

Universidade Federal de Minas Gerais

Instituto de Geociências

Departamento de Geografia

Reinaldo de Freitas

PERMANÊNCIA, MUDANÇA OU SILENCIAMENTO:
O que os livros de Geografia para o ensino fundamental dizem
(ou não) acerca das pessoas com deficiência?

Belo Horizonte

2015

Reinaldo de Freitas

PERMANÊNCIA, MUDANÇA OU SILENCIAMENTO:
O que os livros de Geografia para o ensino fundamental dizem
(ou não) acerca das pessoas com deficiência?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Geografia.

Área de concentração: Organização do Espaço

Linha de pesquisa: Teoria, Métodos e Linguagens.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rogata Soares Del Gáudio

Belo Horizonte

2015

F866p
2015

Freitas, Reinaldo de.

Permanência, mudança ou silenciamento [manuscrito] : o que os livros de Geografia para o ensino fundamental dizem (ou não) acerca das pessoas com deficiência? / Reinaldo de Freitas. – 2015.

228 f., enc.: il. (principalmente color.)

Orientadora: Rogata Soares Del Gáudio.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Geografia, 2015.

Área de concentração: Organização do Espaço.

Linha de pesquisa: Teoria, Métodos e Linguagens.

Bibliografia: f. 197-215.

Inclui apêndice.

1. Geografia – Teses. 2. Livros didáticos – Teses. 3. Programa Nacional do Livro Didático (Brasil) – Teses. 4. Deficientes. Del Gáudio, Rogata Soares. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Departamento de Geografia. III. Título.

CDU: 910.1-056.25

Dissertação intitulada *PERMANÊNCIA, MUDANÇA OU SILENCIAMENTO: O que os livros de Geografia para o ensino fundamental dizem (ou não) acerca das pessoas com deficiência?*, de autoria do mestrando Reinaldo de Freitas, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências da UFMG como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Organização do Espaço.

Aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dra. Rogata Soares Del Gáudio - IGC/UFMG
Orientadora

Profa. Dra. Doralice Barros Pereira - IGC/UFMG

Prof. Dra. Valéria de Oliveira Roque Ascensão – IGC/UFMG

Prof. Dra. Sônia Maria Rodrigues - FaE/UEMG

Belo Horizonte, 24 de Junho de 2015

*Aos meus amigos de lá.
Aos meus alunos sensacionais.
Ao William...*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que me possibilitaram realizar este trabalho. É muito bom olhar para trás e lembrar a contribuição de pessoas tão queridas, ao finalizar esta etapa. Assim, gostaria de iniciar esses agradecimentos declarando minha profunda admiração e gratidão à minha orientadora, Prof.^a Rogata Soares Del Gáudio, que desde a graduação me incentiva a pesquisar.

Agradeço às professoras membros da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Doralice Barros Pereira, Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Rodrigues e Prof.^a Dr.^a Valéria de Oliveira Roque Ascenção pela disponibilidade e contribuições valiosas apresentadas.

Aos professores da pós-graduação e colegas com quem tive a oportunidade de conviver. Aos profissionais do FNDE em Brasília pela disponibilidade para atender as minhas solicitações de envio de documentos, que foram indispensáveis para a realização desta pesquisa. À Prof.^a Dr.^a Nora Olinda Cabrera Zúñiga por ceder os editais do PNLD que não se encontram mais na internet.

Ao Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais da Faculdade de Educação da UFMG (GEINE/FaE/UFMG), que acompanho desde o ano de 2004 e do qual fiz parte como bolsista no ano de 2014, deixo meus agradecimentos.

Certa vez, Maria Bethânia escreveu e declamou: “Quero agradecer os amigos que fiz e que mantêm a coragem de gostar de mim, apesar de mim”. Com essas palavras, agradeço aos meus queridos amigos, que não desistiram de me convidar para festas, sambas e cafés, mesmo eu não podendo comparecer.

Agradeço a minha querida amiga Gláucia Carvalho por ter me emprestado os livros para a seleção do mestrado. Ao Hélio Rodrigues pela leitura e discussão do projeto de pesquisa. À Edenilce pela eterna presença e preocupação. Ao Glauco Batista por simplesmente existir na minha vida e a sua família por me acolher como um filho. À Cris Guimarães pelo “amor que nunca morre”! Ao Luiz Lagares por compartilharmos sonhos em comum e torcermos um pelo outro. À Fernanda Braga, que está “lá longe”, mas pertinho do coração. À Josie, pelo abraço acolhedor, olhar sincero e as mais belas palavras de incentivo. À Elaine Queiroz pela parceria e apoio. Ao Prof. William Rosa Alves, que sempre me enviava *e-mails* com assuntos relacionados a minha temática de pesquisa, desde a época da graduação, e que infelizmente não está mais entre nós, mas com certeza deixou muitas lembranças boas e ensinamentos valiosos. Enfim, cada pessoa que entrou na minha vida e nela permaneceu merecia ser citada aqui, mas espero que estes amigos que foram citados possam representar os demais.

Gostaria de agradecer à minha família, ao meu pai, que sempre me recebe com sorriso no rosto e um abraço apertado, à minha mãe, que está sempre presente, apesar de se fazer de dura. À minha sobrinha Priscila Freitas, que tem a minha admiração desde sempre e só me faz ter a certeza de que não existe nada maior nessa vida do que o amor.

Quero agradecer ao Ridalvo por tudo e à Karina Buhr por ser a trilha sonora desta história.

Um abraço e obrigado!

Em educação, o “politicamente correto” tem servido para nos cuidarmos das palavras, para nos resguardarmos dos seus efeitos possivelmente perigosos e inadequados. Mas não tem servido para nos perguntarmos sobre aquilo que dizem as palavras. E muito menos para compreender de que altura alguma coisa é dita, e qual boca pronuncia essas palavras.

Carlos Skliar, A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”, p. 25

RESUMO

A inclusão de pessoas com deficiência nos diversos setores da sociedade é um paradigma relativamente recente no Brasil. A partir da década de 1990, o termo **inclusão** passou a designar ações nas quais a sociedade se organiza para atender às necessidades da pessoa com deficiência, a fim de possibilitar a convivência de todos em um único sistema. Desde 1998, de acordo com dados do censo escolar realizado pelo INEP, o número de matrículas de alunos com deficiência em classes regulares vem aumentando progressivamente, o que tem demandado uma resposta rápida por parte dos sistemas educacionais para efetivar o processo de inclusão e possibilitar uma educação de qualidade para todos. A produção de materiais didáticos ajustados a esse novo contexto, a partir da veiculação de representações positivas da diversidade de nossa sociedade, é uma ação importante nesse processo. Uma vez que na construção de um projeto educacional inclusivo um conjunto de leis que garante direitos às pessoas com deficiência no Brasil vem sendo elaborado ao longo das últimas duas décadas, e que seria coerente que os marcos legais que parametrizam a produção de materiais didáticos incorporassem essas normas, esta pesquisa tem por objetivo identificar como os discursos, tanto nos documentos oficiais (editais e guias de livros didáticos), quanto nas coleções didáticas de Geografia – já que o livro é um produtor de significados, fruto de um projeto educacional e sujeito a vários imperativos do mercado (TONINI, 2003) –, respondem às mudanças promovidas pelas políticas de inclusão no Brasil. Para tal, elegemos coleções didáticas que estiveram presentes em todas as edições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para melhor acompanhar as mudanças no tratamento dado a essa temática e assim identificar os reflexos da legislação nas concepções por trás da representação de nossa sociedade, e, por conseguinte da inclusão de pessoas com deficiência e das questões vinculadas à promoção da cidadania. Selecionamos quatro edições alternadas do PNLD, por acreditarmos que dessa forma poderíamos identificar modificações significativas nas coleções. Deste modo, analisamos os livros de duas coleções didáticas destinadas ao 6º e 7º anos – séries para as quais as temáticas apontadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) podem contemplar pessoas com deficiência –, nas edições do PNLD de 1999, 2005, 2011 e 2014. Como aporte metodológico para a análise dos documentos e livros didáticos, recorreremos à Análise do Discurso, uma vez que esta metodologia valoriza o que é dito e o que é apreendido pela sociedade a partir do discurso (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014). Consideramos ainda as contribuições dos estudos de Faria (2009), Fiorin (2013), Gregolin (1995), entre outros. A partir da identificação dos temas e figuras, de trechos destacados dos editais e guias para escolha dos livros didáticos, e do percurso semântico delineado pela análise empreendida nesta pesquisa, constatamos que os editais exercem grande influência na conformação da representação de segmentos de nossa sociedade nos livros didáticos, e que carecem de reformulação mais incisiva para promover representações mais ajustadas à realidade das escolas e da sociedade de forma geral.

Palavras-chaves: **PNLD; livros didáticos; Geografia; inclusão; pessoas com deficiência**

ABSTRACT

The inclusion of disabled people in several sectors of society is a relatively recent paradigm in Brazil. Since the 1990s, the term **inclusion** began to designate actions through which society organizes itself in order to cater to the needs of people with disability, aiming at enabling coexistence for everyone within the same system. Since 1998, according to the school census carried out by INEP, the number of enrollments of disabled students in regular classes has gradually increased, demanding a quick response from the educational system so as to make inclusion effective and to provide quality education for all. The production of textbooks adapted to this new context is an important action in this process, through the broadcasting of positive representations of diversity in our society. In the construction of an inclusive educational project, a set of laws guaranteeing the rights of people with disability in Brazil has been elaborated in the last two decades. In addition, it would be coherent that the legal framework shaping the production of pedagogical material considered these new norms. This research aims at identifying how resources, both in official documents (notices and textbook guides) and in textbook collections on Geography – since the book is a producer of meanings, result of an educational project and subject to several impositions from the market (TONINI, 2003), respond to the changes promoted by inclusion policies in Brazil. In order to do so, textbook collections were selected according to their presence in all editions of the National Program for Textbooks (PNLD, in Portuguese) aiming at better following the changes in treatment of this theme, identifying the reflections of the legislation conceived around the representation in our society and, therefore, identifying the inclusion of people with disability and issues related to promoting citizenship. Four alternate collections were selected from PNLD due to the belief that significant modifications might be identified in them. Thus, this research analyses the books of two textbook collections targeted to the 6th and 7th grades of Middle School – grades for which the themes designated by the National Curricular Parameters (PCNs, in Portuguese) may contemplate disabled people – in PNLD editions from 1999, 2005, 2011 and 2014. As methodological background for the analysis of documents and pedagogical materials, Discourse Analysis was chosen because such a methodology values what is said and retained by society from speech (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014). Other studies considered include Faria (2009), Fiorin (2013), Gregolin (1995), among others. From the identification of themes and pictures, highlighted excerpts from notices and guides for choosing textbooks and the semantic trajectory designed by the analysis carried out in this research, results indicate that notices cast great influence in the conformity of representation towards segments of our society, lacking a more incisive reformulation in order to promote more adjusted representations for the reality of schools and society in a broader sense.

Keywords: PNLD; textbooks; Geography; inclusion; people with disability

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 – Evolução de matrículas na educação especial (1998-2006)	41
QUADRO 1 – Foco temático: Livro didático – Aplicação e desenvolvimento de conceitos	62
QUADRO 2 – Foco temático: Livro didático – Abordagens relativas a temas específicos	64
QUADRO 3 – Foco temático: Livro didático – Geomorfologia e Geotecnologias	67
QUADRO 4 – Foco temático: Livro didático – Ensino e políticas públicas	68
QUADRO 5 – Foco temático: Educação de pessoas com deficiência	70
FIGURA 1 – Capa do caderno de apresentação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2005	119
FIGURA 2 – Trabalhadores de uma fábrica de autopeças	141
FIGURA 3 – Trabalhadoras em uma fábrica de sapatos	141
FIGURA 4 – Oposição desenvolvimento tecnológico <i>versus</i> pobreza	141
FIGURA 5 – Caracterização de um núcleo familiar em uma situação cotidiana	142
FIGURA 6 – Exemplos de atividades que integram o setor terciário	142
FIGURA 7 – Ilustração de suporte à seção “Leitura complementar”	142
FIGURA 8 – Homem com nanismo nutricional na edição de 1999 da coleção Geografia	144
FIGURA 9 – Denúncia de trabalho infantil	145
FIGURA 10 – Contrastes sociais na Grande São Paulo	145
FIGURA 11 – A migração como problema social	146
FIGURA 12 – Crianças em área desmatada	146
FIGURA 13 – O uso do computador como exemplo de transformação social	147
FIGURA 14 – Caracterização de atividades no espaço rural	147
FIGURA 15 – Mensuração do espaço	148
FIGURA 16 – Relações topológicas básicas	148
FIGURA 17 – Pontos cardeais	148

FIGURA 18 – Mudança da paisagem em função da ação humana	149
FIGURA 19 – Representação de segmentos da população	150
FIGURA 20 – Educação como setor básico do Estado (sala de aula)	151
FIGURA 21 – Comércio como exemplo de atividade terciária	151
FIGURA 22 – Atividade bancária	151
FIGURA 23 – Artistas de rua no centro de São Paulo	151
FIGURA 24 – Diagramação do texto em duas colunas	153
FIGURA 25 – Mudança na diagramação na edição de 2005, com texto em uma coluna	153
FIGURA 26 – Atividades do setor terciário	157
FIGURA 27 – Núcleo familiar	157
FIGURA 28 – Relação entre gerações	157
FIGURA 29 – Crianças brincando	158
FIGURA 30 – Exemplo de força de trabalho	158
FIGURA 31 – Exemplo de atividade comercial	158
FIGURA 32 – Atividade industrial	158
FIGURA 33 – Condições de vida nas grandes cidades	159
FIGURA 34 – Migrantes nordestinos chegando em SP	159
FIGURA 35 – Marcha do MST em 2001	159
FIGURA 36 – Homem com nanismo nutricional na edição de 2002 da coleção Geografia	160
FIGURA 37 – Mensuração do espaço	162
FIGURA 38 – Relações topológicas básicas	162
FIGURA 39 – Pontos cardeais	162
FIGURA 40 – Atividades no espaço rural	163
FIGURA 41 – Trabalhadores rurais migrantes	163
FIGURA 42 – Meninos examinando o mapa-múndi	163
FIGURA 43 – Garoto observando o globo	163

FIGURA 44 – Núcleo familiar	166
FIGURA 45 – Atividades que integram o setor terciário	166
FIGURA 46 – Crianças brincando	167
FIGURA 47 – Força de trabalho	167
FIGURA 48 – Usuários de metrô no Rio de Janeiro	167
FIGURA 49 – Consumidores no supermercado	167
FIGURA 50 – Trabalho infantil na quebra do coco do babaçu no Maranhão	169
FIGURA 51 – Trabalhadores de carvoaria no Pará	169
FIGURA 52 – Fragmento da estrutura de apresentação dos capítulos do livro no PNLD 2005	169
FIGURA 53 – Fragmento para exemplificar a mudança na estrutura de apresentação dos capítulos do livro no PNLD 2011	169
FIGURA 54 – Abertura da unidade I	170
FIGURA 55 – Garoto observando o globo	172
FIGURA 56 – Turistas em Teresópolis (RJ).	172
FIGURA 57 – Crianças na região Amazônica	172
FIGURA 58 – Sala de aula em uma escola municipal de SP	173
FIGURA 59 – Trânsito de pessoas na Av. Paulista em São Paulo	173
FIGURA 60 – Linha de produção de laticínios	173
FIGURA 61 – Moradores do município de Madalena (CE)	173
FIGURA 62 – apresentação gráfica de página introdutória de capítulo do livro de Melhem Adas para a 6ª série (PNLD 1999)	175
FIGURA 63 – Apresentação gráfica de página introdutória de capítulo do livro de Melhem Adas para a 6ª série (PNLD 2005)	175
FIGURA 64 – Apresentação gráfica de página introdutória de capítulo do livro de Melhem Adas para o 7º ano (PNLD 2011)	176
FIGURA 65 – Apresentação gráfica de página introdutória de capítulo do livro de Melhem e Sérgio Adas para o 7º ano (PNLD 2014)	176
FIGURA 66 – Projeto gráfico – Livro da 6ª série (PNLD 1999)	177
FIGURA 67 – Projeto gráfico – Livro da 6ª Série (PNLD 2005)	177

FIGURA 68 – Projeto gráfico – Livro da 6ª série (PNLD 2011)	178
FIGURA 69 – Projeto gráfico – Livro da 6ª série (PNLD 2014)	178
FIGURA 70 – Atividade referente ao estudo da paisagem	180
FIGURA 71 – Atividade de abertura do capítulo 1 referente ao estudo da paisagem	182
FIGURA 72 – Alunos indo para a escola em São Carlos (SP)	183
FIGURA 73 – Operárias em fábrica de produção de suco em SP	183
FIGURA 74 – Operárias em fábrica de alimentos para animais em SP	184
FIGURA 75 – Profissional representando o setor de prestação de serviços	184
FIGURA 76 – Trabalhadores em fábrica de embalagens em Feira de Santana (BA)	184
FIGURA 77 – Trabalhadores rurais no interior do Paraná	184
FIGURA 78 – Cartum sobre preconceito, que integra atividade referente aos capítulos 7 e 8 do livro de Melhem e Sérgio Adas para o 7º ano (2011)	186
FIGURA 79 – Crianças examinando o globo terrestre	187
FIGURA 80 – Mulheres se abrigando da chuva em São Paulo	187
FIGURA 81 – Pessoas aguardando abastecimento de água em Esperança (PB)	187
FIGURA 82 – Funcionárias em uma linha de produção de notebooks em SP	188
FIGURA 83 – Sala de aula de uma escola municipal do interior de SP	188
FIGURA 84 – Linha de produção têxtil em Esperança (PB)	188

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Matrículas na educação básica por modalidade e etapa de ensino	41
TABELA 2 – Coleções de Geografia comercializadas no PNLD 1999 (ensino fundamental – 6º ao 9º ano)	79
TABELA 3 – Coleções de Geografia comercializadas no PNLD 2005 (ensino fundamental – 6º ao 9º ano)	80
TABELA 4 – Coleções de Geografia comercializadas no PNLD 2011 (ensino fundamental – 6º ao 9º ano)	81
TABELA 5 – Coleções de Geografia comercializadas no PNLD 2014 (ensino fundamental – 6º ao 9º ano)	82
TABELA 6 – Contagem do número de fotografias e ilustrações que representam figuras humanas	139
TABELA 7 – Parâmetro de representação para as coleções do PNLD 2014	217

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abrale – Associação Brasileira de Autores de Livros

Abrelivros – Associação Brasileira de Editores de Livros

AD – Análise do Discurso

AEE – Atendimento Educacional Especializado

Apae – Associação de Pais e Amigos do Excepcional

Cademe – Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental

Capex – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CESB – Campanha para Educação do Surdo Brasileiro

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNERDV – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais

Corde – Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto de Geografia e Estatística

IES – Instituição de ensino superior

INEP – Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JV1 – Livro de Geografia da 5ª série da coleção **Geografia crítica**, dos autores José Willian Vesentini e Vânia Vlach, participante do PNLD 1999

JV2 – Livro de Geografia da 6ª série da coleção **Geografia crítica**, dos autores José Willian Vesentini e Vânia Vlach, participante do PNLD 1999

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MA1 – Livro de Geografia da 5ª série da coleção **Geografia**, do autor Melhem Adas, participante do PNLD 1999

MA2 – Livro de Geografia da 6ª série da coleção **Geografia**, do autor Melhem Adas, participante do PNLD 1999

MEC – Ministério da Educação

NARCH – National Association for Retarded Citizens

NEE – Necessidades educacionais especiais

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PNL – Política Nacional do Livro

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLD/EF – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PR – Parâmetro representativo

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNB – Universidade de Brasília

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade do Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

Unioeste – Universidade Federal do Oeste do Paraná

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
<i>Por que esse tema?</i>	20
<i>Questões, objetivos e percurso...</i>	22
<i>A justificativa...</i>	24
<i>A estrutura da pesquisa...</i>	33
CAPÍTULO I – <i>Educação inclusiva e ensino de Geografia: trajetórias de exclusão e inclusão</i>	35
1.1 – <i>A inclusão de pessoas com deficiência como paradigma na educação básica: origem e pressuposto</i>	39
1.2 – <i>O percurso histórico do atendimento às pessoas com deficiência e os reflexos na legislação brasileira</i>	45
1.3 – <i>Os sujeitos com deficiência e os livros didáticos como temas nas pesquisas acadêmicas em Geografia no Brasil</i>	58
CAPÍTULO II – <i>O entorno que incide sobre os livros didáticos de Geografia</i>	77
2.1 – <i>A centralidade dos editais de candidatura e os critérios para a inclusão de livros no PNLD</i>	85
2.2 – <i>“Luzes, sombras e escuridão”: os editais de convocação de 2005, 2011 e 2014</i>	89
2.2.1 – <i>Os significados do livro didático nos editais de convocação</i>	91
2.2.2 – <i>Notas sobre os percursos semânticos da cidadania inscritos nos editais para os LDs</i>	96
2.2.3 – <i>A acessibilidade e os livros didáticos</i>	99
2.2.4 – <i>Os livros de Geografia no âmbito dos editais do PNLD</i>	103
CAPÍTULO III – <i>Os guias de livros didáticos: seu papel como elemento constituinte do discurso do entorno</i>	112
3.1 – <i>O PNLD 1999 – Análise do guia e das resenhas críticas das obras selecionadas</i>	113
3.1.1 – <i>PNLD 1999 – Resenhas críticas</i>	115
3.2 – <i>O PNLD 2005 – Análise do guia e das resenhas críticas das obras selecionadas</i>	119
3.2.1 – <i>PNLD 2005 – Resenhas críticas</i>	122
3.3 – <i>O PNLD 2011 – Análise do guia e das resenhas críticas das obras selecionadas</i>	125
3.3.1 – <i>PNLD 2011 – Resenhas críticas</i>	127
3.4 – <i>O PNLD 2014 – Análise do guia e das resenhas críticas das obras selecionadas</i>	131
3.4.1 – <i>PNLD 2014 – Resenhas críticas</i>	133

<i>CAPÍTULO IV – O que os livros de Geografia dizem sobre as pessoas com deficiência?</i>	136
<i>4.1 – O percurso de análise</i>	138
<i>4.2 – O uso de imagens nas coleções selecionadas no PNLD 1999</i>	140
<i>4.3 – O uso de imagens nas coleções selecionadas no PNLD 2005</i>	152
<i>4.4 – O uso de imagens nas coleções selecionadas no PNLD 2011</i>	165
<i>4.5 – O uso de imagens nas coleções selecionadas no PNLD 2014</i>	174
<i>PARA CONTINUAR...</i>	191
<i>REFERÊNCIAS</i>	198
<i>APÊNDICE A – Proposta para a representação de pessoas com deficiência nos livros didáticos</i>	217

INTRODUÇÃO

Por que esse tema?

Toda pesquisa ao ser desenvolvida requer um envolvimento pessoal com o objeto de estudo. No meu caso, esse envolvimento, durante o desenrolar ou enrolar do curso de mestrado, foi permeado por algumas indagações, que serviram de base para a reflexão sobre os elementos, momentos e situações que me levaram a pesquisar a inclusão escolar de pessoas com deficiência. O primeiro questionamento que surgiu, ainda na época da graduação, enquanto elaborava o meu primeiro trabalho de conclusão de curso, a respeito da presença de estudantes surdos em uma escola pública de Belo Horizonte. As pessoas me perguntavam, na época, se eu tinha algum conhecido ou parente próximo com deficiência. Eu respondia a essa indagação afirmando que não. Minha questão de pesquisa havia surgido a partir da leitura de um artigo, publicado na edição 131 da revista **Superinteressante**, de 1998, sobre o uso da Libras (Língua Brasileira de Sinais) como forma de comunicação utilizada por pessoas com deficiência auditiva, e a aprovação da Lei 10.436/2002, que passou a reconhecê-la como meio de expressão e comunicação. No ano de 2003 desenvolvi a pesquisa com o título **Estratégias e concepções dos professores de Geografia para o ensino de alunos portadores de surdez na escola fundamental em Belo Horizonte**. Neste estudo apresentei alguns questionamentos, que após mais de dez anos de sua finalização ainda encontram-se em pauta, como a formação ou a falta de preparo dos professores para lidar com alunos com deficiência.

Tempos depois, após um retrospecto de minha trajetória escolar, pude perceber que inúmeras situações me motivaram a pesquisar assuntos relacionados a pessoas com deficiência. A mais marcante dessas situações foi o meu primeiro contato com a exclusão, causada pela falta de condições de permanência de um estudante com deficiência visual que ingressou no curso de Geografia da UFMG em 1998, turma da qual fiz parte. Sempre me intrigou o fato de um estudante com deficiência, que teve condições de ingressar em uma instituição pública de ensino superior fazendo o vestibular dentro dos termos que a universidade oferecia, não conseguir nela permanecer. Alguns colegas diziam que seria impossível para ele prosseguir no curso, pois a Geografia tem no olhar o seu primeiro meio de contato com as múltiplas realidades que nos cercam. Será? Durante o curso me deparava

com situações em que os relatos e descrições presentes nos textos, a textura das rochas e outras sensações que as paisagens nos trabalhos de campo me proporcionavam, levavam-me a questionar como o meu colega, que tinha ficado lá atrás, lidaria com tudo aquilo; e o mais importante, como o trabalho pedagógico se organizaria para atender as suas necessidades. Naquele momento eu começava a entender que o acesso e a permanência não andavam de mãos dadas e que muita coisa deveria ser pensada e repensada para que o cenário se tornasse propício à **inclusão**.

O contexto legal, quando cursei a graduação (1998-2003), era pouco favorável à permanência das pessoas com deficiência em instituições públicas de ensino, assim como a sua formação nos cursos de licenciatura na UFMG, ainda que a educação de pessoas com deficiência já fosse alvo de discussões desde o final do século XIX no Brasil e que se verificasse uma procura mais incisiva, por parte da sociedade, por respostas às demandas desses sujeitos (MENDES, 2010, p. 105).

O cenário configurado a partir do século XIX se traduziria na discussão e promulgação de importantes marcos legais voltados tanto para o âmbito da educação básica quanto para o da superior;¹ ainda assim, o que o episódio de aparente exclusão relatado acima demonstra é que a instituição ainda não estava preparada para receber o graduando com deficiência. Uma das razões para isso seria o fato de que os marcos legais que poderiam garantir a sua permanência não tinham sido regulamentados até então: a Lei 7.853/1989, que disporia sobre a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – nos termos utilizados à época de sua formulação – só foi regulamentada dez anos depois, em 20 de dezembro de 1999, pelo Decreto 3.298. No entanto, a Declaração de Salamanca,² pela qual o Brasil, como signatário, se comprometeu em transformar os sistemas de educação em sistemas inclusivos, já estava em pauta. O período entre a promulgação e a regulamentação de leis e acordo internacionais resulta em um descompasso em sua implantação e também com os reflexos desse processo, que só podem ser mensurados a longo prazo.

De certa forma, esse interstício é necessário à medida que as ideias são discutidas, fazendo surgir novas contribuições, aprimorando o processo. Mas ao se estender demais, ele retarda

¹ Abordamos este assunto de forma mais detalhada no primeiro capítulo desta dissertação.

² Assinada em 1994, foi um documento de grande importância internacional e marco das discussões sobre educação inclusiva ao trazer pela primeira vez a definição do termo **inclusão**.

e inibe possibilidades de transformação, inclusive nas propostas relacionadas à formação de professores. Todo processo de discussão, elaboração e implantação de marcos legais advindos de demandas sociais no Brasil recebe um tratamento cartesiano, enquanto a realidade se amplia de forma geométrica, adentrando as escolas, o mundo do trabalho e as relações em sociedade. Como essas demandas mudam conforme se alteram os contextos e tempos, sempre haverá uma lacuna a ser preenchida; daí a necessidade constante de atualização, principalmente no campo educacional. Parece óbvio: se as concepções e modelos mudam, logo algo também deveria se processar, em maior ou menor grau, nas práticas e meios que poderiam incorporar, traduzir, transmitir ou (re)contextualizar essas mudanças.

Questões, objetivos e percurso...

Todo estudo se inicia com um questionamento que estabelece o foco de análise. Iñiguez (2004, p. 132) enfatiza essa etapa quando adverte que o “investigador precisa formular em primeira instância e como tarefa prévia, uma pergunta que lhe permita estabelecer um foco de análise.” No caso desta pesquisa, a tarefa se iniciou a partir do seguinte questionamento: Qual é o reflexo, nos livros didáticos de Geografia para os anos finais do ensino fundamental, das políticas de inclusão de pessoas com deficiência?

Para responder essa pergunta foi-nos preciso determinar alguns elementos importantes contidos nela: qual tipo de legislação deveríamos considerar para definir a inclusão e quais livros de Geografia selecionaríamos para análise; em seguida, qual nível e série consideraríamos. A partir dos desdobramentos dessa etapa inicial, foi-nos necessário ainda a delimitação do período a ser avaliado. Assim, escolhemos o ano de 1999 como marco inicial do período de análise da pesquisa, pois assinala o início do processo de avaliação dos livros didáticos para a educação básica, com a publicação do **Guia de livros didáticos**, utilizado como referência para a escolha das coleções pelos professores das escolas, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O ano de 2014, por corresponder ao ano da edição mais recente do programa voltado ao ensino fundamental, foi por nós elencado como ponto final do período a ser investigado.

Consideramos a hipótese de que as alterações no perfil dos livros após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) podem evidenciar elementos que denotem a incorporação de princípios de

inclusão nos livros didáticos de Geografia, a partir das temáticas abordadas nessas obras. Assim, propusemos verificar se há concepções marcadas pelo discurso inclusivo em relação às pessoas com deficiência nas coleções voltadas ao ensino fundamental II (6º ao 9º ano), em especial aquelas concernentes à análise dos textos e das imagens, ao longo de mais de 15 anos de implantação da LDB. Para tanto, colocamos como objetivos específicos desta pesquisa:

- Verificar a existência de processos de construção de discursos e representações referentes ao que se entende por inclusão;
- Analisar as marcas discursivas, nos livros didáticos, utilizadas na abordagem dessa temática, considerando o tratamento dado à pessoa com deficiência;
- Descortinar qual o tratamento dado a essa temática nas obras, considerando que o livro didático exerce um importante papel na disseminação de informações e visões que contribuem para a formação dos educandos;
- Identificar interfaces entre os conteúdos e conceitos aplicados nos livros e os princípios que orientam a inclusão de pessoas com deficiência.

Com a definição dos pontos inicial e final a serem considerados na pesquisa, realizamos um levantamento das políticas públicas, de forma geral, voltadas para a garantia de direitos às pessoas com deficiência. Procedemos ainda a uma revisão bibliográfica sobre a temática e, em seguida, averiguamos o estado da arte das pesquisas sobre o tema nos cursos de pós-graduação em Geografia, tendo como foco o livro didático de Geografia e também as pessoas que são o público alvo da educação especial. Esse levantamento permitiu observar que existe uma variedade de marcos legais voltados para a inclusão de pessoas com deficiência, principalmente na área da educação, e que as balizas legais brasileiras têm sua origem nos acordos internacionais. Diante desse quadro legal, Mazzota e D’Antino (2011, p. 381) afirmam que “nos últimos anos houve grande avanço no que se refere ao Direito Educacional, particularmente em relação a grupos reiteradamente excluídos das oportunidades escolares, tais como os negros, os indígenas e as pessoas com deficiências”.

Para responder às questões e atingir os objetivos propostos, selecionamos como objetos de investigação duas coleções didáticas de Geografia destinadas ao ensino fundamental II, que corresponde aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º), aprovadas nas quatro edições no PNLD avaliadas. Comparamos as coleções e os ciclos de distribuição do livro didático pelo PNLD referentes aos anos de 1999, 2005, 2011 e 2014, tanto em aproximações entre ciclos e entre coleções, quanto na aproximação dos ciclos com suas coleções.

O percurso metodológico desta pesquisa foi dividido em quatro etapas: a primeira compreendeu o levantamento das políticas públicas, de forma geral, voltadas para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Esta etapa foi seguida pela eleição dos critérios para a seleção do período de abrangência da pesquisa e das coleções comercializadas. A terceira fase consistiu, a partir da leitura de documentos oficiais que parametrizam o ensino de Geografia, na busca de indicativos que pudessem sinalizar uma maior tendência para a abordagem de temáticas que pudessem contemplar as pessoas com deficiência, permitindo assim reduzir a amostra inicialmente eleita. Na última etapa procedemos à análise dos fragmentos textuais e imagens nos livros didáticos selecionados utilizando as ferramentas disponibilizadas pela Análise do Discurso (AD), que ajudaram a estruturar o tratamento dos aspectos implícitos, explícitos ou silenciados, mediante a avaliação do percurso semântico contido nos fragmentos analisados.

A justificativa...

A partir de 1998, o número de matrículas de estudantes com deficiência em classes regulares de ensino da rede pública obteve expressivo aumento. Com isso, a demanda por mecanismos legais para a efetivação e ampliação de uma perspectiva inclusiva passou a ser referendada por diversos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), como os Planos Nacionais de Educação (PNEs), nos decênios 2001-2010 e 2011-2020, e leis como a Política Nacional do Livro (PNL – Lei 10.753/2003) e a que legitima a Libras como meio de comunicação e expressão (Lei 10.436/2002).

Podemos considerar que esses marcos legais se configuram como respostas ao processo de exclusão praticado, ao longo dos tempos, em relação às pessoas com deficiência. Da mesma forma, a educação inclusiva, segundo Freitas (2006), é resultado dessa constatação. A partir

desse novo paradigma, “uma maneira nova de se ver, ver os outros e ver a educação” (FREITAS, 2006, p. 167) é introduzida, e a escola passa a ser um espaço onde todos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente de suas dificuldades.

Freitas (2006) pondera que a formação de professores para contextos de inclusão requer uma ação com maior teor reflexivo sobre uma prática voltada para a diversidade, rompendo assim com as representações de “aluno-padrão”. Neste caso, a consideração reporta-se à valorização da diversidade como um princípio indissociável da profissão docente, do fazer pedagógico e dos demais elementos que possibilitam a sua realização, entre os quais se encontra o livro didático. Desse modo, entendemos que analisar o livro didático, enquanto elemento que se insere neste contexto heterogêneo e diverso, pode nos auxiliar a compreender as rupturas e continuidades presentes em suas diversas abordagens a respeito dos fenômenos, em nosso caso, relacionados ao espaço geográfico e à inclusão de pessoas com deficiência.

O uso de recursos didáticos – entre os quais, do livro didático – e sua influência no processo de veiculação de ideias e modelos tornou-se uma preocupação na medida em que o movimento de inclusão, como observa Mendes (2002), compreende um novo modelo e “implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos” (MENDES, 2002, p. 61). Como movimento bilateral em prol da equidade, desencadeia inúmeras ações para possibilitar a transição para um modelo em que a lógica se centra no sujeito com deficiência. Esse modelo, conhecido como **integracionista**, perdurou até a década de 1970 e tinha como condição para sua efetivação a adaptação do sujeito à sociedade, assujeitando-o às condições impostas, sem modificações.

A partir da década de 1990 ocorre uma mudança na lógica de adaptação, a partir da qual a sociedade passa a se organizar para possibilitar a convivência de todos em um sistema único. Para cumprir esse objetivo, o movimento de inclusão prega “a necessidade de reestruturação do sistema educacional para promover a educação de qualidade a todas as crianças” (MENDES, 2002, p. 64). Pensando na incorporação de pressupostos inclusivos, o livro didático de Geografia constitui importante fonte de investigação, uma vez que esse artefato tem um tempo de uso determinado e, na atualidade, no Brasil, se relaciona a um crescente protagonismo do Estado em sua produção, na medida em que este se configura como o

principal adquirente de livros didáticos, sobretudo a partir da implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O Estado, como responsável pela aquisição do maior volume de livros, passa a lançar editais especificando, cada vez mais, critérios relativos à diagramação, ao formato, ao caráter não consumível; relacionados às imagens, mapas e representações, entre outros, que por sua vez precisam ser atendidos para que as coleções e editoras se candidatem ao PNLD.

Após a candidatura, as coleções são avaliadas por especialistas de cada área e, a partir da seleção e elaboração de guias para os professores, as obras são selecionadas pelos docentes das escolas públicas, adquiridas pelo Estado e distribuídas em todas as escolas públicas do país. As editoras, ao inscreverem suas coleções, se submetem ao processo de análise do Programa Nacional do Livro Didático e, portanto, adequam-nas às exigências de seu maior comprador. Tendo-as aprovadas, desenvolvem estratégias de divulgação de seus materiais.

Desta maneira, o livro didático é resultado de uma série de processos que envolvem tanto a linha editorial adotada, como o tipo de público ao qual se destina, o segmento – fundamental ou médio – e a escolha dos autores. Choppin (2004) importante pesquisador no campo da história dos manuais escolares, sustenta que o livro, mais do que um mero portador de informações e conhecimentos, também é representativo de concepções dos autores, por meio da conformação de discursos e de representações que pretendem corresponder a essas concepções. De acordo com esse autor, o livro didático – por atingir um público ainda em formação e por ser considerado um instrumento de uniformização cultural e ideológica – é submetido a processos de regulamentação estritos que compreendem, numa fase inicial, a “elaboração, concepção e produção, procedimentos prévios de aprovação”, e, no processo final, os “modos de financiamento, de difusão, procedimentos de escolha, formas de utilização” (CHOPPIN, 2004, p. 560).

No Brasil, os instrumentos de regulação são determinados pelo Ministério da Educação (MEC), tomando como referência a dimensão pedagógica e científica das obras que se candidatam ao processo de avaliação. Spósito (2006) defende que a avaliação é um processo que deve ser regulado, pois “o Estado, com recursos públicos, está adquirindo milhões de livros para distribuição gratuita na rede oficial de ensino básico e deve aferir a qualidade do produto que compra” (SPÓSITO, 2006, p. 22).

Segundo Peluso (2006), desde 1996 essas orientações/determinações fundamentam a análise e a classificação dos livros didáticos a partir de critérios pré-estabelecidos que levam em conta “a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica, a pertinência do manual do professor para sua atualização e correta utilização do livro” (PELUSO, 2006, p. 127). Uma vez cumpridas todas as exigências que fundamentam a concepção de qualidade das obras, aquelas que foram aprovadas são divulgadas em catálogos, compondo o Programa Nacional do Livro Didático. Desde o PNLD de 1999,³ o processo de avaliação passou a incluir as obras do ensino fundamental II (6º ao 9º ano), sendo seu resultado divulgado, a partir de então, por meio de um documento denominado **Guia de livros didáticos**, que contém o parecer de especialistas sobre as obras aprovadas. Com base nesse guia, os professores das escolas públicas podem realizar a escolha das obras que serão utilizadas nos próximos três anos pela escola, entre aquelas constantes no documento.

Como já apontado por Spósito (2006), o PNLD é o maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo, assim como o segmento que abarca o maior percentual de publicações no país. De acordo com dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), somente no ano de 2014 foram comprados 75.657.959 livros, que foram distribuídos para 11.818.117 estudantes em 50.619 escolas de ensino fundamental em todo o país. Esses livros foram adquiridos pelo montante de R\$ 571.265.078,86 (ver BRASIL, [s.n.t.]). Os números citados explicitam o volume considerável movimentado por esse segmento, o que o caracteriza como um mercado atrativo, fazendo com que as editoras se empenhem em ter suas obras didáticas aprovadas pelo PNLD.

À medida que o Estado aparece como o principal consumidor de livros didáticos é que, sob a condição de mercadoria, esse produto se constitui o principal agente impulsionador de um mercado que cresce a cada ano.⁴ É esse crescimento que o torna tão atrativo e que aponta para a redefinição de sua estrutura, a partir da presença cada vez mais constante de capital internacional (SPÓSITO, 2006) com a compra de editoras de menor porte por empresas

³ O processo de avaliação dos livros didáticos por comissões delegadas pelo MEC, com a finalidade de garantir a qualidade do material distribuído nas escolas públicas, teve início no ano de 1993, quando se estabeleceram os primeiros parâmetros de análise do material destinado ao ensino fundamental de 1ª a 4ª séries nos PNLDs 1994, 1997, 1998; depois, no PNLD 1999, o segundo segmento foi contemplado (PELUSO, 2006, p. 130)

⁴ Para Munakata (2012), o livro didático, como mercadoria, torna materialistas as relações sociais nas quais está implicado. “Na sociedade atual, capitalista, todo esse processo desemboca num produto, que é a mercadoria. Não se pode abstrair do livro – e do livro didático – a determinação de que ele é, antes de tudo, produzido para o mercado” (MUNAKATA, 2012, p. 184).

estrangeiras, principalmente portuguesas e espanholas (CASSIANO, 2007; ver SOUSA, 2007).

A ampliação do programa de distribuição gratuita de livros aos estudantes das escolas públicas, bem como seu processo de análise e classificação, tem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei 9.394, de 1996 – o apoio para sua implementação. É também esta lei que garante a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, sua permanência e a qualidade pedagógica a eles oferecida. Nesse sentido, podemos afirmar que o processo de inclusão desses educandos integra pressupostos que servem de base para a efetivação de um modelo social que contempla a diversidade, resultando em um ambiente escolar inclusivo, ou seja, em uma escola inclusiva.

Muitos estudos, tais como os desenvolvidos por Skliar (1998), Botelho (2001), Mendes (2002), Glat, Fontes e Pletsch (2007)⁵ e Lima (2010) analisam a inclusão escolar e os paradigmas relacionados à manutenção da diversidade, demonstrando que o processo inclusivo requer a superação de modelos tradicionais de ensino, o que demanda maior esforço dos educadores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Em linhas gerais, estes autores apontam para a necessidade de redefinição de práticas historicamente instituídas, tanto no ambiente escolar, quanto na sociedade, na medida em que o modelo anterior de atendimento tendia a isolar dos demais educandos aqueles que apresentavam alguma deficiência. Esse processo de mudança, ora em curso nas escolas de educação básica, coloca em relevo as dificuldades encontradas na transição de um modelo para o outro.

Esse momento de transição tem revelado alguns conflitos que apontam para os limites da instituição efetiva dos princípios de inclusão. O estudo de Freitas (2003) explicita algumas dificuldades enfrentadas por professores de Geografia da educação básica em quatro escolas situadas em Belo Horizonte que tinham **alunos incluídos**⁶ em classes regulares. A análise das entrevistas realizadas com os docentes revelou certa negação das diferenças, uma vez que os entrevistados afirmavam que “todos [os alunos] eram iguais”, ao serem perguntados sobre as estratégias utilizadas para efetivar a inclusão dos alunos com deficiência. Ou seja, onde todos são iguais não há necessidade de utilização de recursos ou estratégias diferenciadas.

⁵ Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a5.htm>>.

⁶ Pela expressão **alunos incluídos**, referimo-nos aos alunos que são público alvo da educação especial.

Outro aspecto evidenciado na pesquisa foi a queixa em relação ao despreparo para lidar com o aluno com deficiência, o que contradiz o argumento de igualdade. O grupo de professores entrevistados se formou em um contexto no qual a inclusão escolar não era uma temática presente oficialmente nos currículos de licenciatura, o que só foi viabilizado por meio da Resolução n. 01/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Esta norma determina a inclusão, no currículo de formação de professores, de conhecimentos sobre as características dos alunos com necessidades especiais e maior atenção à diversidade existente em sala de aula, constituindo um passo importante para a inserção e abordagem dessa temática na formação de professores.

Como pode ser observado a partir dos dados oficiais (ver Gráfico 1 e Figura 1), é progressivo e significativo o número de matrículas em escolas regulares de educandos que apresentam algum tipo de deficiência, o que evidencia um movimento real de inclusão de parcela considerável desses alunos em classes comuns. Os dados do Censo Escolar de 2013 registraram um aumento de 47,06% no número de matrículas em classes comuns de alunos com deficiência, que passou de 620.777 em 2012 para 912.936 em 2013.

Esse número crescente de alunos com deficiência em classes regulares demanda da escola uma série de respostas às suas necessidades de aprendizado, em consonância com princípios inclusivos. A efetivação desse movimento pressupõe uma postura de valorização das diferenças e o reforço da convivência como elemento importante para a construção de uma sociedade solidária em sua diversidade. E esse processo envolve a reestruturação de práticas e instrumentos pedagógicos utilizados no cotidiano, entre os quais, o livro didático.

O aumento observado, na última década, do número de pesquisas acadêmicas que investigam a inclusão de alunos com deficiência é também um indicativo importante decorrente da implantação de políticas de inclusão e seus reflexos nos diversos setores da sociedade. Contudo, a inclusão escolar e seus desdobramentos não são homogêneos, pois cada realidade em que o processo se aplica responde de uma forma a esse movimento, o que fica bem evidente pela quantidade de pesquisas que optam por realizar estudo de caso.

Os livros didáticos de Geografia voltados ao ensino fundamental atuam “na construção de aprendizagens e de significados”, trazendo em suas páginas “explícita e implicitamente representações simbólicas do mundo a que os jovens têm acesso” (DÍAZ, 2011, p. 620).

Sendo assim, e diante do exposto até aqui, colocamos como objetivo geral desta pesquisa evidenciar o tratamento dado às pessoas com deficiência nos livros didáticos de Geografia para o ensino fundamental II, especialmente na abordagem de determinadas temáticas,⁷ considerando a representatividade desses sujeitos em sociedade e sua inclusão. Isso posto, cabe investigar se e como os movimentos de inclusão acima mencionados afetam a produção dos livros didáticos e de que modo os livros didáticos de Geografia abordam e problematizam essa questão.

Conforme explicitado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Geografia é uma “área de conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos, explicável e passível de transformações” (BRASIL, 1998b, p. 26). Os livros didáticos de Geografia, por meio de suas imagens e textos, propõem, cada um a seu modo, leituras da realidade que correspondem a determinadas formas de compreensão da dinâmica de transformação social e do espaço, apresentando, a partir destes recursos, elementos a serem trabalhados em sala de aula pelo professor.

Rua (1999) destaca a necessidade de elaboração de um modelo de livro didático com um discurso renovado, que “seja mais aberto, que levante questões, que obrigue o professor a correr atrás das respostas. Um livro didático que desafie o professor e o aluno, permitindo que eles, juntos, num trabalho coletivo, busquem essas respostas” (RUA, 1999, p. 91). Em outros termos, a elaboração do livro didático deve contemplar aspectos que permitam aos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem (professores e alunos) construir uma compreensão acerca da realidade socioespacial. Podemos inferir que esta perspectiva evidencia uma tendência defendida pelo próprio Estado na definição de políticas públicas voltadas para a educação; porém, paradoxalmente, também apontam para bloqueios de possibilidades mais amplas, que estão inscritas nesta tendência de trabalho conjunto de apreensão da realidade, na medida em que os termos da produção de um instrumento como o livro didático permanecem restritos e, mais do que isso, tendem a ser generalizados e generalizantes.

⁷ Usaremos a palavra **temática(s)**, relacionadas aos livros didáticos especificamente, para nos reportarmos à abordagem de certos “conteúdos”, ou temas, a exemplo da questão étnico-racial. Ao empregarmos esse vocábulo para fazer referência aos editais de candidatura das obras, nos reportamos às abordagens sugeridas pelo edital, uma vez que este não determina, mas sugere a inclusão de determinadas temáticas nos livros didáticos.

A partir da leitura dos documentos que parametrizam a educação nacional, observamos uma gama de possibilidades para a abordagem de temáticas relacionadas à inclusão nos livros didáticos de Geografia. No entanto, parece haver uma tendência para a homogeneização dessas abordagens nos diferentes livros didáticos destinados ao ensino fundamental. Uma breve comparação entre os livros de Geografia de 6º ao 9º ano, sejam de ciclos diferentes do PNLD ou das coleções de um mesmo ciclo, revela que a organização dos conteúdos sofre pouca variação. O que percebemos, mais recentemente, é certa tendência de os livros apresentarem formatos semelhantes em relação ao número de páginas, à divisão das temáticas, entre outras, resultante de estratégias editoriais que buscam aproximar as coleções produzidas daquelas mais comercializadas, e mais bem aceitas pelos professores.

Os editais de candidatura, aos quais as coleções que pretendem integrar o PNLD se submetem, descrevem os critérios que devem ser considerados para aprovação no programa e fundamentam a composição e organização das obras, o que contribui tanto para a melhoria de suas características editoriais, quanto para certa homogeneização das obras. Esses documentos, considerando o período de 1999 a 2014, analisados nesta pesquisa, sofreram inúmeras alterações. Com isso, também influenciaram mudanças na estruturação e na abordagem das temáticas nos livros didáticos que concorreram aos editais ao longo desse período.

O descumprimento dos pressupostos estabelecidos pelo edital de candidatura caracteriza a exclusão das obras, o que pode acontecer já no momento da inscrição, em que são considerados aspectos estruturais. A exclusão acontece também após a análise feita pela equipe de especialistas formada por docentes das principais universidades públicas do país. Por isso, o exame minucioso desses documentos deve ser considerado pelas editoras, pois a observância de seus critérios de avaliação é crucial no processo de concepção, escrita, organização e produção dos livros.

Como dito anteriormente, o PNLD passou por inúmeras modificações desde a sua concepção. Peluso (2006) avalia o processo de aprimoramento do programa, principalmente em relação à candidatura, classificação e aprovação das obras, observando que

as alterações na avaliação do livro didático fizeram-se para fazer frente aos problemas encontrados à medida que se acumulava experiência. [...] Na Geografia procurou-se tornar sempre mais claro que nossa ciência deixaria

de ser descritiva e tradicional para tornar-se analítica, sistemática e processual desde a 1ª série, até a 8ª série do Ensino Fundamental (PELUSO, 2006, p. 131).

Essas modificações podem justificar a variação observada no número de coleções de Geografia que se candidataram e foram aprovadas nas edições do PNLD realizadas entre 1999 e 2014. Observamos que o número de coleções referentes ao ensino fundamental de 6º a 9º anos que entraram no PNLD de 2011 reduziu a cerca de 52,6%, se comparado com o total verificado na edição anterior, de 2008. A relação entre o número de coleções apresentadas e aprovadas também foi consideravelmente menor: em 2008 foram aprovadas 73% das coleções (19), enquanto em 2011 o percentual de aprovação foi de 55,5% (10 coleções), sendo que apenas seis delas permaneceram do processo anterior. Os dados referentes ao PNLD 2014 registraram um número maior de coleções inscritas em relação ao período anterior: um total de 26, das quais 24 foram aprovadas, evidenciando um alto percentual de aprovação (92,3%), o que pode indicar uma melhoria na qualidade das obras diante dos critérios estabelecidos pelo MEC.

As medidas que têm por objetivo garantir a qualidade dos materiais escolhidos pelos professores de escolas públicas em parte se justifica pela importância creditada aos livros didáticos, pelas múltiplas leituras da realidade veiculadas por eles, e em parte pelo seu poder de alcance proporcionado pela abrangência do PNLD.

Segundo Choppin (2004), o livro didático traz uma visão muito particular das temáticas que propõe discutir, muitas vezes silenciando-se diante de questões importantes. Com isso, o livro não reflete a realidade como um espelho, mas a modifica “para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada” da realidade (CHOPPIN, 2004, p. 557). Tal processo, sobre o qual refletiremos nesta pesquisa, explicita determinadas concepções ideológicas, uma vez que este instrumento expressa visões sociais de mundo (LÖWY, 1995).

Choppin (2004) levanta ainda as funções do livro didático como referenciais de programas que um grupo social julga serem necessários transmitir. Dentre essas funções, o autor destaca a documental, que pode vir a desenvolver o espírito crítico dos alunos por meio da observação das imagens e da leitura dos textos contidos no livro; a função instrumental, que põe em prática métodos de aprendizagem; e, por último, a função ideológica e cultural, de

teor político, segundo a qual o livro seria representativo de concepções de mundo registradas de maneira a representar, como bem expressou Löwy (1995), uma “validade provisória”.

As concepções registradas e difundidas por meio do discurso didático são importantes para examinar se este apresenta recontextualização em função de um maior debate e de uma maior produção de conhecimento em relação à inclusão de pessoas com deficiência nas últimas décadas, nos diversos setores de nossa sociedade. A partir do dispositivo de recontextualização, estabelecido por Bernstein (1996), o discurso pedagógico tem no Estado o seu maior agente regulador, pois o faz, especificamente no caso do livro didático, a partir dos editais de candidatura, que determinam quais aspectos devem ser considerados na concepção das obras. Nessa perspectiva, o resultado decorrente dessa recontextualização ganha expressão nos livros didáticos, que assumem uma função documental e ideológica (CHOPPIN, 2004), na medida em que expõem apenas uma realidade, colocando-a em pauta, mas ao mesmo tempo silenciam outras.

A estrutura da pesquisa...

A presente pesquisa encontra-se organizada em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro apresentamos uma revisão bibliográfica sobre a temática da inclusão, delimitando as bases desse movimento e seus reflexos nas políticas públicas em educação. Nesse sentido documentos internacionais e nacionais são apresentados e comparados, estabelecendo o panorama do quadro legal no qual o movimento de inclusão se estrutura. O estado da arte das pesquisas em Geografia sobre inclusão é apresentado de forma a evidenciar a relevância da pesquisa e a escassez de estudos que relacionem o livro didático às políticas de inclusão.

No segundo capítulo, considerando a centralidade dos editais de convocação ao PNLID para a seleção dos livros didáticos, realizamos a análise destes documentos, a fim de identificar quais foram os sentidos atribuídos ao livro didático, os aspectos que fundamentam a construção de certa concepção de cidadania, bem como a acessibilidade a estes artefatos por parte dos alunos com deficiência. Como ferramenta de análise utilizamos os recursos disponibilizados pela Análise do Discurso Francesa.

Outro importante documento que influencia diretamente a aquisição de livros didáticos pelos professores é o **Guia de livros didáticos**, que é distribuído para as escolas de todo o país e apresenta um conjunto de análises realizadas por especialistas destacados pelo MEC. Consideramos fundamental analisar os guias e as resenhas críticas das coleções selecionadas, na medida em que estes documentos avaliam e validam as diversas coleções aprovadas, o que permite ainda averiguar alguns elementos discursivos presentes na construção desses textos. Assim, no terceiro capítulo desta pesquisa, avaliamos estes documentos, procurando caracterizar o processo de análise das obras empreendido nos períodos de 1999, 2005, 2011 e 2014; e destacando os critérios relativos ao uso de recursos imagéticos.

No quarto e último capítulo realizamos a análise dos fragmentos textuais e das imagens presentes nos livros, a partir das rupturas identificadas nas coleções, decorrente da análise comparativa dos volumes. Procuramos avaliar qual é o tratamento dado ao conceito de paisagem nos textos, a maneira como o discurso presente nos livros discute noções de cidadania e onde e como as pessoas com deficiência e temáticas relativas a elas são representadas por imagens. Este capítulo precede as considerações finais, que retomam, em síntese, os principais resultados e apontamentos sobre a inclusão nos livros didáticos no que diz respeito à representação de pessoas com deficiência. No Apêndice, “Proposta para a representação de pessoas com deficiência nos livros didáticos”, sugerimos alterações no texto dos editais de candidatura ao PNLD e simulamos a inclusão de um maior número de pessoas com deficiência em capítulos diversos dos livros aprovados no PNLD de 2014 elencados para análise, a partir da elaboração de critérios de veiculação das imagens pelos editais – a título de ilustração.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE GEOGRAFIA: TRAJETÓRIAS DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO

A inclusão⁸ escolar de pessoas com deficiência coloca-se como paradigma da educação básica, na medida em que se caracteriza como um movimento que envolve todos os membros da comunidade escolar e tem por objetivo criar oportunidades de escolarização que contemplem as diferenças, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa. Segundo Mittler (2003), essas oportunidades educacionais e sociais oferecidas pelas escolas devem contemplar um currículo coerente, garantindo a participação de todos em todas as oportunidades oferecidas pela escola, e impedindo, assim, qualquer forma de discriminação.

Ao falarmos a respeito da inclusão, não podemos nos esquecer de um movimento simultâneo e inverso, que nos leva a discuti-la: a exclusão. Durante boa parte da história da humanidade, as pessoas com deficiência foram excluídas da sociedade e a elas foi negado o direito de participação, educação e convívio social.

Os pesquisadores Piccolo e Mendes (2012), a partir do entendimento de que a deficiência é uma produção social temporal e espacialmente situada, descrevem as complexas relações entre deficiência e sociedade e o tratamento dado às pessoas com deficiência ao longo da história. Até a Idade Média, conforme esses pesquisadores, as pessoas com deficiência eram vistas como monstros e serviam como atração para espetáculos. Essa “teatralização das diferenças” esteve presente desde o Egito Imperial, persistindo na Grécia Antiga e em Roma, adentrando a Baixa Idade Média. O cristianismo, a partir de sua ascensão, promoveu uma nova interpretação da deficiência ligada a uma matriz espiritual que, de acordo com o professor Pessotti (1984), determinava que a pessoa com deficiência deveria ser mantida e cuidada. O surgimento das primeiras instituições destinadas a abrigar pessoas com deficiência no século XII instaurou um novo paradigma que, associado a um sentimento de caridade promovido pela ética cristã, passou a segregar essas pessoas em instituições de caridade desde então.

⁸ No âmbito desta pesquisa, o termo **inclusão** se relaciona a todos os processos que têm por objetivo eliminar mecanismos de seleção e discriminação em nossa sociedade, substituindo-os por procedimentos de identificação e remoção de impedimentos, favorecendo o desenvolvimento e a inclusão social de pessoas com deficiência (GLAT; BLANCO, 2009, p. 16-17).

Ainda segundo Piccolo e Mendes (2012), a Idade Moderna inaugurou uma nova concepção sobre a deficiência, apoiada na substituição dos sentidos espirituais por diagnósticos e tratamentos propiciados pelo desenvolvimento da medicina. A partir desta mudança, o modelo médico promove a segregação dos indivíduos com deficiência ao interná-los em instituições hospitalares, sendo que, mais tarde, este mesmo paradigma serviria para atestar a integração dessas pessoas junto à sociedade, mediante sua adequação social. Assim, a matriz que se instaurou se baseou em parâmetros de normalidade determinados pela medicina.

Conforme Mendes (2006), é somente no século XVI na Europa que, no âmbito da educação, de forma escassa, a visão que se tinha sobre as pessoas com deficiência sofre mudanças, decorrentes da introdução de novas matrizes de interpretação sobre a deficiência. Contudo, isso não alterou de forma significativa o modo de tratamento dessas pessoas, que permaneceram em instituições, segregadas do restante da sociedade. De acordo com a autora, as classes especiais surgem a partir do século XIX, como resultado da incapacidade da escola de responder pela educação de todos. Mas é na segunda metade do século XX que o número de classes e escolas especiais aumenta, sendo que um dos fatores responsáveis por este quadro foi a “montagem da indústria da reabilitação para tratar dos mutilados da guerra” (MENDES, 2006, p. 387).

Segundo a autora, as décadas de 1960 e 1970 inauguraram os princípios filosóficos da normalização e integração escolar, que tinham por objetivo integrar as pessoas com deficiência à sociedade e criar experiências e comportamentos os mais próximos possíveis do que era considerado normal. A aplicação desses fundamentos resultou num movimento de retirada dessas pessoas de espaços onde elas se encontravam segregadas para promover sua integração junto à sociedade. Por fim – se é que se pode determinar o encerramento deste processo –, já na metade da década de 1990, o paradigma da inclusão de pessoas com deficiência surge como forma de garantir acesso dessas pessoas à educação básica, sua permanência e seu sucesso.

Januzzi (1992), citada por Mendes (2010), afirma que, no Brasil, o marco inicial da educação de pessoas com deficiência se deu no século XIX, a partir da implantação de instituições de atendimento inspiradas em modelos desenvolvidos na Europa. Nesse primeiro período, as práticas escolares de atendimento às pessoas com deficiência eram influenciadas por duas vertentes, a **médico-pedagógica** e a **psicopedagógica**. A primeira tinha como base o

diagnóstico médico, que passava a direcionar as práticas pedagógicas. Já a vertente psicopedagógica enfatizava princípios psicológicos, mas não independia do diagnóstico médico (JANUZZI, 1992 *apud* MENDES, 2010, p. 94).⁹

Assim, conforme o regaste e delimitação histórica apresentados por Mendes (2010) sobre a educação especial no Brasil, na Primeira República predominaram os estudos com enfoque médico e a criação de instituições para crianças junto aos sanatórios médicos. No Estado Novo houve uma estagnação dos investimentos na educação especial, seguida de uma retomada na década de 1950, resultando no aumento do número de instituições educacionais e da institucionalização da filantropia; no caso do escopo desta pesquisa, das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae). A década de 1960 no Brasil foi marcada pela centralização das políticas em educação especial, a partir da promulgação da Lei 4.024 de 1961,¹⁰ e por um aumento do número de instituições filantrópicas (MENDES, 2010, p. 99).

Mendes (2006), em estudo sobre a radicalização do debate sobre inclusão, destaca que a década de 1970 foi o período no qual as respostas às demandas da educação especial apareceram de forma mais incisiva. A possível causa desse movimento foi a ampliação do acesso à escola neste período. De forma concomitante a esse processo, o modelo de atendimento oferecido às pessoas com deficiência nos estabelecimentos de ensino pautou-se nos princípios filosóficos da normalização,¹¹ que serviram de base para a implantação de um modelo integracionista na educação. Esse modelo, descrito de forma precisa por Mendes (2006, p. 395), compreendia que “o problema [de aprendizagem] estava centrado nas crianças e deixava implícita uma visão acrítica da escola, por pressupor que as escolas comuns conseguiam educar pelo menos os considerados normais.” Assim, esse paradigma concebia que os alunos com deficiência tinham o direito de conviver socialmente, mas não necessariamente na mesma classe. Isso produziu uma segmentação dentro do ambiente escolar, com a coexistência de arranjos como: classes regulares, classes especiais e classes com alunos integrados, desde que estes estivessem preparados para ali estar. Conforme

⁹ JANUZZI, Gilberta M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**, 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

¹⁰ Lei que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional.

¹¹ O princípio da normalização surgiu nos países escandinavos, sendo amplamente difundido na América do Norte e Europa a partir da década de 1970, coincidindo com a ampliação no atendimento às pessoas com deficiência nas instituições de ensino no Brasil, vigorando por mais de 30 anos na forma de ações que tinham o objetivo de integrar as pessoas com deficiência em escolas regulares (MENDES, 2006, p. 397).

Mendes (2006) esse processo, ao invés de promover uma quebra de paradigmas sobre a deficiência, contribuía para fortalecer a “exclusão na escola pública de crianças consideradas indesejadas pela escola comum, que eram encaminhadas para as classes especiais” (BUENO, 1993 *apud* MENDES, 2006, p. 397).¹²

Na década de 1990 emergiu o discurso relativo à educação inclusiva e à inclusão escolar. Esse movimento parte de uma lógica inversa à anterior, ao preconizar que é a sociedade que tem que se adequar às necessidades das pessoas com deficiência. Para Carvalho (1999 *apud* FERREIRA, 2007, p. 44-45),¹³ o processo de inclusão compreende

organizar e implementar respostas educativas que facultem a apropriação do saber, do saber fazer e da capacidade crítica e reflexiva; envolve a remoção de barreiras arquitetônicas sim, mas sobretudo das barreiras atitudinais – aquelas referentes ao “olhar” das pessoas normais e desinformadas – para que se promova a adequação do espaço psicológico que será compartilhado por pessoas muito diferentes entre si.

Essa necessidade de adequação e eliminação de barreiras, principalmente da escola pública, vem crescendo a cada ano com o aumento no número de matrículas de alunos com deficiência em classes regulares. Essa demanda exige da escola uma série de modificações arquitetônicas, pedagógicas e pessoais¹⁴ que não se processam, em muitos casos, a tempo de garantir a efetiva inclusão desses alunos num primeiro momento.

Diante dessas modificações no campo da educação, vale indagarmos: Como a academia tem respondido a essas questões da educação básica que envolvem a inclusão de alunos com deficiência? De forma mais específica, qual é o espaço ocupado por essa temática nos programas de pós-graduação em Geografia no Brasil?

Embora essas questões não constituam o cerne da nossa pesquisa, elas norteiam as seções que se seguem. Nelas, objetivamos apresentar os pressupostos legais que fundamentam a

¹² BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1993.

¹³ CARVALHO, Rosita Edler. Educação e inclusão: a questão da permanência da pessoa deficiente na universidade. FÓRUM ACESSO E PERMANÊNCIA DA PESSOA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS IES, Curitiba, 12 abr. 1999. (Não publicado)

¹⁴ **Pessoais**, nesse caso, indica que os profissionais da educação precisam atuar de modo a possibilitar a efetiva inclusão de pessoas com deficiência nas escolas e salas de aula. Modificações pessoais apontam, portanto, para a necessidade de formação, entendimento e sensibilização em relação aos pressupostos da inclusão. Acreditamos que essa sensibilização poderá se refletir em suas práticas.

inclusão em diversos campos: educação, trabalho e lazer; e buscamos apresentar o estado da arte das pesquisas de pós-graduação em Geografia, tanto em relação à inclusão e ao livro didático, bem como em relação ao cruzamento entre inclusão e livros didáticos de Geografia, nosso objeto de pesquisa.

1.1 – A inclusão de pessoas com deficiência como paradigma na educação básica: origem e pressuposto

Conforme observam Glat e Blanco (2009), a educação inclusiva tem a premissa de garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, de modo que os mecanismos de exclusão presentes no ambiente escolar devem ser substituídos por competências de reconhecimento das diferenças, buscando-se soluções em múltiplas frentes para a remoção de barreiras para a aprendizagem.

As ideias primordiais para se compreender o processo de inclusão se encontram ancoradas no reconhecimento da incompletude do ser humano, no desenvolvimento do espírito de cooperação e na valorização das diferenças como forma de se contrapor ao movimento/processo que tende a tornar homogêneo ou entender como homogêneo o ambiente escolar. A implantação dessa nova cultura escolar requer da escola uma reorganização e a transformação das “intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social” (GLAT; BLANCO, 2009, p. 16). A partir dessa nova cultura, o movimento de inclusão causa um desequilíbrio necessário no ambiente escolar, mas que não é exclusivo desse setor, para que sejam revistos processos de avaliação, concepções a respeito dos alunos, bem como das relações entre o que deve ser ensinado e para que/quem ensinar.

A inclusão escolar é fruto também de uma mudança no contexto educacional de forma geral, de acordo com a qual os sistemas educacionais devem se organizar para contribuir para a formação de um cidadão com uma visão mais ampla dos processos que o constituem enquanto sujeito,¹⁵ o que envolve o princípio inclusivo de valorização das diferenças. Esse

¹⁵ Os sujeitos, uma vez que se encontram inseridos em determinados contextos históricos, exibem em seus discursos marcas dessa conjuntura. Assim como o sujeito produz discursos, esses são resultados de inúmeros fatores que os determinam (PÉCHEUX, 1995). Se as marcas discursivas que balizam a inclusão escolar de

sujeito é entendido como uma pessoa que é subjugada a uma força ou ordem particular, mas que também pode modificá-la. Assim, esse sujeito, segundo Therborn (1987, p. 14-15), encontra-se submetido a (e/ou qualificado para) manter determinada ordem ou a assumir e exercer determinado papel na sociedade, inclusive como agente de mudança social.

Como movimento multidimensional, a inclusão escolar envolve fatores locais, individuais e contextos de implantação (sociais e políticos), apresentando inúmeras interconexões. A efetivação desse movimento deve considerar ações em todas as dimensões, possibilitando a equalização de oportunidades e representatividade. Considerando a multidimensionalidade do processo de inclusão escolar do público alvo da educação especial,¹⁶ na efetivação dos princípios que o orientam e na abertura de canais de discussão no ambiente da escola, o livro didático constitui elemento integrante desse movimento, em que esses princípios podem estar colocados de formas implícitas ou explícitas no desenvolvimento das temáticas.

Lajolo (1996) discute a função do livro didático e o tipo de aprendizagem que se desenvolve na escola. De acordo com a autora, se o livro é o meio pelo qual o aluno irá aprender, “é preciso que os significados com que o livro lida sejam adequados ao tipo de aprendizagem com que a escola se compromete” (LAJOLO, 1996, p. 6). A partir desse argumento, compreendemos que o livro didático é um artefato que, em alguma medida, tende a promover um tipo de aprendizagem vinculado a princípios vigentes na sociedade.

Se o número crescente de matrículas de **alunos incluídos** em classes regulares na educação básica é um indicativo de que existe um movimento para inclusão no Brasil, que requer, como já mencionamos anteriormente, mobilização de todos os envolvidos no processo, ignorar esse cenário leva a escola e a sociedade como um todo a viverem uma situação permanente de contradição. Nesse sentido, caberia também aos livros didáticos um papel

peças com deficiência são silenciadas na estruturação dos percursos semânticos que compreendem, por exemplo, a formação para a cidadania, corre-se o risco de um esvaziamento do sentido deste processo, reduzindo as possibilidades de abordagem e de formação de uma nova unidade de comunicação associada à concepção e cidadania.

¹⁶ De acordo com o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, artigo 1º, parágrafo 2º, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>).

importante na difusão desse movimento, por meio de discursos ajustados à realidade social/educacional brasileira.

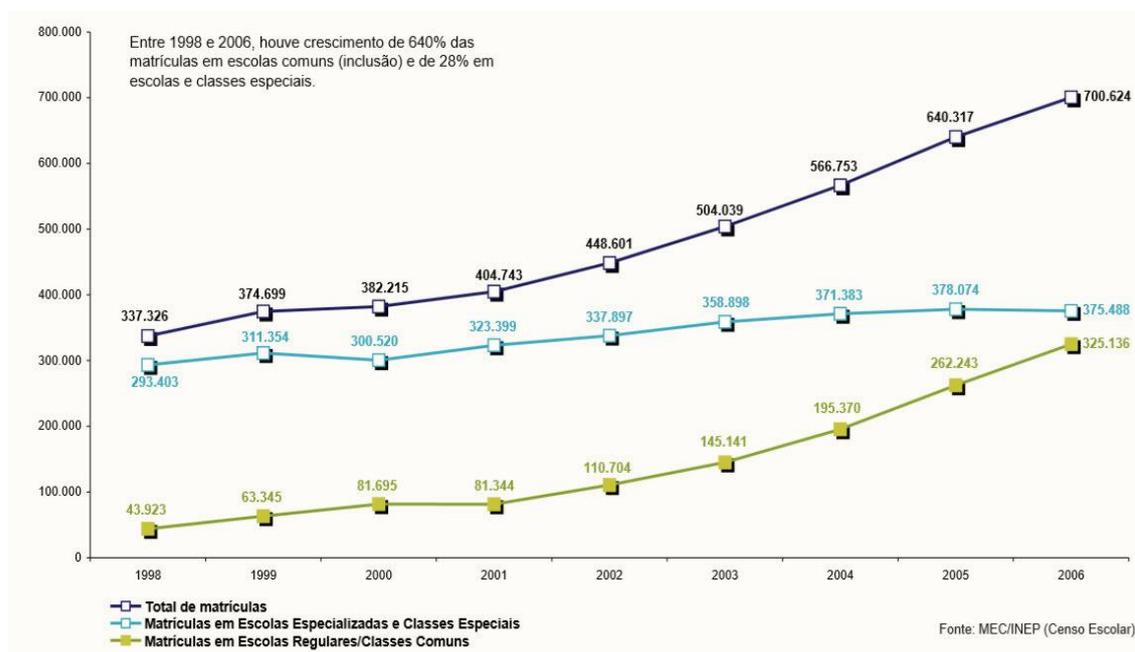


GRÁFICO 1 – Evolução de matrículas na educação especial (1998-2006).
Fonte: EVOLUÇÃO..., [s.n.t.].¹⁷

TABELA 1 – Matrículas na educação básica por modalidade e etapa de ensino

Ano	Matrículas na Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino												
	Total Geral	Ensino Regular							Educação de Jovens e Adultos		Educação Especial		
		Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação Profissional (Concomitante e Subsequente)	Fundamental	Médio	Classes Especiais e Escolas Exclusivas	Classes Comuns (Alunos Incluídos)
		Total	Creche	Pré-escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais						
2007	53.028.928	6.509.868	1.579.581	4.930.287	32.122.273	17.782.368	14.339.905	8.369.369	693.610	3.367.032	1.618.306	348.470	306.134
2008	53.232.868	6.719.261	1.751.736	4.967.525	32.086.700	17.620.439	14.466.261	8.366.100	795.459	3.295.240	1.650.184	319.924	375.771
2009	52.580.452	6.762.631	1.896.363	4.866.268	31.705.528	17.295.618	14.409.910	8.337.160	861.114	3.094.524	1.566.808	252.687	387.031
2010	51.549.889	6.756.698	2.064.653	4.692.045	31.005.341	16.755.708	14.249.633	8.357.675	924.670	2.860.230	1.427.004	218.271	484.331
2011	50.972.619	6.980.052	2.298.707	4.681.345	30.358.640	16.360.770	13.997.870	8.400.689	993.187	2.681.776	1.364.393	193.882	558.421
2012	50.545.050	7.295.512	2.540.791	4.754.721	29.702.498	16.016.030	13.686.468	8.376.852	1.063.655	2.561.013	1.345.864	199.656	620.771
Δ% 2011/2012	-0,8	4,5	10,5	1,6	-2,2	-2,1	-2,2	-0,3	7,1	-4,5	-1,4	3,0	11,4

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Fonte: BRASIL, 2013a, p. 28.

¹⁷ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>.

Os dados apresentados no Gráfico 1 e na Figura 1 ilustram bem essa nova realidade da educação brasileira, que desde 1998 apresenta aumento expressivo no número de matrículas de **alunos incluídos** em classes comuns. No ano de 2013 observamos um aumento de 47,06% em relação ao ano de 2012, passando para 912.936 o número de **alunos incluídos** matriculados em salas de aula regulares (BRASIL, 2013a).

Segundo dados do censo de 2010 feito pelo IBGE (ver BRASIL, 2012b),¹⁸ o total de pessoas com deficiência no Brasil era de 45.606.048, representando um total de 23,9% da população. Se considerarmos o grupo de idade entre 0 e 14 anos, o percentual representado por esse segmento é de 7,53%, o que equivale a 3.459.401 pessoas. Apesar do aumento expressivo nos últimos anos do número de matrículas de **alunos incluídos**, tomando como base o dado relativo ao número desses alunos matriculados em 2013 em comparação com o total de crianças com deficiência levantado pelo censo de 2010, constatamos que esse número corresponde a pouco mais de 26% do total de alunos com deficiência que deveriam estar em sala de aula. A partir desse comparativo, atualizamos os dados apresentados por Mendes (2006, 2010) e com isso reforçamos o que esta pesquisadora constatou:

A grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais está fora de qualquer tipo de escola. Tal quadro indica muito mais uma exclusão escolar generalizada dos indivíduos com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira, a despeito da retórica anterior da integração e da atual inclusão escolar (MENDES, 2010, p. 106).

Mesmo diante desse quadro de exclusão em que a inclusão escolar de pessoas com deficiência se encontra, procuramos elementos que possam subsidiar as práticas inclusivas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (ver BRASIL, 1998b), como documento que tem como função orientar a prática pedagógica, servindo de apoio para o planejamento e base para a escolha de materiais didáticos, incluindo o livro didático, configura-se como um importante referencial que pode viabilizar a abordagem de temáticas nas quais a inclusão possa emergir.

A partir da leitura desse documento verificamos que nos primeiros anos do segundo segmento do ensino fundamental, ou seja, 6º e 7º anos, há uma série de temáticas que abrem precedentes para se discutir a inclusão, a partir das relações que se estabelecem no espaço

¹⁸ Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>.

geográfico, das possibilidades de leitura do meio em que as pessoas vivem/transitam e da formação para a cidadania.

De forma geral, nos objetivos dos PCNs destaca-se a importância dada à formação para a cidadania como forma de participação ativa na vida social, desenvolvendo a noção de respeito. Outro aspecto destacado é o compromisso com a formação de educandos que se posicionem de forma contrária a qualquer forma de discriminação. Assim, abre-se espaço para a discussão de diversas formas de exclusão e discriminação baseadas no gênero, classe social, etnia e características individuais, bem como para seus contrários.

Em relação à Geografia, observamos que seu compromisso com a formação para a cidadania, por meio dos conhecimentos construídos ao longo do processo de escolarização do aluno, é enfatizado pelos PCNs, vinculando-se diretamente aos seus objetivos gerais. Outro aspecto que favorece a discussão da inclusão nessa disciplina escolar¹⁹ diz respeito ao fato de os seres humanos se apropriarem de modo diferenciado do espaço geográfico. Esse modo distinto de apropriação relaciona-se às formas particulares com que cada grupo social atua em sociedade. A denominação **grupo social** enseja uma discussão sobre as formas de apreensão e representação do próprio espaço geográfico para além do dualismo riqueza/pobreza, incluindo diversos grupos, entre os quais figuram as pessoas com deficiência. A seleção dos conteúdos, descrita no documento, enfatiza novamente a formação do cidadão, que uma vez conhecendo as características sociais, culturais e naturais do lugar onde vive, pode adotar valores significativos para a convivência em sociedade (BRASIL, 1998b, p. 39).

No primeiro dos quatro eixos temáticos elencados pelos PCNs para o terceiro ciclo do ensino fundamental (6º e 7º anos), intitulado “A Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo”, são relacionados temas a serem desenvolvidos pelos professores, dos quais apontamos “A conquista do lugar como conquista da cidadania”, que sugere os seguintes itens a serem trabalhados:

- o lugar como experiência vivida dos homens com o território e paisagens;

¹⁹ De acordo com Chervel (1990, p. 178-180), uma disciplina escolar compreende os “conteúdos do ensino [...] um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.”

- o imaginário e as representações da vida cotidiana: o significado das coisas e dos lugares unindo e separando pessoas;
- o lugar como espaço vivido mediato e imediato dos homens na interação com o mundo;
- o mundo como uma pluralidade de lugares interagindo entre si;
- a cidadania como a consciência de pertencer e interagir e sentir-se integrado com pessoas e os lugares;
- o drama do imigrante na ruptura com o lugar de origem tanto do campo como da cidade;
- a segregação socioeconômica e cultural como fator de exclusão social e estímulo à criminalidade nas cidades (BRASIL, 1998b, p. 60).

Destacamos dois desses tópicos, que compreendem possibilidades de inserção de temáticas relativas à inclusão, a saber, “o lugar como espaço vivido mediato e imediato dos homens na interação com o mundo” e “a cidadania como a consciência de pertencer e interagir e sentir-se integrado com pessoas e os lugares” (BRASIL, 1998b, p. 60). Identificamos, assim, nesse documento, referenciais que dão margem para a discussão da ampla gama de necessidades às quais as sociedades estão sujeitas, que podem ser mediadas tanto por elementos textuais, quanto por elementos gráficos e/ou imagéticos, cujo principal meio de veiculação nas escolas ainda é o livro didático.

Se os documentos oficiais destacam a formação para a cidadania, o reconhecimento das diferenças e o combate a qualquer forma de discriminação, os livros deveriam, pelo menos em parte, trazer esses referenciais de modo a permitir a efetivação desses objetivos. Inferimos isso pois o texto de apresentação deste documento direcionado ao professor, destaca a função desses artefatos como material de apoio ao trabalho pedagógico, além de subsidiar a análise e a seleção do material didático.

É importante lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram concebidos como resultado de uma reformulação da política nacional, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, e que marcos legais importantes referentes à educação inclusiva já haviam sido discutidos e regulamentados, como é o caso da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, e da Declaração de Salamanca, de 1994. No entanto, as discussões sobre a educação de pessoas com deficiência e os movimentos resultantes desses processos possuem uma construção histórica secular, que será apresentada na próxima seção.

1.2 – *O percurso histórico do atendimento às pessoas com deficiência e os reflexos na legislação brasileira*

Lima, em **Educação inclusiva: Indagações e ações nas áreas da educação e da saúde** (2010), traça um panorama interessante acerca dos impedimentos à participação social das pessoas com deficiência, apontando que a “discriminação antecede o capitalismo, atravessando sistemas sociais e políticos anteriores” (LIMA, 2010, p. 38). A ampliação da participação de médicos e educadores no atendimento às pessoas com deficiência, segundo a autora, possibilitou o desenvolvimento de pesquisas e uma mudança gradativa em relação às representações das capacidades e potencialidades dessas pessoas. Essa mudança de concepção possibilitou a construção de conhecimentos, criando, assim, alternativas de atuação, que resultaram em uma melhoria nas condições de tratamento e de vida dessas pessoas. Os reflexos dessa nova visão repercutiram nos sistemas educacionais e o continente europeu foi o palco inicial dessas mudanças.

Mazzota (1996) faz o resgate histórico da educação de pessoas com deficiência, destacando o surgimento das primeiras instituições de ensino voltadas para esse público no início do século XVIII na Europa. No Brasil, a primeira iniciativa oficial surge no final do século XIX, com o apoio de Dom Pedro II, quando é aberta a primeira escola, chamada Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 na cidade do Rio de Janeiro. Inaugura-se assim o primeiro período da educação de pessoas com deficiência no Brasil, que compreende os anos de 1854 a 1956, em que se destacam as ações de âmbito oficial e particular que se estabeleceram de modo restrito.

Esse período, de 1854 a 1956, foi marcado também pelo crescente número de estudos acadêmicos na área da educação de pessoas com deficiência no Brasil. O interesse por parte dos estudiosos refletia uma preocupação da comunidade médica da época acerca da educação especial (MAZZOTA, 1996, p. 29). Esse interesse se alicerçou no fortalecimento da figura do médico como “novo árbitro do destino do deficiente” (PICCOLO; MENDES, 2012, p. 38), já no final do século XVIII, quando esse profissional, valendo-se de seus conhecimentos, passou a explicar a deficiência como problema “anátomo-fisiológico” (PICCOLO; MENDES, 2012, p. 38). A partir dessa perspectiva, das constatações de estudos que abordavam as necessidades pedagógicas das pessoas com deficiência intelectual e de uma mudança na estrutura do sistema de saúde no Brasil, ocorridas nas primeiras décadas do

século XX, com a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública, observamos o aumento do interesse da classe médica pelas pessoas com deficiência (MENDES, 2010, p. 95).

O segundo período da educação especial no Brasil (1957 a 1993), conforme Mazzota (1996), diferencia-se do anterior por apresentar medidas oficiais de âmbito nacional, tendo como principal característica a criação de campanhas específicas voltadas para o atendimento de excepcionais.²⁰ A partir das campanhas de educação,²¹ ações foram implementadas²² e foram criados órgãos oficiais²³ e leis para gerir os assuntos referentes à educação de pessoas com deficiência.

É importante ressaltar que os pressupostos e definições relativos à promoção da educação de pessoas com deficiência, neste período, foram respaldados por uma série de marcos legais internacionais que passaram a garantir oportunidades de equiparação às pessoas com deficiência, em relação aos direitos humanos e ao mundo do trabalho. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, constitui o marco inicial de promoção da igualdade de direitos ao incluir no artigo II que

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU, 1998).²⁴

²⁰ O termo **excepcional**, na concepção da psicóloga e educadora Helena Antipoff – que criou os serviços de diagnóstico e as classes especiais nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais na década de 1930, o que depois se estendeu para outros estados –, compreende as seguintes categorias: “os mentalmente deficientes, todas as pessoas fisicamente prejudicadas, as emocionalmente desajustadas, enfim, todos os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade” (ANTIPOFF, 1966 *apud* PIRES, 1974, p. 11).

²¹ Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958; Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (Cademe), em 1960 (MENDES, 2010).

²² Segundo Mendes (2010, p. 99), “em 1954, é criada a primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, sob influência do casal de norte-americanos Beatrice Bemis e George Bemis, membros da National Association for Retarded Children e a atual National Association for Retarded Citizens (NARCH), que em visita ao Brasil tentavam estimular a criação de associações deste tipo.”

²³ Decreto 72.425, de 3 de julho de 1973, que criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Em 1985 o CENESP é elevado à condição de Secretaria de Educação Especial (Seesp). Em 1986 é instituída a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde). Em 1990 ocorreu uma reforma administrativa que extinguiu a Seespe e a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) assumiu a responsabilidade de implementar a política de educação especial (MENDES, 2010, p.100-102).

²⁴ Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>.

Em 1958, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), por meio da Convenção n. 111 sobre Discriminação em Matéria de Emprego e Ocupação, estabelece outro marco legal, alinhado aos princípios definidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. O artigo 2º deste documento determina que os países membros devem formular e aplicar políticas específicas com o objetivo de eliminar atos discriminatórios na promoção de emprego e profissionalização. No Brasil, essa convenção foi promulgada através do Decreto n. 62.150 de 1968,²⁵ quase dez anos depois de ter sido aprovada na OIT.

Outro passo importante para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência foi a Proclamação dos Direitos das Pessoas Deficientes em 1975, pela ONU, quando foram reafirmados seus direitos fundamentais, tais como capacitação para a vida plena, acesso a tratamento de saúde e demais serviços que visem a sua integração social. Na década de 1970 acirraram-se os debates sobre os direitos das pessoas com deficiência num âmbito global,²⁶ o que prosseguiu na década seguinte, tendo sido o ano de 1981 eleito o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência.

O avanço nos debates fez multiplicar o número de instituições dispostas a dar prosseguimento às discussões e criar mecanismos para a implementação de políticas dedicadas a promover os direitos das pessoas com deficiência. Como resultado desse intenso debate, em 1982 a ONU lança o Programa de Ação Mundial para a Pessoa com Deficiência, definindo medidas que visam ampliar a participação das pessoas com deficiência na tomada de decisões e promover a igualdade de oportunidades, no acesso à educação e na formação, prevendo ainda medidas eficazes para a prevenção da deficiência e a reabilitação das pessoas com deficiência. Esse documento marcou o que ficou conhecida como “Década das Pessoas Portadoras de Deficiência” (1983-1992) e se tornou um referencial importante para a definição de políticas e ações voltadas à inclusão de pessoas com deficiência em diversas áreas.

Uma medida subsidiada pelo Programa de Ação Mundial para a Pessoa com Deficiência foi a Convenção n. 159 sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes, promovida pela Organização Internacional do Trabalho no ano de 1983. Essa convenção

²⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D62150.htm>.

²⁶ Segundo Mendes (2010, p. 99), “de modo geral os historiadores fixam na década de setenta a institucionalização da educação especial devido ao aumento no número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e do envolvimento das instâncias públicas na questão.”

apresenta, nos artigos 2º e 3º, proposições relativas à promoção de oportunidades de emprego extensivas a todas as categorias de pessoas com deficiência, pautadas em princípios de igualdade de tratamento em relação aos demais trabalhadores. Essa convenção foi promulgada pelo governo brasileiro em 22 de maio de 1991, por meio do Decreto n. 129.²⁷

A Constituição brasileira promulgada em 1988 focaliza temas que refletem as discussões e convenções adotadas pelo país, ao estabelecer nos objetivos fundamentais da república, no artigo 3º, inciso IV, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação. Os artigos 205 e 206 relacionam-se com aspectos relativos à educação, colocando-a como direito de todos e dever do Estado e da família, vinculada à preparação para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. Ressaltam ainda que o ensino será baseado no princípio de igualdade de acesso e permanência. Notamos que o encaminhamento legal foi dado para a efetivação da política de promoção da inclusão das pessoas com deficiência, seja no ambiente escolar ou no mundo do trabalho. Mendes (2010) pondera que a Constituição de 1988 desenhou “as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira”, destacando-se os mecanismos legais que asseguram a matrícula de alunos com deficiência, preferencialmente nas redes de ensino público do país, e o atendimento educacional especializado (MENDES, 2010, p. 101). Para esta autora, a promulgação da Constituição contribuiu para o desencadeamento de ações para a promoção da equidade na educação e sua universalização.

Outro marco legal considerável na garantia de proteção dos direitos das pessoas com deficiência foi a Lei 7.853, de 1989,²⁸ que estabelecia normas gerais que asseguravam o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência, viabilizando tratamento prioritário e adequado nas áreas de educação, saúde, formação profissional e trabalho; capacitação de recursos humanos e formação de professores para atender às demandas dessas pessoas. Apesar de constituir uma iniciativa importante, a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência só foi regulamentada em 1999, através do Decreto 3.298.²⁹

²⁷ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0129.htm>.

²⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>.

²⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>.

No entanto, a despeito de todas essas medidas para a promoção da igualdade por meio da legislação, implantadas até a década de 1990, notamos a persistência de um quadro de exclusão na educação de crianças e adultos, no qual se destaca sobremaneira a discriminação relacionada às mulheres. Constatamos isso a partir da leitura do preâmbulo da Declaração de Jomtien, assinada durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, e que deu origem a uma proposta de ação ampla direcionada à educação básica. Na ocasião, cerca de 100 países se comprometeram com a meta de universalização da educação primária num prazo de dez anos, ou seja, até o ano de 2000 – sob o pressuposto de que este nível de ensino atenderia satisfatoriamente às necessidades básicas de aprendizagem da população –, e, assim surgia a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem,³⁰ ou Declaração de Jomtien, que no âmbito da educação de meninas, mulheres e de pessoas com deficiência enfatizava, no artigo 3º, itens 2 e 5, a necessidade de criação de medidas que garantissem a igualdade de acesso à educação.

Em relação ao Brasil, em julho de 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069 – foi sancionado. Esse documento promoveu uma mudança no tratamento das questões que envolvem os direitos do público infante-juvenil, qualificando os indivíduos desse grupo como cidadãos de direitos e obrigações.

No que diz respeito aos adolescentes com deficiência, no ECA os artigos 11, 47, 54, 66, 87, 112 e 187 estabelecem modos de abordagem específicos, garantindo atendimento especializado, integral e igualitário nos programas de promoção da saúde; prioridade na tramitação em processos de adoção; atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, e trabalho protegido. O estatuto caracteriza ainda, no artigo 208, como ofensa aos direitos assegurados a crianças e adolescentes portadores de deficiência o não oferecimento ou oferta regular de atendimento educacional especializado.

Em 1993, a partir da Conferência Mundial de Direitos Humanos, o direito das pessoas com deficiência entra na pauta internacional, sendo aprovada a Declaração e o Programa de Ações de Viena,³¹ um esforço conjunto dos países para proteger e promover os direitos humanos.

³⁰ Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>.

³¹ Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Vienna.aspx>>.

Às pessoas com deficiência são dedicados três artigos (63, 64 e 65), nos quais se reforçam os direitos humanos e liberdades fundamentais, igualdade, acesso à educação e ao trabalho, independência e sua participação ativa em sociedade. Os atos de discriminação direta ou tratamento diferenciado negativo são considerados violação de direitos. Para garantir a igualdade de oportunidades, a declaração determina a eliminação de todo tipo de barreira socialmente imposta. O documento relembra ainda o Programa Mundial de Ação para a Pessoa com Deficiência, de 1982, e apela para que as regras definidas nesse programa sejam seguidas pelos países signatários.

Diante do intenso debate ocorrido entre os anos de 1983 e 1992 em nível mundial, acerca das questões que envolvem o direito das pessoas com deficiência, fez-se necessária a sistematização de demandas e, com isso, a criação de leis e normas voltadas para a promoção da igualdade. Assim, em 20 de dezembro de 1993, a ONU estabelece as Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência,³² voltadas para a implantação de ações visando assegurar a participação em sociedade, acessibilidade, educação, renda, emprego, seguridade social, integridade pessoal, saúde, lazer e desporto para esse público. O documento ainda incumbe os Estados de criarem meios legais para tal representação, além de fortalecer o papel consultivo das entidades que defendem o direito das pessoas com deficiência.

Alguns aspectos importantes desse documento correspondem às regulamentações aplicadas aos processos de acessibilidade e educação das pessoas com deficiência, assim como ao de sensibilização da população em geral para essas questões. Essas normas chamam a atenção para a necessidade de reflexão ampla sobre os princípios da participação plena dos indivíduos no sistema de educação básica, a partir do envolvimento de todos nos investimentos na formação de professores e da criação de meios para garantir a todos acesso à informação e ao meio físico (espaços de circulação, prédios, escolas, praças, estacionamentos, etc.).

Essas normas de equiparação caminham em direção à construção de uma escola para todos, ideal reafirmado em 1994 pela Declaração de Salamanca,³³ um referencial para os debates que contemplam a educação para todos (ver MITTLER, 2003; SENRA *et al.*, 2008;

³² Disponível em: <<http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/legislacao/legislacao-internacional/Normas%20de%20equiparacao.doc/view>>.

³³ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>.

LOURENÇO, 2010; MAZZOTA; D'ANTINO, 2011), em que se assume a denominação **educação inclusiva**, partindo do princípio de que, em todas as escolas, os alunos devem “aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (BRASIL, 1997, p. 5). Essa declaração também faz referência ao modo como as escolas devem se organizar para atender às necessidades específicas de seus alunos, por meio de adaptações em suas estruturas físicas e curriculares, diversificação das estratégias curriculares e intensificação da participação comunitária, para garantir um bom nível de educação para todos.

Mittler (2003) destaca aspectos significativos da Declaração de Salamanca, considerada um dos mais importantes compromissos de garantia de direitos educacionais. O primeiro aspecto apontado pelo autor foi a inclusão de crianças com deficiência na pauta de educação para todos, seguido do reconhecimento de que, assim como a outros grupos, o direito à educação lhes foi negado ao longo dos tempos; por fim, o autor elucida os princípios e a efetivação da inclusão.

Um dos fundamentos registrados na referida declaração é o de que os governos devem adotar os princípios da educação inclusiva como uma questão legal e/ou política, o que inclui a matrícula de todas as crianças em escolas regulares, salvo aqueles casos em que esse tipo de medida comprovadamente não contribui para o bem-estar da criança ou dos demais envolvidos. Alinhado a esse princípio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica no Brasil – Lei 9.394/1996 – aponta que a educação de pessoas com deficiência deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Os artigos 58, 59 e 60 da LDBEN dedicam-se à educação especial – o que, até então, não tinha sido abordado por leis, como as 4.024/1961 e 5.692/1971 –, no sentido da organização de uma modalidade específica de educação voltada ao atendimento de estudantes que sejam público alvo da educação especial, dentro do sistema geral de ensino público.

Com a regulamentação da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, por meio do Decreto n. 3.298, de dezembro de 1999,³⁴ originou-se uma série de normas para assegurar os direitos individuais das pessoas com deficiência. A partir de então, foi viabilizada a criação de meios para garantir acesso à educação, saúde, trabalho, lazer e

³⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>.

desporto, através de medidas de equiparação de oportunidades. Um exemplo em relação ao acesso ao trabalho é a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos quadros funcionais de empresas com mais de cem funcionários, prevista pelo artigo 36 deste documento.

Meses antes da regulamentação dessa política, a Carta para o Terceiro Milênio³⁵ foi aprovada, em setembro de 1999, em Londres, na Grã-Bretanha, pela Assembleia Governativa da Rehabilitation International. A carta solicita a adesão dos diversos Estados nacionais à promulgação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência. No Brasil, esta carta foi promulgada no ano de 2009, por intermédio do Decreto n. 6.949.³⁶ Um ponto importante da Carta para o Terceiro Milênio é a ênfase dada ao empoderamento das pessoas com deficiência, por meio da eliminação de barreiras físicas e sociais, e da criação de uma legislação que respalde sua inclusão em todos os setores da sociedade.

O fortalecimento das discussões, ao longo das décadas de 1980 e 1990, em torno da inclusão de pessoas com deficiência nos diversos setores da sociedade, contribuiu para a criação de diversos mecanismos legais e canais de debate que se estenderam para o século seguinte, levando a uma maior visibilidade essa problemática. Entendemos que esta pode ser considerada uma problemática na medida em que os diversos setores da sociedade devem se mobilizar para garantir o cumprimento dos direitos especificados pela legislação nacional – que, por sua vez, é um reflexo do que é acordado internacionalmente – e assim exigir as respostas adequadas que o movimento pela inclusão demanda. As estatísticas revelam que quase 80% das pessoas com deficiência em idade escolar estão fora da escola, ou estão em salas regulares sem qualquer suporte, e com isso podem vir a engrossar as estatísticas de abandono, uma vez que a escola não dá respostas adequadas às suas necessidades. Sendo assim, luta-se hoje pela ampliação do sistema e dos serviços de complementação para garantir a permanência dos alunos e a concretização das expectativas de aprendizagem que são inicialmente oferecidas para estes estudantes.

No campo educacional brasileiro, podemos citar o Plano Nacional da Educação de 2001 – Lei 10.172 –³⁷ que estabeleceu metas para o decênio 2001-2010, de acordo com as quais

³⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/carta_milenio.txt>.

³⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>.

³⁷ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>.

pessoas com necessidades especiais seriam contempladas com o processo de adequação física das edificações e com o comprometimento do poder público em contribuir para uma abordagem adequada em seus meios de comunicação. Apesar de o documento reconhecer que a falta de dados precisos sobre o número de pessoas com deficiência e do número de atendidos pelo sistema público tornava precário o conhecimento sobre a realidade, metas importantes foram traçadas. Dentre elas podemos destacar: a generalização do atendimento prestado pelas escolas; a disponibilização de livros didáticos falados, em braile ou com caracteres ampliados para alunos do ensino fundamental e a inclusão como elemento integrante nos projetos político-pedagógicos das escolas de educação básica.

Observamos também, nesse documento, a preocupação com a formação de profissionais, descrita pela meta 21 do tema 8, em áreas relativas ao atendimento das demandas deste público como: medicina, enfermagem, arquitetura, entre outras, a partir da introdução de conteúdos disciplinares referentes às pessoas com deficiência. Em relação à formação de professores para atuar na educação básica, as metas 19 e 20 do PNE também preveem a inclusão de temáticas relativas à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais nos cursos de formação de nível médio, superior e pós-graduação, além de incentivar pesquisas acadêmicas a respeito da temática, como consta da meta 22.

No sentido de aprofundar e normatizar os artigos 58, 59 e 60 da LDBEN, relativos à educação especial, o documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica³⁸ e a Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001³⁹ trazem esclarecimentos quanto aos objetivos, concepções, pressupostos legais, etapas de escolarização e modos de organização dessa modalidade de ensino.

Neste mesmo ano, o governo brasileiro promulga a Convenção da Guatemala para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, através do Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. A convenção estabeleceu ações em diversos níveis, como a adequação progressiva de serviços de transporte, habitação, comunicação e eliminação de obstáculos arquitetônicos. A convenção enfatiza ainda a

³⁸ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>.

³⁹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>.

sensibilização da população, a partir de campanhas com o objetivo de eliminar preconceitos e visões estereotipadas das pessoas com deficiência.

Em 2002, a Resolução n. 1 do Conselho Nacional de Educação, em cumprimento às metas estabelecidas pelo PNE, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as universidades devem prever, em sua organização curricular, a formação dos professores voltada para a atenção à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002, art. 6, par. III, inc. II).⁴⁰ O artigo 6º da resolução, que trata da construção do projeto político-pedagógico dos cursos de formação docente, estabelece, no parágrafo 3º, que os conhecimentos adquiridos ao longo da formação do professor devem instrumentalizá-lo para que ele consiga se inserir em debates de temas contemporâneos.

A legislação brasileira, em relação ao direito das pessoas com deficiência, avançou nas últimas décadas com a promulgação de leis que têm por objetivo criar medidas de equiparação, contribuindo para o avanço do processo de inclusão em todos os âmbitos da vida em sociedade. Seguindo essa prerrogativa, a Lei n. 10.436, de 2002,⁴¹ reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação, que tem origem nas comunidades de pessoas surdas no Brasil, dando providências para o uso e difusão da língua. Em concordância com essa lei, em 2005 – através do Decreto n. 5.626 –⁴² instituiu-se o ensino da Libras nos currículos dos cursos de formação de professores. O decreto também tratou da formação de professores de Libras, do direito à educação para as pessoas com deficiência auditiva e da responsabilidade do poder público para com as pessoas surdas.

Tornar o meio acessível, a partir da eliminação de qualquer barreira física ou social constitui o objetivo primordial da construção de espaços onde as pessoas possam estar e que possam ocupar sem restrição, garantindo-lhes autonomia. Em relação à acessibilidade, além do reconhecimento da Libras, o Decreto 5.296 de 2004,⁴³ que regulamenta a Lei 10.048 de 2000,

⁴⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>

⁴¹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>.

⁴² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>.

⁴³ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf>>.

estabelece normas de acessibilidade e prioridade nos transportes públicos, acessibilidade urbanística e arquitetônica.

Em 2008, um grupo de especialistas designados pelo MEC estabeleceu o acompanhamento das políticas em educação voltadas para a educação especial – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.⁴⁴ Este pode ser considerado um grande marco com vistas à construção de uma educação inclusiva, visto que defende a garantia a todas as crianças de frequentar a escola, sem quaisquer restrições ou limitações em função de suas características individuais. Esse documento reforça os pressupostos de inclusão, pois determina a escola como um espaço de todos e a convivência como uma forma de superar a discriminação.

Para garantir o acesso e o aprendizado a esses alunos, o documento orienta a adoção de medidas em resposta às suas necessidades, tais como: reforço da participação da família na escola, eliminação de barreiras físicas e arquitetônicas, mudanças na formação de professores, atendimento educacional especializado e maior articulação na implementação das políticas públicas em todos os setores.

É importante perceber que a legislação brasileira segue todas as convenções, cartas e declarações internacionais, mas isso não torna a tarefa de implementação de um sistema inclusivo fácil, “pois, sem a organização de um ambiente mais favorável ao atendimento das necessidades dos alunos que precisam de estratégias e técnicas diferenciadas para aprender, qualquer proposta de Educação Inclusiva não passa de retórica ou discurso político” (GLAT; BLANCO, 2009, p. 28).

Notamos que ao longo de 40 anos, as formulações e reformulações de políticas para garantia de direitos das pessoas com deficiência resultaram em uma mudança de postura em relação à deficiência, antes vista como condição determinante para a exclusão dos sujeitos. Até que o paradigma se assentasse na “responsabilidade da escola de se transformar [...] para dar a resposta educativa adequada às [...] necessidades” dos alunos com deficiência (GLAT; BLANCO, 2009, p. 24), recaía sobre eles – e seus familiares – a responsabilidade pela efetivação de sua escolarização, devendo esses alunos se preparar para sua adaptação ao

⁴⁴ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>.

ensino regular. Atualmente, os pressupostos da educação inclusiva passam pelo reconhecimento das especificidades desses sujeitos e pelo desenvolvimento de metodologias e técnicas para possibilitar a sua escolarização.

O objetivo desta seção foi apresentar a evolução da legislação a respeito dos pressupostos relativos à inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e nas escolas, e reforçar que o movimento que envolve o direito das pessoas com deficiência, no Brasil, acontece há pelo menos quatro décadas.

No entanto, é importante salientar que a produção acadêmica brasileira dos cursos de pós-graduação, envolvendo essa temática é relativamente recente, tendo se iniciado em 1981, de acordo com os estudos de Nunes, Ferreira e Mendes (2002). A produção de um *corpus* teórico sobre educação especial só começou a ocorrer no início da década de 1990, conforme aponta Manzini (2011).

Um ponto relativo a essa temática e que tem reflexos no campo educacional é a formação de professores, que se configura como um desafio para as instituições de ensino superior. Glat *et al.* (2003), Glat e Pletsch (2004), Glat *et al.* (2006)⁴⁵ e Cruz e Glat (2014) enfatizam que boa parte dos cursos de licenciatura apresenta ainda estruturas tradicionais, em que as disciplinas que abordam temáticas relativas à educação inclusiva ocupam um espaço ínfimo nos currículos. Nesse sentido, Pletsch (2014) reafirma a necessidade de uma formação que articule fundamentos teóricos e práticos na elaboração de propostas de trabalho que tenham por objetivo promover práticas de aprendizagem significativa e criativa no campo da educação inclusiva.

Os resultados apresentados por essas pesquisas têm grande importância para a divulgação e análise da implantação de políticas e práticas educacionais voltadas para o público alvo da educação especial. É importante destacar que as pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas por Dias e Goyos (1987; 1988), Ferreira (1991), Marques e Oliveira (2003), Bueno (2004), Manzini (2006), Silva e Gamboa (2011), apesar de serem estudos sobre a produção em

⁴⁵ Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/ENDIPE%202006.pdf>>.

educação especial localizados em áreas e épocas distintas, constituem um *corpus* importante, que permite avaliar o crescimento das pesquisas neste campo.

Um exemplo que comprova esse aumento pode ser observado a partir da comparação entre os dados obtidos pelo estudo desenvolvido por Nunes, Ferreira e Mendes (2003) e uma busca no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizando a base dados de 2012.⁴⁶ A análise crítica realizada pelos pesquisadores contabilizou 356 teses e dissertações das áreas de Educação e Psicologia cuja temática envolvia a educação especial, defendidas entre o final da década de 1970 até 1999, em 23 universidades brasileiras. O resultado da nossa consulta à base da Capes, utilizando apenas o descritor **educação especial**, apresentou 425 teses e dissertações, em mais de 37 universidades, abrangendo as mesmas áreas do estudo anterior, apenas para o ano de 2012.

A ascensão dos estudos nesta área pode ser atribuída em parte ao estímulo dado pelo Plano Nacional de Educação de 2001, que estabeleceu como objetivo, no campo da educação especial (item 8.3, meta 22), o estímulo às pesquisas acadêmicas relacionadas a alunos com necessidades especiais. No entanto, no texto original do PNE para o decênio 2011-2020,⁴⁷ o foco das pesquisas acadêmicas foi redirecionado, partindo de um princípio de articulação entre currículo e as necessidades do mercado – o que talvez possa impactar negativamente o desenvolvimento de pesquisas no campo da educação inclusiva.

Apesar disso, para o próximo decênio, a meta 4 do PNE 2011-2020 prevê um aprofundamento da política de educação inclusiva, a partir da universalização do atendimento para a população de 4 a 17 anos e a promoção de medidas para garantir acesso à informação, com materiais adequados e recursos tecnológicos específicos, dando prosseguimento ao que foi preconizado pela LDBEN.

Especificamente no que diz respeito às pesquisas no âmbito da relação entre a Geografia escolar e a educação inclusiva, observamos que estas ainda são relativamente pouco

⁴⁶ O *site* da Capes, no momento em que os dados foram levantados, não dispunha de dados anteriores ao período apresentado pela pesquisa. Apuramos os dados para fins de comparação quantitativa.

⁴⁷ Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>.

numerosas, o que pode ser comprovado pelos estudos de Pinheiro (2005) e pelo levantamento que realizamos, apresentado na seção a seguir.

1.3 – Os sujeitos com deficiência e os livros didáticos como temas nas pesquisas acadêmicas em Geografia no Brasil

O quadro legal que se delineou ao longo das últimas décadas, em relação às pessoas com deficiência, no tocante às conquistas de direitos no campo da educação, trabalho e na vida em sociedade, exige de todos os campos do conhecimento, incluindo a Geografia, respostas às demandas desse grupo. Como resultado disso, espera-se que formulações e apontamentos para um melhor entendimento, seja dos direitos, de novas posições, posturas e discursos, de novas práticas pedagógicas e materiais instrucionais, sejam desenvolvidos de forma a atender às necessidades das pessoas com deficiência e assim contribuir para sua inclusão em todos os campos da sociedade.

Considerando esse novo cenário, buscamos traçar um panorama das pesquisas em Geografia que lidam com temáticas ligadas à inclusão de pessoas com deficiência. Nosso objetivo é entender qual é o lugar ocupado por estes estudos nos programas de pós-graduação do Brasil e de forma mais específica a vinculação do livro didático à temática da inclusão.

Tomando como ponto de partida os estudos desenvolvidos por Pinheiro (2005), que realizou um extenso e consistente levantamento das pesquisas acadêmicas em ensino de Geografia no Brasil entre 1967 e 2003, fizemos uma pesquisa no *site* da Capes.⁴⁸ Inicialmente, nosso intuito era apurar o número de cursos de pós-graduação em Geografia existentes no país, reconhecendo a dimensão e a abrangência destes programas, para realizarmos um trabalho complementar de levantamento subsequente. Até o primeiro semestre de 2014, existiam no Brasil 55 programas de pós-graduação em Geografia, reunindo 53 cursos de mestrado acadêmico, 28 cursos de doutorado e dois cursos de mestrado profissional.

⁴⁸ Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarIes&codigoArea=70600007&descricaoArea=&descricaoAreaConhecimento=GEOGRAFIA&descricaoAreaAvaliacao=GEOGRAFIA>>.

O *site* da Capes possui um banco de teses e dissertações que no período do levantamento apresentava restrições em relação aos períodos para pesquisa, disponibilizando apenas a base de dados do ano de 2012. Essa limitação do banco de dados ocorreu em função da revisão das informações disponibilizadas pelo *site* (ver GARANTINDO..., 2014),⁴⁹ para garantir maior consistência desses registros. Diante dessa limitação, optamos por realizar a busca diretamente nos *sites* dos programas de pós-graduação em Geografia, abrangendo os períodos de 2004 a 2013, de forma a dar continuidade ao período delimitado por Pinheiro (2005).⁵⁰ Diferentemente deste autor, que analisou a produção de teses e dissertações na área de Ensino de Geografia, fizemos um recorte temático para identificar as pesquisas que tinham como foco o livro didático e a educação de pessoas com deficiência.

Finalizado o levantamento, contabilizamos a produção de aproximadamente 5.328 teses e dissertações defendidas junto aos 55 programas de pós-graduação em Geografia entre os anos de 2004 a 2013. Desse total, 4.288 (3.561 dissertações e 727 teses) apresentaram informações suficientes para sua identificação e enquadramento: data de publicação, tipo de pesquisa, ano da defesa. A falta de dados complementares, ou até mesmo de uma sistematização mais adequada das informações, nos *sites* dos programas de pós-graduação em Geografia, impossibilitou a avaliação de 1.040 pesquisas. Em algumas páginas as pesquisas estavam listadas sem nenhum dado adjacente, como ano de defesa e nível (mestrado ou doutorado); em outros casos, eram apenas contabilizadas, mas não se apresentavam outros dados para verificação.

Pinheiro (2005) identificou em seu levantamento 317 dissertações e teses sobre ensino de Geografia defendidas entre 1967 e 2003, em 46 universidades brasileiras.⁵¹ Uma vez identificado o gênero do trabalho acadêmico,⁵² esse autor estabeleceu uma classificação a partir de focos temáticos. A leitura desse levantamento possibilitou a identificação de duas

⁴⁹ Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/noticia/view/id/1>>.

⁵⁰ A suspensão da base de dados da Capes, uma base de âmbito nacional, e a decorrente necessidade de pesquisarmos em outras bases de dados para identificar pesquisas relativas a um número maior de anos, evidenciou a falta de atualização e sistematização mais adequada das informações nos demais bancos pesquisados, dos programas de pós-graduação.

⁵¹ É importante observar que o catálogo de dissertações e teses desenvolvido por Pinheiro (2005) abrangeu as pesquisas em ensino de Geografia desenvolvidas em diversos programas de pós-graduação; não só em Geografia, mas também em Educação, Letras, Linguística, Filosofia, Antropologia, Sociologia e Economia Doméstica.

⁵² Conforme Pinheiro (2005, p. 70) “o que caracteriza o gênero de trabalho acadêmico são os métodos utilizados bem como os procedimentos e técnicas para a produção da pesquisa acadêmica.”

pesquisas que abordavam sistemas de representação espacial de crianças cegas, seja a partir da cartografia tátil⁵³ ou da percepção espacial⁵⁴. Somente essas duas tinham como foco o sujeito com necessidades educacionais especiais. Outro foco temático importante apresentado pelo autor e que também é objeto de estudo desta pesquisa é o livro didático. Foram identificadas em seu levantamento 20 pesquisas acerca de LDs, que se desenvolveram a partir de análise diagnóstica da coerência teórico-metodológica da obra analisada e da sua influência e importância no ensino-aprendizagem e na prática do professor.

Como já dito, o levantamento feito para esta pesquisa se estende do período de 2004 a 2013, porém faz um recorte com relação à unidade de realização das pesquisas, limitando-se aos programas de pós-graduação em Geografia. A intenção é descortinar o espaço ocupado pelas pesquisas em educação, especialmente acerca da inclusão de pessoas com deficiência e do livro didático, apenas dentro desses programas.

Uma vez contabilizadas as pesquisas, conforme mencionado anteriormente, realizamos a seleção de acordo com os focos temáticos: livro didático e educação inclusiva. Para isso elegemos descritores que pudessem abranger esses temas e, assim, identificar as teses e dissertações que desenvolveram algum tipo de ação educativa a partir de uma perspectiva inclusiva, em que pessoas com deficiência fossem contempladas, além de identificar também o caráter das pesquisas com/sobre livros didáticos de Geografia no país. A partir dessa diretriz, realizamos a busca, por meio dos bancos de dados disponíveis na internet vinculados a cada instituição, com base em dez descritores: **educação, inclusão, professor, Geografia, deficiente, livro didático, imagem, representação, necessidades educacionais especiais (NEE), portador de necessidades especiais (PNE)**.

Entre as 4.288 teses e dissertações identificadas nos programas que oferecem a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em Geografia, encontramos 40 relevantes para esta pesquisa, assim organizadas: oito com foco temático em educação inclusiva e 32 sobre aspectos relacionados ao livro didático de Geografia, que se distribuíram entre as seguintes

⁵³ A pesquisa de doutorado em Geografia intitulada **A cartografia tátil e o deficiente visual: uma avaliação das etapas da produção e uso do mapa**, de autoria de Regina Vasconcelos, foi defendida no ano de 1993 junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de São Paulo.

⁵⁴ A pesquisa de mestrado em Geografia intitulada **Formas de percepção espacial por crianças cegas da 1ª série do ensino fundamental**, de autoria de Raquel Alves Fonseca, foi defendida no ano de 1999 junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais.

instituições: UNESP (4), UNICAMP (1), PUC-SP (3), USP (4), UFMG (2), UFU (6), UFPR (2), Unioeste (1), UEL (1), UFSC (3), UFRGS (3), UFBA (1), UFPE (1), UFPB (4), UNB (2), UFGD (1) e UFG (1). A partir da leitura dos resumos das pesquisas identificamos: o nível da educação básica considerado nas pesquisas, o período, os objetivos e resultados. Agrupamos as pesquisas de acordo com a abordagem utilizada em relação ao livro didático e às temáticas que envolvem o público alvo da educação especial. Com isso, chegamos ao seguinte agrupamento:

- 1) Pesquisas que se dedicaram a investigar o tratamento dado pelos livros didáticos de Geografia à aplicação e desenvolvimento de conceitos, como **espaço urbano, natureza, região e regionalização, nação, cidade**, entre outros;
- 2) Estudos que exploraram a abordagem dos temas: a industrialização, o setor de serviços, a produção de resíduos sólidos, o continente africano, a região Nordeste do Brasil e o discurso sobre a natureza;
- 3) Pesquisas relativas à utilização do livro didático, aos guias para escolha dos livros e aos mecanismos de distribuição pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD);
- 4) Estudos de História da Geografia escolar, sobre ensino de cartografia, ensino de geomorfologia e do uso de geotecnologias;
- 5) Pesquisas que contemplam o aluno com deficiência.

Entre os trabalhos analisados, nove, em nível de mestrado, desenvolveram estudos relativos ao tratamento conceitual dado pelos livros.

QUADRO 1 – Foco temático: Livro didático – Aplicação e desenvolvimento de conceitos

Nº	Autor	Título	Orientador	Ano	IES	Nível
01	Angelo Sergio Santos da Silva	O espaço urbano nos livros didáticos	Pedro de Almeida Vasconcelos	2004	UFBA	M
02	Dakir Larara Machado da Silva	A Geografia que se ensina e a abordagem da natureza nos livros didáticos	Dirce Maria Antunes Suertegaray	2004	UFRGS	M
03	Jeane Medeiros Silva	A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de Geografia na ótica da Análise do Discurso	Vânia Rubia Farias Vlach	2006	UFU	M
04	Dulcimara Lugoboni Marinheiro	Região e regionalização nos livros didáticos de Geografia	Marisia Margarida Santiago Buitoni	2009	PUC-SP	M
05	Edinilson Quintiliano dos Santos	Concepção e representação espacial do Oriente Médio em sítios educativos e livros didáticos de Geografia	Marisia Margarida Santiago Buitoni	2009	PUC-SP	M
06	Naiemer Ribeiro de Carvalho	Geographia do Brasil: a construção da nação nos livros didáticos de Geografia da Primeira República	Doralice Barros Pereira	2012	UFMG	M
07	Joana Jakeline Alcântara Sampaio	O conceito de território nos livros didáticos de Geografia do ensino médio do autor Melhem Adas (1970 a 1990)	Maria Adailza Martins de Albuquerque	2012	UFPB	M
08	Nataly Andrea Pérez Cisternas	Conceito de cidade em Geografia nos livros didáticos do Chile e do Brasil	Lana de Souza Cavalcanti	2012	UFG	M
09	Renata Maria de Almeida	Imagens do livro didático de Geografia: representações do espaço geográfico	Fabricio Pedroso Bauab	2013	Unioeste	M

M – mestrado / D – doutorado. Organizado a partir de consulta aos bancos de dados dos programas de pós-graduação em Geografia e da Capes.

Silva, A. (2004) desenvolveu um estudo sobre o tratamento conceitual que os livros de Geografia para o ensino fundamental distribuídos na cidade de Salvador no ano de 2002, davam ao espaço urbano. Outro estudo, o de Silva, D. (2004), tomou como ponto de partida

os livros de Geografia para o 6º ano (5ª Série) para analisar a concepção e o enfoque da natureza, concluindo que o material analisado apresentou consistente melhoria na relação conteúdo e forma de abordagem, mas que ainda apresenta erros. Silva (2006) pesquisou os sentidos políticos em livros didáticos de Geografia para o ensino médio adotados pelas escolas públicas da cidade de Uberlândia (MG). Por meio da Análise do Discurso, a pesquisadora detectou processos de verticalização das discussões, silenciamento de temáticas e apagamento do sujeito-leitor. Marinheiro (2009) partiu de uma reflexão sobre os conceitos de **região** e **regionalização** presentes nos livros que foram mais comercializados, segundo o PNLD 2008, na cidade de São Bernardo do Campo, concluindo que existe um predomínio da ideia de região singular desenvolvida pela Geografia Regional. Santos (2009) buscou compreender a origem das múltiplas representações do conceito de Oriente Médio em livros destinados ao ensino médio, apontando que os livros apresentaram imprecisões teóricas e a reprodução de visões carregadas de preconceitos em relação à região. Carvalho (2012) pesquisou livros didáticos de Geografia para o ensino secundário utilizados na Primeira República (1889-1930) com o objetivo de analisar como se constituiu a ideologia nacional e a imagem do país naqueles livros. Sampaio (2012), a partir do contexto histórico de produção da obra didática do autor Melhem Adas (1970 a 1990), procurou identificar as transformações no conceito de território apresentado pelo autor, com base nas mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas na sociedade brasileira neste período. Cisternas (2012) analisou o conceito de cidade presente em livros de ensino médio referentes aos períodos de 2010 a 2012, comercializados no Chile e no Brasil, com o objetivo de confrontar as visões governamentais relativas a este conceito e aquele expresso nos livros. Com isso, a pesquisadora comprovou que o livro didático tem a sua base conceitual atrelada ao contexto social de aplicação.

Almeida (2013) analisou as imagens de um livro didático adotado no último ano do ensino médio em uma escola no interior do Paraná, com o objetivo de discutir a sua importância como recurso metodológico para o ensino da categoria espaço geográfico, estabelecendo um cruzamento entre as concepções de professores, alunos e os documentos relativos ao PNLD.

Os estudos comparativos de conteúdos veiculados pelos livros – por exemplo, relacionados à abordagem da temática ambiental – figuram em maior número: 11 pesquisas desenvolveram estudos desse gênero, apontando para a necessidade de revisão e incorporação de novas abordagens.

QUADRO 2 – Foco temático: Livro didático – Abordagens relativas a temas específicos

Nº	Autor	Título	Orientador	Ano	IES	Nível
01	Márcio Willyans Ribeiro	Os conteúdos ambientais em livros didáticos de Geografia de 1º e 2º ciclos no ensino fundamental	Sonia Maria Marchiorato Carneiro	2006	UFPR	M
02	Igor S. Florentino Cruz	A Geografia dos Serviços e sua transposição didática para o livro didático de Geografia do ensino fundamental	Hernani Loebler Campos	2007	UFPE	M
03	Liz Cristiane Dias Sobarzo	Resíduos sólidos: do conhecimento científico ao saber curricular: a releitura do tema em livros didáticos de Geografia	Fátima Aparecida Dias Gomes Marin	2008	UNESP	D
04	Lilliam Rosa Prado dos Santos	A Geografia na formação do conhecimento ambiental: um estudo dos livros didáticos	Cristina Frutuoso Teixeira	2008	UFPR	M
05	Raphaëla de Toledo Desiderio	O ambiental nos livros didáticos de Geografia: uma leitura nos conteúdos de Geografia do Brasil	Rosemy da Silva Nascimento	2009	UFSC	M
06	Karina Fernandes Gomes Marques	Análise dos saberes, práticas docentes e livros didáticos de Geografia do 2º ano do ensino médio, sobre os conteúdos: ecossistemas, biomas e biodiversidade	Ruth Elias de Paula Laranja	2012	UNB	M
07	Gisele Neves Maciel	As interpretações sobre a industrialização na região Sul do Brasil presentes nos livros didáticos de Geografia PNLD 2005/2007	Marcos Aurélio da Silva	2008	UFSC	M
08	Lucineide Fábila Rodrigues Lopes	A região Nordeste nos livros didáticos de Geografia: uma análise histórica	Maria Adailza Martins de Albuquerque	2009	UFPB	M
09	Maria Ediney Ferreira da Silva	O Nordeste nos livros didáticos de Geografia de 1905-1950	Manoel Fernandes de Sousa Neto	2012	USP	M

10	Rosemberg Aparecido Lopes Ferracini	A África e suas representações no(s) livro(s) escolar(es) de Geografia no Brasil – 1890-2003	Sonia Maria Vanzella Castellar	2012	USP	D
11	Bianchi Agostini Gobbo	O conceito de natureza no Pantanal e a filosofia de Friedrich Nietzsche: contribuições para a Geografia e seu ensino	Cláudio Benito Oliveira Ferraz	2012	UFGD	M

M – mestrado / D – doutorado. Organizado a partir de consulta aos bancos de dados dos programas de pós-graduação em Geografia e da Capes.

Ribeiro (2006) analisou os livros mais utilizados pelas escolas municipais de Curitiba no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, com o objetivo de verificar se os conteúdos dos livros permitem o desenvolvimento da temática ambiental. O pesquisador destaca que os livros atendem às demandas iniciais, porém necessitam incluir uma abordagem atitudinal e aperfeiçoar a distribuição de conteúdos ambientais dentro de cada volume. Os estudos de Cruz (2007) revelaram uma ausência de estudos em profundidade, com o devido tratamento didático, sobre o setor terciário nos livros de ensino fundamental de 6º ao 9º, a partir da análise das três coleções didáticas mais adotadas na rede estadual na cidade do Recife. A tese de Sobarzo (2008) investiga como o tema **resíduos sólidos** foi abordado por 31 coleções didáticas aprovadas no PNLD 2007 para o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. Essa pesquisa revelou a necessidade de revisão dos conteúdos, em função da fragmentação da temática e da simplificação de procedimentos didático-pedagógicos a ela relacionados.

Ainda em relação à investigação dos estudos ambientais presentes nos livros didáticos, destacamos a pesquisa desenvolvida por Santos (2008), que analisou as três coleções para o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental mais adotadas na rede de ensino público de Curitiba, no ano de 2006. Seu objetivo era compreender os limites e possibilidades da formação do conhecimento ambiental, a partir da forma de abordagem desse conteúdo nas coleções selecionadas. Desiderio (2009), a partir da leitura de três livros de Geografia para o 7º ano do ensino fundamental, apresenta as relações entre as obras e os discursos produzidos pelos documentos oficiais, ao abordar a temática ambiental.

Marques (2012) analisou como os conteúdos ecossistema, biomas e biodiversidade são trabalhados pelos livros didáticos destinados a alunos do segundo ano do ensino médio na

cidade de Brasília. O estudo relacionou também os saberes e práticas docentes, para entender qual é a participação do livro no desenvolvimento das aulas.

A análise desenvolvida por Maciel (2008) teve como base a investigação dos conteúdos dos livros de 7º ano aprovados no PNLD 2007 que abordaram o processo de industrialização da região Sul do Brasil. O estudo concluiu que os livros didáticos apresentaram um distanciamento em relação aos estudos mais recentes e, por consequência, há um predomínio de uma visão pouco fidedigna do processo de industrialização na região.

O tratamento dado à região Nordeste do Brasil foi tema das pesquisas de Lopes (2009) e Silva, M. (2012). A primeira procurou entender as relações entre saberes escolares e acadêmicos, a partir da análise dos livros **Geographia do Brasil** (1927), de Delgado de Carvalho, **Geografia do Brasil** (1958), de Aroldo de Azevedo, e **Geografia crítica, o espaço social e o espaço brasileiro** (2006), de José William Vesentini e Vânia Vlach. O segundo estudo abrangeu a produção didática entre 1905 até a década de 1950, destacando a atenção dada a essa região neste período e como as imagens e discursos passam a conformar determinadas representações sobre essa porção do espaço geográfico brasileiro.

Ferracini (2012) analisou em sua tese os manuais didáticos de Geografia, de 1890 a 2003, selecionando uma obra por período – a que atingiu a maior tiragem no país –, com o objetivo de debater qual era o tratamento dado ao continente africano antes da promulgação da Lei 10.639/03, que instituiu, entre outros aspectos, o ensino de História da África na educação básica.

O conceito de natureza no Pantanal foi o tema da pesquisa de Gobbo (2012), em que o pesquisador problematizou o sentido de **natureza** associado à região, utilizado pelos livros de Geografia adotados no Mato Grosso do Sul. O autor detectou que os livros analisados trazem uma visão do Pantanal como um espaço belo, onde o elemento humano é praticamente inexistente. O sentido de **natureza** presente no imaginário das pessoas relaciona a região à ideia de paraíso.

QUADRO 3 – Foco temático: Livro didático – Geomorfologia e Geotecnologias

Nº	Autor	Título	Orientador	Ano	IES	Nível
01	Janaína Jurca	Classificações climáticas: variações temporo-espaciais e suas aplicações nos livros didáticos e como subsídio ao zoneamento agroclimático	José Tadeu Garcia Tommaselli	2004	UNESP	M
02	Marcelo Miller Barreto	Análise de livros didáticos de Geografia do ensino fundamental considerando diferentes hipóteses sobre o aquecimento global e as mudanças climáticas	Ercília Torres Steinke	2009	UNB	M
03	Eliane Ferreira Campos Vieira	O bloco-diagrama na representação do relevo no 1º ano do ensino médio: uma análise a partir dos recursos cartográficos presentes em livros didáticos de Geografia	Roberto Célio Valadão	2005	UFMG	M
04	Kamila da Silva Raimundo Boico	As categorias e os conceitos da geomorfologia encontrados nos livros didáticos do ensino médio	Douglas Santos	2009	PUC-SP	M
05	Fábio Gonçalves da Silva	Geotecnologias no ensino de Geografia: livros didáticos e práticas educativas para o ensino médio em Feira de Santana, BA	Celso Dal Re Carneiro, Joselisa Maria Chaves	2012	UNICAMP	M

M – mestrado / D – doutorado. Organizado a partir de consulta aos bancos de dados dos programas de pós-graduação em Geografia e da Capes.

A revisão de conceitos relativos ao ensino de climatologia nos livros didáticos está presente nos estudos desenvolvidos por Jurca (2004), que demonstrou divergências nos mapas de classificação climática dos livros didáticos, destacando a necessidade de revisão e aprimoramento do capítulo destinado à temática, e Barreto (2009), que analisou os livros

aprovados pelo MEC entre 2005 e 2008 para o ensino fundamental, considerando o tratamento dado aos aspectos relativos ao aquecimento global. A pesquisa de Vieira (2005) buscou entender quais as contribuições dos blocos-diagramas, presentes em livros de 5ª a 8ª série, para o ensino do relevo. A pesquisa apontou a necessidade de vinculação entre o que é representado pelos livros, por meio do bloco-diagrama, e os conceitos discutidos por eles.

O estudo de Boico (2009) apresentou uma discussão sobre as categorias e conceitos da geomorfologia presentes em quatro livros didáticos do ensino médio. Silva, F. (2012) avaliou como os livros de ensino médio abordam o uso de geotecnologias como recurso didático. A pesquisa evidenciou o caráter restrito da exploração de imagens orbitais e fotografias aéreas pelos livros.

QUADRO 4 – Foco temático: Livro didático – Ensino e políticas públicas

Nº	Autor	Título	Orientador	Ano	IES	Nível
01	Siziane Maria Koch	A importância do uso do livro didático específico no estudo do município	Nelson Rego	2004	UFRGS	M
02	Paula Priscila Gomes do Nascimento Pina	A relação entre o ensino e o uso do livro didático de Geografia	Maria Adailza Martins de Albuquerque	2009	UFPB	M
03	Adenezile de Fatima Reis Furin	O ensino de Geografia Física no ensino médio: qual seu lugar?	Ana Maria Camargo Marques Marangoni	2012	USP	M
04	Aldo Gomes Leandro	A cartografia escolar e o ensino de Geografia no Brasil: um olhar histórico e metodológico a partir do livro didático (1913-1982)	Maria Adailza Martins de Albuquerque	2010	UFPB	M
05	Jeane Medeiros Silva	A bibliografia didática de Geografia: História e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930...)	Vânia Rubia Farias Vlach	2012	UFU	D
06	Carolina Machado Rocha Bush Pereira	Política pública e avaliação no Brasil: uma interpretação da avaliação do livro didático de Geografia para o ensino fundamental	Eliseu Savério Sposito	2004	UNESP	M

07	Katia Paulilo Mantovani	O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público	Sonia Maria Vanzella Castellar	2009	USP	M
----	-------------------------	---	--------------------------------	------	-----	---

M – mestrado / D – doutorado. Organizado a partir de consulta aos bancos de dados dos programas de pós-graduação em Geografia e da Capes.

O uso e a importância do livro didático no ensino de Geografia estão presentes nas pesquisas realizadas por Koch (2004), que estabeleceu um estudo comparativo para compreender qual é a contribuição do uso do livro didático no estudo do lugar, e Pina (2009), que analisou o uso do livro didático por dois professores de escolas públicas de João Pessoa, na Paraíba, constatando que o livro está presente em todas as etapas do processo pedagógico desenvolvidas pelos professores. As contribuições do estudo desenvolvido por Furin (2012) estão relacionadas à avaliação do lugar ocupado pelos conteúdos de Geografia Física nos livros didáticos. Segundo o autor, esses conteúdos antes se encontravam em um capítulo específico e ao longo do tempo, dentro do período pesquisado, passaram a integrar outras temáticas.

O ensino de cartografia para o nível médio é foco temático da dissertação defendida por Leandro (2010), que estabeleceu um recorte temporal entre 1913 e 1982 para traçar um panorama do tratamento dado aos mapas nos livros didáticos. A partir de uma perspectiva histórica, a tese de Silva, J. (2012) permite acompanhar a formação e o desenvolvimento da Geografia como disciplina escolar, os aspectos metodológicos, a formação de professores e o posicionamento das obras didáticas diante das mudanças ocorridas ao longo do período pesquisado, entre 1814 e 1930.

A avaliação dos livros didáticos pelo governo é foco da pesquisa de Pereira (2004), que procurou compreender o surgimento do **Guia de livros didáticos** e a relação entre as políticas públicas e a avaliação das obras a serem utilizadas em sala de aula no Brasil, sob a perspectiva de professores, supervisores e diretores de escolas da rede de ensino público estadual nas cidades de Londrina e Foz do Iguaçu. Mantovani (2009) analisou a importância da avaliação dos livros didáticos de Geografia e os impactos dessa avaliação na melhoria na qualidade editorial das obras e também dos indicadores de avaliação da educação brasileira, aferidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pela Prova Brasil.

O último agrupamento apresenta oito pesquisas que focalizam a questão do aluno com deficiência a partir das percepções de alunos e professores, e a relação entre formação docente e Geografia com foco em educandos desse segmento. As pesquisas selecionadas são estudos de caso que envolvem alunos com síndrome de *down*, cegos ou com baixa visão, e surdos, estando os últimos incluídos em salas de aula de ensino regular.

QUADRO 5 – Foco temático: Educação de pessoas com deficiência

Nº	Autor	Título	Orientador	Ano	IES	Nível
01	Ana Paula Nunes Chaves	Ensino de Geografia e a cegueira: diagnóstico da inclusão escolar na Grande Florianópolis	Ruth Emilia Nogueira	2010	UFSC	M
02	Diones Carlos de Souza Almeida	Formação continuada de professores de Geografia e inclusão escolar de estudantes com baixa visão e cegos: a realidade de Uberlândia – MG	Adriany de Ávila Melo Sampaio	2011	UFU	M
03	Eduardo Venâncio Rocha	Educação ambiental com o auxílio de animais taxidermizados do bioma Cerrado: formação continuada de professores que trabalham com pessoas cegas e de baixa visão	Adriany de Ávila Melo Sampaio	2012	UFU	M
04	Silvia Elena Ventorini	Representação gráfica e linguagem cartográfica tátil: estudo de casos	Maria Isabel Castreghini de Freitas Viadana	2012	UNESP	D
05	Danielle Tatiane da Silva Cabral	Lugares de pertencimento: alunos com síndrome de <i>down</i> geografando seus lugares	Ivaine Maria Tonini	2011	UFRGS	M
06	Fernanda Santos Pena	Ensino de Geografia para estudantes surdos: concepções e práticas pedagógicas	Adriany de Ávila Melo Sampaio	2012	UFU	M
07	Adriano Rodrigues de Souza de la Fuente	Trabalho de campo em Geografia: múltiplas dimensões espaciais e a escolarização de pessoas surdas	Adriany de Avila Melo Sampaio	2012	UFU	M

08	Ricardo Lopes Fonseca	Praticando Geografia com alunos surdos e ouvintes: uma contribuição para o ensino de Geografia	Eloiza Cristiane Torres	2012	UEL	M
----	--------------------------	--	----------------------------	------	-----	---

M – mestrado / D – doutorado. Organizado a partir de consulta aos bancos de dados dos programas de pós-graduação em Geografia e da Capes.

A pesquisa de Chaves (2010), na cidade de Florianópolis, tinha por objetivo identificar as dificuldades dos educadores no processo de inclusão de alunos cegos, assim como analisar as metodologias utilizadas e as condições de trabalho dos profissionais. Foram entrevistados professores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os estudantes cegos. O estudo concluiu que as condições de trabalho dos professores e do atendimento destinado a esses estudantes estavam longe do ideal desejado. Almeida (2011) investigou a formação continuada de professores de Geografia em Uberlândia no contexto de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual. Como conclusão, a pesquisa destacou que existem vários entraves à instauração de práticas inclusivas, que limitam experiências diversificadas de ensino e aprendizagem, devido a uma concepção idealizada do aluno, em que a individualidade não é valorizada. A formação continuada de professores de Geografia que trabalham com alunos cegos, em Uberaba (MG), foi o tema da pesquisa elaborada por Rocha (2012), que utilizou animais taxidermizados como recurso didático para a educação ambiental, levando os alunos com baixa visão ou cegos a reconhecer as características de animais típicos do Cerrado brasileiro. A tese defendida por Ventorini (2012) constituiu um estudo multidisciplinar que investigou as estratégias utilizadas por alunos cegos na organização dos objetos e em sua representação. A autora propôs uma metodologia de ensino do mapa tátil; daí a necessidade de envolver diversas áreas no estudo para entender como os indivíduos cegos apreendem o espaço.

A dissertação de Cabral (2011) abordou o ensino de Geografia a partir de meios tecnológicos e midiáticos, para alunos com síndrome de *down*. O desenvolvimento de atividades pedagógicas possibilitou a construção de uma base para o estudo do lugar, considerando a ótica dos alunos e as observações apontadas por eles em relação ao seu cotidiano.

Os estudos de Pena (2012), La Fuente (2012) e Fonseca (2012) focam a inclusão do aluno surdo. Ao analisar o ensino de Geografia para estudantes surdos na cidade de Uberlândia, Pena (2012) traçou um perfil profissional dos professores, além de identificar as

metodologias e materiais utilizados. A conclusão do trabalho destaca a falta de capacitação dos profissionais para lidar com educandos surdos, ressaltando as ações que devem ser realizadas de forma mais urgente para propiciar a inclusão, como a presença de intérpretes, o domínio da Libras e a utilização de metodologias significativas. La Fuente (2012) buscou refletir sobre a importância do trabalho de campo no processo de ensino-aprendizagem da Geografia no ensino médio na cidade de Uberlândia. Outros aspectos foram considerados, como a concepção dos professores da inclusão, o papel da escola ante as mudanças culturais e as metodologias utilizadas na construção do saber geográfico. A pesquisa constatou que os professores estão despreparados profissionalmente e há uma necessidade de formação continuada e da melhoria das condições de trabalho.

Fonseca (2012) aplicou várias metodologias de ensino de Geografia para verificar a validade delas em classes com alunos surdos e ouvintes e qual o aproveitamento delas nesses grupos de alunos. O estudo concluiu que o aluno surdo precisa ser respeitado quanto a sua especificidade de comunicação para a aquisição de conhecimentos de maneira satisfatória e que os professores de Geografia não possuem a qualificação necessária para atender às necessidades desses alunos.

O levantamento realizado nos bancos de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Geografia do Brasil demonstrou que o número de pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia ainda tem um espaço reduzido nessas instituições. Pinheiro (2005) encontrou 20 pesquisas acerca de livros didáticos de 1967 a 2003, lembrando que sua pesquisa abrangeu áreas para além da formação em Geografia. O número que encontramos, pesquisando somente nos programas de pós-graduação em Geografia, foi de 39 pesquisas para o período de 2004 a 2013. Se o espaço ainda é reduzido, é importante destacar, todavia, que as pesquisas acerca do ensino de Geografia especificamente nos programas de pós-graduação em Geografia tiveram aumento no período considerado. Se a base pesquisada fosse ampliada para outros campos científicos, acreditamos que um número maior de pesquisas seria apurado.

No entanto, ainda que nesse levantamento tenhamos observado uma ligeira ampliação do lugar ocupado por pesquisas relativas ao ensino de Geografia nos programas de pós-graduação desse campo, quando afunilamos o foco temático para as pesquisas na área de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e Geografia escolar/ensino de

Geografia, o número de pesquisas ainda é pouco expressivo. Todavia, novamente, se compararmos com o período levantado por Pinheiro (2005), notaremos também um aumento, pois este autor localizou, para um período mais amplo e em campos mais abrangentes, somente duas pesquisas, que tinham o aluno com deficiência visual como foco (ver notas 53 e 54). Em nossa pesquisa, que abrangeu um período de oito anos (2004-2013) e considerou apenas os programas de pós-graduação em Geografia, localizamos oito pesquisas, evidenciando aumento de pesquisas acerca dessa temática.

Um ponto comum das pesquisas relacionadas à inclusão de alunos surdos, cegos e com baixa visão e que já tinha sido apontado por Freitas (2007) é a falta de qualificação dos professores de Geografia para lidar com alunos que constituem o público alvo da educação especial e, assim, efetivar processos mais eficazes para promover a inclusão em sala de aula. Esta constatação liga-se diretamente à formação docente e ao modo como as instituições de ensino superior têm se organizado e problematizado as questões relativas à inclusão de pessoas com deficiência, para com isso desenvolver práticas efetivas que contribuam para a formação profissional neste âmbito. Se considerarmos que marcos legais importantes como a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) abrem espaço para o desenvolvimento de práticas e políticas de inclusão na educação, podemos considerar que as pesquisas acadêmicas na área de ensino de Geografia e inclusão, localizadas em nosso levantamento, ainda são pouco propositivas, diante do histórico de implantação dos dispositivos legais e da série de programas destinados à inclusão no país. É importante ainda destacar que observamos uma maior concentração de pesquisas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência nos programas de pós-graduação em Geografia sobretudo nos anos de 2010 a 2012.

Ao fazermos uma junção de focos temáticos, no caso, livro didático e inclusão de pessoas com deficiência, percebemos uma ausência de pesquisas que explorem esses assuntos de forma conjunta. Constatamos que a maior parte das pesquisas em livros didáticos está relacionada ao modo como os autores articulam conceitos importantes para o ensino de Geografia, a atualização de conteúdos ante os novos paradigmas de áreas afins e o uso do livro em sala de aula pelo professor. As pesquisas a respeito do ensino de Geografia envolvendo alunos que são público alvo da educação especial constituem, em sua totalidade, estudos de caso, o que é compreensível em razão das múltiplas realidades que a educação brasileira enfrenta e também pela pluralidade de contextos em que os alunos se encontram.

Diante da multiplicidade de necessidades que a inclusão escolar instaura, corroboramos as orientações básicas de Capellini e Mendes (2004, p. 602):

É importante que todos os professores conheçam informações básicas sobre as deficiências, visando minimizar os preconceitos. O desconhecimento e o conseqüente medo por parte das pessoas são obstáculos às situações em que as pessoas com deficiência possam conviver com as demais.

Callai (2011b)⁵⁵ ao abordar a formação de professores de Geografia, destaca que este percurso de formação é realizado mediante inúmeras tensões, que muitas vezes derivam de visões distanciadas do processo de formação por parte de professores e alunos. Podemos adicionar a essas tensões o paradigma de inclusão que se coloca como realidade nas escolas públicas brasileiras – fruto de uma mudança de perspectiva e de legislação –, segundo o qual os alunos com deficiência ou com necessidades especiais têm o direito de pertencer ao espaço escolar e de terem asseguradas as condições para sua permanência e aprendizagem.

Reduzir e/ou eliminar as tensões relativas ao processo de formação de professores – especialmente considerando a efetiva presença nas salas de aula e nas escolas de estudantes com deficiência – demanda ações de pesquisa e busca de alternativas, pois é preciso objetivar uma formação

que permita ao professor se mover diante daquilo que é inevitável, mas com suporte que lhe permita ter clareza daquilo que está fazendo. Tendo como pressuposto de que não há como acabar com as tensões nos processos de formação docente, mas que se pode a partir das mesmas chegar a alguns pontos de convergência, é importante sinalizar quais os caminhos para tanto (CALLAI, 2011b, p. 4).⁵⁶

A alternativa apresentada por Mendes, Almeida e Toyoda (2011) para resolver essa tensão seria investir tanto na formação inicial, quanto na formação continuada dos professores e futuros professores, aliada a uma rede colaborativa da qual o professor pudesse receber suporte para a condução de sua prática. Veltrone e Mendes (2007),⁵⁷ ao analisarem as diretrizes para a formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar, concluem que é importante investir em uma mudança de atitude relativa ao modo como o

⁵⁵ Disponível em: <<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2598>>.

⁵⁶ Disponível em: <<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2598>>.

⁵⁷ Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/ixcepfe/Arquivos%202007/5eixo.pdf>>.

estudante com deficiência é visto, a partir de um entendimento mais apurado sobre diversidade, diferença e deficiência. Essas concepções atitudinais, ainda segundo essas autoras, são decisivas para que visões estereotipadas dos alunos com deficiência deixem de figurar como empecilhos que contribuam para a sua exclusão no espaço da sala de aula e da sociedade de modo geral.

É importante destacar que o fato de as pesquisas acadêmicas elencadas por este estudo apontarem a falta de preparo dos professores como elemento que impede ou dificulta a inclusão escolar, demonstra que a formação, inicial e continuada, dos professores ainda é o meio pelo qual o processo de inclusão efetiva nas escolas pode ser viabilizado. Medidas que visem ampliar o foco tanto na formação dos professores quanto na produção de recursos didáticos tornam-se necessárias porque podem contribuir para a criação de situações de aprendizagem em que todos tenham essa oportunidade, além de remover estereótipos negativos em relação à inclusão. Esse cenário revela a necessidade de superação de modelos de pesquisa que apontem para o despreparo do corpo docente em favor de estudos de caráter propositivo, para suprir, pelo menos em parte, as demandas decorrentes dos problemas apontados.

É preciso lembrar que o movimento de inclusão na educação pressupõe uma mudança no modo como os espaços escolares se organizam, assim como nas metodologias e na formação inicial de professores e demais profissionais da área, e em suas concepções acerca da inclusão de pessoas com deficiência na escola. A efetivação desse movimento pode ter no livro didático um importante agente para divulgação/promoção e discussão de referenciais inclusivos, desde que haja uma compreensão dos impactos de seu uso em sala de aula e das possibilidades que esse recurso apresenta para o estudante e para os professores. Considerando a perspectiva apresentada por Choppin (2004), que apresenta as quatro funções essenciais dos livros didáticos,⁵⁸ concluímos que estes se configuram importantes

⁵⁸ Para Choppin (2004, p. 553) as funções do livro didático variam consideravelmente conforme o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização. A partir da influência dessas variáveis, este autor estabeleceu as seguintes funções para o livro didático: 1. Função referencial: “suporte privilegiado dos conteúdos educativos [...] que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações”; 2. Função instrumental: “o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem [...] [que visam] favorecer a aquisição de competências Disciplinares”; 3. Função ideológica e cultural: “função mais antiga [...] [de] vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes”; e 4. Função documental: “fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno.”

meios para captar tendências de contextualização curricular, de métodos e de interpretação de fenômenos políticos, econômicos e sociais.

A ausência de estudos que relacionem a inclusão de pessoas com deficiência e sua representação em livros didáticos de Geografia – diante do contexto de inclusão que envolve a escola e a sociedade como um todo –, associada à importância desses artefatos, justifica a centralidade do livro de Geografia destinado a alunos do ensino fundamental como objeto de investigação desta pesquisa.

Segundo Tonini (2003), o livro didático é considerado um artefato cultural, pois é fruto de um projeto educacional e político, e composto por inúmeros imperativos relacionados ainda às questões de poder e econômicas. Outra concepção importante, destacada por esta autora, é a do livro didático como produtor de significados, uma vez que nele estão registradas as escolhas e concepções dos autores, das editoras e mesmo do Estado, em que “verdades são fabricadas e postas em circulação” (TONINI, 2003, p. 36). No entanto, esses discursos estão sujeitos a processos de regulação, uma vez que este artefato se insere no âmbito de uma política pública de distribuição de livros didáticos, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que “autoriza certos discursos e desautoriza outros” (TONINI, 2003, p. 36).

Sabendo da importância desses instrumentos advindos do MEC na e para a regulação e seleção dos livros didáticos a serem adotados pelas escolas públicas no país, no segundo capítulo apresentamos uma análise dos editais de candidatura ao PNLD referentes aos períodos de 1999, 2005, 2011 e 2014, utilizando os recursos metodológicos da Análise do Discurso. Essa escolha metodológica nos permitiu delinear, no âmbito desses documentos, os sentidos atribuídos ao livro didático de forma geral, as questões relativas à acessibilidade, os significados aplicados à formação para a cidadania e o papel atribuído pelo Estado aos livros didáticos de Geografia.

CAPÍTULO II

O ENTORNO QUE INCIDE SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA

O livro didático constitui o produto final de uma cadeia de processos que envolve sujeitos com atribuições e objetivos distintos. Nesse cenário, podemos destacar a figura do autor, responsável pela proposta e escrita da obra propriamente dita; do editor, que representa os interesses da empresa em apresentar um produto ao mercado que esteja de acordo com as exigências do governo, e a equipe de analistas, responsável pela avaliação dos livros que circularão em âmbito nacional. Este processo recebe ainda a contribuição dos professores, que fazem a escolha das coleções que serão utilizadas por um período mínimo de três anos nas escolas de educação básica, e finalmente, mas não encerrando por aqui essa cadeia, dos governos estaduais e municipais, que ao aderirem ao PNLD conformam o Estado como o maior comprador dessas obras hoje no país.

Esse cenário, no qual o livro didático é o protagonista, compõe-se a partir de diretrizes estabelecidas pelo governo federal, com a publicação de editais por meio dos quais as casas editoras apresentam as coleções didáticas das diferentes disciplinas escolares para serem submetidas a análise pelas equipes previamente selecionadas pelo Ministério da Educação, constituídas, em sua maioria, por professores da educação superior. O resultado dessa análise é publicado e endereçado às escolas, constituindo um guia para que os professores da educação básica possam fazer a escolha das coleções que irão adotar – portanto, uma escolha a partir de prévia avaliação e seleção estabelecida pela equipe de especialistas contratada pelo MEC.

Estabelecidas as regras de candidatura, triagem, avaliação, seleção e escolha das coleções, configura-se um quadro de burocratização do processo, no qual os papéis já estão definidos, cabendo, assim, aos professores das escolas básicas, escolher as obras que adotarão dentre as previamente selecionadas pelo Ministério da Educação.

O volume de livros de Geografia avaliado nas seis edições do PNLD para o ensino fundamental II,⁵⁹ desde o ano de 1999, é bem expressivo. Considerando os programas de

⁵⁹ A consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) revelou que os temas recomendados para as séries iniciais deste segmento, descritos no capítulo anterior, ligam-se diretamente aos propósitos desta pesquisa,

1999, 2002, 2005, 2008, 2011 e 2014, o número total de coleções aprovadas chega a 80, o que corresponde a aproximadamente 360 livros. Diante desse quantitativo foi-nos necessário o estabelecimento de critérios para selecionar as coleções desse universo que seriam analisadas nesta pesquisa.

Dos seis períodos em que foram realizados pelo MEC programas voltados ao ensino fundamental até a época desta pesquisa (1999, 2002, 2005, 2008, 2011 e 2014), optamos pela escolha de períodos alternados, uma vez que os editais de candidatura aos programas são lançados, em média, três anos antes da aprovação e inclusão das obras entre as opções de escolha que vão integrar o **Guia de livros didáticos**. Portanto, os períodos alternados têm uma possibilidade maior de incorporar as mudanças ocorridas na legislação, bem como apresentar maiores diferenças entre si. Assim, definimos para análise os editais e livros vinculados às edições do PNLD/EF de 1999, 2005, 2011 e 2014. Reiteramos que a edição de 1999 foi escolhida como marco inicial porque é quando efetivamente tem início esse programa para este nível. O ano de 2014 foi eleito como ponto final por assinala o período mais recente de realização do programa, posterior à assinatura, pelo Brasil, de diversas convenções internacionais em torno das políticas de inclusão.

A partir de informações colhidas no banco de dados da Divisão de Apoio ao Livro do FNDE, por meio de contato via correio eletrônico, as coleções didáticas foram escolhidas com base na frequência em que estiveram presentes nos processos de candidatura, ao longo das edições do PNLD.

que busca identificar o tratamento dado à inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, a partir das imagens ou elementos textuais presentes nos livros didáticos.

TABELA 2 – Coleções de Geografia comercializadas no PNLD 1999
(ensino fundamental – 6º ao 9º ano)

Editora	Coleção	Tiragem
Ática	Geografia crítica	1.791.732
Ática	Geografia ativa – Investigando o ambiente do homem	119.339
Ática	Geografia nova – O espaço brasileiro	231.328
Atual	Geografia: Ciência do espaço	192.860
Lê	Novo espaço em construção	461.258
Moderna	Geografia	4.879.933
Moderna	A nova Geografia	61.772
Saraiva	Geografia – Homem & espaço	1.151.404
Scipione	Lições de Geografia	747.862
<i>Total</i>		<i>9.637.488</i>

Fonte: FNDE/MEC, via correio eletrônico.

Os dados realçados na Tabela 2 identificam as coleções **Geografia**, da editora Moderna, e **Geografia crítica**, da editora Ática, que obtiveram as maiores tiragens no PNLD de 1999. Note-se que a editora Moderna foi responsável por mais de 50% dos exemplares de livros de Geografia voltados para o ensino fundamental II comercializados nesta edição do programa. Em seguida, destaca-se a editora Ática, cuja soma da tiragem das quatro coleções lançadas, incluindo o da editora Scipione,⁶⁰ de sua propriedade, chegou a 29,9% do total de livros. O mesmo quadro de destaque das editoras Moderna e Ática se repetiu no PNLD de 2002. No entanto, a coleção **Geografia**, da editora Moderna, que obteve a maior tiragem entre as coleções inscritas no PNLD de 1999, passou a ocupar a 5ª posição; com isso o critério de maior tiragem, eleito a princípio para a seleção das coleções que seriam analisadas, foi desconsiderado.

⁶⁰ Segundo Hallewell (2012, p. 617), a editora Scipione foi incorporada pela Ática em 1983.

TABELA 3 – Coleções de Geografia comercializadas no PNLD 2005
(ensino fundamental – 6º ao 9º ano)

Editora	Coleção	Tiragem
Ática	Construindo o espaço (...)	1.945.259
Ática	Geografia crítica	2.062.602
Moderna	Geografia	1.374.533
Moderna	Série link do espaço	520.579
Moderna	Uma janela para o mundo	184.876
Quinteto	Geografia	1.096.081
Saraiva	Geografia – Homem & espaço	1.580.903
Saraiva	Geografia – Espaço e vivência	1.060.467
Saraiva	Geografia: Ciência do espaço	113.315
Scipione	Geografia	1.371.910
Scipione	Trilhas da Geografia	498.254
<i>Total</i>		<i>11.808.779</i>

Fonte: FNDE/MEC, via correio eletrônico.

As editoras, no PNLD de 2005, no intuito de atingir um maior número de vendas, investiram na produção de mais de uma coleção, o que elevou o número de coleções aprovadas de sete, no PNLD de 2002, para 11, no de 2005. A coleção **Geografia crítica** se manteve em primeiro lugar neste ano, com uma tiragem de 2.062.602 livros, e a coleção **Geografia** da editora Moderna manteve-se entre as cinco coleções mais vendidas.

O PNLD 2008, seguindo a tendência do programa anterior, apresentou um número maior de coleções (19), com o ingresso de novas editoras e a manutenção da estratégia de lançamento de mais de uma coleção por parte das editoras, especialmente das maiores. Apenas uma coleção, concebida pela editora Moderna,⁶¹ a **Projeto araribá**, abarcou cerca de 38% do total da tiragem (5.322.292 exemplares). A coleção **Geografia** da mesma editora perdeu espaço, sendo a sexta mais vendida (808.460 exemplares), apesar de a tiragem ter sido pulverizada entre as coleções mais novas.

⁶¹ Segundo Cassiano (2007, p. 165), “em 2001, a editora Moderna foi comprada pelo Grupo [Espanhol] Santillana, em pouco tempo de nova gestão (2001-2007) houve alterações significativas na atuação e na participação dessa empresa no mercado nacional”.

TABELA 4 – Coleções de Geografia comercializadas no PNLD 2011
(ensino fundamental – 6º ao 9º ano)

Editora	Coleção	Tiragem
Ática	Geografia crítica	1.333.604
Ed. do Brasil	Perspectiva Geografia	381.324
Escala	Geografia – Sociedade e cotidiano	501.371
FTD	Geografias do mundo	437.547
Moderna	Projeto araribá – Geografia	5.819.863
Moderna	Geografia	831.286
Saraiva	Geografia – Espaço e vivência	1.727.495
Scipione	Geografia	238.176
Scipione	Projeto radix – Geografia	1.211.741
SM	Para viver juntos Geografia	1.320.530
<i>Total</i>		<i>13.802.937</i>

Fonte: FNDE/MEC, via correio eletrônico.

De um ciclo do PNLD para outro (2008-2011), seis editoras permaneceram no processo. No entanto, sofreram redução no número de coleções apresentadas e, em outros casos, novas coleções surgiram em substituição àquelas presentes em processo anterior. A Editora do Brasil e a SM figuraram no processo de 2011, sendo a primeira participação da segunda delas,⁶² as coleções **Geografia Temas**, publicada pela editora Moderna, e **Trilhas da Geografia**, da Scipione, mudaram de denominação para **Geografia**.

⁶² Segundo Cassiano (2013), o grupo SM foi outro expressivo grupo espanhol que chegou ao Brasil em 2003 e que também desponta como fornecedor governamental.

TABELA 5 – Coleções de Geografia comercializadas no PNLD 2014
(ensino fundamental – 6º ao 9º ano)

Editora	Coleção	Tiragem
AJS	Geografia	140.081
Ed. do Brasil	Perspectiva Geografia	259.336
Escala	Geografia – Sociedade e cotidiano	117.513
Escala	Geografia – Dinâmica e contraste	79.988
FTD	Geografias do mundo	65.627
FTD	Vontade de saber Geografia	492.912
FTD	Geografia – Estudos para a compreensão do espaço	435.166
FTD	Geografia – Uma leitura do mundo	138.077
IBEP	Geografia e participação	401.368
Leya	Geografia nos dias de hoje	297.427
Leya	Geografia em foco	71.427
Moderna	Projeto araribá – Geografia	3.333.109
Moderna	Temas e desafios	239.860
Moderna	Expedições geográficas	1.771.873
Positivo	Mundo da Geografia	433.340
Saraiva	Jornadas.geo	507.444
Saraiva	Geografia – Espaço e vivência	495.880
Saraiva	Geografia – Homem & espaço ⁶³	489.660
Saraiva	Por dentro da Geografia	50.007
Ática	Projeto Teláris	1.117.130
Scipione	Projeto velear	316.901
Scipione	Projeto radix	651.333
SM	Para viver juntos Geografia	697.414
Terra Sul	O mundo da Geografia	44.753
<i>Total</i>		<i>12.647.626</i>

Fonte: FNDE/MEC, via correio eletrônico.

No PNLD 2014, algumas editoras retomaram a estratégia utilizada no PNLD 2008, de lançar mais de uma coleção, tática que foi adotada por algumas das outras editoras participantes. Observe-se que o número de coleções aprovadas de uma mesma casa editora chegou a quatro, que foram os casos das editoras FTD e Saraiva. Outro ponto que merece atenção nesse ciclo do PNLD é a mudança de nome de algumas coleções, como é o caso do **Projeto Teláris**, da editora Ática, que até o PNLD 2011 recebia o título **Geografia crítica**, e a coleção **Trilhas da Geografia**, que passou a se chamar **Projeto velear**. Diferentemente do **Projeto araribá**, da editora Moderna, que é uma obra coletiva,⁶⁴ as duas coleções que ganharam nomes iniciados pela palavra **projeto** mantiveram os mesmos autores. Em

⁶³ A coleção *Geografia – Homem & Espaço*, da Editora Saraiva, não esteve presente no PNLD 2011, o que fez com que fosse desconsiderada para compor a amostra analisada nesta pesquisa.

⁶⁴ Neste modelo de produção coletiva a editora assume a concepção, o desenvolvimento e a produção da coleção didática. No caso da Editora Moderna, tomando como exemplo a coleção de Geografia, existe um editor responsável, que figura com essa função na capa e na página de créditos. Na página de créditos constam os nomes dos membros da equipe de elaboração, composta por profissionais da área.

princípio, podemos dizer que essa renomeação configura uma estratégia de aproximação junto à concorrência, com o objetivo de aumentar as vendas, já que a coleção que ocupa a primeira posição em tiragem desde o PNLD 2008 recebe a denominação **Projeto**.

Feito esse levantamento das coleções aprovadas nos PNLDs dos anos elencados para esta pesquisa, duas coleções foram selecionadas por figurarem em todas as edições, e em decorrência de as editoras responsáveis pela produção dessas obras também estarem presentes em todas as edições do PNLD, desde 1999⁶⁵ A permanência destas, inicialmente é um indicativo de manutenção do cumprimento dos padrões exigidos pelos editais, mas os dados comprovam que apesar de estarem presentes em todos os períodos, o espaço ocupado por elas – em relação ao volume de vendas – se reduziu progressivamente ao longo do tempo.

Assim, desse quadro de “oligopolização” do mercado do livro didático no Brasil, constatado por Cassiano (2007), selecionamos para esta análise as coleções escritas por José William Vesentini e Vânia Vlach (**Geografia crítica** – PNLD 1999, 2002, 2005, 2008, 2011 – e **Projeto Teláris** – PNLD 2014) e Melhem Adas (**Geografia** – PNLD 1999, 2002, 2005, 2008 –, **Geografia Temas** – PNLD 2011 – e **Expedições geográficas**, em parceria com Sérgio Adas – PNLD 2014).

Uma vez escolhidas as coleções para a análise, delimitamos as séries/anos do ensino fundamental a serem investigadas/investigados. Para tal, buscamos nos documentos que parametrizam o ensino de Geografia, indicativos que pudessem sinalizar uma maior tendência para a abordagem de determinadas temáticas que pudessem contemplar as pessoas com deficiência. Os Parâmetros Curriculares Nacionais forneceram indícios, a partir da recomendação de abordagens com foco no exercício da cidadania, valorização de diferenças e respeito a elas, descritas nos objetivos gerais desses documentos, em que destacamos:

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, **adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;** [...]

⁶⁵ As editoras Ática e Moderna estiveram presentes em todos os ciclos do PNLD. Se considerarmos que o edital do PNLD 1999 somente apresentava critérios técnicos para avaliação das obras, relacionados principalmente aos aspectos editoriais, podemos verificar certa continuidade no sucesso dos projetos gráficos e editoriais dessas duas casas editoriais e uma maior agilidade no atendimento das demandas oriundas dos editais de candidatura.

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, **posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais** (BRASIL, 1998b, p. 7, grifos nossos).

Ao examinar os eixos, temas e itens propostos pelos PCNs de Geografia, identificamos o eixo **A Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo**, em que os temas “procuram dar conta de grandes questões da atualidade, tratando-as do ponto de vista de suas contradições e processos” (BRASIL, 1998b, p. 41). Na leitura que fizemos das abordagens dos eixos, percebemos que sobressaía o tema **A conquista do lugar como conquista da cidadania**. Entre os itens propostos como parâmetro destacamos **A cidadania como consciência de pertencer e interagir e sentir-se integrado com pessoas e lugares**. Os temas e itens que selecionamos dos PCNs de Geografia têm relação direta com os objetivos gerais inscritos no documento e a recomendação de que sejam trabalhados nas séries que compõem o 3º ciclo, ou seja, 5ª e 6ª séries (nos termos adequados à data da publicação, 1998) ou 6º e 7º anos (a partir de 2006).⁶⁶ Com base nesse princípio legal e na sua influência na organização dos conteúdos dos livros didáticos, apontada pelos estudos de Soares (2004) e Nunes (2012),⁶⁷ definimos os anos iniciais do fundamental II para investigação. Com isso, reduzimos o total de livros a serem analisados em 50%, considerando duas coleções por período; ou seja, selecionamos dois livros (6º e 7º anos) de cada uma das duas coleções de cada um dos quatro períodos (1999, 2005, 2011 e 2014), totalizando 16 obras.

A análise dessas obras, que não pode ser feita de forma descontextualizada, exige que outros mecanismos que incidem sobre a sua concepção e estruturação sejam também investigados. Além da legislação vigente no período, que foi apresentada no primeiro capítulo desta pesquisa, inserem-se neste quadro, os editais de candidatura ao PNLD e os guias de livros didáticos.

Os editais de candidatura ao PNLD, além de listar exigências técnicas que as obras devem seguir, delimitam formas de abordagem baseadas em parâmetros legais específicos da

⁶⁶ A Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a LDB e amplia o ensino fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade, e estabelece prazo de implantação pelos sistemas até 2010.

⁶⁷ Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/raega/article/view/26210>>.

educação e da sociedade. Em sua estrutura, os editais de candidatura ao PNLD organizam-se a partir de uma parte comum, em que estão expostos os princípios do programa, e outra específica, destinada a estabelecer os critérios de seleção e as intenções explícitas para cada uma das disciplinas escolares. A organização no interior dessa divisão nas diferentes edições do PNLD apresenta configurações diferenciadas, com a supressão ou inclusão de trechos e temáticas, ou reordenamento do texto e mudanças relacionadas à legislação específica.

2.1 – A centralidade dos editais de candidatura e os critérios para a inclusão de livros no PNLD

Como forma de subsidiar a análise dos livros a ser empreendida no capítulo IV desta pesquisa, realizamos nesta seção o exame dos editais de candidatura ao PNLD, com o objetivo de identificar as mudanças ocorridas nos critérios de seleção das obras. Para tanto, analisamos os aspectos relativos às normas prescritas nos editais de 1999, 2005, 2011 e 2014, demarcando as concepções de **livro didático**, os objetivos do ensino de Geografia explicitados nessas normas, os aspectos que fundamentam a construção da cidadania e acessibilidade ao livro para estudantes com deficiência como forma de promoção inicial da inclusão.

Os editais de candidatura para seleção das coleções que se submetem à análise do PNLD constituem mecanismos de interpelação⁶⁸ do Estado, por meio dos quais os autores e editoras de livros didáticos se sujeitam a critérios iniciais que, se seguidos, os habilitam a prosseguir em um processo de qualificação mais detalhado executado pelas equipes de avaliação. Essas comunicações oficiais, a partir da institucionalização do PNLD, revelam detalhes importantes do processo de habilitação das obras didáticas, além de concepções sobre a função do livro didático, objetivos do ensino de Geografia e critérios relativos a aspectos estruturais e pedagógicos, que têm por objetivo garantir a qualidade do material analisado.

⁶⁸ A interpelação é entendida aqui como um processo social, pelo qual as ideologias sujeitam e qualificam os sujeitos (THERBORN, 1987). Tomando como exemplo os editais de candidatura, esses documentos determinam o que é aceitável, que grupos devem ser valorizados e assim criam parâmetros para a estruturação de uma dada visão da sociedade e das relações que nela se estabelecem. As editoras que, por sua vez, desejam participar desta seleção, se sujeitam a essas condições para integrarem o PNLD.

Essa busca pela qualidade dos livros didáticos a serem distribuídos nas escolas pelo PNLD teve início com a implantação do processo de avaliação sistemática em 1996. Segundo o estudo desenvolvido por Cassiano (2013) sobre o mercado do livro didático no Brasil, esta medida inaugurou uma nova fase no programa, definida como

um grande divisor de águas para o PNLD, porque as alterações anunciadas para o livro didático no Plano Decenal de Educação (MEC, 1993) começaram a ser efetivamente cumpridas a partir desse ano, compondo uma série de outras medidas promovidas nas políticas educacionais da gestão de FHC [Fernando Henrique Cardoso] (1995 a 2002) (CASSIANO, 2013, p. 83).

Essas alterações apontadas no Plano Decenal de Educação de 1993 para o livro didático se referem à organização de toda a cadeia de processos políticos, econômicos, gerenciais e pedagógicos que envolvem sua produção, uma vez que, dentro da concepção deste plano, o livro é considerado como “insumo primordial da educação” (CASSIANO, 2013, p. 80).

No entanto, o estabelecimento de novas regras para a aquisição, pelo governo, desses materiais, com a formação de comissões de avaliação, a definição de critérios de análise e classificação e a ampla divulgação dos resultados nas escolas, por meio dos guias de livros didáticos, não ocorreu de forma tranquila. Cassiano (2013, p. 81) relata que a inauguração do processo de avaliação “gerou muitos conflitos e disputas, sendo [...] o início de uma ampla discussão, travada, principalmente, entre poder público, editores e autores, mas que também alcançou os pais de alunos, uma vez que a situação foi bastante explorada pela mídia.”

Essas disputas foram mais acirradas nas primeiras edições do programa de avaliação e visavam o esclarecimento e o aprimoramento dos critérios de avaliação e dos processos de divulgação dos resultados das avaliações, em função da grande quantidade de livros reprovados no início do processo de análise das obras. O PNLD 1999, que inaugurou os trabalhos de avaliação dos livros destinados às séries finais do ensino fundamental, também foi alvo de críticas por parte de autores em função da falta de transparência no processo. Bezerra e Luca (2006) fizeram um balanço dos programas de avaliação do livro didático entre os anos de 1997 e 2005 e destacaram aspectos estruturais importantes do programa de 1999, ressaltando que “54,5% dos livros apresentados não correspondiam às exigências mínimas estipuladas pelo Edital de convocação” (BEZERRA; LUCA, 2006, p. 40). Os problemas

detectados nos livros observados por esses autores, foram reflexo da estruturação desse primeiro processo de avaliação.

Em 12 páginas, o edital de convocação para o PNLD 1999 trazia as especificações técnicas que os livros deveriam apresentar para serem avaliados em etapa posterior. Esse edital não apresentava definições a respeito do LD, da sua qualidade, das suas especificidades quanto aos tipos de abordagem, temas e recomendações relativas, por exemplo, à questão da cidadania e acessibilidade.

Contudo, neste documento, de julho de 1997, destacamos dois pontos importantes. O primeiro, diz respeito ao prazo de inscrição dos livros didáticos, expresso no item 2 do documento. Naquela edição do PNLD, as editoras tinham a prerrogativa de entregar os livros ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação em duas etapas, ao longo de um período de cerca de um mês e meio, de 11 de junho a 20 de agosto de 1997. O segundo ponto relevante desse edital é que os critérios de avaliação pedagógica foram divulgados um dia antes do início das inscrições, conforme indicação de data no item 3.2 do documento, ou seja, o edital foi lançado sem que os critérios eliminatórios e classificatórios o integrassem. Apesar de esses parâmetros terem sido debatidos por representantes da Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos (Abrale), da Associação Brasileira de Editores de Livros (Abrelivros), especialistas convidados e autores, em um seminário promovido pelo MEC, no final de junho de 1997, o tempo para adequação das obras, de acordo com o disposto no edital, foi muito curto. Nas edições seguintes do PNLD, os princípios e critérios de avaliação gerais foram incorporados aos editais, assim como os princípios e critérios de avaliação gerais e específicos de cada área, tornando o processo mais claro do ponto de vista das especificações e normas.

A primeira avaliação das obras destinadas às séries finais do ensino fundamental, devido à fragilidade do processo, foi marcada pela contestação por parte dos autores, que tiveram a totalidade ou parte de seus livros excluída (BEZERRA; LUCA, 2006). Podemos citar, como exemplo de contestação, a avaliação feita por Vesentini (2008) durante o XI Encontro Nacional de Geógrafos, em julho de 1998, e registrada no artigo “Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação”, sobre a avaliação dos livros didáticos realizada pelo MEC naquele mesmo ano. Vesentini (2008), destacou o autoritarismo do processo e o caráter repressivo dos avaliadores em relação às coleções que

traziam abordagens “críticas”, a falta de transparência e diálogo entre editoras, avaliadores e o MEC e o uso de “critérios arbitrários” para a eliminação de alguns livros. O autor comparou o processo de análise a uma espécie de censura, em que “se excluiu (ou seja, os professores foram proibidos de adotar) uma série de manuais, considerados aí praticamente todos os autores inovadores e críticos, que por diferentes caminhos tentaram construir uma Geografia escolar preocupada com a cidadania plena do aluno” (VESENTINI, 2008, p. 29).

O autor classificou o processo como equivocado e conclui que ele “mais atrapalha do que ajuda o professorado na árdua tarefa de melhorar o ensino da Geografia” (VESENTINI, 2008, p. 30); por fim, cobra o aprimoramento e maior transparência desse processo. É importante ressaltar que este autor teve dois volumes de sua coleção excluídos pelo PNLD 1999, o que justifica, em parte, o seu posicionamento. Após esta edição, as avaliações passaram a considerar o conjunto de livros de uma coleção para sua aprovação ou reprovação, ou seja, se um livro da coleção não for aprovado, isso implica na exclusão dos demais (HESPANHOL, 2006, p. 73-85).

Além dessa especificidade de aprovação em separado dos livros que integravam as coleções, o edital do PNLD 1999 apresentou poucos elementos que possibilitassem sua análise mais apurada e sua comparação com os demais editais elencados para esta pesquisa. No entanto, optamos por ainda assim considera-lo por ser o primeiro edital lançado para o ensino fundamental II, a partir do qual obras foram selecionadas para integrar a primeira análise publicada e endereçada aos professores deste segmento.

As seções que se seguem consideram os editais de 2005, 2011 e 2014, que fornecem mais elementos para análise e comparação. No capítulo seguinte, os guias referentes aos quatro períodos serão analisados, uma vez que a estrutura de apresentação e análise das obras dispõe de elementos que permitem, com maior frequência, a utilização das ferramentas metodológicas oferecidas pela Análise do Discurso. O percurso de observação seguido encontra-se descrito mais adiante.

2.2 – “Luzes, sombras e escuridão”: os editais de convocação de 2005, 2011 e 2014

Os editais podem ser considerados elementos estruturantes de um longo processo de classificação, seleção e avaliação aos quais os livros didáticos são submetidos. Esses documentos constituem registros importantes para a identificação das concepções de livro didático, ensino e acessibilidade que norteiam os procedimentos de avaliação, assim como assumem um caráter interpelativo, nos termos definidos por Therborn (1987). Esse autor, ao apresentar uma abordagem geral dos processos de constituição ideológica dos seres humanos situados em contextos históricos específicos, elenca três modos fundamentais de interpelação ideológica, através dos quais os sujeitos são levados, por mecanismos de sujeição e qualificação, a se relacionarem com o mundo e a nele se situarem, considerando:

- 1) o que existe, e seu corolário, o que não existe: isto é, quem somos o que é o mundo, a natureza, a sociedade; e como são os homens e as mulheres. Desta maneira adquirimos um sentido de identidade, tornando-nos conscientes do que é real e verdadeiro; assim a visibilidade do mundo é estruturada pela distribuição de luzes, sombras e escuridão.
- 2) o que é bom, certo, justo, bonito, atraente, agradável e seus opostos. Desta maneira nossos desejos tornam-se estruturados e normatizados.
- 3) O que é possível e impossível. Nosso sentido de mutabilidade de nosso ser-no-mundo e as consequências das mudanças são modelados e se confirmam nossas esperanças, ambições e medos (THERBORN, 1987, p. 15-16, tradução nossa).

Podemos aproximar esses modos de interpelação apontados por Therborn (1987) dos editais de candidatura das obras, na medida em que esses documentos trazem uma carga ideológica que sujeita e qualifica as obras, levando-as a se adequar às concepções oficiais, que lhes dizem o que é possível e desejável, lançando luzes sobre as temáticas a serem abordadas, mas deixam de forma implícita pontos de sombra e escuridão. Ao se sujeitarem a uma ordem maior, articulada pelas estratégias discursivas⁶⁹ contidas nos editais, autores e editores produzem coleções “qualificadas” e assim prosseguem, rumo às demais etapas avaliativas, sendo então submetidas a processos de requalificação, por meio de avaliações realizadas por equipes elencadas pelo MEC.

⁶⁹ Segundo Charaudeau e Maingueneau (2014), as estratégias discursivas se desenvolvem em etapas que “não são excludentes, mas que se distinguem, entretanto, pela natureza de seus objetivos: uma etapa de legitimação que visa determinar a posição de autoridade do sujeito [...], uma etapa de credibilidade que visa determinar a posição de verdade do sujeito [...], uma etapa de captação que visa fazer o parceiro de troca comunicativa entrar no quadro de pensamento do sujeito falante” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014, p. 219).

O processo de qualificação inicial das obras pressupõe a subordinação destas às concepções contidas nos editais de convocação. Nesse sentido, examinamos os anexos dos editais dos PNLDs 2005, 2011 e 2014, que trazem os “Princípios e critérios para a avaliação de livros didáticos” para o ensino fundamental de Geografia, a fim de identificar os pontos de ruptura, as inserções e inovações observáveis nos critérios que nortearam a fase inicial de qualificação das obras nesses períodos. Optamos por analisar os editais em blocos temáticos, para facilitar a leitura comparativa. Destacamos inicialmente o percurso semântico,⁷⁰ da figura⁷¹ do livro didático nos editais.

O discurso constitui importante objeto de investigação de fenômenos sociais, pois, como observa Gregolin (1995, p. 17), ele “é um suporte abstrato que sustenta os vários TEXTOS (concretos) que circulam em uma sociedade”. Levando isto em consideração, optamos pela Análise do Discurso Francesa (ADF) como instrumento de interpretação e exame dos editais, uma vez que “através da Análise do Discurso é possível realizarmos uma análise interna (o que este texto diz? como ele diz?) e uma análise externa (por que este texto diz o que ele diz?)” (GREGOLIN, 1995, p. 17). A AD Francesa, como método de análise de fragmentos textuais e imagens, ajuda a estruturar o tratamento dos aspectos implícitos, explícitos ou silenciados, mediante a análise do percurso semântico e de elementos contidos nos fragmentos analisados.

Iñiguez (2004, p. 304) define Análise do Discurso como “o estudo das práticas linguísticas para esclarecer as relações sociais estimuladas e mantidas pelo discurso”. Ainda sobre a Análise do Discurso, Mariani (1993) afirma que ela é um instrumento metodológico que contribui para a construção de uma memória histórica. Charaudeau e Maingueneau (2014) justificam a existência da Análise do Discurso e sua importância como elemento de valorização do que é dito e apreendido por todos em uma sociedade, tornando o discurso, assim, objeto de estudo.

Os discursos que circulam por meio dos editais conformam práticas e, muitas vezes, modos de apreensão da realidade que os livros didáticos, para serem aprovados, devem abordar. Segundo Bakhtin (2009, p. 36), a “palavra é o fenômeno ideológico por excelência [...] é o

⁷⁰ Fiorin (2013) esclarece que o percurso semântico compreende as possibilidades de significação a partir dos percursos figurativos e temáticos empregados em frases (FIORIN, 2013, p. 97).

⁷¹ **Figura** é o termo que remete a algo existente no mundo natural (FIORIN, 2013, p. 91).

modo mais puro e sensível de relação social”; é a partir dela que se constitui o discurso e este, por sua vez, é “uma síntese das práticas discursivas historicamente construídas” (CEREJA, 2008, p. 203). Sendo assim, os documentos que contribuem para a estruturação das obras, sejam os editais, as resenhas críticas, os guias de livros didáticos ou as demais publicações do gênero, constituem registros discursivos importantes. É a partir da análise do discurso dessas inscrições que podemos entender quais concepções orientam e parametrizam a elaboração, editoração e, finalmente, aprovação e aquisição, pelo Estado, dos livros didáticos.

Uma vez definido o instrumento de análise, trechos selecionados dos editais foram examinados com base em um roteiro didático,⁷² a partir do qual enumeramos os elementos discursivos considerados na Análise do Discurso, por meio dos seguintes procedimentos: identificação e análise dos principais aspectos da análise lexical,⁷³ identificação dos principais temas⁷⁴ e figuras, análise dos principais percursos semânticos, aspectos interdiscursivos, da sintaxe discursiva,⁷⁵ aspectos refratados e refletidos no discurso e as condições sociais de produção do discurso.

2.2.1 – Os significados do livro didático nos editais de convocação

Elementos estruturantes do processo de seleção dos livros didáticos, os editais de convocação registram funções e características que as obras selecionadas devem obrigatoriamente apresentar. De forma geral, esses documentos inscrevem concepções sobre os livros didáticos e reconhecem a necessidade de aprimoramento do processo de garantia de qualidade desses materiais, dentro de parâmetros estabelecidos pelo MEC – o que também contribui para a mutabilidade e a historicidade dos livros didáticos.

⁷² Procedimento de análise utilizado para fins didáticos pelo Prof. Dr. Antônio Augusto Moreira de Faria, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Esse roteiro também integra a metodologia utilizada na tese intitulada **Mercantilização da cultura e dinâmica simbólica local: a indústria cultural em Itabira, Minas Gerais**, defendida em 2009 no Centro de Pesquisas e Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG, pelo Prof. Dr. Luiz Alex Silva Saraiva.

⁷³ A análise lexical consiste na observação do vocabulário utilizado pelo texto.

⁷⁴ Segundo Fiorin (2013, p. 91), “tema é um investimento semântico, de natureza conceptual, que não remete ao mundo natural. [...] Temas são categorias que organizam, categorizam, ordenam os elementos do mundo natural”.

⁷⁵ A sintaxe discursiva corresponde ao modo como as ideias estão organizadas no texto.

É importante lembrar que os editais se direcionam primeiramente às editoras, mas envolvem de forma direta outros sujeitos que integram o processo de produção do LD, como os autores, e indiretamente os avaliadores, por exemplo, por meio da ficha de avaliação das obras, elaborada em conformidade com o respectivo edital. Sendo um documento de referência, as alterações promovidas ao longo das edições dos editais de convocação tendem a influenciar a concepção das coleções, principalmente quando estas modificações ocorrem em critérios decisivos para sua aprovação.

Ao investigarmos as mudanças na concepção de livro didático nos editais, em primeiro lugar observamos sua ausência no edital do PNLD 1999, e sua presença nos documentos de 2005, 2011 e 2014. Logo na introdução do edital do PNLD 2005, destacamos o trecho que registra a concepção atribuída ao livro didático e o quadro no qual ele se insere:

Os livros didáticos são instrumentos auxiliares importantes da atividade docente. Nos últimos tempos, devido em boa parte à ausência de outros materiais que orientem os professores quanto a “que ensinar” e “como ensinar” e à falta de acesso do aluno a outras fontes de estudo e informação, o livro didático passou a ser considerado o principal referencial do trabalho em sala de aula. O livro didático acaba estabelecendo o roteiro de trabalho para o ano letivo, dosando as atividades diárias e ocupando os alunos na sala de aula e em casa (BRASIL, 2003b, p. 29).

Segundo Faria (2009), todo discurso defende ideias por meio das quais alguém procura persuadir o interlocutor, **enunciatário**. É no discurso que se “materializa uma dada visão de mundo” (FIORIN, 2005, p. 32 citado por FARIA, 2009, p. 45).⁷⁶ A concepção do edital é a do LD como “instrumento auxiliar importante da atividade docente”. Percebemos, todavia, no trecho destacado acima, a presença de outra ideia em relação ao livro didático, que o entende como material que orienta a prática docente, e que apesar de ser classificado como “instrumento auxiliar” ao ensino, acaba por ocupar uma posição central nessa dinâmica, uma espécie de “auxiliar central”.

Assim, o **LD como referencial** define-se como tema, e seu percurso semântico revela a sua importância para a prática pedagógica cotidiana em sala de aula. Se, por um lado, o edital considera o LD como auxiliar do processo de ensino-aprendizagem, por outro, ele aponta para a centralidade efetiva desse artefato nesse processo. No entanto, essa posição decorre,

⁷⁶ FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2005.

no trecho destacado, da ausência de outros documentos para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Essa oscilação na posição do livro, ora como auxiliar, ora como central para a atividade docente, evidenciada pelo texto, marca o seu papel como elemento que determina o planejamento anual dos professores e “ocupa” os alunos, cabendo pouca reflexão sobre outras formas possíveis de uso desse recurso – por exemplo, possibilidades de extrapolação e mesmo questionamento das “verdades” contidas nesses materiais.

No sentido de reverter o quadro apontado pelo trecho acima, em que o LD é o elemento definidor do “que ensinar”, o edital destaca que uma das formas de se estabelecer o livro como elemento auxiliar é investir na formação de professores e na definição de parâmetros curriculares básicos em nível nacional:

Reverter este quadro implica, entre outras medidas, garantir parâmetros curriculares básicos em nível nacional, acompanhados de orientação metodológica para nortear o trabalho docente e assegurar boa formação dos professores, de modo que o livro didático passe a ser entendido como instrumento auxiliar, e não mais a principal ou única referência (BRASIL, 2003b, p. 29).

Neste edital, observamos também a preocupação com o aprimoramento da qualidade do livro didático.

Dessa forma, é fundamental melhorar a qualidade do livro didático no Brasil. Um passo está sendo dado nesse sentido ao produzir-se um guia com os títulos recomendados, a partir de sua análise por especialistas da área, com experiência docente, apoiados em critérios cuidadosamente elaborados (BRASIL, 2003b, p. 29).

O percurso semântico da **qualidade do LD** no edital do PNLD 2005 fundamenta-se na análise realizada por especialistas e na publicação do **Guia de livros didáticos**, que serve de base para a escolha desse material pelos professores desde o PNLD de 1999 – embora a qualidade do LD não fosse mencionada neste edital. A qualidade do livro apoia-se então no que Chauí (2007) denomina “discurso competente”. Ao destacar a experiência das equipes que avaliam as coleções, o edital do PNLD 2005 reforça a lógica do discurso competente, em que “não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro, qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância” (CHAUÍ, 2007, p. 22). Com isso, esse documento vincula a qualidade do LD a um discurso qualificado, proferido de determinada instância (superior) e que se destina aos professores que farão a escolha e o uso efetivo desse material.

Outro ponto que merece destaque no edital do PNLD 2005, na seção “Princípios gerais”, é o livro didático como **instrumento de consenso**. Esse tema se desenvolve a partir de um percurso semântico em que os conteúdos mínimos devem ser contemplados, associados a estratégias pedagógicas adequadas em sua abordagem, em conformidade com o parecer de diferentes especialistas do campo.

A concepção presente nesses princípios gerais é a de que o livro didático deva ser um instrumento que se aproxime de diferentes propostas curriculares, uma vez que as relações de poder que atravessam as definições relativas aos currículos também orientam sua constituição. Estes artefatos, como produtos de mercado, para atingirem um maior volume de exemplares comercializados, aderem a esses parâmetros curriculares gerais e como resultado desse processo observamos a presença de coleções muito semelhantes sendo apresentadas ao público-alvo – professores e estudantes.

O edital do PNLD 2011 não estabelece uma definição do que é o LD, mas elenca as **contribuições** que esses materiais devem trazer para o trabalho do professor, atribuindo ao LD um papel mais ativo no desenvolvimento de habilidades do público para o qual se destina:

É preciso que o livro didático contribua com o trabalho do professor no sentido de propiciar aos alunos oportunidades de desenvolver ativamente as habilidades envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, e, além disso, buscar a formação dos alunos como cidadãos [...]. Contribuir efetivamente para a construção da cidadania. [...]. Espera-se, sobretudo que o livro didático contribua para o acesso de professores, alunos e famílias a fatos, conceitos, saberes, práticas, valores e possibilidades de compreender, transformar e ampliar o modo de ver e fazer a ciência, a sociedade e a educação (BRASIL, 2009, p. 35-37).

A condição de instrumento auxiliar ao ensino foi mantida. No entanto, a seleção lexical utilizada neste documento, vincula o seu uso a objetivos, identificáveis a partir da seleção de palavras como **construir, desenvolver, buscar, estabelecer, tomar decisões e atuar**.

A **qualificação**, neste edital, é tema recorrente, seja para referir-se ao processo de avaliação das coleções ou para ampliar o uso do livro para além de seus usuários habituais (professores e alunos), incluindo neste caso a família. Essa qualificação estabelece o LD como **meio de acesso a saberes e práticas**, contribuindo para a ampliação e transformação das concepções

dos sujeitos (docentes, estudantes, familiares) sobre “a ciência, **a sociedade** e a educação” (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Como no edital de candidatura ao PNLD de 2005, o edital do processo de 2011 reforça a qualidade do processo de avaliação, em constante aprimoramento. Ao livro didático é conferida a função de auxiliar no acesso a “conceitos, saberes, práticas, valores e possibilidades de compreender” de alunos, familiares e professores, além de contribuir, também, para o “exercício competente da profissão docente” (BRASIL, 2009, p. 36). O documento estimula ainda a participação dos professores no processo de escolha dos LDs, em concordância com as inovações propostas para a melhoria do padrão dos livros.

Esse papel do LD como elemento auxiliar na prática pedagógica do professor é mantido pelo edital do PNLD 2014. Porém, observamos a recomendação de as coleções apresentarem, também para a apreciação, conteúdos multimídia a partir da introdução de objetos educacionais digitais associados às temáticas exploradas pelos LDs, uma vez

Constatada a importância e a urgência de se promover a integração das tecnologias ao trabalho escolar, visto que elas estão cada vez mais presentes no cotidiano de crianças e jovens e que sua utilização é uma competência básica fundamental que deve ser desenvolvida no ambiente escolar, tendo em vista sua relevância para a formação de cidadãos críticos e aptos a utilizar essa competência no ambiente de trabalho, nos estudos e em outros contextos (BRASIL, 2012a, p. 52).

O tema **inovação**, exemplificado pelo trecho acima, aponta para a ampliação da oferta de material audiovisual – em formato digital, os “objetos educacionais digitais” – associado ao LD (vídeos, imagens, mapas, textos de jornais e revistas), visando adequá-lo à multiplicidade de novos suportes de informação. A recomendação é que os LDs devem incorporar as demandas decorrentes das transformações nas formas de aprender e ensinar proporcionadas pela inovação tecnológica, transformações que tentam romper com modelos tradicionais de veiculação de conteúdos.

O LD, no edital do PNLD 2014, assim como na edição anterior, mantém a sua função de elemento que proporciona o acesso ao conhecimento e amplia possibilidades de abordagem, apresentando contribuições para o trabalho docente. O tema **inovação** encerra um percurso semântico relacionado aos imperativos contemporâneos, com a difusão das tecnologias de

informação, tendo a promoção da aprendizagem significativa como um dos objetivos desse processo, a partir da introdução de objetos educacionais digitais.

O conceito de **aprendizagem significativa**, cunhado pelo pesquisador norte-americano David Paul Ausubel na década de 1960, caracteriza-se como elemento interdiscursivo, segundo o qual os conhecimentos prévios devem servir de âncora para que novas informações e ideias sejam assimiladas (MOREIRA, [s.n.t.]⁷⁷). Tal elemento discursivo embasa a introdução dos objetos educacionais digitais, como forma de agregar e ampliar possibilidades de uso do LD, que já na próxima edição prevê sua publicação para os alunos também em formato digital.

2.2.2 – Notas sobre os percursos semânticos da cidadania inscritos nos editais para os LDs

A cidadania constitui um dos princípios fundamentais do Estado Democrático brasileiro, inscrita no artigo primeiro da Constituição Federal de 1988. A preparação para o exercício da cidadania, dever da família e do Estado, colocada como princípio da educação nacional, figura no Título II, artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa norma constitucional serve de base para a construção de estratégias para o desenvolvimento de competências atitudinais. Neste contexto, o livro didático “deve contribuir para a construção da ética necessária ao convívio social democrático” (BRASIL, 2002a, p. 20).

Emediato (2009) utiliza a expressão **competência axiológica-atitudinal** para designar esse tipo de interpelação a ser desenvolvido nos e com os alunos, denominado “espírito de cidadania” (EMEDIATO, 2009, p. 218). No âmbito do edital do PNLD 2005, propõe-se estimular a construção da cidadania a partir da restrição de abordagem nos LDs; ou seja, lista-se o que eles não devem veicular, a saber, preconceitos de qualquer ordem, doutrinação religiosa e difusão de marcas (BRASIL, 2002a, p. 32). Dessa forma, pretende-se estabelecer o princípio de respeito à dignidade do cidadão. Nos Editais de 2011 e 2014, os sentidos de

⁷⁷ Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>>.

prática cidadã e as atitudes a ela relacionadas se ampliam, em decorrência de inúmeras demandas sociais e transformações que a sociedade brasileira atravessa.

Uma vez que o livro didático contribui para o trabalho do professor, conforme explicitado no edital do PNLD 2011, a formação para a cidadania neste edital se insere no sentido de, a partir da busca pelo desenvolvimento de habilidades atitudinais, possibilitar ao sujeito tomar consciência da realidade que o cerca, tornando-o um cidadão apto ao exercício da cidadania. Esse processo lhe permitirá “julgar, tomar decisões e atuar criticamente frente às questões que a sociedade, a ciência, a tecnologia, a cultura e a economia têm colocado ao presente e, certamente, colocarão ao futuro” (BRASIL, 2009, p. 35).

Considerando que a construção da cidadania se relaciona a aspectos individuais e coletivos, o edital do PNLD 2011 incluiu uma série de recomendações para as quais as coleções didáticas deveriam atentar de modo a contribuir para promover a formação para a cidadania, a partir de sua representação e do reconhecimento da heterogeneidade de nossa sociedade – embora este documento não apresente uma definição do conceito de cidadania. Nessa perspectiva, o documento sugere que os livros promovam, incentivem e abordem temáticas que envolvam o respeito à diversidade.

Esse edital incorpora ações para o cumprimento do objetivo de número três dos oito estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) no ano 2000, os “Objetivos do Milênio”. O item versa sobre a igualdade entre os sexos e valorização da mulher. A aprovação da Lei 10.639, de janeiro de 2003 – revisada e ampliada em 2008 pela Lei 10.645 –, que inclui o ensino da História da África e, entre outros aspectos, das contribuições do povo negro – e indígenas – para os campos social, econômico, político e cultural, são dispositivos legais que também embasam as formas de representação recomendadas pelo edital:

- promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- abordar a temática de gênero, da não-violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia;
- promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade;

- promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando o direito de crianças e adolescentes;
- incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania ativa, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;
- promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio-científicos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;
- abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (BRASIL, 2009, p. 36).

Notamos que há uma polarização de temáticas que envolvem a formação para a cidadania, colocando de um lado ações para a maior visibilidade da mulher na sociedade e do outro, a promoção e valorização das culturas afro-brasileira e indígena. Assim, a contribuição dada pelas coleções didáticas passa pela representatividade de grupos que, ao longo da história da constituição do Brasil, foram excluídos dos processos de participação.

Todavia, observamos também certo silêncio em relação às pessoas com deficiência... Sem dúvida, há ganhos históricos nesse edital ao se iluminar áreas até então ensombrecidas – como a questão da mulher e o estímulo à promoção da igualdade de gênero, e a valorização efetiva das populações negra e indígena –, mas por outro lado, mantêm-se sombras relativas à diversidade real da população e presente nas escolas, por exemplo, no que diz respeito às pessoas com deficiência.

Entre esses pontos extremos se estabelece a promoção da educação em direitos humanos, ações para o desenvolvimento da cidadania ativa e o incentivo às práticas pedagógicas de valorização da diversidade. A cidadania ativa, como elemento interdiscursivo, “institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política” (BENEVIDES, 1994, p. 8). Essa postura propositiva vinculada à cidadania ativa se articula como eixo que viabiliza ações de reconhecimento e de abertura de espaços de discussão, a partir da representação dos grupos

chamados “minoritários” nos livros didáticos, lançando luz nestes segmentos antes invisibilizados. A partir da identificação dessa proposição no edital do PNLD 2011, faz-se necessário ampliar a representatividade desses grupos, tanto nas recomendações dos editais, quanto nos textos dos LDs, de modo a contemplar as pessoas com deficiência, seja através da inserção de imagens ou de elementos textuais.

O edital do PNLD 2014, lançado em 2012, fundamenta-se nos mesmos elementos de representação do edital anterior, não apresentando sinais de ampliação. Considerando que a cidadania se “configura na transformação das condições sociais e culturais” (NOGUEIRA; SILVA, 2001, p. 153), os elementos representativos para a promoção da cidadania nos livros didáticos, deveriam apresentar alguma modificação, distanciando-se de um modelo que tenda a retratar certa homogeneidade social ou que faça uso de situações extremas para representar uma determinada realidade, muito comum nesses artefatos até então. A “valorização da diversidade”, comum aos editais de 2011 e 2014, serve como indicativo de um caminho que pode viabilizar discussões, resultando em formas de representação ampliadas, envolvendo as pessoas com deficiência, assim como outros grupos presentes em nossa sociedade. No entanto, a definição de quais grupos contemplar, em certa medida, fica a cargo dos editais e da forma como autores e editores percebem as transformações sociais e culturais pelas quais a sociedade vem passando. Uma análise mais aprofundada, proposta no terceiro capítulo desta pesquisa, verificará se os livros de Geografia selecionados em nossa amostra oferecem possibilidades de abordagem dessa diversidade. Na perspectiva de Skliar (2006, p. 31), “as diferenças nos constituem como humanos” e o ideal seria não fazer distinção entre “nós” e “eles”, mas envolver a todos, devendo as representações, tanto imagéticas quanto conceituais, contemplar esse quadro heterogêneo da sociedade efetivamente presente nas escolas.

2.2.3 – A acessibilidade e os livros didáticos

A promoção da acessibilidade relaciona-se com a redução ou eliminação de barreiras. Esse paradigma, que envolve tanto questões relativas à circulação, quanto ao acesso à informação, encontrou apoio na ampliação, nas últimas décadas, das políticas de inclusão de pessoas com deficiência para além da eliminação de barreiras físicas associadas ao acesso e à circulação.

Torres, Mazzoni e Mello (2007), mediante a diversidade de quadros de deficiência, discutem a acessibilidade, apontando equívocos derivados da generalização das especificidades de pessoas com deficiência auditiva e visual. O artigo intitulado “Nem toda pessoa cega lê em *braille* nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais” destaca a relação direta que se estabelece entre deficiência e acessibilidade, sem considerar que o deficiente auditivo pode não dominar a língua de sinais, assim como um deficiente visual pode não dominar o código braile. Levando isso em consideração, alternativas que tenham por objetivo promover o acesso à informação devem ser criadas.

Do ponto de vista legal, a acessibilidade encontra amparo no Decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta a Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000 estabelecendo regras para a sua promoção. Esse dispositivo legal, em seu artigo 8º, define acessibilidade como

condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004a).

Promover a acessibilidade, no âmbito da escola, para além das adequações arquitetônicas, inclui em pensar formas e meios para promover o acesso à informação de modo geral. Fernandes, Antunes e Glat (2009), ao descreverem as estratégias e recursos de acessibilidade ao currículo, apontam a transcrição de livros didáticos em braile como materiais que facilitam a aprendizagem e a inclusão em classes regulares. Essa recomendação encontra-se também, no documento “Adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais”, que integra os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998.

Após 1998, inúmeros marcos legais, citados anteriormente no capítulo I desta pesquisa, foram aprovados com o objetivo de promover a inclusão. Em relação ao PNLN, somente em 2005 é que o programa faz menção à adaptação das coleções didáticas para o sistema braile. No entanto, o processo de escolha dessas obras, de acordo com as especificações do edital, seguia um modelo à parte do processo de avaliação geral das publicações. Neste processo, de responsabilidade da extinta Secretaria de Educação Especial, a pré-análise constituía etapa decisiva para a indicação das obras para adaptação.

A partir do edital do PNLD 2011, que incorpora princípios legais de promoção do acesso à informação,⁷⁸ os livros didáticos passam a ser produzidos em formato digital, para serem utilizados com um *software* específico para sua leitura. Com o intuito de disponibilizar o livro neste formato, o MEC, em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, criou o MecDaisy, um programa de computador que possibilita a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio gravado ou sintetizado. Para garantir a conversão para o formato MecDaisy, o item sete deste edital assegura a aquisição das obras em meio digital:

As obras adquiridas no âmbito do PNLD 2011 serão também requeridas pelo FNDE às editoras em meio digital, conforme padrão a ser especificado, podendo seu conteúdo ser convertido e reproduzido nos formatos correspondentes para utilização com vistas à educação especial, para distribuição física ou disponibilização eletrônica às escolas, inclusive mediante contrato, convênio ou parceria com outras instituições, permanecendo os arquivos sob guarda e responsabilidade do Ministério da Educação (BRASIL, 2009, p. 9).

Os Centros de Apoio Pedagógico ao deficiente visual (CAP) ficaram encarregados de fazer a distribuição desses materiais em formato digital, de acordo com a demanda das instituições públicas de ensino. Esses órgãos tiveram grande importância no desenvolvimento da metodologia de descrição de imagens e para a sistematização do conteúdo dos livros didáticos no formato MecDaisy.⁷⁹ Esses procedimentos posteriormente foram incorporados ao edital do PNLD 2014. Em relação à adaptação de livros para o sistema braile, apenas as coleções de Matemática continuam a ser produzidos neste formato, de acordo com os dois últimos editais (2011 e 2014), ficando a cargo do MEC a sua conversão direta ou por meio da contratação de empresas parceiras. Neste caso, podemos destacar a atuação do Instituto Benjamin Constant e da Fundação Dorina Nowill como entidades encarregadas de prestar esse tipo de serviço.

⁷⁸ Ver a Lei n. 10.753/2003, que “institui a Política Nacional do Livro” (BRASIL, 2003a, *caput*); o Decreto n. 5.296/2004, em seu artigo 58, que estabelece que “o Poder Público adotará mecanismos de incentivo para tornar disponíveis em meio magnético, em formato de texto, as obras publicadas no País” (BRASIL, 2004a); a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (2006), ratificada no Brasil pelo Decreto n. 186/2008 e pelo Decreto n. 6.949/2009; e o Decreto n. 7.084/2010, artigo 28, que determina que “o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático” (BRASIL, 2010a).

⁷⁹ A Nota Técnica n. 005/2011/MEC/SEESP/GAB, publicada em 11 de março de 2011, descreve os conceitos e funcionalidades do MecDaisy. A Nota Técnica n. 21/2012/MEC/SECADI/DPEE, publicada em 10 de abril de 2012, estabelece os parâmetros para a descrição de imagens no formato MecDaisy.

Outro fator ligado à promoção da acessibilidade encontra-se no item 7.1 do edital do PNLD 2011, que aborda a produção e distribuição de livros em formato Libras:

7.1 As editoras **ficam autorizadas** a realizar a produção e a distribuição das suas obras aprovadas, com vistas à educação especial, no formato Libras, diretamente ou mediante contratação de instituição parceira, com aquisição assegurada pelo FNDE no âmbito do PNLD 2011, sujeita à regulação e contratação específicas (BRASIL, 2009, p. 9, grifos nossos).

A Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como sistema legal de comunicação em 2002, através da Lei 10.436, e regulamentada pelo Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. O edital do PNLD 2011 é o primeiro, no âmbito do ensino fundamental II, desde a regulamentação da lei,⁸⁰ a registrar a produção de livros didáticos no formato Libras. No entanto, o texto do edital não estabelece como obrigação a publicação neste formato, mas apenas autoriza sua produção, conforme trecho citado acima, o que abriu precedente para que essa norma não fosse atendida.

O edital do PNLD 2014 deixa a cargo das editoras a responsabilidade da produção de material em formato MecDaisy, tendo como base para a sua execução a metodologia de descrição e os dados sobre o número de estudantes com deficiência visual, disponibilizados pelo censo escolar. Notamos um aprimoramento no processo de produção dos livros, a partir da incorporação de norma legal, desenvolvida durante o processo de execução do PNLD 2011. A produção de livros em formato Libras neste edital segue os mesmos princípios do edital anterior, segundo o qual as editoras são desobrigadas a produzi-los.

A partir da análise do item acessibilidade nos editais, observamos que houve um avanço e uma ampliação de possibilidades para garantir o acesso dos estudantes, ou melhor, de **todos** os estudantes aos livros didáticos. Evidencia-se um processo de incorporação das normas legais para a promoção do acesso aos livros. No entanto, os dispositivos legais ainda apresentam lacunas, na medida em que criam meios para acesso ao livro, mas não obrigam

⁸⁰ A Nota Técnica n. 51/2012/MEC/SECADI/DPEE, de 18 de julho de 2012, ao abordar a implementação da educação bilíngue, traz em seu texto dez ações principais para sua efetivação, entre as quais podemos destacar a distribuição de livros didáticos e paradidáticos em Libras no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático, pelo qual foram disponibilizados, em 2006, 33.000 exemplares de livro didático de alfabetização produzidos no formato acessível Língua Portuguesa/Libras. Em 2007/2008 foram distribuídos 463.710 exemplares da coleção **Pitangüá** no mesmo formato (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História), destinados aos estudantes com surdez dos anos iniciais do ensino fundamental. Em 2011, foram disponibilizados 8.420 exemplares da coleção **Porta Aberta** em Libras/Língua Portuguesa, destinados aos estudantes surdos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas.

as editoras a produzi-los em formato acessível, o que inviabiliza a expansão de sua acessibilidade nos níveis do ensino fundamental II. A acessibilidade também não se configura como estratégia de promoção comercial das editoras, o que se comprova pela ausência de registros nos *sites* das principais empresas que tiveram obras aprovadas no PNLD 2014, quando se faz busca utilizando descritores como **acessibilidade, livro acessível, braille, libras e inclusão**.

2.2.4 – Os livros de Geografia no âmbito dos editais do PNLD

Esta seção tem por objetivo apresentar os sentidos que o livro didático de Geografia adquiriu no processo de escolha promovido pelo PNLD nos períodos de 2005, 2011 e 2014, a partir da análise dos textos de cada edital, que apontam o perfil classificatório dos livros. O edital do PNLD 1999, embora seja importante para a pesquisa por constituir seu marco inicial, não apresenta especificamente esse perfil.

É preciso compreender que o edital se dirige às editoras que se candidatam ao processo de avaliação de suas coleções didáticas e assinala o que estas empresas devem considerar para a produção das obras e candidatura ao PNLD, como aspectos de ordem estrutural, pedagógica e conceitual. Considerando o primeiro sentido/função atribuído/a ao livro de Geografia, no edital do PNLD 2005, podemos observar que o conjunto de livros é compreendido como instrumento de “preparação” do estudante para atuar “no mundo e na sociedade”:

Uma coleção de livros didáticos de Geografia deve preparar o aluno para atuar num mundo complexo, localizar-se nele, decodificá-lo, compreender seu sentido e significado, fazê-lo desenvolver o espírito crítico, a capacidade de problematizar a realidade, encontrar soluções e reconhecer os obstáculos às soluções formuladas (BRASIL, 2003b, p. 44).

O percurso semântico da figura **livro didático de Geografia**, evidenciado pelo trecho, é de um elemento capaz de impactar o processo de desenvolvimento de capacidades dos estudantes, para que estes possam atuar/intervir diante da complexidade do mundo que o cerca. Cavalcanti (2005), ao especificar as contribuições do pensamento de Vygotsky para o ensino de Geografia e a formação de conceitos geográficos, enfatiza, a partir de uma visão socioconstrutivista do ensino, que “o aluno é o sujeito ativo de seu processo de formação e

de desenvolvimento intelectual, afetivo e social” (CAVALCANTI, 2005, p. 199). É importante destacar que essa atribuição dada às coleções de Geografia oculta a figura do professor como mediador do processo de formação do aluno que, ainda segundo Cavalcanti (2005, p. 199), tem por objetivo

favorecer/propiciar a inter-relação (encontro/confronto) entre sujeito (aluno) e o objeto de seu conhecimento (conteúdo escolar); nessa mediação, o saber do aluno é uma dimensão importante do seu processo de conhecimento (processo de ensino-aprendizagem).

Outro aspecto relevante do edital do PNLD 2005 foi a relação direta entre a organização dos conteúdos nos livros e a formação para atuar no mundo contemporâneo e atender as suas exigências, exemplificado pelo trecho a seguir:

Com conteúdos adequados a proposta pedagógica desenvolvida em estágios sempre maiores de dificuldade, a Geografia irá atender às exigências do mundo contemporâneo, que pressupõe a velocidade global das mudanças trazidas para o âmbito do aluno (BRASIL, 2003b, p. 44).

O cumprimento dessa máxima contemporânea, ajustada ao contexto de divulgação desse documento, não se concretiza de forma imediata, uma vez que os livros são suportes analógicos. O processo de elaboração dessas obras é outro ponto que inviabiliza essa ligação, visto que ele se situa dentro de prazos estabelecidos pelo edital do PNLD, e com isso cada obra didática é apresentada para análise dois anos antes de chegar ao mercado. Cria-se, por conseguinte, uma ideia errônea de correspondência desse suporte como fonte atualizada de dados para a consulta dos alunos.

Essa relação entre a Geografia e questões contemporâneas é mencionada uma segunda vez pelo edital, quando a veiculação de preconceitos é citada, figurando entre os critérios eliminatórios das coleções, no item 3, “Construção da cidadania”. As coleções de todas as disciplinas são avaliadas nesse quesito, no entanto a redação para cada uma apresenta-se de forma diferenciada.

A coleção de livros didáticos é instrumento do processo educativo de que o professor dispõe para o seu trabalho didático-pedagógico. Nessas condições, deve **ser isento de preconceitos, tanto de origem, etnia, gênero, religião, idade ou outras formas de discriminação**. Entretanto, não só os textos devem ser isentos de preconceitos, como

também as ilustrações, tais como fotos, mapas, tabelas, quadros ou outros tipos de ilustrações necessárias para a compreensão dos conteúdos geográficos (BRASIL, 2003b, p. 47-48, grifos nossos).

De acordo com o edital do PNLD 2005, as coleções de Geografia, a partir de sua função como instrumento do processo educativo, devem estar isentas de preconceitos. É compreensível que um instrumento como o livro didático, utilizado por milhares de estudantes em todo país, siga as diretrizes traçadas pela Constituição Federal de 1988. O elemento intertextual, no trecho grifado, remete ao artigo 3º, inciso IV da Constituição, como meio para promoção da cidadania. Compreendemos, a partir do disposto neste edital, que a cidadania se constrói tendo como princípio essa norma constitucional e que os livros são instrumentos importantes para suplantar preconceitos e outras formas de discriminação.

Pontuschka (2005) reconhece o uso recorrente da expressão **construção da cidadania** por parte de documentos oficiais e também não oficiais, mas coloca uma questão: o que é a cidadania? E como pensar esse conceito diante da complexidade e multiplicidade do contexto sociocultural brasileiro? Essa construção, segundo a autora, é uma tarefa difícil de ser realizada, mas esse trabalho pode se concretizar com um projeto bem organizado, tendo a figura do professor como elemento importante nesse processo.

O livro didático, como parte integrante desse movimento, é um instrumento a serviço do aluno, e mais do que cumprir o que está previsto na Constituição brasileira, deve contribuir para que este aluno possa se reconhecer como parte integrante do espaço geográfico e, para isso, é preciso uma representação coerente – daí sua (aparente) isenção – e comprometida com o combate à discriminação. No entanto, faz-se necessária uma construção mais ampliada e atenta da realidade nesses artefatos, considerando a presença e contribuição dos diversos grupos que compõem a sociedade – a exemplo das pessoas com deficiência.

Nesta perspectiva de ampliação de objetivos, o edital do PNLD 2011, apesar de apresentar forma mais resumida que a versão do edital do PNLD 2005, traz acréscimos relativos à abordagem da Geografia enquanto conteúdo curricular que podem contribuir para a redução/eliminação de preconceitos e para estimular a construção da cidadania. Assim a Geografia como componente curricular, no âmbito do edital do PNLD 2011, tem por objetivo

formar cidadãos capazes de analisar a realidade, com suas semelhanças, diferenças e desigualdades sociais, apresentando, no decorrer do processo ensino-aprendizagem, propostas para sua transformação (BRASIL, 2009, p. 44).

Novamente a formação do cidadão está atrelada aos objetivos da Geografia escolar. Damiani (2008), no artigo “A Geografia e a construção da cidadania”, discute a noção de **cidadania** associada ao sentido que se tem do lugar e do espaço, e define a figura do cidadão como aquele que é capaz de reconhecer a produção de seu espaço social e nele se reconhecer. Em consonância com essa perspectiva, as recomendações expressas no edital do PNLD 2011 determinam que o livro didático de Geografia deve apresentar

explicações sobre a produção do espaço pelas sociedades ao longo da história, com argumentações sobre esse processo de transformação contínua e desigual, visto que as bases naturais desses espaços produzidos socialmente são também diferentes, em razão da localização dos recursos disponíveis na superfície terrestre (BRASIL, 2009, p. 45).

Ao apresentar explicações sobre os processos de produção do espaço, de acordo com as especificações do edital, os livros didáticos devem fomentar discussões entre alunos e professores, tendo como base uma formação cidadã que se estabeleça a partir do conhecimento e análise do espaço social, da intervenção nesse espaço e da simultaneidade de ações nos planos políticos, econômico e social – bem como da historicidade e da reflexão sobre as contradições desse processo. A identificação de possibilidades de atuação, segundo Damiani (2008), eleva a cidadania à condição de realidade. Notamos o princípio que fundamenta essa possibilidade de atuação, descrita pela autora, nas contribuições trazidas pelo edital à produção do livro didático, a fim de instrumentalizar o aluno, conforme o trecho do edital do PNLD 2011 destacado a seguir:

O livro didático de Geografia pode contribuir com o trabalho do professor, trazendo informações, conhecimentos e concepções que preparem o aluno para localizar-se e atuar em um mundo complexo e contraditório, decodificá-lo, compreender seu sentido e significado (BRASIL, 2009, p. 45).

Neste fragmento, ao livro cabe o papel de contribuir para o trabalho docente e de preparar o aluno para o desenvolvimento de habilidades importantes – voltadas para a intervenção na realidade –, o que está representado pelos verbos **localizar**, **atuar**, **decodificar** e **compreender**.

O edital do PNLD 2014 apresenta praticamente o mesmo texto do ciclo anterior no que diz respeito aos critérios de candidatura, apresentando uma modificação significativa no texto. Esta alteração ocorreu na seção “Critérios específicos eliminatórios para o componente curricular Geografia”, em que são apresentados 18 critérios que permitem, segundo o edital, distinguir as coleções que se candidatam ao processo de análise em relação ao uso coerente da metodologia, à veiculação de informações, à atualização de conceitos e à articulação entre processos históricos, sociais, políticos e culturais. Ao apresentar esses critérios, a frase de introdução da seção no edital do PNLD 2011 determina que “uma **boa** coleção de livros didáticos de Geografia deve, necessariamente, apresentar [...]” (BRASIL, 2009, p. 44, grifo nosso); já no edital do PNLD 2014 a introdução se faz pela frase “a coleção de Geografia deve, necessariamente, apresentar” (BRASIL, 2011, p. 62). Uma vez que o edital elenca os requisitos técnicos e metodológicos que as coleções devem seguir para que sejam assim analisadas em outras fases, determinar que “uma boa” coleção se circunscreve ao cumprimento de tais requisitos configura uma antecipação da avaliação que cabe aos especialistas selecionados pelos MEC. O exame dos editais anteriores à versão de 2011 mostra que essa qualificação das coleções no texto referente a esses critérios teve início no edital do PNLD 2005.

Essas adequações feitas no edital do PNLD 2014, também presentes na versão 2011, de acordo com o texto do documento, têm por objetivo promover discussões entre os discentes de forma mais crítica e contribuir para a constituição e o reforço de atitudes para o exercício da cidadania, por meio dos textos e ilustrações presentes nas coleções. A partir do cumprimento dessas exigências, as coleções podem contribuir para a formação de sujeitos capazes de analisar sua realidade e nela intervir.

Há, mais uma vez, uma ênfase no livro didático de Geografia como meio de promoção de atitudes que favoreçam a construção da cidadania. Esse aspecto é destacado por Callai (2011a)⁸¹ ao definir o livro didático como meio para tal, pois ele torna o acesso ao conhecimento mais democrático, constituindo “ferramenta poderosa” e suporte de informações que conduz a esse processo (CALLAI, 2011a, p. 130).

⁸¹ Disponível em: <<http://www.anekumene.com/index.php/revista/article/view/14/15>>.

Observamos uma crescente expansão dos sentidos atribuídos à cidadania. No âmbito dos editais analisados, as condições para a construção da cidadania se efetivam a partir de uma representação democrática dos grupos que integram a sociedade brasileira e da isenção de preconceitos, seja de origem étnica, de gênero, de credo, de idade ou outras formas de discriminação. Conforme a concepção do MEC, a partir dos textos didáticos esses princípios podem criar possibilidades de se resgatar a história e o lugar de cada um desses segmentos da sociedade, contribuindo para a quebra de estereótipos negativos e para a convivência entre esses grupos.

É importante lembrar que os livros didáticos constituem um conjunto textual que se apresenta de forma pronta e acabada para os alunos, e, ao assumir a função de instrumento auxiliar na prática pedagógica do professor, cabe ao professor ir além e reconhecer, como observa Callai (2011a)⁸², a “instabilidade e superação do conhecimento”. Ir além do que está posto nas coleções didáticas pressupõe uma apreensão da realidade e o questionamento constante do que está presente nos livros.

Como instrumentos iniciais, que estruturam o processo de escolha das coleções didáticas, os editais contribuem para a constituição de materiais alinhados à realidade brasileira – ou a certas concepções relacionadas à compreensão e análise dessa realidade. Há ainda um cuidado para que as coleções não tragam abordagens preconceituosas ou deterministas, seja sobre os grupos sociais ou em relação à produção do espaço. Essa cautela cria mecanismos de abordagem que supomos ainda estarem atrelados à concepção de Geografia do edital do PNLD 2005, ou seja, de “campo privilegiado para veiculação de preconceitos e estereótipos, além de representações do senso comum” (BRASIL, 2003b, p. 45). Esse tipo de compreensão impede que outros grupos, não apontados pelos editais, sejam contemplados, pelo risco de se incorrer em uma abordagem preconceituosa e ter a coleção excluída pela equipe de avaliação.

Apesar dessa definição não figurar mais nos editais que se seguiram, notamos que as recomendações apresentam uma abrangência relativa, cabendo aos autores e às editoras definirem em qual escala atuar, tendo como limiar essa marca de campo “privilegiado” às avessas. Assim, as coleções didáticas de Geografia podem, ou não, apresentar modelos de

⁸² Disponível em: <<http://www.anekumene.com/index.php/revista/article/view/14/15>>.

tratamento das temáticas dentro de uma tendência mais “tradicional” de abordagem dos conteúdos, desde que isentas de formas de preconceito ou discriminação, seja nos textos ou nas imagens. Mas podem também apresentar possibilidades de abordagem contextualizadas e atreladas a problematizações mais amplas, (re)criando modos de apresentação de conceitos, exemplificação de processos e de representação de diversos segmentos sociais.

Com base na análise realizada, tendo como referência os editais dos PNLDs de 1999, 2005, 2011 e 2014, observamos que o **processo de candidatura** sofreu algumas alterações, de forma nítida no período entre 1999 e 2005, marcado pela constituição de bases mais organizadas para a inscrição das coleções. As edições de 2011 e 2014 apresentaram inovações com a produção de livros em formato acessível e investimentos na produção de outras formas de apresentação dos conteúdos, a partir de objetos educacionais digitais. Um ponto comum entre os Editais dos PNLDs 2005, 2011 e 2014 é a forte percepção do livro didático de Geografia como meio importante para viabilizar processos que contribuam para a formação cidadã.

A formação para a cidadania, conforme defendem os editais, parte do desenvolvimento de habilidades que possibilitem ao aluno reconhecer as relações de diversas ordens que permeiam o espaço onde se situa e estabelecer formas de intervenção nessa realidade. O reconhecimento da heterogeneidade como marca de nossa sociedade, do ponto de vista social, econômico, ambiental, é um requisito que figura nesses documentos, sendo competência indispensável para que os alunos possam reivindicar direitos e cumprir deveres.

A acessibilidade dos materiais didáticos é um exemplo de conquista de direitos por parte das pessoas com deficiência, descrita de forma ampla a partir da edição de 2011 do PNLD. Ao promover o acesso à informação, obedecendo à Lei 10.753/2003, faz-se necessário, entretanto, repensar processos de produção, organização e representação com foco em todo este segmento, não só nos deficientes visuais, que são amparados por esta lei.

O quadro legal que objetiva contemplar a diversidade da sociedade brasileira, descrito no primeiro capítulo desta pesquisa, se ampliou – no caso deste estudo, instituindo mecanismos voltados para o acesso das pessoas com deficiência a materiais didáticos, por meio da recomendação de edição de material em braile e no formato MecDaisy. Segundo Mazzota e D’Antino (2011, p. 381),

nos últimos anos houve grande avanço no que se refere ao Direito Educacional, particularmente em relação a grupos reiteradamente excluídos das oportunidades escolares, tais como os negros, os indígenas e as pessoas com deficiências.

É nessa perspectiva de ampliação de direitos que os livros didáticos adquirem uma importante função: fornecer elementos para se discutir as formas de representação dos diversos segmentos da sociedade, a partir dos elementos textuais e imagéticos. Reconhecer-se como membro dessa sociedade e ter a sua representação ajustada à realidade nos livros didáticos é um passo para reforçar o sentimento de pertencimento e assim poder se considerar e atuar como cidadão.

Embora as tecnologias da informação estejam cada vez mais presentes no dia a dia de milhares de estudantes, o livro didático ainda é considerado uma fonte importante de informações e formação. A partir das abordagens e associações imagéticas que promovem, as coleções didáticas podem contribuir para a construção de representações, de conceitos e de relações de pertencimento que podem ser conflitantes com a realidade, podem reforçá-la ou, ainda, estimular mudanças. Nesse caso, a figura do professor assume centralidade no processo educativo, assim como em relação ao uso do livro, pois cabe a ele estimular uma apropriação questionadora desse material, de modo a evidenciar, junto aos estudantes, as contradições entre textos, imagens e a realidade que os cerca. Todavia, essas contradições, quando deixam de ser exploradas de forma mais atenta pelo professor, podem colaborar para a construção de representações em que, por exemplo, estudantes com deficiência permaneçam “invisíveis”, não apenas nos livros, mas na própria sala de aula – a despeito de sua presença efetiva nela.

Para melhor ilustrar essa afirmação, podemos pensar na seguinte situação cotidiana: um estudante observa uma imagem no livro didático em que alunos com e sem deficiência estão em uma situação de aprendizagem, realizando atividades, ou então em um momento de lazer e descontração em uma praça ou mesmo no pátio da escola. A imagem pode revelar potencialidades e modelos desconhecidos pelo aluno, uma noção de pertencimento e uma representação de um todo diferentes do que ele possa ter concebido até então. Quando uma pessoa com deficiência chega até a escola regular, seja qual for a sua trajetória, e não encontra uma representação correspondente nos materiais didáticos, a construção que pode se realizar é a de que o lugar ocupado por ele no ambiente da escola é de exceção e não de regra. Isso

se aplica também aos outros grupos citados por Mazzota e D'Antino (2011), no trecho destacado anteriormente.

Reconhecer a inclusão de pessoas com deficiência na escola e em outros setores da sociedade pressupõe, também, investigar os processos de representação que os livros didáticos registram, avaliando se eles partem de uma visão mais condizente com a realidade brasileira desde o final da década de 1990, na qual o direito das pessoas com deficiência ganha mais visibilidade. O livro didático deve torna-se, neste novo cenário, um importante correspondente para a promoção de relações mais equânimes, refletindo concepções mais próximas do real e dando maior visibilidade a grupos antes carentes de representação.

Investigar quatro períodos distintos, dentro do histórico de execução do PNLD, nos permitiu identificar as concepções sobre as pessoas com deficiência em cada época, o caráter cumulativo do processo de escolha de obras didáticas, proporcionado pelo avanço das discussões sobre o direito das pessoas com deficiência, tanto no campo educacional, como no trabalhista, econômico e social, e os reflexos desses avanços na estruturação de meios para a produção de materiais didáticos com um perfil mais inclusivo.

Como componentes do processo de inscrição, classificação, análise e aprovação das obras, os editais apresentaram, nos períodos analisados, elementos que permitem a discussão de aspectos mais representativos de nossa sociedade. No entanto, esses documentos apresentam parâmetros amplos, nos quais a discussão sobre a questão da pessoa com deficiência ou sua representação pode ser incluída ou diluir-se dentro de outras discussões maiores – a critério das editoras e dos autores. A análise mais aprofundada dos guias e dos livros pode revelar se esses materiais levaram em consideração as mudanças ocorridas em nossa sociedade em relação a essa temática e qual a sua forma de representação mais recorrente.

Assim, no próximo capítulo desta pesquisa analisaremos os guias e as resenhas críticas das obras que estiveram presentes em todos os ciclos dos PNLD para o ensino fundamental II considerados (1999, 2005, 2011 e 2014), com o objetivo de evidenciar as formas de tratamento e/ou silenciamento em relação às pessoas com deficiência presentes nas coleções de Geografia selecionadas, especificamente nos livros voltados para o 6º e 7º anos.

CAPÍTULO III

OS GUIAS DE LIVROS DIDÁTICOS: SEU PAPEL COMO ELEMENTO CONSTITUINTE DO DISCURSO DO ENTORNO

A partir da seleção das obras para análise, que pertencem a períodos distintos do PNLD/EF, notamos que no processo de escolha dessas obras pelos professores da educação básica existe um elemento que norteia essa decisão: o **Guia de livros didáticos** –um para cada disciplina escolar. Esse documento, que é enviado para as escolas públicas de todo país, e também se encontra disponível no portal do MEC, apresenta a análise das coleções didáticas realizada por especialistas contratados pelo Ministério da Educação a cada edição do PNLD, constituindo um importante referencial para os professores escolherem as obras a serem adotadas nas escolas – obrigatoriamente elas têm que estar aprovadas por esses especialistas e devem constar nos guias. Consideramos, portanto, fundamental analisar os guias de Geografia, na medida em que avaliam e validam as diversas coleções aprovadas, o que nos permite ainda averiguar alguns elementos discursivos utilizados na construção desses documentos.

Entendemos que os guias de livros didáticos estabelecem uma construção discursiva a seu respeito situada temporalmente, e que eles se enquadram no conceito cunhado por Silva, J. (2012) de **discurso do entorno**, pois eles apresentam e validam as obras, e a elas conferem legitimidade, embora não integrem o seu “centro” ou miolo – conteúdo, imagens, discurso pedagógico etc. Eles não são escritos pelos autores, mas por outros sujeitos e se situam em torno do processo de escolha.

Entretanto, os guias constituem também, e simultaneamente, o centro da escolha, pois para ser selecionada pelos professores, a coleção deve ser antes, como dito acima, necessariamente aprovada por especialistas do MEC – um conjunto de sujeitos que enuncia, no caso das resenhas críticas, os pareceres sobre as obras aprovadas em cada edição do PNLD.

Silva, J. (2012, p. 323) define como funções do **discurso do entorno** o uso “da palavra para convencer e esclarecer discentes, docentes e público em geral, preparando percursos enunciativos para o fazer didático da disciplina”. No caso desta pesquisa, a análise dos guias de livros didáticos nos permite entender como é a construção discursiva e quais são os elementos eleitos na composição dos percursos enunciativos contidos nas resenhas, bem

como em outras falas que integram os guias – como a seção que faz a apresentação destes documentos. Ao delinear essa construção, com base na Análise do Discurso, temos como objetivo verificar se a construção discursiva dos guias contempla aspectos relacionados à construção da cidadania pautada em noções amplas, incluindo nesse processo as pessoas com deficiência.

Assim, nas seções a seguir analisamos esses documentos, por ano de veiculação, partindo da apreciação dos cadernos que fazem a apresentação e descrição do processo de escolha dos livros didáticos, até os cadernos que contêm as resenhas críticas dos livros.

3.1 – O PNLD 1999 – Análise do guia e das resenhas críticas das obras selecionadas

Para a edição de 1999 do PNLD, assim como para as demais que serão analisadas, optamos por eleger pontos comuns para observação. Assim examinamos as formas de apresentação dos guias de livros didáticos e a seção que é direcionada aos professores. Nos guias, que têm os docentes como público alvo, a seção “Carta ao professor” é o primeiro momento em que o discurso se dirige a estes profissionais. A existência dessa seção nos indica qual é o percurso semântico do processo de avaliação e o seu papel na escolha dos livros de Geografia: constitui um mecanismo de interpelação direta aos docentes.

A análise da seção “Carta ao professor” nos permitiu identificar como tema principal **o guia como instrumento norteador**. O percurso semântico desse tema se desenvolve a partir da qualificação do processo de elaboração desses documentos, definido pelo texto como “árduo” – o que, por sua vez, valida e legitima a equipe e o processo de avaliação das obras. Esse caráter norteador, de acordo com o texto da seção, transcende a sua função inicial – que é subsidiar a escolha dos livros –, para servir de elemento basilar para a produção de materiais didáticos, uma vez que apresenta questionamentos importantes que têm por objetivo provocar uma reflexão sobre a qualidade das propostas apresentadas pelas coleções e assim melhorar sua qualidade:

O Guia tem-se revelado **um instrumento norteador para a produção de materiais didáticos**, trazendo informações sobre os livros inscritos no programa (PNLD) e **contribuindo para o processo de melhoria da qualidade do livro didático**. [...] A contribuição aqui oferecida será a de

ajudá-lo a refletir sobre as questões relativas à qualidade das propostas veiculadas pelos livros (BRASIL, 1998a, p. 3, grifos nossos).

Embora essas características sejam reforçadas ao longo do texto, são introduzidos elementos que relativizam a sua importância ao observar que os guias não substituem a avaliação do professor e que as contribuições dadas pelas análises servem para auxiliar na reflexão sobre as propostas apresentadas pelos livros.

Na descrição dos critérios adotados para a análise dos livros, o caderno de apresentação destaca o caráter esclarecedor das resenhas, mas ao mesmo tempo isenta o documento da atribuição de propor uma análise mais abrangente das obras, ao alertar o professor para o fato de que apenas exemplos extraídos dessas obras foram apresentados:

É importante lembrar que tanto aspectos positivos como as ressalvas que constam das resenhas apenas exemplificam qualidades e falhas detectadas, o bastante para respaldar o juízo crítico. Não cobrem, portanto, o levantamento da totalidade dos acertos, nem dos problemas do livro (BRASIL, 1998a, p. 4).

Podemos considerar que há uma contradição no texto, pois ao mesmo tempo em que é reforçada a qualidade do processo de análise e a importância desse documento, são introduzidos elementos que relativizam esse processo “árido”, resguardando-o de possíveis falhas não detectadas pela análise. E, simultaneamente, interpelam os professores a realizarem, eles mesmos, sua própria avaliação das obras.

A estrutura de organização do **Guia de livros didáticos: PNLD 1999** de Geografia apresenta-se da seguinte forma: “Introdução”, “Princípios gerais”, “Critérios para análise”, “Critérios classificatórios” e, por fim, o parecer dos especialistas sobre os livros.

Na seção “Critérios para análise”, que se subdivide em quatro tópicos, destacamos o item “Contribuições para a construção da cidadania”, para compreendermos que elementos estão relacionados à estruturação desse processo na concepção de quem avaliou as obras e redigiu o guia. O **livro didático** e a **discriminação** foram os temas escolhidos nessa seção, em que o percurso semântico atribuído ao LD é o de agente que tem como principal função promover e estimular o convívio social e “propiciar a formação de pessoas libertas de preconceitos” (BRASIL, 1998a, p. 405). O tema **discriminação**, que ocupa boa parte do

texto da seção, faz referência principalmente à inferiorização do povo negro, de grupos sociais mais pobres e às discriminações de ordem religiosa. É importante ressaltar que a palavra **cidadania** é mencionada uma vez, atrelada à efetivação de um ideal social, estando a condição para o seu pleno exercício vinculada à resolução dos problemas de convivência.

O guia reconhece o papel formador dos LDs. Todavia, dá atenção especial ao papel dos textos, imagens e ilustrações na veiculação de ideias “favoráveis” ou contrárias à discriminação, sendo o primeiro critério de exclusão das obras. O documento é prescritivo em relação ao que os LDs não devem abordar, especialmente no tocante a discriminação de qualquer ordem. O texto se estrutura a partir de uma visão negativa da presença de aspectos discriminatórios eventualmente contidos no livro:

É necessário que se **excluam os livros didáticos que, de forma clara ou dissimulada, veiculem ideias favoráveis a estas discriminações**, muitas vezes apresentadas **em texto ou em ilustrações**. Isto porque **o livro didático deve também propiciar a formação de pessoas libertas de preconceitos**, pois estes desfiguram a dignidade humana e criam problemas à convivência social, prejudicando o processo do exercício da cidadania (BRASIL, 1998a, p. 405, grifos nossos).

Na página 404 deste guia, são apontadas explicitamente as formas de preconceito associadas a cor, sexo, religião, classe social, nível de renda, de idade, entre outros. Assim, ao explicitar os tipos de preconceito responsáveis pela exclusão de coleções didáticas, as possibilidades de construção da cidadania delinham-se no texto a partir da oposição à noção de discriminação, que por sua vez limita-se à discriminação de determinados segmentos da população. Com base nessas orientações gerais, podemos avaliar mais tarde, nos livros didáticos selecionados, se os elementos textuais e imagéticos transpõem essas recomendações, no sentido de ampliar as possibilidades a partir da representação de grupos não mencionados pelo texto, como as pessoas com deficiência.

3.1.1 – PNLD 1999 – Resenhas críticas

O guia, na edição do PNLD 1999, utilizou o critério de classificação direta dos livros didáticos, recomendando a sua aquisição de acordo com o grau de qualidade e falhas detectado. Nesse período de avaliação, os volumes foram aprovados separadamente, e deste

modo os livros poderiam ser adquiridos por série e não por coleção. Assim, no processo de seleção, o professor poderia optar por dois ou mais livros de editoras diferentes. Com isso, das 11 coleções aptas, apenas uma teve os quatro livros aprovados. As resenhas no guia foram agrupadas por série, facilitando a comparação entre as obras. Cada livro recebia uma classificação, dada pelas equipes de avaliadores, que lhes atribuíam “estrelas” para indicar sua recomendação: com ressalvas (uma estrela), recomendado (duas estrelas) e recomendando com distinção (três estrelas). Nenhum livro analisado nesta edição recebeu o grau máximo de classificação e apenas três livros foram classificados com duas estrelas.

Nesta seção, analisaremos as resenhas críticas, publicadas no guia do PNLD 1999, referentes aos livros da 5ª e 6ª série da coleção **Geografia**, do autor Melhem Adas, produzidos pela Editora Moderna, e em seguida, as resenhas dos livros, das mesmas séries, da coleção **Geografia crítica**, escritos por José William Vesentini e Vânia Vlach, produzidos pela Editora Ática. Como optamos por apresentar a análise das resenhas por autores, para facilitar a identificação e evitar a repetição dos nomes, utilizaremos a nomenclatura **MA1** e **MA2** para o primeiro grupo de resenhas e **JV1** e **JV2** para o segundo, com **1** se referindo aos livros da 5ª série e **2**, aos da 6ª.

As resenhas apresentam sintaxes discursivas semelhantes. As ideias nestes textos encontram-se divididas em seis partes que abordam: 1) A estrutura do livro, em que é apresentada sua divisão em unidades e capítulos; 2) A linguagem utilizada; 3) Exemplos de imprecisões ou abordagem de destaque; 4) Sugestões; 5) Considerações sobre o manual dos professores; e 6) Parágrafo final, que traz a recomendação sobre o livro.

Dentro dessa estrutura de apresentação, fizemos uma seleção do léxico utilizado nos textos das resenhas que evidencie a avaliação feita pelos analistas do MEC. Deste modo, na resenha do livro MA1, destacamos o uso de termos para qualificar o livro, como: “linguagem **clara e simples**”, “**igualmente positiva** é a abordagem”, “de muito **boa qualidade** os exercícios propostos”, “fotos [...] de **boa qualidade**” (BRASIL, 1998b).

A resenha enfatiza que o livro possui elementos como fotos, exercícios e textos complementares que podem auxiliar os estudantes na compreensão da realidade em que vivem. No entanto, o enunciador tece críticas em relação à extensão de alguns textos, que julga serem de “difícil compreensão para os alunos de 5ª série” (BRASIL, 1998b, p. 410):

Com uma linguagem clara e simples, que dialoga com o aluno, o livro procura **explicitar as relações existentes entre os diversos conteúdos, abordando-os de maneira lógica, coerente e cumulativa.** [...] Nota-se, entretanto, que **alguns desses textos são excessivamente informativos, extensos e de difícil compreensão** para alunos de 5ª série (BRASIL, 1998b, p. 409-410, grifos nossos).

A interpelação dos professores é realizada de forma indireta. O trecho a seguir exemplifica esta observação: “Por fim, deve-se dizer que, apesar das observações, este livro é de boa qualidade e pode auxiliar o professor a realizar um trabalho significativo em torno de alguns dos conteúdos mais importantes da área da Geografia” (BRASIL, 1998b, p. 410).

A resenha do livro MA2, assim como a anterior, utiliza o padrão lexical que ressalta a qualidade das imagens e sua função para a compreensão das abordagens, a articulação entre os tópicos trabalhados e a utilização de “fontes especializadas”. Entretanto, o texto faz críticas à insuficiência de espaço no livro para discussão em torno dos conceitos de região, território, lugar e paisagem, assim como ao reforço dado apenas à capacidade de memorização dos alunos, nas propostas de exercícios:

É preciso mencionar, ainda, que os exercícios, atividades e práticas sugeridas não incentivam a discussão de pontos de vista diferentes sobre um mesmo assunto, prejudicando o desenvolvimento de habilidades fundamentais do aluno, especialmente a criatividade e as capacidades de análise, de crítica e de síntese. Na verdade, **a maioria dos exercícios propostos cuida apenas de reforçar a capacidade de memorização do aluno** (BRASIL, 1998b, p. 424, grifos nossos).

A contribuição do livro para o exercício da cidadania foi mencionada nesta resenha, em que foi apontada pelo enunciador a intenção da obra de promovê-la a partir do estudo da realidade brasileira:

É nítido ainda, ao longo de toda obra, o intuito de despertar a atenção do aluno para alguns problemas sociais existentes no Brasil e **para a importância do exercício da cidadania.** Neste contexto se inserem discussões sobre as reivindicações que a população deve dirigir aos órgãos públicos quando estes não cumprem com suas responsabilidades, e sobre a relevância de movimentos sociais recentes, como a “Campanha Contra a Fome” e o movimento dos “sem-teto” (BRASIL, 1998b, p. 423, grifos nossos).

De acordo com o texto, o exercício da cidadania no livro se relaciona à reivindicação de direitos não atendidos pelo poder público, associados a problemas sociais como a fome e a falta de moradia.

A resenha do livro JV1 ressalta aspectos positivos dessa obra, relativos à proposta metodológica, ao estímulo à criatividade, à reflexão e à formação de conceitos, e apresenta críticas, por exemplo, ao grau de aprofundamento dos assuntos, que de acordo com a avaliação extrapolaria a capacidade dos alunos de 5ª série:

É evidente também a preocupação em **apresentar grande densidade de informações, visando a um aprofundamento** no trabalho em torno dos conteúdos abordados. No entanto, **muitas vezes tal aprofundamento está além da capacidade dos alunos de 5ª série**, como é o caso, por exemplo, do estudo sobre noções de orientação e sobre as diferentes formas de representação do espaço (BRASIL, 1998b, p. 413 – grifos nossos).

No que diz respeito aos recursos gráficos, não é feita nenhuma menção às fotografias e ilustrações, mas a organização e apresentação cartográfica são apontadas. O professor recebe orientações no sentido de contornar as dificuldades apresentadas pelo livro. Ao final o livro é classificado com um “auxiliar adequado”, desde que o professor supra as falhas apontadas.

O tema principal da resenha sobre o livro JV2 é a **inovação**. Segundo o texto, o uso do instrumental da Geografia Crítica responde “por algumas de suas melhores qualidades” (BRASIL, 1998b, p. 421). A escolha metodológica contribui para que o livro estabeleça relações com a realidade vivenciada pelo aluno, a partir de matérias de jornais e revistas, desenvolvendo habilidades de comparação, análise, interpretação e síntese. Não é feita referência ao uso de imagens pelo livro. Por fim, aponta limitações no desenvolvimento da criatividade pelos estudantes, relacionadas aos tipos de exercícios propostos, mas, ainda assim, no parágrafo final, o livro é considerado um “bom instrumento” que torna o aprendizado mais concreto e que estimula a criatividade.

Diferentemente da resenha do livro JV1, somente no parágrafo final é que a figura do professor é explicitamente citada. A impressão que temos é de que o texto é direcionado a um sujeito intermediário, podendo ser o coordenador do processo de avaliação, o gestor, mas não o docente:

Desta forma, pode-se dizer que este livro trabalha os conteúdos da área de Geografia de maneira extremamente bem articulada, tornando o aprendizado mais concreto e estimulando a reflexão e a criatividade do aluno. **Constitui-se, portanto, um bom instrumento para que o professor possa realizar um trabalho didático de qualidade** (BRASIL, 1998b, p. 422, grifos nossos).

No decorrer do texto são listados os benefícios para o aluno da adoção de uma proposta de trabalho desenvolvida a partir de temáticas ajustadas a sua realidade. Embora o texto faça menção ao incentivo dado pelo livro ao desenvolvimento de habilidades que permitam ao aluno refletir e motivar-se com o estudo da dinâmica social, contribuições diretas para a construção da cidadania não são mencionadas.

3.2 – O PNLID 2005 – Análise do guia e das resenhas críticas das obras selecionadas

A análise inicial dos cadernos de apresentação dos processos de escolha dos livros didáticos, enviados às escolas públicas no período considerado nesta pesquisa, revelou que a edição de 2005 foi a única que fez uso de fotografias de pessoas, tanto no caderno de geral, conforme imagem destacada a seguir, quanto nos dos guias de cada matéria.

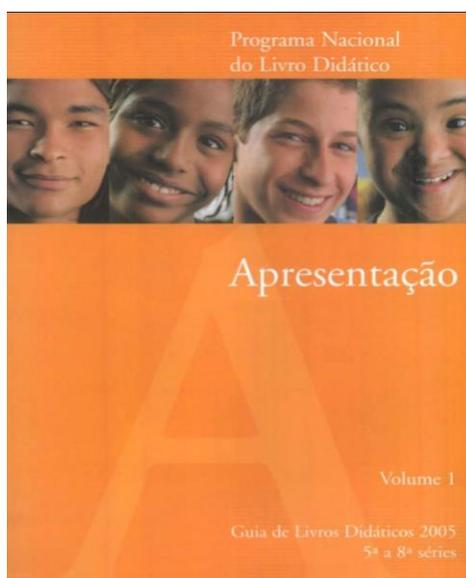


FIGURA 1 – Capa do caderno de apresentação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLID 2005.
Fonte: BRASIL, 2004b.

Nesta edição pudemos perceber a utilização de signos que remetem à diversidade da sociedade, especialmente considerando a “composição da população”. Os quatro jovens da Figura 1 conformam exemplo desses signos,⁸³ sendo que os três primeiros fazem referência aos grupos que são base da constituição da população brasileira, o índio, o negro e o branco europeu. O último representa as pessoas com deficiência, no caso, uma jovem com síndrome de *down*. A disposição dos elementos na imagem representa a visão horizontal do programa, que tem como objetivo atender às diversas modalidades de ensino da educação básica, como a educação indígena e a educação especial.

A seção “Carta ao professor” traz elementos que justificam a escolha das imagens, por meio da estruturação de um discurso voltado para evidenciar os esforços governamentais para a melhoria da educação. Nesta perspectiva, elegemos como figuras (Fiorin, 2013) que se destacaram neste texto direcionado aos professores da educação básica: o **Ministério da Educação (MEC)**, o **Guia de livros didáticos**, o **livro didático** e o **aluno**.

Mas antes é preciso identificar a conjuntura na qual os percursos semânticos dessas figuras se desenvolvem. O primeiro parágrafo desta seção traz elementos importantes para caracterizar esse momento, na medida em que faz menção ao contexto de mudança nos rumos do processo educacional brasileiro:

O Guia de livros Didáticos/2005 chega às escolas em um momento em que se instala uma série de discussões e mudanças sobre os rumos do processo educacional brasileiro. São **vários caminhos, várias possibilidades, muitos programas novos**. Mas o objetivo é **único: lutar contra a desigualdade, promovendo uma educação digna e de qualidade para todos os brasileiros** (BRASIL, 2004b, p. 5, grifos nossos).

Essa ênfase na mudança reflete a conjuntura governamental da época, pois o **Guia de livros didáticos: PNLD 2005** foi o primeiro resultado de avaliação de obras didáticas que se candidataram ao PNLD para o ensino fundamental II (5ª a 8ª séries) na gestão do governo Lula (2002-2010). Assim, o texto estabelece percursos que reforçam as mudanças de

⁸³ Segundo Bakhtin (2009) signos são fragmentos materiais da realidade, que possuem diferentes representações de acordo com a esfera ideológica em que se aplicam. “Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico, possui valor semiótico” (BAKHTIN, 2009, p. 32).

orientação e fortalecimento institucional decorrentes das medidas tomadas nesse governo relacionadas às políticas em torno do livro.

A figura do MEC é utilizada para enfatizar os programas e ações, voltados para a educação, em andamento na época, como a ampliação no atendimento aos alunos, investimentos na formação e valorização do professor, avaliação e distribuição de LDs e livros de literatura. A avaliação e seleção dos livros também é evidenciada, considerada um elemento importante para a efetivação de um projeto que tinha como objetivo a elevação dos índices de aproveitamento escolar, com os quais o ministério se mostrava descontente ao afirmar que o baixo aproveitamento escolar o “entristecia”. Nesse sentido, um órgão do Estado é alçado à categoria de “sujeito” e se estabelece certo sentido de familiaridade a partir da associação de sentimentos humanos ao órgão.

O **Guia de livros didáticos** apresenta um percurso semântico de instrumento resultante de um trabalho de avaliação “detalhado” e “criterioso”, que contribui para a reflexão sobre o processo de escolha das obras e o papel do livro didático no contexto educacional no qual ele irá se inserir. O guia é o meio de disponibilizar as informações que subsidiarão as escolhas a serem feitas de modo “coerente” e “consciente” por parte dos professores. Esse conjunto de adjetivos atribuídos à avaliação divulgada pelo guia (**detalhada/criteriosa**), produz uma construção argumentativa que qualifica a escolha realizada pelo professor, a partir de uma atitude dual (coerência/consciência), embora de sentido aproximado.

Quanto ao livro didático, o texto reconhece a existência de algumas insuficiências e destaca a necessidade de uso, pelos professores, de outros materiais de apoio no desenrolar do processo pedagógico. Por outro lado, diante do contexto de mudança de governo, o LD assume a posição de aliado, tanto do professor quanto do MEC, na promoção de uma educação de qualidade e na melhoria de indicadores de desempenho da educação básica, conforme o trecho reproduzido a seguir:

Mas **o livro didático é um importante aliado** para que, juntos – o Ministério da Educação, por meio da avaliação e distribuição, os professores, por meio de uma boa escolha e uso –, possamos lutar para **reduzir os índices de baixo aproveitamento escolar** que ainda hoje nos **entristecem** (BRASIL, 2004b, p. 6, grifos nossos).

A referência feita à diversidade na capa de apresentação do guia, encontra um correspondente no parágrafo final da “Carta ao professor”. O aluno, enquanto figura, é relacionado a um percurso semântico apoiado na noção de diferença, demandando da escola – que também se insere em realidades distintas – e dos materiais didáticos um tratamento ajustado às suas necessidades e especificidades.

Entendemos que o texto de apresentação do PNLD 2005 oficializa um discurso pautado no reconhecimento das múltiplas realidades e necessidades da educação básica brasileira. A escolha dos ícones que integram a capa e a referência feita, no texto, à diferença e às realidades distintas da educação no país, engendram um efeito de sentido cujo correspondente material, seja textual ou icônico, nos livros didáticos, seria o mais coerente – em relação à proposta defendida pelo guia – uma vez que esse documento delineia esse quadro. Resta saber se existe, nos livros selecionados, esse mesmo cuidado com a vinculação de imagens que representem essa diversidade, mais especificamente as pessoas com deficiência.

3.2.1 – PNLD 2005 – Resenhas críticas

O guia de 2005 apresenta mudanças na forma de avaliação dos livros, as resenhas divulgadas seguem a lógica de análise conjunta dos volumes que integram uma mesma coleção, instituída pelo PNLD 2002 considerando a articulação entre os volumes, o que levou a se estabelecer como critério de classificação e integração ao **Guia de livros didáticos** a aprovação de todos os volumes da coleção.

Em termos de estrutura, as resenhas apresentadas nesta edição do **Guia de livros didáticos** têm uma divisão comum para todas as coleções, com uma introdução contendo o resumo dos aspectos evidenciados nas seções que as compõem. A seção “A coleção” detalha a organização de cada volume e as seções que estruturam a coleção; em “A análise” os aspectos observados são expostos em 17 itens, ocupando boa parte do texto das resenhas; a seção que encerra os textos, “Em sala de aula”, apresenta recomendações, avalia as possibilidades de desenvolvimento do trabalho pedagógico e aponta as limitações de cada coleção.

Optamos por analisar, dentro da estrutura das resenhas, especialmente quatro partes, que julgamos de grande importância para subsidiar o processo de análise dos livros no próximo capítulo: além da “Introdução”, na seção “Análise” destacamos os itens “Construção da cidadania” e “Ilustrações”; por fim, avaliamos também a seção “Em sala de aula”.

Para analisar esses itens, procedemos identificação dos seus temas mais relevantes. Para Maingueneau (1998, p. 139) “cada grupo de frases que forma uma unidade semântica é associável a um **tema**”, sendo que um texto pode agrupar inúmeros temas em diversos níveis. Ainda segundo este autor, “determinar qual é o tema de um texto permite ao coenunciador interpretar [esse texto], [...] retendo apenas [...] aquele [sentido] que é compatível com esse tema” (MAINGUENEAU, 1998, p. 139).

Porém, antes de fazermos a identificação dos temas contidos na “Introdução” da resenha da coleção escrita por Melhem Adas, **Geografia**, vale demarcar como as ideias se organizam de forma geral nesta seção, ou seja, sua sintaxe discursiva. Podemos perceber a seguinte ordem de abordagem: 1) Exercício da cidadania; 2) A proposta pedagógica na abordagem do conteúdo; e 3) Críticas relativas a imprecisões.

Quanto aos temas, identificamos **cidadania** e **ruptura**. O percurso semântico do tema **cidadania** se estrutura a partir da valorização de atitudes e posturas sociais críticas por parte dos estudantes, sendo prioritária sua participação no processo de ensino-aprendizagem. O tema **ruptura** se encontra na referência à proposta empreendida pela coleção de apresentar uma interpretação do espaço geográfico que rompe com um modelo descritivo, muito comum aos livros de Geografia até o final da década de 1970, conforme Azambuja (2014).

Em relação ao item “Construção da cidadania”, o guia aponta que este movimento se efetiva na coleção por meio do questionamento de atitudes diante de situações problema, o que é incitado, de acordo com a resenha, ao longo de todos os seus volumes, especialmente na seção “Refleta sobre suas atitudes”. Observamos, na seleção lexical, que o uso das palavras **questionamento** e **postura** marca discursivamente essa atitude cidadã especificada pelo texto.

Quanto às ilustrações, a análise priorizou o aspecto quantitativo ao mencionar que elas aparecem em “grande quantidade”. Porém, a essas expressões gráficas atribui-se uma função auxiliar na compreensão das temáticas, sendo observado ainda que, em poucos casos, há uma desarticulação das imagens com o tema proposto pelos capítulos.

Na seção “Em sala de aula”, que é dirigida aos professores, a referência de forma indireta, a partir da expressão “é importante que o professor explore”, contrasta com a referência contida na carta ao professor, em que é utilizado o pronome pessoal **você**. À coleção foram atribuídas qualificações positivas em relação às contribuições para o desenvolvimento de “um bom trabalho em sala de aula”, à “qualidade das informações e dados oferecidos” e ao uso de uma bibliografia de apoio relevante para o professor.

A resenha sobre a coleção **Geografia crítica** apresenta elementos semelhantes de sintaxe discursiva; no entanto, há uma nova ordenação dessas informações e a inserção de aspectos positivos junto às críticas relativas à imprecisão conceitual. Com isso, o texto apresenta um discurso organizado da seguinte forma: 1) Proposta pedagógica na abordagem do conteúdo; 2) Críticas relativas à qualidade gráfica; e 3) A construção da cidadania.

Identificamos no texto o tema **interação** e como elemento interdiscursivo, o **socioconstrutivismo**. A interação apresenta-se como tema implícito no texto de introdução da resenha, cujo percurso semântico revela a centralidade da interação como meio para propiciar situações de troca, construção de conhecimentos e o uso de estratégias coletivas para resolução de situações, com vias à construção da cidadania. O socioconstrutivismo, apontado por Azambuja (2014, p. 26) como tendência na construção de materiais didáticos pós-Parâmetros Curriculares Nacionais, apresenta-se como elemento que qualifica e fundamenta o discurso, servindo de base para justificar as situações de aprendizagem propostas na coleção.

A construção da cidadania apontada pela resenha crítica da coleção, vincula-se à promoção de certos hábitos, atitudes e comportamentos, assim como ao contato com outras realidades de forma respeitosa. A resolução de atividades de forma coletiva, que incentiva a cooperação entre os alunos, se insere na perspectiva socioconstrutivista, proposta na coleção, configurando-se como meio para a promoção da cidadania. A seção “Em equipe é mais fácil”, apontada na análise, por ter como objetivo estimular atitudes cidadãs a partir dos

questionamentos contidos em seus textos, é um importante indicador que merece atenção ao compormos a análise das coleções no capítulo seguinte desta pesquisa. Assim poderemos entender em torno de quais temáticas essas ações coletivas orbitam.

As ilustrações foram consideradas pertinentes, ou seja, mantêm uma relação com a temática que está sendo veiculada pelos livros. No entanto, o texto da resenha faz referências negativas à falta de nitidez e ao tamanho de algumas das imagens, evidenciando problemas relacionados ao seu projeto gráfico. É importante ressaltar que a análise se detém nos aspectos técnicos de distribuição e qualidade das imagens, não mencionando aspectos relativos à representação da diversidade – nosso objeto de pesquisa.

Quanto ao trabalho a ser realizado em sala de aula pelo professor – seção “Em sala de aula” –, com a adoção desta coleção, o texto aponta procedimentos a serem adotados e atitudes a serem tomadas pelos docentes ante os problemas de atualização de fatos socioeconômicos, à linguagem complexa, à falta de ligação entre as ilustrações e os textos – o que constitui uma contradição em relação à qualificação de “pertinente” atribuída às ilustrações. A análise traz uma recomendação ao professor para que se mantenha atualizado e enumera os pontos críticos da coleção. Ou seja, para adotar a coleção é necessário que o professor tenha consciência de que haverá a necessidade de revisão constante do material. Contudo, mesmo com inúmeras ressalvas feitas e poucos indícios de qualificação positiva, esta coleção foi a que obteve maior vendagem, com exatamente 2.062.602⁸⁴ exemplares comercializados nesta edição do PNLD.

3.3 – O PNLD 2011 – Análise do guia e das resenhas críticas das obras selecionadas

Ao analisarmos a estrutura de organização do caderno de apresentação do **Guia de livros didáticos: PNLD 2011** e das resenhas selecionadas, percebemos algumas mudanças em relação à edição 2005 do programa, que podem ser explicadas pelo contexto de elaboração deste documento, evidenciado em seu texto de apresentação. É importante ressaltar que a seção “Carta ao professor”, comum a todos os cadernos de apresentação do PNLD até então, na edição de 2011 foi substituída pela seção “Programas de materiais didáticos”, em

⁸⁴ Ver Tabela 2, neste capítulo.

que estão descritas as principais ações dos programas de distribuição de material didático, como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Podemos inferir, nessa seção, a perspectiva de construção de estratégias discursivas de legitimação (THOMPSON, 1995, p. 81) tanto do PNLD como um todo quanto desses processos avaliativos em particular. Esse texto de introdução funciona como uma espécie de “prestação de contas”, que legitima as ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação no âmbito da política de acesso ao livro e de incentivo à leitura, dirigida aos alunos da educação básica, apontando os seus benefícios para a formação de uma consciência cidadã, a partir do exercício crítico-reflexivo proporcionado pelo acesso a esses materiais.

Conforme análise do edital do PNLD 2011 apresentada no capítulo II desta pesquisa, essa edição do programa foi a primeira a definir bases mais concretas para a produção de livros didáticos em formato MecDaisy, destinados a alunos com deficiência visual. Mesmo que a obrigação legal de produzir estes materiais não tenha recaído sobre as editoras, o texto não faz menção a medidas governamentais de ampliação do acesso à produção bibliográfica para pessoas com deficiência.

Assim como o PNLD 2005 inaugurou um novo período de avaliação, dentro de uma nova gestão, com marcas discursivas que evidenciavam uma mudança nos processos de avaliação e um fortalecimento institucional, com o PNLD 2011 esse ciclo governamental se encerrou. Torna-se patente a utilização desse meio para reforçar as ações governamentais desenvolvidas para a melhoria do acesso ao livro e aprimoramento do PNLD.

Os reflexos do aperfeiçoamento no processo de escolha das coleções na edição do PNLD 2011 seguem uma tendência iniciada no período de avaliação anterior (PNLD 2008), em que foram utilizados gráficos que permitiam comparar as coleções conforme os critérios utilizados para as julgar, possibilitando ao professor uma visão geral do processo, situando uma coleção em relação às demais.

O guia da edição de 2011 faz um detalhamento dos processos de avaliação das coleções, descrevendo o perfil da equipe de avaliadores e traçando um resumo das características gerais das coleções, em que são apresentados os gráficos comparativos, com os critérios de análise do conteúdo temático, enfoque metodológico de ensino-aprendizagem, dos fundamentos conceituais. Por fim, têm-se as resenhas individuais para cada coleção.

É na introdução da seção “Por dentro da avaliação” que se elucida o processo de análise e se apresenta o perfil do profissional contratado para emitir o parecer sobre as obras que se candidataram ao PNLD. De acordo com esse tópico, os professores que participaram do processo de avaliação das obras, em nome do MEC, apresentavam o seguinte perfil:

- Vínculo com o ensino e a pesquisa na área de Geografia;
- Conhecimento da realidade do ensino fundamental e da rede pública de ensino;
- Formação acadêmica na área de Geografia;
- Experiência comprovada em atividades de avaliação de material didático;
- Conhecimento e experiência em metodologias de ensino-aprendizagem de Geografia (BRASIL, 2010b, p. 11).

Pelo exposto, o documento se inicia respaldando os especialistas, qualificando seu discurso, que é proferido de determinada instância (superior), uma vez que o processo é organizado pelo MEC e os profissionais que integram as equipes de avaliação são professores qualificados e vinculados, geralmente, a instituições públicas de ensino superior. Após breve exposição do percurso de análise e dos procedimentos utilizados para tal, que garantem isenção e transparência ao processo, o guia novamente qualifica a equipe envolvida, enfatizando que “o grupo de coordenação foi composto por professores doutores em Geografia, com comprovada experiência em avaliação de trabalhos, projetos e cursos na área” (BRASIL, 2010b, p. 12).

A partir das resenhas e da apresentação dos resultados das avaliações, realizadas pelas equipes, a figura do professor é revalidada como agente que irá fazer sua escolha entre as obras que já foram previamente selecionadas.

3.3.1 – PNLD 2011 – Resenhas críticas

Os textos das resenhas do PNLD 2011 obedecem à mesma estrutura ao longo do documento, dividindo-se em quatro seções: “Visão geral”, “Descrição da coleção”, “Análise da obra” e “Em sala de aula”. A utilização de recursos gráficos para sintetizar e facilitar a comparação das informações entre as coleções tornou os textos das resenhas mais sucintos e objetivos. Identificaremos aqui a sintaxe discursiva da seção “Análise da obra”, os

elementos relativos ao exercício da cidadania e a avaliação das ilustrações presentes nos livros selecionados.

O enunciador, em relação à coleção **Geografia temas**, de Melhem Adas, obedece à ordem dos critérios apresentados na ficha de avaliação para estruturar o texto de sua análise, fazendo um apanhado da coleção como um todo, não mencionando volumes específicos. Encontramos referências ao exercício da cidadania na descrição da seção “Refleta sobre sua atitude”, presente na obra, em que o aluno é convidado a refletir sobre situações cotidianas, seus direitos e deveres. Esta seção, entretanto, integra esta coleção desde o PNLD 2005, o que revela a permanência de estruturas já exploradas.

O texto faz menção à cidadania de uma forma indireta, utilizando termos que remetem a autonomia, posicionamento e ações como **reflexão e desenvolvimento do pensamento crítico**, como possibilidades oferecidas pela coleção. A representação da diversidade da população brasileira também é um ponto avaliado como relacionado à construção da cidadania, que, de acordo com o enfoque adotado, deve ser pautada na valorização da cultura indígena, afrodescendente e no fortalecimento da figura da mulher. O enunciador, em sua análise, destaca que a coleção contempla a cultura indígena, utilizando recursos didáticos variados como fotos e mapas. Em contrapartida, o texto do guia faz uso do advérbio **pouco(a)** em sintagmas como **pouco trabalhado, pouco destacada e pouca ênfase** para apontar para a ausência de discussões mais enfáticas sobre a representação de afrodescendentes e indígenas.

A ficha de avaliação possui ainda um item, no tópico “Construção da cidadania”, relacionado à veiculação – ou não – de abordagens de cunho preconceituoso nos livros. O item a ser respondido pelo avaliador em relação à coleção é estruturado da seguinte forma: “Está isenta de preconceitos ou indução a preconceitos, relativos às condições regionais, socioeconômicas, étnicas, de gênero, religião, idade, ou **outra forma de discriminação?**” (BRASIL, 2010b, p. 78, grifo nosso). Assim, ainda que indiretamente, é possível observar, nessa resenha, a constatação de que os preconceitos e mecanismos de discriminação podem ser mais amplos que aqueles explicitados no texto, cabendo ao avaliador contratado pelo MEC, ficar atento a esse aspecto. No entanto, a abordagem explícita da resenha concentra suas observações na tríade que envolve as questões indígena, de afrodescendência e de representação da mulher – também explicitadas no item acima destacado –, encobrindo

possibilidades de uma consideração mais ampla em torno da cidadania e dos direitos de outros grupos, como as pessoas com deficiência.

Na seção “Em sala de aula”, o enunciador recomenda aos professores que optam pela coleção de Melhem Adas, ir além do que está posto em relação à representação da mulher, assim como em relação à valorização dos saberes indígenas e dos afrodescendentes, para possibilitar uma maior visibilidade desses grupos. O enunciador orienta que essas questões podem ser mais bem exploradas em conteúdos ligados à organização do espaço geográfico brasileiro, destacando a contribuição desses segmentos para a construção desse espaço, tomando como ponto de partida as relações que os alunos estabelecem em suas ações cotidianas.

Pelo exposto, as mulheres, os indígenas e os afrodescendentes são prioridade na lógica de representação ligada à construção da cidadania na resenha da coleção de autoria de Melhem Adas. Resta saber se nos livros existem representações para além do que está disposto nos documentos oficiais, seja a partir de registros textuais ou imagéticos.

Em relação à resenha da coleção **Geografia crítica**, escrita por José William Vesentini e Vânia Vlach, o que chama a atenção de forma imediata é como a sintaxe discursiva está organizada. O enunciador, utiliza os critérios descritos na ficha de avaliação para estruturar o seu texto; no entanto, a forma de apresentação do texto, apesar de ter um caráter mais descritivo, permite uma leitura mais fluida. Intencionamos com essa observação não estabelecer um comparativo, mas sim, registrar a forma como a sintaxe discursiva se organiza no texto, o que pode influenciar a escolha de uma coleção em detrimento de outra não pelo fato de haver uma diferença qualitativa entre elas, mas pela forma como as palavras são utilizadas para se referir aos critérios descritos na ficha de avaliação.

O enunciador, ao longo do texto, destaca os aspectos positivos da coleção utilizando, sempre no início de cada parágrafo, palavras que chamam a atenção do leitor para os itens avaliados. A partir da escolha de alguns vocábulos empregados no texto (seleção lexical), podemos destacar alguns elementos que confirmam nossa observação. Vejam-se os seguintes excertos: “a coleção apoia-se numa **visão crítica**”; “o professor **encontrará** na coleção **possibilidades** de colocar o aluno em situações de descoberta”; “a coleção **permite** ao professor”; “a obra **contribui** para a **tomada de ações** de responsabilidade ambiental”; “a

noção de escala geográfica é **permanentemente** explorada”; “para **diversificar, aprofundar e fixar**”; “as atividades **priorizam** o exercício de aprender a aprender, aprender a pensar por conta própria” (Brasil, 2010b, p. 34-36, grifos nossos).

No decorrer do texto, o enunciador refere-se ao professor de forma indireta, elencando os aspectos positivos do uso dessa coleção para sua prática em sala de aula e também para o aprendizado dos alunos. Outra estratégia utilizada é o emprego de verbos em sequência, que reforçam a intensidade da abordagem utilizada na coleção. Em geral, essa referência à figura do professor ocorre na seção “Em sala de aula”, onde são apresentadas ressalvas e recomendações a respeito da coleção.

Em relação aos itens que compõem o tópico “Construção da cidadania” na ficha de avaliação, o texto da resenha descreve de maneira sucinta as menções feitas na coleção aos grupos indígenas, afrodescendentes e mulheres. O enunciador avalia que a obra não apresenta novidades na abordagem dessa temática, classificando-a como tradicional e sintética.

A seção “Em sala de aula” faz ressalvas ao caráter tradicional e sintético da abordagem relativa aos grupos acima apontados nesta obra, orientando o professor a aprofundar as discussões acerca da participação e presença dos afrodescendentes e dos indígenas na sociedade brasileira, assim como em relação à representação da mulher e às questões de igualdade de gênero.

Consideramos que apesar de serem pertinentes os critérios que buscam formas de representação positiva desses grupos, que ao longo da história de constituição do Brasil foram marginalizados, esses critérios geram limitações à análise ao definir explicitamente quais são os grupos que devem ser representados. Ao se conferir visibilidade a determinados grupos nos livros didáticos – ainda que concordemos plenamente com sua valorização explícita –, há o forte risco de se invisibilizar outros grupos e segmentos, como as pessoas com deficiência. Portanto, talvez seja interessante considerar efetivamente a diversidade da sociedade brasileira tanto nos editais, quanto na avaliação das coleções e elaboração dos guias, incluindo explicitamente as pessoas com deficiência e postulando a verificação de sua presença/ausência nas obras a serem avaliadas.

3.4 – O PNLD 2014 – Análise do guia e das resenhas críticas das obras selecionadas

A última edição do PNLD, de 2014, inicialmente não seria selecionada como período a ser analisado nesta pesquisa, pois quando a proposta foi formulada, o processo de escolha dos livros didáticos ainda não tinha começado. A inclusão deste último período tornou-se importante pelas mudanças ocorridas no processo de avaliação, decorrentes da incorporação de recomendações elaboradas ainda no Edital do PNLD 2011.

Além das mudanças nos critérios de avaliação das coleções de Geografia, o PNLD 2014 deu início à valorização da integração das novas tecnologias ao trabalho escolar, com a avaliação de conteúdo multimídia produzido pelas editoras e que passou a servir como suporte didático para alunos e professores. O texto de introdução do caderno de apresentação, referente ao processo de escolha das coleções, tem como tema principal a **tecnologia**, sendo o acesso a ela, a partir de seu uso no ambiente escolar, colocado como competência básica para a formação de cidadãos críticos.

Esta edição resumiu ainda mais o processo de escolha dos LDs, com a elaboração de quadros-sínteses formulados com base nos itens da ficha de avaliação. Expostos em sete blocos, são apresentados quarenta e oito critérios de avaliação, que possibilitam a comparação entre as coleções à medida que são considerados contemplados ou contemplados parcialmente nas obras.

O caráter sintético desse documento tem reflexos não só na forma de apresentação dos critérios de avaliação, mas também na organização interna dos textos. Na carta de apresentação direcionada aos professores, o enunciador observa que o trabalho de escolha dos livros requer uma equipe avaliadora com um perfil que alie prática docente em Geografia e domínio do conhecimento teórico, além de isenção de qualquer vínculo com o mercado editorial há pelo menos dois anos. A edição anterior fez o detalhamento dos requisitos para a escolha das equipes de avaliação, para reafirmar a qualidade do processo.

O PNLD 2014, em comparação com os demais, traz elementos novos na ficha de avaliação, e é a partir deles que a análise proposta para esta seção terá início. A primeira mudança ocorreu no item que avalia os critérios para a construção da cidadania, que passou a ser

identificado pela frase “observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social”, uma adaptação e explicitação de um dos critérios eliminatórios gerais integrantes do edital de convocação. Foram inseridos, ainda, dois novos itens: o de número 21, que se relaciona à “promoção positiva da imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões”, e o item de número 22, que busca analisar se a coleção “incentiva e apoia práticas pedagógicas voltadas para o respeito à diversidade, aos princípios da sustentabilidade, da cidadania ativa, da defesa dos direitos humanos e da tolerância, visando à sua valorização” (BRASIL, 2013b, p. 131).

Esses itens de avaliação, de extrema importância para a valorização da diversidade e o desenvolvimento de ações, por parte das coleções didáticas, em prol de uma maior representatividade dos grupos que integram a sociedade, já constavam na edição do PNLD de 2011, e, como neste último programa, no PNLD de 2014 eles figuram apenas como recomendações, sendo especificado em seu edital:

Nessa perspectiva, as obras didáticas devem representar a sociedade na qual se inserem, **procurando**:

1. promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
2. abordar a temática de gênero, da não-violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia;
3. promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade;
4. promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando o direito de crianças e adolescentes;
5. incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania ativa, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;
6. promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
7. promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;
8. abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (BRASIL, 2012a, p. 53; grifos nossos).

Assim, as coleções podem procurar acatar ou não a essas recomendações, uma vez que não são critérios de eliminação – o que elimina efetivamente uma coleção é a presença de preconceitos e formas de discriminação, seja nos textos, seja nas imagens. A ausência de incentivos à promoção da igualdade, da valorização das culturas indígena e afrodescendente, do combate à homofobia, ou mesmo, do combate às variadas formas de preconceito e discriminação não implicam na exclusão automática de uma coleção, embora incidam sobre sua qualificação nos guias. A inserção dos dois itens acima citados na ficha de avaliação, entretanto, faz com que esses critérios sejam evidenciados e passem a ser mencionados nas resenhas críticas veiculadas nos guias.

3.4.1 – PNLD 2014 – Resenhas críticas

A estrutura de apresentação das resenhas manteve o mesmo formato da edição anterior, com as seções “Visão geral”, “Descrição”, “Análise” e “Em sala de aula”. Apresentaremos a sintaxe discursiva das seções “Análise” e “Em sala de aula”, além de outros pontos de destaque, como os itens incluídos no quadro III da ficha de avaliação e os itens relativos à avaliação das ilustrações.

A resenha da coleção **Expedições geográficas**, escrita por Melhem Adas e Sérgio Adas, tem o seu roteiro atrelado à ficha de avaliação. O texto traz poucos elementos que expressem um julgamento claro da coleção. Assim a avaliação se limita a registrar a ocorrência de determinada abordagem, como a utilização de gêneros textuais diversos, o que confere à análise um caráter generalista. O texto faz referência aos recursos visuais utilizados pela coleção: um variado número de ilustrações, fotografias, desenhos, que contribuem para a reflexão e problematização dos conteúdos dispostos.

Em relação ao item 22, que avalia se a coleção promove uma prática pedagógica voltada para a valorização da diversidade, o enunciador destaca que a coleção “trabalha com a diversidade de povos que participam da realidade da formação socioespacial brasileira” (BRASIL, 2013b, p. 24). Entretanto, não são apresentadas, pela coleção, ações mais efetivas de valorização dos grupos descritos no item 21, que são os afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras.

O enunciador deixa claro, ao longo do texto, que a coleção não aborda de forma adequada ou relevante os critérios relativos aos valores étnicos e democráticos. Como são critérios que se configuram como recomendações no edital, a avaliação feita pelo enunciador revela lacunas na constituição dos parâmetros que definem o que é mais adequado, relevante ou que merece destaque.

Outro ponto evidenciado pelo enunciador, agora na seção “Em sala de aula”, diz respeito ao pequeno número de fotografias que retratem a população brasileira no volume destinado ao 7º ano, em que esse tema é central. Podemos inferir, a partir desta observação feita no guia, que este volume pode apresentar possibilidades reduzidas de representação da diversidade da população brasileira e, possivelmente, pouco retratar pessoas com deficiência.

A resenha acerca da coleção **Projeto Teláris**, escrita por José William Vesentini e Vânia Vlach, apresenta-se de forma bem descritiva, principalmente em relação à estrutura de organização dos livros da coleção e de suas atividades. O enunciador, em seu percurso, leva em consideração os critérios que constam na ficha de avaliação e faz um julgamento positivo dos quesitos analisados.

Igualmente positiva é a avaliação do papel desempenhado pela coleção no combate a visões preconceituosas, relacionadas a condições étnicas, sociais e de gênero, em que textos e imagens têm papel importante. De acordo com o guia, o respeito à diversidade é enfatizado, assim como as demais relações de alteridade entre os povos.

O enunciador, na seção “Em sala de aula”, chama a atenção para a observação e análise das ilustrações pelo professor, pois elas são instrumentos que contribuem para o entendimento e a problematização do conteúdo abordado.

A análise dos guias de livros didáticos permitiu concluir que não há referência de modo explícito à representação de pessoas com deficiência. Os critérios para avaliação das coleções didáticas quanto à representação da população brasileira contemplam, prioritariamente, a promoção positiva da imagem de povos indígenas, afrodescendentes e das mulheres. A valorização da diversidade, enfatizada pelo PNL 2014, circunscreve-se a esses mesmos grupos.

Os sentidos atribuídos à formação para a cidadania, nos períodos de análise, envolvem ações relativas à reivindicação de direitos, à valorização de atitudes e posturas sociais críticas, assim como à promoção de hábitos de convívio com outras realidades de forma respeitosa; ações essas a serem desenvolvidas a partir do que é veiculado pelos livros. Os princípios democráticos e éticos a serem observados pelas coleções neste processo se traduzem no combate a abordagens de cunho preconceituoso e na promoção positiva da imagem dos grupos que integram a população brasileira. Contudo, não encontramos registros, nestes documentos, que oferecessem indícios de aprofundamento nas formas de promoção da cidadania, contemplando pessoas com deficiência.

A investigação direta nos livros didáticos, a partir da observação das imagens e dos elementos textuais, permitirá entender se os registros imagéticos ou textuais ampliam as possibilidades de representação para além do que é especificado pelos editais em relação aos grupos que integram a população brasileira.

É inegável a contribuição das imagens para a compreensão do que é discutido, tanto em sala de aula, quanto nos conteúdos presentes nos livros ou em qualquer forma de expressão didática. Ao mesmo tempo em que as imagens ajudam a entender determinados fenômenos, sua análise enquanto instrumentos que permitem apurar a leitura da realidade de quem os utiliza contribui para a (re)formulação de questionamentos sobre quais sentidos são veiculados nos LDs e a realidade que cerca o aluno. A partir da análise desses recursos gráficos, poderemos afirmar se existe estímulo ao respeito à diversidade não só no que os materiais didáticos trazem textualmente, mas também se as imagens permitem leituras compatíveis com a realidade da presença de **alunos incluídos** e o que está posto nos textos, ou ainda, se os textos apresentam elementos que permitam ir além do que neles está expresso.

Partindo deste ponto de vista, o próximo capítulo traz a análise de fragmentos textuais e de imagens presentes nos livros didáticos, que indiquem a presença de abordagens que possibilitem focar a diversidade, considerando também as pessoas com deficiência.

CAPÍTULO IV

O QUE OS LIVROS DE GEOGRAFIA DIZEM SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA?

Os livros didáticos, em sua composição, apresentam uma variedade de expressões textuais e imagéticas que expressa os objetivos propostos por seu autor ou conjunto de autores. Nessas obras, encontram-se, também, marcas discursivas importantes que retratam o posicionamento dos autores, respaldados pelas legislações e normas que regem o ensino, bem como a presença sutil ou explícita de outros profissionais envolvidos no processo de concepção e produção dessas obras.

Os livros didáticos, além de serem uma produção intelectual, constituem também uma indústria que movimenta um mercado milionário no Brasil e no mundo (HALLEWELL, 2012; CHOPPIN, 2004). Como um produto para o mercado, ao livro didático são creditadas inúmeras funções, desde instrumento auxiliar do professor em sala de aula a agente que, também, promove a formação continuada deste profissional. Para além disso, como função derivada desta natureza mercadológica, seu principal objetivo é atingir o maior número de exemplares vendidos, conquistando uma boa fatia deste mercado tão disputado.

Outras funções do livro didático seriam as de comunicar, atualizar e trazer, por meio de um conjunto variado de narrativas, o maior número possível das mais diversas referências sobre a sociedade para a qual se destina (CHOPPIN, 2004). No cumprimento dessas funções, cada autor elege temáticas e formas de abordagem para o que pretende comunicar. No caso dos livros de Geografia, para a abordagem de assuntos relacionados à organização do espaço geográfico, aspectos sociais, econômicos, populacionais, entre outros, o uso de recursos visuais é uma constante. Os discursos, nos livros didáticos de Geografia, têm nas imagens um relevante suporte para o seu desenvolvimento.⁸⁵ Em muitos casos, os elementos contidos nas imagens possibilitam uma leitura para além do que o texto pode sugerir. Assim, podemos dizer que as imagens podem suscitar inúmeras leituras e por consequência formações discursivas também variadas.

⁸⁵ Com base na experiência do autor desta pesquisa enquanto docente, essas formas de expressão despertam a curiosidade dos alunos, ao apresentar um novo olhar sobre o fenômeno que registra.

Lúcia Santaella (2012), ao se referir à leitura de imagens, argumentar que

desde os livros ilustrados e, depois, com os jornais e revistas, o ato de ler passou a não se limitar apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, entre o texto, a foto e a legenda, entre o tamanho dos tipos gráficos e o desenho da página, entre o texto e a diagramação (SANTAELLA, 2012, p. 11).

O livro didático de Geografia, neste contexto, promove e incentiva a formação de leitores por meio das múltiplas expressões gráficas que nele estão contidas. Segundo Tonini (2003), ao longo de sua história de circulação, os livros didáticos deixaram para trás uma cultura centrada no texto para dar lugar a um conjunto cada vez maior de imagens, constituindo um importante meio para produção de conhecimento, sendo caracterizado por esta autora como “uma máquina óptica poderosa para veicular significados” (TONINI, 2003, p. 35).

Contudo, as imagens veiculadas nos livros podem, também, apresentar uma leitura esquematizada, fechada, seja dos grupos que integram a sociedade ou mesmo das formas que assume a organização do espaço, fazendo com que poucos elementos presentes nessas expressões sejam relacionados ao cotidiano dos alunos, silenciando realidades. Porém, a partir da implantação do PNLN, esses elementos imagéticos e textuais passaram a ser regulados por princípios legais prescritos nos editais de candidatura, que apresentaram mudanças significativas ao longo do tempo, conforme apontou a análise exposta no capítulo II desta pesquisa, o que pode ter contribuído de forma positiva para o aumento de possibilidades na representação de grupos diversos, entre eles, as pessoas com deficiência.

Essas possibilidades de representação fazem com que as imagens nos livros didáticos sejam mecanismos indispensáveis que carregam

uma visão de mundo, de valores e quais comportamentos sociais e econômicos são aceitáveis [...]. **A imagem, por possuir estoque de verdade, vai moldando, constituindo nossas subjetividades.** Ela é precisamente um veículo dos significados e mensagens simbólicas (TONINI, 2003, p. 36).

A partir dos apontamentos desta autora acerca das mensagens simbólicas – explícitas e veladas – contidas nas imagens nos livros didáticos, empreendemos uma busca por representações de pessoas com deficiência nos livros de Geografia destinados aos 6º e 7º

anos do ensino fundamental II, nas duas coleções selecionadas, ao longo as edições de 1999, 2005, 2011 e 2014 do PNLCD, um total de 16 obras.⁸⁶ Além disso, optamos por identificar o tratamento textual dado por esses livros em relação ao conceito de paisagem.

A escolha desse conceito está relacionada a três fatores. Primeiro, sua enunciação explícita como conceito fundamental ao processo de ensino-aprendizagem de Geografia nos documentos que parametrizam a educação nacional, a exemplo dos PCNs. Segundo, em virtude da concepção clássica atribuída à paisagem, que a relaciona ao sentido da visão. Desse modo, uma pessoa com deficiência visual em diferentes graus, estaria inabilitada para compreender o conceito de paisagem? Em terceiro lugar, em razão de algumas ressignificações da concepção de paisagem, associando-a a outros sentidos como a audição, o tato, o olfato (SANTOS, 1988).

Antes de apresentarmos o percurso de análise das imagens e a identificação de referenciais de representação de pessoas com deficiência, ou seja, de que espaços foram oferecidos a essas pessoas nas obras analisadas, é válido ressaltar que encontramos apenas dois artigos que relatam pesquisas desta natureza. Os estudos desenvolvidos por Barros (2007) e (2013), avaliaram coleções de Língua Portuguesa e Ciências destinadas a alunos da 1ª à 4ª séries do ensino fundamental, com o objetivo de identificar as formas de representação e os limites na comunicação de sentidos e nas representações acerca da deficiência. Os procedimentos que utilizamos em nossa pesquisa, portanto, vão ao encontro das metodologias e questões de Barros em suas pesquisas e indicam a pertinência do percurso que seguimos.

4.1 – O percurso de análise

As resenhas críticas, analisadas no capítulo III, nos ofereceram pistas do tratamento dado pelos livros selecionados para análise às ilustrações e fotografias, principalmente quanto à frequência, qualidade e articulação com os conteúdos trabalhados. A partir disso, organizamos o processo de levantamento das imagens e ilustrações, procedendo inicialmente

⁸⁶ No Apêndice 1, como exercício de adequação aos princípios elaborados pelos editais de candidatura, aliado às questões e objetivos que orientaram esta pesquisa, fizemos uma proposição de inclusão de algumas imagens que podem ser incorporadas aos livros, simulando as possibilidades de representação, nesses materiais, de pessoas com deficiência.

à contagem dessas expressões. O critério inicial utilizado para apuração das imagens consistiu na seleção daquelas com presença de crianças, adolescentes ou adultos, sem a preocupação de identificar se apresentavam algum tipo de deficiência ou não.

Nos livros de 5ª e 6ª séries das coleções por nós selecionadas, relativos aos PNLDs 1999 e 2005, encontramos um número considerável de imagens sem referência, o que tornou imprecisa a sua identificação ajustada ao contexto brasileiro. Como resultado dessa contagem inicial, elaboramos uma tabela com a frequência com que as imagens e ilustrações com crianças, adolescentes e adultos aparecem em cada volume das coleções analisadas.

TABELA 6 – Contagem do número de fotografias e ilustrações que representam **figuras humanas**

Autor: Melhem Adas			Autores: Vesentini e Vlach		
Série/Ano	Fotografias	Ilustrações	Série/Ano	Fotografias	Ilustrações
PNLD 1999			PNLD 1999		
5ª série	32	23	5ª série	9	6
6ª série	33	0	6ª série	57	5
PNLD 2005			PNLD 2005		
5ª série	21	8	5ª série	13	4
6ª série	29	0	6ª série	61	4
PNLD 2011			PNLD 2011		
6º ano	30	13	6º ano	26	1
7º ano	18	0	7º ano	41	0
PNLD 2014			PNLD 2014		
6º ano	44	2	6º ano	23	4
7º ano	29	3	7º ano	48	2

Após a contagem das fotografias e ilustrações, utilizamos como critério para identificar as pessoas com deficiência, a tipologia descrita pelo Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamentou a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, no qual se estabelecem cinco categorias de deficiência: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental e deficiência múltipla. Todavia, ao consultarmos os dados disponíveis pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao Censo de 2010, em relação a população com deficiência no Brasil, percebemos que o levantamento avaliou quatro categorias: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual e deficiência mental. Diante disto, resolvemos não utilizar a última categoria disposta no referido decreto, uma vez que para efeitos da análise das imagens conforme proposto na pesquisa, a deficiência múltipla já se encontra contemplada pelas outras. Assim estabelecemos um alinhamento com o levantamento realizado pelo IBGE.

A escolha de períodos alternados do PNLD teve como objetivo verificar se os livros, em algum momento, acompanharam as discussões sobre os direitos das pessoas com deficiência, expressando os resultados dessas discussões em suas obras. Apesar de cada coleção ser um produto de escolhas teórico-metodológicas dos autores, de estratégias pedagógicas e de mercado, e balizada por marcos legais em cada período, a comparação entre as imagens e as discussões apresentadas nas coleções foi inevitável. Esse processo resultou na identificação de elementos que se repetiram, principalmente ao longo dos dois primeiros períodos eleitos para esta pesquisa. Contudo, diante destes casos de repetição de fotografias e ilustrações, realizaremos a análise de forma conjunta, mas respeitando as características de cada coleção. O uso da Análise do Discurso como metodologia, nas seções a seguir, tem por objetivo identificar quais são os percursos semânticos produzidos pelo enunciador – agora, os autores dos livros selecionados – com o uso dessas imagens e sua articulação com os textos apresentados.

4.2 – O uso de imagens nas coleções selecionadas no PNLD 1999

Tomaremos como ponto de partida para nossa análise a contagem das fotografias e ilustrações que retratam pessoas em situações diversas nas coleções de 5ª e 6ª séries no PNLD 1999. A análise apresentada pelas resenhas críticas dos volumes escritos por Melhem Adas (**Noções básica de Geografia e O Brasil e suas regiões geoeconômicas**), destacou que as imagens que compunham a obra possuíam boa qualidade e auxiliavam na compreensão acerca da realidade em que os alunos viviam. Do livro de 5ª série foram selecionadas 32 fotografias e 23 ilustrações, que retratam indivíduos pertencentes aos três segmentos da população – crianças, adultos e idosos. Do livro destinado à 6ª série, foram consideradas 33 fotos, sendo que não foram contabilizadas ilustrações nesse livro.

As imagens presentes no volume destinado à 5ª série, **Noções básicas de Geografia**, são utilizadas, em sua maioria, para exemplificar o trabalho humano associado as atividades desenvolvidas em cada setor da economia (Fig. 2 e 3). Outro uso recorrente das imagens neste volume está centrado nas relações de contradição entre pobreza e riqueza, espaços modernizados e não modernizados (Fig. 4), envolvendo também técnicas de produção. Em muitos casos, as imagens apresentam problemas decorrentes do plano fotográfico adotado, que traz a presença de figuras humanas de modo secundário, às vezes de costas, sentadas ou

distantes. Desse modo, não se consegue perceber se as pessoas representadas apresentam alguma deficiência.



Aspecto de uma indústria de autopeças (indústria metalúrgica). É através das atividades econômicas, entre elas a atividade industrial, que a sociedade obtém os produtos necessários à vida.

FIGURA 2 – Trabalhadores de uma fábrica de autopeças.

Fonte: ADAS, 1999, v.1, p. 58.



Fig. 6.6 — É através do trabalho que o ser humano garante sua sobrevivência. Na foto, aspecto de uma fábrica de sapatos.

FIGURA 3 – Trabalhadoras em uma fábrica de sapatos.

Fonte: ADAS, 1999, v. 1, p.51.



Fig. 9.7 — Linha de montagem de uma indústria automobilística, com utilização de robôs. O desenvolvimento das técnicas de produção, através dos tempos, foi um fato marcante na evolução econômica das sociedades humanas.



Fig. 9.8 — Enquanto indústrias utilizam robôs na produção, ou o homem chega à Lua, pesquisa Marte e o espaço celeste, milhões de seres humanos não possuem as condições mínimas de existência. Na foto, crianças transportando água em latas para abastecer o barraco onde vivem em precárias condições, numa favela de Curitiba (Paraná, 1980). Isso faz parte dos grandes contrastes ou contradições da vida em sociedade.

FIGURA 4 – Oposição desenvolvimento tecnológico *versus* pobreza.

Fonte: ADAS, 1999, v. 1, p. 70.

As ilustrações constituem recurso muito utilizado neste volume para exemplificar situações de convívio familiar, transformação da natureza em produto pelo homem, atividades econômicas e formas de transmissão de conhecimento/ensino.



Fig. 6.8 — A energia física e mental gasta no trabalho precisa ser reposta através de uma alimentação adequada, moradia com higiene etc.

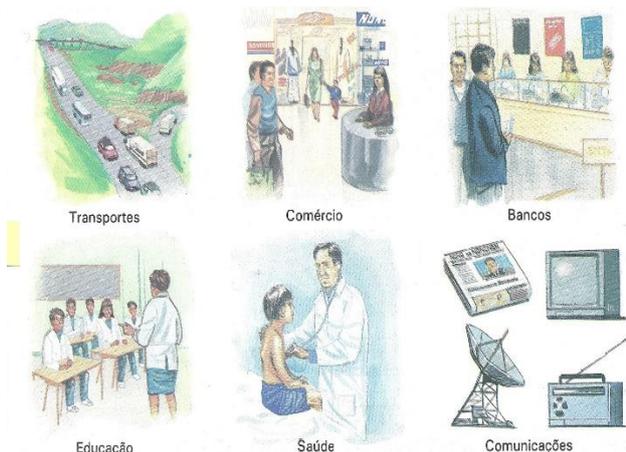


FIGURA 5 – Caracterização de um núcleo familiar em uma situação cotidiana.
Fonte: ADAS, 1999, v. 1, p. 52.

FIGURA 6 – Exemplos de atividades que integram o setor terciário.
Fonte: ADAS, 1999, v. 1, p. 60.



FIGURA 7 – Ilustração de suporte à seção “Leitura complementar”.
Fonte: ADAS, 1999, v. 1, p. 95.

Neste sentido, o objetivo do uso deste recurso foi cumprido, que é exemplificar situações relativas às temáticas propostas pelo livro. Não obstante serem recursos que permitem construir/interpretar situações ideais, em consonância com os conteúdos explicitados nos capítulos, as ilustrações seguem um padrão homogêneo e pouco representativo da efetiva diversidade em nossa sociedade.

Podemos afirmar isto a partir do reforço de um modelo familiar nuclear expresso, por exemplo, na Figura 5, em que o pai representa o chefe de família e aparenta ser o único trabalhador/provedor, sentado à mesa junto à esposa, caracterizada com um lenço na cabeça, e ladeada pelos dois filhos. A legenda destaca a necessidade de uma alimentação adequada de modo a repor a energia gasta em função do trabalho, pois no contexto em que essa

ilustração se insere, o patriarca aparentemente executa algum tipo de trabalho mais braçal. Esse mesmo padrão se repete no terceiro quadro da Figura 7, em que a família assiste à televisão na sala.

Do ponto de vista étnico-racial, há predominância de pessoas brancas desempenhando as atividades relativas ao setor terciário (Fig. 6) e nas formas de transmissão de conhecimento (Fig. 7). A partir desses arquétipos, reforça-se a figura do homem, branco e sem deficiência no desempenho de atividades profissionais e ao mesmo tempo atribui-se um caráter formal à cultura oral, circunscrevendo sua transmissão ao âmbito escolar, conforme retratado pelo quadro 1 da Figura 7.

No volume destinado à 6ª série, **O Brasil e suas regiões geoeconômicas**, as imagens se encarregam de trazer representações dos “graves problemas nacionais” vigentes na época. Na apresentação do livro, são destacados como temas: o crescimento das grandes cidades, o desemprego, o analfabetismo e o nanismo. A partir da leitura do conteúdo desta apresentação, encontramos indícios que sinalizam abordagens relativas às pessoas com deficiência, uma vez que o nanismo se encaixa nesta classificação, sendo qualificada pelo autor como um “problema grave”. A fotografia que introduz a seção e o texto do nono capítulo desta obra aponta razões para tal posicionamento.

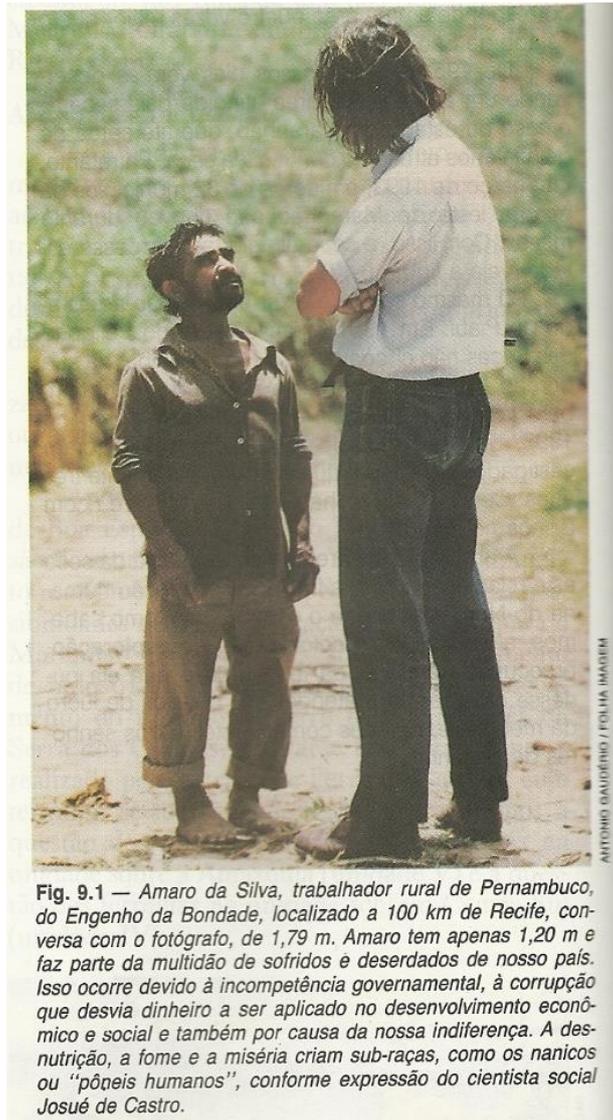


Fig. 9.1 — Amaro da Silva, trabalhador rural de Pernambuco, do Engenho da Bondade, localizado a 100 km de Recife, conversa com o fotógrafo, de 1,79 m. Amaro tem apenas 1,20 m e faz parte da multidão de sofridos e deserdados de nosso país. Isso ocorre devido à incompetência governamental, à corrupção que desvia dinheiro a ser aplicado no desenvolvimento econômico e social e também por causa da nossa indiferença. A desnutrição, a fome e a miséria criam sub-raças, como os nanicos ou “pôneis humanos”, conforme expressão do cientista social Josué de Castro.

FIGURA 8 – Homem com nanismo nutricional na edição de 1999 da coleção **Geografia**.
Fonte: ADAS, 1999, v. 2, p. 90.

A baixa estatura e a deficiência mental apresentadas no texto do livro estão associadas a um quadro de subnutrição, decorrente das péssimas condições de vida e do aumento da pobreza na região Nordeste do Brasil. Por meio da legenda, o enunciador conduz a interpretação da imagem, atribuindo características negativas (“sub-raças”, “pôneis humanos”) ao personagem e, ao mesmo tempo, aponta os responsáveis por sua situação – a “incompetência governamental, a corrupção e a nossa indiferença”. Ao final do tópico, são apresentadas considerações sobre a existência de pessoas com deficiência neste contexto:

Acreditamos que a existência dos nanicos, [...] de crianças deficientes mentais ou físicas por causa da fome e de milhões de brasileiros com baixíssima renda seja uma situação das mais vergonhosas e escandalosas

para nossa sociedade, uma vez que todo ser humano tem o **direito de se alimentar adequadamente, de ter saúde, de morar com conforto e higiene e frequentar a escola** (Adas, 1999, v. 2, p. 91, grifos nossos).

Neste trecho, o enunciador associa novamente a fome à ocorrência de doenças mentais ou físicas e aparentemente dissocia fome e baixíssima renda. É necessário salientar que existem outros fatores associados à ocorrência desses grupos de deficientes como fatores ambientais e genéticos. Para reforçar o caráter da denúncia, são inseridos elementos interdiscursivos, a partir da inclusão de direitos sociais previstos no artigo 6º da Constituição brasileira, ao final do trecho destacado.

As imagens neste volume sustentam um discurso que tem como objetivo revelar determinados aspectos sociais do Brasil. Entretanto, a maior parte dessas representações está atrelada a algum aspecto negativo como o trabalho infantil (Fig. 9), a falta de saneamento, a desigualdade socioespacial (Fig. 10), as migrações com origem no Nordeste (Fig. 11) e problemas ambientais na região Norte, decorrentes do desmatamento e do manejo incorreto (Fig. 12).

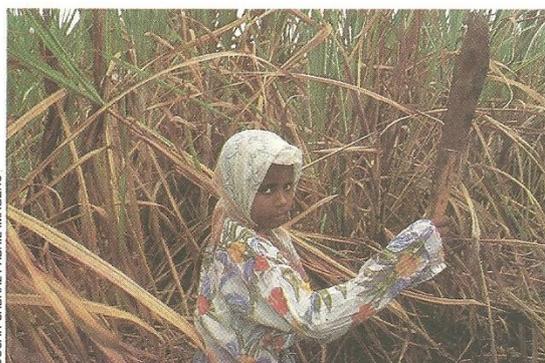


Fig. 2.4 — Entre os trabalhadores vamos encontrar, geralmente, muitas crianças. Na foto, uma menina no trabalho de corte de cana, no município de Campos, no estado do Rio de Janeiro.

FIGURA 9 – Denúncia de trabalho infantil.
Fonte: ADAS, 1999, v. 2, p. 25.

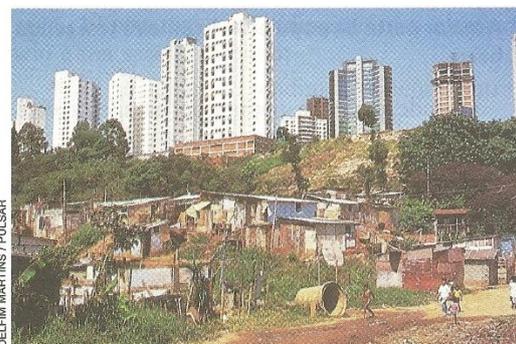


Fig. 3.1 — A grande modernização ocorrida no Brasil nos últimos quarenta anos não significou ampla melhoria das condições de vida de grande parte da população. Muitas vezes, elas até pioraram. Na foto, favela no bairro do Morumbi, na cidade de São Paulo, contrastando com luxuosos prédios de apartamentos.

FIGURA 10 – Contrastes sociais na Grande São Paulo.
Fonte: ADAS, 1999, v. 2, p. 29.



Fig. 4.1 — Chegada de migrantes do Nordeste em rodoviária da cidade de São Paulo.

FIGURA 11 – A migração como problema social.
Fonte: ADAS, 1999, v. 2, p. 43.



Fig. 16.4 — Desmatamento e queimada para "limpar" a terra para a agricultura.

FIGURA 12 – Crianças em área desmatada.
Fonte: ADAS, 1999, v. 2, p. 173.

As imagens selecionadas – assim como as demais imagens deste livro – apresentam uma dimensão considerada pequena, o que incide diretamente na forma de organização do texto (diagramação) e até no próprio posicionamento da representação. As imagens pequenas dificultam a identificação das pessoas retratadas para verificar a existência ou não de pessoas com deficiência.

Outro ponto que merece ser destacado é a inserção de uma reportagem, publicada em 1994 pela **Folha de S. Paulo**, de autoria de Xico Sá, ao final deste mesmo nono capítulo, que tem por título “A desnutrição abre as ‘portas do organismo’ para muitas doenças”, que discute, em sua segunda parte, com o subtítulo “Nordeste cria gerações de mutilados”, as condições de trabalho e a mutilação de jovens entre 7 e 17 anos de idade, envolvidos com o corte da cana-de-açúcar na Zona da Mata pernambucana. Este texto complementar se insere como elemento interdiscursivo que faz uma associação entre o quadro socioeconômico da região e as condições de trabalho, resultando na mutilação física, devido aos acidentes de trabalho, e na mutilação social, decorrente da entrada precoce no mercado de trabalho.

O uso deste recurso reforça o caráter de denúncia, apresentado pelo capítulo do livro, em relação ao quadro social e econômico da região Nordeste. Xico Sá, no entanto, logo no início do texto presente no livro, estabelece um contraponto, enfatizando que o nanismo não se restringe a esta região. Apesar disso, no texto principal do livro, Adas credita a existência de pessoas com deficiência à fome e a baixa renda, e esta associação não é estabelecida pelo autor nos demais capítulos que integram o livro, e que abordam as características de outras regiões do país. Desta forma, compreendemos que há um reforço para a criação de estereótipos negativos sobre o nanismo e o Nordeste, associando-os.

Nos livros escritos por José William Vesentini e Vânia Vlach – **O espaço natural e ação humana** (1998) e **O espaço social e o espaço brasileiro** (1997) – inicialmente percebemos que há um desequilíbrio no que diz respeito às imagens, na comparação entre os volumes desta coleção. O primeiro, destinado à 5ª série, possui nove fotografias que retratam pessoas e seis ilustrações. Com o subtítulo **O espaço natural e a ação humana**, este volume registra em maior número os resultados das intervenções humanas, deixando de representar, em muitos casos, os agentes responsáveis pela ação.

No que se refere às imagens, nenhum aspecto foi mencionado pela resenha do guia de 1999. Duas fotografias, apresentadas a seguir, registram grupos de pessoas trabalhando, sendo possível perceber alguns detalhes, mas insuficientes para enquadrá-las aos objetivos desta pesquisa, seja em função do enquadramento ou do seu tamanho.

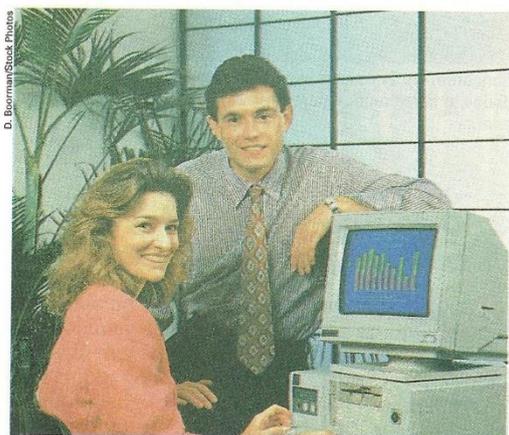


FIGURA 13 – O uso do computador como exemplo de transformação social.
Fonte: VESENTINI; VLACH, 1998, v. 1, p. 10.



FIGURA 14 – Caracterização de atividades no espaço rural.
Fonte: VESENTINI; VLACH, 1998, v. 1, p. 11.

As ilustrações foram utilizadas neste volume para introduzir os conceitos de tempo e espaço, discutidos no primeiro capítulo, e para representar formas de orientação a partir dos pontos cardeais.

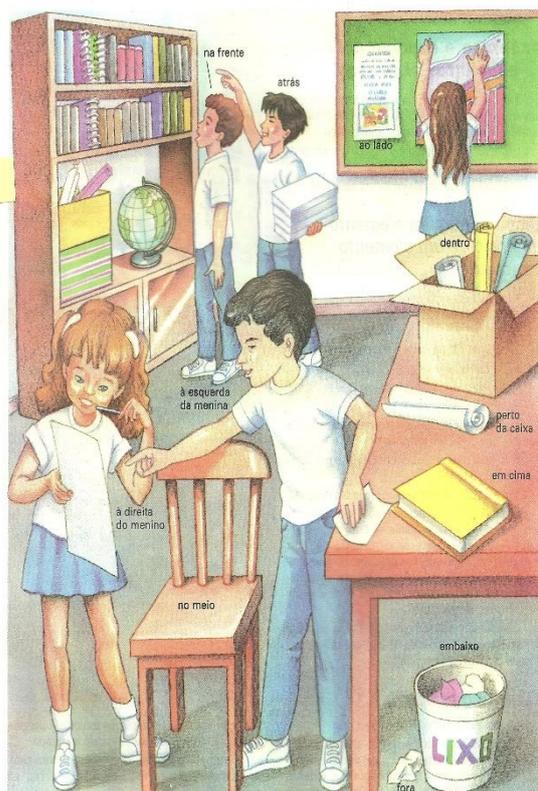


FIGURA 15 – Relações topológicas básicas.
Fonte: VESENTINI; VLACH, 1998, v. 1, p. 08.

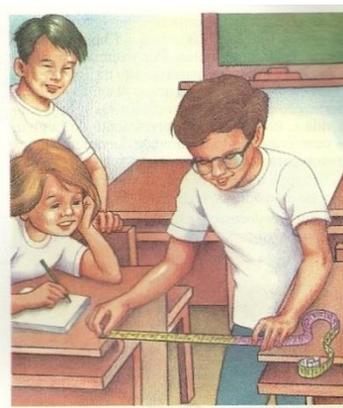


FIGURA 16 – Mensuração do espaço.
Fonte: VESENTINI;
VLACH, 1998, v. 1, p. 09.

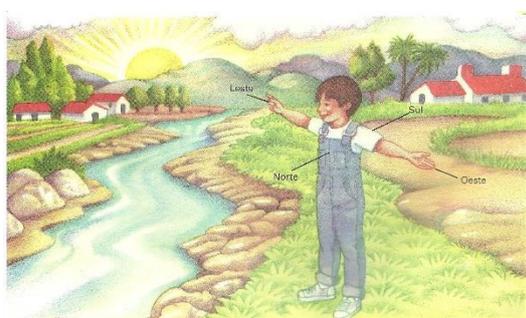


FIGURA 17 – Pontos cardeais.
Fonte: VESENTINI; VLACH, 1998, v. 1, p. 35.

A sala de aula foi utilizada como cenário para exemplificar relações topológicas elementares, que se desenvolvem no cotidiano. Os personagens retratados participam ativamente na exploração dos elementos presentes neste espaço, o que colabora com o objetivo proposto no capítulo, que é desenvolver noções básicas de espacialidade. Observa-se que as questões de gênero foram consideradas, no entanto outras formas de representação da diversidade não se fizeram presentes nessas ilustrações.

O volume 2, **O espaço social e o espaço brasileiro**, destinado à 6ª série, faz uso de ilustrações com personagens humanos em dois momentos específicos. Na primeira situação, presente no primeiro capítulo, os personagens observam as modificações na paisagem, a partir da intervenção humana.

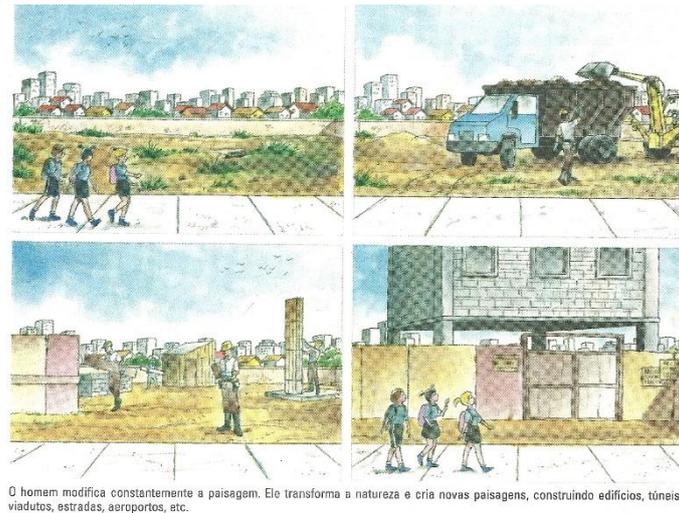


FIGURA 18 – Mudança da paisagem em função da ação humana.
Fonte: VESENTINI; VLACH, 1997, v. 2, p. 8.

A situação retratada serve de base para a definição do conceito de paisagem, que é apresentado da seguinte forma:

Paisagem é uma parte do espaço onde vivemos, ou seja, da superfície terrestre. É uma área que **vemos** ao nosso redor, que podemos **observar** numa **fotografia** ou **pintura**. Por exemplo: no percurso que você faz diariamente para chegar à escola, você pode **observar** vários aspectos da paisagem: **as ruas, as montanhas, os vales, os edifícios, as pontes, o terreno, o céu no horizonte** (VESENTINI; VLACH, 1997, v. 2, p. 7, grifos nossos).

Os vocábulos destacados denotam ações e formas de percepção associadas à visão sendo privilegiadas na estruturação deste conceito. Segundo Hissa (2002), o exercício do olhar foi fundamental para a constituição do saber geográfico; assim este se tornou “o mais importante dos sentidos da observação que fundamentam o conhecimento” (HISSA, 2002, p. 179). Desta forma, a visão foi destacada como o sentido principal por meio do qual a paisagem pode ser percebida e, também, interpretada.

Se pudéssemos estabelecer um grau de acessibilidade para o conceito apresentado por esta obra, certamente para uma pessoa que nunca enxergou ele não seria acessível – uma vez que as referências e registros construídos sobre o espaço por este grupo, compreendem impressões táteis, auditivas e olfativas, acrescidas de interações e articulações sociais. Não podemos desprezar a natureza clássica do conceito, e considerando o contexto educacional da época em que estas obras foram elaboradas, já seria desejável que tais referências fossem

ampliadas, contribuindo para que novos parâmetros fossem introduzidos de modo a redefinir a forma como esse conceito é veiculado pelos livros didáticos.

Na segunda situação, no capítulo 8, sobre população, a ilustração faz referência a pessoas situadas em diferentes faixas etárias, considerando sua representação em relação ao gênero e à composição étnico-racial.



FIGURA 19 – Representação de segmentos da população.
Fonte: VESENTINI; VLACH, 1997, v. 2, p. 97.

O plano utilizado pela ilustração não permite perceber maiores detalhes sobre a caracterização dos personagens, reduzindo possibilidades de destaque ou caracterização positiva da imagem da pessoa com deficiência.

Ainda neste volume, percebemos a ocorrência, em maior quantidade, de imagens que retratam pessoas de diversas nacionalidades, pois o desenvolvimento dos textos estabelece uma associação entre o contexto mundial e o local. Em muitos casos, a presença de imagens – em que se identificam pessoas – que fazem referência a conjunturas externas é maior do que aquelas relativas à realidade brasileira. Outro aspecto que merece ser mencionado é o fato de que boa parte das fotografias não apresenta data de registro, o que traz certo grau de imprecisão no que concerne à sua representação.

Embora a resenha crítica sobre esse volume não mencione o papel das imagens no conjunto da obra, é atribuído a este volume um papel significativo no incentivo à reflexão sobre a dinâmica social; neste sentido podemos incluir também as imagens como elementos que incentivam esse processo.

As imagens presentes no livro destinado à 6ª série, de modo bem semelhante às imagens da outra coleção analisada, incumbem-se de exemplificar os setores da economia, problemas sociais como o trabalho infantil e as atividades econômicas desenvolvidas nas regiões brasileiras; porém, em muitos casos, as imagens não são referenciadas pelo texto – figurando mais como ilustração do que como texto visual que se articula ao texto verbal. A maior parte das fotografias apresenta textos complementares relacionados ao tema desenvolvido, mas em poucos casos há referência direta à imagem.



FIGURA 20 – Educação como setor básico do Estado (sala de aula).
Fonte: VESENTINI; VLACH, 1997, v. 2, p.20.



FIGURA 21 – Comércio como exemplo de atividade terciária.
Fonte: VESENTINI; VLACH, 1997, v. 2, p. 19.



FIGURA 22 – Atividade bancária.
Fonte: VESENTINI; VLACH, 1997, v. 2, p. 29.



FIGURA 23 – Artistas de rua no centro de São Paulo.
Fonte: VESENTINI; VLACH, 1997, v. 2, p. 110.

Apesar de representar a população, não é possível identificar pessoas com deficiência, seja em imagens que retratam a sala de aula, ambientes de trabalho ou outros tipos de situações cotidianas.

As imagens destacadas, presentes nos livros selecionados da edição do PNLD 1999, exemplificam aspectos já descritos nos textos das obras, mas, ao mesmo tempo, não se articulam a eles, o que demonstra uma relação de dominância do texto escrito sobre as imagens e o papel desta última mais como ilustração do que como intertexto. A evidência disso está também nas atividades propostas pelas duas coleções, que não utilizam elementos imagéticos como base para problematizar das questões.

4.3 – O uso de imagens nas coleções selecionadas no PNLD 2005

A edição de 2005 do PNLD exhibe marcas discursivas que remetem ao reconhecimento das múltiplas realidades da educação básica brasileira, haja vista que a própria capa do documento de apresentação do **Guia de livros didáticos** traz elementos que convergem para esta consideração, pois apresenta quatro jovens – dois homens (um indígena e um negro) e duas mulheres (uma branca e outra com síndrome de *down*) – que representam o público da educação básica brasileira. Compreendemos que esses indicativos são reflexos advindos da legislação educacional brasileira e da promulgação de acordos internacionais, elencados no primeiro capítulo deste estudo, como o Estatuto da Criança do Adolescente (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a LDBEN (1996), a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999) e o Plano Nacional de Educação (2001). A partir destes indicativos, vamos investigar se as imagens e/ou elementos textuais de capítulos selecionados dos livros aprovados no PNLD 2005 que elencamos, remetem ao reconhecimento da diversidade na composição da sociedade brasileira – atribuído pelo texto de apresentação do guia – contemplando assim as pessoas com deficiência.

A proposta de análise empreendida nesta pesquisa, de eleger quatro períodos alternados de avaliação pelo PNLD e selecionar as coleções que estiveram presentes em todas as edições, tem por objetivo verificar que arranjos essas coleções estabeleceram ao longo deste período, considerando o encaminhamento dado à representação das pessoas com deficiência, uma vez que marcos legais elementares tinham sido promulgados até o período de cada edição. Além da promulgação, notamos também ao longo do período de análise maior visibilização da questão da inclusão e maior movimentação a esse respeito na sociedade brasileira. Desse modo, intentamos verificar se os livros didáticos selecionados trazem essas questões nos textos e imagens.

As imagens são referências importantes para viabilizar discussões sobre a realidade que cerca os alunos. Acreditamos que, independentemente das circunstâncias em que elas apareçam, o seu emprego abre possibilidades de os alunos reconhecerem o seu lugar, tomando como exemplo a forma como as pessoas são retratadas, quais grupos estão mais presentes, as temáticas vinculadas a sua aparição, as ausências e silenciamentos.

Partindo do levantamento quantitativo das imagens nos livros de autoria de Melhem Adas – **Noções básicas de Geografia**, da 5ª série, e **Construção do espaço geográfico brasileiro**, da 6ª –, foi possível perceber que o número de fotografias e ilustrações que fazem referência a figuras humanas diminuiu, em contrapartida, a quantidade de páginas aumentou. A organização dos capítulos nos dois livros selecionados também foi alterada, com a redução no número de unidades – de quatro para três –, aumento no número de capítulos no livro destinado à 5ª série – de 16 para 18 – e redução de capítulos no livro para a 6ª série – de 16 para 14. Outra mudança ocorreu na concepção do projeto gráfico do livro, que passou a ter os elementos textuais organizados em uma coluna, enquanto no PNLD 1999 os textos se organizavam em duas.

62

Após analisar a tabela 8.1, podemos chegar a algumas conclusões:

1. Através das atividades econômicas a sociedade obtém os produtos necessários à sua sobrevivência.
2. Os produtos das indústrias que pertencem ao setor secundário têm posição de destaque no consumo ou uso diário. No exemplo dado, dos quatro grupos de produtos e serviços utilizados no decorrer de um dia, dez são produzidos pela indústria, isto é, resultam da atividade secundária. Percebe-se, então, a importância dos produtos industrializados no nosso dia-a-dia. E quanto maior for a renda de uma família, maior será o consumo e a utilização de produtos industriais.



Fig. 8.4 – Aspecto de um supermercado, com as prateleiras cheias de produtos fabricados pela indústria, ou seja, pelo setor secundário da economia. Os produtos industrializados ocupam posição de destaque no conjunto dos produtos que utilizamos diariamente.

Faça em seu caderno

1. Faça uma lista dos produtos que você geralmente consome ou utiliza em um dia.
2. Feito isso, classifique os produtos segundo as atividades econômicas, como na tabela 8.1.
3. Compare sua lista com a de outros colegas de classe.

A interdependência e a integração entre as atividades econômicas

Já estudamos o significado da palavra interdependência no capítulo 5, “A natureza como fonte de vida”.

Nas atividades econômicas ocorre também uma interdependência: cada atividade econômica depende de outra. Observe: para uma indústria de roupas de algodão (atividade secundária) produzir suas mercadorias (camiseta, calças, camisetas, vestidos etc.), ela depende das outras atividades econômicas. Por exemplo:

- O algodão provém da agricultura, portanto de uma atividade primária da economia.
- O algodão é vendido pelo agricultor para um depósito de compra e venda de algodão. Este, por sua vez, vende o produto para a indústria de beneficiamento, ou seja, que separa a fibra do caroço do algodão. O depósito representa uma atividade comercial, logo, é uma atividade terciária; a usina de beneficiamento é secundária.
- As fibras de algodão são transportadas até a indústria, que as transformará em fios – o transporte é prestação de serviços, portanto uma atividade terciária.
- As fibras de algodão são lavadas, transformadas em fios, tingidas e vendidas para a indústria têxtil para onde são transportadas por caminhões (a indústria de fios é atividade secundária e o transporte é atividade terciária).
- Na indústria têxtil, os fios do algodão são transformados em tecidos (atividade secundária).
- O tecido é vendido e transportado para a indústria de confecções, que fabrica as roupas (transporte, atividade terciária, e indústria, atividade secundária).
- Os produtos da indústria de roupas são vendidos e transportados para lojas, boutiques, magazines, que, por sua vez, os vendem aos consumidores (transporte, lojas, boutiques e magazines são atividades terciárias).

Por meio desse exemplo podemos tirar pelo menos duas conclusões:

1. Existe uma interdependência entre as atividades econômicas, pois:
- Para fabricar roupas, a indústria de confecções (atividade secundária) depende do algodão produzido pela atividade primária e das indústrias de fiação e de tecidos, que são também atividades secundárias.

FIGURA 24 – Diagramação do texto em duas colunas.
Fonte: ADAS, 1999, v. 1, p. 62.

Por intermédio das atividades econômicas, a sociedade obtém os produtos necessários à sua sobrevivência

Para entender que a sociedade obtém os produtos de que necessita por meio das atividades econômicas, vamos utilizar o exemplo de uma família composta de quatro pessoas: pai, mãe e dois filhos. Todos são trabalhadores. Para garantir sua sobrevivência, no final do mês somam suas despesas e seus salários, e cada um contribui com o dinheiro ganho para pagar as despesas.

Com a renda que possui, essa família passa o mês com o “dinheiro contado”, ou seja, faz economia para que não lhe falte o básico (alimentação, educação, saúde, vestuário, moradia, luz, água, produtos de higiene etc.). Não há desperdício de alimentos, de roupas nem gastos desnecessários.

Vamos observar o que essa família consome ou utiliza no seu dia-a-dia, desde o momento em que seus membros acordam até a hora em que vão dormir.

Acordam às 5 horas da manhã, quando soa o radiorrelógio ou o despertador. Fazem a higiene pessoal: usam escovas e pasta de dentes, sabonete, toalha. Em seguida vestem suas roupas e calçam sapatos ou tênis. Em geral, tomam café da manhã, antes de saírem para enfrentar o dia de trabalho.

O pai é operário em uma indústria de automóveis. Apesar de possuir carro, relativamente velho porém bem conservado, prefere ir ao trabalho de ônibus. O carro só é utilizado nos fins de semana, o que diminui gastos com combustível e o desgaste das peças. Ele produz automóveis, mas não é dono deles e seu salário não lhe permite fazer uso diário de um.

A mãe também é operária. Trabalha numa indústria de louças e, como seu marido, vai para o trabalho de ônibus.

Um dos filhos tem 18 anos, fez um curso técnico de eletrônica e trabalha em uma oficina de conserto de televisores. Como seu pai e sua mãe, depende de ônibus para ir ao trabalho e voltar para casa.

O filho menor, de 15 anos, trabalha como *office-boy* num escritório de contabilidade e também depende de ônibus. Ele cursa a 8ª série numa escola próxima de sua casa, no período noturno. Nem sempre dá tempo de ir para casa, tomar banho e jantar após o trabalho. Por isso leva para o escritório o seu material escolar e um lanche para comer no recreio, evitando gastos na cantina da escola. Janta geralmente quando volta para casa, após as aulas.

Todos almoçam nos lugares em que trabalham. A família se encontra novamente no final do dia, menos o filho menor, que geralmente vai direto do trabalho para a escola. Em casa, dividem entre si as tarefas domésticas, pois não é justo que a mãe faça sozinho o serviço doméstico; afinal, ela também está cansada e não pode ficar sobrecarregada. Como já estudamos anteriormente, todos os trabalhadores devem ter, além da alimentação, um descanso diário para que possam repor a energia física e mental que gastam no trabalho.

No jantar comem arroz, feijão, verdura e carne ou ovos (carne só é possível duas vezes por semana).



Figura 14.4 – Aspecto de um supermercado, com prateleiras cheias de produtos fabricados pela indústria, ou seja, pelo setor secundário da economia. Os produtos industrializados ocupam posição de destaque no conjunto dos produtos que utilizamos diariamente.

140

FIGURA 25 – Mudança na diagramação na edição de 2005, com texto em uma coluna.
Fonte: ADAS, 2002, v. 1, p. 173.

Além dessas modificações, percebemos também a inserção de novas discussões, tais como a conceituação de **território** e **paisagem** e a inclusão de noções de tempo e espaço no livro da 5ª série. Contudo identificamos que foram mantidos aspectos textuais de edições anteriores, apesar das mudanças na organização dos capítulos e em sua nomenclatura.

Entendemos que a inclusão dessas categorias na edição de 2005 está diretamente relacionada à incorporação de recomendações advindas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, que consideram fundamental a retomada de conteúdos essenciais como nação, território, lugar, paisagem e região. O edital de candidatura, por sua vez, na parte específica de Geografia observa, em seu texto de introdução, que

o raciocínio geográfico é formado a partir de um corpo teórico-metodológico assentado sobre os conceitos de natureza, paisagem, espaço, território, região e lugar, incorporando dimensões de análise que contemplam tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais (BRASIL, 2003b, p. 43-44).

A ficha de avaliação das coleções, que consta no **Guia de livros didáticos** desta edição, no item “Correção de conceitos e informações básicas”, fazendo valer os princípios estabelecidos pelo edital, avalia a correção conceitual dos conceitos de espaço, região, lugar, território, sociedade, paisagem e natureza. Assim, podemos compreender que a inserção desses conceitos e a consequente modificação das coleções, neste caso, ocorreram a partir de normas estabelecidas pelos PCNs que foram introduzidas ao texto-base dos editais, tornando-se critérios de avaliação das coleções.

Ao final do primeiro capítulo do volume destinado à 5ª série, “Espaço e tempo: Duas noções importantes”, encontramos a seção “Aprofundamento”, que apresenta os conceitos de território e paisagem, que não foram discutidos na edição de 1999. Ao estabelecer o conceito de paisagem, o enunciador faz uso de um elemento interdiscursivo, extraído da 1ª edição do livro **Metamorfoses do espaço habitado**, de Milton Santos, sendo reproduzido no livro da seguinte forma: “Tudo aquilo que nós **vemos**, o que nossa **visão** alcança, é a **paisagem** [...]”.

Não é apenas formada de volumes, mas também de cores, movimentos, **odores, sons** etc.” (SANTOS, 1988, p. 61 *apud* ADAS, 2002, v. 1, p. 22, grifos nossos).⁸⁷

O enunciador – autor da obra didática em análise – suprime um trecho da citação para recontextualizá-lo em seguida, utilizando suas palavras, e, ao exemplificar e detalhar o conceito de paisagem, apropria-se somente de parte da definição expressa em Santos (1988, p. 61): aquela relativa à visão.

Assim, o enunciador prossegue sua explanação de forma a complementar o conceito, afirmando que “se é **tudo** aquilo que se **vê** ou o que a **visão** alcança, a paisagem depende do ponto de vista, ou seja, de onde ela é observada, isto é, do lugar onde está o observador.” (ADAS, 2002, v. 1, p. 22, grifos nossos). Aponta ainda elementos a serem observados, reforçando sobremaneira o aspecto visível da paisagem.

Paramos num certo ponto e começamos a observar: **pessoas indo e vindo**, automóveis e ônibus com **diversas cores** se movimentando ou parados, lojas comerciais, lixeiras, um vendedor de sorvete com seu **carrinho colorido** na esquina, água escoando pela sarjeta, sacos de lixo depositados sobre a calçada e muitas outras coisas. Estaremos **vendo** uma paisagem (ADAS, 2002, v 1, p. 22, grifos nossos).

No conceito elaborado por Milton Santos (1988, p. 61 *apud* ADAS, 2002, v. 1, p. 22), podemos perceber que outros elementos, além dos visuais, integram a paisagem, como odores e sons, mas os exemplos dados para observação, descritos pelo enunciador, pertencem ao domínio do visível. Se uma pessoa é deficiente auditiva, certamente não apreenderá o conceito de Santos (1988) em sua totalidade, assim como não o farão um deficiente visual ou uma pessoa que tenha algum obstáculo à visão, como um usuário de cadeira de rodas, pois a estruturação do conceito não corresponde a sua forma de percepção da paisagem. Da forma como o conceito é apresentado por Adas há uma limitação na abordagem, o que nos leva à conclusão de que este é exclusivo às pessoas que podem enxergar.

Apesar de o livro enfatizar os conceitos de território e paisagem, a partir do texto complementar presente na seção “Aprofundamento”, nenhuma questão que considerasse a

⁸⁷ SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**: Fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. São Paulo: Edusp, 1988.

aplicação/assimilação/questionamento do conceito foi proposta pelo autor. Ao consultarmos o manual do professor, as orientações indicam que os objetivos do capítulo inicial do livro são conceituar e esclarecer os conceitos de espaço e lugar, além de elencar, entre outros conceitos importantes, o de paisagem.

A edição do PNLD 2005 faz, pela primeira vez, como já foi mencionado na análise dos editais de candidatura, referência à adaptação das coleções didáticas para o sistema braile. O processo de escolha das coleções era realizado diretamente pela extinta Secretaria de Educação Especial, que indicava as que poderiam ser traduzidas. Essa iniciativa se relaciona, em parte, ao reconhecimento das múltiplas realidades e necessidades da educação básica brasileira, e, pelo que informa o texto de apresentação do guia, se aplicaria à escolha dos livros didáticos daquele ano. O texto do documento chama a atenção para um tratamento mais ajustado, tanto por parte da escola quanto nos materiais didáticos, ao contexto de aplicação desses artefatos, considerando as especificidades e necessidades dos alunos. Ao relacionar esses fatores, foi inevitável pensar que este reconhecimento estabelece uma relação de oposição ao que os livros trazem, como o exemplo do conceito de paisagem pautado em referências visuais, que uma vez traduzido para o código braile produz outro efeito de sentido na assimilação do conceito por um estudante com deficiência visual.

O conceito de paisagem já tinha sido apresentado no volume destinado à 6ª série escrito por José William Vesentini e Vânia Vlach, no PNLD 1999. Seguindo a metodologia proposta e a seleção da amostra, consultamos o exemplar que concorreu à edição de 2005 do PNLD, para verificar se houve adequação ou mudança na proposta dos autores diante do contexto de adequação à realidade da educação brasileira, apontada pelo guia para escolha do livro didático. Contudo, esta edição manteve as mesmas referências conceituais, textuais e imagéticas utilizadas na versão anterior, analisada no item 4.2, que aponta para um modelo conceitual apoiado também na visão como elemento principal para sua determinação.

Retomando a análise do uso das ilustrações, na coleção escrita por Melhem Adas, percebemos no livro destinado à 5ª série a manutenção do sentido das ilustrações e a permanência do texto-base dos capítulos em que elas se inserem. As ilustrações foram atualizadas, mas poucas referências foram acrescentadas.



FIGURA 26 – Atividades do setor terciário.
Fonte: ADAS, 2002, v. 1, p. 139.



FIGURA 27 – Núcleo familiar.
Fonte: ADAS, 2002, v. 1, p. 129.

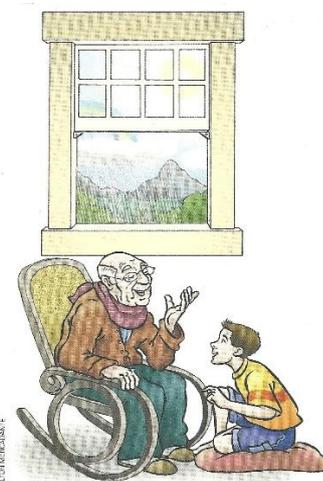


FIGURA 28 – Relação entre gerações.
Fonte: ADAS, 2002, v. 1, p.16.

Na Figura 26, notamos no setor da educação a ilustração de um professor negro de frente para os alunos; na edição de 1999 (Fig. 6) o professor estava de costas e maiores detalhes sobre esse ambiente não eram passíveis de observação. Nas ilustrações que retratam o núcleo familiar, as atividades que compõem os setores da economia e a relação entre gerações (Fig. 26, 27, 28), observamos a persistência de modelos convencionais em sua composição, não avançando na apresentação de situações com presença de pessoas com deficiência, realidade presente em muitas salas de aula da educação básica na atualidade.

Quanto às fotografias, o livro segue o mesmo padrão apresentado na edição de 1999, ou seja, em grande parte delas predomina o plano geral, em que os grupos retratados encontram-se frequentemente de costas ou sentados. Nestes casos, poucos detalhes são evidenciados. No

entanto, nesta edição há maior integração entre esses recursos visuais e os textos, pois o autor faz referência às imagens, convidando o aluno a observá-las.



FIGURA 29 – Crianças brincando.
Fonte: ADAS, 2002, v. 1, p. 17.

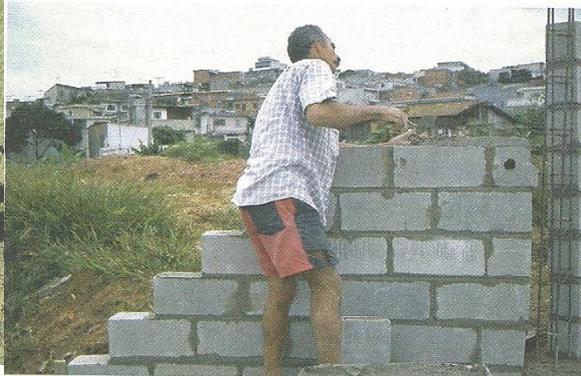


FIGURA 30 – Exemplo de força de trabalho.
Fonte: ADAS, 2002, v. 1, p. 126.



FIGURA 31 – Exemplo de atividade comercial.
Fonte: ADAS, 2002, v. 1, p. 147.



FIGURA 32 – Atividade industrial.
Fonte: ADAS, 2002, v. 1, p. 168.

Destacamos a Figura 29, em que estão retratadas cinco crianças com idade aproximada de seis anos, três meninas e dois meninos brincando de mãos dadas formando um círculo. Esta imagem é a única presente no livro em que os indivíduos estão retratados de forma mais nítida e de corpo inteiro, sendo utilizada para exemplificar os usos da palavra tempo, neste caso, associada à idade das crianças. Se considerarmos aspectos ligados à diversidade, poderemos notar que as questões relativas ao gênero foram observadas, mas em relação às questões étnico-raciais e à representação de pessoas com deficiência isso não se concretizou.

A respeito do volume destinado à 6ª série, as mudanças ocorreram não só no número de páginas, mas na organização dos conteúdos. No PNLD de 1999, o autor optou por analisar o Brasil a partir de sua divisão em regiões geoeconômicas e nomeou este volume de **O Brasil**

e suas regiões Geoeconômicas. Na edição de 2002, cujo título dado foi **Construção do espaço geográfico brasileiro**, o autor utilizou a regionalização proposta pelo IBGE como meio para análise, associado a uma base histórica detalhada.

A despeito de o livro trazer uma nova organização, ao utilizar as cinco regiões brasileiras como meio para traçar o panorama de construção deste espaço geográfico, as fotografias que retratam pessoas neste exemplar seguem o mesmo modelo que se estabeleceu na edição de 1999, ou seja, representam as condições de vida no campo e nas grandes cidades, os movimentos migratórios, as atividades econômicas e os movimentos sociais no campo.

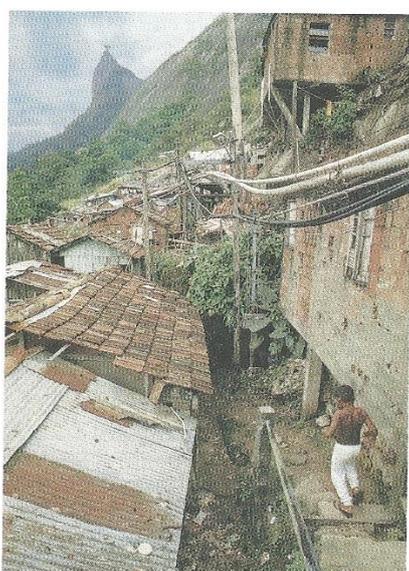


FIGURA 33 – Condições de vida nas grandes cidades.
Fonte: ADAS, 2002, v. 2, p. 168.

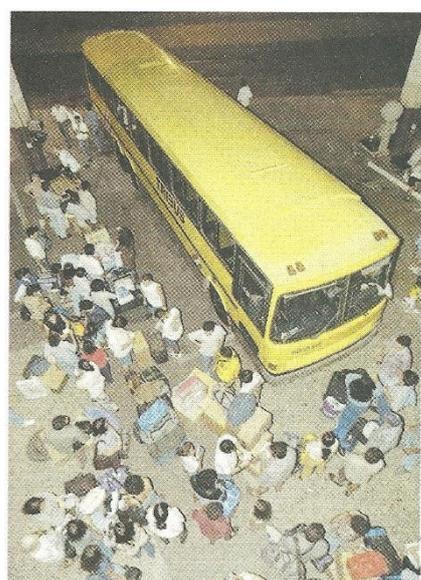
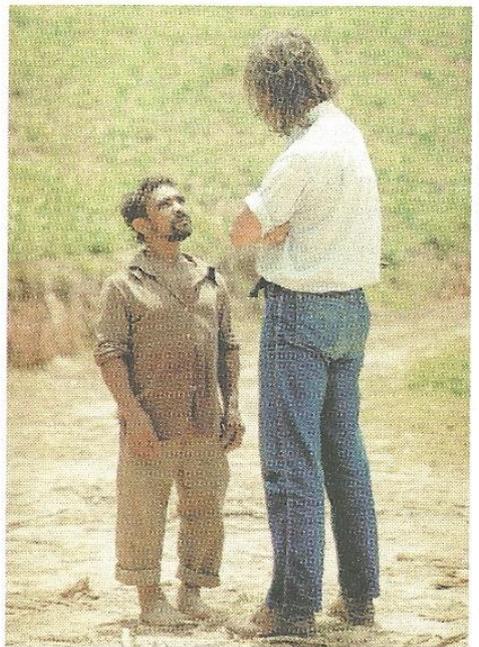


FIGURA 34 – Migrantes nordestinos chegando em SP.
Fonte: ADAS, 2002, v. 2, p. 168.



FIGURA 35 – Marcha do MST em 2001.
Fonte: ADAS, 2002, v. 2, p.198.

Quanto à abordagem do quadro social nordestino, percebemos que parte do quarto capítulo da edição de 2002, foi transposta do capítulo nove da edição de 1999, ocorrendo apenas a inversão de algumas partes do texto e a supressão de trechos em que o autor se posicionava em relação à seca. Outro elemento que permaneceu nesta edição é a associação feita pelo autor entre deficiência e fome, com a utilização da mesma imagem que retrata um trabalhador rural pernambucano com nanismo. Houve alteração no texto da legenda, com a retirada de trechos em que o autor explicava as causas deste quadro, apontando a “incompetência governamental” e a corrupção como fatores agravantes.



ANTONIO GAUDERIO/FOLIA IMAGEM

Figura 4.19 Amaro da Silva, trabalhador rural de Pernambuco, do Engenho da Bondade, localizado a 100 quilômetros de Recife, conversa com o fotógrafo, de 1,79 metro. Amaro tem apenas 1,20 metro e faz parte da multidão de sofridos e deserdados de nosso país.

FIGURA 36 – Homem com nanismo nutricional na edição de 2002 da coleção **Geografia**.

Fonte: ADAS, 2002, v. 2, p. 59.

A presença desta fotografia em edições distintas de uma mesma coleção didática levanta questões relativas à pertinência deste recurso como forma de retratar uma determinada realidade, pois entre as edições de 1999 e 2002 houve um intervalo de três anos e o contexto em que a imagem foi veiculada pelo livro permaneceu o mesmo, assim como a associação com a deficiência do personagem retratado. Se levarmos em consideração o contexto de produção desta fotografia, poderemos perceber que esse anacronismo é ainda maior, pois ela

ilustrou uma reportagem da **Folha de S Paulo** publicada em 10 de novembro de 1991, com o título “Nordeste tem novas ‘espécies humanas’, Estatura do homem nordestino já se compara à de pigmeus africanos e Homem armado impede acesso a lixão”.

A partir do título desta reportagem podemos perceber algumas relações que se operam no texto, tanto da edição de 1999 quanto na de 2002 dos livros de Melhem Adas. A expressão **novas espécies humanas** faz referência ao “homem-gabiru”, expressão utilizada no Recife, capital de Pernambuco, para designar as pessoas que vivem dos restos encontrados nos lixões da cidade. Este termo, empregado na reportagem – segundo estudo desenvolvido por Souza (2003) sobre a produção de reportagens no Brasil como narrativa política –, foi incorporado ao texto do livro didático e associado a estudos desenvolvidos por Josué de Castro na década de 1960. O uso do vocábulo **deserdados**, por Melhem Adas, para caracterizar os chamados “homens-gabiru” na edição de 1999, se repetiu na legenda da imagem na edição de 2002. Ao utilizar esse vocábulo, em um texto publicado em 1966, Josué de Castro faz referência às populações das regiões subdesenvolvidas, aqueles que “apenas receberam por herança a sua parte fixa de fome e miséria” (CASTRO, 1996, p. 166).

O título da reportagem faz uma associação errônea ao comparar a estatura do homem nordestino que tem nanismo com a dos pigmeus africanos, uma vez que a estatura do anão nordestino está relacionada a uma deficiência nutricional, enquanto nos povos africanas a causa é genética. O livro didático, por sua vez, estabelece uma relação direta entre nutrição e nanismo, que seria ocasionado pela fome e baixa renda da população do Nordeste, excluindo o componente genético neste quadro e reforçando estereótipos negativos sobre a região.

Os livros de José William Vesentini e Vânia Vlach tiveram uma redução no número de ilustrações e aumento no número de fotografias que retratam pessoas. O volume da 5ª série, **O espaço natural e a ação humana**, apresenta uma atualização das ilustrações presentes na edição aprovada no PNL D 1999 que serviram de base para indicar relações topológicas básicas, o conceito de tempo, assim como a definição dos pontos cardeais.

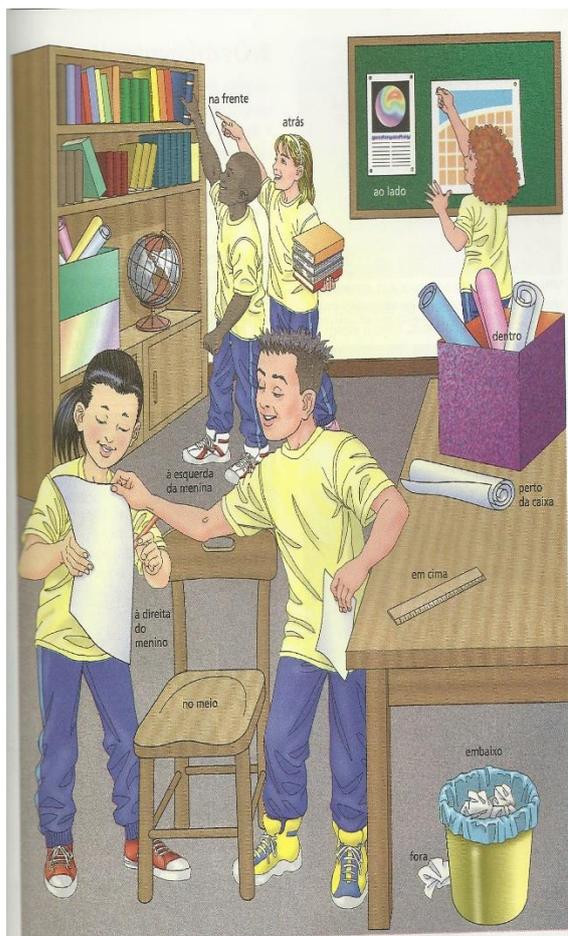


FIGURA 37 – Relações topológicas básicas.
Fonte: VESENTINI; VLACH, 2004, v. 1, p. 9.

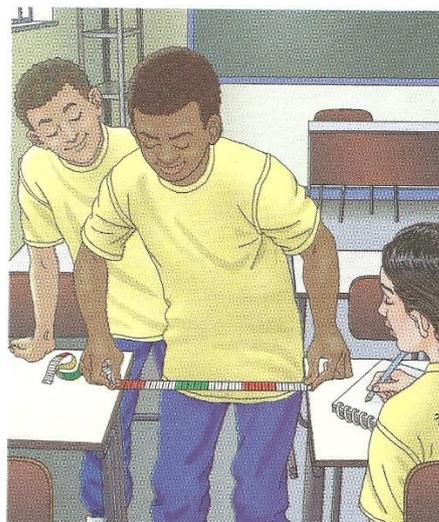


FIGURA 38 – Mensuração do espaço.
Fonte: VESENTINI; VLACH, 2004, v. 1, p. 10.

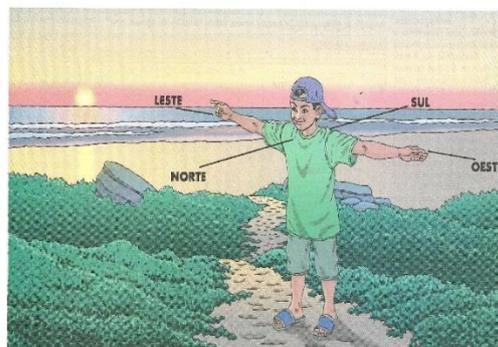


FIGURA 39 – Pontos cardeais.
Fonte: VESENTINI; VLACH, 2004, v. 1, p. 46.

É possível perceber que, em comparação com as imagens anteriores (Fig. 15, 16 e 17) há, em termos, diversificação dos personagens retratados do ponto de vista étnico-racial, destacando a presença dos negros, mas ainda sem indígenas e asiáticos, que também compõem a população brasileira. Também há equivalência entre o número de personagens masculinos e femininos – portanto, traz um discurso implícito em torno dos gêneros, apontando para uma maior equidade entre homens e mulheres. Podemos inferir que o processo de atualização das imagens segue recomendações do edital de candidatura ao PNL D 2005, que define as contribuições que o livro didático deve dar à construção da cidadania, dentre as quais se destacamos a construção de um convívio social democrático.

Quanto às fotografias presentes nesta edição, houve um aumento no número dessas expressões em relação ao período anterior, como dito acima. No entanto, na relação entre

texto e imagem, na maioria dos casos, acontece uma dominância do primeiro sobre o segundo, ou seja, as fotografias são meramente ilustrativas. Em alguns casos, para se estabelecer um vínculo entre texto e imagem, diferentemente do que acontece na edição do volume aprovado no PNLD 1999, foram utilizadas expressões como: “veja as fotos”, “veja a foto abaixo”, “a imagem ao lado mostra”. Todavia, o uso dessas indicações não se traduz em maior diálogo entre ambas.



FIGURA 40 – Atividades no espaço rural.
Fonte: VESENTINI; VLACH, 2004, v. 1, p. 11.

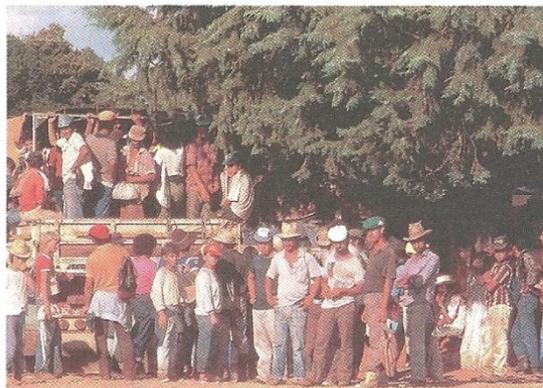


FIGURA 41 – Trabalhadores rurais migrantes.
Fonte: VESENTINI; VLACH, v. 1, 2004, p. 17.



FIGURA 42 – Meninos examinando o mapa-múndi.
Fonte: VESENTINI; VLACH, 2004, v. 1, p. 46.

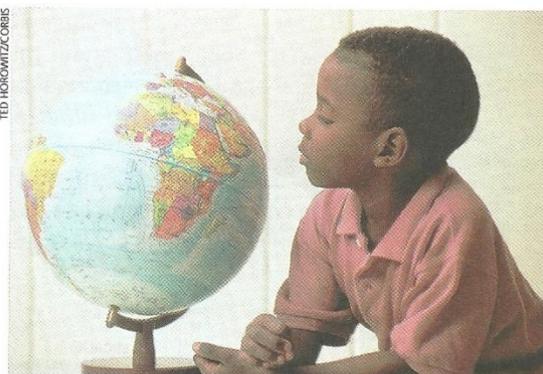


FIGURA 43 – Garoto observando o globo.
Fonte: VESENTINI; VLACH, 2004, v. 1, p. 68.

Selecionamos quatro situações no livro da 5ª série em que aparecem pessoas ou grupo de pessoas em diferentes capítulos. Na primeira situação, apresentada pelas figuras 40 e 42, o texto liga-se a elas utilizando os meios descritos pelo parágrafo anterior, ou seja, convida os estudantes a visualizar as imagens com interpelações como “veja as imagens”. Nos demais casos há predominância dos aspectos textuais sobre os imagéticos.

As imagens não apresentam elementos que evidenciem a presença de pessoas com deficiência, sendo que nas Figuras 40 e 41 o plano geral da imagem dificulta essa identificação. Já as Figuras 42 e 43 são as primeiras do tipo a apresentarem crianças em situação de curiosidade diante de objetos ligados à Geografia. Notamos uma diversificação em relação ao componente étnico-racial, mas nenhum elemento que pudesse identificá-las dentro dos propósitos desta pesquisa foi encontrado. Nem mesmo, uma variação em relação a gênero.

No volume dois desta coleção, **O espaço social e o espaço brasileiro**, destinado a 6ª série, percebemos que as fotografias utilizadas na edição participante do PNLD 1999 foram repetidas (Fig. 15, 16, 17 e 18), assim como as ilustrações (a exemplo da Figura 18). Notamos que a maior parte das imagens não tem data, não promovendo uma visão atualizada dessas referências. Um olhar mais atento sobre as imagens deste volume pode revelar que muitas aparentam ser da década de 1980, mas fazem referência a localidades e às pessoas que ali vivem, como se fossem atuais em relação ao seu contexto de veiculação.

É importante ressaltar que o livro didático, enquanto mercadoria, tem um custo alto de produção, e as imagens que compõem cada edição, quando não fazem parte do acervo da editora, têm que ser adquiridas de empresas especializadas, e isso contribui para elevar o custo final da obra. Podemos entender que o uso recorrente de fotografias e ilustrações aproveitadas de uma edição para outra, configura-se como estratégia de redução de custos, mas ao mesmo tempo este artifício não contribui para que estes artefatos tenham correspondentes imagéticos mais aproximados da realidade que se objetiva retratar.

Nesta edição do PNLD, percebemos que as atualizações em relação às imagens e referências textuais foram mínimas, cabendo em muitos casos a atualização de dados, a introdução de elementos textuais para vincular as imagens aos textos e a criação de seções para se trabalhar habilidades específicas como leitura e interpretação de texto e atividades em grupo.

As imagens, em boa parte dos livros que observamos, entre os aprovados nos dois primeiros períodos destacados do PNLD (1999 e 2005), não têm um papel relevante no desenvolvimento das temáticas, cabendo a elas preencher funções meramente ilustrativas. No entanto, considerando critérios relativos a gênero e étnico-raciais, observamos mudanças sutis na representação desses grupos da edição de 1999 do PNLD para a de 2005. Com

exceção da imagem presente na obra de Melhem Adas, repetida nas duas edições do livro da 6ª série (Fig. 08 e 36), que retrata um homem com nanismo, associando deficiência a carência nutricional ocasionada pela falta de alimentação adequada dos povos nordestinos, e do texto complementar associado a essa imagem, que relata a mutilação de jovens nas lavouras de cana-de-açúcar na Zona da Mata pernambucana, nenhuma outra referência a pessoas com deficiência foi encontrada.

4.4 – O uso de imagens nas coleções selecionadas no PNLD 2011

Conforme análise apresentada nos capítulos II e III, o PNLD 2011 apresentou avanços em relação à promoção da diversidade, ao recomendar abordagens de valorização de segmentos da população brasileira como indígenas, afrodescendentes e as mulheres. Outro ponto importante estabelecido nesta edição foi a autorização concedida às editoras para a produção de livros em formato Libras e a aquisição das coleções em formato digital, pelo FNDE, para sua conversão em formato MecDaisy, visando atender respectivamente às pessoas com deficiência auditiva e visual.

O edital do PNLD de 2011 ainda recomenda que as coleções desenvolvam ações voltadas para o respeito à diversidade e valorização das diferenças. Nesta perspectiva, verificamos se os livros incorporaram alguma dessas recomendações, seja através de imagens ou elementos contidos nos textos elencados para análise.

O primeiro ponto a ser observado nos livros escritos por Melhem Adas é o aumento do número de imagens no livro de 6º ano e sua redução no livro de 7º ano. Os livros apresentam um projeto gráfico diferente daquele da edição de 2005, com imagens em página dupla no início de cada unidade, destaque para os títulos e subtítulos dos capítulos, imagens em maior dimensão e realce nas seções de aprofundamento e de atividades. Apesar da melhoria no projeto gráfico, houve manutenção das temáticas abordadas, assim como dos títulos dos capítulos.

No capítulo inicial do livro **Noções básicas de Geografia**, do 6º ano, intitulado “Espaço e tempo: Duas noções importantes”, o enunciador repete o mesmo conceito de paisagem apresentado no item 4.3 deste capítulo, assim como utiliza igual elemento interdiscursivo

para sustentar sua definição. Embora o sentido cunhado por Milton Santos (1988) apresente outros componentes em sua formulação, o conceito apresentado por Melhem Adas não foge ao domínio do visível. As ilustrações seguiram o mesmo encaminhamento dado pelo autor quanto ao conceito de paisagem, ou seja, esses recursos foram mantidos, cabendo apenas pequenas atualizações em relação ao tipo de desenho, e em outros casos o número de personagens negros aumentou.



FIGURA 44 – Núcleo familiar.
Fonte: ADAS, 2009, v. 1, p. 167.



FIGURA 45 – Atividades que integram o setor terciário.
Fonte: ADAS, 2009, v. 1, p. 185.

As fotografias a seguir são exemplos de como este livro optou pela manutenção das temáticas, assim como pela utilização de imagens semelhantes para exemplificar o que foi apresentado pelo texto. A Figura 46, assim como a Figura 29, referente à versão de 2002, compõe o capítulo do livro que aborda a noção de espaço e tempo. A idade das crianças é utilizada como exemplo de como o tempo pode ser mensurado. Diferentemente da imagem apresentada na edição aprovada no PNLD 2005 (Fig. 29), em que há um plano geral, desta vez podemos ver com mais detalhes os personagens retratados. Entretanto, embora eles

apresentem certa diferença, não possuem características que nos permitam identificá-los como pessoas com deficiência.

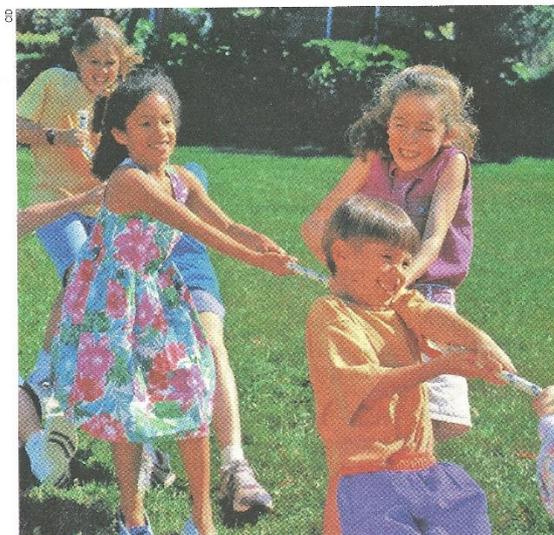


FIGURA 46 – Crianças brincando.
Fonte: ADAS, 2009, v. 1, p. 19.

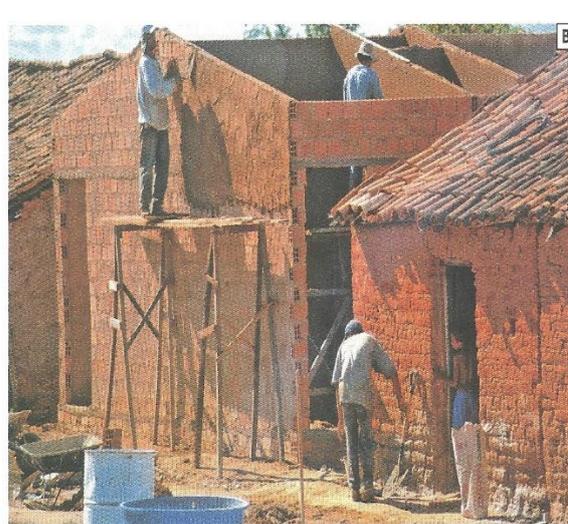


FIGURA 47 – Força de trabalho.
Fonte: ADAS, 2009, v. 1, p. 163.

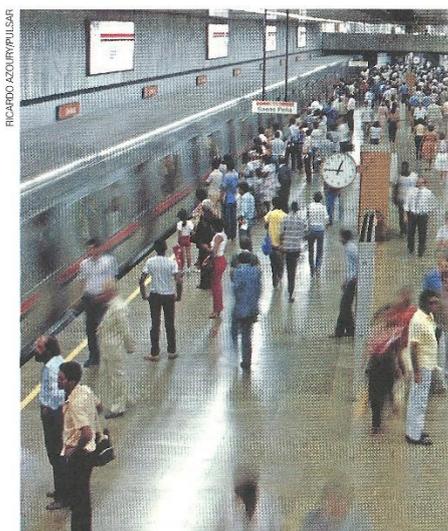


FIGURA 48 – Usuários de metrô no Rio de Janeiro.
Fonte: ADAS, 2009, v. 1, p. 103.



FIGURA 49 – Consumidores no supermercado.
Fonte: ADAS, 2009, v. 1, p. 187.

Os exemplos das Figuras 47, 48 e 49, em que as pessoas são retratadas em atividade laboral ou em espaços cotidianos, são frequentes ao longo do livro. Entretanto, a presença desses indivíduos, em alguns casos, ocorre de forma incidental, ou seja, poderiam ou não estar inseridos na cena, pois o sentido pretendido para a imagem não se perde. Podemos citar como exemplo a Figura 49, que exemplifica produtos industrializados à venda no

supermercado. Se as pessoas não estivessem presentes na fotografia, mesmo assim o exemplo pretendido seria mantido.

No livro referente ao 7º ano, como já mencionado, houve uma redução no número de imagens que retratam pessoas. Levando em conta que este livro aborda a **Construção do espaço geográfico brasileiro**, esse tipo de recurso deveria ser utilizado com maior frequência. Podemos afirmar isto, pois os PCNs, para o componente curricular Geografia, ao mencionar o trabalho com imagens, enfatizam que este é um importante recurso para expressar interpretações, hipóteses e conceitos. Além disso, outro ponto destacado neste documento é a contribuição da Geografia para “decodificar as imagens manipuladoras que a mídia constrói na consciência das pessoas, seja em relação de valores socioculturais ou padrões de comportamentos políticos nacionais” (BRASIL, 1998b, p. 29).

Entendemos que as imagens presentes nos livros, em muitos casos, colocam os alunos em contato com cenários diferentes de sua realidade. A ausência ou escassez desses recursos, nestes artefatos, limita as possibilidades do professor de realizar uma leitura mais aproximada da realidade, assim como de levantar questionamentos sobre o contexto de produção e os significados explícitos ou implícitos nelas (BRASIL, 1998b, p. 33).

As imagens selecionadas deste volume se encarregam de retratar, em sua maioria, as condições de trabalho nas regiões do país, não possibilitando o reconhecimento de maiores detalhes quanto às pessoas retratadas. Considerando os significados apresentados, as imagens fazem associação recorrente entre problemas sociais como trabalho infantil e falta de condições de trabalho aos estados da região Nordeste e Norte do país.

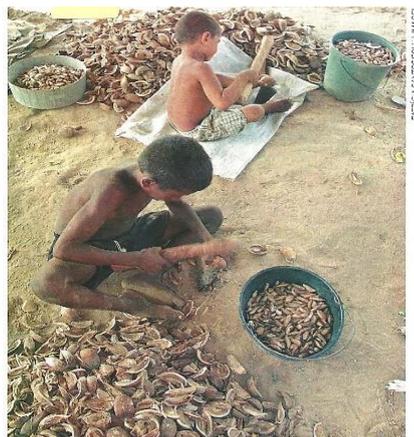


FIGURA 50 – Trabalho infantil na quebra do coco do babaçu no Maranhão.
Fonte: ADAS, 2009, v. 2, p. 71.



FIGURA 51 – Trabalhadores de carvoaria no Pará.
Fonte: ADAS, 2009, v. 2, p. 146.

O número de imagens nos livros pertencentes à coleção escrita por José William Vesentini e Vânia Vlach, em comparação com a edição de 2004, apresentou aumento no volume para o 6º ano e redução no do 7º ano. Conforme o exemplo a seguir, a forma de organização dos livros também foi alterada, com o agrupamento das temáticas em unidades.

4	Sumário
Capítulo 1 — O espaço geográfico	7
1. O que são tempo e espaço?.....	7
2. Os diferentes tipos de espaço.....	10
3. O espaço de vivência do ser humano.....	13
4. Diferenças sociais e diferentes espaços de vivência.....	16
5. Outras formas de viver e ocupar o espaço.....	18
Sugestões de atividades.....	20
Capítulo 2 — A superfície da Terra	23
1. A Terra como um planeta.....	23
2. Origem do Universo.....	26
3. Sistema Solar.....	26
4. A Terra: forma e movimentos.....	30
5. A superfície do nosso planeta.....	31
6. Biosfera e superfície terrestre.....	33
7. O ser humano na superfície terrestre.....	34
8. Sociedade moderna e natureza.....	37
Sugestões de atividades.....	38
Capítulo 3 — Orientação no espaço geográfico	42
1. Buscando caminhos.....	42
2. Duas noções de espaço: em cima e embaixo.....	43
3. Orientando-se corretamente.....	44
4. Coordenadas geográficas.....	49
5. Fusos horários.....	52
Sugestões de atividades.....	56
Capítulo 4 — Como representar o espaço	59
1. As várias maneiras de representar o espaço.....	59
2. O que é um mapa?.....	60
3. Convenções cartográficas e legenda.....	61
4. Escalas.....	63
5. Os diferentes tipos de mapa.....	66
6. Plantas e globos.....	67
7. Como interpretar um mapa.....	68
Sugestões de atividades.....	70

FIGURA 52 – Fragmento da estrutura de apresentação dos capítulos do livro no PNLD 2005.
Fonte: VESENTINI; VLACH, 2004, v. 1, p. 4.

Sumário	
UNIDADE I Paisagem, lugar e espaço geográfico	10
Capítulo 1 As paisagens do mundo	12
1. Paisagem, o que é?.....	13
2. A paisagem e o tempo.....	15
Roteiro de estudo.....	17
Capítulo 2 Lugar e espaço geográfico	19
1. Diferentes tipos de espaço.....	20
2. Espaço, riqueza e pobreza.....	21
Roteiro de estudo.....	24
UNIDADE II Rumos, coordenadas, mapas	28
Capítulo 3 Espaço geográfico: orientação	30
1. O que é orientação?.....	31
2. As direções de orientação.....	33
Roteiro de estudo.....	37
Capítulo 4 Espaço geográfico: localização	41
Coordenadas geográficas.....	42
Roteiro de estudo.....	47

FIGURA 53 – Fragmento para exemplificar a mudança na estrutura de apresentação dos capítulos do livro no PNLD 2011.
Fonte: VESENTINI; VLACH, v. 1, 2009, p. 6.

O conceito de paisagem, que antes era discutido no livro destinado à 6ª série (2004), passa a integrar a primeira unidade do livro do 6º ano, **O espaço natural e a ação humana**.

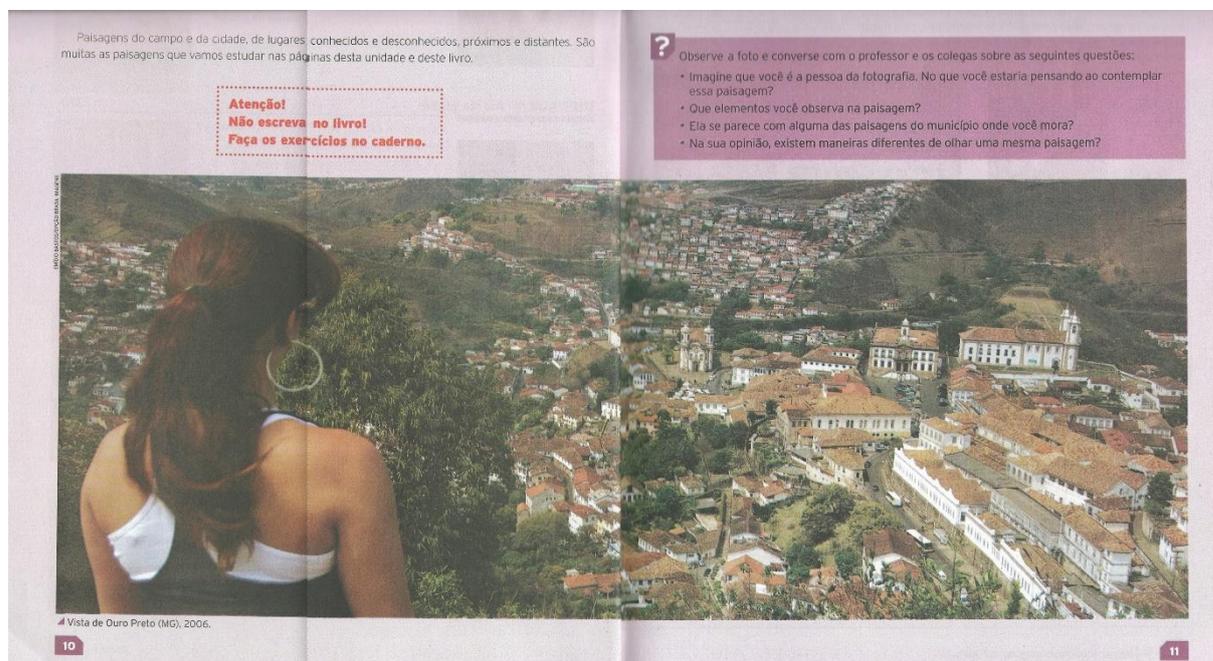


FIGURA 54 – Abertura da unidade I.
Fonte: VESENTINI; VLACH, 2009, v. 1, p. 10-11.

Ao discorrerem sobre os elementos da paisagem, os enunciadores fazem menção à imagem de abertura da unidade I, que mostra aparentemente uma mulher, posicionada de frente para a cidade de Ouro Preto (MG), em um ponto alto, de onde avista boa parte do município. Assim eles descrevem o que a imagem representa:

Nela [imagem], vemos uma pessoa contemplando uma **paisagem**, isto é, apreendendo todos os elementos que sua **vista** consegue abranger daquele lugar. [...] Assim podemos dizer que uma paisagem é tudo aquilo que se **vê** em um determinado local, é o aspecto **visual** de um lugar (VESENTINI; VLACH, 2009, v. 1, p. 13, grifos nossos).

De modo semelhante ao que foi apresentado nas seções anteriores, este conceito de paisagem tem a referência visual como principal elemento definidor. No início desta seção, mencionamos alguns avanços relacionados à acessibilidade previstos pelo edital do PNLD de 2011, em relação a deficientes auditivos e visuais, mas aqui nos deparamos com uma base conceitual que não é acessível, com exemplos que partem do princípio de que todos detêm a mesma capacidade de observação e percepção do espaço à sua volta.

Uma das contribuições para a formação cidadã, dispostas pelo edital do PNLD 2011, diz respeito ao incentivo, por parte das coleções, às ações pedagógicas voltadas para a valorização da diversidade. Um dos caminhos para este reconhecimento poderia ser por meio da reformulação de conceitos, tornando-os mais abrangentes, e da utilização de imagens alinhadas a esse propósito, contemplando assim as recomendações feitas pelo edital. Acreditamos que o fato de essas especificações relativas às ações pedagógicas figurarem nos editais como recomendações, abre precedente para que as formas de tratamento das questões que envolvem a promoção e valorização da diversidade avancem de forma lenta. Não podemos considerar que seja uma falha nos LDs que um livro não traga uma abordagem que contemple grupos diversos em nossa sociedade, uma vez que estes são submetidos a um longo processo de análise e avaliação, o que descarta qualquer incorreção em relação aos parâmetros estabelecidos pelo MEC.

Diante disso, o que motivaria uma mudança nas formas de representação das pessoas nos livros didáticos, incluindo nelas os grupos que apresentam algum tipo de deficiência, de modo a torná-los mais próximos da realidade que nos cerca? Primeiramente é preciso entender que o livro didático é um produto e que algumas mudanças em sua estrutura e abordagem podem repercutir diretamente em sua avaliação e aceitação pelo mercado. Percebemos que as coleções destacadas para análise promoveram alterações nos projetos gráficos em detrimento dos aspectos relativos ao conteúdo (conceituais, metodológicos, de abordagem, entre outros). A manutenção de textos e imagens dos livros de um ciclo para outro do PNLD configura-se como prática recorrente nas editoras, uma estratégia voltada para a redução dos custos de produção – uma vez que as editoras já detêm os direitos de uso das imagens já utilizadas – além de garantir padrões mínimos de qualidade e assim conseguir sua aprovação no processo avaliativo.

Como exemplo do que foi exposto, na edição de 2009 do livro do 6º ano de Vesentini e Vlach, percebemos a reutilização da Figura 43 (edição de 2004), na abertura do capítulo 5, sobre representação do espaço geográfico (Fig. 55). Em relação às formas de representação de pessoas, se considerarmos as discussões e os marcos legais aprovados e promulgados sobre a inclusão escolar e demais direitos das pessoas com deficiência até o trabalho de

elaboração dessas coleções,⁸⁸ deveríamos encontrar referências condizentes com este quadro legal. No entanto, nos deparamos com imagens que seguem um padrão de descaracterização das pessoas que integram as cenas, prevalecendo aparições incidentais. Em nenhuma das imagens selecionadas como exemplos, assim como nas demais que constam nesta coleção, foi possível registrar a presença de pessoas com deficiência.

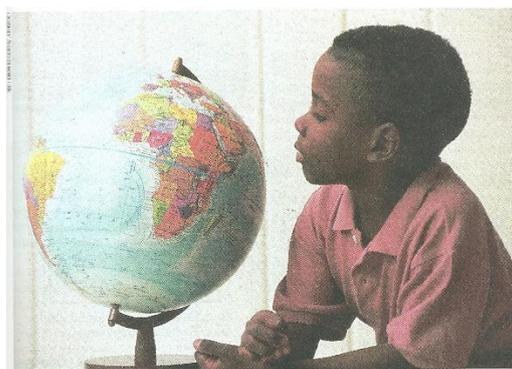


FIGURA 55 – Garoto observando o globo.
Fonte: VESENTINI; VLACH, 2009, v. 1, p. 49.



FIGURA 56 – Turistas em Teresópolis (RJ).
Fonte: VESENTINI; VLACH, 2009, v. 1, p. 125.



FIGURA 57 – Crianças na região Amazônica.
Fonte: VESENTINI; VLACH, 2009, v. 1, p. 162.

No volume destinado ao 7º ano, **O espaço brasileiro**, as imagens seguem um padrão semelhante ao estabelecido pelo livro referente à 6ª série que se candidatou ao PNLD de 2005. Nas situações exemplificadas pelas imagens, podemos notar que elas não fornecem muitos detalhes que permitem a identificação de pessoas com deficiência.

⁸⁸ O documento **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, elaborado em 2008, apresenta os marcos históricos e normativos, assim como os avanços no conhecimento e nas lutas sociais (BRASIL, 2008, disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>).



FIGURA 58 – Sala de aula em uma escola municipal de SP.
Fonte: VESENTINI; VLACH, 2009, v. 2, p. 52.

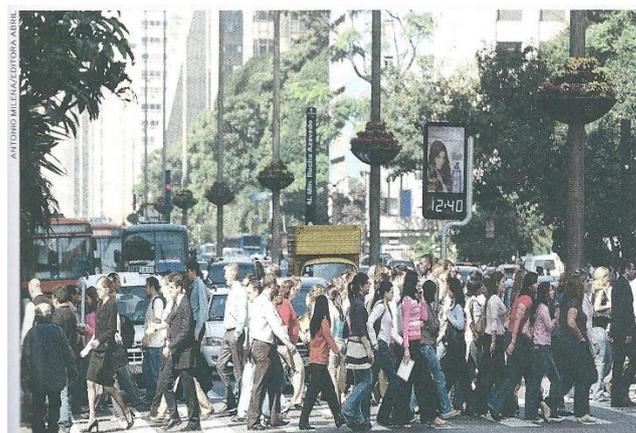


FIGURA 59 – Trânsito de pessoas na av. Paulista em São Paulo.
Fonte: VESENTINI; VLACH, 2009, v. 2, p. 75.



FIGURA 60 – Linha de produção de laticínios.
Fonte: VESENTINI; VLACH, 2009, v. 1, p. 91.



FIGURA 61 – Moradores do município de Madalena (CE).
Fonte: VESENTINI; VLACH, 2009, v. 1, p. 192.

Considerando o contexto em que as imagens foram empregadas nestes livros e os dispositivos legais previstos nas recomendações do edital do PNLD 2011 quanto à promoção de práticas voltadas para o respeito à diversidade, o uso desses recursos poderia incluir, também, as pessoas com deficiência. Como exemplo, a forma como a sala de aula é representada na Figura 58 apresenta mudanças em relação ao que foi proposto na Figura 20 (edição de 1999), em relação à organização do trabalho e à presença do professor. Contudo, se cogitarmos os diversos contextos de aplicação desses materiais, tais como em salas de aula de ensino regular, compostas por alunos com deficiência incluídos, esse tipo de representação imagética não comporta um discurso de inclusão, mas de ordenamento. Com isso, as possibilidades de reconhecimento dessa realidade ficam reduzidas. É preciso reconhecer a inclusão da pessoa com deficiência também a partir de um discurso imagético condizente

com à realidade, do contrário, temos um descompasso entre os avanços e conquistas deste e de outros segmentos de nossa sociedade e sua representação nos livros didáticos.

O que percebemos, em relação à representação de pessoas nos livros analisados neste período é que quando a imagem remete a uma situação específica ocorrida no Brasil, os personagens encontram-se geralmente de costas ou distantes, não sendo possível captar detalhes nessas imagens. Em muitos casos os rostos são desfocados, ou a própria distância que o plano fotográfico impõe não permite tal reconhecimento.

Encontramos aqui um impedimento legal à representação destes detalhes, em função da lei de direito de imagem prevista na Constituição de 1988 e pelo código civil.⁸⁹ As imagens que remetem a contextos gerais, em que a origem do personagem que integra a cena não é importante e sim o que ele expressa naquele momento, como nas Figuras 13, 29, 42, 43, 46 e 55, é possível identificá-los com detalhes. Essas imagens, em sua maior parte, integram acervos fotográficos de grandes empresas, que comercializam o uso desses recursos para as editoras. Assim, a substituição ou inclusão de fotografias com referências atualizadas e mais representativas nos livros implica aumento nos custos de produção. Com isso, são utilizados paliativos para exemplificar situações, que não possibilitam uma leitura mais adequada da realidade.

Quando as imagens apenas preenchem espaços nas páginas dos livros, os personagens estabelecem uma conexão com a temática desenvolvida, mas somente pelo objeto que carregam ou pela ação que esboçam, não trazendo referências para além do que lhes foi designado, não remetendo a nenhum lugar específico. Portanto, têm função meramente ilustrativa, a despeito de seu poder de interpelação dos estudantes.

4.5 – O uso de imagens nas coleções selecionadas no PNL D 2014

O PNL D 2014 apresenta avanços em relação à produção de livros em formato MecDaisy e a inclusão de itens na ficha de avaliação relativos ao desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a promoção da diversidade e a avaliação positiva da imagem da mulher, de

⁸⁹ Artigo 5º, incisos X e XXVIII da Constituição Federal e Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002.

afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões.

Além dessas mudanças e avanços, o PNLD 2014 também registrou o maior número de coleções aprovadas para o período (a saber, 24), além de modificações nos projetos gráficos das coleções selecionadas para análise, assim como alterações em seus nomes, como as apontadas no capítulo II desta pesquisa. Pelas imagens a seguir, apresentamos um exemplo das mudanças ocorridas nos projetos gráficos das coleções desde o início do processo de avaliação, até o último período destacado nesta pesquisa.



FIGURA 62 – Apresentação gráfica de página introdutória de capítulo do livro de Melhem Adas para a 6ª série (PNLD 1999).
Fonte: ADAS, 1999, v. 2, p. 30.

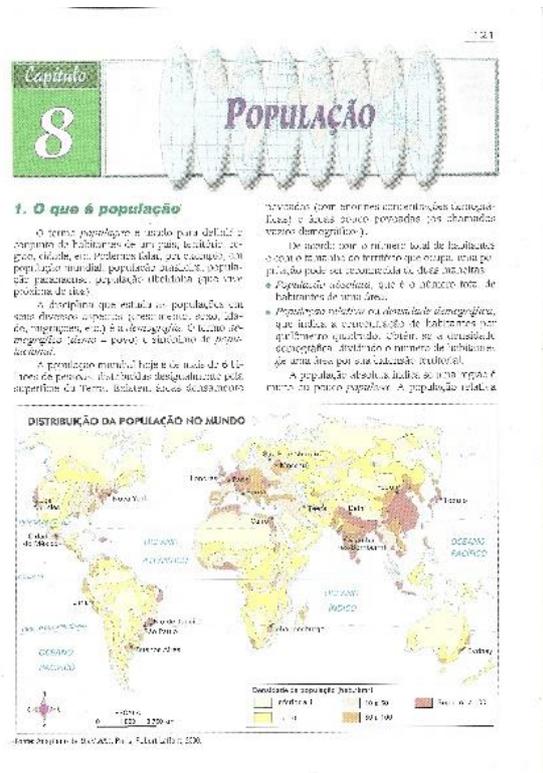


FIGURA 63 – Apresentação gráfica de página introdutória de capítulo do livro de Melhem Adas para a 6ª série (PNLD 2005).
Fonte: ADAS, 2002, v. 2, p. 123.

De forma semelhante, a coleção escrita por Vesentini e Vlach também apresentou alterações significativas no seu projeto gráfico:



FIGURA 66 – Projeto gráfico – Livro da 6ª série (PNLD 1999).
Fonte: VESENTINI; VLACH, 1997, v. 2, p. 121.



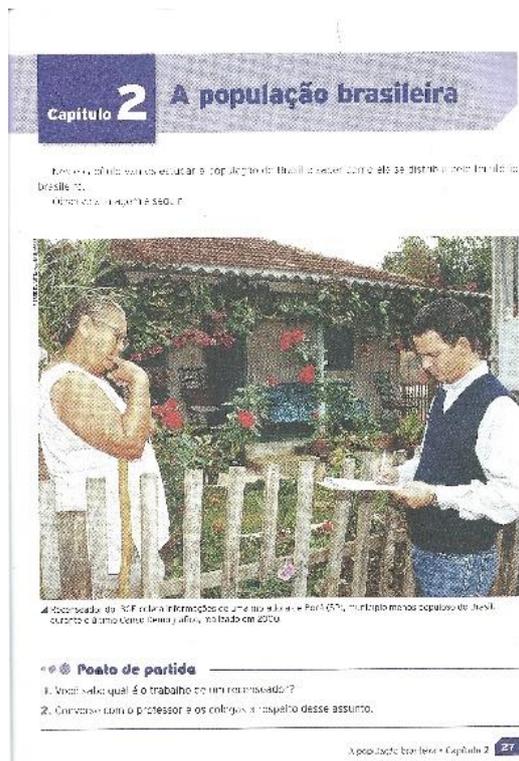


FIGURA 68 – Projeto gráfico – Livro da 6ª série (PNLD 2011).

Fonte: VESENTINI; VLACH, 2009, v. 2, p. 27.

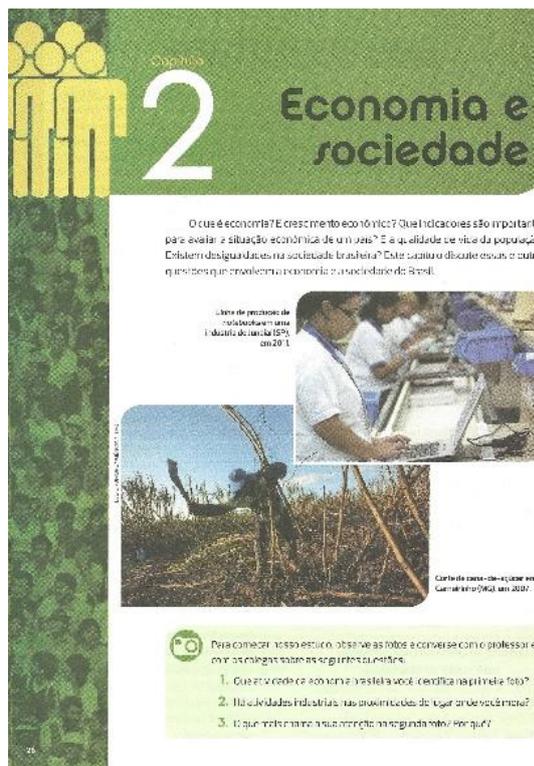


FIGURA 69 – Projeto gráfico – Livro da 6ª série (PNLD 2014).

Fonte: VESENTINI; VLACH, 2013, v. 2, p. 28.

Além da inclusão de elementos pós-textuais na edição de 2004, a partir da edição de 2009 os capítulos têm início com uma atividade de sondagem, em que o aluno mobiliza conhecimentos prévios e responde a questões vinculadas a eles. Na edição de 2013, esta coleção tradicionalmente conhecida por adotar uma abordagem “crítica” e trazer em seu nome essa (auto)denominação, **Geografia crítica**, passa a se chamar **Projeto Teláris**, que, segundo nota explicativa no verso da capa do livro, remete ao entrelaçamento de saberes na constituição do conhecimento.

Conforme apontamos no capítulo II, essa mudança de designação das coleções, com a adoção do termo **projeto** em seus nomes, em alguns casos, pode ser entendida como uma estratégia editorial de alinhamento com a coleção que vem obtendo, desde o PNLD 2008, o maior volume de exemplares vendidos – a **Projeto araribá**.

A preocupação com o projeto gráfico das coleções vem sendo aprimorada de forma gradativa nos editais de candidatura. Como exemplo, identificamos nas especificações do edital do PNLD 2011, critérios mais detalhados sobre os aspectos gráficos e editoriais do livro, que foram introduzidos em seções específicas nas fichas de avaliação. É importante frisar que os

investimentos na produção de livros com projetos gráficos diferenciados também fazem parte de estratégias editoriais de concorrência com as coleções que mais se destacam no mercado na atualidade.

A concorrência acirrada entre as editoras é atribuída às reconfigurações do mercado editorial brasileiro, iniciada nos anos 2000, com a entrada de empresas estrangeiras a partir da compra de editoras brasileiras, como é o caso do grupo espanhol Santillana, que adquiriu a editora Moderna em 2001 (CASSIANO, 2007, p. 165). Desde então, inúmeras estratégias têm sido utilizadas para tornar mais atrativas as coleções e assim abarcar uma maior fatia do mercado, especialmente no segmento das vendas para o Estado, atualmente o maior consumidor de LDs no Brasil. Para exemplificar a dimensão deste mercado, ao analisarmos os dados estatísticos de compra publicados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, constatamos que somente no ano de 2014 foram adquiridos 75.657.959 livros didáticos, distribuídos para 11.818.117 estudantes em 50.619 escolas de ensino fundamental em todo o país, adquiridos pelo montante de R\$ 571.265.078,86 (BRASIL, [s.n.t.]).⁹⁰

Essas táticas, apesar de contribuírem para a renovação na forma de apresentação dos conteúdos nos livros, pouco conseguiram avançar em discussões mais ampliadas e fora do que, convencionalmente, vem sendo veiculado em relação à representação de pessoas e a discussão de conceitos, ao longo desses períodos. Um exemplo é as discussões em relação ao conceito de paisagem, conforme já apresentado na análise nos itens 4.2, 4.3 e 4.4, em que persevera a utilização de variáveis exclusivamente visuais para compor sua definição.

Na edição do PNLD 2014, as duas coleções destacadas apresentam o conceito de paisagem nos volumes destinados ao 6º ano. No livro escrito por Melhem Adas e Sérgio Adas, o conceito é exposto da seguinte forma:

Para a Geografia, o conceito de paisagem tem um significado mais abrangente. Segundo o geógrafo brasileiro Milton Santos, paisagem é aquilo que a nossa visão alcança, **tudo o que está presente no espaço, não apenas a natureza, mas também elementos criados pelo homem** (ADAS; ADAS, 2013, v. 1, p. 16).

⁹⁰ Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/arquivos/category/35-dados-estatisticos?download=8698:pnld-2014-dados-estatisticos-por-estado-ensino-fundamental-e-medio>>.

Do mesmo modo que nas edições de 2002 e 2009, os autores utilizam como elemento interdiscursivo uma parte do conceito elaborado por Milton Santos (1988), em que a visão é destacada como elemento dominante na percepção – entendida como visualização – da paisagem. O arranjo discursivo do texto ocorreu de modo a colaborar com a discussão proposta pelos autores sobre as forças que atuam na modificação da paisagem. Mais adiante, em uma atividade do livro, o conceito de Milton Santos (1988) é citado, de modo semelhante ao da edição de 1999. O aluno é convidado a imaginar e visualizar uma paisagem, descrevendo as cores, os sons, os odores, os movimentos e volumes que nela existam.

8 Leia o fragmento de texto a seguir:

“Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança é a paisagem [...]. Não apenas formada de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.”

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1988. p. 61.

- Com base nele, solte a imaginação e visualize uma paisagem. Descreva-a e aponte as cores, os sons, os odores, os movimentos e os volumes que nela existem. Depois, desenhe a paisagem que você imaginou.

FIGURA 70 – Atividade referente ao estudo da paisagem.

Fonte: ADAS; ADAS, 2013, v. 2, p. 31.

É importante destacar que a atividade introduz novos subsídios, que complementam a definição de paisagem enunciada pelos autores no texto do capítulo. Neste fragmento, a visão é enfatizada mais uma vez; no entanto, elementos associados a outros sentidos são sugeridos para compor a descrição da paisagem pelos alunos, de acordo com as orientações apontadas na atividade. Essa tentativa de introduzir novas variáveis para análise da paisagem ensaia uma abordagem mais ampliada, em que outros sentidos são exigidos (olfato, audição e tato). Porém, a forma de registro dessa paisagem pelos alunos circunscreve-se ao desenho, o que em alguns casos não podem ser alcançado, considerando as especificidades do aluno com deficiência visual, por exemplo.

Recorremos ao manual do professor para verificarmos se os autores fizeram alguma consideração a respeito da utilização de outras variáveis na composição da paisagem na atividade, mas no campo referente à questão, os autores apenas assinalaram que a resposta é

pessoal. A opção de resposta é coerente com a atividade proposta, uma vez que há uma infinidade de formas de elaboração, apreensão e descrição da paisagem pelos alunos; contudo, nas orientações em relação ao desenvolvimento das temáticas abordadas na primeira unidade do livro, não encontramos referências que pudessem sinalizar discussões mais alargadas, quando esta poderia ser uma oportunidade de desenvolver e ampliar a norma prevista no edital do PNLD 2014, de incentivo às práticas pedagógicas voltadas para a promoção da diversidade.

No volume do 6º ano escrito por José William Vesentini e Vânia Vlach (**Geografia – O espaço natural e a ação humana**), o conceito de paisagem apresentou-se de forma mais sintética, mas manteve o mesmo percurso semântico dos anos anteriores. Assim, segundo os autores, paisagem é “tudo aquilo que se vê. É portanto, a parte visível do espaço. As paisagens fazem parte do espaço geográfico, que é o espaço onde vivem os seres humanos, ou seja, a superfície terrestre” (VESENTINI; VLACH, 2009, v. 1, p. 11).

O visível, que pode ser percebido a partir de um único sentido, é dominante nas relações que se estabelecem entre seres humanos e a superfície terrestre, instituindo assim um padrão de normalidade nesse processo. A homogeneidade conceitual restringe outras formas de percepção e, por consequência, a elaboração de análises de determinada porção do espaço geográfico considerando outros enfoques. Os seres humanos não são iguais e mesmo podendo, por exemplo, enxergar e/ou ouvir para descrever o que integra certa paisagem, não o fariam da mesma maneira.

Um aspecto que reforça o domínio do visível no conceito de paisagem, na edição de 2013 do livro de Vesentini e Vlach, se apresenta logo no início do primeiro capítulo, de forma semelhante ao veiculado na edição de 2009. A partir de uma imagem que traz um homem fotografando uma paisagem, e de questões para problematizar a temática, o aluno é levado a estabelecer relações de comparação a partir da observação da paisagem apresentada pela fotografia e aquelas que integram o município onde mora. A questão final solicita a opinião do aluno com a seguinte pergunta: “Existem maneiras diferentes de olhar uma mesma paisagem?”



FIGURA 71 – Atividade de abertura do capítulo 1 referente ao estudo da paisagem.
Fonte: VESENTINI; VLACH, 2013, v. 1, p. 10.

A emprego do verbo **olhar**, na questão, está relacionado à posição em que o indivíduo da fotografia se encontra diante da paisagem. Consideramos que, mesmo assim, esta pergunta pode desencadear um novo processo de análise e questionamento sobre as formas de percepção da paisagem, tanto pelo professor, quanto pelo aluno. Ao consultarmos o manual do professor, buscando as orientações para o desenvolvimento do capítulo e da atividade inicial, não encontramos sugestões de abordagem, apenas instruções dentro do que a imagem e as questões sugerem.

A partir deste exemplo, podemos vislumbrar a relação controversa em que se inserem a produção de livros didáticos no Brasil e os parâmetros legais que garantem a sua disponibilização em um padrão acessível para as pessoas com deficiência, como é o caso do uso do MecDaisy para os deficientes visuais. Existe a tecnologia para garantir o acesso ao conteúdo, porém não há um movimento para operar mudanças no padrão de elaboração e exposição de conceitos ou mesmo para introduzir elementos que possam servir de contraponto ao que está posto e assim contemplar práticas de acesso qualitativo a esses materiais, considerando as coleções selecionadas.

No atual contexto educacional, em que a inclusão é uma realidade cada vez mais presente nas escolas do país, os livros didáticos, ao apresentarem conceitos ou formas de representação do que se pretende abordar baseadas em enfoques mais tradicionais, que não buscam se ajustar a esta realidade, contribuem para perpetuar esquemas rígidos de interpretação, no qual pessoas com deficiência não são contempladas.

Com a reformulação do projeto gráfico nos livros que se candidataram ao PNLD2014, o número de imagens que retratam pessoas na coleção escrita por Melhem Adas, agora em parceria com Sérgio Adas, aumentou. Houve alteração também na forma de organização das temáticas no livro do 6º ano, com a introdução de unidades específicas para a discussão sobre aspectos físicos gerais. A partir dessa modificação, observamos uma aproximação entre os perfis das duas coleções analisadas, em relação à estrutura de organização das temáticas. As resenhas críticas, presentes no guia para escolha dos LDs, destacou o uso de recursos gráficos variados para problematizar as temáticas desenvolvidas por ambas as coleções.

Ao analisarmos as imagens, percebemos que na maioria dos casos as pessoas retratadas encontram-se de costas, distantes ou sentadas. O maior número das imagens presentes no livro do 6º ano de Melhem e Sérgio Adas (2013) está relacionado às atividades desenvolvidas nos três setores da economia. Percebemos que no primeiro capítulo deste livro, que discute a relação das pessoas com o espaço geográfico, cujo subtítulo é “O espaço e as pessoas”, as pessoas aparecem como elementos secundários, ocupando espaços quase imperceptíveis nas imagens. Na seção que discute o conceito de lugar, as imagens que retratam pessoas seguem o mesmo modelo descrito no início deste parágrafo.



FIGURA 72 – Alunos indo para a escola em São Carlos (SP).
Fonte: ADAS; ADAS, 2013, v. 1, p. 20.



FIGURA 73 – Operárias em fábrica de produção de suco em SP.
Fonte: ADAS; ADAS, 2013, v. 1, p. 243.

A resenha crítica desta coleção apontou que o número de imagens que fazem referência à população brasileira é pequeno. No livro do 7º ano, que possui 277 páginas, encontramos 29 imagens que representam a população brasileira. A maior parte destas imagens manteve as mesmas características das encontradas nas edições anteriores, ou seja, se destinam a ilustrar atividades econômicas que se desenvolvem nas regiões do Brasil, tendo sido usado para isso plano fotográfico geral ou americano, a partir dos quais não é possível perceber maiores detalhes sobre as pessoas que fazem parte das cenas.

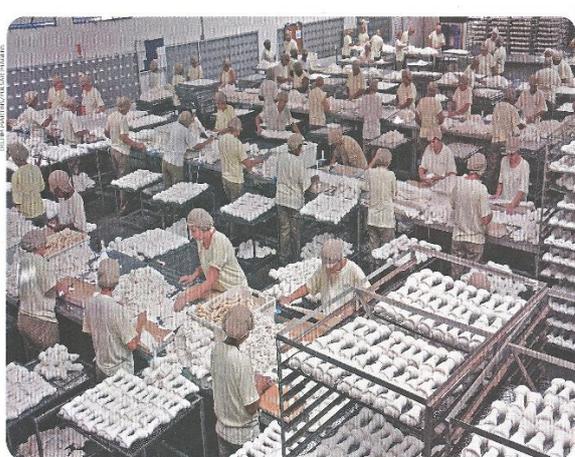


FIGURA 74 – Operárias em fábrica de alimentos para animais em SP.
Fonte: ADAS; ADAS, 2013, v. 2, p. 49.

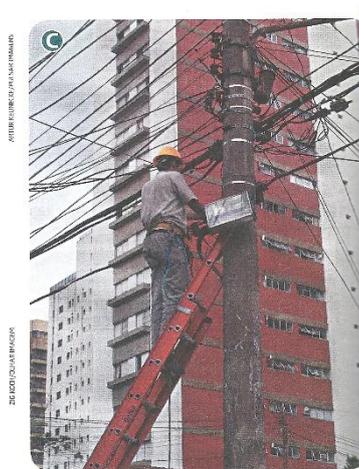


FIGURA 75 – Profissional representando o setor de prestação de serviços.
Fonte: ADAS; ADAS, 2013, v. 1, p. 243.



FIGURA 76 – Trabalhadores em fábrica de embalagens em Feira de Santana (BA).
Fonte: ADAS; ADAS, 2013, v. 2, p. 154.



FIGURA 77 – Trabalhadores rurais no interior do Paraná.
Fonte: ADAS; ADAS, 2013, v. 2, p. 235.

O oitavo capítulo, “Brasil: a diversidade cultural e os afro-brasileiros”, aborda os grupos formadores da população brasileira, a desigualdade entre negros e não negros, os movimentos afro-brasileiros e as políticas de ação afirmativa. A abordagem parte de uma perspectiva histórica, enfatizando as relações desiguais que se estabeleceram no Brasil, tanto

do ponto de vista econômico, quanto social. A contribuição cultural dos afrodescendentes teve pouco destaque, restringindo-se a aportes advindos da música e da dança como expressões contestatórias.

Ao discorrerem sobre as chamadas “ações afirmativas”, os autores enfatizam que esse programa é “um antigo desejo, não só da população afro-brasileira, mas também de mulheres e **pessoas portadoras de necessidades especiais**” (ADAS; ADAS, 2013, v. 2, p. 71, grifos nossos). Neste trecho, os autores utilizam uma expressão em desuso para designar pessoas com deficiência, pois a palavra **portador** remete a algo que é externo à pessoa, enquanto, na verdade, a condição de deficiente é inata ou adquirida, não pode ser “portada”. A nomenclatura **pessoa com deficiência** passou a ser utilizada a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência promovida pela ONU em 2006 e promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Associado à temática do capítulo oito, encontramos uma atividade que fez uso de um cartum, para exemplificar uma situação de preconceito. Nesta história, intitulada “Preconceito eu não aceito!”, o personagem combate ações preconceituosas, define o que é preconceito e faz uma advertência quanto aos perigos que ações preconceituosas carregam.

10 Observe o cartum.



- A que figura o cartunista vinculou o pré-conceito?
- Como o autor define “pré-conceito”?
- Qual é a mensagem do cartum em relação à diversidade cultural?

FIGURA 78 – Cartum sobre preconceito, que integra atividade referente aos capítulos 7 e 8 do livro de Melhem e Sérgio Adas para o 7º ano (2011).
Fonte: ADAS; ADAS, 2013, v. 2, p. 73.

O quarto quadro do cartum mostra um grupo de quatro personagens, entre os quais podemos notar uma mulher que faz uso de cadeira de rodas. O cartum, ao defender a pluralidade de ideias e o respeito às diferenças, elege representantes de grupos cujos estereótipos são, na maioria das vezes, negativos. Infelizmente, os elementos explorados pela atividade não consideraram a presença desses representantes (a saber, deficientes físicos, homossexuais, negros e pessoas obesas), quando esta poderia significar uma boa oportunidade para ampliar, para além do que está explícito no capítulo, as discussões sobre diversidade e direitos. O professor mais atento a esses detalhes e sensível a essas questões poderia desenvolver um bom trabalho, a partir da observância dos grupos que integram o cartum.

As imagens no livro do 6º ano escrito por José William Vesentini e Vânia Vlach, **O espaço natural e a ação humana**, apresentam o mesmo padrão da edição que foi aprovada no período anterior do PNLD (2011). Algumas delas foram substituídas, mas o efeito pretendido permaneceu o mesmo, como é o caso da Figura 55 (da edição de 2009), que foi trocada pela Figura 79(b) (edição de 2013), conforme mostramos a seguir:

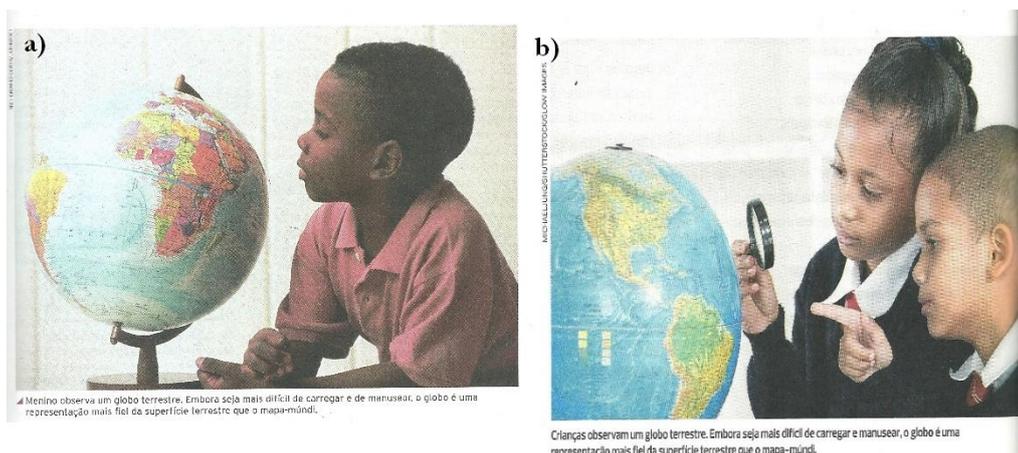


FIGURA 73 – Crianças examinando o globo terrestre. (As imagens originais foram justapostas e receberam acréscimo de letras para fins de identificação).

- a) Imagem publicada na edição de 2009 do livro para o 6º ano escrito por Vesentini e Vlach;
 b) Imagem publicada na edição de 2013 do livro para o 6º ano escrito por Vesentini e Vlach, em substituição à publicada na edição de 2009.

Fonte: a) VESENTINI; VLACH, 2009, v. 1, p. 49; b) VESENTINI; VLACH, 2013, v. 1, p. 56.



FIGURA 740 – Mulheres se abrigando da chuva em São Paulo.

Fonte: VESENTINI; VLACH, 2013, v. 1, p. 17.1



FIGURA 81 – Pessoas aguardando abastecimento de água em Esperança (PB).

Fonte: VESENTINI; VLACH, 2013, v. 1, p. 262.

Nas demais fotografias, segue-se o mesmo esquema de representação, em que as pessoas aparecem de costas, distantes ou descaracterizadas. A “ação humana”, conforme o subtítulo deste volume, se faz presente mais pelos resultados dessa intervenção, do que pela exemplificação da ação, em que as pessoas são protagonistas.

No livro do 7º ano, **O espaço social e o espaço brasileiro**, de forma semelhante ao que acontece no primeiro volume da coleção, as imagens não fornecem muitos detalhes que nos permitem identificar pessoas com deficiência.



FIGURA 75 – Funcionárias em uma linha de produção de notebooks em SP.

Fonte: VESENTINI; VLACH, 2013, v. 2, p. 28.

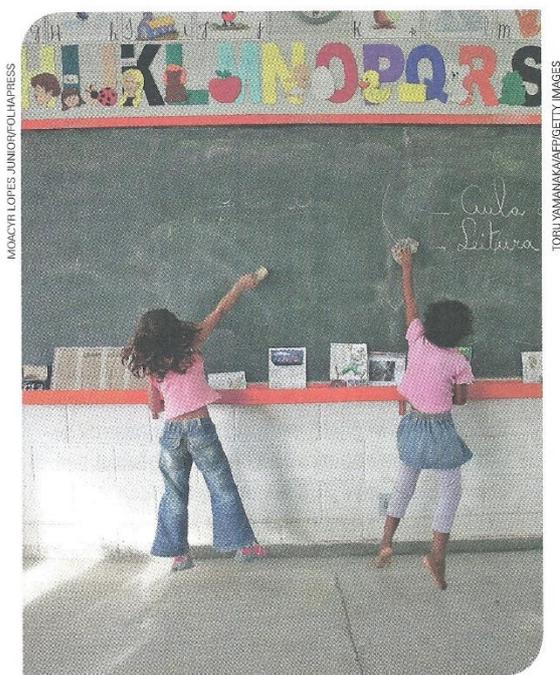


FIGURA 83 – Sala de aula de uma escola municipal do interior de SP.

Fonte: VESENTINI; VLACH, 2013, v. 2, p. 35.

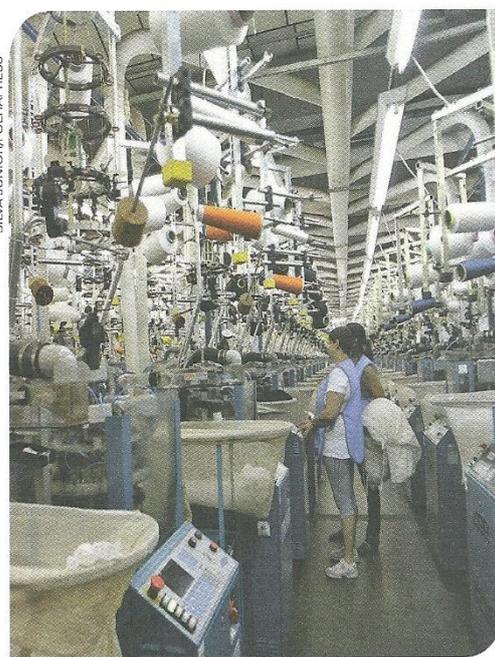


FIGURA 84 – Linha de produção têxtil em Esperança (PB).

Fonte: VESENTINI; VLACH, 2013, v. 2, p. 83.

Selecionamos exemplos semelhantes ao da edição de 2009, para verificar se novos elementos foram introduzidos, mas o que percebemos é que mesmo se tratando de um livro que estuda

o espaço social e o espaço brasileiro, as pessoas retratadas, em poucas situações têm importância para o contexto do que se pretende elucidar.

Na edição do PNLD 2014, em relação às edições anteriores, houve inovação no projeto gráfico dos livros e maior abordagem das questões étnico-raciais e da representação da mulher. As questões ligadas à promoção da cidadania circunscrevem-se ao esclarecimento dos direitos dos povos indígenas, valorização de hábitos culturais, assim como o reconhecimento e valorização dos povos quilombolas.

A presença de pessoas com deficiência em fotografias ou ilustrações, assim como elementos textuais que ensejam discutir ou elucidar a representação dessas pessoas em nossa sociedade, esbarram nas prerrogativas legais colocadas pelos editais, pois esses documentos enfatizam a representação e a promoção de grupos específicos, conforme já foi apontado pela análise exposta no capítulo II desta pesquisa. Com isso, outros grupos que também poderiam ser contemplados em discussões relativas à promoção da cidadania nos livros didáticos são invisibilizados, como é o caso das pessoas com deficiência, que não são efetivamente representadas nas obras analisadas.

Entendemos que a invisibilização das pessoas com deficiência é um processo mais amplo e tem relação com o não reconhecimento, por parte da sociedade, dos direitos e potencialidades de atuação desses indivíduos, seja no ambiente acadêmico ou no mundo do trabalho – realidade que só a partir do final da década de 1990 passou a ganhar novos contornos, com a ampliação dos debates sobre a sua inclusão. Os editais de candidatura, ao nomearem os grupos que devem ter suas imagens associadas às práticas pedagógicas de promoção e valorização da diversidade, abrem precedente para o silenciamento do direito de representatividade dos que não foram listados.

Choppin (2004) assinalou que o livro didático pode fornecer imagens modificadas e modeladas para educar gerações. Entendemos que esse aspecto está relacionado, em grande parte, às determinações dos editais de candidatura, e aos imperativos de editores e autores de livros didáticos. Em outro momento, este autor considera que o livro pode ser comparado a uma tela. No contexto em que o programa do livro didático se desenvolve no Brasil, compreendemos que estes podem ser apreciados como “telas dirigidas”, que seguem rigorosamente os parâmetros estabelecidos pelos editais de candidatura. Sendo assim,

mudanças estruturais em relação à abordagem para evitar silenciamentos, devem partir inicialmente destes documentos para, assim, representar mais efetivamente a pluralidade da sociedade.

PARA CONTINUAR...

Este trabalho teve por objetivo verificar como alguns livros didáticos, voltados para o 6º e 7º anos do ensino fundamental que estiveram presentes em todas as edições do PNLD, lidaram ao longo do tempo com as questões relativas à representação de pessoas com deficiência, seja na veiculação de imagens ou em discussões de âmbito conceitual. Considerando os marcos legais que tratam dos direitos das pessoas com deficiência nos mais diversos campos e da representatividade destes grupos na população mundial e brasileira – segundo estimativas da Organização Mundial da Saúde (OMS), o número de pessoas com deficiência chega a 15% da população mundial (OMS, [2011?])⁹¹ –, esperávamos encontrar algum indício ou referências que motivassem discussões em torno dessas representações nos LDs. Assim, empreendemos o levantamento da legislação educacional vigente e pudemos compreender que o movimento para inclusão educacional no Brasil ganhou maior força somente a partir da década de 1970. Desde então o sistema educacional tem passado por aperfeiçoamentos, ligados às mudanças de concepções sobre a pessoa com deficiência. Se antes estes indivíduos encontravam-se segregados, agora frequentam instituições de ensino regular, o que exigiu mobilização para garantir o direito a processos educativos que permitam sua permanência e aprendizado.

O atual estágio das discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência resulta de uma mobilização social ativa, cujos resultados percebemos de forma sutil em nosso dia a dia. No entanto, estas sutilezas deveriam ser incorporadas de forma mais ostensiva, a partir de ações cotidianas. Aplicação de piso tátil, tradução para o código braile, tradução em Libras, adição de sinalização indicativa, conversão de livros para o formato MecDaisy são ações para a promoção da acessibilidade, que deveriam ser encaradas como necessárias e deveriam estar presentes em espaços públicos e privados. Contudo, o que percebemos é que nem sempre esses aspectos são considerados, como é o caso de programas de televisão e estabelecimentos comerciais que não oferecem acessibilidade. Em muitos casos, quando recursos de acessibilidade são oferecidos, são vistos como favor ou gentileza, assim como ações de promoção positiva da imagem das pessoas com deficiência em nossa sociedade.

⁹¹ Disponível em: <http://whqlibdoc.who.int/hq/2011/WHO_NMH_VIP_11.01_por.pdf>.

Tomando como referência a ação de promoção positiva é que analisamos os livros didáticos de Geografia: a partir da análise do que se veicula nestes artefatos culturais, é possível perceber se há algum tipo de articulação em prol do processo de positivação da imagem das pessoas com deficiência. Neste sentido, concordamos com a afirmativa de Tonini (2003) em relação aos LDs, entendendo-os como “frutos de projetos educacionais e políticos” permeados por relações de poder de diversas ordens.

Compreendemos que o paradigma da inclusão escolar e social da pessoa com deficiência insere-se nos projetos educacionais e os tenciona, e caberia, também, aos livros didáticos oferecer referenciais elucidativos deste movimento, uma vez que o número de **alunos incluídos** em escolas regulares vem aumentando a cada ano, assim como os marcos legais que promovem sua inclusão na sociedade têm sido continuamente aprimorados.

Esse movimento de inclusão seria possível se a atualização dos projetos educacionais e, conseqüentemente, os editais para candidatura das obras ao PNLD acompanhassem as discussões sobre educação inclusiva e incorporassem noções mais amplas a respeito da “formação para a cidadania”, com foco também nas pessoas com deficiência. Essa realidade seria também mais tangível se os cursos de formação inicial de professores tivessem espaços consolidados de discussões sobre a temática.

Ao analisarmos os editais do PNLD, percebemos que há uma preocupação com a representação de grupos específicos em nossa sociedade, como é o caso das mulheres, dos indígenas e afrodescendentes. O edital do PNLD 2011 insere, também, dentre as ações para a promoção da cidadania, recomendações para que se estabeleçam ações de combate à homofobia. É perceptível que os editais incorporam reivindicações sociais de diversos grupos, a partir da inserção, em meio às recomendações para a promoção da cidadania, de ações para garantir que os livros tragam abordagens sobre os segmentos sociais citados.

Contudo, configuradas como recomendações, elas podem ser desenvolvidas em maior ou menor grau pelos autores e editoras. Além disso, não há, ainda, recomendações explícitas relacionadas às pessoas com deficiência. Portanto, podemos falar em certo silenciamento, por parte desses documentos, desse conjunto da população.

Notamos que os grupos mencionados (indígenas, afrodescendentes, mulheres) constam abertamente na abordagem dos livros, pelo fato de figurarem entre os itens que fazem parte da ficha de avaliação; ou seja, basicamente, as obras devem trazer representações desses grupos, de modo a visibilizá-los e valorizá-los. Neste sentido, inferimos que a ficha de avaliação constitui um parâmetro condicionante e basilar para que haja uma representação, mesmo que “compulsória”, das pessoas com deficiência. E para isso, é preciso que modificações sejam feitas em editais futuros e também na ficha de avaliação. É claro que, dependendo da escolha teórico-metodológica dos autores, haverá maior ou menor frequência desses grupos que figuram de forma compulsória nos livros didáticos, mas torná-los presentes em um mecanismo legal abre espaços para se discutir a forma como estes estão/serão representados.

Os livros didáticos analisados, publicados nos períodos considerados, apresentaram uma constância no padrão de apresentação das temáticas. Isto pode ser constatado a partir da manutenção dos tópicos apresentados pelas obras ao longo das edições, assim como pela reutilização de ilustrações e fotografias que retratavam pessoas em diversas situações. No que se refere às imagens, num primeiro momento figuravam como elementos ilustrativos ligando-se de forma indireta ao texto. A partir do PNLD 2011, a relação texto-imagem torna-se mais próxima, e o texto passa a se referir a elementos contidos nas imagens e as atividades utilizam esses recursos de forma frequente.

A forma como as pessoas estão registradas nas imagens é um aspecto que merece ser destacado, pois em muitos casos elas encontram-se de costas, distantes ou o plano fotográfico não favorece sua caracterização mais precisa. É importante ressaltar que este padrão de caracterização das pessoas está condicionado por parâmetros legais relacionados ao direito de uso/veiculação de imagens. Os capítulos que abordam temáticas ligadas à população, em muitos casos, não fazem uso de imagens para exemplificar ou retratar a diversidade para além dos três grupos que compõem a base étnica da população brasileira (índio, negro e o branco).

Dos 16 livros analisados, apenas em três deles encontramos referências às pessoas com deficiência. A primeira encontra-se no livro do 7º ano, escrito por Melhem Adas para o PNLD 1999, que retrata um trabalhador da Zona da Mata pernambucana que tem nanismo. Nesta situação, em que autor associa a condição do sujeito retratado à falta de uma

alimentação adequada, ele se faz mais presente no texto e se posiciona abertamente sobre a situação apresentada. Em tom de denúncia, tanto o texto, quanto a legenda da imagem responsabilizam o governo, caracterizando as pessoas que viviam em situação de restrição como “sofridas” e ‘deserdadas” (ADAS, 1999, v. 2, p. 90). Esta mesma imagem se repete na edição participante do PNLD de 2005. No entanto, nesta edição, percebemos uma mudança discursiva, com a retirada da opinião do autor, apesar de a caracterização do sujeito e do nanismo ser mantida.

Dois registros foram encontrados também na obra de Melhem Adas para o 7º ano que se candidatou ao PNLD 2014, desta vez escrita em parceria com Sérgio Adas. No primeiro, ao discutirem a situação dos afro-brasileiros na atualidade e mencionarem as políticas de ações afirmativas, os autores fazem menção às “pessoas portadoras de necessidades especiais” como grupo desfavorecido pela sociedade e que também deseja tratamento preferencial, por meio dessas políticas. Os autores fazem uso da expressão **pessoas portadoras de necessidade especiais**, pois no decreto de 2002, citado no corpo do texto, esse grupo é designado desta forma. Porém, desde 2007 a terminologia correta é **pessoas com deficiência**, de acordo com a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da ONU, e que foi aprovada em julho de 2008 pelo Decreto Legislativo n. 186, e promulgada pelo Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009 no Brasil. No segundo momento, uma atividade do livro fez uso de um cartum constando uma mulher que usava cadeira de rodas, entre os vários personagens retratados. O objetivo da atividade era discutir o preconceito e a diversidade cultural, mas a atividade não explorou os elementos presentes no cartum, formas de representação dos grupos apontados pelo cartunista, abrigados pelo grande guarda-chuva do respeito.

Em relação à discussão conceitual, tomando como exemplo o conceito de paisagem veiculado pelas obras, percebemos que a **visão** é o sentido privilegiado para sua compreensão como elemento estruturante nas duas coleções selecionadas, ao longo do período por nós elencado para análise. Melhem Adas, ao elaborar o conceito de paisagem ancorado em Milton Santos (1988), como recurso interdiscursivo, deixa de registrar aspectos elencados por este autor que permitiriam avançar e incluir, por exemplo, pessoas que não podem enxergar, e com isso mantém a mesma estrutura de abordagem apoiada na visão.

Ao associarmos os arranjos conceituais com as possibilidades de acesso ao conteúdo dos livros, proporcionado pela utilização de leitores digitais (MecDaisy), tradução em Libras, edição em caracteres ampliados, etc., somos levados a concluir que existe aí um descompasso, que pode ser traduzido pelo seguinte exemplo: Um aluno deficiente visual, em seu estudo diário do livro didático, utiliza o MecDaisy para ter acesso ao conteúdo proposto. O *software* faz a leitura do conceito de paisagem: “Paisagem é tudo aquilo que a visão alcança.” O que esse estudante poderia concluir, a partir desta definição? Que a paisagem é algo que só existe para quem enxerga!

A situação descrita anteriormente revela que proporcionar acesso ao conteúdo dos livros é importante, mas repensar formas de abordagem também se faz necessário. Isso prova que não é só o uso da tecnologia que permite a inclusão, mas um movimento mais amplo, que compreende, também, a utilização de imagens mais aproximadas da realidade que cerca quem faz uso desses artefatos culturais, seja pessoa com deficiência ou não. Se os livros não criam meios de retratar esses grupos de forma positiva, ou se o professor não se atenta ao modo homogeneizador pelo qual as temáticas são abordadas e procura meios para estabelecer uma relação complementar ou de concorrência com este recurso, o silenciamento em relação à presença de pessoas com deficiência nos livros, de certo modo, permanecerá.

Ao propormos, como exercício, no Apêndice A desta pesquisa, a inclusão de condicionantes legais, a partir da modificação do texto do edital do PNLD 2014, por meio da inclusão do trecho “e pessoas com deficiência” no item 6 dos princípios gerais, temos a intenção de induzir a incorporação de registros imagéticos que valorizem e promovam positivamente a imagem das pessoas com deficiência – efetivamente presentes hoje nas escolas de educação básica.

A partir dessa interferência, realizamos, também como exercício, neste Apêndice, a inserção de algumas imagens com registros de pessoas com deficiência, mantendo os objetivos iniciais propostos para as originais. A proposta dos novos registros introduz as pessoas com deficiência em diversas situações, promovendo um efeito de sentido mais ampliado em relação à atuação e presença dessas pessoas em nossa sociedade. Esse exercício nos permitiu compreender que o uso das imagens em que pessoas com deficiência aparecem, não necessariamente precisa estar condicionado a tópicos específicos, ou seja, o livro não precisa

discutir inclusão ou direito das pessoas com deficiência para utilizar imagens de pessoas que integrem esse grupo.

A presença de imagens de pessoas com deficiência nos livros didáticos, ou em qualquer outro meio de comunicação, deveria iluminar a presença efetiva dessas pessoas nos diversos setores da sociedade, sem esquecer das barreiras que se impõem a esses indivíduos. Uma vez retratados, seja exercendo atividades profissionais ou frequentando lugares diversos, espera-se que os espaços sejam repensados para todos – ou que ocorra maior visibilização desta questão e consequente sensibilização para ela.

Acreditamos que a falta de registros de pessoas com deficiência e a respeito da deficiência, ao longo dos períodos selecionados, esteja condicionada por vários fatores, que compreendem desde a ausência, nas normas que regulam a produção dos LDs, de critérios mais específicos que induzam a representação dessas pessoas nesses artefatos, até o desinteresse do mercado editorial em produzir livros que retratem a sociedade de forma ampliada, considerando a diversidade nela presente.

Segundo Choppin (2004), o livro didático não é um espelho, pois fornece uma imagem modelada da realidade. Um dos fatores responsáveis por essa modelagem liga-se às regulações impostas pelo mercado editorial – e hoje, no Brasil, também pelo Estado, por meio do PNL D. O livro didático é um produto e precisa ser vendável. Para isso, as coleções tendem a certa homogeneização em relação à organização das temáticas e, no caso da amostra destacada para esta análise, apresentam também semelhantes formas de representação/ocultamento da realidade, por meio de suas imagens e fragmentos textuais (caso da análise do conceito de paisagem).

Não acreditamos na existência de um livro didático que atenda a todas as necessidades de professores e alunos, em seus diversos contextos de aplicação e uso, mas é importante ressaltar que, quanto mais referenciais de promoção dos diversos segmentos sociais estiverem contidos nas obras, maiores serão as possibilidades de aproximação com a realidade, a representação da diversidade e a valorização das pessoas.

Mais do que constatar que os livros de Geografia pouco avançaram nas representações das pessoas com deficiência, considerando a amostra destacada, esperamos que esta pesquisa traga contribuições para ampliar os debates sobre a importância do livro didático e das imagens contidas neles, como elementos discursivos valiosos, que refletem e/ou refratam formas de abordagem do que se pretende transmitir.

É preciso continuar...

REFERÊNCIAS

8 OBJETIVOS para 2015. [s.n.t.]. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/ODM.aspx>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

ADAS, Melhem. **Geografia: Construção do espaço geográfico brasileiro**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2002. v. 2.

ADAS, Melhem. **Geografia: Construção do espaço geográfico brasileiro**. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2009. v. 2.

ADAS, Melhem. **Geografia: Noções básicas de Geografia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1999. v. 1.

ADAS, Melhem. **Geografia: Noções básicas de Geografia**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2002. v. 1.

ADAS, Melhem. **Geografia: Noções básicas de Geografia**. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2009. v. 1.

ADAS, Melhem. **Geografia: O Brasil e suas regiões geoeconômicas**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1999. v. 2.

ADAS, Melhem; ADAS, Sérgio. **Expedições geográficas**. São Paulo: Moderna, 2013. v. 2.

ADAS, Melhem; ADAS, Sérgio. **Expedições geográficas**. São Paulo: Moderna, 2013. v. 1.

ALMEIDA, Diones Carlos de Souza. **Formação continuada de professores de Geografia e inclusão escolar de estudantes com baixa visão e cegos: A realidade de Uberlândia-MG**. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

ALMEIDA, Renata Maria de. **Imagens do livro didático de Geografia: Representações do espaço geográfico**. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, PR, 2013.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. O livro didático e o ensino de Geografia do Brasil. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 4, n. 8, p. 11-33, jul./dez. 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARRETO, Marcelo Miller. **Análise de livros didáticos de Geografia do ensino fundamental considerando diferentes hipóteses sobre o aquecimento global e as mudanças climáticas**. 2009. 161 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

BARROS, Alessandra Santana Soares e. Discursos e significados sobre as pessoas com deficiências nos livros didáticos de Português: Limites na comunicação de sentidos e representações acerca da diferença. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, p. 61-76, 2007.

BARROS, Alessandra Santana Soares e. Representações e significados da deficiência nos livros didáticos de Ciências do PNLD 2007. **Ser Social**, Universidade de Brasília, v. 15, p. 75-91, 2013.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e democracia. **Lua Nova**, São Paulo, n. 33. p. 5-19, ago. 1994. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451994000200002>>. Acesso em: 18 set. 2014.

BERNSTEIN, Basil. **A estrutura do discurso pedagógico: Classe, código, controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de. Em busca da qualidade PNLD História – 1996-2004. In: SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **Livros didáticos de Geografia e História: Avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 27-54.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: História, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 471-473, 2004.

BOICO, Kamila da Silva Raimundo. **As categorias e os conceitos da geomorfologia encontrados nos livros didáticos do ensino médio**. 2009. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Geografia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BOTELHO, Paula. Inclusão escolar: Desafios. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA PUC/MINAS, 3., 2001, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC Minas, 2001. p. 69-70.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de

professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>. Acesso em: 1 abr. 2014.

BRASIL. Decreto n. 129, de 22 de maio de 1991. Promulga a Convenção n. 159, da Organização Internacional do Trabalho – OIT, sobre reabilitação profissional e emprego de pessoas deficientes. Brasília, DF, 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0129.htm>. Acesso em: 20 dez. 2014.

BRASIL. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 10 abr. 2014.

BRASIL. Decreto n. 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

BRASIL. Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 10 jun. 2014.

BRASIL. Decreto n. 62.150, de 19 de janeiro de 1968. Promulga a Convenção n. 111 da OIT sobre discriminação em matéria de emprego e profissão. Brasília, DF, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D62150.htm>. Acesso em: 2 maio 2014.

BRASIL. Decreto n. 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm>. Acesso em: 20 dez. 2014.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 3 jan. 2015.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Dados estatísticos por estado**. [s.n.t.]. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/35-dados-estatisticos?download=8698:pnld-2014-dados-estatisticos-por-estado-ensino-fundamental-e-medio>>.

BRASIL. Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação básica**: 2012 – Resumo técnico. Brasília: INEP, 2013a.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 12 mar. 2014.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso: 10 jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 10.753, de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro. Brasília, DF, 2003a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10753.htm>. Acesso: 10 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. MEC/Libras, 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 1 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de livros didáticos de 5ª a 8ª séries do PNLD/1999**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de livros didáticos de 5ª a 8ª séries do PNLD/2005**. Brasília: MEC, 2003b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de livros didáticos de 5ª a 8ª séries do PNLD/2011**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de livros didáticos de 5ª a 8ª séries do PNLD/2014**. Brasília: MEC, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020: Metas e estratégias**. [201-]. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 1999 – Geografia: Ensino fundamental: Anos finais**. Brasília: MEC/SEB, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2005 – Geografia: Ensino fundamental: Anos finais**. Brasília: MEC/SEB, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011 – Geografia: Ensino Fundamental: Anos finais**. Brasília: MEC/SEB, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014 – Geografia: Ensino fundamental: Anos finais**. Brasília: MEC/SEB, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Cartilha do Censo 2010: Pessoas com deficiência**. Brasília: SNPD, 2012b. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília, MEC/SEF, 1998b.

BUENO, José Geraldo Silveira. O aluno como foco de investigações sobre a escola: tendências das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação 1981/1998. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ENDIPE, 2004.

CABRAL, Anielle Tatiane da Silva. **Lugares de pertencimento**: Alunos com síndrome de *down* geografando seus lugares. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia escolar – E os conteúdos de Geografia. **Anekumene**: Revista Virtual – Geografía, Cultura y Educación, n. 1, v. 1, p. 128-139, 2011a. Disponível em: <<http://www.anekumene.com/index.php/revista/article/view/14/15>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

CALLAI, Helena Copetti. O conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, Universidad Nacional, v. 2, n. 47E, feb. 2011b. Disponível em: <<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2598>>. Acesso em: 1 ago. 2014.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação continuada de professores para a diversidade. **Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, v. 54, n. 3, p. 597-615. 2004.

CARTA para o terceiro milênio. Londres, 9 set. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em: 12 mar. 2014.

CARVALHO, Naiemer Ribeiro de. **Geographia do Brasil**: A construção da nação nos livros didáticos de Geografia da Primeira República. 2012. 209 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Mercado de livro didático no Brasil. Texto apresentado no I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial, 2004, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/ceciacristinacassiano.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2014.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil**: Do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: História das principais editoras e suas práticas comerciais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 11, p. 281-312, jul./dez. 2005.

CASSIANO, Célia Cristina Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: A entrada do capital espanhol na educação nacional.** São Paulo: Editora UNESP, 2013.

CASTRO, Josué de. A luta contra a fome no Nordeste do Brasil. In: _____ *et al.* (Org.). **O subdesenvolvimento econômico.** Tradução de Antônio Sequeira Cabrita. Lisboa: Editorial Presença, 1966.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: Uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: Conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2005. p. 201-220.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia; o discurso competente e outras falas.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CHAVES, Ana Paula Nunes. **Ensino de Geografia e a cegueira: Diagnóstico da inclusão escolar na Grande Florianópolis.** 2010. 158 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

CHERVEL, André. A história das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: Sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CISTERNAS, Nataly Andrea Pérez. **O conceito de cidade em Geografia nos livros didáticos do Chile e do Brasil.** 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. Educação inclusiva: Desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, v. 52, p. 257-273, dez. 2014.

CRUZ, Igor S. Florentino. **A Geografia dos serviços e sua transposição didática para o livro didático de Geografia do ensino fundamental.** 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado

em Geografia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

CURSOS recomendados e reconhecidos. 2014. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarIes&codigoArea=70600007&descricaoArea=&descricaoAreaConhecimento=GEOGRAFIA&descricaoAreaAvaliacao=geografia>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

DAMIANI, Amélia Luisa. A Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 50-61.

DECLARAÇÃO de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. [s.n.t.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Unesco, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

DESIDERIO, Raphaela de Toledo. **O ambiental nos livros didáticos de Geografia: Uma leitura nos conteúdos de Geografia do Brasil**. 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DIAS, T.; GOYOS, A. C. A concepção de autores sobre o seu objeto e modo de investigação. In: SIMPÓSIO DE INTERCÂMBIO CIENTÍFICO DE INVESTIGAÇÃO DA ANPEPP, 1, 1988, Caruaru. **Anais...** Caruaru: ANPEPP, 1988.

DIAS, T.; GOYOS, A. C. Caracterização da produção científica do programa de mestrado em educação especial: Dissertações de mestrado. In: CICLO DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA MENTAL, 4, 1987, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFScar, 1987.

DÍAZ, Omar Rolando Turra. A atualidade do livro didático como recurso curricular. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 34, p. 609-624, set./dez. 2011.

EMEDIATO, Wander. Discurso e expressão de competência axiológica em livros didáticos de Língua Portuguesa. **Linguagem em (Dis)curso**, Unisul, v. 9, n. 2, p. 215-231, maio/ago. 2009.

EVOLUÇÃO da educação especial no Brasil. [s.n.t.] Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

FARIA, Antônio Augusto Moreira de. Aspectos de um discurso empresarial. In: CARRIERI, Alexandre de Pádua *et al.* (Org.). **Análise do discurso em discursos organizacionais**. Curitiba: Juruá, 2009. p. 45-52.

FERNANDES, Ediclea M.; ANTUNES, Katiúscia C. V.; GLAT, Rosana. Acessibilidade ao currículo: Pré-requisito para o processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: Cultura escolar e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 53-61.

FERRACINI, Rosemberg Aparecido Lopes. **A África e suas representações no(s) livro(s) escolar(es) de Geografia no Brasil – 1890-2003**. 2012. 229 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERREIRA, Júlio Romero. Pesquisa no contexto da política em educação especial. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2, 1991, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 1991. v. 1, p. 8-11.

FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: Uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 1, p. 43-60, jan./abr. 2007.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2013.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2005.

FONSECA, Ricardo Lopes. **Praticando Geografia com alunos surdos e ouvintes: Uma contribuição para o ensino de Geografia**. 2012. 193 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geociências, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

FREITAS, Reinaldo. **Estratégias e concepções dos professores de Geografia para o ensino de alunos portadores de surdez na escola fundamental em Belo Horizonte**. 2003. 76 f. Monografia (Graduação em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professora para a educação inclusiva: Construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**. Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus. 2006.

FURIN, Adenezile de Fátima Reis. **O ensino de Geografia Física no ensino médio: Qual seu lugar?** 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia,

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GARANTINDO a fidedignidade dos dados da pós-graduação. 2014. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/noticia/view/id/1>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

GLAT, Rosana *et al.* Formação de professores na educação inclusiva: Diretrizes políticas e resultados de pesquisas. 2006. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/ENDIPE%202006.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2014.

GLAT, Rosana *et al.* **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**. Banco Mundial, 2003. Relatório de consultoria técnica.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GLAT, Rosana; FONTES, Rejane de Souza; PLETSCHE, Márcia Denise. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, [S.l.], v. 32, n. 02, 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a5.htm>>.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 29, p. 03-08, 2004.

GOBBO, Bianchi Agostini. **O conceito de natureza no Pantanal e a filosofia de Friedrich Nietzsche** – Contribuições para a Geografia e seu ensino. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Aplicações. **Alfa**, São Paulo, v. 39, p. 13-21, 1995.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2012.

HESPANHOL, Antônio Nivaldo. A avaliação oficial de livros didáticos de Geografia no Brasil: O PNLD 2005 (5ª a 8ª séries). In: SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **Livros didáticos de Geografia e História: Avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 73-85.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **A mobilidade das fronteiras**: Inserções da Geografia na crise da modernidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

IÑIGUEZ, Lupicínio (Org.). **Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

JURCA, Janaína. **Classificações climáticas**: Variações temporo-espaciais e suas aplicações nos livros didáticos e como subsídio ao zoneamento agroclimático. 2004. 100 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2004.

KOCH, Siziane Maria. **A importância do uso do livro didático específico no estudo do município**. 2004. 91 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LA FUENTE, Adriano Rodrigues de Souza de. **O trabalho de campo em Geografia**: Múltiplas dimensões espaciais e a escolarização de pessoas surdas. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: Um (quase) manual didático. **Em Aberto**, Brasília, v. 00, n. 69, p. 40-49, 1996.

LEANDRO, Aldo Gomes. **A cartografia escolar e o ensino de Geografia no Brasil**: Um olhar histórico e metodológico a partir do livro didático (1913-1982). 2010. 78 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva**: Indagações e ações nas áreas da educação e da saúde. São Paulo: Avercamp, 2010.

LOPES, Lucineide Fábila Rodrigues. **A região Nordeste nos livros didáticos de Geografia**: Uma análise histórica. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

LOURENÇO, Érika. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: Elementos para uma análise marxista. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MACIEL, Gisele Neves. **As interpretações sobre a industrialização na região Sul do Brasil presentes nos livros didáticos de Geografia PNLD 2005/2007**. 2008. 161 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da Análise do Discurso**. Tradução de Márcio Venício Barbosa, Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MANTOVANI, Katia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: Impactos na qualidade do ensino público**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MANZINI, Eduardo José *et al.* Análise de dissertações e teses em educação especial produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Marília (1993-2004). **Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, p. 341-359, 2006.

MANZINI, Eduardo José. Tipo de conhecimento sobre inclusão produzido pelas pesquisas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 53-70, jan./abr. 2011.

MARIANI, Bethânia Sampaio Corrêa. Os primórdios da imprensa no Brasil (ou: De como o discurso jornalístico constrói memória). In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **Discurso fundador: A formação do país e a construção da identidade nacional**. Campinas: Pontes Editores, 1993. p. 31-42.

MARINHEIRO, Dulcimara Lugoboni. **Região e regionalização nos livros didáticos de Geografia**. 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARQUES, Karina Fernandes Gomes. **Análise dos saberes, práticas docentes e livros didáticos de Geografia do 2º ano do ensino médio, sobre os conteúdos: Ecossistemas, biomas e biodiversidade**. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

MARQUES, Luciana Pacheco; OLIVEIRA, Fernanda Dias de. Inclusão: Os sentidos nas/das dissertações e teses. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 12, n. 70, p. 25-32, 2003.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: Cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, abr./jun. 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPEd, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo/ago. 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: MARINS, Simone Cristina Fanhani; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**. Contextos sociais. Tradução de Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Antônio Carlos; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: Uma introdução. In: _____ (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2002. p. 07-37.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa: Um conceito subjacente. [s.n.t.]. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2014.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, v. 23, n. 3, p. 51-66, dez. 2012a.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: Alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, v. 12, n. 3. p. 179-197, set./dez. 2012b.

NOGUEIRA, Conceição; SILVA, Isabel. **Cidadania**: Construção de novas práticas em contexto educativo. Porto: Asa. 2001.

NUNES, Flaviana Gasparotti. Professores e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Como está essa relação? **Ra'ega** – O Espaço Geográfico em Análise, Curitiba, v. 24, p. 92-107, 2012. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/raega/article/view/26210>>. Acesso em: 1 abr. 2014.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; FERREIRA, Júlio Romero; MENDES, Enicéia Gonçalves. Diagnóstico e caracterização de indivíduos com necessidades educacionais especiais: Produção científica nacional entre 1981 e 1998. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 1, p. 11-26, abr. 2002.

NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula; FERREIRA, Júlio Romero; MENDES, Enicéia Gonçalves. Análise das dissertações e teses sobre educação especial nas áreas de Educação e Psicologia. In: MARQUEZINI, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 137-152.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Normas para equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência**. 20 dez. 1993. Disponível em: <<http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/legislacao/legislacao-internacional/Normas%20de%20equiparacao.doc/view>>. Acesso em: 11 mar. 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, [2011?]. Disponível em: <http://whqlibdoc.who.int/hq/2011/WHO_NMH_VIP_11.01_por.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio: no movimento do sentido**. São Paulo: Unicamp. 1997

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1995. [Edição original: 1975]

PELUSO, Marília Luíza. Processo de avaliação do livro didático de Geografia, uma aposta no futuro. In: SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Livros didáticos de História e Geografia**: Avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 127-139.

PENA, Fernanda Santos. **Ensino de Geografia para estudantes surdos: Concepções e práticas pedagógicas**. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Bush. **Política pública e avaliação no Brasil: Uma interpretação da avaliação do livro didático de Geografia para o ensino fundamental**. 2004. 93 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2004.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: Da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Nas pegadas da história: Tracejando relações entre deficiência e sociedade. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 29-42, jan./abr. 2012.

PINA, Paula Priscila Gomes do Nascimento. **A relação entre o ensino e o uso do livro didático de Geografia**. 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

PINHEIRO, Antônio Carlos. **O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967-2003)**. Goiânia: Ed. Vieira, 2005.

PIRES, Nise. **Educação especial em foco**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Poiesis Pedagógica**, Catalão (GO), PPGEDUC, Universidade Federal de Goiás, v. 12, p. 7-26, 2014.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 111-142.

RIBEIRO, Márcio Willyans. **Os conteúdos ambientais em livros didáticos de Geografia de 1º e 2º ciclos no ensino fundamental**. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

ROCHA, Eduardo Venâncio. **Educação ambiental com o auxílio de animais taxidermizados do bioma cerrado: Formação continuada de professores que trabalham com pessoas cegas e de baixa visão**. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

RUA, João. O ensino de Geografia no Brasil. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, v. 1, n. 5, p. 91-101, 1999.

SAMPAIO, Joana Jakeline Alcântara. **O conceito de território nos livros de Geografia do ensino médio do autor Melhem Adas (1970 a 1990)**. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTOS, Edilson Quintiliano dos. **Concepção e representação espacial do Oriente Médio em sítios educativos e livros didáticos de Geografia**. 2009. 110 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANTOS, Lilliam Rosa Prado dos. **A Geografia na formação do conhecimento ambiental: Um estudo dos livros didáticos**. 2008. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia**. São Paulo: Edusp, 1988.

SENRA, Ana Heloísa *et al.* **Inclusão e singularidade: Um convite aos professores da escola regular**. Belo Horizonte: Scriptum, 2008.

SILVA, Angelo Sergio Santos da. **O espaço urbano nos livros didáticos**. 2004. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SILVA, Dakir Larara Machado da. **A Geografia que se ensina e a abordagem da natureza nos livros didáticos**. 2004. 104 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SILVA, Denize Elena G. da; VIEIRA, Josênia Antunes (Org.). **Análise do Discurso: percursos teóricos e metodológicos**. Brasília: Plano, 2002.

SILVA, Fábio Gonçalves da. **Geotecnologias no ensino de Geografia: Livros didáticos e práticas educativas para o ensino médio em Feira de Santana, BA**. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e História de Ciências da Terra) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SILVA, Jeane Medeiros. **A bibliografia didática de Geografia: História e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930...)**. 2012. 414 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

SILVA, Jeane Medeiros. **A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de Geografia na ótica da Análise do Discurso**. 2006. 256 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

SILVA, Maria Ediney Ferreira da. **O Nordeste nos livros didáticos de Geografia de 1905-1950**. 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; GAMBOA, Sívio Sánchez. Análise epistemológica da pesquisa em educação especial. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, PPGE, FURB, v. 6, p. 373-402, 2011.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 16-34.

SKLIAR, Carlos. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: _____ (Org.). **Educação e exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Meditação, 1998.

SOARES, Marcos de Oliveira. **O que influencia as modificações em livros didáticos de Geografia?** Análise a partir do conceito espaço geográfico (1993-2003). 2004. 163 f. Dissertação (Mestrado em Geociências) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SOBARZO, Liz Cristiane Dias. **Resíduos sólidos do conhecimento científico ao saber curricular: A releitura do tema em livros didáticos de Geografia**. 2008. 343 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual de Paulista, Presidente Prudente, 2008.

SOUSA, Ana Paula. Livros didáticos: Cifrões e ideologia. **Carta Capital**, n. 464, 2007.

SOUZA, Candice Vidal. **Cartografias do Brasil: A reportagem como narrativa política**. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 27, 2003, Caxambu. **Anais...** São Paulo: ANPOCS, 2003. v. 1. p. 1-25.

SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão. Avaliação de livros didáticos no Brasil – Por quê? In: _____ (Org.). **Livros didáticos de Geografia e História: Avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 15-25.

THERBORN, Göran. **La ideología del poder y el poder de la ideología**. 3. ed. Madrid: Siglo XXI, 1987.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

TONINI, Ivaine Maria. Imagens nos livros didáticos de Geografia: Seus ensinamentos, sua pedagogia... **Mercator** – Revista de Geografia da UFC, Fortaleza, ano 02, n. 04, p. 35-44, 2003.

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel; MELLO, Anahi Guedes de. Nem toda pessoa cega lê em *braille* nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 369-385, ago. 2007.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 9, 2007. **A formação docente na perspectiva da inclusão: Comunicação científica**. [S.l.]: UNESP. p. 2-8. Disponível em <<http://www.unesp.br/prograd/ixcepfe/Arquivos%202007/5eixo.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

VENTORINI, Sílvia Elena. **Representação gráfica e linguagem cartográfica tátil: Estudo de casos**. 2012. 170 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

VESENTINI, José William. Educação e ensino de Geografia: Instrumentos de dominação e/ou libertação. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A Geografia na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. **Geografia crítica: O espaço natural e a ação humana**. 13. ed. São Paulo: Ática, 1998. v. 1.

VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. **Geografia crítica: O espaço social e o espaço brasileiro**. 18. ed. São Paulo: Ática, 1997. v. 2.

VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. **Geografia crítica: O espaço natural e a ação humana**. 31. ed. São Paulo: Ática, 2004. v. 1.

VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. **Geografia crítica: O espaço social e o espaço brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004. v. 2.

VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. **Geografia crítica: O espaço natural e a ação humana**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2009. v. 1.

VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. **Geografia crítica: O espaço brasileiro**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2009. v. 2.

VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. **Projeto Teláris: Geografia – O espaço natural e a ação humana**. São Paulo: Ática, 2013. v. 1.

VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. **Projeto Teláris: Geografia – O espaço social e o espaço brasileiro**. São Paulo: Ática, 2013. v. 2.

VIEIRA, Eliane Ferreira Campos. **O bloco-diagrama na representação do relevo no 1º ano do ensino médio**: Uma análise a partir dos recursos cartográficos presentes em livros didáticos de Geografia. 2005. 119 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

VIENNA Declaration and Programme of Action. Viena, 25 June 1993. Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Vienna.aspx>>. Acesso em: 11 mar. 2014.

APÊNDICE A
PROPOSTA PARA A REPRESENTAÇÃO DE
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS LIVROS DIDÁTICOS

De acordo com dados do IBGE de 2010, 8,3% da população brasileira possui pelo menos um tipo de deficiência severa, que se distribui entre as categorias estabelecidas por essa instituição em: 3,46% visual, 1,12% auditiva, 2,33% motora e 1,4% mental ou intelectual (BRASIL, 2012b).⁹²

Tomando como ponto de partida esse levantamento do IBGE e a contagem de imagens realizada nesta pesquisa, estabelecemos um parâmetro representativo (PR) de pessoas com deficiência para os livros didáticos, em relação ao número de imagens em essas pessoas deveriam aparecer. O cálculo foi realizado levando em consideração o percentual da população brasileira que possui pelo menos um tipo de deficiência severa (8,3%), aplicado ao número de imagens presentes nos livros didáticos pesquisados que retratam pessoas. Assim, definimos, para o edital do PNLD 2014, o número de imagens que deveriam conter pessoas com deficiência nos livros pesquisados, conforme a Tabela 7 a seguir:

TABELA 7 – Parâmetro de representação para as coleções do PNLD 2014

PNLD 2014			
Autor(es)	Ano	Nº de imagens	PR
Adas & Adas	6º	44	3,65
	7º	29	2,40
Vesentini & Vlach	6º	23	1,90
	7º	48	3,98

PR: Parâmetro representativo.

Considerando que os livros são produzidos a partir dos termos dispostos pelos editais de candidatura ao PNLD, para assegurar que a representação de pessoas com deficiência figure como parâmetro relevante, sugerimos a alteração do texto do item 1 do Anexo II do edital do PNLD 2014, onde são especificados os princípios gerais para avaliação das obras. Neste item são apresentadas oito recomendações para que as coleções possam contribuir para a construção da cidadania. Elegemos a sexta recomendação pelo fato de esta constar como

⁹² Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>.

requisito de julgamento, no item 21 da ficha preenchida pelas equipes de avaliação do PNLD. Assim, no texto original do edital do PNLD 2014, a recomendação se apresenta da seguinte forma: “6. promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder” (BRASIL, 2012a, p. 54).

Como proposta, sugerimos a inclusão do trecho “pessoas com deficiência” na especificação dos grupos a serem retratados positivamente, por considerarmos que essa promoção positiva configura-se como “ação afirmativa”, definida inicialmente pelo Decreto n. 4.228, de 13 de maio de 2002. Com a reformulação, o texto da recomendação seria: “6. promover positivamente a imagem de afrodescendentes, descendentes das etnias indígenas brasileiras **[e pessoas com deficiência]**, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder” (BRASIL, 2012a, p. 54).

Uma vez realizada essa alteração, os livros passariam a levar em consideração esse requisito, que figuraria também com item avaliativo das coleções nos editais do PNLD. Dessa forma, sugerimos a aplicação dessa “nova” recomendação, com base nos parâmetros de referência – ou seja, no número de imagens que devem retratar pessoas com deficiência –, e procedemos à sugestão de substituição de algumas imagens dos livros analisados por outras, de modo a atender a essa “nova” recomendação.

Colocamos as imagens lado a lado para possibilitar a produção de diferentes efeitos de sentido, a partir da comparação. Assim, as imagens tentam refletir/refratar (BAKHTIN, 2009) os princípios estabelecidos pela proposta de modificação no texto do edital.

Nesta perspectiva, utilizamos a distinção entre efeito pretendido e efeito produzido, formulado por Patrick Charaudeau (1997 *apud* CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014, p. 180), em que temos

os efeitos que o sujeito comunicante pretende e busca produzir junto ao sujeito destinatário por ele suposto e construído de modo ideal – os chamados efeitos pretendidos – e, por outro, aqueles que o sujeito interpretante reconhece efetivamente, construindo-os e reconstruindo-os a seu modo – os chamados efeitos produzidos. Os efeitos produzidos não coincidem necessariamente, portanto, com os efeitos pretendidos (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014, p. 180).

Assim, como efeito pretendido, seguindo a norma sugerida neste Apêndice, buscamos promover positivamente a imagem de pessoas com deficiência, utilizando exemplos de sua atuação na sociedade nos mais variados campos. Acreditamos que, mesmo estando condicionadas por uma norma legal simulada, as imagens não carregam uma uniformidade semântica, uma vez que os sujeitos – tanto quem é responsável por fazer a análise dos livros didáticos, quanto quem faz uso diário deles, como professores e alunos – ocupam diferentes posições de poder e interpretação. Com isso, não sugerimos a possibilidade de apreensão de um sentido único e imediato, mas a construção de um complexo jogo de efeitos semânticos, que se explorados pelos docentes e mesmo pelos próprios estudantes, poderia levar a um maior reconhecimento e visibilidade real das pessoas com deficiência, não apenas nas escolas, mas na sociedade.

Os exemplos destacados por esta pesquisa, por meio das imagens a seguir, simulam um cenário em que a norma legal inclui as pessoas com deficiência, como requisito a ser observado na elaboração, avaliação e aprovação dos livros didáticos. O efeito pretendido por nós é o de ampliar discussões que envolvam a formação para a cidadania, a partir da inclusão deste grupo nestes artefatos culturais que são os livros didáticos.

Por que existem diferentes horários

É fácil entender o porquê. Já vimos que a Terra gira ao redor de si mesma, em um movimento de rotação que dura cerca de 24 horas. Como a Terra tem a forma esférica, durante um determinado tempo parte dela estará voltada para o Sol e, portanto, será iluminada. Será dia nessa porção do planeta. A outra parte, que estará oposta ao Sol, não receberá luz e ficará escura. Será noite nessa outra parte do planeta. Como a Terra está girando constantemente, sem interrupções, as posições vão se invertendo conforme o movimento de rotação do planeta. Assim, com o transcorrer do tempo, a parte iluminada vai entrando na sombra e a parte escura vai recebendo a luz do Sol.

Essa é a explicação para os diferentes horários registrados na superfície terrestre e também para a existência do dia e da noite.

Por exemplo: no Brasil, as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro situam-se no lado oposto da Terra em relação a Tóquio e Osaka, no Japão; quando o relógio marca meio-dia nas metrópoles brasileiras, nas cidades japonesas será meia-noite, e vice-versa. São Paulo e Rio de Janeiro localizam-se no hemisfério ocidental, isto é, a oeste do meridiano de Greenwich, enquanto as cidades de Tóquio e Osaka estão localizadas no hemisfério oriental, ou seja, a leste do meridiano de Greenwich.

É importante ficarmos atentos a um detalhe: o horário do Oriente ou leste está sempre adiantado em relação ao horário do Ocidente ou oeste. Assim, se em Brasília os relógios registrarem 9 horas da noite do dia 22 de setembro, os ponteiros de Tóquio estarão marcando 9 horas da manhã do dia seguinte, 23 de setembro.

Mas por que não acontece o inverso? Porque o movimento aparente do Sol ao redor da Terra se dá no sentido inverso ao da rotação do planeta, ou seja, de leste para oeste.

Movimento aparente do Sol

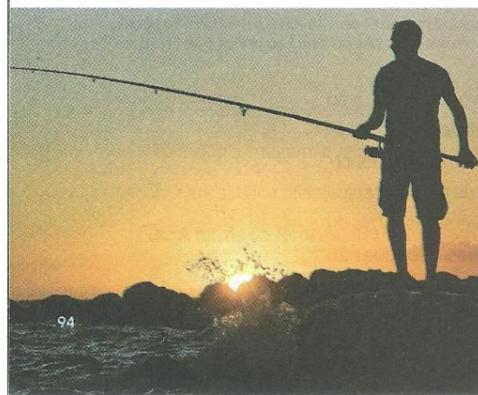
Movimento aparente significa a impressão que temos do movimento de um objeto qualquer, em virtude de nossa posição ou do nosso movimento. Quando viajamos de trem, ônibus ou carro, por exemplo, e olhamos pela janela do veículo, temos a impressão de que os elementos da paisagem, como árvores e edifícios, estão se movendo no sentido contrário ao nosso. No entanto isso não é verdade. Em relação a nós, esses elementos estão parados; nós é que estamos nos movimentando para a frente, ao contrário da impressão que temos.

Esse mesmo fenômeno também acontece com relação ao Sol, que parece se movimentar ao despontar de manhã a leste e se pôr à tardinha a oeste (veja a foto abaixo). É por isso que, durante muito tempo, acreditou-se que o Sol girasse ao redor da Terra, até que se comprovasse o contrário, há alguns séculos.

É pelo fato de o Sol aparecer no horizonte sempre na direção leste que se estabeleceu que os horários a leste estão sempre adiantados em relação aos do oeste.

As diferenças de horário entre as diversas áreas da superfície terrestre dependem da posição do Sol em relação a um desses locais. Ao longo do dia, por exemplo, conforme o Sol se movimenta de leste para oeste, a sombra das pessoas e dos objetos vai se deslocando na direção oposta, ou seja, de oeste para leste. Considera-se como meio-dia (12 horas) o momento do dia em

A Terra gira de oeste para leste, entretanto o movimento aparente do Sol ao redor da Terra ocorre de leste para oeste. Por isso é que o Sol aparece no horizonte sempre na direção leste e se põe no oeste. Na foto, homem pescando durante um pôr do sol na Itália, em 2011.



ROBERT HOETIKSHUTTER/ISTOCK/LOW IMAGES

FIGURA 01: Fac-símile de página 94 do Capítulo 7, “Forma e movimentos da Terra”, do livro do 6º ano de Vesentini e Vlach.

Fonte: VESENTINI; VLACH, 2011, v. 1.

Por que existem diferentes horários

É fácil entender o porquê. Já vimos que a Terra gira ao redor de si mesma, em um movimento de rotação que dura cerca de 24 horas. Como a Terra tem a forma esférica, durante um determinado tempo parte dela estará voltada para o Sol e, portanto, será iluminada. Será dia nessa porção do planeta. A outra parte, que estará oposta ao Sol, não receberá luz e ficará escura. Será noite nessa outra parte do planeta. Como a Terra está girando constantemente, sem interrupções, as posições vão se invertendo conforme o movimento de rotação do planeta. Assim, com o transcorrer do tempo, a parte iluminada vai entrando na sombra e a parte escura vai recebendo a luz do Sol.

Essa é a explicação para os diferentes horários registrados na superfície terrestre e também para a existência do dia e da noite.

Por exemplo: no Brasil, as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro situam-se no lado oposto da Terra em relação a Tóquio e Osaka, no Japão; quando o relógio marca meio-dia nas metrópoles brasileiras, nas cidades japonesas será meia-noite, e vice-versa. São Paulo e Rio de Janeiro localizam-se no hemisfério ocidental, isto é, a oeste do meridiano de Greenwich, enquanto as cidades de Tóquio e Osaka estão localizadas no hemisfério oriental, ou seja, a leste do meridiano de Greenwich.

É importante ficarmos atentos a um detalhe: o horário do Oriente ou leste está sempre adiantado em relação ao horário do Ocidente ou oeste. Assim, se em Brasília os relógios registrarem 9 horas da noite do dia 22 de setembro, os ponteiros de Tóquio estarão marcando 9 horas da manhã do dia seguinte, 23 de setembro.

Mas por que não acontece o inverso? Porque o movimento aparente do Sol ao redor da Terra se dá no sentido inverso ao da rotação do planeta, ou seja, de leste para oeste.

Movimento aparente do Sol

Movimento aparente significa a impressão que temos do movimento de um objeto qualquer, em virtude de nossa posição ou do nosso movimento. Quando viajamos de trem, ônibus ou carro, por exemplo, e olhamos pela janela do veículo, temos a impressão de que os elementos da paisagem, como árvores e edifícios, estão se movendo no sentido contrário ao nosso. No entanto isso não é verdade. Em relação a nós, esses elementos estão parados; nós é que estamos nos movimentando para a frente, ao contrário da impressão que temos.

Esse mesmo fenômeno também acontece com relação ao Sol, que parece se movimentar ao despontar de manhã a leste e se pôr à tardinha a oeste (veja a foto abaixo). É por isso que, durante muito tempo, acreditou-se que o Sol girasse ao redor da Terra, até que se comprovasse o contrário, há alguns séculos.

É pelo fato de o Sol aparecer no horizonte sempre na direção leste que se estabeleceu que os horários a leste estão sempre adiantados em relação aos do oeste.

As diferenças de horário entre as diversas áreas da superfície terrestre dependem da posição do Sol em relação a um desses locais. Ao longo do dia, por exemplo, conforme o Sol se movimenta de leste para oeste, a sombra das pessoas e dos objetos vai se deslocando na direção oposta, ou seja, de oeste para leste. Considera-se como meio-dia (12 horas) o momento do dia em

A Terra gira de oeste para leste, entretanto o movimento aparente do Sol ao redor da Terra ocorre de leste para oeste. Por isso é que o Sol aparece no horizonte sempre na direção leste e se põe no oeste. Na foto, grupo de mochileiros durante um pôr do sol na Espanha, em 2014.



<http://i.huffpost.com/gen/1949822/original.jpg>

FIGURA 01a: Proposta de alteração da página 94 do Capítulo 7, “Forma e movimentos da Terra”, do livro do 6º ano de Vesentini e Vlach.

Nota: A imagem original foi substituída por outra, assim como a legenda que a acompanhava. O restante do texto original foi mantido.

Fonte da página fac-similada: VESENTINI; VLACH, 2011, v. 1, 2011, adaptada.

Fonte da imagem: <<http://i.huffpost.com/gen/1949822/original.jpg>>.



Capítulo 5 Representação: os mapas

Neste capítulo vamos estudar o que são mapas e para que eles servem. Veremos o que são legendas e as diferenças entre escala gráfica e escala numérica. Vamos aprender, ainda, a ler mapas e conhecer os diferentes tipos de mapa e a importância do globo terrestre.



Crianças observam um globo terrestre. Embora seja mais difícil de carregar e manusear, o globo é uma representação mais fiel da superfície terrestre que o mapa-múndi.

Você certamente já viu um globo como o da foto acima. Para começar nosso estudo, procure compará-lo com um mapa-múndi e responda:

1. No mapa-múndi, qual seria a rota mais apropriada para ir do sul da Argentina até a Austrália? Agora observe um globo e responda à mesma questão.
2. No mapa-múndi, qual seria o melhor caminho para ir do Canadá até a Rússia? Agora observe o globo e responda à mesma questão.
3. Qual das duas representações da superfície terrestre — o planisfério e o globo —, em sua opinião, é mais fiel à forma do planeta? Por quê?

FIGURA 02: Fac-símile da página 56 do Capítulo 5, “Representação: os mapas”, do livro do 6º ano de Vesentini e Vlach.

Fonte: VESENTINI; VLACH, 2011, v. 1.



Capítulo 5 Representação: os mapas

Neste capítulo vamos estudar o que são mapas e para que eles servem. Veremos o que são legendas e as diferenças entre escala gráfica e escala numérica. Vamos aprender, ainda, a ler mapas e conhecer os diferentes tipos de mapa e a importância do globo terrestre.



Criança com deficiência visual manuseando um globo terrestre tátil no Planetário de Vitória (ES), em 2014. Embora seja mais difícil carregar e manusear, o globo é uma representação mais fiel da superfície terrestre que o mapa-múndi.

Você certamente já viu um globo como o da foto acima. Para começar nosso estudo, procure compará-lo com um mapa-múndi e responda:

1. No mapa-múndi, qual seria a rota mais apropriada para ir do sul da Argentina até a Austrália? Agora observe um globo e responda à mesma questão.
2. No mapa-múndi, qual seria o melhor caminho para ir do Canadá até a Rússia? Agora observe o globo e responda à mesma questão.
3. Qual das duas representações da superfície terrestre — o planisfério e o globo —, em sua opinião, é mais fiel à forma do planeta? Por quê?

FIGURA 02a: Proposta de alteração da página 56 do Capítulo 5, “Representação: os mapas”, do livro do 6º ano de Vesentini e Vlach

Nota: A imagem original foi substituída por outra, assim como a legenda que a acompanhava. O restante do texto original foi mantido.

Fonte da página fac-similada: Vesentini & Vlach, v. 1, 2011, adaptada.
 Fonte da imagem: <<http://www.bhlegal.net/blog/wp-content/uploads/globo-terrestre.jpg>>.

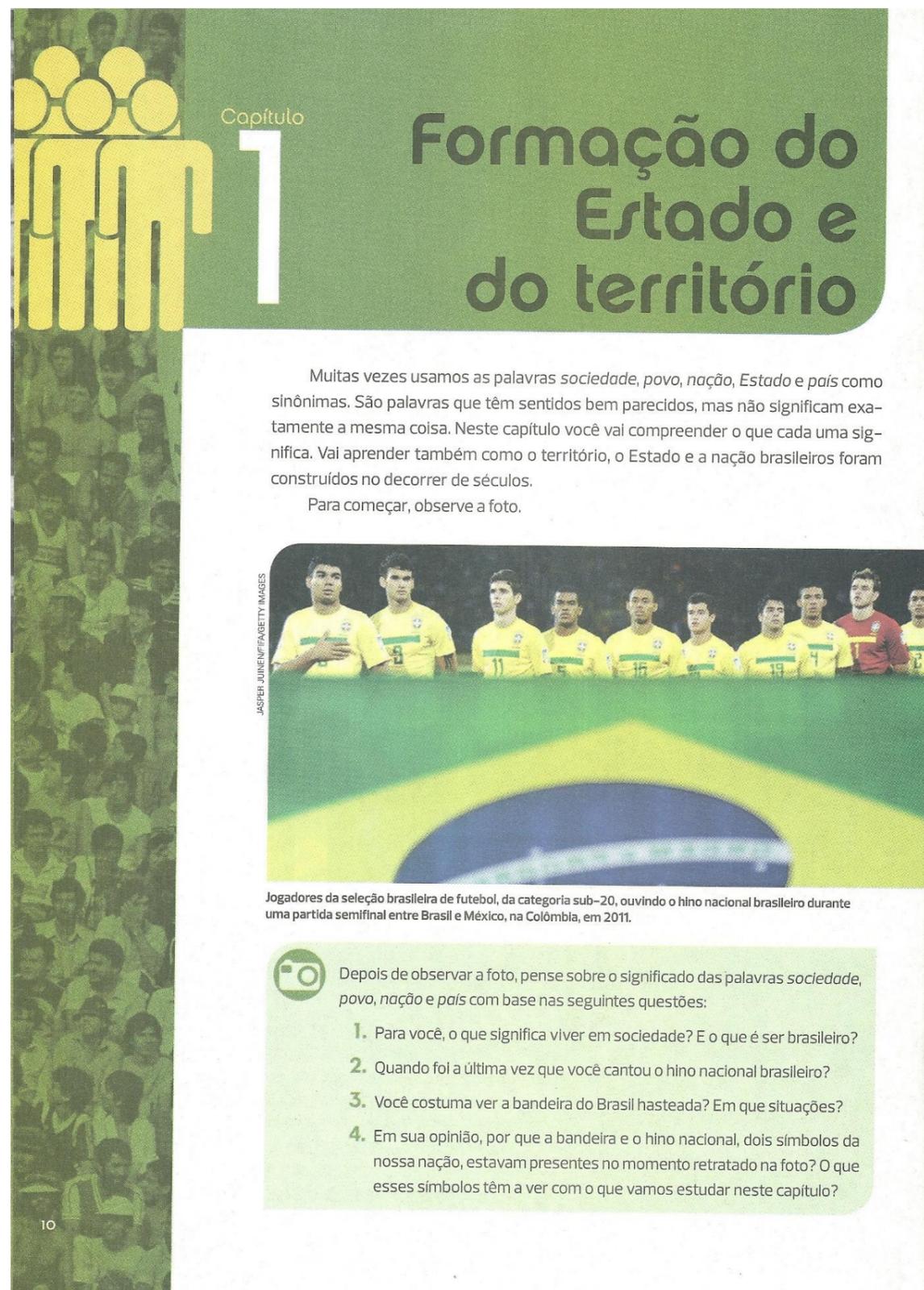


FIGURA 03: Fac-símile da página 10 do capítulo 1 “Formação do Estado e do território”, do livro do 7º ano de Vesentini e Vlach.

Fonte: VESENTINI; VLACH, 2011, v. 2, p. 10.

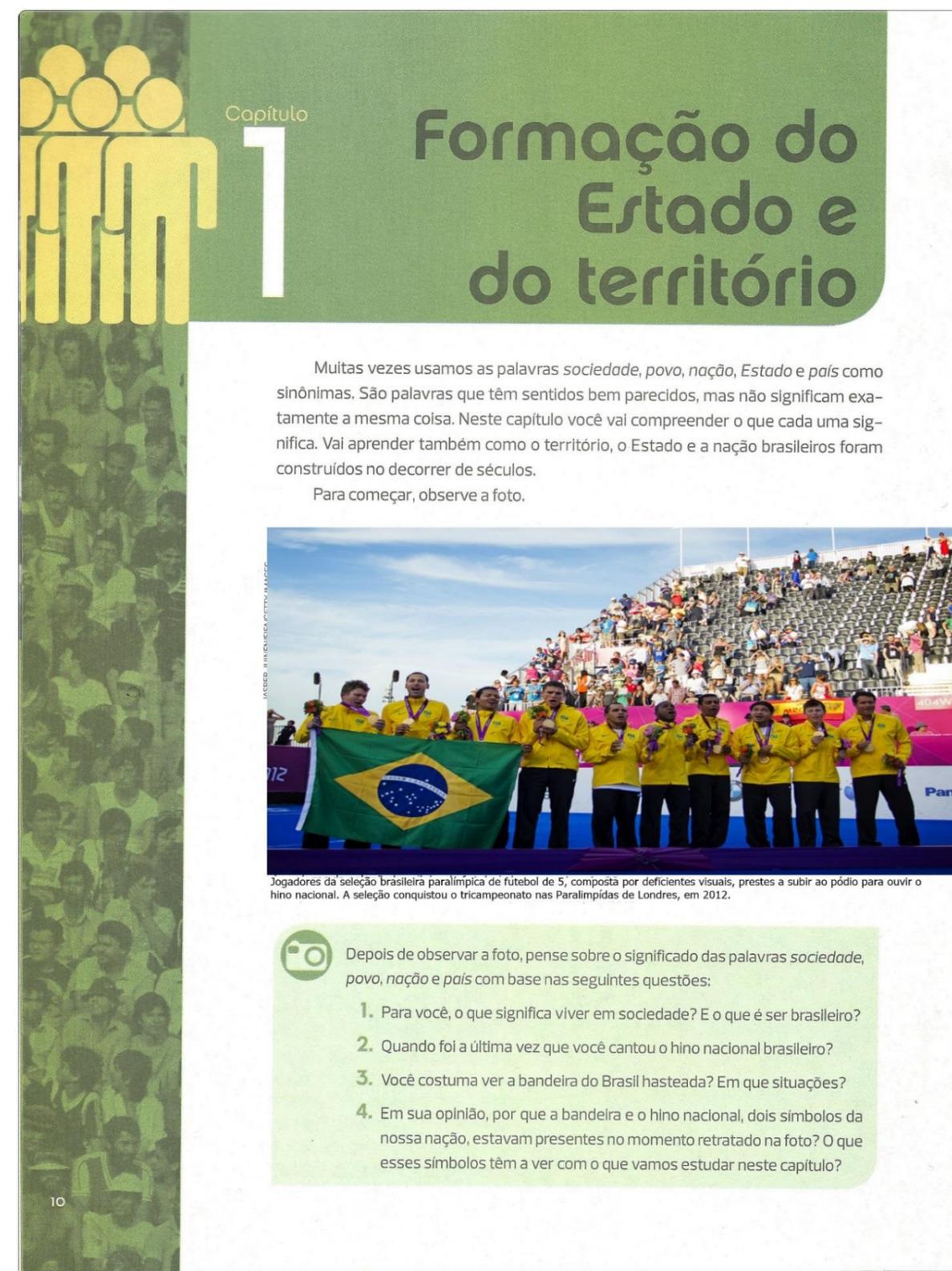


FIGURA 03a: Proposta de alteração da página de abertura do capítulo 1 do livro do 7º ano de Vesentini e Vlach.

Nota: A imagem original foi substituída por outra, assim como a legenda que a acompanhava. O restante do texto original foi mantido.

Fonte da página fac-similada: VESENTINI; VLACH, 2011, v. 2, p. 10, adaptada.

Fonte da imagem: <http://brasil2016.gov.br/sites/default/files/7957319768_ace8f3cb27_b_editada.jpg>

a) Observe o quadro.

Distração nas ruas			
Principais distrações ao dirigir		Principais distrações ao atravessar a rua	
Falar ao celular no viva-voz	30%	Não verificar dos dois lados da ciclovia a presença de ciclista	34%
Alimentar-se (comer ou beber)	30%	Atravessar falando com alguém	52%
Procurar objetos (pastas/consoles)	31%	Atravessar falando ao celular ou digitando	66%
Mudar estação de rádio ou faixa de CD	37%	Não olhar para os dois lados da rua	66%
Atrações fora do carro (colisão, ciclista...)	43%	Atravessar fora da faixa de pedestres	74%
Conversar com outros passageiros	53%	Atravessar fora do sinal	77%
Ouvir música alta	55%		
Fumar	55%		
Ficar muito próximo do veículo da frente	60%		
Falar ao celular com uma das mãos	84%		

O DIA on-line. Disponível em: <<http://www.labtrans.ufsc.br/PSR/post/Alerta-sobre-o-perigo-de-usar-celular-ao-volante.aspx>>. Acesso em: 23 set. 2011.

b) Responda:

- Segundo a pesquisa, quais são os principais fatores de risco no trânsito para motoristas? E para pedestres?
- O que chamou mais a sua atenção ao analisar o resultado da pesquisa? Por quê?

c) Comente o movimento de pessoas e veículos nas vias de circulação do município onde você mora. No seu comentário, não se esqueça de incluir seu comportamento e o comportamento dos demais pedestres e dos motoristas nas vias públicas.

4. Pesquise em jornais ou revistas algumas paisagens urbanas do Brasil. Na data marcada pelo professor, leve fotos das paisagens escolhidas para a

classe. Nessa data, o professor vai dividir a classe em grupos para orientar as seguintes atividades:

- Escolher algumas paisagens e colar o material em uma cartolina.
- Com base no material elaborado, responder às seguintes questões:

- Como as construções estão distribuídas?
- Existem ruas ou avenidas? São largas ou estreitas? O que você observou nas ruas?
- Há ruas arborizadas? Existem praças ou jardins?
- Com que outros elementos o solo foi ocupado?
- Como você descreveu a paisagem urbana?
- Existe alguma semelhança entre as paisagens escolhidas e o lugar onde você vive? Justifique sua resposta.

De olho na imagem

1. Vendendo frutas, roupas ou produtos vindos principalmente da China, é grande o número de vendedores ambulantes nas paisagens urbanas, principalmente dos municípios mais populosos do Brasil.

a) Observem a imagem.

Vendedor ambulante numa praia do Rio de Janeiro (RJ), em 2011.



109

FIGURA 04: Fac-símile da página 109 do Capítulo 5, “Urbanização”, do livro do 7º ano de Vesentini e Vlach.

Fonte: VESENTINI; VLACH, 2011, v. 2, p. 109.

a) Observe o quadro.

Distração nas ruas			
Principais distrações ao dirigir		Principais distrações ao atravessar a rua	
Falar ao celular no viva-voz	30%	Não verificar dos dois lados da ciclovia a presença de ciclista	34%
Alimentar-se (comer ou beber)	30%	Atravessar falando com alguém	52%
Procurar objetos (pastas/consoles)	31%	Atravessar falando ao celular ou digitando	66%
Mudar estação de rádio ou faixa de CD	37%	Não olhar para os dois lados da rua	66%
Atrações fora do carro (colisão, ciclista...)	43%	Atravessar fora da faixa de pedestres	74%
Conversar com outros passageiros	53%	Atravessar fora do sinal	77%
Ouvir música alta	55%		
Fumar	55%		
Ficar muito próximo do veículo da frente	60%		
Falar ao celular com uma das mãos	84%		

O DIA on-line. Disponível em: <<http://www.labtrans.ufsc.br/PSR/post/Alerta-sobre-o-perigo-de-usar-celular-ao-volante.aspx>>. Acesso em: 23 set. 2011.

b) Responda:

- Segundo a pesquisa, quais são os principais fatores de risco no trânsito para motoristas? E para pedestres?
- O que chamou mais a sua atenção ao analisar o resultado da pesquisa? Por quê?

c) Comente o movimento de pessoas e veículos nas vias de circulação do município onde você mora. No seu comentário, não se esqueça de incluir seu comportamento e o comportamento dos demais pedestres e dos motoristas nas vias públicas.

4. Pesquise em jornais ou revistas algumas paisagens urbanas do Brasil. Na data marcada pelo professor, leve fotos das paisagens escolhidas para a

classe. Nessa data, o professor vai dividir a classe em grupos para orientar as seguintes atividades:

- Escolher algumas paisagens e colar o material em uma cartolina.
- Com base no material elaborado, responder às seguintes questões:

- Como as construções estão distribuídas?
- Existem ruas ou avenidas? São largas ou estreitas? O que você observou nas ruas?
- Há ruas arborizadas? Existem praças ou jardins?
- Com que outros elementos o solo foi ocupado?
- Como você descreveu a paisagem urbana?
- Existe alguma semelhança entre as paisagens escolhidas e o lugar onde você vive? Justifique sua resposta.

De olho na imagem

1. Vendendo frutas, roupas ou produtos vindos principalmente da China, é grande o número de vendedores ambulantes nas paisagens urbanas, principalmente dos municípios mais populosos do Brasil.

a) Observem a imagem.

Vendedor ambulante no centro de Campo Grande (MS), em 2013.



109

FIGURA 04a: Proposta de alteração da página 109 do Capítulo 5, “Urbanização”, do livro do 7º ano de Vesentini e Vlach.

Nota: A imagem original foi substituída por outra, assim como a legenda que a acompanhava. O texto original foi mantido.

Fonte da página fac-similada: Vesentini & Vlach, v. 2, 2011, p. 109, adaptada.

Fonte da imagem: <<http://goo.gl/1xJXIK>> ,

1 Do artesanato à indústria moderna

A fabricação de bens necessários à vida teve início desde que o ser humano começou a transformar qualquer elemento da natureza para fazer artefatos, como vasos, arcos e flechas, instrumentos de madeira, etc. Mas essa fabricação de bens a partir de matérias-primas fornecidas pela natureza conheceu diferentes momentos ao longo da História, até chegar às profundas alterações realizadas atualmente pela indústria. As principais etapas desse processo foram o *artesanato*, a *manufatura* e a *indústria moderna*.

Artesanato

Durante muitos séculos ou até milênios, o artesanato foi a maneira pela qual as pessoas, com inteligência e trabalho, produziram seus primeiros objetos de uso: potes e vasos de cerâmica feitos de argila, machados, facas, roupas, arcos e flechas, entre muitos outros.

A principal característica do artesanato é a ausência da divisão social do trabalho: cada pessoa faz um objeto por inteiro, do início até o fim. Assim, desde a ideia da confecção de um casaco, por exemplo, o artesão realiza todas as etapas, até obter o produto final: escolhe o modelo e o tecido, faz o molde, corta o pano, costura as partes, põe o forro, prega os botões.

Os instrumentos de trabalho são muito simples (facas, tesouras, martelos, agulhas, linhas de costura, etc.) e geralmente pertencem ao próprio trabalhador. O principal objetivo da atividade artesanal é atender às necessidades do artesão e da família dele, embora muitas vezes ocorram também a troca e a venda dos produtos.

De maneira simplificada, podemos dizer que o artesanato depende basicamente da capacidade de trabalho do artesão e de suas qualidades ou habilidades, pois se trata de um trabalho manual e individualizado. Veja a foto abaixo.



Produção artesanal de panelas de barro em Vitória (ES), 2011.

73

FIGURA 05: Fac-símile da página 73 do Capítulo 4, “Industrialização”, do livro do 7º ano de Vesentini e Vlach.

Fonte: VESENTINI; VLACH, 2011, v. 2, p. 73.

1 Do artesanato à indústria moderna

A fabricação de bens necessários à vida teve início desde que o ser humano começou a transformar qualquer elemento da natureza para fazer artefatos, como vasos, arcos e flechas, instrumentos de madeira, etc. Mas essa fabricação de bens a partir de matérias-primas fornecidas pela natureza conheceu diferentes momentos ao longo da História, até chegar às profundas alterações realizadas atualmente pela indústria. As principais etapas desse processo foram o *artesanato*, a *manufatura* e a *indústria moderna*.

Artesanato

Durante muitos séculos ou até milênios, o artesanato foi a maneira pela qual as pessoas, com inteligência e trabalho, produziram seus primeiros objetos de uso: potes e vasos de cerâmica feitos de argila, machados, facas, roupas, arcos e flechas, entre muitos outros.

A principal característica do artesanato é a ausência da divisão social do trabalho: cada pessoa faz um objeto por inteiro, do início até o fim. Assim, desde a ideia da confecção de um casaco, por exemplo, o artesão realiza todas as etapas, até obter o produto final: escolhe o modelo e o tecido, faz o molde, corta o pano, costura as partes, põe o forro, prega os botões.

Os instrumentos de trabalho são muito simples (facas, tesouras, martelos, agulhas, linhas de costura, etc.) e geralmente pertencem ao próprio trabalhador. O principal objetivo da atividade artesanal é atender às necessidades do artesão e da família dele, embora muitas vezes ocorram também a troca e a venda dos produtos.

De maneira simplificada, podemos dizer que o artesanato depende basicamente da capacidade de trabalho do artesão e de suas qualidades ou habilidades, pois se trata de um trabalho manual e individualizado. Veja a foto abaixo.



Artesão Elionardo Nascimento, deficiente visual, faz peças em argila na cidade do Crato (CE), em 2013

73

FIGURA 05a: Capítulo 5 – Proposta de alteração da página 73 do capítulo 4, “Industrialização”, do livro do 7º ano de Vesentini e Vlach.

Nota: A imagem original foi substituída por outra, assim como a legenda que a acompanhava. O Texto original foi mantido.

Fonte da página fac-similada: Vesentini & Vlach, v. 2, 2011, p. 73, adaptada.
Fonte da imagem: <[http://www.youtube.com/watch?v=apzDKIKssTQ#t=62](https://www.youtube.com/watch?v=apzDKIKssTQ#t=62)>.

É oportuno explorar com os alunos a seguinte definição de lugar: "[...] O sentimento de pertencer a um território e a sua paisagem significa fazer deles o seu lugar de vida e estabelecer uma identidade com eles. Nesse contexto, a categoria lugar traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos afetivos: uma praça onde se brinca desde criança, a janela de onde se vê a rua, o alto de uma colina de onde se avista a cidade. O lugar é onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico". Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais 5ª e 8ª séries: geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 29.

3 O lugar

Para a Geografia, **lugar** significa também porção ou parte do espaço. Entretanto, ele é o nosso espaço de vivência, das relações com outras pessoas no dia a dia, cuja paisagem conhecemos e com a qual interagimos. Geralmente, o lugar é conhecido por um nome: a rua em que moramos, nosso bairro, a praça, os lugares de compras e de passeios etc. Portanto, em Geografia, lugar é o espaço vivido por nós.

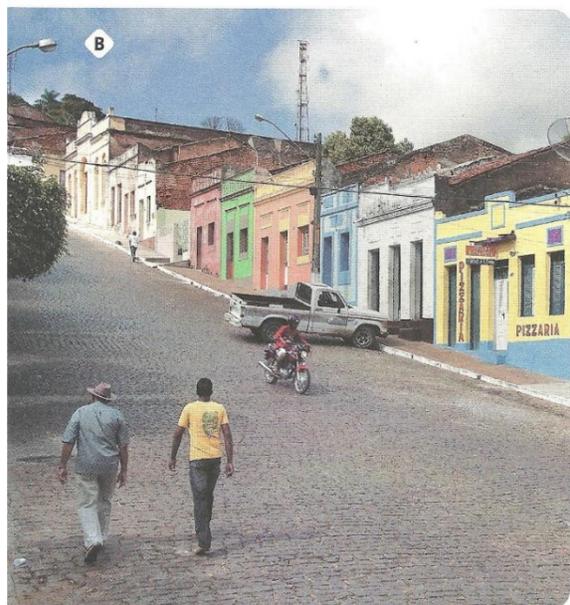
Os lugares não se encontram isolados; relacionam-se com outros lugares próximos e distantes e deles sofrem influências, assim como podem influenciá-los. Nos dias atuais, isso ocorre mais intensamente do que no passado, em vista do grande desenvolvimento dos meios de comunicação (telefonia, jornais, revistas, televisão, internet etc.) e de transportes (rodoviário, aeroviário etc.).

Um fato ocorrido num lugar distante é conhecido instantaneamente no lugar em que vivemos, podendo alterar as nossas ideias e os nossos hábitos e costumes. Observe, por exemplo, o caso da moda, divulgada não só pelos desfiles, mas também por jornais, revistas, telenovelas e filmes, em que muitos espectadores, ao se identificarem com as personagens, passam a imitá-las em seu modo de vestir-se, em seus gestos e expressões.

Observe, a seguir, fotos de lugares (figura 9).



PALE ZUPPANI/PULSAR IMAGENS



RIBENS CHAVES/PULSAR IMAGENS



Figura 9. Fotos de pessoas em diferentes lugares: (A) pescadores na foz do Rio Santo Antônio, município de Santa Cruz de Cabralia, BA (2007); (B) pedestres em rua da cidade de Teresina, PI (2012); (C) alunos da Escola Estadual de Ensino Doutor Álvaro Guião dirigindo-se às aulas em São Carlos, SP (2010).

20 UNIDADE 1

FIGURA 06: Fac-símile da página 20 do Capítulo 1, “Espaço e paisagem”, do livro do 6º ano de Adas e Adas.

Fonte: ADAS; ADAS, 2011, v. 1, p. 20.

É oportuno explorar com os alunos a seguinte definição de lugar: “[...] O sentimento de pertencer a um território e a sua paisagem significa fazer deles o seu lugar de vida e estabelecer uma identidade com eles. Nesse contexto, a categoria lugar traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos afetivos: uma praça onde se brinca desde criança, a janela de onde se vê a rua, o alto de uma colina de onde se avista a cidade. O lugar é onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico”. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais 5ª e 8ª séries: geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 29.

3 O lugar

Para a Geografia, **lugar** significa também porção ou parte do espaço. Entretanto, ele é o nosso espaço de vivência, das relações com outras pessoas no dia a dia, cuja paisagem conhecemos e com a qual interagimos. Geralmente, o lugar é conhecido por um nome: a rua em que moramos, nosso bairro, a praça, os lugares de compras e de passeios etc. Portanto, em Geografia, lugar é o espaço vivido por nós.

Os lugares não se encontram isolados; relacionam-se com outros lugares próximos e distantes e deles sofrem influências, assim como podem influenciá-los. Nos dias atuais, isso ocorre mais intensamente do que no passado, em vista do grande desenvolvimento dos meios de comunicação (telefonia, jornais, revistas, televisão, internet etc.) e de transportes (rodoviário, aeroviário etc.).

Um fato ocorrido num lugar distante é conhecido instantaneamente no lugar em que vivemos, podendo alterar as nossas ideias e os nossos hábitos e costumes. Observe, por exemplo, o caso da moda, divulgada não só pelos desfiles, mas também por jornais, revistas, telenovelas e filmes, em que muitos espectadores, ao se identificarem com as personagens, passam a imitá-las em seu modo de vestir-se, em seus gestos e expressões.

Observe, a seguir, fotos de lugares (figura 9).



PALE ZUPPANI/PULSAR IMAGENS



RIBENS CHAVES/PULSAR IMAGENS



Figura 9. Fotos de pessoas em diferentes lugares: (A) pescadores na foz do Rio Santo Antônio, município de Santa Cruz de Cabralia, BA (2007); (B) Pedestres na cidade de Teresina, (PI) (2012) (C) alunos da Escola Estadual de Ensino Doutor Álvaro Guião dirigindo-se às aulas em São Carlos, SP (2010).

20 UNIDADE 1

FIGURA 06a: Proposta de alteração da página 20 do capítulo 1, “Espaço e paisagem”, do livro do 6º ano de Adas e Adas. Nota: A imagem original foi substituída por outra, assim como a legenda que a acompanhava. O Texto original foi mantido. Fonte da página fac-similada: Adas & Adas, v. 1 2011, p. 20, adaptada. Fonte da imagem: <http://www.jcorreio.com.br/imagizer_export.php?listas/posts/6556.jpg,300,300,1,0,,jpg>

PERCURSO
17

A ação do intemperismo, das águas correntes e das águas oceânicas sobre o relevo

1 Nada se perde, tudo se transforma

Já sabemos que **modelar** significa “dar forma”. Assim, o relevo terrestre é modelado constantemente por vários agentes externos. Os principais são: intemperismo, águas correntes, oceanos e mares, ventos, geleiras e seres vivos (figura 1). Esses agentes atuam sobre o solo e as rochas: ao desgastá-los, carregam os detritos ou sedimentos — produto do desgaste — para outros locais, dando origem a novas formas de relevo.

Dessa maneira, ao mesmo tempo que existe desgaste ou destruição do relevo, ocorre a construção de novas formas (destruição → transporte de sedimentos → deposição ou construção de formas): os detritos de rochas resultantes do desgaste são transportados para outras áreas, onde se depositam e contribuem para modelar o relevo.

Cada um desses agentes participa de modo diferente na formação do relevo, de acordo com as condições climáticas predominantes nas áreas em que atuam. Neste *Percurso*, você vai entender de que maneira agem o intemperismo e as águas correntes e oceânicas.

Desagregar
Dividir em partes; fragmentar.

Decompor
Separar os elementos que compõem ou constituem algo.

Figura 1. Exemplo de ação da água ou do intemperismo que atuam desagregando e decompondo as rochas. Observe as ondas quebrando no penhasco da Ilha Kauai, pertencente ao arquipélago do Havai, Estados Unidos (2009).



136 UNIDADE 5

FIGURA 07: Fac-símile da página 136, do Capítulo 17, “A ação do intemperismo”, do livro 6º ano de Adas e Adas.

Fonte: ADAS; ADAS, 2011, v. 1, p. 136.

PERCURSO
17

A ação do intemperismo, das águas correntes e das águas oceânicas sobre o relevo

1 Nada se perde, tudo se transforma

Já sabemos que **modelar** significa “dar forma”. Assim, o relevo terrestre é modelado constantemente por vários agentes externos. Os principais são: intemperismo, águas correntes, oceanos e mares, ventos, geleiras e seres vivos (figura 1). Esses agentes atuam sobre o solo e as rochas: ao desgastá-los, carregam os detritos ou sedimentos — produto do desgaste — para outros locais, dando origem a novas formas de relevo.

Dessa maneira, ao mesmo tempo que existe desgaste ou destruição do relevo, ocorre a construção de novas formas (destruição → transporte de sedimentos → deposição ou construção de formas): os detritos de rochas resultantes do desgaste são transportados para outras áreas, onde se depositam e contribuem para modelar o relevo.

Cada um desses agentes participa de modo diferente na formação do relevo, de acordo com as condições climáticas predominantes nas áreas em que atuam. Neste *Percurso*, você vai entender de que maneira agem o intemperismo e as águas correntes e oceânicas.

Desagregar
Dividir em partes; fragmentar.

Decompor
Separar os elementos que compõem ou constituem algo.

Figura 1. Exemplo de ação da água ou do Intemperismo que atuam desagregando e decompondo as rochas. Observe as estruturas desgastadas do Morro Dois Irmão, na Ilha de Fernando de Noronha, Pernambuco (2011).



136 UNIDADE 5

FIGURA 07a: Proposta de alteração da página 136 do capítulo 17, “A ação do intemperismo”, do livro do 6º ano de Adas e Adas.

Nota: A imagem original foi substituída por outra, assim como a legenda que a acompanhava. O texto original foi mantido.
Fonte da página fac-similada: Adas & Adas, v. 12011, p. 136, adaptada.
Fonte da imagem: < <http://goo.gl/ABIRiL> >

UNIDADE 7

Extrativismo e agropecuária

Nesta Unidade, você aprenderá a diferença entre extrativismo vegetal e agricultura e entre garimpo e indústria extrativa mineral, além de estudar vários aspectos geográficos da agricultura e da pecuária.

Conteúdo digital
A natureza como fonte de vida
Descubra e aprenda os recursos naturais no nosso dia a dia.

A foto retrata um atleta realizando manobra de skate em competição na cidade de Costa Mesa, na Califórnia, Estados Unidos (2010).

Shape
O shape é a prancha de madeira do skate. A matéria-prima utilizada em sua fabricação pode ser a madeira ou a fibra de carbono, como para a fabricação de aeronaves. Há também atividades ligadas ao cultivo de ervas para fins comerciais. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO), em 2005, a silvicultura forneceu cerca de dois terços da madeira utilizada na produção industrial no mundo.

Lixa
Analisada sobre o shape para evitar que o skate escorregue, a lixa é o principal componente de aço produzido em indústrias siderúrgicas a partir de minérios com grande concentração de ferro extraídos de jazidas naturais.

Trucks
Trucks são os eixos onde ficam montadas as rodas do skate. Eles são geralmente confeccionados em alumínio, um elemento presente na crosta terrestre, extraído das jazidas minerais de bauxita.

Roupas
O algodão é uma das principais fibras utilizadas na fabricação de tecidos. Está presente em mais de 40% das roupas utilizadas no mundo. O Brasil é o quinto maior produtor de algodão e o quarto maior exportador mundial.

Tênis
Grande parte do solado dos calçados é feita de borracha. O látex, matéria-prima da borracha natural, é extraído de uma árvore que cresce em diversas partes do mundo. Já a borracha sintética é obtida de derivados do petróleo, extraído do subsolo terrestre. Vários produtos são obtidos durante as etapas de refinamento do petróleo, como combustíveis e produtos plásticos.

Aquecendo
2. A resposta depende do objeto escolhido pelo aluno. Alguns exemplos são: madeira, aço, vidro, plástico, alumínio, papelão, entre outros.

1. Você concorda com a afirmação? A natureza é fonte de vida? Explique.
2. Observe o espaço de sua sala de aula, escolha um objeto que faça parte dele e identifique a matéria-prima utilizada para sua fabricação.

PERCURSOS
1. Resposta pessoal. Espere-se que o aluno concorde com a afirmação e perceba a importância da natureza e a conexão entre os alimentos que nos asseguram a vida, como a agricultura e a pecuária, as quais são fabricadas com objetos que utilizamos no cotidiano.

25 **O extrativismo**
26 **O extrativismo mineral**
27 **A agricultura**
28 **A pecuária**

UNIDADE 7

Extrativismo e agropecuária

Nesta Unidade, você aprenderá a diferença entre extrativismo vegetal e agricultura e entre garimpo e indústria extrativa mineral, além de estudar vários aspectos geográficos da agricultura e da pecuária.

Conteúdo digital
A natureza como fonte de vida
Descubra e aprenda os recursos naturais no nosso dia a dia.

A foto retrata um atleta realizando manobra de skate em competição na cidade de Costa Mesa, na Califórnia, Estados Unidos (2010).

Shape
O shape é a prancha de madeira do skate. A matéria-prima utilizada em sua fabricação pode ser a madeira ou a fibra de carbono, como para a fabricação de aeronaves. Há também atividades ligadas ao cultivo de ervas para fins comerciais. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO), em 2005, a silvicultura forneceu cerca de dois terços da madeira utilizada na produção industrial no mundo.

Lixa
Analisada sobre o shape para evitar que o skate escorregue, a lixa é o principal componente de aço produzido em indústrias siderúrgicas a partir de minérios com grande concentração de ferro extraídos de jazidas naturais.

Trucks
Trucks são os eixos onde ficam montadas as rodas do skate. Eles são geralmente confeccionados em alumínio, um elemento presente na crosta terrestre, extraído das jazidas minerais de bauxita.

Roupas
O algodão é uma das principais fibras utilizadas na fabricação de tecidos. Está presente em mais de 40% das roupas utilizadas no mundo. O Brasil é o quinto maior produtor de algodão e o quarto maior exportador mundial.

Tênis
Grande parte do solado dos calçados é feita de borracha. O látex, matéria-prima da borracha natural, é extraído de uma árvore que cresce em diversas partes do mundo. Já a borracha sintética é obtida de derivados do petróleo, extraído do subsolo terrestre. Vários produtos são obtidos durante as etapas de refinamento do petróleo, como combustíveis e produtos plásticos.

Aquecendo
2. A resposta depende do objeto escolhido pelo aluno. Alguns exemplos são: madeira, aço, vidro, plástico, alumínio, papelão, entre outros.

1. Você concorda com a afirmação? A natureza é fonte de vida? Explique.
2. Observe o espaço de sua sala de aula, escolha um objeto que faça parte dele e identifique a matéria-prima utilizada para sua fabricação.

PERCURSOS
1. Resposta pessoal. Espere-se que o aluno concorde com a afirmação e perceba a importância da natureza e a conexão entre os alimentos que nos asseguram a vida, como a agricultura e a pecuária, as quais são fabricadas com objetos que utilizamos no cotidiano.

25 **O extrativismo**
26 **O extrativismo mineral**
27 **A agricultura**
28 **A pecuária**

FIGURA 08: Fac-símile da página 204-205 da Abertura da Unidade 7, “Extrativismo e agropecuária”, do livro do 6º ano de Adas e Adas.

Fonte: ADAS; ADAS, 2011, v. 1, p. 204-205.

UNIDADE 7

Extrativismo e agropecuária

Nesta Unidade, você aprenderá a diferença entre extrativismo vegetal e agricultura e entre garimpo e indústria extrativa mineral, além de estudar vários aspectos geográficos da agricultura e da pecuária.

Conteúdo digital
A natureza como fonte de vida
Descubra e aprenda os recursos naturais no nosso dia a dia.

A foto retrata um atleta realizando manobra de skate em competição na cidade de Costa Mesa, na Califórnia, Estados Unidos (2010).

Shape
O shape é a prancha de madeira do skate. A matéria-prima utilizada em sua fabricação pode ser a madeira ou a fibra de carbono, como para a fabricação de aeronaves. Há também atividades ligadas ao cultivo de ervas para fins comerciais. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO), em 2005, a silvicultura forneceu cerca de dois terços da madeira utilizada na produção industrial no mundo.

Lixa
Analisada sobre o shape para evitar que o skate escorregue, a lixa é o principal componente de aço produzido em indústrias siderúrgicas a partir de minérios com grande concentração de ferro extraídos de jazidas naturais.

Trucks
Trucks são os eixos onde ficam montadas as rodas do skate. Eles são geralmente confeccionados em alumínio, um elemento presente na crosta terrestre, extraído das jazidas minerais de bauxita.

Roupas
O algodão é uma das principais fibras utilizadas na fabricação de tecidos. Está presente em mais de 40% das roupas utilizadas no mundo. O Brasil é o quinto maior produtor de algodão e o quarto maior exportador mundial.

Tênis
Grande parte do solado dos calçados é feita de borracha. O látex, matéria-prima da borracha natural, é extraído de uma árvore que cresce em diversas partes do mundo. Já a borracha sintética é obtida de derivados do petróleo, extraído do subsolo terrestre. Vários produtos são obtidos durante as etapas de refinamento do petróleo, como combustíveis e produtos plásticos.

Aquecendo
2. A resposta depende do objeto escolhido pelo aluno. Alguns exemplos são: madeira, aço, vidro, plástico, alumínio, papelão, entre outros.

1. Você concorda com a afirmação? A natureza é fonte de vida? Explique.
2. Observe o espaço de sua sala de aula, escolha um objeto que faça parte dele e identifique a matéria-prima utilizada para sua fabricação.

PERCURSOS
1. Resposta pessoal. Espere-se que o aluno concorde com a afirmação e perceba a importância da natureza e a conexão entre os alimentos que nos asseguram a vida, como a agricultura e a pecuária, as quais são fabricadas com objetos que utilizamos no cotidiano.

25 **O extrativismo**
26 **O extrativismo mineral**
27 **A agricultura**
28 **A pecuária**

UNIDADE 7

Extrativismo e agropecuária

Nesta Unidade, você aprenderá a diferença entre extrativismo vegetal e agricultura e entre garimpo e indústria extrativa mineral, além de estudar vários aspectos geográficos da agricultura e da pecuária.

Conteúdo digital
A natureza como fonte de vida
Descubra e aprenda os recursos naturais no nosso dia a dia.

A foto retrata um atleta realizando manobra de skate em competição na cidade de Costa Mesa, na Califórnia, Estados Unidos (2010).

Shape
O shape é a prancha de madeira do skate. A matéria-prima utilizada em sua fabricação pode ser a madeira ou a fibra de carbono, como para a fabricação de aeronaves. Há também atividades ligadas ao cultivo de ervas para fins comerciais. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO), em 2005, a silvicultura forneceu cerca de dois terços da madeira utilizada na produção industrial no mundo.

Lixa
Analisada sobre o shape para evitar que o skate escorregue, a lixa é o principal componente de aço produzido em indústrias siderúrgicas a partir de minérios com grande concentração de ferro extraídos de jazidas naturais.

Trucks
Trucks são os eixos onde ficam montadas as rodas do skate. Eles são geralmente confeccionados em alumínio, um elemento presente na crosta terrestre, extraído das jazidas minerais de bauxita.

Roupas
O algodão é uma das principais fibras utilizadas na fabricação de tecidos. Está presente em mais de 40% das roupas utilizadas no mundo. O Brasil é o quinto maior produtor de algodão e o quarto maior exportador mundial.

Tênis
Grande parte do solado dos calçados é feita de borracha. O látex, matéria-prima da borracha natural, é extraído de uma árvore que cresce em diversas partes do mundo. Já a borracha sintética é obtida de derivados do petróleo, extraído do subsolo terrestre. Vários produtos são obtidos durante as etapas de refinamento do petróleo, como combustíveis e produtos plásticos.

Aquecendo
2. A resposta depende do objeto escolhido pelo aluno. Alguns exemplos são: madeira, aço, vidro, plástico, alumínio, papelão, entre outros.

1. Você concorda com a afirmação? A natureza é fonte de vida? Explique.
2. Observe o espaço de sua sala de aula, escolha um objeto que faça parte dele e identifique a matéria-prima utilizada para sua fabricação.

PERCURSOS
1. Resposta pessoal. Espere-se que o aluno concorde com a afirmação e perceba a importância da natureza e a conexão entre os alimentos que nos asseguram a vida, como a agricultura e a pecuária, as quais são fabricadas com objetos que utilizamos no cotidiano.

25 **O extrativismo**
26 **O extrativismo mineral**
27 **A agricultura**
28 **A pecuária**

FIGURA 08a: Proposta de alteração da página 204-205 da Abertura da Unidade 7, “Extrativismo e agropecuária”, do livro do 6º ano de Adas e Adas.

Nota: A imagem original foi substituída por outra, assim como a legenda que a acompanhava. O texto original foi mantido.

Fonte da página fac-similada: Adas & Adas, v. 1, 2011, p. 204-205, adaptada.

Fonte da imagem: < <http://media.freecaster.com/img/poster/video/640x360/1014/1014650.jpg?1298353086> >

PERCURSO 7

População e trabalho: mulheres, crianças e idosos

1 A população segundo os setores de produção

Uma das formas de estudar a população de um país é por meio dos setores de produção. Existem três setores de produção básicos:

- o setor primário reúne as atividades agropecuárias, extrativistas, a pesca e a silvicultura;
- o setor secundário abrange as atividades industriais e a construção civil;
- o setor terciário agrupa as atividades prestadoras de serviços, como o comércio, o sistema bancário, a administração pública, as atividades de saúde, educação, saneamento básico, transportes, telefonia etc. Observe a figura 15.



60 UNIDADE 2

FIGURA 09: Fac-símile da página 60 do Capítulo 7, “População e trabalho”, do livro do 7º ano de Adas e Adas.

Fonte: ADAS; ADAS, 2011, v. 2, p. 60.

PERCURSO 7

População e trabalho: mulheres, crianças e idosos

1 A população segundo os setores de produção

Uma das formas de estudar a população de um país é por meio dos setores de produção. Existem três setores de produção básicos:

- o setor primário reúne as atividades agropecuárias, extrativistas, a pesca e a silvicultura;
- o setor secundário abrange as atividades industriais e a construção civil;
- o setor terciário agrupa as atividades prestadoras de serviços, como o comércio, o sistema bancário, a administração pública, as atividades de saúde, educação, saneamento básico, transportes, telefonia etc. Observe a figura 15.



60 UNIDADE 2

FIGURA 09a: Proposta de alteração da página 60, do Capítulo 7, “População e trabalho”, do livro do 7º ano de Adas e Adas.

Nota: A imagem original foi substituída por outra, assim como a legenda que a acompanhava. O Texto original foi mantido

Fonte da página fac-símilada: Adas & Adas, v. 2, 2011, p. 60, adaptada.

Fonte da imagem: < <http://i.ytimg.com/vi/VXkew46DVVA/maxresdefault.jpg>>

7 Movimentos sociais urbanos

Os chamados movimentos sociais urbanos, ou seja, as mobilizações organizadas de pessoas para defender certas ideias, direitos coletivos ou da comunidade, vêm crescendo no Brasil, a exemplo de outros países. Não se limitam a movimentos de despossuídos ou excluídos socialmente, pois a melhoria das condições de vida interessa também àqueles com maior rendimento.

Os movimentos sociais urbanos envolvem várias causas: os ecológicos, por uma melhor qualidade ambiental; aqueles contra a violência urbana; os que se dedicam à assistência a crianças e adolescentes em situação de risco; os que reivindicam ensino público de qualidade; os dos aposentados, contra a perda do valor real da aposentadoria; os das associações de moradores de bairro, exigindo serviços públicos de saneamento básico; os das associações de favelados, que lutam pela urbanização e regulamentação de seus locais de moradia; os dos sem-teto, pelo direito à habitação ou moradia (figura 13), entre outros.



Figura 13. Na foto ao lado, manifestação do Movimento dos Sem-Teto de Salvador (MSTS), em prol da transformação de prédios antigos em moradia e da construção de novas casas para os desabrigados da capital baiana, BA (2009). Na foto abaixo, integrantes da ONG Greenpeace na Avenida Paulista, em São Paulo, SP (2009), protestam contra o desmatamento na Amazônia causado pela expansão da pecuária.



FIGURA 10: Fac-símile da página da página 87 do Capítulo 10, “Rede, hierarquia e problemas urbanos”, do livro do livro 7º ano, de Adas e Adas.

Fonte: ADAS; ADAS, 2011, v. 2, p. 87.

7 Movimentos sociais urbanos

Os chamados movimentos sociais urbanos, ou seja, as mobilizações organizadas de pessoas para defender certas ideias, direitos coletivos ou da comunidade, vêm crescendo no Brasil, a exemplo de outros países. Não se limitam a movimentos de despossuídos ou excluídos socialmente, pois a melhoria das condições de vida interessa também àqueles com maior rendimento.

Os movimentos sociais urbanos envolvem várias causas: os ecológicos, por uma melhor qualidade ambiental; aqueles contra a violência urbana; os que se dedicam à assistência a crianças e adolescentes em situação de risco; os que reivindicam ensino público de qualidade; os dos aposentados, contra a perda do valor real da aposentadoria; os das associações de moradores de bairro, exigindo serviços públicos de saneamento básico; os das associações de favelados, que lutam pela urbanização e regulamentação de seus locais de moradia; os dos sem-teto, pelo direito à habitação ou moradia (figura 13), entre outros.



Figura 13. Na foto ao lado, manifestação do Movimento dos Sem-Teto de Salvador (MSTS), em prol da transformação de prédios antigos em moradia e da construção de novas casas para os desabrigados da capital baiana, BA (2009).

Na foto abaixo, integrantes do Movimento em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, em São Paulo, SP (2013), protestam em favor de uma cidade mais acessível para todos.



FIGURA10a: Capítulo 7 – Proposta de alteração da página 87, do Capítulo 10, “Rede, hierarquia e problemas urbanos”, do livro do livro 7º ano, de Adas e Adas.

Nota: A imagem original foi substituída por outra, assim como a legenda que a acompanhava. O Texto original foi mantido

Fonte da página fac-similada: Adas & Adas, v. 2, 2011, p. 87, adaptada.

Fonte da imagem: <<http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/18289-protesto-de-pessoas-com-deficiencia>>