



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação

**A GEOGRAFIA EM LIVROS DIDÁTICOS
NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
(1900 - 1980)**

Dione Dutra Lihtnov

Pelotas, 2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação

Tese de Doutorado



A GEOGRAFIA EM LIVROS DIDÁTICOS
NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (1900 - 1980)

Dione Dutra Lihtnov

Pelotas, 2022

Dione Dutra Lihtnov

**A GEOGRAFIA EM LIVROS DIDÁTICOS
NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (1900 - 1980)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Peres

Pelotas, 2022

**O presente trabalho foi realizado com apoio da
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001**

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas

L723g Lihtnov, Dione Dutra

A geografia em livros didáticos no estado do Rio Grande do Sul (1900 - 1980) / Dione Dutra Lihtnov ; Eliane Peres, orientadora. — Pelotas, 2022.

212 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

1. Livro didático. 2. Geografia. 3. Rio Grande do Sul. 4. Século XX. I. Peres, Eliane, orient. II. Título.

CDD : 910.9

Elaborada por Michele Lavadouro da Silva CRB: 10/2502

Dione Dutra Lihtnov

**A GEOGRAFIA EM LIVROS DIDÁTICOS
NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (1900 – 1980)**

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas

Data da Defesa: 30 de agosto de 2022

Banca examinadora:

Profa. Dra. Eliane Peres (Orientadora)

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Profa. Dra. Caroline Braga Michel

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)

Profa. Dra. Liz Cristiane Dias

Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Profa. Dra. Lucia Maria Vaz Peres

Doutora em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. Sidney Gonçalves Vieira

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

AGRADECIMENTOS

À minha família, minha mãe Gladis e meu irmão Nicholas, pelos ensinamentos de vida, incentivo e apoio neste ciclo acadêmico e profissional.

Um agradecimento especial à professora Dra. Eliane Peres, orientadora desta tese, pela oportunidade de aprender com uma pessoa de extrema competência acadêmica e profissional, que me acolheu com seus ensinamentos e carinho sem sequer me conhecer, mas acima de tudo agradeço pela confiança que depositou em mim ao longo destes quatro anos. Agradeço pela generosidade e amizade sincera, sem você este momento não seria possível.

À banca de qualificação e defesa final da tese, a professora Dra. Caroline Braga e a professora Dra. Lucia Peres, pessoas afáveis e acolhedoras que o doutorado me propiciou conhecer e que tive o privilégio de conviver e aprender ao longo desta caminhada acadêmica; ao professor Dr. Sidney Vieira e a professora Dra. Liz Dias, entusiastas e exemplos profissionais que tive para construir minha carreira profissional. Agradeço pela leitura atenta e pelas importantes contribuições que fizeram na ocasião da qualificação. Em função de meus limites, algumas questões indicadas não foram incorporadas ao texto.

Uma menção especial a Profa. Dra. Lourdes Maria Bragagnolo Frison (*in memoriam*), uma pessoa acolhedora e gentil com quem tive o privilégio de aprender durante o Seminário de Pesquisa III e a banca de qualificação da tese. Seus ensinamentos não foram esquecidos e estão expressos nas páginas desta tese.

As professoras e colegas do Seminário de Pesquisa III pelos ensinamentos, aprendizados e momentos de alegria compartilhados.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e da Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl), pela convivência e aprendizados compartilhados nessa jornada.

Aos colegas do grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales), pelo acolhimento, amizade e parceria nos estudos e pesquisas compartilhados neste período, além dos momentos de descontração. Me sinto privilegiado por fazer parte deste grupo.

À professora e amiga Vânia Grim Thies, com quem tive o prazer de dividir inúmeros dias de trabalho no Hisales, além de diversas discussões de leituras teóricas.

Ao amigo Landerson Barros, pelo apoio, conversas e discussões geográficas.

Ao Adriel Costa e demais amigos/as do Laboratório de Estudos Urbanos e Regionais pelo incentivo e apoio na realização de discussões e pesquisas acadêmicas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FaE) por propiciar a oportunidade de realizar um doutoramento junto ao seu programa, e à Universidade Federal de Pelotas (UFPel), pela acolhida desde os tempos de aluno e professor no curso de Licenciatura Plena em Geografia.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos concedida a qual possibilitou não só a realização desta pesquisa, mas também a dedicação às atividades e participação em eventos, durante quase quatro anos.

A todas as pessoas que de alguma forma, e em algum momento, se fizeram presentes contribuindo para que este momento se realizasse, o meu muito obrigado.

***“Só se vê bem com o coração.
O essencial é invisível aos olhos”***

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

LIHTNOV, Dione Dutra. **A Geografia em Livros Didáticos no Estado do Rio Grande do Sul (1900 - 1980)**. 2022. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

A tese principal que defendo é a de que a Geografia do ensino primário no Estado do Rio Grande do Sul do século XX se expressou sob diferentes nuances - Pensamento Geográfico, disciplina escolar de Geografia e de Estudos Sociais - caracterizando períodos específicos da produção do saber geográfico. Metodologicamente, a proposta assume uma dimensão centrada na análise documental. No que confere a prática dos arquivos, a análise documental está baseada em uma operação historiográfica, ou seja, uma forma de “encarar a história como uma operação tentando, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um lugar, procedimentos de análise e a construção de um texto” (CERTEAU, 1982, p.66). A priori, os livros didáticos como documentos. A produção, a difusão e a apropriação destas expressões do saber geográfico são analisadas na tese a partir dos livros didáticos produzidos para o ensino primário no Estado do Rio Grande do Sul do século XX (1900 - 1980). Neste período histórico (Século XX), nascem teorias e visões diversificadas, não só para a educação brasileira, como também para a Geografia, pois, diante das transformações, da diversidade de concepções teóricas e metodológicas defendidas pelas “Geografias” Tradicional e Crítica, reacendem-se as discussões sobre os rumos da ciência e da disciplina escolar. Entretanto, este movimento de renovação da Geografia parece não ter alcançado a produção didática no Estado do Rio Grande do Sul antes do final do século XX. Assim, admite-se que, do ponto de vista didático e pedagógico, existe uma predominância conteudista e generalista, de âmbito técnico, nas formas de expressão do saber geográfico dos livros didáticos produzidos para o ensino primário do Estado do Rio Grande do Sul ao longo do século XX.

Palavras-chave: Livro Didático; Geografia; Rio Grande do Sul; Século XX.

ABSTRACT

LIHTNOV, Dione Dutra. **Geography in Textbooks in the State of Rio Grande do Sul (1900 - 1980)**. 2022. 212 f. Thesis (Doctorate in Education) – Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2022.

The main thesis that I defend is that the Geography of primary education in the State of Rio Grande do Sul in the 20th century was expressed under different nuances - Geographical Thought, a school discipline of Geography and Social Studies - characterizing specific periods of the production of geographic knowledge. Methodologically, the proposal assumes a dimension centered on documental analysis. With regard to the practice of archives, document analysis is based on a historiographical operation, that is, a way of “facing history as an operation trying, in a necessarily limited way, to understand it as the relationship between a place, procedures of analysis and construction of a text” (CERTEAU, 1982, p.66). A priori, textbooks as documents. The production, dissemination and appropriation of these expressions of geographic knowledge are analyzed in the thesis based on textbooks produced for primary education in the State of Rio Grande do Sul in the 20th century (1900 - 1980). In this historical period (20th century), diverse theories and visions are born, not only for Brazilian education, but also for Geography, because, in the face of transformations, the diversity of theoretical and methodological conceptions defended by the Traditional and Critical “Geographies”, rekindle discussions on the directions of science and school discipline. However, this Geography renewal movement seems not to have reached didactic production in the State of Rio Grande do Sul before the end of the 20th century. Thus, it is admitted that, from a didactic and pedagogical point of view, there is a predominance of content and generalist, in a technical scope, in the forms of expression of geographic knowledge in textbooks produced for primary education in the State of Rio Grande do Sul throughout of the 20th century.

Keywords: Textbook; Geography; Rio Grande do Sul; 20th century

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Livro Brincando Com Números (1957).....	69
Figura 2	Livro Estrada Iluminada: Canto da Minha Terra (1967).....	70
Figura 3	Lição intitulada “Pantanal” - Estrada Iluminada: Canto da Minha Terra (1967).....	71
Figura 4	Livro Didático Estudo Sociais e Ciências Naturais (1958).....	72
Figura 5	Livro Estrada Iluminada: Admissão ao Ginásio (1967).....	73
Figura 6	Classificação elaborada a partir do processo de consulta ao corpus de pesquisa.....	74
Figura 7	Capa e folha de rosto - Leitura de Trechos Escolhidos (1905)	86
Figura 8	Nação - Estado - Poderes - Leitura de Trechos Escolhidos (1905)	88
Figura 9	Capa e folha de rosto - Sugestões para Composição (1953).....	91
Figura 10	Proposta para composição O Gaúcho no livro Sugestões para Composição (1953)	92
Figura 11	Proposta para composição Produtos Brasileiros - Sugestões para Composição (1953).....	92
Figura 12	Proposta para composição Mapas - Sugestões para Composição (1953).....	93
Figura 13	Capa do livro Estudos Sociais e Naturais, Editora Globo (1955).....	99
Figura 14	Capa coleção Tapete Verde, Editora Globo (1979 e 1977)	100
Figura 15	Capa coleção Nossa Terra, Nossa Gente, Editora Globo (1970).....	100
Figura 16	Capa do livro No Campo e na Cidade, Editora FTD, s/a.....	101
Figura 17	Capa do livro Linguagem e Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado do Rio Grande do Sul, 2º ano, 3ª Edição, publicado pela Editora Tabajara no ano de (1970).....	103
Figura 18	Capa do livro Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado de São Paulo, 3º ano, Editora Tabajara (1969).....	103

Figura 19	Coleções Páginas do Sul (1970; 1969) e O Canto do Brasileiro (1968).....	105
Figura 20	Coleção Nossa Terra, Nossa Gente, Editora do Brasil (1974;1975)...	106
Figura 21	Coleção Nossa Terra, Nossa Gente, Editora do Brasil (1975).....	107
Figura 22	Linguagem, Estudos Sociais, Naturais, Editora do Brasil (1955).....	110
Figura 23	Lição “Um País Tropical”- Linguagem e Estudos Sociais e Naturais, Editora do Brasil, (1955)	111
Figura 24	Lição “Um País Tropical”- Linguagem e Estudos Sociais e Naturais, Editora do Brasil (1955).....	111
Figura 25	Linguagem e Estudos Sociais, 4º ano, Editora Tabajara (1966).....	113
Figura 26	Lição Linguagem e Estudos Sociais, 4º ano, Editora Tabajara (1966).....	114
Figura 27	Tempo Presente: Como é Grande o Rio Grande, 4º ano, Editora do Brasil (1966).....	115
Figura 28	Lição Tempo Presente: Como é Grande o Rio Grande, 4º ano, Editora do Brasil (1966).....	116
Figura 29	Querência: Área de Estudos Sociais, 4º ano, Editora Globo (1982).....	117
Figura 30	Capas dos Livros Didáticos de Admissão ao Ginásio analisados.....	122
Figura 31	Capa do Livro Noções de Geographia, Livraria Globo (1929).....	128
Figura 32	Lição do Livro Noções de Geographia, Livraria Globo (1929).....	130
Figura 33	Mapa hidrográfico do Estado do Rio Grande do Sul, Noções de Geographia, Livraria Globo (1929).....	131
Figura 34	Estudos Sociais e Naturais, 14ª edição, Editora do Brasil (1958).....	132
Figura 35	Lição do livro Estudos Sociais e Naturais, 14ª edição, Editora do Brasil (1958).....	134
Figura 36	Lição do livro Estudos Sociais e Naturais, 14ª edição, Editora do Brasil (1958).....	135
Figura 37	Lição do livro Estudos Sociais e Naturais, 14ª edição, Editora do Brasil (1958).....	136

Figura 38	Lição do livro Estudos Sociais e Naturais, 14ª edição, Editora do Brasil (1958).....	136
Figura 39	Capa do livro Nossa Terra, Nossa Gente Editora do Brasil (1975).....	137
Figura 40	Lição do livro Nossa Terra, Nossa Gente Editora do Brasil (1975).....	139
Figura 41	Lição do livro Nossa Terra, Nossa Gente Editora do Brasil (1975).....	140
Figura 42	Capa do Segundo Livro do Guri - Linguagem, Gramática Funcional, Ortografia, Estudos Sociais, Ciências Naturais e Higiene, Editora Tabajara (1969)	144
Figura 43	Lição do Segundo Livro do Guri - Linguagem, Gramática Funcional, Ortografia, Estudos Sociais, Ciências Naturais e Higiene, Editora Tabajara (1969)	144
Figura 44	Capa do livro Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado de São Paulo, 3º ano, Editora Tabajara (1969)	146
Figura 45	Lição do livro Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado de São Paulo, 3º ano, Editora Tabajara (1969)	147
Figura 46	Capa do Livro Estudos Sociais e Naturais, Editora Selbach, s/a.....	148
Figura 47	Lição do Livro Estudos Sociais e Naturais, Editora Selbach, s/a.....	149
Figura 48	Capa do Livro Estudos Sociais e Linguagem, Editora Tabajara, 1973.....	152
Figura 49	Lição do Livro Estudos Sociais e Linguagem, Editora Tabajara, 1973.....	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conteúdo no 4º ano do ensino primário no Estado do Rio Grande do Sul entre as décadas de 1950 e 1980.	120
Quadro 2 – Esquematização do conteúdo do livro Estudos Sociais e Naturais, 14ª edição, Editora do Brasil (1958).....	133
Quadro 3 – Esquematização do conteúdo do livro Nossa Terra, Nossa Gente Editora do Brasil (1975).....	138
Quadro 4 – Esquematização dos exemplares didáticos analisados das décadas de 1929, 1958, 1975.....	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Livros didáticos produzidos no Estado do Rio Grande do Sul entre as décadas de 1900 e 1980 pertencentes ao acervo do grupo de pesquisa Hisales.....	66
Tabela 2 – Panorama dos Livros de Admissão ao Ginásio (1960 – 1970)	123
Tabela 3 – Conteúdo de Geografia/Estudos Sociais nos Livros de Admissão ao Ginásio.....	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Livros Didáticos selecionados para Consulta no Acervo de Livros Didáticos do Estado do Rio Grande do Sul 1900 -1980.....	75
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FaE	Faculdade de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Hisales	História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
MEC	Ministério da Educação

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO: À procura de um Norte.....	22
2	CAPÍTULO INTRODUTÓRIO: O que é um Livro Didático?.....	30
3	A HISTORIOGRAFIA DE UM “TERRITÓRIO”.....	43
3.1	DA “TERRA BRASILIS” AO LIVRO DIDÁTICO.....	47
4	PERCURSOS METODOLÓGICOS	61
5	A GEOGRAFIA E UMA FORMA DE PENSAR GEOGRÁFICA.....	79
5.1	O PENSAMENTO GEOGRÁFICO NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	84
5.1.1	Os Saberes Geográficos Expressos em Textos de Leitura.....	85
5.1.2	Saberes Geográficos como Matriz Metodológica.....	91
5.2	PAISAGEM, ESPAÇO E TERRITÓRIO.....	94
5.3	DISCIPLINA DE ESTUDOS SOCIAIS.....	108
5.4	LIVROS DE ADMISSÃO AO GINÁSIO.....	121
6	A GEOGRAFIA E OS LIVROS DIDÁTICOS NO RIO GRANDE DO SUL: CASOS EXEMPLARES DE ANÁLISE.....	127

6.1	UMA TEMÁTICA TRANSVERSSAL AOS LIVROS DIDÁTICOS NO RIO GRANDE DO SUL: O ESPAÇO URBANO (CIDADE)	143
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
	REFERÊNCIAS.....	171
	APÊNDICES	179



À PROCURA DE UM NORTE...

1 APRESENTAÇÃO

Uma folha em branco. Este é o começo de toda história. Tal e qual um dia foi a crônica da existência humana neste mundo. Mas o fato de existir, no tempo e no espaço, é suficiente para que esta folha não se represente vazia, pois é impossível perseverar sem produzir marcas, algumas importantes, outras irrelevantes, mas todas dignas de serem lembradas. Um dos ensejos que fez da escrita uma invenção decisiva para o florescimento da humanidade, uma vez que seus processos simbólicos asseguram a transmutação dos vestígios humanos para muito além do seu próprio tempo e espaço.

Entre o real e o imaginário, a gênese resiliente do ato de encadear palavras conduz uma trama matizada de textos e imagens que desafiam a empatia dos sentidos. Cada página escrita redige sua própria representação da realidade.

Escrevemos, cotidianamente, linhas, capítulos e páginas que forjam nossa percepção de mundo. E assumimos que os fatos versados constituem nossa história. Mas na vida, assim como nos livros, sempre existem as entrelinhas. Uma maneira de unir o desunido, significar o despercebido, refletir o aparente. Por certo, um olhar mais flexível acerca dos limites entre a razão e a emoção.

Uma forma de pensar que estimo partilhar nesta parte inicial da tese de doutoramento que aqui apresento, de forma mais pessoal, transcrevendo, com palavras, algumas lembranças aprisionadas no meu decurso temporal. Palavras que, isoladas são singulares, mas conjuntas, conduzem a um só tempo, sentimento e significado: compreender as entrelinhas pretéritas engendradas no tempo presente.

Tecendo este mosaico de memórias, rememoro quando, ainda no ano de 2000, frequentei o Curso Técnico de Telecomunicações, no antigo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), em Pelotas/RS. Neste momento da minha vida, ainda jovem, concluindo o ensino médio, tinha por objetivo apenas me profissionalizar e buscar meu “lugar ao Sol” no mercado de trabalho. E por algum tempo isto bastou em minha vida. Entretanto, com o passar dos anos, ficou nítida a necessidade de ampliar os horizontes e “navegar em novos mares”.

Essa decisão me levou ao curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI), no ano de 2008. Inicialmente, a escolha pelo curso de Geografia ocorreu por este ser um curso noturno, visto a necessidade de exercer uma

atividade profissional durante o turno do dia.

Confesso que, até aquela ocasião, nunca havia me imaginado como professor. A timidez sempre foi um obstáculo difícil de ser transposto em minha vida, o que me levava a crer que meu lugar não seria em uma sala de aula atuando como docente. Este foi um período de muitas incertezas.

Minha primeira experiência em sala de aula foi na disciplina de Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental, em uma escola com características rurais, localizada em um bairro periférico da cidade. Este foi o período de algumas certezas, sobretudo, o primeiro passo efetivo para a construção da minha identidade docente.

Esta primeira experiência profissional foi muito significativa pois, para além do desejo de ensinar, percebi frente às minhas inseguranças e limitações sobre a prática docente, que a realidade escolar e a teoria universitária nem sempre convergem para um mesmo ponto. Ainda assim, é justamente no processo de conscientização que as arestas são delineadas.

Compreendendo que a formação¹ não se encerra com o término de um curso de graduação, mas é permanente, que se reconstrói e se ressignifica diariamente através do fazer cotidiano, do diálogo e de redes de formação, após concluir a graduação, no início do ano de 2012, ingressei no Programa de Mestrado em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande/RS (FURG).

Este aprimoramento me proporcionou a oportunidade de desenvolver uma pesquisa sobre o comércio e o consumo no espaço urbano da cidade de Pelotas/RS. O estudo em questão teve por objetivo analisar a dinâmica comercial da cidade de Pelotas, tendo em vista a análise de áreas de concentrações comerciais e a expansão da centralidade urbana além do centro tradicional².

A possibilidade de pesquisar e teorizar acerca das relações sociais que produzem o espaço urbano foi um dos fios condutores de minha formação. Uma perspectiva que portei comigo durante a consolidação de minha carreira, uma vez que sempre procurei problematizar as questões na sua relação teoria e prática, e, em um

¹ “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor/a é chamado/a a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador/a e de formando/a”. (NÓVOA, 1997, p. 26).

² A dissertação em sua versão final pode ser acessada no site do Programa de Pós-Graduação em Geografia (FURG): <https://posgeo.furg.br/contextualizacao/dissertacoes>.

âmbito mais recente, abordando um novo objeto de estudo: os livros didáticos.

Cabe lembrar aqui as palavras de Freire (1996, p. 32) ao salientar que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. É a ação de refletir sobre a prática que movimenta o pensar e o fazer, permitindo conhecer e (re)organizar ideias e ações. Logo, nas entrelinhas destas práticas, podemos interpretar os fatos e reconhecer não só as intencionalidades, mas o alcance de nossas escolhas.

A leitura de mundo preconizada por Paulo Freire não será realizada sem a compreensão das lacunas ausentes. E no contexto desta história, uma destas lacunas se revelou no desejo de compreender o livro didático como uma via de constituição da educação geográfica.

Me arrisco a dizer que a interlocução entre esta narrativa e a tese de doutoramento proposta se estabeleceu no ano de 2016, quando realizei uma seleção pública para professor substituto no Departamento de Geografia da Universidade Federal de Pelotas/RS. Aprovado, lecionei na área de Ensino de Geografia por dois anos, fazendo parte do corpo docente do referido curso.

Durante o período em que atuei como professor substituto tive a oportunidade de trabalhar diretamente na formação docente, lecionando disciplinas de Metodologia e Prática do Ensino de Geografia, Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental e Médio, além de algumas disciplinas optativas como Epistemologia da Geografia, Percepção da Paisagem e Geografia do Comércio e Consumo.

Este, sem sombra de dúvidas, foi o meu período de maior crescimento profissional, de entender as palavras de Paulo Freire (1996) quando afirma que o processo de ensino e aprendizagem é uma via de mão dupla, no qual quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Trabalhar com essas disciplinas me proporcionou uma aproximação maior com a esfera escolar, principalmente a possibilidade de observar a dinâmica intrínseca da escola, sem perder de vista o processo de ensino e da aprendizagem da Geografia³.

Ademais, está dinâmica permitiu acompanhar o processo de construção docente daqueles/as alunos/as que demonstravam seus anseios, medos e

³ Nesta tese, grafaremos com letra inicial minúscula a palavra “*geografia*” sempre que estivermos nos referindo aos saberes e temas geográficos vivenciados e ou ensinados na disciplina escolar; e grafaremos com inicial maiúscula a palavra “*Geografia*” sempre que estiver se referindo a ciência constituída enquanto uma produção histórica, ou a sua disciplina escolar, constituída a partir das bases científicas reunidas pela ciência geográfica. Geografia, com “G” maiúsculo, enfim será o nome da ciência e da disciplina escolar que contemplam a “geografia” (o saber referente ao espaço).

expectativas na disciplina de Metodologia e Prática do Ensino de Geografia, experienciando todos esses sentimentos durante a realização do Estágio Supervisionado.

Neste período em sala de aula ficou nítida a noção de que, dentre todos os atores e suportes imbricados no processo de ensino, o livro didático possui um papel de destaque, sendo ainda um dos principais recursos didáticos à disposição dos/as alunos/as e professores/as nas diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar.

Refletir sobre todas essas questões, a partir das experiências vivenciadas na minha trajetória pessoal e profissional⁴, me encorajaram a ingressar no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, no ano de 2018, estabelecendo o saber geográfico no ensino primário do Estado do Rio Grande do Sul do século XX o meu **tema de pesquisa**.

Para ser mais preciso, elaborei o **objetivo da pesquisa** nos seguintes termos: estabelecer um panorama da Geografia nos livros didáticos produzidos para o ensino primário do Estado do Rio Grande do Sul no século XX.

Cabe ser dito que está alínea da história começou a ser escrita algumas semanas antes da seleção de doutoramento, quando minha trajetória profissional (e pessoal) se cruzou com a do centro de memória e pesquisa Hisales⁵, um espaço enraizado pela história, composto por uma pluralidade de objetos da cultura material escolar. As possibilidades contidas neste espaço despertou meu interesse desvelando um horizonte investigativo até então oculto para mim, possibilitando a construção de um projeto de pesquisa que viria a originar esta tese.

Participar e colaborar no âmbito de atuação do Hisales me aproximou não só das pesquisas sobre livros didáticos desenvolvidas no grupo de investigação, mas também possibilitou discutir a historiografia da educação do Rio Grande do Sul sob

⁴ Segundo Nóvoa (1996) o eu profissional não existe sem o eu pessoal.

⁵ O Hisales - História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – é um centro de memória e pesquisa, constituído como órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), que contempla ações de ensino, pesquisa e extensão. Sua política principal é fazer a guarda e a preservação da memória e da história da escola e realizar pesquisas. Trata-se de um arquivo especializado nas temáticas da alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares, constituído de diferentes acervos. O Hisales é, também, um grupo de pesquisa cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq desde 2006. Está localizado no Campus II – UFPEL, Rua Almirante Barroso, 1202 - Sala 101 H, Pelotas/RS. Mais informações sobre os acervos, ações de ensino, pesquisa e extensão, podem ser conferidas via internet, no site www.ufpel.edu.br/fae/hisales/, nas redes sociais - Facebook e Instagram: @hisales.ufpel e por E-mail grupohisales@gmail.com.

diferentes enfoques, tais como, os métodos de ensino, as práticas pedagógicas e a formação de professores, especialmente no que se refere ao ensino e a aprendizagem da Geografia.

Mais do que a simples organização do pensamento, este processo ampliou limites e perspectivas em um novo campo de pesquisa, qual seja, a abordagem historiográfica. Le Goff (1990, p.15) diz que “o essencial não é sonhar com um prestígio passado ou futuro, mas saber fazer a História⁶ de que o presente tem necessidade”. Contudo, entender o presente talvez seja mais complexo que captar o passado, o que torna mais difícil pensar sobre as contribuições que este estudo pode oferecer à sociedade. Entretanto, vale salientar que é também bem mais difícil compreender o presente desconhecendo o passado.

Dados oficiais do Ministério da Educação (2022) apontam que 60% dos alunos no quinto ano do ensino primário não conseguem fazer cálculos matemáticos básicos, tampouco interpretar textos simples. Diante deste panorama, me questiono quantos destes alunos compreendem o espaço em que vivem.

Por muito tempo, o ensino da Geografia ficou confinado ao exercício de memorização, de modo que o estudante, para aprender, precisava apenas “ter memória” para decorar capitais, rios, relevos e outros dados quantitativos do mundo. No transcorrer do tempo, os processos de ensino e de aprendizagem geográficos retificaram a validação e abordagem de seus conteúdos, facilitando não só o conhecimento cognitivo do aluno, mas o desenvolvimento de seu próprio pensamento e saber.

Mas como “nem tudo são flores”, e como bem salientou Yves Lacoste (1998), a geografia serve, em primeiro lugar, para fazer guerra, uma luta que nem sempre será travada em trincheiras, diga-se de passagem, e seu saber, que pode parecer óbvio, no fundo, é o que ideologicamente se mostra mais perigoso. Um terreno fértil para questões geopolíticas, sugestionado a supervisões e, porventura, ao cerceamento.

Abertamente, nos tempos atuais, a disciplina de Geografia se encontra ameaçada: de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Novo

⁶ Nesta tese, grafaremos com letra inicial minúscula a palavra “*história*” sempre que estivermos nos referindo aos acontecimentos e processos que ocorreram na realidade vivida; e grafaremos com inicial maiúscula a palavra “*História*” sempre que estiver se referindo ao texto e à pesquisa elaborados pelos historiadores. História, com “H” maiúsculo, enfim será o nome de um campo do saber que estuda a “história” (campo dos acontecimentos) (BARROS,2019).

Ensino Médio, a Geografia deixou de existir como componente curricular, tendo o seu conteúdo integrado em forma de conceitos e temas nas Áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Uma mudança (ou desvalorização) que pode conduzir ao posterior “desaparecimento” desta disciplina enquanto um saber autônomo no currículo da Educação Básica.

Em tempos incertos e de terraplanismo⁷ a **relevância social** desta tese está no anseio de contribuir, a partir de uma perspectiva histórico e social, com o discernimento e a ressignificação de uma ciência constituída enquanto uma produção histórica, que foi capaz de reunir conhecimentos produzidos ao longo do tempo concebendo bases teóricas aptas a sustentar, cientificamente, uma disciplina escolar.

Essa ressignificação passa pelo reconhecimento da História, não só da ciência ou da disciplina escolar, mas dos processos de ensino e de aprendizagem, da validação das metodologias e conteúdos nos diferentes períodos históricos, para que, assim, especialmente os livros didáticos deixem de ser fins e passem a ser meios de leitura da realidade.

Igualmente, a geografia precisa ser vista como uma ferramenta de ensino para entender o mundo, capaz de oportunizar ao aluno/a se reconhecer como uma pessoa que edifica o espaço socialmente.

Trata-se de um trabalho de sustentação, que começa na alfabetização e fundamenta seus pilares no ensino primário. Não só na sala de aula, mas nos conteúdos expressos (e porventura selecionados ideologicamente) nas páginas dos livros didáticos.

Já do ponto de vista acadêmico, a **justificativa** desta tese de doutoramento é a importância e as contribuições para se conhecer e analisar as diversas “geografias” expressas nos livros didáticos produzidos e/ou utilizados no Estado do Rio Grande do Sul ao longo do século XX, e para mais, aproximar o processo de constituição da cultura material e escrita com o tema geografia.

Do ponto de vista historiográfico, este recorte temporal, contempla o período de nacionalização dos livros didáticos no Brasil, na primeira metade do século XX, hiato marcado pela instalação de inúmeras editoras que dominaram o mercado consumidor nacional, ocasionando a multiplicação dos livros didáticos no cenário

⁷ Teoria de que a superfície da Terra, ao invés de ser um geoide, seria na verdade plana, e que a Terra estaria inerte (sem movimento). Esta teoria foi refutada pela ciência há 2 mil anos, e ainda, segundo pesquisa (UOL, 2022), tem cerca de 11 milhões de apoiadores no País.

brasileiro na segunda metade do século XX, principalmente após a década de 1970. Para mais, a produção didática no Estado do Rio Grande do Sul no século XX contribuiu, sobremaneira, para a construção da escola pública brasileira.

As proposições trazidas são apresentadas **com ênfase no Estado do Rio Grande do Sul**, contextualizadas em escalas de análise significativas para pensar o tema, não só no domínio regional, mas na alçada nacional. A opção de centrar a discussão no Rio Grande do Sul decorre, em primeiro lugar, por este ser o lócus da minha vivência e atuação como docente, mas, essencialmente, pelo fato do Estado do Rio Grande do Sul ter sido, ao longo do século XX, um polo importante de produção de livros didáticos para o ensino primário.

Sob seu escopo, um conjunto de autoras e editoras singulares foram responsáveis pela produção de um vasto leque de obras e coleções didáticas que subsidiaram o ensino primário das escolas gaúchas, especialmente na segunda metade do século XX. Para além deste limiar, a abrangência e o uso destas obras extrapolaram as balizas regionais, alcançando a rede pública de ensino de diferentes Estados do Brasil.

Por último, posso dizer que aquela “navegação” iniciada no ano de 2018 percorreu muitos trajetos, mas fortuitamente chegou a “terra firme”. Um terreno ainda incógnito e inexplorado. Francamente, as páginas que se seguem serão uma busca tecida por um elo integrador entre a prática historiográfica e a geografia: o livro didático, pois, como notabiliza Moreira (2014, p.161), “há de se restabelecer o chão sobre o qual o saber geográfico nasceu e se edificou, mesmo que esse chão tenha envelhecido e a memória do tempo já tenha empoeirado. E há de fazê-lo imaginando onde se pode chegar”.

Se parte da jornada é o fim, percorreremos, a partir deste momento, cada passo necessário a este epílogo, articulando não só as constantes lavradas por linhas e páginas, mas outrossim, nas entrelinhas.



O QUE É UM LIVRO DIDÁTICO?

2 CAPITULO INTRODUTÓRIO

À primeira vista, esta questão pode parecer banal, tal a familiaridade que todos/as possuem com esse livro característico do ensino escolar. Seja lembrando na memória, no manuseio diário com os familiares, ou mesmo no próprio exercício da docência. Por certo é que, em algum momento da vida cotidiana, este livro se fez presente para nós, sujeitos escolarizados. Ainda assim, esta questão é mais complexa do que aparenta ser.

O dicionário Michaelis (2022) define o termo livro como um “conjunto de folhas de papel, impressas ou manuscritas, coladas ou costuradas num dos lados, cobertas por uma capa”. Ao se adjetivar um livro como didático, “aponta-se para a finalidade educativa desse tipo de obra. É um recurso didático que contém o conteúdo-forma de uma disciplina escolar” (AZAMBUJA, 2017, p.62). Lajolo (1996, p.4) complementa esta percepção ao dizer que, para ser considerado didático, um livro “precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino e aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano”.

Na historiografia, porém, o vocábulo “livro didático” foi empregue como uma extensão de todo impresso emergente do espaço escolar, capaz de conter em sua envergadura uma ampla gama de objetos - livros, cartilhas, fichas, folhetos, cartazes, entre outros.

Embora possa parecer óbvio, nunca é demais lembrar que o livro didático é um artefato fundamentado pelo papel e tinta, ou seja, pela materialidade. Uma variável que também se aplica ao suporte digital - uma forma material diferenciada, composta de impulsos eletromagnéticos - logo, virtual não significa imaterial.

Contemporaneamente, o advento tecnológico endossa esta sucessão (do papel para o digital) com kits escolares, trilhas pedagógicas virtuais, vídeos, games, softwares educativos e demais itens da cultura digital. Entretanto, o livro didático possui uma capacidade singular de se resignificar constantemente, apesar das inúmeras metamorfoses sociais e culturais que lhes são impostas.

Neste estudo, entende-se o livro didático como um *artefato cultural e pedagógico*, pois o reconhecemos como um fruto de uma cultura escrita, compreendida neste contexto como o lugar simbólico e material que o escrito ocupa

para determinado grupo social, comunidade ou sociedade⁸ - Nestes termos, o livro didático se consolida como um dos “vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dominantes” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

De fato, estes artefatos pedagógicos não são meros instrumentos didáticos compostos de conteúdos escolares neutros e desinteressados, mas sim, suportes que apresentam intencionalidades, representações e imagens de sociedade, produto de uma cultura gráfica e material das visões de mundo “interessadas” de um determinado período.

Puelles Benítez (1997, p. 47), define esta obra escolar como “uma ferramenta de trabalho de caráter pedagógico e didático, útil para a transmissão de conhecimentos e para a formação da personalidade”, e que, por apresentar uma condição singular, “esteve invariavelmente na mira dos poderes públicos, interessados sempre na socialização política das crianças, dos adolescentes e dos jovens, quando não pela pura dominação da população instruída”.

Já Batista (1999), o descreve como um artefato didático genuinamente complexo, desprestigiado socialmente, efêmero, produzido em larga escala (grandes tiragens) para um mercado específico - o escolar. Seu uso, categoricamente, está associado a um tempo específico - o de ensino, quantificado não por horas e minutos, mas pela sucessão de graus, ciclos, bimestres e unidades escolares, interposto pela dualidade da relação professor/a e aluno/a. De forma concisa, trata-se daquele “livro ou impresso empregado pela escola para desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação” (p.534).

A definição do autor aponta para um ponto culturalmente importante: a desvalorização e o caráter mercadológico que este livro assume na sociedade. É comum vermos afirmações no sentido de que o uso do livro didático é ultrapassado frente a diversidade tecnológica de nosso tempo, tornando-se, assim, um vetor de inconsistência na sala de aula contemporânea; ou ainda, pensar que o ensino e a aprendizagem devem ser realizados puramente a partir de experiências pessoais, negando o recurso da leitura, por exemplo.

Desta forma, é inevitável vincular o livro didático a rotulação abstrata do valor de troca e do lucro atrelados ao estigma mercadológico da sociedade capitalista,

⁸ A definição baseia-se na acepção antropológica de cultura, vista como toda e qualquer produção material e simbólica, criada a partir do contato dos seres humanos com a natureza, com os outros seres humanos e com os próprios artefatos, criados a partir dessas relações. (GALVÃO, 2010, p. 218).

concebendo, por tabela, uma imagem desqualificada deste artefato junto à coletividade social. Entretanto, por trás de afirmações como estas se esconde um certo romantismo pedagógico, ou ainda um anseio pela soberania tecnológica na esfera escolar.

Coabitamos uma época permeada pelo advento da tecnologia e dos meios de informação disseminados a exaustão, a ponto desta profusão ser um “Cavalo de Tróia” para a desinformação, todavia, a acessibilidade tecnológica não possui uma linearidade territorial, ao menos no Brasil, fato que respalda ainda mais o livro didático como o principal impresso da escolarização e alfabetização brasileira.

Para ilustrar melhor este cenário, um estudo lançado mundialmente no ano de 2021, pelo Laboratório das Desigualdades Mundiais (World Inequality Lab), aponta que o Brasil é “um dos países mais desiguais do mundo”, o segundo mais volúvel entre os membros do G20 - ficando atrás somente da África do Sul - sendo a desigualdade social e econômica uma marca histórica do país.

Para se ter noção mais precisa, a parcela da população brasileira mais pobre do país só ganha 10% do total da renda nacional, o que, na prática, corresponde dizer que os 50% mais pobres da população ganham 29 vezes menos do que recebem os 10% mais ricos⁹. Logicamente, um país que é incapaz de distribuir igualmente sua renda não se credencia a ofertar uma educação isenta de contradições.

Paralelo convergente ao testemunhado no mundo contemporâneo, onde são cada vez mais evidentes as relações subjugadas por uma sociedade de consumo¹⁰, fundamentada em aparências, individualismo e diferenciação social. Soma-se a este quadro as profundas transformações tecnológicas que, no âmbito educacional, foram demasiadamente aceleradas com o enfrentamento à pandemia de Covid-19¹¹.

Do ponto de vista didático-pedagógico, a grande consequência deste cenário pandêmico foi a transição de um modelo de ensino presencial para uma modalidade

⁹Para conferir o estudo na íntegra, veja: <https://inequalitylab.world/en>

¹⁰ Compreende-se que a cultura do consumo impregnou a vida cotidiana de maneira tão contundente que o ser humano já não é mais visto como cidadão perante a sociedade, e sim como consumidor. Jean Baudrillard (2007) alcunha a atual sociedade como “A Sociedade do Consumo”, ideia está já exposta por Guy Debord (1997), em “A Sociedade do Espetáculo”.

¹¹ Coronavírus ou Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Para maiores informações, acesse: <https://www.gov.br/saude>.

de ensino remota, composta por jornadas de estudos virtuais (via internet). Intrínseco a este processo, despontam novos obstáculos, tais como a dificuldade de lidar com a nova rotina de ensino respaldada na tecnologia (aulas virtuais, Podcast, leituras online), além da falta de contato entre colegas, alunos/as e professores/as, fatos que resultam em um aumento do estresse nas duas extremidades da relação pedagógica.

A composição de um ciberespaço¹² educacional é mais que “um mero meio, é um espaço paralelo de informação e produção intelectual, uma espécie de realidade material e simbólica coletiva” (MACHADO, 2002). Simultânea a esta rede de informações definida por limites que transcendem o tangível, flui um mundo estruturado por fronteiras geográficas tradicionais - territórios, regiões e lugares - espacialmente e socialmente delimitadas. Desta coalizão de fluxos e fixos, emergem ramificações assimétricas e distintas do ponto de vista do espaço social.

Se por um lado a tecnologia facilita a aquisição de informações e conteúdos escolares, por outro, ela restringe e limita este mesmo acesso a milhares de estudantes que não possuem possibilidades de usufruir desta tecnologia (celulares, computadores, internet), em sua grande maioria por razões econômicas.

De acordo com o IBGE (2021), apesar do crescente alcance da internet no Brasil, 4,3 milhões de estudantes, maiores de 10 anos, ainda não utilizavam internet no último trimestre de 2019 (período pré-pandemia). E com as portas das escolas fechadas, este cenário se torna mais evidente, pois, em síntese, estes estudantes necessitam da estrutura física da escola para acessarem tal tecnologia. Sem acesso aos materiais e aulas disponibilizados remotamente via internet, estes mesmos 4,3 milhões de estudantes recorrem a um dos recursos didáticos mais tradicionais da educação brasileira: o livro didático.

Nesta situação, o manual didático assumiu a condição de “porto seguro”, confiável e acessível a pais, alunos e docentes, afirmando-se como um artefato fundamental para a aprendizagem de crianças e jovens em todo o Brasil, sendo capaz de facultar, de forma gratuita, conteúdos específicos e adequados ao estágio e ano escolar do/a aluno/a dentro de um universo de recursos cada vez mais tecnológicos e inovadores.

¹² Pierre Levy (2000) diz que o ciberespaço é “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”.

Esta condição de certa “segurança” foi construída historicamente, como aponta o estudo de Bittencourt (1993), ao demonstrar que, originalmente, o livro didático foi destinado ao uso do/a professor/a, sendo um “guia” fundamentalmente docente, e como “guardião” deste artefato e seu “mestre”, o verdadeiro e único detentor do saber, assegurando, neste processo, o domínio dos conteúdos transmitidos aos alunos e alunas, e, em paralelo, a transmissão ideológica e cultural ensejada pelo sistema educacional.

Sem a posse física do livro, os discentes eram instruídos a copiar trechos selecionados pelo/a professor/a e transmitidos oralmente (ditados) – perspectiva que gradualmente foi reposicionada ao longo do século XIX, quando o livro “passou a ser considerado também como obra a ser consumida diretamente por crianças e adolescentes, passando estes a ter o direito de posse sobre ele” (BITTENCOURT 1993, p.26).

E comercialmente falando, este último foi o modelo propagado (e publicado) ao longo dos séculos subsequentes: “o prefácio e a apresentação dos livros se dirigem ao aluno; nos exercícios e atividades, as instruções também; estas, ao mesmo tempo, solicitam sua intervenção, que deve ler textos, dar respostas, discutir passagens, fazer exercícios” (BATISTA, 1999, p.551).

Desta forma, o livro didático se converte cada vez mais em mercadoria, sendo “sua produção, circulação e utilização regidas por uma infraestrutura organizada em torno das possibilidades materiais, técnicas, institucionais e comerciais de uma determinadas sociedade, num determinado momento de sua história” (BATISTA, 1999, p.554).

Exemplificando, Cassiano (2013, p.23) aponta que de 1985 (ano de implantação do Programa Nacional do Livro Didático/PNLD), até o início do século XXI, o mercado editorial escolar do Brasil foi substancialmente alterado, “passando de uma concentração de editoras familiares para o oligopólio dos grandes empresariais (nacionais e internacionais, com destaque para o empresariado espanhol)”.

Historicamente, capital e trabalho conjugam entre si uma relação simbiótica. O trabalho é a força motriz pela qual os seres humanos fazem jus ao capital, mediante o valor de troca de sua força, produzindo, neste processo, as mercadorias - a cristalização material desta relação social.

Em relação a isto, no caso específico do livro didático, a profusão de sujeitos intrínsecos ao seu processo de produção reafirma seu caráter de mercadoria: “autor, editor, chefe de arte, copidesque, preparador de texto, revisor, diagramador, as várias categorias profissionais de gráficos, divulgador, avaliador, diretor de escola, professor, aluno e pais, só para mencionar os mais óbvios” (MUNAKATA, 2012, p.165).

O outro lado desta moeda, entretanto, nos permite analisar esta produção capitalista sob a perspectiva do valor de uso. Lajolo (1996) já destacava que a terminologia “leitura” não faz jus a real utilização do livro didático por docentes e discentes.

Uma percepção alcançada por Munakata (2013), ao destacar que, uma das especificidades do livro didático é que, diferentemente de um item mercadológico convencional, a “mercadoria livro didático” não se coloca simplesmente no mercado em estandes e prateleiras à espera do seu consumidor, existe sim, uma entidade específica facilitadora e/ou reguladora de sua produção e/ou distribuição, em suma, na grande maioria dos países - e no Brasil -, é o próprio Estado que assume este encargo.

Sob o prisma editorial, os livros distribuem elementos gráficos representativos de ordem política, social, cultural ou até mesmo ideológica, permitindo, a partir de sua desconstrução, a leitura de quadros peculiares da sociedade e/ou temas específicos. De forma a complementar, Choppin (2004, p. 553) expõe que os livros didáticos desempenham quatro funções essenciais:

a) *Referencial ou Curricular* - concebe o livro didático como uma tradução do programa de ensino vigente ou um suporte dos conteúdos educativos, em outras palavras, como depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.

b) *Instrumental* - se refere a prática de métodos de aprendizagem, exercícios ou atividades que compõem o livro didático e visam facilitar a memorização dos conhecimentos e a apropriação de habilidades.

c) *Ideológica e Cultural* - atribuição está que, na visão do autor, tende a aculturar - ou até mesmo doutrinar - gerações, podendo se exercer de maneira explícita ou oculta, assumindo, nesse sentido, um importante papel político.

d) *Documental* - a capacidade de constituir um conjunto de documentos, textuais ou icônicos aptos a desenvolver o espírito crítico do/a aluno/a.

Ainda quanto ao seu uso, é fato que na prática, os livros didáticos são um elemento centralizador e organizador das disciplinas escolares, que proporcionam um material comum para aprendizagem dos discentes. Além disto, o livro pode promover um caráter de estudo individualizado e independente, que de modo efetivo começa na sala de aula e se desdobra ao lar do discente, e vice-versa.

Podemos dizer que os saberes escolares foram historicamente criados pela própria escola, na escola e para a escola, pois “uma disciplina escolar não é somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiam sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina” (CHERVEL, 1990, p. 181-184).

Sob este aspecto, considerando o estudo de Vincent, Lahire e Thin (2001, p.17), a escola pode ser definida como um espaço onde se estabelecem formas específicas de relações sociais, ao mesmo tempo que transmite saberes e conhecimentos, em especial, um espaço fundamentalmente ligado às formas de exercício do poder.

No decorrer do século XVIII, e principalmente no século XIX, a emergência e a consolidação dos Estados nacionais no contexto histórico e espacial, possibilitaram a idealização de um projeto que, com o passar do tempo, se tornaria uma necessidade: a escolarização da sociedade.

À medida que este processo se torna extensivo, a atuação do Estado se torna mais abrangente, principalmente com a regulamentação da educação escolar como direito do cidadão e obrigação do Estado. Estabelece-se, assim, os princípios de ensino público, gratuito, laico e obrigatório, formulando-se também, os primeiros programas curriculares unificados em certos países. Ao passo que a escolarização se expande, proporcionalmente, se amplia o público leitor de livros, e a existência destes, e em particular, os destinados especialmente à escola (MUNAKATA, 2012).

E se repensarmos a história da educação brasileira, perceberemos que há uma forte tradição do uso do livro didático relacionada ao planejamento disciplinar e a difusão dos conhecimentos disciplinares, o que compôs, de fato, uma cultura escolar ratificada no cotidiano das salas de aulas.

Em uma perspectiva ampla e geral, os conteúdos das obras didáticas geralmente se constituem em um todo unificado, tendo suas unidades interligadas de forma a construir uma sequência integradora entre sumário, sínteses, conclusões e atividades.

Mas não se pode deixar enganar. Os livros são mais que um conjunto de informações, valores e atividades. Por de trás de cada conteúdo existe uma simbologia que precisa ser decodificada. O layout dos textos, sua disposição na página, a presença ou ausência de imagens, textos simples ou em colunas, intercalados ou não por figuras, são todas nuances que envolvem em suas páginas visões de mundo e signos criptografados em suas composições. A materialidade de um livro expressa, também, os seus sentidos e interesses.

Batista (1999) destaca que uma diferença latente dos livros didáticos do século XIX para o século XX e XXI está no tempo de vida útil deste artefato, que a cada dia mais se converte em um livro “consumível”, e que com isto, “não pode ser reaproveitado: as coleções são submetidas a constantes modificações, acréscimos e reedições” (p.555), isto tudo sem mencionar a diversidade de gêneros escolares, títulos e abordagens metodológicas que amplificam a sazonalidade e circulação constantes destas obras.

Certamente, a complexibilidade e a efemeridade são dilemas a serem contornados para responder à questão proposta - *O que é um Livro Didático?* Entretanto, acerca desta assertiva, há algumas conjecturas que, no mínimo, permitem pressupor alguns desfechos:

- Existe uma relação de dependência (para não dizer subordinação) entre o plano cultural escolar (meio integrador do livro didático) e as outras esferas de produção cultural da sociedade;
- O livro didático é um artefato de ensino e aprendizagem concebido, historicamente, para auxiliar o/a docente na organização e preparação de suas aulas, mas, primordialmente, é uma obra direcionada aos discentes.
- O livro didático é expressão de um campo político, social, econômico, étnico e cultural, entretanto, o equilíbrio desta disputa sempre tende a favor da influência do Estado e dos interesses econômicos das grandes editoras e dos interesses do capital;

Refletindo, percebe-se que não existe uma resposta incontestável e universal para esta pergunta, mas sim um conjunto de discussões e conceituações que podem ser desenvolvidas a partir de pesquisadores/as que nos antecederam e se debruçaram a responder a esta mesma questão ao longo de suas respectivas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Choppin (2004) afirma que por muito tempo as investigações históricas sobre o livro didático foram negligenciadas, muito por conta do menosprezo e do caráter secundário que este livro assume socialmente. Porém, o autor destaca que em meados do século XX, e nas últimas décadas deste século, houve um avanço significativo das pesquisas em torno deste artefato, agora considerado como “um dispositivo de memória na educação” (CASSIANO, 2012, p.31).

Neste sentido, um dos precursores da concepção do livro enquanto um artefato cultural foi o historiador francês Roger Chartier (1990; 1996; 2014). Sua pesquisa contempla o ordenamento do livro como um suporte determinado pela sua produção, circulação e apropriação. Ademais, seus conceitos de “representação” e de “práticas sociais” são vetores articuladores do mundo social no contexto da cultura material e escrita.

Já Circe Bittencourt (1993), em sua obra intitulada “O Livro Didático e Saber Escolar 1810-1910”, aborda o livro didático tendo por base uma série de aspectos que ultrapassam a simples análise dos conteúdos, conectando o debate a acervos de outros países, os quais já possuíam um considerável volume de pesquisas elaboradas, enriquecendo, assim, a constituição dos pilares históricos do que viria a ser uma grandiosa e lucrativa “indústria” do livro didático no Brasil do século XXI.

Nas palavras da própria autora, “o livro didático, e sua história, inserem-se em uma complexa teia de relações e representações” (BITTENCOURT, 2008, p.14). Uma conjuntura de funções, papéis e práticas assumidas que transformou este artefato da cultura escolar em um tema recorrente de estudos em diversas vertentes acadêmicas e científicas do século XXI.

Até por isso, Bittencourt (1993, p.14) define o livro didático como “um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura”, e mais do que isso, como foco de interesses divergentes de grupos sociais com postulações ideológicas e culturais heterogêneas que se correlacionam na constituição, produção e apropriação deste artefato didático, sendo para tal, a escolarização um trunfo social, político e simbólico (FORQUIN, 1992, p. 43-44). Assim, o livro didático se situa em todas as esferas da educação brasileira, referendando-se como uma possibilidade singular de pesquisa.

Se a educação “consiste num esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir, às quais elas não chegariam espontaneamente” (DURKHEIM, 1968, p.18), inquestionavelmente, os livros didáticos estão situados no cerne da educação escolar, do passado e do presente. Metaforicamente falando, eles constituem um “território”, se pudermos tomar de empréstimo os conceitos geográficos.

Na geografia, o território é “o lugar em que desembocam todas as ações, todos os poderes, todas as forças, isto é, onde a história dos seres humanos plenamente se realizará, a partir das manifestações de sua existência” (SANTOS, 2007). Apesar de ser uma manifestação de poder - um espaço que possui interesses, representações, limites e fronteiras, sua essência ultrapassa o princípio material da apropriação, tendo na variante cultural um elemento imprescindível à sua compreensão.

Dessa conceituação, optamos por considerar, nesta pesquisa, *o livro didático como território*, uma vez que se trata de um artefato escolar no qual se manifesta relações de força e de poder, onde a história se realiza, e também um “local” onde ideias, existências e representações são manifestadas (ou não). Trata-se de um “lugar de ação”, de determinados grupos (de poder) para outros grupos (estudantes, docentes, famílias).

Um “território” que deve ser contemplado a partir das “representações estratégicas que são oferecidas aos destinatários” (CERTEAU, 1994, p.51), ou por outras palavras, a partir dos “discursos pedagógicos produzidos em determinadas circunstâncias sociais, culturais e institucionais específicas, que exercem efeitos, transformando, por um lado, as práticas escolares, mas por outro, são também por elas “alimentados” (PERES, 2000, p.27).

E se as “práticas escolares são todas as vivências, as experiências e as ocorrências escolares – intencionais ou não – entendidas como práticas socioculturais (que são todas as práticas cotidianas: falar, ler, circular, fazer compras, ou seja, as maneiras de fazer” (PERES, 2000, p.26), os livros didáticos podem ser considerados tanto sob a perspectiva da reprodução, como também da produção social e cultural, pois “os discursos pedagógicos são, na prática, formas para estabelecer um “sistema de verdades” em relação aos processos escolares (PERES, 2000, p.27).

Sob esta perspectiva, estes discursos pedagógicos são expandidos através das práticas escolares (ou cotidianas), pois o livro didático é um artefato que milhões de estudantes portam consigo cotidianamente em salas de aula “do Oiapoque ao Chui”,

e que mesmo diante de tempos e espaços escolares tão distantes e diferenciados mantém sua sustentação frente a políticas díspares, culturas distintas e, contemporaneamente, aos espaços virtuais. Mas mais do que isso, pode ser uma forma de propagar uma noção de pertencimento a uma filosofia e/ou ideologia ou, ainda, de tentativa de constituir uma identidade de massa, uma cultura de fato.

Para exemplificar a conceituação proposta, é significativo lembrar o Brasil regimentado por uma ditadura durante 21 anos (1964-1985), regência está instituída por um golpe civil-militar no ano de 1964, destituindo o então presidente João Goulart. Sob o domínio militar, o Estado nacional vivenciou um regime autoritário sustentado por atos institucionais e o fomento de um ideal nacionalista e patriótico, conjuntura que levou os governos militares a investirem e modernizarem a indústria editorial – um importante veículo de propagação sociopolítica e ideológica à época:

“Os níveis inflacionários e a recessão econômica dos anos posteriores ao golpe diminuem e tornam, a partir dos anos 1970, a produção editorial menos difícil e onerosa. Todos os estágios da produção e venda do livro passam a ser, a partir de 1967, isentos de impostos. A produção de celulose e a fabricação de papel são estimuladas. São criados órgãos para o estudo e o planejamento do desenvolvimento do setor gráfico e editorial e, por meio de suas sugestões, desenvolvem-se uma extensa renovação e uma significativa modernização dos equipamentos gráficos e um correspondente aumento da capacidade de produção do impresso e de sua versatilidade” (BATISTA, 1999, p. 556).

Este discernimento histórico reforça a condição do livro didático a similitude de um Território - um “espaço” apropriado pelo Estado, que exerceu uma forma de poder projetando seus valores sociopolíticos e ideológicos sob as fronteiras territoriais do país. A grande dimensão em disputa, neste caso, foi o controle curricular - o domínio da informação (total ou parcial) impressa nas páginas destes livros que circularam, sem fronteiras, fortalecendo a concepção de uma aculturação de massa, “na qual as classes dominantes se reconhecem e sobre a qual buscam fundar, em definitivo, a identidade de toda a nação” (CHOPIN, 1992, p.19).

Assim, a semelhança de um território compreendido aqui como um “espaço investido de valores, não apenas materiais, mas também étnicos, simbólicos e afetivos” (HAESBAERT, 2007), o livro didático é uma extensão do poder político, social e ideológico do Estado, elaborado por autores/as, ilustradores/as, projetores gráficos e publicados por editoras, disseminado por meio de sua distribuição e utilização massiva no espaço escolar. Com efeito, é um “território” didático cultural que precede o território político e espacial.

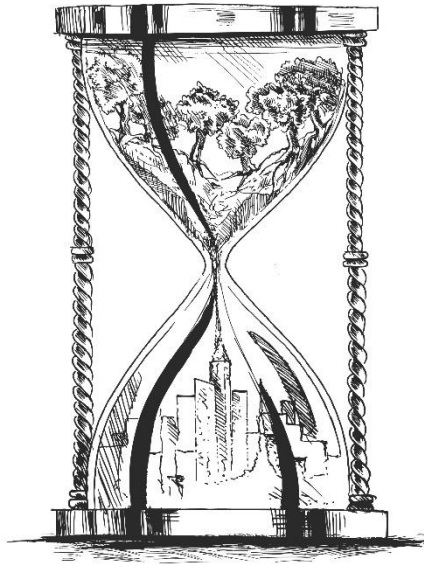
Sua propagação na paisagem escolar é rápida e uniforme, entretanto, o alcance e a delimitação fronteiriça deste “território” tem como limiar o fator econômico, pois:

“O livro didático é uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses do mercado, mas é, também, um depositário dos diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para recuperar os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em determinada época” (BITTENCOURT, 2008, 14).

À vista disso, se o livro didático é verdadeiramente um “território”, podemos dizer que suas páginas personificam um “mapa” desta extensão didático e cultural, composto por orientações e métodos de ensino de conteúdos escolares, em diferentes regionalidades e espacialidades, refletidos e refratados pelos conhecimentos culturalmente definidos como válidos pela sociedade.

Assim como os mapas se instrumentalizam como um importante recurso para a compreensão das configurações do espaço terrestre, o livro didático se inseriu na história da educação se constituindo enquanto um símbolo da cultura escolar e da cultura material escolar.

Se quisermos reconhecer o solo que transpõe este “território” didático e cultural vinculado ao cerne da educação escolar, do passado e do presente, será preciso visitar algumas “terras alheias” salvaguardadas na História, em busca dos indícios didáticos, políticos, culturais e quiçá, ideológicos, preservados pelo tempo nas páginas deste “território”, pois, como bem lembra Moreira (2014, p.162), “o conhecimento dos intérpretes com o tempo é um conhecimento de essência. Reconstruir, neste sentido, pode ser a fonte do discurso novo que se faça necessário”.



O ESPAÇO É INDISSOCIÁVEL DO TEMPO

3: A HISTORIOGRAFIA DE UM “TERRITÓRIO”

Neste momento, ao ler esta tese de doutoramento, de forma tão habitual, talvez você tenha se esquecido de todas as invenções e transformações que se sucederam através do tempo para que esse simples ato fosse possível. Difícil pensar esta questão quando estamos totalmente imersos em uma sociedade constituída pelo escrito, pela comunicação. Mas já houve um tempo em que esta realidade foi imperativa.

Na verdade, a comunicação sempre encontrou caminhos para se estabelecer enquanto um fator determinante ao modo humano. Os primeiros humanos a se estabelecerem como seres racionais com capacidade cognitiva de pensar e se situar no espaço, ainda que primitivamente, já registravam, ao seu modo, o cotidiano nas paredes das cavernas, as chamadas pinturas rupestres. Mas a história, como a conhecemos, viria a ser de fato registrada somente após o surgimento da escrita, isto a aproximadamente 5 mil anos atrás.

Na região onde se situa o atual país do Iraque, entre os rios Tigres e Eufrates, na antiga Mesopotâmia, surgia o primeiro povo sedentarizado do mundo - os Sumérios - por volta de 3.200 a.C. Foi lá, na antiga Mesopotâmia, entre 3.100 a.C. e 3.000 a.C., com um pedaço de bambu pontiagudo e tijolos ainda quentes, que os Sumérios inventaram a escrita. Sucessivamente, esta invenção permitiu a este povo registrar sua própria história e, conseqüentemente, criar os *primeiros livros do mundo* a partir do barro, na forma de pequenas lajotas.

Evolutivamente, uma planta proporcionaria uma nova perspectiva à constituição da escrita: no antigo Egito, por volta de 2.600 a.C., os egípcios produziram as primeiras folhas utilizadas como superfície para a escrita chamadas de *papiro*, a partir de uma planta de igual nome. Acondicionados em rolos, um novo formato de livro foi criado tendo por base o papiro, livro este que subsidiou uma das maiores bibliotecas do mundo - a Biblioteca de Alexandria, que chegou a reunir em seu domínio cerca de 700 mil livros.

Embora concentrado, este conhecimento não foi unilateral, visto que outros povos desenvolveram técnicas similares adaptando-se às suas respectivas realidades: Na Índia, eram utilizadas as folhas das palmeiras nativas da região para confecção de livros feitos a partir de folhas costuradas a madeiras, enquanto que na América, povos

Maias e Astecas se utilizavam de cascas de árvores para o mesmo fim¹³.

Mas neste período, o papiro permitiu uma grande evolução nos modos de escrita, mostrando-se um suporte de grande maleabilidade e sensibilidade à tinta, levando, inclusive, outros povos a aderirem o seu uso material. Assim, o Egito começou a exportar seu “papel” para a biblioteca de Pérgamo, na Grécia, uma grande consumidora. Temendo a concorrência com a biblioteca de Alexandria, ou mesmo a escassez de matéria prima, os egípcios viriam a proibir a exportação do papiro no século II d.C. (MACIEL, 2022).

E foi neste mesmo século (II d.C.) que um novo suporte para a escrita foi descoberto - denominado de *pergaminho*, na antiga cidade grega de Pérgamo. O pergaminho era produzido a partir do tratamento do couro de carneiro, vitelo de ovelhas e bezerras. Sua produção, apesar de cara e demorada, apresentava uma vantagem - a durabilidade, visto que era bem mais resistente que o papiro. (MACIEL, 2022)

Em outro espaço e tempo, na China, a escrita se desenvolvia com o uso do pincel e de tecidos para escrever. Somente no ano de 105 d.C., o chinês T'sai Lun, descobriria um suporte que absorvia melhor a tinta: *o papel*. A descoberta do papel revolucionou o império chinês e foi utilizado apenas pelos chineses por quase 600 anos (MACIEL, 2022).

Como passar do tempo, o uso do papel se propaga por diversas culturas, propiciando o surgimento do *códex* ou *códice* (formato de livros com páginas que temos hoje), entre o século II e o século IV, substituindo, progressivamente, o *volumem* (formato de livro enrolado utilizado na antiguidade):

O *códice*, do latim *codex*, significa “livro”, e foi, de fato, um livro manuscrito, que substituiu o rolo de pergaminho como suporte de textos e imagens. Basicamente, sua composição contemplava manuscritos gravados em madeira ou folhas dobradas e reunidas, visualmente e materialmente muito próximos aos livros atuais. Quando a nova forma de livro substituiu o rolo, ações que antes eram totalmente impossíveis, tais como folhear a obra, encontrar uma passagem específica com facilidade, usar um índice ou escrever no decorrer da leitura, se tornaram possíveis (CHARTIER, 1999).

Estes livros eram inteiramente manuscritos e produzidos individualmente. Haviam os chamados “copistas”, que se utilizavam de caneta de pena para escrever em folhas de papel, na sua grande maioria, a partir de um original. Logicamente, os

¹³ As proposições desenvolvidas nesta seção tiveram por base a obra de FEDERICO, Arborio Mella. **Dos Sumérios a Babel – A Mesopotâmia, História, Civilização e Cultura**. 2001.

custos destas obras eram extremamente elevados, e somente burgueses e nobres possuíam condições financeiras para pagarem pelos *manuscritos*, como eram chamados esses livros (MACIEL, 2022).

Esta realidade foi observada até o século XV, mais precisamente por volta da década de 1430, quando o alemão Johannes Gutenberg inventou uma máquina de impressão em tipos móveis, mais conhecida como *imprenta*.

A máquina que contava com moldes dispostos por tipos móveis que representavam símbolos gráficos (letras, números, pontos etc.) era alimentada com tinta, sendo que apenas um molde poderia imprimir inúmeras cópias em questão de horas. Esta, na verdade, foi a grande revolução, pois para a elaboração de um único manuscrito eram necessários dias, semanas ou até meses, enquanto que, com a imprenta de Gutenberg, em um único dia era possível produzir uma grande quantidade de impressos.

Sabe-se que o invento de Gutenberg tornou o livro mais acessível a um grande número de pessoas, uma vez que o custo de produção das obras se tornou relativamente mais barato que a produção manuscrita, permitindo que fossem feitas infinitas cópias aproveitando a mesma mão-de-obra inicial (molde), diluindo, assim, os custos em cada exemplar. (SANTOS, 2012).

Esta “revolução” permitiu ao livro se expandir pelo mundo ao longo do tempo, por diferentes nuances da sociedade, seja como meio de recreação, de informação ou mesmo de educação. E neste contexto, diversas foram as qualificações que o livro assumiu na sociedade, ao longo da História, como bem analisam Pfromm, Rosamilha e Dib (1974):

- a) O dom multiplicador de seu conteúdo impresso foi capaz de alcançar incontáveis pessoas separadas no tempo e/ou no espaço;
- b) O mundo da fantasia, informações e conteúdo que habitam suas páginas foram agentes frequentes em momentos de lazer, aprendizagem e reflexão;
- c) “O status que, direta ou indiretamente, o livro conferiu àqueles que o possuíam ou utilizavam” (p. 3) foi um elemento edificante sociocultural;
- d) O seu custo, relativamente baixo, possibilitou o seu acesso a diversos grupos de distintas classes sociais;
- e) A diversidade de gêneros, níveis e temas permitiu uma multiplicidade de usos dos livros em diferentes plataformas educacionais e socioculturais.

Fato é que, desde o século XV até a contemporaneidade, um longo decurso de tempo se passou possibilitando a máquina de imprensa de Gutenberg se tornar mais sofisticada, moderna, facultando suas facilidades a um público muito mais amplo e diversificado que no século XV. Certamente, o tempo presente é uma era composta de constantes transformações e contrariedades, que nos trazem a luz mais perguntas do que respostas acerca de sua fluidez:

“A revolução do nosso presente é, com toda certeza, mais que a de Gutenberg. Ela não modifica apenas a técnica de reprodução do texto, mas também as próprias estruturas e formas do suporte que o comunica a seus leitores. O livro impresso tem sido, até hoje, o herdeiro do manuscrito: quanto à organização em cadernos, à hierarquia dos formatos, do libro do banco ao libellus; quanto, também, aos subsídios à leitura: concordâncias, índices, sumários etc. Com o monitor, que vem substituir o códice, a mudança é mais radical, posto que são os modos de organização, de estruturação, de consulta do suporte do escrito que se acham modificados. Uma revolução desse porte necessita, portanto, outros termos de comparação (CHARTIER, 1994, p.187).

Mas, às vezes, para compreender o presente, é necessário voltar ao passado que constituiu a complexidade do tempo presente. E este movimento nos mostrou a gênese do que hoje denominamos de livro e que viria a ser adjetivado, posteriormente como didático: desde a invenção da escrita pelos povos Sumérios e a sua forma rudimentar de livro, passando pelo papiro egípcio, o pergaminho grego e a posterior constituição do códice, até a invenção da imprensa de Gutenberg, foi percorrido um transcurso de tempo permeado por um conjunto de ideias e concepções que permitiram a expansão do horizonte que hoje constitui a cultura material escrita.

E no que concerne os livros didáticos, é conveniente lembrar as palavras de Munakata (2012, p.58):

“A partir do século XIII, antes, portanto, da tipografia de Gutemberg, houve uma modalidade de livros manuscritos, em estreita associação com a expansão das universidades e de sua clientela. Para atender ao novo público leitor que emergia, surgiram artesãos copistas que produziam manuscritos para serem vendidos aos universitários. *Pode-se dizer que ali estava o rudimento do que seria o livro didático*” (grifo nosso).

Diferentemente do que possa parecer, a História não é um curso linear, várias linhas temporais se constituem simultaneamente em tempos e espaços distintos, de modo a se ramificar e se entrelaçar em determinadas rupturas, particularidades e permanências. Infelizmente, não é possível folhear a História como as páginas de um livro. Antes disso, é preciso “navegar” por seus “rios” históricos a fim de compreender seus encadeamentos em busca dos determinantes que nos interessam. Podemos pensar como, por exemplo, uma modalidade de livros manuscritos e produzidos na

Europa do século XVIII tem ligação direta com os livros didáticos utilizados nas escolas primárias do Estado do Rio Grande do Sul no século XX?

Assim como a invenção suméria condicionou, sob determinada perspectiva, a escrita desta tese de doutoramento, os livros manuscritos da Europa do século XVIII possibilitaram, após um encadeamento de fatos e processos, a utilização de um livro material, composto de papel e tinta, impresso e colorido, nas escolas gaúchas do século XX. É impossível dissociar a cultura material escolar de seu contexto histórico de produção.

Em busca de respostas como estas, adentraremos em outros tempos e um espaço específico, o do território denominado Brasil, a fim de reconstruir o “solo” histórico que constituiu o livro didático como um artefato da cultura material escolar, e mais do que isso, um dos principais recursos didáticos do ensino primário de norte ao sul do país.

3.1 DA “TERRA BRASILIS” AO LIVRO DIDÁTICO

Na historiografia luso-brasileira, o dia 22 de abril de 1500 simboliza a data que Pedro Álvares Cabral ancorou sua frota de embarcações composta por treze naus em “terras alheias”, por ele denominadas de Ilha de Vera Cruz. Esse acontecimento averbado como “Descobrimento do Brasil”¹⁴, na literatura histórica e didática, é o marco inicial de um transcurso delimitado por períodos e contextos que nos permitem reconhecer heranças e intencionalidades de um projeto de território e sociedade que se constituiria ao longo de mais de cinco séculos de história.

Este foi um período de distintos entendimentos sobre a geografia do Planeta: Não havia uma visão plena sobre a superfície terrestre, de forma que, no ano de 1500, o que viria a ser o continente americano era compreendido como uma extensão da Ásia. Logo, suas feições eram uma adaptação do que se conhecia do leste asiático. Ainda não se concebia a existência do Oceano Pacífico, e as terras que hoje compõem o Brasil eram, equivocadamente, confundidas com o território onde atualmente situa-se a Austrália.

¹⁴ É importante ressaltar que esta é uma visão eurocêntrica dos acontecimentos históricos que culminaram com a chegada dos portugueses às terras onde se constituiria o território brasileiro, visto que essas terras já eram habitadas por vários povos indígenas. Registros históricos estimam que cinco milhões de indígenas se espalhavam pelo litoral brasileiro no ano de 1500.

Se num primeiro momento a “descoberta” não significou um movimento de colonização, a partir da década de 1530, a presença portuguesa se efetivou no “Novo Mundo” por meio de pequenas feitorias de exploração do Pau-Brasil¹⁵.

Sua localização geográfica, em regiões costeiras, acabou facilitando o extrativismo para os países europeus como uma espécie de planta tingidora, além é claro, da utilização de sua madeira na indústria naval. Este foi o primeiro ciclo econômico a se consolidar na “Terra Brasilis”, denominação em latim utilizada para designar o atual território brasileiro no Atlas Português de 1519¹⁶, tendo em sua representação uma clara alusão a atividade extrativista do Pau-Brasil.

Este primeiro hiato da história brasileira ficou conhecido como Período Colonial, estendendo-se do ano de 1500 a 1822. De acordo com Santos (2006, p. 249), durante os primeiros quatro séculos a área de domínio português foi se ampliando a partir do litoral com a conquista dos sertões, ultrapassando a linha de Tordesilhas¹⁷, com uma presença cada vez mais ampla na bacia amazônica. Se sobressai ainda a remodelação das fronteiras na bacia do Prata e a conquista do Acre, o que estabeleceu os lineamentos definitivos (e atuais) do mapa do país.

Estes movimentos podem ser explicados pelo modelo de sociedade colonial: primeiramente **açucareiro** - estabelecido entre o litoral do Nordeste e a zona da Mata, seguido dos modelos **pecuarista** - com o deslocamento dos rebanhos do litoral para interior do continente; e **minerador** - emergente no século XVIII na região sudeste do território, atual Estado de Minas Gerais, com uma tendência urbana e comercial.

As condições históricas da colonização criaram formas de convivência entre três grupos étnicos que constituíram a sociedade colonial deste período: o indígena - habitantes nativos, povos e comunidades que coabitavam o território; o europeu português - colonizador; e o negro africano - utilizado como mão de obra escrava, principalmente na sociedade açucareira.

¹⁵ Árvore nativa das florestas tropicais, sobretudo no segmento da Mata Atlântica que vai dos atuais Estados do Rio Grande do Norte ao Rio de Janeiro, o Pau-Brasil, "ibitapitanga" ou "arabutan" como era conhecido em Tupi, teve seu ápice de exploração nas três primeiras décadas de soberania portuguesa (1500-1530), sendo intensamente explorado ainda ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII.

¹⁶ Primeiro mapa produzido do atual território brasileiro.

¹⁷ O Tratado de Tordesilhas dividia o "novo mundo" em duas partes, a partir de um meridiano 370 léguas a Oeste do arquipélago de Cabo Verde: as terras a Leste pertenciam a Portugal e as terras ao Oeste da linha pertenciam à Espanha.

Do ponto de vista cultural, com exceção da forte relação indígena com a natureza, e as crenças e práticas religiosas africanas, realizadas disfarçadamente pelos escravos para evitar punições de seus fidalgos, é inegável a influência do cristianismo português, e, principalmente, a atuação jesuítica em solo além-mar: padres vindos da Europa para evangelizar e catequizar os indígenas com valores e costumes cristãos. Nesta viagem, foram trazidos pelos jesuítas, talvez, **os primeiros livros** para esta porção do globo terrestre - como apontam registros históricos - no ano de 1549:

Essa data marca, de fato, o começo da vida administrativa, econômica, política, militar, espiritual e social do Brasil. Só começamos a engatinhar pelo caminho da cultura depois do estabelecimento dos conventos dos jesuítas, franciscanos, carmelitas e beneditinos, principalmente os padres da Companhia de Jesus que logo após sua chegada abrem colégios na Bahia e em outras capitais. A instrução e os livros estavam nos conventos [...] é a Idade Média brasileira (MORAES, 2006, p.4).

O próprio autor evidencia ainda que estas obras não eram quantitativamente suficientes para atender as escolas jesuíticas que emergiram em diversas partes da Colônia, sendo os livros existentes copiados e reproduzidos pelos próprios padres. Ainda, de forma a atender os desígnios da Corte portuguesa, em 1551, o padre Manoel da Nóbrega compôs o Colégio dos Jesuítas, que cinco anos mais tarde se tornaria a principal escola da Colônia, ofertando o curso elementar, os estudos humanísticos, filosóficos e teológicos.

No final do século XVI, a irmandade religiosa já reunia um grande acervo de nível universitário e diversificado cientificamente, compostos em uma biblioteca particular. Um projeto ambicioso de transformar o colégio em universidade, mas que foi abruptamente interrompido em 1759, quando o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do solo luso-brasileiro por razões políticas (MORAES, 2006).

Isto, porém, não significou a inexistência de formas literárias nesta porção do Ocidente. Como já visto, a atuação jesuítica foi precursora para a inserção dos livros na Colônia portuguesa, um fluxo que se manteve constante após este estímulo inicial, como demonstra Abreu (2003, p.23), ao relatar que “entre 1769 e 1826, a circulação dos livros era policiada e, mesmo assim, foram feitos mais de 2.600 pedidos de autorização de envio de livros de Portugal para o Brasil, totalizando 18.903 obras”.

Ainda de acordo com a autora, apesar de serem de gênero ficcional, muitos destes livros possuíam um caráter didático-pedagógico, envolvendo, indiretamente, questões de geografia, de costumes de povos visitados e noções de moral.

Na prática, a influência religiosa permaneceu intrínseca e atuante na sociedade nas décadas seguintes a expulsão jesuítica, forjando uma representação de sociedade que seria remodelada no início do século XIX, mais precisamente no ano de 1808, com a vinda da família Real portuguesa as bandas do “novo mundo”. Mais do que isso, esta viagem foi fundamental para a história que nos concerne, uma vez que, a corte real, trouxe consigo uma máquina impressora que revolucionaria a crônica dos impressos nestas terras.

Pragmaticamente, foi a máquina impressora real que fomentou o cerne inicial da produção do livro didático no Brasil, a partir da edificação da *Imprensa Régia*, concebida para fins de impressão de jornais, livros ou panfletos. A capacidade de registrar e perenizar obras literárias sem a necessidade de atravessar o Atlântico, para tal empreitada, possibilitou o registro tanto de composições originais, como de outras já impressas e editadas em Portugal (ABREU, 2003).

Dez anos após a sua criação, em 1818, a Imprensa Régia viria a imprimir sua *primeira obra para a escola básica*, de autoria do engenheiro militar e político José Saturnino da Costa Pereira: *Leitura para os Meninos*, com “histórias morais, e um diálogo sobre a geografia, cronologia, história de Portugal e história natural” (SCHIMIDT, 2021)¹⁸.

De acordo com Zacheu & Castro (2015, p.2), os primeiros registros do uso de livros didáticos no Brasil datam do Período Imperial, mais especificamente a partir da década de 1820, quando foram instaladas as primeiras escolas públicas no país. Entretanto, no caso da Geografia escolar, o livro didático mais antigo que se tem conhecimento de ter sido escrito e editado no Brasil é o do Padre português Manoel Ayres de Cazal denominado *Corografia Brazílica ou Relação historico-geografica do Reino do Brazil*, publicado em 1817, pela Imprensa Régia do Rio de Janeiro (SENE, 2014).

E assim, a partir das rugosidades próprias de cada momento vivido, novos cenários socioeconômicos, políticos e culturais se nutriram testemunhando a condensação de uma identidade que ressoava seu grito de independência às margens do Rio Ipiranga, no dia 7 de setembro de 1822.

Indubitavelmente, desde a formação de um Estado nacional e independente, a “*instrução primaria e gratuita a todos os cidadãos*” - Art. 179, Inciso XXXII - (BRASIL,

¹⁸ A este respeito, acessar: <https://revistapesquisa.fapesp.br/os-primeiros-livros-didaticos/>

1824) foi garantida pela primeira composição de leis da pátria em ascensão - a Constituição de 1824.

Na prática, apesar da Constituição garantir a instrução primária gratuita a todos, a instrumentalização das legislações acabou por desobrigar o Estado de suas atribuições ao elencar a educação primária uma responsabilidade das províncias, que desprovidas de capacidade técnica e financeira, não obteve êxito em sua incumbência. Logicamente, esta deficiência estrutural impossibilitou que as até então, restritas obras didáticas, circulassem abertamente pelo território, agora, de fato, brasileiro.

Um fenômeno significativo neste contexto de inconstância que envolve o ordenamento editorial dos livros didáticos no Brasil é o associado aos processos de reprodução gráfica mais elementar e praticável no espaço educacional - a imprensa escolar:

A “imprensa escolar” tende a constituir a “pré-história” de muitos livros didáticos: elaborados por professores do ensino fundamental e médio, reproduzidos e copiados por outros professores, os materiais didáticos produzidos nessa “imprensa escolar” costumavam ser a “pedra bruta” garimpada por representantes comerciais de editoras que “lapidava” e submetida a processos editoriais, daria origem a livros produzidos e comercializado por editoras (BATISTA, 1999, p.537).

Segundo Bittencourt (1993), após a Independência do Brasil, o Estado deixou de ser o produtor oficial de livros para a educação básica. Até então, era uma prática comum que intelectuais e políticos escrevessem ou elaborassem os livros escolares para garantir que o conteúdo estaria de acordo com as idealizações do Império. Com a queda do monopólio da Imprensa Régia, coube às editoras particulares, prioritariamente de origens portuguesas e francesas, assumirem a produção oficial destas obras, concedendo campo editorial também a autores brasileiros, além dos estrangeiros que já atuavam nestas práxis.

Do ponto de vista técnico, a importação de papel e tinta foi o “calcanhar de Aquiles” destas editoras, de tal modo que se tornou preferível realizar a impressão destes livros no exterior importando-os para serem distribuídos no território brasileiro. Estes livros didáticos “seguiram os programas curriculares adaptados, eram inspirados também em outros países e sofriam controle do governo das províncias, estando sob a vigilância da Igreja Católica” (BITTENCOURT, 2022, p.5)

Diante deste cenário, eram comuns a transitoriedade e a utilização destas obras didáticas entre Brasil, França e Portugal. De fato, esta primeira geração de livros didáticos a serem produzidos e/ou utilizados no Brasil do século XIX foi cerceada pelos

modelos e editoras estrangeiras, como avalia Bittencourt (2022, p.5):

“A tradução de obras para escolas brasileiras foi uma prática usual no decorrer do século XIX, tanto para as escolas de primeiras letras como para os colégios e liceus de nível secundário. As traduções de obras francesas eram mais usuais porque os currículos das escolas eram originários da França. Livros de Latim, retórica, literatura, religião, disciplinas que faziam parte do currículo humanístico”.

Ainda segundo a autora, no que concerne o ensino de Geografia, a partir da segunda metade do século XIX, uma série de reformas foi realizada nos currículos das escolas secundárias e também do “ensino popular” ou das “primeiras letras” refletindo diretamente no processo de produção dos livros didáticos, visto que as disciplinas inseridas no currículo careciam de livros específicos:

Novas disciplinas necessitavam de livros específicos, como o caso da *História do Brasil* e de *Coreografia do Brasil (Geografia)*, por exemplo. Foram, então, produzidos livros de autores brasileiros, sendo um dos mais conhecidos na época o *Compêndio de História do Brasil*, do general Abreu e Lima, publicado pela primeira vez em 1843 e, *As Lições de História do Brasil* para uso das escolas de instrução primária, de 1861, do professor e romancista Joaquim Manuel de Macedo (BITTENCOURT, 2022, p.6).

Cabe lembrar que a Geografia se desenvolve como ciência, no contexto global, ainda no século XVIII, mas somente no ciclo seguinte que a especialização das ideias e conceitos geográficos se especializaram. E é neste chão que, no decorrer do século XIX, o conhecimento geográfico se sistematiza e se solidifica, passando a ser considerado como uma ciência autônoma, com todas as suas particularidades.

No que se refere aos livros didáticos, neste período entre o final do século XIX e início do século XX, diversos compêndios de Geografia Geral e do Brasil, impressos na Europa ou no país foram utilizados para reflexão dos saberes geográficos:

- 1825 - Compêndio de Geografia Elementar, de autoria de Justiniano da Rocha;
- 1838 - Compêndio de Geografia, de autoria de Tomás Pompeu de Souza Brasil;
- 1851 - Lições Elementares de Geografia, de autoria de Estácio de Sá;
- 1863 - Epítome da Geografia Física, de autoria de Abílio Cesar Borges;
- 1873 - Noções de Corografia do Brasil, de autoria de Joaquim Manuel de Macedo;
- Entre 1865 e 1900 - Pequena Geografia da Infância, de autoria de Joaquim Maria de Lacerda;
- Entre 1865 e 1900 - Elementos de Geografia Moderna, de autoria de Alfredo Moreira Pinto;
- Entre 1865 e 1900 - Geografia Astronômica, de autoria de Alfredo Moreira Pinto;
- Entre 1865 e 1900 - Curso Elementar de Geografia Moderna, de autoria de Lery Santos;
- Entre 1865 e 1900 - Lições de Geografia e Cosmografia, de autoria de L. H. Ganezza;

- Entre 1865 e 1900 - Pontos de Geografia e Cosmografia, de autoria de L. H. Ganezza;
- Entre 1865 e 1900 - Rudimentos de Corografia do Brasil, de autoria de Alfredo Moreira Pinto.

De modo amplo, o Brasil do século XIX foi uma sociedade composta por grandes espaços rurais que sustentavam a economia local, tendo na escravidão o seu principal subsídio operacional. O urbano ainda era pouco organizado e a vida nas cidades embrionária. Abertamente, a escravidão foi uma prática comum em toda a sociedade durante o século XIX, sendo a abolição da escravatura promulgada somente no ano de 1888, com assinatura da Lei Áurea.

Politicamente falando, podemos dizer que todo o território brasileiro do século XIX sofreu com a ocorrência de inúmeras batalhas e disputas internas pelo poder. Logicamente, a instabilidade e tensão se refletiam em todas as esferas da sociedade. No Rio Grande do Sul, por exemplo, em 1835, se principiou uma revolta armada dos estancieiros gaúchos - Guerra dos Farrapos - insatisfeitos com a política fiscal do governo brasileiro com o charque (carne-seca), principal alimentação dos escravos à época e que era vendido para o Sudeste e Nordeste do Brasil.

Estes contextos de revolta sustentaram o plano de fundo de uma insatisfação civil e militar com a monarquia portuguesa resultando na Proclamação da República, em 1889. No âmbito educacional, a fase republicana (1889 - 1930) marcou a escola primária pela divisão do ensino em séries e pela “introdução de novos conteúdos e métodos de ensino que, de maneira ainda parcial, foram incorporados em algumas das obras da época” (BITTENCOURT, 2022, p.6).

De acordo com Munakata (2016), dois padrões de livros didáticos poderiam ser observados no final do século XIX e início do século XX no Brasil, livro de leitura e as lições de coisas: “No primeiro caso o livro é constituído de narrativas sobre assuntos variados, sempre edificantes e moralizantes. Um dos temas frequentes é o cotidiano escolar, o que torna esses livros fontes imprescindíveis para pesquisas sobre a cultura escolar” (p.127).

Relativamente, no Estado do Rio Grande do Sul - no fim do século XIX e início do século XX, o contexto de transformações socioeconômicas alcança o sistema educacional. Neste período, o ciclo econômico baseado na pecuária e na atividade charqueadora, na metade sul do Estado, já se encontrava em processo de estagnação e declínio, enquanto que a chegada de imigrantes europeus para povoar e colonizar novas áreas se consolidava como uma realidade.

Uma sociedade repleta de contradições e transformações que exigia a reconfiguração das expectativas socioculturais. A escola vê-se, então, diante do desafio de se adequar às novas realidades e exigências. Nesta conjuntura, a instituição escolar se configura como uma ferramenta de difusão dos ideais socioculturais do Estado, fato que possibilitou a expansão da escola pública primária neste período.

Em vista disso, uma das estratégias adotadas pelas autoridades públicas foi determinar quais os livros escolares poderiam ser usados no ensino pois, “além de prescrever o que e como deveriam ser ensinados os conteúdos escolares, os materiais didáticos poderiam contribuir na construção dos cidadãos e da sociedade almejada” (PERES; MICHEL, 2018, p. 23-24).

Esses princípios demonstram que os materiais didáticos são inerentes aos contextos sociais do Estado. Por esse motivo, o livro didático é uma fonte documental privilegiada não só para compreender as particularidades e peculiaridades das políticas públicas de cada regionalidade, como também para o estudo das disciplinas escolares. Nele, são apresentados uma estrutura organizada dos conteúdos, com exercícios e avaliações, que, em uma determinada época, se consolidaram como constitutivos de uma disciplina.

Tangenciando esta locução, Peres e Michel (2018)¹⁹ demonstram que entre os livros escolares aprovados e fornecidos pelo Estado do Rio Grande do Sul às escolas públicas nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, constavam manuscritos (livros impressos com letra manuscrita/cursiva), cartilhas, livros para o ensino de História, de Geografia, de Matemática e, ainda, gramáticas e catecismos. No trecho abaixo, destaca-se especificamente às obras distribuídas para o ensino de Geografia neste período, evidenciando, também, seus respectivos autores:

¹⁹ No estudo em questão as autoras analisam a circulação e o fornecimento de livros escolares pelas autoridades gaúchas às escolas públicas primárias do Rio Grande do Sul nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX, a partir de uma vasta documentação localizada no Arquivo Histórico do Estado. Para mais informações ver: PERES, Eliane; MICHEL, Caroline Braga. **Circulação e Fornecimento de Livros Escolares no Rio Grande do Sul no Final do Século XIX e Início do Século XX (1873 – 1921)** IN: PERES, Eliane; RAMIL, Chris de Azevedo (Org.). **Produção e Circulação de Livros Didáticos no Rio Grande do Sul nos séculos XIX e XX**. 1ª Ed. Curitiba: Appris, 2018.

Para o ensino de geografia, destaca-se: Geografia Elementar, de José Theodoro Souza Lobo; Geographias do Rio Grande do Sul, por H. Martins; Geographias, por Hilário Ribeiro; Geographias Elementares, por João Frankenberg; Geographias, de Afonso Guerreiro Lima. Quanto aos livros registrados sob a autoria de Vasco d' Araújo, salienta-se a dificuldade de identificação da obra denominada apenas de Geographia, uma vez que esse autor publicou dois títulos que continham a palavra referida: Geographia do Rio Grande do Sul para o Ensino Primário, Porto Alegre, 1869, e Noções de Geographia Prática, Porto Alegre. Do Jornal do Comércio, 1869. Em contrapartida, a Geographia Geral refere-se à Noções de Geographia, Porto Alegre, de Rodolpho Machado, de 1875 (PERES; MICHEL, 2018, p. 43-45).

Os indicativos e a pesquisa das autoras demonstram que a província de São Pedro do Rio Grande do Sul²⁰ se consolidou como um parque editorial importante.

Durante o século XX, em um âmbito nacional, teremos o período marcado pela nacionalização dos livros didáticos, “não apenas pelo conteúdo, mas também pela forma como passaram a ser produzidos” (BITTENCOURT, 2022, p.6), incorporando novas técnicas de confecção, especialmente as relacionadas ao campo da ilustração, e para além, as editoras nacionais passaram a produzir uma série de coleções didáticas que dominaram o mercado brasileiro entre os anos de 1930 a 1960.

No que se refere ao Estado do Rio Grande do Sul, entre as décadas de 1950 e 1970, houve um processo de profissionalização da/na produção didática com a implementação de um parque editorial que produziu em larga escala livros didáticos de todas as disciplinas e para todo o Estado do Rio Grande do Sul, e para além, em outros Estados do Brasil.

Anteriormente a cargo de professores e professoras de escolas primárias e de Escolas Normais, a produção de livros didáticos é assumida, no contexto gaúcho, em grande parte pelas técnicas educacionais e orientadoras primárias do Centro de Pesquisa e Orientação Educacionais – CPOE, criado em 1943.

O CPOE teve um papel marcante nos rumos do ensino sul-rio-grandense orientando, fiscalizando e controlando projetos e práticas pedagógicas para as escolas primárias. Dentre as imposições pedagógicas mais marcantes estavam as relacionadas ao currículo escolar e à produção dos livros didáticos (PERES, 2006).

²⁰ A Província de São Pedro do Rio Grande do Sul viria a se tornar o atual estado do Rio Grande do Sul, após a Proclamação da República do Brasil, no ano de 1889.

De forma a conectar o contexto gaúcho e nacional, podemos dizer que as consequências e efeitos da Crise de 1929²¹ favoreceram as editoras nacionais, uma vez que a desvalorização da moeda nacional, associada à crise econômica mundial, acabou por elevar o custo do livro didático estrangeiro, possibilitando, ao compêndio didático brasileiro, competir comercialmente no mercado interno com o estrangeiro (FREITAG, Barbara et all., 1987).

Corroborando sob este cenário, Guy de Holanda (1957) em “Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro - 1931/1956”, defende a tese de que o livro didático nacional é uma consequência direta deste contexto econômico global e de um movimento revolucionário nacional, encorajado por uma série de circunstâncias sociais e políticas: A Revolução de 1930.

Há de se destacar também que durante o Governo Vargas (1930 -1945), a expansão do livro didático e de bibliotecas públicas pelo território nacional foram vistos como essenciais para a construção de uma identidade nacional, encorajando, o então ministro da educação Gustavo Capanema, a criar, em dezembro de 1937, o Instituto Nacional do Livro (INL), que dentre outras funções, passou a avaliar os conteúdos dos livros didáticos.

“O crescimento do público escolar proporcionou o desenvolvimento de editoras que se dedicaram com exclusividade à produção didática, como a FTD, dos Irmãos Maristas que desde o início do século XX possuía suas coleções didáticas. Várias outras editoras especializadas em livros de ficção ou acadêmicas também acabaram por se dedicar à produção didáticas, como a Editora Saraiva, de São Paulo, e a Globo, de Porto Alegre” (BITTENCOURT, 2022, p.6).

Este foi um período importante para a consolidação de políticas oficiais e regulatórias aos livros escolares em território nacional. É bem verdade que os livros didáticos fazem parte da educação brasileira desde o século XIX, entretanto, do ponto de vista institucional e normativo, uma ação governamental mais incisiva foi desenvolvida a partir da promulgação do *Decreto Lei 1.006*, de dezembro de 1938. Este decreto viria a ser tornar um marco regulatório definindo, pela primeira vez, na lei brasileira, o que deveria ser entendido como *livro didático*:

²¹ A Crise de 1929 foi um colapso econômico da bolsa de valores norte americana. Abruptamente, em outubro de 1929, a bolsa de valores de Nova York sofreu uma inesperada queda que perdurou até meados da década de 1930, comprometendo profundamente a economia global.

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe. § 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. § 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula (BRASIL, 1938).

Neste mesmo decreto, foi instituída a constituição da **Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD)**, comitê responsável por examinar e autorizar o uso de livros didáticos em território nacional, além de indicar os livros didáticos estrangeiros que deveriam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos estimulando a produção e orientação da importação de livros didáticos.

Batista (1999), aponta que, a partir da década de 1960, já havia um movimento de renovação explícito nos processos de impressão das editoras brasileiras, uma metamorfose que contemplou diferentes nuances dos textos e impressos didáticos. Uma das alterações mais perceptíveis ao simples olhar diz respeito à dimensão física dos livros didáticos, “tradicionalmente situadas entre 21 cm x 14 cm, os quais terminam por alcançar sua forma padrão atual, de cerca de 27 cm x 21 cm” (p.554).

Complementarmente, a qualidade do papel se torna superior. Os processos mecânicos também ganharam um movimento de destaque na produção, e uma das novidades implementadas por estes mecanismos foi a alteração das técnicas de impressão da capa do livro que assume uma encadernação plastificada.

As cores, por sua vez, foram gradualmente incorporadas de forma mais visível, tanto nas capas, como nas páginas dos livros, um modelo embrionário ao padrão visual que pode ser visto na atualidade.

Transitando pelas entrelinhas históricas, encontramos algumas páginas que nunca deveriam ter sido escritas, mas que, uma vez escritas, marcaram profundamente não só a educação brasileira, mas uma época que ficou assinalada na história por vários Atos Institucionais que colocavam em prática a censura, a perseguição política, a supressão de direitos constitucionais. Estamos nos referindo à Ditadura Militar no Brasil (1964-1985). Neste contexto, várias “reformulações curriculares redefiniram as disciplinas tradicionais, que se reduziram em áreas de ensino” – os Estudos Sociais estão neste arcabouço (BITTENCOURT, 2022, p.6).

Estas mudanças impactaram significativamente as obras didáticas, principalmente a partir do acordo firmado entre o Ministério da Educação e o United States Agency for International Development (Acordo MEC - USAID), criando por meio de resoluções a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED).

Este acordo deu um folego novo a editoras tradicionais da produção didática com auxílios financeiros generosos. Para além, houve um aumento substancial de vendas com obras escolares que atingiam milhões de tiragens.

De acordo com FREITAG (et al. 1987), o convênio firmado em janeiro de 1967 entre o Ministério da Educação, o Sindicato Nacional de Editores de Livros e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional, tinha como objetivo coordenar as ações referentes à produção e edição do livro didático em território nacional além de disponibilizar e distribuir gratuitamente cerca de 51 milhões de livros para os estudantes brasileiros no período de três anos.

Sob a lógica governamental, prevalecia a concepção de que era necessária uma intervenção do Estado de modo a incentivar o mercado editorial e gráfico, visto que o alto preço dos livros didáticos era considerado um fator de evasão escolar.

Essa adequação outorgou poderes ao COLTED para desenvolver uma política de regulação dos livros didáticos, além de um programa de desenvolvimento que incluiria a instalação de bibliotecas e um curso de treinamento de instrutores e professores em várias etapas sucessivas, desde o nível federal da União até os níveis mais baixos dos municípios e das escolas (MEC/COLTED, 1969).

Este é o contexto histórico educacional que conduz a multiplicação dos livros escolares, entre as décadas de 1970 e 1996 (BITTENCOURT, 2022). Mais precisamente, podemos dizer que o livro didático se tornou um instrumento fundamental para o ensino,

“Chegando muitas vezes a estabelecer os currículos, cujos textos oficiais eram meros indicadores e não mais a base para a elaboração dos materiais didáticos. As variações de qualidade tanto na forma, quanto no conteúdo, dominavam a produção e isso se verificava pela enorme quantidade de títulos disponíveis para todos os níveis de ensino” (BITTENCOURT, 2022, p.9).

Este é o contexto que tornará o livro didático um artefato da cultura escolar extremamente lucrativo no século XXI. De acordo com Bittencourt (2022, p.10) “as políticas públicas na década de 1990 marcaram um novo momento na história do livro didático brasileiro”, um período que a autora em questão denomina de “internacionalização”, na qual a “implantação de uma política de compra e distribuição de livros para todos os alunos das escolas públicas brasileiras foi determinante” (p.10).

O último ato a ser destacado no século XX referente a história do livro didático no Brasil, e que será o Norte para as primeiras décadas do século XXI, é o desenvolvimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o mais antigo dos

programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino, direcionado estritamente à educação básica brasileira (PNLD, 2022).

Este é o “rio” que a história do livro didático no Brasil percorreu, desde a chegada dos colonizadores portugueses, em 1500, a criação do PNLD, no final do século XX, e que, na atualidade, é o principal agente a fomentar a utilização do livro didático na educação brasileira comprando, selecionando e distribuídos livros a escolas de todo o país.

Partindo do princípio proposto nesta tese de doutoramento de que o livro didático é um “território” didático cultural, objetivamos demonstrar que a constituição do território brasileiro é intrínseca a história do livro constituída neste espaço, pois a produção, circulação e apropriação do livro, e principalmente do didático, foi uma das formas do Estado constituir e fortalecer uma identidade e uma apropriação sobre o espaço, constituindo-o como um território de fato.

Plenamente, não podemos possuir este “território”, mas podemos habitá-lo, impregnando-nos dele, das suas representações de sociedade. Objetivamos, desta forma, ler e compreender estas representações sob uma perspectiva específica, a geográfica.



UMA “CAÇA FURTIVA EM TERRAS ALHEIAS”

4 - PERCURSOS METODOLÓGICOS

Pesquisar é uma operação de descoberta, um processo inerente à prática da leitura textual e, ademais, de signos, sentidos e representações. Uma prática que Certeau (1990) descreveu, poeticamente, como uma "caça furtiva em terras alheias". Este vislumbre reconhece o pesquisador na figura de um caçador que "circula nas terras alheias, nômade, caçando por conta própria" (p.58) se utilizando de técnicas específicas para rastrear sua presa.

Uma caçada melindrosa, por vezes fragmentada, expressa por vestígios oferecidos pelo eco de vibrações do mundo à sua volta. Um empenho que por vezes dispersa sua perseguição em referências do passado, reverberando seus rastros por diferentes domínios materiais e intelectuais, mas que, no âmbito da História da Educação, possui um terreno de caça peculiar: as fontes históricas.

São "fontes" ou "documentos" históricos os textos e objetos de cultura material em sua múltipla natureza, além de quaisquer outros conteúdos e materiais que os/as historiadores/as utilizam como vestígios para apreender a história um dia vivida e para, concomitantemente, escreverem a História no outro sentido, o de produto de um campo de saber (BARROS, 2019).

Todavia, "fazer História" não significa apenas escrever, mas sim realizar operações de investigação – que incluem a seleção das fontes e a realização de procedimentos teóricos-metodológicos. Em síntese, construir argumentações. Neste processo, devemos considerar que a História não é um conhecimento linear, mas sim fragmentado.

Para exemplificar, podemos traçar uma analogia com um rio: a sua nascente é o local onde a água subterrânea atinge a superfície, ponto a partir do qual se origina um curso d'água, que podemos entender como a direção das águas da nascente até a foz. Relativamente, na História, temos um ponto de ignição, uma nascente ou origem, por assim dizer, que irá desencadear uma série de acontecimentos que irão fluir por um determinado curso, tal e qual o leito de um rio.

Mas não podemos esquecer que o rio possui afluentes, que nada mais são do que pequenos rios que deságuam no curso d'água principal, como na História, na qual pequenas micro-histórias geram seus próprios "rios", os quais deságuam em um curso histórico principal.

Podemos vislumbrar então que cada nascente histórica gera sua própria afluente, a qual, em um dado momento, atinge o curso principal, encorpando-o, para que assim, com mais força, percorra seu trajeto até a foz ou no seu deságue final, normalmente em um mar ou oceano, e que, para a História, é a contemporaneidade.

Esta grande “bacia hidrográfica” de fatos históricos é vista pelo senso comum (e eventualmente pela academia) como um único e restrito curso d’água. São negligenciadas todas as afluentes que possibilitaram a este “rio” operar sob o tempo, quer seja pela manipulação do poder, quer seja pelo registro da abrangência humana no planeta.

Isto implica no reconhecimento de múltiplos cursos históricos - trajetórias que se cruzam, se conectam e se desconectam - em substituição à ideia de uma única História universal, que coloca todas as diferenças e contradições em uma mesma linha do tempo.

Um exemplo desta concepção histórica - muito propagada nos livros didáticos - é a “descoberta” da América pelos europeus, na qual a história é contada de forma linear e progressiva do ponto de vista do “descobridor”, sendo negligenciada a pluralidade de representações de povos, comunidades, raças, línguas e culturas que coabitavam este território.

Há que se pensar que tal produção, a do livro didático, expressa um determinado saber, selecionado, organizado, sistematizado pelo autor/a/es/as. É um discurso. Reverberando este contexto, Moreira (2018), diz que “na geografia do Brasil que se ensina há um Brasil que é uma concepção de Brasil e de sociedade brasileira”. É de se indagar então: qual o Brasil do/a professor/a de Geografia? Qual o Brasil dos livros didáticos? E talvez o questionamento mais importante: de quem é o Brasil dos livros didáticos?

São questões a serem pensadas, entretanto, uma afirmação pode ser feita: esta concepção de país e de sociedade ensinados se modifica com o tempo de acordo com os interesses vigentes de caráter político (por vezes, até partidário) e ideológico, não só no discernimento dos/as professores/as, mas essencialmente nos materiais didáticos.

Em outros termos, devemos compreender que cada contexto (espaço e tempo) produz sua própria visão de conhecimento, sua própria representação de mundo e, conseqüentemente, suas distintas obras didáticas. Em suma, o livro didático

demonstra ser um elemento significativo para elucidar as diferentes interpretações, convicções e representações manifestadas na sociedade, postas no espaço escolar, dentre outras providências, a partir da utilização deste artefato didático-cultural.

Compreendendo está máxima, consideramos que o livro didático apresenta uma leitura singular da realidade, pois o saber expresso em suas páginas (neste caso específico a geografia) “refletem os conhecimentos científicos e características culturais de uma dada sociedade em determinado período histórico e espacial, sendo uma das mais importantes vertentes curriculares no ambiente escolar” (VITIELLO, 2018).

Efetivamente, uma fonte de pesquisa que permite investigar a circulação de ideias, representações e ideologias a respeito daquilo que sociedade e escola pretendiam ou deveriam transmitir/ensinar, além dos conhecimentos considerados legítimos em determinados momentos históricos, possibilitando, também, conhecer a concepção educativa que tem permeado as propostas de formação dos sujeitos escolares por meio das possíveis interrogações a serem feitas em relação ao conteúdo e/ou discurso presente nestas obras.

Nesta envergadura, partimos da **hipótese** de que a reconstrução crítica da história dos saberes pode não só demonstrar a constituição deste conhecimento, desde sua episteme empírica, científica e metodológica, como também revelar os direcionamentos que contemplam a pluralidade da cultura escolar.

Tal qual as práticas pedagógicas são um componente intrínseco aos processos de ensino e aprendizagem e devem ser compreendidos a partir dos fins sociais da escola, do ponto de vista histórico, é impossível dissociar as disciplinas escolares da forma escolar.

De igual modo, a cultura escolar está vinculada as práticas docentes de fins educativos, aos objetos didáticos e seus usos, as atividades e metodologias aplicadas, além dos conteúdos disciplinares, aos rituais e práticas escolares, por outras palavras, aos indícios das práticas humanas no âmbito escolar.

A este respeito, Dominique Julia (2001, p.10) define a cultura escolar “como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”.

A semelhança disto, Vincent, Lahire e Thin (2001, p.18) argumentam que existem ligações profundas que unem a escola e a cultura escrita, em consequência a cultura escolar, sob o enquadramento histórico:

A constituição do Estado moderno, a progressiva autonomização de campos de práticas heterogêneas, a generalização da alfabetização e da forma escolar (lugar específico separado, baseado na objetivação-codificação-acumulação dos saberes), assim como a construção de uma relação distanciada da linguagem e do mundo, isto é, de formas de relações sociais tramadas por práticas de escrita e/ou tornadas possíveis pelas práticas de escrita e pela relação com a linguagem que lhes é indissociável.

Neste contexto, ao vincular esta investigação à História dos Livros Didáticos vislumbra-se o horizonte que permeia a complexa relação entre sociedade, disciplinas escolares e a cultura escolar e a cultura material escrita (neste caso, os livros). Sob este prisma, busca-se a identificação de um itinerário de conteúdos escolares, métodos de ensino e percursos de estudo trilhados ao longo de décadas - até mesmo séculos - capaz de personificar este “jogo de sombras” e representações elucidado nas páginas dos livros didáticos.

Aprofundando está reflexão, Chartier (2014, p.30) contempla a cultura como uma “articulação das produções simbólicas e experiências removidas da vida cotidiana, com as linguagens e as condutas, graças às quais a comunidade vive e reflete sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesma”. Efetivamente, o autor demonstra que a noção de cultura é plural, e se estende pelos diferentes espectros sociais - inclusive no espaço escolar.

Considerando que a cultura possui um movimento histórico passível de divisar marcos notáveis que caracterizam períodos específicos da produção social, qualquer traço ou vestígio deixado pelas sociedades passadas, inclusive os objetos utilizados nas escolas e salas de aula, representam uma importante fonte de análise, visto que estes elementos apresentam visões e representações das sucessivas relações desenvolvidas no espaço social e escolar.

E seja dito de passagem: o percurso cultural percorrido pelas civilizações desde a antiguidade até a atualidade, para além das contribuições da oralidade, foi uma composição também feita por livros. Pfromm, Rosamilha e Dib (1974, p.2) recordam que “o livro é lembrança: guarda o relato do que foi dito, sonhado e feito no passado, além das orientações às gerações subsequentes, ensinando ao ser humano informações, planos e procedimentos necessários para seus empreendimentos”.

Realidade que comprova ser preciso compreender a sociedade em que estamos inseridos para entender o conhecimento produzido, e vice-versa. Não se deveria contemporizar o conhecimento como uma produção a-histórica ou a-social, pois o conhecimento nada mais é que o “produto do enfrentamento do mundo realizado pelo ser humano que só faz plenamente sentido na medida que o produzimos e o retemos como um modo de entender a realidade, que nos facilite e nos melhore o modo de viver” (LUCKESI, 1991).

Reside nesta concepção a máxima de que a produção do conhecimento histórico deve ser indissociável do seu contexto de produção. E do ponto de vista da pesquisa concebe-se que nenhum documento é neutro, toda fonte documental carrega consigo a perspectiva de quem o elaborou, seja ele um documento oficial ou não, e neste caso, o livro escolar.

E se “nenhum campo do saber opera um salto qualitativo em si mesmo se esse salto não vem como produto de um mergulho crítico em sua própria história” (MOREIRA, 2018), pode-se dizer que, no contexto desta pesquisa, Geografia e História estão justapostas através do tempo por meio das páginas dos livros didáticos, pois se a Geografia é uma forma de estruturar o pensamento espacial, a História “abarca o humano em conjunto e explica, com ele, o funcionamento da sociedade (GOMEZ, 2020).

Esta imbricação, entretanto, não é linear. Não podemos simplesmente “folhear” os fatos como as páginas de um livro. É preciso construir relações, problematizar a partir dos determinantes de seu lugar de produção, utilizando-se de procedimentos metodológicos próprios. Deste modo, além de contemplar operações específicas (a definição e o tratamento das fontes, a mobilização de técnicas analíticas específicas, a construção de hipóteses, procedimentos de verificação) a análise documental deve resultar em um discurso historiográfico (CHARTIER, 1996).

Na perspectiva teórico-metodológica adotada, cabe ressaltar que a análise concebe os livros didáticos como *documentos*. Pode ser dito ainda que, pelas características do estudo desenvolvido, metodologicamente, a proposta assume uma dimensão centrada na *análise documental*.

Nesse caso específico, o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social, pois, antes de mais nada, sua apreciação é não só o resultado de “uma montagem, consciente ou inconsciente, da História, da época, da

sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, sendo manipulado, ainda que pelo silêncio” (LE GOFF, 1990).

Ainda, no que confere a prática dos arquivos, a operação historiográfica está baseada na análise documental (e material), por suposto, uma forma de “encarar a História como uma operação tentando, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um lugar, procedimentos de análise e a construção de um texto” (CERTEAU, 1982, p. 66).

Na perspectiva da operação historiográfica proposta, esta leitura teve como **corpus de pesquisa** livros didáticos produzidos para o ensino primário no Estado do Rio Grande do Sul ao longo do século XX. Estas obras eram fornecidas pelas autoridades gaúchas às escolas públicas primárias e, atualmente, são salvaguardadas pelo Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares da Universidade Federal de Pelotas.

O Hisales tem como um de seus objetivos fundamentais a constituição de acervos para manutenção da História e da memória da alfabetização, dentre eles o acervo que reúne o corpus utilizado nesta tese de doutoramento: *Livros Didáticos Produzidos no Rio Grande do Sul (1900-1980)*.

Tabela 1: Livros didáticos produzidos no Estado do Rio Grande do Sul entre as décadas de 1900 e 1980 pertencentes ao acervo do grupo de pesquisa Hisales.

Livros Didáticos Produzidos no Rio Grande do Sul (1900 – 1980)	
Década	Quantidade
1900	02
1910	09
1920	04
1930	04
1940	03
1950	20
1960	94
1970	153
1980	04
Sem Identificação	100
TOTAL	393 Exemplares

Fonte: Centro de Memória e Pesquisa Hisales²²

²² Dados referentes a julho de 2022.

Esses livros didáticos, até o momento, se expressam em duas categorias: livros que apresentam indícios de que pertenceram a uma coleção, ou seja, mais de um livro completando uma série didática; e livros avulsos, nos quais existe apenas um livro para determinada série escolar ou segmento do ensino (PERES; RAMIL, 2015, p.302). Atualmente, o acervo reúne 393 *exemplares* distribuídos da seguinte forma:

Considerando a periodicidade das obras, há duas peculiaridades a serem destacadas para o período citado: a primeira diz respeito à produção das obras didáticas da segunda metade do século XX, feitas, quase que exclusivamente, por professoras primárias orientadas do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul – CPOE. Este centro se especializou na produção didática em todas as áreas do conhecimento, conduzindo orientações para a produção didática gaúcha por quase três décadas - de 1940 a 1970 (PERES, 2000).

A segunda peculiaridade concerne à edição destas obras: os livros foram editados, tanto por empresas do Rio Grande do Sul - Selbach, Tabajara, Globo -, quanto por empresas de fora do Estado - Editora do Brasil, FTD. Com o fenômeno da globalização no campo editorial, pós década de 1980, muitas editoras gaúchas que editavam esses livros fecharam suas portas ou transferiram suas sedes e, com isso, a produção de livros didáticos no Estado do Rio Grande do Sul praticamente acabou (PERES; RAMIL, 2015, p.302).

Neste contexto, o primeiro passo em direção ao percurso metodológico envolveu a realização de uma triagem dos livros didáticos que compõem o referido acervo, tendo em vista a aplicação de critérios pré-estabelecidos que possibilitem o objetivo proposto - investigar a Geografia nos livros didáticos.

Vislumbra-se, então, o reconhecimento de um “mapa” teórico-metodológico que nos possibilite ler as entrelinhas geográficas deste importante “território” que permaneceu oculto após circular em escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul, mas que hoje, está salvaguardado, envolto por dados capazes de elucidar o livro didático como uma via de constituição do saber geográfico.

Nesse caso específico, a pesquisa documental possibilita uma análise profunda e detalhada dos livros didáticos. Contudo, a fonte em si não é história, não faz história. São as perguntas que o pesquisador tem a fazer ao material que lhe conferem sentido (LOPES & GALVÃO, 2010).

É preciso considerar que a produção do conhecimento histórico deve ser indissociável do contexto de produção do documento, pois o fazer do historiador é uma prática científica e a fonte deve ser testemunhada não como um material bruto, objetivo e inocente, mas sim como um objeto que exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro (LE GOFF, 1990).

Nesta conjectura, a base empírica desta pesquisa se resguarda na análise documental e na operação historiográfica. No que se refere a Geografia, há de se destacar que dentro da metodologia proposta, a pesquisa se propõe a desenvolver uma visão ampla do saber geográfico nos seguintes termos:

- **Pensamento Geográfico:** Compreendido aqui como manifestações do conhecimento que se referem ao espaço, que podem ser próprias da ciência geográfica ou de outras ciências;
- **Conhecimento Científico:** Conhecimento elaborado e sistematizado de um determinado saber, neste caso, o geográfico;
- **Disciplina Escolar:** Conhecimento específico regulamentado e elaborado enquanto uma disciplina escolar, neste caso, a Geografia e os Estudos Sociais.

Estabelecidos os critérios metodológicos, o procedimento empírico de triagem dos livros didáticos consistiu na consulta de *393 exemplares de livros didáticos* no acervo destacado, de forma individual, apreciando os temas, conteúdos, textos e exercícios relativos ao conhecimento geográfico. Esta operação compôs uma categorização fundamentada em quatro parâmetros de classificação, qual seja:

- a) Livros didáticos que não contemplam o conhecimento geográfico;
- b) Livros didáticos que contemplam o pensamento geográfico em seu conteúdo;
- c) Livros didáticos que contemplam a disciplina escolar de Estudos Sociais;
- d) Livros didáticos que contemplam a disciplina escolar Geografia.

Tendo em vista elucidar este procedimento, nas páginas seguintes, será apresentada uma amostragem do processo de triagem realizado em cada uma das categorizações realizadas.

- Livros Didáticos que Não contemplam o Conhecimento Geográfico

Para esta categorização, escolhemos um exemplar didático da coleção *Brincando Com Números* (Matemática Significativa para o 1º ano Primário), 1º ano, 4ª Edição, de autoria de Cecy Cordeiro Thofehrn, publicado pela Editora do Brasil, no ano de 1957.

A consulta à obra demonstrou não haver nenhum tema, conteúdo ou exercício que fosse capaz de ser relacionado ao conhecimento geográfico, qual seja, a disciplina escolar ou mesmo o pensamento referido ao espaço, sendo seu conteúdo eminentemente direcionado ao ensino da disciplina de Matemática, apresentando 107 lições específicas para o ensino do tema. A figura 1 demonstra a capa da obra e duas lições direcionadas ao ensino matemático.

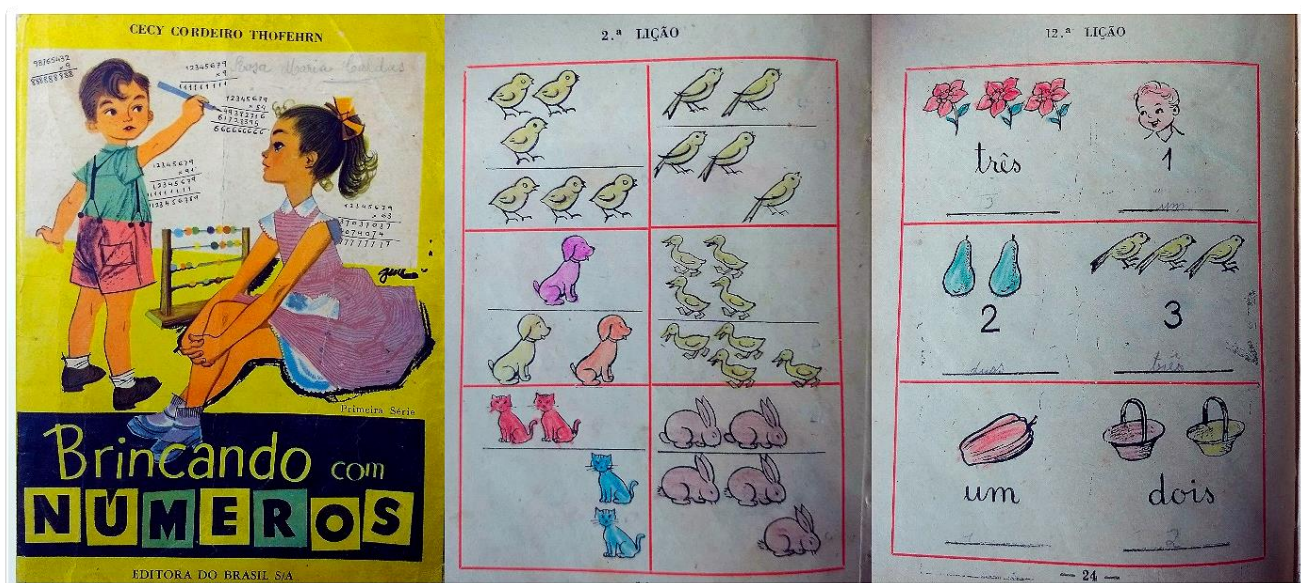


Figura 1 – A esquerda, imagem da capa do livro *Brincando Com Números* (1957); ao centro e a direita duas lições do conteúdo do livro voltadas ao ensino de Matemática.
Fonte: Acervo do Hisales.

Ao analisar as imagens, podemos perceber que a composição dos conteúdos é determinada por peculiaridades e metodologias próprias da disciplina de Matemática, não sendo relevantes ou passíveis de serem associadas ao pensamento geográfico.

-Livros Didáticos que contemplam o Pensamento Geográfico em seu Conteúdo

Como exemplo, apresenta-se o livro *Estrada Iluminada: Canto da Minha Terra* (*Linguagem e exercícios de Matemática*), 4º ano, 37ª Edição, de autoria de Cecy Cordeiro Thofehr e Nelly Cunha, publicado pela Editora do Brasil em 1967. O livro didático é direcionado ao ensino de Linguagem e Matemática, apresentando pequenos textos e lições específicas para o ensino matemático.

Apesar de não abranger a disciplina de Geografia, a análise do livro demonstrou, já em seu índice, a primeira correlação com pensamento geográfico ao apresentar o conteúdo da disciplina de Linguagens de forma regionalizada (Sul, Leste, Nordeste, Norte, Centro-Oeste). Nesta conjuntura, os textos se encontram organizados por temáticas a partir das características próprias de cada uma das regiões brasileiras. A figura 2 retrata (à esquerda) a capa e (ao centro e a direita) o índice da obra com a subdivisão regionalizada dos textos.

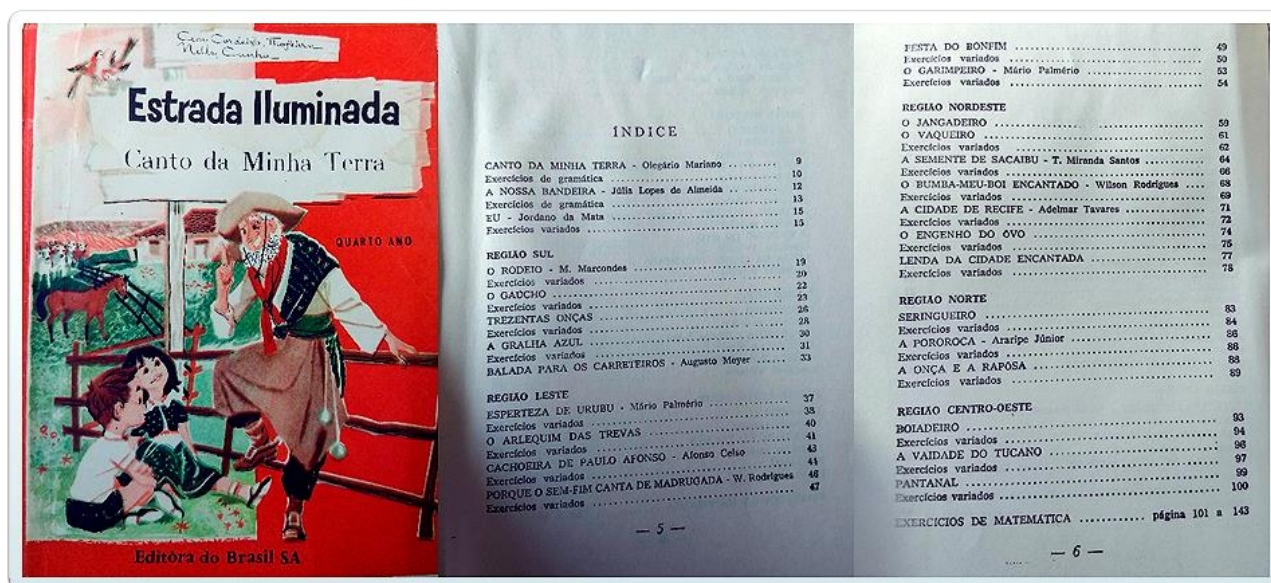


Figura 2 – Imagens do Livro *Estrada Iluminada: Canto da Minha Terra* (1967).

Fonte: Acervo do Hisales.

Ainda, ao analisar o conteúdo da obra, fica perceptível que diversos temas abordados nos textos e exercícios do conteúdo de Linguagens podem ser associados ao pensamento referido ao espaço, e poderia, no âmbito de atuação do/a professor/a, ter sido utilizado para o ensino do conhecimento geográfico. Abaixo, apresenta-se um exemplo que justifica esta visão. Primeiro, apresenta-se a imagem da lição selecionada:

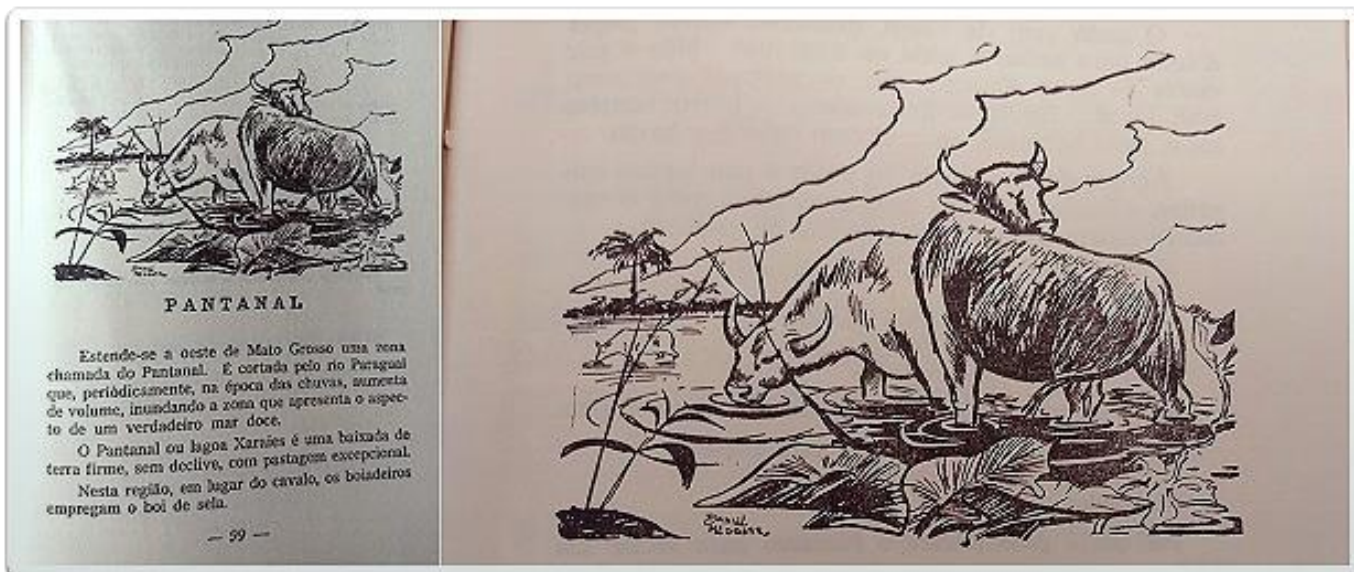


Figura 3 – Imagem da lição intitulada “Pantanal” - Estrada Iluminada: Canto da Minha Terra (1967)
 Fonte: Acervo do Hisales.

Posteriormente, transcreve-se o texto da obra intitulado “Pantanal:

“Estende-se a oeste de Mato Grosso uma zona chamada do Pantanal. É cortada pelo rio Paraguai que, periodicamente, na época das chuvas, aumenta de volume, inundando a zona que apresenta o aspecto de um verdadeiro mar doce. O Pantanal ou lagoa Xaraies é uma baixada de terra firme, sem declive, com pastagem excepcional. Nesta região, em lugar do cavalo, os boiadeiros empregam o boi de sela”.

Ao analisar a lição/texto, inicialmente, podemos ver que já no título do texto a autora denomina o ecossistema retratado na lição de “Pantanal”, o que, no âmbito geográfico, possibilitaria o estudo da temática associada aos *Biomos Brasileiros* (Amazônia, Cerrado, Caatinga, Mata Atlântica, Pantanal, Pampa).

Ainda, ao longo do texto, são abordados temas como Orientação Cartográfica - “Estende-se a oeste de Mato Grosso uma zona chamada do Pantanal”; Hidrografia, ao abordar características peculiares do local – “periodicamente, na época das chuvas, aumenta de volume, inundando a zona que apresenta o aspecto de um verdadeiro mar doce”; e Relevo - “O Pantanal ou lagoa Xaraies é uma baixada de terra firme, sem declive, com pastagem excepcional”.

Indo além, explorando a presença de uma imagem que remete a uma paisagem composta por um rio cercado por uma biodiversidade vegetal híbrida, matizada por diferentes tipos de plantas, tendo em destaque alguns animais bovinos se alimentando. Está imagem por si só retrata um viés espacial, expressando não só características de um ecossistema regional, mas também possibilita o estímulo de outro debate: a atividade pecuária em um ecossistema de preservação nacional e seus impactos a biodiversidade local.

Este processo elucida a categorização realizada, demonstrando que o pensamento geográfico pode ser reconhecido nos conteúdos e exercícios das diferentes disciplinas escolares, e não somente na disciplina específica de Geografia. Neste caso, temas como Orientação Cartográfica, Hidrografia, Relevo, Biomas, além de uma discussão de caráter socioeconômica regional foram identificadas associadas a um texto/imagem da disciplina de Linguagem.

- Livros Didáticos que contemplam a Disciplina Escolar de Estudos Sociais

Para exemplificar esta categoria analítica, foi escolhido o livro *Estudo Sociais e Ciências Naturais*, 2ª Edição, 3º ano, de autoria de Edith G. Lima, Maria G. Ribeiro e Giselda G. Gomes, publicado pela Editora do Brasil em 1958. O livro é composto pelas disciplinas de Estudos Sociais e Ciências Naturais. Neste âmbito, é possível encontrar conteúdos, conceitos e temas referentes aos saberes de história e geografia contemplados sob a denominação da disciplina de Estudos Sociais. A figura 4 retrata a capa da obra (à esquerda), a folha de rosto (ao centro) e uma amostragem do conteúdo contemplado no livro (à direita).

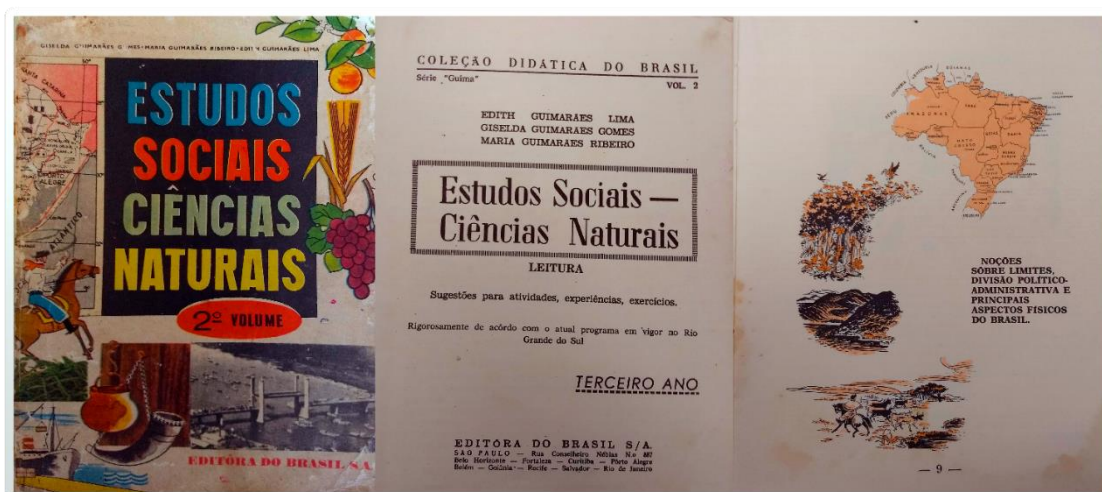


Figura 4 – Livro Didático *Estudo Sociais e Ciências Naturais* (1958)
Fonte: Acervo do Hisales.

De forma a contextualizar, lembrar aqui a reforma promovida pela ditadura militar com a promulgação da lei nº 5.692, de 1971, que uniu as disciplinas de História e Geografia em estudos sociais. Alguns destes livros apresentam uma seção específica de geografia, porém, em outros livros, o conteúdo de história e geografia se expressa de maneira conjunta.

- Livros Didáticos que contemplam a Disciplina Escolar Geografia

Também, a título de exemplificação, apresenta-se o livro *Estrada Iluminada: Admissão ao Ginásio*, 26ª Edição, de autoria de Cecy Cordeiro Thofehrn, publicado pela Editora do Brasil em 1967. O livro é composto pelas disciplinas de Linguagem, História, Matemática e Geografia. Neste âmbito, é possível identificar temas, conteúdos e exercícios, assim como a própria disciplina de Geografia, sistematizada e categorizada, já no índice do livro. A figura 5 retrata a capa da obra (à esquerda), o índice (ao centro) e uma amostragem do conteúdo contemplado no livro (à direita).

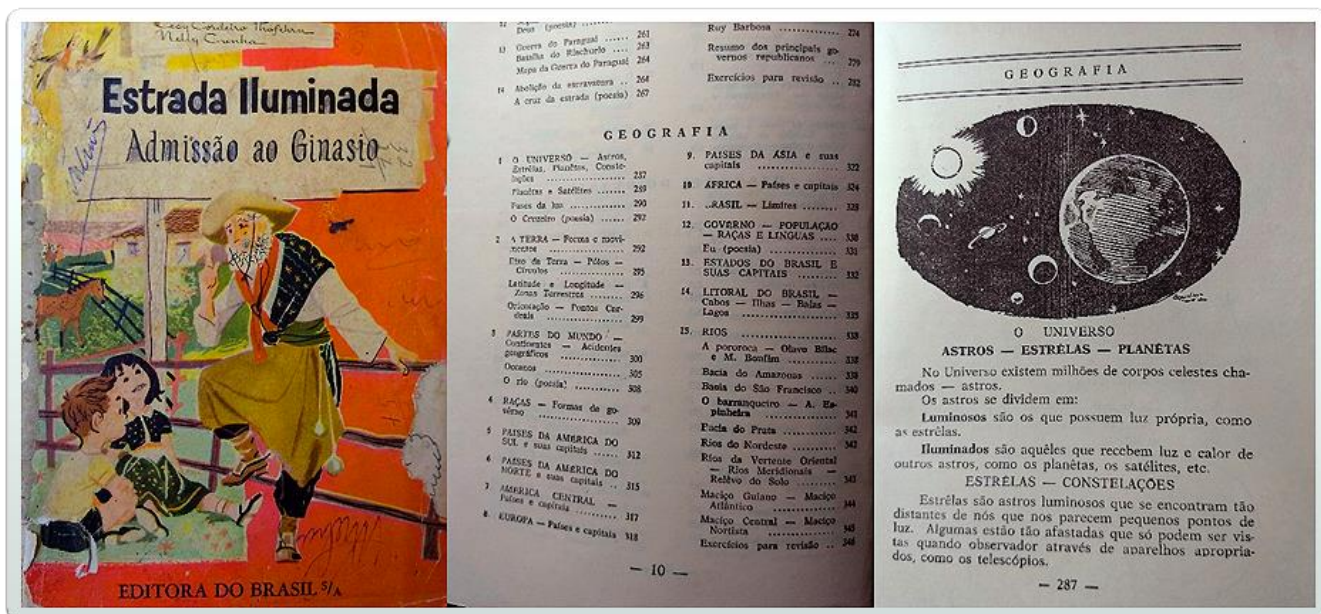


Figura 5 – Imagem do livro Estrada Iluminada: Admissão ao Ginásio (1967)

Fonte: Acervo do Hisales.

A análise da obra revela os conteúdos estruturados em tópicos, com a clara distinção da disciplina escolar de Geografia. Basicamente, o conteúdo restringe-se aos elementos visíveis da paisagem, com ênfase nas formas e na descrição dos

elementos. O espaço se mostra passível de uma análise específica: distribuição e localização espacial.

Por fim, cabe destacar que este processo caracteriza a amostragem de um processo metodológico mais amplo, realizado em todos os 393 livros didáticos do acervo especificado. Dentro deste contexto, o procedimento de consulta resultou em uma categorização dos livros didáticos organizados em uma catalogação específica, respeitando os critérios de classificação estabelecidos na coleta de dados.

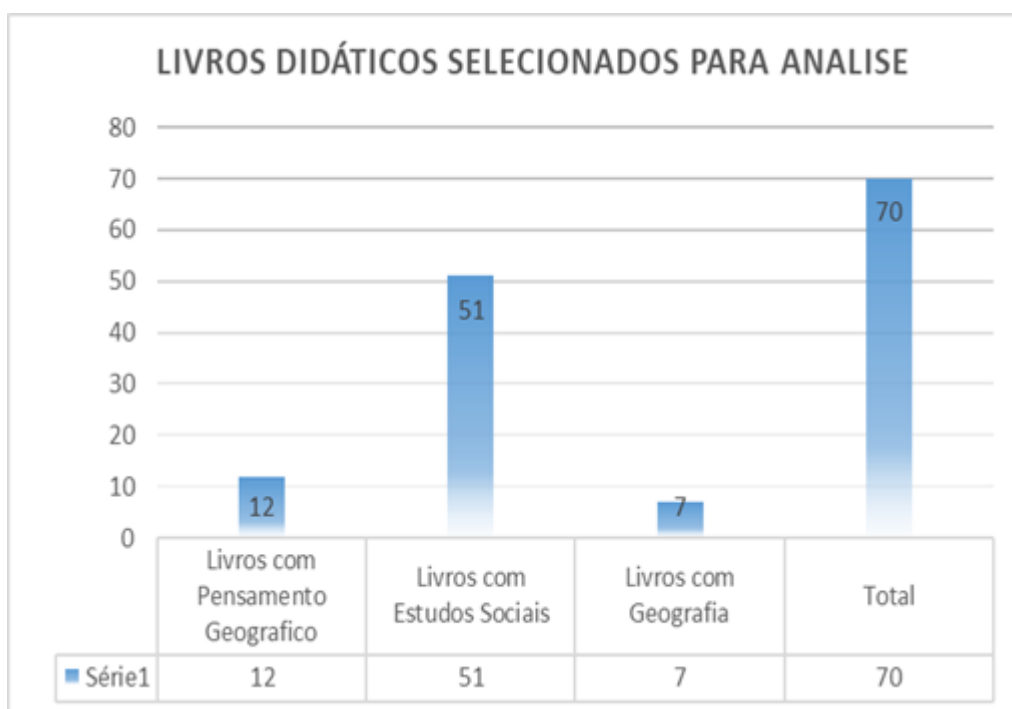
No processo metodológico da pesquisa foi criada uma convenção para classificação do livros que não contemplavam o pensamento geográfico em seu conteúdo, sendo estes associados a cor *vermelha*; já a cor *amarela* foi relacionada aos livros didáticos que apresentavam o pensamento geográfico em seu conteúdo; para os livros didáticos com a disciplina escolar de Estudos Sociais foi designado o *azul*; e por fim, para os livros didáticos que contemplavam a disciplina escolar Geografia, associou-se à cor *verde*. A figura 6 demonstra a classificação constituída a partir do processo de consulta aos livros (Apêndice A).

Título / Autor(a)	Ano/Série	Número de Exemplares	Ano	Classificação	Capa
Exercícios de Linguagem Maria Lourdes Gastal	4º ano	1	S/D		
Pinceladas Verde-Amarelas Nelly Cunha Helga J. Trein	5º ano	2	1967 a 1968		
Pinceladas Verde-Amarelas – Livro de Leitura Nelly Cunha Helga J. Trein	5º ano	1	1970		
Querência - Estudos Sociais Nelly Cunha e Teresa Iara Palmini Fabretti	4º ano	2	1979 a 1982		

Figura 6 – Classificação elaborada a partir do processo de consulta ao corpus de pesquisa.
Fonte: Do autor.

Está sequência de procedimentos metodológicos de triagem possibilitou selecionar, dentro do corpus de 393 *exemplares* do acervo de obras produzidas para o ensino primário no Estado do Rio Grande do Sul, **70 títulos, entre o 1º e 5º ano/série do ensino primário e/ou livros de Admissão ao Ginásio** para posterior análise do saber geográfico no século XX (Gráfico 1). A lista dos livros selecionados pode ser vista no apêndice B desta tese de doutoramento.

Gráfico 1 – Livros Didáticos selecionados para Consulta no Acervo de Livros Didáticos do Estado do Rio Grande do Sul 1900-1980.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ainda no que se refere às fontes, ressalta-se que os livros didáticos serão considerados individualmente, de forma integral e ou parcial de acordo com as particularidades, rupturas e permanências verificadas na operacionalização dos critérios metodológicos estabelecidos. Tangencialmente, contempla-se a perspectiva das coleções didáticas, anos e séries escolares, sendo analisadas a organização dos conteúdos e metodologias de ensino e atividade didáticas.

A essa altura, é possível questionar o motivo da seleção destas obras para o estudo. Em um contexto amplo, podemos dizer que as variações no tempo pormenorizam parâmetros que possibilitam nortear a abordagem geográfica nestas obras, de forma que o conjunto de ideias e conhecimentos acumulado no curso do

tempo servirá de base para a reestruturação do saber geográfico no século XX.

Diante deste cenário, conforme destacado no Capítulo de Apresentação, o objetivo da pesquisa é estabelecer um panorama da Geografia nos livros didáticos produzidos para o ensino primário do Estado do Rio Grande do Sul no século XX.

Em razão do objetivo estabeleci a seguinte **questão de pesquisa**: Qual Geografia está presente nos livros didáticos produzidos para o ensino primário no Rio Grande do Sul no século XX?

A **tese principal defendida** é a de que a Geografia do ensino primário no Estado do Rio Grande do Sul do século XX se expressou sob diferentes nuances - pensamento geográfico, disciplina escolar de Geografia e de Estudos Sociais - caracterizando períodos específicos da produção do saber geográfico. Para mais, neste período histórico (século XX), nascem teorias e visões diversificadas, não só para a educação brasileira, como também para a Geografia, pois, diante das transformações, da diversidade de concepções teóricas e metodológicas defendidas pelas “Geografias” Tradicional e Crítica, reacendem-se as discussões sobre os rumos da ciência e da disciplina escolar.

Este século marca a institucionalização das “geografias brasileiras” - acadêmica e escolar. A Geografia dita “Tradicional” (descritiva, positivista, determinista) se estrutura neste período, sendo hegemônica até o movimento de renovação da Geografia, na década de 1980, símbolo de uma Geografia “nova”, que buscava suplantar a tradicional, se autodeclarando “Crítica” (a partir da explicação socioeconômica da realidade).

Secundariamente, **se defende a tese** de que do ponto de vista didático e pedagógico existe uma predominância conteudista e generalista, de âmbito técnico, nas formas de expressão do saber geográfico dos livros didáticos produzidos para o ensino primário do Estado do Rio Grande do Sul ao longo do século XX.

Tal qual um enigma se revela pela confluência dos fatos, a leitura das rupturas históricas, das particularidades e permanências didático-pedagógicas, demonstram marcos notáveis que convergem na constituição e transformação desses saberes. Fato é que, o percurso percorrido até esta primeira “caçada” nos demonstrou que toda forma de conhecimento - não apenas o geográfico - é um produto histórico e social, e, do ponto de vista geográfico, uma das principais referências material de análise da Geografia no espaço escolar é o livro didático, já que estes artefatos “refletem os

conhecimentos científicos e características culturais de uma dada sociedade em determinado espaço e período histórico” (VITIELLO, 2018, p. 30).

Uma caminho empirico que começará a ser desbravado, mas que no seu trajeto trouxe uma certeza consigo, a de que Michel de Certeau (1990) estava correto na analogia que fez: o pesquisador é, na verdade, um caçador, que observa, busca, extrai de suas fontes os dados que são possíveis para (re)montar o “enigma” pesquisado.

E mesmo havendo um plano de “caça” estabelecido, teórico e metodologicamente, ainda sim, por vezes, é preciso se aventurar em “terras alheias” para encontrar as respostas que reivindicamos. E nesta pesquisa, a resposta que buscamos é geográfica, delimitada por uma questão específica:



A GEOGRAFIA É UMA FORMA DE PENSAR!

5 - A GEOGRAFIA E UMA FORMA DE PENSAR GEOGRÁFICA

Qual Geografia está presente nos livros didáticos produzidos para o ensino primário no Estado do Rio Grande do Sul no século XX?

Aquela que Lacoste (1988, p.9) designa como “uma disciplina maçante, e antes de tudo simplória”, em que “nada há para entender, mas é preciso ter memória”; que “enumera para cada região ou para cada país, o relevo, clima, vegetação, população, agricultura, cidades, indústrias”, que permeou os compêndios de Geografia no final do século XIX e início do século XX, ou aquela que Claval (2015, p.7) descreve que “foi e é ensinada falando do país onde se vive, do concerto das nações que o rodeiam”, se sustentando na “atualidade nacional e mundial”, sem, no entanto, “perder de vista nem os acontecimentos, nem mesmo a evolução do cenário mundial”, e que esteve presente nas páginas dos livros didáticos de Geografia na segunda metade do século XX.

A resposta para esta questão pode não ser, de fato, única, pois o “Norte” observado no horizonte percorrido até aqui nos indica que, a Geografia, assume diferentes nuances ao longo de quase três séculos de história, desde a sua instituição como um saber autônomo, ainda no século XIX, produzindo discursos capazes de estruturar habilidades e conhecimentos empíricos antes mesmo de se tornar uma ciência ou mesmo uma disciplina escolar.

Historicamente, o tema da Geografia tem sido o “conhecimento, aqui e ali, se ocupando do problema da existência, mas sempre confundindo com o tema da sobrevivência” (MOREIRA, 2013). Mas para dizer o essencial, a Geografia é *uma forma de pensar o sentido que se tem do espaço*, e da materialização de suas múltiplas relações, distantes ou próximas.

Se hoje ela é apresentada como uma ciência (ou mesmo disciplina escolar) que sintetiza o mundo a partir do espaço global, ela também já foi a ciência da leitura deste espaço a partir da descrição das paisagens (MOREIRA, 2013), algo muito próxima ao próprio sentido etimológico de sua denominação – do grego *geographía* (γεογραφία), que significa “descrição da Terra” e “carta geográfica”, isto é, o termo composto pelos radicais gregos *geo* = “terra”+ *graphein* = “descrever”.

Contudo, o movimento de renovação do pensamento geográfico, prosperado na segunda metade do século XX, “rompeu com as descrições áridas, com as

exaustivas enumerações, enfim, com aquele sentimento de inutilidade que se tinha ao decorar todos os afluentes da margem esquerda do Rio Amazonas” (MORAES, 2009, p.48) e, contemporaneamente, sua concepção vai muito além da simples descrição da superfície terrestre, de forma pouco analítica, e nada crítica.

Um raciocínio lógico, pois a sociedade contemporânea é um corpo social "líquido", "fluido" e infinitamente mais dinâmico que a modernidade "sólida" que suplantou (BAUMAN, 2001). Se as mudanças sociais são constantes e impetuosas, rápidas e contínuas devem ser as respostas socioculturais que acompanhem as profundas mudanças sucedidas em todos os aspectos da vida humana.

Podemos dizer, de forma bem simples, que à Geografia compete o estudo da natureza, mas também dos seres humanos que ocupam e transformam esta natureza, e para além, o desígnio de examinar e explicar a estreita relação e interdependência entre esses elementos (SELBACH et.all., 2014).

Alcançamos, por meio deste pensamento, a resplandecência de que o estudo do espaço tem se colocado historicamente como uma tarefa da Geografia. Moraes (1988, p. 28) afirma que “no que toca a consciência do espaço, a Geografia é talvez o conhecimento científico que mais diretamente procurou recobrir este campo”. Complementando, pode-se dizer que, do ponto de vista epistemológico, **a Geografia é uma forma de pensamento geográfico científico e escolar**²³.

Podemos dizer que cada época da História teve (e tem) uma forma própria de estudar o espaço. Se na Antiguidade está “leitura” espacial era realizada a partir de registros cartográficos, de povos e territórios, na Idade Média, o imaginário bíblico constituiu o espaço como um mundo criado por Deus, “a sua imagem e semelhança”. Até por isso, “a geografia medieval é uma extensão da Bíblia e o geógrafo um cartógrafo do fantástico” (MOREIRA, 2013, p.14).

Já no Renascimento, a cosmologia concebia o mundo (e o espaço) como um grande sistema matemático-mecânico, guiado pelo movimento dos corpos celestes. Uma percepção que se transformaria em uma dualidade, no Iluminismo, com o desenvolvimento de uma cartografia de precisão voltada para o fim prático de orientar os navegadores que se lançavam ao mar na conquista do mundo desconhecido (MOREIRA, 2013).

²³ As colocações aqui apresentadas vão ao encontro com as apresentadas por Antônio Carlos Robert de Moraes quando propõe a renovação crítica da Geografia. Ver a respeito, MORAES. Antônio Carlos Robert de. Geografia Crítica. A Valorização do Espaço. 2ª Ed. São Paulo, HUCITEC, 1987.

Fato é que, historicamente, durante muito tempo o objeto de estudo da Geografia foi considerado de forma confusa e dispersa, pois não havia clareza do que efetivamente era um conhecimento próprio da Geografia (VIEIRA, 2009). Considerando a concepção que temos hoje, muito do conteúdo que foi estudado e considerado geográfico, deveria ter sido encarado como conhecimento de outras áreas, assim como muito que foi considerado de outras áreas, poderia ter sido considerado geográfico.

Talvez até por isso, a Geografia atual possa ser mais bem estudada como uma ciência interdisciplinar, envolvendo outras disciplinas como a Ecologia, a Química, a Física, a Matemática, a Sociologia, entre outras, que contemplam “conhecimentos necessários para um entendimento mais abrangente do espaço e sua transformação, além das relações humanas” (SELBACH et. all., 2014, p.30).

Este período caracterizado pela não sistematização do conhecimento transcorreu um grande lapso de tempo que percorreu as civilizações antigas (Egípcios, Fenícios, Mesopotâmicos) passando pelos saberes e conhecimentos dos povos Gregos e Romanos, consumado pela obscuridade científica da Idade Média.

É neste momento também que um novo paradigma cultural marcado pela dualidade entre religião e ciência emerge, sustentando o plano teórico conceitual no qual as ciências sociais se desenvolveram ao longo do século XIX.

Todo este quadro desenhado se apresenta como terreno para a Geografia alcançar sua institucionalização como ciência. Antônio Robert de Moraes (1994) apresenta um conjunto de pressupostos gerais para a manifestação desta Geografia: Primeiramente, a necessidade de conhecimento efetivo de todo o planeta. A expansão capitalista necessitava de um conhecimento efetivo sobre o território, sobre a organização dos diferentes espaços.

Este objetivo foi alcançado muito em virtude do segundo pressuposto, o desenvolvimento das formas de representação cartográfica. Faltava ainda um pressuposto essencial: a superação ideológica do sistema feudal, ou por outra forma, a assimilação ao modo de produção capitalista.

Esta ratificação viria por meio de uma concepção racionalista de mundo. Bachelard (1996) reflete que a busca pelo conhecido dos fenômenos, suas causas e leis, caminham para a construção de uma comunidade científica estabelecida a

margem da sociedade social, abstraída em uma vida própria, que não pode ser compreendida senão em função de seus próprios problemas, de sua própria história.

Desta forma, as manifestações do positivismo no conhecimento científico reduziram a realidade a um único método de interpretação para todas as ciências. Essa visão se caracteriza pela extensão universal a todos os fenômenos do dogma da invariabilidade das leis naturais. Assim, a ciência positivista faz a leitura cultural do mundo.

A institucionalização ou sistematização do pensamento geográfico nada mais é do que uma organização e reconhecimento da produção histórica: não se inventa uma nova Geografia, simplesmente o conhecimento evolui e se transforma até ser, de alguma forma, sistematizado, sendo um processo histórico social. Em termo de método científico, a Geografia é considerada uma ciência, porquanto “se constitui na adoção de aparatos teóricos e metodológicos, investigatórios da realidade, referidos a um objeto, no caso o *espaço*” (VIEIRA, 2009, p. 51).

A conclusão que se pode alcançar é a de que “o espaço é história, o estatuto epistemológico sobre o qual a geografia emergiu como ciência”, e se “a história se desenrola no espaço, antes de tudo, o espaço é parte fundamental do processo de produção social” (MOREIRA, 2013, p.62).

Filosoficamente, o espaço constitui uma questão divergente em torno da evolução do pensamento geográfico assumindo o entendimento de uma categoria de discernimento da realidade; já por um outro viés, assumiu a compreensão de um atributo dos seres vivos, uma espécie de suporte, substrato ou receptáculo das ações humanas; e ainda, concebido como um ser específico do real, com características e dinâmicas próprias.

Mas, assim como a Geografia é uma ciência social, o espaço é um produto social. Podemos trazer à luz dos fatos a percepção da “primeira natureza” - condição concreta da existência, arranjo espacial de todos os objetos existentes. Diferentemente dos animais que habitam esta natureza, os seres humanos transformam sua realidade a partir da força sob ela aplicada.

Decorre disso o fato de que a “primeira natureza” é “incorporada ao espaço do homem quando é absorvida pelo processo de história humana” (MOREIRA, 2013, p.65), não sendo unicamente, mas integrando a base social humana. Assim, “o caráter científico da Geografia fica determinado pelo caráter do seu objeto”, pois o “espaço é

essencialmente um ente social” e não se confunde com a sua base física, e para além, o espaço ora denominado geográfico, é um espaço produzido (MOREIRA, 2013, p.65).

Estes espaço socialmente produzido pode ser analisado sob quatro categorias específicas, propostas por Santos (1985)²⁴, a sua *Forma*, definida como as criações humanas, materiais ou não, por meio das quais as diversas atividades se realizam; a *Função*, as atividades da sociedade, redefinidas constantemente, permitindo a existência e a reprodução social, concebendo, por sua vez a *Estrutura*, ou seja, a sociedade em si com suas características socioeconômicas, políticas, culturais e ideoló/gicas; e por fim, o *Processo*, posto como o conjunto de mecanismos e ações a partir das quais a estrutura se movimenta, alterando as suas características.

Para além, espaço e tempo são duas condições indissociáveis, mas o conhecimento universal não se esgota neles. Esta relação não é linear e unilateral, mas seu elo essencial é sim a relação de reciprocidade do espelho existente entre a Geografia e a História. Assim, desde a origem dos tempos, todo ser humano foi em algum momento geógrafo/a. E ainda o segue sendo hoje.

A Geografia serviu para os seres humanos se orientarem, para dominar povos e parte do planeta, para estruturar o espaço social e também para fazer a guerra. A Geografia é, pois, uma acumulação desigual de tempos, e mais do que isso, de espaços.

As reflexões demonstram que a Geografia é um conhecimento tão antigo quanto a própria existência dos seres humanos na Terra. Uma forma de pensar que constrói significações a partir das práticas espaciais, que se constituiu, teórico e empiricamente, por séculos, até ser “encontrada” nas páginas de um livro didático, pois:

A Geografia não está somente nas obras didáticas, ela está nas ações e práticas cotidianas de nossas vidas, nos discursos e preceitos governamentais, no processo de produção e consumo, ou seja, o que de fato precisa ser lembrado é que a Geografia, por mais que tenha se “vulgarizado” ao longo do tempo, ela ainda é (e provavelmente sempre será) uma ciência e uma disciplina escolar essencial para compreendermos a sociedade e o mundo em que vivemos (CLAVAL, 2015).

²⁴ In: CORRÊA, 2009.

Partindo deste pressuposto, nos questionamos se é possível identificar uma forma de pensar o saber geográfico - neste caso, saberes e manifestações que se referem ao espaço geográfico - a partir de conteúdo, textos e exercícios presentes nos livros didáticos produzidos para o ensino primário do Estado do Rio Grande do Sul no século XX.

5.1 O PENSAMENTO GEOGRÁFICO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Um dos princípios de tese que buscamos comprovar é o de que a Geografia, do ensino primário no Estado do Rio Grande do Sul do século XX, se expressou sob diferentes nuances, dentre elas, o pensamento geográfico, uma forma de pensar a Geografia a partir de seu objeto de estudo por excelência, inerente ao fato deste pensar estar vinculado a uma disciplina escolar específica, neste caso, a geográfica. E acreditamos que Vieira (2009, p.62) oferece sustentação a esta possibilidade ao afirmar que:

É sob essas considerações que devemos analisar a evolução do pensamento geográfico. Uma visão que reconhece os limites das produções específicas como próprias do momento histórico e das condições concretas, que foram produzidas (...). Não nos prenderemos a dogmas definidores de uma visão apenas de Geografia. Entendê-la-emos em uma perspectiva ampla, que permita identificar o fio condutor, que nos traz até o presente um intrincado caminho, percorrido ora entre indiscutíveis temas geográficos, ora entre conhecimentos cuja definição não lhe permitiria a identificação através de um rótulo específico.

Interpretando as palavras do autor, podemos dizer que esta forma de pensar referente ao espaço, que é própria e característica do saber geográfico, pode ser o fio condutor de interpretação do caráter interdisciplinar que ora apontamos da Geografia, relacionados aos conhecimentos abrangentes do espaço e das relações humanas, esteja ele presente nos livros didáticos integrados e/ou de outras disciplinas escolares.

E mais do que isso, está investigação pode oferecer dados que expliquem as transformações desta forma de pensar o espaço ao longo do tempo. O processo de consulta e triagem apresentado nesta pesquisa já demonstrou indícios de que esta forma de pensar a Geografia esteve presente em outras disciplinas que não a de Geografia, tais como as disciplinas de Linguagem, Estudos Sociais e Ciências Naturais.

Nas entrelinhas desta constatação, evoca-se a hipótese de que a Geografia é de fato uma forma de pensar a dimensão do espaço e do tempo, situando-nos do lugar onde estamos e para onde caminhamos. Um pensamento que constrói significações a partir de elementos espacialmente representados - aquilo que Gomes (2017, p.46) caracteriza como “quadro”:

[...] O quadro geográfico, essa forma de pensar, não é uma propriedade dos geógrafos, uma ferramenta que nos pertence. É uma maneira de organizar o pensamento que coloca em prioridade o desenho, o traçado, quando consideramos a localização das coisas, pessoas e fenômenos. Por isso, em muitas outras disciplinas, o uso desses “quadros” pode ser atestado, das mais abstratas às mais concretas apresentações. [...] há nisso uma forma geográfica de pensar.

Assim, compreendemos que a Geografia é uma forma de pensar e fazer a leitura do mundo, enquanto que a educação escolar é um processo no qual docentes e discentes se relacionam com o mundo através das relações que travam entre si e suas ideias no espaço escolar (MOREIRA, 2013). Partindo deste princípio, propomos investigar essa forma de pensar e ler o mundo nos livros didáticos produzidos para o ensino primário no Estado do Rio Grande do Sul no século XX sob dois aspectos, por nós denominados de:

- a) Os Saberes Geográficos Expressos em Textos de Leitura
- b) Saberes Geográficos como Matriz Metodológica

5.1.1 Os Saberes Geográficos Expressos em Textos de Leitura

Os saberes geográficos expressos em textos de leitura são formas de expressão do pensamento geográfico que podem ser percebidas em textos que foram utilizados nos processos de ensino e aprendizagem do ensino primário, neste caso, do Estado do Rio Grande do Sul, indiferentes ao fato de terem sido produzidos especificamente para o fim do ensino de Geografia.

Para exemplificar nossa visão, escolhemos uma obra publicada já nos primeiros anos do século XX, intitulada “*Leitura de Trechos Escolhidos*”, produzida e editada por *Rodolpho José Machado*, pela Typographia de Cesar Reinhardt, em Porto Alegre, no ano de 1905.

A obra possui 206 páginas compostas por 90 textos - ou recortes de textos escolhidos pelo autor e editor, e um anexo de exercícios de composição textual composto por 27 propostas temáticas para tal fim. Quanto à disposição didática, o livro apresenta os textos de forma sequencial, com temas distribuídos de forma aleatória, sem um sequenciamento estruturado.

Pesquisando junto ao Catálogo do Patrimônio Bibliográfico Nacional (2022), constatamos que obras do editor em questão já eram publicadas no território brasileiro desde o final do século XIX, entre elas o *Manual de Philosophia Escolar* (1851), *Elementos de Historia Social* (1889), e *Ensino Civico* (1895).

Quanto a sua materialidade, o livro apresenta uma capa dura com dimensões de 19 cm x 13 cm, impresso sem cores. A capa apresenta uma representação do espaço escolar, composta por um homem, possivelmente um professor, lendo um livro ou talvez ministrando uma aula, para uma classe de meninos.

Em segundo plano, destaca-se uma pena sobre uma mesa, utilizada para a escrita à época, e um mapa sobreposto acima dos alunos. Ainda, além do título, autor e ano, constam na capa a cidade de publicação e o endereço da Typographia.

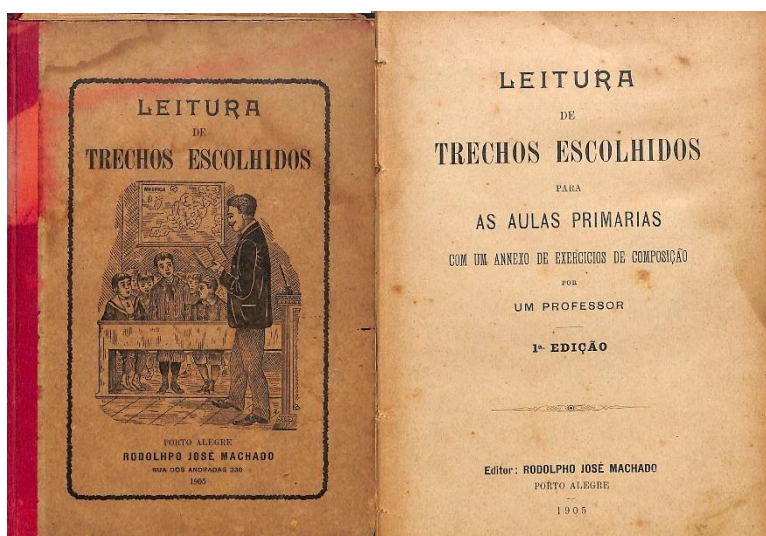


Figura 7 – Capa e folha de rosto do livro *Leitura de Trechos Escolhidos* (1905).
Fonte: Acervo Hisales.

Na folha de rosto, além das informações técnicas (edição, editor, cidade e ano), há o título e a designação da obra ser destinada “*para as aulas primárias*” e, complementarmente, o adendo de o livro ser composto “*com um anexo de exercícios de composição*”. No prólogo da obra, há duas questões a serem destacadas:

A primeira diz respeito a constituição dos textos *“condensados pedagogicamente tudo quanto de mais aproveitável encontramos em livros didáticos, quer estrangeiros, quer nacionais”*.

Nesta conjectura, cabe lembrar o fato de que, a partir da segunda metade do século XIX, houve uma grande difusão do gênero específico de impressos chamados de livros escolares (compêndios, catecismos, cartilhas, livros de leitura) destinados às escolas primárias, secundárias e normais. Dentre estes, os livros de leitura foram um gênero muito difundido em todo o século XX, não só no Rio Grande do Sul, como no âmbito nacional, sendo comum a adoção de textos nacionais e estrangeiros nestas obras, tendo em vista a pouca produção nacional e local à época.

A segunda questão diz respeito ao saber geográfico, expresso nas palavras do autor, ao relatar que a obra guarda em suas páginas uma preocupação prévia de destacar os elementos naturais (relevos, paisagens, região) e a descrição indivíduos que habitam estes espaços (população, cultura): *“o cuidadoso relevo em que puzemos o Rio Grande do Sul, por exemplo, é inédito e se evidencia inilludivelmente: não só quando nos ocupamos dos diferentes reinos da natureza, fazendo ahí ressaltar a opulência dos recursos naturaes de que dispomos, como também nos modelos – descrições de indivíduos – nos exercícios de composição, não perdendo, assim, fugaz ocasião de render n’essa parte da Leitura, devida homenagem a varões ilustres da terra amada”*.

Quanto à Geografia, cabe ser dito que, antes da sua institucionalização, como disciplina acadêmica e como ciência no Brasil, na década de 1934, a sua produção era uma especificidade dos professores do Ensino Secundário, sendo ainda restritas as obras deste gênero no ensino primário.

Quanto a temática dos textos que compõem a obra, é possível verificamos uma visão nacionalista, de caráter patriótico, com a exaltação à Nação, à Pátria; noções de civilidade e bons costumes, em âmbito familiar e escolar; além de questões relacionadas a religiosidade e datas festivas, e textos relacionados ao reino animal e ao reino vegetal. Relativamente ao saber geográfico, destacamos três textos específicos:

- Nação – Estado – Poderes
- A Forma da Terra
- Grandeza da Terra - Seus Movimentos

Somente a partir da temática proposta nos títulos dos textos já é possível associa-las a assuntos e conteúdos que, historicamente, se consolidaram como saberes geográficos da disciplina de Geografia:

- Nação – Estado – Poderes → (Espaço Geográfico, Território)
- A Forma da Terra → (Superfície Terrestre)
- Grandeza da Terra - Seus Movimentos → (Sucessão de Dias e Noites; Estações do Ano)

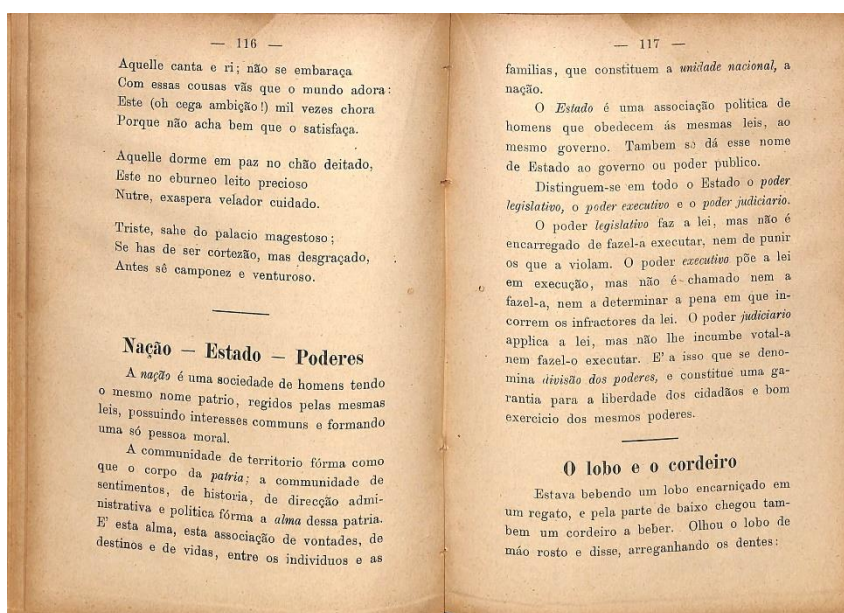


Figura 8 – Texto Nação-Estado-Poderes no livro *Leitura de Trechos Escolhidos*, (1905).
Fonte: Acervo Hisales.

No texto “*Nação-Estado-Poderes*”, são apresentadas as definições de Nação, Pátria, Estado, além da diferenciação entre os três poderes (legislativo, judiciário, executivo):

“*A nação é uma sociedade de homens tendo o mesmo nome pátrio, regidos pelas mesmas leis, possuindo interesses comuns e formando uma só pessoa moral*” (1905, p.116).

“*A comunidade de território forma como que o corpo da pátria; a comunidade de sentimentos, de história, de direção administrativa e política forma a alma dessa pátria*” (1905, p.116).

“O estado é uma associação política de homens que obedecem às mesmas leis, ao mesmo governo” (1905, p.117).

“Distingue-se em todo o Estado o poder legislativo, o poder executivo e o poder judiciário. O poder legislativo faz a lei, mas não é encarregado de fazel-a executar, nem de punir os que a violam. O poder executivo põe a lei em execução, mas não é chamado nem a fazel-a, nem a determinar a pena em que incorrem os infractores da lei; O poder judiciário aplica a lei, mas não lhe incumbe votal-a nem fazel-o executar” (1905, p.116).

No texto *“Grandeza da Terra-Seus Movimentos”*, são apresentados os conceitos de translação e rotação do planeta Terra, responsáveis, respectivamente, pela sucessão das estações do ano e dos dias e noite:

“A terra dista do sol 150 milhões de kilometros, e gyra em volta d’elle gastando em cada volta 365 dias e quase seis horas. Este movimento da terra, conhecido pelo nome de translação, é que produz as quatro estações do anno” (1905, p.133).

“Além do momento de translação a terra tem outro chamado de rotação, em virtude do movimento que faz em torno de si mesma e que produz os dias e as noite” (1905, p.133).

Logicamente, não podemos desconsiderar o contexto histórico de produção deste livro (1905), período este de consolidação do Estado no Brasil, com a recente Proclamação da República no ano de 1889, convergente ao período de sistematização da geografia enquanto ciência e sua posterior consolidação enquanto disciplina escolar.

Concomitantemente, no Estado do Rio Grande do Sul, aconteciam discussões em torno de um novo modelo de escola primária, os colégios elementares, mais tarde denominados grupos escolares, que viria a ser efetivada no ano de 1909, com a inauguração do primeiro colégio elementar em terras gaúchas (PERES, 2000). Contudo, queremos analisar a composição textual e temática deste livro sob a lógica da distinção de *apropriação e táticas* propostas por Certeau (1994).

A apropriação “permite pensar as diferenças na divisão, porque postula a invenção criadora no próprio cerne dos processos de recepção” (CERTEAU, 1994, p.136). Esta perspectiva nos demonstra que as noções de civilidade e bons costumes, de exaltação a nação e a pátria, revelam, em verdade, uma apropriação, que se constitui em “engenhosidades do forte para tirar partido do fraco, desembocando em uma politização das práticas cotidianas” (CERTEAU, 1994, p.46).

Neste contexto, sabemos que a Geografia, não enquanto ciência ou disciplina distintamente, mas enquanto uma forma de pensar, ou de leitura do mundo, “serve não só para fazer a guerra”, mas para contextos de fins políticos, sociais e econômicos:

(...) a geografia - serve em primeiro lugar (embora não apenas) para fazer a guerra, ou seja, para fins político-militares sobre (e com) o espaço geográfico, para produzir/reproduzir esse espaço com vistas (e a partir) das lutas de classes, especialmente como exercício do poder. Ser ou não ser de fato uma ciência pouco importa, em última análise. O fundamental, é que, malgrado as aparências mistificadoras, os conhecimentos geográficos sempre foram, e continuam sendo, um saber estratégico, um instrumento de poder intimamente ligado a práticas estatais e militares (LACOSTE, 1998, p.2).

Podemos dizer ainda que a percepção do autor, referente a ciência geográfica, é equivalente à da disciplina escolar, neste contexto abordado, pois os saberes geográficos expressos em textos de/para leitura podem revelar, em segundo plano, uma tática, que tem por forma “não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ocasião” (CERTEAU, 1994, p.47). Isto, dentro de um modelo estratégico maior - o de nacionalidade política, econômica ou científica.

Quanto as *táticas*, Certeau (1994, p.47) destaca que “do fundo do mar até as ruas das megalópoles, as táticas apresentam continuidades e permanências”. Logo, na perspectiva dos livros didáticos, podemos dizer que as táticas percorrem longitudinalmente o tempo, transcendendo a materialidade do livro. No caso analisado, destacamos duas questões pertinentes:

a) As questões envolvendo a temática nacionalista e patriótica é uma constante, apresentando uma continuidade linear, sob diferentes nuances e perspectivas históricas, em livros didáticos de diferentes disciplinas ao longo do século XX.

b) A continuidade do saber geográfico, ou seja, a permanência de questões que envolvem o meio natural - o planeta Terra em última análise, e os seres humanos que

o habitam, no rol de conhecimentos humanizados, possibilitou a estes conhecimentos serem transpostos didaticamente e sistematizados em uma disciplina escolar, pois, se no começo do século XX ainda se apresentava de forma difusa, em diferentes áreas do conhecimento, no final do século XX, compõe o programa curricular e os conhecimentos específicos de uma disciplina - a Geografia.

5.1.2 Saberes Geográficos como Matriz Metodológica

O saber geográfico é assinalado por uma oscilação constante em busca de novos “ares”, novas formas de compreensão e interpretação do espaço. Essas concepções nem sempre são unidimensionais. A percepção é uma possibilidade analítica e reflexiva do espaço geográfico, pois este é o local de moradia, de trabalho, de lazer, de cultura.

E é a partir das bases materiais que a sociedade produz e reproduz seu próprio universo de relações, ao mesmo tempo em que aprofunda suas afinidades com o espaço. Assim, os temas geográficos, mais especificamente aqueles relacionados ao espaço, podem ser uma matriz metodológica de estudo do saber geográfico. Para exemplificar, destacamos o livro *Sugestões para Composição*, de Maria de Lourdes Gastal, 4º ano primário, publicado pela Livraria Selbach em Porto Alegre, no ano de 1953.



Figura 9 – Capa e folha de rosto do livro *Sugestões para Composição*, (1953).
Fonte: Acervo Hisales.

O livro é destinado ao desenvolvimento de composição, o que denominamos nos dias atuais de redação, ou ainda de produção textual, uma atividade escolar típica da disciplina escolar de Português na qual o/a aluno/a é instigado a desenvolver textualmente acerca de um tema ou assunto pré-estabelecido pelo/a professor/a, ou ainda livremente, optando por um tema ou assunto de sua escolha.

O que chama a atenção no livro, sob a perspectiva geográfica, é a metodologia adotada pela autora, que faz uso de um pequeno texto provocador acompanhado de representações da sociedade, ou do ponto de vista geográfico, paisagens, como “gatilhos” para desenvolver uma temática ou assunto por ela estabelecida. Neste contexto, podem ser conferidas as seguintes temáticas provocadoras no livro:

- Índios
- Negros
- Meios de Transporte
- Vaqueiro Nordestino
- Seringueiro
- Gaúcho
- Garimpeiro
- Jangadeiro
- Produtos Brasileiros

Exemplificaremos dois temas propostos dentre os nove que compõem o livro: *O Gaúcho* e os *Produtos Brasileiros*.

“Procure ler alguma coisa sobre o gaúcho. Região que habita, seus hábitos e preferências, suas roupas, suas lides. Feita a pesquisa e colhidos os dados, escreva a sua redação” (1953, p.60-61).

“Procure saber alguma coisa sobre a vida do madeireiro, como faz a derrubada, perigos a que está exposto, a madeira na economia do Brasil; necessidade de reflorestamento; regiões madeireiras no Brasil, transporte de madeira. Depois de bem informado escreva a sua composição” (1953, p.66-67).

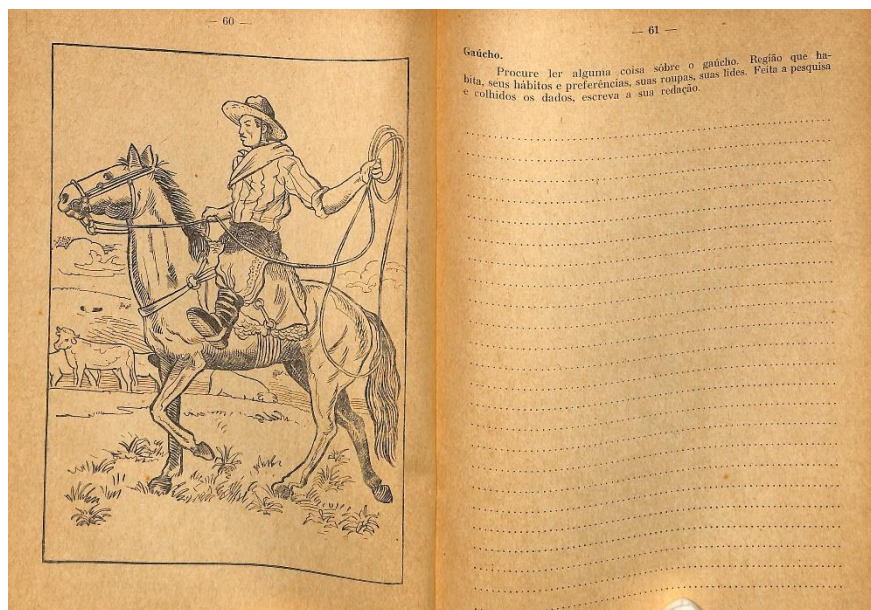


Figura 10 – Proposta para composição O Gaucho no livro Sugestões para Composição, 1953.
Fonte: Acervo Hisales.

Em ambos os casos exemplificados, os saberes geográficos estão intrínsecos ao processo de desenvolvimento da atividade proposta, seja pela produção cultural do indivíduo denominado de gaucho, ou pelo viés econômico e de preservação ambiental elencados à atividade madeireira. Em ambos os casos, o pensamento geográfico é a matriz da reflexão do processo de produção do espaço, que é, ao mesmo tempo, um processo de reprodução.

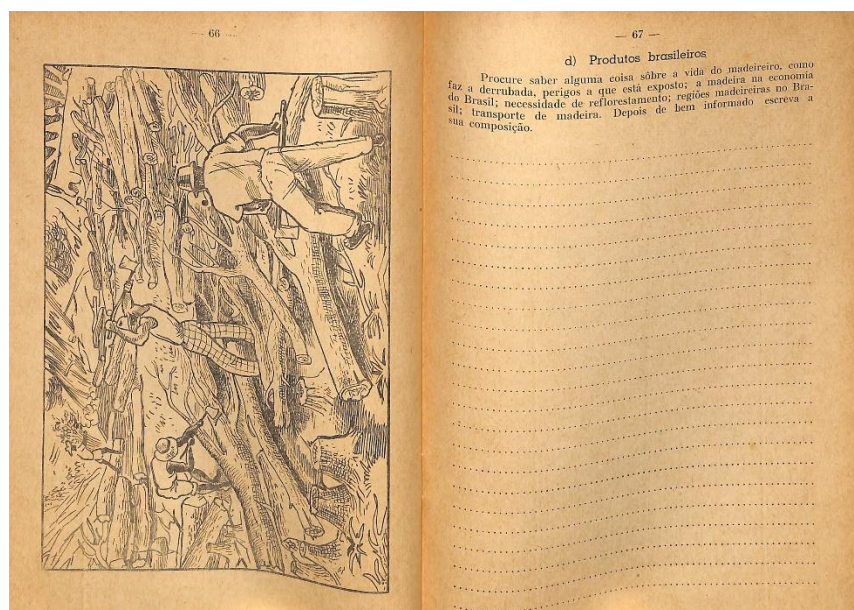


Figura 11 – Proposta para composição Produtos Brasileiros - Sugestões para Composição, (1953).
Fonte: Acervo Hisales.

Assim, a produção se expressará a partir da produção material dos seres humanos resultante dos processos sociais, econômicos, políticos e culturais, os quais culminam em uma acumulação desigual de tempos históricos materializados na representação ilustrativa, igualmente utilizada para a reflexão do discente.

Denota-se que, nestas representações, habita a coexistência da consciência social, além das complexas relações que a integram e interferem diretamente na organização espacial. Certeau (1994, p.92) diria que são nesses espaços que “as estratégias são capazes de produzir, mapear e impor, enquanto a tática é utilizar e manipular”.

Outra estratégia utilizada pela autora é a utilização de mapas como matriz metodológica, no qual são apresentados dois mapas de cunho histórico – um representando as viagens portuguesas ao “novo mundo” no período anterior ao “descobrimento” do Brasil, e um da viagem de Pedro Álvares de Cabral ao que viria ser o território brasileiro. Ambos mapas estão acompanhados do seguinte enunciado: “Que assuntos lhe sugere este mapa? Escreva sobre ele, depois de fazer pesquisas”.

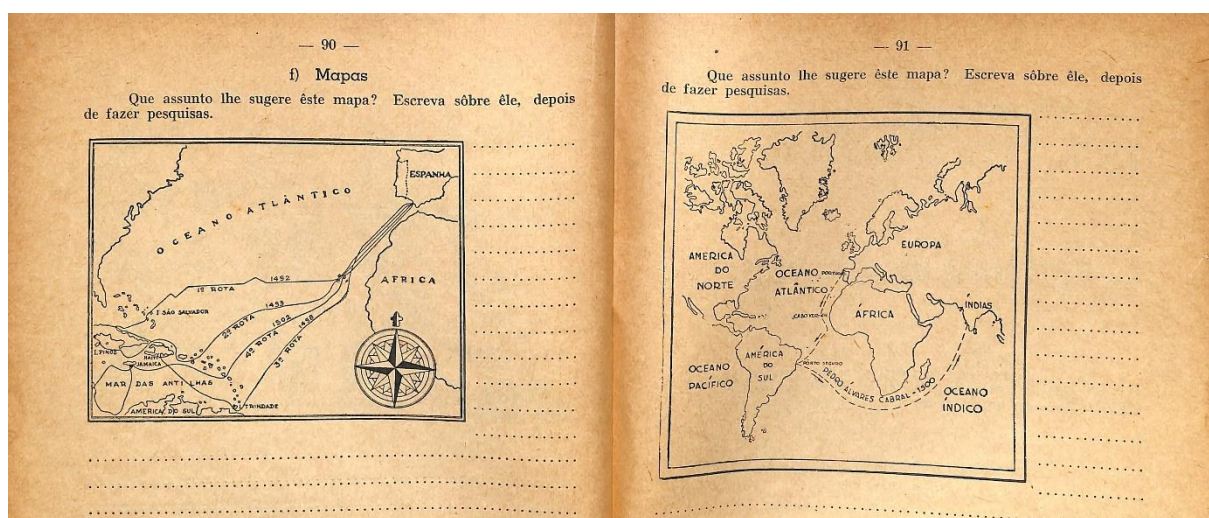


Figura 12 – Proposta para composição Mapas - Sugestões para Composição, (1953).
Fonte: Acervo Hisales.

Analisando ambos os exercícios sob o aspecto da tática de Certeau (1994), podemos dizer que, a utilização e a manipulação acontece pela própria leitura da distribuição dos elementos gráficos representativos de ordem política, social, cultural ou até mesmo ideológica, permitindo, a partir de sua desconstrução, a leitura de quadros peculiares da sociedade e/ou temas específicos.

De fato, são representações da sociedade em diferentes escalas e nuances, pensada por autores e/ou editores (neste caso uma autora), que se materializa e se reproduz ao longo das páginas e entrelinhas da obra.

Complementar a este contexto, em uma perspectiva geral das obras didáticas do século XX, podemos dizer que uma matriz metodológica muito desenvolvida foi a regionalização dos conteúdos - em diferentes obras de distintas disciplinas escolares ao longo do século XX.

Na Geografia, o conceito de região está associado uma porção ou parcela do espaço geográfico designada a partir de uma característica que lhe é marcante ou por aquele que concebe a região em questão, habitualmente, o próprio Estado. Assim, podemos ter regiões sob diferenciados aspectos: naturais, econômicas, políticas, culturais, ou seja, enquanto um recurso metodológico em disciplinas escolares tangenciais a Geografia, este artifício didático pedagógico designa um arcabouço de nuances socioculturais que podem (ou não) serem exploradas didaticamente.

De forma a sintetizar, podemos dizer que a utilização da regionalização espacial e cultural, enquanto uma matriz metodológica, traz implicações de ordem política, da dinâmica do Estado, da organização da cultura e da diversidade espacial.

5.2 PAISAGEM, ESPAÇO E TERRITÓRIO

Se a Geografia é a ciência que tem como objetivo compreender o mundo que estamos inseridos, com uma forma de pensar particularmente vinculada ao espaço, é de se questionar quais são as ideias que esta ciência tem a oferecer à sua disciplina, ou por outras palavras, em que medida Geografia e Escola se unem para compreender o mundo que vivemos? E neste caso específico, podemos ir além e questionar como esta relação se desenvolveu nos livros didáticos produzidos para o Ensino primário do Estado do Rio Grande do Sul no século XX.

Para a Geografia, historicamente, a relação entre os seres humanos e a natureza (meio) se instituiu como o fio condutor epistemológico para a formulação do saber geográfico enquanto uma ciência. Neste contexto, para Moreira, (2013, p.108), a “ciência é uma forma de representação que vê e organiza o mundo através do conceito”. Logo, a representação é “o mundo construído na dialética da imagem e da

fala”, sendo que, o conceito²⁵, por sua vez, “vira mundo pela significação que lhe emprestamos” (p.107).

Podemos dizer que, epistemologicamente, a ciência geográfica que emerge ao longo do século XIX, e se desdobra longitudinalmente pelo século XX, analisará o espaço geográfico sob diferentes enfoques: primeiramente, a partir da lógica *determinista*, na qual o espaço é entendido como a causa da organização social; posteriormente, o *possibilismo*, na qual o ser humano tem possibilidades de transformação do espaço a partir do seu desenvolvimento técnico; e em uma terceira concepção, o *racionalismo*, que se propõe a explicar por que e em que se diferem as porções da superfície terrestre. Essas concepções podem ser melhor compreendidas a partir de seus pensadores clássicos.

Em um primeiro plano, Friedrich Ratzel, alemão e prussiano, foi influenciado pela unificação do Estado Alemão, compreendendo, nesta perspectiva, o território como uma representação das condições de trabalho. Para Ratzel, a sociedade é um organismo que mantém relações duradouras e constantes com o solo, vinculadas às necessidades básicas de moradia e alimentação, por exemplo. Nesta concepção, a sociedade se organiza para defender seu território, tendo seu progresso associado ao menor ou maior uso de recursos.

Desta forma de pensar surge a concepção de *Espaço Vital*, que seria o espaço harmônico, em condição de equilíbrio entre a população e os recursos disponíveis para suprir suas necessidades de uma determinada sociedade. Contudo, “os discípulos” que fizeram uso das proposições de Ratzel radicalizaram suas proposições e constituíram o *determinismo* geográfico, simplificando suas definições a máximas do tipo: “as condições naturais determinam a História” ou “o ser humano é um produto do meio”.

Diferentemente da Alemanha que vivenciou sua unificação territorial tardia, a França vivenciou uma unificação precoce. O pensamento geográfico francês nasceu com o intuito deliberado do Estado francês, ancorado em uma burguesia sólida de forte ação nacional.

É neste contexto histórico que Paul Vidal de La Blache desenvolve seu ponto de estudo na geografia alicerçado na relação ser humano-natureza, na perspectiva da

²⁵Souza (2015, p.9) define conceitos como “unidades explicativas fundamentais”, que são mutuamente “construtivas de qualquer construção teórica e nutridas pelas abordagens teóricas as quais lhe garantem coerência”.

paisagem. O ser humano aparece como um ser ativo, que sofre a influência do meio, mas que atua sobre este, transformando-o. A natureza é vista como uma possibilidade para a ação humana. Decorre daí o nome da corrente *possibilista*.

O estadunidense Richard Hartshorne, por sua vez, propõe uma geografia que estuda a diferenciação de áreas, as inter-relações entre fenômenos heterogêneos, conectando-se a conceitos como os de área e integração. Enquanto Ratzel e La Blache se fundamentam no positivismo de Comte, Hartshorne se fundamenta no neokantismo, daí sua denominação de *racionalista*.

Sposito (2017, p.171) afirma que o “espaço pode ser compreendido como categoria e como conceito. Como categoria, ele é uma essência ideal da realidade, mesmo que haja diferentes formas de defini-la”. Já como conceito, “o espaço é uma construção teórica em diferentes momentos do pensamento universal que teve transformações de acordo com o que foi elaborado”.

Fundamentado neste embasamento epistemológico, podemos dizer que paisagem, território e espaço – com a centralidade no espaço – são as categorias fundamentais da Geografia, o que metodologicamente significa dizer que, analisar “espacialmente os fenômenos implicam antes descrevê-lo na paisagem, e a seguir analisá-lo em termos de território, a fim de compreender-se o mundo como espaço” (MOREIRA, 2013, p.116).

No que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem, a condição imperativa ao modo de (re)produção social sempre condicionou o espaço como uma temática fundamental a Geografia escolar, mas também um tema transversal a praticamente todas as disciplinas escolares. Este necessário interesse pelos aspectos espaciais da existência humana se tornou expoente no mundo globalizado.

Considerando os livros didáticos, raramente percebemos que trabalhamos com fatos e objetos reais a partir de suas representações, e assim, acabamos confundindo o objeto com a sua representação. E é assim que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 1994, p.32), ou por outras palavras, por práticas cotidianas que desvelam estas representações.

Para Certeau (1994), as representações podem ser desmistificadas a partir da compreensão dos usos (consumo) que os indivíduos ou grupos sociais fazem dos objetos (socioculturais). Por exemplo, a análise das imagens que compõem os livros didáticos, ou mesmo de suas capas (representações) indicam também o consumo que

delas foi feito no passado, revelando, nas entrelinhas, a “fabricação” cultural que o/a aluno/a fez ao utilizar o livro didático no processo de ensino e aprendizagem. Uma “produção escondida”, mas disseminada em regiões definidas pelo sistema de “produção”, neste caso, as páginas do livro.

Neste sentido, questionamos: qual a “fabricação” sociocultural e ideológica foi realizada a partir das representações de espaço, paisagem e território nos livros didáticos produzidos para o ensino primário no Estado do Rio Grande do Sul no século XX?

Do ponto de vista da representação, “tudo começa na categoria da paisagem, mas se explica na categoria do espaço, estando mediada na categoria do território” (MOREIRA, 2013, p.116). E por outro lado, o entrelaçamento em cadeia “dessas três categorias, sempre com a centralidade na categoria do espaço, estabelece a fórmula geográfica para a leitura da relação entre as categorias do meio ambiente e do espaço” (p.116).

Entremeando essa reflexão a paisagem, podemos dizer que ela é uma “janela” que possibilita observarmos os processos sociais, econômicos, políticos e culturais materializados no espaço, em determinado momento histórico, desvelando, assim, as faces escondidas pela história e ideologia da sociedade vigente. Do nosso ponto de vista, “percebemos a paisagem como um conceito operacional, ou seja, um conceito que nos permite analisar o espaço geográfico sob uma dimensão, qual seja, a da conjunção de elementos naturais e tecnificados, socioeconômicos e culturais” (SUERTEGARAY, 2001, p.2).

Nesta perspectiva, nosso fio condutor de análise nesta seção será as capas dos livros didáticos: se a paisagem é uma “janela” por onde vislumbramos a cristalização da sociedade no tempo e espaço, a capa do livro pode ser compreendida como uma “porta de entrada” para o conteúdo, de fato, de uma determinada publicação, pois, como ressalta Chartier (1995, p.8), “tomar consciência dessas convenções, variáveis segundo os documentos, as épocas, e lugares, é condição necessárias para que se possa apreciar as pertinências e os limites de cada fonte”.

Sendo assim, a capa é ela própria uma representação da paisagem, uma “materialização do espaço geográfico” produzida, editada e publicada como um retrato da sociedade que a produziu.

Diz o dito popular que “não se deve julgar um livro pela capa”, pois o conteúdo costuma evidenciar aspectos que a aparência resguarda ao primeiro olhar podendo, inclusive, surpreender (positivamente ou negativamente) seu observador. Na Geografia Tradicional, o conceito de paisagem foi justamente “julgado” por sua aparência, pois sua concepção abarcava o limite do visível. Contemporaneamente, Santos (1997) a define como “o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre o homem e a natureza”.

Do ponto de vista editorial e comercial, podemos afirmar que a capa, além de conter as informações básicas da obra, é pensada para propiciar uma primeira impressão capaz de despertar e aguçar o interesse do observador, de forma que ele se torne, efetivamente, um leitor da obra.

Para tanto, são utilizadas linguagens textuais, imagens, cores, ou seja, elementos e técnicas que unitariamente não possuem significativa relevância, mas que, em conjunto, compõem uma codificação capaz de transmitir uma mensagem, exercendo, assim, um poder de atração sobre seu observador. É de fato uma representação, ou como qualifica Chartier (1990) “esquemas intelectuais que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, possibilitando, ao espaço, ser decifrado”.

Neste sentido, “a paisagem é o ponto de partida e o ponto de chegada na produção da representação em Geografia. Isso significa valorizar a imagem e a fala na representação geográfica” (MOREIRA, 2013, 109). Este fundamento pode ser melhor clarificado na capa do livro *Estudos Sociais e Naturais*, 2ª Edição, de autoria de Maria de Lourdes Gastal, publicado pela Editora Globo, em 1955.

Apesar de não ser uma obra específica da disciplina de Geografia, sua capa contempla uma representação que personifica as práticas educativas da disciplina geográfica nos diferentes níveis de ensino: duas crianças (um menino e uma menina) exercitando a localização em um globo terrestre. Esta talvez seja a interpretação mais clássica do estudo geográfico que é “compreender o mundo em que vivemos, por meio do qual podemos entender melhor o local em que moramos” (VERSENTINI, 1989).

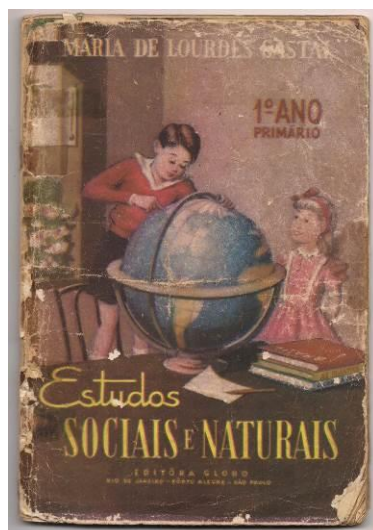


Figura 13 – Capa do livro Estudos Sociais e Naturais, Editora Globo (1955).
Fonte: Acervo Hisales.

Para além desta percepção, a coleção Tapete Verde, de autoria de Nelly Cunha e Teresa Lara Palmira Fabretti, obras de 3º e 4º anos, publicadas pela Editora Globo nos anos de 1979 e 1977, respectivamente, contém em suas capas alegorias representativas deste “mundo em que vivemos” referido pelo autor citado, aquele da convivência cotidiana, designado enquanto local de moradia, trabalho, lazer e consumo.

Este é o espaço definido pela Geografia - enquanto ciência e disciplina escolar - como seu objeto de estudo por excelência, denominado de **Espaço Geográfico**, e estabelecido por Santos (1997) como "um sistema de objetos e um sistema de ações", que é formado por “um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único na qual a história se dá”.

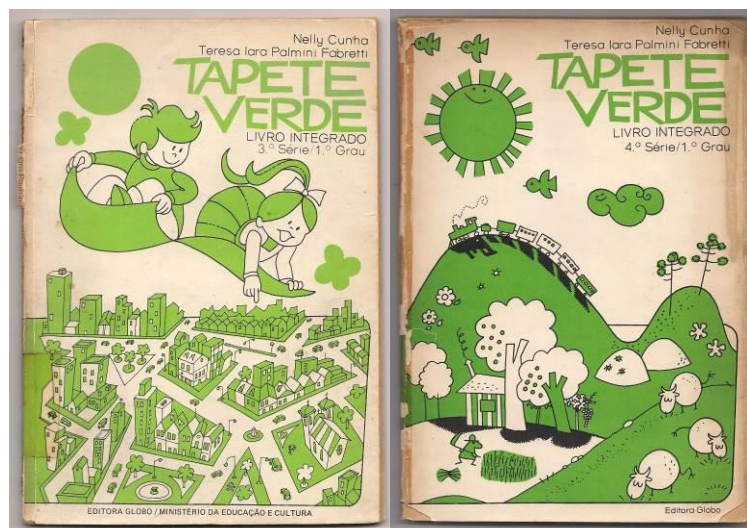


Figura 14 – Capa coleção Tapete Verde, Editora Globo nos anos de 1979 e 1977.
Fonte: Acervo Hisales.

A interpretação mais assimilada por crianças no ensino primário deste espaço geográfico são as cidades, o resultado material da dimensão humana no espaço. A coleção Nossa Terra, Nossa Gente, de autoria de Cecy Cordeiro Thofehn e Nelly Cunha, obras de 1º, 3º e 4º anos, publicadas pela Editora do Brasil, na década de 1970, possuem, em sua capa, um retrato deste espaço geográfico a partir da perspectiva do uso do solo urbano.

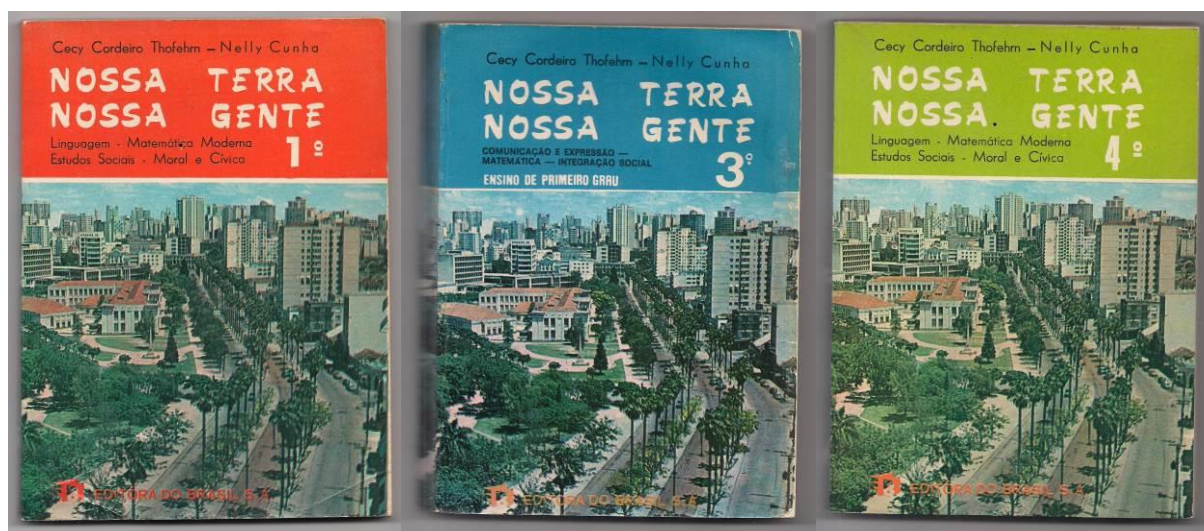


Figura 15 – Capa coleção Nossa Terra, Nossa Gente, Editora Globo (1970).
Fonte: Acervo Hisales.

Vemos, a partir desta reflexão, a tríade paisagem - espaço - território, pois a representação da paisagem da cidade é na verdade a organização social do espaço, ou seja, a própria representação da hierarquia do poder do Estado, o que, por sua vez, configura um território. Lefebvre (1976, p.288) complementa:

O espaço tornou-se, para o Estado, um instrumento político de importância capital. O Estado usa o espaço de uma forma que assegura seu controle dos lugares, sua hierarquia estrita, a homogeneidade do todo e a segregação das partes. É, assim, um espaço controlado.

Aprofundando essa discussão, temos uma dicotomia conceitual e epistemológica que durante muito tempo foi peculiar aos estudos geográficos e aos livros didáticos: a clássica diferenciação entre campo/cidade e rural/urbano, convencionada a partir da definição de que o rural seria o campo, e o urbano a cidade. Esta concepção dicotômica é delineada na capa e no próprio título do livro *No Campo e na Cidade*, 1ª Edição, de autoria de Maria de Lourdes Gastal, publicado pela Editora FTD, sem ano determinado.

Em sua capa, contemplamos a ilustração de um imaginário típico de espaços rurais, onde a imersão técnica não conduz uma percepção do tempo e espaço característico do meio urbano (relevo montanhoso, predomínio de vegetação, habitantes com trajés típicos da cultura camponesa).

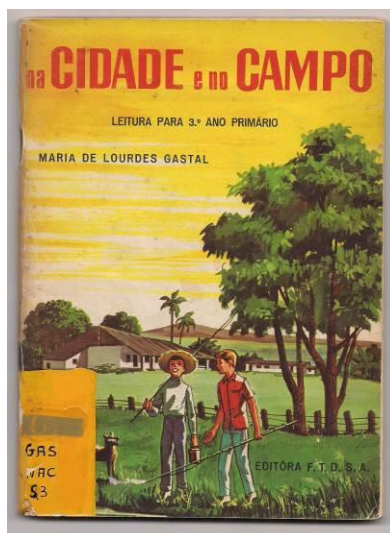


Figura 16 – Capa do livro *No Campo e na Cidade*, Editora FTD, s/a.
Fonte: Acervo Hisales.

Refletindo este cenário, podemos dizer que desde a Revolução Industrial a técnica operou em grande escala produzindo alterações significativas nas relações entre campo e cidade, com um protagonismo do capitalismo agrário, altamente desenvolvido que, com o passar do tempo, sobrepôs o campesinato tradicional. Nesta

perspectiva epistemológica da Geografia, a compreensão entre campo e cidade, como processos distintos foi superada, pois, de fato, não são, embora a Geografia Tradicional presente nos livros didáticos do século XX no Estado do Rio Grande do Sul a tenha perpetuado por grande parte de suas publicações. Em verdade, existe uma relação dialética entre estas duas realidades espaciais, de causa e efeito, entre o progresso técnico e a reprodução do espaço rural, vinculada, diretamente, à produção do espaço urbano.

Contemporaneamente, o momento atual da sociedade carrega consigo o entrelaçamento entre a ciência e a técnica. Apesar dessa conexão ser percebida em outros momentos históricos, essa junção é potencializada atualmente. É possível compreender ainda que existe uma união entre os aspectos econômicos e sociais no mundo, o que Santos (1997) apresenta como uma mais valia no nível mundial.

Todo este processo se encontra cristalizado frente ao olhar dos habitantes - seja no campo ou na cidade - que transitam cotidianamente pelos mais diversos territórios sociais, estando a distância de um simples olhar.

Neste fluxo, a memória do passado revive perante o observador, a partir da paisagem, de forma que retomar esses fragmentos, de diferentes épocas, nos permite interpretar cada etapa da evolução social sobreposta em um processo cíclico e dialético.

Se observarmos estas “paisagens” perceberemos formas originárias de diferentes períodos históricos, abarcando diferentes funções sociais ao longo do tempo. A coleção *Linguagens e Estudos Sociais*, publicada pela editora Tabajara, contempla em sua capa paisagens urbanas de patrimônios históricos e culturais que demarcam a relação de apropriação do espaço, neste caso, de um determinado território.

No livro *Linguagem e Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado do Rio Grande do Sul*, 2º ano, 3ª Edição, de autoria de Sydia Sant'Anna Bopp e Eddy Flores Cabral, publicado pela Editora Tabajara no ano de 1970, temos estampada em sua capa o monumento histórico “*O Laçador*”, uma representação figurativa da persona de um gaúcho pilchado (em trajes típicos), na cidade de Porto Alegre/RS. A estátua é uma demarcação territorial da cultura gaúcha, do conjunto de tradições preservadas de um povo que ainda hoje reflete na constituição do espaço geográfico desta população.

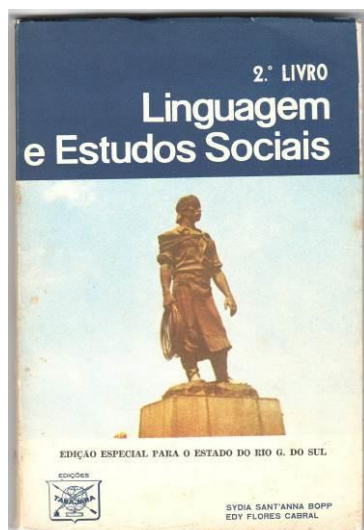


Figura 17 – Capa do livro Linguagem e Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado do Rio Grande do Sul, 2º ano, 3ª Edição, publicado pela Editora Tabajara no ano de 1970.
Fonte: Acervo Hisales.

Já o livro Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado de São Paulo, 3º ano, de autoria de Sydia Sant'Anna Bopp e Eddy Flores Cabral, publicado pela Editora Tabajara, no ano de 1969, exibe, em sua capa, o Monumento às Bandeiras, marco histórico da cidade de São Paulo, capital, que faz uma alusão aos bandeirantes que partiram de São Paulo para explorar outras regiões do país. Diferentemente da obra anterior, que tinha por objetivo a exaltação de um conjunto de tradições culturais, este monumento busca demarcar no espaço um recorte específico da história de um povo.

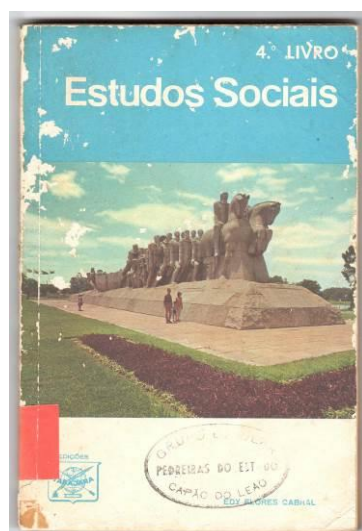


Figura 18 – Capa do livro Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado de São Paulo, 3º ano, publicado pela Editora Tabajara no ano de 1969.
Fonte: Acervo Hisales.

Entretanto, é sempre oportuno lembrar que a História, assim como o espaço, é composta de contradições e conflitos, podendo ser escrita (ou lida) de diferentes perspectivas, dependendo da posição de seu autor (ou leitor). Recentemente, a notícia de um incêndio à estátua do bandeirante Borba Gato²⁶, na zona sul da cidade de São Paulo, capital, circulou pelos noticiários brasileiros. O monumento causa polêmica justamente por representar a atuação dos bandeirantes que, historicamente, possuem sua atuação vinculada ao escravismo de indígenas e negros.

Sob essas afirmativas, percebemos que, assim como na história, não existe homogeneidade no espaço, mas sim heterogeneidade. Isso se reflete na superposição de tempos e espaços perante o processo de (re)produção socioeconômica e espacial. Por esta perspectiva, percebemos ainda que o espaço é por excelência um campo de lutas, e é justamente na disputa de interesses contraditórios que se define a (re)produção espacial. Pode-se, pois, pensar essas relações para o caso dos livros didáticos.

As diferentes disputas e necessidades sociais, as diferentes formas de apropriação e uso do solo, calcadas no conflito entre capital e trabalho, acabam reproduzindo o espaço, tendo por base os interesses do capital, contraditoriamente alheios às necessidades e utopias dos habitantes reais. A presença de inúmeros indivíduos torna esse processo uma manifestação eminentemente social.

Neste contexto, Lefebvre (1979) entenderá o espaço geográfico sob três dimensões: a prática espacial, a representação do espaço e os espaços de representação. Estas dimensões são, na verdade, expressões de diferentes modos de pensar, viver, perceber, imaginar e conceber os diversos espaços e territórios.

Por outras palavras, expressões das práticas cotidianas consumidas no espaço e que, no caso em questão, estão materializadas nos livros didáticos como “representações estratégicas oferecidas aos destinatários” (CERTEAU, 1994, p.51).

Fazendo uso de Corrêa (1997), podemos dizer que a organização do espaço é constituída pelo conjunto de formas e interações espaciais, de modo a constituir uma totalidade. Nestes processos e dinâmicas podemos visualizar as inter-relações entre estas categorias justapostas, a partir desta totalidade, engendrando, intrinsecamente, as práticas cotidianas.

²⁶ Para saber mais, veja: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/estatua-de-borba-gato-e-incendiada-em-sao-paulo/>

A vida cotidiana, como prática social e espacial, por sinal, se mostra um elemento crucial na compreensão da (re)produção do espaço, uma vez que a vida se expressa enquanto mundo em movimento. Em grande parte, este fluxo social cotidiano pode ser analisado sob diferentes nuances gráficas nas capas dos livros didáticos.

A coleção *Páginas do Sul*, de autoria de Nelly Cunha e Helga Trein, obras de 3º ano, publicadas pela Editora Globo, nos anos de 1970 e 1969, respectivamente (a esquerda; ao centro); e a obra *O Canto do Brasileiro – Série Era Uma Vez*, também de autoria de Nelly Cunha e Helga Trein, 4º ano, publicada pela Editora Globo, no ano de 1968 (a direita), elucidam este panorama:



Figura 19 – Coleções *Páginas do Sul* (1970; 1969) e *O Canto do Brasileiro* (1968).
Fonte: Acervo Hisales.

Nos livros analisados, se observa, sob diferentes perspectivas, o denominador comum da valorização cultural do Estado do Rio Grande do Sul nas rotinas habituais do dia a dia no espaço de vivência. As autoras fazem uso das práticas cotidianas para demonstrarem um modo de vida específico que, ao se reproduzir, personifica o espaço.

Podemos perceber que as caracterizações gráficas das capas dos livros didáticos tendem a valorizar a paisagem como um instrumento metodológico de análise do espaço geográfico, ou seja, um “retrato” histórico específico que se explica através da sociedade que o produz, adquirindo uma nova dimensão a cada momento. Esta leitura vai além das imagens, englobando também cores, sentidos, odores, movimentos, conferindo-lhe inúmeras interpretações repletas de subjetividade.

Ilustrando este ponto de vista, podemos analisar a coleção *Nossa Terra, Nossa Gente*, de autoria de Cecy Cordeiro Thofehr e Nelly Cunha, obras de 2º e 4º ano, respectivamente, publicadas pela Editora do Brasil, nos anos de 1974 e 1975, (a esquerda; a direita). As obras citadas, contemplam, em suas capas, imagens de paisagem naturais, históricas e culturais, do Estado do Rio Grande do Sul, utilizando-se destes elementos visuais para caracterizar o espaço dentro da perspectiva socioeconômica de constituição da paisagem ao longo processo histórico de formação territorial gaúcho.



Figura 20 – Coleção *Nossa Terra, Nossa Gente*, Editora do Brasil (1974;1975).
Fonte: Acervo Hisales.

Santos (1997) nos lembra que a paisagem não é muda, ela tem a capacidade de dialogar com seu observador, e a percepção que se tem dela, sempre está longe de abarcar o objeto (ou cena) em sua realidade profunda. E assim também é o espaço geográfico.

Quando o observamos existe uma face visível, amoldada pela sociedade, e uma segunda face, - sua história e ideologia - que não se entrega diretamente ao observador. Focalizando ainda a coleção *Nossa Terra, Nossa Gente*, de autoria de Cecy Cordeiro Thofehr e Nelly Cunha, obras de 1º, 3º e 5º anos, respectivamente, publicadas pela Editora do Brasil, no ano de 1975, podemos elucidar este ponto de vista.

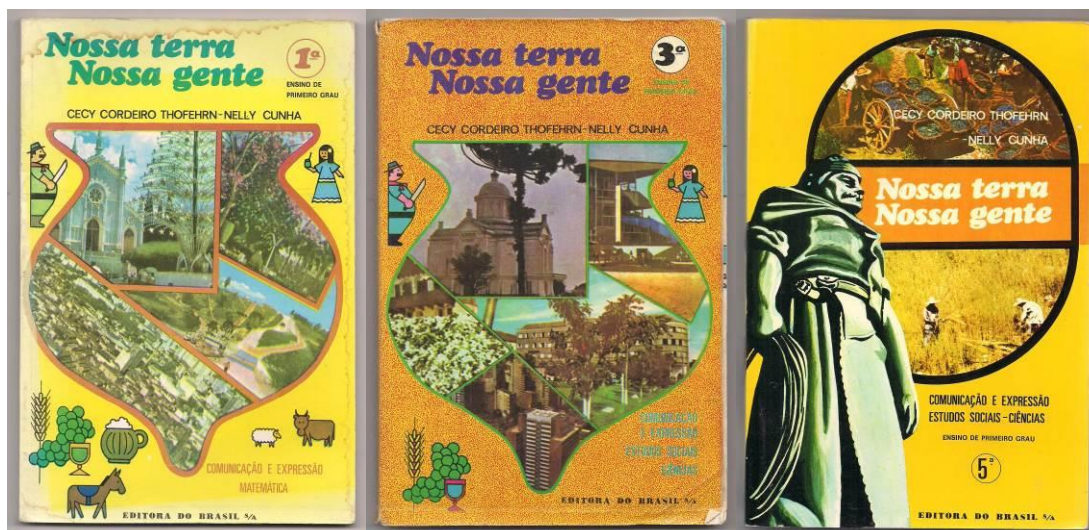


Figura 21 – Coleção Nossa Terra, Nossa Gente, Editora do Brasil (1975).
 Fonte: Acervo Hisales.

As capas das obras didáticas, para além das paisagens, faz uso de elementos característicos e próprios da cultura do Estado do Rio Grande do Sul (a cuia de chimarrão, o monumento ao Laçador gaúcho) de forma desvendar elementos que permanecem muitas vezes implícitos ou ocultos, mas também ajudam a desvelar esta face cristalizada pela cultura na paisagem, enraizada pelo tempo, histórica e natural simultaneamente.

Podemos dizer que a “leitura” da produção racionalizada das representações nos livros didáticos revela uma outra produção, a do consumo, que se realiza de forma silenciosa, e quase sempre invisível “pois ela não se faz notar com produtos próprios, mas sim nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem socioeconômica dominante” (CERTEAU, 1994, p.39).

E o espaço, assim como a educação, é um campo de lutas e um meio de consumo (dos próprios livros didáticos). O espaço também assume uma forma de valor, uma vez que é também trabalho materializado. E como tal, objeto de disputa, cujas regras serão determinadas pelo modo capitalista de produção.

Este é o espaço que interessa a Geografia, e que (também) habitou os livros didáticos gaúchos. Um espaço geográfico socialmente produzido enquanto reprodução da vida.

Se repensarmos as palavras de Moreira (2013, p.116) ao dizer que a representação começa na paisagem, se explica no espaço e está mediada no território, perceberemos que a interpretação desta tríade no mundo real revela uma

relação que vai do espaço para o território chegando na paisagem. Podemos supor então que, no contexto deste estudo, a interpretação dos saberes geográficos vai do espaço escolar (e social) ao “território” didático cultural do livro, abarcando “as paisagens” codificadas nas páginas do mesmo.

5.3 DISCIPLINA DE ESTUDOS SOCIAIS

Ao longo do tempo, a noção de disciplina (conceitual e empírica) foi utilizada de maneira análoga a uma expressão com sentido aproximado ao de “conteúdo” ou “matéria”. Mais do que um simples vocábulo, a estratificação especulativa em questão predispôs a tardia sedimentação de uma concepção singular ao verbete, impactando a composição educacional dos saberes ensinados, uma vez que, até meados do século XX, para a Universidade, não havia senão um único formato de disciplina incontestável - as Humanidades Clássicas - visto que “uma educação que não fosse fundamentalmente matemática ou científica não deveria ser plenamente reconhecida como uma verdadeira formação do espírito” (CHERVEL, 1990, p.180).

A Geografia insere-se na esteira destes acontecimentos. Como disciplina escolar, está presente no Brasil desde o século XIX, entretanto, as primeiras aulas de Geografia foram ministradas somente no ano de 1934, no curso de Geografia e História, ainda unificados, da Universidade de São Paulo (USP). Nesta ordem, em 1946, é criado o Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (USP), fundamental no desenvolvimento da disciplina no Brasil (MOREIRA, 2013).

Inquestionavelmente, a disciplina escolar é um conceito importante no âmbito escolar e educacional, mas recente, que se exterioriza somente no decorrer do século XX, mais precisamente após a 1ª Guerra Mundial (1914 - 1918), quando assume a conotação de classificação das matérias de ensino que inferimos na atualidade:

No seu uso escolar, o termo “disciplina” e a expressão “disciplina escolar” não designam, até o fim do século XIX mais do que *a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso*. No sentido que nos interessa aqui, de “conteúdo do ensino”, o termo está ausente em todos os dicionários do século XIX (...) Lembremos igualmente aqui um termo que, ainda que tenha totalmente desaparecido ao final do século XIX, designou, ordinariamente, desde o século XVIII, as diferentes disciplinas, ou, mais precisamente, as composições dos alunos nessas disciplinas: a palavra *“faculdade”*. (CHERVEL, 1990, p. 178).

Um elo determinante e comum a todas as disciplinas escolares é o da idade. Na esfera escolar, a transmissão cultural, de uma geração para outra, é determinada por ações e/ou processos que se diferenciam segundo a idade dos que aprendem.

Em outras palavras, a idade é o fator determinante para a escolha, não só do conteúdo, mas também da metodologia mais adequada, tendo ainda uma segunda ruptura, talvez mais incisiva, que é aquela que dissocia o ensino de crianças e adolescentes do ensino de adultos.

Enquanto este último transmite o saber de uma forma mais direta e linear, o ensino secundário (atual Ensino Médio), e sobretudo o ensino primário (atual Anos Iniciais), necessitam de métodos cognitivos apropriados e aptos aos diferentes níveis e graus do desenvolvimento intelectual de aprendizagem.

Neste contexto, podemos dizer que os inúmeros saberes considerados acadêmicos ou científicos são transpostos em forma de uma disciplina escolar. O conceito de transposição didática foi cunhado em 1975 por Michel Verret, mas se popularizou por meio da obra *“Transposição didática: Do saber sabido ao saber ensinado”*, do educador francês Yves Chevallard.

Na concepção do autor, “um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino”. Logo, o ‘trabalho que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática” (Chevallard, 1991, p.39).

No que se refere ao ensino dos saberes geográficos sob a alcunha disciplinar, durante boa parte do século XX foi defendida a concepção de que a História e a Geografia deveriam ser ensinadas no interior de uma área de estudo denominada como Estudos Sociais.

Uma ideia que se consolidou, de fato, após o ano de 1964, com a chegada dos militares ao poder no Brasil e a utilização de uma disciplina escolar como meio de difusão de seus valores sociais e culturais. Entretanto, as discussões em torno desta temática já datavam da década de 1920, com o movimento da Escola Nova no Brasil. PFROMM; ROSAMILHA e DIB (1974), destacam que na década de 1930 “o distrito federal adiantou aos estados brasileiros o estudo integrado de Ciências Sociais que se chamaria, posteriormente, de Estudos Sociais no ensino elementar.

Se Chervel (1990) é enfático ao determinar que “a disciplina é aquilo que se ensina e ponto final”, os Estudos Sociais condensavam em torno de uma disciplina saberes de geografia, economia, história, civismo, ciência e política. PFROMM; ROSAMILHA e DIB (1974, p.140) destaca que “os primeiros anos dos estudos sociais na escola primária eram dedicados à compreensão de relações humanas mais imediatas, concretas e específicas”. Já nos anos escolares mais avançados, “estudos mais sistemáticos de geografia, história local e nacional, e de instrução cívica e moral”.

No que se refere ao Estado do Rio Grande do Sul, foram produzidos e utilizados nas escolas gaúchas um grande número de livros didáticos que contemplavam a disciplina de Estudos Sociais, ao longo de todo o século XX. Certamente, entre as décadas de 1930 e 1970, estes livros foram o principal meio de difusão dos saberes geográficos nas escolas do Estado.

Desta forma, selecionamos quatro obras entre as décadas de 1950, 1960, 1970 e 1980, todas destinadas ao ensino primário do 4º ano, tendo em vista traçar um panorama longitudinal do conteúdo presente nos livros didáticos de Estudos Sociais ao longo de quatro décadas nas escolas do Estado do Rio Grande do Sul. Acreditamos que desta forma poderemos traçar uma tendência (ou não) de permanências e ou rupturas na concepção dos conteúdos que se estabeleceram na disciplina de Geografia nas décadas posteriores.

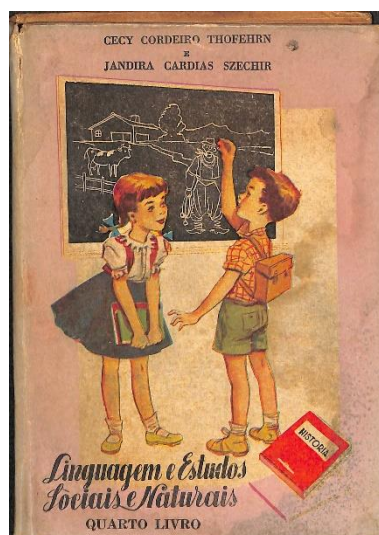


Figura 22 – Linguagem e Estudos Sociais e Naturais, Editora do Brasil, (1955).
Fonte: Acervo Hisales.

A primeira obra selecionada foi a intitulada de *Linguagem e Estudos Sociais e Naturais*, de autoria Cecy Cordeiro Thofehn & Jandira Cardias Szechir, 4º ano primário, publicada pela Editora do Brasil, no ano de 1955. O livro didático possui medidas de 13 cm x 18 cm, 201 páginas, impresso em preto e branco. Quanto à estrutura didática, há textos e algumas ilustrações e mapas que, em geral, acompanham o texto seguido de uma atividade. Abaixo podemos ver um dos textos do livro denominado “Um País Tropical”, de Aroldo de Azevedo, acompanhado de um mapa do Brasil, com destaque para as linhas imaginárias que percorrem o território brasileiro - Linha do Equador e Trópico de Capricórnio.

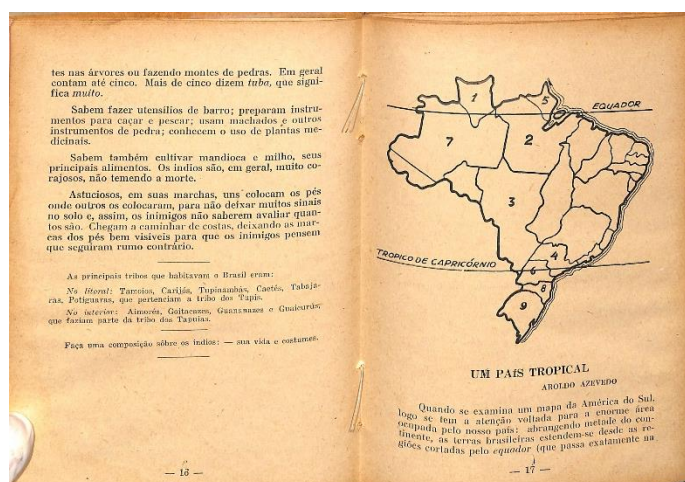


Figura 23 – Lição “Um País Tropical”- Linguagem, Estudos Sociais e Naturais, Editora do Brasil (1955).
Fonte: Acervo Hisales.

Posterior ao texto, há um questionário referente a localização do Brasil no continente americano, solicitando a descrição de Estados, capitais e população. Complementarmente, o livro apresenta uma atividade sobre as zonas climáticas.

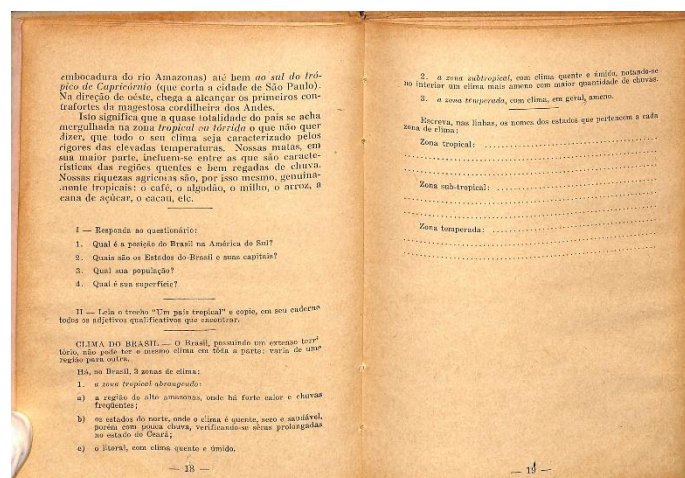


Figura 24 – Lição “Um País Tropical”- Linguagem, Estudos Sociais e Naturais, Editora do Brasil (1955).
Fonte: Acervo Hisales.

Há, neste sentido, um padrão metodológico que se reproduz ao longo da obra, com textos e atividades descritivas, pouco reflexivas. Quanto ao conteúdo, o livro didático contempla seis unidades. A primeira denominada “Minha Terra”, englobando conhecimentos e saberes em escala nacional, seguida de outras cinco unidades referentes a regiões do país: Região Sul, Região Norte, Região Nordeste, Região Leste, Região Centro-Oeste. Abaixo, descreve-se na íntegra os conteúdos contemplados no livro:

MINHA TERRA

A Pátria; Descobrimento do Brasil; Nossos Índios; Um País Tropical; Clima do Brasil; As Terras Conhecidas no Século XV; O Homem; Brasil; O Brasil e suas Regiões Naturais; Descoberta da América; Nossas Riquezas; Nossa Civilização; Brasil Colônia de Portugal; Gente do Brasil; Direitos de Cidadania; Respeito às Leis; Organização Política do Brasil.

REGIÃO SUL

O Gaúcho; A Vida no Sul; Quadros do Sul; Animais e sua Classificação; Governo Geral (1º e 2º Governadores Gerais); O Mamífero Voador; 3º Governador Geral; O Tangará; Domínio Espanhol; O Negrinho do Pastoreio; Os Barrigas Verde; O Boitatá; Os Pinheiros e a Gralha Azul; Bandeirantes; O Caçador de Esmeraldas; Alimentação – Conservação dos Alimentos; Riquezas de São Paulo; Manifestações do Espírito de Nacionalidade.

REGIÃO NORTE

O Seringueiro; As Amazonas; Região Norte; A Pororoca; Vinda da Família Real; A Boiuna; Lenda Da Vitória Régia; Revolução Pernambucana; Os Vegetais; O Jequitibá Orgulhoso; Água Potável; Utilidade dos Vegetais; Bebidas Estimulantes; Habitação Rural e Urbana; Plantação; Solo; Horticultura; Seleção das Sementes; Semeaduras; O Feijão; Quem Inventou um Título? Independência; A Borracha; José Bonifácio;

REGIÃO NORDESTE

O Jangadeiro; O Juazeiro; Região Nordeste; O Sertanejo; Governo de D. Pedro;; A Lenda da Carnaubeira, A Terra; A Primavera; A Árvore da Vida; Linhas e Círculos; Álcool e Fumo; Costumes: Nordeste; Latitude e Longitude – Coordenadas Geográficas; Os Astros; Calor e Ventos; Temperatura-Termômetros-Evaporação; O Vaqueiro.

REGIÃO LESTE

O Garimpeiro; Minha Terra; Região Leste; Cachoeira de Paulo Afonso; A baía de Guanabara; Força Hidráulica; Canção do Exílio; Alavancas; História da Lapa; Balança, Ouro; Principais Rochas do Brasil; A Baiana; Abolição da Escravatura; A Cruz da Estrada; Pressão Atmosférica.

REGIÃO CENTRO OESTE

O Caboclo; Região Centro Oeste; Bomba – Sifão; Rondon e Rondônia; Equilíbrio dos Corpos; Palmito e Mel; Gravidade; Peso e Densidade; Lendas do Centro; República; A Pelota de Ouro; O Brasil.

A segunda obra selecionada foi a intitulada de *Linguagem e Estudos Sociais*, de autoria Sydia Sant'Anna Bopp & Eddy Flores Cabral, 4º ano primário, publicada pela Editora Tabajara, no ano de 1966. O livro didático possui medidas de 13 cm x 18 cm, 298 páginas, impresso em preto e branco.

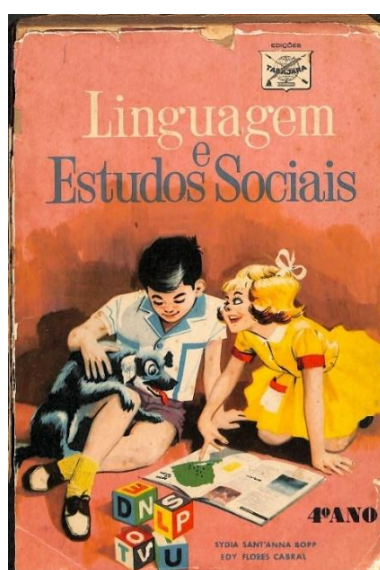


Figura 25 – Linguagem e Estudos Sociais, 4º ano primário, Editora Tabajara (1966).
Fonte: Acervo Hisales.

Quanto a estrutura didática, o livro apresenta um grande volume de informações e conteúdos condensados de forma resumida, e que supostamente, seria de fácil percepção do discente, tendo inúmeros termos grafados em negrito pelas autoras, método utilizado para destacar as informações e/ou conceitos considerados essenciais ao contexto abordado. O livro apresenta também texto, imagens e mapas, além de atividades variadas de responder, completar, enumerar, entre outras.

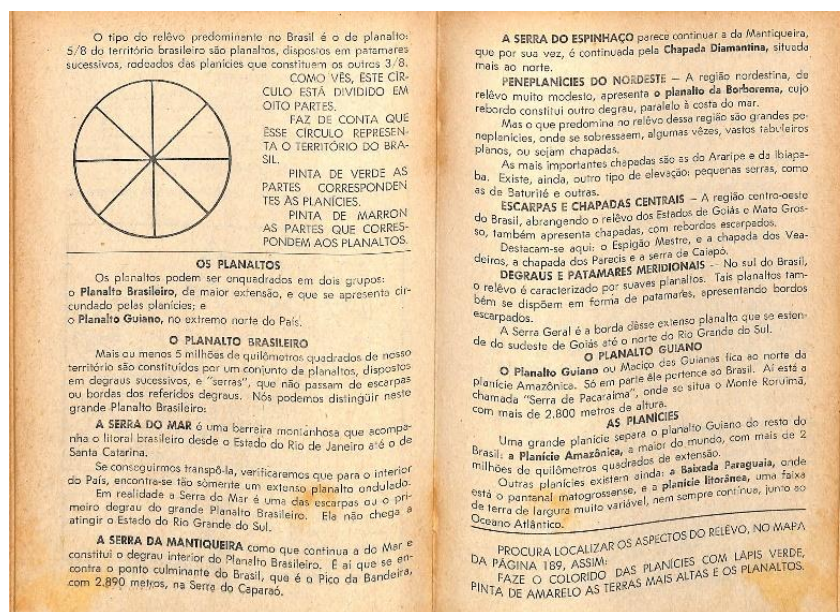


Figura 26 – Linguagem e Estudos Sociais, 4º ano primário, Editora Tabajara, 1966. Fonte: Acervo Hisales

Quanto ao conteúdo, este se divide em tópicos e ou assuntos, em sua grande maioria vinculados à geografia física do planeta, continente e país. Abaixo descreve-se os mesmos:

Minha Terra, Nosso Brasil – Limites; América do Sul; Divisão Política e Administrativa; Estados Brasileiros; População; Relevo do Brasil; Planaltos do Brasil; Planícies; Rios; Bacias Hidrográficas-Bacia Amazônica, Bacia Platina; Bacia do Rio São Francisco; Clima do Brasil; Vegetação Brasileira; Litoral Brasileiro; Regiões do Brasil – Região Norte; Região Nordeste, Região Leste; Região Sul; Região Centro-Oeste; Os Grandes Problemas Brasileiros – População; Imigração; Combustíveis, Energia Elétrica; Produção; Transportes; Comunicações – Educação; Saúde; Nossos Problemas; O Tempo Passa; Tratado de Tordesilhas; Descobrimento do Brasil; A Bênção; Os Selvagens Brasileiros; A Colonização; As Capitânicas Hereditárias; A Vida dos Colonizadores; Os Principais Governos Gerais; Os Jesuítas e a Catequese dos Selvagens; Os Bandeirantes; Os Ciclos Econômicos; As Invasões Holandesas; Outras

Manifestações de Amor à Terra; Impostos; Vinda da Família Real para o Brasil; Independência do Brasil; Coroação de Pedro I; Governo de Pedro I; Período das Regências; Governo de Pedro II; Guerra do Paraguai; A Escravatura; A Pena de Ouro; Progresso do Brasil no Segundo Império; República; Governo Republicanos; Grandes Brasileiros; O Brasil Atual; Nação-Leis; Deveres e Direitos do Cidadão; Registro Civil – Serviço Militar; Símbolos Nacionais; Bandeira Brasileira; Escudo Brasileiro.

A terceira obra selecionada foi a intitulada de *Tempo Presente: Como é Grande o Rio Grande*, de autoria Lara Thofehn e Nelly Cunha, 4º ano primário, foi publicada pela Editora do Brasil, no ano de 1966. O livro didático possui medidas de 23 cm x 16 cm, 298 páginas, impresso em preto, branco e tonalidades referentes à escala de cor vermelha. A capa, porém, é impressa colorida.

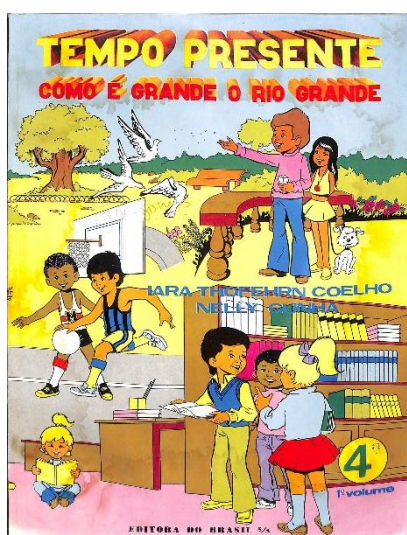


Figura 27 – Livro Tempo Presente: Como é Grande o Rio Grande, 4º ano, Editora do Brasil (1966).
Fonte: Acervo Hisales

Quanto à estrutura didática, o livro apresenta uma personagem (Patrícia) que viaja pelo Rio Grande do Sul, explorando e aprendendo conhecimentos acerca do Estado em sua viagem. São apresentados textos, imagens, mapas e atividades de responder e completar.

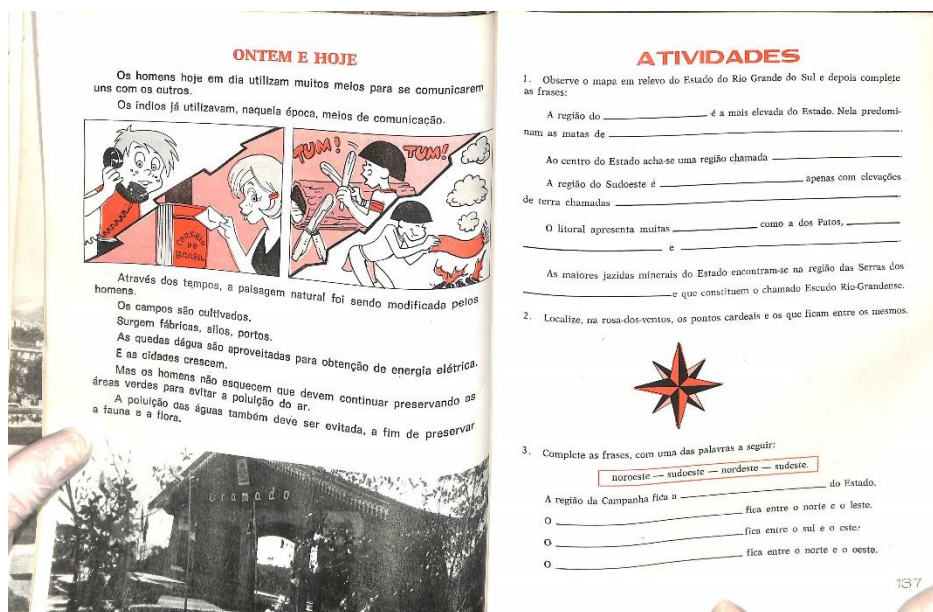


Figura 28 – Livro Tempo Presente: Como é Grande o Rio Grande, 4º ano, Editora do Brasil (1966).
 Fonte: Acervo Hisales.

Desta forma, o conteúdo é direcionado aos saberes relacionados ao Estado do Rio Grande do Sul, divididos em sete unidades:

PATRICIA DESCOBRE COISAS INTERESSANTES

Como é Grande o Rio Grande!; Microrregiões do Rio Grande do Sul.

A CIDADE SORRISO

Porto Alegre; Sede do Governo; Em Outros Tempos.

PAISAGENS RIO-GRANDENSES

Antes da Chegada dos Colonizadores; Ontem e Hoje.

ESTRADAS NATURAIS

Os Sete Povos das Missões; Arroio do Mel; Rios do Rio Grande do Sul; Nos Vales dos Rios Navegáveis; Centrais Elétricas do Rio Grande do Sul; Transportes; Transito; Comunicações.

CAMINHOS DO LITORAL

História de um Tratado de Limites; Conquista de Território das Missões; Fundação de Rio Grande; O Litoral Rio-Grandense; Comércio.

A TERRA E OS IMIGRANTES

Cantiga dos Sete Mares; Imigrantes Italianos; Os Imigrantes; Formação Técnica; O Gaúcho.

REVOLUÇÃO FARROUPILHA

A Infância de Bento Gonçalves; aconteceu com Bento Gonçalves; Símbolos Rio-Grandense; Nossa Cultura; Saga; como é Grande o Rio Grande!; Pátria Rio-Grandense.

A quarta obra selecionada é intitulada *Querência: Área de Estudos Sociais*, de autoria Nelly Cunha & Teresa Iara Palmirini Fabretti, 4º ano primário, publicada pela Editora Globo, no ano de 1982. O livro didático possui medidas de 23 cm x 16 cm com 100 páginas, impresso em preto, branco e apenas algumas imagens e/ou destaques realizados pelo autor em tonalidades referentes à escala de cor amarela. A capa, porém, é impressa colorida.

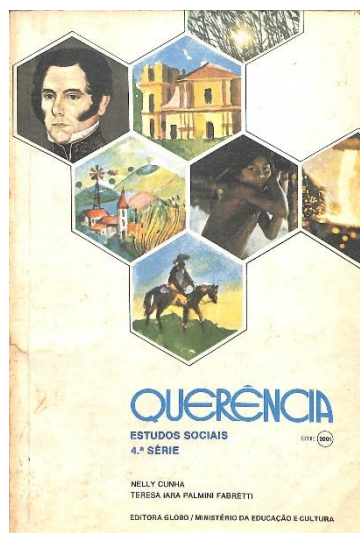


Figura 29 – Livro Querência: Área de Estudos Sociais, 4º ano primário, Editora Globo (1982).
Fonte: Acervo Hisales

Quanto à estrutura didática, semelhantemente ao livro anterior, este é direcionado especificamente ao conhecimento do estado do Rio Grande do Sul, apresentando textos, imagens, mapas e atividades complementares, além de uma lista descritiva das microrregiões do Estado ao final do livro. Desta forma, o conteúdo

é direcionado aos saberes relacionados ao Estado do Rio Grande do Sul, divididos em nove unidades:

QUERÊNCIA

Rio Grande do Sul; A Cidade Sorriso; A História de uma Cidade.

VIAGEM PELO LITORAL

Estradas que Cortam o Litoral; A Extensão Faixa do Litoral; A Pesca; A Conquista do Litoral; Colônia do Sacramento; O Presídio de Rio Grande.

ONDE FLORESCERAM OS SETE POVOS DAS MISSÕES

Atuais Municípios da Região Missioneira; As Margens do Rio Uruguai; Os Sete Povos das Missões; A Conquista das Missões.

O IMPORTANTE VALE DO JACUÍ

Rios da Bacia Sudeste; Potencial Hidrelétrico do Rio Jacuí; Uma Região em Desenvolvimento.

PRIMEIROS TEMPOS DA PROVÍNCIA DO RIO GRANDE DE SÃO PEDRO

Denominações da Terra Rio-Grandense; Chegada dos Imigrantes Alemães; do artesanato à Indústria.

AINDA NA ÉPOCA DA PROVÍNCIA

A Revolução Farroupilha; chegam outros Imigrantes; A Região da Uva e do Vinho; O Povo Rio-Grandense.

O GRANDE RIO GRANDE

Relevo do Solo Rio-Grandense; Pecuária – Riqueza do Rio Grande do Sul; Reservas Minerais do Estado.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Depois da Proclamação da República; Cultura Rio-Grandense.

MICRORREGIÕES HOMOGÊNEAS

Microrregiões Homogêneas; Microrregiões do Rio Grande do Sul.

Considerando o objetivo estabelecido nesta seção, podemos dizer que os conteúdos de ensino são impostos a escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha (CHERVEL, 1990, p.180). Por outras palavras, o conteúdo se altera, se transforma à medida que a ele são designados novas funções e significados socioculturais. Esta percepção pode explicar algumas das transformações de permanências e rupturas em relação ao conteúdo no contexto abordado.

No livro de Linguagem, Estudos Sociais e Naturais de Cecy Cordeiro Thofehn e Jandira Cardias Szechir, de 1955, temos os conteúdos relacionados aos saberes geográficos contemplando, majoritariamente, o estudo físico, socioeconômico e cultural do país, o Brasil – seu clima, relevo, natureza, regiões socioeconômicas e culturais – para além, conhecimentos estruturantes do planeta Terra – latitude e longitude, estações do ano.

Uma concepção muito semelhante à do livro de Linguagem e Estudos Sociais, de Sydia Sant'Anna Bopp e Eddy Flores Cabral, do ano de 1966. Repete-se a estrutura descrita para o livro anterior estando em primeiro plano os saberes referentes ao Brasil - seus limites, relevo, bacias hidrográficas, clima, vegetação, regiões e estados. De fato, percebemos uma estrutura didático e conceitual que permeou currículo escolar do 4º ano nas duas décadas em questão (1950-1960).

No livro *Como é Grande o Rio Grande*, de Iara Thofehn e Nelly Cunha, publicado no ano 1977, e no livro *Querência: Área de Estudos Sociais*, de autoria Nelly Cunha e Teresa Iara Palmini Fabreti, publicado em 1982, há uma convergência nos temas e saberes abordados em torno das questões socioeconômicas e culturais do Estado do Rio Grande do Sul.

Identifica-se neste sentido não só uma inversão da escala geográfica de análise, da nacional para a regional, como também um direcionamento das questões de cunho natural e física para as de cunho sociais e culturais, a partir da década de 1970. A quadro abaixo representa a lógica exposta:

Quadro 1 – Conteúdo no 4º ano do ensino primário no Estado do Rio Grande do Sul entre as décadas de 1950 e 1980.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A recepção, ou consumo que se faz do conteúdo de um livro estará submetido a convenções que regulam a “apropriação do texto e que o associam de maneiras peculiares a outros textos e outras situações vividas. Recebido em lugares distintos, por diferentes públicos e por meio de variadas formas de comunicação, o mesmo texto não é mais o mesmo” (CHARTIER, 2009, p.11).

De fato, é impossível dissociar o contexto histórico do consumo que se faz do conteúdo de um livro, pois a razão de ser social da escola é convergente e condicionante a concepção daqueles que os produzem, reproduzem e o leem, mas para concluir, e a fim de apresentar um panorama geral, podemos dizer que a Geografia, ou os saberes geográficos presentes nos livros didáticos da disciplina de Estudos Sociais no Estado do Rio Grande do Sul, no 4º ano do ensino primário, ao longo de quatro décadas (1950-1980) contemplou alguns conceitos e temas estruturante da Geografia, como coordenadas geográficas, estações do ano, alguns aspectos físicos do planeta Terra e do continente americano, mas, majoritariamente, abordou o país em seus aspectos físicos, sociais e culturais entre as décadas de 1950 e 1960, e o Estado do Rio Grande do Sul, em seus aspectos físicos, sociais e culturais, entre as décadas de 1970 e 1980.

5.4 LIVROS DE ADMISSÃO AO GINÁSIO

No ano de 1931, uma reforma na educação brasileira reestruturou o ensino secundário em dois cursos seriados: *o fundamental*, com duração de cinco anos, e *o complementar*, com duração de dois anos. Paralelamente, ainda no mesmo ano, foi instituído, em nível nacional, o *Exame de Admissão ao Ginásio*, que permaneceria em vigor, no território nacional, por quarenta anos (1931-1971), mais precisamente até a promulgação da Lei nº 5692/71, que instituiu o *ensino obrigatório de 1º grau, com duração de oito anos*, integrando os cursos primário e ginásio em um único ciclo de estudos.

Em nível nacional, os exames de admissão foram introduzidos para o ingresso no Colégio Pedro II através do Decreto nº 4.468 de 1º de fevereiro de 1870 e regulamentados pelo Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890 (...). Posteriormente, por meio do Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931, como parte da Reforma Francisco Campos, tais exames tornaram-se obrigatórios nas escolas públicas de todo o Brasil até o ano de 1971 e marcaram um período histórico de restrição no acesso ao ginásio (AKSENEN E MIGUEL, 2013, p. 1).

O ensino secundário, por sua vez, era ministrado no Colégio Pedro II, no Distrito Federal, enquanto que o ensino complementar, pré-requisito para a realização de matrícula nos cursos superiores, era oferecido em salas anexas a faculdades. O curso secundário passou a ser regimentado e composto de um primeiro ciclo, com quatro séries, denominado de *Ginásio*, e de um segundo ciclo, composto pelo *curso Clássico ou Científico*.

Para a admissão no curso secundário, o(a) aluno(a) deveria prestar um exame de admissão. Dentre as obrigatoriedades para a realização do exame, estava a comprovação de idade mínima de 11 anos, além do atestado de vacinação antivariólica e o recibo de pagamento da taxa de inscrição.

Assim, destinados a poucos privilegiados, o ensino secundário brasileiro foi instituído com base em exames específicos, constituído por provas escritas de Português e Aritmética, Geografia, História do Brasil e Ciências Naturais.

No Rio Grande do Sul, foram produzidas e utilizadas obras destinadas especificamente à preparação aos exames de admissão. Estas obras, escritas por professoras/mulheres gaúchas, faziam parte de coleções didáticas, com livros destinados a todas as séries da escolarização primária.

Considerando especificamente estas obras, o corpus de pesquisa analisado neste subcapítulo, contemplou um universo de 16 obras publicadas entre os anos de 1960 e 1970, captando cinco títulos diferentes: Estrada Iluminada. Admissão ao Ginásio (quatro exemplares no acervo); Pinceladas Verde-Amarelas. Admissão ao Ginásio – 5º Ano Primário (dois exemplares no acervo); Pinceladas Verde-Amarelas. Admissão ao Ginásio - 5º Ano Primário - Livro de Leitura (um exemplar no acervo); Linguagem e Estudos Sociais. 5º livro e Admissão ao Ginásio (cinco exemplares no acervo); Linguagem e Estudos Sociais. 5º Livro e Admissão (quatro exemplares no acervo).



Figura 30 – Capas dos 5 livros didáticos de admissão ao ginásio analisados. Da esquerda para a direita: 1. Estrada Iluminada. Admissão ao Ginásio (1960, 2ª ed.); 2. Pinceladas Verde-Amarelas. Admissão ao Ginásio – 5º Ano Primário (1968, 2ª ed.); 3. Pinceladas Verde-Amarelas. Admissão ao Ginásio - 5º Ano Primário - Livro de Leitura (1970, s/ed.); 4. Linguagem e Estudos Sociais. 5º livro e Admissão ao Ginásio (1970, 2ª ed.); 5. Linguagem e Estudos Sociais. 5º Livro e Admissão (s/d, s/ed.).
Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa HISALES.

A primeira análise dos livros selecionados mostrou que estas obras foram produzidas em co-autoria por cinco professoras gaúchas, compondo quatro coleções diferentes, publicadas pelas editoras do Brasil, Tabajara e Globo, todas destinadas ao curso primário. Ainda, considerando o levantamento prévio de informações, os livros são compostos pelos conteúdos considerados obrigatórios para a realização dos exames de admissão ao ginásio: Português, Matemática (aritmética, cálculo elementar), Geografia (Estudos Sociais, no caso de uma das obras), História do Brasil e Ciências Naturais. A seguir, apresenta-se um quadro-resumo com as principais características das obras analisadas.

Tabela 2: Panorama dos Livros de Admissão ao Ginásio

OBRA	CARACTERÍSTICAS
Estrada Iluminada. Admissão ao Ginásio (1960 - 2ª ed.)	Publicado pela <i>Editora do Brasil</i> , o livro faz parte da <i>Coleção Didática do Brasil</i> . Possui 356 páginas. Impresso em preto e branco, o livro contém algumas ilustrações e mapas que em geral acompanham textos ou atividades. Com relação à estrutura do livro, este é dividido em quatro sessões, cada uma delas tratando de uma disciplina, a saber: Português (25 capítulos); Matemática (29 capítulos); História do Brasil (16 capítulos); Geografia (15 capítulos). Autoras: Cecy Cordeiro Thofehr e Nelly Cunha.
Pinceladas Verde-Amarelas. Admissão ao Ginásio 5º Ano Primário (1968 - 2ª ed.)	Publicado pela <i>Editora Globo</i> , o livro faz parte da série <i>Era uma Vez</i> . Com 348 páginas, o livro foi impresso em preto e branco, contendo ilustrações e mapas que acompanham textos e atividades. Com relação à estrutura do livro, este é formado por 22 textos literários, de diferentes autores, períodos e gêneros. Para cada um desses textos são apresentados conteúdos temáticos vinculados a eles e referentes às matérias concernentes à prova de admissão ao ginásio: Matemática, História, História do Brasil, Geografia e Ciências Naturais. Autoras: Nelly Cunha e Helga J. Trein. Ilustrado por Anelise T. Becker.
Pinceladas Verde-Amarelas. Admissão ao Ginásio 5º Ano Primário Livro de Leitura (1970 – s/ed.)	Publicado pela <i>Editora Globo</i> , com 78 páginas, o livro foi impresso a cores, sendo utilizado o preto para os textos, enquanto as ilustrações contêm sempre duas cores, sendo uma delas o preto combinado com outra que pode ser vermelho, laranja, amarelo, rosa ou verde. Essas imagens aparecem em quase todos os textos literários. Com relação à estrutura, por se tratar de um livro de leitura, esta é formada exclusivamente por textos literários de escritores brasileiros e um português, de períodos e de gêneros variados, somando 45 no total. Autoras: Nelly Cunha e Helga J. Trein. Ilustrado por Anelisa B. de Lima.
Linguagem e Estudos Sociais. Admissão ao Ginásio. Edição para todos os Estados do Brasil. (1970 – 2ª ed.)	Publicado pela <i>Editora Tabajara</i> , o livro faz parte da <i>Coleção Tabajara</i> . Esse livro didático contém 280 páginas e foi impresso em preto e branco. Possui ilustrações, mapas e fotografias que acompanham os textos e as atividades. Diferentemente das obras anteriores, esse livro não apresenta informação sobre “Admissão ao Ginásio” na capa, que se encontra apenas na folha de rosto. Autoras: Sydia S. Bopp e Eddy F. Cabral. Ilustrado por Miron Zaions.
Linguagem e Estudos Sociais. Admissão ao Ginásio (S/d – s/ed.)	Publicado pela <i>Editora Tabajara</i> , o livro possui 304 páginas, e foi impresso em preto e branco. Apresenta, ainda, ilustrações, mapas e fotografias que acompanham os textos e atividades. Com relação à estrutura, o livro separa o conteúdo em duas partes: Linguagem e Estudos Sociais. Na parte de Estudos Sociais, não há separação dos conteúdos por unidades. Há uma sequência de 108 lições específicas dessa matéria. A denominação Estudos Sociais é utilizada para os conteúdos das matérias de Geografia e de História. Autoras: Sydia Bopp; Eddy Flores Cabral.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Peres e Ramil, 2018

Em relação à análise dos conteúdos de Geografia, especificamente, constata-se o predomínio dos conceitos basilares da ciência geográfica - Paisagem, Região e Território, além do conceito de espaço, com forte conotação ecológica. Num âmbito geral, o termo espaço assume uma delimitação de área, como um conceito abstrato. Esta visão pode ser melhor exemplificada na Tabela 2, onde são demonstrados os conteúdos de Geografia no livro *Estrada Iluminada - Admissão ao Ginásio (1960)*, e de Estudos Sociais, no livro *Linguagem e Estudos Sociais - Admissão ao Ginásio (1970)*²⁷:

Tabela 3: Conteúdo de Geografia/Estudos Sociais nos Livros de Admissão ao Ginásio.

OBRA	CONTEÚDO
<p>Estrada Iluminada. Admissão ao Ginásio (1960 - 2ª ed.)</p>	<p>1. O Universo: Astros, Estrêlas, Constelações, Planetas e Satélites, Fases da Lua; 2. A Terra: Forma e Movimentos, Eixo da Terra, Pólos, Círculos, Latitude e Longitude, Zonas Terrestres, Orientação, Pontos Cardeais; 3. Partes do Mundo: Continentes, Acidentes Geográficos, Oceanos; 4. Raças: Formas de Governo; 5. Países da América do Sul e suas Capitais: Mapa da América do Sul; 6. Países da América do Norte e suas Capitais; 7. América Central – Países e Capitais; 8. Europa – Países e Capitais; 9. Países da Ásia e suas Capitais; 10. África – Países e Capitais; 11. Brasil: Limites; Mapa do Brasil; 12. Governo, População, Raças, Língua; 13. Distrito Federal: Cidade do Rio de Janeiro; 14. Litoral do Brasil: Cabos e Ilhas, Baías, Lagos; 15. Rios: A Pororoca - Olavo Bilac e M. Bonfim, Bacia das Amazonas, Bacia do São Francisco, O Barraqueiro – A. Espinheira, Bacia do Prata, Bacias Secundárias, Portos Marítimos e Fluviais.</p>
<p>Linguagem e Estudos Sociais. Admissão ao Ginásio (1970 – 2ª ed.)</p>	<p>I - O Universo e a Terra: O Universo, O Sistema Solar, A Terra, A Lua, Movimentos da Terra, As estações do Ano, Linhas e Círculos da Terra, Zonas da Terra, Pontos Cardeais, Orientação; II Unidade - O Mundo em que Vivemos: As terras, As águas, O clima, Vegetação, A população da Terra, Línguas, Religião, Habitação, A Vida Econômica, Formas de Governo; III Unidade - As Grandes Partes do Mundo: América, América do Norte, América Central, América do Sul, Organização dos Estados Americanos, Intercâmbio do Brasil com os Países Americanos, Os Esquimós, Povo Andinos, Índigenas Brasileiros, Europa, Ásia, África, Oceânia, Intercomunicação entre os Países da Terra, Comércio do Brasil com outros Países do Mundo; As Nações Unidas; Símbolo das Nações Unidas; IV Unidade - Como é Nosso Brasil?, Canto de Minha Terra, Nosso Brasil, Fronteiras do Brasil, Principais línguas faladas na América do Sul, Extensão e População, Relêvo Brasileiro, Os planaltos, As planícies, Rios do Brasil, Lagoas Brasileiras, Clima do Brasil, A Vegetação Brasileira, Litoral Brasileiro; V Unidade - As Regiões Brasileiras: Região Sul, Região Sudeste, Região Centro-Oeste, Brasília, a nova capital do Brasil, Região Nordeste, Região Norte.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

²⁷ Os livros da coleção Pinceladas Verde-Amarelas - Admissão ao Ginásio, apresentam o tema Geografia relacionado a alguns textos literários.

A perspectiva epistemológica, presente nas obras analisadas, coloca o ser humano como um ser ativo, ao mesmo tempo em que sofre influência do meio, sobretudo, a partir das características regionais que se mostram determinantes ao modo de vida. Do ponto de vista metodológico, o conteúdo é um leque fracionado das diferentes espacialidades e características regionais.

Neste contexto, o ser humano é importante como elemento integrante de uma realidade maior, como número, como população, não como perspectiva social. Já a natureza é tida como o determinante do desenvolvimento, principalmente econômico. A capacidade de exploração e enriquecimento das nações é o foco central do conhecimento, de forma que quanto maior for o conhecimento geral do globo terrestre, maior será a capacidade de quantificação destes recursos ou possibilidade de ação humana, e até por isso o objeto de investigação central em todos os livros é o planeta Terra, aprendido como teatro das determinantes naturais e morada dos seres humanos. Metodologicamente, as ações resumem-se a observação da paisagem, a particularização das áreas, sua comparação e classificação, foco central do conteúdo preparatório as provas de Admissão ao Ginásio.



**A GEOGRAFIA E OS LIVROS
DIDÁTICOS NO RIO GRANDE DO SUL:
CASOS EXEMPLARES DE ANÁLISE**

6 - A GEOGRAFIA E OS LIVROS DIDÁTICOS NO RIO GRANDE DO SUL: CASOS EXEMPLARES DE ANÁLISE

Após percorrer o percurso procurando fatos e indícios que revelem qual a Geografia esteve presente nos livros didáticos do ensino primário gaúcho no século XX, aportamos em nossa última sessão antes de traçarmos as conclusões.

Há poucos séculos, não conhecíamos os limites do planeta, desconhecíamos não apenas os territórios, regiões e lugares, mas também as populações e as suas culturas. Para sabermos o que se “escondia” no mundo, foi preciso explorar, partir rumo ao desconhecido e regressar com as novidades de outros lugares.

De forma similar, almejamos não partir para o desconhecido, mas sim visitar alguns “territórios” já explorados, e por meio desta “exploração”, alcançar a natureza geográfica dos livros didáticos no Estado do Rio Grande do Sul no século XX, compreendendo sua concepção de realidade e seu objeto de estudo no ensino primário.

Para tanto, selecionamos três livros didáticos que foram produzidos no Estado do Rio Grande do Sul para analisarmos três períodos distintos do século XX, a década de 1920, 1950 e 1970. Consideramos, pois, que do acervo disponível dessas três obras – com essa divisão de período – são exemplares daquilo que se quer demonstrar nesta tese.

A primeira obra analisada foi publicada pela Livraria do Globo no ano de 1929, sob autoria de Affonso Guerreiro Lima, professor reconhecido no Estado e autor de outros livros didáticos também muito utilizados nas escolas gaúchas. Historicamente, o Rio grande do Sul no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, assim como outros Estados brasileiros, passou por um processo de modernização no qual “a educação passou a ser vista como um instrumento necessário e vital para o pleno desenvolvimento do país” (ARRIADA; NOGUEIRA, 2014, p.174).

Nesse contexto, os livros didáticos tiveram função primordial não só para desenvolver o ensino primário no Estado do Rio Grande do Sul, como também para o desenvolvimento do saber geográfico.

Como se argumentou na seção sobre os livros didáticos, eles não são apenas instrumentos didáticos, senão que são artefatos que portam visões de mundo, perspectivas sociais e culturais de determinados grupos. Verdadeiramente, uma

ferramenta de controle do Estado sob o saber que é ensinado na escola. Nele incidem não ideias e informações, mas principalmente saberes, selecionados e validados culturalmente por uma parcela da sociedade vigente.

Assim, o livro didático deve ser compreendido como um artefato que possibilita não só a circulação de um dado conhecimento, mas também um meio de difusão sociocultural que influencia na visão de mundo do aluno. Por outras palavras, “o livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável” (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Prosseguindo a análise, sobre o livro em questão, do ponto de vista de sua constituição material, ele possui medidas de 15,5cm x 22,5cm, contendo 143 páginas impressas em preto e branco, contendo apenas alguns mapas impressos em cores.

A capa, como é possível observar na imagem a seguir, apresenta uma coloração neutra, apresentando uma ilustração estampada em sua parte superior, trazendo, logo abaixo em destaque, o título da obra e a indicação “1ª Parte – Estado do Rio Grande do Sul”, informação que demonstra que o livro é parte integrante de uma coleção maior sobre a temática geografia. Ainda, abaixo destas informações, constam o nome do autor, ano de publicação e editora, com um leve destaque para a indicação do autor.



Figura 31 – Capa do Livro Noções de Geographia – 1929, s/ed, Livraria Globo (1929).
Fonte: Acervo Hisales

Quanto à ilustração presente na capa, vale salientar que ela remete a uma paisagem composta predominantemente de elementos naturais (rochas, árvores, rio e pássaros), tendo em destaque dois homens, com cavalos e trajes típicos do Rio Grande do Sul, observando ao fundo uma cidade em expansão sob a natureza. No plano abstrato, podemos dizer que, partindo da observação, se constitui uma representação social da cultura local e espacial, pois se manifesta no espaço pensada como uma forma de elaboração do conhecimento que contemple as complexas estruturas de representação da sociedade à época.

A figura é impressa na mesma tonalidade da capa, trazendo alguns elementos na cor vermelha (a capa de um dos cavaleiros), bem como o telhado das casas que aparecem ao fundo da ilustração. E neste contexto, é sempre válido lembrar que a materialidade deve ser compreendida também como modalidade de investigação, no que tange o objeto escrito (CHARTIER, 2014), pois os elementos gráficos de produção são tão importantes e reveladores quanto o conteúdo de fato da obra.

No que tange à folha de rosto do livro, enfatiza-se que ela apresenta o nome do autor seguido do título da obra com destaque para a palavra “*Geographia*” em tamanho maior, tendo logo abaixo a indicação do recorte do tema, o “*Estado do Rio Grande do Sul*”.

Uma curiosidade presente na folha de rosto, que merece ser ressaltada, diz respeito à menção de a obra ser aprovada, em 1911, pelo Conselho de Instrução Pública, e adotada em todos os estabelecimentos de “instrução”, o que sem dúvida demonstra o grau de reconhecimento da obra por parte do Estado, e que, portanto, a edição com a qual trabalhamos, de 1929, possivelmente não é a primeira. Todavia, o que interessa aqui é o que livro em questão é representativo de uma dada Geografia, do início do século XX (livro aprovado em 1911, apenas início da segunda década do século). A escolha do livro também se deu por essa razão: ele permite, como se verá, entrever a perspectiva geográfica vigente à época.

Com relação à estrutura da obra, ela está dividida em duas partes: Na primeira, há o estudo do Estado do Rio Grande do Sul, e na segunda o estudo da geografia física do Brasil e do globo terrestre.

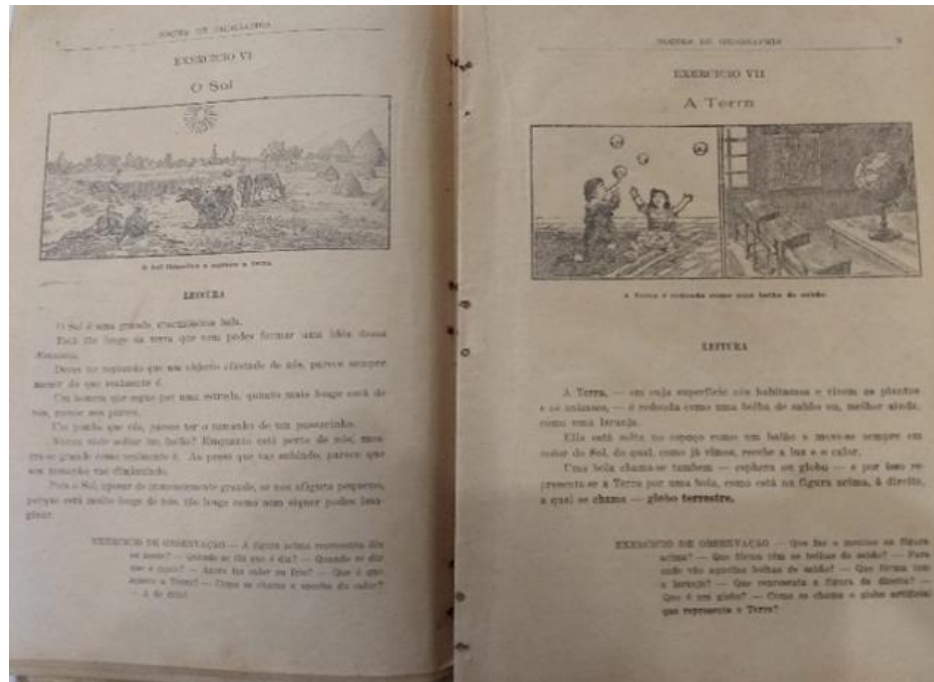


Figura 32 – Lição do livro *Noções de Geographia*, s/ed, Livraria Globo (1929).
 Fonte: Acervo Hisales

Ao longo da obra é possível identificar uma estrutura didática que se repete e faz uso de três elementos centrais:

- a) *Imagem*;
- b) *Texto*;
- c) *Lição Central*.

É possível observar a utilização de uma paisagem, seguida de um texto utilizado como recurso didático para o ensino de um conceito geográfico.

De um modo geral, a análise dos conteúdos revela um direcionamento à Geografia Física ou Sistemática, com especializações tópicas (Geografia do Clima, Geografia do Relevo, Geografia da Geografia Econômica, etc.), sendo utilizado o recurso do mapa ao final de cada seção um artifício, neste caso, sintetizador do conhecimento, como exemplificado a seguir:

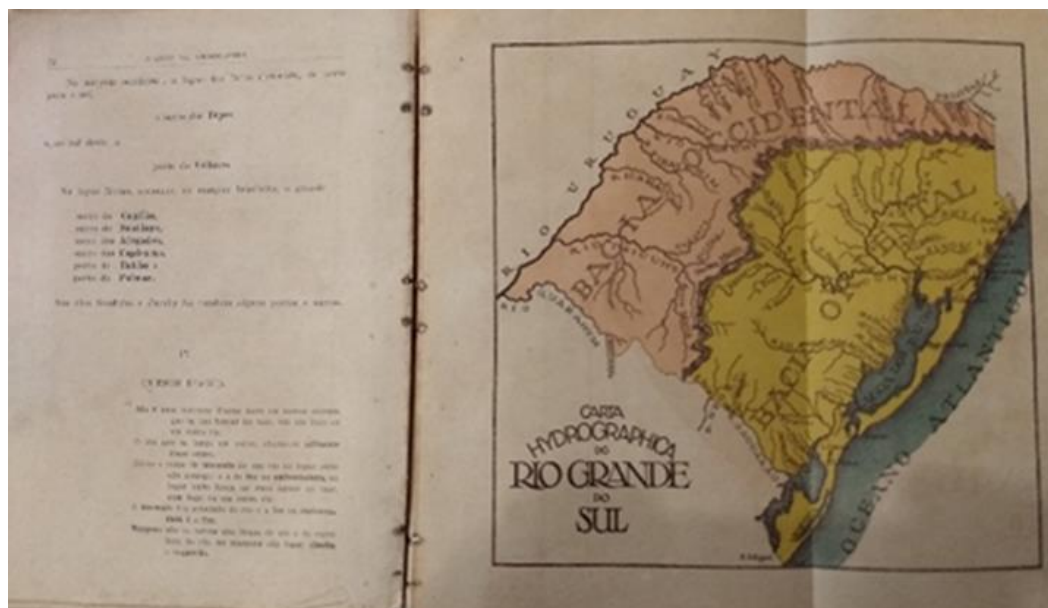


Figura 33 – Mapa hidrográfico do Estado do Rio Grande do Sul no livro *Noções de Geographia*, s/ed, Livraria Globo (1929).
Fonte: Acervo Hisales

Podemos dizer que a obra é um reflexo ou um ajuste epistemológico a concepção de Geografia que era vigente à época. Assim a paisagem que foi a fundamentação epistemológica da Geografia e foco de leitura dos fenômenos empíricos tendo organização estrutural respaldada no espaço, encontra na diluição progressiva das categorias espaciais em questão (paisagem e espaço) a flutuação epistemológica do discurso geográfico até o combinado de Geografia Sistemática e Geografia Regional, as quais, se apresentam como uma solução de orientação às construções discursivas dos currículos universitários e livros didáticos neste período.

O mapa, neste caso, que poderia ser tido como um “esquema intelectual, que cria as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o espaço mais facilmente decifrado” (CHARTIER, 1990), é utilizado como uma síntese gráfica e visual de cada seção do livro.

As especializações tópicas (Geografia do Clima, Geografia do Relevo, Geografia da Geografia Econômica, etc.) revelam no fundo uma percepção fragmentada da realidade, usual e vaga na maioria das vezes no tratamento das realidades efetivas.

A segunda obra intitulada *Estudos Sociais e Naturais* possui autoria de Maria Guimarães Ribeiro, Edith Guimarães Lima e Giselda Guimarães Gomes, 14ª edição, publicada pela Editora do Brasil no ano de 1958. Apesar de o livro ser da disciplina de Estudos Sociais, o mesmo possui a discriminação no seu índice do “Programa de

Geografia”, critério que foi utilizado para a sua seleção e investigação. Também chamo a atenção para a edição, 14^a, isso significa que as primeiras edições foram anteriores ao ano 1958.

Contudo, pelas pesquisas de Peres e Ramil (2019) é possível indicar que o livro, pela autoria e pelo modelo de livro integrado, teve suas primeiras edições entre o final dos anos de 1940 e início dos anos de 1950. Nesse sentido, ele é representativo, ainda, de uma dada Geografia da primeira metade do século XX, estendendo-se para a segunda metade (14^a edição: 1958).

É preciso lembrar que nesse período a concepção de Geografia nos livros didáticos no Brasil ainda estava vinculada a percepção tradicional, o mundo perceptível a partir de seus continentes concentrados a partir de seus aspectos físicos naturais (hidrografia, relevo, clima, vegetação), e do ponto de vista metodológico, era mais importante a memorização de informações discriminadas no livro pelo discente do que o reconhecimento ou a reflexão das ações humanas neste espaço. Resumindo: o conceito de sociedade como conhecemos era praticamente inexistente na Geografia dos livros didáticos desse período.

Quanto a sua materialidade, o livro possui as dimensões de 13cm x 16cm, impresso em preto e branco, tendo cores somente em sua capa, predominantemente amarela com a representação de um menino e uma menina com livros em suas mãos.

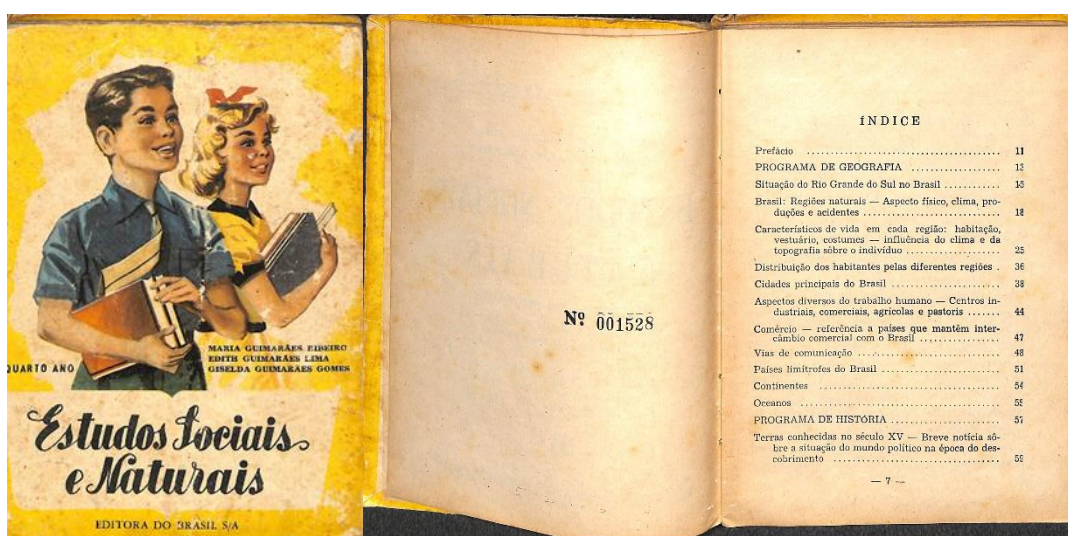


Figura 34 – Estudos Sociais e Naturais, 14^a edição, Editora do Brasil (1958).
Fonte: Acervo Hisales

Uma representação que pode ser associada a prática dos bons costumes, uma temática muito contundente nos livros didáticos neste período, descritas por Chartier (2009, p.49) como “representações coletivas e simbólicas que encontram, na existência de representantes individuais ou coletivos concretos ou abstratos, as garantias de sua estabilidade e de sua continuidade”. Na contracapa, há a descrição de que o livro é “fonte de pesquisa, exercícios de aplicação e teste de revisão”.

O índice do livro apresenta a discriminação dos conteúdos distribuídos em 44 páginas abordando, em primeiro plano, a escala nacional, sub-regionalizando as temáticas propostas (aspectos físicos, socioeconômicos e culturais) a partir das peculiaridades de cada região.

A partir da investigação, foi possível perceber uma linha de tendência na Geografia dos livros didáticos deste período, na qual há o que podemos denominar de painel introdutório composto pelo meio natural, a população, a economia, acrescidos do contexto de regionalização que abrange um leque de questões desenvolvidas a partir das características do espaço local. O quadro abaixo sintetiza a esquematização de abordagem dos conteúdos do livro em questão:

Quadro 2 – Esquematização do conteúdo do livro Estudos Sociais e Naturais, 14ª edição, Editora do Brasil, 1958.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Do ponto de vista geográfico, o livro situa sua abordagem inicial na escala nacional, primeiramente sob o aspecto natural, sub-classificados em cinco grandes regiões naturais: Norte, Sul, Leste, Nordeste e Centro-Oeste. A condensação dos saberes é uma constante neste contexto, com a descrição das regiões e esquematizações com os Estados pertencentes a cada região. Do ponto de vista geográfico, podemos dizer que “a teoria regional reflete os problemas teóricos da geografia sistemática” (MOREIRA, 2014, p.115).

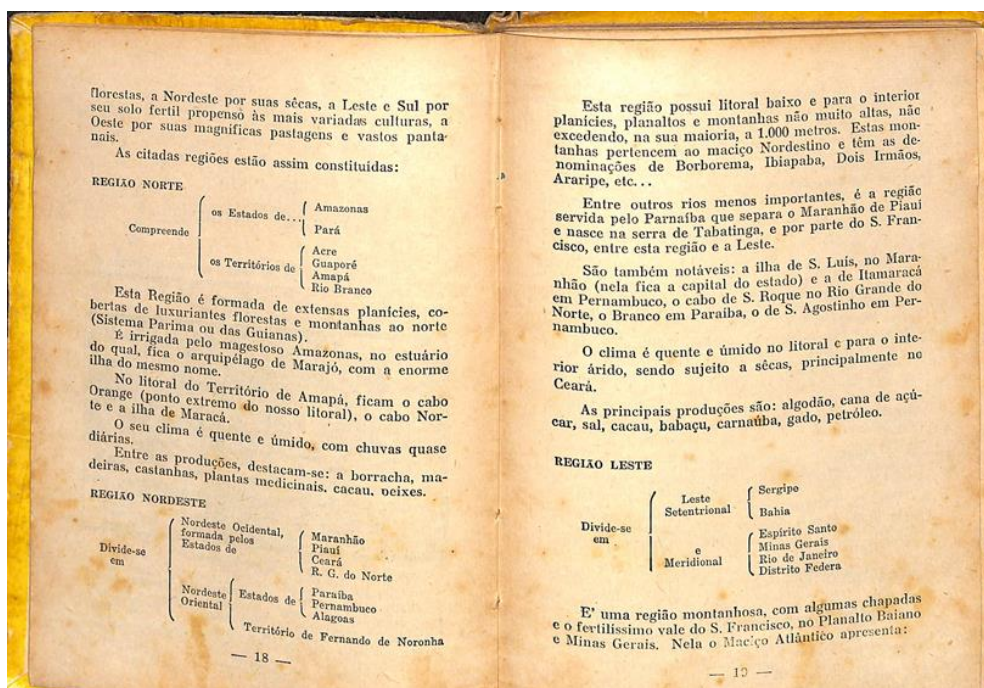


Figura 35 – Lição no livro Estudos Sociais e Naturais, 14ª edição, Editora do Brasil (1958).
 Fonte: Acervo Hisales

Posteriormente, são abordadas as características socioculturais de cada região apresentada, os costumes, o vestuário, a influência do clima e do relevo no modo de vida. Adiante, são contempladas a distribuição da população no território nacional por regiões, seguida por uma tabela das principais cidades do país sendo sugestionada atividades de associação das informações da tabela à mapas, ou seja, do ponto de vista metodológico, era mais relevante a associação das características físicas do espaço as suas representações, do que os processos desenvolvidos no espaço para que se constituísse tais representações.

Neste contexto, os mapas “qualificam um modo de relação, uma maneira de utilizar os objetos ou as normas que circulam em toda a sociedade, mas que são recebidos, compreendidos, manipulados de diversas formas” (CHARTIER, 2009).

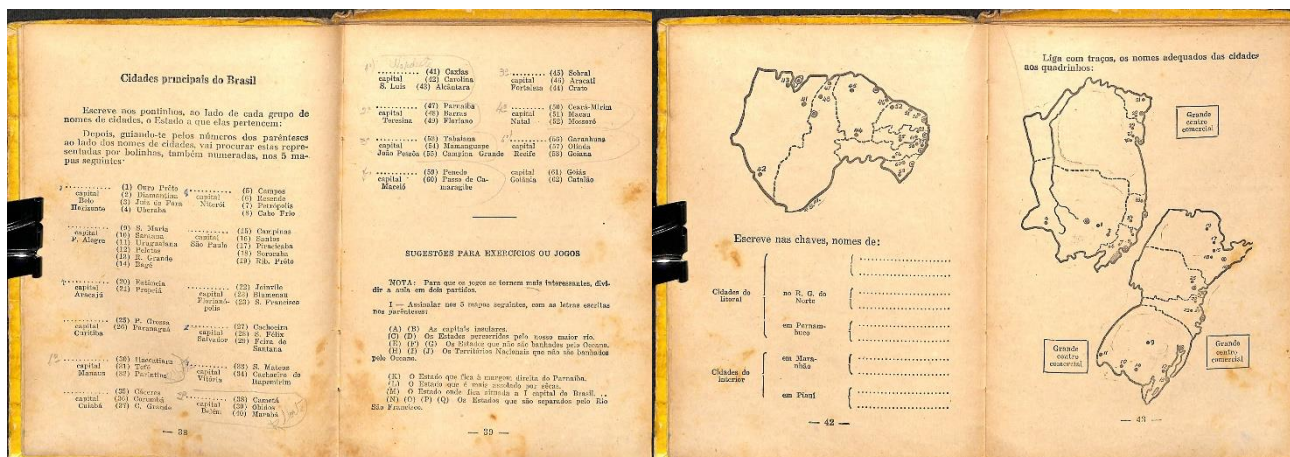


Figura 36 – Lição no livro Estudos Sociais e Naturais, 14ª edição, Editora do Brasil (1958).
Fonte: Acervo Hisales

Por fim, são abordados aspectos relacionados ao trabalho humano sob o espaço – agrícola, industrial, comercial, caracterizando, descritivamente, as nuances socioeconômicas em cada região. Finalizando, são abordados brevemente os países limítrofes ao território brasileiro, oceanos e continentes do mundo. Diante do descrito, podemos dizer que o formato teórico dos livros didáticos deste período, ou melhor dizendo, do saber geográfico expresso nestes livros, “é o discurso que recebe e aloja as camadas do substrato físico às camadas humanas, havendo tantos “mundos” quantos são os sítios continentais e regionais que ele abordar” (MOREIRA, 2014, p.117).

Sob uma perspectiva ampla, o livro propõe a construção dos saberes partindo de uma escala nacional descrevendo e enumerando principalmente os aspectos físicos e como estes aspectos são determinantes ao modo de vida que se estabelece na escala regional. Logo, o espaço é visto como determinante ao modo de vida humano, ele é a condição do desenvolvimento ou de um modo de vida específico. A natureza é uma possibilidade para a ação humana.

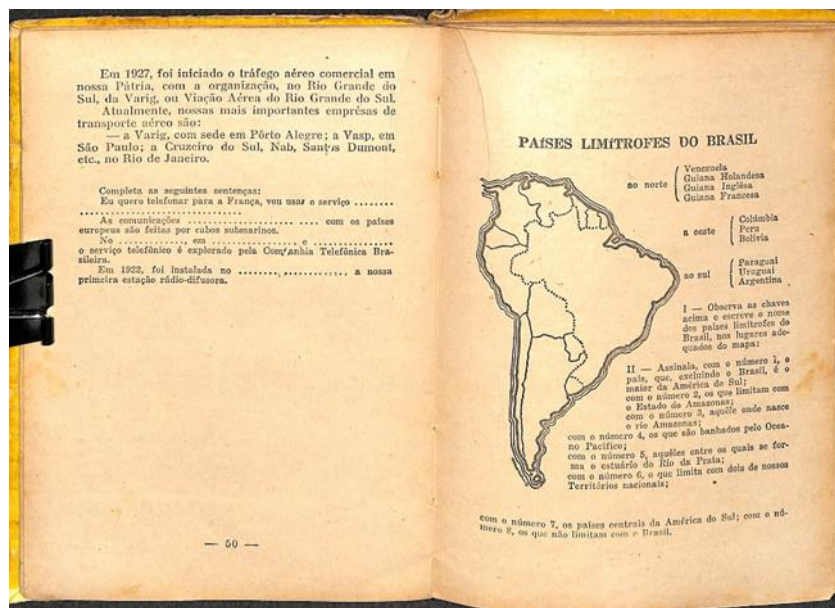


Figura 37 – Lição no livro Estudos Sociais e Naturais, 14ª edição, Editora do Brasil (1958).
Fonte: Acervo Hisales.

Metodologicamente, o livro possui alguns mapas como elemento associativo as temáticas abordadas, sem o uso de imagens (apenas uma em toda a seção de Geografia), propondo o uso de textos informativos e ou informações listadas e enumeradas em forma de resumos ou esquematizações, tendo ao final de cada seção, propostas de atividades pouco reflexivas fundamentadas em completar frases e ou fazer associações de enumerar tabelas, pressupostos da Geografia Tradicional, de síntese e empírica. Ao final do livro são propostos alguns exercícios de revisão que exemplificam este contexto, como se pode ver a seguir:

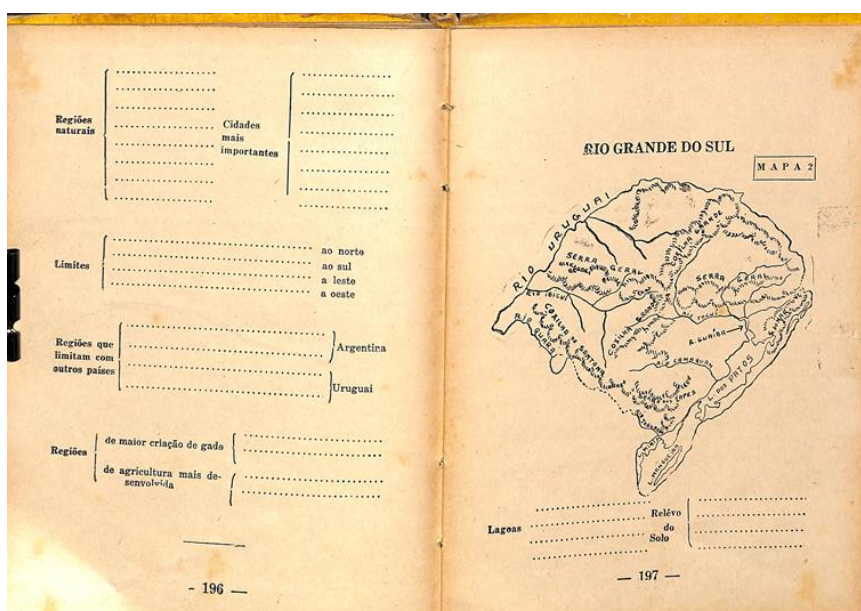


Figura 38 – Lição no livro Estudos Sociais e Naturais, 14ª edição, Editora do Brasil (1958).
Fonte: Acervo Hisales.

A terceira obra escolhida é intitulada *Nossa Terra, Nossa Gente*, e as autoras são Cecy Cordeiro Thofehr e Nelly Cunha. O livro é composto pelas disciplinas de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, e foi publicado pela Editora do Brasil, no ano de 1975. Semelhantemente ao livro anterior, apesar de possuir a disciplina de Estudos Sociais, o mesmo traz discriminado no seu índice do programa de Geografia especificamente.

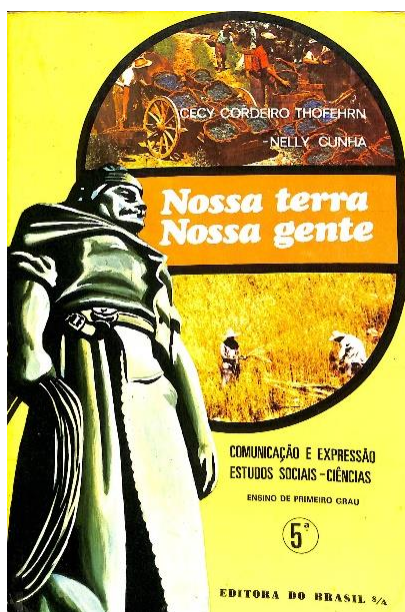


Figura 39 – Capa do livro *Nossa Terra, Nossa Gente* Editora do Brasil (1975).
Fonte: Acervo Hisales.

No que se refere à materialidade, o livro possui as dimensões de 23cm x 21cm, impresso em preto e branco com gravuras e mapas coloridos. Não é demais lembrar que “a materialidade do livro é inseparável da materialidade do texto, e o que entendemos por este termo são as formas nas quais o texto se inscreve na página, conferindo à obra uma forma fixa, mas também mobilidade e instabilidade”. (CHARTIER, 2014, p.11).

Quanto aos conteúdos, estes abordam uma lógica centrada na escala geográfica – da universal à regional. O quadro abaixo sintetiza a esquematização de abordagem dos conteúdos do livro em questão:

Quadro 3 – Esquematização do conteúdo do livro Nossa Terra, Nossa Gente Editora do Brasil, 1975

UNIVERSO

- Planetas e Satélites
- Terra - Forma e Movimentos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Esta forma de distribuição dos conteúdos foi, em termos, uma tendência no período estudado, partindo dos saberes astronômicos que envolvem a constituição do universo e conseqüentemente o planeta Terra, transcorrendo, posteriormente, a abordagem da forma do Planeta Terra, seus movimentos e sucessão de dia e noite, estações do ano e coordenadas geográficas, transitando para as extensões geográficas do território, chegando, por fim, a uma escala de análise regional.

Em uma primeira parte do livro, a abordagem dos conteúdos contempla a constituição do universo, planetas, satélites e fases da lua. São utilizadas imagens ilustrativas que condensam uma grande parte da página. Chama a atenção a forma sintética e resumida como são apresentados os conhecimentos geográficos, de forma bastante resumida, e do ponto de vista gráfico, a disposição das imagens que ocupam uma área abrangente das páginas do livro:

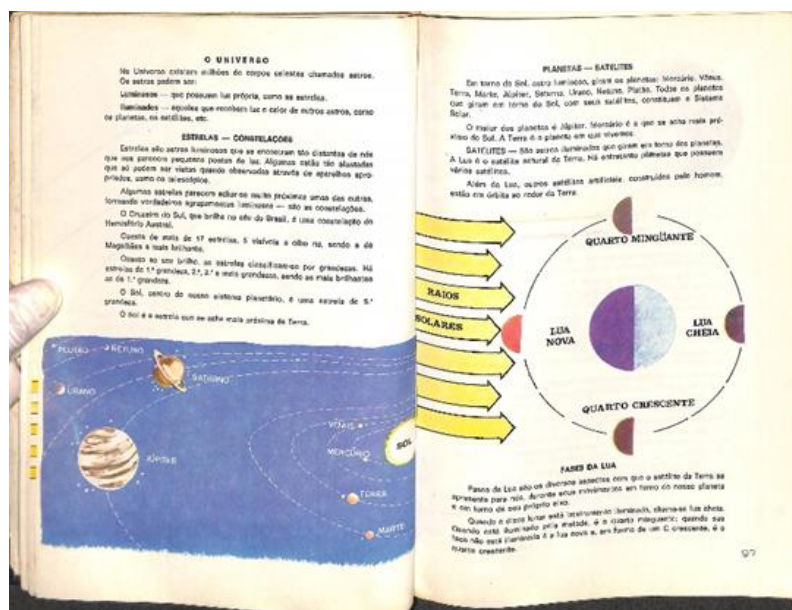


Figura 40 – Conteúdo do livro Nossa Terra, Nossa Gente Editora do Brasil (1975).
Fonte: Acervo Hisales

Historicamente, a partir da década de 1960, as transformações socioeconômicas e culturais no mundo trazem uma nova perspectiva de reflexão a Geografia, a necessidade de compreensão do fenômeno do subdesenvolvimento, o socialismo no Leste europeu, o uso tecnológico como instrumento de guerra, além da própria Guerra Fria que se desenvolve ao longo das décadas que se seguem, criaram condições para a revisão teórico filosófica do modo de pensar a realidade a luz do marxismo, concebendo um pensamento mais crítico frente ao capitalismo.

Este contexto é o denominado movimento de renovação do pensamento geográfico, resultante da corrente teórica da chamada Geografia Crítica, que no caso brasileiro é marcada pela década de 1970, a do livro em questão, como o marco inaugural de entrada das primeiras reflexões acerca desta leitura da realidade que traz um debate político, social e econômico, inicialmente para os conceitos de região, natureza e sociedade, aprimorando-se ao longo do tempo de modo a ressignificar os conceitos de paisagem, território e lugar.

Entretanto, a abordagem empírica do livro analisado demonstra que estas ideias críticas ainda não haviam transformado a forma de ver o mundo das páginas didáticas no Estado do Rio Grande do Sul na década de 1970, como exemplificado na imagem abaixo.

Ao abordar os Estados e regiões brasileiras, são apresentados dois mapas pedindo solicitando que o aluno observasse os mesmos de forma a estabelecer uma relação para preenchimento de informações, tais como os Estados banhados pelo

Oceano Atlântico e os Estados que fazem parte de cada região. Eminentemente, exercícios de síntese e associação, pouco reflexivos, com a abordagem do conceito de território na perspectiva de ensino da corrente Tradicional:

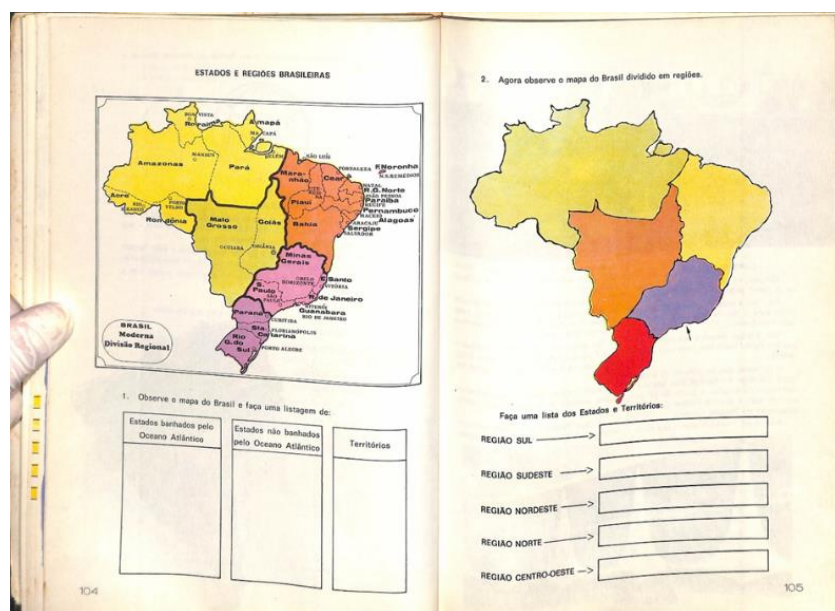


Figura 41 – Conteúdo do livro Nossa Terra, Nossa Gente Editora do Brasil (1975).
Fonte: Acervo Hisales

Metodologicamente, o padrão de síntese e associação de repete em todo o livro contemplando os relevos do Brasil, Hidrografia, Transportes, Indústria e Pecuária. São utilizadas muitas imagens e mapas para ilustrar os contextos abordados. De um modo amplo, podemos dizer que desde o início do século XX, período da primeira obra analisada, se observa, na produção da ciência geográfica brasileira, um predomínio da Geografia Tradicional, com estudos regionais sobre o território brasileiro. O quadro abaixo mostra a comparação que traça um panorama da geografia dos livros didáticos produzidos para o ensino primário no Estado do Rio Grande do Sul ao longo de majoritariamente todo o século, de 1920 a 1970:

Quadro 4 – Esquematização dos exemplares didáticos analisados das décadas de 1929, 1958, 1975



1929
Geografia das Especializações
(do Clima, do Relevo, Econômica...)



1955
Geografia do Mundo Regional
A realidade é explicada a partir das características do espaço.



1975
Geografia da Síntese
A realidade se explica na síntese de informações, empírica e informativa.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro em questão revela uma Geografia que basicamente observa, descreve e classifica o espaço, o qual é compreendido como base indispensável para a vida do ser humano.

Ela desenvolve os conceitos de Território como a apropriação de uma porção do espaço, e o Espaço como as próprias necessidades territoriais de um grupo social, com forte conotação ecológica. A Geografia dos livros didáticos consistiu no estudo de todos fenômenos organizados espacialmente, de especializações, de síntese, de regionalizações.

Podemos justificar este contexto se pensarmos que é neste período histórico, no começo do século XX, que foram formados os primeiros pesquisadores/as e professores/as que viriam atuar no ensino básico brasileiro, inspirados pela corrente de pensamento geográfico francesa (Geografia Tradicional).

Deste modo, estes profissionais levaram consigo seus princípios teóricos epistemológicos às salas de aula brasileiras, como um todo, e uma visão que também está transposta nos livros didáticos produzidos, não só no Estado do Rio Grande do Sul, como também no Brasil, como demonstram outros pesquisadores – Bittencourt (1993); Moreira (2013); Munakata (2016).

A corrente epistemológica da Geografia Tradicional privilegiou os estudos de paisagem e região. Seu objeto de estudo era definido pela relação ser humano – natureza, sob uma perspectiva de leitura da paisagem. Do ponto de vista teórico e metodológico, podemos sintetizar a Geografia Tradicional como uma ciência que observa, descreve e classifica a paisagem.

Esta Geografia adota os pressupostos da física newtoniana, onde o espaço é absoluto. Não há uma preocupação com o espaço, mas sim com suas categorias de análise: paisagem, território, região. O espaço, nesta concepção, é entendido apenas como um palco onde ocorrem as ações do ser humano.

Entretanto, com o decorrer das mudanças históricas e sociais, um novo paradigma começa a ser escrito a partir das profundas transformações ocorridas na sociedade global após o período das duas grandes guerras mundiais, sobretudo, após a Segunda Guerra Mundial.

Vieira (2009) ressalta que na esteira destes acontecimentos, a Geografia também sofrerá mudanças, pois necessita se adequar aos novos caminhos propostos para a análise da realidade, já não mais capazes de serem percorridos pelos postulados da Geografia Tradicional.

Inaugura-se, então, uma nova fase na ciência geográfica, caracterizada por uma variedade de propostas teóricas e metodológicas, cuja única convergência possível de ser encontrada é a crítica à Geografia Tradicional. Os fundamentos filosóficos-metodológicos da Geografia Tradicional e os estudos da Geografia Teorético-Quantitativa, que utilizavam elementos da matemática e da estática para responder problemas de ordem prática, passaram a ser criticadas por não darem conta desta nova realidade.

Este pensamento trouxe à luz propostas e reflexões calcadas no materialismo histórico e na dialética marxista, culminando no surgimento da corrente teórica conhecida como Geografia Crítica. Entretanto, este movimento de renovação da Geografia parece não ter alcançado a produção didática no Estado do Rio Grande do Sul, e quiçá, do Brasil, antes do final do século XX.

6.1 UMA TEMÁTICA TRANSVERSSAL AOS LIVROS DIDÁTICOS NO RIO GRANDE DO SUL: O ESPAÇO URBANO (CIDADE)

Contemporaneamente, não se pode falar de uma cidade apenas a partir de sua realidade física - espacial e material, ou seja, de sua forma, sua paisagem e de como se distribui enquanto objeto no espaço. A sociedade da hipermodernidade exige que se contemplem os fluxos, as relações, as interações, a rede, e em última análise, onde se desenvolvem as funções urbanas.

Entretanto, do ponto de vista didático, a cidade - ou espaço urbano - pode ser vista de uma forma mais simples e substancial, principalmente no ensino primário, e até por este motivo, ela é (e foi) uma temática tão recorrente quanto multidisciplinar e transversal as diferentes disciplinas escolares e conteúdos didáticos que permearam os livros didáticos, não só do Estado do Rio Grande do Sul, como do Brasil, pois a cidade é o espaço que concentra a imensa maioria dos 8 bilhões de habitantes, que hoje, no ano de 2022, habitam o mundo.

Logo, não é surpresa que esta temática seja um tema elementar aos livros didáticos, e não foi de forma diferente nos livros didáticos que permearam o ensino primário do Estado do Rio Grande do Sul ao longo das décadas de 1900 a 1980.

Do ponto de vista geográfico, entender uma cidade exige mais do que apenas conhecer sua dimensão intra-urbana, exige também compreender o contexto no qual ela se insere e a lógica que preside o seu funcionamento interno e externo. Para exemplificar este contexto, faremos uso do segundo livro do *Guri - Linguagem, Gramática Funcional, Ortografia, Estudos Sociais, Ciências Naturais e Higiene*, de autoria de Rosa Maria Ruschel e Flávia Braun, publicado pela editora Tabajara, no ano de 1969:

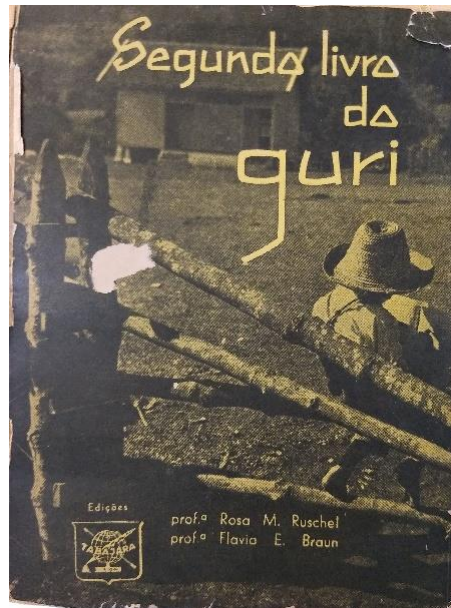


Figura 42 – Capa do Segundo Livro do Guri - Linguagem, Gramática Funcional, Ortografia, Estudos Sociais, Ciências Naturais e Higiene, Editora Tabajara, 1969.
Fonte: Acervo Hisales

Neste livro temos um exemplo clássico de como a cidade ou o espaço urbano é apresentado nos livros didáticos de ensino primário no contexto histórico do século XX. A situação urbana (localização) e a sua estrutura urbana encontram-se intimamente ligadas, de tal maneira que só poderemos entender a formação das partes de uma cidade a partir da própria lógica que produz bairros, vias que ligam lugares, centros urbanos, entre outros, e que acaba se constituindo na própria malha das aglomerações que crescem e se encontram no espaço. Esta percepção está melhor exemplificada na lição abaixo:

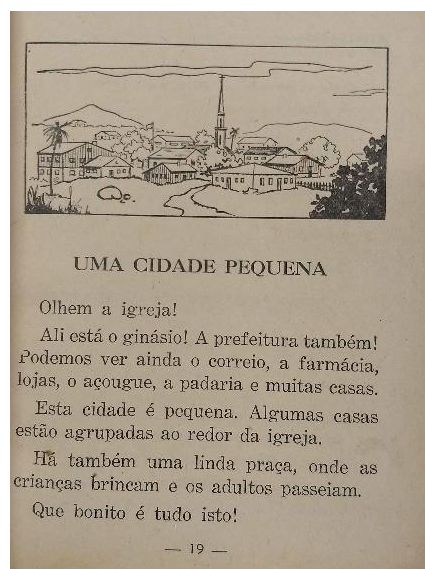


Figura 43 – Lição do Segundo Livro do Guri - Linguagem, Gramática Funcional, Ortografia, Estudos Sociais, Ciências Naturais e Higiene, Editora Tabajara (1969).
Fonte: Acervo Hisales

No livro em questão, temos como exemplo didático uma lição que retrata justamente a relação entre situação (localização) e formas urbanas, e como é fundamental a cristalização desta alfabetização espacial dos espaços e formas que constituem a cidade dentro da Geografia no ensino primário. Abaixo, a reprodução do texto presente na lição:

Olhem a igreja!

Ali está o ginásio! A prefeitura também!

Podemos ver ainda o correio, a farmácia, lojas, o açougue, a padaria e muitas casas.

Esta cidade é pequena. Algumas casas estão agrupadas ao redor da igreja.

Há também uma linda praça, onde as crianças brincam e os adultos passeiam.

Que bonito é tudo isto! (1969, p.19).

Na lição, fica perceptível que o conhecimento interno da cidade esclarece também a organização da estrutura urbana, as relações entre as partes constitutivas e as relações estabelecidas entre os distintos grupos sociais dentro destes espaços. A dinâmica de produção do espaço intra-urbano elucida a formação do centro, dos bairros e a organização da infraestrutura interna, que molda a forma urbana a partir dos relacionamentos da sociedade estabelecidos com o seu sítio original (local de origem da cidade).

A compreensão da lógica do processo que explica a formação das principais vias de acesso e deslocamentos utilizados, desde os primeiros caminhos até as avenidas, nos permite compreender as valorizações do espaço e as flutuações de fluxos que neles se desenvolvem. Ampliando esta análise, no livro *Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado de São Paulo*, 3º ano, de autoria de Sydia Sant'Anna Bopp e Eddy Flores Cabral, publicado pela Editora Tabajara, no ano de 1969, são abordadas questões que envolvem outro limiar que transcende longitudinalmente o espaço urbano e as cidades: a habitação.

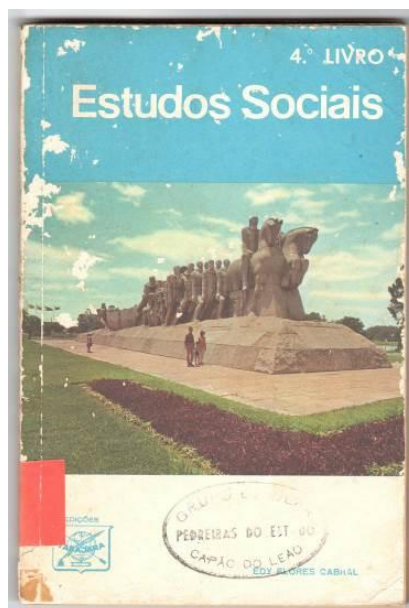


Figura 44 – Capa do livro Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado de São Paulo, 3º ano, publicado pela Editora Tabajara no ano de 1969.
Fonte: Acervo Hisales.

As ligações que se estabelecem entre a moradia, e os espaços de trabalho e consumo, são vitais na análise da formação dos caminhos e das vias que consolidam a própria estrutura interna das cidades. Ainda mais relevante, entretanto, é a própria questão do onde morar, habitar.

Sabemos que, historicamente, uma das grandes revoluções da espécie humana foi a transição dos seres humanos nômades, que atravessavam imensas extensões do planeta em busca de alimentos, para o modo sedentário, estabelecendo um lócus de vivência, de moradia e produção de alimentos, e sabemos também que, ao longo do século XX (e na atualidade), a cidade foi, antes de tudo, o espaço da vivência. Para além, a temática a falta de moradia foi (e ainda é) um dos maiores problemas urbanos enfrentados pela população brasileira.

Essa reflexão, em verdade, nos lembra da necessidade de entender os conteúdos didáticos que envolvem a cidade, não só a partir de sua lógica urbana, mas também social, pois as bases sociais e espaciais regem as estratégias internas da cidade, que alteram valores do espaço urbano, principalmente o da especulação imobiliária, produzindo a cidade para além da sua forma física, como uma realidade complexa que é resultado de um processo social. Abaixo a representação da lição do livro Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado de São Paulo, 3º ano, publicado pela Editora Tabajara no ano de 1969.

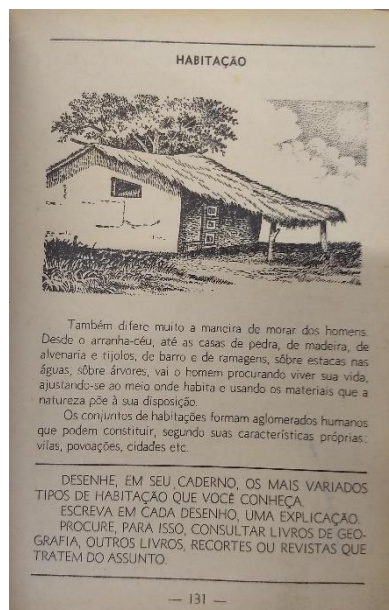


Figura 45 – Lição do livro Estudos Sociais - Edição Especial para o Estado de São Paulo, 3º ano, publicado pela Editora Tabajara no ano de 1969.
Fonte: Acervo Hisales.

Do ponto de vista didático, este contexto enaltece ainda mais a relevância da abordagem desta temática já nos anos iniciais do ensino primário, pois a dificuldade ao acesso da habitação própria pela população de menor poder aquisitivo é um dos maiores problemas enfrentando pela sociedade brasileira na atualidade, e também o foi no século XX, é em verdade uma disputa de classes no espaço urbano. Abaixo, a transcrição da lição acerca da habitação:

Também difere muito a maneira de morar dos homens. Desde o arranha-céu, até as casas de pedra, de madeira, de alvenaria e tijolos, de barro e de ramagens, sobre estacas nas águas, sobre árvores, vai o homem procurando viver sua vida, ajustando-se ao meio onde habita e usando os materiais que a natureza põe à sua disposição.

Os conjuntos de habitação formam aglomerados humanos que podem constituir, segundo suas características próprias: vilas, povoações, cidades. (1969, p.131).

Na perspectiva espacial, a história brasileira se reconfigura principalmente na segunda metade do século XX, a partir de uma série de transformações que procedem em um limiar de fenômenos socioeconômicos e políticos que acabou por transferir a maioria absoluta da população das áreas rurais para as cidades.

Até então, em um país predominantemente latifundiário, não fazia sentido desenvolver setores de educação, saúde, habitação e infraestrutura urbana. Na lição, os autores estimulam a reflexão acerca de como as formas de habitação divergem e se diferem em diferentes realidades sociais e espaciais, como em vilas, povoações, cidades, e além disto, de como essas habitações podem ser construídas a partir de diferentes materiais (alvenaria, madeira, pedra, barro) de acordo com a condição econômica dos moradores.

Fato é que, o modelo econômico implantado no país, a partir da década de 1964, privilegiou a organização de condições para a produção capitalista industrial, tais como a construção de estradas, hidrelétricas, meios de comunicação, etc. Se por um lado a generalização do progresso era vendida, por outro, o financiamento para essa política era obtido com empréstimos no exterior, uma história que nos é familiar, pois esta foi a política que levou o país a um brutal endividamento, retirando, cada dia mais, os recursos necessários para investimentos nos setores sociais. Um reflexo que ainda hoje é visto e sentido junto a grande parte da população brasileira.

A partir da década de 1970, as cidades, num contexto geral, passam a sofrer alterações significativas em sua estrutura intra-urbana. Um exemplo desta perspectiva pode ser verificado no livro *Estudos Sociais e Naturais*, de autoria de Maria de Lourdes Gastal, sem ano. Na própria capa do livro, já percebemos a representação de uma planta urbana delineando as formas que compõe a cidade, tais como praças, vias de acesso, catedrais, comércios.

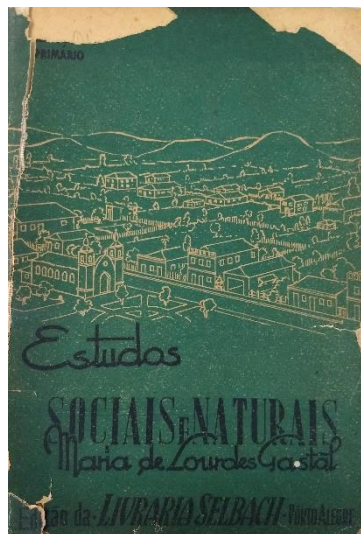


Figura 46 – Capa do Livro Estudos Sociais e Naturais, Editora Selbach, sem ano.
Fonte: Acervo Hisales

A capa nos demonstra não só a valorização do urbano, mas sim o seu desenvolvimento, impulsionado, neste período, pela expansão industrial no Brasil. Contextualizando, primeiramente, é preciso dizer a industrialização, como um fenômeno global, foi alicerçada no grande aumento da capacidade de produção e na necessidade de expandir os mercados de produção, adequando a forma urbana às necessidades da acumulação. Depois da Segunda Guerra Mundial, surge a sociedade de consumo de massas, onde a lógica da mercadoria e das leis de mercado orienta a oferta e procura dos produtos no mercado.

No livro em questão, podemos ver um exemplo da aplicação da temática industrial e comercial. Do ponto de vista conceitual e histórico, se em um primeiro momento a produção industrial se orientou pelas necessidades, ela também foi capaz de produzir necessidades, e logo em seguida, se antecipando às demandas dos consumidores, ela também foi capaz induzi-las. Assim, as formas do espaço comercial se alteraram, atendendo as mudanças da tecnologia e se adequando às novas exigências do capitalismo em mutação permanente.



Figura 47 – Lição do Livro Estudos Sociais e Naturais, Editora Selbach, sem ano.
Fonte: Acervo Hisales

Na lição da autora, fica perceptível a noção de que o espaço urbano, onde discorre o comércio, também se transforma conjuntamente aos espaços de habitação e de vivência, procurando atender às exigências colocadas pelas metamorfoses do modo de produção: o comércio urbano centralizado em um primeiro momento, se pulveriza, e há uma clara distinção entre as tipologias comerciais, exemplificadas, didaticamente pela autora, nas relações de que as farmácias são responsáveis pela

venda de medicamentos, enquanto que as ferragens vendem suplementos agrícolas. Abaixo a descrição da lição:

“Já sabemos que na vila onde mora Joãozinho há apenas uma fábrica de tecidos e duas casas de negócios. Nessas casas encontra-se de tudo: gêneros alimentícios, utensílios agrícolas, utensílios domésticos, fazendas, calçados, medicamentos.

Nas cidades, geralmente, há muitas fábricas e as casas comerciais são especializadas neste ou naquele artigo. Há casas que vendem só calçados, outras vendem só fazendas: as farmácias vendem medicamentos e as ferragens vendem utensílios agrícolas e domésticos.

As fábricas e as casas comerciais pagam impostos à prefeitura e o dinheiro assim recolhido é empregado em melhoramentos na localidade e no pagamento dos funcionários dos serviços públicos”.

Se traçarmos um paralelo com a realidade atual, do século XXI, veremos que as formas antigas cedem lugar aos novos usos e funções, e se adaptam continuamente seguindo o movimento do tempo. Todas essas transformações ocorrem pelas adaptações do modo de produção capitalista, e ao movimento da história, e no sentido de se manter sempre hegemônico, o capital sobrevive (LEFEBVRE, 1972).

Ao sobreviver, pela metamorfose, o capital provoca movimentos similares em outros setores, provocando, do mesmo modo, metamorfoses. Tradicionalmente, hoje veremos uma farmácia vendendo medicamentos, mas também itens alimentares, itens estéticos e de beleza, ingressos para shows culturais, entre outros; já ferragens, vendem itens de toda ordem, desde os implementos agrícolas, a qualquer tipo de ferramenta de construção, itens decorativos do lar, e até mesmo roupas para alguns tipos de atividade industrial e comercial.

Um outro ponto a ser destacado, é a menção do pagamento de impostos à prefeitura, para que o dinheiro recolhido possa ser revertido em melhoramentos na localidade e no pagamento dos funcionários e dos serviços públicos. Esta percepção mostra as intrínsecas relações que os espaços públicos desenvolvem a partir da força

motriz que impulsiona esses espaços, neste caso, os trabalhadores do meio industrial e consumidores do comércio terciário.

Salgueiro e Cachinho (2005) salientam que para compreender a evolução destas relações entre a cidade e o comércio é necessário fazer uma dupla leitura: “por um lado, a que se refere à cidade visível, das paisagens físicas, materiais e dos estabelecimentos enquanto lugares de troca e abastecimento” (SALGUEIRO E CACHINHO, 2005, p.11). É a cidade cuja organização depende de valores de troca, da localização, da centralidade e da acessibilidade.

Mas por outro lado, precisamos também apreender a cidade invisível, das paisagens imaginárias, da topologia, fruto das representações dos indivíduos, alicerçada na capacidade de comunicação, na teatralidade e no simbolismo dos empreendimentos comerciais, desenhados e geridos enquanto lugares de experiências. (SALGUEIRO E CACHINHO, 2005, p.11)

Neste sentido, são construídos modelos, ou pelo menos paradigmas, que orientaram teorias que buscaram dar conta do movimento destas relações que levam em conta a cidade, tendo em vista os processos de ensino e aprendizagem, pois, de fato, estes são os lócus de reprodução da vida cotidiana, seja dos trabalhadores industriais, dos comerciantes e consumidores, ou mesmo dos discentes e docentes que fazem uso dos livros didáticos, experimentando didaticamente, esses complexos artifícios a partir do processo de ensino e aprendizagem.

Ainda assim, talvez o conteúdo que seja mais representativo e emblemático a Geografia, no que se refere a cidade nos livros didáticos do ensino primário, é o mais simples e comum: a localização urbana. No livro *Estudos Sociais e Linguagem*, de autoria de Marieta Lúcia Machado Nicolau, Isabel Franchi Cappelletti e Inah Valente Lopes Pires, publicado pela editora Tabajara, no ano de 1973, temos uma representação tradicional da didática alfabetização espacial no contexto urbano.

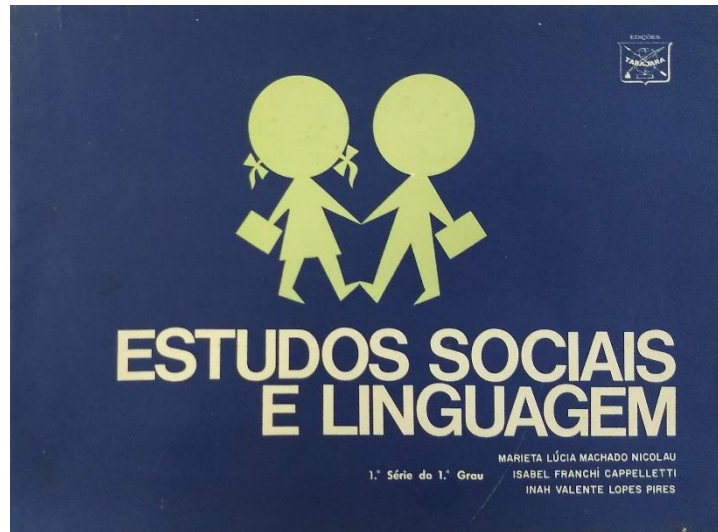


Figura 48 – Capa do Livro Estudos Sociais e Linguagem, Editora Tabajara, 1973.
Fonte: Acervo Hisales

Na educação básica e primária, a noção de localização espacial é desenvolvida a partir dos lugares, enquanto manifestações espaciais, de modo que uma escola, uma praça, um bairro, por exemplo, podem exibir atributos que se tornam marcos referenciais para as crianças, ou mesmo adolescentes, se localizarem no espaço.

Na prática, a lição exemplificada demonstra a paisagem contidas nas “janelas” locais do trajeto entre a casa e escola dos discentes, registradas em forma de informações e interpretações produzidas cartograficamente em um mapa.

Uma análise da paisagem, neste contexto, entenderia esse exercício, no âmbito geográfico, como uma fonte de significados cartograficamente expostos na interpretação das representações que os diferentes grupos sociais edificaram na constituição do espaço urbano, ou por outras palavras, o espaço onde se desenrolam as rotinas, o habitual e cotidiano, onde se expressam diferentes grupos e valores.

E é neste espaço que estes alunos/as produzem e reproduzem seu próprio universo de relações, aprofundando suas afinidades com o espaço que lhes é comum e familiar. A lição abaixo exemplifica didaticamente esta lógica.

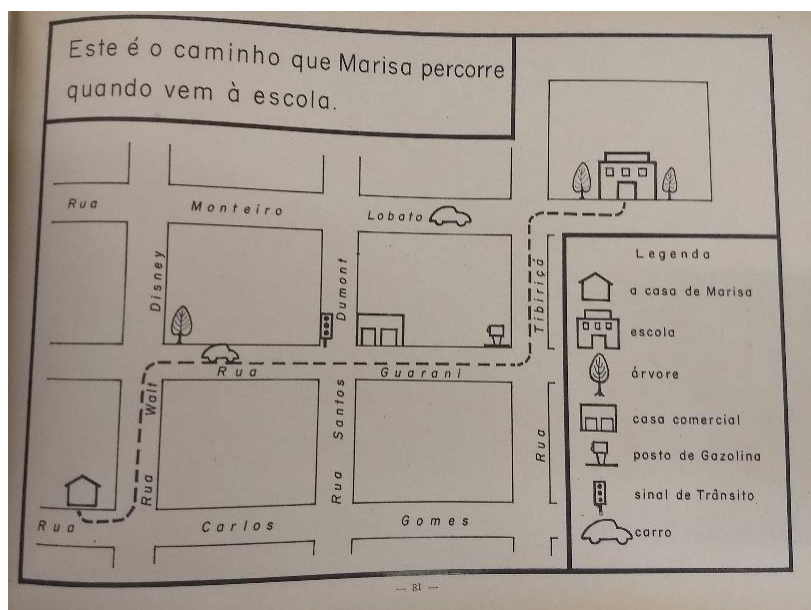


Figura 49 – Lição do Livro Estudos Sociais e Linguagem, Editora Tabajara (1973).

Fonte: Acervo Hisales

Se tomarmos por princípio que as atividades humanas se desenvolvem em diferentes nuances do espaço geográfico, logo, podemos compreender que estas atividades podem ser geograficamente referenciadas em suas mais diversas escalas. Deste modo, são infinitas as possibilidades e aplicabilidades a educação geográfica deste artifício didático em livros didáticos.

Limitando-se ao recorte proposto a este estudo, o espaço urbano, podemos citar algumas destas aplicações, tais como o planejamento e uso do espaço físico-territorial, o planejamento de infraestrutura e mobilidade urbana, a criação de banco de dados cadastrais, entre outros. Neste sentido, a utilização de mapas nos estudos da Geografia se justifica pela multiplicidade de usos e funções as quais apontam para uma perspectiva interdisciplinar com a conexão de múltiplos elementos do cotidiano de vivência para além do espaço escolar.

A inserção do/a professor/a em mundo globalizado nem sempre é um processo simples. Neste contexto, a capacitação crítica, sempre relacionada com a técnica, é um exercício, uma construção que nos lembra que a análise e interpretação de dados é uma atividade humana, e por isso sempre carrega uma carga de subjetividade. Assim, para que se tenha uma maior aproximação com a realidade, torna-se necessário não só que os docentes tenham condições de analisar criticamente o espaço ao seu redor, as imagens e informações, mas principalmente que os discentes possam fazer estas distinções a partir da construção crítica das múltiplas realidades que os cercam.

Partindo da compreensão de que a Geografia não pode ser reduzida ao estudo da localização dos fenômenos, mas que deve atender à questões mais amplas, que dizem respeito ao processo de (re)produção do espaço geográfico, os mapas temáticos têm potencial de preencher, diversificar e qualificar estes fenômenos e processos desenvolvidos no espaço.

As representações gráficas fazem parte do sistema de sinais que os seres humanos desenvolveram para se comunicar, possibilitando a percepção mediante a construção da imagem. Neste contexto, cabe esclarecer que a Associação Cartográfica Internacional define mapas temáticos, tais como o utilizado na lição exemplificada, como “produtos cartográficos projetados para apresentar características ou conceitos particulares”.

De certa forma, o crescimento desorientado do espaço intra-urbano sempre foi um dos principais problemas do planejamento urbano, principalmente ao longo do século XX, após o “boom” populacional propiciado pelo movimento de êxodo rural após a década de 1960 no Brasil. Nesse sentido, emerge paralelamente a necessidade da análise e espacialização dos fenômenos urbanos.

A solução mais antiga e simples de análise de informações espaciais envolve a construção e utilização de mapas. Durante anos, esse processo se desenvolve tendo por base mapas de papel e documentos.

Considerando a didática proposta pela autora, podemos vislumbrar que o ensino da Geografia, por meio da Cartografia, desdobra-se em diferentes correlações entre os elementos naturais e humanos, sendo possível desenvolver noções cartográficas básicas (localização, redução/escala, ponto de vista, orientação, projeção) em diferentes ciclos do ensino primário a partir de atividades que sugestionem problemas e questões significativas para a realidade e cotidiano dos(as) alunos(as).

Este processo têm papel ativo no desenvolvimento do raciocínio geográfico do(a) aluno(a), perpassando não só a leitura e produção de “mapas simples”, mas também o ensino de conteúdos, conceitos e habilidades relacionadas a linguagem cartográfica (localização, escala, projeção, pontos cardeais, as divisões e contornos políticos dos mapas, o sistema de cores e legenda), uma vez que é de suma importância conhecer as “linguagens” da Geografia, pois é através delas que os conhecimentos geográficos se expressam.

Podemos dizer ainda que respeitando o nível de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as), esta didática pode ser adaptada a diferentes segmentos e contextos de sala de aula no ensino de Geografia, visto que os mapas temáticos foram encontrados nos livros didáticos ao longo de todo o século XX, e ainda hoje, certamente o são, em toda a rede pública de ensino primário, apresentando dados sobre lugares, regiões, territórios por meio de uma linguagem específica – a cartográfica.

Compreendemos que a educação geográfica deve buscar a constante capacitação crítica, relacionando-se permanentemente com a técnica, constituindo, assim, um exercício permanente de construção, de maneira que o docente e/ou estudante deve, neste contexto, buscar sempre o processo de atualização crítico da realidade.

E é justamente nesta heterogeneidade de contextos, signos, ideologias e culturas que reside a leitura didática que permite a (re)apropriação da dimensão temporal e espacial dos indivíduos que vivem e constroem as cidades, além é claro, da própria autonomia de serem sujeitos construtores de sua história, no espaço onde habitam e edificam suas respectivas histórias de vida, a cidade.



EPÍLOGOS GEOGRÁFICOS



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Onde você vê Geografia no seu cotidiano? Esta é uma pergunta que todo professor de Geografia costuma fazer no seu primeiro dia de aula. O intuito é demonstrar para o aluno que a disciplina que ele aprenderá não só se faz presente no seu dia a dia, como também será essencial no florescer de sua vida, afinal, a Geografia é uma maneira original e potente de organizar o pensamento (GOMES, 2017).

Resgatar esta memória é uma lembrança de que a proposta desta tese de doutoramento não foge à prática realizada por estes docentes em sala de aula, pois, ao investigar o acervo de livros didáticos salvaguardados no centro de memória História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales), semelhantemente, me questionei: *Onde há e como eu vejo e identifico a Geografia nestes livros didáticos?*

Surpreendentemente, a disciplina escolar de Geografia não estava presente na grande maioria dos 393 livros didáticos que compõem, atualmente, o acervo de Livros Didáticos do Estado do Rio Grande do Sul no século XX, mais especificamente, entre as décadas de 1900 e 1980. Contudo, não ter a disciplina de Geografia não significa, necessariamente, não existir um saber geográfico.

E foi justamente a resposta para este questionamento que originou o princípio de tese que aqui defendemos: o de que a Geografia do ensino primário no Estado do Rio Grande do Sul do século XX se expressou sob diferentes nuances - Pensamento Geográfico, disciplina escolar de Geografia e de Estudos Sociais - caracterizando períodos específicos da produção do saber geográfico.

Assim, em busca de comprovar que a Geografia se expressou enquanto uma forma de pensar em textos de leitura, em temas, conteúdos, atividades e saberes expressos em diferentes disciplinas que foram ensinadas em escolas de todo o Estado do Rio Grande do Sul, no século XX, realizamos uma prática historiográfica que Certeau (1990) descreveu, poeticamente, como uma “caça furtiva em terras alheias”, o correspondente a uma busca de dados que demonstra, empiricamente, o princípio de tese proposto.

O primeiro passo foi delimitar conceitualmente o “território” em que iríamos efetuar, de fato, esta “caçada”: o livro didático. Para Sene (2014, p.29), o livro didático

é “uma referência da cultura escolar que busca atender as necessidade surgidas na relação de ensino e de aprendizagem da Educação Básica”. Desta forma, ele se constitui enquanto um “importante veículo de consolidação, difusão universal e perenização das disciplinas escolares” (MUNAKATA, 2016, p.125), que define “um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (CHOPIN (1992, p.19).

Fato é que os livros didáticos foram “concebidos para que o Estado pudesse controlar o saber a ser divulgado pela Escola” (BITTENCOURT, 1993, p.61). Assim, a similitude de um território compreendido como uma manifestação de poder - um espaço que possui interesses, representações, limites e fronteiras, que ultrapassa o princípio material da apropriação, tendo na variante cultural um elemento imprescindível à sua compreensão - o livro didático foi “concebido pelo poder instituído como um poderoso instrumento para fixar e assegurar determinada postura educacional” (BITTENCOURT, 1993, p.63), veículo privilegiado para disseminar normas, culturas e, porventura, ideologias.

Deste contexto, optamos por considerar, nesta pesquisa, *o livro didático como território*, uma vez que se trata de um artefato escolar no qual se manifesta relações de força e de poder, no qual a história se realiza, e também um “local” onde ideias, existências e representações são manifestadas (ou não). Trata-se de um “lugar de ação”, de determinados grupos (de poder) para outros grupos (estudantes, docentes, famílias).

Assim, concebemos o livro didático como uma extensão do poder político, social e ideológico do Estado, elaborado por autores/as, ilustradores/as, projetores gráficos e publicados por editoras, disseminado por meio de sua distribuição e utilização massiva no espaço escolar. Com efeito, é um “território” didático cultural que precede o território político e espacial.

Partindo deste pressuposto assumido, e na tentativa de ser mais explícito, podemos traçar um paralelo com as categorias de análise do espaço, propostas por Milton Santos (1985)²⁸, e que podem servir de parâmetro de investigação do Território

²⁸ Relembrando o exposto nesta tese de doutoramento, Santos (1985) define brevemente as quatro categorias, concebendo a Estrutura como a própria sociedade com suas características socioeconômicas, políticas e culturais. O Processo pode ser posto como o conjunto de mecanismos e ações a partir das quais a estrutura se movimenta, alterando as suas características. A Função, por sua vez, considera as atividades da sociedade, redefinidas constantemente, permitindo a existência e a reprodução social. Por fim, a Forma é definida como as criações humanas, materiais ou não, por meio das quais as diversas atividades se realizam. In: CORRÊA, 2009.

no âmbito geográfico. Utilizando-se destas categorias de análise para pensarmos o livro didático, podemos dizer que sua *Forma* é um receptáculo ou recipiente material provido de páginas grafadas de informações, posições, representações e temas diversos, ou seja, a sua materialidade, que possui especificidades próprias que estão vinculadas a um ciclo que engloba desde a concepção, a produção, a distribuição e o consumo da obra.

A sua *Função* é servir como um suporte didático-pedagógico ao ensino e a aprendizagem das diferentes disciplinas escolares, mas para além do sustentáculo, a sua atribuição primordial é ser um elo entre discentes e docentes com a sociedade vigente, e a suas inúmeras representações, integrando-a, de forma pedagógica, aos conceitos e temas basilares de cada disciplina, para que assim, o discente desenvolva seu próprio conhecimento, e no caso específico da Geografia, seja capaz de compreender-se como um sujeito social e espacial que constitui a sociedade a partir das relações que desenvolve nesta dualidade (social e espacial) .

A *Estrutura*, por sua vez, em escala macro, seria a sociedade em si, o cerne cultural da educação, porém, seu uso, pode ser visto sob uma escala micro, a escola, o core didático, ambiente nativo deste artefato da cultura escolar.

Já o *Processo*, seria as ações desenvolvidas neste espaço escolar por professores/as, alunos/as e a própria instituição, ou por outras palavras, o seu uso de fato.

Esse ciclo, quando posto em prática, se configura em “maneiras de fazer”, ou em outras palavras, práticas cotidianas, que à primeira vista se exercem num espaço e tempo específico, o escolar, mas que, em verdade, “constituem as mil práticas de apropriação do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (CERTEAU, 1994, p.41).

Tendo em vista compreender essas complexas relações, buscamos desenvolver no capítulo três, após o capítulo introdutório, uma historiografia do livro didático, partindo de uma escala global, com a invenção da escrita e dos primeiros livros nos povos da Antiguidade, passando pela invenção do papel e a prensa de Gutenberg, que propiciaram que os primeiros livros impressos chegassem ao Brasil pelas mãos dos padres jesuítas, especialmente, nas primeiras décadas após o “descobrimento” europeu.

A partir deste ponto, a história do livro, e posteriormente daquele adjetivado de didático, é escrita entrelaçando-se com o poder do Estado, sendo um veículo de disseminação do poder estatal sobre o espaço, configurando uma cultura própria, um processo que historicamente instituiu o livro didático como um “território” cultural dentro do Território brasileiro.

E assim, delimitamos um objetivo para “explorar” este “território”: estabelecer um panorama da Geografia nos livros didáticos produzidos para o ensino primário do Estado do Rio Grande do Sul no século XX.

A primeira ratificação conceitual, epistemológica e filosófica deste panorama é a de que, historicamente, a Geografia dos livros didáticos prezou pela apreciação do espaço, uma vez que Geografia e Espaço estão unidos na sua essência, na sua razão de ser. Deste modo, as interpelações da Geografia, enquanto ciência, permitiu múltiplas leituras do espaço, de forma que não tivemos aqui a presunção de esgotarmos o debate em torno da temática, mas sim, contribuir para o conhecimento do ponto de vista histórico e epistemológico.

No que diz respeito à esta Geografia em livros didáticos no Estado do Rio Grande do Sul, entre as décadas de 1900 a 1980, podemos considerá-la como uma linguagem sócio e espacial da sociedade que a delineou em diferentes períodos históricos. Essa análise nos aponta para um paradigma que demonstra que é possível analisar o espaço somente a partir de um determinado modelo ou paradigma epistemológico.

O espaço é uma metamorfose ambulante, tal e qual a música de Raul Seixas. E assim o foi ao longo do século XX, sempre heterogêneo e enérgico, composto de inúmeras facetas e múltiplas nuances ao longo do tempo. Historicamente, o espaço se constituiu como o alicerce do processo de reprodução capitalista, despertando um grande fascínio enquanto local de moradia, trabalho, lazer e consumo, exigindo da Geografia a análise de conceitos e teorias basilares a arcabouços teóricos que muitas vezes tangenciou o limiar de outras disciplinas escolares.

Sem dúvidas, a Geografia é uma forma de conhecimento tão antiga quanto à própria existência dos seres humanos, mas foi a compreensão da sociedade sob o âmbito da produção social e espacial que a dimensionou e a capacitou como uma ciência capaz de pesquisar e compreender o cerne de (re)produção da vida, que hoje, mais do que nunca, é espacial (leia-se urbano).

Resgatar as raízes históricas, em sua relação de origem, demonstrou que as verdades postas por cada corrente do pensamento geográfico não foram absolutas ao longo do tempo histórico. Apesar de ser uma tarefa árdua adentrar por essas raízes, ela foi fundamental, pois como já afirmara Francis Bacon (1561-1626) séculos atrás, “o conhecimento em si é uma forma de poder”.

O primeiro passo neste percurso foi compreendermos que o conhecimento geográfico é um produto histórico e social, permeado pela complexidade de relações existentes no espaço e que, transpostos didaticamente nos livros didáticos, permitiram uma compreensão mais concreta do mundo em que estamos inseridos. Coube a nós, então, questionarmos: Qual a compreensão de conhecimento geográfico foi edificada histórica e socialmente ao longo do tempo nos livros didáticos no Estado do Rio Grande do Sul?

A humanidade evoluiu de uma práxis manipulativa à uma práxis apropriativa, ou seja, do senso comum ao conhecimento científico. Um conhecimento que viria a se tornar organizado, prognosticador, geral e metódico em sua essência. Ao longo do tempo, a natureza deste conhecimento adotou diferentes nuances (empírica, filosófica, científica, teológica), entretanto, o conhecimento possui um movimento histórico no qual foi possível divisar marcos notáveis que caracterizam períodos específicos da produção social.

Lenoir (2004) e Lecour (1978) se utilizaram destes marcos ou rupturas para explicar a realidade. Para os autores, não devemos esquecer o que foi feito, mas sim analisar os colapsos que marcam a história. Navegando por estas rupturas históricas, percebemos que as bases que possibilitaram à Geografia se constituir enquanto ciência remontam a antiguidade. Se durante este período o conhecimento floresceu junto aos povos antigos (mesopotâmios, fenícios, egípcios e chineses) ele finalmente frutificou na Grécia Antiga, nas mãos e mentes habilidosas de Aristóteles e Ptolomeu.

A concepção da esfericidade da Terra, o estabelecimento do diâmetro da Terra, o sistema de representação e localização de pontos com base em um sistema de meridianos e paralelos, a inclinação da superfície terrestre em relação à direção dos raios solares concluindo que os climas se originaram desta inclinação, além do modelo ou teoria geocêntrica, foram todas conquistas científicas deste período de prosperidade intelectual e que até hoje são basilares aos estudos geográficos nos livros didáticos de diferentes disciplinas escolares.

Já nos séculos II e I a.C., os ventos do progresso científico começam a cessar com a queda grega frente aos romanos, um povo pragmático, militarizado e de pouca diversidade cultural. Durante o Império Romano a propagação do cristianismo se edifica a ponto de se tornar a religião oficial de Roma, acentuando o poder daqueles que procuravam encontrar a verdade do mundo na bíblia.

Este foi um terreno fértil que germinou após a queda do Império Romano no ano de 476, um período de muitas lutas com a divisão do Império entre diversos reinos bárbaros e a luta pela conquista no Oriente, o que possibilitou a figura da Igreja organizar todo um imaginário social, facultando a Filosofia e a Matemática, até então exaltadas.

Segundo Moreira (2008, p.14), o conhecimento geográfico nesse período é uma forma de cosmologia destinada a ajudar a conceber o mundo como um grande sistema matemático-mecânico. Este período ficou conhecido como “Idade das Trevas” por ter colocado a evolução do conhecimento na escuridão. Ao procurar respostas de ordem religiosa, o ser humano abandonou a ciência e o conhecimento, sendo levado à interpretação bíblica, acarretando, assim, uma série de retrocessos com relação ao conhecimento já elaborado.

Até o século XVII, o ser humano não existe como um “problema” para os estudos científicos por que ele é a imagem e semelhança de Deus. Estes problemas são julgados pela ordem religiosa: a redenção viria pelo quanto o ser estava mais próximo ou mais afastado da vontade de Deus.

Entretanto, em um determinado momento, percebe-se um fato que mudará a lógica divina: o tempo de vida dos seres humanos no planeta Terra é finito, ou seja, ele morre. Logo, esse é um problema que ele próprio precisa resolver. Se o ser humano é a semelhança de Deus, seu problema é da ordem do pecado. Já a finitude de sua vida acarreta problemas sociais que precisaram ser resolvidos. Alguns pensadores foram importantes nessa ruptura e “morte do ser humano”, tais como Shakespeare, Marx, Freud, e por fim, Foucault.

Neste contexto, no século XVII, nascem as Ciências Humanas. A episteme incorpora uma lógica da finitude. O ser humano morre, e não tem recompensa e punição. É a “morte” de Deus. A partir deste novo momento histórico, o espírito humano procura a origem de todas as coisas, as causas essenciais, primárias e finais, dos diversos fenômenos que o impressionam, e seu modo fundamental de produção,

os conhecimentos absolutos.

Este recorte histórico foi caracterizado essencialmente pela a-sistematização do conhecimento geográfico. Houve uma diversidade no entendimento das concepções do que se entendia por Geografia, contemplando uma grande gama de conteúdos sob o mesmo rótulo: astronômicos, matemáticos, históricos, ecológicos. Deste modo, nem sempre foi possível definir com clareza aquilo que era próprio da Geografia, Filosofia, História ou da Matemática.

No limbo entre o Renascentismo e o Iluminismo, a Geografia se particiona em duas. Moreira (2008, p.14) afirma que de um lado ela volta a ser uma cartografia do fantástico, mas, desta vez, para o fim de realçar o imaginário de uma Europa racional, e de outro lado, uma cartografia da precisão, voltada para o fim prático de orientar os naturalistas e navegadores. Em verdade, para a Geografia foi o desenvolvimento das grandes navegações que trouxe ao pensamento geográfico, a partir da cartografia, ideias mais realistas.

Enriquecidos pelas grandes navegações, este período também marcará a ascensão da burguesia como classe dominante. Esta expansão burguesa-capitalista carecia de um conhecimento efetivo sobre os diferentes territórios do planeta Terra, sobre a organização dos diferentes espaços. Esta necessidade trouxe a Geografia características relacionadas à rigidez matemática, tendo em vista mapear e auxiliar nas novas investigações científicas do período, desenvolvendo, assim, as formas de representação cartográfica.

Entretanto, faltava ainda a ratificação do novo modelo sócio-político e ideológico que viria a dominar o mundo contemporâneo: o capitalismo. A concepção racionalista de mundo subverteu as explicações teológicas dos fenômenos a um único método de interpretação para todas as ciências. A “verdadeira ciência” tende sempre pela previsão racional. Ver para prever, estudar o que é para concluir o que será, sempre com base na invariabilidade das leis naturais.

Nesta conjuntura, é importante destacar o papel exercido por Immanuel Kant. O filósofo auxiliou elaborando uma estruturação sistemática que visou estabelecer relações entre o racionalismo e o empirismo. Se para a Geografia, desde seu primórdio, seus conhecimentos foram configurados de forma confusa, sem identidade, ela renascerá de forma sistematizada no final do século XIX, a partir das transformações ocorridas no movimento de materialização do modo de produção

capitalista. Surge, assim, um tratamento unitário para a Geografia, tornando possível a criação de uma linha de continuidade no pensamento geográfico.

Diante dessas inovações, a Geografia exerce potência científica a partir de vários autores como Humboldt, Ritter, Ratzel e La Blache. Logo, a partir desse momento, podemos perceber o que compreendemos como a primeira corrente do pensamento geográfico chamada por muitos de Geografia Tradicional ou Geografia Clássica, tendo como principais precursores Humboldt e Ritter, fundamentada, essencialmente, a partir do positivismo (MOREIRA, 2008).

Boaventura Santos (2000) contextualiza a necessidade de enfrentamento do modelo científico positivista abordado na concepção do “paradigma dominante”, que se constitui ao longo dos séculos XVI e XIX, no âmbito das Ciências Sociais. Sua essência fundamental é negar a racionalidade de outras formas de conhecimento, como o conhecimento do senso comum e das humanidades. Para a Geografia este enfrentamento começa a ser escrito a partir de duas grandes rupturas ocorridas na sociedade global: o período das Grandes Guerras Mundiais (1914-1918; 1939 -1945) sobretudo, após a Segunda Guerra Mundial.

Em uma Europa totalmente dizimada pelos intensos combates, não só o mundo, como as Ciências Sociais, tiveram de se reinventar frente à nova realidade e as necessidades mundiais de reconstrução, orientada, agora, pelas demandas de um capitalismo também renovado. E a Geografia também precisou se adequar aos novos caminhos propostos para a análise da realidade, já não mais capazes de serem percorridos pelos postulados da Geografia Tradicional.

Em um âmbito global, novas propostas surgem para suprir o vazio e a necessidade de explicações não compreendidas na totalidade pela Geografia Tradicional, dentre elas a Geografia Teorético-Quantitativa, também chamada de *New Geography*, que ganha destaque nos Estados Unidos. Direcionada e amparada pela matemática, a estatística ganha um papel relevante nesta vertente da ciência geográfica, ainda assim, as propostas apontadas por essa corrente não foram suficientes para ampliar as reflexões e debates que o momento histórico exigia.

Posteriormente, surgem propostas e reflexões calcadas no materialismo histórico e na dialética marxista, culminando no surgimento da corrente teórica conhecida como Geografia Crítica ou Geografia Radical. Vesentini (2005, p.36), define essa Geografia como “uma ciência social que estuda a natureza enquanto recurso

apropriado pelos homens e enquanto dimensão da história, da política”. Neste novo paradigma, o espaço passa a ser pensado como meio e condição da (re)produção humana. Cabe destacar que essa visão tem dominado os discursos geográficos contemporâneos.

Avançando temporalmente, já na década de 1980, percebemos o desenvolvimento de outra corrente do pensamento geográfico denominada de Geografia Humanista ou Geografia Cultural, vertente essa fundamentada essencialmente na fenomenologia e no existencialismo. Aportando em novos desafios, essa corrente se aproxima de outras ciências ligadas às humanidades, provocando o debate sobre o espaço vivido e o indivíduo, direcionando suas análises para o subjetivo.

Neste contexto reflexivo, Thomas Kuhn (1998) elucida como as ciências fazem a leitura do mundo por meio de paradigmas, ou seja, por meio de conjuntos de teorias e métodos que ao longo do tempo explicam a realidade. Boaventura Santos (2000) traz à crítica a está falsa idéia de estabilidade absoluta germinada por estes paradigmas, destacando a necessidade do enfrentamento destes postulados, pois como destacam Latour (1994) e Bachelard (1996), toda ciência é social, uma vez que foi e é construída pelos seres humanos.

Entretanto, a dicotomia entre as vertentes históricas de análise não foi uma exclusividade do campo geográfico, de modo que diversas ciências, ao longo do tempo, se difundiram amparadas de conceitos, por vezes, considerados equivalentes. E com a Geografia não poderia ser diferente. Neste contexto, os conceitos geográficos se expressam em diferentes níveis de abstração e possibilidades operacionais. Segundo Santos (1991, pp.70 -71):

As categorias fundamentais do conhecimento geográfico são, entre outras, espaço, lugar, área, região, território, habitat, paisagem, e população, que definem o objeto da geografia em seu relacionamento. (...). De todas, a mais geral – e que inclui as outras - é o *Espaço*.

O espaço produz e reproduz o estrato social na medida em que as transformações são determinadas por necessidades econômicas, políticas, culturais e tecnológicas. Deste modo, podemos entender o espaço que realmente interessa a Geografia - chamado de *Espaço Geográfico* - como resultado da relação entre seres humanos e natureza, ou seja, o espaço socialmente produzido fundamentado na transformação do meio natural pelo ser humano a partir da aplicação do

trabalho/técnica, produzido e reproduzido sobre a natureza, constituindo, assim, um sistema de objetos que desempenham funções dentro da sociedade a fim de satisfazer as necessidades de um dado grupo social. Isto mostra que o processo de produção e reprodução do ser humano enquanto sociedade é ao mesmo tempo o de produção e reprodução do espaço.

A história das sociedades acontece em conjunto com a ampliação das técnicas. Santos (2011, p. 27) afirma que há uma relação de causa e efeito entre o progresso técnico atual e as demais condições de implantação do atual período histórico. Dessa forma, a técnica possui, assim como o espaço, uma temporalidade.

Assim, se a Geografia se instituiu enquanto ciência ainda no século XIX, e como disciplina escolar, no Brasil, na década de 1930, foi durante o século XX que as suas bases epistemológicas foram fundamentadas na tríade entre natureza, seres humanos e espaço. E neste sentido, a pergunta que nos guiou foi: *Qual Geografia está presente nos livros didáticos produzidos para o ensino primário no Estado do Rio Grande do Sul no século XX?*

Em termos gerais, pode-se afirmar que Lacoste (1988) e Claval (2015) tinham razão ao afirmar que a Geografia dos livros didáticos, no século XX, foi uma disciplina maçante, na qual era preciso ter memória, que enumerou para cada região ou para cada país, o relevo, o clima, a vegetação, a população, mas também falou do país onde se vive, das nações e do cenário mundial. As variações no tempo, em geral, ficaram por conta da forma como se fez a “colagem” dos fragmentos nas páginas dos livros didáticos.

Primeiramente, podemos dizer que, de fato, a Geografia nos livros didáticos no Estado do Rio Grande do Sul do século XX se expressou por meio de saberes geográficos presentes em textos de leitura em outras disciplinas que não especificamente a de Geografia, principalmente na primeira metade do século XX. O que nós compreendemos como uma forma de ler o mundo por meio dos saberes geográficos, pois antes de ser uma ciência ou uma disciplina a Geografia é uma forma de pensar.

Posteriormente, destacamos um saber organizado na forma de uma disciplina escolar, de Geografia, mas também na disciplina de Estudos Sociais, que tangenciou sob amparo os conhecimentos de História e Geografia nas escolas gaúchas, principalmente em grande parte da segunda metade do século XX.

Do ponto de vista didático e pedagógico, identificou-se uma predominância conteudista e generalista nas formas de expressão do saber geográfico dos livros didáticos produzidos para o ensino primário do Estado do Rio Grande do Sul ao longo do século XX.

Em grande parte, os conteúdos partiram da noção de um recorte de espaço (região/país/continente) começando pela definição conceitual para a base empírica e sequencial de observar o espaço, descrevê-lo e classificá-lo. Assim, podemos dizer que a Geografia dos livros didáticos no Estado do Rio Grande do Sul do século XX foi:

- Uma **Geografia da Descrição**, que estudou a superfície terrestre de uma forma usual e descritiva;
- Uma **Geografia da Natureza**, que estudou a paisagem restringindo-se aos elementos visíveis da realidade, tendo como base a descrição dos elementos e a relação entre eles;
- Uma **Geografia Regional**, cuja ênfase era o estudo da individualidade dos lugares, analisando todos os fenômenos de uma determinada área para compreender o caráter singular de cada porção do planeta;
- Uma **Geografia da Comparação**, que previa o estudo da diferenciação de áreas tendo em vista individualizar as áreas com o intuito de compará-las;
- Uma **Geografia da relação Sociedade e Natureza**, explicando a relação de influência da natureza sobre o desenvolvimento humano e a ação dos seres humanos sobre a natureza;

Mas, acima de tudo, foi uma **Geografia do Espaço**, pois, para essa Geografia (Tradicional) era preciso saber empregar os princípios lógicos de localização, distribuição, distância, extensão, conexão nos estudos do território e da paisagem.

Como uma última palavra, inferimos que a explicação para a presença destas “Geografias”, no período estudado, está fundamentada na base científica que privilegiou os estudos de paisagem e região contemplando a noção de espaço como base indispensável para a vida dos seres vivos. Dentro desta lógica, o conceito de território foi o reflexo da apropriação de uma porção do espaço. E a Geografia tratou de organizar os fenômenos social e espacialmente dentro deste território.

Atualmente, podemos considerar a importância das relações estabelecidas nos processos de ensino e aprendizagem, essencialmente aqueles estabelecidos na construção do conhecimento que concerne o contexto de nossa sociedade, ou por outras palavras, na sociedade representada nos livros didáticos.

É vital que a sua concepção esteja centrada no mundo real, para que se possa partir de problemas, situações e realizadas nos espaços vividos, justificando, assim, sua utilização em sala de aula como catalizador de reflexões que colocam em evidência a relevância e a função social que este artefato didático exerce na educação brasileira.

Se faz necessário pensar na possibilidade de um ensino que seja eficiente e qualitativo, sem, no entanto, perder de vista a possibilidade de construção cidadã, a emancipação social e espacial que transcende as práticas educacionais. É para tanto, o livro didático é uma potente ferramenta à disposição de docentes e discente em todo o Estado do Rio Grande do Sul e quiçá, do Brasil.

A priori, a escola é uma instituição de vital importância para o discernimento da realidade e da sociedade, pois os conhecimentos científicos acumulados e transpostos didaticamente são meios e fins utilizados como ferramentas que possibilitam ao discente interferir em suas respectivas realidades passando de meros observadores, a sujeitos de suas próprias historicidades.

Assim, o conhecimento fragmentado de mundo passa a ser estruturado, moldando a realidade até então percebida por alunos/as, que conseqüentemente percebem que há uma rede que interliga o social, o econômico, o cultural, e o natural (e para isto, a Geografia é uma potente ferramenta), elos ou conexões que rompem as barreiras territoriais interferindo diretamente em suas vidas cotidianas.

Não podemos nos esquecer, entretanto, que tanto a escola, quanto os livros didáticos, se encontram regidos pela lógica sociocultural da classe dominante vigente, e que possuem influência direta do Estado e das instituições que validam a produção

didática e os processos educacionais que vigoram no território brasileiro.

E é para transcender esta percepção que os livros didáticos precisam pesquisados, estudados, valorizados enquanto um artefato didático e cultural da educação brasileira, e ser de fato um “território” do conhecimento, não apenas simples portadores ou reprodutores do *Status Quo* da sociedade.

Este processo de aculturação que está intrínseco as páginas dos livros didáticos consiste na soma total dos padrões das ideias que socialmente são produzidas e reproduzidas ao vivermos em sociedade, e, em maior ou menor grau, nos espaços escolares.

A realidade nem sempre é um espelho da veracidade expressa nas páginas dos livros, uma dicotomia que se faz refletida no enfrentamento das problemáticas sociais e espaciais reais, pois se as informações que se categorizam como saberes ratificados aos processos educacionais são dúbias ou pouco minuciosas e questionadoras, como há de se despertar o senso crítico perante a realidade social que é estruturadora ao modo de vida para além daquela expressa por tinta e papel.

Indubitavelmente, a quebra de paradigma que sustentou metodologicamente a maior amplitude dos estudos e disciplinas escolares vinculados as ciências humanas, durante muitas décadas, foi fundamental para que se assumisse um posicionamento crítico e não só de leitura do mundo.

Este afastamento dos conceitos tradicionais de ensino e oriundos do positivismo, de certa forma, possibilitou uma maior participação e engajamento frente aos problemas e interesses que envolvem a realidade “real” do cotidiano, e que verdadeiramente é um enfrentamento as causas sociais e a defesa da diminuição das disparidades socioeconômicas.

As práticas de ensino respaldadas no questionamento e na reflexão contribuem, de forma substancial, para a construção da cidadania, ou seja, a tomada de consciência perante os sistemas sociais, econômicos, políticos e culturais que subjugam, mesmo que indiretamente, suas vidas. Neste sentido, em um país amplamente desigual, territorial e socialmente como o Brasil, a educação desponta e constitui uma das poucas ferramentas para que o/a discente possa entender a realidade de uma forma menos idealizada ou ideologizada.

Assim sendo, esta pesquisa buscou dialogar, sob uma perspectiva histórico e sociocultural, com demandas que ao longo do tempo se consolidaram como vetores latentes da sociedade e a educação brasileira, dentre as quais a reflexão sobre o papel que os livros didáticos exercem enquanto um “território” didático e cultural no sistema educacional brasileiro, valendo-se dos saberes de uma ciência e disciplina escolar, a geográfica, cuja amplitude se mostra ainda maior em uma realidade social que aborda aspectos humanos não quantificáveis, mas que são imprescindíveis, não só ao desenvolvimento educacional, mas sobretudo humano.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel Correia de. (org.) Élisée Reclus. **Geografia**. São Paulo: Ática, 1985.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Caminhos e descaminhos da Geografia**. Campinas: Papirus, 1989.

ALVES, Rubem. **A Alegria de Ensinar**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2000.

BACELLAR, Carlos. **Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos**. In: PINSKY, Carla Bassannezi (org.). *Fontes Históricas*. 2ª ed. São Paulo, Contexto, 2010.

BACHELARD, Gaston. **A Formação do Espírito Científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes Históricas: Introdução aos seus usos historiográficos**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2019.

BATISTA, André. **História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação. Porto Alegre: Pannonica, 1999.

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Lisboa: 70, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. São Paulo, Zahar, 2001.

BICCAS, Maurilane de Souza. **Impresso pedagógico como Objeto e Fonte para a História da Educação em Minas Gerais: Revista do Ensino (1940)**. In: MORAIS, Christiani; PORTES, Écio; ARRUDA, Maria Aparecida. (Org.). **História da Educação: ensino e pesquisa**. Belo Horizonte. Autentica, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 369f. 1993. Tese (Doutorado). Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro Didático e Saber Escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte, MG: Autêntica. 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **A História do Livro Didático Brasileiro**. Belo Horizonte, MG: Abrelivros. 2022.

BRASIL. **Decreto Lei 1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Dispõe sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br>. Acesso em: 25 fev. 2021.

CASTILLO, Antônio Gomes. **Grafias no Cotidiano: escrita e sociedade na história (século XVI a XX)**. Rio de Janeiro. Eduf, 2020

CELLARD, André. **A Análise Documental**. In: POUPART, Jean. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária.1982.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano. Artes do Fazer**. Petrópolis. 1994.

CHARTIER, Roger. **Do Códice ao Monitor: a trajetória do escrito**. *Estud. av.*[online]. 1994, vol.8, n.21, pp. 187

CHARTIER. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CHARTIER. Roger. Entrevista. *Acervo. Leituras e Leitores*. Revista do Arquivo Nacional. V. 8, n.01/02, 1995.

CHARTIER, Roger. **Do livro à Leitura**. In: CHARTIER, Roger (org.) **Práticas de Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. **A Mão do Autor e a Mente do Editor**. São Paulo: UNESP, 2014.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris: La Pensee Sauvage, 1991.

CHERVEL, André. **História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

CORRÊA, Roberto Lobato, ROSENDAHL, Zeni (Org.). **A Paisagem para os Geógrafos** In: **Paisagens, Textos e Identidades**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1997.

CHOPPIN, Alain. **História dos Livros e das Edições Didáticas: sobre o estado da arte**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, 2004.

CLAVAL, Paul. **Terra dos Homens: a geografia**. São Paulo, Contexto, 2015.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Ed. Paris, 1997.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968

FARGE, Arlette. **O Sabor do Arquivo**. 1ª Ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2017.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 3ª edição, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valeria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. **O Estado da Arte do Livro Didático no Brasil**. Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação. Brasília, 1987.

FGV-CPDOC. **Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil**, 2021. Diretrizes do Estado Novo (1937 - 1945) - Instituto Nacional do Livro. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EducacaoCulturaPropaganda/INL>. Acesso em: 25 fev. 2021.

FORQUIN, Jean-Claude. **Saberes Escolares, Imperativos Didáticos e Dinâmicas Sociais**. Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa**. In: MARINHO, Marildes, CARVALHO, Gilcinei (orgs). Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros Geográficos: Uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2017.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios alternativos**. São Paulo: Contexto, 2007.

HOFLING, Eloisa de Matos. **Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro de 1930 a 1956**. Rio de Janeiro, INEP, 1957.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/> > Acesso em 15 ago 2021.

JÚNIOR, Marcílio Souza; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408. 2005.

KUNH, T. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Editora Perspectivas, 1998.

LACOSTE, Yves. **A Geografia Isso Serve, em Primeiro Lugar, para Fazer a Guerra**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1998.

LATOUR, Bruno. **A Profissão de Pesquisador**. In: Conferência debate no Instituto Nacional de Pesquisa Agrônômica, 1994.

LATOUR, Bruno. **Jamais Fomos Modernos: ensaio de antropologia simétrica**. 1.ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LECOUR, Dominique. **Para Una Crítica de la Epistemologia**. 2.ed. México: Sigilo XXI, 1978.

LENOIR, T. **Instituindo a Ciência: A produção cultural das disciplinas científicas.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

LE GOFF, Jaques. **Documento/Monumento.** In: LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2a. ed. São Paulo: Ed. 34, 2000

LOPES, Eliane; GALVÃO, Ana Maria. **História e História da Educação.** RJ, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica.** 6. ed., São Paulo: Cortez, 1991, p.48.

MACHADO, Jorge. **Cyberespaço e Esfera Tecno-Social: Uma reflexão sobre as relações mediadas por computadores.** 2002. Disponível em: <[www.forumglobal.de/bm/articles/cyber/cyberespaço paper.htm](http://www.forumglobal.de/bm/articles/cyber/cyberespaço%20paper.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MENESES, Ulpiano Bezerra. **A Crise da Memória e Documento: reflexões para um tempo de transformações.** IN: SILVA, Zeila Lopes da (org.). *Arquivos, Patrimônio e Memória: trajetórias e perspectivas.* 3 ed. São Paulo, Unesp, 1999.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica.** 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MORAES, Antonio Carlos Robert. (org.) Ratzel. **Geografia.** São Paulo: Ática, 1990.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **A gênese da geografia moderna.** São Paulo: Hucitec, 1989.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Ideologias geográficas.** São Paulo: Hucitec, 1988.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Meio ambiente e ciências humanas.** São Paulo: Hucitec, 1997.

MORAES, Antonio Carlos Robert; COSTA, Wanderley Messias da. **Geografia crítica. A valorização do espaço.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia.** 14ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MOREIRA, Ruy. **Geografia: teoria e crítica.** Petrópolis: Vozes, 1982.

MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro. As matrizes clássicas originárias.** São Paulo: Contexto, 2008.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico. Por uma epistemologia crítica.** São Paulo: Contexto 2006.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia. Ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico.** São Paulo: Contexto, 2007.

MACIEL, Júlia Lobato. **História sobre o Papel**, 2022.

Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/historia-sobre-papel/>

MUNAKATA, Kazumi. **O Livro Didático: alguns temas de pesquisa.** Revista Brasileira de História de Educação, 2013, p.179-197.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos.** 223f. 1997. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 1997.

MUNAKATA, Kazumi. **O Livro Didático como Mercadoria.** Revista ProPosições | v. 23, n. 3, p. 51-66, set./dez 2012.

MUNAKATA, Kazumi. **Livro Didático como Indício da Cultura Escolar.** Hist. Educ. (Online). Porto Alegre, volume 20, número 50, set./dez., 2016, p. 119-138.

MUNAKATA, Kazumi. **Livro Didático como Indício da Cultura Escolar.** Hist. Educ. [online]. Porto Alegre, vol.20, n.50, 2016.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PFROMM, Samuel Neto; ROSAMILHA, Nelson; DIB, Cláudio Zaki. **O Livro na Educação.** Rio de Janeiro, Primor/INL, 1974.

PUELLES B. M. de. **La Política del Libro Escolar en España (1813-1939).** In: ESCOLANO B. A. **História Ilustrada del Libro Escolar en España. Del Antiguo Régimen a La Segunda República.** Madrid: Fundación Germán Sánchez, 1997.

PERES, Eliane. **Aprendendo formas de pensar, se sentir e de agir: discursos pedagógicos e práticas escolares na escola pública.** Belo Horizonte: UFMG, 2000. 506f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.

PERES, Eliane. **Aspectos da produção didática da professora.** Cecy Cordeiro Thofhern. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da S.; MACIEL, Francisca Isabel (org.). **História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT, séc. XIX e XX).** Belo Horizonte: Ceale/Fapemig, CNPq, UFMG/FAE, 2006b, p. 171-190.

PERES, Eliane. **Produção de cartilhas escolares no Rio Grande do Sul entre as décadas de 1950 e 1970: contribuições à história da alfabetização e das práticas escolares.** ENDIPE, 14, 2008. Anais ... Porto Alegre: PUCRS, 2008a, v. 1, p. 1-12.

PERES, Eliane; RAMIL, Chris de Azevedo. **A constituição dos acervos do grupo de pesquisa história da alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares e sua contribuição para as investigações em educação.** Porto Alegre, 2015.

PERES, Eliane. **Aspectos da Produção Didática da Professora Cecy Cordeiro Thofhern**. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da S.; MACIEL, Francisca Isabel (org.). *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT, séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: Ceale/Fapemig, CNPq, UFMG/FAE, 2006.

PERES, Eliane. RAMIL, Chris. **A Constituição dos Acervos do Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares e sua Contribuição para as Investigações em Educação**. Hist. Educ. [Online]. Porto Alegre, 2015.

PERES, Eliane; MICHEL, Caroline. **Circulação e fornecimento de livros escolares no Rio Grande do Sul no final do século XIX e início do século XX (1873-1921)**. In: PERES, Eliane; RAMIL, Chris de Azevedo (Orgs.) *Produção e circulação de livros didáticos no Rio Grande do Sul nos séculos XIX e XX*. Curitiba: Editora Appris, 2018

SALGUEIRO, Teresa Barata. **Estratégias Empresariais, Emprego e Empregabilidade no Comércio**. Lisboa: Observatório do Comércio, 2005.

SANTOS, Lucíola. **História das Disciplinas Escolares: outras perspectivas de análise**. Educação & Realidade, 1995.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. **História das Disciplinas Escolares: Perspectivas de Análise**, Teoria & Educação, no. 2, 1990.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: Hucitec, 1986.

SANTOS, Milton et SOUZA, Maria Adélia A. de. **A construção do espaço**. São Paulo: Nobel, 1986

SANTOS, Milton. (org.) **Novos rumos da geografia brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Hucitec, 1985.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo. Globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SOARES, M. *Apresentação*. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da S.; MACIEL, Francisca Isabel (org.). **História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT, séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte: Ceale/Fapemig, CNPq, UFMG/FAE, 2006.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Da “diferenciação de áreas” à “diferenciação socioespacial”: a “visão (apenas) de sobrevôo” como uma tradição epistemológica e metodológica limitante**. *Cidades, Presidente Prudente*, v. 4, n. 6, p. 101-114, jan./dez., 2007

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Em Torno de um Hífen. Formação**. *Presidente Prudente*, n. 15, v. 1, p. 159-161, jan./jul., 2008.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Introdução: a “nova geração” de movimentos sociais urbanos – e a nova onda de interesse acadêmico pelo assunto**. *Cidades, Presidente Prudente*, v. 6, n. 9, p. 9-26, jan./jun., 2009

SOUZA SANTOS, Boaventura. **A Crítica da Razão Indolente: Contra o desperdício da experiência**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MACIEL, Júlia Lobato. **História sobre o Papel**, 2022.

Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/historia-sobre-papel/>

MUNAKATA, Kazumi. **O Livro Didático: alguns temas de pesquisa**. *Revista Brasileira de História de Educação*, 2013, p.179-197.

VESENTINI, José William. **Geografia, natureza e sociedade**. São Paulo: Contexto, 1989.

VESENTINI, José William. **O Ensino de Geografia no século XXI**. São Paulo: Contexto, 2016.

VIEIRA, Sidney Gonçalves. **Pressupostos da Ciência Geográfica: teoria e história do pensamento geográfico até o século XIX**. Pelotas, Editora Universitária UFPel, 2009.





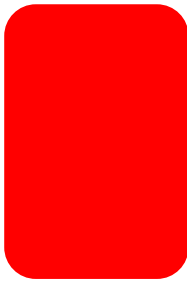

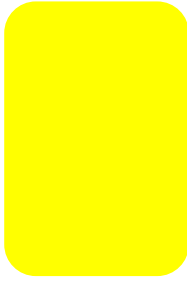

VITIELLO, Márcio. **A Geografia Censurada: Cerceamento à produção e à distribuição de livros didáticos**. Curitiba, Appris, 2018.


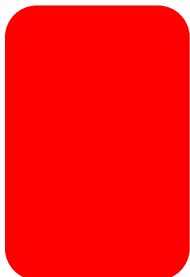
VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. **Sobre a História e a Forma Escolar**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

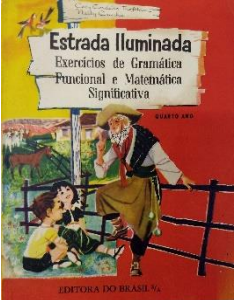
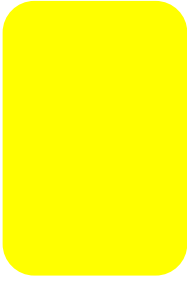
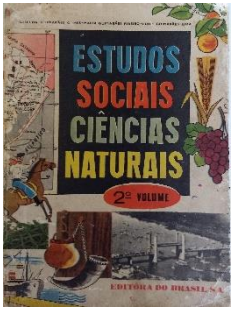
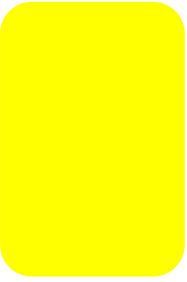
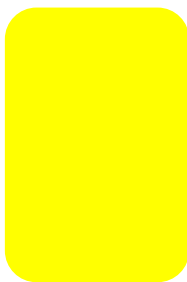


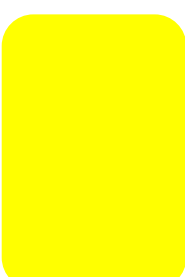
APÊNDICES

**APÊNDICE A – Processo de Triagem dos Livros Didáticos no Acervo do Estado
do Rio Grande do Sul 1900 - 1980**

Título / Autor(a)	Ano/Série	Número de Exemplares	Ano	Classificação	Capa
Brincando com Números Cecy Cordeiro Thofehr	1º ano	1	1957		
Estrada Iluminada: Bichano e Zumbi Cecy Cordeiro Thofehr Nelly Cunha	1º ano	5	1960 a 1967		
Estrada Iluminada: A Festa do Vaga-Lume Cecy Cordeiro Thofehr Nelly Cunha	2º ano	5	1960 a 1968		
Estrada Iluminada: O Álbum Maravilhoso Cecy Cordeiro Thofehr Nelly Cunha	3º ano	8	1960 a 1967		


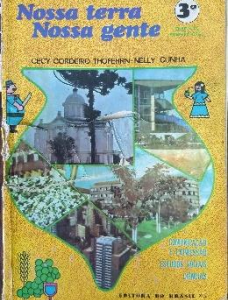

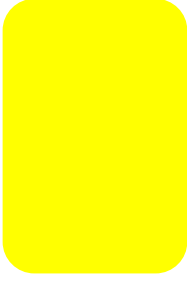





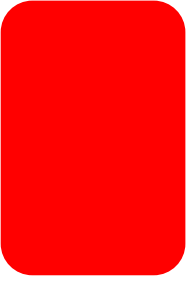

<p>Estrada Iluminada: Canto da Minha Terra</p> <p>Cecy Cordeiro Thofehrn Nelly Cunha</p>	4º ano	3	1961 a 1967		
<p>Estrada Iluminada: Rodeio de Estrêlas</p> <p>Cecy Cordeiro Thofehrn Nelly Cunha</p>	4º ano	3	1962 a 1964		
<p>Estrada Iluminada: Admissão ao Ginásio</p> <p>Cecy Cordeiro Thofehrn Nelly Cunha</p>	-	4	1960 a 1967		
<p>Estrada Iluminada</p> <p>Cecy Cordeiro Thofehrn Nelly Cunha</p>	2º ano	3	S/D		
<p>Estrada Iluminada</p> <p>Cecy Cordeiro Thofehrn Nelly Cunha</p>	3º ano	3	1965 a 1968		

<p>Estrada Iluminada</p> <p>Cecy Cordeiro Thofehn Nelly Cunha</p>	<p>4º ano</p>	<p>2</p>	<p>1968</p>		
<p>Estudos Sociais e Naturais</p> <p>Maria Guimarães Ribeiro Edith Guimarães Lima Giselda Guimarães Gomes</p>	<p>2º ano</p>	<p>1</p>	<p>1958</p>		
<p>Estudos Sociais - Ciências Naturais</p> <p>Maria Guimarães Ribeiro Edith Guimarães Lima Giselda Guimarães Gomes</p>	<p>3º ano</p>	<p>1</p>	<p>S/D</p>		
<p>Estudos Sociais e Naturais</p> <p>Maria Guimarães Ribeiro Edith Guimarães Lima Giselda Guimarães Gomes</p>	<p>4º ano</p>	<p>4</p>	<p>1953 a 1958</p>		
<p>Estudos Sociais e Naturais</p> <p>Maria Guimarães Ribeiro Edith Guimarães Lima Giselda Guimarães Gomes</p>	<p>5º ano</p>	<p>1</p>	<p>1953</p>		

<p>Sarita e seus Amiguinhos</p> <p>Cecy Cordeiro Thoferhrn Jandira Cardias Szechir</p>	<p>Pré-Livro</p>	<p>4</p>	<p>1957 a 1958</p>		
<p>Linguagem e Estudos Sociais e Naturais</p> <p>Cecy Cordeiro Thoferhrn Jandira Cardias Szechir</p>	<p>1º ano</p>	<p>2</p>	<p>1958 a 1959</p>		
<p>Linguagem e Estudos Sociais e Naturais</p> <p>Cecy Cordeiro Thoferhrn Jandira Cardias Szechir</p>	<p>2º ano</p>	<p>5</p>	<p>1957 a 1964</p>		
<p>Linguagem e Estudos Sociais e Naturais</p> <p>Cecy Cordeiro Thoferhrn Jandira Cardias Szechir</p>	<p>3º ano</p>	<p>3</p>	<p>1957</p>		
<p>Linguagem e Estudos Sociais e Naturais</p> <p>Cecy Cordeiro Thoferhrn Jandira Cardias Szechir</p>	<p>4º ano</p>	<p>7</p>	<p>1955 a 1967</p>		

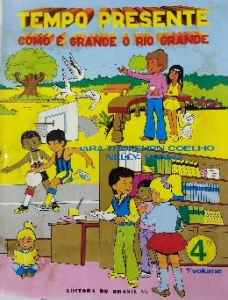

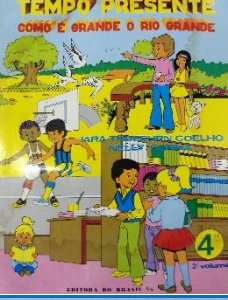

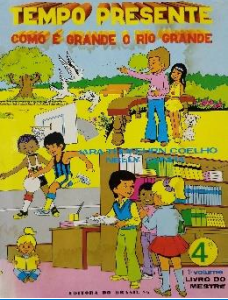

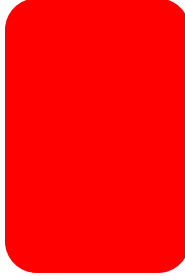

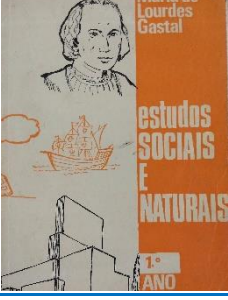
<p>Minhas Leituras Ada Vaz Cabeda</p>	2º ano	1	S/D		
<p>Minhas Leituras Ada Vaz Cabeda</p>	3º ano	2	S/D		
<p>Minhas Leituras Ada Vaz Cabeda</p>	4º ano	1	S/D		
<p>Nossa Terra Nossa Gente Cecy Cordeiro Thofehr Nelly Cunha</p>	1º ano	2	S/D		
<p>Nossa Terra Nossa Gente Cecy Cordeiro Thofehr Nelly Cunha</p>	2º ano	5	S/D		
<p>Nossa Terra Nossa Gente Cecy Cordeiro Thofehr Nelly Cunha</p>	3º ano	4	1973 a 1978		

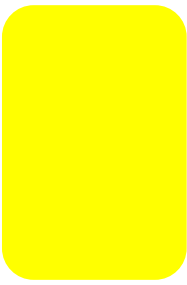
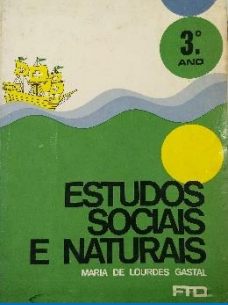
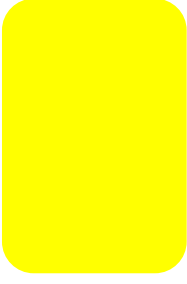
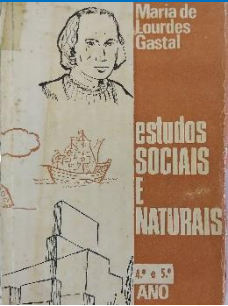
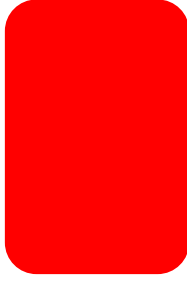
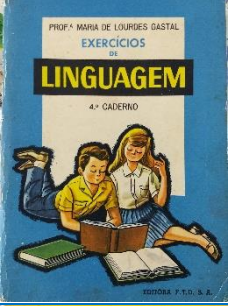


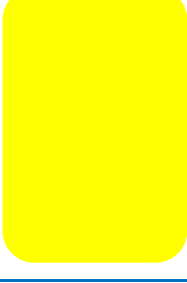



<p>Nossa Terra Nossa Gente</p> <p>Cecy Cordeiro Thofehrn Nelly Cunha</p>	4º ano	5	S/D		
<p>Nossa Terra Nossa Gente</p> <p>Cecy Cordeiro Thofehrn Nelly Cunha</p>	4º ano	2	1973		
<p>Nossa Terra Nossa Gente</p> <p>Cecy Cordeiro Thofehrn Nelly Cunha</p>	5º ano	2	S/D		
<p>Nossa Terra Nossa Gente</p> <p>Cecy Cordeiro Thofehrn Nelly Cunha</p>	Pré-Livro	2	1974		
<p>Nossa Terra Nossa Gente</p> <p>Cecy Cordeiro Thofehrn Nelly Cunha</p>	1º ano	2	1975 a 1978		
<p>Nossa Terra Nossa Gente</p> <p>Cecy Cordeiro Thofehrn Nelly Cunha</p>	2º ano	5	1974 a 1977		

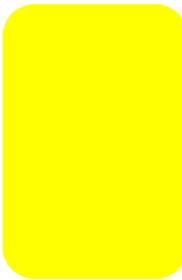


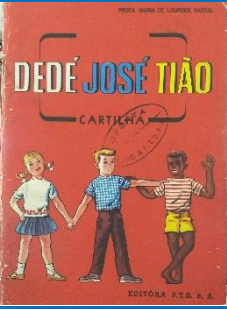





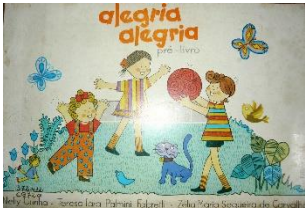
<p>Nossa Terra Nossa Gente Cecy Cordeiro Thofehrn Nelly Cunha</p>	<p>3º ano</p>	<p>2</p>	<p>S/D</p>		
<p>Nossa Terra Nossa Gente Cecy Cordeiro Thofehrn Nelly Cunha</p>	<p>4º ano</p>	<p>3</p>	<p>S/D</p>		
<p>Nossa Terra Nossa Gente Cecy Cordeiro Thofehrn Nelly Cunha</p>	<p>5º ano</p>	<p>2</p>	<p>1975</p>		
<p>Nossa Terra Nossa Gente Cecy Cordeiro Thofehrn Nelly Cunha</p>	<p>Pré – Livro Manual Prof.</p>	<p>3</p>	<p>1975</p>		
<p>Nossa Terra Nossa Gente Cecy Cordeiro Thofehrn Nelly Cunha</p>	<p>1º, 2º, 3º, 4º ano Manual Prof.</p>	<p>2</p>	<p>1974 a 1977</p>		
<p>Nossa Terra Nossa Gente Cecy Cordeiro Thofehrn Nelly Cunha</p>	<p>4º ano Manual Prof.</p>	<p>2</p>	<p>S/D</p>		

<p>Nossa Terra Nossa Gente Cecy Cordeiro Thofehrn Nelly Cunha</p>	<p>5º ano Manual Prof.</p>	<p>2</p>	<p>S/D</p>		
<p>Paralelas Iara Thofehrn Coelho Nelly Cunha</p>	<p>1º ano</p>	<p>7</p>	<p>1979</p>		
<p>Paralelas Iara Thofehrn Coelho Nelly Cunha</p>	<p>2º ano</p>	<p>7</p>	<p>1979</p>		
<p>Paralelas Iara Thofehrn Coelho Nelly Cunha</p>	<p>3º ano</p>	<p>6</p>	<p>1979</p>		
<p>Paralelas Iara Thofehrn Coelho Nelly Cunha</p>	<p>4º ano</p>	<p>6</p>	<p>1979</p>		
<p>Paralelas Iara Thofehrn Coelho Nelly Cunha</p>	<p>1º ano Manual Prof.</p>	<p>2</p>	<p>1979</p>		

<p>Paralelas</p> <p>Iara Thofehrn Coelho Nelly Cunha</p>	<p>2º ano Manual Prof.</p>	<p>2</p>	<p>1979</p>		
<p>Paralelas</p> <p>Iara Thofehrn Coelho Nelly Cunha</p>	<p>3º ano Manual Prof.</p>	<p>2</p>	<p>1979</p>		
<p>Paralelas</p> <p>Iara Thofehrn Coelho Nelly Cunha</p>	<p>4º ano Manual Prof.</p>	<p>1</p>	<p>1979</p>		
<p>Tempo Presente - A Escola da Bicharada</p> <p>Iara Thofehrn Coelho Nelly Cunha</p>	<p>1º ano</p>	<p>1</p>	<p>1977</p>		
<p>Tempo Presente - O Presente</p> <p>Iara Thofehrn Coelho Nelly Cunha</p>	<p>2º ano</p>	<p>3</p>	<p>1977</p>		
<p>Tempo Presente - A Cidade Feliz</p> <p>Iara Thofehrn Coelho Nelly Cunha</p>	<p>3º ano</p>	<p>4</p>	<p>1977</p>		

<p>Tempo Presente - Como é Grande o Rio Grande – 1º Vol.</p> <p>Iara Thofehr Coelho Nelly Cunha</p>	4º ano	4	1977		
<p>Tempo Presente - Como é Grande o Rio Grande - 2º Vol.</p> <p>Iara Thofehr Coelho Nelly Cunha</p>	4º ano	4	1977		
<p>Tempo Presente - Como é Grande o Rio Grande - 2º Vol.</p> <p>Iara Thofehr Coelho Nelly Cunha</p>	4º ano Manual Prof.	1	1977		
<p>Juca e Zazá</p> <p>Eloah Ribeiro Kunz</p>	Pré-Livro	1	S/D		
<p>A Estória de Um Lar Feliz</p> <p>Maria de Lourdes Gastal</p>	4º ano	1	S/D		
<p>Estudos Sociais e Naturais</p> <p>Maria de Lourdes Gastal</p>	1º ano	2	1967		

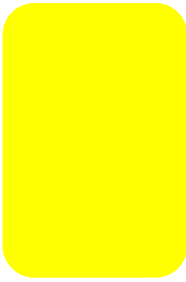

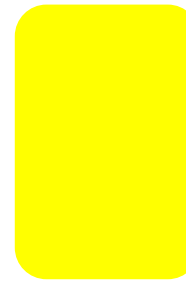
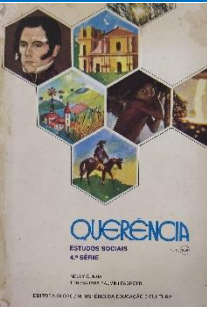
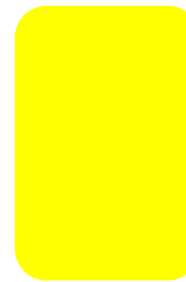
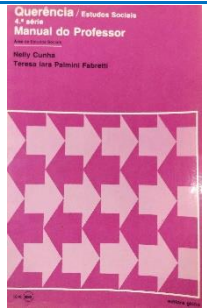


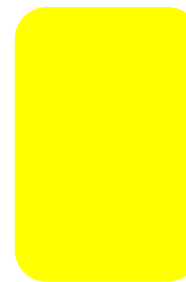
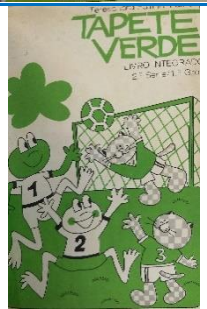

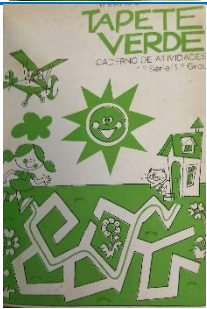
<p>Estudos Sociais e Naturais</p> <p>Maria de Lourdes Gastal</p>	3º ano	2	1970		
<p>Estudos Sociais e Naturais</p> <p>Maria de Lourdes Gastal</p>	4º ano 5º ano	1	1968		
<p>Exercícios de Linguagem</p> <p>Maria de Lourdes Gastal</p>	4º ano	1	S/D		
<p>Na Cidade e no Campo</p> <p>Maria de Lourdes Gastal</p>	3º ano	1	S/D		
<p>Prosa e Verso</p> <p>Maria de Lourdes Gastal</p>	4º ano 5º ano	1	S/D		
<p>Três Estórias</p> <p>Maria de Lourdes Gastal</p>	1º ano	1	S/D		

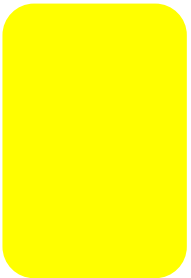

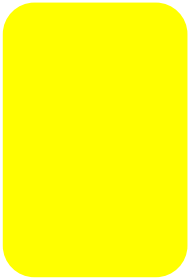
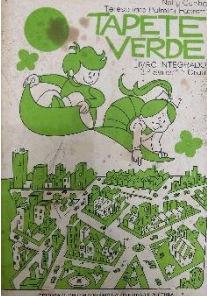
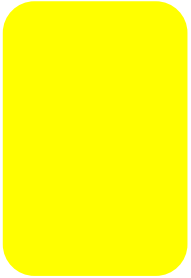

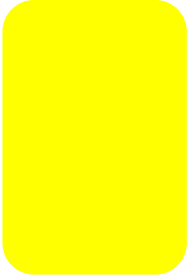
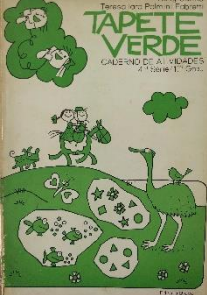
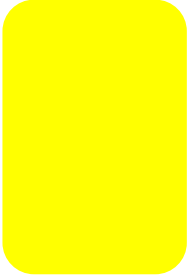

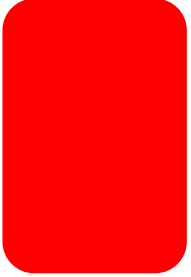

<p>Aprendendo Estudos Sociais e Ciências Naturais no 3º Ano</p> <p>Ester Malamut Flavia Maria Rosa</p>	<p>3º ano</p>	<p>1</p>	<p>1971</p>		
<p>Dedé, José e Tião</p> <p>Maria de Lourdes Gastal</p>	<p>Pré-Livro</p>	<p>1</p>	<p>1968</p>		
<p>Dedé, José e Tião</p> <p>Maria de Lourdes Gastal</p>	<p>Pré-Livro Manual Prof.</p>	<p>1</p>	<p>1971</p>		
<p>Minha Cartilha</p> <p>Flavia Maria Rosa Ester Malamut</p>	<p>Pré-Livro</p>	<p>1</p>	<p>S/D</p>		
<p>Alegria Alegria</p> <p>Nelly Cunha Teresa Lara Palmini Fabretti Zélia Maria Sequeira de Carvalho</p>	<p>Pré-Livro</p>	<p>1</p>	<p>1973</p>		

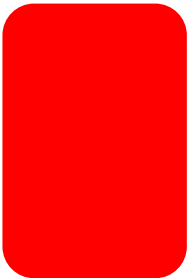
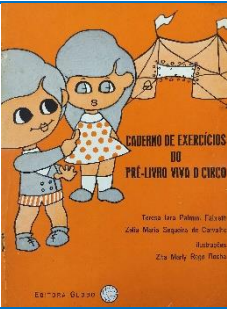
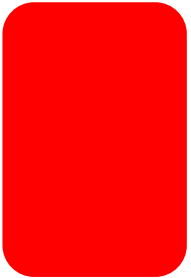
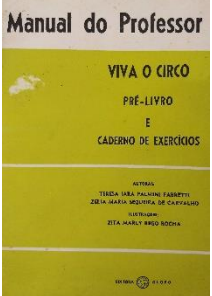
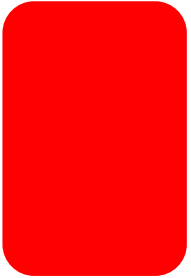

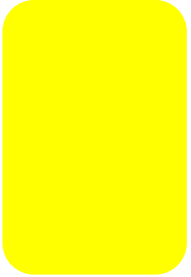
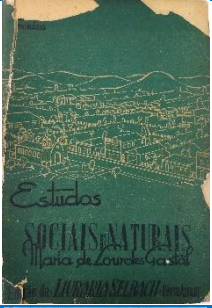
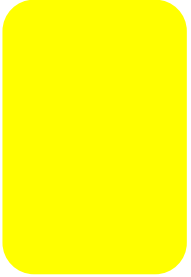
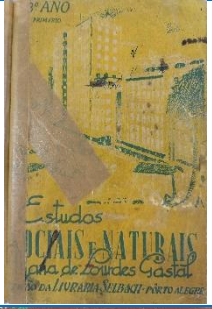
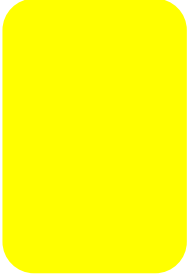
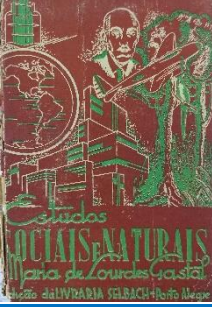
<p>Alegria Alegria – Caderno de Atividades – 1º Vol.</p> <p>Nelly Cunha Teresa Iara Palmini Fabretti Zélia Maria Sequeira de Carvalho</p>	1º ano	2	1973		
<p>Alegria Alegria – Caderno de Atividades – 2º Vol</p> <p>Nelly Cunha Teresa Iara Palmini Fabretti Zélia Maria Sequeira de Carvalho</p>	1º ano	2	1973		
<p>Alegria Alegria – Caderno de Atividades – 3º Vol</p> <p>Nelly Cunha Teresa Iara Palmini Fabretti Zélia Maria Sequeira de Carvalho</p>	1º ano	2	1973		
<p>Alegria Alegria – Livro de Leitura</p> <p>Nelly Cunha Teresa Iara Palmini Fabretti Zélia Maria Sequeira de Carvalho</p>	1º ano	2	1973		

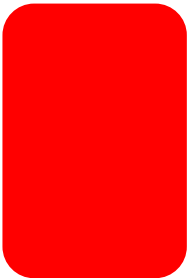

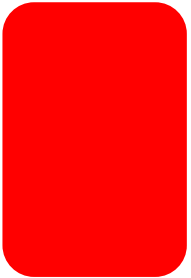

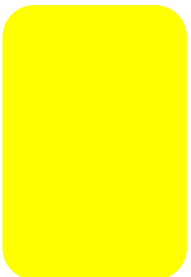

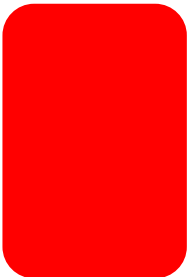
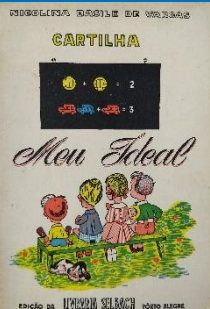
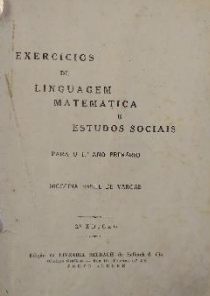
<p>Alegria Alegria – Manual do Prof.</p> <p>Nelly Cunha Teresa Iara Palmini Fabretti Zélia Maria Sequeira de Carvalho</p>	<p>1º ano</p>	<p>2</p>	<p>1973</p>		
<p>Estudos Sociais e Naturais</p> <p>Maria de Lourdes Gastal</p>	<p>1º ano</p>	<p>1</p>	<p>1955</p>		
<p>Estudos Sociais e Naturais</p> <p>Maria de Lourdes Gastal</p>	<p>2º ano</p>	<p>1</p>	<p>1953</p>		
<p>Novas Travessuras de Pirulim</p> <p>Nelly Cunha Helga J. Trein</p>	<p>2º ano</p>	<p>1</p>	<p>1953</p>		
<p>O Canto do Brasileiro</p> <p>Nelly Cunha Helga J. Trein</p>	<p>4º ano</p>	<p>3</p>	<p>1968</p>		

<p>O Canto do Brasileiro – Livro de Leitura</p> <p>Nelly Cunha Helga J. Trein</p>	<p>4º ano</p>	<p>1</p>	<p>1970</p>		
<p>Os Pequenos Turistas</p> <p>Nelly Cunha Teresa Iara Palmini Fabretti Zélia Maria Sequeira de Carvalho</p>	<p>3º ano</p>	<p>1</p>	<p>1977</p>		
<p>Páginas do Sul</p> <p>Nelly Cunha Helga J. Trein</p>	<p>3º ano</p>	<p>5</p>	<p>1966 a 1971</p>		
<p>Páginas do Sul – Livro de Leitura</p> <p>Nelly Cunha Helga J. Trein</p>	<p>3º ano</p>	<p>1</p>	<p>1970</p>		
<p>Páginas do Sul – Manual do Prof.</p> <p>Nelly Cunha Helga J. Trein</p>	<p>3º ano</p>	<p>1</p>	<p>1973</p>		
<p>Pinceladas Verde- Amarelas</p> <p>Nelly Cunha e Helga J. Trein</p>	<p>5º ano</p>	<p>2</p>	<p>1967 a 1968</p>		

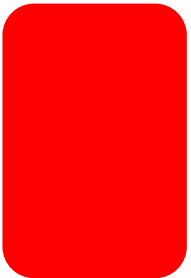
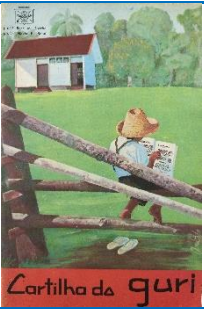
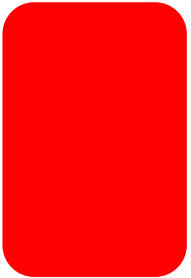

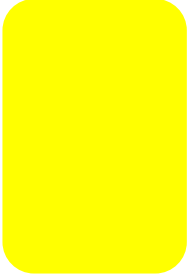

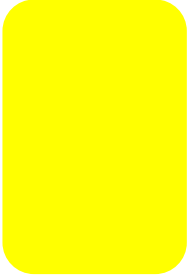

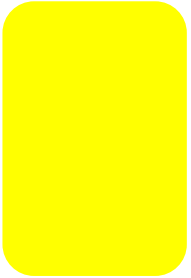
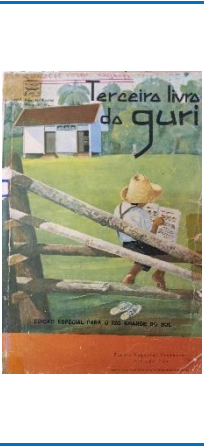
<p>Pinceladas Verde-Amarelas – Livro de Leitura</p> <p>Nelly Cunha e Helga J. Trein</p>	<p>5º ano</p>	<p>1</p>	<p>1970</p>		
<p>Querência - Estudos Sociais</p> <p>Nelly Cunha e Teresa Iara Palmini Fabretti</p>	<p>4º ano</p>	<p>2</p>	<p>1979 a 1982</p>		
<p>Querência - Estudos Sociais</p> <p>Nelly Cunha e Teresa Iara Palmini Fabretti</p>	<p>4º ano Manual Prof.</p>	<p>2</p>	<p>1974 a 1982</p>		
<p>Tapete Verde - Livro Integrado</p> <p>Nelly Cunha e Teresa Iara Palmini Fabretti</p>	<p>1º ano</p>	<p>1</p>	<p>1976</p>		
<p>Tapete Verde - Livro Integrado</p> <p>Nelly Cunha e Teresa Iara Palmini Fabretti</p>	<p>2º ano</p>	<p>6</p>	<p>1976 a 1982</p>		
<p>Tapete Verde – Caderno de Atividades</p> <p>Nelly Cunha e Teresa Iara Palmini Fabretti</p>	<p>1º ano</p>	<p>1</p>	<p>1976</p>		

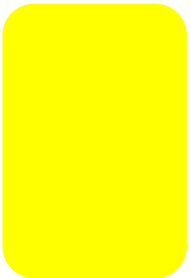
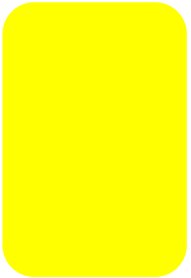

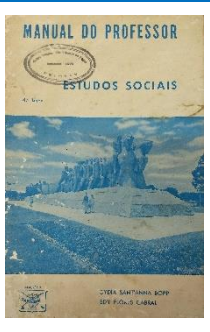
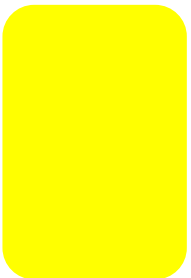
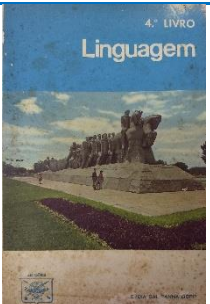
<p>Tapete Verde – Caderno de Atividades</p> <p>Nelly Cunha e Teresa Iara Palmini Fabretti</p>	<p>2º ano</p>	<p>2</p>	<p>1977</p>		
<p>Tapete Verde - Livro Integrado</p> <p>Nelly Cunha e Teresa Iara Palmini Fabretti</p>	<p>3º ano</p>	<p>4</p>	<p>1978 a 1982</p>		
<p>Tapete Verde - Livro Integrado</p> <p>Nelly Cunha e Teresa Iara Palmini Fabretti</p>	<p>4º ano</p>	<p>1</p>	<p>1977</p>		
<p>Tapete Verde – Caderno de Atividades</p> <p>Nelly Cunha e Teresa Iara Palmini Fabretti</p>	<p>4º ano</p>	<p>1</p>	<p>1977</p>		
<p>Vamos Conhecer o Rio Grande – Livro De Leitura</p> <p>Giselda Guimarães Gomes e Edith Guimarães Lima</p>	<p>3º ano</p>	<p>1</p>	<p>1952</p>		
<p>Viva o Circo - Pré-Livro</p> <p>Teresa Iara Palmini Fabretti e Zélia Maria Sequeira de Carvalho</p>	<p>1º ano</p>	<p>1</p>	<p>1970</p>		

<p>Caderno de Exercícios - Viva o Circo - Pré-Livro</p> <p>Teresa Iara Palmini Fabretti e Zélia Maria Sequeira de Carvalho</p>	<p>1º ano</p>	<p>1</p>	<p>1973</p>		
<p>Pré-Livro e Caderno de Exercícios -Viva o Circo</p> <p>Teresa Iara Palmini Fabretti e Zélia Maria Sequeira de Carvalho</p>	<p>1º ano Manual Prof.</p>	<p>1</p>	<p>1971</p>		
<p>A Cartilha de Zé - Toquinho</p> <p>Odila Barros Xavier</p>	<p>1º ano Cartilha</p>	<p>1</p>	<p>1948</p>		
<p>Estudos Sociais e Naturais</p> <p>Maria de Lourdes Gastal</p>	<p>2º ano</p>	<p>1</p>	<p>S/D A</p>		
<p>Estudos Sociais e Naturais</p> <p>Maria de Lourdes Gastal</p>	<p>3º ano</p>	<p>2</p>	<p>S/D A</p>		
<p>Estudos Sociais e Naturais</p> <p>Maria de Lourdes Gastal</p>	<p>4º e 5º ano</p>	<p>3</p>	<p>S/D A</p>		

<p>Exercícios de Gramática Maria de Lourdes Gastal</p>	<p>4º ano</p>	<p>2</p>	<p>S/D A</p>		
<p>Exercícios de Linguagem - Gramática Funcional Edith Guimarães Lima, Maria Guimarães Ribeiro e Giselda Guimarães Gomes</p>	<p>2º ano</p>	<p>1</p>	<p>S/D A</p>		
<p>Sugestões para Composição Maria de Lourdes Gastal</p>	<p>4º ano</p>	<p>1</p>	<p>S/D A</p>		
<p>Meu Ideal Nicolina Basile de Vargas</p>	<p>Cartilha</p>	<p>2</p>	<p>S/D A</p>		
<p>Exercícios de Linguagem Matemática e Estudos Sociais Nicolina Basile de Vargas</p>	<p>1º ano</p>	<p>1</p>	<p>S/D A</p>		


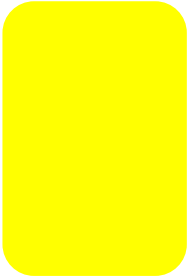
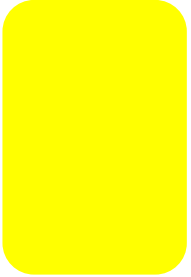
<p>Atlas Histórico Escolar - Rio Grande do Sul</p> <p>Eddy Flores Cabral</p>	<p>1º ano</p>	<p>1</p>	<p>1967</p>		
<p>Ciências Naturais</p> <p>Ruth Ivoty Torres da Silva</p>	<p>3º ano</p>	<p>3</p>	<p>1970</p>		
<p>Ciências Naturais</p> <p>Ruth Ivoty Torres da Silva</p>	<p>4º ano</p>	<p>2</p>	<p>1970</p>		
<p>Educação Moral, Cívica e Política na Escola Fundamental</p> <p>Liene Maria Martins Schütz Lila Maria Lena Souza Alano</p>	<p>3º ano</p>	<p>1</p>	<p>1972</p>		
<p>Exercícios de Gramática Funcional</p> <p>Lêda Riveiro Pereira</p>	<p>2º ano</p>	<p>1</p>	<p>1969</p>		
<p>Exercícios de Gramática Funcional e Exercícios Gramaticais da Nova Nomenclatura</p> <p>Lêda Riveiro Pereira</p>	<p>4º ano</p>	<p>3</p>	<p>1968</p>		

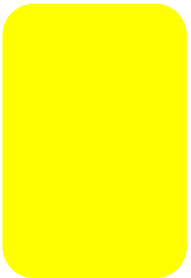

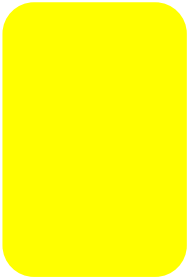

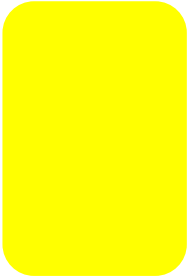

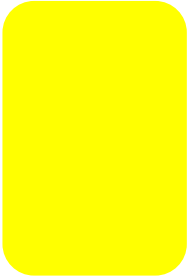

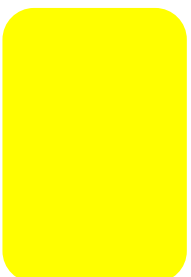
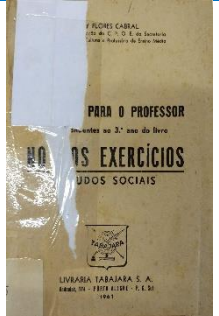
<p>Cartilha do Guri</p> <p>Rosa Maria Ruschel Flávia E. Braun Élbio N. Gonzales</p>	<p>1º ano</p> <p>Cartilha</p>	<p>1</p>	<p>1969</p>		
<p>Primeiro Livro do Guri - Linguagem, Estudos Sociais, Ciências Naturais e Higiene</p> <p>Rosa Maria Ruschel Flávia E. Braun</p>	<p>1º ano</p>	<p>3</p>	<p>1968 a 1969</p>		
<p>Segundo Livro do Guri - Linguagem, Gramática Funcional, Ortografia, Estudos Sociais, Ciências Naturais e Higiene</p> <p>Rosa Maria Ruschel Flávia E. Braun</p>	<p>2º ano</p>	<p>5</p>	<p>1965 a 1971</p>		
<p>Terceiro Livro do Guri - Linguagem, Gramática Funcional, Ortografia, Estudos Sociais, Ciências Naturais e Higiene</p> <p>Rosa Maria Ruschel Flávia E. Braun</p>	<p>3º ano</p>	<p>7</p>	<p>1965 a 1967</p>		
<p>Terceiro Livro do Guri - Linguagem, Gramática Funcional, Ortografia, Estudos Sociais, Ciências Naturais e Higiene / Edição Especial para o Estado do Rio Grande do Sul</p> <p>Rosa Maria Ruschel Flávia E. Braun</p>	<p>3º ano</p>	<p>1</p>	<p>S/D A</p>		

<p>Terceiro Livro do Guri – Leitura</p> <p>Rosa Maria Ruschel Flávia E. Braun</p>	<p>3º ano</p>	<p>2</p>	<p>1970</p>		
<p>Quarto Livro do Guri</p> <p>Rosa Maria Ruschel Flávia E. Braun</p>	<p>4º ano</p>	<p>7</p>	<p>1966 a 1969</p>		
<p>Estudos Sociais Edição para todos os Estados do Brasil</p> <p>Eddy Flores Cabral</p>	<p>4º ano</p>	<p>1</p>	<p>1970</p>		
<p>Estudos Sociais Edição para todos os Estados do Brasil</p> <p>Eddy Flores Cabral</p>	<p>4º ano Manual do Professor</p>	<p>1</p>	<p>1970</p>		
<p>Linguagem Edição para todos os Estados do Brasil</p> <p>Sydia Sant'Anna Bopp Dalva da Rosa Dupuy</p>	<p>4º ano</p>	<p>3</p>	<p>1970</p>		

<p>Linguagem Edição para todos os Estados do Brasil</p> <p>Sydia Sant'Anna Bopp Dalva da Rosa Dupuy</p>	<p>4º ano</p> <p>Manual do Professor</p>	<p>1</p>	<p>1970</p>		
<p>Linguagem e Estudos Sociais Edição para todos os Estados do Brasil</p> <p>Sydia Sant'Anna Bopp Eddy Flores Cabral</p>	<p>5º ano</p> <p>Admissão ao Ginásio</p>	<p>6</p>	<p>1970</p>		
<p>Linguagem e Estudos Sociais Edição para todos os Estados do Brasil</p> <p>Sydia Sant'Anna Bopp Eddy Flores Cabral</p>	<p>4º ano</p> <p>Manual do Professor</p>	<p>1</p>	<p>1969</p>		
<p>Linguagem e Estudos Sociais Edição o Estado do Rio Grande do Sul</p> <p>Sydia Sant'Anna Bopp Eddy Flores Cabral</p>	<p>2º ano</p>	<p>1</p>	<p>1970</p>		
<p>Linguagem e Estudos Sociais Edição o Estado do Rio Grande do Sul</p> <p>Sydia Sant'Anna Bopp Eddy Flores Cabral</p>	<p>3º ano</p>	<p>6</p>	<p>1969 a 1970</p>		

<p>Linguagem e Estudos Sociais Edição o Estado do Rio Grande do Sul</p> <p>Sydia Sant'Anna Bopp Eddy Flores Cabral Dalva da Rosa Dupuy</p>	<p>1º ano / 2º ano</p> <p>Manual do Professor</p>	<p>1</p>	<p>1970</p>		
<p>Linguagem e Estudos Sociais Edição o Estado do Rio Grande do Sul</p> <p>Sydia Sant'Anna Bopp Eddy Flores Cabral</p>	<p>3º ano</p> <p>Manual do Professor</p>	<p>2</p>	<p>1969</p>		
<p>Linguagem e Estudos Sociais Edição o Estado de São Paulo</p> <p>Sydia Sant'Anna Bopp Eddy Flores Cabral</p>	<p>1º ano</p>	<p>1</p>	<p>1969</p>		
<p>Linguagem e Estudos Sociais Edição o Estado de São Paulo</p> <p>Sydia Sant'Anna Bopp Eddy Flores Cabral</p>	<p>3º ano</p>	<p>1</p>	<p>S/D A</p>		
<p>Nossos Exercícios – Linguagem</p> <p>Sydia Sant'Anna Bopp</p>	<p>1º ano</p>	<p>2</p>	<p>1965</p>		

<p>Nossos Exercícios - Linguagem</p> <p>Sydia Sant'Anna Bopp</p>	<p>4º ano</p>	<p>1</p>	<p>S/D A</p>		
<p>Nossos Exercícios - Linguagem e Estudos Sociais</p> <p>Sydia Sant'Anna Bopp Eddy Flores Cabral</p>	<p>2º ano</p>	<p>1</p>	<p>1964</p>		
<p>Nossos Exercícios - Linguagem e Estudos Sociais</p> <p>Sydia Sant'Anna Bopp Eddy Flores Cabral</p>	<p>4º ano</p>	<p>3</p>	<p>1966</p>		
<p>Nossos Exercícios - Linguagem e Estudos Sociais</p> <p>Sydia Sant'Anna Bopp Eddy Flores Cabral</p>	<p>5º ano Admissão ao Ginásio</p>	<p>4</p>	<p>S/D A</p>		
<p>Nossos Exercícios - Estudos Naturais</p> <p>Ruth Ivoty Torres da Silva</p>	<p>1º ano</p>	<p>1</p>	<p>S/D A</p>		
<p>Nossos Exercícios - Estudos Naturais</p> <p>Ruth Ivoty Torres da Silva</p>	<p>4º ano</p>	<p>2</p>	<p>S/D A</p>		

<p>Nossos Exercícios - Estudos Naturais Ruth Ivoty Torres da Silva</p>	<p>1º ano Guia Didático</p>	<p>1</p>	<p>S/D A</p>		
<p>Nossos Exercícios - Estudos Naturais Ruth Ivoty Torres da Silva</p>	<p>2º ano Guia Didático</p>	<p>1</p>	<p>S/D A</p>		
<p>Nossos Exercícios - Estudos Sociais Eddy Flores Cabral</p>	<p>3º ano</p>	<p>2</p>	<p>1959</p>		
<p>Nossos Exercícios - Estudos Sociais Eddy Flores Cabral</p>	<p>4º ano</p>	<p>1</p>	<p>1964</p>		
<p>Nossos Exercícios - Estudos Sociais Eddy Flores Cabral</p>	<p>3º ano Manual do Professor</p>	<p>1</p>	<p>1961</p>		

<p>Cidade Sorriso - Caderno de Exercícios</p> <p>Jovita Maineri Brum Lívia M. Villas Bôas</p>	<p>2º ano</p>	<p>1</p>	<p>1972</p>		
<p>Brincar e Aprender - 3º Período de Jardim de Infância</p> <p>Giselda Guimarães Gomes Clélia de Souza Guedes</p>	<p>3º ano</p>	<p>1</p>	<p>1972</p>		
<p>Estudos Sociais e Linguagem</p> <p>Marieta Lúcia Nicolau Isabel Franchi Cappelletti Inah Valente Lopes Pires</p>	<p>1º ano</p>	<p>1</p>	<p>1973</p>		
<p>Garotos Tevê</p> <p>Dorothy Fossati de Vasconcelos Moniz Vanda Spieker Cafruni</p>	<p>Livros de Alfabetização</p>	<p>1</p>	<p>1972</p>		
<p>Minhas Descobertas - Livro de Atividades: 1ª Parte - Estudos Sociais e Comunicação</p> <p>Dorothy Fossati de Vasconcelos Moniz Vanda Spieker Cafruni</p>	<p>2º Ano</p>	<p>1</p>	<p>S/D A</p>		

<p>Minhas Descobertas - Livro de Atividades: 2ª Parte - Estudos Sociais e Comunicação</p> <p>Dorothy Fossati de Vasconcelos Moniz Vanda Spieker Cafruni</p>	<p>2º Ano</p>	<p>1</p>	<p>1975</p>		
<p>Minhas Descobertas - Livro de Textos e Atividades: 2ª Parte - Estudos Sociais e Comunicação</p> <p>Dorothy Fossati de Vasconcelos Moniz Vanda Spieker Cafruni</p>	<p>4º Ano</p>	<p>1</p>	<p>1975</p>		
<p>As Férias Com o Vovô</p> <p>Angélica Serena Otto Beyer</p>	<p>1º Ano Pré - Livro</p>	<p>2</p>	<p>1967 a 1968</p>		
<p>As Férias Com o Vovô</p> <p>Angélica Serena Otto Beyer</p>	<p>1º Ano Manual do Professor</p>	<p>1</p>	<p>1966</p>		
<p>Céu Azul</p> <p>Rosa M. Ruschel e Flávia E. Braun</p>	<p>1º Ano Pré - Livro</p>	<p>1</p>	<p>1970</p>		

<p>Marcelo, Vera e Faísca Norma Menezes de Oliveira</p>	<p>1º Ano Cartilha</p>	<p>4</p>	<p>1961 a 1970</p>		
<p>Marcelo, Vera e Faísca Norma Menezes de Oliveira</p>	<p>1º Ano Manual do Professor</p>	<p>2</p>	<p>1967</p>		
<p>Teste de Pré-Leitura Eloah Ribeiro Kunz</p>	<p>1º Ano Manual do Professor</p>	<p>1</p>	<p>1977</p>		
<p>O Nosso Estado - Geografia do Estado do R.G.S. Lucia Zoehler</p>	<p>3º Ano</p>	<p>1</p>	<p>S/D A</p>		
<p>Matemática de Hoje Virgílio Cordova do Espírito Santo</p>	<p>5º Ano Admissão ao Ginásio</p>	<p>1</p>	<p>1970</p>		
<p>Ler a Jato – Cartilha Gilda de Freitas Tomatis</p>	<p>4º Ano</p>	<p>4</p>	<p>1975</p>		

**APÊNDICE B – Livros Didáticos Seleccionados no Acervo do Estado do
Rio Grande do Sul 1900 - 1980**

Livros Didáticos que Contemplam o Pensamento Geográfico em seu Conteúdo			
Título	Autor/a	Ano Série	Publicação
Nossos Exercícios - Estudos Naturais	Ruth Ivoty Silva	1º	Sem Ano
Páginas do Sul	Nelly Cunha Helga J. Trein	3º	1970 1973
Educação Moral, Cívica e Política na Escola Fundamental	Liene M. Schütz Lila M. Alano	3º	1972
Tempo Presente - A Cidade Feliz	Iara T. Coelho Nelly Cunha	3º	1977
Na Cidade e no Campo	Maria L. Gastal	3º	Sem Ano
Estrada Iluminada: Canto Da Minha Terra (Linguagem e exercícios de Matemática)	Cecy C. Thofehrn Nelly Cunha	4º	1961 1963 1967
O Canto do Brasileiro	Nelly Cunha Helga J. Trein	4º	Sem Ano
Nossos Exercícios - Estudos Naturais	Ruth Ivoty Silva	4º	Sem Ano
Sugestões para Composição	Maria L. Gastal	4º	Sem Ano
Pinceladas Verde-Amarelas Admissão ao Ginásio (Livro de Leitura)	Nelly Cunha Helga J. Trein	5º	1970
Atlas Histórico Escolar Rio Grande do Sul	Eddy Flores Cabral	-	1967

Livros Didáticos que Contemplam a Disciplina de Estudos Sociais			
Título	Autor/a	Ano Série	Publicação
Linguagem e Estudos Sociais e Naturais	Cecy C. Thoferhrn Jandira C. Szechir	1º	1958 1959
Estudos Sociais e Naturais	Maria L. Gastal	1º	1967
Estudos Sociais e Naturais	Maria L. Gastal	1º	1955
Linguagem e Estudos Sociais	Sydia S. Bopp Eddy F. Cabral	1º	1965
Linguagem e Estudos Sociais Edição SP Edição para todos os Estados do Brasil	Sydia S. Bopp Eddy F. Cabral	1º	1969
Estudos Sociais e Linguagem	Marieta I. Nicolau, Isabel Cappelletti Inah V. Pires	1º	1973
Linguagem e Estudos Sociais Edição RS Edição para todos os Estados do Brasil	Sydia S. Bopp Eddy F. Cabral	2º	1970
Estudos Sociais e Naturais	Edith G. Lima, Maria G. Ribeiro, Giselda G. Gomes	2º	1958
Estudos Sociais e Naturais	Maria L. Gastal	2º	1953
Linguagem e Estudos Sociais e Naturais	Cecy C. Thoferhrn Jandira C. Szechir	2º	1957 1961 1964
Estudos Sociais e Naturais	Maria L. Gastal	2º	Sem Ano
Nossa Terra Nossa Gente (Linguagem - Matemática Moderna - Estudos Sociais - Moral e Cívica)	Cecy C. Thofehr Nelly Cunha	2º	Sem Ano
Segundo Livro do Guri Linguagem, Gramática Funcional, Ortografia, Estudos Sociais, Ciências Naturais e Higiene	Rosa Maria Ruschel	2º	1965 1966 1969 1971
Linguagem e Estudos Sociais	Sydia S. Bopp Eddy F. Cabral	2º	1964
Minhas Descobertas	Dorothy Fossati Moniz	2º	1975
Estudos Sociais - Ciências Naturais	Edith G. Lima, Maria G. Ribeiro, Giselda G. Gomes	3º	Sem Ano
Linguagem e Estudos Sociais e Naturais	Cecy C. Thoferhrn Jandira C. Szechir	3º	1957
Nossa Terra Nossa Gente (Linguagem - Matemática Moderna - Estudos Sociais - Moral e Cívica)	Cecy C. Thofehr Nelly Cunha	3º	1973 1978
Nossa Terra Nossa Gente (Comunicação e Expressão - Estudos Sociais - Ciências)	Cecy C. Thofehr Nelly Cunha	3º	Sem Ano
Estudos Sociais e Naturais	Maria L. Gastal	3º	1970

Aprendendo Estudos Sociais e Ciências Naturais	Ester Malamut Flavia M. Rosa	3º	1971
Os Pequenos Turistas (Áreas de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências)	Nelly Cunha Teresa I. Fabretti Zélia M. Carvalho	3º	1977
Linguagem e Estudos Sociais Edição RS Edição para todos os Estados do Brasil	Sydia S. Bopp Eddy F. Cabral	3º	1969 1970
Páginas do Sul (Linguagem, Gramática Funcional, Matemática, Estudos Sociais, Ciências Naturais)	Nelly Cunha Helga J. Trein	3º	1966 1967 1968 1971
Vamos Conhecer o Rio Grande	Giselda G.Gomes Edith G.Lima	3º	1952
Estudos Sociais e Naturais	Maria L. Gastal	3º	Sem Ano
Terceiro Livro do Guri Linguagem, Gramática Funcional, Ortografia, Estudos Sociais, Ciências Naturais e Higiene	Rosa Maria Ruschel	3º	1965 1966 1967
Terceiro Livro do Guri – Edição RS Linguagem, Gramática Funcional, Ortografia, Estudos Sociais, Ciências Naturais e Higiene	Rosa Maria Ruschel	3º	Sem Ano
Linguagem e Estudos Sociais Edição SP Edição e Estados do Brasil	Sydia S. Bopp Eddy F. Cabral	3º	Sem Ano
Nossos Exercícios - Estudos Sociais	Eddy Flores Cabral	3º	1959
Estudos Sociais e Naturais	Edith G. Lima, Maria G. Ribeiro, Giselda G.Gomes	4º	1953 1958
O Canto do Brasileiro (Linguagem, Gramática, Matemática, Estudos Sociais, Ciências Naturais)	Nelly Cunha Helga J. Trein	4º	1968
Estudos Sociais - Ciências Naturais	Edith G. Lima, Maria G. Ribeiro, Giselda G.Gomes	4º	Sem Ano
Linguagem e Estudos Sociais e Naturais	Cecy C. Thofehrnr Jandira C. Szechir	4º	1955 1959 1967
Nossa Terra Nossa Gente (Linguagem - Matemática Moderna - Estudos Sociais - Moral e Cívica)	Cecy C.Thofehrnr Nelly Cunha	4º	Sem Ano
Nossa Terra Nossa Gente (Comunicação e Expressão - Matemática - Integração Social)	Cecy C.Thofehrnr Nelly Cunha	4º	1973
Nossa Terra Nossa Gente (Comunicação e Expressão - Estudos Sociais – Ciências)	Cecy C.Thofehrnr Nelly Cunha	4º	Sem Ano
Nossos Exercícios - Estudos Sociais	Eddy Flores Cabral	4º	1964
Tempo Presente Como é Grande o Rio Grande (Comunicação e Expressão, Língua Nacional e Estudos Sociais)	Iara T. Coelho Nelly Cunha	4º	1977

Querência - Estudos Sociais	Nelly Cunha e Teresa P. Fabretti	4º	1979 1982
Quarto Livro do Guri Linguagem, Gramática Funcional, Ortografia, Estudos Sociais, Ciências Naturais e Higiene	Rosa Maria Ruschel	4º	1966 1967 1969
Minhas Descobertas	Dorothy Fossati Moniz	4º	1975
Estudos Sociais Edição para todos os Estados do Brasil	Sydia S. Bopp Eddy F. Cabral	4º	1970
Linguagem e Estudos Sociais	Sydia S. Bopp Eddy F. Cabral	4º	1966
Estudos Sociais e Naturais	Maria L. Gastal	4º/5º	Sem Ano
Nossa Terra Nossa Gente (Linguagem - Matemática Moderna - Estudos Sociais - Moral e Cívica)	Cecy C.Thofehrn Nelly Cunha	5º	Sem Ano
Estudos Sociais e Naturais	Edith G. Lima, Maria G. Ribeiro, Giselda G.Gomes	5º	1953
Linguagem e Estudos Sociais Edição para todos os Estados do Brasil	Sydia S. Bopp Eddy F. Cabral	5º	1970
Nossa Terra Nossa Gente (Comunicação e Expressão - Estudos Sociais - Ciências)	Cecy C.Thofehrn Nelly Cunha	5º	1975
Estudos Sociais e Naturais	Maria L. Gastal	5º	1968
Linguagem e Estudos Sociais	Sydia S. Bopp Eddy F. Cabral	5º	Sem Ano

Livros Didáticos que Contemplam a Disciplina de Geografia			
Título	Autor/a	Ano Série	Publicação
O Nosso Estado	Lucia Zoehler	-	Sem Ano
Noções de Geographia	Affonso G. Lima	-	1929
Geografia Elementar	José T. S. Lobo	-	1933
O Nosso Estado Geografia do Estado do R.G.S.	Lucia Zoehler	3º	Sem Ano
Estrada Iluminada: Admissão Ao Ginasio (Linguagem, História, Matemática e Geografia)	Cecy C.Thofehrn Nelly Cunha	5º	1960 1962 1963 1967
Pinceladas Verde-Amarelas Admissão ao Ginásio (Linguagem, Gramática, Matemática, Estudos Sociais, Ciências Naturais)	Nelly Cunha Helga J. Trein	5º	1967 1968

