para provimento de diversos materiais à escola.

Em 18 de abril de 1983, o presidente João Figueiredo sancionou a lei n. 7.091, na qual reformulou, por sua vez, a FENAME, que passou a se chamar Fundação de Assistência ao Estudante, também vinculada ao MEC. O propósito da FAE, como o das instituições precedentes, era assegurar as condições e os instrumentos de assistência aos educandos.

A partir de 1985, com a decretação da lei 91.542, de 19 de agosto, sancionada pelo presidente José Sarney, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático, de longe o programa mais duradouro, subsidiado pelo MEC e intermediado pela FAE. Nesta lei fica clara a restrição do fornecimento de livros didáticos somente para o 1º grau. A lei estabeleceu uma descentralização do processo avaliativo do livro escolar, inserindo o professor na análise e na indicação dos livros a serem adotados, situação que seria revertida mais tarde. O livro reutilizável, ponto de intenso debate nessa época, passa a ser determinado pela lei:

[...] deverá ser considerada a possibilidade da utilização dos livros nos anos subseqüentes à sua distribuição, bem como a qualidade técnica do material empregado e o seu acabamento. A reutilização deverá permitir progressiva constituição de bancos de livros didáticos, estimulando-se seu uso e conservação (BRASIL, 91.542/1985, Art. 3º, § 1º e 2º).

Portanto, as diretrizes concernentes ao livro escolar serão: a) participação da escola e dos professores no processo de análise e seleção do livro a ser adotado; b) extensão do atendimento à demanda por títulos didáticos a todos os alunos do Ensino Fundamental; c) aquisição de livros não consumíveis. O Ensino Médio entraria na pauta do PNLD apenas nos anos 2000, conforme se analisará adiante.

Os últimos anos, principalmente após a aprovação da LDB (1996), têm sido novamente significativos para o livro didático, embora prevaleçam ainda, e sem prévias de que será diferente, as insuficiências da política nacional do livro escolar.

As mudanças legais mais recentes sobre o livro didático concernem às várias resoluções do MEC, que regulamentam a agenda político-econômica do PNLD, bem como estabelece normas para ampliar e melhorar o ensino básico brasileiro. Nesse momento, o PNLD está regimentado em forma autárquica por meio do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

A esse respeito, a Resolução n. 003, do Conselho Deliberativo do FNDE (21 de fevereiro de 2001), revogando predispostos em contrário e reafirmando resoluções anteriores, e consoante às propostas da LDB de 1996 e direitos preconizados pela Constituição Federal, resolveu ser objetivo do PNLD:

Prover as escolas de ensino fundamental das redes federal, estadual, do Distrito Federal e municipal de livro didático de qualidade, para uso dos

alunos, abrangendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, inclusive cartilha de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, e Dicionário de Língua Portuguesa [...] (FNDE, 003/2001, Art. 1º).

Com orçamento atrelado ao FNDE, propõe que a ação do PNLD seja tanto centralizada quando descentralizada, isto é, toma para si a tarefa de organizar e distribuir a produção adquirida pelo PNLD ou resolve delegá-la às Secretarias de educação dos Estados/Municípios. O documento restringe o programa às escolas de Ensino Fundamental cadastradas no Censo Escolar, sendo a aquisição concordante com a projeção de número de matrículas do órgão que promove o censo, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. A resolução organiza, ainda, um cronograma de distribuição para um decênio, em que prevê os processos seletivos do PNLD, a distribuição e a reposição dos livros escolares.

Os livros, doados aos estados e municípios, devem ter a duração de três anos, sob responsabilidade da escola, que, após esse período poderá dar o destino que seu código interno permitir (Resolução n. 5, de 21 de fevereiro de 2002).

A Resolução n. 014, de 20 de maio de 2003, consignada por Cristovam Buarque, formaliza em texto legal as disposições sobre o exercício de avaliação e as observações que a mesa de execução deverá cuidar:

- a) zelar para que os livros não expressem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação e, ainda, não contenham erros graves relativos ao conteúdo da área.
- b) fornecer subsídios que orientem a escolha, pelos professores, de livros de qualidade, que atendam à proposta pedagógica e às peculiaridades de cada escola (FNDE, 014/2003, Art. 1º, § 1, incisos a e b).

Estas orientações funcionam de maneira global, sendo que a Secretaria de Ensino Fundamental poderá definir outros princípios e critérios avaliativos.

Observando a gradação da obrigatoriedade da União para com a rede de ensino brasileiro, prevista na LDB de 1996, a Resolução n. 38 de 15 de outubro de 2003, cria o Plano Nacional do Livro para o Ensino Médio, instituindo um projeto piloto (2005-2007) de assistência ao Ensino Médio com livros escolares de Matemática e Língua Portuguesa, sendo todos os procedimentos de avaliação, aquisição e distribuição subsidiados pela proposta do PNLD do Ensino Fundamental.

A partir dos anos 1990, portanto, tem-se o livro como direito constitucional (Constituição Federal de 1988, Art. 208, Inciso VII), implementado por meio de um sistema de avaliação descentrado, para o Ensino Fundamental, e, dada a abertura progressiva de assistência e melhoria do ensino, implementada pela LDB (1996), o Ensino Médio passa a fazer parte da agenda política do livro didático.

O centro do debate ambientado no PNLD, nesses últimos anos, e que também permeou as décadas precedentes, referiu-se à qualidade do livro didático. Estudos oficiais e extra-oficiais, de algum tempo, indicavam, em suas análises, diversos problemas de ordem político-ideológica, de conteúdo, sobre utilização, produção, qualidade física, decorrências econômicas e de distribuição. Tendo em vista o discurso produzido sobre o livro escolar, o PNLD congregou, em várias ocasiões, nos primeiros anos da década de 1990, grupos de trabalho envolvendo instituições e especialistas vinculados ao estudo do tema para apresentar pareceres sobre os livros que o Estado, mediado pela FAE, vinha adquirindo (SILVA, 2003). Os resultados confirmaram as denúncias que circulavam no meio acadêmico e na mídia sobre os problemas pedagógicos dos manuais escolares (inadequações gráficas, incoerências textuais e iconográficas, equívocos de conteúdo, entre outros).

No entendimento do PNLD, a partir da análise dos pareceres finais dessas atividades, fazia-se necessária uma ação governamental que transpusesse as preocupações com aquisição e distribuição da bibliografia didática, e privilegiasse a qualidade pertinente da produção adquirida, avaliando os seguintes quesitos:

- a) adequação científica de conceitos;
- b) adequação metodológica;
- c) contribuição para a formação da cidadania;
- d) adequação gráfica;
- e) adequação redacional;
- f) adequação iconográfica;
- g) apresentação de diferentes linguagens, adequadamente representadas;
- h) figuras de quantificação e representação devidamente referenciadas;
- i) livro do professor dotado com orientações pedagógicas;

j) coleções com livros articulados entre si, cuja coerência da proposta seja devidamente demonstrada para o professor;

k) apresentação de atividades e leituras extras para os alunos (SILVA, 2003, p. 16).

Alguns deles, como visto anteriormente, são lembrados pelas resoluções do FNDE, a exemplo da Resolução n. 014, de 20 de maio de 2003.

É interessante observar que as preocupações atuais do Estado no que concerne ao livro didático, além do fator econômico, centram-se em considerações acadêmicas e, quando muito, éticas, o que diverge, por exemplo, da posição político-ideológica dos impedimentos expressos na lei 1.006 de 1938, que eram politicamente dogmáticos.

Com os processos avaliativos, e a formulação dos Guias do Livro Didático, reformula-se ativamente a bibliografia didática, no mínimo quanto às críticas intensamente repetidas nos anos 1980 e 1990; essas mudanças, de acordo com os padrões exigidos pelo PNLD, têm sido substancial, sendo possível percebê-las no decréscimo de livros não recomendados (excluídos, portanto) da lista de aquisição do PNLD durante os primeiros anos de avaliação: do total inscrito em 1997 (466), 77,5% não foram recomendados (361); do total inscrito em 1998 (454), 63,2% não foram recomendados (167); dos 569 livros inscritos em 2001, 43,5% não foram recomendados (248), conforme demonstrado por Silva (2003).

De início, os processos de avaliação do PNLD foram muito controversos. Medidas para avaliar a qualidade do livro didático nunca haviam sido implementadas de modo pleno anteriormente, a não ser para controle ideológico-político²⁰. Os conflitos envolveram, principalmente, editoras e autores. Dizia-se que a avaliação ultrapassava o juízo crítico ao recorrer à ação do veto, isto é, à censura. A intenção do MEC era coibir, num primeiro plano, o registro de erros conceituais/informacionais, bem como anular sentidos declarados ou indutivos ao preconceito de qualquer natureza. Reconhece-se, contudo, que, notadamente nos primeiros processos, injustiças foram cometidas, como afirma Spósito (2002, p. 305):

Muitas vezes, livros com propostas ou abordagens inovadoras foram excluídos por apresentarem um dos problemas apontados, enquanto outros

²⁰ A avaliação do livro didático instituída pelo Estado Novo foi um caso típico de controle político-ideológico.

menos interessantes do ponto de vista metodológico foram classificados por não apresentarem esse mesmo problema.

Vesentini; Vlach (1998, p. 1-2 de 14), que são autores, igualmente contestaram os dispositivos iniciais:

[...] essa avaliação exclui tanto alguns dos manuais mais medíocres como também muitos dos mais inovadores e críticos. Através de exemplos de alguns absurdos extraídos dos piores manuais (e alguns deles até mesmo aprovados!), aqueles que informaram a mídia sobre essa avaliação omitiram o fato de que muitos dos melhores livros didáticos, exatamente os que foram elaborados numa ótica sócio-construtivista e que procuram desenvolver no aluno uma idéia de cidadania como algo ativo e participante, também foram censurados ou excluídos da lista dos que podem ser distribuídos à rede pública de ensino.

Mas esses não foram os únicos equívocos salientados nos primeiros processos de avaliação. Vale lembrar a classificação dos livros recomendados pelo PNLD, formalizada na distribuição de estrelas, em desuso atualmente: três estrelas (***) para obras recomendadas com distinção, duas estrelas (**) para obras recomendadas e uma estrela (*) para obras recomendadas com ressalvas. Em decorrência dessa valoração, durante as primeiras avaliações a maioria dos professores optou pelas obras com três estrelas. Como resultado, “[...] as equipes dos Parâmetros em Ação logo identificaram problemas com profissionais que não conseguiram desenvolver as ‘sofisticadas’ atividades de classe propostas [...]” (PRADO, 2001, p. 18-19), até mesmo por limitação de tecnologias e das condições materiais disponíveis. Nas avaliações seguintes, notou-se um reverso nessa escolha, pois as obras escolhidas, predominantemente, foram livros com uma ou duas estrelas. De certa forma, isso desmistificou, em parte, a conclusão precipitada, nos processos anteriores, de que um manual didático de excelente padrão qualitativo significasse uma educação de mesmo padrão. Antes de tudo, um livro “sofisticado” demanda condicionantes materiais e humanas para sua utilização, nem sempre disponíveis. Ressalta-se, portanto, que as realidades e as escolas diferenciam-se, e que uma boa escolha, evidentemente, dependerá muito mais do conhecimento do contexto social escolar, pelo professor, que da disposição de livros revolucionários.

A trajetória histórica exposta neste tópico complementar-se-ia com outra que, de acordo com as margens de interpretação desse corpo legislativo, inscreveu

as práticas do livro didático no Brasil. Isso, contudo, demandaria um aprofundamento que não é contemplado pelos objetivos desta pesquisa.

Destarte, o panorama legal enunciado revela algumas considerações importantes. Inicialmente, observa-se que o Estado assume a coordenação da produção e da distribuição do livro escolar a partir de dois pontos: do controle da ideologia formadora de seus cidadãos e da assistência à criança carente economicamente.

Em mais de 70 anos de história, a política do livro didático esteve restrita ao âmbito da obrigatoriedade legal, sempre inconstante e insuficiente.

Embora por poucos dias, e apenas em nível de lei, sem ações concretas, a lei 53.583/64 previu a inclusão do Ensino Médio no programa estatal, o que só se processa a partir de 2003, estando, no momento (2005), em implementação, ou em “projeto-piloto”, a partir da distribuição de livros de língua portuguesa e de matemática, conforme mencionado anteriormente.

O livro didático, nessa reconstituição sumária, mostra-se importante para o governo federal, que o institui e o controla: da parcialidade de sua abrangência, conclui-se que se trata de uma política compensatória, desenvolvida como a única possível em face da renda radicalmente desigual que, secularmente, tem dividido a sociedade brasileira.

Quando parte da população não pode se auto-sustentar educacionalmente (e essa parte, no Brasil, é importante), passa a depender do Estado, e este não consegue promover uma educação integral para todos e, por isso, o faz parcialmente (veja-se a questão da obrigatoriedade), de forma que, desde a década de 1930, quando oficialmente se pretendeu democratizar a educação²¹, o perfil de educados formais corresponde ao perfil da oferta de ensino e das condições desse ensino.

²¹ Pelo menos a educação elementar.

2.3 – Algumas perspectivas do debate educacional sobre o livro didático e a questão ideológica

O livro didático, evidentemente, sempre foi objeto de discussão, tanto nos meios pedagógicos quanto na sociedade. Basta lembrar que Comenius, em sua *Didática Magna*, no século XVII, já encetava uma discussão sobre este material. Contudo, no Brasil, é a partir da década de 1970 que o livro passa a ser objeto, com maior frequência, de artigos, trabalhos acadêmicos e pesquisas de Estado. Nos anos 1980, surgiram alguns livros, dentre os quais *A política do livro didático* (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984), *O livro didático em questão* (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989) e *Quem engana quem? Professor x Livro Didático* (MOLINA, 1988), que demonstram a diversidade dessas discussões.

Uma obra pioneira, que teve muita repercussão nas pesquisas brasileiras sobre o livro escolar, *Mentiras que parecem verdades* (BONAZZI; ECO, 1980), foi lançada na Itália, em 1972, ela mesma resultando de um conjunto de pesquisas sobre a questão ideológica dos livros didáticos italianos. De acordo com Freitag; Costa; Motta (1989, p. 69-70),

O livro de Marisa Bonazzi & Umberto Eco [...] marca uma nova era para a análise do conteúdo didático. A crítica da cultura, em sua forma mais sutil e sofisticada, utiliza pela primeira vez os textos didáticos para desmascarar a sua hipocrisia, arcaísmo e carga ideológica.

Os pesquisadores brasileiros, de certa forma, identificaram-se com a proposta de Bonazzi e Eco, pois perceberam que algo similar era padrão nos livros didáticos veiculados por aqui: “essa semelhança não foi só percebida apenas por leitores brasileiros, mas também por inúmeros autores (de teses, artigos e livros), que procuraram transpor para o contexto brasileiro a técnica de interpretação [...]” (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989, p. 70) proposta em *Mentiras que parecem verdades*.

Trata-se de uma antologia de excertos textuais dos compêndios italianos que fundamentavam uma denúncia: a de que uma ruptura deveria ser feita para se visualizar, nos manuais, posições ideológicas que, examinadas à distância,

chegavam mesmo ao ridículo, ao grotesco, ao falso. Os livros escolares italianos, nesses termos, falavam

[...] dos pobres, do trabalho, dos heróis e da Pátria, da importância e da seriedade da escola, da variedade das raças e povos que habitam a terra, da família, da religião, da vida cívica, da história humana, da língua italiana, da ciência, da técnica, do dinheiro e da caridade (ECO, 1980, p. 15),

e imprimiam nessa tematização um cunho moralizante e direcionado à aceitação da realidade, da hierarquia e do sofrimento e, abordando todos esses temas, não problematizavam a realidade dos estudantes, educando-os por meio de mentiras. A antologia desses autores trouxe à descoberta uma compilação perpetuada que, de tão arcaica, se tornava neutra politicamente:

[...] a luta contra os livros didáticos das escolas elementares coloca-se antes mesmo de qualquer escolha ideológica que tenha um sentido no mundo em que vivemos atualmente. Essa luta pode ser sustentada pelo liberal, pelo democrata, pelo comunista e pelo social-democrata, pelo crente e pelo ateu, porque a realidade educativa que estes livros propõem existia antes do nascimento destas ideologias e destas correntes políticas, antes da Revolução Francesa, antes da Revolução Industrial, antes da revolução inglesa, antes da descoberta da América, antes – numa palavra – do nascimento do mundo moderno (ECO, 1980, p. 16).

Apesar da antiguidade do pensamento enunciado, o autor demonstra que estas compilações ainda tinham/têm utilidade para o exercício de um poder repressivo e autoritário. E isso decorre da intenção de agradar a todos, mantendo o texto do livro, portanto, em um nível de obviedade e acriticidade.

Eco (1980, p. 17) enfatiza que não é uma leitura ligeira nem fragmentada que sublinha tais verossimilhanças: “[...] somente lendo com atenção, relendo, relacionando as várias páginas, é que o desenho pedagógico arcaico e regressivo salta aos olhos [...]”. Muitas vezes, não é o texto em si que conota esse ideário, mas o simples fato de haver um deslocamento da escrita de seu contexto, sem qualquer discussão que recupere as condições originais e, por isso, textos de autores consagrados da literatura, como Giuseppe Ungaretti e Emile Zola, são desqualificados:

Abstraídos do seu contexto original, em contacto com outras páginas de menor dignidade e maior estupidez, também os trechos dos grandes autores aparecem, aqui, como que falsificados e carregados de conotações deploráveis (ECO, 1980, p. 19).

A crítica ideológica ao manual escolar significou, definitivamente, a passagem da “lição” à “discussão” no que diz respeito à escritura e à apresentação de textos, bem como a não conformidade com a inscrição do atual no antigo sem perceber a problemática decorrente de tais gestos.

Especialmente, essa discussão atingiu os livros de Língua Portuguesa, os livros das Séries Iniciais, dentre os quais os de Estudos Sociais, os livros de História e Geografia, ou seja, aqueles ligados às ciências humanas e às humanidades.

Para exemplificar essa repercussão, toma-se o trabalho de Ana Lúcia G. Faria, do fim dos anos 1970, em que a autora demonstrou como a ideologia das classes dominantes agregava-se ao discurso escolar e ao discurso do livro didático por meio da análise de manuais escolares produzidos para as Séries Iniciais, dentre eles, os da disciplina Estudos Sociais que, por meio de força legal, mesclaram História e Geografia. Para isso, fundamentando-se no materialismo histórico, a pesquisadora examinou a concepção de escolares e a dos livros didáticos sobre o conceito de trabalho²². Os resultados surpreenderam pelo estabelecimento de preconceitos contra a idade (avançada), o gênero (principalmente o feminino), a profissão (principalmente as *manuais* ou *auxiliares*), o campo (em detrimento da cidade), sugeridos pelos livros escolares e que não eram bem uma particularidade desses materiais, mas sim uma compilação de práticas discursivas vigentes de há muito tempo na sociedade brasileira. Faria atestou a escola como um lugar de representação da formação ideológica das elites, demonstrando que a ideologia burguesa é dominante na sociedade e no ensino instituído formalmente por esta, de modo que a educação prepara terreno para o domínio da ideologia burguesa, excluindo da escola a formação e os pontos de vista do proletariado. A autora faz esta conclusão quando confere a indistinção da visão de crianças de origens sociais distintas:

[...] o discurso tanto das crianças de origem burguesa quanto o discurso das crianças de origem operária é bastante parecido. Isto não é surpresa, na medida em que a ideologia burguesa é a dominante na nossa sociedade. [...] No entanto, a vivência das crianças é diferente e as crianças de origem operária, já desde pequenas, tentam acomodar a contradição realidade x discurso com justificativas individuais próprias do discurso liberal burguês – a ideologia do esforço pessoal (FARIA, 2002, p. 20).

²² Um dos eixos temáticos, inclusive, da anti-antologia de Bonazzi; Eco (1980).

Faria ainda elabora a seguinte conclusão: o livro didático é, no que diz respeito ao conceito de “trabalho”, uma contribuição ao discurso burguês. Não sem propósito, ressalva o quanto os livros didáticos examinados eram devotados à questão do trabalho, endossando-o como uma atividade (energia e força) natural (pois feito também por plantas e animais) e concebido com uma finalidade antecipada, o progresso da humanidade e da nação, excluindo-se, por conseguinte, o processo histórico das relações trabalhistas (com o apagamento, por exemplo, de noções e termos como “greve”, “conflitos” ou “luta de classes”). Desse modo, o livro didático contribui para formar uma concepção de sociedade harmonicamente organizada, com funções distribuídas e relações sociais não conflitantes (por meio de metáforas de conformismo, tais como o papel da abelha em sua colméia e sua conotação de função estável). Trata-se, em verdade, de uma ótica idealista sobre o trabalho, cujo efeito de sentido é lançar as raízes de uma sociedade ideal que, se não tem vínculos com a realidade, assenta parâmetros de equilíbrio e de conformidade.

Para esse tipo de livro didático, a educação é um investimento. Trata-se de uma supervalorização do trabalho intelectual (mais moderno) em detrimento do trabalho manual (mais antigo). A divisão do trabalho apresentada nos livros didáticos é meramente uma questão de forma (estilo de vida), não de processo (história). Pouco se fala no operário. As relações patrão-empregado são minimamente apresentadas. O fracasso econômico é um demérito inteiramente pessoal. Para a enunciação dos livros escolares estudados por Faria, verdadeiro é o que se diz sobre a realidade, e não ela mesma. Com isso, erradica-se a experiência das crianças operárias, induzindo-as à conformidade e à passividade.

Portanto, a sociedade, na perspectiva do trabalho, é vista como sendo harmoniosa, sem conflitos. Ocultam-se a exploração do trabalho, que passa a ser visto como um exercício heróico em sua arduidade, e também a contribuição coletiva para o engrandecimento do país. O vínculo do livro didático com a realidade consistiria em dizer a ideologia dominante, para que o discurso intelectual se tornasse autônomo. Daí o compêndio divulgar valores universais: “Por isso, o livro didático é genérico, abstrato, para dar conta de todos os tipos de vivências e meios de vidas que já transmitiram a ideologia” (FARIA, 2002, p. 77).

Formalmente, Faria constatou que, “partindo de que criança não entende nada, as explicações são tão simplificadas que não se entende muito bem. Algumas vezes, chega-se mesmo a dar informações erradas” (FARIA, 2002, p. 78). A autora notou ainda a pouca criatividade, a presença de textos narrativos muito repetitivos, a presença de muitos poemas de má qualidade, o abuso da fantasia, do sonho e de termos lexicais no modo diminutivo para garantir a compreensão infantil, e exercícios e ilustrações claramente comprometidas com a ideologia suscitada.

Repensando sua análise, Faria assume a postura do livro didático como um “mal necessário”. A esse respeito, observa mesmo que as escolas particulares, em geral, na realidade por ela pesquisada, não admitem livros didáticos nas Séries Iniciais. Seriam, então, dispensáveis?

Embora o início de um discurso seja uma dispersão, o que justifica a imprecisão (ou a impossibilidade) da localização de um enunciar primeiro, coloca-se a hipótese de uma contribuição de Bonazzi; Eco (1980) para a formação desse pensamento. Na própria “Apresentação da edição brasileira”, Samir Curi Meserani demonstra como a pesquisa ideológica interferiu mesmo no nível da emoção dos pesquisadores do livro didático: “[...] à medida que o riso se converte em raiva, na descoberta do logro [as mentiras ditas verdades nos manuais], a imitação antológica permite a contestação do manual escolar” (MESERANI, 1980, p. 10). Embora Eco (1980) de fato tenha feito uma sugestão de substituir livros didáticos por bibliotecas – e o autor estava se referindo aos livros-textos, não em específico aos didáticos – esse enunciado (talvez de modo indireto, sem verificar a fonte, como é muito comum na cultura brasileira) foi levado às últimas consequências no debate nacional sobre o tema.

A questão tornou-se um atravessamento discursivo que, nos anos seguintes, faria com que os pesquisadores do livro didático observassem uma posição sobre esse debate, negando essa radicalidade:

Cumpre-nos registrar que os indiscutíveis limites dos livros didáticos tradicionais não nos autorizam a concluir que deveriam ser abolidos da prática pedagógica cotidiana quaisquer materiais impressos com finalidade didática (VLACH, 1990, p. 44).

Para muitos, pode parecer estranho alguém parar para pensar sobre a importância do livro didático. Para estes, talvez fosse mais simples aboli-lo (RUA, 1992, p. 14).

É importante registrar que, ao pretender a diminuição da importância relativa do livro, situamo-nos bem distantes daqueles que, algumas vezes, pretendem sua simples eliminação [...] (MACHADO, 1996, p. 32).

Essa postura, igualmente, em específico no debate da educação geográfica, contribui para reafirmar a visão de que o aluno é o ponto de partida do ensino, com o que poderão ser muitos os caminhos do processo educacional, sendo necessário, então, que os docentes reconheçam as necessidades locais dos estudantes, o conhecimento de suas realidades. Entra em pauta, por conseguinte, a preocupação com a formação do professor e com a sua prática em sala de aula.

Já no segundo lustro da década de 1970, elaborou-se um argumento sobre o livro didático que se tornaria consenso: um manual escolar não é bom ou ruim, mas um instrumento pedagógico dependente da prática do professor quanto à sua eficácia:

Uma política correta [...] é a de considerar o livro didático como um mero instrumento de trabalho, sem condições de se sobrepôr à individualidade do professor que dele se utiliza, mas antes existindo como uma sua simples ferramenta profissional. E daí tiraríamos o corolário de que não há livros bons para maus profissionais, mal preparados ou mal intencionados para a difícil tarefa de ensinar. Da mesma maneira como não podem existir boas ou más teorias científicas ou processos de aprendizagem, se o profissional que as aplica não reunir condições para aplicá-las, nem conhecimentos suficientes sobre elas (PRETI, 1981, p. 54-55).

Focando a atenção no professor, percebeu-se, em um contexto mais amplo, o despreparo desse profissional, que o induzia a uma relação de dependência do livro, descentrando o papel adjuntor atribuído ao material didático. O Estado, considerando a discussão, passou a encomendar, e a distribuir, “manuais” para os docentes, conforme se referiu anteriormente, sendo que estes se incorporam aos livros didáticos até os dias atuais:

A mais real e triste evidencia da situação desse intermediário no processo cultural do livro brasileiro está no chamado “livro do professor”, onde não apenas são colocadas as idéias didáticas do Autor, suas sugestões, experiências etc., mas principalmente as respostas às questões apresentadas em nível de alunos e séries a que se destina o livro. E isso por supor-se, em geral com razão, que muitos profissionais teriam dificuldades em solucionar tais exercícios (PRETI, 1981, p. 55).

Uma outra questão, a perspectiva do aluno – leitor do livro didático – debateu a escrita do manual escolar, isto é, o sujeito para quem se escreve. Nesse sentido, uma primeira colocação foi sobre os modelos que inspiravam esse processo. A partir dos acordos MEC/USAID, da década de 1960, tinha-se o

consenso de que o *auxílio* da USAID (1967-1971) nada mais era que um prolongamento internacional do controle governamental. Foram acordos amplos, não restritos ao livro didático, evidenciando-se, assim, por todo o contexto educacional. Todavia, condizente aos didáticos, houve o Acordo de Cooperação para Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais, de 6 de janeiro de 1967, que além do MEC e da USAID contava, ainda, com o Sindicato Nacional dos Editores de Livros, cuja proposta anunciava que

[...] seriam colocados, no prazo de 3 anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas. Ao MEC e o [sic] SNEL incumbiriam apenas responsabilidades de execução, mas, aos técnicos da USAID, todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro [...], até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não-brasileiros, vale dizer, americanos (ROMANELLI, 1983, p. 213).

Tendo em vista os alunos, uma certa resistência começou a ser apresentada: “[...] o livro didático brasileiro não tem os mesmos problemas do livro estrangeiro, que muitas vezes nos serve de modelo e cuja unidade atende também a sociedades onde é maior o nivelamento social e econômico” (PRETI, 1981, p. 56). Inclusive, a esse respeito, contemplando outros assuntos (como a centralização e a descentralização – da política, da avaliação, da escolha, da produção etc.), surgiu o tema da regionalização do livro didático, cujas diretrizes percorreram as características regionais do texto, o respeito aos níveis de formação e informação cognitivo, cultural e lingüístico dos aprendizes. De acordo com Freitag; Costa; Motta (1989), muitos projetos tiveram desenvolvimentos consideráveis, alguns mais outros menos, restritos, porém, em sua maioria, a cartilhas de alfabetização.

A esse respeito, nos últimos anos, diversas tentativas têm surgido no sentido de produzir atlas regionais, com vistas ao ensino de Geografia.

Considerando todas essas variáveis (o professor, o aluno, a qualidade do livro didático), a perspectiva da pesquisa ideológica dos manuais escolares, nas décadas seguintes, teve-se como desdobramento a análise de conteúdos²³. Parece haver, no conjunto desses trabalhos, duas diretrizes investigatórias: a dos agentes e a dos conteúdos. No caso da pesquisa acadêmica dos livros didáticos de Geografia,

²³ Confira-se o item 3.3 desta dissertação.

conforme a análise relatada no próximo Capítulo, esta consideração é sugerida pelo perfil dos trabalhos apresentados.

* * *

A abordagem dissertada até o momento, evidenciando a constituição do livro didático a partir da sua relação com o Estado, permite o estabelecimento de referências para as discussões e as análises posteriores. Ressalta-se que o livro, ademais como toda linguagem, é ideológico.

No próximo Capítulo, coloca-se em foco o livro didático de Geografia no entremeio de suas condições históricas, de forma que se possa compreender seu significado atual, e também como, e por quê, funciona a orientação política que o discurso do Estado e o discurso acadêmico direcionam a sua enunciação.

3 – A TRAJETÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA E SUAS ORIENTAÇÕES HISTÓRICO-IDEOLÓGICAS

Tendo visto, no Capítulo anterior, como o livro didático consolida-se no sistema de ensino brasileiro, em que condições e quais as orientações desse processo, passa-se a enfocar, especificamente, o livro didático de Geografia, procurando as particularidades histórico-ideológicas que animam o desenvolvimento do livro escolar de Geografia.

Sobre as instâncias histórico-ideológicas, defende-se a existência de três momentos que respondem ao norte político-social da conjuntura educacional do Brasil: o nacionalismo-patriótico, o desenvolvimentismo de base nacionalista e a construção democrática da cidadania. Respectivamente, estes períodos, sem fronteiras sensíveis, são magnetizados pelo Estado Novo, pela Ditadura Militar e pela Redemocratização Política do país – em um plano geral, talvez não aplicável a todos os livros didáticos (pois cada matéria tem suas especificidades), mas com certeza aos de Geografia. Retomadas no Capítulo 4, ver-se-á que tais fases igualmente encontram certas ressonâncias no desenrolar teórico-metodológico da Geografia brasileira.

Arrematando o presente Capítulo, reconstitui-se a pesquisa acadêmica, em nível de pós-graduação, sobre as obras didáticas de Geografia, pois a análise, ainda que sumária, do panorama das pesquisas desse tema, revela sintomaticamente os caminhos pelos quais procura-se compreender o relevo do livro didático da disciplina em consideração. Uma reflexão sobre os dados obtidos denuncia, por exemplo, a preocupação tardia com esse material, instrumento de trabalho, sem dúvida, do(a) licenciado(a) em Geografia e a intensidade que percola o debate sobre o mesmo nos últimos anos. Além disso, situa, de forma mais clara, o lugar e a posição da pesquisa aqui desenvolvida.

3.1 – A formação de uma bibliografia didática para o ensino de Geografia no Brasil: antecedentes à década de 1930

Antes que aflorassem, na passagem do século XIX para o século XX, o gênero das **geografias**, do Brasil ou geral, uma tradição antiga, de muitos séculos, relatava o saber sobre o espaço geográfico em obras denominadas **corografias** e **cosmografias**. As corografias referiam-se a descrições de uma parte ou de partes do conjunto terrestre, ou seja, correspondiam a um certo recorte do espaço que, muito tempo depois, firmar-se-ia como “região”. Negando a validade do corte corográfico, Ptolomeu, na Antigüidade clássica, cujo pensamento geográfico centrava-se na produção cartográfica, constituiu um modelo no qual a Terra seria explicada em sua totalidade, embasada em uma cosmovisão do planeta, daí as cosmografias, então um sinônimo de **Geografia**, descrição da terra. Diferenciam-se geografia e cosmografia pela amplitude desta que, ultrapassando os sistemas terrestres, estuda o planeta imerso no universo, considerando, assim, a Astronomia. Na Renascença, e talvez em decorrência das grandes viagens, as corografias e cosmografias são retomadas com frequência maior.

Tem-se no Brasil, assim, uma linhagem de documentos corográficos que, aliados aos anais, crônicas e memórias da historiografia, documentam a dimensão do espaço pátrio e a exuberância da natureza nacional – as premissas inaugurais do viés geográfico na escola pública em formação no Primeiro Império (1822-1834), e nas atividades educacionais predecessoras.

Se, de um lado, as corografias e cosmografias, na medida do possível (dadas as condições editoriais do tempo), tinham um uso escolar, por outro correspondiam, em grande medida, às necessidades de informações sistematizadas do Estado, tais como toponímias, noções históricas dos lugares, distribuição populacional, recursos naturais, demarcação de fronteiras e assim por diante. É o caso, por exemplo, das *Noções de Corografia do Brasil; terceira exposição brasileira*, de Joaquim Manuel Macedo (1820-1882). Embora seja reconhecido como romancista, Macedo foi membro do Instituto Histórico e Geográfico, e publicou as *Noções*, em 1873, para apresentar o Brasil na Exposição Internacional de Viena, no

mesmo ano – um cartão de visita editado em língua francesa que, entre outros propósitos políticos, tinha a finalidade de atrair imigrantes europeus para o Brasil. Posteriormente, em vernáculo, ampliado e sob o título *Lições de Corografia do Brasil*, foi um dos materiais para o aprendizado de Geografia no ensino formal. Macedo escreveu outros compêndios, para História, mas suas obras didáticas não foram significativas, como lembra Romero (2001, p. 237): “de 1873 em diante produziu obras de fancaria, obras de encomenda, entre os quais alguns livros didáticos de reduzido valor”.

A aprendizagem de noções geográficas, de início, deu-se de modo indireto, por meio de leituras que mencionavam “as coisas da pátria”, em textos históricos e geográficos, ou seja, por meio da descrição ou da nomenclatura do território brasileiro. Os livros de leitura testemunham esse aprendizado, a exemplo das *Leituras para meninos, contendo historias Moraes relativas aos defeitos ordinários às idades tenras, e hum diálogo sobre Geografia, chronologia, história de Portugal, e historia natural*, de José Saturnino da Costa Pereira, de 1818.

Ao identificar a Geografia ensinada ao tempo da fundação do Colégio Dom Pedro II, inaugurado em 1837, e que foi instituído como referência do ensino público, para o ensino secundário – sendo a partir dessa instituição que o ensino de Geografia despontou como parte do currículo escolar brasileiro – encontra-se uma das primeiras e mais fundamentais obras utilizadas com função didática, então: a *Corografia Brasílica, ou relação histórica e geográfica do reino do Brasil*, do religioso Manoel Aires de Casal, de publicação anterior (1817), igualmente patrocinada pelo Estado. De acordo com Romero (2001, p. 161), a publicação deste livro foi um sintoma de sua época:

O Brasil estava constituído, a Independência ia ser um acontecimento impreterível, e o país dava como que um balanço em si mesmo, descrevia-se, notava seus recursos, suas forças, seus elementos de vida e progresso. Além deste valor moral, o livro tem grande alcance científico sob o ponto de vista histórico e geográfico. Casal não se limitou a copiar os seus antecessores; fez pesquisas próprias e julgou com perfeito critério muitos dos erros dos antigos corógrafos brasileiros e portugueses.

A *Corografia Brasílica* teve uma boa acolhida e instaurou uma tradição dentre a bibliografia de conhecimento do território nacional, representando “[...] um trabalho metódico e de leitura aprazível; não [...] ao gosto dos velhos cartapácios maçadores”

(ROMERO, 2001, p. 161). Conforme expressões de Romero, por meio de “páginas narrativas”, “páginas descritivas” e “páginas críticas”, o padre Aires de Casal detalhou um panorama das províncias do Brasil em princípios do século XIX que, mesmo desatualizando-se com a passagem dos anos, continuou sendo uma sólida referência. Essas “críticas”, percebidas por Sílvia Romero, condiziam unicamente ao confronto de informações, pois não houve na obra um esforço de explicação e interpretação; não havia mesmo mapas ou qualquer outro tipo de representação iconográfica.

Vlach (1988; 2004), analisando esta obra e a *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, outra referência do ensino geográfico, ressalta-lhes o isolamento quanto aos debates geográficos que ganhavam corpo na Europa desde o século XVIII, de modo que figuravam, muito mais que descrições, puras nomenclaturas topográficas²⁴. Mesmo desguarnecida de mínimas relações científicas, a *Corografia Brasílica* teve um significado no desenvolvimento do pensamento geográfico no Brasil:

Não obstante sua inspiração de caráter exclusivamente literário, a *Corografia* foi a primeira obra geográfica “completa” do Brasil, fazendo com que o viajante-cientista Auguste de Saint-Hilaire cognominasse seu autor de “pai da Geografia Brasileira” (VLACH, 1988, p. 135).

A *Corografia Brasílica*, relevo de uma época, sendo, inclusive referência sobre o espaço brasileiro em obras estrangeiras, foi o paradigma para a rarefeita bibliografia sobre Geografia para os propósitos pedagógicos durante o século XIX e princípios do século XX, até Said Ali e Delgado de Carvalho publicarem obras diferenciadoras, que, contudo, demoraram a ser notadas e endossadas.

Manuel Said Ali Ida (1861-1953), um dos introdutores dos estudos lingüísticos no Brasil, tinha uma formação científica densa, isto é, conhecia bem os fundamentos metodológicos que embasavam a produção da ciência de sua época – principalmente o método histórico-comparativo, aplicado a problemas da linguagem. Sendo, igualmente, professor de Geografia, lidou de perto com as questões que atravessam o campo de estudo desta disciplina. Diante das lacunas metodológicas da Geografia didática que testemunhou, propôs uma organização regional para o território nacional. A obra *Compêndio de Geografia Elementar*, publicada em 1905,

²⁴ Cf. a análise acurada de Prado Júnior (1955).

realmente estabeleceu outro limiar para os materiais escritos destinados ao ensino de Geografia. Neste texto didático, Said Ali propôs regionalizar o território do Estado brasileiro a partir da atividade econômica dos estados federativos da República e das condições territoriais, processo de recorte por ele denominado de “zonas geográficas”, a saber: Brasil Central ou Ocidental, Brasil Setentrional, Brasil de Nordeste, Brasil Oriental e Brasil Meridional, pré-anunciando as bases da divisão regional ainda em uso, estabelecida pelo IBGE: Sudoeste, Norte, Sul, Nordeste e Centro-Oeste.

Se for colocado em pauta que toda a tradição geográfica anterior apenas visibilizava o espaço brasileiro em termos de estados costeiros (marítimos) e estados interiores (sertão), subdivididos em províncias, tem-se uma tentativa de racionalizar o enfoque metodológico da abordagem territorial, considerando, preliminarmente, o mover da vida social do país quando da entrada no século XX, e não apenas considerando o passado histórico de ocupação como critério da descrição geográfica. Com isso, mais que uma iniciativa pioneira, Vlach (2004, p. 192) indica um feito inaugural não só para o ensino de Geografia, e do seu manual didático, mas também para a história do pensamento geográfico brasileiro:

Cumprir destacar que a tentativa do professor M. Said Ali assinalou, em livro didático para o ensino secundário, não apenas sua preocupação de acompanhar os “progressos geográficos” que ocorriam no exterior, mas, fundamentalmente, representou o marco inicial de discussões de ordem teórico-metodológica, buscando inaugurar a geografia científica no Brasil.

Se a posição racional da proposta de Said Ali não foi considerada na produção didática da Geografia da época, Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1980), dos primeiros a considerar, no Brasil, o pensamento geográfico moderno, aceitou-a nos vários livros didáticos que publicou a partir de 1913:

[...] preferimos adoptar francamente a divisão do Sr. M. Said Ali [...]. Não sómente acceitamos esta visão sob o ponto de vista racional, como digna de ser citada, mas passamos a adoptal-a (sic) totalmente, para amoldar sob ella o estudo geographico, até hoje exclusivamente baseado sobre a divisão administrativa do paiz. Acreditamos que essas grandes divisões topographicas, apesar de nada terem de absoluto e de preciso, são mais adequadas do que quaesquer outras a salientar as profundas diferenças physicas, climatericas e sociaes que caracterizam a vida e as condições especiaes das diferentes regiões de nossa terra (DELGADO DE CARVALHO, 1925, p. 85).

Para Delgado de Carvalho, fôra acertada a decisão de romper com a regionalização do espaço brasileiro de acordo com a divisão administrativa dos estados da federação brasileira.

Delgado de Carvalho, por sua vez, representou, de fato, uma ruptura com a Geografia nomenclato-administrativa que, inclusive, do ponto de vista pedagógico, moldava uma aprendizagem mnemônica e funcional ao fracionar, metodologicamente, o estudo do espaço, conotando, assim, um espaço “morto”, estático, deserto de sentidos reais e de interesse para os estudantes – no máximo, mero pano de fundo para outras expressões e atividades.

Apesar da não repercussão imediata das inovações metodológicas desses autores, as mesmas devem ser entendidas como fissuras no conjunto desta produção, que principiam finas, pouco notadas:

Pouco a pouco, a idéa de amoldar a descripção physica do Brasil a divisões naturaes, independentes das normas administrativas, penetrou nos espiritos mais adeantados e dahi nos programmas. [...] A critica é discreta, mas a opposição é surda por parte dos que, sem se dar ao trabalho de comprehender a nova divisão, pensam que se trata de um bicho de sete cabeças e não veem a possibilidade de agrupar sob divisões menos numerosas e mais simples os ensinamentos que ministravam sob cabeçalhos de Estados. Para dar cabal applicação a esta concepção fundamental da geographia moderna applicada ao Brasil, ainda é necessário um grande esforço por parte do magistério brasileiro (DELGADO DE CARVALHO, 1925, p. 88).

Na demora da horizontalização das inovações propostas, continuam o movimento e a direção em curso na bibliografia escolar de Geografia. É assim que, por exemplo, o *Compêndio de Corographia do Brasil*, de Mario da Veiga Cabral, publicado em 1916, reproduz os antigos modelos corográficos, inventariando o território e fixando estruturas descritivas como retrato de um Brasil avesso a transformações (PEREIRA, 1989). Ou o caso de *Curso Methodico de Geographia*, de Carlos de Novaes (1912), *Geographia Elementar*, de A. de Rezende Martins (1919), *Geographia Geral*, de Olavo Freire (1921), dentre outros (COLESANTI, 1984).

Cumprir informar que o debate proposto por D. de Carvalho igualmente encontrava ressonâncias no pensamento de Everardo Adolpho Backheuser (1879-1951), igualmente defensor de uma Geografia moderna, fundamentada no pensamento geográfico alemão (Humboldt, Ritter e Ratzel, principalmente). Embora não tenha escrito obras didáticas de Geografia, sua contribuição é relevante no

cenário do ensino de Geografia que se apresenta a partir de D. de Carvalho, com quem Backheuser divergia (por exemplo quanto ao programa de Geografia de D. de Carvalho, proposto ao Colégio D. Pedro II, endossado na Reforma Luiz Alves/Rocha Vaz, de 1925). A visão de Backheuser sobre o ensino desta matéria tinha um esteio político, pois colocava no palco do debate educacional uma discussão sobre a unidade político-territorial do Brasil, para ele o principal problema a ser enfrentado, pelos patrícios, naquele momento. A proposta de Backheuser colocava no ensino primário e na sensibilização dos professores o dispositivo principal para formar uma identidade pátria de mesmo nível em todos os Estados da federação.

Said Ali e Delgado de Carvalho se aproximam pela aceitação das “regiões naturais”; contudo, Delgado foi mais além: considerando a teoria da região de Vidal De La Blache, cujo sentido harmônico e correlativo colocaria critérios à “divisão geográfica”, procurou inovar o ensino de Geografia em outros aspectos, o que é evidente em sua postura sobre os livros didáticos dessa disciplina. Em vista disso, em 1925 Delgado de Carvalho publicou um estudo, *Methodologia do Ensino Geographico (Introdução aos estudos de Geographia Moderna)*, no qual estão evidentes, na terceira parte do livro, suas concepções sobre o manual didático de Geografia. Para o autor, os “vehiculos ou agentes de conhecimentos geographicos” são quatro: o texto (ou compêndio), o atlas, a palavra do professor e a prática (ou trabalhos escolares), dois quais a presente pesquisa se deterá apenas nos dois primeiros.

Na acepção de Delgado de Carvalho (1925, p. 109), o compêndio de Geografia deve ser o acompanhante de um atlas: “o texto ou compendio é o guia que indica e cobre o programma, isto é, o caminho a percorrer, segundo se acha traçado na economia geral do ensino de accôrdo com o plano de um autor”. D. de Carvalho propõe, a esse respeito, a figura de um visitante de museu que não pode se contentar em ler o catálogo, mas contemplar a mostra; portanto, o livro de texto seria o caminho do atlas. Nos dias correntes, o atlas ainda tem lugar no ensino de Geografia, como não poderia ser diferente, mas com certeza a modernização gráfica das obras didáticas, de certa forma, trouxe muito do atlas para dentro do livro de Geografia.

As observações encetadas por D. de Carvalho sobre o manual escolar desta disciplina tinham por finalidade, de certo modo, anular a produção didática de Geografia anterior, considerada ultrapassada pelo surgimento, em diversas partes do mundo (Estados Unidos, sobretudo), de uma composição moderna de livros didáticos:

O compendio moderno deve ser claro, conciso, sugestivo e fornecer suficientemente material de estudo para despertar no estudante o desejo de procurar mais ainda. [Especificamente,] o compendio deve ser exacto, a par dos progressos scientificos da geographia, das descobertas, das innovações e mudanças (DELGADO DE CARVALHO, 1925, p. 116).

A reflexão de D. de Carvalho secundava as tendências pedagógicas de seu tempo e as considerações realizadas então sobre o livro didático. Nessa perspectiva, para o autor, o “compendio moderno” é uma instância para estimular a curiosidade do estudante e a meditação sobre os temas expostos no texto. Por parte do professor, defendia já um conhecimento pleno do livro escolar e habilidades para compreender as propostas nele apresentadas, conhecer uma bibliografia suplementar e ser capaz de indicar leituras complementares. Isto porque, discutindo as qualidades do livro didático, indica que um compêndio não esgota o programa estipulado para a Geografia, pelo que deve estar predisposto à inteligência do aluno e não à sua memória: “o que deve ser retido é um estricto mínimo que vae ser entregue á reflexão” (DELGADO DE CARVALHO, 1925, p. 112). A concessão ao pensamento reflexivo, contudo, ainda não extirpava do ensino a necessidade de um “tudo”²⁵: o livro, sendo limitado em apresentar todo o conteúdo, deixa a *completude* para o atlas²⁶. A esse respeito, o autor descreve um exemplo de sua experiência:

Um exemplo fará comprehender o pensamento que acabo de formular – tomemos a Italia – a proposito de sua costa occidental, um compendio que escrevi se refere ás grandes enseadas circulares, provenientes de afundamentos vulcanicos que a caracterizam. Cita dois exemplos apenas. É evidente que, além do golfo de Napoles, que, por signal, nem é o maior, o livro poderia citar os golfos de Gaeta, Salerno, Policastro, S. Eufemia, etc. Mas que vantagem haveria em simplesmente alinhar nomes próprios que traz qualquer atlas, e que o alunno ou o mestre podem facilmente apontar, se julgarem opportuno? (DELGADO DE CARVALHO, 1925, p. 112-113).

²⁵ Esse *tudo*, evidentemente, era relativo, correspondendo à ótica do autor, de forma que se atrelava a uma concepção européia do mundo, priorizando, ou *levando a sério* (pois o mais era *exótico*), as etnias brancas e dominantes; concernente a certas regiões do planeta, o *tudo* mais considerava a física geográfica (e suas possibilidades econômicas) que a ocupação humana e suas atividades.

²⁶ Ainda assim, para estremecer esta visão de completude do atlas, convém lembrar que o mesmo nunca seria temático o bastante.

Esse exemplo, ademais, demonstra o início de uma mudança no ensino de Geografia, a saber: a disciplina migra, lentamente, de uma Geografia fundamentada unicamente em certa nomenclatura do espaço geográfico para a explicação dos processos espaciais, embora essa explicação, como se verá adiante, terá uma feição compartimentada. Por isso, o recuo em citar todas as “enseadas circulares”, embora, de certa maneira, insista em reportar tal listagem ao atlas. Esta cisão é insistentemente afirmada por D. de Carvalho quando afirma, por diversas ocasiões, que o compêndio não deve repetir o atlas se for desejada sua inclusão dentre os “compêndios modernos de caracter realmente científico”.

A concepção de ensino de Geografia pautado em um viés totalizante (e totalizante de fatos, não de processos) é asseverada, ainda, no reconhecimento que faz sobre a necessidade de o trabalho pedagógico da disciplina Geografia ser fundamentado sempre em livros de edições recentes: “[...] não ha nada que envelheça mais rapidamente do que um livro de geographia, é quasi como um annuario”, surpreende-se o autor (DELGADO DE CARVALHO, 1925, p. 116). O envelhecimento, pode-se dizer, é instância de fatos, de acontecimentos, de superação diante de novas descobertas, o que, próprio ao devir histórico, e feitura do cotidiano da humanidade, faz com que produções (a exemplo das científicas) sejam superadas no suceder do tempo. Mas a equivalência de um envelhecimento a anuários desvela, no mínimo, um discernimento de ciência geográfica como acúmulo de dados e fatos. Nesse sentido, ainda que reconhecendo que não é caráter do manual escolar de Geografia ser volumoso e enciclopédico, D. de Carvalho fala em “sacrifício” quanto à omissão de detalhes em favor de uma concisão maior nos conteúdos dos compêndios geográficos.

Colocando em pauta os tipos de compêndios existentes em seu tempo (livros primários, elementares, secundários e superiores), D. de Carvalho demonstra haver, naquele tempo, na realidade educacional brasileira condizente aos manuais de Geografia, pouca diferença no nível de complexidade destes livros, à exceção do número de páginas. Isso impregnava a literatura didática de Geografia de uma homogeneidade e simplicidade de abordagem das quais escapava apenas a Geografia ensinada com o nome de “Geologia”, nos dois últimos anos do secundário.

Em última análise sobre o compêndio de Geografia, D. de Carvalho refere-se ao uso deste material em sala de aula. Na época, era consenso o estudo por lições, também chamadas de “pontos”, marcadas no livro didático com antecedência de uma aula e tomadas, pelo professor, a cada aluno, na aula seguinte, sendo preferência dos docentes a “[...] recitação da lição com o livro fechado” (DELGADO DE CARVALHO, 1925, p. 114). Crítico desta tática pedagógica, embora não recusando o método das lições, Delgado de Carvalho acrescenta a necessidade de subverter esta ordem, excessivamente mnemônica, por intermédio da discussão e da colocação de problemas a serem resolvidos pelos discentes. Discussão e problematização redimensionariam o uso do manual didático de Geografia, recolocando-o como base para os argumentos, sendo a sua dinâmica a superação do engavetamento crescente e acumulativo das lições diárias.

O deslocamento proposto por D. de Carvalho, portanto, é o de deslocar o livro didático de sua posição de “segundo mestre” à posição de instrumento ou fonte de informação.

D. de Carvalho afirma que a Geografia, “por natureza”, é um campo de saber muito atrativo para o estudante, “[...] porque ella trata do interessante e vital problema da adaptação do homem ao meio” (DELGADO DE CARVALHO, 1925, p. 115), ressaltando que essa conveniência pode ser massacrada por compêndios mal feitos ou mal utilizados, induzindo os discentes ao desânimo e à repulsa em suas relações com a Geografia. Idéia, aliás, que lembra colocações pioneiras do russo Piotr A. Kropotkin (1842-1921) a propósito do ensino de Geografia, em texto publicado originalmente em 1885:

Realizaram-se pesquisas e descobriu-se, com estupor, que havíamos conseguido que esta ciência – a mais atrativa e sugestiva para pessoas de todas as idades – resulte em nossas escolas como um dos temas mais áridos e carentes de significado. Nada interessa tanto às crianças como as viagens: e nada é mais árido e menos atrativo, em muitas escolas, que aquilo que nelas é batizado com o nome de Geografia. [...] É quase seguro que não existe outra ciência que possa tornar-se tão atrativa para a criança como a Geografia, e que possa se constituir num poderoso instrumento para o desenvolvimento geral do pensamento, assim como para familiarizar o estudante com o verdadeiro método de investigação científica [...] (KROPOTKIN, 1886, p. 2-3).

A nova proposição metodológica para a pedagogia geográfica, referente à colocação de problemas e discussões ao aluno, é defendida por Delgado de Carvalho (1925, p. 115) nesta asserção:

Muitas vezes um “por que?” do mestre não pode ser respondido senão pondo, lado a lado, vários “o que” e “onde” disseminados no compendio. [...] O aluno, acostumado a achar soluções no seu compendio, cedo terá facilidade em manusear outros livros, e a nelles encontrar também o que precisa.

Quanto à colocação do pensamento delgadodecarvalhiano sobre o ensino de Geografia e seu manual didático, pode-se afirmar que há uma noção de “alfabetização geográfica”, que seria desenvolvida apenas em fins do século XX, quando aponta, talvez exageradamente, que o compêndio de Geografia não tem utilidade específica no ensino primário, em que o saber depende em exclusivo do professor. Nos anos seguintes, o aluno poderia dividir a atenção do professor com o livro escolar, desde que se utilizando deste “intelligentemente”.

Em síntese, afirma-se que D. de Carvalho incentivou uma nova orientação (moderna e científica) para o pensamento geográfico brasileiro, ciência ainda não institucionalizada no país na década de 1920. Essa nova orientação o autor direcionou diretamente para o ensino de Geografia e, no centro do debate que levantava, posicionou o livro didático desta disciplina:

Dos compendios de geographia é que depende hoje, no Brasil, a adopção de uma nova orientação no ensino da matéria. É, por conseguinte, nelles que deve ser procurada a realização do que já exigem nossos principaes programmas (DELGADO DE CARVALHO, 1925, p. 116).

Nesses termos, o livro didático de Geografia parecia, na época, o lugar institucional mais seguro para a publicação (e consolidação) de avanços no proceder científico de uma Geografia brasileira: o compêndio dessa matéria, portanto, assevera um lugar importante na historiografia da Geografia brasileira, configurando-se como um lugar de gênese e de significação esquecido, freqüentemente, pela academia.

Portanto, na perspectiva delgadodecarvalhiana há indicação de rupturas pedagógicas e metodológicas para o ensino de Geografia e para o seu livro didático.

Quanto à diretriz que se delineia no presente Capítulo – o viés histórico-ideológico do livro didático de Geografia –, seguramente pode-se dizer que Delgado

de Carvalho colocou-se no esteio ideológico do nacionalismo-patriótico, como também o fora o ensino de Geografia desde o surgimento de escolas públicas no Brasil do século XIX, argumento ademais confirmado por Vlach (2001, p. 159):

[...] a Geografia de D. de Carvalho [...] caminhou ao encontro dos interesses [...]do Estado, que em seu processo de constituição/consolidação usou o recurso do sentimento de amor à terra natal para conseguir o concurso de todos ao trabalho de edificação da riqueza material da nação (o progresso), cujo significado foi exatamente a subsunção da nação por um Estado autoritário.

Logo, a diferença que resguarda essa transição é o adentramento no pensamento moderno, não só da ciência geográfica, mas igualmente no pensamento pedagógico moderno e na organização de um sistema de ensino sob a égide do Estado.

Carlos Miguel Delgado de Carvalho, ao incorporar tal visão da Geografia, também inova o livro didático e constrói um modelo que, de um modo ou de outro, será endossado por Aroldo de Azevedo e outros autores que permearam os meados do século XX e, assim, consolidará o que, na década de 1980, será denominado “livro tradicional de Geografia”.

3.2 – Livro didático de Geografia e suas formações ideológicas no Brasil

A ideologia, aspecto controverso e complexo na constituição do saber (filosófico, científico e assim por diante), passou a ser definida, nos anos 1960 e 1970, como a sistematização interpretativa da realidade social humana (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 267).

Quando se diz que a ideologia é controversa e complexa, referencia-se a multiplicidade de sentidos que o “estudo das idéias” assoma há muito tempo. Para este trabalho, a ideologia assume um lugar importante como categoria conceitual (na perspectiva da Análise do Discurso) no cercamento de uma macro-instância da

produção e da constitutividade do livro didático de Geografia. Apenas para uma breve comparação, tome-se um pronunciamento da Ciência Política:

Nas sociedades capitalistas liberal-conservadoras do Ocidente, o discurso ideológico domina a tal ponto a determinação de todos os valores que muito freqüentemente não temos a mais leve suspeita de que fomos levados a aceitar, sem questionamento, um determinado conjunto de valores ao qual se poderia opor uma posição alternativa bem fundamentada, juntamente com seus comprometimentos mais ou menos implícitos. O próprio ato de penetrar na estrutura do discurso ideológico dominante inevitavelmente apresenta as seguintes determinações “racionais” preestabelecidas: a) quanto (ou quão pouco) nos é permitido questionar; b) de que ponto de vista; e c) com que finalidade (MÉSZÁROS, 2004, p. 58).

É fácil reconhecer o Brasil na descrição desta citação. A própria Análise do Discurso reconhece a circunscrição inconsciente pela qual se pode levar o sujeito a “aceitar, sem questionamento, um determinado conjunto de valores”, mas esse reconhecimento está incorporado na sua aceitação de que a linguagem é ideológica, não usando distinguir um “discurso ideológico” pois todo discurso é ideológico, embora o possa ser com posições e filiações históricas e políticas diferentes. Na acepção apresentada acima por Mészáros (e o autor apresenta muitas outras), o ideológico faz paralelo ao dogmático – não necessariamente o religioso ou o político – ao mesmo tempo em que parece conotar uma possibilidade de cindir ideologia e linguagem. Tal acepção tem origem em certos desdobramentos do discurso marxista que apregoavam a oposição essência e aparência, e as decorrentes contradições a serem apreendidas em busca da libertação do homem (MARX; ENGELS, 2004).

A indissociabilidade entre ideologia e produção humana, inclusive, igualmente é percebida pela Geografia. A esse respeito, Milton Santos, ao rever a superação das oponentes essência e aparência, propõe outra dicotomia, essência e existência, o que talvez também seja questionável (ainda a perseverança nas dicotomias estruturalizantes: até onde uma se separaria da outra?), embora reconheça que

[...] a ideologia produz símbolos, criados para fazer parte da vida real, e que freqüentemente tomam a forma de objetos. A ideologia é, ao mesmo tempo, um dado da essência e um dado da existência, neste fim do século XX. Ela está na estrutura do mundo e também nas coisas. Ela é um fator constitutivo da história do presente. [...] A realidade inclui a ideologia e a ideologia é também real. A ideologia, outrora considerada como falsa, portanto não-real, de fato não é algo estranho à realidade, nem é aparência apenas. Ela é mais do que aparência, porque é real (SANTOS, 2002, p. 126-127).

Portanto, acontecimentos e materialidades, produzidos e presentes nas relações sociais, são ideológicos, formados nas instâncias da História.

Considerando o livro didático de Geografia uma materialidade histórica, procurando os aspectos constitutivos de sua trajetória, e tendo visto a re-orientação empreendida por Delgado de Carvalho, passa-se a incursionar por alguns pontos histórico-ideológicos importantes desse material, distinguindo-se três momentos, já mencionados: o nacionalismo-patriótico, o desenvolvimentismo de base nacionalista e a construção democrática da cidadania.

3.2.1 – O nacionalismo-patriótico

O motor ideológico do nacionalismo-patriótico era acionado como uma forma auxiliar à formação do estado-nação brasileiro, entendida como a homogeneização de um povo harmônico, partilhando uma tradição histórica, uma língua e um território. De modo mais intenso após a Proclamação da República (1889), as elites intelectuais e políticas empenharam-se em fixar, por meio do Estado, as fronteiras do território e estruturar as condições para o assentamento definitivo de um país soberano. A propósito do território nacional e dos demais territórios que o contextualizam, paulatinamente a disciplina Geografia encontrou lugar cativo no ensino formal, no qual deveria anunciar o corpo da pátria e os valores do Estado sobre o mesmo, ensinando aos estudantes a amá-lo como a um paraíso de seu pertencimento²⁷. Ao longo do século XX, em sucessivas reformas educacionais, a Geografia consolidou-se como uma das disciplinas da grade curricular da escola.

²⁷ Sobre a relação entre o ensino de Geografia e sua contribuição à formação do Estado-nação brasileiro, ademais espelhada em outros lugares do mundo, principalmente na Europa ocidental, já longamente pesquisada na academia brasileira, confira-se, principalmente, os trabalhos de Vlach (1988; 2004) e Pereira (1999).

Pelo menos dois momentos são distinguíveis no flanco ideológico dessa acepção de pátria, no que concerne aos livros didáticos de Geografia: primeiro, a tentativa de racionalizar e fazer a pátria conhecida por meio da compreensão científica de sua composição geográfica e, segundo, o endosso de um imaginário sobre a pátria como política efetiva do Estado.

A primeira fase dessa ideologia está nos objetivos da ruptura teórico-metodológica proposta por Delgado de Carvalho, e a segunda é a voz da lei, anos mais tarde, a partir de 1938, com o decreto 1.006, discutido no Capítulo precedente, que afirmava uma nova enunciação para o livro didático, dentre os quais o de Geografia.

Delgado de Carvalho, declaradamente, conforme assinalado anteriormente, já enunciava tendo por referente a ideologia do nacionalismo-patriótico, cujas raízes de formação remontam ao Romantismo estético e às políticas de construção do Estado, em seu modelo moderno, desde pouco antes da segunda metade do século XIX. A diferença estava em Delgado de Carvalho requisitar uma orientação científica para a perspectiva geográfica brasileira. Esta seria, também, a marca distintiva da orientação moderna da Geografia no contexto do ensino:

O ensino da geografia pátria é, entretanto, um dever de inteligência e de patriotismo. Aos nossos jovens patricios não devemos apresentar a geografia do Brasil como uma disciplina austera e ingrata ao estudo. Por meio de bons mapas, de gráficos, de perfis, de diagramas, de fotografias, se for possível, é preciso torná-la fácil e cativante. É pelo conhecimento do país, pelo conhecimento de suas forças vivas que podemos chegar a apreciá-lo a seu justo valor. O histórico dos conhecimentos econômicos e sociais nos permite compreender sua formação e explicá-la. Em semelhantes estudos, esclarecido e inteligente, sem frases retumbantes, não um patriotismo incondicional e cego, mas, sim, justificado e nobre. Afastando assim um pouco a idéia dos Estados, teoricamente iguais e equivalentes, tais como estão na constituição, passaremos a salientar os fatores de diferenciação, de diversificação que fazem completar entre si as zonas nacionais. Mais eloqüente e necessária aparecerá a idéia sacrossanta da união que fez a honra de nossa história e que faz nosso prestígio e nossa força (DELGADO DE CARVALHO, 1913 apud VLACH, 2004, p. 194-195).

Incrustado neste espírito, D. de Carvalho escreveu vários trabalhos didáticos, dentre os quais, *Geografia do Brasil. Tomo I. Geografia geral* (1913), *Geografia elementar* (1923), *Geografia do Brasil* (1928), *Geografia Regional e do Brasil* (1943) e *Geografia Física e Humana do Brasil* (1949).

Por outro lado, quanto ao segundo momento supracitado, em paralelo às proibições legalmente delegadas ao perfil do livro didático pelo Estado Novo, afirmasse a unidade, a independência e a honra nacionais, materializadas, evidentemente, no território pátrio; o respeito e a concordância com o regime político do Estado; a consideração das autoridades constituídas; a enlevação das tradições e das figuras nacionais; a afirmação de um *pathos* otimista; a crença no poder e no futuro (destino) promissores da pátria; a igualdade e a harmonia regionais e das classes sociais; a valorização da unidade familiar, indissociável, como base na sociedade pátria e, por fim, a afirmação de um indivíduo “virtuoso”, que se sinta emocionalmente útil e capacitado de esforço individual²⁸.

Neste contexto, Aroldo Edgard de Azevedo (1910-1974) publicou 30 livros didáticos por um período de 40 anos, entre as décadas de 1930 e 1970, listando 30 títulos com venda superior a 11 milhões de exemplares. Aroldo de Azevedo, formado em Direito, e já escrevendo livros preparatórios de Geografia para cursos jurídicos, ingressou no curso de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, fundada em 1934, onde em 1942 assumiu a cátedra de Geografia do Brasil. Soube, no âmbito da escrita didática, escrever uma obra interessante e de leitura agradável, fundando, assim, as margens de um reinado, por décadas, não poucas vezes denominado “absoluto”.

A sequência de textos didáticos escritos por Aroldo de Azevedo inicia-se em 1934, e consolida-se no ambiente do Estado Novo (1937-1946), subsidiando uma re-construção da nacionalidade brasileira àqueles que tinham acesso ao ensino formal²⁹, que, por sua vez, eram divulgadores desses saberes e práticas, estando imersos e atuantes na sociedade. Nas décadas de 1930 e 1940, de acordo com Romanelli (1983, p. 157), era explícito o objetivo de elaborar

[...] um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão, e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem e ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, e o seu destino [...].

²⁸ Cf. o decreto-lei, 1.006/1938, Art. 20, alíneas a-k, p. 47-48 deste trabalho.

²⁹ É importante frisar que, até a década de 1960, o ensino como um todo era muito elitista, não privilégio de muitos brasileiros.

Esta prática colocava os sujeitos em função de uma exterioridade (a pátria), sendo, portanto, indireta a formação do aluno – os interesses da pátria eram colocados em primeiro lugar e identificados como sendo os interesses do cidadão.

Exemplos manifestos do nacionalismo-patriótico são recorrentes nos livros de Aroldo de Azevedo:

[...] em todo êle [o livro] palpita a nossa inabalável fé nos destinos que Deus reservou para o nosso país (AZEVEDO, 1951, p. 7);

Dispomos de vantagens que outros países não conhecem; somos um povo jovem, ainda em formação, que tem diante de si uma longa estrada a percorrer; as dificuldades do presente só devem ser encaradas como estímulos para a realização de grandes tarefas, que a nossa inteligência e o nosso bom-senso saberão executar com absoluto êxito (AZEVEDO, 1951, p. 7);

Convém registrar todos esses fatos, não para que nos sintamos ridiculamente orgulhosos, mas para que vejamos neles alguns motivos de preocupação: preocupação ante a cobiça de povos militarmente mais fortes, que adotem uma política expansionista ou imperialista; preocupação pela multiplicidade de problemas e pela impressionante variedade de aspectos de um mesmo problema, decorrentes da enorme área territorial que temos a nosso dispor. [...] Recebemos de nossos antepassados uma pesada herança [a extensão territorial e a diversidade de recursos materiais], que exige de nossos governantes, de nossos homens públicos e de todos quantos possam influir sobre a vida nacional uma alta dose de descortino, de conhecimento de nossas realidades, de espírito de colaboração construtiva (AZEVEDO, 1951, p. 38);

[...] devemos encarar esta primeira realidade ensinada pela geografia brasileira: dispomos de um verdadeiro "continente" e precisamos saber aproveitá-lo (AZEVEDO, 1951, p. 38).

Silva (2003, p. 29-30), analisando alguns desses enunciados, diz:

[...] Azevedo [...] reafirma que "A voz de comando é reunir e não dispersar". Neste contexto de vivência brasileira, o discurso político-ideológico sobreposto ao discurso didático-científico aproxima a enunciação deste "comando" para compor um imaginário de reunião, capaz de assegurar a unidade nacional ("reunir") frente a um mundo geopolítico extremamente instável (Guerra Fria). Por conseguinte, o discurso geográfico apresenta ao país um saber que sublinha vantagens e desvantagens nacionais, conclamando a população, então estudantil, a um sentimento de confiança e responsabilidade pela "vida nacional": a idéia de privilégio divino por meio dos "destinos que Deus reservou", o sentimento de energia e potencialidade no "povo jovem", predisposto a enfrentar as grandes tarefas para fortalecer e enriquecer a pátria através da "longa estrada a percorrer", a responsabilidade para desenvolver e defender o "verdadeiro continente", historicamente recebido das gerações passadas como uma "pesada herança".

Cumpram-se em evidência que a discursividade nacional-patriótica de Azevedo expunha-se de modo explícito apenas na enunciação sobre o Brasil. Na

“apresentação de mundo”, abordagem mais abrangente em obras escritas para o nível secundário, o vínculo do nacionalismo patriótico assevera-se de forma velada. Veja-se o exemplo de *Geografia Regional* (1949): trata-se de uma construção de sentidos que demonstram o desenvolvimento expressivo de certos Estados, ocidentais e prósperos – a começar pela elevação acrítica de certas personagens de exploradores a um patamar de heróis (reafirmando o sentido ocidente-periferia, dominador-dominados), parte intitulada “A conquista da Terra”, dando prosseguimento com a composição de quatro mundos: “O mundo americano”, “O mundo britânico”, “O mundo europeu continental” e o “Mundo oriental”, todos orientados para um *império*: Estados Unidos, Inglaterra, França e União Soviética, respectivamente. Nestes círculos mundiais, as diferenças culturais, ou a degradação de certos povos em face das investidas neocoloniais, sublinham-se nas contradições conquistadores/conquistados, sendo colocados valores do progresso econômico das potências imperiais:

A vida rural na Índia. – O mundo do camponês hindu vulgar termina no horizonte do lugar em que vive. Seu interesse centraliza-se na aldeia onde habita, salvo quando ocasionalmente realiza uma viagem de poucas milhas a um bazar ou a uma feira. Dentro desse círculo, a vida transcorre de forma rotineira ao redor de simples atividades estereotipadas. Com os olhos no céu à espera da monção e com as mãos na terra para conseguir seu alimento, o homem vive na dependência da natureza (AZEVEDO, 1949, p. 175).

Não seria propício, então, ao aprendiz do secundário, recordar as lições do ginásio (país desculpável por ser jovem, destino reservado no futuro etc.) e ter mais claros os objetivos e as superações que a “vida da pátria” conclamava? O modelo de prosperidade punha-se claro no exame dos mundos. Na proposição distintiva desses mundos, com posição e valores marcados, havia uma escolha bilateral (e nem era ainda, de forma densa, a escolha do bilateralismo político pós-guerra entre os lados da “cortina de ferro”): embora agricultura, que fosse a dos tratores e não a das “atividades estereotipadas” e a da “dependência da natureza”, e assim por diante.

O discurso nacional-patriótico impregna-se nos livros didáticos de Geografia (aqui enfatizados a partir das autorias de D. de Carvalho e Aroldo de Azevedo, representantes principais desse momento) a partir do ângulo teórico-metodológico da Geografia moderna. Como se deu, então, a sustentação destas relações no compêndio de Geografia?

Em obras como a de Mário da Veiga Cabral, do início do século XX, Pereira (1989, p. 13) observou uma “metodologia dos inventários descritivos” que alinhava, em certa lógica, e com uma certa ordenação, um conjunto de temas geográficos. Não se pode afirmar, de superfície, até que ponto esse proceder era apenas intuitivo: contudo, cerceado pelos fundamentos empírico-sensoriais, a abordagem e a exposição de tais temas, respondendo a programas institucionais (como aos do Colégio D. Pedro II), dependiam da visão do autor. Assim, essas obras, inventariando o território nacional, faziam um trabalho extenso de identificação toponímica (em uma hierarquia cujo ápice é o Estado-nação, pois mesmo outros recortes, independentemente da escala, funcionam para colocar em pauta este), agrupando localização, formas, extensão e limites. À descrição da física da natureza sucede uma síntese descritiva da ocupação e organização humana do território, com um efeito de fragmentação conseqüente do ato descritivo de certas materialidades isoladas (tais como cidades ou instituições) e de alguns procedimentos sociais (geralmente, relacionados aos costumes e usos da população) – resultados que congelam a organização humana no espaço.

Esse traço metodológico, transitando por D. de Carvalho, amplia-se e consolida-se com Aroldo de Azevedo, quando a enunciação geográfica dos textos didáticos, sob influência da Geografia francesa, promovem a compartimentação natureza/habitantes/economia.

Nas palavras de Pereira (1989, p. 16-17),

Carvalho busca situar-se claramente em relação aos debates teórico-metodológico que se desenrolavam internamente à Geografia de sua época e informar isso ao seu público leitor, tanto que na apresentação de seu livro [Geografia do Brasil, de 1913], quando se refere à polêmica possibilismo & determinismo, assume em relação a ela posições claras, ao negar poder de determinação à natureza e afirmar que sua influência diminui com os “progressos da civilização”, propondo como tarefa da Geografia o estudo dos gêneros de vida dos grupos sociais nos quadros naturais,

de modo que a formulação da realidade geográfica como economia produzida pelas relações entre a natureza e os habitantes humanos remetem ao funcionalismo durkheimiano enviesado no construto teórico-metodológico de Vidal de La Blache: em um quadro natural, identificam-se, descrevem-se e explicam-se os gêneros de vida, observando e analisando, enquanto fenômenos-coisas, de forma objetiva e isenta, o funcionamento de determinada região:

[...] o pensamento vidaliano demonstra suas raízes funcionalistas ao apoiar-se no conceito de gêneros de vida, como um conjunto articulado de atividades enraizadas historicamente e que expressam a adaptação ou resposta dos grupos sociais ao meio geográfico. A região aparece como uma unidade espacial com relativa autonomia funcional e o todo (espaço geográfico) como um mosaico dessas unidades (PEREIRA, 1989, p. 22).

Trata-se do paradigma geográfico francês “A Terra e o Homem”.

Em que pese o debate sobre o Determinismo e o Possibilismo, colocados algumas vezes por autores de manuais didáticos (como Delgado e Azevedo), em seu conjunto estas obras geográficas têm o gesto de adaptar o social ao natural/físico (VESENTINI, 2001c, p. 168) e o sentido disso é instaurar o Estado nos limites da nação, incidindo na existência ou na fabricação de uma. O efeito de um entendimento do espaço geográfico como uma tricotomia regional servia, portanto, aos propósitos de uma educação nacional-patriótica.

Por conseguinte, outro ingrediente de sustentação do nacionalismo-patriótico, nessa época, consiste no papel do Estado brasileiro – nos anos anteriores, durante o Estado Novo propriamente dito e nos anos seguintes – na cooptação desse discurso, o que pode ser marcado a partir da Reforma educacional Francisco Campos, assinada por Getúlio Vargas em 15 abril de 1931. Nesta reforma, a disciplina Geografia foi re-valorizada no ensino secundário, passando a estar em todas as séries. A divisão tricotômica da Geografia, a essa altura, fazia-se constar na organização dos programas de Geografia de acordo com as sucessivas séries. Desta forma, a Reforma Francisco Campos promulgava no primeiro ano do ensino secundário os prolegômenos (introdução geral à Geografia por meio de conceitos condizentes ao meio físico); no segundo encentrava uma “Geografia geral dos continentes” (física, propriamente), e só no terceiro ano recomendava-se uma Geografia Política e Econômica:

Terceiro Ano

I - Geografia Política e Econômica: populações e raças, línguas e religiões, migrações e civilização, formação de cidades. As capitais. Circulação e transportes. Cultivos agrícolas alimentícios e industriais. Criação de animais e exploração mineral. Utilização de forças naturais.

II - Geografia Política e Econômica do Brasil: Populações, grupos étnicos, elemento europeu, colonização, recenseamentos. Recursos naturais e mananciais de energia. Condições gerais de agricultura, o gado, indústria extrativa. Transportes e comércio.

O sentido dessa Geografia Política (coadjuvante, com certeza, da Geografia Econômica), e especificamente seu sentido educacional, faz Pereira (1989, p. 29) questionar: “Quais as razões disso, uma vez que sabemos que o regime instalado a partir de 1930 não primou exatamente pela democratização e politização do ensino brasileiro?”. Tal Geografia Política era constante no contexto francês, embora freqüentemente com outros nomes: Geografia da História, Geografia Social, Geografia Colonial etc. (VESENTINI, 2001a, p. 53). Tratava-se de uma acepção clássica, e muito empobrecida, da política que, traduzida para os compêndios, servia para situar e delimitar espaços, além de inventariar o espaço geográfico, notadamente o nacional.

Não sendo o papel dessa Geografia Política democratizar ou politizar as relações estudantis e cidadãs, estava-lhe reservada apresentar, aos estudantes, o Estado como institucionalizador da nação. Após a Revolução de 1930, vê-se, no Brasil, ao lado de todas as transformações implementadas, um fortalecimento progressivo do Estado, a culminar no Estado Novo: esse movimento do Estado sustenta-se em um discurso que o favorece e arremata sua institucionalização, propiciando o terreno do nacionalismo-patriótico no livro didático de Geografia:

[...] a Geografia é chamada a mostrar o Estado como nascido das necessidades de segurança coletiva, caracterizando-se geograficamente pela soberania sobre determinado território [...]. O curioso é notar que, apesar de recomendar explicitamente o estudo do Estado, a reforma Francisco Campos, não o tenha incluído explicitamente como tema dos programas (PEREIRA, 1989, p. 30).

No discurso do nacionalismo patriótico, portanto, há uma inversão de papéis no contrato social entre Estado e povo. Os indivíduos são forçados a uma posição voltada para o território, estando em função dele, e não este em função do sujeito. O objeto nivela-se ao sujeito, e o sujeito objetifica-se, e, na procura por uma coletividade harmoniosa, as diferenças são escamoteadas: a inculcação da nacionalidade impõe a supressão de diferenças no interior do território por meio da colocação de uma *comunhão artificial* entre os habitantes (língua, história, tradições e assim por diante); com isso, o sujeito é erodido pela afirmação de uma “cultura nacional oficial” (VLACH, 1991, p. 39).

Entrando nos anos 1960, Azevedo escreveu um pequeno artigo, uma espécie de receita de como o livro didático deveria ser, e não só o de Geografia.

Nesse trabalho, alerta os autores para que assumam uma posição não partidária em seus textos. Nega a salubridade de uma autoria que delimita algum espaço político ao enunciar. Ora, embora este seja um posicionamento comum à época, sabe-se que é impossível, quando se fala de algo concreto sobre os problemas de um Estado, sustentar formas de isenção política, o que seria pura descrição – e essa defesa do autor é manifestação da sua percepção da Geopolítica, por exemplo.

Azevedo, no trabalho em questão, reafirma, ainda, sua percepção nacionalista do Brasil:

Em relação aos problemas brasileiros, [o autor] deve ser o mais possível realista, desapassionado, apolítico, sem se deixar levar pela constante exaltação do que é nosso ou transformar-se em instrumento de preocupação do menoscabo e da depreciação das nossas características de Povo e de Nação. [...] O otimismo exagerado e ridículo é tão pernicioso quanto o pessimismo que deprime e envilece. O Brasil é um país muito jovem, com inúmeros defeitos que decorrem de sua imaturidade como Povo e como Nação. Mas ninguém tem o direito (muito menos um orientador da juventude, como é o autor de um livro didático) de duvidar de suas possibilidades e seu grande destino e, mais ainda, de envenenar nossa mocidade estudiosa com idéias ou noções, que o decurso do tempo pode vir a desmentir (AZEVEDO, 1961, p. 42).

Evidentemente, Aroldo de Azevedo não foi exclusividade na linha de produção dos livros didáticos de Geografia. D. de Carvalho esteve no mercado editorial com livros didáticos até a década de 1950, e entre a década de 1930 e 1970 muitos autores surgiram ou continuaram a produzir compêndios de Geografia: Antônio Figueira de Almeida, Mário da Veiga Cabral (este, inclusive, com uma produtividade semelhante à de Azevedo, embora a partilhasse com a disciplina História), Luiz Gonzaga Lenz, Alcindo Muniz de Sousa e Nelson Omegna, Moisés Gicovate, M. Gutierrez Duran, Cláudio Maria Thomaz, Alcias Martins de Attayde, Renato Stempnieewski e Eli Piccolo, Octacílio Dias, David Mário Santos Rodrigues, Celso Antunes, Manuel Correia de Andrade e Hilton Sette, Valdemar Barbosa, Julierme A. e Castro, Nilo Bernardes³⁰, além de Melhen Adas, W. J. Pimentel, Guiomar G. de Azevedo, Igor Moreira, Zoraide V. Beltrame, Cloves de B. Dotori, Ney Julião Barroso, Tharceu Nehrer, A. Sanches e G. F. Sales, A. A. B. Rodrigues e J. A. Rodrigues, dentre outros, que se afirmam, uns mais outros menos, na década de 1970.

³⁰ Cf. o levantamento realizado por Colesanti (1984, p. 60-66).

Assim, considerando as finalidades da presente pesquisa, pode-se dizer o mesmo que Pereira (1989, p. 49) afirmou para a produção de manuais de Geografia durante os anos de entremeio do século XX: tais trabalhos não revelaram “[...] alterações significativas na estrutura apresentada por Aroldo de Azevedo, que tenham efetivamente ultrapassado o campo da atualização e do alinhamento político, existindo entre esses os oportunistas repetitivos e simplificadores de cunho meramente comercial”.

Na tradição de trabalhos didáticos de Geografia aqui elencada, teve-se a afirmação de um tripé metodológico que a crítica dos anos 1980, principalmente, denominaria de “tradicional”, e que consistia na segmentação da realidade geográfica nos enfoques físico, populacional e econômico, devidamente recortados em “regiões”.

3.2.2 – O desenvolvimentismo de base nacionalista

A ideologia do desenvolvimentismo de base nacional – ou nacionalismo-desenvolvimentista, na acepção terminológica de Paiva (1980) –, ao mesmo tempo em que é uma certa continuidade do momento anterior, diferencia-se pela reorganização da política, particularmente das políticas públicas da educação, a partir da década de 1950, permeando os anos de 1960 e 1970, sendo que a desintegração dessa orientação se dá, de forma mais consistente, ao longo dos anos 1980 e 1990. Há que se considerar, em tal contexto, a dinâmica da ciência geográfica. Nesse período, cujo núcleo é a Ditadura Militar, o desenvolvimentismo e o autoritarismo foram condições históricas, no contexto nacional, da produção do discurso didático da Geografia, em uma circunscrição de supervalorização da economia, na qual, ressalta-se, a educação foi relegada a um segundo plano, em termos de qualidade, não de quantidade, desvalorizando-se, igualmente, o trabalho intelectual, posto que os produtos desse tipo de transformação não têm resultados imediatos, muito menos os resultados (técnicos, administrativos, pragmáticos),

esperados pelos dirigentes e pensadores posicionados na situação do momento especificado – a Ditadura Militar.

Entre os anos 1960 e 1980, a educação brasileira voltara-se para uma formação técnica e tecnicista, inclusive com a desvalorização do ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental por meio da fusão Geografia/História, os denominados Estudos Sociais.

Conforme visto no Capítulo anterior, a partir da política externa dos Estados Unidos foi implementado, no Brasil, um espírito desenvolvimentista cujos acordos MEC/USAID são exemplos.

Se a partir da década de 1930 o Brasil vivenciara um discurso laudatório em torno da consolidação de sua dinâmica estatal e territorial, a partir dos anos 1950, nas palavras de Paiva (1980, p. 38),

A sociedade brasileira estaria vivendo no pós-guerra uma “transição de fase” e a crise correspondente: depois de atravessar uma fase colonial (até meados do século XIX) e uma fase semicolonial, a sociedade brasileira transitava para uma nova fase (com a correspondente transformação da sua “estrutura-tipo”, ou seja, vivendo transformações econômicas, políticas e culturais) caracterizada pelo desenvolvimento.

O Estado passa a organizar-se em prol de um “desenvolvimento nacional”, bem mais intenso que o da década de 1950. A necessidade imposta por esta posição seria convencer os estratos sociais, diversos e contrastantes, de que os objetivos do Estado coadunavam com os objetivos da nação (como não lembrar os *slogans* do tipo “Brasil: ame-o ou deixe-o”?). A nova mobilização nacional induzia uma reorganização à mobilização ideológica.

Dentre os novos valores, estava a noção de trabalho, base, inclusive, para a idéia de desenvolvimento³¹. Neste debate, ou melhor, no alinhamento das idéias políticas dos dirigentes brasileiros, no jogo dos consensos e dissensos, “o trabalho encontrou o seu lugar [...], mas como trabalho em abstrato, fora das determinações concretas dadas pelas relações de produção, sem referência ao modo de produção no qual se insere” (PAIVA, 1980, p. 70). Tratava-se da constituição de uma sociedade civil brasileira (no sentido de externo aos agentes

³¹ Vejam-se as considerações feitas por Faria (2002) no Capítulo 2 a respeito das implicações ideológicas da noção de trabalho.

políticos e militares), com o devido cuidado para que o nacionalismo não fizesse frente a uma revolução social contestadora das estruturas estabelecidas. Apesar de não ser uma tarefa difícil, afinal “[...] o autoritarismo, o paternalismo correspondente à estrutura social e política vigente desde a Colônia haviam conduzido o brasileiro ao mutismo, à incapacidade e ao desinteresse pela participação política³²” (PAIVA, 1980, p. 82), pouco depois o golpe militar de 31 de março de 1964 ocupou-se de preservar a situação vigente em face das instabilidades que se faziam ouvir em diversos lugares, a exemplo das Ligas Camponesas nordestinas, que preocupavam a organização estadunidense da Aliança para o Progresso desde o começo dos anos 1960, instalando um escritório em Recife (PE), por esse motivo, em 1961.

No tocante à educação, o período em questão é marcado pelo diagnóstico de um anacronismo no sistema de ensino brasileiro, sem especificações incidentes na formação de uma sociedade moderna e desenvolvida e, nesses termos, entenda-se a formação de administradores e técnicos em profusão e consoante com as necessidades de uma sociedade industrial: em xeque, estaria a educação de inspiração européia (acusada de acadêmica, propedêutica, ornamental, beletrista), a ser substituída por uma educação nos moldes estadunidenses, um ensino para engrenar o estudante no mundo do trabalho industrial:

Nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou [...] a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 70, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior (BRASIL, 1999, p. 15).

A ênfase na técnica tem um sentido duplo: propiciando o domínio da natureza, propicia ainda a domesticação do ser humano. Aliada à orientação técnica, há o recurso da massificação, alocada de informações e de padrões de entretenimento até a expansão propriamente dita das redes de ensino público, impulsionada na década de 1960. Trata-se de uma massificação como forma de dominação.

³² Tem-se ciência de um certo exagero na afirmação, generalizada ao extremo; porém, considerando-se os meados do século XX, e as exceções de determinados sujeitos, instituições e movimentos sociais, há igualmente uma certa correspondência à realidade.

Sob o nacionalismo-patriótico e o nacionalismo desenvolvimentista, está a Geografia convencional Tradicional, contextualizando uma produção de compêndios amarrada ao método descritivo e explicativo acrítico, ou seja, de pontos de vista restritos, e pontos de vista marcados de forma elitista por excelência, e amarrada às propostas curriculares:

Se, por um lado, [os livros didáticos de Geografia] se destinam a “instruir” o aluno, reproduzindo os elementos já consagrados na produção científica, por outro lado, devem seguir uma orientação que é dada pelo Estado. Este, na verdade, é quem, em última análise, se torna responsável pela “produção” do livro didático, na medida em que estabelece os currículos e cria os critérios definidores do “valor pedagógico” de cada um (RUA, 1992, p. 95).

Os livros didáticos desta época – nacionalistas, quantitativos, compartimentados, descritivistas – denominados tradicionais, só passariam por mudanças reais a partir dos debates crísicos/críticos que se intensificaram na segunda metade da década de 1970. Questionados, ao longo das décadas de 1980 e 1990, foram reformulados ou retirados do mercado, embora suas características ainda estejam presentes em muitos manuais em circulação. Ressalta-se, contudo, que a crítica a estes manuais foi relevante para que se iniciasse um processo de reformulação.

No horizonte da produção de livros didáticos de Geografia, a primeira vez em que os compêndios tradicionais foram incisivamente questionados foi em 1982, durante o 5º Encontro Nacional de Geógrafos (organizado pela AGB), realizado em Porto Alegre, onde foram apresentados dois trabalhos que tiveram ampla repercussão entre os professores de Geografia, na mesa-redonda “O livro didático de Geografia: realidade e ideologia”: “Algumas reflexões atinentes ao livro didático de Geografia do primeiro grau” (VLACH, 1982) e “O livro didático de Geografia para o 2º grau: algumas observações críticas” (VESENTINI, 1982). Acompanhando a análise desses autores, tem-se uma visão de como era a produção dos livros tradicionais no âmbito do nacionalismo-desenvolvimentista.

Examinando compêndios das Séries Finais do Ensino Fundamental, tais como os de Melhen Adas, Zoraide V. Beltrame, Julierme A. e Castro, W. J. Pimentel, A. Sanches e G. F. Sales, A. A. B. Rodrigues e J. A. Rodrigues, Vlach (1982) demonstra como a filiação dos conteúdos desses livros aos programas das

Secretarias de Educação homogeneizava a produção didática de Geografia. São obras nas quais se constataram contradições (como o trânsito entre posições deterministas e possibilistas), erros de conteúdo (Japão como país subdesenvolvido em pleno fim da década de 1970), visão acrítica da realidade, transmissão direta de uma ideologia dominante: nesse caso, percorrendo enunciados sobre Estados subdesenvolvidos, Estados em desenvolvimento e Estados desenvolvidos, a autora fez notar a concepção dos compêndios sobre as relações sociais – descritas a partir de características superficiais, desligadas do processo histórico, o que propiciava margem para diversos procedimentos do pensamento geográfico tradicional, a exemplo da ênfase em padrões quantitativos (como classificar países desenvolvidos/subdesenvolvidos a partir de um patamar da renda *per capita*), ou abordagens deterministas e possibilistas:

[...] o problema mais sério que os livros didáticos acusam consiste no fato de abordarem a Geografia de maneira tradicional, isto é, de forma compartimentada, o que significa, entre outras coisas, que seus autores não têm acompanhado as modificações de caráter metodológico da ciência geográfica (VLACH, 1982, p. 215).

No discurso didático da época, demonstrava-se que o Brasil, não estando no patamar dos Estados desenvolvidos, estaria no caminho do desenvolvimento, destinado a cumprir suas promessas de superpotência.

Por sua vez, Vesentini (1982) examinou livros didáticos do Ensino Médio, dentre os quais os escritos por Melhen Adas, Manuel Correia de Andrade e Hilton Sette, M. A. Coelho, H. Nakata, N. B. Soncin, D. Dibo, Cloves de B. Dotori, João Rua, Luis Antonio M. Ribeiro, W. Lucínio, Elian Alabi Lucci, Igor Moreira, J. Rodrigues, A. Sanches, G. F. Sales e C. C. G. Taveira. Partindo da consideração de que a escola é um espaço de inculcação da ideologia dominante, afirma que os livros didáticos constituem-se em uma voz relevante para a apreensão dos valores e idéias de tal instância de dominação.

Vesentini (1982, p. 199 – grifos do autor) observa que

A Geografia do ensino médio tradicionalmente difunde uma “ideologia patriótica e nacionalista” e, a partir de uma concepção de mundo oriunda da razão instrumental burguesa, especialmente das idéias de progresso, geradas pelo desenvolvimento do capitalismo e do imperialismo, ela fornece uma “visão descritiva” dos diversos “países” e paisagens da superfície terrestre, visão essa impregnada de etnocentrismo, de mitologia nacional-desenvolvimentista e às vezes até racismo.

Nesse artigo, para atestar o parecer descrito acima, Vesentini suscita 12 teses sobre o livro didático de Geografia escrito para o então 2º Grau: 1) o objetivo proposto pelos autores é “divulgar conhecimentos” e dizer “fatos da Geografia”, procedendo a um saber inquestionável; 2) não fazem uma abordagem da realidade contemporânea, antes apelam para um discurso geográfico tradicional; 3) tendo por base a Geografia Tradicional, se pautam no modelo de Aroldo de Azevedo ou descaracterizam as contribuições de Pierre George (Geografia Ativa), fazendo disso outro modelo; 4) os elementos componentes dos livros são fragmentados, não partilhando uma noção de totalidade – “funcional ou dialética” – da Geografia abordada; 5) é comum a esses livros uma prática calcada na crença de que os fatos são objetivos e neutros: duvida-se de pouco e interpreta-se pouco; 6) em consequência da objetividade e da neutralidade dos fatos, o histórico e o social deles, os fatos, são convertidos em naturais, de modo que um país, por exemplo, é desenvolvido devido a uma característica x, e não o contrário; 7) a noção de capitalismo é ignorada ou raramente lembrada a propósito da colocação do capitalismo tardio/dependente dos países subdesenvolvidos; 8) o espaço geográfico é explicado a partir de seu espaço natural e não da perspectiva social – por extensão, ignora-se a existência de uma segunda natureza; 9) o Estado, neutralizado e identificado à nação, é enquadrado na perspectiva de o agente da sociedade: a sociedade nada agenciaria, ficando para o Estado o planejamento que atenderia às necessidades sociais; 10) ingressos em um viés ufanista e patriótico, esses livros endossam a voz oficial do Estado, tratando suas informações como “dados geográficos”, ignorando as demais fontes discursivas constituintes da sociedade; 11) as contradições internas da sociedade capitalistas raramente são colocadas, e nunca questionadas, pois os livros didáticos analisados trabalham apenas com a identidade e não a contradição; 12) as tentativas de variar em relação aos programas curriculares das secretarias estaduais de educação são poucas – tal situação indicaria a necessidade de uma articulação, dos autores, externa ao círculo da oficialidade e das legislações sobre o currículo do livro didático.

Principalmente no que concerne aos temas do desenvolvimento e do subdesenvolvimento, mas não só, Vesentini (1982, p. 202) reafirma a ótica nacional-desenvolvimentista pela qual eram abordados.

Criticidade, participação, debate, autonomia, contra-discurso ao discurso da dominação – considerando-se o pensamento pós-marxista que orientavam estes e outros geógrafos a partir da década de 1970, tais como Gramsci, Foucault, Castoriadis, Marcuse e re-leituras do próprio Marx, dentre outros – eram as propostas para o ensino de Geografia e o seu livro didático, como se verá a seguir.

3.2.3 – A construção democrática da cidadania

Apesar de não se estar distinguindo níveis de ensino neste Capítulo e no precedente, deve-se observar que, nos anos 1970 e 1980, a abertura para se renovar os manuais de Geografia, seja no aspecto metodológico, seja na abordagem temática, atinha-se ao então 2º Grau. É o caso de *Estudos de Geografia*, de Melhen Adas que, em sua estrutura, marca um rompimento com o método usual até então e inova com a apresentação de alguns temas, como “O mundo Tropical” ou “Recursos Humanos e Desenvolvimento”, pautando-se em algumas contribuições da Geografia Ativa. Adas, no entanto, parece ter feito essa ruptura acidental, à base da aceitação de uma certa atualidade da questão, pois em suas próximas obras persistem as mesmas estruturas tradicionais do espaço físico, da população e da economia. Anos depois, tem-se *Geografia*, de Luiz Antonio M. Ribeiro, João Rua e Clovis de B. Dottori, publicado em 1977, ainda tradicional, porém com aberturas importantes sobre temas e método de exposição, e de *Sociedade e espaço*, de José William Vesentini, que veio a público em 1982, um livro pioneiro, introdutor da Geografia Crítica no ensino de Geografia, no âmbito dos livros didáticos.

Na esfera do ensino de 1º Grau, “quintal” das compras oficiais, os cerceamentos partiam de forma mais intensa da parte do Estado brasileiro:

A atuação da FAE [...] ao estabelecer normas para serem seguidas pelas editoras, como condição para que os livros sejam incluídos nas listagens compradas e distribuídas pelo governo constitui [...] exemplo da atuação do Estado na produção do livro didático (RUA, 1992, p. 96).

Contudo, no início década de 1990, Vesentini e Vlach publicam obras didáticas (uma coleção, em quatro volumes, intitulada *Geografia Crítica*) que problematizam a sociedade em uma perspectiva crítica da Geografia para o Ensino Fundamental.

Observa-se, ainda nesse momento, o papel exercido pelo ensino nas relações entre ensino de Geografia e ciência geográfica, no caso brasileiro, com o qual se nota uma antecipação da educação geográfica na aplicação de certas renovações que chegarão depois, com força, na academia.

Na educação brasileira dos últimos anos, sobretudo após a década de 1990, suscita-se a preocupação em formar estudantes com atitudes e responsabilidades concordantes quantos às práticas e representações sociais, o que significa dizer que, horizontalmente, põe-se em evidência a cidadania, orientando-se por esse debate, profundamente enraizado no discurso educacional hodierno. Trata-se de uma categoria do conhecimento humano extremamente complexa, que se reporta a milhares de anos de experiências e de reflexão. E atualmente, procura-se uma compreensão da cidadania e indica-se que um dos seus lugares privilegiados é a escola, inclusive no ensino de Geografia.

Nos PCNs do Ensino Médio, por exemplo, em face da ampliação dos recursos tecnológicos e da pressão exercida pela massa de informações disponíveis na atualidade – fato denominado “centralidade do conhecimento” –, a formação do aluno mescla-se à formação do cidadão, no sentido de que “[...] o alvo principal [é] a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (BRASIL, 1999, p. 15).

Conforme Ferreira (1998, p. 229), quando a educação se volta para a cidadania, objetiva-se “[...] ajudar o aluno a não ter medo do poder do Estado, a aprender a exigir dele as condições de trocas livres de propriedade, e finalmente a não ambicionar o poder como a forma de subordinar seus semelhantes”. Estaria a educação brasileira, como um todo, encaminhando-se a pensar a sociedade e não a nação, o Estado, enfim?

Especificamente, na discussão sobre o ensino de Geografia, a cidadania freqüentemente tem sido colocada, a exemplo de Damiani (2003, p. 50), que a sintetiza nos seguintes termos:

A noção de cidadania envolve o ensino que se tem do lugar e do espaço, já que se trata da materialização das relações de todas as ordens, próximas ou distantes. Conhecer o espaço é conhecer a rede de relações a que se está sujeito, da qual se é sujeito. Alienação do espaço e cidadania configuram um antagonismo a considerar.

No contexto epistemológico da Geografia, o ensino tradicional da Geografia também foi problematizado. O debate sobre cidadania vem ao encontro de inquietações críticas colocadas à epistemologia geográfica a partir da década de 1970, dentre as quais a retomada das relações de poder na constituição do espaço, conforme será abordado no Capítulo 4.

A proposta crítica de ensino geográfico insere-se no contexto da consolidação do processo democrático, o que, em teoria, demanda pela compreensão da sociedade nas várias instâncias de suas relações, capacitando os educandos a re-elaborar constantemente a própria experiência, atribuindo-se à geografia escolar, por conseguinte, uma importante participação na tarefa de preparar esse perfil de sujeito.

A produção do livro didático de Geografia, em tese, endossa este pressuposto. É assim que, ainda na década de 1970, encontram-se algumas sinalizações de mudanças, conforme explicado no tópico anterior, embora, em sua maioria, muito restritas, mas que seriam ampliadas e aprofundadas a partir da década de 1980 (TONINI, 2001; VLACH, 2003). A partir dos anos 1990, os debates acerca da educação geográfica intensificam-se, inclusive com a participação efetiva de professores (em eventos científicos, encontros de professores, congressos etc.), sublinhando questões importantes como

[...] a ineficácia do ensino da geografia na formação do estudante; o livro didático de geografia como única fonte de estudo, detendo orientações didático-pedagógicas, vulgarizadas de acordo com os interesses de lucro das editoras, levando os alunos a formar conceitos não compatíveis com as transformações que se davam na ciência geográfica (PONTUSCHKA, 2002, p. 128).

Nesta procura por um ensino reformulado de um saber geográfico crítico, não restrito a uma única perspectiva ou a temas selecionados de modo elitista, a

década de 1980 encerra-se com um início de produção didática inovadora para o Ensino Médio, ou seja, diversas tentativas de elaborar livros críticos (VESENTINI, 2001), fato atestado também por Pontuschka (2002, p. 127): “a década de 80 destacou-se pela produção de livros didáticos de melhor qualidade, principalmente para o 2º. Grau [...]”.

Ao mesmo tempo em que o corpo docente do ensino básico passou a creditar sua escolha do livro didático de acordo com os novos paradigmas da produção universitária das Geografias Críticas, em suas diferentes tendências, o governo passou a estruturar o processo avaliativo do Plano Nacional do Livro Didático: são ações que consolidam a chegada de manuais didáticos com novas perspectivas científico-educacionais e maiores cuidados em sua produção.

Pressupondo-se um tempo de mudanças de paradigmas, um espaço dinâmico e determinante para a compreensão das relações de poder, o que é Geografia, qual o seu método, qual a contribuição com que está capacitada para auxiliar na compreensão da realidade, são questões muito importantes, discutidas igualmente em diversas instâncias da sociedade, não só na academia. Devido a estes vínculos, o ensino de Geografia, incluindo sua escrita didática, é chamado para desmistificar a neutralidade política da vivência cotidiana, para reconhecer que o espaço geográfico é um âmbito propício à reprodução da dominação, requerendo, portanto, o reconhecimento desta prática para fundamentar a luta por direitos e melhoria da qualidade de vida.

Sobre a cidadania, neste contexto, que será retomada e problematizada mais tarde, nesta pesquisa, nota-se uma espécie de orientação que, embora apenas em sentido superficial ou de citação, apresenta-se como justificativa no ensino de Geografia. Isto é observado, por exemplo, nos corpora de análise do presente trabalho, em que a cidadania é um propósito colocado pelos autores, porém esvaziado na falta de uma proposta que tenha em mente, em princípio, o aluno propriamente dito, em suas relações sociais.

3.3 – Pesquisas sobre os livros didáticos de Geografia em cursos de pós-graduação (Mestrado e Doutorado)

Nesta última parte do presente Capítulo, analisa-se o processo de produção de trabalhos conclusivos nos cursos de Instituições do Ensino Superior, em nível de pós-graduação (Mestrado e Doutorado), sobre o livro didático de Geografia – primeiro, com o propósito de situar esta dissertação; segundo, para demonstrar o andamento das pesquisas sobre o livro escolar de Geografia e, finalmente, para evidenciar, no debate sobre o livro, as temáticas e as perspectivas que têm promovido a discussão de idéias e propostas concernentes ao compêndio de Geografia.

Desde 1984, quando foi defendida a primeira dissertação sobre o tema (COLESANTI, 1984), têm aparecido pesquisas em diversos cursos de pós-graduação que tomam o manual de Geografia como objeto de estudo. Estes trabalhos procuram, a respeito desta bibliografia didática, realizar diagnósticos, estudar a inserção pedagógica, as contradições conceituais, a correlação histórico-analítica, as filiações teórico-metodológicas dos textos didáticos, entre outras instâncias de análise.

Conforme mencionado anteriormente, Antonio Carlos Pinheiro, em sua tese de Doutorado, de 2003, fez um levantamento de toda a produção acadêmica realizada sobre o Ensino de Geografia em cursos de pós-graduação posteriores à Reforma Universitária de 1968, no período estendido entre 1972 e 2000. Dentre dissertações e teses, Pinheiro catalogou 197 pesquisas defendidas em 34 universidades brasileiras. Neste levantamento analítico-interpretativo, o pesquisador encontrou 18 dissertações³³ com enfoque no livro didático de Geografia (Cf. QUADRO 5).

³³ Pinheiro (2003, v. 2, p. 105) sistematizou 18 dissertações sobre o livro didático de Geografia, no *Índice dos Focos Temáticos*, embora no corpo da tese tenha analisado apenas 17, o que perfaria, de acordo com sua estimativa, 8,6% dos trabalhos sistematizados pelo pesquisador.

ANO DE DEFESA	AUTOR	TIPO DE PROGRAMA	PÓS-GRADUAÇÃO EM
1984	COLESANTI, Marlene Teresinha de Muno	Mestrado	Geografia
1987	RIBEIRO, Luiz Antonio de Moraes	Mestrado	Geografia
1989	MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda	Mestrado	Educação
1989	PEREIRA, Diamantino Alves Correia	Mestrado	Geografia
1990	FRANCO, Maria Madalena Alencar	Mestrado	Sociologia
1991	CORREA, Sônia Maria Mafassoli	Mestrado	Educação
1991	COURI, Paulo Rogério Xavier	Mestrado	Educação
1992	CORREA, Francinete Massulo	Mestrado	Educação
1992	RUA, João	Mestrado	Geografia
1993	ROCKENBACH, Denise	Mestrado	Geografia
1994*	COUTO, Marcos Antonio Campos	Mestrado	Educação
1995	MATOS, Marilene Acioly de	Mestrado	Geografia
1995	OLIVEIRA, Irani Martins de	Mestrado	Educação
1995	ALVES, Denise de Oliveira	Mestrado	Educação
1995	ASSIS NETO, Francisco	Mestrado	Geografia
1996	LOURENÇO, Claudinei	Mestrado	Geografia
1998	MORAES, Climério Manoel Macedo	Mestrado	Educação
1999	CARDOSO, Maria Eduarda Garcia	Mestrado	Geografia
2000	GONZAGA, Márcia Maciel Reis	Mestrado	Linguística

QUADRO 5 – Panorama dos trabalhos de pós-graduação sobre o livro didático de Geografia (1984-2000): dissertações levantadas por Pinheiro (2003).

FONTE: PINHEIRO, Antonio Carlos; 2003.

ORGANIZAÇÃO: SILVA, Jeane Medeiros; 2005.

* Dissertação re-classificada pela pesquisa.

Em sua análise, sucinta, Pinheiro (2003a, p. 201) conclui:

Quanto ao grau de titulação, todos são dissertações de Mestrado. Os gêneros de pesquisa adotados concentram-se na Análise de Conteúdo, com 11 trabalhos, o que estão coerentes [sic] com este tipo de documento. Os

livros didáticos analisados com maior incidência nas pesquisas são de: Aroldo de Azevedo, Melhem Adas e José William Vesentini.

Em continuidade ao levantamento de Pinheiro (2003a, 2003b), constatou-se o aparecimento de mais 14 dissertações de Mestrado e uma tese de Doutorado, no período posterior à pesquisa de Pinheiro, isto é, em um curto prazo de anos (2001-2004), mas expressando números que se mostram significativos (Cf. QUADRO 6): ao todo são mais 15 pesquisas centradas no livro didático de Geografia³⁴.

Ter-se-ia, portanto, ao longo dos 20 anos considerados nesta pesquisa, nos quais o compêndio de Geografia tem sido pesquisado (1984-2004), um total de 33 produções.

Contudo, após uma leitura atenta do Catálogo produzido por Pinheiro, e tendo em vista os objetivos do presente trabalho, constatou-se que uma outra dissertação, *O tema do trabalho na Geografia que se ensina*, de Marcos Antonio Campos Couto, incluída no foco temático *Conteúdo-método* (de acordo com os critérios do pesquisador), poderia figurar entre as que têm por referência principal ou por objeto o livro de Geografia, pois de fato fez análise de obras didáticas. Ainda revendo o levantamento de dados do pesquisador mencionado, constatou-se que uma tese de doutorado, *Os gráficos em livros didáticos de Geografia de 5ª série: seu significado para alunos e professores*, de Elza Yasuko Passini, classificado pelo pesquisador no foco temático *Representação Espacial*, igualmente poderia constar no levantamento sobre os trabalhos que procuram compreender o livro escolar de Geografia³⁵.

³⁴ Em 2005, Pinheiro publicou sua tese em livro, atualizando os dados e estendendo o período de 2000 para 2003. No entanto, o levantamento desta pesquisa já estava pronto, apresentando dados mais completos para o ano de 2003 que os apresentados pelo pesquisador, no quesito livro didático, e levantando dados de 2004, pelo que não se levou em consideração a publicação mais recente de Pinheiro (2005).

³⁵ Às vezes, uma obra dá margem para diversas interpretações, devido à distribuição de peso na abordagem dos temas a que se propõe o pesquisador; por isso, a re-avaliação empreendida pela presente dissertação.

ANO DE DEFESA	AUTOR	TIPO DE PROGRAMA	PÓS-GRADUAÇÃO EM
2001	CARVALHO, Alessandra Mendes de	Mestrado	Geografia
2001	LUIZ, Angela	Mestrado	Educação
2002	CAL, Maria Madalena Pavelacki	Mestrado	Ciências
2002	SANTOS, Clézio	Mestrado	Geografia Humana
2002	SOBREIRA, Paulo Henrique Azevedo	Mestrado	Geografia Física
2002	PAVELACKICAL, Maria Madalena	Mestrado	Educação em Ciências
2003	BOLIGIAN, Levon	Mestrado	Geografia
2003	BUENO, Magali Franco	Mestrado	Geografia Humana
2003	MARQUES, Edna Cristina de Lucena	Mestrado	Ciências
2003	PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch	Mestrado	Geografia
2003	GONÇALVES NETO, Antônio	Mestrado	Educação
2004	FERREIRA, Tânia Gentil Goulart	Mestrado	Linguística
2004	MARTINS, Jacirema das Neves Pompeu	Mestrado	Geografia
2004	SOARES, Marcos de Oliveira	Mestrado	Geografia

QUADRO 6 – Panorama dos trabalhos de pós-graduação sobre o livro didático de Geografia (2001-2004): dissertações levantadas pela pesquisa.

FONTE: www.capes.gov.br.

ORGANIZAÇÃO: SILVA, Jeane Medeiros; 2005.

Têm-se, nesses termos, 33 dissertações produzidas desde os anos de 1980, bem como duas teses (Cf. QUADRO 7), perfazendo o total de 35 trabalhos de pós-graduação sobre o livro didático de Geografia (Cf. o levantamento com as referências bibliográficas completas no Apêndice B).

Esse conjunto de 35 trabalhos acadêmicos tem sua produção espacializada por 19 Instituições de Ensino Superior, lideradas pela USP e concentradas, em sua maioria, na região do Sudeste brasileiro (Cf. o gráfico da FIGURA 1).

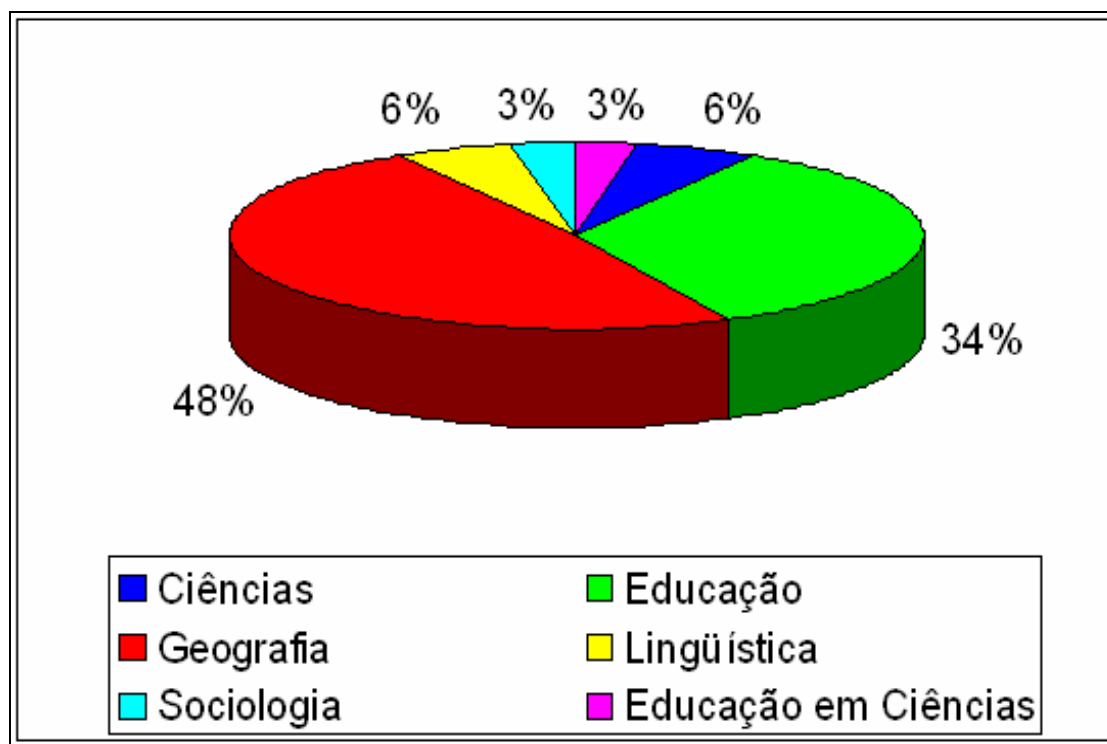


FIGURA 2 – Produções de pós-graduação sobre o livro didático de Geografia (1984-2004): distribuição por cursos de pós-graduação (%).

FONTE: PINHEIRO, Antonio Carlos; 2003; www.capes.gov.br.

ORGANIZAÇÃO: SILVA, Jeane Medeiros; 2005.

Como dito acima, apenas nos anos 1980 o livro didático de Geografia passa a ser investigado em pesquisas de maior fôlego. Durante essa década, teve-se o aparecimento de quatro trabalhos acadêmicos, 11% do total pesquisado. Na década seguinte, 1990, a linha de pesquisa ganhou impulso, aparecendo 14 dissertações e uma tese, que problematizam questões condizentes ao livro didático de Geografia: 15 trabalhos ou 43% do total. No entanto, os anos 2000 realmente surpreendem: em apenas metade da década, 2000-2004, tem-se 15 dissertações e uma tese, ao todo 16 trabalhos acadêmicos, ou 46% do total, superando, em metade do tempo, a produção da década anterior (Cf. gráfico da FIGURA 3).

Quanto ao nível de ensino abordado nessas pesquisas (Cf. o gráfico da FIGURA 4), ou melhor, o nível de ensino dos livros de Geografia pesquisado (Séries Iniciais, Ensino Fundamental e Ensino Médio), vê-se uma concentração nos livros das Séries Finais do Ensino Fundamental, com 45% das pesquisas acadêmicas, acrescidas de um total de 14% compartilhado com os compêndios do Ensino Médio.

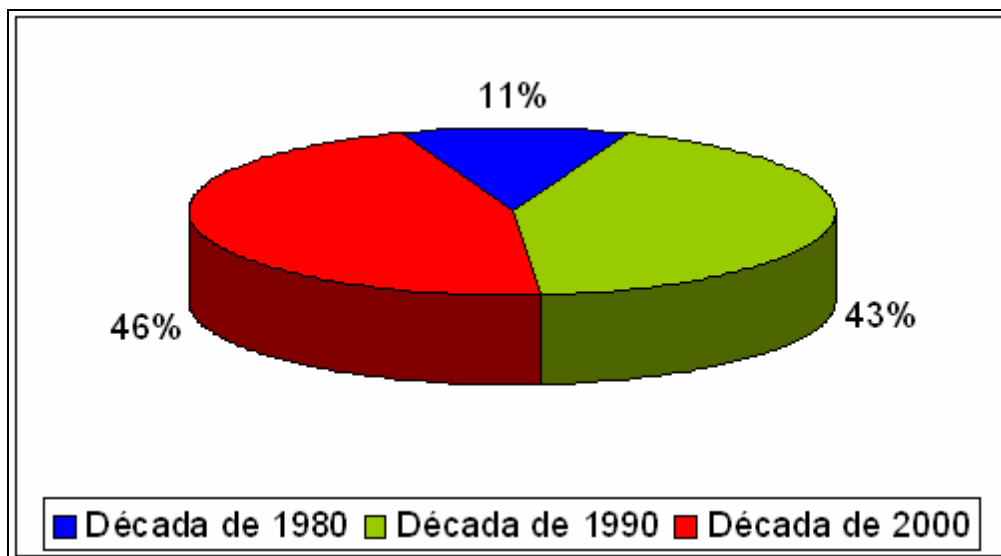


FIGURA 3 – Produções de pós-graduação sobre o livro didático de Geografia (1984-2004): distribuição por décadas (%).

FONTE: PINHEIRO, Antonio Carlos; 2003; www.capes.gov.br.

ORGANIZAÇÃO: SILVA, Jeane Medeiros; 2005.

Os livros escolares de Geografia para o Ensino Médio, por sua vez, perfazem 26% dos trabalhos, compartilhando aqueles outros 14% com os livros escritos para as Séries Finais do Ensino Fundamental. As Séries Iniciais do Ensino Fundamental também estão presentes por meio dos livros de Estudos Sociais – uma mescla das disciplinas História e Geografia – com 9% do total de pesquisas levantadas. Por não se ter acesso a alguns trabalhos, e por não estar especificado no resumo publicado no sistema da CAPES, não foi possível conhecer o nível de ensino investigado por 6% das 35 produções acadêmicas elencadas. Observa-se, então, que o peso dos trabalhos de análise e do estudo do livro didático de Geografia em seu contexto, a sala de aula, converge para os anos de entremeio da educação básica, sendo considerável nos anos finais (Ensino Médio), mas ainda muito insignificante no âmbito das Séries Iniciais, a fase indispensável para o trabalho pedagógico de uma “alfabetização geográfica” do sujeito-aprendiz.

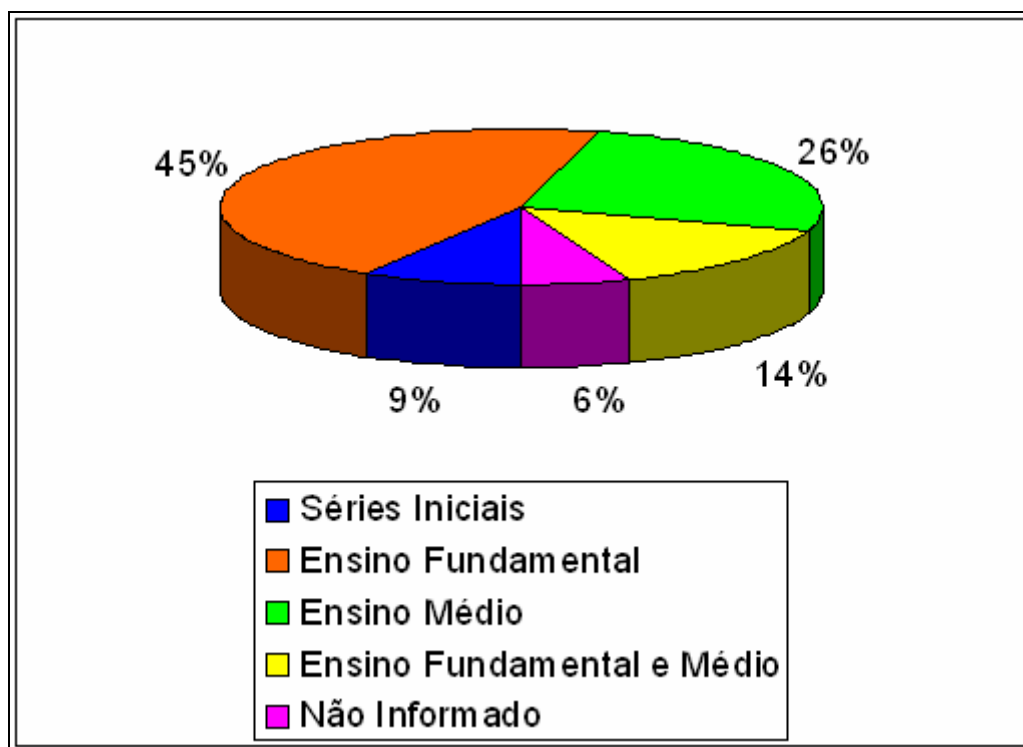


FIGURA 4 – Produções de pós-graduação sobre o livro didático de Geografia 1984-2002): distribuição por níveis de ensino (%).

FONTE: PINHEIRO, Antonio Carlos; 2003; www.capes.gov.br.

ORGANIZAÇÃO: SILVA, Jeane Medeiros; 2005.

Diferenciando-se do trabalho de Pinheiro (2003a) por focar apenas as pesquisas acadêmicas sobre o livro didático de Geografia, e não o conjunto de investigações sobre o ensino desta matéria, propô-se uma re-colocação dos eixos temáticos do levantamento citado, o que se fez consultando diretamente os trabalhos ou os resumos e palavras-chave dos mesmos com a finalidade de observar o enfoque teórico-metodológico das pesquisas (Cf. QUADRO 8). Com esse procedimento, estabeleceram-se sete categorias de eixos temáticos:

- 1 – Análise de Conteúdo;
- 2 – Análise do Discurso;
- 3 – Avaliação do Livro Didático de Geografia;
- 4 – Estudo Comparativo/Correlacional;

5 – Estudo de Caso;

6 – Formação de Professores;

7 – História do Livro Didático de Geografia.

As categorias de eixo temático colocadas nesta pesquisa procuraram ser fixadas a partir da orientação teórico-metodológica do trabalho: Análise de Conteúdo, Análise do Discurso, Estudo Comparativo/Correlacional, Estudo de Caso e Historiografia. Menos precisos neste quesito, estão os eixos temáticos da Avaliação do Livro Didático de Geografia e Formação de Professores, embora sejam as linhas de investigação apreendidas por meio das leituras dos trabalhos e/ou resumos e palavras-chave.

Observando o gráfico da Figura 5, verifica-se a predominância de pesquisas com orientação teórico-metodológica da Análise de Conteúdo, 65% do conjunto. Nesse grupo de trabalhos, tem-se a análise dos seguintes temas: Amazônia (FRANCO, 1990; CORREA, 1992; BUENO, 2003), espaço social (CORREA, 1991)³⁶, trabalho (COUTO, 1994); urbanização (MATOS, 1995), meio ambiente (ASSIS NETO, 1995; GONÇALVES NETO, 2003), natureza (LOURENÇO, 1996), paisagem (CARDOSO, 1999), paisagem e representação (LUIZ, 2001), solos (CARVALHO, 2001), conceitos geográficos (CAL, 2002; PAVELACKICAL, 2002), Cartografia (SANTOS, 2002), Astronomia (SOBREIRA, 2002), território (BOLIGIAN, 2003), Geologia (MARQUES, 2003), espaço geográfico (SOARES, 2004) – sendo todos dissertações. As duas teses igualmente incluem-se nesse grupo: gráficos de livros didáticos (PASSINI, 1996) e representação e produção de identidades (TONINI, 2002). Analisando os conteúdos, o recorte destes pesquisadores incide sobre conceitos, recursos ou conjunto de conteúdos propriamente ditos.

Segue-se a categoria Avaliação de Livro Didático de Geografia, com três ocorrências (8%): Oliveira (1995), que procura uma compreensão do livro didático de Ciências Sociais, Pereira (2003), que examina políticas públicas relacionadas ao compêndio de Geografia e Martins (2004), também estudando as políticas públicas, mas as relacionando à prática docente.

³⁶ A base de referência destas dissertações, na presente pesquisa, são os Apêndices B e C.

ANO DE DEFESA	MESTRADO	
	AUTOR	CATEGORIAS DE EIXO TEMÁTICO
1984	COLESANTI, Marlene Teresinha de Muno	História do Livro Didático de Geografia: currículo e clima
1987	RIBEIRO, Luiz Antonio de Moraes	Estudo Comparativo / Correlacional: população
1989	MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda	História do Livro Didático de Geografia
1989	PEREIRA, Diamantino Alves Correia	História do Livro Didático de Geografia
1990	FRANCO, Maria Madalena Alencar	Análise de Conteúdo: Amazônia
1991	CORREA, Sônia Maria Mafassoli	Análise de Conteúdo: espaço social
1991	COURI, Paulo Rogério Xavier	Análise de Conteúdo: meio ambiente
1992	CORREA, Francinete Massulo	Análise do Conteúdo: Amazônia
1992	RUA, João	Formação de Professores: livro didático e autonomia
1993	ROCKENBACH, Denise	Estudo Comparativo / Correlacional: Geografia Urbana
1994	COUTO, Marcos Antonio Campos	Análise de Conteúdo: trabalho
1995	MATOS, Marilene Acioly de	Análise de Conteúdo: urbanização
1995	OLIVEIRA, Irani Martins de	Avaliação do Livro Didático de Geografia
1995	ALVES, Denise de Oliveira	Estudo de Caso: relação professor / livro didático de Geografia
1995	ASSIS NETO, Francisco	Análise de conteúdo: meio ambiente
1996	LOURENÇO, Claudinei	Análise de Conteúdo: natureza
1998	MORAES, Climério Manoel Macedo	Estudo de Caso: produção acadêmica / produção didática
1999	CARDOSO, Maria Eduarda Garcia	Análise de Conteúdo: paisagem
2000	GONZAGA, Márcia Maciel Reis	Análise do Discurso: terminologia
2001	CARVALHO, Alessandra Mendes de	Análise de Conteúdo: solos
2001	LUIZ, Angela	Análise de Conteúdo: paisagem e representação
2002	CAL, Maria Madalena Pavelacki	Análise de Conteúdo: conceitos geográficos
2002	SANTOS, Clézio	Análise de Conteúdo: Cartografia

Continua

Continuação		
2002	SOBREIRA, Paulo Henrique Azevedo	Análise de Conteúdo: astronomia
2002	PAVELACKICAL, Maria Madalena	Análise de Conteúdo: conceitos
2003	BOLIGIAN, Levon	Análise de Conteúdo: território
2003	BUENO, Magali Franco	Análise de Conteúdo: Amazônia
2003	MARQUES, Edna Cristina de Lucena	Análise de Conteúdo: Geologia
2003	PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch	Avaliação do Livro Didático de Geografia: políticas públicas
2003	GONÇALVES NETO Antônio	Análise de Conteúdo: meio ambiente
2004	FERREIRA, Tânia Gentil Goulart	Análise do Discurso: Geografia Crítica
2004	MARTINS, Jacirema das Neves Pompeu	Avaliação do Livro Didático de Geografia: políticas públicas / práticas docentes
2004	SOARES, Marcos de Oliveira	Análise de Conteúdo: espaço geográfico
DOUTORADO		
1996	PASSINI, Elza Yasuko	Análise de Conteúdo: gráficos e livros didáticos de Geografia
2002	TONINI, Ivaine Maria	Análise de Conteúdo: representação e produção de identidades

QUADRO 8 – Panorama temático dos trabalhos de pós-graduação sobre o livro didático de Geografia (1984-2004).

FONTE: Pinheiro (2003); www.capes.gov.br.

ORGANIZAÇÃO: SILVA, Jeane Medeiros; 2005.

Em Análise do Discurso, há os trabalhos de Gonzaga (2000), com um estudo terminológico das Geografias Tradicional e Crítica e Ferreira (2004), com uma análise do discurso geográfico crítico. No Estudo Comparativo/Correlacional, vê-se a dissertação de Ribeiro (1987), focado no estudo do tema “população” e de Rockenbach (1993), centrada na Geografia Urbana. Na categoria Estudo de Caso, a pesquisa de Alves (1995) investiga a relação do professor com o livro didático de Geografia e Moraes (1998), que relaciona a produção acadêmica com a produção didática. Em História do Livro Didático de Geografia, têm-se os trabalhos de Colesanti (1984), estudando a constituição do livro de Geografia no contexto de

diversas reformas educacionais, analisando os conteúdos do clima nesse contexto, Medeiros (1989), e Pereira (1989), perfazendo trajetos do livro didático de Geografia. Cada um desses três eixos temáticos comparece duas vezes em suas categorias, perfazendo, cada categoria, 6% do conjunto total dos trabalhos acadêmicos mencionados.

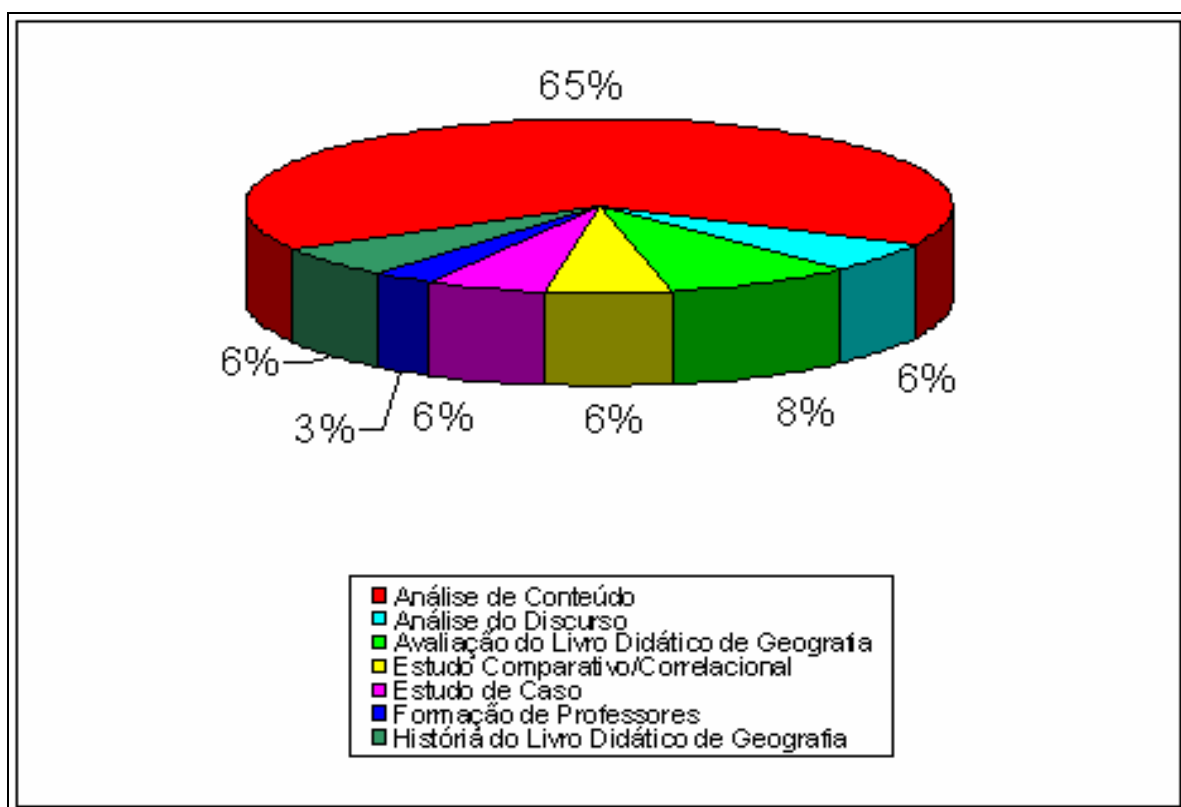


FIGURA 5 – Produções de pós-graduação sobre o livro didático de Geografia (1984-2004): distribuição por categorias de eixos temáticos (%).

FONTE: PINHEIRO, Antonio Carlos; 2003; www.capes.gov.br.

ORGANIZAÇÃO: SILVA, Jeane Medeiros; 2005.

Os eixos temáticos encerram-se com um trabalho na categoria Formação de Professores – o trabalho de Rua (1992) – que discute a formação e a prática de docentes, no tocante ao livro escolar de Geografia, a partir da perspectiva da autonomia.

Partindo dos quadros e dos gráficos que sistematizam as informações obtidas sobre a pesquisa do livro didático de Geografia no Brasil, se fazem centrais os seguintes questionamentos: por que se começa a estudar tão tarde o livro

didático de Geografia em pesquisas de maior fôlego (em 1984 apenas, sendo raríssimas as análises anteriores à década de 1980, quando muito, em pequenos artigos)? Por que o “boom” de pesquisas sobre o livro didático nos anos 2000 (quando em apenas cinco anos aparece quase o dobro de pesquisas correspondentes às duas décadas anteriores)?

Evidentemente que a resposta a esses questionamentos requer seus próprios caminhos de investigação. Porém, a reflexão sobre o perfil de pesquisas delineado acima pode indicar pelo menos duas hipóteses.

Pensando uma primeira hipótese, quanto ao início tardio dessas pesquisas, parece pertinente considerar o início igualmente tardio dos estudos sobre o ensino de Geografia brasileiro, no gênero das dissertações e teses, apenas engrenado em princípios da década de 1970; por outro lado, o distanciamento dos trabalhos quantitativos em educação, ou seja, o mergulho na “atmosfera” das análises qualitativas e de “crítica ideológica” emergente a partir de meados dos anos 1970 teria trazido os livros didáticos a um patamar de “seriedade” digno do debate intelectual, como se procurou demonstrar, de alguma maneira, no Capítulo anterior e neste. Assumindo o lugar da Geografia acadêmica, sabe-se que o livro didático desta matéria não tem reconhecido o papel, inclusive histórico, que os compêndios têm na Geografia brasileira desde os primórdios do pensamento geográfico no Brasil: o preconceito, de certa forma, ainda tolhe a compreensão destes manuais escolares. Na formulação de uma outra hipótese, sobre o crescimento expressivo de trabalhos acadêmicos enfocando os livros didáticos de Geografia, pode-se avaliar o papel das novas políticas públicas do livro didático, que trazem de volta velhas questões e colocam outras (novas) no cenário. Talvez se esteja vivenciando no Brasil uma “terceira onda” de expansão e consolidação, às vezes apenas quantitativa, da educação (pública), se se forem considerados os movimentos empreendidos pelo Estado Novo e pela Ditadura Militar: a quantidade de legislações, as novas unidades escolares, as políticas públicas de incentivo que contornam um movimento neste sentido.

No conjunto de trabalhos reunidos neste levantamento, destaca-se o início de pesquisas dos livros de Geografia de acordo com os fundamentos teórico-metodológicos da Análise do Discurso. Ressalva-se que são iniciativas situadas em

Instituições de pós-graduação em Lingüística, inclusive com abordagens teóricas divergentes – Gonzaga (2000), partindo de uma abordagem da Análise do Discurso francesa, realiza um trabalho de análise lexical de manuais de Geografia e Ferreira (2004) posiciona-se em outra tendência epistemológica, a Análise do Discurso Crítico. Deste modo, a presente dissertação estabelece-se como uma primeira pesquisa filiada à Análise do Discurso em uma instituição de Geografia, que é, sem dúvida, uma novidade teórico-metodológica na pesquisa do compêndio desta disciplina, bem como para qualquer outro conjunto de materialidade lingüística, na qual, conforme visto, é predominante a orientação das “análises de conteúdo”.

* * *

Os livros didáticos de Geografia analisados nesta pesquisa inserem-se como elementos da trajetória apresentada nestes Capítulos.

No próximo Capítulo, estreitando mais a aproximação com o objeto desta pesquisa, coloca-se o discurso geográfico-político em seu contexto de desenvolvimento, evidenciado como a Geografia Política e a Geopolítica instituem-se como formações discursivas da ciência geográfica e como/por quê estes saberes participam do ensino de Geografia, sublinhando-se o papel que representam e podem representar na constituição do estudante do Ensino Médio.

4 – RELAÇÕES DE PODER NO ESPAÇO GEOGRÁFICO: delimitando o discurso político na ciência e no ensino da Geografia para sua compreensão no livro didático

Sobre a matriz política que atravessa o construto teórico-metodológico da Geografia, mesmo reconhecendo sua amplitude, e talvez excessiva generalização, pode-se dizê-la nestes termos: “relações de poder no espaço geográfico”. O político e a política tendem a atravessar o discurso geográfico atual; porém, em específico, há lugares no campo da Geografia em que ambos convergem em um desenvolvimento específico: a Geografia Política e a Geopolítica.

O termo “político”, em seus usos, é polissêmico; transpassa todas as práticas e perspectivas humanas, pois, como se sabe, sendo social, o ser humano é político. A práxis política, por conseguinte, compõe os processos sociais, embora seja possível, por finalidades diversas e por inscrições ideológicas, ser mascarada se não for possível silenciá-la.

O “político”, portanto, pertence a um conjunto de conceitos categóricos que, por dizer muito, necessita de um contexto, de especificações, de modo que, nessa pesquisa, como já se explicou em outros momentos, o político tem uma acepção geográfica, o que significa seu atravessamento nas formações discursivas da Geografia Política e da Geopolítica. Ambas têm diferenças, mas pela comunhão em compreender e pesquisar as relações de poder no espaço, é o **discurso** propriamente **político** na esfera do saber geográfico.

Na Geografia, a natureza política articula-se, como não poderia deixar de ser, à noção de poder. É suscitada, inicialmente, pela Geografia Política, uma das ramificações polêmicas do estudo geográfico. Mais tarde, entre os últimos anos do século XIX e os primeiros do século XX, faz páreo a uma outra disciplina, paralela à Geografia Política, e de surgimento majoritariamente externo, a Geopolítica.

Tradicionalmente, esteve nessas vertentes o lugar do político e do poder na perspectiva da Geografia. Nem sempre visíveis, é verdade, sobretudo no que se refere à Geopolítica, cujo discurso na Europa foi interdito e marginalizado após a II Guerra Mundial (1939-1945), e retomado apenas a partir do final da década de 1970, com uma abrangência, inclusive, maior: “Uma verdadeira geografia só pode ser uma geografia do poder ou dos poderes” (RAFFESTIN, 1993, p. 17), na seqüência anteriormente assinalada em uma obra fundadora das Geografias Críticas, então na terceira edição (no original francês de 1985): “a profissão de geógrafo é [...] muito antiga, e durante séculos ela foi considerada como a mais alta importância, tanto para os soberanos, como para os homens de negócios, dos mais empreendedores [...]” (LACOSTE, 2002, p. 216).

Na perspectiva das Geografias Críticas, o político percola todo o proceder de natureza geográfica, como afirmado acima.

Neste Capítulo, postos estes esclarecimentos, demonstrar-se-á como o discurso geográfico funda-se a partir do pensamento de Alexander Von Humboldt, Karl Ritter, Friedrich Ratzel e Vidal de La Blache (embora não só destes geógrafos, mas principalmente), que constituem o discurso clássico da Geografia, posicionando, ao mesmo tempo, a Geografia Política nesse contexto. Refere-se, em seguida, ao surgimento de um pensamento geopolítico e suas relações com a Geografia Política. Depois, a partir do embate entre duas obras renovadoras que contribuem para a Geografia brasileira, “A Geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”, de Yves Lacoste, e “Por uma nova Geografia”, de Milton Santos, situa-se o ressurgimento do político no contexto crítico do discurso geográfico.

O propósito dessa abordagem está na identificação de concepções do discurso político em Geografia e em face de uma nova visão de sujeito no ensino de Geografia, dita em muitas vozes e lugares, ou seja, uma análise sobre a cidadania e os desafios políticos que se colocam ao cidadão, e, de modo indireto, à educação em Geografia, a partir dessas posições.

4.1 – Constituições discursivas da ciência geográfica

Indubitavelmente, a Geografia é um saber intrínseco à experiência humana desde tempos remotos. O fato de essa experiência participar da congregação das ciências modernas não qualifica esse saber como monopólio da academia. Um atestado reconhecido da importância cultural da Geografia está no fato de, na fundação de um modo de relações sociais burguesas (nas quais é imprescindível a instrução formal da escola), o ensino precedeu a ciência na construção do panorama científico da Geografia na Modernidade³⁷. Quando os idealizadores e administradores dos Estados-nação europeus, no século XIX, estruturaram a educação pública, a universidade já abrigava diversas ciências, mas não a Geografia, que deve seu surgimento, em grande parte, como já se afirmou, à necessidade de formar professores. O mesmo vale para o caso brasileiro³⁸.

A despeito do desencontro de gênese, isto é, da institucionalização em separado do ensino e da ciência geográfica, as relações entre academia e escola são significativas para se problematizar essa disciplina em sala de aula. Callai (2001), por exemplo, reforça o papel dessa discussão ao perceber como o desenvolvimento epistemológico da Geografia tem sido importante para se pensar o ensino escolar no que diz respeito à contribuição geográfica para a formação da cidadania.

Pensando-se o espaço apropriado pelo ser humano e por ele re-elaborado a partir das relações de transformação da natureza e da organização do território, tem-se, na Alemanha, em fins do século XIX, a institucionalização de um saber antigo e corrente que, por ser estratégico, sempre esteve aliado a governos e comerciantes (LACOSTE, 2002). A modernização desse discurso, naquele século, surgiu de uma proposta que reunia a investigação do espaço físico de Alexander Von Humboldt (1769-1859) e o pensamento sobre a sociedade de Karl Ritter (1779-1859). As cátedras, paulatinamente criadas nas universidades alemãs, resultavam da demanda pela formação de professores de Geografia para o ensino primário e

³⁷ Cf., entre outros, Lacoste (2002), Capel (1983), Vlach (1990; 2004a; 2004b), Gomes (2000).

³⁸ Cf. Capítulo 3 e as referências nele indicadas sobre o assunto.

secundário, um dos pilares de sustentação do Estado-nação, de modo que “en 1890 prácticamente todas las universidades alemanas poseían enseñanza especializada de la Geografía” (CAPEL, 1983 p. 97). A Geografia Alemã, assim, fundou a Geografia Moderna, passando a ser o modelo (a ser seguido ou contestado) para o resto da Europa e do mundo, chegando ao Brasil nas primeiras décadas do século XX.

Sobre a gênese da Geografia moderna, enquanto campo de conhecimento autônomo, há uma cena de origem bastante complexa. As interações entre natureza e sociedade, na mediação do espaço, pertenceram um dia, em outras acepções e participando de outros conjuntos sistemáticos de saberes, à reflexão da Filosofia, mas ao longo do século XIX passaram a ser reivindicadas pela Geografia.

No contexto de produção do Iluminismo, a gênese da Geografia encontra a articulação de um sistema racionalista que evidencia a lógica, a ordem, o sistema, o argumento, a não-contradição, a generalização, a demonstração como procedimentos da produção do saber, aceito em face da superioridade explicativa possível de consolidar o argumento. Para o saber consensualmente eleito ciência, as descobertas incontestes progridem, colocando em *locus* a idéia de progresso, idéia de movimento que, no devir da História, alterna estabilidade e crise. Crise enquanto confrontação do tradicional e do novo, sendo que o novo evidencia a superioridade do argumento explicativo, lançando o saber científico no progresso. As contracorrentes do pólo epistemológico iluminista, como o empiricismo, negam a universalidade da razão, pois esta seria um valor, validado, portanto, pela crença, pelo crédito dado à razão. Valoriza-se, então, o particular; a primazia é o conteúdo do fenômeno (particular) e não para a sua forma (universal). A história é um devir irregular e ilógico; portanto, tais correntes não valorizam a idéia de progresso. Nesta síntese, tem-se uma noção da revolução científica a partir da qual o Ocidente se reinventa (RUSSEL, 2001; GOMES, 2000).

Particularmente à Geografia, é de relevância inegável um conjunto de condições, como um conhecimento geográfico extensivo ao planeta (o que foi paulatinamente concretizado pelas Grandes Navegações européias), o levantamento de informações sobre diversos lugares do mundo e o aperfeiçoamento das técnicas cartográficas, a forma por excelência de representar as informações

pesquisadas em um nível geográfico (MORAES, 1986). De certa forma, tais condições apenas se promoveram no processo de expansão e domínio das relações capitalistas.

O tema geográfico, como realidade concreta de um mundo que vivia relações globais, inicialmente ganhou forma no debate filosófico do século XVIII, principalmente quanto ao pressuposto da ordenação da natureza, apreendida racionalmente em seus fenômenos, e na procura pela conceituação do espaço, em sentido amplo, na qual se inclui o espaço da sociedade e do Estado, reconhecido depois como território. A questão do espaço está na obra de Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716), de Immanuel Kant (1724-1804), em Georg W. F. Hegel (1724-1804), em J. G. Herder (1744-1803), dentre outros. Kant, por exemplo, elabora considerações sobre o espaço enquanto continente dos eventos humanos em uma atmosfera de apreensão, pela consciência do homem, por meio de métodos de percepção; trata-se do entreposto da razão humana a possibilitar “leis da natureza” e “leis do conhecimento”, com as quais é possível conhecer o espaço. Enquanto a categoria tempo designaria a História, a categoria espaço direcionaria uma Geografia.

Esse debate, igualmente, encontrou ressonância entre os pensadores políticos do Iluminismo, que “[...] foram os porta-vozes do novo regime político, os ideólogos das revoluções burguesas, os propositores da organização institucional, que interessava ao modo de produção emergente [o capitalismo]” (MORAES, 1986, p. 38). Particularmente, esse debate pensou as relações entre poder, constituição do Estado e território. Pode-se considerar, neste caso, o pensamento de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e de Montesquieu (1689-1755). Também não foram indiferentes, à gênese da Geografia moderna, os estudos de Economia Política, que sistematizaram e analisaram pioneiramente aspectos da vida social de alguns Estados em função das necessidades econômicas destes. Nessa perspectiva, suscitaram-se temas como a produtividade do território, os recursos minerais, o aumento demográfico, entre outros. Destacam-se, nesse viés, os economistas políticos Adam Smith (1723-1790) e Thomas Robert Malthus (1766-1834) – (DAMIANI, 2002; RUSSEL, 2001; MORAES, 1986). O Evolucionismo de Charles Darwin (1809-1882), e seguidores, contribuiu para a investigação geográfica da natureza.

Os historiadores da Geografia, a partir do contexto brevemente delineado acima, aceitam Alexander Von Humboldt e Karl Ritter como sistematizadores de um saber que fez eclodir a Geografia como uma das ciências modernas. As especificidades históricas da Alemanha do século XIX contribuíram para isso, como a entrada tardia no modo de produção capitalista e a constituição de um Estado nacional reunindo os principados germânicos:

A falta da constituição de um Estado nacional, a extrema diversidade entre os vários membros da Confederação, a ausência de relações duráveis entre eles, a inexistência de um centro organizador do espaço, ou de um ponto de convergência das relações econômicas, – todos esses aspectos conferem à discussão geográfica uma relevância especial, para as classes dominantes da Alemanha [...] (MORAES, 1986, p. 46).

Essa discussão geográfica, projetada no centro dos interesses das elites germânicas, fazia referência ao domínio, à organização e à apropriação do território, aos processos de distinção regional, que passam a requerer uma sistematização.

A Geografia emergente neste contexto é engendrada por dicotomias, a começar pelas controversas Geografia Física e Geografia Humana, que atravessaram séculos e tiveram início com a visão dual (talvez dos outros) de seus fundadores, Humboldt e Ritter: marcos de uma e de outra, respectivamente, não inventores, no sentido de que suas contribuições foram relevantes e originais para um novo processo de produção de conhecimentos geográficos, pré-existent a eles:

Pensar o meio físico e a sociedade como coisas distintas parece não ser uma questão puramente epistemológica, mas também histórica, pois na origem da geografia moderna os dois pioneiros alemães [Humboldt e Ritter] apontam para uma proposta integradora [...] (PEREIRA, 1989, p. 18).

Todo um conjunto, que não interessa ser retomado aqui, constrói uma cena na qual se põe em movimento a arquitetura de uma Geografia moderna, em fins do século XVIII.

Sobre a produção geográfica anterior a Humboldt e Ritter, diz Gomes (2000, p. 149): “a Geografia era ainda muito ligada às narrativas de viagens e não possuía, portanto, um corpo de interpretação individualizado, capaz de lhe dar uma clara identidade [...]”. A vivência dos povos, suas culturas, suas crenças, transpostas para as narrativas sobre o espaço do mundo, se não compunham uma unidade necessária ao surgimento de um campo articulado do conhecimento, circunscreveu

um caminho para a conceituação de paisagem que, com ressignificações seguidas, foi importante para a constituição da Geografia científica. A pesquisa geográfica – conhecida como a “física do mundo” –, de um patamar metafísico pôde ocupar um outro lugar, no contexto posterior à revolução científica do século XVIII.

As regras para um pensamento geográfico moderno articulam-se, primeiramente, na obra de Humboldt, sendo elas, dentre outras, o método comparativo, o raciocínio geral e evolutivo (GOMES, 2000). As informações geográficas sempre suscitadas no compor da História passariam a ter um tratamento sistemático por meio da interligação de diferentes fenômenos da superfície terrestre. Científico, mas não extremado, pois Humboldt fazia corpo a uma geração de intelectuais alemães que, reacionários ao racionalismo, viviam os debates sobre o Romantismo, que versavam sobre os propósitos da ciência, seus contornos e métodos. Justamente a influência do pensamento romântico que delineia a “observação da natureza” como viés de uma dualidade científica e não-científica, nutrindo um “[...] discurso racional, lógico, mas também poético e emocional, sem que um corte claro permitisse distingui-los” (GOMES, 2000, p. 156). Em sua obra mais importante, *Cosmos – ensaio de uma descrição física do mundo* (publicada entre 1845 e 1858), Humboldt se pronuncia a respeito: “Tratei de mostrar no Cosmos, como nos Quadros da Natureza³⁹, que a descrição exata e precisa dos fenômenos não é absolutamente inconciliável com uma pintura animada e viva das cenas imponentes da criação” (apud Gomes, 2000, p. 157). Não cabe, pois, a Humboldt a imagem de positivista que o desenvolvimento geográfico ulterior lhe quis atribuir.

A “física do mundo” apresentou-se a Humboldt de forma nova em novos tempos, nos quais se podia separar, a respeito da descrição geográfica do mundo, a curiosidade erudita da atitude científica. Esta separação afigurou-se ao geógrafo alemão como o método. O método permitiu-lhe uma análise para além da descrição classificatória, ademais apurada pela síntese como resultado na nascente concepção da Geografia.

³⁹ Outra obra importante de Humboldt.

A Geografia, portanto, na acepção humboldtiana, corresponderia ao estudo terrestre de um campo que englobaria o cosmo como um todo. Na conexão entre os processos e os elementos terrestres, o geógrafo buscaria conexões que explicariam as relações de causalidade entre eles.

Contemporâneo a Humboldt, tem-se, na Alemanha, Karl Ritter, a quem se atribui o início de uma Geografia Humana sistematizada.

Ritter tinha uma proposta metodológica clara, demonstrada, por exemplo, até no título de sua obra principal, *Geografia Comparada*. Ao passo que Humboldt tinha uma formação rigorosa em pesquisas da natureza, como Botânica e Geologia, Ritter formara-se, principalmente, em Filosofia e História. O método comparativo, para Ritter, nascia da individualização dos espaços geográficos, os sistemas naturais, que levariam o geógrafo a compará-los. A individualidade dos lugares está dentre as principais contribuições de Ritter, formulando o embrião dos desdobramentos teórico-metodológicos que vingariam em torno do conceito-chave de região. Vale lembrar que Ritter concebia o mundo religiosamente, procurando colocar em harmonia a relação do homem com o Criador, harmonizando, por conseguinte, homem e natureza. A natureza teria uma finalidade predeterminada e os lugares uma predestinação. Justamente por sua perspectiva religiosa do mundo, sua Geografia caracterizava-se como antropocêntrica, ou seja, ao homem era dado um lugar de destaque no sistema universal da natureza, empreendendo uma relação homem-natureza observada empiricamente pela Geografia (GOMES, 2000, MORAES, 1986).

Evidentemente, em torno da obra de Humboldt e de Ritter, especialmente este por sua longa jornada como professor na Universidade de Berlim (onde lecionou a muitos dos nomes importantes da Geografia das gerações que tramitam do final do século XIX ao século XX), promove-se um debate, de aceitação ou contestação, que contribui para o desenvolvimento desta ciência. Dentre os geógrafos da geração seguinte, destaca-se, nesta pesquisa, a obra de Ratzel, pela natureza do objeto ora pesquisado, o discurso político da Geografia.

Friedrich Ratzel articula o lugar da Geografia Política na Geografia. Para isso, tem-se que Ratzel é contemporâneo à unificação alemã em torno de um Estado

real. As influências da natureza sobre a sociedade estão no cerne da sua produção geográfica. Preocupavam-lhe os limites dos recursos naturais que o território poderia fornecer a uma sociedade, colocando a hipótese de o crescimento da nação implicar um crescimento ou expansão do território, teoria resultante no conceito de espaço vital, centro de muitas das teorias geopolíticas elaboradas na primeira metade do século XX. O progresso de uma nação, para Ratzel, equacionava-se no crescente uso de recursos do território. E o território, por sua vez, é algo só assegurado plenamente pelo Estado, medido, quando às capacidades deste, pelo êxito de expandi-lo, pelo equilíbrio de mantê-lo, pelo enfraquecimento ao perdê-lo no todo ou em partes. Ligando o povo ao solo, o Estado ao território, diz Ratzel (1990, p. 173) sobre o contexto da Geografia Política:

Que o território seja necessário à existência do Estado é coisa óbvia. Exatamente porque não é possível conceber um Estado sem território e sem fronteiras é que vem se desenvolvendo rapidamente uma *geografia política*; e embora mesmo a ciência política tenha freqüentemente ignorado as relações de espaço e posição geográfica, uma teoria de Estado que fizesse abstração do território não poderia jamais, contudo, ter um fundamento seguro.

Dados os vínculos entre sociedade e território, Ratzel vê nessa relação toda e qualquer consequência quanto à moradia e alimentação do povo, quanto aos cuidados do Estado à proteção do território nacional, quanto à coesão interna da nação, quanto ao progresso político-econômico do Estado e assim por diante. Ratzel contribuiu para a legitimação do expansionismo bismarkiano, e serviu de justificativa a outros modelos do imperialismo europeu.

Observa-se, contudo, desde sua filiação ao pensamento de Ritter, de quem foi aluno, sua valorização do ser humano, o que o levou ao desenvolvimento de aspectos eminentemente políticos da Geografia, tais como a formação territorial e a distribuição demográfica no globo terrestre (GOMES, 2000, MORAES, 1990).

Em outro espaço, na articulação de um pensamento geográfico dominante como funcionamento e diretriz, no caso desta pesquisa, da tradição de compêndios de livros didáticos de Geografia, tem-se, na França, a obra de Paul Vidal de La Blache, em torno do qual, desdobrando e contestando, outras gerações de geógrafos se inscreveram.

Com Vidal de La Blache, na construção de uma Geografia francesa, surgiu, de fato, um outro paradigma na Geografia clássica.

Para Vidal de La Blache, a Geografia aproximar-se-ia de uma ciência natural cujo enfoque põe em visibilidade a unidade espacial, a região, onde a sociedade, por meio de seus gêneros de vida, subordinava a natureza aos seus fins (o que, em si, tem certa vinculação a algumas das propostas de Ritter). A investigação metodológica vidaladelablachiana, essencialmente, condizia às monografias regionais. Há que se registrar, contudo, as mudanças de ordem metodológica e de posições políticas na obra de Vidal de La Blache, a partir do início do século XX que, denegadas por seus sucessores, consistiram em contribuições obscurecidas até os anos 1970, quando Lacoste descobre, particularmente, a obra *La France de l'Est* (Lorraine-Alsace), de 1917, re-avaliando, a partir dela, o político e a política nos últimos escritos do mestre francês, que, por sinal, passava para o pensamento geográfico, ao longo do século XX, como isento desses ângulos de compreensão da realidade geográfica.

Partindo do princípio da unidade territorial, que atribuía a um consenso no progresso da pesquisa geográfica até sua época, Vidal de La Blache (2003⁴⁰, p. 185) traz à cena o conceito de região, re-elaborado frente a uma visão organizacional da natureza⁴¹:

Every region is a domain where many dissimilar beings, artificially brought together, have subsequently adapted themselves to a common existence. If the zoölogical elements which have entered into the formation of a regional fauna are considered, its heterogeneous character is clearly apparent; it is composed of representative of widely different types, with circumstances, - have brought to the region. And yet these organisms have adapted themselves to it; and if, among themselves, they are more or less hostile, there are none the less dependent upon one another for their very existence. Even islands, if they are sufficiently large, are no exception to the rule. Zoö-geographers use such expressions as "community of life" or even "faunal association", significant terms, which show that for animals as for plants, every area with a given relief, location and climate, is a composite environment where groups of elements, - indigenous [sic], ephemeral, migratory or surviving from former ages, - are concentrated, diverse but

⁴⁰ Texto publicado originalmente em 1921, como introdução à obra *Principes de géographie humaine*.

⁴¹ Gomes (2000) enfatiza a observação de Vidal de La Blache dos recortes da geologia como condição constituinte do conceito de região, na obra *Tableau de la géographie de la France*, de 1903.

united by a common adaptation to the environment⁴².

Dada a unidade na diversidade da natureza, Vidal de La Blache preceitua uma construção metafórica à sua observação: “How far are these facts applicable to human geography?”⁴³ (VIDAL DE LA BLACHE, 2003, p. 185). A resposta à sua inquietação admite uma mesma diversidade social unida regionalmente sob os gêneros de vida:

[...] all such heterogeneous groups blend in a social organisation which makes of the population of a country a unit when looked at in its entirety. It sometimes happens that each of the elements of this composite whole is well established in a certain mode of life; some hunters, others agriculturists, others shepherds; if such is the case, they coöperate with and supplement one another. [...] There is material evidence of this uniformity. Such is the coalescing power which blots out original differences and blends them in a common type of adaptation. Human societies, like those of the vegetable and animal world, are composed of different elements subject to the influence of environment. No one knows what winds brought them together, nor whence, nor when; but they are living side by side in a region which has gradually put its stamp upon them. Some societies have long been part of the environment, but others are in process of formation, continuing to recruit members and to be modified day by day⁴⁴.

Como visto na análise dos compêndios tradicionais de Geografia, as dualidades (regional e geral, humano e físico etc.), bem como a tríplice partilha metodológica da apreensão da realidade geográfica regional, tem origem no

⁴² Tradução da pesquisadora: “Cada região é um domínio onde muitos seres dissimilares crescem artificialmente juntos, adaptando-se, conseqüentemente, uns aos outros em uma existência comum. Se os elementos zoológicos que interagem na formação de uma fauna regional forem considerados, seu caráter heterogêneo é claramente aparente; são compostos de representantes de tipos extensamente diferentes que, a despeito das circunstâncias, compõem a região. No entanto, estes organismos adaptaram-se a ela; e se, entre eles, forem mais ou menos hostis, há, não obstante, o dependente em relação ao outro a favor de sua existência. Mesmo as ilhas, se forem suficientemente grandes, não são nenhuma exceção à regra. Geógrafos especialistas na fauna usam expressões como “comunidade da vida” ou ainda “associação da fauna”, termos significativos, que mostram que tanto para animais quanto para as plantas, cada área com um relevo, locação e clima dados, é um ambiente composto onde grupos de elementos - indígenas [sic], transitórios, migrantes ou sobrevivendo às idades anteriores - estão concentrados, diversos mas unidos por uma adaptação comum ao ambiente”.

⁴³ Tradução da pesquisadora: “Quão distantes estão estes fatos de serem aplicáveis à geografia humana?”.

⁴⁴ Tradução da pesquisadora: “[...] todos os grupos heterogêneos se misturam em uma organização social que faz da população de um país uma unidade quando olhada em sua totalidade. Acontece, às vezes, que cada um dos elementos deste inteiro composto está estabelecido apropriadamente em um determinado modo da vida; alguns como caçadores, outros como agricultores, outros como pastores de criações; se tal for o caso, cooperam e complementam uns aos outros [...]. Há uma evidência material desta uniformidade. Tal é o poder coalescente que contorna para fora as diferenças originais e as misturam em um tipo comum de adaptação. As sociedades humanas, como aquelas do mundo vegetal e animal, são compostas dos elementos sujeitos à influência do ambiente. Ninguém sabe que ventos os uniram, nem originalmente onde, nem quando; mas estão vivendo lado a lado em uma região que põe gradualmente seu selo sobre eles. Algumas sociedades têm sido por muito tempo parte do ambiente, mas outras estão no processo da formação, continuando a recrutar membros e a serem modificadas cotidianamente”.

pensamento da Geografia Clássica, sucintamente delineada acima. Inclusive, a contenção da política e do político no discurso didático da Geografia respaldou-se nessas contribuições.

Esse discurso geográfico, contudo, assomado ao espírito de cada época, tem suas mudanças no compasso das transformações sociais, em um sentido restrito nas inúmeras décadas de sua constituição, quando seu pensamento atendia às necessidades de sociedades e partes de sociedades dominantes. Atualmente, o sentido moderno do mundo vem sendo questionado, a partir das crises em diversos setores: política, economia, cultura, sociedade, ciência etc. Para a Geografia, na medida em que a crise anuncia uma falência, esgotamento e incapacidade de certas formas de conhecimento, a crítica correspondente procura inovar as formas de apreensão da realidade. A partir dos anos 1970, a Geografia tradicional, em seus desdobramentos e práticas cristalizados a partir de Ritter e Humboldt, foi contestada. Discurso e realidade divergiam em demasiado, deflagrando um período crítico, ademais endossado por outros saberes, nas circunstâncias do pós-guerra, em que o espaço geográfico ambienta relações sociais cada vez mais complexas: capital monopolista, urbanização densa (inclusive com o surgimento de megalópoles), produção agrária subjacente à industrialização, mundialização da economia, e assim por diante.

Novos tempos, novas perspectivas, e o discurso da Geografia ganha projeção nesse debate, particularmente no que concerne à Geografia Política e à Geopolítica.

4.2 – Geografia Política e Geopolítica: sobre o espaço e o poder

Conflito e identificação atravessam as formações discursivas da Geografia Política e da Geopolítica. As diferenças entre ambas são, sobretudo, históricas, isto é, dizem respeito aos lugares e aos sujeitos/agentes desses discursos. A Geografia tradicional, a esse respeito, sempre preferiu distância da Geopolítica, principalmente

entre as décadas de 1950 e alguns anos da década de 1970 “[...] recusando-lhe um lugar na ciência geográfica. E isso não apenas porque essa disciplina esteve bastante identificada com o nazismo, mas também porque o político sempre foi um fenômeno indesejável para a Geografia moderna” (VESENTINI, 2001a, p. 52-53). Esta identificação entre Geopolítica e nazismo, por méritos que não serão tratados aqui, é discutível, para não dizer equivocada.

Após a Segunda Guerra Mundial, no reconhecimento das fronteiras indistinguíveis entre Geografia Política e Geopolítica, a interdição do político às vezes era feita às claras, como demonstra o posicionamento de Aroldo de Azevedo, de quem já se disse bastante nos Capítulos anteriores:

Seria uma temeridade negar a existência da *Geografia Política*, uma das subdivisões da Geografia Humana, através da qual o homem, constituindo uma coletividade jurídica – o Estado, vê-se estudado em suas relações com o meio. Todavia, a seu lado aparece a *Geopolítica*, cujo campo de ação muito se aproxima do campo da primeira. Embora não seja ramo da Geografia, e, sim, um dos aspectos da Ciência Política. Tal fato constitui uma dificuldade inicial, entre as muitas existentes no caminho que devemos juntos percorrer (AZEVEDO, 1955, p. 42-43).

Tolerância é o termo para a relação ambígua entre a Geografia tradicional e a Geografia Política. Na impossibilidade de extraí-la, a Geografia Política, do edifício da pesquisa geográfica, era colocada em um lugar de reserva e cautela:

a Geografia Política é o menos geográfico dos ramos da ciência geográfica. [...] Como se tudo isso não bastasse, cumpre-me lembrar que, quando se penetra nêsse terreno, sente-se logo uma sensação de insegurança. Inseguro e pouco preciso é o seu conceito. Incerta é sua esfera de ação. Traíçoeira é sua bibliografia. [...] Não cometo qualquer exagero ao fazer semelhantes afirmações. Em nenhum outro ramo da Geografia torna-se preciso tomar tantas cautelas; é como se estivéssemos percorrendo um campo de batalha cheio de minas ou uma área repleta de fossos camuflados. Segue-se um determinado caminho, dentro da aparente lógica de um raciocínio ou guiado pelas mãos de um autor de responsabilidade: quando menos se espera, dá-se um passo em falso e... está-se defendendo, sem o saber, o ponto de vista político de uma potência ou a ideologia de certa facção partidária, aleivosa ou disfarçadamente infiltrados em obras de caráter científico. Ora, trabalhar assim, para quem pretende ser imparcial, nada tem de atraente; exige um exaustivo peneiramento das idéias, um permanente estado de alerta, uma constante preocupação em descobrir pensamentos dissimulados, que – com toda franqueza – não compensa face aos resultados finais. [...] Do facciosismo dessas doutrinas geopolíticas resultou a atitude discreta dos verdadeiros geógrafos, acostumados a pisar terrenos mais firmes e a lidar com fatos mais objetivos. (AZEVEDO, 1955, p. 43 e 47).

Definida por Kjellen como “a ciência que estuda o Estado como organismo geográfico” (apud VESENTINI, 2000, p. 15), o autor sueco propôs diferenciar

Geografia Política e Geopolítica pelo enfoque geográfico daquela e pelo enfoque político desta. Alguns autores, como Vesentini (2005), procuram, em um sentido mais crítico, sistematizar as tentativas de interpretar as diferenças entre tais formações (Cf. QUADRO 9). Nota-se, entretanto, que se é possível perceber alguma diferença a partir do ângulo de uma Geografia que procura isentar-se da Geopolítica (afinal, mal conseguia lidar com a sua Geografia Política em vista de seus objetivos científicos), ou de geopolíticos que procuram minimizar a Geografia e sua Geografia Política como simples bases de informação e autonomizar seu campo de trabalho, tal atitude diminui drasticamente na interpretação das duas nos últimos anos.

Provavelmente, nos tempos correntes, mais que considerar diferenças entre Geografia Política e Geopolítica, e tirar conclusões a respeito, deva-se considerar que a origem historicamente divergente das duas (por lugares e sujeitos distintos), na medida em que os objetivos clássicos de ambas estão sendo reorientados e re-direcionados, tornam-se, imperceptivelmente, em um campo de pesquisa convergente que, na prática de reflexão sobre o poder, a estratégia, a lógica de ação com base no território, progressivamente faz aos pesquisadores sentirem ser menos necessária a colocação de fronteiras entre os saberes na forma de diferenças. Importa, sobretudo, a prática de uma Geografia não isenta da política e do político, não especificamente de uma Geografia Política e de uma Geopolítica.

Em face dessa abertura, está a proposição desta pesquisa de enunciar estas formações discursivas em um mesmo interdiscurso – o discurso político da Geografia.

No entanto, considerando-se as posições históricas de ambas, a seguir, aborda-se as perspectivas de cada uma.

4.2.1 – A Geografia Política

A Geografia Política tradicional, representada, entre outros, por Ratzel, J. Brunhes, C. Vallaux, Otto Maull, I. Bowman, constitui-se a partir da procura, pela

Geografia Moderna, após o século XIX, de explicar a organização da sociedade capitalista quanto ao Estado-nação, à divisão territorial do trabalho, às relações cidade-campo, mercados e assim por diante.

DIFERENÇAS NA INTERPRETAÇÃO DO QUE SEJA A GEOGRAFIA POLÍTICA E A GEOPOLÍTICA	
Geografia Política	Geopolítica
Estática (como uma fotografia)	Dinâmica (como um filme)
Esta diferenciação clássica seria o endosso do aspecto descritivo da Geografia tradicional e a suposição de que haveria na Geopolítica um critério de aplicação e ação para o Estado.	
Científica	Ideológica
Diferenciação que reporta aos anos 1930 e 1940, nos quais alguns geógrafos creditavam à Geopolítica uma caricatura da Geografia Política, acrescida de uma inscrição ideológica no pensamento do Estado.	
	Essência da Geografia
Na reavaliação de Yves Lacoste, nos anos 1970, a Geopolítica seria inerente à prática cartográfica, reportando-se à Antiguidade, colocando que a informação geográfica teria sua importância estratégica e militar.	
	Um campo de estudo interdisciplinar
Perspectiva posterior aos anos 1980, que tende a ignorar qualquer tentativa de monopolizar a Geopolítica, mesmo de identificá-la ou diferenciá-la da Geografia Política.	

QUADRO 9– Esquema de interpretação da Geografia Política e da Geopolítica.

FONTE: VESENTINI, 2005, f. 4 e 5.

ORG. e ADAP.: SILVA, Jeane Medeiros; 2005.

A obra de Ratzel, com algumas características mencionadas anteriormente, em particular a obra *Geografia Política (Politische Geographie)*, de 1897, revelaria uma matriz comum à Geografia Política e à Geopolítica. De qualquer maneira, esta obra teria iniciado (ou re-orientado) a Geografia Política enquanto uma das formações discursivas da Geografia.

Em Ratzel, a então recente ciência geográfica teve uma sistematização do político a partir do espaço geográfico, fazendo surgir os estudos da Geografia Política. O território – apreensão do espaço físico por uma sociedade – articulava

indissociavelmente solo e Estado, e tornava o Estado dependente do território em sua promoção e desenvolvimento. O tema, espaço geográfico e política, não era novo para o tempo de Ratzel, mas o seu contexto (científico) era outro, bem como o caráter central que a questão assumiu na Geografia, pois antes era uma abordagem secundária. Ratzel empenhou-se em sistematizar e re-significar essa articulação; a propósito, o nome da Geografia Política, nos séculos anteriores ao geógrafo alemão, em trabalhos enciclopédicos, tinha predisposições genéricas, fazendo referência ao conjunto característico dos Estados. Na relação entre Estado e território, no prospecto da Geografia Política clássica, conforme Raffestin (1993), são fundadoras as colocações de Ratzel, cuja obra é um marco no desenvolvimento epistemológico da Geografia, uma vez que, com a perspectiva do Estado, há a fundação da Geografia Política moderna.

Na Geografia Política moderna, o político é claramente evidenciado em termos do poder, mas do Poder, isto é, a presença do Estado e das suas instituições, embora esse poder seja dissimulado a um nível *cientificamente* aceitável.

Uma primeira contribuição ratzeliana refere-se ao Estado como base do poder, estabelecendo-se, na Geografia Política, os dispositivos geoestratégicos e as especificidades da situação geográfica. Por outro lado, a Geografia Política instaura um processo de pesquisa para descobrir leis da relação Estado/espaço, instando o território (solo) como base material que dá unidade ao Estado: o povoamento, nesse aspecto, é bastante relevante. Para a Geografia Política moderna, são propriedades relevantes do Estado a extensão espacial (*raum*), a situação/posição (*laje*) e as fronteiras. Ratzel coloca o desenvolvimento do Estado nos termos de um espaço vital – o espaço (e recursos) necessários à sobrevivência da nação. Daí a afirmação de Ratzel ter uma concepção organicista do território, e o discernimento de uma política territorial de proteção e conquista.

Posteriormente, a relação Estado-espaço, na ótica da Geografia Política moderna, desenvolve-se, no segundo pós-guerra, quando o Estado instrumentaliza o espaço para o controle social, sustentando-se em uma base marcada pelo crescimento demográfico, pela Economia Política e pelos ativos de segurança.

É o surgimento do Estado como relação social, operando por meio de uma nova racionalidade. O espaço é ordenado em função das práticas nas quais o Estado

[...] tende a controlar os fluxos e estoques econômicos, produzindo uma malha de duplo controle, técnico e político, que impõe uma ordem espacial vinculada a uma prática e a uma concepção de espaço global, racional, logística, de interesses gerais, estratégicos, representação da tecnoestrutura estatal, contraditória à prática e concepção de espaço local, de interesses privados e objetivos particulares dos agentes da produção do espaço (BECKER, 2000, p. 286).

As orientações políticas da Geografia contemporânea, contudo, balizam-se pelo poder como uma presença mais ampla, empossada nas relações humanas, estando atentas à sua presença na construção e na organização do espaço geográfico. Assim, hoje a Geografia Política procura estudar um campo mais amplo de temas e questões, tais como a geografia eleitoral, os métodos cartográficos, o pensamento geográfico, dentre outros.

Exemplo de uma abordagem da Geografia Política moderna é a cidade-capital, conforme demonstrado por Vesentini (2001a): trata-se de uma visão simplista, focada na função, sítio, situação, capitais naturais/artificiais, capitais litorâneas/interiores. A função político-administrativa encerra a complexidade da discussão entre capital, Estado e sociedade:

Embora esse discurso tenha contribuído para a compreensão das relações mais abrangentes entre o homem e o meio natural, pouco ou quase nada auxiliou na apreensão das relações homem-meio historicamente determinadas que, em especial a partir do desenvolvimento do capitalismo e da Revolução Industrial, só são compreensíveis a partir das relações sociais (VESENTINI, 2001a, p. 24).

Por outro lado, Haesbaert (2004), no plano de uma Geografia Política contemporânea, tem estudado aspectos geograficamente relacionados ao território, como os processos de desterritorialização, isto é, a territorialização extremamente precária a que estão sujeitos os sem-teto, sem-terra e outros grupos minoritários engajados em obter um território mínimo. A partir dos fenômenos abarcados por esse tema, discutem-se a desterritorialização, a multiterritorialidade, a reterritorialização, a territorialidade, os territórios-rede, a territorialidade mínima, a territorialidade-mundo, o territorialismo, a territorialização, a territorialização precária.

É predominante uma vertente materialista do território, pois, em sua gênese, território tem uma forte associação com o espaço físico. A etimologia do território revela um termo do latim, **territorium** (terra), utilizado para designar uma jurisdição político-administrativa. Essa versão, no entanto, é questionada. Discute-se, ainda, a aglutinação dos termos *terra-territorium* e *terreo-territor*, aterrorizar, atemorizar. De qualquer forma, prevalecem estas duas etimologias na Geografia: materialidade (terra) e símbolo (satisfação de quem possui e medo de quem não possui).

De acordo com Haesbaert (2004), assim, pelo menos três sentidos orientam a pesquisa geográfica com base no território: o sentido epistemológico, no qual território é um instrumento de análise da Geografia, no sentido ontológico, como o território como algo existente, matéria no espaço e, finalmente, no sentido simbólico, em que território é um valor/consciência:

Para muitos, pode parecer um contra-senso falar em 'concepção idealista de território', tamanha a carga de materialidade que parece estar 'naturalmente' incorporada, mas, [...] mesmo entre geógrafos, encontramos também aqueles que defendem o território definido, em primeiro lugar, pela 'consciência' ou pelo 'valor' territorial, no sentido simbólico (HAESBAERT, 2004, p. 42).

Que concepção de território subtede-se no fenômeno da desterritorialização? Território, sobretudo, é um espaço político e simbólico (espaço-referência para a identidade), um conceito amplo. A desterritorialização indica uma fragilidade das fronteiras, uma hibridização cultural. Territorialmente, a Geografia enfatiza a materialidade do espaço, resultado das interações sociedade-natureza, porém, igualmente, outros desenvolvimentos, tais como os culturais. A Ciência Política e a Geopolítica centralizam o território na ênfase das relações de poder em uma perspectiva do Estado. A Economia vê o território como o fator locacional e a base da produção. A Antropologia enfatiza a dimensão simbólica (principalmente nas sociedades tradicional e no neotribalismo). A Sociologia enfatiza sua presença nas relações sociais. A Psicologia enfatiza sua importância na formação da subjetividade e da identidade pessoal. Também nos desenvolvimentos recentes da Filosofia, o território torna-se um conceito-chave, com abrangência física, mental, social, psicológica etc., como demonstram Gilles Deleuze e Félix Guattari, em "O que é a filosofia" (1991). Portanto, reafirma-se, a concepção territorial condiciona a

definição de desterritorialização; esses conceitos (território e desterritorialização) podem ser polissêmicos.

No âmbito da realidade analisada pela Geografia Política, a desterritorialização (“ausência de terra”) aplica-se ao êxodo rural, às mudanças freqüentes de cidades, bairros e casas empreendidas por trabalhadores em busca de trabalho, de moradia e de condições melhores de vida. A vida humana é uma sedimentação de territorialidades, estritas e expandidas, embora a vivência de uma multiterritorialidade é um privilégio restrito: o território-mundo não é uma globalização, mas uma mundialização, pois, sendo mais extenso, com certeza é mais seletivo e excludente. Para a maioria, a multiterritorialização é uma virtualidade (SANTOS, 2003; HAESBAERT, 2004).

Haesbaert (2004) defende que, em torno da desterritorialização, haveria a construção de um mito:

O mito da desterritorialização é o mito dos que imaginam que o homem pode viver sem território, que a sociedade pode viver sem territorialidade, como se o movimento de destruição de territórios não fosse sempre, de algum modo, sua reconstrução em novas bases (HAESBAERT, 2004, p. 16).

Deste modo, o autor indica como repensar o território é repensar a Geografia, inclusive a abordagem do político e da política desta. O território, território geográfico, portanto, é uma abordagem integradora – domínio e apropriação. A territorialização é um recurso inerente à existência do indivíduo e da sociedade humana, embora esta territorialização diferencie-se do “espaço vital” da concepção ratzeliana. Território não é sinônimo de espaço ou espacialidade, nem sinônimo da materialidade do real em sentido estrito. Diversas questões atestam a importância da materialidade presente no território: ecologia, recursos naturais, demografia, fronteira, difusão de epidemias, fluxos migratórios, disputas territoriais etc. Mas o território é também a apreensão que dele faz o sujeito.

Em diversas vozes e lugares, há preconceitos contra o território e o espaço, percebidos em assertivas como “aniquilação do espaço pelo tempo”, isto é, em idéias de fluidez como desagregação e mobilidade como indiferença espacial.

A territorialidade mínima (abrigo), por sua vez, estimula a individualidade, base para a promoção das relações coletivas. Um paradoxo onde o solitário é solidário. E aqui apontam problemas de distribuição e dominação de pequenos espaços: a questão da habitação, das relações comerciais (como os camelôs), dentre outros.

E sobre uma desterritorialização mundial? Globalização, erradicação/redução das distâncias, fragilização das fronteiras econômicas, crise da territorialidade nacional, sobreposição das imagens e das representações à materialidade: estes são alguns dos argumentos que nutrem o mito da desterritorialização (fim da Geografia), de acordo com Haesbaert (2004). Paul Virilio sugere a substituição de uma Geopolítica por uma cronopolítica. Manuel Castells fala em “sociedade em rede” como abalo da divisão territorial das nações. Há um processo de encolhimento do mundo pela velocidade do material e pela instantaneidade do virtual.

As questões em torno do território voltam a ser para a Geografia (Política), um dos contornos epistemológicos da afirmação de sua autonomia e dos seus processos de compreensão da realidade humana. Pois “as ciências sociais redescobrem o território para falar do seu desaparecimento”, afirma Haesbaert (2004). Grande parte dos autores que apregoam a desterritorialização não são geógrafos, revelando uma indiferença em relação à Geografia:

[...] por longo tempo os filósofos e os cientistas sociais, com raras exceções, negligenciaram o espaço em suas análises, e somente a crise “pós-moderna” contemporânea, a começar por Michel Foucault, teria novamente alertado para a importância da dimensão espacial da sociedade (HAESBAERT, 2004, p. 26).

A importância do espaço, assim, é “descoberta” pelos cientistas sociais, mas com o sentido da desterritorialização, enquanto uma finalidade em si mesma, não como parte processual da reterritorialização. Ou seja, não acompanham o duplo sentido desse fenômeno, em uma desterritorialização acompanhada de uma reterritorialização; menosprezam o surgimento do novo e enfatizam o desaparecimento do antigo.

A posição dos geógrafos enquanto problematizadores do espaço está na afirmação que

decretar uma desterritorialização 'absoluta' ou o 'fim dos territórios' seria paradoxal. A começar pelo simples fato de que o próprio conceito de sociedade implica, de qualquer modo, sua espacialização ou, num sentido mais restrito, sua territorialização. Sociedade e espaço social são dimensões gêmeas. Não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade, sem ao mesmo tempo, inseri-los num determinado contexto geográfico, "territorial" (HAESBAERT, 2004, p. 20).

Vê-se, portanto, a distância que a realidade geográfica atual toma em relação a uma Geografia Política inocentada pela função de apenas enunciar a constituição de traços fronteiriços em um mapa, posicionando no espaço certos fenômenos em relação a outros, quase nada mais tendo a dizer além disso.

4.2.2 – A Geopolítica

Enquadrando seu paradigma de sustentação no realismo, a Geopolítica clássica (das origens até fim dos anos 1970) tinha por perspectiva a dimensão internacional do mundo, ou seja, visava ao equilíbrio de poder entre os Estados.

Jurista e funcionário do Estado sueco, Rudolf Kjellen denominou essa perspectiva com o nome de "Geopolítica" em uma publicação de 1905. Convém lembrar que a Kjellen deve-se a nomeação, convencionalmente aceita, de um campo de estudos anterior ao século XX; por exemplo: o almirante A. T. Mahan e o geógrafo H. J. Mackinder – destaques da Geopolítica clássica –, tiveram importantes obras publicadas antes do termo Geopolítica ser forjado, em 1905, estudando as relações entre Estado nacional e espaço geográfico sem denominá-las Geopolítica.

A Geopolítica ascendeu e popularizou-se entre os anos 1920 e 1940 graças a K. Haushofer, general e estrategista de Hitler, e editor da primeira revista de sucesso da Geopolítica, a *Zeitschrift für Geopolitik* (Revista de Geopolítica) editada por 20 anos, entre 1924 e 1944, com tiragem de milhares de exemplares e

circulação internacional. Entre 1920 e 1970 surgiram, no mundo, diversas escolas nacionais de Geopolítica, incluindo-se aí uma escola brasileira de Geopolítica⁴⁵.

Na acepção da Geopolítica clássica, sua unidade mínima de aplicação estava no Estado e no estabelecimento ideológico de um poderio militar-econômico. Outras referências ideológicas da Geopolítica clássica centravam-se no excepcionalismo nacional, no Estado-nação como unidade política singular na ordem mundial e no determinismo geográfico (BECKER, 2000). O sentimento nacional e a atribuição do poder às características e aos recursos da nação tornavam secundárias as relações humanas do jogo do poder, atribuindo o centro ao território, a partir da perspectiva do Estado: a opinião pública alimentava-se desses desígnios, os do Estado como sendo do povo. O Estado-nação como *locus* do poder atribuía atenção, em consequência, aos conflitos designados na esfera dos Estados:

[...] atribuir o poder à configuração das terras e mares e ao contexto dos territórios, é seguir o princípio do determinismo geográfico e omitir a responsabilidade humana na tomada de decisão política dos Estados que, na verdade, moldam a geografia dos seus territórios e do planeta. [...] O que se desvenda sob a cortina de fumaça do discurso do “destino manifesto” da Geopolítica é que: a) na essência da relação do poder hegemônico com o espaço fazem imperativos estratégicos fundados na lógica militar; b) estes estão intimamente associados ao Estado, forma histórica da organização da sociedade; c) e traduzem a relação do Estado com a guerra, a religião, ideologia e a economia [...] (BECKER, 2000, p. 274).

Encontram-se, aí, por exemplo, uma proposta com ressonância na ideologia do nacionalismo patriótico no ensino de Geografia, explicada anteriormente.

Estando em cena o poder mundial (no sentido colonial e imperial), as ações geoestratégicas de conquista e controle do território sobrepunham-se, sendo fundamental, nesse processo, as contribuições da Geografia Política, principalmente Ratzel. Contudo, a Geopolítica considera a Geografia como uma simples base de informação para planejar territorialmente a política estatal. Pois, de fato, a Geopolítica percebe o poder como uma mediação do território: uma imanência do espaço físico. O global é pensado no sentido de potencializar ao máximo as características inerentes ao território.

⁴⁵ Destacam-se na escola brasileira de Geopolítica os seguintes nomes: Golbery do Couto e Silva e Carlos de Meira Mattos, militares estrategistas do Estado brasileiro, mas se deve registrar a obra pioneira do capitão Mário Travassos.

A posição geoestratégica, neste entreposto, é bastante apreciada, algo que remonta às origens de toda e qualquer organização humana. O esforço dessa tradição é instrumentalizar o espaço e dispô-lo ao exercício do poder, via controle e dominação. Ao que Becker (2000, p. 175) denomina “hipóteses geoestratégicas sobre o poder mundial”, a partir do século XIX, corresponde à valorização de certos lugares do planisfério. Se, desde as Grandes Navegações, a Europa ocidental determinava-se como centro do mundo, afirmando sua posição europeicêntrica, as inovações tecnológicas da Revolução Industrial e seus impactos na vida das sociedades, bem como a consolidação crescente das nações em Estado, fazem com que passe a haver deslocamentos na associação poder/território para além dos domínios da Europa (EUA e Rússia são exemplos). De modo que, na primeira metade do século XX,

Reconhece-se que não há monopólio de poder para uma só área, o que deu origem a hipóteses geoestratégicas sobre o poder mundial segundo posições na distribuição de terras e mares e domínio das rotas de circulação, elaboradas pelas potências imperialistas (BECKER, 2000, p. 277).

Nesse contexto, o poderio mundial se define da seguinte forma, de acordo com alguns dos mestres desse campo de estudo:

1) o **poder marítimo** (*sea power* do estadunidense Alfred Mahan, em 1890): a hegemonia mundial perpassaria pelo domínio dos mares. No plano das ações efetivas, visando-se o comércio marítimo dos EUA, têm-se as seguintes medidas estadunidenses: organização de uma esquadra militar e comercial (com a correspondente infra-estrutura), tomada de posições estratégicas (bases e colônias), como ilhas, cabos e outras posições geoestratégias, construção e controle do canal do Panamá.

2) o **poder terrestre** (Sir Halford Mackinder, em 1904): a *heartland* estaria colocada no Velho Mundo, a chamada Ilha Mundial Eurasiana, cercada pelo conjunto periférico constituído pela América, África subsaariana, Austrália e Japão. Na *Heartland* centraria o poder mais pleno (“pivô geográfico da História”), com autarquia condizente à extensão, recursos, mobilidade interna (ferrovia) e fortalezas naturais, predispondo ao seu dominador uma hegemonia mundial. A matriz ideológica decorrente foi: “Quem dominar o leste da Europa domina o Heartland, quem domina o Heartland dominará a Ilha Mundial, e quem dominar a Ilha Mundial

dominará o mundo” (BECKER, 2000, p. 279). Contudo, havia três erros na geoestratégia de Mackinder: em primeiro lugar, desconsiderou os EUA (em emergência); em segundo, o desenvolvimento tecnológico (a exemplo da aviação) e, finalmente, as desvantagens internas à continentalidade.

3) o **poder das Pan-Regiões** (do alemão K. Haushofer, década de 1920): nesse modelo, a complementaridade de recursos internos asseguraria a autarquia. Tais regiões teriam uma liderança correspondente: Zona de Influência dos EUA, Zona de Influência da Alemanha, Zona de Influência do Japão, Zona de Influência Russa. À Grã-Bretanha caberia uma Pan-Região fragmentada (colônias), o que a tornaria, contudo, um alvo de enfraquecimento de poder.

4) a **reafirmação do poder marítimo** (Nicolas Spykman, em 1944): foi reafirmada, ainda, a Heartland na Eurásia. As medidas conseqüentes foram o cercamento e a contenção da União Soviética por meio de uma política de coligações.

5) o **poder divisível** (a partir dos anos 1950, sem um orientador em específico): o arsenal tecnológico pós-guerra levou à desconsideração das estratégias anteriores (com exceção, talvez, das teorias de Spykman), tornando divisível o poder mundial, rediscutido em termos de equilíbrio. População, comércio e ideologia passam a ser hipóteses geoestratégicas, cenário da Guerra Fria. As fronteiras geoestratégicas são rígidas, dividindo, inclusive, países (Alemanha e Coreia).

Embora sejam raciocínios que causam estranhamento nos dias correntes, (afinal, parecem mesmo argumentos mirabolantes de certo cinema do entretenimento de massa, principalmente as primeiras propostas), foram bases de projetos e agenciamento de Estados dominantes, respondendo por muitos decursos da História do século XX. Além disso, demonstram como foi colocada a articulação território/poder para uma visão do Estado.

Conforme a análise de Vesentini (2000, p. 16), a Geopolítica expandiu porque encontrou

[...] no cenário mundial da primeira metade do século XX um solo fértil para crescer. A ordem mundial multipolar que vigorou desde o final do século XIX

até a Segunda Guerra Mundial propiciava um clima de pré-guerra entre as grandes potências do período, com acirradas disputas por território, mercados e recursos na África, na Ásia e até na Europa.

Todavia, os pressupostos fundamentais da Geopolítica clássica se esgotaram e entraram em crise após a Segunda Guerra Mundial. No mundo acadêmico, era ignorada ou mal vista, pois o nazi-fascismo e o expansionismo dos derrotados no conflito (Alemanha, Itália e Japão), nos anos anteriores, haviam sido identificados e orientados pelo pensamento e pelos procedimentos geopolíticos, o que é discutível, como se registrou. Acrescente-se: um exílio da universidade, pois nos departamentos de Estado, militares, inclusive, em países como Brasil e Argentina, o desenvolvimento da Geopolítica não foi perturbado. As políticas territoriais brasileiras são exemplo dessa continuidade, da construção de Brasília ao projeto da Transamazônica. No restante do mundo, “[...] os pensadores que teorizavam sobre o equilíbrio do mundo ou regional de forças [...] eram considerados (e consideravam-se) como estrategistas militares, [...] cientistas políticos, geógrafos ou sociólogos [...]” (VESENTINI, 2000, p. 25), raramente geopolíticos.

Na França, contudo, no segundo lustro dos anos 1970, e no interior da Geografia, Yves Lacoste publicou *A Geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra* e reuniu um grupo em torno da revista *Heródote*, retomando a Geopolítica em um viés *crítico*, integrado à Geografia. Esse gesto irrompeu, de um lado, do período crítico da Geografia naquele momento e, por outro, da análise da realidade vivenciada então, desde a belicosidade do período (Guerra Fria, Guerra do Vietnã, corrida armamentista) até os movimentos sociais, os movimentos políticos que instauravam uma nova ordem mundial.

Os fundamentos teórico-metodológicos da Geopolítica clássica não foram retomados; eram outros os tempos, nos quais se processavam uma globalização político-econômica, uma re-orientação do Estado (dito *enfraquecido*), as revolucionárias contribuições técnicas. Mesmo a concepção do que seria uma potência mundial se transformara – no tempo clássico, a potência do Estado resolvia-se em quantidades (de efetivos, de extensão territorial etc.) em vez de domínio de técnicas, qualificação da população e industrialização, e assim por diante (VESENTINI, 2000).

A Geopolítica, em sua concepção atual, estuda as relações entre as práticas de poder e o espaço geográfico (BECKER, 2000). O sentido desse poder toma uma acepção aberta: “[...] poder implica em dominação, via Estado ou não, em relações de assimetria enfim, que podem ser culturais, sexuais, econômicas, repressivas e/ou militares, etc. [...]” (VESENTINI, 2005, f. 3), o que pressupõe a Geopolítica contemporânea, ademais, como um campo interdisciplinar. Nesse sentido, é difícil diferenciá-la da Geografia Política, daí a opção desta pesquisa chamar o campo de ambas de discurso político, reafirmada diversas vezes.

Se, na Geopolítica clássica, a estratégia era o plano e a ação sobre o território, na Geopolítica contemporânea, a logística científico-tecnológica impõe uma nova racionalidade: uma lógica instrumental que, na razão da produção econômica, assume controles antes reservados ao poder dos Estados, introduz/mantém diferenças profundas entre os territórios, cria um zoneamento do espaço – trata-se de uma reorganização econômica e tecnológica, que Becker (2000, p. 289) denomina “reestruturação tecnoeconômica”.

Conforme Becker (2000), a Geopolítica contemporânea tem um novo desafio: o desenvolvimento sustentável em face de implicações ambientais do modo de vivência e produção material vigente, já que as questões ambientais da atualidade impõem uma nova relação sociedade-natureza. É uma tendência, nesse sentido, uma cooperação internacional (ou o esforço para a implementação de uma), principalmente por meio dos movimentos ambientalistas. Haveria a procura por uma nova lógica econômica do capital, com base em uma lógica cultural, sendo este um dos contextos geopolíticos que enfoca o território nacional e as relações norte-sul. A questão tecno(eco)lógica estaria posta:

As novas tecnologias alteram a noção de valor até então associada a bens obtidos através do trabalho e a natureza passa a ser vista como capital de realização futura. A apropriação de territórios e ambientes como reserva de valor, isto é, sem uso produtivo imediato, é uma forma de controlar o capital natural para o futuro, sobretudo o controle de biodiversidade, na medida em que é a fonte de conhecimento dos seres vivos, o que vale dizer, fonte de poder (BECKER, 2000, p. 293).

Becker sistematiza três desdobramentos que contextualizam essa perspectiva na Geopolítica: a “consciência ecológica”, enquanto preocupação de fato com a incidência crítica do meio ambiente, nascida na evidência de que não é

possível ao homem dominar inteiramente a natureza, que passa a ser vista em sua complexidade planetária; a “utopia ecológica” como mediação resultante de um duplo fracasso: o do progresso capitalista e o do socialismo real, o que fortalece o vetor ecológico; a “ideologia ecológica”, que perpassa os acordos políticos e econômicos das nações. No entrecruzamento dessas seqüências, a natureza se transforma em moeda, constando dos acordos conseqüências territoriais: “[...] controle de reservas de natureza e retirada de porções dos territórios nacionais do circuito produtivo” (BECKER, 2000, p. 295): um questionável desenvolvimento sustentável (que não é, enfim, nenhum consenso) entra em pauta. A análise de Becker enquadra-se nas novas práticas da Geopolítica e na nova percepção do Estado: externamente, o poderio econômico ataca a autonomia do Estado; internamente, o Estado é afetado pelo separatismo e pela pressão de novos focos de poder. Questões tais atingem o Estado, mas não o anulam: o Estado passa a lidar com o poder de nacionalismos, regionalismos, ONGs, movimentos sociais globais. Contudo, reforça Becker (2000, p. 298), os únicos movimentos sociais bem sucedidos foram aqueles dos ambientalistas: “Trata-se, portanto, não do fim do Estado, mas de uma mudança em sua natureza, e seu papel, entendendo-se que ele não é uma forma acabada, é um processo”. É o encontro das novas formas de produção e dos movimentos que reivindicam autonomia com a flexibilidade política do Estado e as condições de competição decorrentes: “A estratégia de modernização dos aparatos institucionais da ideologia liberal que inclui como componentes centrais a desburocratização expressa e induz essa transformação” (BECKER, 2000, p. 298).

Não sendo o fim do Estado, é o fim de seu monopólio do poder e do político. A participação da sociedade civil é crescente.

Sobre a questão da hegemonia mundial, o mundo atual é um mapa de indefinições e possibilidades em muitos lugares. Há uma nova estrutura centro-periferia, que coloca em relevo as desigualdades entre centro e periferia: ter um território não significa tomá-lo; há formas negociáveis de materializar a influência e o usufruto dos recursos espaciais.

Portanto, “o Estado certamente não é a unidade única representativa do político nem o território nacional a única escala de poder” (BECKER, 2000, p. 303), o

poder tecnoeconômico desfaz parte da autonomia estatal, e outras esferas promovem essa partilha, embora ainda incipientes, à exceção dos movimentos ambientais.

4.3 – Objeto geográfico e geograficidade: a questão da cientificidade e da ideologia no discurso geográfico

As críticas de Yves Lacoste à crise da Geografia abrangem o aspecto pelo qual a Geografia, inclusive como matéria escolar, é uma disciplina para a memória, não para a compreensão. Por isso mesmo, em sua acepção moderna (tradicional), caracterizou-se como um discurso multidisciplinar, porém com uma lenta discussão epistemológica:

[...] o sincretismo geográfico não é criticado globalmente enquanto tal, em nome de princípios epistemológicos de base; a desprezível indiferença dos filósofos em relação à geografia confere-lhe, de fato, uma espécie de imunidade que reforça seu estatuto de saber institucionalizado pela Escola e pela Universidade (LACOSTE, 1981, p. 222).

Paralelamente, a Geografia tradicional manteve-se neutra epistemologicamente, mesmo quando se propôs a seccionar as tendências científicas naturais e sociais para elaborar uma síntese da relação homem-natureza: “é significativo constatar que os geógrafos poderiam muito bem afirmar-se na encruzilhada de três conjuntos de saber: o das ciências da matéria, o das ciências da vida e o das ciências sociais. Contudo, eles se referem implicitamente a esta dicotomia filosófica [...]” (LACOSTE, 1981, p. 224).

Há um silêncio em torno da Geografia, apesar da proposta geográfica tocar na organização das ciências. No interior da Geografia, haveria uma tendência de especialização separatista: Geografia Humana x Geografia Física, inclusive sugerindo tendências para as geografias nacionais. Mesmo pretendendo o estudo das mencionadas interações, os geógrafos tradicionais recusavam-se a abordar certos temas, como o “meio ambiente” e a “poluição”, e se dedicam a

especializações indiretas, como as estruturas geológicas. Outro corte tradicional concerniu à Geografia Regional x Geografia Universal, expondo outras fragmentações.

Vê-se, portanto, algumas das razões pelas quais, nos anos 1970, e início dos anos 1980, um conjunto importante de profissionais da Geografia questionou seu discurso ao identificar suas tendências e ao confrontá-las em um período de crises que, reconhecidamente, acentuavam-se nos diversos âmbitos do saber e do fazer humanos.

No caso da Geografia brasileira, a partir do segundo lustro dos anos 1970, eclodem movimentos de renovação do pensamento e das práticas dos profissionais desta ciência. Para isso, foram relevantes as contribuições de Yves Lacoste (2002), em obra publicada originalmente em 1976 e ampliada em 1985, por ocasião da terceira edição francesa⁴⁶, e de Milton Santos (1996), obras já mencionadas nesta pesquisa. O primeiro promoveu uma noção de geograficidade como unidade da Geografia, ao passo que o segundo procurou reafirmar a unidade e a autonomia da Geografia em termos de uma cientificidade em torno do debate de um objeto da Geografia. As implicações destes gestos resultam em uma dimensão formal em Santos e em uma dimensão ideológica em Lacoste.

Milton Santos ressalta a necessidade, no entretexto da interdisciplinaridade em Geografia, de uma definição do objeto geográfico, a partir da qual se estabeleceria o interesse analítico da Geografia. Na ausência de um objeto claro para a Geografia, Santos (1996, p. 111) argumenta que "[...] ao invés de buscarmos a compreensão de um aspecto da realidade [...], por intermédio de uma disciplina particular, o que estamos buscando é muito mais a compreensão do todo pelo todo" (SANTOS, 1996, p. 111). Santos reafirma o espaço humano, "a morada do homem", como o objeto da Geografia, "[...] tal como ele se apresenta, como um produto histórico [...]" (SANTOS, 1996, p. 111).

⁴⁶ Dois anos depois da edição original, em 1978, em um encontro nacional de geógrafos ocorrido em Fortaleza, distribuiu-se, por debaixo do pano, uma tradução pirata deste livro, em um momento em que o debate de renovação da Geografia ganhava maiores proporções.

Yves Lacoste, embora faça referência, diversas vezes, ao termo objeto geográfico, tem uma perspectiva diferenciada daquela assumida por Santos (1996). Entretanto, ambos se empenham em refletir, de maneira renovadora, a respeito da teoria e da metodologia geográfica no contexto de sua crise, em fins do século XX, apesar de suas matrizes de pensamento divergirem em alguns sentidos, sendo o principal deles a ênfase na preocupação científico-dialética de Santos (o que justifica a relevância dada por ele a conceitos como objeto, categorias, sistema, forma, dentre outros), enquanto Lacoste enfatiza um outro aspecto, não menos importante: o ideológico (notado na discussão crítica que empreende conceitos há muito escamoteados em Geografia, tais como poder, político, território, discurso, bem como a utilidade desse saber).

Como referido acima, Lacoste não se apropria do interesse geográfico em termos de objeto, que, em Santos, para a Geografia, é o espaço do homem; este último coloca-se implicitamente, em sua obra, no conceito de geograficidade, que é o conjunto das relações humanas com a natureza, assim como as relações intra-sociais em qualquer instância de sua ocorrência:

O que é geográfico e o que não é? Eis aí uma questão essencial, embora ela esteja implícita nas reflexões da maioria dos geógrafos. Bem mais, aqueles que estão em posição de poder na corporação não hesitam em brandir o argumento "Isso não é geografia!" para recusar os propósitos que lhes desagradam (aliás, sem saber bem por quê) e sancionar aqueles que o sustentam. Mas quais são os critérios da *geograficidade*? Eu proponho este termo que, para muitos, parecerá bizarro, em paralelo ao de historicidade, do qual hoje se faz um uso corrente. Desde o século XIX e sobretudo há alguns decênios, os historiadores foram percebendo, pouco a pouco, que era interessante ou necessário levar em consideração categorias de fenômenos cada vez mais numerosas, que seus predecessores haviam negligenciado ou afastado, não as julgando dignas de serem vistas e de fazer parte da história (LACOSTE, 2002, p. 113).

De acordo com o autor, a postura dos geógrafos, historicamente, era contrária a dos historiadores: pretendiam abarcar tudo, embora suas concepções geográficas, no interior do todo, restringissem diversos fenômenos que articulam uma realidade geográfica. E aí o político e a política são unicamente detalhes. A propósito desta restrição, por exemplo, Lacoste empreende uma revisão das contribuições de Paul Vidal de La Blache, por meio de sua última obra, conforme afirmado anteriormente.

Em vista disso, pode-se dizer que, em Santos, o *sentido de unidade* da Geografia é um "ponto conceitual", a partir do qual centrifugam o estudo

epistemológico e metodológico desta ciência – o que não deixa de ter o efeito de cercear limites ao que é e ao que não é, propriamente, geográfico. Portanto, objeto. Em Lacoste, o *sentido de unidade* da Geografia pode ser concebido como uma circunscrição, uma margem que reúne os fatos em análise não na intenção delimitativa, mas na de "visão conceitual" do geógrafo, bem próprio à investigação crítica e política. Geograficidade, portanto.

Observando as linhas de investigação e de produção da Geografia que, na origem, se vinculam a estas duas vertentes, ver-se-á que a afirmação de uma Geografia plena em seu objeto, centra-se na análise dos objetos espaciais e dos processos que se articulam em torno deles. A consideração de uma geograficidade abre-se ao que nunca ou raramente poderia ser materialidade de pesquisa do geógrafo; aí se poderia incluir a literatura, as obras de arte, a música, o falar do sujeito, a linguagem, as práticas religiosas e assim por diante.

Esse nível de discussão participa da organização da pesquisa científica, o que justifica sua presença nessa análise. Objeto, geograficidade e interdisciplinaridade são precedentes para a investigação do conceito de espaço geográfico e outros conceitos espaciais.

Lacoste (2002), a propósito, observa que a “Geografia dos Estados-maiores” e a “Geografia dos Professores” situam-se no fato de que a primeira reconhece, assimila e camufla o espaço geográfico como instância de poder e dominação, pois lhe é útil “[...] a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço” (LACOSTE, 2002, p. 31), ao passo que a segunda, por adequação às *épistémès* da ciência moderna⁴⁷, endossa uma prática geográfica que “[...] dissimula, aos olhos da maioria, a eficácia dos instrumentos de poder que são as análises espaciais” (LACOSTE, 2002, p. 31).

Perfazendo esta abordagem, Lacoste observou que o motivo das diversas vertentes geográficas estabelecia-se na camuflagem do poder e da estratégia inerente às relações espaciais, ou na valorização e retenção desses. Havia nessa ordem, portanto, uma instância ideológica coadunada em anular o político, cujos resultados eram claramente discerníveis tanto nos conflitos bélicos, quanto em

⁴⁷ Subtenda-se: epistemologia positivista, concordante com um modelo paradigmático em que objetos têm mais importância que os sujeitos, de acordo com o fazer das ciências naturais.

outras esferas, e a esse propósito menciona a Guerra do Vietnã, o ensino de Geografia, a mídia.

A reação à Geografia tradicional desencadeou, e desencadeia, análises ideológicas e políticas até então desconsideradas, regra geral. Interessam à(s) Geografia(s) crítica(s) a desigualdade de classe, de distribuição de renda, as vivências e representações espaciais, a qualidade de vida da população, os impactos ambientais, enfim, toda uma ordem de questões com as quais o discurso geográfico se confronta. Há, cada vez mais, uma aproximação do sujeito, camuflada muito tempo, na Geografia, pela abstração desse sujeito em indivíduo integrante, e apenas integrante, de uma relação quantificável da realidade.

No exame da práxis geográfica, vêem-se as rupturas e as superfícies críticas que re-orientam seu movimento construtivo. Todavia, a interpenetração dessas tendências são correspondências instituintes dos limites de uma geograficidade. Essas tendências, mesmo quando minimamente distinguidas pelos profissionais da Geografia, também são encontradas na produção de livros didáticos (e se está falando, inclusive, dos corpora desta pesquisa) para a inovação do enfoque geográfico no ensino dessa matéria.

4.4 – Ciência e ensino de Geografia: termos de uma relação quanto ao político e à política

As relações entre ensino e academia, para a Geografia, são importantes. A esse respeito, Vesentini (2001a) demonstra como Paul Vidal de La Blache e Aroldo de Azevedo começaram suas carreiras como autores de livros didáticos, e tiveram importância no destino das Geografias acadêmicas das quais participaram, a francesa e a brasileira, respectivamente. Comparando-se, por exemplo, teses e artigos dos anos 1940 e 1950, com a produção de manuais didáticos para o Ensino Médio, verifica-se correspondência dos conceitos e desenvolvimentos, com variação

apenas dos detalhes e do nível de generalização: teses e artigos mais específicos e livros didáticos mais gerais (VESENTNI, 2001a).

Todavia, ciência e ensino tradicionais de Geografia produziram discursos apolíticos, tendo sido esta a motivação inicial do movimento de crítica posterior ao final dos anos 1970. No Capítulo 3, demonstrou-se a concepção da Geografia tradicional no contexto dos livros didáticos da disciplina. A Geografia tradicional preocupou-se em demasia com os estudos regionais e, de acordo com as acepções positivistas, fez sua prática assepticamente, neutralizando sua enunciação do político, de forma que sua explicação do espaço tendeu ao objetivo e ao quantitativo. No entanto, sua prática política (pois como ser isento de uma?) tinha a direção de um ensino do nacional-patriótico. Na Geografia tradicional, a despeito de sua natureza, havia vozes que faziam oposição ao discurso dominante, não só quanto à ciência, mas também sobre o ensino de Geografia: é o caso de Elisée Reclus (1830-1905) e Piotr Kropotkin (1842-1921), que foram marginalizados pela academia porque suas análises não subsidiavam um ensino patriótico.

O ser humano, nessa proposta, foi desvirtuado das relações sociais, do processo histórico, assemelhando-se, em sua produção, a um retrato no qual tudo está onde deve estar, cristalizado em um presente que valorizou muito o passado e as perspectivas futuras: um efeito ideológico, pois o saber geográfico, essencialmente, serve de muitas maneiras ao poder. Essa visão reproduziu-se em um ensino árido das paisagens, didaticamente assegurado pela descrição e memorização, de início, partindo para uma exposição mais dinâmica em seguida, mas presos ainda, os seus sujeitos, a um espaço social compartimentado. Tal objetividade garantiu apenas uma certa compreensão de elementos (mais ou menos passivos) do espaço terrestre. Essa análise neutra da realidade delineou uma clara estrutura do saber: um quadro da natureza, um quadro da economia e um quadro da população, isto é, recursos naturais, a transformação desses recursos mediante o trabalho, ocupação territorial – um plano de vó que vê os problemas, os conflitos, as contradições e os confrontos à distância e que, por isso, pouco se preocupa com eles. Símbolo de um engajamento capaz de comprometer o fazer científico e o fazer social da educação, o político, nestes termos, constituiu um tabu, interditado no discurso da Geografia.

O que veio depois, a partir de fins do século XX, não foi uma panacéia. O que há é o reconhecimento de que os paradigmas tradicionais não comportam a dinâmica espacial do mundo atual, e o mais é a grande re-construção de um mundo novo, e sua compreensão.

Pereira (1989), procurando o porque do discurso apolítico da escola e dos livros didáticos, afirma que, para se renovar, a educação geográfica precisa distanciar-se de suas bases de formação, ou, no mínimo, entendê-las criticamente. Nesses termos, o paradigma de renovação dos livros didáticos insinua-se pela crítica ao tratamento estanque dos conteúdos; ao tratamento dicotômico da natureza e da sociedade. O anacronismo, a partir dos anos 1990, foi uma referência das Geografias Críticas: “As idéias geográficas não foram geradas num mundo à parte, indiferente às concepções mais amplas – ao contrário, elas refletem pressupostos e teorias dominantes no século XIX” (PEREIRA, 1989, p. 18).

A ciência geográfica, por conseguinte, mescla-se à sociedade e aos seus sujeitos, e isso a transforma.

No campo emergente de um discurso político geográfico, tem-se a possibilidade de se trabalhar cada vez mais o espaço nos termos das territorialidades inerentes ao seu processo; afinal “[...] no plano das grandes empresas, dos partidos, dos homens políticos, financeira e comercialmente, existem estratégias”, relações de poder materializadas na ação sobre/no espaço geográfico (DAMINIANI, 2002, p. 17). As territorialidades, acima do plano concreto do território, em escalas capazes de delinear o particular e o individual, apresentam o real e o representado sobre o território, e uma perspectiva sobre a gestão, a organização, a distribuição das práticas das sociedades. No ensino de Geografia, esse ângulo pode significar um convite a se “[...] pensar [inclusive] em como é produzida e distribuída a riqueza da sociedade moderna”, sua mais-valia em cada escala de representação do mundo, que intervém na vida das pessoas (DAMINIANI, 2002, p. 19). O que significa dizer, mais que uma representação do mundo, uma representação dos espaços vividos, pois, se há uma abertura para o discurso da Geografia educar o cidadão, sobretudo esta educação referencia-se nos espaços vividos.

Sob o auspício da territorialidade enquanto um tema que, já apontado na ciência geográfica, pode possibilitar uma ampliação das relações espaciais no ensino de Geografia, particularmente o Ensino Médio, transpassado pela possibilidade de aberturas de uma geograficidade, tem-se a inclusão dos espaços de exclusão, das práticas excluídas, das contradições de uma sociedade fragmentada, os problemas que atuam particularmente na circunferência do sujeito.

Uma Geografia (um ensino geográfico) para o cidadão?

Para Ferreira (1998, p. 1), “a cada nova concepção de racionalidade corresponde um projeto de educação para os homens”; assim, no mundo greco-romano, o homem político centraliza-se na História; na Idade Média, vê-se o homem religioso; no Renascimento, o homem cortesão; em decorrência do Iluminismo e do Liberalismo, no século XIX, o homem cidadão. No Brasil, o discurso sobre a cidadania reacende-se, embora em uma amplitude que dificulta sua compreensão, a despeito disso ser salutar ao debate.

E falar sobre cidadania, atualmente, significa levar em consideração que o domínio sobre a natureza tornou possível ao homem destruir a si e ao planeta (os ritmos desses processos e os impactos correspondentes são sempre mais claros) e que o progresso se desencadeou para o desnecessário: a informação torna indispensável o supérfluo, o mundo é escasso e superabundante. Considerando-se estes “deslizes do progresso”, como educar para a cidadania? Esta questão traz o debate sobre os valores para a problemática da educação. Especialmente, uma abordagem da cidadania na educação coloca em pauta os fins mesmos da educação, “por quê” e “para quê” educar, os discursos do “dever ser” em educação.

Ponto pacífico nessa questão: educa-se para integrar o indivíduo à sociedade, independentemente se para ser crítico ou conformado. Ou seja, a educação projeta o ser humano e a sociedade. Contudo, a educação é o lugar de sujeitos heterogêneos, portanto não é, em si, homogênea.

Quanto à Geografia, o conjunto de suas preocupações epistemológicas recentes resulta, em seu ensino, na seguinte questão: como o ensino da Geografia pode contribuir para a formação e para a atuação do cidadão, já que esta é a grande chamada proposta pelo sistema de ensino brasileiro? Essa orientação não deve ser

uma submissão do ensino a uma vontade política do Estado. Entendendo esta proposta como diretriz histórico-ideológica, o ponto de partida dos profissionais da educação geográfica, e aí se incluem pesquisadores e professores do Ensino Fundamental e Médio, e autores de livros didáticos, indica a necessidade de um debate crítico, pois as variáveis dessa construção são amplas, dispersas e relevantes. Insiste-se na qualificação do “crítico” porque este tem sido o “paradigma” de renovação da Geografia, a situação imposta pelas suas tentativas de renovação em face da organização epistemológica imposta pela tradição geográfica.

De acordo com Foucault (1996), o sistema educacional é um dos espaços em que há uma apropriação social dos discursos, inclusive o discurso geográfico. A escola representa um espaço para preservar ou modificar o discurso; por conseguinte, preservar ou modificar o saber e o poder inerentes a eles.

Souza (2002), a partir de uma discussão da Geografia Urbana nesse sentido (de atenção aos sujeitos e não apenas às “grandes coisas importantes”⁴⁸), introduz algumas indicações sobre a colocação do sujeito em uma escala que vai da submissão à participação política (Cf. FIGURA 6). É uma contribuição para entender a sociedade e a vivência social como instâncias políticas.

A proposta de Souza (2002) é clara: a cidadania é também uma concepção que pode divergir da concepção do Estado, segundo a qual *lhe damos, cumpra o que pedimos; consenso que somos, falamos e fazemos por vocês*, o clássico “direitos e deveres”. Cidadania, no ensino de Geografia, é um passo para além da compreensão dos processos espaciais, políticos inclusive: é um passo que, se para a transformação (como longamente apregoado pela Geografia Crítica), implica organizar as reivindicações sociais, encorajar os sujeitos (então estudantes) a terem voz e luta.

⁴⁸ E esta já é uma crítica e uma contribuição da análise discursiva desta pesquisa, conforme se observa no Capítulo 6.



FIGURA 6 – Escala de participação política proposta por Souza (2002).

FONTE: SOUZA (2002, p. 207).

ORG. e ADAP.: SILVA, Jeane Medeiros; 2005.

Desse modo, o ensino de Geografia, desde que pensando o político e a política não do alto nem do distante, pode auxiliar o estudante a identificar criticamente sua posição e as possibilidades de sua performance política. Pensar-se. Multiplicar saberes. Relacionar-se criticamente com a mídia através dos próprios veículos e com o círculo e as redes sociais em que o indivíduo se insere. Identificar e compreender as instituições que organizam e administram o território, bem como sua diversidade: governamentais, não-governamentais, associações, toda espécie de arregimentos societários que autorizam o discurso e os agenda.

Essencialmente, nesse projeto amplo e complexo, estabelecer que a participação política nem sempre visa os resultados (o que seria um desestímulo!), mas a um comportamento inquieto e, sobretudo, ético.

O Estado, por meio de políticas públicas, promove a cidadania ao assegurar, à população, direitos constituídos: “compreender o sentido da cidadania

significa, assim, entender como se relaciona o indivíduo com o setor público” (NAVES, 2003, p. 563). Da parte do Estado, a concepção de cidadania concentra-se nos direitos prescritos e nos deveres impostos aos partícipes. Mas se reservando a obrigação de agir de acordo com sua escala de prioridades, da qual resulta sacrifício nos direitos do povo em nome dos benefícios que o desenvolvimento e outros objetivos trariam à população. De forma mais específica, afirmam-se os interesses dos grupos sócio-econômicos dominantes nesse contrato.

Em um modelo político-econômico neoliberal, face à instabilidade do poder local, as deficiências das estruturas de atendimento à população, o abalo na confiança devotada aos dirigentes, tem-se o aparecimento de uma lacuna, freqüentemente preenchida por uma formação civil:

[...] quando o poder central revela-se inacessível aos interesses da população, e a política deixa de ser o caminho para o exercício dos direitos, a tendência é surgirem novas formas de organização, que vão constituir o que se entende por “sociedade civil”. Neste sentido, integra o terceiro setor parte das entidades nas quais se organizam os membros da sociedade civil (NAVES, 2003, p. 564-565).

No caso brasileiro, a força motriz desse movimento, ao lado de instituições sem fins lucrativos, tem encontrado apoio no voluntariado. Em países do Norte, o voluntariado decorre de uma concepção de sociedade, às vezes com base em uma ética cristã, visando, em certos casos, formar indivíduos sensibilizados com as causas da sociedade. Mas em países como o Brasil, o voluntariado tem sido expressão de um esforço para substituir a ausência do Estado.

Longe de paliativos contra a miséria de qualquer espécie, à parte de relações das quais a solidariedade se encontra recortada, o ensino de Geografia comissiona-se a um tipo de educação proposta que, em exercício, reafirma-se, não precisa ser endossada ou negada, porém enfrentada, em seus desafios, de modo autônomo (RUA, 1992). Embora a crítica desta pesquisa aos livros didáticos do Ensino Médio indique certas cisões entre sujeito e mundo (Cf. Capítulo 6), imagina-se até onde um gênero escrito poderia apresentar as realidades dos alunos, na diversidade e complexidade destes. Talvez seja essa uma especificidade da prática

docente, mas para a qual há possibilidade de o livro didático auxiliar, se igualmente considerar e ter em vista a cidadania (como os autores didáticos pretendem).

* * *

Em seguida, serão retomados os fundamentos teórico-metodológicos da Análise do Discurso, procurando-se compreender como este campo do saber pode contribuir para se entender o discurso didático e como se pode proceder a uma análise discursiva do livro didático de Geografia, nos termos propostos por esta pesquisa.

5 – FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

DA ANÁLISE DO DISCURSO

A França, notadamente, é um dos lugares principais onde surgiram rupturas com o Positivismo, na segunda metade do século XX. É possível asseverar esta afirmativa no âmbito da Geografia com o surgimento, dali, de contribuições consistentes para renovar essa ciência. Por outro, tem-se igualmente, na Análise do Discurso francesa, um gesto nesse sentido: trata-se de um campo interdisciplinar, marcado por rupturas, constituído a partir de muitas vertentes da Lingüística, da Filosofia, da História, da Psicanálise etc., centrando-se esse esforço no entendimento do discurso enquanto uma prática languageira.

Neste Capítulo, ao dissertar sobre elementos teórico-metodológicos da Análise do Discurso, e direcioná-los à apreensão de um certo enunciar político no livro didático, demonstra-se, ao mesmo tempo, como a análise das bases materiais da língua tem uma perspectiva menos preocupada com os conteúdos (o “o quê”) e mais com o funcionamento da linguagem via correlação da História, da ideologia e dos sentidos como instâncias de produção dos discursos (o “como”).

Acercando-se das abordagens discutidas até o momento sobre o livro didático em geral e o de Geografia, percebe-se como a esfera da enunciação vincula-se com as formações discursivas e ideológicas dadas. O sujeito discursivo, ao dizer o que diz, e não outra enunciação no lugar desse dito, diz por meio do atravessamento plural de vozes que o integra.

Conforme Foucault (1996, p. 8-9), “[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída” e, com isso, conjugam-se *poderes* e *perigos*. Nesse fato estão procedimentos para controlar e delimitar o discurso, sendo o principal deles a sua interdição, posto que, dados o tabu do objeto, os rituais de circunstância, o direito privilegiado ou exclusivo

do falar, “[...] não se tem o direito de dizer tudo, [...] não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, [...] qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 1996, p. 9). O dito, portanto, impregna-se pelo não dito, pelo silenciado, pelo coagido a não ser dito. Isso é identificável na trajetória do livro didático de Geografia, quando se mostrou que é uma produção controlada pelo Estado. Afinal, a orientação sobre o que deve ser ensinado e, por extensão, o que não se deve, parte da documentação programática dos departamentos educacionais do Estado e de outras instituições relacionadas, como a academia. E, ainda, quando se mostrou que o livro didático tem representado um discurso “modelador” dos ingressos na educação formal.

O ensino de Geografia, a partir de um acervo de discussões sobre sua posição na formação dos estudantes, tem redirecionado seu currículo, e assim faz em consonância com os paradigmas de criticidade da ciência geográfica e a partir da reorganização estrutural e discursiva do Estado, no tocante à educação. Outro fator importante tem sido a sociedade, que pressiona a escola, e suas instâncias preliminares, a praticar uma educação contempladora da vivência social, sendo os meios midiáticos um dos expoentes dessa reivindicação. Disso tudo resulta, também no livro didático, uma visão de sociedade e de sujeito no discurso geográfico, e um conjunto de efeitos de sentido. Esta é a conjuntura cênica que permite, desde os anos 1980, uma orientação política no ensino de Geografia (e no seu livro), ou seja, a discussão das relações de poder e a compreensão dessas relações como constituição do espaço geográfico: as cidades, os territórios, a economia, o meio ambiente, a circulação, a agricultura etc., avultando os conflitos e as posições dos homens na construção e na reconstrução desse espaço – sendo esta a macro-instância da presente pesquisa (SANTOS, 2004).

No livro didático de Geografia, em face desse conjunto de condições, e considerando os temas da Geografia Política e da Geopolítica, recorta-se um corpus de seqüências discursivas as quais, mais que apresentar sentidos, produzem efeitos de sentido que constituem, dentre outros, o perfil dos sujeitos-cidadãos.

Tendo em vista a Análise do Discurso ser, ainda, um campo estranho ao discurso do geógrafo (enquanto análise com procedimentos centrados na materialidade lingüística, o que não significa dizer que o geógrafo, a seu modo, não

produza análise de seus discursos), apresenta-se, em seguida, este campo científico e discutem-se alguns aspectos de seus recursos teórico-metodológicos, procurando problematizá-los em relação ao discurso didático, a forma essencial da produção dos livros escolares, elaborando um construto teórico – respaldo da análise que coroa a presente dissertação.

5.1 – A Lingüística, a Análise do Discurso e as Ciências Humanas: situando os estudos discursivos

O ponto de vista da Análise do Discurso é, notadamente, de interesse à compreensão do processo de como o conhecimento e a sociedade constituem-se por meio da linguagem. A partir da retomada de alguns aspectos históricos e epistemológicos que edificam a Análise do Discurso de linha francesa, pecheuxtiana, como um campo teórico-metodológico do estudo languageiro, discute-se a intersecção do discurso, do sujeito e da história na elaboração dos sentidos.

A Análise do Discurso, assim, é uma disciplina com pouco mais de três décadas de formulação, sendo uma subárea da Lingüística. Seu tempo e lugar de efusão se deram em fins da década de 1960, na França, com a passagem de uma lingüística da frase para uma lingüística do discurso. Isto significa dizer que o desenvolvimento moderno dos estudos lingüísticos, prioritariamente, visou à descrição e à análise interior do enunciado, em unidades inferiores à frase (ou seja, do fonema à sintaxe, articulados no espaço da frase). A enunciação, em que os enunciados partilham de um processo que rompe os limites internos da linguagem, apenas na segunda metade do século XX passou a interessar um número mais significativo de lingüistas, criando-se campos para estudá-la, dentre os quais a Análise do Discurso. O deslocamento para o discurso significou um interesse por aspectos até então descentrados do interesse dos lingüistas, a exemplo da conotação, da retórica e da estilística, das estratégias discursivas da argumentação (GREGOLIN, 2003). Significou, sobretudo, uma revisão da oposição dicotômica

entre Língua (sistema social da linguagem humana) e Fala (apropriação individual da língua), instituídas pelo suíço Ferdinand de Saussure, o fundador desta Lingüística, por meio de um interposto, o discurso – a ser detalhado adiante. Na Lingüística estrutural, de matriz saussureana, a enunciação podia ser entendida como uma realização livre e independente, empreendida pelo indivíduo falante, o que, ademais, excluía o discurso do campo dos estudos lingüísticos: em um plano de análise fonológica ou morfossintática, estavam exclusas as variáveis sócio-culturais.

A Análise do Discurso, portanto, é a particularização de um modo de significar a linguagem, por meio do objeto que anuncia em seu nome, o discurso, que denota a idéia de movimento, curso, percurso. Através dessa disciplina, conforme Orlandi (2002, p. 15), “[...] procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”.

Os pressupostos teóricos da Análise do Discurso, que propiciaram sua gênese epistemológica, por sua abertura no enfoque investigativo das práticas languageiras, estão nos formalistas russos, nos estruturalistas estadunidenses e em estudos transfrásticos* associados à teoria da comunicação. Os formalistas russos⁴⁹ esboçaram uma teoria da enunciação que, todavia, não chegou a se desenvolver na direção sinalizada pela Análise do Discurso por conta do enfoque na imanência dos sentidos. Os estruturalistas estadunidenses⁵⁰, igualmente, indicam uma orientação transfrástica para o estudo da linguagem, mas propondo-a simplesmente como uma extensão da Lingüística ou das preocupações internas dessa ciência, o que exclui a natureza constitutiva do discurso. Quanto aos estudos transfrásticos associados à teoria da comunicação, conduzidos principalmente por Emile Benveniste (1902-1976) e por Roman O. Jakobson (1896-1982), os analistas do discurso criticam a ênfase na exterioridade do domínio lingüístico, isto é, nos processos da comunicação (GREGOLIN, 2004a).

⁴⁹ O Formalismo Russo refere-se a uma escola de estudos literários, dissolvida na Rússia na década de 1920. Os formalistas russos atinham-se ao específico e ao inerente da literatura, não lhes importando, por exemplo, aspectos sociais, afirmando-se como uma teoria eminentemente imanentista. Dentre as contribuições importantes que deixaram para os estudos literários, estão a abordagem de uma literalidade, além de esquematizações sobre a narrativa, dentre outras.

⁵⁰ Dentre os estruturalistas estadunidenses, destacam-se Franz Boas (1858-1942), Edward Sapir (1884-1939) e Leonard Bloomfield (1887-1949).

O discurso, emergindo como conceito-chave interdisciplinar no entendimento da linguagem, nos anos 1960, atravessou o corpo epistemológico não só da Lingüística como o de outras ciências sociais: a Pedagogia, a Sociologia, a História, a Antropologia, a Geografia, dentre outras, até porque, indiretamente, muitos dos agentes desses campos leram algumas das principais fontes de formulação da Análise do Discurso, tais como Michel Foucault e Louis Althusser.

Na Lingüística, especificamente, têm-se campos de investigação como a Sociolingüística, a Lingüística Textual, a Pragmática, a Análise da Conversação, que se interessam em romper a análise restrita à frase enquanto unidade máxima de investigação, mas enfatizam uma análise interna, ou seja, apenas dos fatos lingüísticos, desconsiderando as condições constitutivas do texto ou da textualização discursiva. Não houve, pois, uma problematização do discurso em seu contexto sócio-histórico. Para a Análise do Discurso, essa postura resulta em análises frágeis e incompletas.

Quanto à análise discursiva das ciências humanas, em vista dos objetivos singulares destas, pesquisou-se, de fato, o discurso em termos do conteúdo, destituindo-o de uma análise lingüística (estrutura sintática, léxico, percursos semânticos), o que descaracteriza uma análise propriamente do discurso: “o problema desses estudos é a opção pela abordagem temática, negligenciando-se aspectos lingüísticos” (GREGOLIM, 2003, p. 22).

Este foi, portanto, o contexto amplo que anunciou a constituição do campo teórico-metodológico da Análise do Discurso.

A articulação da vertente francesa desta disciplina teve uma dupla fundação: as obras de Jean Dubois e Michel Pêcheux, ligados os dois à Lingüística, ao marxismo e à análise política, quando publicaram seus textos fundadores, o artigo “Lexicologia e análise do enunciado” e o livro “Análise automática do discurso”, respectivamente, em fins dos anos 1960 (GREGOLIN, 2003). Em certa medida, a diferença entre ambos é sutil, mas será significativa no transcorrer do desenvolvimento dos estudos do discurso: Dubois creditou a Análise do Discurso como uma extensão da Lingüística, via articulação de um modelo sociológico e de uma análise Lingüística da enunciação, ao passo que Pêcheux evidenciou a criação

de uma nova área teórica por meio da proposição de dispositivos de análise para um novo objeto, o discurso (que difere do dado empírico – o texto, o enunciado –, isto é, da unidade de análise). Pêcheux relaciona, em síntese, o dado lingüístico e o contexto na confluência da língua, do sujeito e da História. Consolida, assim, um marco relevante para a Análise do Discurso. A partir da obra de Pêcheux (1997, 2001a, 2001b, 2001c, 2001d, 2002, dentre outras), o que se denomina Análise do Discurso de linha francesa ou “derivada de Pêcheux” tem sido intensamente discutida e reconstituída, perfazendo-se diversas épocas e tendências em Análise do Discurso, filiando-se ao que Gregolin (2003, p. 25) denominou “quatro pilares” autorais, a saber: Louis Althusser (1918-1990), Michel Foucault (1926-1984), Mikhail Bakhtin (1895-1975) e Jacques Lacan (1901-1981). Observa-se, assim, que as filiações teóricas da Análise do Discurso são a Lingüística, o Marxismo e a Psicanálise (ORLANDI, 2002).

O pensamento de Althusser é uma releitura de Marx, colocando uma crítica à concepção marxista de ideologia enquanto “falsa consciência”, propondo, então, a ideologia como a forma com a qual o ser humano se relaciona com as condições materiais de sua existência, o que significa dizer que o filósofo fez uma ruptura – a de não estudar a ideologia como idéias, antes como práticas sociais condizentes às relações de produção. Fundamentado, portanto, no materialismo histórico, Althusser considerava a influência da infra-estrutura do modo capitalista de produção sobre a superestrutura, isto é, as produções político-ideológicas da sociedade. A ideologia althussereana não é arbitrária; ao contrário, é orgânica e necessária historicamente, tendo uma função específica em dada formação social: ocultar e deslocar as contradições sociais. Os sujeitos seriam inconscientes do que a ideologia determina e da posição que, por meio dela, ocupam em uma formação discursiva. Para Althusser, as ideologias existem materialmente em instituições sociais denominadas “aparelhos ideológicos de estado”. De acordo com Mussalim (2001, p. 104),

A Lingüística, então, aparece como um horizonte para o projeto althusseriano da seguinte maneira: como a ideologia deve ser estudada em sua materialidade, a linguagem se apresenta como o lugar privilegiado em que a ideologia se materializa. A linguagem se coloca para Althusser como uma via por meio da qual se pode depreender o funcionamento da ideologia.

Destarte, o pensamento althussereano contribui para a Análise do Discurso na elaboração do conceito de formação ideológica, a partir do qual Pêcheux desenvolveu a noção de “condições de produção do discurso”, que considera a relação da língua com a ideologia e o posicionamento do sujeito que, por sinal, difere de indivíduo por estar em uma relação de assujeitamento e de pertencimento a uma memória discursiva. Sobre as condições de produção, Pêcheux (2001c, p. 78 – itálicos do autor) coloca a seguinte definição:

[...] enunciaremos, a título de proposição geral, que os *fenômenos lingüísticos superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento* mas com a condição de acrescentar imediatamente que *este funcionamento não é integralmente lingüístico, no sentido atual desse termo* e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de *colocação* dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos de “condições de produção” do discurso.

Vale ressaltar que, posteriormente, muitas posturas althusserianas foram criticadas e reformuladas, não só pela Análise do Discurso, mas igualmente por outras ciências sociais, principalmente a interpelação pelo assujeitamento (da qual não haveria escape) que desconsidera a interpelação pelo inconsciente e a resistência do sujeito como aspectos na formação de sua identidade.

A subvenção do pensamento de Michel Foucault é também fundamental, principalmente, de início, com as obras “Arqueologia do saber”, de 1969, e “A ordem do discurso”, de 1970. Os pontos fundamentais da contribuição foucaultiana perfazem o enquadramento do discurso como uma prática filiada à formação dos saberes articulada a práticas não discursivas. Foucault define formação discursiva como fazeres e dizeres regidos por regularidades⁵¹. Diferencia enunciação (processo) de enunciado (produto – pelo menos aparentemente) e relaciona saber e poder como aspectos constitutivos do discurso. A esse respeito, Foucault afirma que a produção do saber é controlada, selecionada, organizada e distribuída de forma que o poder gerado não seja ameaçado.

Outra contribuição relevante é a de Mikhail Bakhtin, mediante sua abordagem da língua em uma posição que difere de uma Lingüística imanente* (aquela cujo sentido é intrafrasal* e instituído por unidades de análise inferior à frase), pois inclui, em sua filosofia da linguagem, a História e o sujeito. São

⁵¹ Voltar-se-á, adiante, à discussão desse conceito.

interessantes à Análise do Discurso os conceitos bakhtinianos de gênero, vozes e, sobretudo, polifonia*. Já o signo*, para Bakhtin, é mais que a dicotômica relação saussureana de significado*/significante*⁵², porquanto se lhe apresenta como uma arena onde as classes sociais lutam. Por meio do estudo da obra bakhtiniana, J. Authier-Revuz elaborou o conceito de heterogeneidade discursiva, explicada adiante.

O último autor cuja obra foi fundadora, via Pêcheux, da Análise do Discurso, é Jacques Lacan, que ressignificou o pensamento de Sigismund Freud (1856-1939). Supondo o sujeito clivado em consciente e inconsciente, Lacan vincula a Psicanálise e a Lingüística, principalmente por meio de Saussure e Jakobson, ao evidenciar que o inconsciente estrutura-se em linguagem na forma de uma cadeia de significantes*⁵³, clivando, por sua vez, o discurso pelo atravessamento do discurso do Outro. Os objetivos languageiros de Lacan, evidentemente, não eram os da Lingüística, mas se adequam a uma compreensão da linguagem. Ser o “[...] inconsciente estruturado como uma linguagem”, tornou-se um dos princípios fundamentais da Psicanálise lacaniana (NASIO, 1993, p. 11). Esta contribuição se assenta, precipuamente, no debate que se realiza em torno dos conceitos de formação imaginária, a noção do simbólico e do inconsciente na constituição do sujeito.

No Brasil, há várias tendências de Análise do Discurso, a exemplo da Análise da Conversação, da Análise de Discurso Crítica, de vertente anglo-saxã – balizada pelas contribuições do britânico Norman Fairclough – e que tem na UnB um centro de estudo e difusão. No entanto, a Análise do Discurso mais difundida no território brasileiro é a de linha francesa, filiada a Pêcheux, e que, inclusive, foi a primeira a ser introduzida aqui, em fins da década de 1970, por Eni Puccinelli Orlandi, uma das mais sólidas referências brasileiras da Análise do Discurso, responsável pela formação de analistas do discurso e pela tradução e divulgação da obra de Michel Pêcheux em língua portuguesa (GREGOLIN, 2003).

⁵² No sentido lingüístico.

⁵³ No sentido psicanalítico.

5.2 – O discurso como unidade de análise: contribuições teóricas da Análise do Discurso

Sobre o discurso, primeiramente, deve-se fazer distinção entre seu sentido popular e a designação científica que a Análise do Discurso lhe atribui. De acordo com Fernandes (2005, p. 19-20),

Discurso, como uma palavra corrente no cotidiano da língua portuguesa, é constantemente utilizada para efetuar referência a pronunciamentos políticos, a um texto construído a partir de recursos estilísticos mais rebuscados, a um pronunciamento marcado por eloquência, a uma frase proferida de forma primorosa, à retórica, e muitas outras situações de uso da língua em diferentes contextos sociais.

Mesmo no meio acadêmico, o discurso às vezes é entendido como uma teorização vazia de significados reais e empíricos, no qual a atividade intelectual isola-se.

No campo teórico-metodológico em questão, contudo, o discurso nomeia outro fenômeno, mais complexo e exterior à linguagem, embora esta seja sua unidade de análise, isto é, o discurso manifesta-se materialmente por meio da língua: “Com isso, dizemos que o discurso implica em uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente lingüística” (FERNANDES, 2005, p. 20). O ato de enunciar, nesses termos, é revelador das condições históricas, registrando o lugar sócio-ideológico no qual o sujeito se posiciona. Portanto, o discurso revela uma nova concepção sobre o sujeito ao fazer constar que as condições de produção do ato enunciativo referem-se às “[...] formações imaginárias: a imagem que o locutor tem de seu lugar, do outro e do referente do discurso; a imagem que o ouvinte tem de seu lugar, do locutor e etc.” (ORLANDI, 1986, p. 113).

Daí a distância entre o sentido corrente e o sentido científico da Análise do Discurso para seu objeto, reafirmando-se, ainda, que discurso difere de texto, embora tenha uma relação significativa com este. Sendo mais que um texto, o discurso é uma pluralidade de estruturas transfrásticas permeada pelas condições de produção, um conjunto de enunciados histórica e ideologicamente marcados. Resulta de uma construção, mas não é evidente, não deixa transparecer facilmente seus processos e sentidos. Reconhece-se, então, o lugar do discurso

entre a fala e a língua: “A relação entre língua e fala dá lugar a uma outra, também polêmica, entre língua e discurso. [...] Esse seu lugar é o do modo de existência histórico-social da linguagem” (ORLANDI, 1986, p. 114).

A Análise do Discurso, ao negar que o sentido é transparente, nega ainda sua representação pelo significante, sua naturalidade ou a-historicidade. Com isso, nega-se o sentido como mensagem (de acordo com a proposta de Roman Jakobson⁵⁴ para esta), na qual o enunciado assume uma impar estabilidade denotativa e sincrônica. Mas essa negação, por sua vez, tampouco é radical:

[...] nem por isso se pode afirmar que simplesmente não há relação alguma entre material verbal e sentido, sendo então a tarefa de produzir sentido atribuída exclusivamente ao contexto ou ao leitor, em diferentes versões pragmáticas, ou à história e às instituições, em diferentes versões discursivas (POSSENTI, 2002, p. 168).

O objetivo da Análise do Discurso é encontrar o ponto em que a inscrição ideológica revele os efeitos de sentidos, ou seja, transponha os limites da literalidade lingüística e encontre as condições sócio-históricas de produção do que se enuncia.

Os elementos fonológicos, morfológicos e sintáticos da língua são as bases materiais do discurso, pois “o discursivo pressupõe o lingüístico”. Contudo, só criticamente a Análise do Discurso se apropria da Lingüística, principalmente desestabilizando o aspecto de subjetividade elencado pelas teorias da enunciação, isto é, o sujeito falante, pleno de sentidos imanentes, posto que, para a Análise do Discurso, a linguagem humana nem é abstrata, nem individual. O sujeito da enunciação discursiva é descentrado quando posto em funcionamento nos enunciados. Esta passagem transpõe o sentido – a descrição registrada em dicionário – para o efeito de sentido, compreendido como as variáveis ilimitadas de valores inscritos nas instâncias de enunciação, e que redimensionam a compreensão dos interlocutores:

Quando nos referimos à produção de sentidos, dizemos que no discurso os sentidos das palavras não são fixos, não são imanentes, conforme, geralmente, atestam os dicionários. Os sentidos são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução. Assim, uma mesma

⁵⁴ R. Jakobson, partindo da teoria da comunicação e da Lingüística, em um contexto pragmático, estudou a decodificação em termos do sentido por meio de um esquema comunicacional em que a mensagem é intermediária entre emissor e receptor, entre codificação e decodificação, e ambiente da substância (informação, interrogação, ordem), processando-se o ato sêmico pela transmissão (DUBOIS et al., 1995).

palavra pode ter diferentes sentidos em conformidade com o lugar socioideológico daqueles que a empregam (FERNANDES, 2005, p. 22-23).

A Análise do Discurso apreende, portanto, o aspecto pragmático da linguagem e sublinha, nesse processo, o social e o histórico. De fato, a enunciação discursiva é dialógica, feita do embate de relações constituintes, a partir do lugar ocupado pelo sujeito, de modo que

[...] o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando *evoca* tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado [...] (PÊCHEUX, 2001c, p. 77 – itálico do autor).

Daí a necessidade de buscar o contexto ideológico. Orlandi (1986, p. 115), a esse respeito diz: “[...] o discurso é o enunciado formulado em certas condições de produção, determinando um certo processo de significação”. Em outro momento, a autora lembra que, em sua etimologia, discurso “[...] tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2002, p. 15). Este movimento, mais que a produção de sentidos, produz efeitos de sentido, conforme se referiu acima.

O discurso, por tais evidências, é marcado pela contradição, pela fragmentação e pela heterogeneidade, uma vez que totaliza uma dispersão de textos (superfícies lingüísticas), mas cuja inscrição histórica define a regularidade enunciativa, uma vez que é na relação do discurso com as condições históricas que o sentido se revela.

Na construção do sentido, na perspectiva aqui arrolada, há, igualmente, o lugar da ideologia com instauradora da significação.

Conforme assinalado anteriormente, a concepção de ideologia pecheuxtiana parte de um consenso dos anos 1960 e 1970 no qual esse conceito definia-se como uma forma de interpretação da realidade social, e que teve como um de seus momentos importantes o pensamento de Althusser, crítico da posição marxista sobre a ideologia, a qual é, a seu ver,

[...] para Marx, um bricolage imaginário, puro sonho, vazio e vão, constituído pelos “resíduos diurnos” da única realidade plena e positiva, a da história

concreta dos indivíduos concretos, materiais, produzindo materialmente sua existência. É neste sentido que, na *Ideologia alemã*, a ideologia não tem história, uma vez que sua história está fora dela, lá onde está a única história, a dos indivíduos concretos etc... (ALTHUSSER, 1983, p. 83).

Althusser critica, por conseguinte, o sentido de “sonho fabricado” a partir da separação do indivíduo de suas condições objetivas de existência e da divisão do trabalho a que é submetido, em que a ideologia é correspondente à alienação. Para Althusser, a ideologia tem uma história própria, que permite a existência de uma estrutura e de um funcionamento social, os “aparelhos ideológicos de estado”. Distante da noção alienante, a ideologia althusseriana firmaria a relação imaginária sobressalente entre os sujeitos e as condições materiais da existência. Dada a ligação da ideologia com o inconsciente (em uma aproximação com a Psicanálise), há uma interpelação do indivíduo em sujeito por meio desse imaginário, contrário ao sonho alienante de Marx e que, como tal, integra as práticas desse sujeito, uma vez que a ideologia existe materialmente.

A partir de meados dos anos 1970, as contribuições de Althusser foram revistas pelos analistas do discurso quanto à estrutura rígida de sua posição; colocou-se que a interpelação do sujeito pode deslocar-se face à resistência deste à ideologia e à identidade por ela proposta. Sua obra, nesses termos, contribuiu como base para reformular alguns aspectos teóricos da Análise do Discurso. Sobre o posicionamento de Pêcheux na perspectiva althusseriana, vale lembrar que os corpora iniciais da Análise do Discurso francesa eram tratados como discursos fechados, internamente dogmáticos (como o discurso político ou o religioso) e que apenas a partir dos anos 1980 ocorre uma abertura maior quando se englobam discursos midiáticos, literários, escolares e assim por diante, embora se deva frisar que o deslocamento não foi apenas tipológico, mas no conjunto teórico-metodológico como um todo, o que explica, ademais, a abertura referente à tipologia dos corpora.

No entanto, é neste contexto que Pêcheux, igualmente, considera o erro de centrar a ideologia nas idéias e no consciente do sujeito,

Dupla face de um mesmo erro central, que consiste, de um lado, em considerar as ideologias como *idéias*, e não como *forças materiais* e, de outro lado, em conceber que elas têm sua origem *nos sujeitos*, quando na verdade *elas constituem os indivíduos em sujeitos* (PÊCHEUX, 1997, p. 129 – itálicos do autor).

Transladando a ideologia para as condições materiais da vida social, bem como, por outro lado, para o inconsciente, Pêcheux reconhece a inerência entre ideologia e linguagem, e a circunscrição destas às *condições de produção do discurso* e conclui:

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 1997, p. 129 – itálicos do autor).

O sentido, portanto, em face de uma formação ideológica, desloca-se do lugar da imanência, do ambiente da(s) sua(s) literalidade(s) singular(es) em direção ao efeito de sentido, posto que este é orientado pela posição do sujeito:

[...] se uma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes – todos igualmente “evidentes” – conforme se refiram a esta ou aquela formação discursiva, é porque [...] uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria “próprio”, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva (PÊCHEUX, 1997, p. 161).

Do exposto acima, conclui-se que discurso pressupõe o sujeito e que este pressupõe a ideologia: dadas as condições históricas da produção discursiva e de sua enunciação, tem-se, mais que sentidos, efeitos de sentidos.

5.2.1 – Discurso e sujeito

A concepção de sujeito constituído no discurso, em primeiro lugar, diferencia-se de indivíduo, pois sua existência é apreendida socialmente. A perspectiva de apreensão do sujeito no discurso, assim, é a interação social (POSSENTI, 2002). Investigar o discurso condiz a investigar a inserção histórico-ideológica do sujeito, mediante o reconhecimento de que este se reveste de uma aparente transparência quanto a si e quanto ao que enuncia, dada certa liberdade para determinar sua enunciação. Contudo, apenas ideologicamente o indivíduo é

interpelado em sujeito. A Análise do Discurso, nesses termos, é uma teoria não subjetiva do sujeito.

Na Análise do Discurso pecheuxtiana, o sujeito é concebido diferentemente nas três épocas⁵⁵ constituintes da teoria do discurso de Pêcheux (Cf. QUADRO 10).

Esse percurso marca o caminho entre uma concepção estrutural de sujeito assegurado em uma dominação da qual não haveria escape, e aqui a contribuição de Althusser é evidente, até a consideração de que, se o sujeito não é inteiramente livre, tampouco é prisioneiro, passando-se, para isso, pela contribuição de Foucault (formação discursiva, que reage aos aparelhos ideológicos de Althusser) e pela construção conceitual de interdiscurso, até a percepção de uma heterogeneidade discursiva que transforma a concepção de sujeito. Possenti (2002, p. 91) dirá sobre um sujeito ativo, que tem inserção histórico-ideológica, embora não em uma relação homogênea, e que também resiste: a enunciação desses sujeitos

DESENVOLVIMENTO DA CONCEPÇÃO DE SUJEITO NA ANÁLISE DO DISCURSO		
1ª. Época	2ª. Época	3ª. Época
O sujeito é assujeitado a um sujeito-estrutura, ou seja, às maquinarias institucionais, o sujeito é concebido como uno, regido pelas maquinarias discursivas.	Persiste a noção de sujeito uno, mas é proposta a noção de sujeito-posição: a posição ocupada pelo sujeito na sociedade determina o seu dizer.	Marcado pela heterogeneidade discursiva, o sujeito é clivado, cindido, dividido, descentrado.

QUADRO 10 – Concepções de sujeito na Análise do Discurso.

FONTE: Pêcheux; 2001b, 2001c, 2002, 1997.

ORGANIZAÇÃO: SILVA, Jeane Medeiros; 2005.

⁵⁵ A datação dessas épocas não é precisa. Aproximadamente, a segunda época está nos anos de entremeio do decênio de 1970, sendo a primeira época anterior e a terceira época posterior, no início da década de 1980, quando do falecimento de Pêcheux.

se dariam “[...] no interior de semi-sistemas em processo. Nada é estanque, nem totalmente estruturado”. Em um dos últimos trabalhos de Pêcheux (2002), está colocado que o discurso e o sujeito seriam estrutura e acontecimento, e o proceder sobre ele, descrição e análise – em simultâneo. Possenti (2002, p. 99) sugere uma re-organização dessas questões, com base em Pêcheux, nos seguintes termos:

1 - os sujeitos são integralmente sociais e históricos e integralmente individuais – para evitar o subjetivismo desvairado e a identificação do sujeito com uma peça;

2 - cada discurso é integralmente histórico e social e integralmente pessoal e circunstancial – para evitar a idéia de que o sujeito é fonte de seu discurso e a de que é o discurso que se dá;

3 - cada discurso é integralmente interdiscurso e integralmente relativo a um mundo exterior – para evitar a idéia de que o discurso refere-se diretamente às coisas e a de que tudo é discurso ou que a realidade, se houver uma, é criada pelo discurso;

4 - cada discurso é integralmente ideológico e/ou inconsciente e integralmente cooperativo e interpessoal - para evitar a idéia de que o sujeito diz o que diz materializando as suas intenções e a de que o sujeito não tem nenhum poder de manobra e que o interlocutor concreto é irrelevante;

5 - o falante sabe (integralmente?) o que está dizendo e ilude-se (integralmente?) se pensar que sabe o que diz (ou que só diz o que quer) - para evitar que se desconheçam os saberes que os sujeitos acumulam em sua prática histórica e que se conclua disso que nada lhes é estranho ou desconhecido.

A questão pode ser formulada em termos análogos a certos problemas da microfísica. Uma partícula pode ser integralmente onda e integralmente corpúsculo, sendo que a análise em um ou outro dos termos não equivale a uma negação de propriedades do real, mas é sempre uma questão de relevância ou, mesmo, de preferência.

Posto o sujeito discursivo, apreendido socialmente, tem-se que esse sujeito requer uma compreensão de “[...] quais são as vozes que se fazem presentes em sua voz” (FERNANDES, 2005, p. 35); trata-se da polifonia que, referindo-se às muitas vozes do sujeito, o constitui. A polifonia, uma contribuição de Bakhtin, ao colocar em evidência um encontro de vozes no discurso, coloca ainda uma outra perspectiva bakhtiniana, o dialogismo, concernente ao diálogo do enunciador com outras vozes no âmbito do discurso: nessa perspectiva, o sujeito submete-se a um duplo dialogismo – ao dialogar com o interlocutor e ao dialogar com outros discursos.

No ponto das relações entre sujeito e discurso, conseqüentemente, tais considerações levam a outra particularidade condizente a ambos, a heterogeneidade, abordada adiante. Nesse conjunto conceitual, tem-se a referência ao Outro no discurso, o que faz do sujeito discursivo um sujeito heterogêneo, cindido, dividido, conforme a terceira época da Análise do Discurso o concebe.

Um outro desdobramento da perspectiva do sujeito constituído no discurso é o processo de identidade, de identificação, a negociação das diferenças, sobre o qual não se entrará em detalhes por ser uma abordagem que apontaria outra direção à pesquisa que não a proposta.

5.2.2 – Formação discursiva e formação ideológica

A noção de formação discursiva é introduzida na Análise do Discurso na formulação da segunda época, por Pêcheux, e reformulada por este a partir do pensamento de Foucault (1995).

Foucault formula sua conceituação de formação discursiva a partir de um caminho que considera algumas rupturas localizadas na História, tais como o afastamento de noções como tradição, influência, mentalidade, equilíbrio, continuidade, causalidade, linearidade etc., em face do surgimento de noções como dispersão, descontinuidade, limite, série, transformação e assim por diante. Propõe uma problematização da noção de documento, que dá lugar ao monumento⁵⁶. São as vozes da Nova História, que questionam o método, os limites e os temas colocados tradicionalmente pela História. Essa ruptura está colocada em debate na obra *Arqueologia do saber* (1995), uma discussão teórico-metodológica que retoma as contribuições anteriores de Foucault.

⁵⁶ Essa questão será retomada adiante.

Colocando o enunciado como elemento do método arqueológico (procedimento para compreender as articulações entre discurso e saber), Foucault coloca-o igualmente como unidade molecular do discurso.

Foucault (1995, p. 98-99) faz as seguintes considerações sobre o enunciado:

[...] o enunciado não é uma unidade do mesmo gênero da frase, proposição ou ato de linguagem; não se apóia nos mesmos critérios; mas não é tampouco uma unidade como um objeto material poderia ser, tendo seus limites e sua independência. [...] Não é preciso procurar no enunciado uma unidade longa ou breve, forte ou debilmente estruturada, mas tomada como as outras em um nexo lógico, gramatical ou locutório. Mais que um elemento entre outros, mais que um recorte demarcável em um certo nível de análise, trata-se, antes, de uma função que se exerce verticalmente, [...] a propósito de uma série de signos. [...] O enunciado não é, pois uma estrutura [...]; é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, [...] e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita) [...]; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço.

O conceito de enunciado, para Foucault, articula-se dialeticamente entre a singularidade e a repetição, é disperso e regular. Sobretudo, o enunciado é uma função, diferenciado de uma estrutura lingüística pura, diferenciando-se de frases, proposições e atos de fala. Quanto a isso, Foucault

[...] pretende mostrar que língua e enunciado não estão no mesmo nível de existência, [...] mostra que o que torna uma frase, uma proposição, um ato de fala em um enunciado é justamente “a função enunciativa”: o fato de ele ser produzido por um sujeito, em um lugar institucional, determinado por regras sócio-históricas que definem e possibilitam que ele seja enunciado (GREGOLIN, 2004b, p. 31).

O enunciado, assim, compõe um recorte que articula sujeitos e História na própria materialidade que o constitui.

Embora seja necessária uma instância produtora do enunciado, Foucault problematiza a questão da autoria, trazendo à cena a função-sujeito, removendo, por conseguinte, um desempenho puramente individual atribuído ao autor. Nesses termos, Foucault afirma que a posição do sujeito é neutra, podendo ser habitada por qualquer enunciator (GREGOLIN, 2004b). É a reafirmação do sujeito como posição, e a reafirmação de que o enunciado não é algo isolado, mas vizinho a uma série de outros enunciados e sujeitos, e inscrito e delineado em um campo enunciativo que

lhe afere lugar e *status*, inserindo-o na História, sublinhando a posição sujeito-autor como uma função.

O próximo passo teórico de Foucault (1995, p. 135-136) refere-se ao discurso, definido como se segue:

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico – fragmentos da história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às complicitades do tempo.

De acordo com a acepção foucaultiana, o discurso é definido a partir do funcionamento dos enunciados em uma mesma formação discursiva. Por conseguinte, o filósofo francês coloca a noção de formação discursiva a partir de uma regularidade na dispersão dos enunciados:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, [...um] sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações) diremos, por convenção que se trata de uma formação discursiva [...] (FOUCAULT, 1995, p. 43).

Os discursos, em uma formação discursiva, estão submetidos a regras de formação que dizem respeito às “[...] condições de existência [...] de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento [...] em uma dada repartição discursiva” (FOUCAULT, 1995, p. 43-44). Uma formação discursiva nunca é um conjunto estanque, pois suas fronteiras são abertas à ida e à chegada de elementos que transitam de um para outro espaço. Mas é nesse núcleo discursivo, nesse conjunto em formação, em seu interior, que está regulado o que pode e o que não pode ser dito.

A organização das formações discursivas, por sua vez, está no elemento mais amplo, o arquivo, que é a reunião de um determinado conjunto de formações discursivas. No organograma da Figura 7, em um esquema simplificado, pode-se ver

como seriam as relações hierárquicas e de dependência entre esses conceitos. Salienta-se que Foucault via, nesse conjunto, um atravessamento – as práticas discursivas – condizente à dinâmica dos enunciados, ao movimento dos sujeitos determinados historicamente. Nesse aspecto, os discursos estariam regulados por uma “ordem do discurso”, em que os enunciados contextualizam as práticas sociais, de forma que o dizer relaciona-se a esferas de poder e luta política e às suas intermitências, resultando disso seu aparecimento, sua apropriação, sua interdição, uma vez que o discurso “[...] não é o lugar abstrato de encontro entre uma realidade e uma língua, mas um espaço de confrontos materializados em acontecimentos discursivos” (GREGOLIN, 2004b, p. 36).

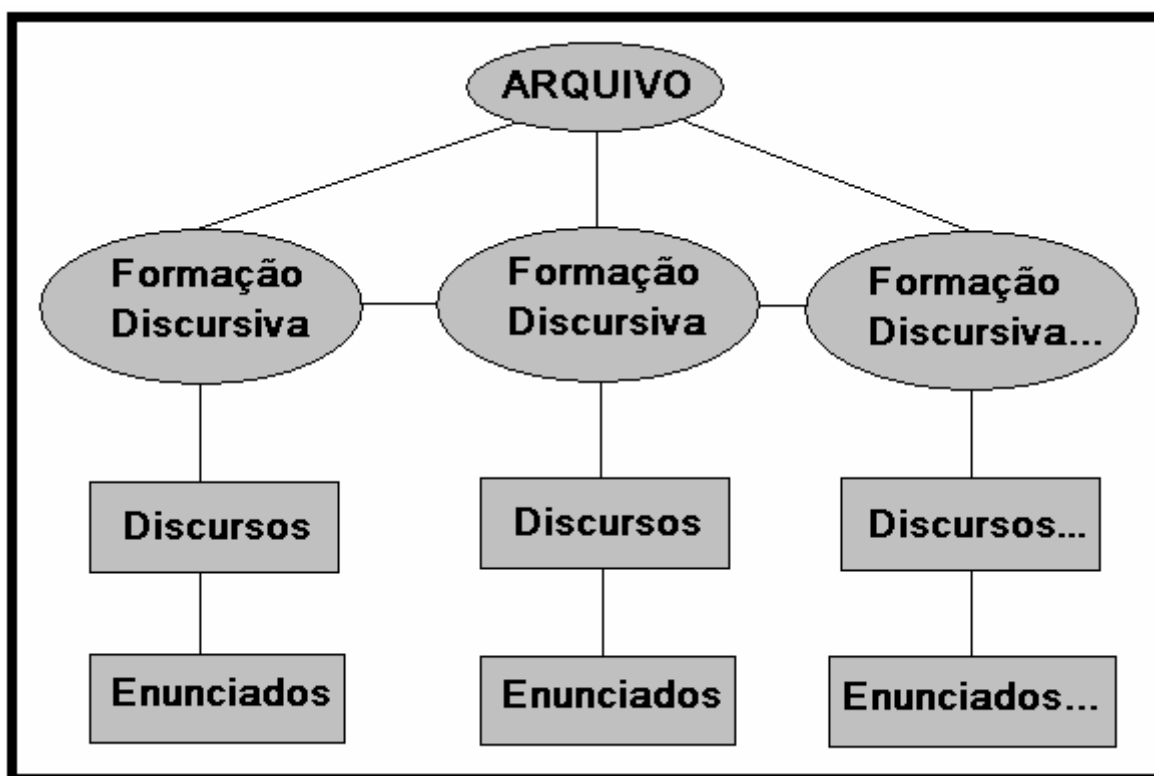


FIGURA 7 – Arquitetura conceitual da articulação discursiva de Michael Foucault.

FONTE: FOUCAULT (1995); GREGOLIN (2004a; 2004b); FERNANDES (2004a; 2005)

ORGANIZAÇÃO: SILVA, Jeane Medeiros; 2005.

Na constituição da Análise do Discurso, o empréstimo do conceito formação discursiva processou o começo de uma ruptura com o dispositivo da maquinaria estrutural embasada em discursos fechados, e permitiu, além disso, uma

re-orientação teórico-metodológica nesse campo. Na formulação de Pêcheux, o conceito contribuiu para desfazer a percepção de um sujeito homogêneo, relacionando a linguagem a uma exterioridade de ordem histórico-ideológica.

Em sequência, pode-se afirmar que uma formação discursiva dada desvela sua integração com uma série de formações ideológicas.

A formação ideológica, nesse caso (já mencionada anteriormente), é um conceito desenvolvido, igualmente, na segunda época da Análise do Discurso. Pêcheux; Fuchs (2001, p.166) afirmam que a formação ideológica caracteriza o

[...] elemento [...] suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento; desse modo, cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” nem “universais” mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas com as outras.

Um determinado discurso, assim, referencia tensões e desvela posições sujeitacionais que divergem entre si. As palavras, ou melhor, os enunciados, não são, em hipótese alguma, radicais livres, desarraigados. Remetem sempre a um discurso dado e, nessa condição, têm anterioridade e sucessão: o dito é um já-dito e poderá outra vez ser dito. Os sentidos, assim, reportam-se a uma determinada formação discursiva, uma região que é, em si, uma rede de discursos ideologicamente interligados ou postos em algum tipo de relação. O interdiscurso, nesse caso, pode ser entendido como a relação de um discurso com outros discursos no plano de uma formação discursiva (ORLANDI, 2002, p. 80).

Considerando-se o interdiscurso como a “[...] presença de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais, entrelaçados no interior de uma formação discursiva” (FERNANDES, 2005, p. 61), reitera-se a dispersão constitutiva dos discursos: em uma formação discursiva, há elementos enunciativos que vêm de outras formações discursivas, colocando no plano do discurso a negação e a contradição, sendo neste esteio que o discurso alça sua unidade.

Deve-se assinalar, ainda, que o discurso, como prática social, diverso do sentido de enunciação retórica ou algo semelhante, demonstrado anteriormente, assegura formações sociais na história de um povo:

O aspecto histórico decorre da interação social entre sujeitos e grupos de sujeitos como um movimento ininterrupto e descontínuo na linha do tempo, que conduz para a constituição de novos sujeitos e novos grupos sociais, bem como para a formação de novos discursos (FERNANDES, 2005, p. 50).

Pois, como demonstra Foucault (1995), a produção e a interpretação discursiva imprimem ações sociais na História.

Na delimitação de um espaço discursivo que, constituindo o sujeito, ampara as formações discursivas e ideológicas, o trânsito dos sentidos no interdiscurso e demais condições e procedimentos que resguardam as práticas sociais dos sujeitos, por meio da linguagem, passa-se, em seguida, a designar um vínculo social que permite, ao sujeito, interagir no circuito da discursividade: a memória discursiva.

5.2.3 – Memória discursiva

Pêcheux (1999b) define memória em uma acepção diversa do entendimento psicologista de uma memória individual, compreendida como reminiscências ou lembranças de uma pessoa. Esse sentido anti-psicologista é explicado pela sua exterioridade ao estrato psicofisiológico do organismo, uma vez que a memória refere-se a “[...] um conjunto complexo, pré-existente e exterior ao organismo, constituído por uma série de ‘tecidos de índices legíveis’, que constitui um corpo sócio-histórico de traços” (PÊCHEUX, 1990, f. 1). Pêcheux, portanto, traz a noção de memória para o campo social, sendo que o seu papel, aí, é descrever as condições de um acontecimento, inscrevendo, por isso, o discurso na História; mas não só, pois a memória discursiva, em seu substrato social, condiciona o “[...] funcionamento discursivo na produção e interpretação [...]” dos sentidos (PÊCHEUX, 1990, f. 1).

A memória vincula-se às formações discursivas, ideológicas e imaginárias de uma sociedade, transitando no interdiscurso; com isso, a partir dela, os sentidos significam. Ou seja, em sua acepção social, a memória está inscrita nas práticas

sociais dos sujeitos. Em seu curso histórico, a memória imprime significação à materialidade discursiva, operando por meio da repetição e da regularidade, reafirmando, assim, os implícitos como a arena dos pré-construídos e da imagem como dispositivo da memória. O icônico (referente à imagem), no discurso, é colocado por Pêcheux como um dos operadores da memória, inexistindo, a esse propósito, distinção entre uma materialidade verbal e uma materialidade semiótica, pois o *visível*, para Pêcheux, é entreposto para uma *nomeação*; portanto “[...] a imagem seria um operador de memória social, comportando no interior dela mesma um programa de leitura, um percurso inscrito discursivamente em outro lugar” (PÊCHEUX, 1999b, p. 51). Com base nesses apontamentos, e com o esclarecimento sobre o icônico, Pêcheux explica que a memória discursiva é aquilo que re-estabelece os implícitos que significam o dizer ou a leitura de um texto. Com os implícitos, Pêcheux (1999b, p. 52) refere-se aos “[...] pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc. [...]”. Pierre Achard (1999, p. 12), a propósito, define implícitos como “[...] sintagmas cujo conteúdo é memorizado e cuja explicitação (inserção) constitui uma paráfrase* controlada por esta memorização”. Assim, o implícito, obviamente, não está evidente, no plano de uma revelação, mas são condições que remetem a um imaginário reconstruído na instância da enunciação: não é necessária, para fazer sentido, sua explicitação prévia. Curiosamente, a esse respeito, e para tornar mais clara a questão, pode-se suscitar a tese defendida por Nasio (1993), nas cercanias da Psicanálise, de que não haveria inconsciente fora das marcas da análise psicanalítica: o inconsciente existe para o psicanalista, não para os sujeitos comuns. Não se trata de uma negação do inconsciente, mas a colocação de que ele está em um plano que não interessa às necessidades imediatas do cotidiano do sujeito. Da mesma forma, Achard (1999, p. 13) situa os implícitos:

[...] a explicitação desses implícitos em geral não é necessária a priori, e não existe em parte alguma um texto de referência explícita que forneceria a chave. Essa ausência não faz falta, a paráfrase de explicitação aparece antes como um trabalho posterior sobre o explícito do que uma pré-condição. [...] Do ponto de vista discursivo, o implícito trabalha sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a sua (re)construção, sob a restrição “no vazio” de que eles respeitem as formas que permitam sua inserção por paráfrase.

A existência da memória discursiva e dos seus implícitos, nesses termos, não é um procedimento empírico, mas o indício de operadores no subterrâneo de um contexto,

regulando a enunciação, de modo que o trabalho do analista discursivo transita entre o lingüístico e o histórico: o lingüístico, por si apenas (imanentemente) não significa.

O sentido de memória arrolado por Pêcheux (1999b, p. 56) não coaduna com uma compreensão de memória como algum depositário do passado, o que seria não apenas muito restrito como inútil ao discurso:

[...] uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos.

Predis põe-se, assim, em uma dinâmica que a impede de cristalizar-se no tempo ou significar literalmente os enunciados. Por outro lado, o caráter não totalizante da memória concerne ao fato de que pode haver acontecimentos que escapam, por um motivo ou outro, de nela se inscreverem, ou que inscritos, sejam absorvidos a um ponto de esquecimento.

Em face da memória discursiva, a enunciação passa por um deslocamento: em vez de localizar o enunciado no locutor, o analista a situa como vinda dos discursos em circulação na esfera do social.

5.2.4 – Heterogeneidade constitutiva e mostrada

Por meio da heterogeneidade constituída e da heterogeneidade mostrada, Jacqueline Authier-Revuz, partindo, dentre outras, das posições teóricas de Bakhtin e Lacan, demonstrou como o sujeito é heterogêneo, constituído por formas discursivas heterogêneas, histórico e incompleto. A completude é meta de sua vivência, e ele a persegue pelo desejo, pelo imaginário, pelo simbólico.

A heterogeneidade mostrada subdivide-se em duas: a heterogeneidade mostrada com formas marcadas e a heterogeneidade mostrada com formas não marcadas.

A heterogeneidade mostrada marcada coloca-se na superfície do dizer, explicitando-se de modo que é possível, ao analista, identificar sua presença no discurso, lingüisticamente anotada. Em uma *autonímia simples*, um fragmento do discurso sofre uma ruptura sintática que põe em evidência o outro. Em uma *conotação autonímica*, um fragmento do discurso evidencia o outro sem rupturas sintáticas.

Neste tipo de heterogeneidade, “no fio do discurso que, real e materialmente, um *locutor* único produz um certo número de formas, lingüisticamente detectáveis no nível da frase ou do discurso, inscrevem, em sua linearidade, o *outro*” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 12 – itálico da autora). As formas heterogêneas mostradas no discurso podem ser muitas, a começar pelo discurso direto e pelo discurso indireto. No primeiro caso, discurso direto, as palavras do outro ocupam a enunciação do sujeito discursivo, que passa a ser uma espécie de “porta-voz”. Marcas que inscrevem esse outro são aspas, itálico, entonação divergente – na forma das citações como um todo. No livro didático, essa forma é muito comum, complementada com alguma indicação bibliográfica da fonte, embora sua ocorrência se dê às margens da enunciação central do sujeito-autor. No segundo caso, o discurso indireto, o comportamento do sujeito-locutor em relação ao Outro é o do “tradutor”, o sentido é remetido a sua fonte por meio das próprias palavras do enunciador, perfazendo comentários de diversos tipos e recursos. Authier-Revuz (2004, p. 12 – itálico da autora) conclui: “Sob essas duas diferentes modalidades, o locutor *dá lugar* explicitamente ao discurso de um outro em seu próprio discurso”.

A explicitação do Outro no discurso ainda perfaz um conjunto amplo de comportamentos do sujeito-enunciador condizente a certas palavras ou expressões que desencadeiam comentários. Nesses casos, vislumbram-se momentos de dúvidas, reservas (“de certo modo, metaforicamente, impropriamente falando”), hesitação (“se quisermos, se assim se pode dizer, se for possível falar em”), retoque e retificação (“ou melhor, eu deveria ter dito, o que estou dizendo”), confirmação (“é

mesmo x que eu quero dizer”), concordância com o outro (“se você me permite, se você me permite a expressão, se você quiser, digamos”), dentre outras (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 15).

A heterogeneidade mostrada indica-se, ainda, em instruções para a interpretação de uma palavra (no sentido tal, não no outro, na acepção de), em formas de remissão (como se diz, para usar as palavras de, de acordo com, conforme).

Na forma não marcada de heterogeneidade explícita, as fronteiras entre o Um e o Outro não são claras. A forma dessa heterogeneidade mostrada não-marcada se dá pela paráfrase, pelo discurso indireto livre, ironia, alusão, metáforas, imitação etc.⁵⁷.

Na heterogeneidade constitutiva, o processo se reverte: o Outro se aloja no interior do discurso, resguardando-se nele de forma implícita. A identificação da heterogeneidade constitutiva, assim, se dá apenas por mediação do interdiscurso, da memória discursiva. No plano da enunciação, não se pode mapeá-la, nem recortá-la explicitamente. O sujeito enunciador é constituído pelo Outro, de modo que não se sabe separar onde está e onde não está, não sendo linguisticamente descritível. Neste ponto, a posição é exterior ao lingüístico e, se aí a Lingüística dilui-se, Authier-Revuz (2004, p. 22) propõe a procura em “[...] duas abordagens não-lingüísticas da heterogeneidade constitutiva da fala e do discurso: o dialogismo de Bakhtin e a psicanálise (através da leitura de Freud, marcada por Lacan)”. A compreensão da heterogeneidade constitutiva assegura-se pelas colocações teóricas dessas vertentes.

No dialogismo de Bakhtin, nesses termos, concebe-se o discurso em sua posição de *fronteiras e interferências* entre discursos, considera-se ser toda palavra ideológica, isto é, habitada pelos discursos e trilhando um caminho de “[...] acordos, recusas, conflitos, compromissos... pelo ‘*meio*’ dos outros discursos”, dizendo-se o que se diz a alguém, atestando a presença de um interlocutor, com o que se fecha o processo dialógico (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 68 – itálicos da autora).

⁵⁷ Authier-Revuz, percorrendo uma série de figuras de linguagem, evidencia uma série de heterogeneidades que se marcam no discurso, algumas, inclusive, não tão evidentes. Para a presente pesquisa, no entanto, limita-se à exposição delineada.

Na Psicanálise, por outro lado, conforme a interpretação lacaniana, tem-se que, sob as palavras do Um, outras palavras são ditas, as palavras do Outro. Estas outras palavras, na ordem de um sujeito-desejante, perfazem uma referencialidade polifônica e sinalizam o *descentramento do sujeito*: sendo dividido, cindido, clivado, sem haver um centro de emanção dos sentidos, o sujeito assujeita-se à ilusão de ser o centro, pois esta é a sua identificação com o Um – o *eu para o sujeito*. Nessa ilusão, também não haveria uma “*posição de exterioridade* em relação à linguagem, de onde o sujeito falante poderia tomar distância” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 69 – itálicos da autora). Quanto a isso, a heterogeneidade mostrada é a prova de um mecanismo de distância com o qual o sujeito procura demarcar o limite entre o Um e o Outro.

Sobre as relações entre heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva, demarcadoras desta, Authier-Revuz (2004, p. 72-73 – itálicos e caixa alta da autora; negrito da pesquisa) faz os apontamentos seguintes:

Preso na impenetrável estranheza de sua própria palavra, o locutor, quando marca explicitamente por formas da distância – *pontos* de heterogeneidade em seu discurso –, delimita e *circunscreve o outro*, e, fazendo isso, *afirma* que o *outro não está em toda a parte*. [...] Assim, ao designar o outro, em um ponto do discurso (citação de um outro locutor, termo dependendo de um outro discurso, palavra em que se pode entender um outro sentido), [...] o locutor:

- institui *diferencialmente o resto DESSE discurso* como emanando do próprio locutor; como dependendo desse discurso, dele mesmo; e cada palavra como apropriada, adequada, transparente e óbvia, em oposição a outras palavras adequadas a distância de uma precisão, de uma hesitação, de uma reticência...;
- afirma, ao mesmo tempo, pelo estatuto contingente, “evitável” que é dado a essas emergências do outro, que *O discurso, em geral, é potencialmente, completamente homogêneo*. As retificações ou sinais de imperfeições que constituem os múltiplos comentários metalingüísticos colocam em jogo, necessariamente, uma forma ideal potencial do discurso – uno e absoluto – que subjaz à(s) “teoria(s)” espontânea(s) da comunicação, da língua, do sentido, da referência, etc., que ali se exprimem;
- e afirma, pela *posição metalingüística* na qual ele se coloca, seu domínio de sujeito falante, em condição de separar o “um” do “outro”: seu discurso do discurso de outros; e, mais ainda, ele e seu pensamento, da língua que ele observa do exterior como um objeto.

Assim, as marcas explícitas de heterogeneidade respondem à ameaça que representa, para o desejo de domínio do sujeito falante, o fato de que ele não pode escapar ao domínio de uma fala que, fundamentalmente, é heterogêneo. **Através dessas marcas, designando o outro localizadamente, o sujeito empenha-se em fortalecer o estatuto do um.**

A apreensão do Outro na heterogeneidade constitutiva, assim, reporta-se à memória discursiva que coordena uma determinada formação social.

A distância do Outro costuma ser abolida apenas em discursos comprometidos com a enunciação da Verdade, especificando-se, dentre eles, discursos científicos, discursos dogmáticos, ou, por outro lado, discursos “inspirados”, “possuídos”, como as manifestações poéticas.

Em face disso, no livro didático, especificamente o de Geografia, como a heterogeneidade discursiva se marcaria?

5.2.5 – Processos de silêncio no discurso

Um outro aspecto relevante sobre o discurso, em seu processo de produção de sentidos, concerne ao silêncio.

O silêncio, deslocado de seu sentido corrente – ausência de barulho ou ruído percebidos fisiologicamente em um determinado ambiente –, recolocado como elemento que constitui a linguagem, assevera-se igualmente como uma instância produtora de sentidos. Portanto, sobrepostos aos significantes do dizer, os significantes do silêncio estabelecem sentidos.

Villarta-Neder (2004, p. 169-170) demonstra que o “[...] homem é um ser simbólico e que, por causa desta característica constitutiva de sua natureza, busca sentido em qualquer coisa que se apresente em seu horizonte existencial”. Assim, o funcionamento do silêncio no discurso é discutido por esse autor nos seguintes apontamentos:

Cada enunciação da palavra reconfigura [...] a enunciação do silêncio, redistribuindo os silêncios significados anteriormente. O movimento seguinte consiste no silenciamento da palavra, em vista das condições de funcionamento do discurso. É importante perceber que a sobreposição significante aqui se inverte: agora, é o significante do silêncio que recobre o da palavra. E essa palavra, por sua vez, corresponde a uma virtualidade do silêncio. Disto decorre a constitutividade do silêncio, na medida em que não

se concebe a existência quer deste, quer da palavra sem uma relação de reciprocidade. Há, portanto, um encadeamento que alterna formas e efeitos de dizer e de silenciar, ou, mais ainda, que alterna gradações entre o dizer e o silenciar.

Reportando-se à abordagem foucaultiana de formação discursiva, referenciada anteriormente, percebe-se que a enunciação estabelece-se em certo funcionamento de permissão: há o que pode e o que não pode ser dito em determinada inscrição do discurso. Considerando-se o dialogismo bakhtiniano, tem-se o silêncio como uma das vozes que atravessam a interação dos processos linguageiros.

O silêncio, no discurso, funciona de dois modos: por meio do não-enunciado, do não-dito, em que o sujeito poderia dizer, mas não disse, e por meio do excesso do dizer, em que as circunlocuções em torno do dito produzem efeitos de sentidos que calam outras: reafirma-se um sentido posto para silenciar a polissemia. Nesses termos, um dos efeitos do silêncio é o apagamento:

[...] as palavras não só apagam silêncios porque se sobrepõem a eles – e estabelecem, assim um silêncio por excesso –, mas também silenciam outras palavras pelo mesmo processo de sobreposição. Igualmente o silêncio não somente apaga as palavras porque as sobrepõe (excesso), mas porque cria uma virtualidade em que outras palavras possíveis sobrepõem (excesso ainda) as que não foram ditas (ausência). Portanto, o apagamento, mesmo provocado pela palavra, implica sempre a instauração de um tipo de silêncio, o leva a considerá-lo como uma decorrência do silêncio (VILLARTA-NEDER, 2004, p. 173).

O silêncio, para Orlandi (2002), indica uma relação do dizer com o não-dizer. Se por um lado os implícitos situam-se na esfera do silêncio, ou melhor, significam de lá, de forma que “[...] há sempre no dizer um não-dizer necessário [...no qual] o interdiscurso determina o intradiscurso: o dizer (presentificado) se sustenta na memória (ausência) discursiva” (ORLANDI, 2002, p. 82-83), por outro lado, Orlandi confirma que o não-dito assume a posição de apagamento constitutivo de sentidos. Distingue, a propósito, um silêncio fundador, substrato para que o dito signifique, e o silenciamento ou política do silêncio que, como explicado acima, remete-se à situação na qual uma palavra apaga outra (*silêncio constitutivo*) ou à censura, à negação de que certo dizer possa ser dito (*silêncio local*).

Decorre destas observações que o silêncio, em suas manifestações diversas, é uma das instâncias do trabalho do analista do discurso. Analisar o silêncio é analisar as relações de poder que se colocam no horizonte da enunciação.

No entanto, em relação a um certo dizer, praticamente um conjunto infinito de dizeres estarão silenciados, sendo, portanto, uma questão de método organizar-se nessa ampla dispersão, a de que o dito inscreve-se em um interdiscurso, em certas condições de produção discursiva, o que, por muitos ângulos, circunscreve uma delimitação.

5.3 – Os procedimentos metodológicos da Análise do Discurso

No nome do campo científico que orienta esta dissertação, Análise do Discurso, encontra-se a proposta metodológica da disciplina, a análise, em conjunção com o pivô teórico que a permeia, o discurso: analisar o discurso, um trabalho no qual está implicado “[...] interpretar os sujeitos falando, tendo a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais” (FERNANDES, 2005, p. 22).

A análise, um proceder à procura do funcionamento dos sentidos, difere do curso descarteano de seu emprego, ou seja, o desmonte do todo em partes para se entrever o funcionamento do objeto e, com isso, produzir o conhecimento. A análise discursiva se situa mais próxima à Psicanálise lacaniana, como uma “escuta engajada” da linguagem, a partir da qual se percorre a constitutividade do sujeito. Nasio (1993, p. 38) comenta essa perspectiva:

A análise, considerada como o trajeto de um tratamento, é um caminho em expansão, porque, uma vez atingido um limite, este se desloca mais um bocadinho adiante. A formulação exata seria: a análise, como caminho, é um caminho limitado, mas infinito. Limitado, porque sempre se ergue um limite que o faz parar. E infinito, porque esse limite, uma vez tocado, desloca-se para o infinito, sempre mais distante.

Vê-se que o terreno da análise discursiva ambienta um trânsito instável e sempre remissível, longe de ser um trajeto que procura inferências em uma ordem crescente ou decrescente, linear por conseguinte, antes sendo um proceder espiralado que avança e retrocede, que se adianta, mas contorna para instâncias anteriores e

exteriores ao objeto, afinal o discurso é dispersivo, embora a análise procure o regular, a unidade na dispersão dos enunciados (FERNANDES; SANTOS, 2004).

O texto, assim, é a base material do discurso, a forma histórica e lingüística deste objeto. Tendo em consideração o texto, o objetivo da Análise do Discurso é colocar em evidência os sentidos histórico-ideológicos que condicionam o enunciar dos sujeitos sobre algo – isto é, o discurso.

O proceder da análise discursiva, enquanto um outro modo de ler as materialidades languageiras, responde a todo o processo constitutivo da Análise do Discurso desde fins da década de 1960. Assim, a Análise do Discurso pecheuxtiana tem seu tempo fundador reconhecido, inclusive por Pêcheux (2001b), em três épocas (AD1, AD2 e AD3), assinaladas anteriormente, nas quais as posições teóricas e políticas, bem como as metodológicas, são revistas e modificadas:

Essas três épocas não se definem precisamente por uma decisão cronológica, elas refletem essencialmente a elaboração e reelaboração dos conceitos que constituem o aparato teórico e metodológico desse campo do saber (FERNANDES, 2005, p. 79-80).

A análise discursiva, assim, metodologicamente, gravita em torno de um corpus, entendido, de início, em sentido amplo (no campo dos estudos lingüísticos), como um banco de dados relativamente extenso e exaustivo, coletado em documentos grafos condizentes à pesquisa ou documentado (anotado, gravado ou filmado) a partir do dizer dos sujeitos em investigação. O registro do corpus, portanto, refere-se à descrição da ação languageira, à sua seleção e organização de acordo com uma orientação lingüística. O corpus, em si, enquanto respaldo empírico e objetivo, sustém uma representação, sempre relativa, do fenômeno em estudo. A Análise do Discurso, porém, não se interessa particularmente em equacionar extensão e representatividade, pois não tem propósitos quantitativos. A esse respeito, Beacco (2004, p.138) diz:

Em Análise do Discurso [...], como em outras ciências sociais, geralmente é o *corpus* que de fato define o objeto de pesquisa, pois ele não lhe preexiste. Mais precisamente, é o ponto de vista que constrói um *corpus*, que não é um conjunto pronto para ser transcrito,

o que significa reconhecer que o corpus reporta-se a uma reunião, sobretudo, de fatos (sentidos em processo na produção do discurso), não apenas de dados. Desse conjunto, o analista recortará fragmentos por meio dos quais reconstituirá as

regularidades discursivas de seu objeto. A diferenciação entre dados e fatos permite ao analista transpor o empírico, ou a materialidade lingüística, em direção aos acontecimentos histórico-ideológicos que são as condições e as possibilidades do discurso. Para a Análise do Discurso, um não prescinde do outro (PÊCHEUX, 2002).

Enfocando as três épocas formativas da Análise do Discurso pecheuxtiana, demonstra-se, no tópico seguinte, como os procedimentos da análise discursiva se puseram em movimento.

5.3.1 – A abordagem metodológica da Análise do Discurso nas três épocas

Na fase inicial da Análise do Discurso, o corpus, enquanto conjunto de enunciados organizados, passava por tratamentos lingüísticos rigorosos, visando à sua homogeneização ideológica e histórica. Nesse sentido, Pêcheux descreveu o “método harrisiano de análise sintática”.

A Análise Automática do Discurso, de 1969, colocada em cena com a primeira publicação de Pêcheux, anunciava uma abordagem de princípio quantitativo que tinha em vista os procedimentos automáticos da informática para tratar e analisar dados do discurso. Essa primeira fase, a AD1, ou primeira época, objetivava uma teoria global da interpretação no entremeio epistemológico da Lingüística, da Psicanálise e do Materialismo Histórico.

O corpus, nesses termos, firmava-se como a correspondência entre um conjunto de condições de produção discursiva (ou maquinaria discursiva) e a interpretação, de onde emergiria o confronto dos efeitos de sentido em um conjunto de textos. Pêcheux visava discursos estáveis, a exemplo dos doutrinários (político e religioso), tratados como discursos fechados, daí a possibilidade de suas regularidades estruturais internas. Essa visão do discurso filiava-se à concepção de um sujeito-suporte – *servo assujeitado* ao discurso, embora tivesse reservada a si a

ilusão de saber o que diz, a ilusão de se apreender o sentido por meio da combinação de palavras e frases. O sentido, de acordo com Pêcheux (2001c), seria dependente da máquina discursiva à qual se relaciona o enunciado, embora creditasse a produção dos sentidos a uma única “máquina discursiva”, a ser reunida empiricamente em um “corpus de seqüências discursivas”. O instrumento de análise advindo dessa cena teórica foi o método harrisiano, conforme mencionado acima, perfazendo uma análise de distribuição e combinação das variações dos traços discursivos, uma proposta claramente, ainda, estruturalista.

Embora anunciado, o “método dos termos-pivôs” não foi formulado pelo lingüista estadunidense Z. S. Harris, mas inspirado em um trabalho que escreveu, no qual estudava a coerência e a coesão textual⁵⁸. Com esse percurso, o método harrisiano resultou nos primeiros procedimentos da Análise do Discurso, fundamentados nas seguintes etapas (PÊCHEUX, 2001a; 2001b):

- seleção de palavras-chave (termos-pivôs) representativas de uma maquinaria discursiva com condições de produção estáveis e homogêneas;
- construção de um corpus a partir de unidades descontextualizadas, ou seja, reunião de frases contendo os termos-pivôs;
- análise lingüística individual de cada seqüência, reduzindo a diversidade sintática do enunciado (passagem da voz passiva para a ativa, desconjunção de orações coordenadas e assim por diante);
- análise discursiva do conjunto de seqüências, comparando a produção de sentidos dos termos-pivôs em instâncias discursivas diversas, com o objetivo de construir identidades entre as seqüências.

Note-se a dissociação entre análise lingüística e análise discursiva, o que, como o próprio Pêcheux mais tarde perceberia, desprovia de sentido a análise discursiva de uma seqüência enunciativa em particular. Os procedimentos da AD1, portanto,

⁵⁸ A tradução para a língua francesa desse trabalho, de 1952, foi publicada no periódico *Langages* (n. 24, p. 93-106), sob o título “Analyse du discours”.

estabeleciam-se em uma justaposição dos processos discursivos, de caráter linear, evidenciando os vínculos da análise estrutural pós-saussureana presentes, então, no pensamento pecheuxtiano:

[...] AD1 é um procedimento por etapa, com ordem fixa, restrita teórica e metodologicamente a um começo e um fim predeterminados, e trabalhando num espaço em que as “máquinas” discursivas constituem unidades justapostas (PÊCHEUX, 2001b, p. 313),

ou, como lembra Gregolin (2004, p. 62):

[...] o princípio metodológico adotado na “análise automática” teve como efeito o “primado do Mesmo sobre o Outro” [nas palavras de Pêcheux], isto é, levou a análise à busca das invariâncias, das paráfrases de enunciados sempre repetidos.

Na AD2 e AD3, o método harrisiano – focado, como visto em classes de enunciados elementares – foi questionado por não considerar a enunciação. Tratava-se de uma análise estrutural do corpus que não levaria em conta a relação entre a formação discursiva e seu exterior, ou seja, a heterogeneidade constitutiva do enunciado. A crítica, sendo o próprio Pêcheux o principal revisor da questão, além da heterogeneidade, questionou a subestimação do interdiscurso, a centralidade da análise em discursos doutrinários, o fechamento do corpus (e sua estrutura dura), a homogeneidade daí decorrente, a descrição separada da interpretação. Salvaguardadas as restrições de seu conjunto, o método harrisiano tem validade, atualmente, apenas como um método complementar da Análise do Discurso.

A AD2, especificamente, do ponto de vista metodológico, conforme Pêcheux (2001b, p. 315), permaneceu praticamente na prescrição da primeira época: “[...] o deslocamento é sobretudo sensível ao nível da *construção* dos corpora discursivos, que permitem trabalhar sistematicamente suas influências internas desiguais, ultrapassando o nível da justaposição contrastada”. Conceitualmente, as construções foram mais densas, com a re-interpretação pecheuxtiana da noção foucaultiana de *formação discursiva*, o que permite a Pêcheux vislumbrar o *interdiscurso*, o passo teórico que permite avançar da justaposição dos processos discursivos ao entrelaçamento destes – a coesão com o externo de uma formação discursiva, uma vez que é constituída, também, por outras formações discursivas, a que Pêcheux denominou *pré-construído*. Sobre o interdiscurso, diz Pêcheux (2001b,

p. 314): “[...] o fechamento da maquinaria é pois conservado, ao mesmo tempo em que é concebido então como o resultado paradoxal da irrupção de um ‘além’ exterior e anterior”. Em nível da enunciação, o sujeito permaneceu enquadrado na relação de assujeitamento à formação discursiva.

Na AD3, com a aceitação do Outro no discurso, isto é, a heterogeneidade, e também da dispersão dos enunciados, o corpus é redimensionado, ou seja, desloca-se a restrição da análise apenas de corpora enraizados em uma textura oficial, doutrinária, estabilizados. Considera-se, portanto, os discursos associados à memória dos sujeitos, não inscritos/escritos na história oficial. Os analistas são convidados a *escutar* o subterrâneo, embaixo do soalho do estruturalismo:

[...] a análise do discurso colocou-se cada vez mais a necessidade de entender esse discurso, na maior parte das vezes silencioso: tratou-se, então, para além da leitura do Grande Texto, de “se pôr na escuta das circulações cotidianas, tomadas no ordinário do sentido” (GREGOLIN, 2004, p. 175-176).

A abertura do corpus, mais que uma reorientação metodológica, foi uma reorientação político-teórica, permitida pelo desmonte da noção de “maquinarias discursiva”, iniciada no momento anterior com conceitos como formação discursiva e interdiscurso. Assim, “o procedimento da AD por etapas, com ordem fixa, explode definitivamente...” (Pêcheux, 2001b, 315). Isso porque, em primeiro lugar, não há mais o asseguramento *a priori* das *garantias sócio-históricas* e, portanto, inexistente a construção empírica do corpus; em segundo lugar, a análise lingüística e a análise discursiva – estrutura e acontecimento – não mais são procedimentos dissociados. Pêcheux (2001b, p. 316 – itálicos do autor), a essa altura, supõe “[...] a *reinscrição dos traços destas análises parciais no próprio interior do campo discursivo analisado enquanto corpus* [...]”.

As três épocas da Análise do Discurso constituíram as bases do campo científico em questão. Sobre o escopo teórico-metodológico pecheuxtiano, desdobraram-se desenvolvimentos conceituais e procedimentais, em curso, dentre os quais retomar-se-á, em seguida, alguns aspectos.

5.3.2 – Sobre o dispositivo da análise discursiva: a construção do caminho metodológico

A análise discursiva, de acordo com Orlandi (2002, p. 59), é um dispositivo de interpretação que apreende o funcionamento dos sentidos e a constituição do sujeito a partir da relação do dito com o não-dito: “[...] ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras”.

Dentre as últimas formulações teórico-metodológicas de Pêcheux (2002), estava a indicação de que a análise tem uma dupla direção, não separáveis, simultâneas, portanto: a de ser descrição e interpretação, percebidas como a “tática de intervenção” por excelência da Análise do Discurso. Ambos processos tensionam o procedimento analítico a partir do lugar interpretativo do analista, ou seja, a partir de um dispositivo teórico, “[...] no sentido de que não há análise de discurso sem a mediação teórica permanente, em todos os passos da análise, trabalhando a intermitência entre descrição e interpretação que constituem [...] o processo de compreensão do analista” (ORLANDI, 2002, p. 62).

Assim, tem-se a construção do corpus de acordo com critérios teóricos, não empíricos, como se disse antes. Reconhece-se a inesgotabilidade analítica do corpus, a impossibilidade de exauri-lo e tornar uma análise completa. Diante disso, o analista tem uma posição: decidir o que é seu corpus, e esta, em si, já é uma escolha “acerca das propriedades discursivas” da análise. É a diferença, outra vez, entre dados e fatos: o corpus não ilustra a análise, os recortes não são ilustrações, uma vez que a análise não é apreensível *a priori*, mas rastreia o funcionamento do discurso. Os fragmentos da análise, nesse sentido, afeiçoam a distinção entre documento e monumento, assumindo a posição deste. O texto como documento comprova, ilustra, contesta, a exemplo da função das citações diretas em um texto científico. A monumentabilidade, por sua vez, remete a um processo, às condições de produção, à incompletude, ao contingente – ao espaço do discursivo.

Fundamentando-se em Pêcheux; Fuchs (2001, p. 180), Orlandi (2002) estabelecem que a concepção do corpus e o procedimento supracitado condizem ao

processo de de-superficialização, ou seja, o início da análise, no qual a materialidade lingüística possibilita, ao analista, vislumbrar o enfoque discursivo que permite a passagem do documental para o monumental.

Pêcheux; Fuchs (2001, p. 180-181), revisando a AAD69, organizam três pontos importantes na análise discursiva: a *superfície lingüística*, o *objeto discursivo* e o *processo discursivo*, conceituados nos seguintes termos:

- *Superfície lingüística*: entendida no sentido de seqüência oral ou escrita de dimensão variável, em geral superior à frase. Trata-se aí de um “discurso” concreto, isto é, do objeto empírico afetado pelos esquecimentos 1 e 2, na medida mesmo em que é o lugar de sua realização, sob a forma, coerente e subjetivamente vivida como necessária, de uma dupla ilusão.
- *Objeto discursivo*: entendido como resultado da transformação da superfície lingüística em de um discurso concreto, em objeto teórico, isto é, em um objeto lingüisticamente de-superficializado, produzido por uma análise lingüística que visa a anular a ilusão n. 2.
- *Processo discursivo*: entendido como o resultado da relação regulada de *objetos discursivos* correspondentes a *superfícies lingüísticas* que derivam, elas mesmas, de condições de produção estáveis e homogêneas. Este acesso ao processo discursivo é obtido por uma de-sintagmatização que incide na zona de ilusão-esquecimento n. 1 [...],

lembrando-se que o esquecimento n. 1 refere-se à *ilusão ideológica* que faz o sujeito compreender-se como fonte de seu dizer, esquecendo, portanto, ser todo dito a retomada de um já-dito, de sentidos pré-existentes ao sujeito, habitantes da língua e da História. O esquecimento n. 2, por sua vez, concerne à *ilusão referencial*, no âmbito da enunciação, em que as possibilidades outras de se dizer o que se enuncia se apagam (PÊCHEUX, 1997, p. 173). O esquecimento proposto por Pêcheux, ademais, não deve ser confundido com o distúrbio da memória psicofisiológica, pois tal esquecimento é da ordem do inconsciente, de modo que o termo “designa, paradoxalmente, *o que nunca foi sabido* e que, no entanto, *toca o mais próximo* o sujeito falante [...]” (PÊCHEUX; FUCHS, 2001, p. 238 – itálico dos autores). Tal esquecimento, portanto, refere-se ao descentramento do sujeito, comentado anteriormente.

Colocam-se, assim, o funcionamento e a constituição como processos essenciais à Análise do Discurso, com os quais se transita, por meio da descrição e da análise, de uma materialidade lingüística até o discurso e suas instâncias

propriamente ditas. Como, no entanto, proceder a um caminho que permita esse trânsito?

Retomando as colocações de Santos (2004), já pronunciadas no primeiro Capítulo deste trabalho em razão dos esclarecimentos do lugar discursivo da pesquisa, tem-se que o procedimento metodológico do analista é proposto a alcançar regularidades nos enunciados constitutivos do discurso. Tais regularidades são observadas não só no âmbito da micro-instância analítica, mas também na macro-instância. Conforme Santos (2004, p. 114), as regularidades são

[...] as evidências significativas, observadas na conjuntura enunciativa da manifestação discursiva em estudo. Essas evidências aparecem como elementos de recorrência, de idiosincrasia enunciativa, ou ainda, de efeito provocado pela natureza na organização dos sentidos na enunciação. É por meio das regularidades que se emoldura com mais clareza o tópico em investigação pelo analista, corroborando, assim, com as projeções determinantes advindas dos objetivos, hipóteses e questões de pesquisa.

Essa tarefa procede por meio de duas categorias igualmente já referenciadas: uma ordem sujeitucional, com desdobramentos em uma ordem identitária, e uma ordem sentidural.

Abordando o sujeito como referência central da análise, ter-se-ão variáveis de análise que visam à colocação do sujeito no discurso, à sua constituição identitária, em um processo no qual se pode coordenar, por exemplo, as projeções polifônicas que circunscrevem o sujeito, marcadas em sua enunciação.

Acercando o sentido como centro da análise, percorrem-se as regularidades do corpus com a finalidade de apreender sentidos em momentos distintos, para o que se pode proceder visando o processo de nomeação, designação e denominação dos conceitos em suas esferas discursivas e sentidurais. Trata-se do sentido propriamente dito e dos deslocamentos dos mesmos no corpo enunciativo.

Após a colocação dessas balizas de análise, Santos (2004) sugere que as regularidades identificadas sejam esboçadas como “matrizes”, um mapeamento das ocorrências regulares na materialidade do corpus na forma de seqüências discursivas nele recortadas, sintetizando a abordagem da macro-instância, passando-se, então, aos procedimentos da micro-instância de análise. Nesta

instância, o analista começaria a identificar variáveis, entendidas como elementos que designam “[...] traços caracterizadores dos agrupamentos de seqüências”, sendo que as variáveis podem responder aos enfoques teóricos organizados pelo analista, tais como “[...] intertextos, interdiscursos, formações discursivas, formações ideológicas, heterogeneidades, polifonia, entre outros [...] ou mesmo um enfoque metadiscursivo (vozes, sentidos e enunciados)” (SANTOS, 2004, p. 114-115).

Contudo, a análise discursiva não precisa necessariamente ser organizada formalmente em matrizes. Pode-se, igualmente, proceder por recortes de fragmentos nos quais estarão os elementos discursivos selecionados e orientados pela teoria e pela abordagem de ambas instâncias, inseparáveis que são, considerando o “[...] constante movimento de ir e vir da materialidade lingüística, objeto aos nossos olhos, à sua exterioridade histórica, social e ideológica, o espaço de produção e movências dos discursos e dos sentidos” (FERNANDES, 2005, p. 96). Esse modo de recorte foi introduzido por Orlandi (1989, p. 36): “[...] o recorte é uma unidade discursiva [...], entendida como “[...] fragmentos correlacionados de linguagem [...]. Assim um recorte é um fragmento da situação discursiva”.

São possibilidades metodológicas para que a relação entre sujeitos e sentidos seja compreendida no processo de enunciar e significar.

5.4 – Livro didático: as especificidades de sua linguagem

O livro didático, suporte discursivo do objeto desta pesquisa, distingue-se de outros materiais impressos pelas especificidades de sua produção, divulgação e uso, que o remete diretamente a uma situação de ensino e de aprendizagem. Na perspectiva de sua linguagem, constitui-se heterogeneamente de várias modalidades discursivas. Ao identificar o lugar de enunciação do livro didático, evidencia-se um panorama discursivo em que se sobressaem o **discurso científico**, o **discurso didático** e o **discurso de divulgação/vulgarização científica**. Quanto ao discurso científico, o discurso didático relaciona-se com ele diretamente e, por

sua natureza, é contíguo ao discurso de divulgação científica, não sendo, no entanto, sinônimos.

O discurso científico coordena o estado de conhecimento de uma ciência, sendo sua primazia o desenvolvimento desta. O discurso didático, por sua vez, re-elabora esse estado de conhecimento para priorizar a introdução de sujeitos em princípios gerais da ciência que estiver em questão, em processo que freqüentemente, especificamente no caso da Geografia, visita outras instâncias, como os meios midiáticos, a fotografia etc. É comum a ambos o fato de terem reconhecimento formal, isto é, de estarem instituídos academicamente. Trata-se, assim, de uma produção com destinatários discernidos (comunidade científica e comunidade escolar, respectivamente), embora essa determinação de receptores seja assimétrica pela ocorrência de inúmeras variáveis. Quanto ao discurso de divulgação científica, tem-se a *tradução* do conhecimento acadêmico em informações orientadas para um público leigo, isto é, não-formal⁵⁹.

Discurso didático e discurso de divulgação científica dividem, também, algumas características que os diferenciam do discurso científico, a exemplo do apagamento das condições de produção de seus enunciados e da variedade de gêneros discursivos para um mesmo conhecimento.

O propósito do livro didático, nesses termos, é re-estruturar e adequar o conhecimento da ciência e de outras produções a destinatários exclusivos, posto que se o discurso científico preocupa-se com a visão dos processos instituintes do saber, o discurso didático objetiva uma visão dos resultados instituídos pela ciência.

Por diversos ângulos, a relação entre ensino e ciência tem sido observada. Décadas atrás, tal concernência era morosa: “O ensino é uma das artes mais conservadoras; geralmente é o último elemento a reconhecer e adotar os princípios estabelecidos pela ciência” (ZARUR, 1941, p. 228); rara exceção a isso, em alguns contextos, como o brasileiro, tem-se observado uma antecipação do ensino em relação à academia, conforme demonstrado anteriormente. Nos últimos anos, contudo, especialmente nas três últimas décadas do século XX, e em face do

⁵⁹ Embora essas diferenças de fato existam, em um nível mais profundo essas distinções não seriam facilmente identificáveis. Afinal, qualquer texto pode produzir saber, ensinar ou informar e realmente o fazem.

quadro de proletarização do professor, Rua observa como o ensino acentua a velocidade desse vínculo, a partir da demonstração de como o professor, inserido em um quadro de proletarização crescente, refugia-se no livro didático e, em específico, o professor de Geografia, por razões diversas⁶⁰. Com isso, o livro didático se transforma em uma vitrine de inovações nem sempre sérias: “A insegurança [...] faz o professor recorrer, ainda mais, ao livro didático [...], apregoado como atualizado, novo, renovado, e portando títulos atraentes (Nova Geografia, Geografia Moderna, Novos Rumos para o Ensino da Geografia etc.) [...]” (RUA, 1992, p. 69-70).

O discurso didático como um todo, ou seja, não especificamente o do livro escolar, tem diversos lugares-suporte de realização: desde um manual de uso à explicação de fatos e fenômenos na mídia. A didaticidade processa-se pela proposição de temas e situações, seguidas de explicações, exemplos, análises etc., sendo este procedimento sua vértebra de sustentação. De acordo com Moirand (2004, p. 165),

A didaticidade é construída no cruzamento de três tipos de dados, que permitem distinguir diferentes formas e graus de didaticidade: (1) dados de ordem situacional, em situações assimétricas (mesmo que pontualmente), nas quais um dos interlocutores possui um saber ou um saber-fazer que o outro não tem, saber real ou suposto, que ele está em posição de fazer partilhar com o outro; (2) dados de ordem funcional, forçosamente inscritos nesse tipo de interação verbal (quer se trate de um texto dialogal ou monologal) uma intenção (real, simulada ou fingida) *de fazer saber, de fazer dividir seus saberes, de tornar o outro mais competente*, ou de *fazer com que o outro aprenda...*; (3) dados de ordem formal sobre os quais pode-se apoiar a análise lingüística: traços de reformulação intradiscursiva ou extradiscursiva, procedimentos de definição, de explicação, de exemplificação, traços semióticos diversos tomados de vários códigos linguageiros: prosódicos, icônicos, cinésicos e proxêmicos.

Sobre o sujeito-autor do discurso didático pesam diversas exigências, ademais partícipes da maioria das produções escritas, tais como clareza e coerência, uma vez que, tipicamente do texto escrito, a interação coloca-se em uma relação à distância. A escrita didática, ademais, é o principal modelo a que os estudantes são submetidos na produção de textos.

⁶⁰ Rua (1992) refere-se, com o termo proletarização, à análise do professorado próximo ao seu tempo de enunciação, às deficiências de formação do professor de Geografia (licenciaturas curtas, privilegiamento dos bacharelados nas graduações de Geografia), à diminuição da carga horária da disciplina Geografia pela lei 5.692/71 (o que acarretou uma sobrecarga de trabalho para o docente, com mais turmas, obrigado a cumprir o mesmo regime de tempo de professor com disciplinas com mais horário, como a Língua Portuguesa e a Matemática), à burocratização crescente do sistema educacional e à hierarquização da estrutura escolar (que limita seu poder de ação).

Em torno do livro didático, algumas imagens de autoria e autoridade são construídas, de modo que é pertinente uma análise enfocando-o como uma forma de relação social de poder (VESENTINI, 2001c), dentre outras, tais como as relações de hierarquia que, inclusive, dão sustentabilidade a isso.

Quanto à autoridade, percebe-se que o livro didático assume um posto no discurso competente: “[...] é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e às vezes, única) de referência” (SOUZA, 1999, p. 27). Progenito do discurso científico, em qualquer disciplina (com mais ênfase nas do conhecimento exato e biológico?), o discurso didático avizinha-se a um pertencimento à Verdade: imperativo, afirma e nega categoricamente, raras vezes questiona ou põe em dúvida as próprias abordagens. A sustentação para isso, freqüentemente, coloca-se em um certo espelhamento entre livro didático e pensamento acadêmico. A respeito do livro didático de Geografia, é freqüente afirmações como: “[...] não é menos verdadeiro [...] que a fonte básica da chamada Geografia escolar é a mesma da Geografia acadêmica” (PEREIRA, 1989, p. 1). Mas até onde essa colocação tem fundamento no caso específico da Geografia? É certo que este vínculo existe, mas não é soberano. Outro aspecto da autoridade do livro didático está na estruturação hierárquica do que se deve aprender na escola. É certo que muitos professores se impõem ao livro, mas muitos ficam submetidos a ele.

Sobre a autoria, o efeito passado aos estudantes é a do supersujeito, uma espécie de onisciente cognitivo que detém conhecimentos da área como poucos, um domínio, aliás, totalizante. Para isso, as fontes são apagadas e a produção do conhecimento é retirada de sua formação histórica. Ausente desse processo, nas aparências, a enunciação parece vir do autor. Foucault (1995) questiona e problematiza a autoria quando a associa a uma função-sujeito imersa na História. Como visto nos Capítulos anteriores, atrás dos autores didáticos está uma parede de intervenções: o Estado, as editoras, as idiosincrasias etc. – articulações da História de um tempo. Conseqüentemente, o livro didático é um instrumento de institucionalizações: fora da instituição não tem validade, não é aceito. O efeito-autoria de Foucault concerne, assim, a uma coerência, a uma unidade na dispersão (GREGOLIN, 2004b).

Orlandi (2003), partindo destas e de outras posições, defende que o discurso pedagógico – aí compreendido como o discurso da escola, inclusa a linguagem didática dos manuais – é um discurso do tipo autoritário, dentre o esquema de funcionamento discursivo proposto pela autora: discurso lúdico; discurso polêmico; e discurso autoritário. Na delimitação dessas formas, Orlandi distingue dois processos, o parafrástico e o polissêmico, que colocam em jogo o referente:

[...] o discurso lúdico é aquele em que seu objeto se mantém presente enquanto tal e que os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos de *polissemia aberta* [...]. O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma *direção*, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se o olha e se o diz, o que resulta na *polissemia controlada* [...]. No discurso autoritário, o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na *polissemia contida* [...] (ORLANDI, 2003, p. 15-16).

No discurso do tipo autoritário, parafrástico em essência, e de polissemia controlada, os sentidos são reduzidos na afirmação de uma segurança, de uma imperatividade e auto-suficiência, em um típico discurso do poder.

* * *

No próximo Capítulo, tem-se a análise propriamente dita do discurso político dos corpora desta pesquisa. Esta análise aloca-se no contexto das discussões realizadas até o presente, nos Capítulos que delinearam as constituições histórico-ideológicas com as quais os livros didáticos de Geografia mantêm relações de continuidade e de ruptura.

6 – A CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO POLÍTICO NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: análise do corpus

Conforme assinalado precedentemente, os compêndios *Geografia Geral e do Brasil*, de Lucci; Branco; Mendonça (2003) e *Geografia*, de Almeida; Rigolin (2005) são os corpora desta pesquisa, Corpus 1 e Corpus 2, respectivamente. Parte de seus enunciados, aqueles articulados ao interdiscurso geográfico-político, compõe a base empírica da análise discursiva do presente Capítulo. Considerando-se o discurso enquanto mediação do sujeito, da História e da ideologia, com base na noção de funcionamento e constituição da linguagem, procura-se, a partir de agora, alguns aspectos da natureza dos sentidos políticos, de acordo com a perspectiva proposta para essa análise, no texto didático de Geografia.

A propósito do livro didático de Geografia, reafirma-se, ainda uma última vez, que se entende, nesta pesquisa, por discurso político, as inter-relações que os corpora fazem no interdiscurso da Geografia Política e da Geopolítica: os livros didáticos mencionados vão às fontes destas formações discursivas, mas não problematizam suas diferenças, conforme se verá adiante.

Nos Capítulos em que se abordou uma macro-instância do livro didático de Geografia (2, 3 e 4), viu-se a trajetória e as condições de produção de tais compêndios: atravessado de leis e recomendações estatais, filiado a políticas públicas, inspirados em recursos teórico-metodológicos acadêmicos (os compêndios mesmos integrando o acontecimento da ciência geográfica no Brasil) – o livro didático está enraizado na história da educação e da Geografia, na História do Brasil, enfim. No Capítulo 5, além de apresentar a Análise do Discurso francesa, viu-se um conjunto de abordagens que permite compreender um certo discurso no livro didático, e compreender o funcionamento desse discurso consoante às características que, freqüentemente, sem o olhar de uma análise desse tipo, passam despercebidos. Dessa forma, colocaram-se, para a compreensão de uma micro-

instância do discurso político no livro didático de Geografia, noções de discurso, sujeito, sentido, memória discursiva, heterogeneidade discursiva, enunciado, formação discursiva, silêncio, dentre outras.

Assim, a análise inicia-se com um mapeamento do discurso político nos corpora, discutindo-se essa presença e a sua maneira de inserção no plano enunciativo dos livros selecionados. Segue-se uma análise das Apresentações de cada corpus, passando-se, então, aos fragmentos políticos que evidenciam os lugares e sujeitos de constituição do discurso em questão nos livros didáticos de Geografia, bem como concentram alguns processos de designação desse discurso. Ao final, retoma-se a hipótese colocada no princípio da pesquisa, permeada pela análise das Apresentações, e discutem-se alguns apontamentos colocados pelos enunciadorees nessas introduções de suas respectivas obras.

6.1 – Delimitando o discurso político nos corpora

Antes de adentrar, propriamente, no discurso político do livro didático de Geografia do Ensino Médio, é importante algumas considerações a respeito de como esse discurso articula-se no plano da estruturação dos temas nos corpora anunciados, algo que foi possível perceber quando do estabelecimento destes.

Como já indicado no Capítulo 1, o processo de constituição do corpus principiou com a retirada das abordagens que se isentam, pelas características da abordagem ou por opção teórico-metodológica do autor, do debate geográfico-político.

Considerando a regularidade – no sentido foucaultiano de ordem, correlação, posição e funcionamento dos enunciados, e apreendida pela Análise do Discurso como elementos recorrentes, marcas idiossincráticas da enunciação e efeito da organização dos enunciados no discurso – como uma das possibilidades de identificação e aproximação analítica do discurso, procurou-se observar, nos

corpora, inicialmente, um conjunto de lexemas recorrentes que significa a partir do trânsito destes termos no interdiscurso da Geografia Política e da Geopolítica, alguns endêmicos, outros emprestados de diversas formações, mas igualmente constitutivos dessas formações discursivas (Cf. QUADRO 11). Ressalva-se que, sendo comum à Geografia Política e a Geopolítica, esses lexemas são utilizados, no discurso acadêmico, de forma diversa, ou seja, significam diferentemente, pois há concepções diferentes nelas a respeito do espaço e das relações sociais materializadas em tal espaço geográfico. Esse procedimento auxiliou o exame dos “[...] acontecimentos discursivos em suas etapas de constituição”, a organização sincrônica do discurso político nas materialidades languageiras prescritas; e, por outro lado, auxiliou a compreender “[...] os processos de nomeação, designação e denominação no tratamento sentidural de conceitos no interior [...] do discurso” político (SANTOS, 2004, p. 113). Esse procedimento, por fim, foi importante para se localizar, na dispersão do discurso didático, enunciados das formações discursivas da Geografia Política e da Geopolítica, descrevendo-se, assim, os corpora, por meio das escolhas orientadas pelos objetivos da pesquisa, e procedendo-se à análise discursiva quanto aos seus elementos constitutivos, articulados a uma exterioridade histórico-ideológica também constitutiva.

ALGUNS LEXEMAS DO DISCURSO POLÍTICO DA GEOGRAFIA IDENTIFICADOS NOS CORPORA				
Cidadania	Global	Limite	Patriótico	Superpotência
Conflito	Globalização	Multinacional	Poder	Território
Domínio	Governo	Mundo	Política	Territorialidade
Estado	Guerra	Nação	Político	
Estado-nação	Identidade	Nacional	Potência	
Estratégia	Internacional	Nacionalidade	Rede	
Fronteira	Intervenção	País	Soberania	

QUADRO 11 – Lexemas do discurso político da Geografia identificados nos corpora da pesquisa.

FONTE: Lucci; Branco; Mendonça (2003); Almeida; Rigolin (2005).

ORGANIZAÇÃO: SILVA, Jeane Medeiros; 2005.

De fato, como já indicado anteriormente, no Capítulo 1, na relação que o discurso didático da Geografia mantém com o discurso acadêmico da Geografia, a estruturação da ciência geográfica, em suas divisões internas, é apagada: passam a inexistir campos compartimentados para certos temas, como a Geografia Urbana, o Sensoriamento Remoto ou a Climatologia, por exemplo, de forma que, no processo de recorte temático empreendido para delimitar o objeto da presente pesquisa – o discurso político – nenhuma vez há menção, em ambos os corpora, a uma Geografia Política, embora esta esteja presente na enunciação de cada corpus, podendo-se, assim, problematizá-la.

O contrário se passa com a Geopolítica. O termo, diga-se de passagem, é uma espécie de “moda” no discurso didático da Geografia. Um rótulo bastante evidente na mídia e em outras instâncias de enunciação, em face dos acontecimentos históricos deste princípio de milênio e que, em certos cursos de pré-vestibular, transforma-se em disciplina à parte da Geografia, com professor próprio: o termo “geopolítica” demonstra-se muito presente nos corpora. O Corpus 1 divide-se em unidades e capítulos, sendo estes subdivididos internamente: nele, o termo “Geopolítica” está no título de duas das sete unidades que compõem o compêndio, em dois títulos de capítulos e em dois subtítulos. O Corpus 2 divide-se em Partes, que agregam uma determinada seqüência de capítulos, também subdivididos em tópicos: nele, o termo “Geopolítica” comparece em uma das três Partes da obra. No interior do texto, a ocorrência do termo “Geopolítica” é inúmera, em ambos os corpora.

Os corpora não levam em consideração as distinções entre Geografia Política e Geopolítica. Vão às fontes de ambas, chegam a definir Geopolítica, mas, apagando a Geografia Política perdem, enquanto rótulo que articula certa unidade a determinados conteúdos, termos relacionais para colocar tais diferenças.

Na organização dos corpora, não há propriamente capítulos ou tópicos estanques para as formações discursivas da Geografia Política e da Geopolítica. O discurso político, em cada corpus, encontra-se disperso no lastro da enunciação, em que a Geografia Política e a Geopolítica interagem com outras formações, como a Geografia Econômica, a Demografia, a História, a Geografia da Indústria, a Educação Ambiental etc., atravessando-se, ainda, de debates também

interdisciplinares, como a globalização, o desenvolvimento econômico (e o desenvolvimentismo sustentável), a ocidentalização, a modernidade. Há capítulos ou parte deles em que a discursividade dessas formações tem uma certa concentração, pela natureza do conteúdo. No mais, afloram ainda na maioria dos lugares enunciativos, ao longo de todo o livro, e silenciam-se em outros. Rastreando, por exemplo, a ocorrência dos lexemas reunidos no Quadro 11 ao longo da extensão dos corpora, nota-se que raramente deixam de estar presentes, a não ser em abordagens específicas, nas quais os enunciados ausentam-se das relações sociais, como em certas abordagens da Geografia Física.

Nesses termos, no Quadro 12, foram colocados os recortes de capítulos ou partes de capítulos que interessam a uma análise do discurso político nos corpora anunciados. Evidentemente, por sua extensão, requereram-se novos cortes, explicados adiante. Antes, contudo, far-se-ão algumas considerações sobre essa delimitação.

Embora não haja o propósito, nesta pesquisa, de uma análise constrativa entre os corpora, comparando-as, cumpre observar que ambos têm concepções geográficas diferentes, inclusive sobre o político. Conforme mencionado, o Corpus 2 tem uma ênfase física em sua abordagem, o que é visível no levantamento do Quadro 12: após algumas considerações de natureza política, principalmente conceitos, pelos próximos 26 capítulos a enunciação concentra-se em descrições físicas da Terra e na correlação das atividades humanas articuladas a tal descrição, com quase total ausência de uma análise política. O Corpus 1, por seu lado, procura um programa mais integrado, sendo muito mais politizado. Alguns professores da rede de escolas estaduais consultadas, em conversas informais, chegaram a reclamar que o livro seria “muito político”, “muito complicado”, “faltando muito conteúdo” (aqueles da área física). Tendo em vista o currículo escolar, por esse motivo, algumas escolas adotam o livro do Corpus 2 para a série inicial do Ensino Médio e o outro para as duas últimas séries.

Portanto, o recorte inicial dos corpora identificou abordagens específicas da Geografia Política e da Geopolítica em 11 dos 25 capítulos do livro do Corpus 1, e em 24 dos 77 capítulos do livro do Corpus 2.

O discurso político nestes livros tem uma seqüência quase semelhante (Cf. QUADRO 13). Praticamente, em ordens alteradas, o ponto de partida de ambos concerne aos anos imediatamente anteriores e posteriores à Segunda Guerra Mundial, quando o desenho mundi das fronteiras políticas passa por mudanças, aproximando-se dos traços atuais e quando, no pós-guerra, tem início o grande acontecimento geopolítico do século XX, a Guerra Fria, estabelecendo uma certa ordem mundial.

No Corpus 1, essa abordagem é mais expandida, sendo retomada desde a Primeira Guerra Mundial e desde as disputas imperiais do neocolonialismo na África e na Ásia que, originadas em fins do século XIX, gradativamente foram-se esfacelando ao longo do século XX, não sem antes os Estados dominantes destas disputas se envolverem nos mais significativos conflitos bélicos do século passado. O Corpus 2 já se posiciona após a Segunda Guerra. Posto isso, ambas dissertam sobre a ordem mundial fundamentada na bipolaridade do capitalismo e do socialismo, o papel da ONU, a expansão das multinacionais, a globalização econômica do mundo, o fim do socialismo real.

Em comum, surgem nos corpora as relações políticas entre Estados e entre estes e empresas em torno da questão ambiental. Outro núcleo importante abordado pelas obras refere-se à imigração, o trânsito das pessoas para outros territórios nacionais (ou no interior de seus países). A partir do enfoque da imigração, necessariamente, os corpora colocam as questões politicamente imbricadas entre identidade territorial, etnia e nacionalismo.

Um último ponto relevante colocado por cada corpus, mas de maneira diferente, diz respeito à regionalização do mundo, seja no contorno das fronteiras políticas que delimitam a nação no sistema de nações do globo, seja quanto às relações econômicas e políticas mediadas, inclusive, pelos processos da globalização (em si mesmos políticos, econômicos e informacionais).

DELIMITAÇÃO DO DISCURSO POLÍTICO NOS CORPORA DA PESQUISA			
CORPUS 1		CORPUS 2	
Unidade/Capítulo/Tópico	Pág.	Parte/Capítulo/Tópico	Pág.
UNIDADE 1 – A FORMAÇÃO DO MUNDO ATUAL – GEOPOLÍTICA E ECONOMIA		PRIMEIRA PARTE – A QUESTÃO AMBIENTAL: NATUREZA, SOCIEDADE E TECNOLOGIA	
CAPÍTULO 1 – A GEOGRAFIA E AS GUERRAS MUNDIAIS		CAPÍTULO 1 – ESPAÇO GEOGRÁFICO, PAISAGEM E TERRITÓRIO	
Discussão e reflexão	10-11	Fronteiras, território, territorialidade	9-10
Imperialismo e disputas geográficas	11-14	Principais tipos de fronteiras	10-11
Primeira Guerra Mundial	10-15	CAPÍTULO 28 – EM BUSCA DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	
Socialismo – transformações históricas e sociais	16-17	Acordando para o problema ambiental	171
Segunda Guerra Mundial	19-20	As principais conferências da ONU para problemas ambientais	171-173
Leitura e discussão	21	SEGUNDA PARTE – O MUNDO EM TRANSFORMAÇÃO: ECONOMIA E GEOPOLÍTICA	
CAPÍTULO 2 – A GEOPOLÍTICA NA GUERRA FRIA		CAPÍTULO 29 – O CAPITALISMO E A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO	
O mundo pós-segunda guerra	22-23	Estado – empresário e planejador	178
A ONU	23-24	Ampliando o assunto	180
A Geopolítica na Guerra Fria	25	CAPÍTULO 31 – CAPITALISMO X SOCIALISMO: A GUERRA FRIA	
As alianças militares	25-26	O mundo pós-guerra	187-192
O mundo bipolar	26-27	O fim da Guerra Fria	192-193
Os não-alinhados	27	EUA x Terrorismo	193
O golpe de 1964 no Brasil e o mundo bipolar	26-27	CAPÍTULO 32 – O MUNDO PÓS-GUERRA FRIA	194
Fim da ordem bipolar	27-28	O Capitalismo na Guerra Fria	194
O colapso do Socialismo	29-30	Nova Ordem Mundial – a multipolaridade	194-195
Mudanças no leste europeu	30	A economia-mundo	195
Fim da Guerra Fria e as novas fronteiras	31	Conflito Norte-Sul	195
Leitura e discussão	32	A globalização	196-198
CAPÍTULO 3 – A ECONOMIA MUNDIAL E A GLOBALIZAÇÃO		O lado triste da globalização	198
O espaço geográfico e as redes	40-42	Protestos contra a globalização	198
As multinacionais	42-43	CAPÍTULO 40 – AS NOVAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS E A XENOFOBIA	239
O Estado na economia globalizada	43-44	Migrações por motivos econômicos	239-241
Movimentos antiglobalização	47	Problemas da imigração	241
Leitura e discussão	49	A xenofobia e a intolerância	241
CAPÍTULO 4 – O BRASIL NO MUNDO GLOBALIZADO		Migrações por motivos políticos e religiosos	242
Globalização e subdesenvolvimento	51-53	Refugiados	242-243
As multinacionais brasileiras	57-58	Os IDPs	243
O Brasil e o Mercosul	58-59	Movimento de populações nos continentes	243
O Brasil e a Alca	59	CAPÍTULO 41 – NACIONALISMO, SEPARATISMO E MINORIAS ÉTNICAS	
CAPÍTULO 5 – A GEOPOLÍTICA NO MUNDO ATUAL		ETA	244

Continua

Continuação			
Discussão e reflexão	61	IRA	245
A multipolaridade econômica	61-62	Os conflitos do Cáucaso e dos Balcãs	245
A supremacia norte-americana	62-64	O Cáucaso	245-246
A Doutrina Bush	66	Os Balcãs	246-247
A Guerra e a Ocupação do Iraque	66-69	Outros conflitos	247-248
A inclusão da Rússia na Otan	70-71	As guerrilhas na América Latina	248
Leitura e discussão	72	CAPÍTULO 42 – O ISLÃ – ENTRE A PAZ E O TERRORISMO	
UNIDADE 2 – ESPAÇO, PRODUÇÃO E TECNOLOGIA		O Islã da paz	251
CAPÍTULO 7 – INDÚSTRIA E GLOBALIZAÇÃO		O Islã fundamentalista	251
União Européia	93	O terrorismo islâmico	252
Estados Unidos	94-95	A Revolução Islâmica do Irã	252
Japão	95	A milícia Taliban	252-253
Organizações industriais japonesas	96-97	O inimigo número 1 dos costumes ocidentais	253
Os NIC – novos países industrializados	97	Outros grupos islâmicos radicais	253
Os primeiros tigres asiáticos	98-99	Principais atentados de terroristas islâmicos	253-254
Os novos tigres asiáticos	99	Os dois maiores atentados de todos os tempos	254
A China – um caso especial	99-101	CAPÍTULO 43 – ORIENTE MÉDIO	
A industrialização latino-americana	101-102	Uma localização estratégica	256-257
UNIDADE 3 – ENERGIA – GEOPOLÍTICA E ECONOMIA		Orientes Médio: uma visão geral	257-258
CAPÍTULO 11 – A INFRA-ESTRUTURA ENERGÉTICA DO MUNDO		Traços marcantes	258
A Geopolítica do petróleo	149-150	A diversidade étnica, religiosa e cultural	258
A crise	150-152	A criação do Estado de Israel e a Questão Palestina	258
Leitura e discussão	156-157	Do sionismo ao Estado de Israel (1896-1948)	258-259
CAPÍTULO 15 – POVOS EM MOVIMENTOS		A reação árabe: a criação da OLP	259
Discussão e reflexão	204	Os principais conflitos entre árabes e palestinos	259-260
Globalização e migrações	204-205	Os acordos de paz	260
As migrações internacionais	205-206	Os acordos de Oslo	260
Os que migram por razões econômicas	206	A eterna guerra	261
Barreira aos imigrantes	206	Israel e os países árabes	261
Os refugiados	207	CAPÍTULO 44 – O MUNDO SEM A URSS	
A fronteira norte-americana	208-209	O começo do fim	263
A fronteira da União Européia	209-210	Os resultados da <i>perestroika</i> e da <i>glasnost</i>	264
Reação aos estrangeiros	210	O golpe de agosto de 1991	264-265
Fluxos do leste europeu	211	CAPÍTULO 45 – O NOVO LESTE EUROPEU	
O Brasil e as migrações internacionais	211-212	O começo das mudanças	267
As emigrações brasileiras	212-213	Os pioneiros: Polônia e Hungria	268
As migrações internas no Brasil	213-214	Cai o Muro	268
Migração e racismo no Brasil	215	O fim do bloco socialista europeu	269-270
CAPÍTULO 16 – ETNIA E MODERNIDADE NO MUNDO E NO BRASIL		Depois da Guerra Fria	270
Os outros e o sentimento de pertencer a um grupo	218	CAPÍTULO 46 – A COMUNIDADE DE ESTADOS INDEPENDENTES	
A diversidade cultural	218	O que é a CEI	273

Continua

Continuação

O choque entre culturas e o etnocentrismo	218-219	As várias faces da CEI	273
Relativismo cultural e tolerância	219	As repúblicas européias da CEI	274
Civilização ocidental e modernidade	219-222	As repúblicas do Cáucaso	274
A questão étnica no Brasil: os índios e os negros	222	As repúblicas da Ásia central	274-275
A situação dos índios	222-223	A federação russa	275-276
Territórios indígenas	223-224	CAPÍTULO 47 – CHINA: UM PAÍS, DOIS SISTEMAS	277-280
A situação dos negros	225	CAPÍTULO 48 – CORÉIA DO NORTE, CUBA E VIETNÃ	282-285
Racismo no Brasil	225-226	CAPÍTULO 49 – AMÉRICA LATINA	286-292
CAPÍTULO 17 – CONFLITOS ÉTNICO-NACIONALISTAS E SEPARATIVISMO		CAPÍTULO 50 – ÁFRICA	293-298
Globalização e fragmentação	229-230	CAPÍTULO 51 – REINO UNIDO E FRANÇA	300-304
O fundamentalismo islâmico	230-231	CAPÍTULO 52 – ITÁLIA E ALEMANHA	305-308
Os principais conflitos étnicos na Europa	232	CAPÍTULO 53 – CANADÁ E JAPÃO	310-314
Conflito nos Bálcãs: esfacelamento da Iugoslávia	232	CAPÍTULO 54 – AUSTRÁLIA E NOVA ZELÂNDIA, OS RICOS DO SUL	316-319
A independência da Bósnia	232-233	CAPÍTULO 55 – ESTADOS UNIDOS, A SUPERPOTÊNCIA MUNDIAL	320-326
A guerra de Kosovo	234-235	TERCEIRA PARTE – O ESPAÇO BRASILEIRO	
A questão basca	235-236	CAPÍTULO 56 – A FORMAÇÃO E A EXPANSÃO DO TERRITÓRIO BRASILEIRO	
Conflitos no Cáucaso	236-237	Espanha e Portugal dividem as terras conquistadas	328-329
Os Conflitos africanos	237-238	A importância das atividades econômicas	329-330
Conflitos étnico-nacionalistas na Ásia	238	A integração nacional	331
Os confrontos na Índia: hindus, mulçumanos e sikhs	238-239	CAPÍTULO 62 – A ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA E A DIVISÃO REGIONAL DO BRASIL	
A questão curda	239-240	O IBGE e a divisão regional do Brasil	358-359
Os conflitos no Oriente Médio	240	Uma nova divisão política	359-360
As guerras entre Israel e os países árabes	240-242	CAPÍTULO 75 – MOVIMENTOS DA POPULAÇÃO NO BRASIL	426-432
A questão palestina	242-244		
O quarteto de Madri e uma nova proposta de paz	244		
Leitura e discussão	245		
UNIDADE 6 – NATUREZA, SOCIEDADE E QUESTÃO AMBIENTAL			
CAPÍTULO 20 – QUESTÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL			
O despertar da consciência ecológica – movimentos e conferências	284-285		
A conferência de Estocolmo	285		
O desenvolvimento sustentável	286-287		
As relações internacionais e o desenvolvimento sustentável	287-288		
O Rio-92 e a Agenda 21	288-289		
A Rio+10 e o Protocolo de Kyoto	289-291		
Água – uma questão geopolítica do século XXI	254		

QUADRO 12 – Recorte do discurso geográfico-político dos corpora da pesquisa.

FONTE: Lucci; Branco; Mendonça (2003); Almeida; Rigolin (2005).

ORGANIZAÇÃO: SILVA, Jeane Medeiros; 2005.

TEMAS POLÍTICOS/GEOPOLÍTICOS DOS CORPORA			
CORPUS 1		CORPUS 2	
TEMAS	CAPÍTULOS	TEMAS	CAPÍTULOS
Guerra Fria, antecedentes e decorrências	Capítulos 1 e 2	Noções conceituais de termos políticos/geopolíticos	Capítulo 1
Globalização no mundo	Capítulo 3	Questão ambiental e relações políticas	Capítulo 28
Globalização no Brasil	Capítulo 4	Noções conceituais de termos políticos/geopolíticos	Capítulo 29
EUA e Geopolítica do mundo	Capítulo 5	Guerra Fria, antecedentes e decorrências	Capítulos 31 e 32
Energia e Geopolítica	Capítulo 11	Migração	Capítulo 40
Migração	Capítulo 15	Identidade e etnia, Identidade e nacionalismo	Capítulo 41
Identidade e etnia	Capítulo 16	Geopolítica e Fundamentalismo Islâmico	Capítulo 42
Identidade e nacionalismo	Capítulo 17	Regionalização do mundo e do Brasil, globalização e relações políticas	Capítulos 43-56, 62 e 75
Questão ambiental e relações políticas	Capítulo 20		

QUADRO 13 – Síntese dos temas políticos/geopolíticos dos corpora da pesquisa.

FONTE: Lucci; Branco; Mendonça (2003); Almeida; Rigolin (2005).

ORGANIZAÇÃO: SILVA, Jeane Medeiros; 2005.

O Corpus 1 procura delinear o espaço geográfico global e os Estados nacionais em uma proposta integrada, fazendo-o por meio da apresentação dos blocos econômicos regionais ou na discussão de outros temas. Desse modo, discutindo a globalização, são enunciados o Mercosul e a possível Alca (com especial menção ao Brasil), com o que há o encaixe dos Estados latino-americanos; depois, discutindo indústria no viés das relações entre espaço, tecnologia e produção, faz figurar alguns Estados europeus, via Comunidade Européia (sic – União Européia), o Leste europeu no panorama das imigrações, o Oriente Médio na discussão de seus conflitos políticos e geopolíticos. Apenas os Estados Unidos, na questão Geopolítica, o Japão no cenário industrial e tecnológico, o Brasil no

atravessamento por todo o livro, e alguns outros países, em contextos que escapam ao recorte desta pesquisa, ganham destaques com capítulos ou tópicos próprios, mas nunca em função de si mesmos e, sim, a propósito de algum debate geográfico.

O Corpus 2, por seu lado, persiste em um modelo tradicional que, após inserir capítulos sobre o Oriente Médio, o Leste Europeu, a Comunidade de Estados Independentes, passa a uma enumeração descritivo-explicativa: Coreia do Norte, Cuba, Vietnã, Reino Unido, França, Alemanha, Itália, Japão, Canadá etc. Na impossibilidade de abordar cada Estado do mundo, aglutina diversos Estados em sua continentalidade: América Latina e África, por exemplo. Na perspectiva discursiva, adiante, ver-se-á que estes métodos de regionalização do mundo têm conseqüências em nível de efeitos de sentido.

Como assinalado anteriormente, os corpora delimitados nas obras didáticas selecionadas ainda ficaram extensos para o espaço de análise disponível nesta dissertação. Por isso, optou-se pela análise das Apresentações, um recorte inicial fora do recorte político dos corpora, justificando-se esta escolha pela projeção que transmitem na concepção pedagógica e geográfica das obras, bem como por expor a enunciação didática (no caso, de Geografia) como uma contribuição à formação cidadã do estudante. Em seguida, tem-se uma seqüência de recortes sobre a questão dos lugares e sujeitos constituintes dos corpora em questão e uma análise da designação de lexemas e de enunciados políticos a partir dos quais se lançou a uma compreensão do discurso político no suporte livro didático de Geografia, no limite dos corpora estabelecidos.

6.2 – Na ante-sala da enunciação de um discurso didático: análise das Apresentações

Ao iniciar a análise pretendida neste trabalho, busca-se, na *Apresentação* de cada corpus, ambas assinadas por “Os autores”, as colocações iniciais sobre a

posição dos sujeitos-enunciadores a respeito da perspectiva geográfico-educacional que orienta as obras em questão e, de perto, a materialidade discursiva sobre o político que, em suas regularidades, alcança-se ao longo do recorte dos corpora e que, ademais, condicionam o funcionamento discursivo da enunciação nestes textos didáticos.

As apresentações, os prefácios, as introduções, têm o funcionamento discursivo de projetar-se sobre um já-dito atribuído ao sujeito-enunciador, indicando posições do sujeito, fornecendo orientações ao sujeito-leitor quanto ao que daquela enunciação pode ser esperado.

Na apresentação do Corpus 1, tomam-se as seguintes seqüências discursivas:

Fragmento 1

Um olhar sobre o mundo

[...]

Ao elaborar *Geografia Geral e do Brasil*, pretendíamos produzir um material que abordasse os principais conteúdos da Geografia no Ensino Médio, bem como tínhamos a preocupação de que os diversos temas mantivessem relações entre si e pudessem ser estudados no contexto da realidade em que vivemos. A economia, a sociedade e a natureza são tratadas aqui como partes integrantes de um mesmo e diversificado processo, que envolve: desenvolvimento tecnológico; globalização econômica e cultural; problemas ambientais que ameaçam todo o planeta; e redes mundiais de informações, que comandam produção e investimentos e têm impactos sociais diferentes, dependendo do nível de desenvolvimento de cada país. No mundo atual configura-se uma nova organização espacial (geográfica) de produção e de consumo, novos conflitos eclodem e muitos deles afetam direta ou indiretamente todos os países, alterando as relações de poder e lançando novos desafios à humanidade. A Geografia tem muito a contribuir para o conhecimento desse "novo" mundo complexo que se transforma rapidamente. A realidade brasileira, abordada em todos os temas desenvolvidos em cada unidade, merece destaque especial neste livro. Desse modo, o território brasileiro pode ser estudado a partir de um contexto mais abrangente e as particularidades da nossa realidade podem ser comparadas a outras e estudadas a partir de um ponto de vista mais amplo. A análise dos conteúdos não está restrita apenas à visão de mundo dos autores. Há espaço para que você - aluno e leitor - também possa se expressar. Para isso, elaboramos seções e atividades que, em cada início de capítulo e no decorrer da sua leitura, irão solicitar sua opinião, reflexão e discussão sobre os mais variados temas. Ao longo do livro, você vai se deparar com textos variados (poesias, notícias de jornais e de revistas) e com vários outros recursos (fotografias, charges, mapas, tabelas e gráficos) sobre os quais também foram elaboradas propostas de atividades. Para realizá-las, você deverá expressar sua opinião, com base em seus próprios

conhecimentos (adquiridos em estudos anteriores e/ou em sua própria experiência de vida), e discutir suas idéias com seus colegas e com o(a) professor(a). [...] Esperamos que este livro, além de auxiliá-lo em seus estudos, possa sensibilizá-lo para as grandes questões e desafios do mundo em que vivemos, contribuindo para o seu amadurecimento como cidadão. [...] (CORPUS 1, p. 1).

No ensino de Geografia, o enfoque do Secundário, do 2º Grau, e agora do chamado Ensino Médio, sempre teve a premissa de, ao educar o estudante sobre a Geografia Geral (e a Geografia do Brasil), apresentar-lhe “um olhar sobre o mundo”, o subtítulo do Fragmento 1: essa seqüência discursiva por si é expressiva: no modo indefinido e singular, com um efeito de sentido de modéstia (ou seja, sem se pretender totalizante, porém, como não sê-lo ao se dizer “mundo”?), mas, ao mesmo tempo, é um índice de inscrição ideológica, pois o sujeito enuncia de um lugar, de um tempo. Que lugar e tempo são estes? Quais as formações ideológicas que o identificam no arquivo geográfico? Um pouco mais adiante, o sujeito-enunciador indica que se trata da “visão de mundo dos autores”. O lexema “mundo”, enquanto expressão da totalidade sistêmica do globo, no contexto enunciativo, recobra uma instância de totalidade social na qual o aluno vive, mas com referência, também, a uma ordem global, esta uma categoria formal da ciência geográfica, instando uma das escalas superiores da análise geográfica. O “mundo”, no discurso geográfico, tem o efeito de sentido de dizer tudo sem dizê-lo, pois sua referência é uma escala genérica na qual nada tem precisão, sendo, por isso, uma forma de silêncio e de generalização. O “mundo”, laços entre espaço e sociedade, é a totalidade de alguém, de um grupo, das cercanias de influência e relações de uma nação. Todavia, algo sobre o mundo será dito, e com um propósito: o que será esse dizer, qual sua finalidade? O primeiro nível de indicação é tratar-se de uma Geografia Geral e uma Geografia do Brasil, primeiros nomes a esse “mundo”, re-visitando as Geografias do Ensino Fundamental de forma mais abrangente, mais detalhada e reflexiva.

Uma incursão pelo “mundo” supõe um mínimo de descrição da Geografia Política e das fronteiras instáveis da Geopolítica, no que ficou da forma clássica dessas abordagens: a que limites do atual debate estas formações são conduzidas no plano de abordagem e enunciação dos corpora?

Em “produzir um material que abordasse os principais conteúdos da Geografia no Ensino Médio”, está colocada a designação de um currículo para a

matéria Geografia desse nível de ensino, sua aceitação e endosso – uma orientação que, no Brasil, pertence ao Estado, ou, no mínimo, à instituição escola, por meio da sua equipe de supervisão. A relação do sujeito-autor com o currículo, atualmente, se dá em termos diferentes do que acontecia no passado: Aroldo de Azevedo, por exemplo, e outros autores, faziam questão de frisar o vínculo entre obra e proposição governamental sobre o que deveria ser ensinado: “de acôrdo com o programa da Segunda Série do Curso Colegial” (AZEVEDO, 1949, p. 3), sendo comum mesmo a transcrição das portarias ministeriais que prescreviam os programas para que o sujeito-leitor compreendesse a isenção do autor na abordagem programática. Atualmente, submeter-se ao Estado não é visto com bons olhos; o sujeito-autor não se declara a esse respeito.

Pode-se, então, começar a perceber a posição do sujeito-enunciador no trânsito discursivo do ensino de Geografia. No Corpus 1, distinguem-se como temas da Geografia aqueles assuntos relacionados à natureza, à sociedade e à economia – o tripé da Geografia tradicional, abordado várias vezes nesta pesquisa. Estas categorias são essenciais à ciência geográfica, embora não com o método tradicional e os limites temáticos impostos até a década de 1970. Metodologicamente, o sujeito-enunciador se posiciona de acordo com a(s) Geografia(s) Crítica(s) quando da reação desta(s) à compartimentação do saber (por meio dessas categorias): demarcam essa posição as seqüências “relações entre si”, “no contexto”, “partes integrantes”, “um mesmo e diversificado processo”. Outra marca de diferenciação da Geografia tradicional está na concepção de uma realidade que se testemunha, não se retrata – a consideração de que o “mundo” é dinâmico e que os processos que o constituem estão em curso: tem-se, assim, “no mundo atual”, a configuração de uma “nova organização espacial (geográfica) de produção e de consumo”, “novos conflitos eclodem”, afetação e alteração nas “relações de poder”, a colocação de “novos desafios”, instando a complexidade de um mundo “que se transforma rapidamente”.

No “olhar sobre o mundo” anunciado, há um recorte específico: a “realidade brasileira” – a Geografia do Brasil na Geografia Geral – à qual é dado um “destaque especial”; a especialidade deste destaque não é justificada, mas o fato de se destinar aos alunos brasileiros suscita-a como implícito. De início, o que em abordagens de outros tempos, conforme demonstrado, era denominado pátria,

passou a ter um enfoque como território, “o território brasileiro”, coligado ao contexto geral do mundo e ressaltado em suas “particularidades”.

O Fragmento 1 termina com a colocação do sujeito-aluno em cena. À parte de uma enunciação que apresenta a “visão de mundo dos autores”, o sujeito-enunciador convoca o Outro dessa interlocução (o sujeito-aluno ou sujeito-leitor, dirigindo-se diretamente ao nomeado “você”) a perceber “seções e atividades” que lhe são destinadas, e onde serão solicitadas dele, o sujeito-leitor, “opinião, reflexão e discussão”. Estas seqüências do intradiscurso remetem a análise a outros enunciados do intradiscurso da educação geográfica, introduzidos por estudiosos do ensino de Geografia a partir dos anos 1980. O sujeito-enunciador reafirma a expressão opinativa do sujeito-leitor igualmente fazendo referência a outros pressupostos freqüentes no Ensino de Geografia, a valorização dos “próprios conhecimentos” do aluno, advindos de “estudos anteriores” e da “experiência de vida”. Outro pressuposto sugerido pelo sujeito-enunciador é a dialogicidade: “discutir suas idéias com seus colegas e com o(a) professor(a)”.

Inserindo-se na tradição dos livros didáticos contemporâneos, o sujeito-enunciador chama a atenção para a variedade de tipologias textuais e para os recursos icônicos e de quantificação presentes na obra: comum na produção hodierna, esta estrutura didática foi iniciada nos anos 1970, em meio a uma revolução formal permitida pelo avanço das técnicas editoriais e pela implementação dos livros didáticos estadunidenses como modelo (insistência da USAID), em meio a muitas críticas e estranhamento, expressas, por exemplo, na “Disneylândia Pedagógica”, como Osman Lins chamou a então nova tendência (apud OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 21). Endossadas nos livros didáticos de Geografia, primeiro por Zoraide V. Beltrame, as inovações formais expressas em cores e gêneros diferenciados eram criticadas por sua unilateralidade, ou seja, apuro formal em detrimento dos conteúdos, então impregnados das más qualidades indicadas na bibliografia em questão. Para os compêndios de Geografia, centrados nos debates espaciais, essas mudanças ampliaram os recursos para expressar a espacialização geográfica e as diferentes paisagens do globo, embora

freqüentemente não haja cuidado na produção desses recursos⁶¹.

Encerrando o primeiro Fragmento, em razão das “grandes questões e desafios do mundo em que vivemos”, enunciador e leitor, o sujeito da enunciação espera uma sensibilização que contribua para o amadurecimento do sujeito-aluno como cidadão. É evidente que as “grandes questões e desafios do mundo” espelham-se naqueles colocados pela Geografia, mas eles são silenciados pelo esgarçamento de uma idéia genérica, com referente apagado. No entanto, é posto aqui esse centro do discurso educacional brasileiro, núcleo para onde convergem (sem projeto definido e sem esclarecimentos) as práticas de ensino do Brasil: a cidadania – hipótese da pesquisa.

Passa-se agora para o Fragmento do Corpus 2, com seqüências discursivas recortadas da Apresentação do mesmo:

Fragmento 2

É no espaço geográfico – conceito fundamental da ciência geográfica – que se realizam as manifestações da natureza e as atividades humanas. Por isso, compreender a organização e as transformações sofridas por esse espaço é essencial para a formação do cidadão consciente e crítico dos problemas do mundo em que vive. Por conseqüência, pensamos no aluno como agente atuante e modificador do espaço geográfico, dentro de uma proposta educacional que requer responsabilidade de todos, visando conseguir um mundo mais ético e menos desigual. [...] Entendendo também que o conhecimento adquirido na sala de aula não está dissociado dos acontecimentos diários, criamos a seção “O contexto do texto”. Os textos de jornais e revistas inseridos nessa seção complementam os assuntos estudados, dando atualidade à obra. [...] Agora é com você! Descubra uma nova forma de estudar geografia e contribua para a construção de uma sociedade mais tolerante, humana e solidária (Corpus 2, p. 1).

Marcando os limites de abordagem do livro, e atingindo a linha cervical da matéria em proposição, o sujeito-enunciador do Corpus 2 menciona o conceito espaço geográfico – formalmente, a escala mais ampla da análise geográfica, além de dispositivo de problematização epistemológica da realidade humana na perspectiva da ciência geográfica, pois o termo traz à cena as relações e os confrontos entre sociedade e natureza no espaço, mas não qualquer um, e, sim, o espaço ocupado pela humanidade e, por isso, adjetivado pelo complemento

⁶¹ Tonini (2002) demonstra como as fotografias dos compêndios criam identidades falsas e preconceituosas no âmbito cultural e dos gêneros. No Corpus 1 da presente pesquisa, por exemplo, há uma seqüência de mapas explicando a evolução do desmatamento da Mata Atlântica que sugere que essa biodiversidade, no noroeste do Nordeste, situava-se em pleno interior do sertão, nos regimes da Caatinga (p. 361), sendo que o mesmo se dá com o Corpus 2!

“geográfico”, o que o diferencia de outras acepções discursivas do lexema “espaço”. A respeito do espaço geográfico, o Fragmento 2 suscita outras colocações da prática geográfica, a saber: **organização** e **transformação** espaciais, que incidem diretamente na ordem sociedade/natureza, circunscrita no conceito posto em evidência. Isto porque, se a natureza é manifesta, e nem sempre a favor do homem, por outro lado, este age sobre ela, reorientando-a a seu favor, daí, em primeiro lugar, a organização/transformação da natureza no espaço e, por extensão, a organização/transformação da sociedade. Não sendo uma categoria de fato da análise geográfica, mas um indício da abordagem conceitual desse saber, o sujeito-enunciador faz referência a **mundo** que, no contexto enunciativo, recobra uma instância de totalidade social na qual o aluno vive, mas com referência, também, a uma ordem global, esta sim uma categoria formal da ciência geográfica, instando uma das escalas de análise geográfica. No plano epistemológico da Geografia, o sujeito-enunciador inscreve-se em um desenvolvimento da Geografia que a renovou preservando noções como sistema, forma, estrutura, elaborando uma análise geográfica pendente para as formas de produção econômica do espaço geográfico, a exemplo das contribuições de Milton Santos, um geógrafo recorrentemente citado no Corpus 2.

A compreensão da organização e da transformação do espaço geográfico, na discursividade em análise, é colocada como contribuição central *para a formação do cidadão consciente e crítico dos problemas do mundo em que vive*. Trata-se, portanto, de conjugar a materialidade discursiva da obra didática de acordo com o arquivo atual da educação brasileira, segundo o qual o primado do ensino básico é a formação da cidadania, igualmente observado no Fragmento 1. A suscitação de consciência e de criticidade no enunciado reporta à concepção de cidadania do sujeito-enunciador.

O Fragmento 2 apresenta um indeciso e contraditório processo de interlocução: sugere, de início, estar falando com o professor, ou alguém responsável pelo aluno, “pensamos no aluno”, apresentando em seguida uma concepção deste sujeito e, mais ao término, há o desvio na interlocução: “Agora é com você!”, possivelmente o aluno. Registra-se, assim, um trânsito entre um modo indireto e direto de enunciar, que conota um efeito de contradição na cena discursiva.

Nota-se, em ambos os Fragmentos, o encerramento da enunciação em um comando de “ânimo”, nos seguintes enunciados: “Esperamos que este livro, além de auxiliá-lo em seus estudos, possa sensibilizá-lo para as grandes questões e desafios do mundo em que vivemos, contribuindo para o seu amadurecimento como cidadão” (Fragmento 1) e “Agora é com você! Descubra uma nova forma de estudar geografia e contribua para a construção de uma sociedade mais tolerante, humana e solidária” (Fragmento 2). Trata-se de uma projeção emotiva, rara nos livros didáticos de Geografia contemporâneos, com o qual os sujeitos-enunciadores esboçam um incentivo para o leitor se propor às tarefas do estudo. À parte da motivação, ocorre um empenho ideológico em ligar o aluno ao mundo, abrindo-o (o mundo) para ele (o estudante) ou sensibilizando-o (o estudante) para o mundo apresentado.

Sobretudo, nestes dois Fragmentos, têm-se algumas seqüências discursivas que explicitam ao sujeito-leitor o lugar de onde os sujeitos-enunciadores falam por meio do suporte livro didático de Geografia. Marcam, ideológica e educacionalmente, o discurso geográfico que articulam a propósito do ensino de Geografia. Decorrentes de contribuições da Geografia Crítica, da educação para a cidadania, da dialogicidade e da valorização do sujeito, enfim, os lugares teórico-metodológico de renovação da educação geográfica e, de maneira geral, da formação para a cidadania – na “Apresentação” de cada um desses lugares discursivos, os mesmos são mencionados em razão de uma **autofirmação discursiva**, embora nem sempre estas posturas sejam realizadas – primeiro, no próprio plano da enunciação e, segundo, no contexto da prática pedagógica ou, ainda, no plano dos efeitos de sentido, pois o sujeito-enunciador não tem controle sobre os sentidos do que diz, na perspectiva pecheuxtiana, ou seja: se não há controle, igualmente não há uma robotização do sujeito por meio de uma determinação, uma vez que o assujeitamento, como proposto por Pêcheux, não é determinista, mas condicionado historicamente pela época da enunciação. É o caso, nesta pesquisa, da trajetória empreendida nos Capítulos 3, 4 e 5: cada livro didático de Geografia correspondia aos contextos epistêmicos, políticos e educacionais de seu tempo, da mesma maneira que os livros escolares atuais desta disciplina referenciam-se nos lugares discursivos da atualidade (ou seja, em suas condições de produção) mesmo que de uma forma relacional plena de contradições, aliás, o que é uma condição do discurso.

6.3 – Lugares e sujeitos constitutivos dos corpora

Existem diversos lugares a partir dos quais os corpora em análise se inscrevem, possibilitando, ao sujeito-enunciador de cada um, a enunciação, dentre outros, do discurso político: instituições governamentais, instituições não-governamentais, mídia, autoria universitária e assim por diante.

Por meio da heterogeneidade mostrada, na perspectiva de um discurso relatado (AUTHIER-REVUZ, 2004), identificam-se, na enunciação, momentos em que o sujeito-enunciador revela suas fontes, melhor dizendo, cede a palavra ao “outro”. A presença do “outro” no discurso não precisa, necessariamente, estar perceptível no fio do discurso em curso, podendo ser apreendida a partir de hipóteses de pesquisa organizadas pelo analista. No livro didático, a heterogeneidade mostrada, no sentido de uma revelação de discursos diretos ou indiretos (posto que um discurso indireto livre é extremamente raro, salvo melhor juízo), marcados como provenientes de outras fontes, talvez na busca de sustentar uma autoridade científica, ou ainda em face do caráter de síntese buscada em nível de enunciação e abordagem, o sujeito-enunciador procura compor um *bloco textual liso* (suporte do discurso do sujeito-enunciador), no qual apenas ele, sujeito-autor, fala (sobre tudo e sobre todos). Textualmente, ou melhor, graficamente, os enunciados são organizados hierarquicamente: há uma enunciação principal, a do sujeito-enunciador, em fonte tipográfica de tamanho maior, sobre fundo branco; e há caixas de textos, com fundo em diversas cores e tons, nas quais estão escritas notas explicativas (como designação de conceitos) e nas quais o sujeito-enunciador cede a palavra para outros sujeitos colocarem pequenas enunciações complementares. Textos complementares, marcados com as respectivas assinaturas, costumam abrir e fechar capítulos, unidades, partes etc. Trata-se de uma fórmula observada nos Corpus 1 e Corpus 2 desta pesquisa. Possivelmente, é uma prática antiga e característica do discurso didático e do discurso de divulgação científica. Aroldo de Azevedo, por exemplo, cedia a palavra apenas na conclusão de seus capítulos, mas submetia seu “bloco textual liso” a uma ordem: explicações mais detalhadas, exemplos, digressões etc., eram marcados com fonte tipográfica em tamanho menor.

Quem são essas fontes, ou seja, o “outro” convocado à cena da enunciação? Observem-se as seqüências discursivas dos seguintes sub-fragmentos do Corpus 1:

Fragmento 3a

Território

[...] Segundo Marcelo José Lopes de Souza, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, "todo espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder é um território, do quarteirão aterrorizado por uma gangue de jovens até o bloco constituído pelos países membros da Otan" (CORPUS 1, p. 10)

Fragmento 3b

As idéias socialistas já eram discutidas na Europa desde o século XVII. Porém, foi a partir do século XIX que elas ganharam impulso com as idéias desenvolvidas por Friedrich Engels (1820-1895) e Karl Marx (1818-1883). Daí a expressão marxismo para se referir às idéias socialistas e comunistas. Mas socialismo e comunismo são equivalentes? Embora usados como sinônimos, há certa distinção entre eles [...] (Corpus 1, p. 16).

Fragmento 3c

Brasil: os militares tomam o poder

Ao apoiar reivindicações sindicais e populares, Jango criava polêmicas com as tradicionais lideranças políticas, econômicas e militares do país. Sua política externa independente - cancelou concessões de jazidas de ferro de empresas norte-americanas, restabeleceu relações diplomáticas com a União Soviética e ficou neutro na crise entre Estados Unidos e Cuba - provocou atritos com investidores estrangeiros (*Nosso Tempo, O Estado de S. Paulo / Jornal da Tarde*, 1995, p. 474.) - (Corpus 1, p. 28).

Fragmento 3d

Refugiados políticos

Artigo 33 - Nenhum dos Estados Contratantes expulsará ou repelirá um refugiado, seja de que maneira for, para as fronteiras dos territórios onde a sua vida ou a sua liberdade sejam ameaçados em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, filiação em certo grupo social ou opiniões políticas. (ONU. Convenção de Genebra - 1951. Artigo 33.) (Corpus 1, p. 207).

Observando a articulação de um mercado na dimensão do território, o sujeito-enunciador do Corpus 1 procura explicar alguns termos econômicos, dentre os quais, “ações”:

Fragmento 3e

Ações: Segundo o Novíssimo Dicionário de Economia (SANDRONI, Paulo. Best Seller, 1999.), são documentos que indicam ser seu possuidor o proprietário de certa fração de determinada empresa (Corpus 1, p. 12).

Na mesma apreensão, agora no Corpus 2, têm-se:

Fragmento 4a

“[...] Daí a idéia de as fronteiras serem conhecidas como linhas vermelhas. E entrar no território alheio pode ser uma afronta.” (*Os caminhos da terra*, set. 2000, ano 9, n. 9. p. 40.) - (Corpus 2, p. 9).

Fragmento 4b

A ação das sociedades territoriais é condicionada no interior de um dado território: 1) pelo modo de produção dominante à escala internacional; 2) pelo sistema político; 3) pelos impactos dos modos de produção e dos momentos precedentes ao modo de produção atual.” (Milton Santos, *Por uma geografia nova*, Hucitec, p. 189-190.) - (Corpus 2, p. 11).

Fragmento 4c

“No final do século XX, cada vez mais se entende a paz não só em termos militares, como ausência de conflito, mas como um fenômeno que engloba desenvolvimento econômico, justiça social, proteção ambiental, democratização, desarmamento e respeito pelos direitos humanos” (Kofi Annan, Secretário das Nações Unidas, 16 de setembro de 1997, Dia Internacional da Paz) - (Corpus 2, p. 174).

Os Fragmentos 3a, 3b, 3c, 3d, 3e, 4a, 4b e 4c estão recortados de seus contextos de enunciação porque se gostaria de chamar atenção apenas para o seguinte: tratam-se de enunciados cujas seqüências discursivas, então relacionadas a diversos aspectos do discurso político dos corpora, evidenciam alguns dos lugares

e dos sujeitos que articulam o sujeito-enunciador na cena da enunciação: o professor universitário (Marcelo José Lopes de Souza, Milton Santos), o filósofo historicamente constituído (Friedrich Engels e Karl Marx), o discurso da mídia impressa (jornais *O Estado de São Paulo* e *Jornal da Tarde*, e a revista *Os caminhos da Terra*), a instituição multinacional (ONU), publicações de referência (Novíssimo Dicionário de Economia). E, como afirmado inicialmente, enunciados heterogeneamente marcados (discurso relatado direto ou indireto) se dão, nos corpora, às margens de um texto que se destaca como principal, nas quais as marcas da heterogeneidade só são possíveis de serem apreendidas por meio da formulação de hipóteses, no sentido de identificar os sujeitos e os lugares discursivos que o constituem. É um processo que não se repete nos limites do que se chamou “bloco textual liso”, onde a identificação do outro é apagada para um efeito de autoria.

Pereira (1989, p. 1) já afirmava: “[...] não é menos verdadeiro [...] que a fonte básica da chamada Geografia escolar é a mesma da Geografia acadêmica”: as propostas teórico-metodológicas são modificadas, o que é caráter da natureza didática, mas o discurso científico é também fonte e referência. Contudo, o discurso científico não é a única procedência: o discurso didático de Geografia procura o interdiscurso desta matéria em suportes exteriores ao lugar de sua construção. Estas relações não são de mera simplificação ou organização sumária, mas uma re-significação.

6.4 – Nomeação e designação do discurso político nos corpora: aspectos de sua constituição e funcionamento quanto aos sentidos

No contexto da Análise do Discurso, lembra-se, a presente pesquisa posiciona-se em uma ordem sentidural, *dos sentidos*: “[...] um lugar discursivo em que o analista lança seu olhar sob a perspectiva da construção/ atribuição/descolocamento de sentidos nos discursos pelos sujeitos” (SANTOS,

2004, p. 112), de modo que a organização interna do discurso, o comportamento dos significados e as transformações dos sentidos, respondem ao funcionamento do discurso constituído. Até o momento, colocou-se uma ordem de análise (dada a composição dos recortes – as etapas constitutivas do discurso político nos corpora), a natureza seqüencial do discurso (não propriamente intradiscursiva, mas organizacional) e passa-se, agora, a uma análise da natureza conceitual do discurso político dos corpora, os processos de nomeação, designação ou denominação dos conceitos no âmbito enunciativo.

Por designação ou denominação, entenda-se um processo metalingüístico, por meio do qual a enunciação se volta sobre sua materialidade (lingüística) para posicionar seus termos (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 150-151). No texto didático, de uma maneira geral e, especificamente no Corpus 1, tais processos designativos comparecem à cena de enunciação em momentos introdutórios, seja do corpus como um todo, dos capítulos, ou quando do começo de um novo tema.

Nos dois corpora como um todo, quanto ao discurso político, está mais presente o silêncio que propriamente uma ordem metalingüística preocupada em definir posições e inscrições de seus termos-chave. Evidentemente, espera-se do aluno uma posição de estudo, o que inclui a interação em sala de aula, a consulta à biblioteca, aos dicionários etc. Porém, como se disse em outra oportunidade, os lexemas políticos da Geografia Política e da Geopolítica têm, freqüentemente, significados diferentes; não que o sujeito-enunciador sinta-se obrigado a trazer para a cena de enunciação didática os debates da academia. O cuidado, entretanto, com o trato, a seleção e a organização dessas palavras pode dinamizar o funcionamento discursivo do corpo didático, ou seja, sua inscrição histórico-ideológica, pois, como também já se afirmou, muitos dos termos do discurso político não são endêmicos ao debate constitutivo do mesmo, ou seja, os termos são polissêmicos. Basta lembrar que uma das muitas dificuldades da educação básica, no presente, refere-se às dificuldades de leitura e interpretação do alunado. Por outro lado, a escolha de conceitos indica o caminho teórico-metodológica do sujeito-enunciador.

A seleção dos Fragmentos seguintes pautou-se no conjunto de lexemas centrais para uma compreensão do discurso político nos corpora, inclusive seu

mapeamento (Cf. QUADRO 11, algumas páginas atrás, neste Capítulo). Os corpora, como se disse, são vagos em precisar seus termos. Contudo, alguns desses lexemas, não de modo uniforme em ambos, são locados cada um com suas especificidades.

Vejam-se alguns enunciados designativos do Corpus 1, o seguinte Fragmento e outros:

Fragmento 5

Geopolítica: Diz respeito às relações de poder entre os Estados ou, propriamente, ao estudo dessas relações, considerando seus aspectos espaciais/territoriais ou geográficos (Corpus 1, p. 9).

O sujeito-enunciador do Corpus 1, a respeito do Fragmento 5, estaria tomando o termo “geopolítica” como abreviação de Geografia Política? Esta é uma hipótese pouco provável, pois toda formação em Geografia evidencia, pelo menos em termos clássicos, as distinções entre ambas as formações discursivas. Esta suspeita define-se, contudo, em face do silenciamento sobre uma Geografia Política. Em outro nível do que se nomeou, nesta pesquisa, discurso político, vê-se o aparecimento de um espectro – um discurso político didático na perspectiva da Geografia, em razão da designação de Geopolítica. Explicar-se-á melhor: o Fragmento 5 afirma que Geopolítica é o nome que referencia as “relações de poder entre os Estados”, o “estudo dessas relações”, relações que se apreende como perceptíveis, primeiro no espaço (geográfico – “aspectos espaciais”), segundo no território (território geográfico – “aspectos territoriais”). Essa definição tem proporções de sentido, sobre esse discurso político (didático), que abarcam todo o corpus. Inicialmente, porque condiciona as relações de poder a uma única dimensão: a dos Estados (uma definição clássica/moderna, diga-se de passagem!); se forem retomadas as abordagens colocadas no Capítulo 4 da presente pesquisa, ver-se-á que o Estado é uma das preocupações do discurso político-geográfico contemporâneo, mas não a única. Em seguida, quanto aos efeitos enunciativos dessa concepção de discurso político, essa definição cumpre-se com rigor: afirma-se, no Corpus 1, uma Geografia do distante, de escalas curtas (globais), que abstraem e generalizam a constituição do espaço geográfico. Encontram-se, assim, no Corpus 1, a ação de grandes instituições (ONU, empresas multinacionais), alianças militares, acordos entre Estados (sobre fronteiras e territórios, sobre

tratados ambientais), regiões jurídico-econômicas (Mercosul, União Européia), conflitos étnicos etc. Com isso, o discurso político didático silencia e apaga acontecimentos geopolíticos/geográfico-políticos que se dão aquém da esfera do Estado, embora freqüentemente com ele (também), isto é, em escala maior (local), como o poder municipal, as associações de bairros, as sociedades religiosas, desportivas e mesmo partidárias, a vizinhança, o transporte coletivo urbano, os loteamentos, os vazios urbanos, as rivalidades territoriais (tribos urbanas, moradores de bairros) e assim por diante. Desconsideram-se, portanto, os espaços de vivência, do vivido, a territorialidade mínima.

Enfim, a Geopolítica está no livro didático de Geografia contemporâneo, o que é uma conquista com raízes na crítica metadiscursiva da Geografia e de seu ensino desde fins dos anos 1970. Todavia, trata-se de uma presença tolhida, que prolonga, por silêncios e apagamentos, um certo viés tradicional, que objetifica o sujeito em indivíduo – aquele que se perde na coletividade, nos números, nos amplos espaços. A Geografia Política, cercada de cuidados, sempre esteve nele, embora de maneira limitada e acrítica, nem que fosse pela justificação (histórica e formativa) das fronteiras do mapa político.

Fragmento 6

Território

Território é um espaço delimitado, formado por diversas paisagens, controlado e apropriado por pessoas, grupos econômicos ou Estados. Essas pessoas, grupos ou Estados procuram defender seu território e mantêm sobre ele uma relação de poder, de domínio [...] (Corpus 1, p. 10).

Fragmento 7

Estado

Na sua concepção mais comum, o Estado é uma instituição formada por uma população (povo) que vive em determinado território, com governo próprio. O Estado desempenha um conjunto de funções sociais (saúde e educação), mantém a lei e a ordem, resolve os conflitos entre grupos sociais e econômicos, é responsável pela defesa do país e estabelece e controla as regras comerciais e econômicas. Os Estados modernos surgiram a partir do século XV, com a formação de Portugal e Espanha. Os demais Estados europeus foram formados posteriormente, principalmente no século XIX. No restante do mundo, outros Estados surgiram, de acordo com esse modelo de estruturação territorial e política dominante (Corpus 1, p. 43).

Observando os Fragmentos 6 e 7, que versam, respectivamente, sobre a designação dos lexemas “território” e “Estado”, vêem-se efeitos de sentido que

resvalam da inscrição do Fragmento 5. O território é anunciado por algumas de suas características: delimitação, controle e apropriação por “pessoas, grupos econômicos ou Estados”, por estes agentes defendido e mantido pelas relações de poder. Apesar de complementado pelo enunciado descrito no Fragmento 3a, quando Marcelo Lopes de Sousa argumenta que a escala do território se estende do quarteirão à OTAN, confirma-se o observado na análise do Fragmento 5, pois as pessoas, enquanto sujeitos, e os “quarteirões” são retirados da cena de abordagem e, conseqüentemente, da enunciação. Sobre o Fragmento 7, que designa o Estado, o efeito é o de uma organização instituída, é verdade, mas desprovido de relações (muitas vezes opressivas) com o sujeito. O Estado equipara-se, ao longo do Corpus, ao *O Agente*, o que faz, o que dá, o que funciona e faz funcionar a sociedade. Desta forma, igualmente são caladas as relações que o sujeito-estudante, cidadão e aprendiz da cidadania poderia ter com o Estado, em si mesmo designado de forma generalizada, fora de suas instâncias de poder (municipal, estadual, federal, no caso brasileiro). Sobre a nota histórica que encerra o enunciado do Fragmento 7 (“Os Estado modernos surgiram...”), basta indicar seu completo anacronismo e sua natureza vaga.

Ressalta-se que a maioria dos processos designativos do Corpus 1, em seu discurso político, se dá à margem do “bloco textual liso”, ou seja, nas anotações de rodapé e nas caixas de textos explicativas e complementar.

Quanto ao Corpus 2, em seu processo de designação, constata-se uma distribuição, no que se refere ao discurso político, concentrada no capítulo inicial, após o qual nada mais se define em termos políticos. Ao contrário da organização do Corpus 1, a discussão designativa deste corpus encontra-se enunciada no “bloco textual liso”.

Fragmento 8

Os conceitos de *território* e *territorialidade*, no sentido de espaço ou área definida e caracterizada por relações de poder, estão interligados. A noção de poder, domínio ou influência de vários agentes (políticos, econômicos e sociais) no espaço geográfico expressa a *territorialidade*, daí a afirmação “entrar em território alheio” poder ser considerada uma afronta. O *território* é o espaço que sofre o domínio desses agentes, e à forma como eles moldaram a organização desse território chamamos *territorialidade*. As metrópoles mundiais, os organismos econômicos mundiais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Reconstrução e

Desenvolvimento (BIRD), grandes empresas transnacionais e até mesmo organizações criminosas exercem a territorialidade, ou domínio, em várias regiões do espaço geográfico. Para compreender o que é um território é preciso considerá-lo como produto do trabalho de uma sociedade, com toda a sua complexidade econômica e cultural. Uma determinada área, em qualquer ponto do espaço geográfico, pode ser definida por seu tipo de governo, sua cultura, seu sistema econômico e outros agentes que influenciam a sua organização e que a individualizam nesse espaço. Na política, o território é o espaço nacional controlado por um Estado-Nação. As *fronteiras* delimitam ou separam os lugares, os territórios e as paisagens e podem ter um significado mais amplo do que simples linhas de separação entre países. (Corpus 2, p. 9-10).

Em face da inclusão do lexema “territorialidade”, poder-se-ia pensar em um cenário diferente do apontado nos Fragmentos designativos do Corpus 1. Afinal, territorialidade já indica muitas das ações de sujeitos no espaço, para além da noção de um território atrelado unicamente ao Estado. Tem-se a colocação, na abordagem territorial, de agentes sociais, algo não considerado anteriormente, nos recortes do Corpus 1. Percebe-se, ainda, uma heterogeneidade constitutiva que reporta a certas pesquisas geográficas realizadas no Rio de Janeiro, sobre territorialidades do tráfico (“organizações criminosas” – mas por que só elas?). Em relação à análise anterior (Fragmento 8), pode-se afirmar, contudo, que a mesma cisão entre sujeito e mundo pode ser observada ao longo do discurso político didático do Corpus 2. Embora com grau maior, haja vista os problemas de fragmentação da regionalização do mundo (Cf. item 1.1 deste capítulo), reportando-se a um enfoque extremamente tradicional de conceber o mundo geográfico.

Veja-se, a esse respeito, os seguintes Fragmentos do Corpus 2:

Fragmento 9

África (Corpus 2, p. 293).

Fragmento 10

Estados Unidos, a superpotência mundial (Corpus 2, p. 293).

São, respectivamente, os títulos dos capítulos 50 e 55 do Corpus 2. Em primeiro lugar, observa-se o silenciamento no enunciado “África”, que, em sua nudeza, apresenta, em conjunto, os Estados africanos, aliás, apenas distintos um dos outros por meio do mapa político apresentado naquele capítulo. O lexema “África”, em sua *solidão*, conota anunciar, de antemão, uma tragédia, já extremamente consolidada na memória discursiva sobre este continente, ou seja, sobre o conjunto de seus Estados. A leitura desse capítulo, inclusive bastante breve, tem uma carga semântica trágica e pesada: “piores IDHs”, “miséria e desalento”, “mazelas africanas”, “domínio colonial”, “passado de dominação e exploração”, “fome, guerras civis, escravidão, prostituição infantil e disseminação da aids”, “a natureza parece castigar a África Subsaariana”, “abandonados pelas grandes potências”, “secas duradouras agravam a fome”, “golpes de Estados”, “rivalidades tribais”, “luta pelas riquezas minerais” e assim por diante. O que há de expressivo no capítulo “África” está relacionado nestas seqüências discursivas que, em uma perspectiva macro, designam o continente e os Estados africanos. Não negando tais acontecimentos naquele amplo território, indica-se que a abordagem desse viés como um lado único, ademais sem explicação histórica satisfatória, empreende um discurso de mão única, certamente estigmatizante, principalmente para sujeitos-aprendizes afro-descendentes.

Na contramão da África, de outros continentes (e seus Estados) e de outros países apresentados de forma estanque no Corpus 2, tem-se o enunciado do Fragmento 10, cognominado de forma determinante: “Estados Unidos, **a** superpotência mundial”. No capítulo em que este Estado é abordado, os efeitos de sentidos são os opostos ao de África. Evidentemente que a realidade também o é; enfatiza-se, contudo a inscrição ideológica do presente Corpus, que apaga as contradições (como os problemas étnicos, a poluição industrial excessiva etc.) dos Estados Unidos pelo realce de seqüências discursivas “positivas”, como: “destino manifesto”, “ética protestante”, “conquistados novos territórios”, “se fortaleciam como potência mundial”, “hegemonia no conjunto do continente americano”, “visão estratégica que se revelaria importante no futuro”, “dominar a economia do mundo capitalista”, “supremacia econômica”, “uma das mais modernas agriculturas do mundo”, “capital do automóvel”, “grande número de siderúrgicas”, “sedes de importantes empresas transnacionais”, “importantes universidades”, “poderio militar”,

“sem dúvida alguma, o homem mais importante do mundo é o presidente dos Estados Unidos da América”.

Notam-se, no âmbito do discurso político didático, as contradições (neste caso a respeito de dois lugares geográficos do discurso político desta matéria) que se colocam na arena histórico-ideológica dos corpora em questão. Tais perspectivas ideológicas e políticas respondem à constituição de efeitos de sentido que implicam o surgimento de um cenário sócio-ideológico no ensino de Geografia quanto à sua concepção política. O sujeito é cindido do mundo, e o mundo que se lhe apresenta, pleno de contradições, ainda inscreve o sujeito-aprendiz em um discurso acrítico e tradicional, contrastante e ideologicamente atrelado a uma visão de sujeitos/agentes dominantes.

Como dito no capítulo anterior, a memória discursiva relaciona-se com as formações discursivas, ideológicas e imaginárias de uma sociedade, instituindo-se no âmbito do interdiscurso; com isso, a partir dela, os sentidos significam. Ou seja, em sua acepção social, inscreve-se nas práticas sociais dos sujeitos. Em seu curso histórico, coordena os sentidos e imprime uma significação à materialidade discursiva, por meio dos sentidos historicamente repetidos, transformados e regulados, operando a interação social, reafirmando, por conseguinte, os implícitos como a arena dos pré-construídos como dispositivos da memória.

Desse modo, o ensino de Geografia (por meio, inclusive, da leitura do livro didático) é uma interação social e lingüística, trâmite entre formações discursivas diversas, sendo que os sentidos que produz (e seus efeitos) respondem na constituição (também) de uma memória discursiva sobre a realidade que pesquisa. Nesse ponto, é importante uma análise como a empreendida neste capítulo, que percorre uma das discursividades constituídas em seu material didático escrito, e revela lugares de fragilidade teórico-metodológica que, para os interessados, pode indicar um debate que faz crescer e amadurecer o ensino da Geografia.

* * *

A partir da análise empreendida neste capítulo, nota-se que a relação entre ensino de Geografia e cidadania, na mediação de um discurso político (didático), é um campo em aberto, na medida em que, na construção dessas

relações, há muito por fazer, ou melhor, por construir (no sentido do agenciamento de uma coletividade, de uma sociedade dinâmica, de um conjunto de pares com esse propósito).

O contorno entre os séculos XX e o XXI apresenta uma situação muito interessante para a educação brasileira. A despeito das causas que impulsionam o debate educacional, seja pelo amadurecimento da redemocratização política, seja pela orientação neoliberal político-econômica, o fato é que o sistema educacional tem sido objeto de leis e de políticas que devem não só ser questionadas, mas avaliadas. Talvez o maior acontecimento tenha sido o Ensino Médio, com as aberturas que a LDB, de 1996, sugeriu: a “entrada” deste ensino na educação básica, por meio do PNLD para o Ensino Médio, e por meio da revitalização desse nível de ensino nos PCNs e assim por diante. Todo esse movimento significa um novo olhar do Estado para o Ensino Médio, com ampliação de verbas alocadas para seu desenvolvimento e um re-direcionamento de sua constituição.

Nesse contexto, a cidadania se encontra em uma época de redefinição de seus sentidos, em uma sociedade que pretende amadurecer por meio de práticas democráticas, em uma época atravessada por um intenso fluxo de informações de diversos lugares e posições discursivas.

Nessa discussão, cidadania é um ponto-chave. Contraditoriamente, no ensino de Geografia, ou melhor, pelos resultados da análise empreendida nos corpora analisados no presente capítulo, viu-se o apagamento do sujeito-leitor (sujeito-aprendiz) na constituição enunciativa dos sentidos políticos: efeito de sentido decorrente da apresentação de uma escala de abordagem que exclui o imediato, o próximo, a esfera de poder do sujeito como agente local, seu acesso às relações sociais em um plano mais que participativo, ou seja, de intervenção crítica. Por esse motivo, incorrem em contradição, na visão desta dissertação, os sujeitos-enunciadores dos corpora quando, nas Apresentações de suas obras, proclamam-nas como contribuições à formação da cidadania dos aprendizes. Conhecer o mundo na escala do global, dos problemas políticos que se colocam cotidianamente (e até mesmo “normalizados” pela mídia) é necessário e importante: esse procedimento não deve ser desconsiderado.

No entanto, conhecer o mundo dos fenômenos e processos amplos não esgota o discurso político colocado pelo debate hodierno da Geografia Política e da Geopolítica. Na medida em que o ensino de Geografia, como demonstra a inscrição pedagógica dos sujeitos-enunciadores nas “Apresentações”, atenta para uma dialogicidade e para a valorização do sujeito, a consideração deste em sua territorialidade mínima (o espaço de sua residência, sua rua, seu trabalho...), as relações políticas de seu viver, toda essa dimensão precisa coadunar como a compreensão, crítica, do mundo.

O que a sociedade e suas instituições exigem da Geografia é uma apresentação moderna do mundo atual, pois a Geografia “[...] tem por meta apresentar uma visão global e coerente do mundo, em que a dinâmica dos fenômenos naturais e as relações homem-natureza, ou sociedade-território, são articuladas à luz de uma perspectiva que nos é contemporânea” (GOMES, 2000, p. 10). Essa visão, longe das dualidades ou das dicotomias limitadoras, deve observar, enfim, o sujeito e o mundo, não o mundo para o sujeito, mas o sujeito no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a constituição de sentidos no discurso político, em uma perspectiva geográfica, em livros didáticos escritos para o Ensino Médio de Geografia: este foi o objetivo desta dissertação. A partir dele, foram colocadas questões de pesquisa que a direcionaram a conhecer as diferenças entre ciência e disciplina, as especificidades constitutivas do discurso didático, a transposição, para o livro didático de geografia do Ensino Médio, da orientação política re/valorizada na ciência geográfica nas últimas décadas, a discursividade possível de se depreender na linguagem enunciada dos livros didáticos no tocante à política e ao político, a importância desse saber para a construção e a consolidação da cidadania. Reconhecendo que a cidadania é uma transversalidade nos objetivos da educação básica brasileira dos últimos anos, e reconhecendo que a cidadania, em Geografia, significa pensar a dimensão política das relações sociais, bem como das relações entre sociedade e natureza, colocou-se a inquietação de investigar como essa dimensão (do político e da política) se faz presente no livro didático, os sentidos que nele se constituem a esse propósito, o funcionamento lingüístico-discursivo do político nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio.

A Análise de Discurso de linha francesa, campo de estudo da Lingüística, subsidiou teórica e metodologicamente o tratamento analítico das práticas languageiras do livro didático enquanto materialidade do discurso escolar. Tendo em conta dois níveis indissociáveis de investigação discursiva, uma macro e uma micro-instância discursivas, percorreu-se a trajetória constitutiva do livro didático de Geografia, inscrevendo-o na conjuntura pedagógica, econômica e legislativa que condiciona sua produção e circulação no Brasil, com atenção especial para o discurso político dos compêndios nesse contexto – sendo este gesto a circunscrição do objeto da pesquisa; esta abordagem subsidiou uma outra, uma micro-instância discursiva, atravessada pelas noções de discurso, formação discursiva, sujeito, sentido, silêncio, enunciado, memória, dentre outros.

Desse modo, durante o processo de escolha dos corpora da pesquisa, visitou-se a rede de escolas estaduais de Ensino Médio de Uberlândia (MG), composta por 24 unidades, a partir do que se listaram seis livros didáticos de Geografia utilizados pelos professores desta rede, selecionando-se dois, majoritariamente adotados (*Geografia Geral e do Brasil*, de Elian Alabi Lucci, Anselmo Lazaro Branco e Cláudio Mendonça, e *Geografia*, de Lúcia Marina Alves de Almeida e Tércio Barbosa Rigolin) como corpora da pesquisa. Tais corpora passaram por um tratamento de recortes com vistas a reunir os textos nos quais o discurso político do livro didático de Geografia encontra-se mais denso. No recorte do discurso político, a partir de orientações teórico-metodológicas prescritas antes (tais como heterogeneidade discursiva, silêncio, memória discursiva etc.), selecionaram-se uma série de Fragmentos dos quais partiu a análise empreendida sobre a constituição de sentidos e funcionamento do discurso político nos corpora.

Ressalta-se que se entendeu, por discurso político-geográfico, a mediação entre as formações discursivas da Geografia Política e da Geopolítica.

Pensar o ensino de Geografia hoje é pensar as relações multilaterais entre as transformações epistemológicas da ciência geográfica e as transformações da educação brasileira. Dentre elas, pensou-se, neste trabalho, as relações políticas da sociedade no ângulo da construção de uma cidadania para a qual a Geografia tenha algo a contribuir. A esse respeito, formulou-se a hipótese, no contato com a realidade pesquisada e os corpora, de que a importância dada à cidadania, nos debates da educação básica contemporânea, comporta contradições, dentre as quais, especificamente no cenário da educação geográfica, a preservação de um currículo de Ensino Médio que divide (enquanto abordagem dos conteúdos e enquanto discursividade) sujeito e mundo (o estudante de sua vida). A hipótese, ao longo dos capítulos da dissertação, foi-se confirmando, principalmente porque há uma certa perspectiva científica e política conservadora na formação desse “cidadão”. É certo que o livro didático não responde pelo ensino, cujas relações se condicionam em uma série complexa de fatores; porém, sua discussão acompanha as práticas educacionais da escola. Demonstrou-se, a esse respeito, a existência de processos de silenciamento e de apagamento do sujeito-leitor e de certos debates geográficos no plano de uma apresentação geográfica do mundo, particularmente aqueles que dizem respeito ao espaço imediato do sujeitos, o que leva a uma

relativa divisão entre sujeito e mundo, afirmada acima, no plano da enunciação e da constituição de uma identidade cidadã, de acordo com as contribuições possíveis da educação geográfica em um viés político.

Por outro lado, pode-se dizer que o livro didático brasileiro, como ponto de partida, desenvolve-se sob os cuidados do Estado, que, além de ser o cliente preferencial das editoras (em nível do Ensino Fundamental, mas também, em processo, do Ensino Médio), coordena as diretrizes ideológicas e as condições de produção que orientam a educação e a produção de seus materiais pedagógicos.

Sobre a relação entre Estado e produção do livro didático de Geografia, durante a análise das Apresentações, verificou-se a existência de um parâmetro curricular que diz o que é (e, por conseguinte, o que não é) abordagem da Geografia no Ensino Médio, ademais atestado no quadro de recorte dos lugares textuais do discurso político didático nos corpora analisados, no qual se verificou certa correlação, até organizacional, de conteúdos de ambos corpora que, diga-se de passagem, pertencem a autorias, editoras e concepções geográficas diferentes.

De um ponto de vista sócio-econômico, afirma-se que as escolas públicas realmente necessitam das políticas públicas de aquisição e distribuição do livro didático. Em se tratando de escolas públicas, com vistas ao livro didático de Geografia, pode-se dizer que a presença do Estado como provedor de livros didáticos para o Ensino Médio, mesmo com todos os problemas engendrados nesse processo, melhoraria o ensino de Geografia. Dada a realidade das escolas estaduais de Ensino Médio de Uberlândia, onde os estudantes precisam eles mesmos adquirir seu texto didático, há uma restrição à escolha do professor de Geografia que, em vista do perfil sócio-econômico de seus alunos, procede a uma escolha restrita de títulos didáticos, com base unicamente no valor financeiro das obras, o que explica, por exemplo, a insatisfação de certos professores com os livros adotados em suas escolas, a falta de variedade na bibliografia didática adotada (apenas seis títulos) e a concentração de títulos adotados (dois, sendo a diferença entre ambos também importante).

Percebeu-se que a trajetória do livro didático de Geografia no Brasil tem, pelo menos, três momentos histórico-ideológicos, consoantes com passagens

importantes da política e da história do país, concernentes ao nacionalismo patriótico, ao desenvolvimentismo de base nacional e à redemocratização política da década de 1980. Este enfoque é relevante porque demonstra que a constituição discursiva do livro didático não corresponde apenas à transposição e à re-criação do discurso científico, constituindo-se heterogeneamente, o que foi demonstrado, inclusive, com a análise dos corpora.

Ideologia e pesquisa sobre o livro didático mostraram-se uma parceria fundante. A crítica ao livro didático, em geral, apenas toma corpo significativo nos anos 1970, e a perspectiva que apresenta é a análise ideológica, principalmente pela via crítica dos conteúdos. A esse respeito, chama a atenção o aumento expressivo de pesquisas centradas na análise do manual didático de Geografia nos últimos anos, significativos, por sinal, para o livro didático, em face das reformulações pelas quais passam e de sua inserção em políticas públicas revitalizadas.

O livro didático de Geografia, especificamente, é importante para a história do pensamento geográfico brasileiro, embora esse papel do manual didático tenha sido denegado pela academia. A propósito, os textos didáticos de Geografia anteciparam a institucionalização acadêmica da ciência, e muitos de seus debates, inclusive o de “orientação moderna” (Said Ali e Delgado de Carvalho, exemplos desse processo).

Em razão disso, analisando o perfil da produção acadêmica sobre o livro didático, em pesquisas do tipo dissertação e tese, verificou-se a necessidade de se avançar o debate sobre discurso, sobre o político e a política, sobre a cidadania no contexto da bibliografia didática de Geografia. Igualmente, identificou-se um importante desconhecimento sobre a história do livro didático de Geografia no Brasil, particularmente suas relações com a academia. Por outro lado, faltam pesquisas concentradas nos livros escolares de Geografia das Séries Iniciais, um nível indispensável a uma alfabetização geográfica do aprendiz. No movimento de pesquisa acadêmica sobre o livro didático de Geografia, tardiamente iniciado (1984), vêem-se lacunas relevantes que poderiam, se pesquisadas, animar o debate do ensino de Geografia e subsidiar a formação de professores desta disciplina. Parece que a distância entre livro didático de Geografia e academia tende a ser reduzida,

pelo menos pela crescente quantidade de trabalhos que se pôde contabilizar a partir do final da década de 1990. Destaca-se, nesse conjunto, a introdução da Análise do Discurso como sustentação teórico-metodológica de uma compreensão do livro didático de Geografia, por meio da qual se pode atentar para um aspecto pouco observado nas pesquisas sobre o livro didático desta matéria: a linguagem. Na crise atual das escolas públicas, inclusive, tem-se colocado a necessidade urgente, em todas as disciplinas, de resolver o problema da interpretação, que perpassa pelas práticas de produção e recepção textuais, algo de que o ensino de Geografia não pode se isentar. Deste modo, a Análise do Discurso pode ser uma contribuição vigorosa ao debate da educação geográfica, ao propor a consideração de relações que atravessam a linguagem, a História, a ideologia, as condições de produção discursiva, bem como a constituição dos sujeitos e dos sentidos.

Com a Análise do Discurso, verificou-se que uma palavra por si mesma não tem significado; o sentido é-lhe atribuído por um conjunto de referências que dizem respeito às condições produtivas da enunciação, nas quais se englobam as formações discursivas, ideológicas e imaginárias do sujeito que atravessam os enunciados e, por conseguinte, os discursos. Desse modo, o discurso concerne aos efeitos de sentido entre os locutores de uma instância enunciativa. O sentido é dinâmico, constantemente re-significado. Sobretudo, o sentido é um espelho do ser. O livro didático, a propósito, participa da conformação desse ser, ser na acepção do sujeito, ou seja, aquele que fala e escuta. O questionamento aos livros didáticos analisados, até o ponto em que a pesquisa se fundamenta para tanto, é: geograficamente (não apenas no sentido da discursividade política da Geografia), tais livros didáticos não falam ao sujeito-aprendiz na medida em que falam de uma distância, de um mundo muito geral, de um mundo muito Brasil, com o efeito de o global não incluir o local, de o estudante não habitar o espaço, de o estudante não ter vizinhos, de o estudante não se relacionar com as organizações sociais de seu meio, de o aluno não participar das decisões democráticas de sua vivência, nem de lutar por elas.

É nesse ponto que se indica a principal contribuição dessa análise: os livros didáticos analisados se restringem a apresentar **uma visão do político** e não **um adentramento do sujeito no político** (muito menos na política), porque as portas, as indicações, a definição de escalas apropriadas para esse processo são

elididas. Observa-se, nos corpora, a presença de muitas das contribuições da(s) Geografia(s) Crítica(s) ou, melhor, do debate geográfico instaurado no Brasil a partir dos anos 1980, mas ainda há a perseverança de propostas tradicionais de ensino desta matéria, inclusive com o efeito mencionado acima. Os livros didáticos de Geografia analisados têm porfiado pelo político (em certos aspectos), mas praticamente se anulam em termos da política. Evidentemente que não se pode estender a afirmativa ao conjunto da bibliografia didática em circulação na educação geográfica contemporânea. De qualquer maneira, sendo a realidade dos corpora pesquisados, pergunta-se: até onde esta realidade se projeta?

Em paralelo à contribuição assinalada acima, pode-se afirmar que esta dissertação, igualmente, é uma contribuição a uma temática pouco estudada nos compêndios de Geografia e, notadamente do ponto de vista metodológico, pioneira em instituições de Geografia, salvo melhor juízo.

As críticas aqui consideradas e a Análise do Discurso subsidiam esse viés, não se dirigem aos autores dos livros didáticos, às práticas das editoras, ou às políticas públicas – embora não se desconsidere que outras possibilidades e modos diferentes seriam executáveis – mas a um momento do ensino da Geografia. Um momento crítico, de chão instável, em que os acontecimentos procuram, no jogo dos erros e dos acertos, lugares e posições de redefinição no amplo espaço histórico-ideológico que constrói a todos.

REFERÊNCIAS

Referências Gerais

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 11-17.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1990. 288 p.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. **Entre a transparência e a opacidade**. Um estudo enunciativo do sentido. Tradução de Alda Scher e Elsa Nietzsche Ortiz. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

AZEVEDO, Aroldo de. A Geografia a serviço da política. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 21, p. 42-68, out. 1955.

_____. O livro didático: sua grande missão e suas condições mínimas. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 38, p. 38-42, jul. 1961.

BEACCO, Jean-Claude. Corpus. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. Tradução de Roberto Leiser Baronas. São Paulo: Contexto, 2004. p. 137-140.

BECKER, Bertha K. A Geopolítica na virada do milênio: logística e desenvolvimento sustentável. In: CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo Cesar da Costa e CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 271-307.

BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. O livro didático no contexto da política educacional. In: OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. 2. ed. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da UNICAMP, 1984. p. 31-68.

BONAZZI, Marisa; ECO, Umberto. **Mentiras que parecem verdades**. Tradução de Giacomina Faldini. 2. ed. São Paulo: Summus, 1980. 133 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999. 364 p.

CAPEL, Horacio. **Filosofía y ciencia en la Geografía contemporânea**. 2. ed. Barcelona: Barcanova, 1983. 320 p.

CASTRO, Iná Elias de. O problema da escala. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas**. 2^a. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 117-140.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. Coordenação da tradução de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004. 555 p.

COLESANTI, Marlene Teresinha de Muno. **O ensino de geografia através do livro didático no período de 1890 a 1971**. 1984. 213 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1984.

COURTINE, Jean-Jacques. Analyse do discours politique (le discours communiste adresse aux chrétiens). **Langages**, n. 62, 128 p., juin 1981.

DAMIANI, Amélia Luisa. **População e Geografia**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002. 107 p.

_____. A Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A Geografia na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 50-61.

DELGADO DE CARVALHO, Carlos Miguel. **Methodologia do ensino geographico**. Introdução aps estudos de Geographia Moderna. Petrópolis: Typografia das “Vozes de Petropolis”, 1925. 220 p.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de Lingüística**. Tradução de Izidoro Blikstein et al. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1995. 653 p.

ECO, Umberto. Introdução. In: BONAZZI, Marisa; ECO, Umberto. **Mentiras que parecem verdades**. Tradução de Giacomina Faldini. 2. ed. São Paulo: Summus, 1980. p. 15-19.

FERNANDES, Cleudemar Alves. A constituição da Análise do Discurso na Lingüística. In: FIGUEIREDO, Célia Assunção et al. (Org.). **Língua(gem): reflexões e perspectivas**. Uberlândia: EDUFU, 2003. p. 33-46.

_____. Lingüística e História: formação e funcionamentos discursivos. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bôsco Cabral (Org.). **Análise do Discurso: unidade e dispersão**. Uberlândia: Entremeios, 2004a. p. 43-70.

_____. Os sujeitos e os discursos na História. In: _____ et al. (Org.). **Sujeito, identidade e memória**. Uberlândia: EDUFU, 2004b. p. 111-122.

_____. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005. 117 p.

FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bôsco Cabral (Org.). **Análise do Discurso: unidade e dispersão**. Uberlândia: Entremeios, 2004. 213 p.

FERRARA, Lucrécia D'Alessio. **O olhar periférico**. Informação, linguagem, percepção ambiental. 2. ed. São Paulo: EDUSP/Fapesp, 1999. 277 p.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania**. Uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. 264 p.

FERREIRA, Tânia Gentil Goulart. **A geografia crítica e o discurso crítico da aula de Geografia**. 2004. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. 159 p.

GATTI Jr., Décio. **A escrita escolar da história**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru: EDUSC; Uberlândia: EDUFU, 2004. 252 p.

GIDDENS, Anthony. **O estado-nação e a violência**. Segundo volume de uma crítica contemporânea ao materialismo histórico. Tradução de Beatriz Guimarães. São Paulo: EDUSP, 2001. 374 p. (Coleção Clássicos; 22).

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. 368 p.

GONZAGA, Márcia Maciel Reis. **A terminologia das geografias tradicional e crítica na perspectiva da análise do discurso**. 2000. 200 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Análise do Discurso: lugar de enfrentamentos teóricos. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bôsko Cabral. **Teorias lingüísticas**: problemáticas contemporâneas. Uberlândia: EDUFU, 2003. p. 21-34.

_____. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso** – diálogos & duelos. São Carlos: Claraluz, 2004a. 220 p.

_____. Michel Foucault: o discurso nas tramas da História. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bôsko Cabral (Org.). **Análise do Discurso**: unidade e dispersão. Uberlândia: Entremeios, 2004b. p. 19-42.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo; DOBRANSZKY, Enid Abreu e LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Mídia impressa e educação científica: uma análise das marcas do funcionamento discursivo em três publicações. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 63, p. 215-236, maio/ago. 2004.

KROPOTKIN, Piotr. O que a Geografia deve ser. **Seleção de textos**, São Paulo, AGB, n. 13, p. 1-9, mar. 1986.

LACOSTE, Yves. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Tradução de Maria Cecília França. 6ª. ed. São Paulo: Papirus, 2002. 263 p.

_____. **La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre**. Paris: Librairie François Maspero, 1976. 189 p. (Petite Collection Maspero; 165).

_____. A geografia. In: CHÂTELET, François (Dir.). **História da filosofia**. Idéias, doutrinas. A filosofia das ciências sociais. De 1800 aos nossos dias. Tradução de Hilton Ferreira Japiassú. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p. 221-274.

MACHADO, Nílson José. Sobre livros didáticos: quatro pontos. **Em aberto**, ano 16, n. 69, p. 30-38, jan./mar. 1996.

MARTINS, Jacirema das Neves Pompeu. **O livro didático de Geografia**: a relação entre as políticas públicas e as práticas dos pro-

fessores. 2004. Uberlândia. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** (1^o. Capítulo, seguidos das teses de Bach). 7. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n. 2.922, de 17 de outubro de 2003. Aprova o programa Nacional do Livro do Ensino Médio – PNLEM. Disponível em: <www.abrelivros.org.br>. Acesso em: 21 maio 2005.

MESERANI, Samir Curi. Apresentação da edição brasileira. In: BONAZZI, Marisa; ECO, Umberto. **Mentiras que parecem verdades**. Tradução de Giacomina Faldini. 2. ed. São Paulo: Summus, 1980. p. 10-13.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução de Paulo Cezar Catanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. 566 p.

MOIRAND, Sophie. Didaticidade. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. Tradução de Roberto Leiser Baronas. São Paulo: Contexto, 2004. p. 165-167.

MOLINA, Olga. **Quem engana quem?** Professor x livro didático. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988. 133 p.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia**. Pequena história crítica. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986. p. 138.

_____. A Antropogeografia de Ratzel: indicações. In: RATZEL, Friedrich. **Ratzel**. Organização de Antonio Carlos Robert Moraes. São Paulo: Hucitec, 1990. p. 7-30.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à Lingüística**. Domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. p. 101-142. v. 2.

NASIO, J.-D. **Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. 171 p.

_____. **Lições sobre os 7 conceitos da Psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. 171 p.

NEGROMONTE propõe a ministros trocar livro didático por laptop. 2005. Disponível em: <www.nave.org.br>. Acesso em 21 julho 2005.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. 2. ed. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da UNICAMP, 1984. 139 p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A análise de discurso: algumas observações. **D.E.L.T.A.**, v. 2, n. 1, p. 105-126, 1986.

_____. **Análise de discurso**. Princípios e procedimentos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002. 100 p.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**. As formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003. 276 p.

ORLANDI, Eni Puccinelli et al. **Vozes e contrastes**: discurso na cidade e no campo. São Paulo: Cortez, 1989. 151 p.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. 208 p.

PÊCHEUX, Michel. L'étrange miroir de l'analyse de discours. **Langages**, n. 62, p. 5-8, juin 1981.

_____. Leitura e memória: projeto de pesquisa. Tradução de Maria do Rosário Gregolin. 1990. 6 f. (Mimeo)⁶².

_____. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. 317 p.

_____. Sobre os contextos epistemológicos da Análise de Discurso. Tradução de Eni P. Orlandi. **Escritos**, Campinas, n. 4. p. 7-16, 1999a.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999b. p. 49-56.

_____. A Análise de Discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.) **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Jonas de A. Romualdo. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001b. p. 311-318.

_____. Análise Automática do Discurso (AAD69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.) **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001c. p. 61-162.

_____. **O discurso**. Estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002. 68 p.

PÊCHEUX, Michel et alii. Apresentação da Análise Automática do Discurso (1982). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.) **Por uma análise automática do discurso**.

⁶² PÊCHEUX, Michel. Lecture et mémoire: projet de recherche. In: MALDIDIER, Denise. **L'Inquétude du discours – textes de Michel Pêcheux**. Paris : Éditions des Cendres, 1990. p. 285-293.

Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Silvana M. Serrani e Suzy Lagazzi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001a. p. 253-282.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.) **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Péricles Cunha. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001. p. 163-252.

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch. **Política pública e avaliação no Brasil: uma interpretação da avaliação do livro didático de Geografia para o ensino fundamental**. Presidente Prudente. 2003. 93 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2003.

PEREIRA, Diamantino Alves Correia. **Origens e consolidação didática na geografia escolar brasileira**. 1989. 151 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia moderna**. 3. ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999. 139 p.

PINHEIRO, Antonio Carlos. **Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil (1972-2000)**. Campinas. 2003. 257 f. v. 1. Tese (Doutorado em Ciências), – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003a.

_____. **Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil (1972-2000). Catálogo de dissertações e teses sobre o ensino de Geografia no Brasil – 1972-2000**. Campinas. 2003. 106 f. v. 2. Tese (Doutorado em Ciências), – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003b.

_____. **O ensino de Geografia no Brasil**. Catálogo de dissertações e teses (1967-2003). Goiânia: Editora Vieira, 2005. 285 p.

PMU – Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Banco de dados integrados de Uberlândia/MG**. 2005. Disponível em: www.uberlandia.mg.gov.br. Acesso em: 25 nov. 2005.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A Geografia: ensino e pesquisa. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 111-142.

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso**. Curitiba: Criar Edições, 2002. p. 91-103, 167-186.

PRADO JÚNIOR, Caio. A evolução da Geografia e a posição de Aires de Casal. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, AGB, n. 19, p. 52-66, 1955.

PRETI, Dino. Livro didático e educação, no contexto cultural brasileiro. In: MARCO, Valéria de; LEITE, Ligia Chiappini M.; SPERBER, Suzi Frankl. **Língua e literatura: o professor pede a palavra**. São Paulo: Cortez/APLL/SBPC, 1981. p. 53-58.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder**. Tradução de Marília Cecília França. São Paulo: Ática, 1993. 269 p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1983. 306 p.

ROMERO, Sílvio. **Compêndio de história da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Imago/Universidade Federal de Sergipe, 200. 460 p. (Obras Completas / Sílvio Romero).

RUA, João. **Em busca da autonomia e da construção do conhecimento: o professor de geografia e o livro didático**. 1992. 250 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

RUSSEL, Bertrand. **História do pensamento ocidental: a aventura dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Tradução de Laura Alves e Aurélio Rebello. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001. 463 p.

SANTOS, João Bôsko Cabral. Uma reflexão metodológica sobre Análise de Discursos. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bôsko Cabral (Org.). **Análise do Discurso: unidade e dispersão**. Uberlândia: Entremeios, 2004. p. 109-118.

SANTOS, Milton. **Por uma nova Geografia**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996. 236 p.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2002. 384 p.

_____. SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. 174 p.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: EDUSP, 1984. 389 p.

SILVA, Angela Maria; PINHEIRO, Maria Salete de Freitas; FREITAS, Nara Eugênia de. **Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos: projetos de pesquisa, monografias, dissertações, teses**. 4. ed. rev. e ampl. Uberlândia: EDUFU, 2004. 158 p.

SILVA, Jeane Medeiros. **A linguagem de avental branco: o livro didático como estruturação do discurso científico no Ensino de Geografia**. 2003. 82 f. Monografia (Bacharelado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, 2003.

SOARES, Marcos de Oliveira. **O que influencia as modificações em livros didáticos de Geografia? Análise a partir do conceito espaço geográfico (1993-2003)**. Campinas. 2004. 163 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, Maria José R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 27-31.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Mudar a cidade**. Uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbanas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 560 p.

TONINI, Ivaine Maria. Geografia escolar e livro didático. VII Encontro sul-rio-grandense de pesquisadores em história da educação. **Anais...**, Pelotas, 2001. Disponível em: <<http://www.ufpel.tche.br/fae/siteshospedados/A18TONINI.htm>>. Acesso em: 20 Junho 2003.

VESENTINI, José William. O livro didático de Geografia para o 2. grau: algumas observações críticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 5., 1982, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: AGB/UFRGS/Pró Reitoria de Extensão, 1982. p. 199-209. v. 1

_____. **Novas Geopolíticas**. São Paulo: Contexto, 2000. 125 p.

_____. **A capital da geopolítica**. 4ª. ed. São Paulo: Ática, 2001a. 240 p.

_____. **A Geografia Crítica no Brasil**: uma interpretação depoente. 2001b. 11 f. Disponível em: <www.geocritica.hpg.ig.com.br>. Acesso em: 14 agosto 2005.

_____. A questão do livro didático no ensino da Geografia. In: _____ (Org.). **Geografia e ensino**. Textos críticos. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001c. p. 161-179.

_____. **Geografia Política e Geopolítica**: determinismo e possibilismo? 2003. 6 f. Disponível em: <www.geocritica.hpg.ig.com.br>. Acesso em: 24 agosto 2005.

_____. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: _____ (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p. 219-248.

_____. **O que é Geografia Política? E Geopolítica?** 2005. 6 f. Disponível em: <www.geocritica.hpg.ig.com.br/geopolitica>. Acesso em: 24 agosto 2005.

VIDAL DE LA BLACHE, Paul. Meaning and aim of human geography. In: AGNEW, John; LIVINGSTONE, David N.; ROGERS, Alisdair. **Human geography**. An essential anthology. Cornwall (UK): Blackwell Publishing, 2003. p. 181-191.

VILLARTA-NEDER, Marco Antonio. Silêncio, livro didático e concepções de linguagem. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bôsco Cabral (Org.). **Análise do Discurso**: unidade e dispersão. Uberlândia: Entremeios, 2004. p. 169-182.

VLACH, Vânia Rubia Farias. Algumas reflexões atinentes ao livro didático de Geografia do primeiro grau. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 5., 1982, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: AGB/UFRGS/Pró Reitoria de Extensão, 1982. p. 210-219. v. 1

_____. **Geografia em debate**. Belo Horizonte: Lê, 1990. 104 p.

_____. **Geografia em construção**. Belo Horizonte: Lê, 1991. 128 p.

_____. Acerca da Geografia, da política, da geograficidade: fragmentos metodológicos. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, ano 11, n. 21 e 22, p. 97-109, jan./dez. 1999.

_____. Carlos Miguel de Carvalho e a “orientação moderna” em Geografia. In: VESENTINI, José William (Org.). **Geografia e ensino: textos críticos**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 149-160.

_____. Ensino de Geografia no início do século XXI: desafios e perspectivas. In: ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 9, Mérida, México. **Anais...** Mérida: UNAM, 2003. 15 p.

_____. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. São Paulo: Papirus, 2004. p. 187-218.

_____. Estudo preliminar acerca dos geopolíticos militares brasileiros. In: LIBERALI, Ana María; CRISPÍN, Álvaro Sánchez (Comp.) **Geografía(s) de América Latina**. Buenos Aires-México: Centro de Estudios Alexander Von Humboldt, 2005a. p. 205-230.

_____. Entre a idéia de território e a lógica da rede: uma reflexão a respeito do Brasil no limiar do século XXI. In: LIBERALI, Ana María; CRISPÍN, Álvaro Sánchez (Comp.) **Geografía(s) de América Latina**. Buenos Aires-México: Centro de Estudios Alexander Von Humboldt, 2005b. p. 231-250.

ZARUR, Jorge. A Geografia no curso secundário. **Revista Brasileira de Geografia**, São Paulo, ano III, n. 2, p. 227-268, abr.-jun. 1941.

FONTES

Legislação Sobre Livro Didático

BRASIL. Decreto n. 31.535, de 3 de outubro de 1952. Dá nova redação ao artigo 1º do decreto n. 25.442, de 3 de setembro de 1948. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 21 maio 2005.

BRASIL. Decreto n. 32.810, de 22 de maio de 1953. Dispõe sobre a Tabela Numérica Especial de extranumerário-mensalista (art. 6º da Lei número 1.765, de 1952), da Comissão Nacional do Livro Didático, do Ministério da Educação e Saúde, e dá outras providências. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 21 maio 2005.

BRASIL. Decreto n. 58.653, de 16 de junho de 1966. Institui no Ministério da Educação e Cultura o Conselho do Livro Técnico e Didático. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 21 maio 2005.

BRASIL. Decreto n. 59.355, de 4 de outubro de 1966. Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto número 58.653/66. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 21 maio 2005.

BRASIL. Decreto n. 66.543, de 11 de maio de 1970. Institui programa de colaboração financeira para a edição de livros-textos em áreas prioritárias do Ensino Superior. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 21 maio 2005.

BRASIL. Decreto n. 68.728, de 9 de junho de 1971. Provê sobre a política do livro técnico e do livro didático e dá outras providências. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 21 maio 2005.

BRASIL. Decreto n. 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 21 maio 2005.

BRASIL. Decreto-Lei n. 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 21 maio 2005.

BRASIL. Decreto-Lei n. 1.177, de 29 de março de 1939. Dispõe sobre o funcionamento da Comissão Nacional do Livro Didático no ano de 1939. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 21 maio 2005.

BRASIL. Decreto-Lei n. 1.417, de 13 de julho de 1939. Dispõe sobre o regime do livro didático. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 21 maio 2005.

BRASIL. Decreto-Lei n. 18.729, de 28 de setembro de 1945. Cria funções na tabela Numérica Ordinária de Extranumeração-mensalista da Comissão Nacional do Livro Didático, do Ministério da Educação e Saúde. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 21 maio 2005.

BRASIL. Decreto-Lei n. 2.259, de 3 de julho de 1940. Dispõe sobre o regime de livro didático e Sobre o funcionamento da Comissão Nacional de Livro Didático no ano de 1940. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 21 maio 2005.

BRASIL. Decreto-Lei n. 2.934, de 31 de dezembro de 1940. Dispõe sobre o regime do livro didático e sobre o funcionamento da Comissão Nacional do Livro Didático no ano de 1941. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 21 maio 2005.

BRASIL. Decreto-Lei n. 3.580, de 3 de setembro de 1941. Dispõe sobre a Comissão Nacional do Livro Didático, e dá outras providências. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 21 maio 2005.

BRASIL. Decreto-Lei n. 50.489, de 25 de abril de 1961. Dispõe sobre o financiamento e a redução dos custos de obras didáticas e dá outras providências. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 21 maio 2005.

BRASIL. Decreto-Lei n. 53.583, de 21 de fevereiro de 1961. Dispõe sobre edição de livros didáticos, dando outras providências. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 21 maio 2005.

BRASIL. Decreto-Lei n. 53.887, de 14 de abril de 1964. Dispõe sobre edição de livros didáticos e revoga o Decreto n. 53.583, de 21 de fevereiro de 1964. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 21 maio 2005.

BRASIL. Decreto-Lei n. 6.339, de 11 de março de 1944. Dispõe sobre o livro didático. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 21 maio 2005.

BRASIL. Decreto-Lei n. 8.222, de 26 de novembro de 1945. Dá nova redação aos arts. 2º e 3º do Decreto-lei n. 1.417, de 132 de julho de 1939. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 21 maio 2005.

BRASIL. Decreto-Lei n. 8.460, de 26 de dezembro de 1945. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 21 maio 2005.

BRASIL. Decreto-Lei n. 93, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2005.

BRASIL. Decreto-lei n. 979, de 20 de outubro de 1969. Altera disposições da lei n.5.327, de 2 de outubro de 1967. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 20 julho 2005.

BRASIL. Lei n. 5.327, de 2 de outubro de 1967. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Nacional de Material Escolar. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 20 julho 2005.

BRASIL. Lei n. 7.091, de 18 de abril de 1983. Altera a denominação da Fundação de Material Escolar, a que se refere a Lei n. 5.327, de 2 de outubro de 1967, amplia suas finalidades e dá outras providências. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 21 julho 2005.

FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Resolução n. 7, de 22 de março de 1999. Disponível em: <www.fnde.gov.br>. Acesso em: 05 agosto 2005.

FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Resolução n. 22, de 5 de setembro de 1999. Dispõe sobre a execução do PNLD. Disponível em: <www.fnde.gov.br>. Acesso em: 20 julho 2005.

FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Resolução n. 003, de 21 de fevereiro de 2001. Dispõe sobre a execução do PNLD. Disponível em: <www.fnde.gov.br>. Acesso em: 5 agosto 2005.

FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Resolução n. 014, de 20 de maio de 2003. Dispõe sobre a execução do processo de Avaliação Pedagógica das Obras Didáticas inscritas para o PNLD. Disponível em: <www.fnde.gov.br>. Acesso em: 5 agosto 2005.

FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Resolução n. 024, de 11 de julho de 2003. Dispõe sobre a execução do processo de editoração (adaptação, transcrição e revisão) e impressão de livros em Braille, por intermédio do Programas do Livro. Disponível em: <www.fnde.gov.br>. Acesso em: 5 agosto 2005.

FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Resolução n. 038, de 15 de fevereiro de 2003. Disponível em: <www.abrelivros.org.br>. Acesso em: 21 maio 2005.

FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Resolução n. 030, de 18 de junho de 2004. Dispõe sobre a composição e a distribuição da Reserva Técnica e o Remanejamento dos livros distribuídos pelo PNLD centralizado e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola. Disponível em: <www.fnde.gov.br>. Acesso em: 5 agosto 2005.

FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Resolução n. 40, de 24 de agosto de 2004. Dispõe sobre a execução do PNLD. Disponível em: <www.fnde.gov.br>. Acesso em: 5 agosto 2005.

FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Resolução n. 048, de 15 de outubro de 2004. Aprova assistência financeira à Representação do Ministério da Educação no Estado de São Paulo, no âmbito do Ensino Básico, para a execução dos Programas do Livro. Disponível em: <www.fnde.gov.br>. Acesso em: 5 agosto 2005.

Livros Didáticos De Geografia

ALMEIDA, Lúcia Marina Alves de; RIGOLIN, Tércio Barbosa. **Geografia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2005. 448 p.

AZEVEDO, Aroldo de. **Geografia humana do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951. 268 p.

AZEVEDO, Aroldo de. **Geografia regional**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949. 317 p.

CABRAL, Mário da Veiga. **Geografia geral**. 2. ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1963. 242 p.

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro; MENDONÇA; Cláudio. **Geografia geral e do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2003. 400 p.

GLOSSÁRIO DE TERMOS LINGÜÍSTICOS E DA ANÁLISE DO DISCURSO⁶³

CORPORA: reunião de corpus.

CORPUS: em Análise do Discurso, corpus refere-se à reunião de enunciados de um discursivo com vistas a compor a materialidade lingüístico-discursiva que fundamenta o trabalho do analista.

DISCURSO: em primeiro lugar, o discurso é o objeto teórico e histórico-ideológico da Análise do Discurso. A partir da Língua, é produzido materialmente nas instâncias das práticas sociais, articulando-se por meio de regularidades unicamente apreendidas por meio da análise contextualizada nas condições de produção do discurso. Considerando que o discurso, em si, é uma dispersão de textos, marca-se a perspectiva histórica e social da Análise do Discurso de trabalhá-lo, via regularidade, enquanto uma unidade nesta dispersão.

ENUNCIAÇÃO: refere-se à reformulação de enunciados no jogo de seu funcionamento. Pode ser o momento de atualização do enunciado: o processo enunciativo, assim, consiste na determinação de uma série de enunciados sucessivos, sendo que este é, igualmente, seu processo de atualização, de colocação do dito e de determinação do não-dito.

ENUNCIADO: trata-se da unidade que constitui o discurso e seu funcionamento, não repetível de uma mesma maneira, uma vez que sua função, no plano enunciativo, se transforma de acordo com as condições de produção do discurso. Em Análise do Discurso, o enunciado é importante porque permite ao analista identificar a constituição e as posições assumidas pelo sujeito no discurso.

FRAGMENTO: recorte de enunciados em um determinado discurso para fundamentar a análise deste.

⁶³ Para a realização desse glossário, foram consultados Dubois et al. (1995); Charaudeau; Maingueneau (2004), Santos (2004), Nasio (1993) – Cf. Referências.

IMANÊNCIA: na Lingüística estrutural, refere-se ao imanente, segundo o qual se define a frase (semanticamente, por exemplo), de acordo com as relações de seus termos interiores, ou seja, intrafrasais. Nessa perspectiva, não interessam, por não se conceber como importantes, as relações extralingüísticas da enunciação.

INTERDISCURSO: este termo condiz a um determinado conjunto de formações discursivas nas quais o discurso se inscreve, sendo, por conseguinte, constituído. O sujeito re-significa-se a partir do interdiscurso, onde estariam resguardados os pré-construídos (já-ditos formulados em outros discursos).

INTRADISCURSO: refere-se a uma representação materializada do interdiscurso, perfazendo a coesão interna, o entrelaçamento do enunciado no discurso. Em termos gerais, o interdiscurso é o “fio” do discurso do sujeito. No intradiscurso, tem-se o efeito do interdiscurso em uma estrutura sintagmática na qual elementos, como palavras e expressões, podem se substituir, indicando um simulacro de sentido literal e evidente.

INTRAFRASAL: relação, de qualquer natureza lingüística, que se dá no interior da frase.

LEXEMA: é a unidade básica de um léxico, entendido como oposição a um vocabulário. Ou seja, o léxico coloca-se em relação à Língua e o vocabulário em relação à Fala.

ORDEM SENTIDURAL: faz menção a uma instância dos sentidos no discurso, que orienta a análise para a construção, a atribuição e ao deslocamento dos sentidos em um discurso, empreendido pelo sujeito da enunciação deste.

ORDEM SUJEITUDINAL: esta ordem fundamenta-se em uma instância dos sujeitos, quando estes se interpretam na colocação de um discurso, indicando as relações estabelecidas entre sujeitos e discursos, os processos de identificação que empreendem e assim por diante.

PARÁFRASE: trata-se de um processo de efeito de sentido no discurso, a partir do interdiscurso; de acordo com ela, o sujeito retorna ao já-dito quando produz um discurso, ou seja, recupera outros discursos e o reformula, trazendo-o para a cena da enunciação como algo supostamente novo.

POLIFONIA: conjunto de vozes (de sujeitos outros), possíveis de serem identificadas em um discurso.

SIGNIFICADO: na acepção saussureana, faz menção ao conceito de um signo.

SIGNIFICANTE (lingüístico): impressão psíquica do falante de uma Língua, por meio de uma imagem acústica que, em paralelo ao conceito, perfaz o signo, isto é, trata-se do aspecto fonológico de uma sequência de sons, em sua organização material.

SIGNIFICANTE (psicanalítico): formulado por Lacan, o significante, como apresentado na Psicanálise, refere-se a uma categoria formal, não descritiva, que designa gestos, sons, silêncios, entre outros, traduzindo uma expressão involuntária na instância da análise.

SIGNO: relação dicotômica e indissociável, na concepção de Saussure, entre um significado (conceito) e um significante (impressão psíquica de uma imagem acústica), acrescida, posteriormente, de um referente.

TRANSFRÁSTICO: relação ou abordagem que transpassa os limites (sintático-semântico) da frase, rumando, por exemplo, na Lingüística Textual, para o texto e, na Análise do Discurso, para o discurso.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DO TRABALHO DE CAMPO (MODELO)

ESCOLA ESTADUAL...
ENDEREÇO:
BAIRRO:
TELEFONE:

QUESTIONÁRIO

OBJETIVOS:

- Conhecer e caracterizar a rede pública do ensino médio de Uberlândia/MG.
- Identificar os livros didáticos de Geografia para o ensino médio utilizados pelos professores da rede mencionada.

PARTE I

1 – Quantos **professores de Geografia do ensino médio** atuam nesta escola? _____

2 – Quantas turmas de ensino médio há nesta escola? _____

3 – Quantos alunos do ensino médio estão matriculados nesta escola? _____

PARTE II

4 – Quais os livros didáticos de Geografia utilizados pelos professores do ensino médio desta escola?

Nome da obra: _____

Autor(es): _____

Editora: _____

Ano da edição: _____

Nome da obra: _____

Autor(es): _____

Editora: _____

Ano da edição: _____

Obrigada pela contribuição!

APÊNDICE B

LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA

- 1 – ALVES, Denise de Oliveira. **O livro didático e a prática pedagógica do professor de geografia: um estudo de caso.** 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1995.
- 2 – ASSIS NETO, Francisco. **A questão ambiental nos livros didáticos de Geografia do 2º. Grau.** 1995. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- 3 – BOLIGIAN, Levon. **A transposição didática do conceito de território no ensino de Geografia.** 2003. 134 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2003.
- 4 – BUENO, Magali Franco. **O imaginário brasileiro sobre a Amazônia: uma leitura por meio dos discursos dos viajantes, do Estado, dos livros didáticos de Geografia e da mídia impressa.** 2003. 185 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- 5 – CAL, Maria Madalena Pavelacki. **A construção do conhecimento geográfico: uma análise dos conceitos nos livros didáticos.** 2002. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2002.
- 6 – CARDOSO, Maria Eduarda Garcia. **O conceito de paisagem no livro didático e suas aplicações para o ensino de geografia.** 1999. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- 7 – CARVALHO, Alessandra Mendes de. **Avaliação de livros didáticos e proposta de atividades didático-pedagógicas em solos para o ensino de Geografia.** 2001. 101 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- 8 – COLESANTI, Marlene Teresinha de Muno. **O ensino de geografia através do livro didático no período de 1890 a 1971.** 1984. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1984.
- 9 – CORREA, Francinete Massulo. **A representação da Amazônia no livro didático de estudos sociais do primeiro grau.** 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 1992.
- 10 – CORREA, Sônia Maria Mafassioli. **Bases teórico-metodológicas de livros didáticos de geografia.** 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1991.
- 11 – COURI, Paulo Rogério Xavier. **Geografia e educação ambiental.** 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1991.
- 12 – COUTO, Marcos Antonio Campos. **O tema do trabalho na Geografia que se ensina.** 1994. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1994.

- 13 – FERREIRA, Tânia Gentil Goulart. **A geografia crítica e o discurso crítico da aula de Geografia**. 2004. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.
- 14 – FRANCO, Maria Madalena Alencar. **O livro didático de geografia do Brasil – análise das bases teóricas numa visão dialética – o caso da Amazônia**. 1990. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1990.
- 15 – GONÇALVES NETO Antônio. **A educação ambiental nos livros didáticos utilizados no ensino fundamental das escolas públicas de Cajazeiras**. 2003. 227 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2003.
- 16 – GONZAGA, Márcia Maciel Reis. **A terminologia das geografias tradicional e crítica na perspectiva da análise do discurso**. 2000. 200 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.
- 17 – LOURENÇO, Claudinei. **A natureza no ensino de geografia de 1º. e 2º. Graus: perguntas ao passado**. 1996. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- 18 – LUIZ, Angela. **Paisagem: representação e interpretação – Uma análise da paisagem no ensino de Geografia**. 2001. 172 f. Mestrado (Dissertação em Educação) - Universidade De São Paulo, 2001.
- 19 – MARQUES, Edna Cristina de Lucena. **A geologia nos livros didáticos de geografia para o ensino médio: a "teoria da tectônica de placas" como exemplo**. 2003. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.
- 20 – MARTINS, Jacirema das Neves Pompeu. **O livro didático de Geografia: a relação entre as políticas públicas e as práticas dos professores**. 2004. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.
- 21 – MATOS, Marilene Acioly de. **A análise da cidade, do urbano e do processo de urbanização na perspectiva do livro didático de geografia**. 1995. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995.
- 22 – MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda. **A Amazônia na ótica do livro didático; uma análise dos livros de estudos sociais de primeira à quarta séries do primeiro grau utilizados em Belém, em 1984**. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.
- 23 – MORAES, Climério Manoel Macedo. **Ecos(?) em “redes de comunicação” da disciplina geografia**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- 24 – OLIVEIRA, Irani Martins de. **O livro didático – esse velho (des)conhecido: em questão o livro didático de Estudos Sociais**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.
- 25 – PAVELACKICAL, Maria Madalena. **A construção do conhecimento geográfico: uma análise dos conceitos nos livros didáticos**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade de Ijuí, Ijuí, 2002.
- 26 – PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch. **Política pública e avaliação no Brasil: uma interpretação da avaliação do livro didático de Geografia para o ensino fundamental**. 2003. 93 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2003.
- 27 – PEREIRA, Diamantino Alves Correia. **Origens e consolidação didática na geografia escolar brasileira**. 1989. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

28 – RIBEIRO, Luiz Antonio de Moraes. **O estudo da população nos livros didáticos de geografia para 5ª séries do 1º. Grau.** 1987. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

29 – ROCKENBACH, Denise. **Geografia urbana no livro didático.** 1993. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

30 – RUA, João. **Em busca da autonomia e da construção do conhecimento: o professor de geografia e o livro didático.** 1992. 250 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

31 – SANTOS, Clézio dos. **A cartografia temática no ensino médio de Geografia: a relevância da representação gráfica do relevo.** 2002. 198 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

32 – SOARES, Marcos de Oliveira. **O que influencia as modificações em livros didáticos de Geografia? Análise a partir do conceito espaço geográfico (1993-2003).** 2004. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

33 – SOBREIRA, Paulo Henrique Azevedo. **Astronomia no ensino de Geografia.** 2002. 150 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

APÊNDICE C

LEVANTAMENTO DE TESES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA

34 – PASSINI, Elza Yasuko. **Os gráficos em livros didáticos de Geografia de 5ª série: seu significado para alunos e professores.** 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

35 – TONINI, Ivaine Maria. **Identidades capturadas – gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia.** 2002. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.