

A MEDIAÇÃO DIDÁTICA DA GEOGRAFIA E O LIVRO*

MEDIATION TEACHING OF GEOGRAPHY AND BOOK

Andréa Porto Sales

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Ciência e Tecnologia – UNESP. Rua Roberto Simonsen, 305 – C.P: 467. Presidente Prudente (SP), CEP 19.060-900.

andreaportosales@gmail.com

Tatiane Portela Vinhal

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia – UNESP. Rua Roberto Simonsen, 305 – C.P: 467. Presidente Prudente (SP), CEP 19.060-900.

tativinhal@gmail.com

Resumo: O presente trabalho objetiva explicar a eficiência da escrita na transmissão do conhecimento, o papel do livro didático de Geografia nesta ação e o seu processo de avaliação no Brasil. Para isso, elegeu-se a pesquisa bibliográfica, uma vez que as leituras realizadas proporcionaram a discussão sobre tais temas. Sendo que, inicialmente, de modo sucinto, realizou-se uma reflexão acerca da apreensão do conhecimento por meio da escrita e suas particularidades. Em seguida, prezou-se observar como a Geografia encontrou no livro a divulgação dos seus saberes e os recursos necessários para afirmar seu discurso de institucionalização. O livro didático no país é contemporâneo ao desenvolvimento do processo de escolarização. Já a inserção da disciplina “Geografia” nos currículos escolares brasileiros remonta ao século XIX, conhecida no antigo ensino primário como Estudos Sociais. Posteriormente, optou-se por tematizar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a metodologia e as considerações elencadas na escolha dos Livros Didáticos de Geografia para o Ensino Fundamental. Foram observados os conteúdos temáticos que nortearam tais escolhas, avaliada em 2011 pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ao final deste texto, reconhece-se a importância do manual didático de Geografia em sala de aula, tendo importante papel para a transmissão do conhecimento geográfico, bem como a sua presença na relação entre professor-aluno.

Palavras-chave: Geografia; livro didático; transmissão do conhecimento; Ensino Fundamental; cognição escrita.

Abstract: The present work intends to explain the efficiency of the writing in the transmission of knowledge, as well as the main role of the Geography didactic book related to this action, and its evaluation process in Brazil. First, it was settled a brief reflection about the acquirement of knowledge through the writing and its particularities. Right after, it was offered to observe how Geography has found books as a tool to spread its contents, and also the necessary resources to establish its institutionalization speech. The didactic book is contemporaneous to the development of the schooling process in the country. Nonetheless, the inclusion of the subject “Geography” in the Brazilian school curriculums dates back from century XIX, known in the old Primary Studies as Social Studies. At last, it was brought to the reading the themes of the National Program of the Didactic Book (PNLD), and also the methodology and the concerns related to the choice of the Geography Didactic Books for the Fundamental Teaching. For that, there were observed the contents which have held such choices, evaluated in 2011 by the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS).

Key words: Geography; didactic book; imparting knowledge; Fundamental Teaching, written cognition

A Trajetória do Conhecimento Escrito

O processo de transmissão do conhecimento ganhou diversas facetas na dinâmica sociedade globalizada. Não obstante, a escrita ampliou seu prestígio e eficiência, interligando o amálgama de aspectos socioculturais, econômicos e políticos, expandindo não apenas as fronteiras entre os mercados, como também as relações humanas. Há quase meio século, Marshall McLuhan (1964,p.134) já previa o desenvolvimento da comunicação: “Na presente era eletrônica nós nos vemos ser traduzidos mais e mais em formas de informação, movendo-nos a caminho da extensão tecnológica da consciência”.

Percorrendo-se a via “da extensão tecnológica da consciência” (1909, p.24), o poeta e ativista, Filippo Tommaso Marinetti, já adiantava os rumos da história da comunicação em seu notório *Manifesto Futurista*, publicado no *Le Figaro*, em 1909. Testemunha dos tempos modernos e das manifestações da vanguarda do XX, o pensador aborda o mito da velocidade e da máquina. Entre vários temas, discorre sobre a captação dos instantâneos do cotidiano, expondo a urgência da velocidade como uma verdadeira “estética”: “Nós declaramos que o esplendor do mundo se enriqueceu com uma beleza nova: a beleza da velocidade” (1909, p.107).

Neste cenário premeditado, cumpriu-se o mito da velocidade e a ânsia pela captura do conhecimento procurou outras formas de propagação além do tradicional meio da escrita: veículos como o rádio, a tevê e, atualmente, a internet são poderosos instrumentos de difusão da informação. Contudo, passados quinhentos anos da invenção da imprensa por Gutenberg, e apesar dos prenúncios de sua morte pelos “apocalípticos”¹ da comunicação, o livro resiste como um dos principais canais de transmissão do saber.

Tal fator se deve, primordialmente, a características, como: sua não efemeridade, sua materialidade e, sobretudo, seu valor de unidade sistemática. Em relação à natureza do livro, uma de suas mais ricas qualidades é a variedade de apresentação – técnicos, literários, científicos, didáticos, entre uma infinidade de outras temáticas.

Em relação à ‘transmissão do conhecimento’, a história demonstra que ela se concretizou, substancialmente, mediante a oralidade – a linguagem falada era o procedimento e a sua apreensão era imediata, ou seja, existia o contato direto entre

1 Neste ínterim, o debate a respeito da manipulação ideológica adquire duas vertentes, que podem ser divididas em “apocalípticos” (contrários a qualquer aspecto positivo na manipulação da informação) e os “integrados” (aqueles que estabelecem aspectos positivos).

emissor e receptor. Segundo Foucault (1968, p. 107), “as palavras receberam a tarefa e o poder de ‘representar o pensamento’”. Nessa sociedade oral, os atos, da captação à transmissão do conhecimento, perpassavam pela memória – aliás, esse era o único modo de armazená-lo. Para facilitar a memorização, atrair e ajudar a concentração do ouvinte usavam-se recursos da dramatização (personificação) e da força do discurso (verbalização).

Ademais, cabia ao mestre sistematizar o conhecimento e atribuir importância sobre o que deveria, ou não, ser transmitido. Bórem (2007) enfatiza que havia, portanto, um registro “incerto” da realidade, fortemente filtrada pelo “sujeito da ação”. Isto é, ao ter a responsabilidade da escolha, os fatos eram, substancialmente, carregados das ideologias impressões e julgamentos desses mestres.

Logo, surge no homem não só o desejo, mas a necessidade de registrar e assim perpetuar suas descobertas, experiências e pensamentos. Dessa maneira, a escrita se faz presente na história da humanidade, especialmente nas sociedades grafocêntricas. Conforme Higounet (2003), a escrita constitui a história da civilização, como também a dividiu em duas partes: em antes e depois dela.

Dessa maneira, a escrita substitui a lei do oral, à medida que se torna uma expressão permanente, um meio para acessar e organizar as ideias, permitindo “ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o tempo e o espaço” (HIGOUNET, 2003, p. 10). A sua presença não representa o desuso da oralidade na difusão do conhecimento, mas ao utilizar a escrita como instrumento da ciência e de sua divulgação, os sujeitos estabelecem um novo modo de se relacionar com a realidade.

Por essa razão, considera-se a escrita como uma tecnologia que auxilia na transmissão e na organização dos conhecimentos, sendo esses construídos mediante o diálogo entre o que se sabe e o que há de se conhecer. Portanto, adota-se neste texto uma perspectiva dialógica da escrita e do conhecimento, uma vez que “numa cultura letrada, a escrita adquire função de suma importância, porque além de seu papel documental de guardião da tradição, ela é instância instauradora de diálogos nas várias dimensões espaciais e temporais” (BRANDÃO, 1997, p. 288).

A apreensão do conhecimento pela escrita tem suas particularidades. Segundo Barreto (1998), entre elas está o fluxo do conhecimento (sua apreensão) que não acontece de imediato na transcodificação caligráfica, ou seja, não existe o contato direto, como na transmissão oral. Dessa forma, prepondera uma variedade de interpretações diretamente relacionadas ao universo intelectual do leitor. Estabelece-se, então, a interação de dois sujeitos (BAKHTIN, 2010): o locutor e o seu interlocutor.

Conforme Bakhtin (2010), o primeiro orienta e seleciona suas palavras para o segundo. O filólogo explica que:

essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas *faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém (BAKHTIN, 2010, p. 117).

Logo, ao se escrever ou dizer uma palavra ela não pertence somente ao seu locutor, mas representa o discurso de uma coletividade. Tal processo ocorre em todas as esferas comunicativas, incluindo também as ciências. Com a escrita, o potencial de transmissão aumenta e suportes tornam o seu “dizer” mais institucionalizado, fazendo parte desses: o livro - que possui o ‘dom’ de atravessar séculos com a sua mensagem.

Sob tais assertivas, pode-se afirmar que o desenvolvimento das ciências, em especial das humanas, está intimamente relacionado à propagação dos livros – desde a escrita ao seu *layout*; desde o seu surgimento à sua popularização. O percurso do pensamento científico, bem como das definições generalistas até as experiências utilitárias encontram no objeto “livro” a consolidação e o armazenamento das variações lingüísticas, dos conceitos e dos temas (das diversas ciências) que desvendam e explicam amplitudes de mundividência. Nesse âmbito, é possível declarar que o papel do livro para as ciências era/é o reflexo do que o livro é para a escrita – sistematização, representação, armazenamento e transmissão do pensamento (no presente artigo, conhecimento científico).

A Geografia do Livro

Assim como as demais ciências, a Geografia encontrou no livro a divulgação dos seus saberes e os recursos necessários para afirmar seu discurso de institucionalização. Foi o seu discurso que muito incentivou, justificou e consolidou a formação dos Estados Modernos e o desenvolvimento do modo de produção capitalista. Autores como Vesentini (1996) apontam que as mudanças sócio-político-econômicas representaram uma modificação no sistema educacional; que por sua vez, incentivou a criação das cátedras de Geografia nas universidades. Era preciso criar uma instituição capaz de representar os interesses da sociedade, ‘massificando’ os novos hábitos e costumes, elaborados a partir das manifestações culturais renascentistas.

Como outras ciências, a Geografia deveria pregar a “disciplina” e o “patriotismo”. Surge a escola enquanto instituição pública:

A escola pública, ou, pelo menos, a escola submetida ao controle estatal [...] implantada no final do século XVIII [...] foi uma instituição voltada para enaltecer o nacionalismo [...] e para implantar um novo sistema de valores adequados à sociedade mercantil, produtora de mercadorias. O fundamental não era nem dar uma formação técnica e sequer distribuir diplomas: o mais importante era *alfabetizar* as massas [o que incluía não só aprender a ler e escrever o básico no ‘idioma pátrio’, mas também ter um mínimo de informações em Matemática, História e Geografia] (VESENTINI, 1996, p. 24).

Neste cenário, atribuiu-se à ciência geográfica o papel de formar professores atuantes nas escolas públicas e o papel de prover a formação do cidadão com a propagação de um ideal nacionalista. Essas primeiras noções de Geografia deveriam ser administradas enquanto disciplina escolar, que pela lógica, apontada por autores, como Rocha (2000), é anterior ao momento de institucionalização da ciência geográfica, mas não aos conhecimentos geográficos sistematizados.

Esboçada como tal, segundo Cavalcanti (2005, p. 19), cabia (e ainda cabe) à Geografia escolar orientar e disciplinar a “seleção e organização de conteúdos para uma situação de ensino”. Parafraseando a autora, neste trabalho iremos observar como hoje é orientada a seleção e a organização dos conteúdos nos livros didáticos de Geografia no Brasil.

Recopilando-se, em entrevista à TV Cultura, em 27 de julho de 2008, o Professor Dr. Mauro Rommanatto, do Departamento de Didática, Ciência e Letras da UNESP (Campus Araraquara) afirma que o livro didático é, na sua essência, uma fonte de ideias, tanto para o professor – em um primeiro momento – como para o aluno, que deve utilizá-lo não como fonte de resolução, mas de referência para investigações primárias. Ele aponta que as abordagens dos problemas científicos, no livro didático, devem seguir uma ordem histórica que facilite o processo de aprendizagem, cabendo ao professor elucidar seu caráter espiral. Eis um objeto que desenvolve e aperfeiçoa os conceitos científicos de maneira intuitiva, sistemática e lógica por meio de propostas de atividades e da postura do docente em sala de aula. Ao estudioso, jamais esse instrumento deve substituir a presença do professor. Uma vez que, ele é um recurso que está presente na relação professor-aluno.

O livro didático no Brasil é contemporâneo ao desenvolvimento do processo de escolarização no país. Para Rommanatto (2008), se na primeira metade do século

passado os conteúdos escolares, assim como as metodologias de ensino, eram repassados pelo professor; nas décadas seguintes, com a democratização do ensino e com as realidades que ela produziu, os conteúdos escolares, assim como os princípios metodológicos, passaram a ser veiculados pelos livros didáticos.

Indubitavelmente, uma das principais razões para a maior circulação dos livros didáticos é o desenvolvimento de tecnologias capazes de oferecer grandes demandas. Inserida na política do Estado para uso dos compêndios nas escolas, desde o século XIX, a difusão do saber conduzida pelas editoras, cedo, transformou as obras didáticas em mercadorias consumidas em larga escala pela “indústria cultural”. Sob a lógica da transformação de “objeto cultural” em “bem de consumo”, percebe-se que há razões maiores e mais complexas como os interesses de agentes externos à escola (políticos e econômicos) e até mesmo de agente internos (professores, cientistas e alunado) na popularização dos saberes.

A inserção da disciplina Geografia nos currículos escolares brasileiros remonta ao século XIX, conhecida no antigo ensino primário como Estudos Sociais. Seu conteúdo sempre foi relegado ao bel-prazer dos interesses nacionais e alicerçado nas práticas metodológicas da ciência geográfica. Ou seja, as modificações postas em seu estudo (métodos e procedimentos metodológicos) influenciavam não só o perfil e as intenções da sua produção, como também alteraram, historicamente, o que foi transposto ao livro didático.

A respeito dessa temática, Genilton Rocha afirma que os conhecimentos geográficos – tanto os extraídos da concepção clássica quanto os da concepção moderna de geografia –, ao penetrarem nas salas de aula, sofreram um processo de reelaboração e de adaptação conhecido como “transposição didática” na literatura educacional.

No contexto educacional brasileiro, em 1997, atendendo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são elaborados e distribuídos em todas as escolas públicas do Brasil. Esse documento figura-se como um referencial para nortear o trabalho dos docentes em sala de aula no que tange aos conteúdos e às práticas adotadas em sala de aula. No caso específico da Geografia, conforme os PCN, ela “tem um tratamento específico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para a compreensão e intervenção na realidade social” (BRASIL, 1998, p. 15). Como proposta de trabalho pedagógico, o documento dispõe que esse deve ampliar as capacidades dos discentes do ensino fundamental de “observar, conhecer, explicar, comparar e

representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos” (BRASIL, 1998, p. 15).

Diante desses apontamentos, reconhece-se que o manual didático deve estar atrelado ao fazer pedagógico de todas as disciplinas e sintonizado com o que é proposto pelos PCN. A distribuição e a produção desses manuais no país surgem em meados da década de 1930, mesmo período em que o uso desse manual foi definido como “o livro adotado na escola, destinado ao ensino, cuja proposta deve obedecer aos programas curriculares escolares” (WITZEL, 2002, p. 11).

No intuito de regulamentar e fiscalizar essas reelaborações, o governo brasileiro cria, no ano de 1929, um órgão específico para legislar sobre as políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL). Contudo, pouco se avançou até o ano de 1966, quando o país recebe ajuda financeira da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) relativa à distribuição de 51 milhões de livros, no período de três anos. A contrapartida era criar uma nova categoria: o livro técnico, com a incumbência de habilitar a população ao trabalho (ora, afinal estamos falando do momento de industrialização do Brasil).

Em meados da década de 1960, a discussão a respeito da qualidade desse material se enreda (BATISTA, 2003). Nesse período, vários estudos e investigações pedagógicas denunciavam a falta de qualidade dos manuais didáticos. As críticas se referiam quanto ao “caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas” (BATISTA, 2003, p. 28). Além disso, essas pesquisas apontavam que os manuais constituíam um dos principais fatores de influência do trabalho pedagógico e assim definiam “o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando enfim, o cotidiano de sala de aula” (BATISTA, 2003, p. 28).

Apenas na década de 70, o INL lança o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef). No entanto, os recursos são insuficientes para garantir uma distribuição nacional homogênea, ficando apenas alguns Estados federativos capazes de contribuir, minimamente, com o privilégio da aquisição. Em 1985, o Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) através do decreto nº 91.542, de 19/8/85. Adicionam-se ao programa algumas competências, entre elas:

A indicação do livro didático pelos professores; a reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; a extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das

escolas públicas e comunitárias; o fim da participação financeira dos Estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores (PNLD, 2008).

Contudo, limitações orçamentárias ainda impedem o avanço do programa e, somente no ano de 1997 os livros didáticos de Geografia chegam às redes públicas de ensino em sua totalidade. Segundo o PNLD, ainda em vigor, os livros didáticos deveriam conter uma série de requisitos básicos para a sua aprovação, que vão desde a organização de conteúdos à proporção do enfoque temático, passando pela análise da metodologia de ensino-aprendizagem. Para o Ministério da Educação (MEC), um bom livro didático deve levar o aluno a desenvolver a habilidade de ler com compreensão, rapidez, espontaneidade e segurança; além de estimulá-lo a utilizar a leitura como fonte de informação, aperfeiçoamento cultural, fonte do lúdico e da recreação.

Atualmente, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é mantido pela arrecadação do salário-educação e de outros recursos do Orçamento Geral da União, esse fundo financia o PNLD, que conta com a colaboração de universidades federais para a avaliação dos livros. Tal avaliação é orientada pelo guia de livros didáticos, que deve conter os princípios e critérios (por disciplina) determinantes da análise. Há a necessidade da elaboração de resenhas relacionadas às obras selecionadas, que por sua vez devem ser encaminhadas às escolas no intuito de facilitar a escolha dos professores.

Em 2009-2010, a aquisição de livros utilizados por alunos do 1º ao 5º ano custou mais de R\$ 427,6 milhões aos cofres públicos. Além disso, livros de reposição foram comprados e distribuídos para estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental a um custo total de R\$ 80 milhões. Nesta avaliação, a análise dos livros de Geografia foi realizada por Marísia Margarida Santiago Buitoni (Comissão Técnica), Maria Encarnação Beltrão Sposito (Coordenação Institucional) e Eliseu Savério Sposito (Coordenação de Área). A instituição responsável pelo processo de avaliação foi a Universidade Estadual Paulista (Unesp).

Já em 2011, o Guia de Livro Didáticos do PNDL para o Ensino Fundamental contou com a seguinte equipe: Marísia Margarida Santiago Buitoni (Comissão Técnica), Laurindo Antonio Guasselli (Coordenação Institucional) e Álvaro Luiz Heidrich (Coordenação de Área). Desta vez, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi responsável pela avaliação. De um total de 18 coleções de livros de Geografia avaliadas, dez foram aprovadas. Os princípios que nortearam as escolhas

dos livros foram: a análise da realidade, enfocando as semelhanças, diferenças e desigualdades sociais, apresentando propostas para sua transformação; a compreensão do espaço geográfico como resultado de um processo de construção social; bem como a apropriação da linguagem cartográfica para estabelecer correlações e desenvolver habilidades de representação e interpretação do mundo.

As dez coleções selecionadas foram: “Geografia” (MOREIRA & SENE, Editora Scipione), “Geografia” (ADAS, Editora Moderna), “Geografia Crítica” (VESENTINI & VLACH, Editora Ática), “Geografia, espaço e vivência” (BOLIGIAN et. al, Saraiva Livres Editores), “Geografia, sociedade e cotidiano” (BIGOTTO, VITIELLO & ALBUQUERQUE, Edições Escala Educacional), “Geografias do mundo” (MARCOS, Editora FTD), “Perspectiva: Geografia” (MAGALHÃES et. al, Editora do Brasil), “Projeto Araribá: Geografia” (DANELLI, Editora Moderna), “Projeto Radix: Geografia” (BELLUCCI & GARCIA, Editora Scipione), “Para viver juntos: Geografia” (SAMPAIO et. al, Edições SM).

Quanto aos conteúdos temáticos que nortearam as escolhas, levou-se em conta a apresentação do espaço geográfico brasileiro, disponibilizando suas características territoriais, regionais e os aspectos gerais da população; bem como a industrialização e a urbanização. O estudo do território brasileiro foi explorado delineando suas características estruturais e esboçando sua formação histórica. Variaram os textos dedicados às regiões, já que neles estão inseridos os estudos das paisagens naturais, a estrutura demográfica e a caracterização dos espaços agrários. Isso ocorre especialmente quando a coleção se privilegiou a ótica da divisão regional, em relação à ótica da dinâmica inter-regional.

Em relação aos fundamentos conceituais e às referências teóricas em Geografia, o MEC prezou o espaço geográfico como um conjunto que envolve fatos, fenômenos e relações, sendo produto da ação humana e, por isso, continuamente transformado. Sob esse aspecto, vingaram as obras que buscaram compreendê-lo através de diversas feições e realidades nele incluídas. Em geral, os conceitos de espaço geográfico, lugar, paisagem e região foram focalizados por todas as coleções.

Considerações Finais

É indubitável a relevância do livro para a transmissão do conhecimento. Contudo, ele não pode e nem apresenta suportes metodológicos para ser a única referência de tal ação, principalmente nos primeiros anos de estudo. Portanto, além da presença do professor ser fundamental para a mediação do conhecimento nos primeiros anos de estudos, o livro didático é imprescindível, pois dispõe de recursos lingüísticos, conceituais e ilustrativos para facilitar a apreensão do aluno (receptor).

A transposição da temática predisposta no manual didático deve ser condicionada pelo momento histórico, político e econômico do emissor, assim como por suas bases pedagógicas e ideológicas. Contudo, em seus momentos iniciais de institucionalização, a ciência geográfica viu-se imposta a servir o Estado. Durante anos amargou tal função e influenciou a escolha e organização dos conteúdos para os livros didáticos, e mais, para os currículos escolares. Até a década de 1980, no Brasil toda a sua produção reproduzia os princípios e interesses do Estado.

O escanteamento do geógrafo por outras profissões advindas do mundo acadêmico globalizado 'repensou' sua atuação e suas práticas, exigindo e creditando a sua profissão funções sociais. Em decorrência dessa discussão, mudam-se o foco de análise, o método, os procedimentos metodológicos, bem como o entendimento da transmissão dos saberes.

Atualmente, as mudanças metodológicas pensadas na academia (por uma geografia mais social) são refletidas nos conteúdos abordados em todos os livros didáticos postos a seleção de desde 2006. Percebe-se que há uma maior democratização e um mais sincero acesso ao saber, quer seja por livro ou outros meios de transmissão. De fato, o que importa é a escolha do que se deseja captar, sua fonte e suas bases conceituais para uma interpretação coerente. É neste ponto, pois, que entra o papel do livro didático: como amparo a essa base, proporcionando o estímulo e a vontade para a leitura.

Referência Bibliográfica

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovithch. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Ewisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARRETO, Aldo Albuquerque. Mudança estrutural no fluxo do conhecimento: a comunicação eletrônica (1998). Disponível em: <http://aldoibct.ghost.com.br/estrutural/MUDAN%C3%87A%20ESTRUTURAL%20NO%20FLUXO%20DO%20CONHECIMENTO.pdf>., acessado em 31 jul. 2008.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e cultura da escrita. Org. BATISTA, Antonio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003 (p. 25-68).

BRASIL. Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Livro didático e saber escolar: 1810-1910. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BORÉM, Gercina. A transmissão do conhecimento através do tempo: da tradição oral ao hipertexto. Revista Interamericana de Biblioteconomia, Medelín, v. 30, n. 2, jul./dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?pid=S0120-09762007000200013&script=sci_arttext.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, Beth (org). Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1997. Pp. 281-288.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ciência Geográfica e Ensino de Geografia. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar e construção de conhecimentos. 2 ed. Campinas: Papirus, 1998, pp.15-28.

_____. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELAR, Sonia. Educação geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005, pp. 66–78.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 2, 1990, pp. 177-229.

CHEVALLARD, Yves. La transposición didáctica: del saber sábio al saber ensinado. Buenos Aires: La Pensée Sauvage Editions, 1991.

FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HIGOUNET, Charles. História concisa da escrita. Trad. Marcos Marciolino. 10 ed. São Paulo: Parábola, 2003.

MC LUHAN, Marshall. Understanding media: the extensions of Man. NY: Ed. McGraw Hill, 1964.

ROCHA, Genilton Odilon R. da. Delgado de Carvalho e a orientação Moderna no ensino de Geografia Escolar Brasileira. Revista Terra Brasilis – Geografia Escolar, Rio de Janeiro, n. 1, jan./jun. 2000, pp. 83-109.

ROMMANATTO, Mauro Carlos. O livro didático no Brasil: alcance e limites. Disponível em: http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas_redondas/mr19-Mauro.doc, acessado em 30 jul. 2008.

SILVEIRA, Eliana Ávila. Cultura e poder na Baixa Idade Média castelhana: o Livro das armas de D. João Manuel (1282-1348). Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em História. Curitiba: UFPR, 2005.

VESENTINI, José William. O novo papel da Escola e do ensino de Geografia na época da Terceira Revolução Industrial. Terra Livre – Geografia, política e cidadania, São Paulo, n. 11/12, 1996, pp. 209-224.

WEBER, Max. Ciência e Política: duas vocações. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2006.

WITZEL, Denise Gabriel. **Identidade e livro didático**: movimentos identitários do professor de língua portuguesa. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá convênio com a UNICENTRO, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

Recebido em: 14/02/2013

Aceito para publicação em: 12/07/2013