



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Instituto de Geociências

DARLAN DA CONCEIÇÃO NEVES

DISCURSO SOBRE DESASTRES NATURAIS EM UMA COLEÇÃO DIDÁTICA DE  
GEOGRAFIA

CAMPINAS  
2018

DARLAN DA CONCEIÇÃO NEVES

DISCURSO SOBRE DESASTRES NATURAIS EM UMA COLEÇÃO DIDÁTICA DE  
GEOGRAFIA

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO INSTITUTO DE  
GEOCIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
CAMPINAS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE  
EM ENSINO E HISTÓRIA DE CIÊNCIAS DA TERRA.

ORIENTADO: PROF. DR. ALFREDO BORGES DE CAMPOS

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL  
DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO DARLAN  
DA CONCEIÇÃO NEVES E ORIENTADO PELO PROF.  
DR. ALFREDO BORGES DE CAMPOS.

CAMPINAS  
2018

**Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s):** CAPES

**ORCID:** <http://orcid.org/0000-0001-5917-4169>

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Geociências  
Marta dos Santos - CRB 8/5892

N414d Neves, Darlan da Conceição, 1987-  
Discurso sobre desastres naturais em uma coleção didática de geografia / Darlan da Conceição Neves. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Alfredo Borges de Campos.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências.

1. Análise do discurso. 2. Catástrofes naturais. 3. Geografia. 4. Geografia - Livros didáticos. I. De-Campos, Alfredo Borges, 1963-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Geociências. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Discourse on natural disasters in a geography textbook collection

**Palavras-chave em inglês:**

Discourse analysis

Natural disasters

Geography

Geography - Textbooks

**Área de concentração:** Ensino e História de Ciências da Terra

**Titulação:** Mestre em Ensino História e Ciências da Terra

**Banca examinadora:**

Alfredo Borges de Campos [Orientador]

Rogata Soares Del Gaudio

Roberto Greco

**Data de defesa:** 02-03-2018

**Programa de Pós-Graduação:** Ensino e História de Ciências da Terra



**UNICAMP**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS**

**AUTOR:** Darlan da Conceição Neves

**DISCURSO SOBRE DESASTRES NATURAIS EM UMA COLEÇÃO  
DIDÁTICA DE GEOGRAFIA**

**ORIENTADOR:** Prof. Dr. Alfredo Borges de Campos

Aprovado em: 02 / 03 / 2018

**EXAMINADORES:**

Prof. Dr. Alfredo Borges de Campos - Presidente

Profa. Dra. Rogata Soares Del Gaudio

Prof. Dr. Roberto Greco

*A Ata de Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.*

Campinas, 02 de março de 2018.

## DEDICATÓRIA

Dedico todo o esforço dessa pesquisa a minha  
mui amada tia, Lourdes Rosa da Conceição *in*  
*memoriam.*

## AGRADECIMENTO

Foram tantos os percursos realizados e descobertos, e também pessoas com as quais cruzei pelo caminho que so me resta uma profunda gratidão.

Em primeiro lugar agradecer aos meus pais – Iraildes (Dona Ziu ou Irá), Edvaldo (Seu Diba) que me amaram primeiro acima de tudo. Com vocês aprendi os valores fraternos do respeito, da tolerância, da dignidade, do amor, da solidariedade... Amo vocês!

Aos meus amados irmãos, Elton e Ragiv que compõem, assim, meu círculo fraterno de amor e devoção. O que seria de mim sem vocês dois?

Agradeço aos meus mui queridos amigos, que mesmo eu estando longe, nunca me abandonaram: Naiane, Robson, Ana, Carmides, Lua, aos amigos da Geofamily, aos amigos do Contracultura, a Clícia e Joilson, que mesmo de longe me ajudaram grandemente.

Aos novos amigos que este curso me proporcionou: Joemes e Gisele, suas lindas!

Ao meu orientador, professor Doutor Alfredo Campos, que sempre se mostrou compreensivo e solícito ao meu temperamento um pouco intrépido.

Aos queridos professores da pós-graduação com os quais tive contato.

Agradecer aos professores Gilmar pelos conselhos e Gilsélia da Universidade Estadual de Santa Cruz, pela ajuda com a literatura que comporia essa dissertação.

Não posso deixar de lembrar das importantes contribuições dos professores Roberto Greco e Rogata Soares Del Gaudio, participante da minha banca de defesa. Na reta final, na escrita desta pesquisa, as contribuições de vocês foram de suma importância.

Por fim, agradeço a Deus por me proporcionar tudo isso em minha vida; agradeço pelas pessoas que convivi e com as quais aprendi.

## RESUMO

Os livros didáticos de Geografia apresentam uma conformação de discursos que significam conteúdos e recursos cartográficos, ou seja, materiais de natureza geográfica. Entendidos como objeto cultural, esses materiais apresentam-se como uma seleção daquilo que deve ser ensinado e aprendido. Além do mais, representam, constituem, identificam pessoas, relações sociais, entidades, grupos sociais etc, discursivamente. Esta pesquisa teve como objetivo investigar os discursos que circulam em uma coleção de livros didáticos de Geografia pertencentes ao PNLD 2015. Para tanto, utilizamos o tema desastres naturais para podermos identificar os enunciados que testificam discursivamente os sentidos representados nesses materiais. Utilizamos como percurso metodológico os pressupostos da Análise de Discurso Crítica que preocupa-se com sentidos (ideológicos) de textos. A partir das categorias de análise dessa metodologia investimos sobre as palavras, enunciados, textos, imagens, recursos cartográficos e atividades propostas para compreendermos quais são os sentidos postos a funcionar no processo de ensino e aprendizagem quando os livros didáticos forem utilizados em sala de aula. Identificamos que os livros escolares são compostos por três discursos principais: os pedagógicos, que validam a forma de ensinar; os geográficos, relativos à ciência de referência, que traz à existência os significados do mundo; e os institucionais, que instauram os processos de produção e circulação dos materiais didáticos. Os resultados dessa pesquisa apontam o tema proposto como forma de ampliar o entendimento dos conteúdos acerca da natureza e de sua relação com a sociedade. Concluímos que a interdiscursividade presente nos livros, que em primeiro plano aborda o discurso da ciência, garante os sentidos e significados; em seguida, toda a representação mostrada é reflexo da intertextualidade evidenciada por outros discursos, quais sejam, o do cotidiano, da literatura, da mídia etc, que são inseridos para criar cenas enunciativas de aprendizagem. Identificamos que enchentes aparecem como consequência da atividade de produção do espaço (urbanização), ou seja, como consequência da atividade humana. Os deslizamentos são apagados dos textos pois não identificamos enunciados que os representassem. Concluímos que esse pouco ou quase nenhum espaço dos desastres naturais (enchentes e deslizamentos) vão de encontro à realidade nacional, visto que esses eventos ocorrem cotidianamente em muitas cidades do Brasil. Além do mais a representação de desastres naturais que os livros figuram apontam para realidades distintas da nacional, a partir de eventos como tsunami, terremoto, vulcanismo, furacões e tornados, eventos esses que não dependem da ação humana.

**Palavras-chave:** Análise do discurso, catástrofes naturais, geografia, livros didáticos.

## ABSTRACT

The textbooks of Geography present a conformation of discourses that mean contents and the cartographic resources. Understood as a cultural object, these materials present themselves as a selection of what is to be taught and learned. Moreover, they represent, constitute, identify people, social relations, entities, social groups, etc., discursively. This research aims to investigate the discourses that circulate in a collection of geography textbooks belonging to the PNLD 2015. For that, we use the theme natural hazards risks to be able to identify the statements that testify discursively the senses represented in these materials. We use as methodological path the assumptions of Critical Discourse Analysis that is concerned with (ideological) senses of texts. Based on the analysis categories of this methodology, we invested in the words, statements, texts, images, cartographic resources and activities proposed to understand which are the senses put into operation in the teaching and learning process when textbooks are used in the classroom. We have identified that school books are composed of three main discourses: pedagogical ones, which validate the way of teaching; the geographical, relative to the science of reference, which brings into existence the meanings of the world; and the institutional ones, that establish the processes of production and circulation of didactic materials. The results of this research point to the proposed theme as a way to broaden the understanding of the contents about nature and its relation with society. We conclude that the interdiscursivity present in books, in the foreground, the discourse of science guarantees the meanings and meanings; then all the representation shown is a reflection of the intertextuality evidenced by other discourses, that is, the everyday, literature, media etc, which are inserted to create enunciative scenes of learning. We identify that floods appear as a consequence of the activity of production of space (urbanization), that is, as a consequence of human activity. The slides not erased from the texts. We did not identify statements that represented them. We conclude that this little or almost no space for the risks of natural disasters (floods and landslides) goes against the national reality, since these events appear daily in many Brazilian cities. In addition, the natural disaster representation that the books show point to different national realities, from events such as tsunami, earthquake, volcanism, hurricanes and tornadoes, events that do not depend on human action.

**Keywords:** Discourse Analysis, natural disasters, geography, textbooks.

## RESUMEN

Los libros didácticos de Geografía presentan una conformación de discursos que significan contenidos y los recursos cartográficos. Entendidos como objeto cultural, esos materiales se presentan como una selección de lo que debe ser enseñado y aprendido. Además, representan, constituyen, identifican personas, relaciones sociales, entidades, grupos sociales, etc., discursivamente. Esta investigación tiene por objetivo investigar los discursos que circulan en una colección de libros didácticos de Geografía pertenecientes al PNLD 2015. Para ello, utilizamos el tema riesgos de desastres naturales para poder identificar los enunciados que testifican discursivamente los sentidos representados en esos materiales. Utilizamos como recorrido metodológico los presupuestos del Análisis de Discurso Crítico que se preocupa por los sentidos (ideológicos) de los textos. A partir de las categorías de análisis de esa metodología, hemos invertido sobre las palabras, enunciados, textos, imágenes, recursos cartográficos y actividades propuestas para comprender cuáles son los sentidos puestos en el proceso de enseñanza y aprendizaje cuando los libros didácticos se utilizan en el aula. Identificamos que los libros escolares están compuestos por tres discursos principales: los pedagógicos, que validan la forma de enseñar; los geográficos, relativos a la ciencia de referencia, que trae a la existencia los significados del mundo; y los institucionales, que instaura los procesos de producción y circulación de los materiales didácticos. Los resultados de esta investigación apuntan el tema propuesto como forma de ampliar el entendimiento de los contenidos acerca de la naturaleza y de su relación con la sociedad. Concluimos que la interdiscursividad presente en los libros, en primer plano, el discurso de la ciencia garantiza los sentidos y significados; a continuación, toda la representación mostrada es reflejo de la intertextualidad evidenciada por otros discursos, cuáles son, el del cotidiano, de la literatura, de los medios de comunicación, etc, que se insertan para crear escenas enunciativas de aprendizaje. Identificamos que las inundaciones aparecen como consecuencia de la actividad de producción del espacio (urbanización), o sea, como consecuencia de la actividad humana. Los deslizamientos no borrados de los textos. No identificamos enunciados que los representasen. Concluimos que ese poco o casi ningún espacio de los riesgos de desastres naturales (inundaciones y deslizamientos) van en contra de la realidad nacional, ya que estos eventos figuran cotidianamente en muchas ciudades de Brasil. Además de la representación de desastres naturales que los libros figuran apuntan a realidades distintas de la nacional, a partir de eventos como tsunamis, terremotos, volcanismo, huracanes y tornados, eventos que no dependen de la acción humana.

**Palabras clave:** Análisis del discurso, catástrofes naturales, geografía, libros de texto.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: OS SIGNIFICADOS DO DISCURSO SEGUNDO FAIRCLOUGH (2016). ADAPTADO POR DARLAN NEVES. ....	50
FIGURA 2: COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA (PNLD/2015). ....	71
FIGURA 3: FRAGMENTO DE GÊNERO TEXTUAL QUE REPRESENTA O DISCURSO (DIRETO) LITERÁRIO. ....	81
FIGURA 4: CHARGE SOBRE O TEMPO METEOROLÓGICO. ....	82
FIGURA 5: EMPREGO DO DISCURSO DO COTIDIANO EM TEXTO DIDÁTICO.....	83
FIGURA 6: REPRESENTAÇÃO DOS DOMÍNIOS MORFOCLIMÁTICOS. ....	87
FIGURA 7: FAVELAS, CORTIÇOS E LOTEAMENTOS CLANDESTINOS NO BRASIL. ....	107

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: MEDIDAS IMPLEMENTADAS PELO PNLD ENTRE 1992 A 2001. ....	39
QUADRO 2: TÍTULOS DOS TEXTOS ANALISADOS DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA. ....	76
QUADRO 3: RELAÇÕES DE ELEMENTOS DE COESÃO NOS TEXTOS DO LIVRO 1.....	95
QUADRO 4: TEXTO - INUNDAÇÕES EM SÃO PAULO: RISCOS NATURAIS E CATÁSTROFES SOCIAIS.....	97

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1: VALOR UNITÁRIO DO LIVRO DO ALUNO E DO PROFESSOR.....	72
TABELA 2: RANKING DE COLETÂNEAS ADOTADAS PELAS ESCOLAS PÚBLICAS NO PNLD/2015.....	72

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRALE	Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos
Abrelivros	Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares
AD	Análise de Discurso
ADC	Análise de Discurso Crítica
CNME	Companhia Nacional de Material de Ensino
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CMLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CP	Condições de produção
EG	Ensino de Geografia
FAE	Fundação de Assistência Estudantil
FD	Formação Discursiva
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDNDR	International Decade for Natural Disaster Reduction
INEP	Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDG	Livros Didáticos de Geografia
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa da Nações Unidas para o Desenvolvimento
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLDEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNLSEJA	Programa Nacional do Livro para a Educação de Jovens e Adultos
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

USAID United States Agency for International Development

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA .....	17
INTRODUÇÃO .....	23
<b>CAPÍTULO 1: POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS E OS CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO .....</b>	<b>27</b>
1.1 As políticas para a educação no governo de Getúlio Vargas.....	27
1.2 De Jânio Quadros à Ditadura Militar: associações com políticas internacionais.....	33
1.3 O PNLD no contexto da redemocratização política na década de 1980.....	36
1.4 O PNLD no governo de Fernando Henrique Cardoso.....	38
1.5 O PNLD no governo de Luís Inácio Lula da Silva .....	41
<b>CAPÍTULO 2: LIVRO DIDÁTICO, DISCURSO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS .....</b>	<b>44</b>
2.1 Dialogismo e polifonia em Mikhail Bakhtin.....	44
2.2 Análise de Discurso Crítica de Norman Fairclough.....	47
2.2.1 Discurso como texto.....	53
2.2.2 Discurso como prática discursiva.....	54
2.2.3 Discurso como prática social .....	55
<b>CAPÍTULO 3: DESASTRES NATURAIS - O DISCURSO A PARTIR DE UM TEMA ...</b>	<b>60</b>
3.1 Movimentos de massa: deslizamentos .....	64
3.2 Enchentes e inundações.....	67
<b>CAPÍTULO 4: METODOLOGIA .....</b>	<b>71</b>
4.1 A primeira etapa: a escolha do <i>corpus</i> .....	71
4.2 Segunda etapa: a análise do <i>corpus</i> .....	73
<b>CAPÍTULO 5: RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>75</b>
5.1 Análise do Livro 1 - “Geografia: espaço e vivência” .....	75
5.1.1 Análise de eventos atmosféricos .....	90
5.1.2 Análise do texto “Inundações em São Paulo: riscos naturais e catástrofes sociais”.....	96
5.2 Análise do Livro 2 - “Geografia: espaço e vivência” .....	100
5.2.1 Análise do texto: “O problema das metrópoles e seus desafios para o século XXI”.....	100
5.3 Análise do Livro 3 - “Geografia: espaço e Vivência” .....	104
5.3.1 Análise do texto: “A disseminação de bairros pobres e as tensões no espaço urbano”.....	104
5.4 Atividades propostas nos livros didáticos.....	109

<b>5.5 Síntese .....</b>	<b>112</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>125</b>

## APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Penso que esta parte do trabalho é tão importante quanto os resultados que apresento nesta pesquisa, devido ao fato de ser aqui a demonstração dessa modesta, porém ambiciosa empreitada; de ser esse espaço que me foi autorizado a falar e que vai aludir a conhecimentos por meio dos quais tem sido considerados relevantes a respeito do ensino de Geografia.

Entendo que toda pesquisa científica deve trazer, ao seu modo, uma certa resposta à sociedade. Não como um utilitarismo proposto pelo discurso da Modernidade, mas como um retorno pela oportunidade de através de um reconhecido centro de ensino e pesquisa que é a Universidade Estadual de Campinas, de poder contribuir, de alguma forma, para a educação brasileira.

Tenho certeza de que falar de livros didáticos não é algo novo, e em especial os de Geografia. Reconheço a importância e validade de cada trabalho de mestrado e doutorado com os quais tive contato, e, principalmente, daqueles que não pudemos ler, pois todo processo de escolha gera, automaticamente, uma exclusão. Com isso, deixo explícito que muitas obras de igual valor ou tão melhor foram deixadas de lado, por não atenderem, de início, aos objetivos desta pesquisa.

Devo reconhecer que ficamos um tanto inquieto pela quantidade de trabalhos encontrados que apresentassem uma investigação mais aprofundada acerca dos discursos didáticos em livros escolares de Geografia – foram muito poucos em comparação com a expressividade da produção acadêmica no âmbito do ensino de Geografia; e mais preocupados ainda quando percebemos que o campo da análise de discurso é pouco explorado, salvos alguns trabalhos dispersos. Com isso, os trabalhos que tratam desta metodologia de pesquisa concentram-se, sobretudo, em cursos de pós-graduação em Educação e de Linguística. Isso também nos impulsionou a realmente pesquisar sobre esse campo (discursos em livros didáticos), explicitando nosso posicionamento metodológico.

Muitos trabalhos falam sobre temas específicos tratados pela Geografia, mas não com o viés da análise de discurso metodologicamente definido, que consideramos um campo com fecundas contribuições e que pode enriquecer ainda mais as discussões desta área de pesquisa. Assim ressaltamos as pesquisas por Silva (2006), Rocha (2008) e Vilela (2013). Outras pesquisas (LIMA, AGUIAR JÚNIOR e DE CARO, 2011) (QUARESMA, FERREIRA e PESSOA, 2012) (MUNAKATA, 1997, 2012) CHOPPIN (2004) apresentam resultados sobre

os livros didáticos dos mais diversos: análise de imagens e outras artes gráficas, conceitos, conteúdos, políticas públicas, análises da produção mundial, entre outras questões. O que se verificou ao consultar a literatura existente é que ainda há uma lacuna em pesquisas sobre o uso do livro didático em sala de aula, um campo que necessita de mais estudos. No âmbito das pesquisas que tomam como objeto de estudos os livros didáticos de Geografia, os temas também são heterogêneos.

A partir da análise preliminar dessas pesquisas, várias indagações pôs-me a pensar, por exemplo, como não considerar um saber que está vinculado em um material didático que custa milhões de reais aos cofres públicos a cada edição, ou seja, material este que é extraído de impostos pagos por cada cidadão, e que vai fazer parte do cotidiano de milhares de escolas brasileiras e da vida escolar de alunos e alunas por anos; e também, não cair na ingenuidade de pensar que os livros didáticos não são usados como norma prescritiva de aulas de milhares de professores, por mais que se falem da tão almejada autonomia docente; pus-me também a pensar na legitimidade de se produzir e oferecer materiais didáticos quando se fala muito em autonomia docente, entendendo-a como um verdadeiro campo de tensão entre os que defendem o livro didático como mecanismo reprodutor de um currículo prescrito e os que defendem um currículo mais aberto às práticas sociais do docente, como de fato, as coisas acontecem no ambiente da escola. E não há erro em querer contribuir para o trabalho do professor. Pelo contrário, esta pesquisa preocupa-se com as maneiras pelas quais o livro didático de Geografia) cerceia ou amplia o trabalho do professor. Logo, a autonomia docente, acredito eu, esteja muito mais relacionada com a formação inicial do que com a utilização ou não deste material didático.

É difícil conceber um ambiente de escola, dadas as circunstâncias atuais da nossa educação sem a presença do livro didático, uma vez que este figura de várias formas na sala de aula: seja como suporte do professor ou do aluno; seja como currículo prescritivo, seja como apoio para aquele professor, que no auge de sua carreira, o utiliza como um “descanso” para aquele dia no qual não conseguiu planejar uma aula dita criativa; seja como elemento continente de uma dada ideologia ou elite política. Sem falar que a nossa educação nacional é tão heterogênea quanto a existência de escolas espalhadas em país, e não sem exagero, mas reconhecendo a precariedade da educação do Brasil que, em grande parte, tem no livro didático, o único recurso de que dispõe o aluno e muitas vezes o próprio professor para prosseguir na produção de conhecimentos geográficos escolares; além de que a inexistência de biblioteca nas escolas também é uma realidade, o acesso à *internet* é precário ou incipiente;

a maioria dos profissionais docentes estão se formando em universidades particulares na modalidade à distância e que muitas vezes a atualidade das discussões a respeito do ensinar e aprender Geografia, na educação básica, não se faz presente.

Falar negativamente do livro didático a partir de uma posição sem alteridade, ou seja, a partir da negação da heterogeneidade da realidade da educação brasileira e sem considerar a condição social do outro, é pressupor que haja uma homogeneização das condições de educação de todas as escolas e de vida. Quando penso que seja importante esses materiais, concebo que no mínimo estes devem ser fidedignamente produzidos na direção de um ensino que se pretenda de qualidade (ensino crítico, reflexivo e promotor da autonomia do aluno), como aponta os vários documentos legais, bem como pelo esforço de muitos pesquisadores que pensam as questões do ensino de Geografia.

Esse trabalho de pesquisar materiais didáticos nasceu quando fazíamos a graduação, na qual tivéssemos oportunidade de estudar sobre as encostas enquanto ambientes de risco para uma população desfavorecida da cidade de Ilhéus, na Bahia, na qual grande parte de sua população habita. Ora, se a cada período chuvoso há a possibilidade de ocorrência de vários deslizamentos de terra, que principalmente tem gerado perdas patrimoniais, por que não falar desse tema nas escolas da cidade? E também, sendo as enchentes e inundações os desastres mais correntes no território nacional, por que silenciá-los no livros didáticos de Geografia? E ainda mais, devido ao estado de tamanha complexidade da relação entre sociedades contemporâneas e a natureza, na qual a tecnologia figura como um dos pressupostos norteadores do período atual e também a qual tem figurado com panaceia para a resolução de problemas da sociedade, como não falar de riscos de desastres naturais no ambiente das cidades brasileiras? A própria noção desse tipo de risco põe em cheque o próprio movimento de como as sociedades tem se relacionado com a natureza.

Não importa se a cidade é pequena, média ou grande, o fato é que estamos expostos cada vez mais, a nível de Brasil, a desastres naturais principalmente quando se associam às condições ambientais e as formas pelas quais as cidades tem sido construídas e que tem acarretado frequentes inundações, enchentes e deslizamentos de terra, para dizer os mais evidentes que, embora sejam processos naturais, as sociedades tem acelerado a sua frequência.

Os grandes centros urbanos como São Paulo, Salvador, Rio de Janeiro, Campinas, Recife e as demais regiões metropolitanas do país, são afetados frequentemente por

inundações quando da ocorrência das chuvas intensas ou por longos períodos. Logo vê-se que o primeiro sistema antrópico a ser afetado é a malha viária. As vias inundadas começam a modificar a mobilidade de acesso a determinados trechos, para não falarmos da perda de automóveis. Pensamos também nos locais de área a inundações nas quais a população afetada, é, em sua maioria, uma população que está desassistida de condições básicas de infraestrutura urbana, seja pela falta de um sistema de drenagem, seja pela exposição ao lixo que produz e que não há uma regularidade na coleta; seja por habitar áreas íngremes que são naturalmente instáveis e impróprias para habitação, expondo-as em condições de vulnerabilidade social e ambiental. Mas quem lhes deu o direito de escolha de onde morar?

Acreditamos que essas e outras questões devem permear os livros didáticos de Geografia, quando propõe-se a falar de desastres naturais, principalmente incidentes em ambiente urbano. O próprio problema em foco põe à articulação de uma série de conhecimentos que não apenas geográficos, portanto, interdisciplinares, e que podem ser suscitados.

Investigar discursos em livros didáticos de Geografia, portanto, é buscar a lógica de possíveis regularidades que delineiam o que deve e como ser dito a respeito dos conhecimentos geográficos. Logo, analisar discursos, que é muito diferente de analisar conteúdo, é apresentar as formas pelas quais o discurso circula, modela o pensamento e as práticas sociais e o mais importante, como articula, arquiteta e reflete os projetos de educação e sociedade.

A frequência de certos enunciados, bem como das condições de produção de sua retomadas a partir de paráfrases, alusões, citações, presunções, avaliações, inferências ou pressuposições podem atestar aquilo que se quer que seja lembrado e reelaborado na aprendizagem, ou seja, aquilo que se quer que aprenda, bem como no silenciamento de certos discursos que são excluídos do espaço do livro didático de Geografia, e que muitas vezes, operam na contramão daquilo que poderia trazer valiosas contribuições. Por exemplo, a identificação da memória discursiva ao qual o livro recorre é fundamental para entendermos a permanência de determinados conteúdos e quais efeitos potenciais isso pode causar na aprendizagem.

A regularidade de termos técnicos ou seu apagamento, a linguagem adotada e produção de efeitos de sentido, a relação com o cotidiano, entre outras questões podem ser identificados na construção do *ethos* didático, ou seja, a imagem que o livro constrói de si

quando enuncia e que estabelece o seu lugar com relação com o professor, com o aluno, com a sociedade e com a escola; e assim, compreender as formas de dialogia, polifonia, intertextualidade, operação de ideologias, de interdição de atividade cognitiva, bem como as formas de representação do Outro, da constituição de relações sociais e representação de lugares e contextos.

O livro didático de Geografia como possibilidade de aprender conteúdos geográficos, deve ser desprovido de toda forma não crítica de produzir conhecimento. Não rejeitamos, por exemplo, a descrição de fenômenos naturais. Entendemo-la como parte pertencente do movimento realizado pelo leitor-aluno, da explicação e da teia de relações com outros elementos naturais e/ou sociais das quais possam derivar cadeias de interpretações coerentes que atestam para um olhar interdisciplinar, para a formulação de um pensamento complexo e para autonomia intelectual e cidadã dos sujeitos da aprendizagem, a partir do estabelecimento de uma leitura geográfica da relação sociedade e natureza.

A permanência de conteúdos descritivos de paisagens ou de relações que são produzidas no espaço, por exemplo, pode apontar para um ensino que ainda, embora haja uma grande discussão na contramão disso, possui o caráter clássico de ensinar conteúdos geográficos, pois ainda não conseguiu materializar novas formas potenciais de ensinar, e mais precisamente de contribuir para o desenvolvimento de raciocínios espaciais, o saber fazer uma leitura mais crítica do espaço, uma vez que são esses alguns dos pressupostos para de ensinar Geografia na Educação Básica na atualidade.

Um olhar sobre a multiplicidade de atores que (re)produzem o espaço geográfico evidenciada no livro didático, pode ampliar o escopo de entendimento pelo aluno, de que não há apenas o espaço do e para o capital, mas que há, sim, um espaço multidimensional e interrelacional, e, portanto, adquire várias nuances. Um espaço da vida cotidiana, da cultura, do simbólico, da técnica, enfim, de práticas socioespaciais que são produzidas, reproduzidas, naturalizadas, modificadas, ampliadas ou interdidas; um espaço que se realiza em sua própria produção dada as condições de sua existência, a partir de uma compreensão social e histórica de produção do espaço.

Assim, como parte irredutível de nossas práticas cotidianas o discurso (falado ou escrito) constitui as formas de ver as coisas do mundo, as pessoas, as relações sociais, grupos de sujeitos, entidades, etc., e com isso possibilita a forma pela qual nos relacionamos com o mundo e com as pessoas (construção de relações sociais) (FAIRCLOUGH, 2016). Foucault

(1999 p. 44) afirma que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação de discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo”.

Com isso queremos dizer que o livro didático de Geografia apresenta um conjunto de saberes sobre fenômenos sociais e naturais que vão compor o imaginário de milhares de alunos, muitos dos quais vincularão a sistemas de verdade que produzem consensos. Acreditamos que os livros escolares devam trabalhar um saber que se pretenda na linha da possibilidade do desenvolvimento da autonomia intelectual-crítica do aluno e também do professor e, além do mais, seja capaz ou promotor de saberes que apresentem um conjunto de significados sociais para a finalidade de seu destino.

## INTRODUÇÃO

O livro didático de um modo geral, e em específico o de Geografia, é entendido como recurso tanto para o professor quanto para o aluno, de maneira geral, expressa a materialidade de um saber historicamente legitimado, dotado de um discurso de qualidade porque é um instrumento de difusão oficial do conhecimento escolar da Geografia, socialmente produzido e aceito; também pode ser considerado com parte da cultura que será transmitida; um espaço de lutas discursivas; além de carregar consigo o peso da responsabilidade do que se quer transmitir enquanto conhecimento válido, produto de determinado momento histórico, portanto, indicador daquilo que se deve, em tese, ser apreendido e aprendido no ambiente da escola (CAVALCANTI, 2016).

Sendo este material didático capaz de produzir sentidos diversos, atrelados a vários discursos que se entrelaçam e o constituem, o conhecimento da Geografia Escolar manifesta-se como um elemento/componente específico da cultura da escola. Isso implica dizer que através do livro didático, e em especial, o de geografia, deve apresentar proposições que atentem para os objetivos de ensino, e também considerar para quem se destina. Dito assim, é um conhecimento que perpassa pela esfera social, uma vez que em si manifesta-se a construção de um conhecimento desejável que pertença à escola que coadune-se à prática docente, que prepara ou pode subsidiar um melhor entendimento da vida cotidiana do aluno, bem como o trabalho do professor.

É dentro deste contexto que pretende-se com esta pesquisa problematizar os discursos que atravessam os conteúdos escrito-imagéticos das possíveis de desastres naturais, pois grande parte dos municípios brasileiros sofre, de alguma forma, desastres naturais ou estão envolvidos em alguma situação de risco de desastre natural, na forma de possibilidades de ocorrência de inundações, deslizamentos, enchentes, secas, incêndios, o que acarretam perda de vidas humanas e bens patrimoniais.

Os desastres naturais tem-se manifestado com maior frequência principalmente nos grandes centros urbanos onde a interação entre a sociedade e a natureza é mais intensa e acelerada, a partir da multiplicidade das formas de apropriação do espaço, sem considerar as fragilidades ambientais existentes e a vulnerabilidade das populações. Associa-se a isso o planejamento de gestão pública seletivo, incipiente e até mesmo a sua inexistência, o que

acarreta a produção de áreas de segregação socioespacial, nos quais as situações de desastres são mais rotineiras.

Nas sociedades contemporâneas atuais os desastres naturais podem se relevar como ponto importante para se compreender, atualmente, a relação sociedade-natureza, visto que o modelo de desenvolvimento político e econômico vigente tem posto em cheque as fragilidades ambientais. A escola como lócus de produção de saberes para a formação humana, tem sido conclamada a contribuir para a mudanças de comportamentos, valores e atitudes na direção de uma ética ambiental que abra espaço para novas formas de pensar a (re)produção da sociedade, e, conseqüentemente, das formas de produzir o seu ambiente. Esta pesquisa conduziu-se com base no seguinte questionamento: Quais discursos os livros didáticos de Geografia apresentam e como operam na reprodução ou a transformação de um pensar e agir sobre o espaço, a partir da leitura dos riscos de desastres naturais?

A partir do exposto, nosso objetivo principal é problematizar os potenciais efeitos de sentidos em enunciados de livros didáticos de Geografia, a respeito das situações de desastres naturais em ambiente urbano, com destaque para os deslizamentos de terra, as enchentes e inundações, tendo como pano de fundo o movimento da produção do espaço.

Para alcance deste objetivo macro, traçamos caminhos para alcançá-lo, quais sejam: a) analisar os discursos (textos e/ou conteúdos) que incorporam as situações de desastres naturais que os livros didáticos apresentam e quais concepções são transmitidas, para poder elencar possíveis conflitos, avanços e permanências nos efeitos de sentido; b) evidenciar a potencialidade de aprendizagem a partir de conteúdos que aludem aos fenômenos naturais e/ou com interação com a sociedade para a promoção de sentidos críticos de aprendizagem e autonomia intelectual do/a aluno/a; c) identificar a negociação de identidades sociais a partir de processos de inclusão, exclusão e atribuição de responsabilidade das ações sobre o espaço; d) e por fim, reavaliar os conhecimentos acerca desastres naturais compreendendo o livro didático como instrumento difusor do discurso oficial no âmbito educacional, legitimador de sentidos criador de consensos e práticas escolares.

Com base no pressuposto de que o livro didático de Geografia foca a relação entre sociedade e natureza em toda sua complexidade em que a ciência geográfica lhe serve de referência, acreditamos que o LDG participa dessas discussões no nível de conhecimento escolares geográficos, não como reproduzidor do saber, pois há em si a formação de um conhecimento escolar específico, mas como qualificador e elemento que ressignifica, de acordo com os objetivos de ensino, os fenômenos geográficos.

O percurso metodológico traçado fundou-se na Análise de Discurso Crítica (ADC), postulada por Fairclough (2016), bem como nas contribuições de Ramalho e Resende (2011, 2014). Para tanto, buscamos identificar os discursos existentes na problemática dos desastres naturais e como eles estão figurados discursivamente para a problematização da problemática supracitada. Dessa maneira, faremos uma investigação nas entrelinhas, daquilo que não está na superfície dos textos de forma explícita, portanto, de forma tácita sobre as situações que conformam os desastres naturais.

Acreditamos que a ADC, como exploraremos adiante, é um instrumento substancialmente frutífero para o que nos propomos a realizar, porém não único que pode nos ajudar a perceber as ordens de discursos existentes nos LDG. Entendemos que o que está nestes materiais didáticos é um conhecimento válido, qualificado e marcado por um processo constante de disputas de poder, afirmações, contradições, permanências e avaliações que se inserem no contexto da própria educação brasileira. As regularidades discursivas do conhecimento da Geografia Escolar encerram uma forma de pensar e agir sobre o espaço e a reflexão-ação atua como condição e é condicionado pelos discursos pertencentes a esta disciplina, numa relação dialética que produz sentidos para o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar.

É nesse movimento, a partir dos discursos que os LDG anunciam, o foco de nossa atenção, especialmente ao que eles dizem sobre as situações de desastres naturais, como aparecem, transformam-se no espaço geográfico, como figuram em representações, de acordo com as vozes os diversos discursos elucidam. O ponto de é a identificação das condições de funcionamento da produção de sentidos críticos para pensar uma leitura do espaço.

A investigação das condições de produção do livro didático foi nosso primeiro passo para situarmos nossa pesquisa, com isso, o Capítulo 1 versa sobre essa construção espaço-temporal de produção desses materiais escolares. Iniciamos a explanação a partir do governo de Getúlio Vargas, momento no qual a Geografia no Brasil é reconhecida como ciência. Identificamos as políticas governamentais que deram o tom na produção dos livros didáticos. Mostramos também o período da ditadura militar, momento no qual o Brasil passou por uma sombria redução de direitos políticos, além de a escola e a própria produção dos livros didáticos sofrerem influência dos Estados Unidos. Mais à frente Explanamos o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, nas décadas de 1980, 1990 e 2000.

No Capítulo 2 apresentamos nossa fundamentação teórico, em Mikhail Bakhtin e Norman Fairclough. O primeiro, filósofo da linguagem, apresenta esta como produzida pela

interação entre os sujeitos do discurso, identificando esta interação como necessariamente dialógica e toma a palavra como signo ideológico; assim os sentidos produzidos nas palavras nunca são neutros. O segundo contribuiu-nos com sua Teoria Social do Discurso, por meio da qual, utilizamos a Análise de Discurso Crítica – ADC, que foca sua análise em sentidos ideológicos de texto, pois Fairclough acredita que determinado texto pode ser investido ideologicamente.

No Capítulo 3 apresentamos o tema base de nossa investigação – Desastres Naturais, em contexto brasileiro, mais especificamente, as enchentes, inundações e deslizamentos de terra. Por meio deste tema, analisamos textos, imagens, recursos cartográficos e atividades propostas para conhecer o funcionamento do discurso que está posto na coleção didática.

Apresentamos, no Capítulo 4, nosso objeto de estudo – uma coleção didática de Geografia do PNLD 2015, percurso metodológico traçado, a partir da Análise de Discurso Crítica com suas categorias de análise. O Capítulo 5 estão registradas as análises empreendidas nesta coleção, os textos que definimos como *corpus*, bem como uma reflexão sobre as análises empreendidas. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

Esperamos que este trabalho contribuía para o campo de investigação sobre os livros didáticos de Geografia, para a promoção de um ensino de qualidade, considerando a realidade do aluno, da escola, da sociedade, bem como de toda a educação brasileira.

## **CAPÍTULO 1: POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS E OS CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO**

Nessa parte buscamos explicar questões fundamentais para o entendimento dos discursos em Livros Didáticos de Geografia (LDG) na atualidade: a história do ensino de Geografia, formação e institucionalização da ciência geográfica no Brasil, bem como os acordos e políticas governamentais que inscrevem, em diferentes períodos, diversas representações e finalidades aos materiais didáticos. A história desses materiais, portanto, está entrelaçada no contexto histórico-político-social, uma vez que sempre refletiram as intenções de quem esteve no poder central. O objetivo, portanto, é identificar as mudanças discursivas implicadas através dos diferentes momentos históricos que propiciaram as condições de produção dos discursos didáticos em materiais escolares.

Entendemos que o ensino de Geografia que se consagrou junto com a produção de materiais didáticos, é reflexo das mudanças político-ideológicas por que passou o pensamento geográfico em sua utilização como saber estratégico, e também as condições político-econômicas que consubstanciaram a produção dos livros escolares, ganhando estas finalidades diversas.

Para abriremos as nossas considerações sobre o tema em tela, explanaremos inicialmente o contexto brasileiro no início do Século XX, momento este crucial tanto para o ensino de Geografia quanto para a ciência geográfica e para o entendimento dos projetos relacionados à nação brasileira, e, conseqüentemente, para os livros didáticos.

### **1.1 As políticas para a educação no governo de Getúlio Vargas**

Machado (2000) aponta para o projeto de modernização do Brasil no início do século XX; processo marcado por um “olhar para fora” realizado por uma elite que desejava por alterar o *status* da recente república, buscava os meios materiais para inserir o país em um projeto modernizante. Assim, a nação que se construía estava em processo de apagamento de uma realidade dita atrasada, escravocrata, a qual não cabia mais a forma pela qual era tratada. O Brasil de então “precisava” de um projeto de nação, a qual a escola e em específico o ensino de Geografia tiveram papéis importantes.

O governo de Getúlio Vargas atuou na criação de um discurso patriótico-nacionalista e da modernização para a criação da identidade nacional como forma de unificar o população

brasileira e criar no imaginário social a ideia de nação. No contexto de eliminação de influências estrangeiras e fortalecimento do discurso nacional, o Estado Novo atuou preponderantemente sobre a educação brasileira, e tem no livro didático um canal de transmissão desse discurso. Segundo Silva (2006) essa nacionalização que figurava no discurso político e a proibição do uso de livros didáticos em outras línguas impulsiona a produção dos livros escolares que já era existente até então.

A década de 1930 é então o período decisivo e importante tanto para os encaminhamentos seguintes tanto da educação nacional quanto para o ensino de Geografia. O trabalho no nível do discurso no governo de Getúlio Vargas foi intensamente explorado por meio da idealização da unidade nacional que o país deveria ter. Neste período, de acordo com Del Gaudio (2007), houve a tentativa de criação imaginada da identidade nacional. Como o país não possuía um representante fundador do país, a natureza em sua “notória majestade” fora vinculada à ideia de identidade nacional.

Del Gaudio (2007) afirma que a ideia de Brasil como “éden”, aberto a todos cujos heróis são mártires, validaram a construção do nacionalismo patriótico. A Geografia abre a possibilidade de conhecimento do território, e é ela que vai fornecer as bases para a construção da ideologia do sentido de nacional e do território que passou a ser construída e disseminada.

A utilização da natureza como discurso que vai “fundar” a identidade nacional, dissimulava o processo histórico da sociedade brasileira, uma vez que este fora marcado pela escravidão. Tem-se então, a tentativa de apagamento de um passado que não era interessante ser lembrado, uma vez que o regime escravocrata fora banido em várias nações, e o Brasil “precisava” constituir-se como um Estado moderno.

Para Del Gaudio (2007) há duas representações de natureza brasileira que predominavam, quais sejam a natureza endêmica ou paraíso terreal; e a natureza como lugar infernal, abandonada por Deus. Essa natureza, como afirmamos, apaga a história de conflitos que passou desde a chegada dos europeus em terras brasileiras; não se fala em sociedade, porque o passado fora escravista e não há do que se orgulhar, orgulha-se, desta maneira, com a grandeza da natureza que aqui existe e do tamanho do território nacional. Essa imagem de Brasil aparecia nos livros do ensino primário. Neste contexto, tem-se portanto na Geografia, a construção do retrato do Brasil.

Ressaltamos a importância do decreto nº 93 de 21 de dezembro de 1937, o qual transformou o Instituto Cairu em Instituto Nacional do Livro (INL), responsável pela coordenação e pela organização e publicação de um Dicionário da Língua Nacional, bem como de uma Enciclopédia Brasileira. O referido decreto também manifesta a atuação do INL na organização de um mercado livreiro nacional. Segundo Silva (2006) o Estado, a partir dessa legislação, assume parte dos encargos financeiros dos livros escolares.

O decreto-lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938 também acrescenta-se como um marco importante na história do livro didático, pois este instituía as condições de produção desse material, além da sua importação e utilização. Também faz diferença entre compêndios, esses que deveriam apresentar total ou parcial apresentação da disciplina escolar, e os livros de leitura em classe que, como o próprio nome sugere, tinha como finalidade a leitura em sala de aula pelos alunos. O dispositivo legal também cerceia a escolha dos livros, uma vez que adverte os professores a orientarem seus alunos na escolha de livros que não prejudiquem a cultura nacional, definindo-os como “obras perniciosas”. Entretanto, não foram atribuídos maiores significados ao termo, ficando a cargo do professor saber escolher as ditas “obras boas”. Além do mais, o mesmo dispositivo assegura a gratuidade do livro didático para alunos considerados necessitados do ensino primário, ou seja, que não havia condições de comprar o material didático. Esse auxílio a tal público escolar era derivado de um caixa escolar, estabelecido pela lei.

É importante mencionar também que o decreto-lei institui uma comissão que seria responsável pela avaliação de materiais a serem utilizados no ensino, tanto a tradução de livros estrangeiros como a publicação pelo governo. Essa comissão composta de sete membros devidamente capacitados, também seria responsável pela abertura de concursos para a produção de livros e realização de exposições de livros previamente autorizados para a circulação.

Silva (2006) ressalta que são instituídas normas tidas como ideológicas que cerceiam ou condicionam a produção dos livros didáticos na época do Estado Novo, quais sejam a restrição sobre livros que apresentem posturas negativas quanto ao governo e às forças armadas; que incitem o preconceito do que é estrangeiro ou que não fomentem a valorização da cultura nacional; que descaracterizem as figuras nacionais e os que incitem a superioridade ou inferioridade entre as regiões do Brasil; que não valorizem a família, ao credo religioso, à união conjugal etc.

No campo do ensino propriamente dito o decreto-lei assevera que livros didáticos serão excluídos caso apresente erros gramaticais, erros da ordem do conhecimento científico ou que apresentem inadequações quanto aos preceitos pedagógicos adotados pelo governo. Com isso, o instrumento de regulação define seu caráter produtor do discurso didático a ser aplicado na produção de livros escolares, à medida que normatiza as condições de representação cultural, política e pedagógicas dos materiais didáticos.

Os anos seguintes apontados por Silva (2006) foram anos conflituosos. Os decretos seguintes, por exemplo, modificaram a quantidade de membros da comissão instituída para avaliação dos livros escolares, além do próprio adiamento da ação dessa comissão para o ano de 1941. A lei de número 3.580 de 1941 ampliava a ação da comissão do livro didático, sendo essa então autorizada a reavaliar livros que antes havia sido vetados para a publicação e poderia também indicar correções e modificações textuais. Para efeitos de vigência, afirmamos que a legislação instituída no período de 1938 a 1945 teve sua vigência até a década de 1960, quando nesta, novas modificações legais ocorreram.

Neste período importantes foram as contribuições de Carlos Miguel Delgado de Carvalho no processo de modernização tanto da geografia brasileira quanto do ensino de Geografia. Giroto (2016) apresenta uma análise da obra desse importante professor. Sua concepção parte do pressuposto de que o fundamento teórico-metodológico da Geografia é a unidade ensino-pesquisa. Essa concepção fundou uma ruptura quanto à Geografia do momento anterior ou a que se praticava.

“Tal concepção se assenta na construção de argumentos geográficos que compreendam os fenômenos da realidade considerando sua localização, distribuição e correlação de fenômenos, sendo esta uma das principais rupturas teórico-metodológicas em relação à Geografia que o autor denomina de antiga” (GIROTO, 2016, p. 20-21).

Delgado de Carvalho imerso nas concepções da Geografia Moderna já na década de 1920, buscava uma explicação para a relação entre os fenômenos naturais e os humanos quanto à organização espacial. Para ele, a Geografia deveria se debruçar sobre a relação entre homem e natureza. A partir disso, fundamentou três princípios básicos para a realização ou a inscrição de determinado fenômeno na análise geográfica: a localização, a distribuição e a correlação com outros fenômenos. Por conseguinte, não bastava localizar e descrever os fenômenos, a Geografia Moderna se deveria inscrever na explicação dos fenômenos com outros.

O que Delgado de Carvalho vai chamar de “Estudo Geográfico” compunha a tríade descrição, explicação e nomenclatura. Afirmava que a nomenclatura jamais dará o tom à descrição e à explicação, o que deve acontecer ao contrário. Com isso, criticava fortemente o ensino mnemônico e descritivo, o ensino desprovido de relações. Esse autor também apresentava indícios da inscrição dos conhecimentos geográficos com a vida cotidiana do aluno. Além do mais, advogava que fosse recorrente a ligação de situações, vivências e que a Geografia estivesse relacionada com a vida.

De acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) Delgado de Carvalho atuou como diretor do Colégio Pedro II, além de ter atuado na reformulação dos programas de ensino do Rio de Janeiro; consta também uma grande contribuição do autor para o ensino de Geografia.

Delgado de Carvalho produziu obras científicas, didáticas e metodológicas no campo das ciências sociais, participando ativamente do movimento Nova Escola, que fundamentava as discussões e as reformas de ensino na década de 30 e nas que se seguiram. *A Metodologia do ensino geográfico*, publicada em 1925, constituiu o trabalho mais importante da Geografia no Brasil da primeira metade do século XX (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 47).

As autoras ainda afirmam que neste livro havia uma discussão que se tornara urgente para a Geografia se tornasse uma ciência, o que apontava para a interação da ciência geográfica e ensino. Mormul e Girotto (2014) afirmam que o ensino e a pesquisa para Delgado de Carvalho possuía profunda vinculação com um projeto nacional e que algumas de suas obras beiram o ufanismo, daí ter algumas destas críticas e ressalvas. A Geografia produzida enaltecia a grandeza da natureza do território nacional. Os autores ainda afirmam que os seus trabalhos ora possuíam um projeto de nação, ora se afastavam desse objetivo.

De acordo com Silva (2006) Delgado de Carvalho atuou como formador da futura classe dirigente, por meio do Instituto Histórico Geográfico, na Escola de Altos Estudos. Inspirou a criação da Faculdade de Filosofia e Letras, projeto este que não fora à frente. Atuou ainda na então Sociedade de Geografia no Rio de Janeiro, fundada em 1883, a qual destinava-se atualizar a formação de professores do nível primário; Delgado também compôs a comissão pedagógica desta instituição. Em 1921 inicia sua carreira e a consolida como docente e escritor tanto no Colégio Pedro II quando na Escola Normal. Sua obra é considerada como um marco para a Geografia do Brasil e para o ensino de Geografia.

Seguindo o programa de ensino do governo de então, Delgado de Carvalho produziu sua obra, muito embora em alguns momentos discordante da postura institucional, como mostrou em sua obra *Práticas de Sociologia* (1938). No mais, segundo Silva (2006), sua obra para o ensino de Geografia seguia da seguinte ordem: para o 1º Ciclo que constituía o Curso Ginásial (1ª série), este nível era com posto da Geografia Geral, a qual abarcada a Geografia Física e Humana e que servia como base para estudos posteriores; a 2ª série também seguia com a Geografia Geral, muito embora tratasse da Geografia dos Continentes; a 3ª série era composta da Geografia Geral, mas atentando para questões físicas e humanas do Brasil; a 4ª série do Ginásial compunha-se da Geografia Regional do Brasil.

A composição do 2º Ciclo do Curso Ginásial era dividido em quatro séries, sendo que a primeira era formada por conteúdos da Geografia Geral, que tratava de aspectos físicos globais, como o Sistema Solar, Oceanos, Atmosfera, Relevo e vida sobre a Terra. A segunda série, de caráter regional, versava sobre as características de alguns países e suas áreas de influência, tais como Estados Unidos, América Platina, Inglaterra e Império Britânico, Japão e a Questão do Pacífico, entre outros. Na terceira série deste ciclo predomina o estudo do Brasil, daí o autor selecionou conteúdos pertinentes da posição geográfica, condições da evolução do território nacional, o Brasil no Continente Americano, além de tratar da economia, da colonização e da relação do Brasil com o mundo.

Ressaltamos assim a importante obra de Delgado de Carvalho como elemento constituinte e fundamental para compreendermos o Ensino de Geografia no Brasil, quando sua obra sobre o assunto versa de forma interdisciplinar para a educação nacional.

Outro importante nome que deve ser lembrado quando se fala em livros didáticos de Geografia, é Aroldo de Azevedo, que consolidou sua produção no Estado Novo na década de 1930 e por 40 anos tem quase que absoluta utilização de suas obras, durando até a década de 1970. Silva (2006) afirma que Aroldo de Azevedo formou-se em Direito e possuía produção de materiais para o cursos jurídicos da USP. Em 1942 assumiu a cátedra de Geografia nesta instituição. Utilizou linguagem simples e direta, bem como a utilização de imagens de mapas e fotos tornaram-se referência na área.

Adotando o modelo N-H-E, Aroldo de Azevedo, em suas obras, apresentava as paisagens do globo. Desta forma, começa pela apresentação dos aspectos físicos; em seguida trata os aspectos humanos, as projeções cartográficas e toda sua estrutura de formação e localização com paralelos e meridianos no plano da esfera terrestre. Os capítulos seguintes de suas obras destinavam-se aos aspectos humanos: cultura, religião, indumentárias, arquitetura e

a relação que desempenhavam com o meio. Os últimos capítulos destinavam-se a tratar da área econômica, a qual desdobrava-se entre agricultura e seus diferentes sistemas de cultivo e a criação de animais, a pecuária. Relacionava tanto agricultura quando pecuária com o campo, e ao tratar da indústria, a colocava próxima das áreas onde se situavam as matérias-primas ou nas cidades. As atividades de mineração coadunavam-se com as atividades agrícolas e os transportes faziam as interligações entre os lugares. Esse modelo de ensino, não só com a colaboração de Aroldo de Azevedo, mas de outros autores, durou até a década de 1970, quando, então, começa a mudança discursiva para a Geografia Crítica começou a soprar nos debates acadêmicos.

## **1.2 De Jânio Quadros à Ditadura Militar: associações com políticas internacionais**

O Decreto nº 50.489, de 25 de abril de 1961 sancionado pelo então presidente da república, Jânio Quadros, assume o financiamento do livro didático, por meio do Banco do Brasil. O decreto tinha como finalidades o aperfeiçoamento do material, bem como a diminuição do preço de venda. O instrumento anula a ação da comissão que cuidava dos materiais didáticos, estabelecendo três professores de notório conhecimento, escolhidos pelo Ministério da Educação e Cultura; além do mais instituíra uma tiragem mínima e preferia volumes únicos dos materiais, o incentivo de livros pelas escolas e institutos federais e disponibilização de obras para consulta pelas escolas.

O lei nº 53.583 de 21 de fevereiro de 1964, o então presidente, por meio deste instrumento legal, apresenta um diagnóstico da educação nacional, incumbe ao MEC a normatização da educação brasileira, e uma das questões mais importantes com relação ao livro didático, que foi a obrigatoriedade deste nas escolas públicas e privadas com distribuição gratuita e/ou com baixo custo de venda para atender aos alunos com renda reduzida. Segundo Silva (2006) a lei teve a tentativa de estatizar a produção e socialização do livro didático.

No começo dos anos 1960, embora parcela significativa da população brasileira vivesse em situação de extrema pobreza, o país vivia seu sonho de modernidade. A inauguração de da nova capital nacional - Brasília, obra cheia de controvérsias do governo de Juscelino Kubitschek, era a representação desse sonho, materializado numa cidade planejada de vanguarda e elegante, localizada e construída no Planalto Central. Grande parte da sociedade brasileira almejava por essa modernidade, que significava em tese mais indústrias, empregos e riqueza.

Mas não havia consenso em relação aos caminhos que o país deveria tomar. Para que se apoiavam em discursos nacionalistas de esquerda e para os reformistas, era preciso ser um país moderno e, concomitantemente, independente econômica e socialmente justo, apresentando a mesma distância entre blocos capitalista e socialista atuavam nos caminhos da Guerra Fria. E para os setores mais conservadores, o ponto principal era a modernização econômica, em acordo com o capitalismo mundial. A incorporação política e econômica dos mais pobres poderia ficar para um momento *a posteriori*, não sendo prioridade no momento. Muito embora essas suas correntes mantivessem certo equilíbrio, ao longo da gestão de João Goulart o dilema político se acirrou. Era imprescindível decidir: escolhia-se um caminho ou o outro.

O vice-presidente da República, João Goulart, em 1961, assumiu a presidência em meio a uma crise política provocada pela renúncia de Jânio Quadros. Para tornar a situação ainda mais crítica, o então presidente tinha herdado uma grave crise financeira dos governos anteriores, com grande endividamento externo. Em decorrência, enfrentava uma baixa da produção e dos salários. A frustração entre as massas de trabalhadores crescia, com aumento das exigências.

Neste momento João Goulart, contava com a aprovação popular; 59% da população, segundo dados do Ibope, acordavam com as propostas de Reformas de Base. Essas reformas eram compostas por reformas no campo socioeconômico e político, tais como reforma agrária, urbana, universitária, tributária e política. Mesmo havendo muita resistência da maioria dos parlamentares de um congresso conservador, mesmo assim, Jango conseguiu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a criação da Universidade de Brasília (UnB) e da Eletrobrás.

Nesse ínterim, ocorreram mobilizações populares que geraram grandes tensões que se agravaram pelas reformas de base, alcançando seu ápice no comício realizado na Central do Brasil, no Rio de Janeiro, em 13 de março de 1964, quando houve a defesa, por parte de Jango, das reformas em curso, com grande apoio da massa.

Momento em que o presidente João Goulart anunciou que iria colocar em prática as Reformas de Base, com objetivo de reduzir a concentração de terra e de renda no Brasil, milhares de pessoas saíram às ruas para defendê-las. Entretanto, apesar do forte apoio popular às mudanças declaradas, os setores da sociedade ligados ao pensamento conservador protestaram contra as novas medidas, considerado por eles uma brecha para a entrada para o

comunismo no país. Isso animou os interessados, que perceberam uma importante disposição de setores das classes médias para sustentar a derrubada de Jânio por quaisquer meios.

O golpe de 1964 foi realizado por uma junção de interesses e interesses, constituída em grande parte pelo empresariado do país, por proprietários de grandes parcelas de terras, e por empresas estrangeiras que estavam instaladas em território nacional, sobretudo as que estão associadas ao setor automobilístico. A atuação contou com o apoio e participação de setores das Forças Armadas, aos quais a maioria da oficialidade acabou aderindo, diante da passividade da liderança militar que era contra um golpe de força contra João Goulart.

Desde o início a ditadura militar objetivou ter um aparato legal, como forma institucionalizar e legitimar seu *lobby* no cenário político perante a opinião pública, principalmente a liberal, que apoiou a destituição de Jango. O golpe contou com apoio de setores ancorados no Congresso Nacional e de juristas conservadores. Fora formalizado na madrugada do dia 2 de abril, no Congresso Nacional, muito embora não tivesse o respaldo da Constituição, pois o cargo foi declarado vago estando o presidente em território nacional e sem ter renunciado nem sofrido *impeachment*. Somente numa dessas três circunstâncias ou em caso de morte, tal feito poderia ser possível. O presidente da Câmara, deputado Ranieri Mazilli, foi empossado como presidente interino. Os políticos golpistas tentaram assumir o controle do movimento, mas foram tomados de assalto quando os militares não devolveram o poder aos civis e sinalizaram que tinham chegado para ficar.

Ressaltamos também a sanção do Decreto nº 53.587 de 14 de abril de 1964 pelo presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazilli, no exercício da presidência da República. A justificativa para a sanção desse decreto era de que o decreto anterior feria o princípio da liberdade de ensino e a obrigação da utilização de materiais fornecidos pelo Estado, bem como algumas prerrogativas da LDB de 1961. O Decreto nº 53.587 atribuía a Companhia Nacional do Livro a co-publicação e distribuição de livros didáticos.

Em 16 de junho de 1966, já no período da ditadura militar, o presidente Castelo Branco Sancionou o decreto nº 58.563 que através do qual instituiu o Conselho do Livro Técnico e Didático (COLTED). Esse conselho deveria atuar sobre o capitar e gerir recursos para financiamento para a expansão do comércio sobre o livro técnico e didático, bem como a realização de programas.

Contando com o financiamento da United State Agency for International Development - USAID (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional), agência norte-

americana incentivada pelo então presidente Jhon Kennedy que buscava por meio de políticas econômicas, o impedimento do avanço do bloco comunista no mundo. Com isso, eram negociados empréstimos, grandes quantidades de verbas, além de auxílio técnico encabeçados pela Aliança para o Progresso.

Em 1967 que foi criado a FENAME, antiga Companhia Nacional de Material de Ensino (CNME), com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, quanto a utilização dos materiais escolares, lembrando que esses dois órgãos tinham como premissa o atendimento das instruções das Conferências Internacionais de Instrução Pública e a LDB, que norteavam a ação do Estado na assistência educacional.

A abordagem que realizamos é a introdução do que realmente interessa para esta pesquisa, que trata-se do contexto de produção das condições mais atuais sobre o livro didático no âmbito do Programação Nacional do Livro Didático (PNLD), na década de 1980. Tentaremos esboçar nessa parte, alguns pontos que compreendemos como fundamentais para o entendimento das condições de produção dos livros didáticos nas últimas décadas. Abordaremos, no primeiro tópico, a reformulação do programa dos materiais escolares a partir de 1985 (governo de José Sarney), momento este marcado pelo processo de redemocratização política que vai incidir na forma pela qual a educação e a própria produção do livro didático vão ser norteados. No segundo momento, abordaremos o PNLD no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, período compreendido entre (1994 a 2002). Na terceira parte, apresentaremos as características do PNLD no governo de Luís Inácio Lula da Silva, período de (2003 a 2012). Para a reconstituição parcial desse processo, seguiremos o percurso realizado por Cassiano (2007).

### **1.3 O PNLD no contexto da redemocratização política na década de 1980**

O Programa Nacional do Livro Didático foi reformulado em 1985, embora a política de produção de materiais didático remonte a anos anteriores que não dessa década. No governo de José Sarney a criação do PNLD, remodela o formato por meio do qual o LD vai adquirir novo sentido. Para Cassiano (2007) o Programa, quando de sua criação, apresenta-se como algo novo. Esse discurso do novo está associado ao momento de então, de mobilização política e social, marcado pelo fim da ditadura. Esse Programa, que se apresenta como novo, nega sua ligação com o período anterior, pois a este o livro didático estava permeado de

ideologias, segundo a autora que remontavam ao discurso da ditadura, portanto, incompatível com o momento de então.

O PNLD de 1985 não menciona nem a FAE – Fundação de Assistência Estudantil, órgão responsável pela gerência do processo dos materiais escolares, nem o programa do governo anterior PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (1971-1976). Essa foi a manobra política que o então governo encontrou para não se filiar com governo anterior. As justificativas do Programa podem ser verificadas no documento intitulado “Educação para todos: caminho para a mudança”, de 1985.

Sobre a política do PNLD, os argumentos utilizados pelo governo estavam associados a assertivas como “baixa produtividade do ensino” e “inexistência de um adequado fluxo de recursos financeiros para a educação básica”. É notória a inclinação do Programa com relação aos alunos carentes, no que tange a repetência e à evasão. Utilizando o discurso da culpa nos programas de currículo, taxando-os de superficiais, descontextualizados, além de afirmarem que as escolas não apresentavam bibliotecas e materiais didáticos, o governo buscou, à luz da justiça social, reforçar a ajuda aos alunos carentes. Os norteadores da educação brasileira vão tratar justamente do livro didático e da merenda escolar. Cassiano (2007) aponta que nesse período a região que levou a maior parcela dos livros didáticos foi o Nordeste, lembrando que parte do financiamento desses materiais teve origem no Banco Mundial.

É importante lembrar que em 1990 aconteceu a Conferência de Jomtien, na Tailândia, uma articulação mundial, subsidiada por organizações supranacionais, tais como o Banco Mundial, a ONU – Organização das Nações Unidas, a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a UNICEF - O Fundo das Nações Unidas para a Infância e o PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento que culminou com a produção de um documento norteador para a educação mundial, a Declaração Mundial Sobre a Educação Para Todos, documento que nortearia a educação básica dos países participantes. No Brasil o reflexo dessa conferência é a publicação do Plano Decenal de Educação Para Todos, que concentrava esforços, recursos e estratégias para a universalização da Educação Básica com padrões mínimos de qualidade assegurados. Esse documento privilegiou o livro didático como principal recurso pedagógico, fato esse evidenciado em documentos de instância supranacionais que apresentavam as mesmas concepções. É importante ressaltar também que a ênfase recaiu sobre a viabilidade econômica do LD, relação custo/benefício.

Algumas críticas foram feitas a esse Programa, tais como a natureza consumível do LD, ou seja, as atividades eram realizadas no próprio material, o que causava a inviabilidade de sua reutilização; além da não participação da sua escolha pelo professor, bem como a universalização do LD para todo o Ensino Fundamental, fatos que ficaram apenas no plano do discurso.

Castro (1996 *apud* Cassiano, 2007) afirma que o PNLD tinha um caráter assistencialista, por reportar-se aos alunos carentes, além de possuir gestão centralizada. A FAE, que fora criada em 1983, atuou até 1997, ano no qual fora extinta, dando lugar ao FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação<sup>1</sup>, atual responsável pelo PNLD.

#### **1.4 O PNLD no governo de Fernando Henrique Cardoso**

O Plano Decenal afirmara que a má escolha do livro didático devia-se a má formação dos professores/as. Além do mais, os livros eram comprados sem uma avaliação prévia de seu conteúdo. A partir dessa situação, criou-se uma comissão para avaliar os livros escolares, por meio da Portaria 1.130 de 06/08/1993. Assim a avaliação recairia sobre a qualidade dos conteúdos programáticos e dos aspectos pedagógicos e metodológicos, para que produzissem critérios que norteariam compras futuras.

A partir de 1996 foi publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Processo que resultaria em uma melhor qualificação dos materiais disponibilizados para os professores/as e alunos/as. Ressalta-se que a Avaliação que permeava o Programa fora *locus* de embates entre governo, editoras e autores de livros didáticos. Além dessa medida, mais dois marcos podem ser atribuídos ao governo de então: a universalização do LD para todas as séries do Ensino Fundamental (antes restringia-se da 1ª a 4ª séries), bem como a sua compra e distribuição planejada desse material. A consolidação do Programa aconteceria no governo de Itamar Franco, com a regularização do fluxo de recursos. O quadro 1 sintetiza as ações entre os anos de 1992 a 2001 que também marca a atuação do governo de Fernando Henrique Cardoso.

---

<sup>1</sup> O FNDE é uma autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação. Alguns dos programas em execução pelos quais é responsável são Alimentação Escolar, Livro Didático, Dinheiro Direto na Escola, Biblioteca da Escola, Transporte do Escolar, Caminho da Escola, Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil.

1992	A distribuição dos livros é comprometida pelas limitações orçamentárias e há um recuo na abrangência da distribuição, restringindo-se o atendimento até a 4ª série do ensino fundamental.
1993	A Resolução CD FNDE nº 6 vincula, em julho de 1993, recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas de ensino, estabelecendo-se, assim, um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do livro didático.
1993/1994	São definidos critérios para avaliação dos livros didáticos, com a publicação “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” MEC/FAE/UNESCO.
1995	De forma gradativa, volta a universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental. Em 1995, são contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em 1996, a de ciências e, em 1997, as de geografia e história.
1996	É iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.
1997	Com a extinção, em fevereiro, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público.
2000	É inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª série em 2001 e, pela primeira vez na história do programa, os livros didáticos passam a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização. Os livros para 2001 foram entregues até 31 de dezembro de 2000.
2001	O PNLD amplia, de forma gradativa, o atendimento aos alunos com deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livros didáticos em braille. Atualmente, esses alunos são atendidos também com livros em libras, caractere ampliado e na versão MecDaisy.

Quadro 1: Medidas implementadas pelo PNLD entre 1992 a 2001.

Fonte: FNDE, 2017.

Nesse mesmo período acrescenta-se a publicação do Parâmetros Curriculares Nacionais que, além de prescrever a prática pedagógica, abordava também os conteúdos por série, através dos quais, paulatinamente, as editoras vão se orientar na produção de livros didáticos, ganhando esses materiais caráter mais especializado, com menos imperfeições.

Ressalta-se de igual modo a criação de sistemas informatizados, além da implantação de sistemas de avaliação educacional para todos os níveis de ensino, estes últimos organizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP<sup>2</sup>. Este instituto também foi responsável por organizar censos escolares, o que contribuiu para o PNLD no fornecimento da quantidade exata de aluno, e conseqüentemente, na quantidade de livros didáticos pelo governo, o que evitou a distorção com o número efetivo de alunos.

<sup>2</sup> O INEP é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, criado em 1937, inicialmente chamado de Instituto Nacional de Pedagogia. A missão dessa instituição é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento social e econômico do Brasil.

A distribuição planejada adveio da parceria estabelecida com a Empresa de Correios e Telégrafos, empresa pública responsável pela logística de distribuição em todo o território nacional, antes mesmo do início do ano letivo, angariando o Prêmio *World Mail* em 2002. Com sua atuação o PNLD ganha notoriedade mundial.

A organização cíclica do PNLD começa a partir de 1995, compreendendo as seguintes etapas: a) no 1º ano, compra de livros didáticos da 1ª a 4ª séries; b) no 2º ano, os livros da 5ª a 8ª séries; c) no 3º ano acontece a reposição de materiais (livros e/ou dicionários).

Devido a abrangência do Programa, a execução descentralizada acontece via repasse de recursos pelos estados, embora a compra permaneça centralizada na esfera federal. Cassiano (2007) afirma que a forma descentralizada foi de difícil operacionalização para algumas unidades da federação, fato evidenciado apenas com a permanência dos estados de São Paulo e Minas Gerais, mas devido ao preço e as difíceis negociações com as editoras do aspecto custo/benefício para ambas as partes – editoras e estados, apenas São Paulo continuou.

Retomando ao ponto da Avaliação, como mostrado anteriormente, os livros didáticos eram analisados a partir dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais. A sua implantação fora justificada a partir da desqualificação do professor, segundo Cassiano (2007) que, de acordo com o PNLD, o professor não sabia escolher o livro que iria utilizar em suas aulas. Asseguraria também a ausência de erros conceituais, inconsistências metodológicas, bem como preconceitos que estivessem vinculados. Essa autora ainda reforça a participação da mídia na disseminação do discurso que desqualificaria o sujeito professor. Portanto, o processo avaliativo garantiria a qualidade dos materiais que estão no ambiente das escolas, logo, resguardando os padrões de qualidade via livro didático.

As deficiências apresentadas pelos LD seriam superadas pelas editoras, fato verificado na primeira década de implantação do processo de avaliação (1996-2006). Outras medidas ainda foram tomadas por parte do governo, quais sejam a não publicação dos livros que eram excluídos, o que aliviou o dano causado aos autores, desvinculação de imagem negativa, por exemplo. Em 1998, excluir-se-ia a menção “não-recomendado”, que categorizava os materiais sem competência para o consumo. Em 2005, os LD, após avaliação, estariam classificados como “aprovados” ou “excluídos”.

A partir do PNLD de 2002 os livros começaram a ser avaliados por coleção, não mais individualmente como se praticava. Isso levou a inclusão ou exclusão de coleções inteiras.

Conseqüentemente, o professor deveria escolher toda a coleção. Os Guias dos livros didáticos foram criados pelas comissões avaliadoras para servirem de norte na escolha dos materiais. Nota-se que muitos professores, desde 1997, escolhiam justamente os livros não recomendados pelo MEC, fato que fora alvo do governo. Para evitar que os professores/as não utilizassem os livros que não se enquadravam nos critérios da Avaliação, o acesso desde 1998 seria apenas aos livros recomendados para utilização.

### **1.5 O PNLD no governo de Luís Inácio Lula da Silva**

Segundo Cassiano (2007) o PNLD é uma política curricular centralizada que busca assegurar o controle do currículo efetivo nas escolas ao lado de grandes avaliações. Para a compreensão do contexto desse Programa no governo do então presidente Lula, a autora menciona que fora criado um documento a ser encaminhado ao futuro governo, com o título “Para formar um país de leitores: contribuições para a política do livro escolar no Brasil” de autorias da ABRALE - Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos e a Abrelivros - Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares.

Alguns pontos importantes foram arrolados no documento para estabelecer um diálogo inicial com a nova gestão, quais sejam: a) aquisição de livros de modo geral para professores e alunos, para que se proceda a um país de leitores; b) mudanças na estrutura de alguns pontos do PNLD, por exemplo, a inclusão de livros de Inglês e Espanhol e livros de todos os componentes curriculares para os alunos do Ensino Médio; c) garantir a continuidade do Programa, por meio da segurança jurídica (lei); d) reavaliar o livro consumível; e) a exclusão de categorias classificatórias do processo de avaliação dos LD.

De acordo com Cassiano (2007) exceto a reivindicação sobre o livro consumível, todas as outras demandas foram atendidas; é importante lembrar que, no início do século XXI, nesse contexto, a autora reforça que a formação e entrada de grandes grupos editoriais no PNLD é a marca mais representativa. A autora também destaca que nesse governo foram criados dois importantes projetos que se somaram ao PNLD: o Programa de Livros Didáticos para o Ensino Médio (PNLDEM), em 2003; e o mesmo para a Educação de Jovens e Adultos (PNLSEJA), em 2007; além da inclusão de livros de Inglês e Espanhol para alunos da 5ª a 8ª séries, em 2008.

Cassiano (2007) afirma que os investimentos para o PNLDEM, em 2006, atingiram uma margem de 121,9 milhões, e 220 milhões de reais no ano de 2007. Até 2005 havia sido

distribuído 38,9 milhões de dicionários de Língua Portuguesa para uso pessoal dos alunos; só em 2004 foram comprados pelo governo um total de 3.349.920 minidicionários que custaram mais de 20 milhões.

Outro fator de relevância apontada na pesquisa dessa autora é a participação de capital estrangeiro em programas de livros didáticos na América Latina e no Caribe, lembrando que os documentos extra nacionais que apresentamos anteriormente, aludem a uma maior importância ao LD como pressuposto para um ensino de qualidade.

A entrada do capital internacional (ibero-americano, mais especialmente a Espanha) teve início na década de 1980 e se consolidou na década de 1990. Das 33 editoras que atuavam na América Latina e Caribe, 17 eram espanholas. Embora o Brasil apresentasse uma potencial mercadológico amplo, por ser maior e mais populoso, foi o último a permitir a entrada de editoras estrangeiras. Algumas das barreiras eram o idioma nacional e a não abertura ao capital estrangeiro, coisa que só se efetivaria no governo de Fernando Henrique Cardoso, com as privatizações.

A expansão das editoras espanholas se deu por conta de estudos levantados pelo governo espanhol nos diversos setores da cultura. A partir disso identificou-se que a indústria do livro carecia de investimentos para ampliar lucros. A língua espanhola fora considerada como ativo econômico, capaz de potencializar este setor em outras regiões do mundo. Daí o governo espanhol investir sobremaneira no setor. Parcerias com outros países propiciaram informações importantes sobre possíveis mercados. Logo, os focos de investimentos foram Brasil, Japão e Estados Unidos.

Acordos multilaterais entre os membros do MERCOSUL<sup>3</sup> foram importantes para integrar as línguas espanhola e portuguesa. Em 2005, por meio da Lei Ordinária 11.161 de 05/08/ 2005, o idioma Espanhol passa a compor a grade curricular das escolas do Ensino Médio da educação básica brasileira.

É importante ressaltar que as políticas de governo para a educação são coadunadas aos contextos sociais, políticos e econômicos desde a década de 1980. Para entender melhor o PNLD como afirma Cassiano (2007), é necessário uma investigação das medidas governamentais principalmente na década de 1990, a partir do governo de Fernando Henrique

---

<sup>3</sup> O MERCOSUL ou Mercado Comum do Sul é bloco econômico, criado, inicialmente pelo Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, em março de 1991, o Tratado de Assunção. Com objetivo primordial, o Tratado de Assunção é a integração dos Estados-partes por meio da livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos. São Estados associados do MERCOSUL a Bolívia (em processo de adesão), o Chile (desde 1996), a Colômbia e o Equador (desde 2004) e Suriname e Guiana, em 2013.

Cardoso para compreender melhor como o capital estrangeiro começou a influenciar as políticas da educação brasileira; tanto por meio da disciplina Espanhol em nosso currículo básico, como pela compra de grandes editoras nacionais e outras que ao longo do processo foram sendo incorporadas e atualmente atuam com grande força no mercado de livros didáticos no Brasil. E não apenas no território nacional, mas desde a década de 1990 em toda a América Latina e Caribe, fato este que evidencia uma geopolítica que atravessa e de certa forma, influenciou algumas das políticas curriculares da região.

Nesta seção apresentamos as condições de produção dos LD desde o governo de Getúlio Vargas até o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, passando pela ditadura militar que trouxe consideráveis mudanças para os livros didáticos, e em específico para os livros de Geografia. Essas condições de produção, que envolvem as dimensões econômica e política, tornaram-se fatores relevantes para compreender os discursos que circulavam nos períodos históricos referidos.

## CAPÍTULO 2: LIVRO DIDÁTICO, DISCURSO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

### 2.1 Dialogismo e polifonia em Mikhail Bakhtin

A natureza discursiva do livro didático de Geografia advém das múltiplas vozes que são evocadas para produzir sentidos. Por meio dessas vozes, que são anteriores ao discurso do livro, é que o sentido será construído, permitido nascer, permitido representar. Como parte integrante dos LDG, o discurso assume assim, a sua condição dialógica, que segundo Bakhtin (2009) é a natureza da própria linguagem. No caso dos LDG devemos situá-los em um contexto de produção em que múltiplos atores interferem na sua constituição, seja o Estado, representado por meio das políticas de governos, que materializam-se em leis, decretos, portarias etc; seja a editora que materialmente produz o livro; ou mesmo os pesquisadores que debruçam-se sobre esse objeto para ampliar o debate no sentido de trazer sempre alguma contribuição.

Neste momento o LDG torna-se um campo de disputa de poder por saberes, saberes esses vinculados aos mais diversos interesses. Como afirma Bakhtin (2009, p. 16) “a palavra é um signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais [...]”. A palavra do LDG é assim compreendido como um signo ideológico que nasce em meio a uma profusão de ações, intenções, interesses em diversas escalas etc. Não raro, este material ter recebido ao longo de sua constituição diversos significados, sendo materializadas em seus enunciados, as ideologias daqueles que o produzem.

Choppin (2004) afirma que o LD tem assumido diversas funções, quais sejam *função referencial*, onde o LD é a representação curricular, do programa que institui conteúdos; *função instrumental* que propõe a resolução de atividades, materialização de métodos de ensino, servindo como instrumentalizador do saber; na *função ideológica* e cultural o LD assumir o mecanismo de transmissão de saberes, valores e da cultura de quem o produz, historicamente marcado pela elite política e econômica; e aqui concordamos com Bakhtin (2009, p. 44) quando afirma que “[...] cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica [...]”; *função documental*, termo restrito e usado com reservas por aqueles que acreditam que o LD pode ser usado como promotor do espírito crítico do aluno, diferenciando de um instrumento que dirige a construção ou transmissão do saber.

Bakhtin (2009) nos orienta a entender a palavra em sua ubiquidade social, ou seja, sua capacidade de estar presente em todas as relações sociais, em todos os momentos da vida

cotidiana; o que importa para o locutor é o sentido do que este fala que tem sentido dentro de determinado contexto, não segundo as normas da língua por si só. Ou seja, não é o que se fala, mas qual significado está-se atribuindo ao que foi falado em determinado contexto. Para aquele que recebe ou que decodifica o que foi escrito pelo autor, importa saber o que o autor quer dizer dentro de determinado contexto. Pergunta-se: o que o autor quer dizer com isso? Ou o que ele que eu entenda/perceba? “[...] o essencial na tarefa da decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular” (BAKHTIN, 2009, p. 96).

Segundo Sobral (2009) para Bakhtin o sujeito do discurso é sempre interagente, ou seja, interage com o Outro. Implica dizer também que o livro didático materializa o discurso de *Outrem*, isto é, a princípio, os discursos constituintes.

O conceito de dialogismo, vinculado indissolavelmente com o de interação, é a base do processo de produção dos discursos e, o que é mais importante, da própria linguagem. [...] o locutor e o interlocutor têm o mesmo peso, porque toda enunciação é uma “resposta”, um réplica, a enunciações passadas e as possíveis futuras, e ao mesmo tempo uma “pergunta”, uma “interpelação” a outras enunciações: o sujeito que fala o faz levando o outro em conta não como parte passiva mas como parceiro - colaborativo ou hostil - ativo (SOBRAL, p. 33).

A partir dessa citação podemos inferir algumas questões que envolvem o pensamento de Bakhtin. Primeiro, a vinculação inexorável como condição da produção de discurso entre dialogismo e interação. A concepção de linguagem de Bakhtin funda-se no dialogismo. Em relação dialética o dialogismo só pode existir com a presença da interação entre sujeitos de discurso. Dito de outra forma, a produção de discursos se dá pela constante interação entre sujeitos interagentes; segundo que o discurso primeiro se molda ao discurso segundo, ou seja, do interlocutor, a partir do princípio de alteridade, através do qual o locutor vai se ajustando ao público com o qual interage; terceiro, Bakhtin rejeita a posição passiva do interlocutor, pois é na interação, que pode ser gerada também pelo conflito, que os sentidos ou signos ideológicos se formam.

Segundo Brait (2005, p. 94),

o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem.

Dialogismo está ligado a ideia de intersubjetividade, através da qual os sentidos são produzidos entre os sujeitos nem sempre harmoniosos. O dialogismo é a forma pela qual os sujeitos interagem por meio de seus discursos produzindo sentidos. A concepção de linguagem que Bakhtin assume é ativa e se faz quando a língua está em funcionamento pelos sujeitos falantes. O LDG, portanto, é dialógico à medida que está sempre em permanente diálogo com o aluno ou com o professor, por meio dos textos ao representar ou explicar sobre os fenômenos geográficos; utilizando da linguagem cartográfica para quantificar, mensurar, avaliar ou descrever fatos e fenômenos como forma de criar bases argumentativas na busca por consensos.

A ideia de dialogismo, assim, pressupõe que para falar, o locutor modula sua fala, pois leva em consideração a existência do outro, daquele que vai fazê-lo existir enquanto sujeito; assim, para a existência de um “eu” está pressuposto a existência de um “tu”; também pode-se dizer que o “eu” se constitui através do “nós”. O locutor, por assim dizer, vai criar possibilidades de interação quando considerar que o sentido se constrói pela existência do outro; “[...] o sentido é fruto da interação de cunho dialógico” (SOBRAL, 2009 p. 40).

Bakhtin (2009, p. 96) afirma que,

Na verdade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas [...] num dado contexto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto.

O que importa para o locutor é a utilização da língua para criar sentidos específicos em contextos específicos, não as normas da língua utilizadas por si só, como um sistema constituído de regras e abstrato. A língua não significa por si só, porque o sentido não é dado no texto ou na fala, mas qual significado se atribui ou quer atribuir quando se fala em determinado contexto, a partir de uma posição social ocupada. Bakhtin rompe com a compreensão de que a língua é um sistema estático de regras rígidas, quando propõe que a língua significa quando é posta em funcionamento pelos sujeitos interagentes historicamente determinados.

A concepção de interação dialógica no discurso encerra com a presença do Outro. Sobral (2009) considera quatro níveis de interação:

- a) O intercâmbio do aqui e do agora, da presença dos interlocutores na interação. Tem-se aí o aspecto físico (presença físicas do interlocutores) e o meios materiais de mediação da interação (ambiente e recursos físicos);
- b) O nível do contexto imediato do intercâmbio social. Trata das formas legítimas de interação social, onde se encontram os lugares ou papéis sociais, a posição dos interlocutores envolvidos e suas imagens; o nível das práticas sociais; é a esfera da legitimação de quem pode dizer determinados discursos a partir da ocupação que ocupa, a medida que preenche certas condições de produção do discurso.
- c) O nível do contexto social mediato. Lugar onde ocorre a interação e das exigências que esse lugar faz. Leva-se em consideração a construção sócio-histórica da sociedade, bem como a existência de instituições formais e informais;
- d) O nível mais amplo do horizonte social. Relação entre culturas, diferentes tradições ou entre gerações, etc.

Sobral (2009, p. 44) conclui interação da seguinte forma: “assim, a interação nos termos do Círculo<sup>4</sup> é condicionada pela situação pessoal, social e histórica dos participantes e pelas condições materiais e institucionais - imediatos e mediatos - em que ocorre o intercâmbio verbal”.

A interação no nível do discurso que o livro didático de Geografia desenvolve com o sujeito-leitor, constitui-se em relação social. Com isso, posições de sujeitos são criadas. Veremos a seguir que o LDG tomado como evento discursivo, além de materializar a constituição de posições de sujeitos, é capaz de agir e interagir, representar as coisas do mundo, pessoas etc.

## 2.2 Análise de Discurso Crítica de Norman Fairclough

Para a compreensão de como o discurso pode figurar adotamos a contribuição teórico-metodológica de Fairclough (2016) sobre a concepção de discurso dentro da Teoria Social do Discurso, que relaciona linguagem e sociedade, para o desenvolvimento desta pesquisa. Para Fairclough (2016) o discurso opera como forma da prática social<sup>5</sup>, tomando-a como parcialmente discursiva. Isso implica dizer que o discurso não opera estritamente no campo individual, mas que o discurso é moldado a partir de um conjunto de variáveis de natureza social e linguística que o constitui e o molda, sendo também a prática social afetada pelo

<sup>4</sup> O Círculo de Bakhtin era um grupo de estudiosos da Linguagem liderados por este autor.

<sup>5</sup> A concepção de discurso como prática é inicialmente elaborada por Foucault (1969) que Fairclough incorporou a sua teoria.

discurso. Desta forma, esse autor afirma que o discurso “é um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 94-95).

Seguindo o pensamento deste autor, há uma relação dialética entre discurso e estrutura social, ou melhor, entre prática social e a estrutura social, sendo a estrutura social tanto condição como efeito da prática social. E por fim o discurso pode ser moldado ou constrangido a depender de onde é enunciado; assim as instituições particulares, relações sociais, a classe social e outras situações sociais atuam a partir de suas convenções e normas ou prática de natureza não discursiva que podem operar na mudança e natureza do discurso.

Fairclough (2016) postula o discurso a partir de um modelo tridimensional: como texto, como prática discursiva e como prática social, como veremos adiante, e não como uma atividade puramente individual. Assim afirma:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2016, p. 95).

Segundo este autor, o discurso possui três efeitos construtivos. Primeiro, o de que o discurso constitui as identidades sociais e as posições de sujeito para os ‘sujeitos’ sociais, e os tipos de ‘eu’. Além disso, afirma que o discurso coopera para a construção das relações sociais. E por último contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença; esta última colocação fundamenta-se em Michel Foucault.

Fairclough (2016) afirma que esses três efeitos do discurso correspondem a três funções da linguagem respectivamente e a dimensões do sentido que coexistem e interagem em todo o discurso, quais sejam as funções ‘identitária’, ‘relacional’ e ‘ideacional’<sup>6</sup>. Sobre essas três funções da linguagem assim afirma.

A função identitária relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso, a função relacional a como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas, a função ideacional aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 96).

---

<sup>6</sup> O entendimento da língua em sua forma relacional funda-se na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1994). Essa teoria estuda a linguagem como uma atividade social, a partir de seus usos pela sociedade.

Os efeitos constitutivos do discurso estão sempre associados a outras práticas, que não discursivas. Por exemplo, a posição de aluno no ambiente escolar está associada a práticas de realização de exercícios, ao vestuário que o identifica, ao modo como espera que este se comporte em sala de aula, o respeito à autoridade docente e da direção escolar, etc. Já o sujeito professor, que corresponde à posição de quem ensina, a este além do discurso inerente a sua posição, tem-se a elaboração de planos de aula, de ensino, de avaliações e, estratégias de ensinar e avaliar, dirigir o olhar do aluno e cercear o comportamento e fala deste em sala de aula, etc.

Fairclough (2016) preocupa-se com a prática social em seu sentido político e ideológico. Afirma que o discurso tomado enquanto política social determina, mantém e transforma as relações de poder e entidades coletivas, por exemplo as classes, os blocos, as comunidades, os grupos sociais, etc., entre as quais existem as relações de poder. Já o discurso enquanto prática ideológica pode constituir, naturalizar, transformar ou manter os significados do mundo de posições diversas nas relações assimétricas de poder.

A preocupação desse autor também centra-se em entender a prática discursiva especificamente discursiva, o que quer dizer que a prática discursiva apresenta-se em forma linguística, materializada em textos em sentido amplo (linguagem falada e escrita). Desta forma considera a prática social (política, ideológica, etc.) como uma dimensão do evento discursivo, da mesma forma que o texto. Prática discursiva é uma forma particular de prática social. “A análise de discurso particular como exemplo de prática discursiva focaliza os processos de produção, distribuição e consumo textual. Todos esses processos são sociais e exigem referência nos ambientes econômicos, políticos e institucionais nos quais o discurso é gerado (FAIRCLOUGH, 2016, p. 103). A busca é compreender os processos de produção, distribuição e consumo de textos, bem com a natureza da prática social nos termos de sua relação com as estruturas e lutas sociais.

O autor é enfático ao afirmar que as pessoas ao produzirem o seu mundo. As práticas dos membros são conformadas, de forma inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos, cujos limites delimitadores vão frequentemente além da produção de sentido.

Passaremos agora a apresentar, de forma mais detalhada, a concepção tridimensional de discurso. Como afirmamos no início dessa discussão, o discurso para Fairclough (2016) enquadra-se em um modelo que obedecem a três formas, quais sejam, o discurso enquanto texto, o discurso enquanto prática discursiva e o discurso enquanto prática social.

Ressaltamos também que os significados acional, representacional e identificacional do discurso presentes em enunciados não se separam no momento analítico, portanto, esses significados aparecem simultaneamente nos enunciados, aqui separados para fins didáticos. A figura 1 abaixo resume as ideias aqui expostas.

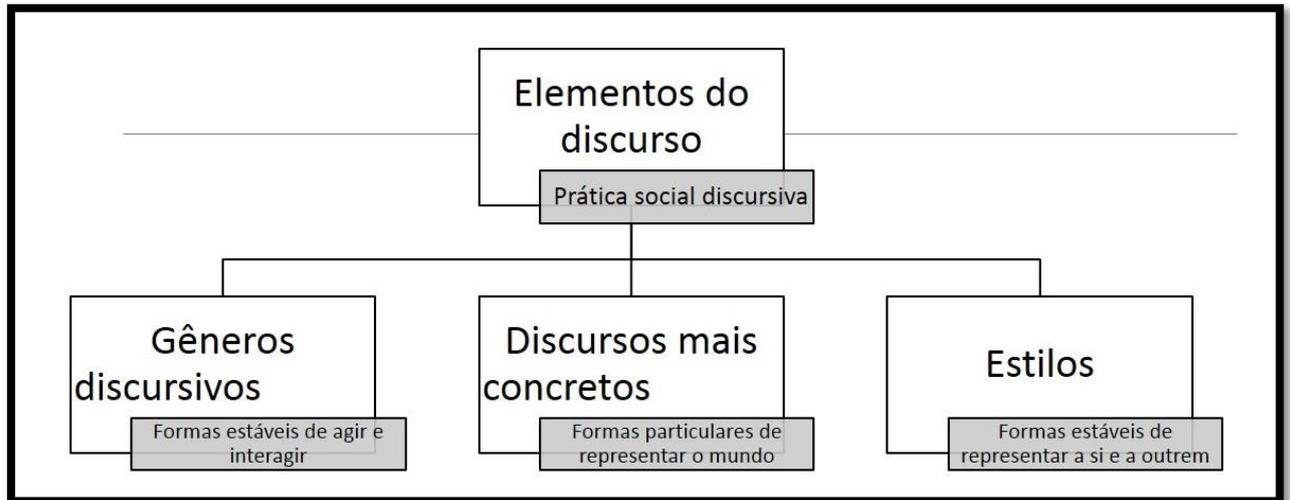


Figura 1: Os significados do discurso segundo Fairclough (2016). Adaptado por Darlan Neves.

Como representados na imagem acima, Resende e Ramalho (2014) afirmam que os significados acional, representacional e identificacional estão associados a gêneros, discursos e estilos respectivamente.

### O Significado Acional

O **significado acional** implica dizer que o discurso como forma de agir e interagir com as pessoas, o faz por meio de gêneros discursivos, que são formas relativamente estáveis através das quais os discursos são circunscritos em eventos sociais. A (inter)ação social via gêneros discursivos expressa a forma pela qual práticas sociais, em eventos sociais concretos, tais como o texto, se apoiam e estabelecem relações de ação e interação.

### Estrutura genérica

Identificação de pré-gêneros e gêneros discursivos ao nível da produção textual; a abordagem do gênero textual transcorre sobre como o texto é apresentado para o leitor; de qual modo o LDG vai abordar o tema (narrativa, explicação, argumentativa, descrição, etc) dentro de um *gênero situado*: jornalístico, romance, crônica, cordel, etc; esse gênero situado é

a performance de uma prática social particular, que consiste no tipo de linguagem usada para apresentação do texto (REZENDE e RAMALHO, 2014).

### Intertextualidade

A intertextualidade caracteriza-se como a presença de outros textos em um dado texto (FAIRCLOUGH, 2016). Com essa categoria buscar-se-á polifonia do texto, apontada em Bakhtin (2009) que postula que mesmo um texto impresso tem a capacidade de articular diversas vozes anteriores ao texto em análise. O livro para esse autor responde a textos anteriores e antecipa respostas (REZENDE e RAMALHO, 2014). Portanto, buscaremos a identificação das vozes anteriores ou o interdiscurso que compõe os textos do *corpus*; a conexão entre os textos que pode aparecer de forma explícita ou tácita, a partir do discurso direto ou indireto (paráfrase); assim poderemos perceber e analisar o *modus operandi* da relação sociedade-natureza no tempo e no espaço, evidenciando o (s) contextos (s) histórico-social determinado (s), busca de como as sociedades se apropriaram e transformaram o espaço a partir de suas práticas espaciais e; quais as consequências disso para a valorização ou depreciação dos atores sociais que atuam sobre o espaço (agência da ação), e como estão posicionados sobre os riscos naturais e produção do espaço.

### O Significado representacional

O **significado representacional** está associado a discursos particulares que são produzidos pela constante interação com o mundo e com as outras pessoas. As representações do mundo e das pessoas via discurso, também projeta uma determinada realidade, ou seja, está relacionada com projetos de mudança/reprodução da realidade, a depender dos projetos particulares envolvidos.

### Representação de atores sociais

Com essa categoria iremos evidenciar as diversas concepções de natureza, sociedade, poder público, iniciativa privada, conhecimento técnico-científico, instituições políticas e sociais, que podem estar presentes no conjunto de textos dos LDG, além da busca por traços particulares de se constituir esses atores, pois segundo Rezende e Ramalho (2014, p. 72), *determinados atores sociais [...] pode ser enfatizados ou ofuscados e podem ser representados por suas atividades ou enunciados ou, ainda, podem ser referidos de modos que presumem julgamentos acerca do que são ou do que fazem.* Com essa categoria

poderemos identificar e desvelar ideologias com relação a relação sociedade e natureza e a (re)produção do espaço geográfico.

### Significado de palavra

Entendimento de como o sentido das palavras entram em disputas mais amplas; a sua análise perpassará pela sua “variação semântica que é vista como um fator ideológico, pois os significados podem ser política e ideologicamente investidos” (RESENDE e RAMALHO, 2014, p. 75). Segundo Bakhtin (2009) a palavra deve ser analisada dentro de um contexto social que lhe atribui determinado significado e não a palavra em si, descontextualizada, dicionarizada. Fairclough (2016) afirma que a ‘força’ de uma palavra ou enunciado tem, pode ser objeto de investimento ideológico, portanto, passível de análise da forma como representa um dado discurso e sentido atribuído no texto.

### O Significado Identificacional

O significado identificacional diz respeito à forma pela qual as identidades são inculcadas através do discurso. As formas particulares de representar atores sociais em relações sociais estão em conexão com a posição de uma fala dentro dos papéis sociais que cada um desempenha, ou seja, “à construção e à negociação de identidades no discurso” (RESENDE e RAMALHO, 2014, p. 60). Esta categoria tem relação com o conceito de estilo. Resende e Ramalho (2014) afirmam que estilos representam o aspecto discursivo de identidades sociais, ou seja, como os atores sociais são figurados no texto. Desta forma, afirmam que os discursos em seu projetos particulares são inculcados através da construção de identidades sociais, pois a identificação pressupõe a representação das pessoas que estão no mundo, “em termos de presunção, acerca do que se é” (idem. p. 76).

### Avaliação

Busca-se identificar, por meio dessa categoria, os juízos de valores empregados nos discursos, através de afirmações avaliativas e presunções avaliativas; com as primeiras identificaremos os nexos da valorização do que é bom ou aceitável ou não no trato da relação sociedade-natureza que engendram práticas de prevenção e precaução ou preservação do meio; já com a segunda se evidenciam-se as ideias implícitas das relações de poder que são assimétricas e que conformam a configuração do espaço geográfico e que se coadunam com a

sua própria (re)produção, pelos diferentes atores sociais e que produzem os riscos de desastres naturais.

### Modalidade

Analisa-se o grau de comprometimento do LDG com as afirmações, perguntas, demandas e ofertas presentes nos textos acerca do que se entende como mudança social na relação sociedade-natureza. Com essa categoria analítica e suas subcategorias como *troca de conhecimento e troca de atividades*, identificam-se os possíveis preconceitos, distanciamentos e aproximações com o contexto didático, com a realidade do Ensino de Geografia e seu contexto socioambiental, bem como com a realidade objetiva dos riscos de desastres naturais que figuram nos discursos dos LDG. Com essa categoria se busca o posicionamento dos produtores dos materiais didáticos com relação ao ensinar-aprender a partir do tema escolhido.

#### **2.2.1 Discurso como texto**

A análise do discurso é uma atividade multidisciplinar. Desta forma a análise textual quando toma o discurso como texto, há inclinações ora orientadas para as formas linguísticas ora para os sentidos que o texto engendra. Há um significado potencial em todo texto e, portanto, sua interpretação pode variar de acordo com os recursos<sup>7</sup> que os membros possuem, quando em contato com aquele. Este significado potencial, Fairclough aponta que é heterogêneo e ambivalente, portanto, os analistas do discurso desenvolveram métodos de análise textual com a finalidade de redução dessa ambiguidade na hora da interpretação.

Fairclough (2016) aponta quatro itens que organizam a atividade de análise textual, quais sejam: a) o vocabulário, do qual se depreende o significado das palavras em sentido estrito, sem interação com outras estruturas ou termos formais de um texto ou oração; mas para a análise de discurso o que interessa é o estudo da ‘lexicalização’ ou ‘significação’ das palavras no domínio da experiência (da prática social) e a forma como marcam lutas sociais e políticas; o sentido das palavras no campo de lutas mais amplas, bem como a implicação da

---

<sup>7</sup> Segundo Koch (2003) para que o texto se processe a uma possível interpretação, há a contribuição de três grandes sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. As estratégias cognitivas, ligadas ao sistema enciclopédico, são realizadas no curso da ação, fazem parte de nosso conhecimento geral. As estratégias sociointeracionais, que são social e culturalmente normatizadas, estabelecem-se para levar ao bom termo a interação verbal. As estratégias textuais concernem ao material linguístico distribuído na superfície do texto, ou seja, a forma como serão utilizados os princípios de coerência e coesão textuais e outros recursos da língua dentro de uma cadeia progressiva de reconstrução de sentido.

metáfora política e ideologicamente e o conflito entre metáforas alternativas; b) gramática, que já articula os termos da oração em relação entre si; a gramática aponta para os significados do discurso: ideacional, interpessoal (identitários e relacionais) e textuais. Sobre isso Fairclough (2016, p. 108) aponta que “as pessoas fazem escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações, que resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crenças”; c) a coesão, que busca um entendimento do funcionamento de orações e conjuntos de orações a partir de conectivos de coesão, repetição de palavras, uso de sinônimos próximos que desencadeiam o sentido, sob a forma de vários esquemas retóricos; d) a estrutura textual, que analisa a arquitetura do texto, os tipos que configuração textual que mobilizam recursos mais amplos que estruturam o texto. “Tais convenções de estruturação podem ampliar a percepção dos sistemas de conhecimento e crença e dos pressupostos sobre as relações sociais e as identidades sociais que estão embutidas nas convenções dos tipos de texto” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 111).

### **2.2.2 Discurso como prática discursiva**

O discurso enquanto prática discursiva envolve os processos de produção, circulação e consumo de textos e a natureza desses processos variam de acordo com a natureza dos fatores sociais. Implica que os textos são produzidos a partir de formas particulares específicas em contextos sociais específicos. Por exemplo, um bilhete doméstico serve apenas em um contexto específico (o do ambiente doméstico), diferentemente de uma carta comercial que faz sentido a sua existência na relação entre empresas ou dentro de relações econômicas.

Assim a compreensão de como a produção de livros didáticos de Geografia obedecem a formas específicas devido as suas específicas finalidades (de ensino) e que serve para uma determinada prática social, como o processo de ensino e aprendizagem, que por sua vez, também tem finalidades específicas em relações sociais. Compreender a produção, a circulação e o consumo de LDG incide em como os saberes escolares dessa área de ensino está em uma teia que mobiliza vários discursos, ou melhor, é atravessada por vários discursos em uma interdiscursividade que dá forma e sentido à existência desse material.

Fairclough (2016) considera três dimensões que se constituem em recursos para análise da prática discursiva e que podem se incluir também na análise textual que são: a) a análise da “força” das palavras e dos enunciados ou tipo de atos de fala, podem ajudar a compreender as posições de sujeito em textos, levando em consideração que o contexto

imediate influencia na força direta ou indireta do ato de fala; “a investigação dos princípios interpretativos que são usados para determinar o sentido permite compreender o investimento político e ideológico de um tipo de discurso” (FAIRCLOUGH, 2016. p. 117); b) a “coerência” do texto, que reside na importância em como este atua na interpelação do sujeito, que pode ser de ordem ideológica, quando do processamento textual e o sujeito faz conexões, inferências a partir de seus referenciais que estão internalizados e que são mobilizados para produzir novos sentidos, e; c) a “intertextualidade manifesta” e a “intertextualidade constitutiva ou interdiscursividade”, que atua na propriedade de que textos possuem fragmentos de outros textos de forma explícita ou implícita. A partir da intertextualidade, o texto marca seu caráter histórico, sua constituição histórico-social de saberes ou conhecimentos que se repetem em enunciados em vários momentos históricos diferentes. Sobre esse ponto explicaremos mais adiante.

### 2.2.3 Discurso como prática social

Resende e Ramalho (2014) afirmam que o discurso como prática social está associado a um modo de ação historicamente situado. As autoras compreendem que as estruturas sociais organizam a produção discursiva, e que, por sua vez, o discurso torna-se uma ação individual como modo de ação sobre essas estruturas, que pode atuar para a reprodução ou transformação de formas correntes de ação.

Entender o discurso como prática social implica compreendê-lo como um modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença. Nisso consiste a dialética entre discurso e sociedade: o discurso é moldado pela estrutura social, mas é também constitutivo da estrutura social (RESENDE e RAMALHO (2014, p. 26-27).

Para compreender de forma mais detalhada esse terceiro ponto da teoria, Fairclough relaciona o discurso como dois pontos: a ideologia e a hegemonia, ambos conceitos desenvolvidos por Althusser<sup>8</sup> e Gramsci respectivamente.

O conceito de ideologia de Althusser é tomado com ressalvas, dado a sua posição de unilateralidade, embora se estabeleça as bases teóricas para sua compreensão. Desta forma, a ideologia em Althusser apresenta tem assertivas fundamentais, quais sejam: a) a ideologia tem existência material nas instituições, o que Fairclough considera como porta de entrada para

---

<sup>8</sup> Em sua teoria, de fato, Fairclough utiliza o conceito de ideologia desenvolvido por Thompson (1995) presente em seu livro “Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa”.

sua investigação, uma vez que as práticas discursivas podem ser investigadas como formas materiais de ideologia; b) a segunda asserção considera que a ideologia atua na interpelação de sujeitos, constituindo-os; c) em terceiro lugar, os aparelhos ideológicos do estado de que Althusser trata, são locais que marcam lutas de classe, o que Fairclough entende que é pelo discurso que se travam lutas entre classes, portanto o discurso pode ser superado ou reproduzida a prática social.

Fairclough (2016) ressalta que a concepção de ideologia de Althusser é motivo de muita polêmica, sendo que neste autor a ideologia dominante é tratada de forma unilateral, o que exclui a luta hegemônica em processos de dominação. Ao refutar essa concepção apresenta a sua e assim afirma,

As ideologias embutidas em práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem status de ‘senso comum’; mas essa propriedade estável e estabelecidas das ideologias não deve ser muito enfatizada, porque minha referência à ‘transformação’ aponta a luta hegemônica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2016, p. 112).

Esse autor postula que a ideologia não é uma forma particular nascida apenas em âmbito institucional, mas que também se constitui como propriedade de eventos concretos. Dissocia-se da ideia de que a ideologia está contida nos textos, porque não se consegue realizar a leitura da ideologia propriamente dita em textos, sem por exemplo considerar as ordens de discurso que tornam o evento discursivo concreto. Fairclough (2016) afirma que a ideologia perpassa tanto pelas estruturas sociais quanto pelos eventos discursivos, que neste caso pode ser o texto, tomando-o como um momento da prática social, uma prática discursiva particular, a qual está sujeita a reprodução ou transformação. Segundo Resende e Ramalho (2014) para Fairclough um discurso pode ser potencialmente ideológico quando este serve para estabelecer, reproduzir ou naturalizar relações de dominação<sup>9</sup>, ou seja, a ideologia materializada no discurso (que pode ser o de uma estrutura social) serve como meio para estabelecer relações de dominação, constituição de relações sociais assimétricas por meio do discurso. Daí Fairclough afirmar que deve haver uma relação dialética entre prática social e estrutura social obrigatoriamente, para que não caia no erro da unilateralidade na abordagem quando se analisa o discurso.

A título de melhor compreensão ao que nos prestamos investigar, podemos dizer que estruturas sociais como o MEC, o FNDE e a própria Escola produzem aos seus modos

---

<sup>9</sup> Fairclough incorpora o conceito de ideologia de Thompson (2011) na sua teoria, à medida em que se afasta de Althusser.

discursos que atendem as suas finalidades, bem como a construção discursiva do mundo, das relações sociais e das posições de sujeitos no âmbito educacional. A partir dessas instituições (MEC e FNDE) são produzidos discursos de regulação de práticas docentes, mecanismos de avaliação do livro didático pelo PNLD (avaliação por meio da exclusão/inclusão os conteúdos que devem compor a estrutura curricular, bem como a forma de abordagem), que é o próprio marco regulador de ação contínua sobre práticas sociais de produção, circulação de consumo de livros didáticos. Essas estruturas sociais, como dissemos, regulam, constroem, permitem, avaliam, deliberam sobre a prática docente, sobre a forma de aprender, atuam sobre a ação da direção escolar, do conselho da escola, ou seja, atua sobre os tempos e espaços escolares. À medida que o eventos discursivos são criados por meio de ações deliberativas dessas estruturas sociais, aí incluímos normas, pareceres, leis, decretos, portarias, estatutos, avaliações institucionais, atas de reuniões, registros de reuniões etc, a prática social (prática docente) vai sendo moldada à medida que os mecanismos de constrangimentos se efetivam nas formas de ensinar e aprender.

A prática docente é considerada como uma prática social. À medida que incorpora esses discursos dos atos deliberados ao cotidiano da escola, atua na sua reprodução, ou seja, faz aquilo que foi mandado fazer, e se esse ato deliberado pelas estruturas sociais atuam na conformação de práticas de dominação, na constituição e construção de posições de sujeito sem a oportunidade para o debate, para a criação de uma visão crítica sua a própria prática docente, está aí a efetivação da ideologia, por meio da linguagem, na referida prática social. Reproduzem-se as posições de sujeitos e as relações sociais que historicamente foram se constituindo. A perspectiva de Fairclough (2016) é de que para que haja a mudança social é necessário que haja uma certa “subversão criativa” para que a prática social (do produzir material didático e do ensinar) atue na transformação tanto da própria prática como da estrutura social.

Volóchinov (2017, p. 91) afirma que

qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social – seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo – mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora de seus limites. Tudo que é ideológico possui significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo.

Se o ato de produzir livros didáticos for considerado como um campo tenso de ação sobre o que pode conter ou não nesses materiais, segundo esse autor, então o livro didático é

um signo ideológico. Dito de outra forma, o livro didático é produto de diversas significações (tensas) que lhe são imputadas. “O objeto físico é transformado em signo. Sem deixar de ser uma parte da realidade material, esse objeto, em certa medida, passa a refratar e a refletir outra realidade” (*ibidem*).

Assim o livro didático reflete a realidade que se constrói discursivamente, ao mesmo tempo que este se desvia da própria realidade, porque além de se construir uma dada realidade, esta foi escolhida para existir no material didático que não outra realidade. Essa outra realidade escolhida pode ser utilizada, se ideologicamente, nos termos de Thompson (2017) e considerada por Fairclough (2016), para reproduzir relações de dominação.

Outro ponto fundamental para o entendimento da Teoria Social do Discurso postulada por Fairclough (2016) diz respeito à hegemonia. Este conceito é resgatado de Gramsci, que o postula como sendo um campo de lutas e, portanto, torna-se sempre parcial. A hegemonia de um grupo particular ou de determinada classe social afeta os aspectos econômico, político, jurídico, etc, ou seja, perpassa pelo atravessamento de discursos e projetos particulares (de dominação) sobre outros grupos ou classes sociais e, conseqüentemente, estabelece relações assimétricas de poder. Assim, Gramsci, segundo Fairclough, concebe as lutas ideológicas como instáveis ou temporariamente estáveis, pois, via discurso, tais lutas podem ser reestruturadas. Desta forma, essa concepção vai ao encontro do proposto por Fairclough (2016) sobre a relação dialética entre estruturas e eventos discursivos. “Pode-se considerar uma ordem de discurso como a faceta discursiva do equilíbrio contraditório e instável que constitui uma hegemonia, e a articulação e a rearticulação de ordens de discurso são, conseqüentemente, um marco delimitador na luta hegemônica” (*idem*. p. 129).

Como veremos adiante, as ordens de discurso conformam o evento <sup>10</sup>discursivo, aqui compreendido na forma de texto, que por sua vez, podem sofrer modificações de transformação ou reprodução discursiva a depender das formações ideológicas a que se coaduna.

O conceito de hegemonia nos auxilia nessa tarefa, fornecendo para o discurso tanto uma matriz - uma forma de analisar a prática social à qual pertence o discurso em termos de relação de poder, isto é, se essas relações reproduzem, reestruturam ou desafiam as hegemonias existentes - como um modelo - uma forma de analisar a própria prática discursiva como um modo de luta hegemônica, que produz, reestrutura ou desafia as ordens de discurso existentes. Isso fortalece o conceito de investimento político das práticas discursivas e, já que as hegemonias têm dimensões ideológicas, é uma forma

---

<sup>10</sup> O evento discurso é a materialização de uma prática social particular. Por exemplo, um plano de aula, uma ata de reunião ou um artigo científico podem ser considerados eventos discursivos, que estão no plano do já realizado.

de avaliar o investimento ideológico das práticas discursivas (FAIRCLOUGH, 2016, p. 131).

A investigação sobre os aspectos da hegemonia se torna importante, pois é nos eventos discursivos que podemos identificar as investidas ideológicas em termos de projetos particulares e no caso de textos didáticos, formas institucionalizadas e legitimadas daquilo que se considera como válido a ser transmitido a professores e alunos, articulando através desse recurso formas ideológicas do saber geográfico.

### **CAPÍTULO 3: DESASTRES NATURAIS - O DISCURSO A PARTIR DE UM TEMA**

Os desastres naturais de um modo geral ocorrem quando eventos naturais (tempestades, terremotos, enchentes, subsidência, ondas de calor etc.) incidem em ambiente humano tais como cidades, vilas, áreas agrícolas etc, causando danos a uma dada comunidade ou sociedade (TOMINAGA, 2009a). Logicamente o risco ao desastre pressupõe a potencialidade de ocorrência de uma álea (acontecimento possível e sua probabilidade de realização) (VEYRET, 2007), levando-se em consideração o grau de vulnerabilidade ao qual dada sociedade/comunidade está circunscrita.

Neste espaço de discussão buscamos apresentar tais riscos a partir de uma ótica geográfica com um olhar anterior ao próprio risco, a partir da produção do espaço urbano. Excluímos as discussões de desastres naturais relacionados a eventos que independem a ação humana ou que o ambiente urbano não seja um fator direto de indução do desastre, tais como terremotos, tsunamis, furacões, tornados e estiagem. Abordaremos apenas questões sobre enchentes e movimentos de massa (deslizamentos de terra úmida), por se tratarem de eventos palpáveis à realidade nacional e de maior incidência. Portanto, defendemos que para trazer a questão para o campo do ensino de Geografia, é preciso inseri-la em um contexto maior associado à relação entre sociedades contemporâneas e a natureza, materializada cotidianamente pela produção do espaço. Assim, identificamos como pressuposto básico a concepção de espaço geográfico multidimensional (CORRÊA, 2011), para o qual o espaço é compreendido através de múltiplos fatores de interesses que ora se convergem, ora divergem.

Tominaga (2009a, p. 13) afirma que

Os desastres naturais podem ser provocados por diversos fenômenos, tais como, inundações, escorregamentos, erosão, terremotos, tornados, furacões, tempestades, estiagem, entre outros. Além da intensidade dos fenômenos naturais, o acelerado processo de urbanização verificado nas últimas décadas, em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, levou ao crescimento das cidades, muitas vezes em áreas impróprias à ocupação, aumentando as situações de perigo e de risco a desastres naturais.

Se observamos as variáveis que a autora expôs para elaborarmos raciocínios espaciais sobre os desastres naturais, veremos que há um conjunto de fatores naturais e sociais que se coadunam para causá-los. A partir de tal asserção, ver-se-á que a urbanização como fator humano é preponderante para a intensificação dos eventos naturais, pois ao produzir o espaço

em áreas impróprias tais como áreas de risco, os agrupamentos humanos se colocam na linha de um possível desastre, e assim, correr risco de danos.

Mais uma vez, a forma como as sociedades contemporâneas vão se apropriar do espaço determinará a magnitude e a extensão dos eventos, associada, claro, às condições ambientais do terreno e as suas próprias condições sociais, econômicas, tecnológicas e culturais.

Nunes (2015) apresenta um panorama dos desastres naturais na América Latina relacionados a eventos naturais de natureza diversa. A autora afirma que a urbanização por meio da produção do espaço e a globalização, que não desconsidera as especificidades locais dos espaços produtivos, têm ampliado as possibilidades de ocorrência dos desastres, vista a forma pela qual esse espaço tem sido construído. Além do mais, há um entrelaçamento de escalas que aponta os desastres para outra dimensão, a nível global da ação humana.

Por sua vez, na era da globalização, a habilidade de adaptação dos espaços produtivos às demandas supranacionais, ocorre, muitas vezes, sem o comprometimento com a escala local, onde as pessoas vivem e realizam suas atividades. Esse processo transforma os espaços de forma aguda e contribui para o aumento dos riscos pré-existentes e para o surgimento de novos (NUNES, 2015, p. 15).

Em seus estudos Nunes (2015) aponta que no Brasil, nas últimas décadas, as inundações são os eventos que mais tem ocorrido e causado perdas de vidas humanas e materiais, registrando um total de 101 entre 1960 a 2009, com um número de mortos de 5.881, ao passo que o número de afetados estava acima de 17 milhões. Afirma ainda que em nosso país 26 cidades com população acima de 750 mil habitantes estão expostas a algum evento com possibilidade de ocorrência de algum desastre natural.

Como afirma a autora “o número de cidades sob risco associa às suas susceptibilidades, vulnerabilidades e à falta de políticas públicas que contemplem mais fortemente essa questão que, e diferentes graus, são escassas e precárias [...]” (NUNES, 2015, p. 66). Os dados apresentados consideraram também a integração dos conhecimentos acerca dos sistemas naturais e antrópicos, o que ajuda a entender a dupla paternidade dos desastres naturais.

Os movimentos de massa (deslizamentos de massa úmida, em específico) aparecem como segundo evento que mais causam prejuízos, notadamente pela localização das habitações encontrarem-se em áreas declivosas, de risco, como encostas, topos de morros e fundos de vale. Nunes (2015) afirma que ocorreram 21 deslizamentos caracterizados como desastres no mesmo período de tempo (1960 a 2009), com um número de óbitos de 1.590,

com número superior de afetados que superam os 4 milhões, e prejuízos de mais de 800 milhões de dólares.

Cerri e Amaral (1998) afirmam existir riscos ambientais em sentido macro (naturais, sociais e tecnológicos); esses autores identificam os riscos naturais como os atmosféricos, geológicos e hidrológicos. As áreas que sofreram modificações para que o homem pudesse estabelecer seu ambiente, acumulam alterações ecológicas que cotidianamente causam situações de completo transtorno de mobilidade; a título de exemplo, os cursos d'águas urbanos são retificados para a dinamização das vias de circulação interna; córregos que transbordam a cada chuva de elevada magnitude interrompem a circulação de pessoas, veículos e mercadorias, principalmente nos grandes centros urbanos brasileiros como São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Manaus, Campinas, Belo Horizonte etc; Marcelino (2008) aponta que em futuro próximo, as inundações serão os desastres mais proeminentes no Brasil.

Tominaga (2009b) afirma que para a prevenção do risco associado a desastres é preciso conhecê-lo para adotar medidas preventivas; isso envolve o conhecimento dos fenômenos que causam desastres (eventos atmosféricos, hidrológicos, geológicos, etc). Por assim dizer, é necessário investigar os condicionantes que envolvem os eventos naturais em termos de processo, extensão, frequência e magnitude. Não menos importante, o conhecimento também do uso e ocupação do solo é fator necessário para entender como a população habita e desenvolve suas atividades produtivas, culturais, ou seja, percebe e se relaciona com seu ambiente, pois é daí que saber-se-á como a natureza é vista por uma dada sociedade ou comunidade; esses fatores nos trazem um entendimento social do problema.

Entendemos que o risco associado aos desastres naturais não deve ser analisado ou estudado como um fato em si mesmo, como uma situação naturalizada, no que tange as questões específicas do ensino de Geografia, antes, defendemos a tese de que a partir da diferenciação socioespacial como produto da produção e reprodução do espaço geográfico realizado pelos agentes sociais, os eventos naturais, tais como inundações e deslizamentos, além das dinâmicas atmosféricas e geológicas, se acentuam ou são engatilhados no espaço urbano através do conjunto de retificações empregadas no ambiente ou fora deste (no campo) que podem alcançar indiferentemente as classes sociais; mas que em sua maioria os prejuízos recaem sobre comunidades menos assistidas, principalmente nos assentamentos precários.

A década de 1990 foi considerada pelas Nações Unidas como a Década Internacional para Redução de Desastres Naturais (International Decade for Natural Disaster Reduction – IDNDR), embora esses eventos já tenham sido intensificados nos anos de 1970. A ideia foi de desenvolver medidas, bem como a divulgação de conhecimentos capazes de reduzir os riscos.

Na década de 1960 por Gilbert White e seus colaboradores já haviam elaborados trabalhos que abordavam as questões sobre perigos naturais, a partir de uma perspectiva geográfica nos Estados Unidos. Cabe lembrar também que as discussões sobre os problemas ambientais datam de igual período, a partir de uma reflexão mais aprofundada da ação do homem no ambiente que se tornou mais intensa, bem com o questionamento do atual modelo de desenvolvimento capitalista.

Os desastres naturais podem ser, de maneira geral, definidos a partir de sua origem e de sua intensidade. Quanto a origem podem ser de causas naturais (chuvas, ventos, condições hidrogeológicas, etc) ou antropogênicos (rompimento de sistemas tecnológicos, acidentes de trânsito, falhas técnicas, etc). Quanto à intensidade dos eventos, serve para facilitar o planejamento de ações e respostas em momentos de crise. Assim os desastres naturais agregam um conjunto de fatores naturais e sociais que dão as condições de sua formação, como mostrado anteriormente. Embora tenha havido um esforço por meio de medidas e acordos nacionais e internacionais para reduzir os desastres, estas ainda são suplantadas pelas políticas intervencionistas que visam dar assistência em situações de desastres naturais, o que acarreta um desajuste entre prevenção e respostas de urgência (TOMINAGA, 2009) (VEYRET, 2007).

Segundo Oliveira (2015), no Brasil, o desenvolvimento concreto de uma política de ação para lidar com situações de desastres naturais, datam de 1966, no então estado da Guanabara, mas apenas na década de 1980, com a nova Carta Magna, é que foi criado o Sistema Nacional de Defesa Civil. O autor ainda relata a importância da criação do Ministério das Cidades, por meio da Lei nº 10.257/2001, como uma nova forma para o ordenamento e gestão do território. Para este autor esse ministério representa uma longa luta da sociedade civil organizada em favor do direito à cidade e à moradia digna.

Assim, a Lei nº 10.257/2001 representa a possibilidade da produção mais justa do espaço urbano, na medida em que estabelece diretrizes urbanísticas que procuram garantir um ambiente saudável, o direito à terra urbana e o direito à moradia digna, algo que ainda parece utópico para uma significativa parcela da população das cidades brasileiras que vivem em áreas impróprias (OLIVEIRA, 2015, p. 218).

O Ministério das Cidades fora responsável também pela criação dos Planos Municipais de redução de Risco, criados em 2003. São políticas que versam sobre a produção do espaço em áreas de risco.

No cenário dos desastres naturais é notória a participação da Defesa Civil. Criada inicialmente pelo estado da Guanabara, em 1942, como Serviço de Defesa Antiaérea; em

1943 foi transformada em Serviço de Defesa Civil, tendo sua extinção em 1946. Somente em 1966 foi que o estado criou uma estrutura capaz de atuar em situações de desastres, com escala estadual de atuação; organizou-se a Comissão de Defesa Civil do Estado. Na escala nacional, apenas em 1988 é que foi criado o sistema Nacional de Defesa Civil, com o Decreto nº. 97.274, de 16 de dezembro de 1988.

É importante ressaltar que só depois dos eventos de movimentos de massa, ocorridos na região serrana do Rio de Janeiro, em 2012, que o governo federal preocupou-se com os desastres de fato, o que causou a alteração no conteúdo da Defesa Civil<sup>11</sup>, transformando-a em uma instituição voltada para atender as demandas preventivas e de reconstrução de desastres naturais no país, a partir da Lei n. 12.608, de 10 de abril de 2012. Como afirma Oliveira (2015, p. 219) trata-se de “uma tentativa recente, que procurava equacionar a questão do risco de escorregamentos nas cidades brasileiras e que visava manter um cadastro nacional dos municípios susceptíveis a algum processo da dinâmica superficial”.

Para a descrição dos movimentos de massa adotaremos as considerações de Fernandes e Amaral (2011). Esses fenômenos que têm causas naturais também modelam a superfície terrestre. A atenção nos estudos de sua natureza é grande, devido aos grandes danos que tem trazido ao homem. Segundo os autores, o Brasil possui características naturais que contribuem para a ocorrência desses fenômenos, com uma relevância para as metrópoles nas quais a pressão exercida sobre o ambiente é aceleradora dos desastres naturais. Contudo, nota-se um número relativamente pequeno de programas locais contra deslizamentos ou para a sua prevenção.

### **3.1 Movimentos de massa: deslizamentos**

Os movimentos de massas são fenômenos que têm causas naturais também modelam a superfície terrestre. A atenção nos estudos de sua natureza é grande, devido aos grandes danos que tem trazido ao homem. Segundo os autores o Brasil possui características naturais que contribuem para a ocorrência desses fenômenos, com uma relevância para as metrópoles nas quais a pressão exercida sobre o ambiente é aceleradora dos desastres naturais. Contudo, nota-

---

<sup>11</sup> O Ministério da Integração Nacional define a Defesa Civil - conjunto de ações preventivas, de socorro, assistenciais e recuperativas, destinadas a evitar ou minimizar os desastres, preservar o moral da população e restabelecer a normalidade social. Diz-se das ações preventivas, de socorro, assistenciais e recuperativas, para evitar ou minimizar os desastres - e completa-se o conceito com a finalidade de “preservar o moral da população” e “estabelecer a normalidade social” (BRASIL, 2002, p. 8).

se um número relativamente pequeno de programas locais contra deslizamentos ou para a sua prevenção.

Há uma grande quantidade de materiais, processos e fatores que condicionam os movimentos de massa. Esses movimentos podem ser diferenciados segundo a velocidade, o tipo de material, o mecanismo do movimento e a geometria da massa movimentada, bem como o modo de deformação, além do conteúdo da água.

Segundo Fernandes e Amaral (2011) os movimentos de massa são assim classificados:

- a) corridas – movimentos rápidos nos quais os materiais se comportam como fluidos altamente viscosos. Estão geralmente associadas à concentração excessiva do fluxo d'água superficiais em algum ponto da encosta e deflagração de um processo de fluxo contínuo de material terroso;
- b) escorregamentos – movimentos rápidos e de curta duração, com plano de ruptura bem definido, que permite a distinção entre o material deslizado e aquele não movimentado. Subdivide-se em translacionais e rotacionais. O lixo doméstico como uma unidade geológica, uma vez que vários acidentes são associados a este, devido aos grandes depósitos armazenado nos grandes centros urbanos.
- b.1 deslizamentos rotacionais – possuem superfície de ruptura curva, côncava para cima, ao longo da qual se dá um movimento rotacional da massa do solo. Estão associados a solos espessos e profundos, cortes no pé das encostas e a regime de alta pluviosidade.
- b.2 deslizamentos translacionais – mais frequentes e possui plano de ruptura com forma planar. Apresenta descontinuidades hidrológicas e mecânicas no interior do material. São resultantes de processos geológicos, geomorfológicos ou pedológicos. Em geral são compridos e rasos.
- c) queda de blocos – movimentos rápidos de blocos e/ou lascas de rocha caindo pela ação da gravidade sem a presença de superfície de deslizamento, na forma de queda livre. São frequentes em paredões rochosos que apresentam descontinuidades como fraturas que sofrem alívio de tensão tectônica, etc.

Deve-se considerar também os condicionantes geológicos e geomorfológicos:

- a) fraturas – representam importantes descontinuidades; podem se originar de processos geológicos internos (tectônicos); podem gerar movimentação de blocos sob a forma de tombamentos. As fraturas atectônicas são oriundas do alívio de tensão de expansão de rocha ou da retirada de materiais sobrejacentes à rocha que se expandiu;
- b) falhas – atuam como caminhos preferenciais de alteração, permitindo que a frente de intemperismo avance para o interior do maciço de modo muito mais efetivo. Afetam diretamente a dinâmica hidrológica dos fluxos subterrâneos nas encostas;
- c) foliação e bandamento composicional – influenciam diretamente a estabilidade da encosta em áreas onde afloram rochas metamórficas;
- d)

descontinuidades do solo – condicionam a distribuição da poro-pressão e a estabilidade da encosta; e) morfologia da encosta – é conhecido que com o aumento do ângulo da encosta diminui o fator segurança. A forma da encosta influencia na geração de zonas de convergência dos fluxos d'água superficiais e subsuperficiais. Nota-se que as formas côncavas que concentram água e sedimentos; f) depósitos de encostas – estão associados às formas côncavas de encostas. Esses depósitos ou tálus se formam em ambiente de alta energia; com aumento da espessura da base da encosta e do eixo do vale.

Segundo Tominaga (2009, p. 27)

Os escorregamentos, também conhecidos como deslizamentos, são processos de movimentos de massa envolvendo materiais que recobrem as superfícies das vertentes ou encostas, tais como solos, rochas e vegetação. Estes processos estão presentes nas regiões montanhosas e serranas em várias partes do mundo, principalmente naquelas onde predominam climas úmidos. No Brasil, são mais frequentes nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste.

Essa autora afirma que os processos naturais são responsáveis por engatilhar os movimentos de massa, muito embora a autora reconhece o homem como elemento que tem ampliado ou minimizado suas causas. Utilizando o conceito de **agentes predisponentes** de Guidicini e Nieble (1984), afirma que esses agentes são as condições naturais dadas, de natureza geológica, topográfica e ambientais, por meios dos quais os movimentos de massa se desenvolvem. Apresenta também o conceito de **agentes efetivos**, que são os responsáveis pelo desencadeamento dos movimentos de massa, tais como, chuvas intensas, a ação humana, tempestades, erosão pela água ou vento, ação de animais etc. Dito de outro forma, Tominaga (2009) afirma existir no contexto dos movimentos de massa duas condicionantes para seu desenvolvimento, quais sejam as condições naturais do terreno e agentes externos naturais ou humanos capazes de engatilhar os movimentos.

De modo geral há o consenso de que os períodos chuvosos, sobretudo no Brasil, no verão, onde a ocorrência de tempestades são mais frequentes, há também o aumento dos deslizamentos, principalmente nas áreas serranas do Sudeste brasileiro, mas não se restringindo a estas, uma vez que terrenos acidentados são encontrados em grande parte da costa brasileira. Assim, a continuidade das chuvas associadas a saturação dos solos, as condições dos terrenos e modificações realizadas pela ação humana intensificam a ocorrência dos deslizamentos. Outro fator que se tornou consensual é a alteração realizada nas vertentes, como cortes para habitação, que tem ampliado a desestabilização de encostas em ambientes urbanos e lavado a perdas de vidas humanas e materiais.

### 3.2 Enchentes e inundações

Enchentes são eventos naturais de natureza hidrometeorológica. Inundações são quando as enchentes incidem nos assentamentos humanos. Associados a períodos de intensas chuvas ou prolongados se intensificam no ambiente urbano, à medida que os corpos hídricos sofrem retificações, bem como a ocupação próxima das suas margens, nas áreas de várzea ou de inundação (AMARAL e RIBEIRO, 2009). O Brasil com suas condições ambientais favoráveis ao desencadeamento natural de períodos chuvosos, tem sofrido bastante, principalmente os centros urbanos, com as recorrentes inundações. O Ministério das Cidades/IPT (2007) define inundação quando há o transbordamento para além da margem do rio, atingindo a área de várzea. As enchentes ocorrem quando em determinado período chuvoso, os corpos hídricos tem seu canal saturado pela água embora esta não o extravase. Também são correntes em ambiente urbano as enxurradas que de modo mais abrupto, causam repentinos danos devido à alta impermeabilização do solo e retificação dos rios. Já os alagamentos são caracterizados pelo represamento de água em determinados locais causado pela deficiência do sistema de drenagem.

Marcelino (2008) aponta que, no Brasil, as inundações são os desastres naturais mais frequentes e com maiores prejuízos para a população, o que acarreta perdas frequentes de vidas humanas e bem patrimoniais e que estão associadas às instabilidades atmosféricas severas. Este autor afirma que na espacialização desses eventos se concentram nas regiões Sul e Sudeste, as quais são cenários de recorrentes eventos atmosféricos associados as frentes frias e as massas de ar que se cruzam nessa grande área.

Segundo Tucci (2001, p. 622-623)

As condições hidrológicas que produzem inundação podem ser naturais ou artificiais. As condições naturais são aquelas cuja ocorrência é propiciada pela bacia em seu estado natural. Algumas dessas condições são: relevo, tipo de precipitação, cobertura vegetal, capacidade de drenagem. [...] As condições artificiais da bacia são aquelas provocadas pela ação do homem. Alguns exemplos são: obras hidráulicas, urbanização, desmatamento, reflorestamento e uso agrícola”.

Este autor ainda afirma que a compreensão da apropriação atual das áreas próximas aos corpos hídricos são resultado de ações do passado, mostrando o caráter sócio-histórico das ocupações. As retificações realizadas nesses sistemas, tais como canalizações, desvios e represamentos, além da impermeabilização por asfalto na área circundante atuam como

potencializadores desses fenômenos a medida que diminui a infiltração da água na superfície e aumenta a velocidade do escoamento superficial (AMARAL e RIBEIRO, 2009).

Botelho (2011) afirma que a maioria dos problemas que se relacionam com inundações ou enchentes estão ligados com a obstrução de bueiros e bocas de lobo, o que evidencia uma deficiência na manutenção da limpeza urbana e coleta de lixo. Esta autora ainda afirma que a maioria dos municípios investigados em sua pesquisa estão localizados em áreas com alto índice de pluviosidade e terreno plano, como as áreas costeiras.

Para analisar as enchentes e inundações é preciso atentar para as características do terreno e as condições climatológicas das quais o corpo hídrico faz parte. Amaral e Ribeiro (2009) apontam cinco condicionantes: formas do relevo, características da rede de drenagem da bacia hidrográfica, intensidade, quantidade, distribuição e frequência das chuvas; características do solo e o teor de umidade; e presença ou ausência da cobertura vegetal. Os autores afirmam que a partir do estudo desses condicionantes se pode saber tanto sobre o regime de chuva quanto sobre a dinâmica do escoamento da água das bacias hidrográficas.

É importante também frisar que esses eventos naturais ocorrem principalmente em áreas do baixo curso dos rios, o que favorece naturalmente o acúmulo d'água; já em ambiente urbano há a diminuição do tempo de concentração da água e também aumento dos picos de cheia (BOTELHO, 2011) (TUCCI, 2001).

Dividem-se em duas as medidas de controle das inundações: estruturais e não-estruturais. As medidas estruturais são obras de engenharia realizadas com fim de modificar o sistema fluvial para minimizar o prejuízo causado pelas enchentes. As medidas não-estruturais tem a finalidade de ampliar uma melhor convivência/relação entre população e enchentes. Podem ser divididas em construções à prova de enchentes, previsão e alerta de inundação, prevenção de enchente e regulamentação do uso da terra.

Tucci (2001) afirma que as medidas estruturais são de ordem extensiva e intensiva. A primeira corresponde a modificações que alterem a relação precipitação/vazão, como por exemplo a alteração da cobertura vegetal que incide na redução ou no retardamento dos picos de enchente e controle de erosão; a segunda atua diretamente no rio, como construção de diques, bacias de amortecimento para retardar o escoamento e obras de desvio de canal.

As medidas preventivas devem considerar momentos distintos, quais sejam antes da ocorrência do evento, no momento de ocorrência e no pós evento, seguindo esta sequência. Respectivamente são as ações de prevenção, de emergência e de reconstrução. Amaral e Ribeiro (2009) afirmam que as ações de prevenção estão relacionadas a aumento de permeabilidade, educação ambiental e fiscalização; as medidas de emergência atuam na

evacuação e intervenção; as medidas de reconstrução estão associadas a medidas sobre o uso ocupação do solo, bem como obras de contenção e minimização do risco.

Afirma-se a importância no processo de gestão das águas em ambiente urbano o estudo da bacia hidrográfica na qual a cidade se localiza, mas não apenas ela, pois segundo Pompêo (2000) os processos hidrológicos estão para além dos limites de uma bacia. Esse autor introduz os pressupostos da sustentabilidade para se pensar na gestão da drenagem urbana, de modo que sejam desenvolvidas ações a partir da integração necessária dos setores da administração pública, a participação da iniciativa privada e da sociedade civil, ou seja, um esforço de ação multisetorial.

A perspectiva da sustentabilidade associada à drenagem urbana introduz uma nova forma de direcionamento das ações, baseada no reconhecimento da complexidade das relações entre os ecossistemas naturais, o sistema urbano artificial e a sociedade. Esta postura exige que drenagem e controle de cheias em áreas urbanas sejam reconceitualizadas em termos técnicos e gerenciais (POMPÊO, 2000, p. 17).

Pensar na circulação da água em ambiente urbano é tomar ciência de que a bacia hidrográfica urbana possui dinâmica própria, devido ao conjunto de modificações realizadas no ambiente natural quando de sua apropriação por atividades antrópicas.

A Lei nº 9.433/1997 que instituiu a Política Nacional de Recursos Hídricos considera a bacia hidrográfica como unidade territorial para o planejamento de recursos hídricos. Carvalho (2014) afirma que embora seja um avanço no que tange ao planejamento instituído pela lei com o planejamento ambiental, o que caracteriza-se por uma abordagem mais sistêmica, essa política entra em conflito quanto aos aspectos relacionados ao Zoneamento de Ecológico-Econômico, devido ao fato de que este se torna prerrogativa para que o Plano de Recursos Hídricos tenha sua operacionalidade iniciada. Este autor identificou em sua pesquisa que a maioria dos estados brasileiros não possuem zoneamentos completos, exceto a Região Norte que já se encontra em estágio avançado de formulação. Os demais estados se encontram em níveis intermediário ou atrasado, o que torna impraticável um melhor e mais robusto sistemas de gerenciamento da água em ambiente urbano nos termos da referida lei. O mesmo autor salienta que é necessário ampliar o gerenciamento dos corpos hídricos para um planejamento ambiental integrado com o fim de interrelacionar as variáveis econômicas, sociais, políticas e paisagísticas, o que amplia a complexidade do tema bem como a necessidade de ações interligadas dos setores da administração pública.

A importância dada ao zoneamento das áreas de várzeas dos rios apontadas por Tucci (2001) são assim pertinentes. Essa proposta atua no sentido de delimitar áreas de risco a

enchentes e inundações ao longo do curso do rio de modo que gere conhecimento acerca das condições hidrogeológicas desses corpos hídricos, bem como a regulamentação do uso e ocupação de áreas próximas dos corpos hídricos. De certo, as áreas que possuem cotas altimétricas mais baixas são as mais propensas às inundações. Tucci (2001) salienta que o mapeamento de áreas sujeitas a inundações deve constar no Plano Diretor das cidades, uma vez que cabe aos municípios o desenvolvimento de medidas preventivas no sentido de saber agir antes da presença do risco.

Alguns critérios básicos são apontados para a realização do zoneamento, a saber:

a) zona de passagem das enchentes: nessa área não deve haver construções novas que impeçam o escoamento das cheias; no caso de obras estruturais como pontes e rodovias, estas devem atentar para essa recomendação;

b) zona com restrições: consiste na área que exige uma regulamentação para apropriação quanto ao uso ou a ocupação pretendidas; é a área que está imediatamente ligada à zona de passagem da enchente;

c) zona de baixo risco: área em que normalmente ocorrem cheias em intervalos de tempo da ordem de anos, mas que servem de alerta da magnitude do evento em momento excepcional; não há a necessidade de regulamentação.

A partir da abordagem acima sobre enchentes e inundações se torna mais necessário o diálogo do modo que se interligam entre os saberes para formar um conhecimento indisciplinar e integrador para promoção de ações que viabilizem uma melhor gestão desses fenômenos em ambiente urbanos.

## CAPÍTULO 4: METODOLOGIA

### 4.1 A primeira etapa: a escolha do *corpus*

A coletânea Geografia – Espaço e Vivência (Figura 2) produzida pelos autores Levon Boligian e Andressa Alves, compõe-se de três volumes, cada um dos livros direcionados para as séries do Ensino Médio. Essa coletânea foi aprovada para compor o PNLD de 2015, que é o processo de inscrição de livros didáticos de todos dos componentes curriculares que formam a grade curricular da educação básica, pelas editoras de livros.

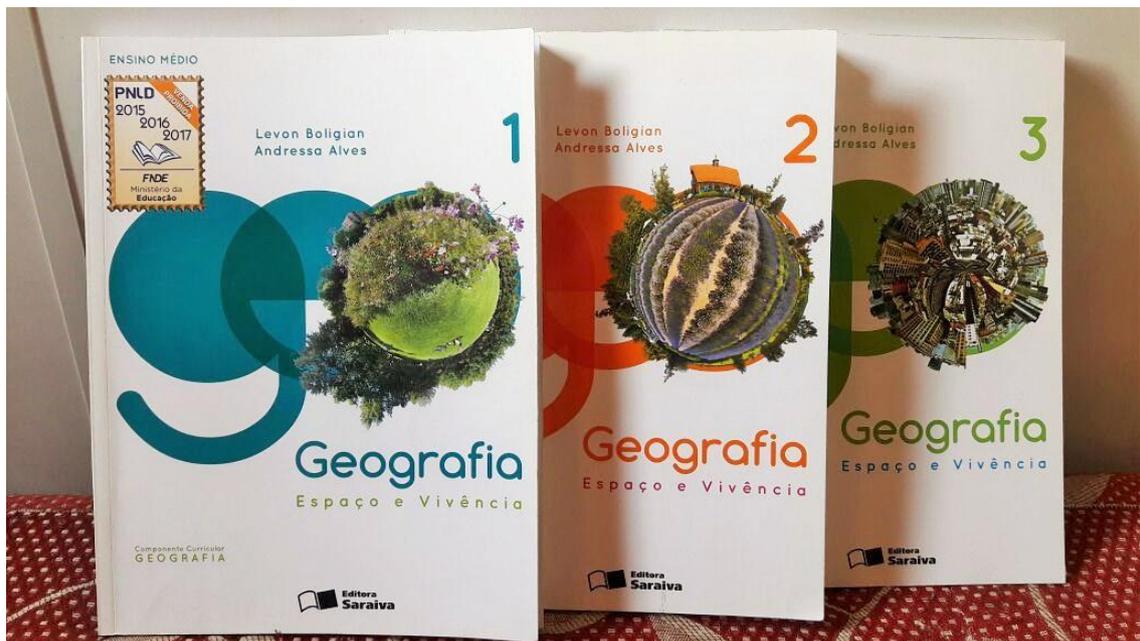


Figura 2: Coleção de Livros Didáticos de Geografia (PNLD/2015).

Especificadamente nos LDG, foram inscritos vinte coletâneas, sendo dezoito aprovadas e duas reprovadas nesta seleção. O edital do PNLD de 2015 apresenta um conjunto de regras que devem ser seguidas. As editoras de livros devem cumprir critérios para inscrever seus materiais didáticos para serem aprovados pela comissão de especialistas (professores universitários). Os critérios que norteiam a produção de livros didáticos de Geografia, de modo geral, devem obedecer as a LDB de 1996 (Lei nº 9394/26) a qual apresenta os fundamentos legais da educação brasileira, finalidades, funções e diretrizes gerais; as Diretrizes para o Ensino Médio e os pressupostos teóricos metodológicos da ciência de referência – a Geografia.

Os pressupostos afirmados no Edital do PNLD 2015 estão expressos nas coleções didáticas aprovadas, em especial os compromissos com uma educação juvenil livre de preconceitos, discriminação e violência, com os

princípios éticos do republicanismo e com a consecução da ação pedagógica marcada pela interdisciplinaridade, pela sensibilidade e pela aprendizagem da cultura e da ciência (BRASIL, 2014. p. 8).

Os livros produzidos em cada edital do Programa possuem validade de três anos, portanto, válidos para os anos de 2015, 2016 e 2017, neste último ano acontece a escolha dos novos livros para os três anos seguintes.

Feito o processo de avaliação e validação das coletâneas dos livros, o passo seguinte é disponibilizá-los para as escolas para que os professores e professoras de todas as escolas públicas do Brasil possam escolher com quais livros querem trabalhar. Cada coletânea vem acompanhada de uma resenha, elaborada pelos avaliadores das coleções. A tabela 1 apresenta os valores da coleção Geografia – Espaço e Vivência, entre os livros do professor e do aluno.

Série	Tipo de livro	Tiragem	Valor unitário (r\$)	Valor aquisição total
1º	Aluno	175.645	5,93	1.041.574,85
2º	Aluno	135.466	5,95	696.295,24
3º	Aluno	119.699	5,14	615.252,24
1º	Professor	2.401	7,14	17.095,12
2º	Professor	1.997	6,33	12.641,01
3º	Professor	1.854	6,33	11.735,82
			TOTAL	1.353.019,43

Tabela 1: Valor unitário do livro do aluno e do professor.  
Fonte: FNDE.

A tabela 2 apresenta o *ranking* das oito coletâneas de livros didáticos de Geografia do PNLD/2015 mais consumidas pelas escolas públicas do Brasil. Nota-se que a coletânea adotada por esta pesquisa, se encontra no 7º lugar. Ressaltamos que não apresentamos os dados das dezoito coleções aprovadas por inconsistência das informações sobre estas no *site* do FNDE. Não conseguimos encontrar alguns dados suficientes para algumas coleções.

Posição	Editora	Título	Quantidade por coleção
1º	SCIPIONE	Geografia Geral e do Brasil - Espaço Geográfico e Globalização	808.122
2º	MODERNA	Geografia - Contextos e Redes	742.112
3º	EDIÇÕES SM	Ser Protagonista Geografia	712.130
4º	FTD	Geografia em Rede	665.084
5º	SARAIVA	Território e Sociedade no Mundo Globalizado	595.408
6º	LEYA	Geografia - Leituras e Interação	541.922
7º	SARAIVA	Geografia - Espaço e Vivência	437.062
8º	FTD	Novo Olhar Geografia	386.156

Tabela 2: Ranking de coletâneas adotadas pelas escolas públicas no PNLD/2015.  
Fonte: Guia de livros didáticos (2014).

A motivação que nos levou a escolher a coletânea Geografia – Espaço e Vivência foi a utilização desta coletânea por uma escola. Excluímos a possibilidade de escolha pela coletânea mais bem adotada, uma vez que cada coletânea aprovada no PNLD/2015 está apta para ser utilizada pelas escolas. Desta forma, a escolha foi pelo contato com uma escola próxima.

Algumas considerações devem ser apresentadas neste espaço, como, por exemplo, o que diz a resenha sobre a coleção adotada. Segundo a resenha, a coletânea respeita e se baseia no desenvolvimento das competências e habilidades estipuladas para o Ensino Médio; oportuniza a aprendizagem por meio de situações problematizadoras; explora os conceitos básicos da Geografia como formas de tangenciar um conhecimento progressivo e complexo da realidade; tanto os conteúdos quanto as atividades propostas promovem o entendimento espaço-temporal dos fenômenos geográficos; estimula a pesquisa escolar e o estudo do meio como forma de promover o ensino crítico; a coletânea se compromete com a construção da cidadania e não estimula o preconceito ou discriminação de quaisquer tipos; as representações cartográficas respeitam as normas da Cartografia; o Manual do Professor apresenta a proposta teórico-metodológica que norteia o conteúdo e atividades dos livros do aluno; os livros digitais da coletânea oferecem recursos para interatividade e promovem aprofundamentos dos temas por meio de outros recursos, como complemento dos livros impressos.

#### **4.2 Segunda etapa: a análise do *corpus***

Utilizamos as categorias de análises da Análise Crítica de Discurso segundo Fairclough (2016). Estas categorias estão dentro dos significados que o discurso assume, quais sejam *significado acional*, *significado representacional* e *significado identificacional*, identificadas anteriormente, para averiguarmos os discursos que apontam para produção, reprodução e transformação da prática de ensinar por meio do texto que é parcialmente discursiva (processo de ensino/aprendizagem), com relação aos contextos escolar e socioambiental contemporâneo, e assim apontar o funcionamento do discurso didático na concepção, representação e identificação das situações de riscos naturais ou desastres naturais.

Identificaremos as ordens de discursos que incentivam, conformam ou naturalizam a prática humana sem consideração ao meio ambiente, aos processos ecológicos, bem como sua capacidade de auto se ajustar às novas condições impostas pelo homem. Nesse momento da

análise, o objetivo é fazer notório os discursos ideológicos que justificam a ação das atividades humanas sobre a natureza.

Sobre o livro didático como prática discursiva para a transformação, procuramos identificar a criação de novas palavras no contexto da relação sociedade e natureza que buscam refletir uma nova forma de pensar e agir no e sobre o mundo. Desde forma, o propósito foi a busca por novas possibilidades de atuação sobre o mundo, sobre o ambiente natural e humano. Identificamos as possíveis potencialidades existentes no LDG enquanto traços de mudança discursiva nos termos de Fairclough (2016) enquanto uma porta que se abre para um novo diálogo sobre as formas de apropriação, produção e consumo de bens materiais que considera práticas sustentáveis nesse processo.

Essa tentativa metodológica de análise de livros didáticos assumida põe em tela a posição explícita do pesquisador na busca para compreender como os textos didáticos constroem e contribuem ou não para a formação crítica e cidadã do/a aluno/a, bem como a busca pelo rigor teórico metodológico como forma primeira de evidenciar o comprometimento com o campo científico ao qual essa pesquisa se inscreve.

## CAPÍTULO 5: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base nos pressupostos da ADC, não é necessário escolher um *corpus* extenso para análise. Para tanto, deve-se levar em conta os objetivos da pesquisa. No nosso caso, como tentamos investigar o discurso em torno do tema risco de desastre naturais, identificamos que esse tema se encontra disperso nos enunciados dos textos didáticos analisados, encontrados em alguns textos associados sempre a algum tema principal, logo, não há um “lugar de residência” do tema. Com base nessa averiguação inicial, assumimos identificar primeiro, como a natureza era representada nos textos do livro 1, no qual se encontra os conteúdos pertinentes aos fenômenos naturais: dinâmicas atmosférica, litosférica, hidrosférica, para no momento posterior, averiguarmos o tema propriamente dito.

O foco sobre conteúdos da natureza tem também como base as proposições de Maingueneau (2015) que orienta para uma análise de discurso a partir de um tema. Este autor afirma que se trata de uma maneira de tentar delimitar os enunciados que circunscrevem-se no tema escolhido, o que torna interessante para nós, pois o tema riscos de desastres naturais não possui um lugar próprio no interior dos LDG, essa é uma maneira de delimitá-lo.

A partir dessas considerações, buscamos sobretudo, identificar os enunciados que evidenciavam, de certo modo, as formações discursivas que permitem falar dos aspectos da natureza (representação de processos e eventos naturais), bem como a forma utilizada para gerar nexos de aprendizagem (emprego do dialogismo ou uso da linguagem). Bakhtin (2016, p. 47) afirma que a relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for o seu objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. Portanto, a forma como serão apresentados os enunciados dependerá da filiação teórica dos produtores do texto didático.

### 5.1 Análise do Livro 1 - “Geografia: espaço e vivência”

Iniciamos o movimento de investigação a partir do livro 1 da coletânea “Geografia: espaço e vivência” de Boligian e Alves (2013) a qual concentra a maior parte dos textos escolhidos para compor o *corpus*. Os textos selecionados (Quadro 2) estão localizados na Unidade II do livro distribuídos nos capítulos 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e parte do 12, como mostra o quadro 2 abaixo. Na segunda parte desta seção analisamos três textos acerca de eventos atmosféricos e terceira parte, outro texto sobre desastres naturais.

CAPÍTULO 3: O tempo da natureza e as marcas das paisagens.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O estudo científico das marcas das paisagens.</li> </ul>
CAPÍTULO 4: A biosfera: interação e dinâmica do planeta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Energia solar: fonte de vida.</li> <li>• A forma e os movimentos da Terra</li> <li>• Reflexão e absorção da energia solar</li> </ul>
CAPÍTULO 5: A dinâmica atmosférica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A troposfera e a radiação solar</li> <li>• A importância da radiação solar</li> <li>• As zonas de alta e baixa pressão atmosférica</li> <li>• A circulação atmosférica global</li> <li>• As massas de ar e as frentes de transição</li> </ul>
CAPÍTULO 6: Tempo e clima: qual é a diferença?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Previsão do tempo meteorológico</li> <li>• Os conjuntos climáticos da Terra</li> <li>• Os climas da Brasil</li> </ul>
CAPÍTULO 8: A dinâmica hidrológica e as águas continentais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O ciclo da água</li> <li>• A distribuição da água na Terra</li> <li>• As águas continentais superficiais</li> <li>• As grandes bacias hidrográficas brasileiras</li> <li>• As águas continentais subterrâneas</li> </ul>
CAPÍTULO 9: A água dos oceanos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salinidade e temperatura</li> <li>• Movimentos das águas oceânicas</li> <li>• As correntes marítimas</li> </ul>
CAPÍTULO 10: A dinâmica terrestre.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A litosfera e a estrutura interna da Terra</li> <li>• As forças endógenas e a dinâmica interna do planeta</li> <li>• A tectônica de placas e as transformações na crosta terrestre</li> <li>• Zonas de divergência e convergência da Terra</li> <li>• Vulcões, terremotos e <i>tsunamis</i></li> <li>• A atividade tectônica no Brasil</li> <li>• As forças exógenas da Terra</li> </ul>
CAPÍTULO 11: A composição da crosta terrestre.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O ciclo das rochas</li> <li>• Os solos</li> <li>• As grandes estruturas geológicas da Terra</li> <li>• As paisagens e as formas de relevo</li> <li>• As formas do relevo brasileiro</li> </ul>
CAPÍTULO 12: A interdependência dos elementos da biosfera.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As grandes paisagens naturais brasileiras</li> <li>• A transformação dos domínios morfoclimáticos brasileiros</li> </ul>

Quadro 2: Títulos dos textos analisados do livro didático de Geografia.

Fonte: Boligian e Alves (2013).

Procederemos à descrição em alguns momentos fora da ordem de como os textos se apresentam no livro didático de Geografia para melhor compor os nossos argumentos. Pela busca dos nexos discursivos presentes nos textos, optamos por apresentar as categorias analíticas da ADC “intertextualidade” e “interdiscursividade”, que serão explicadas adiante, para identificar os sentidos de natureza que são validados. Essas categorias atestam para a

amostragem de quais formações discursivas e/ou outros potenciais sentidos do texto, os autores pretendem validar.

A Unidade II, que tem como título “A dinâmica da natureza e as paisagens terrestres”, apresenta o funcionamento dos processos naturais nos capítulos subsequentes, através do qual alguns elementos dos sistemas naturais recebem destaque: a água, as rochas, o clima. Os conteúdos versam sobre esses três temas gerais a partir das esferas terrestres, quais sejam a biosfera, a hidrosfera, a atmosfera e a litosfera.

Na apresentação da Unidade II há várias maneiras pelas quais se representam a natureza: “instável”, “imprevisível”, “único”, “casa”. Trata-se de uma interdiscursividade que enriquece o entendimento do tema e que mostra que muitos são os sentidos para um único objeto (pluralidade de ideias e percepções). A palavra “único” atesta seu caráter singular de organismo como um todo vivo, em movimento e que interage com seus elementos. Já a utilização do léxico “casa”, como metáfora, traz o efeito de sentido de proximidade, de lar, que contrasta com a ideia de planeta instável e imprevisível, que transmite o sentido de força e poder da natureza.

A polifonia é utilizada para a sua identificação, de movimento que o planeta e, conseqüentemente, a natureza possui, foram utilizados os dois primeiros léxicos qualitativos supracitados. Segundo Bakhtin (2009) a polifonia é a presença de muitas vozes em um discurso. Para Maingueneau (2006) o interdiscurso releva as condições de produção do universo discursivo que põe as vozes validadas para funcionar o discurso. Portanto, a interdiscursividade presente na representação do planeta Terra é utilizada pelos produtores do texto para identificá-las por meio de múltiplos sentidos.

Há em todos os textos uma preocupação de deixar claro que a natureza, o planeta Terra, é composta por elementos que interagem entre si e que, ao longo do tempo, produzem distintas paisagens na superfície terrestre. Isso evidencia o posicionamento teórico-discursivo no qual os locutores se filiam para apresentar a natureza através da Teoria Geral dos Sistemas, em primeiro plano como suporte epistêmico, e da Teoria dos Geossistemas como posicionamento teórico-metodológico: a Terra que pode ser subdividida em subsistemas físicos, possui um caráter de movimento constante através das inter-relações de seus subsistemas, a partir de trocas de energia e matéria. Christofolletti (1986) afirma que a topografia, os solos e a vegetação preenchem os requisitos para a conformação de um geossistema; ressalta, sobretudo, a relevância do clima como fator preponderante e fornecedor de água e calor (matéria e energia, respectivamente) e que aciona o funcionamento dos

elementos da superfície terrestre. Assim, os autores dos textos didáticos evocam essa teoria para explicar e delinear os contornos das interações dos elementos terrestres que recebem destaque. Vale ressaltar que no contexto do ensino de Geografia (séculos XIX e XX), os conteúdos relativos à Geografia Física não eram explicados, mas sim, descritos. Há então a presença de mudança discursiva no que tange o ensino dos aspectos físicos. Vejamos alguns excertos de enunciados dos textos didáticos de Boligian e Alves (2013).

- (1) Ainda que os elementos da natureza sejam estudados como partes pertencentes às diferentes esferas terrestres, devemos entender que eles são interdependentes, ou seja, mantém ligações muito estreita entre si (BOLIGIAN e ALVES, 2013, p. 54). (grifo nosso)
- (2) As características climáticas de uma região são influenciadas diretamente por fatores como: localização em relação às zonas térmicas da Terra, as massas de ar dominantes e os ventos predominantes (BOLIGIAN e ALVES, 2013, p. 76). (grifo nosso)
- (3) Para compreendermos a relevância desse elemento primordial (água), é necessário que conheçamos, também, sua dinâmica na natureza e a interdependência que a hidrosfera mantém com as demais esferas terrestres (BOLIGIAN e ALVES, 2013, p.92). (grifo nosso)
- (4) Assim como os ventos e as massas de ar, o ciclo da água é movido pela energia solar. (BOLIGIAN e ALVES, 2013, p. 93). (grifo nosso)
- (5) Observe também a interdependência que (a água) mantém com elementos das paisagens naturais e culturais (BOLIGIAN e ALVES, 2013, p. 93). (grifo nosso)

Como exposto nos excertos acima, a presença das palavras “interdependentes” (1), “interdependência” (3) e (5), materializam a filiação do discurso dos locutores a determinado pensamento científico que concebe a natureza como sistema interdependente, ou seja, o seu funcionamento se dá pela estreita relação de suas partes. Assim, podemos dizer que o texto didático está explicitamente atrelado ao discurso de determinada corrente científica que apresenta maneira particular de conceber a realidade natural. Pois, a representação não é da natureza em si, mas como ela foi construída discursivamente pelos estudiosos para ser entendida.

Identificamos que nos excertos (1), (3) e (5) trata-se de uma “intertextualidade manifesta” que figura o caráter polifônico do texto, pois expressa claramente a presença do discurso sistêmico (científico) para estabelecer relações entre componentes da natureza ao qual os locutores mantêm relação de concordância; íntima porque os locutores explicitam correntemente a sua postura epistemológica nos textos analisados. A “intertextualidade

manifesta” é a presença de outros textos em um texto (FAIRCLOUGH, 2016), ou seja, a presença de uma ou mais vozes que pertencem a mesma formação discursiva ou não em um dado texto, possível de serem identificadas. As marcações na superfície do texto estão evidenciadas pelas palavras “interdependentes” e “interdependência” que fazem alusão ao caráter de relação entre a água e outras estruturas terrestres, circunscritas no mesmo campo semântico.

Nos excertos (2) e (4) não há marcas textuais claras que evidenciam a presença explícita de alguma voz, o que nos leva a identificar como “intertextualidade constitutiva” ou “interdiscursividade” (FAIRCLOUGH, 2016), que é uma forma particular de representar o discurso de outrem no momento da enunciação. O locutor ‘toma’ o discurso de outrem como seu sem mencionar a voz do enunciador do discurso representado. Assim, nos excertos (2) e (4) os locutores apresentam os elementos como dependentes ou em estreita relação uns com outros, o que engendra o efeito de sentido de interdependência mostrada nos outros excertos; isso implica dizer que esses dois últimos exemplos estão no mesmo campo de formação discursiva.

Ainda sobre o aspecto da “interdiscursividade” nos textos sobre os processos dinâmicos que formam as paisagens terrestres, esses textos são fundamentados no discurso científico. A presença desse discurso ora explícito ora implícito autoriza os locutores a descrever os fenômenos e processos naturais como se fossem suas próprias vozes. O discurso científico concebe e constrói a forma pela qual a natureza deve ser figurada discursivamente para ser compreendida por quem ler o texto, assim possibilita raciocínios de relação entre variáveis. Vejamos alguns exemplos de como o discurso científico figura na redação de outro texto de Boligian e Alves (2013).

De forma explícita representado pelos atores sociais que produzem o discurso da ciência e por suas atividades subjacentes, postos em *itálico*.

(6) Para que se fosse possível o estudo do **tempo geológico**, ou seja, das diferentes fases da história da Terra, especialistas estabeleceram uma escala temporal que distingue os períodos de ocorrência dos eventos naturais (BOLIGIAN e ALVES, 2013, p. 47). (grifo nosso)

(7) Os paleontólogos e os geólogos [...] investigam a origem, a formação das paisagens terrestres, sobretudo pelo estudo dos fósseis de animais e vegetais [...]. [...] os arqueólogos, os antropólogos e os historiadores, estudam a origem e a evolução da espécie humana [...]. Os cientistas conseguem identificar as características de espécies de animais e vegetais [...] (BOLIGIAN e ALVES, 2013, p. 51).

O discurso científico está mesclado na voz dos locutores principalmente para identificar e explicar fenômenos, agentes e elementos naturais por meio de conceitos, o que identificamos se tratar de “intertextualidade encaixada”, que segundo Fairclough (2016, p. 158) “um texto ou tipo de discurso está claramente contido na matriz de outro”. Os conceitos que são apresentados são do discurso científico, ou seja, elaborados por especialistas que estudam os fenômenos naturais e que foram contextualizados na voz dos autores dos LDG. Vejamos nos excertos abaixo:

(8) Os tornados são também sistemas de baixa pressão atmosférica, porém de dimensões bem menores que as de um furacão (p. 69). (grifo dos autores)

(9) Denomina-se pressão atmosférica o peso que a atmosfera exerce sobre a superfície terrestre (p. 65). (grifo dos autores)

De outro modo (mais implícito) o discurso científico figura de forma menos acessível ao leitor e pode facilmente ser confundido com a voz dos enunciadores, por isso que em Análise de Discurso o enunciador é tomado com não ‘dono’ propriamente do que diz, mas enuncia aquilo que anteriormente já fora enunciado por meio da memória discursiva internalizada (ORLANDI, 2005). Assim, enuncia o que lhes permitem falar e sua voz está sempre em constante remissão a discursos anteriores. Fairclough (2016, p. 159) afirma que “textos ou tipos de discursos estão fundidos de forma mais complexa e menos facilmente separável”. Pudemos verificar a manifestação do que este autor a chama de “intertextualidade mista”. Observemos:

(10) No que se refere à altitude, quanto mais alto é o lugar em relação ao nível do mar, mais rarefeito é o ar atmosférico [...] (BOLIGIAN e ALVES, 2013, p. 65).

(11) Cada elemento da superfície terrestre absorve e reflete a radiação eletromagnética de acordo com suas características físicas, químicas e biológicas (BOLIGIAN e ALVES, 2013, p. 58).

(12) A diversidade da vida existente na biosfera e as dinâmicas atmosféricas, hidrológica, e litológica estão condicionadas a importantes fatores astronômicos, como a forma da Terra e os movimentos que ela realiza, além da quantidade de energia que recebe do Sol (BOLIGIAN e ALVES, 2013, p. 54).

Conforme os exemplos acima, não há como identificar *a priori* facilmente se quem produziu os conhecimentos sobre os fenômenos terrestres foram os produtores do material didático, ou se esses produtores utilizaram outros textos para enunciar as afirmativas. Esse tipo de fenômeno linguístico é comum em textos didáticos, através dos quais se apresenta uma única verdade sobre os fenômenos sociais ou naturais abordados e, desta forma, cria uma

realidade única, sem múltiplos olhares sobre o mesmo objeto, podendo causar efeito de verdade. Para o aluno então, o livro didático de geografia pode aparecer como instrumentalizador do saber escolar, com fonte exclusiva de compreensão dos fenômenos geográficos, o que pode até em alguns casos, desestruturar a autoridade docente, quando esse material for usado para contestar o saber do professor em sala de aula. Esse caráter de verdade que lhe é atribuído pelo aluno, inclusive, pode anular a fala do professor, pois como pode ser escutado muitas vezes: “mas o livro diz isso professor”, o que legitima o discurso didático por meio do livro.

Isso não acontece no campo científico, o qual se encontra em contínuo processo de (des)construção e que o mesmo objeto pode ser estudado por campos distintos da ciência. Se o conhecimento é algo que se constrói sócio historicamente mesmo que nem sempre harmonioso, por que o LDG apresenta seus conteúdos de forma cristalizada?

No Capítulo 3, que tem por título “O tempo da natureza e as marcas nas paisagens”, os locutores introduzem a temática a partir de discurso direto, na forma de citação – figura 3; um discurso literário que fora evocado para elucidar a explicação sobre a dinâmica das paisagens brasileiras.

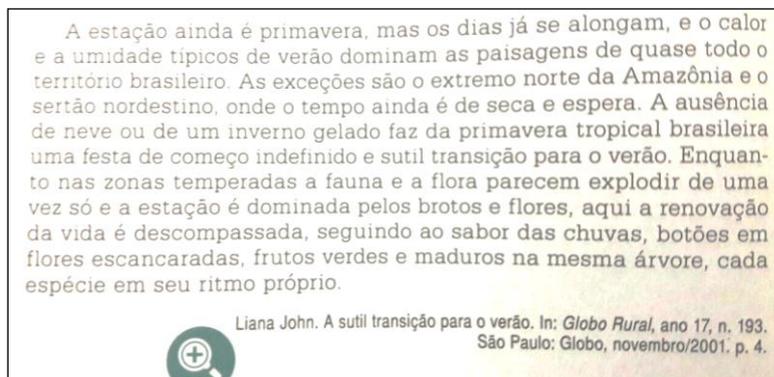


Figura 3: Fragmento de gênero textual que representa o discurso (direto) literário.  
Fonte: Boligian e Alves (2013, p. 46)

A charge também é utilizada para exemplificar situações do cotidiano no texto didático analisado. Na figura 4, o personagem animado Garfield está inserido no texto “A previsão do tempo meteorológico”, que aborda questões do tempo meteorológico.



Figura 4: Charge sobre o tempo meteorológico.  
 Fonte: Boligian e Alves (2013, p. 73)

Na figura 4 o personagem Garfield personifica ações humanas (ouvir o rádio). Na primeira cena, deitado, ele escuta a notícia no jornal de que o dia está possivelmente ensolarado em “linda manhã de segunda”. Na segunda cena, o personagem sai de casa sem qualquer proteção para a chuva, com uma capa ou guarda-chuva. Na terceira cena, o personagem encharcado, volta para casa com expressão de desgosto. A partir das cenas narradas pela charge, o enunciador tenta, por meio deste gênero, introduzir o sujeito-leitor nas ações representadas por Garfield; cena esta que não é estranha ao aluno, pois o mesmo pode ter ocorrido em algum momento de sua vida. A charge também assume uma forma de ação lúdico-didática, pois está implícita uma conotação humorística.

Acrescentamos que imagens na ADC também são tomadas como discurso, pois são materiais semióticos que engendram determinados significados de representação de aspectos do mundo, das relações sociais, entidades, instituições, pessoas etc. (RESENDE e RAMALHO, 2011). Desta forma, a figura 3 serve como ilustração do texto que segue, como forma visível e descontraída, representada pelo discurso do humor para elucidar o conteúdo. Desta forma, a natureza que se apresenta na forma de tempo meteorológico, em específico a chuva, recontextualizada com uma possível vivência cotidiana do aluno, busca mobilizar os conhecimentos prévios do leitor para trabalhar a noção de instabilidade/dinâmica da atmosfera.

O discurso do cotidiano também se faz presente na superfície de outro texto didático. Seja com caráter contextualizador ao trazer uma situação do dia-a-dia, seja para exemplificar algum fenômeno natural ocorrido, a sua presença elucida a construção de uma realidade próxima do leitor. O discurso do cotidiano introduz a natureza em seu caráter de vivência próxima, percebida rotineiramente como aspecto que compõe a realidade material do leitor. Vejamos isso na figura 5 uma notícia em discurso direto sobre o tempo meteorológico na cidade de São Paulo retirada do livro de Boligian e Alves (2013).

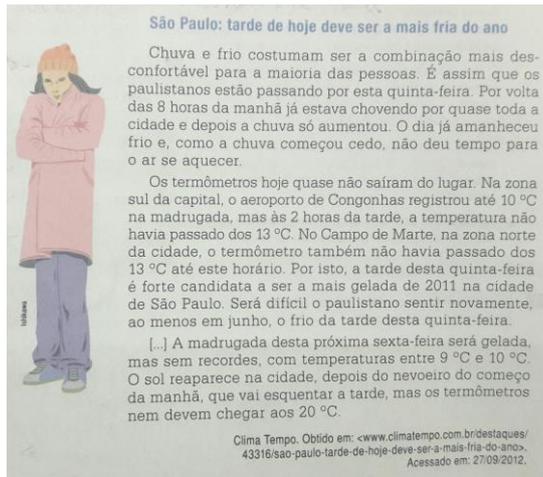


Figura 5: Emprego do discurso do cotidiano em texto didático.  
Fonte: Boligian e Alves (2013, p. 62).

Podemos dizer que ocorre uma hibridização de discursos: a notícia que segue as informações sobre São Paulo correspondem ao gênero notícia (discurso midiático); e como a fonte se trata de um site de previsão do tempo, é uma informação de utilidade pública, recontextualizada como conhecimento didático.

Como afirmado anteriormente, a natureza nesses casos é colocada em seu caráter de proximidade, vivida, sentida pelo leitor. Afirmamos que no início da Unidade II do livro didático, a natureza está figurada em caráter de imprevisão, o que causa certo efeito de sentido de grandeza, a partir da cena enunciativa criada, fato este comprovado por duas imagens que compõem a introdução: a de um vulcão em atividade e outra da aurora boreal. Assim, os locutores ao apresentarem situações que envolvem a natureza vivida no espaço da cidade como na figura 3 e uma situação corriqueira na figura 4, constituem o sujeito leitor para entender a natureza a partir de sua realidade, colocando-o dentro dessas cenas, ao possibilitar alusões aos sentidos em momentos de frio ou de chuva, a partir de seus conhecimentos prévios sobre o comportamento do tempo meteorológico.

O diálogo que se estabelece entre locutores e leitor é dado pelo discurso da realidade próxima, assim, os sentidos produzidos sobre os conhecimentos a respeito da natureza se estabelecem pela mediação de conhecimentos prévios que são mobilizados pelos alunos, ao possibilitar inferências sobre o tempo meteorológico.

Nos apoiamos em Sobral (2009, p. 39) sobre o caráter dialógico entre os sujeitos e afirma que “[...] antes mesmo de falar, o locutor altera, “modula” sua fala, seu modo de dizer, de acordo com a “linguagem presumida” que cria interlocutores típicos, ou seja, representativos, do grupo a que se dirige”. Essa modulação ou adaptação do discurso que os locutores fazem leva em consideração o leitor-aluno ao trazer a sua vivência para dentro da cena enunciativa sobre o fenômeno meteorológico, para torná-lo mais compreensível, palpável.

Num outro viés, para se analisar os LDG se torna importante abordar a questão do desenvolvimento tecnológico e das técnicas no mundo moderno. O desenvolvimento tecnológico tem acumulado ano após anos, um conjunto de dispositivos que tem sido popularizado. A partir disso, a técnica tem estado cada vez mais presente no cotidiano das pessoas; com isso os recursos tecnológicos estão sendo utilizados para planejamento de viagens, passeios, atividades econômicas, etc., com as mais diversas finalidades. Essa introdução da técnica no cotidiano das pessoas está presente em alguns textos analisados. As pessoas comuns programam suas atividades a partir do momento em que tem acesso a determinados ‘controles tecnológicos’ de monitoramento da natureza. Vejamos isso em alguns trechos no texto “Será que vai ter onda?” que aborda a questão da prática de *surf*.

(13) Basta um computador para saber o nível do mar em qualquer parte do mundo, e as informações das boias náuticas não são mais exclusividade da Marinha e de militar e pescador (BOLIGIAN e ALVES, 2013, p. 113).

(14) O passeio virtual e as informações trazem precisão para o surfista que está longe do litoral (BOLIGIAN e ALVES, 2013, p. 113).

(15) Com um ou dois cliques, é possível saber se o *swell* aumentará, se o vento diminuirá, se a ondulação mudará de direção (BOLIGIAN e ALVES, 2013, p. 113).

O excerto (13) exemplifica o caráter democrático de socialização dos conhecimentos sobre a natureza para uma pessoa comum, um surfista. Ainda neste excerto, podemos inferir também que há domínio privado dos conhecimentos técnicos ao mencionar que o domínio militar tem sido apropriado pelo domínio público - o surfista, ou qualquer outra pessoa que tenha curiosidade sobre o tema.

Nos excertos (13) e (14) também se verifica a relação de “desencaixe” entre tempo e espaço nos termos de Giddens (1991, p. 39) a partir dos ‘sistemas perito’. O autor afirma que “os sistemas perito são mecanismos de desencaixe porque “[...] eles removem as relações sociais das imediações do contexto. [...] pressupõem, embora também promovam, a separação entre tempo e espaço como condição do distanciamento tempo-espaço que eles realizam”. Desta forma, não há mais necessidade da presença física nos lugares para estabelecer relações sociais ou tomar conhecimento em tempo real de determinadas partes do globo; atualmente, o avanço tecnológico tem propiciado uma certa “onisciência” dos lugares do mundo e criado relações sociais virtuais. Entretanto, é interessante que o texto realiza um contraponto sobre a questão da interação com o outro, ao afirmar que, para o turista, o interessante é viver a sensação de subir no morro e conversar com os pares sobre as condições do tempo e das marés. Isso está explícito no excerto (16).

(16) Chegar pela internet vale a pena, mas subir no morro, sentir a força do vento e discutir com colegas as condições são os maiores exercícios para o *feeling* do surfista, além de mais prazerosos do que ficar diante do computador (BOLIGIAN e ALVES, 2013, p. 113).

O capítulo 11 tem por tema “A composição da crosta da terrestre”. O texto abre para uma abordagem econômica das rochas, seu valor de uso para a utilização em atividades produtivas. Agrega a essa utilização da natureza impactos consideráveis no ambiente. Em seguida, em outro subtópico, aborda a questão da produção brasileira de minérios. A natureza está reduzida ao seu potencial de ser (utilizável) em atividades-fim. Prevalece o discurso da exaltação das riquezas naturais distribuídas pelo território nacional.

(17) O Brasil apresenta uma das mais variadas reservas de minérios do mundo, fato que deve à extensão e à composição litológica do território nacional (BOLIGIAN e ALVES, 2013, p. 136).

Os sentidos potenciais de natureza atestam para formas particulares de concebê-la. Assim, a natureza se materializa na forma de “jazidas”, “reservas” de riqueza expressa na forma de minérios, de elementos químicos que possuem valor econômico. O ciclo das rochas se reduz a uma imagem explicativa, a qual sucintamente explica a formação das rochas magmáticas, metamórficas e sedimentares.

Sobre essa exaltação da riqueza do território nacional Del Gaudio (2007) afirma que essa estratégia discursiva já era presente no governo de Getúlio Vargas. A valorização do tamanho do território nacional, bem como a suas ótimas condições ambientais eram o mito

fundador de uma “identidade nacional”, uma vez que, a história nacional não possuía nenhuma figura que representasse a história do país e que pudesse ser utilizada como elemento aglutinador de consenso e identidades solidárias à nação. Segundo esta autora a natureza surgiu como mito fundador que construiu discursivamente a realidade de então; essa exaltação à natureza escondia os conflitos internos na fundação do Brasil, que tem seu passado na dominação do outro (escravidão) e não haveria do que se orgulhar.

Sobre o tema solos, os enunciadores o atrelam à vida presente na biosfera. O texto se cerca do discurso da cautela quanto ao uso. Assim, a natureza representada no solo figura como algo frágil que precisa de cuidados, principalmente para o uso deste recurso natural por futuras gerações, revelando filiação ao discurso ambiental sobre esse sistema. O texto se filia ao discurso do “conhecer (a natureza) para ter”, discurso da sustentabilidade. A sustentabilidade evocada para declarar o cuidado com a natureza, assim os solos representam um variável natural com alta fragilidade ambiental, segundo o texto.

O capítulo 12 intitulado “A interdependência dos elementos na biosfera” fecha o ciclo de conteúdos restritos aos aspectos naturais do livro, assim, encerra o discurso de representações sobre a natureza. Apresenta os biomas terrestres como paisagens de interação e circunscreve seis. Os enunciados foram organizados para criar uma cena ampla do aspecto terrestre desses sistemas ambientais, com isso, mapas, gráficos e textos curtos afirmam, representam, corroboram e informam sobre cada bioma.

Depois da abordagem global dos fenômenos, os locutores fazem um recorte em escala nacional (no caso o do Brasil) e apresentam o que foi classificado por Aziz Ab’Saber como Domínios Morfoclimáticos - figura 6. Tanto o texto quanto a imagem persistem na descrição dos domínios. A natureza descritiva de conteúdos sobre aspectos físicos atestam para uma aprendizagem mnemônica. É a retomada de uma memória discursiva que não apresenta os processos pelos quais essas paisagens passaram e ainda passam. Ressalta-se que a aprendizagem sobre os aspectos físicos é fundamental para que os alunos aprendam a relacionar os fatores que estão na gênese e no funcionamento dos ambientes terrestres, embora neste caso haja a prevalência da descrição como forma primeira e última para a aprendizagem do tema. Com isso, se constrói duas posições de sujeitos: aquele que descreve as paisagens e outro que apenas contempla as descrições. Os produtores do texto, por motivos que não sabemos, deixam de utilizar o tema como um ganho para a aprendizagem, como possibilidade de exploração e promoção de um saber (natural) importante dentro da geografia escolar.

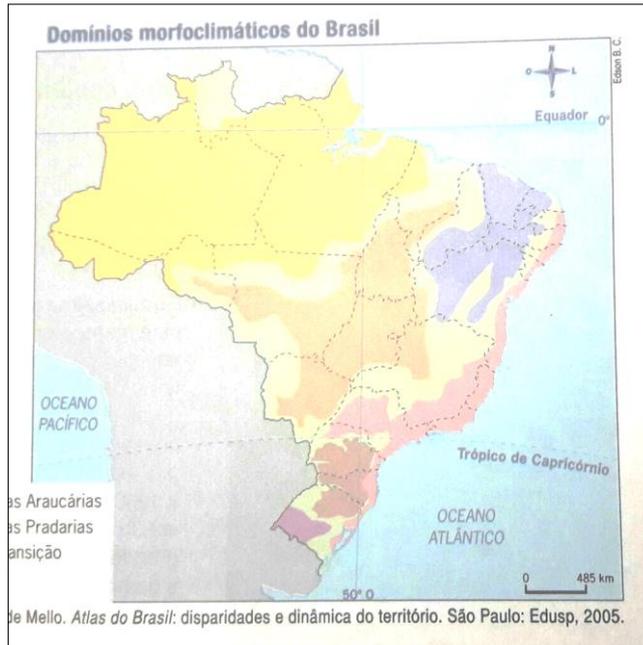


Figura 6: Representação dos Domínios Morfoclimáticos.  
 Fonte: Boligian e Alves (2013, p. 155).

O agente (grupos sociais ou empresariais, entidades, corporações etc) que modifica o ambiente é ocultado ou dissimulado da superfície do texto, a partir da construção de enunciados em voz passiva e deixa marcado um discurso generalista da modificação do ambiente. Fairclough (2016) afirma que a transformação de um enunciado para a voz passiva pode dissimular o agente da ação porque ele já é conhecido, desconhecido, julgado irrelevante, o que pode retirar o peso da responsabilidade. Desta forma, o texto não problematiza quais modificações foram efetuadas tampouco identifica quem alterou e onde exatamente. Vejamos.

(18) Atualmente, grande parte dos domínios morfoclimáticos localizados nas regiões mais intensamente ocupadas [...] encontra-se bastante alterada ou completamente devastada pela ação humana (p. 156).

Em alguns casos há a apresentação das atividades econômicas como responsáveis pela devastação causada: no domínio amazônico, “grandes propriedades rurais”; na Caatinga a “pecuária bovina”; no Cerrado, “instalações agropecuárias”; no domínio dos Mares de Morros, os sujeitos do passado atestam para o processo de alterações realizadas, identificados apenas como “portugueses” e precursores; nas Araucárias, pela “fabricação de móveis” e pela “construção civil”. Agentes, processos e formas são silenciados, o que evidencia um espaço sem conflitos por terras e que sempre aparece em pesquisas científicas e na mídia. Vejamos as construções dos enunciados sob o predomínio da voz passiva no excertos abaixo que constroem sentidos potenciais de um discurso generalista.

#### Sobre o Domínio amazônico:

(19) [...] esse domínio natural vem sendo devastado nas últimas décadas devido ao avanço das grandes propriedades rurais, das madeiras, dos garimpos e dos núcleos de povoamento (BOLIGIAN e ALVES, 2013, p. 156). (grifo nosso)

#### Sobre o Domínio da Caatinga:

(20) Essa área sofre alterações desde a época do Brasil Colônia, quando passou a ser utilizada para o desenvolvimento da pecuária bovina no Nordeste (BOLIGIAN e ALVES, 2013, p. 157). (grifo nosso)

#### Sobre o Domínio do Cerrado:

(21) Nas últimas décadas, o Cerrado tem sido intensamente alterado para dar lugar a áreas de pastagem (para a criação de gado) e para a instalação de lavouras (sobretudo a cultura da soja) (BOLIGIAN e ALVES, 2013, p. 157). (grifo nosso)

#### Sobre o Domínio dos Mares de Morros:

(22) A vegetação original é a floresta tropical, mais conhecida como Mata Atlântica, que desde o aportamento inicial dos portugueses, no século XVI, vem sendo devastada de forma ininterrupta (BOLIGIAN e ALVES, 2013, p. 157). (grifo nosso)

#### Sobre o Domínio das Pradarias:

(23) Atualmente, boa parte das pradarias encontra-se alterada devido, sobretudo, à prática secular da criação extensiva de gado e, mais recentemente, à introdução das culturas de arroz e trigo (BOLIGIAN e ALVES, 2013, p. 158). (grifo nosso)

Se nos atentarmos mais de perto para as marcações que inscrevem essas atividades acima aludidas, são todas parte de um mesmo sistema econômico: o sistema capitalista, o que evidencia que o capital, aplicado sob diversas maneiras e figurado recorrentemente em textos didáticos é tomado como tácito, algo dado porque aí está, então só caberia relatá-lo, relatar suas ações sobre um espaço que se transforma na contradição que é excluída da superfície do texto. Além do mais, a contextualização socioespacial do uso dos recursos naturais pertencentes aos Domínios Morfoclimáticos não é explorada pelos LDG e isso poderia ser feito para situar esses Domínios no contexto da ciência geográfica atual.

Segundo Thompson (2017, p. 83) uma das formas de operacionalizar a ideologia é por meio da *dissimulação* que, segundo este autor, as “relações de dominação podem ser ocultadas, negadas ou obscurecidas, ou pelo fato de serem representadas de uma maneira que desvia nossa atenção, ou passa por cima de relações e projetos existentes”. Destacamos então que os conteúdos sobre domínio morfoclimático constados no livro didático, mascaram a realidade ao excluir os conflitos existentes e os impactos ao meio natural, causados pelas atividades produtivas apresentadas. A generalização contida no texto é a base que exclui a possibilidade de apreender sobre a contradição do espaço geográfico.

Carlos (2012) aponta dois movimentos que funda a produção social do espaço em sua contradição quais sejam, um que se baseia em alianças político-econômicas impostas por uma racionalidade técnica e, outra, que o espaço se torna condição, meio e produto para o desenvolvimento da vida social. O texto didático não apresenta nem um movimento nem outro, se apresenta como uma história construída que está aí para ser narrada sem a presença dos sujeitos.

O texto desenvolve-se a partir de alguns recursos tais como as pressuposições que atestam para uma intertextualidade que não é fácil de ser identificada. Segundo Fairclough (2016, p. 161) “pressuposições são proposições que são tomadas pelo(a) produtor(a) do texto como já estabelecidas ou ‘dadas’ [...] e há várias pistas formais na organização de superfície do texto para mostrar isso”.

Pudemos identificar a contradição no discurso do texto a partir da comparação da imagem 4, que representa um discurso específico anterior (o da não alteração, ou seja, da natureza em si), através das marcações textuais que atestam tais modificações nesses ambientes. O texto formula duas representações: uma da natureza intocada e outra da natureza transformada, mas o que realmente acontece no território - o conflito e as intenções dos sujeitos - são dissimuladas.

A explanação das características naturais dos domínios morfoclimáticos em primeiro plano na oração, o que Fairclough (2016) chama de “tema” que coloca em evidência o que os locutores querem apresentar, que são os aspectos físicos gerais e não as modificações antrópicas que são o “rema” - informações em segundo plano, que neste caso traz em si uma generalidade opaca dessas modificações. Com isso, o texto se filia mais a um discurso do ‘natural’ do que para a ação antrópica em si, enfatizando o efeito de sentido que se pretendia no século XIX, que é a descrição, localização e memorização das paisagens naturais do mundo e do território nacional.

O texto não apresenta quais são as formas espaciais que residem nesses domínios, apenas se pode identificar que se tratam de atividades desenvolvidas no campo (atividades agropecuárias, de extração mineral ou vegetal, etc). Assim é um outro espaço que se apresenta. O texto também perde por não produzir sentidos críticos quando descreve de forma geral as atividades antrópicas sem uma construção sócio-histórica desses ambientes. A utilização de um mapa atual que apresentasse o grau de alteração dessas paisagens poderia ser de suma importância para construir os sentidos acerca da produção do espaço, o que poderia evidenciar um caráter dinâmico de como o território nacional fora construído a partir do utilização da própria natureza. Desse modo, os conhecimentos dos Domínios Morfoclimáticos seriam imprescindíveis para entender as formas pelas quais se levou a utilização dessas áreas no desenvolvimento de atividades específicas, e assim, se mostraria com mais clareza como se dá a relação entre a sociedade contemporânea brasileira e a natureza.

### **5.1.1 Análise de eventos atmosféricos**

Os textos investigados nessa segunda parte representam discursivamente eventos relativos ao clima mundial e também o clima urbano. Consta essa análise separada dos textos anteriores sobre a natureza por figurarem também a agência humana.

Para proceder à análise, utilizamos algumas categorias analíticas da Análise de Discurso Crítica recontextualizada por Ramalho e Resende (2011). A categoria analítica “Interdiscursividade” que, segundo Ramalho e Resende (2011, p. 142) “é, um princípio, uma categoria representacional, ligada a maneiras particulares de representar aspectos do mundo”. Desta forma, buscou-se investigar os discursos existentes associados à relação de produção do espaço e riscos naturais e de que forma é posta a sua articulação.

Ramalho e Resende (2011, p. 133) afirmam que “em textos específicos, a ausência ou a presença de vozes provenientes de textos diversos, assim como a natureza da articulação dessas ‘vozes particulares’, permitem explorar práticas discursivas existentes na sociedade” (grifo das autoras). O textos escolhidos para análise são os “O ser humano está alterando o clima da Terra?”, “O aquecimento atmosférico” e o “O microclima urbano e as ilhas de calor”. Todos esses texto encontram-se no Livro 1. Os três aludem aos fenômenos atmosféricos nas escalas global, regional e local. Esses três textos situam-se no capítulo 7 do livro supracitado que possui como título “As mudanças climáticas e as paisagens

geográficas”. Optamos por analisar os textos conjuntamente por serem textos curtos. Vejamos os excertos abaixo:

(24) Segundo muitos pesquisadores, a alteração do clima de nosso planeta é um processo natural [...] (BOLIGIAN e ALVES, 2013. p. 85).

(25) De acordo com esses especialistas, a poluição atmosférica pode desencadear desde fenômenos como aquecimento atmosférico global, até [...] a formação de microclimas nas grandes cidades. (BOLIGIAN e ALVES, 2013. p. 85).

(26) Segundo mensurações realizadas periodicamente [...] houve um aquecimento atmosférico global [...] (BOLIGIAN e ALVES, 2013. p. 85).

(27) Esse fenômeno natural é chamado pelos cientistas de **efeito estufa**. (grifo dos autores) (BOLIGIAN e ALVES, 2013. p. 85).

(28) [...] como foi previsto pelos cientistas, os aumentos da temperatura média do planeta poderão acarretar o desaparecimento de ecossistemas inteiros [...] (BOLIGIAN e ALVES, 2013. p. 86).

(29) [...] dando origem ao que os cientistas denominam microclima urbano. (BOLIGIAN e ALVES, 2013. p. 85).

(30) Estudos recentes mostram [...] que poluentes lançados na atmosfera de São Paulo [...] (BOLIGIAN e ALVES, 2013. p. 87).

No texto em análise as formas particulares de representar o discurso científico está manifestada na lexicalização dos atores sociais: “cientistas”, “pesquisadores”, “especialistas”; e de forma implícita representados por processos de atividades como em “estudos recentes” e em “segundo mensurações realizadas periodicamente”.

Conforme apontam Ramalho e Resende (2011) os modos pelos quais os discursos são representados depende de interesses particulares de práticas ou de posições que são enfatizadas na representação. O produtor do texto evoca a presença explícita de atores sociais que representam o discurso científico como “tema” (parte inicial da oração) que põe o discurso de autoridade (científica) em primeiro plano para iniciar o argumento com posicionamento que causa efeito de ‘verdade’. A colocação desses autores em primeiro plano (tema) chama a atenção para estes em detrimento das informações subsequentes (KOCH, 2003). Segundo Ramalho e Resende (2011) a partir de discursos particulares os atores sociais podem ser identificados pelos seus discursos e práticas no texto, desta forma, as identidades podem ser construídas segundo determinados pontos de vista particulares e engendrar efeitos de sentidos de texto. Assim os locutores o fizeram ao identificar aqueles que produzem conhecimentos válidos através de suas atividades (estudos e mensurações são realizados por especialistas). Ramalho e Resende (2011) apontam que a autoridade impessoal registrada em enunciados que não testificam a presença explícita de atores que o proferiram pode ganhar o

estatuto de objetividade e que isso implica sua valorização como verdadeiro. Isso é perfeitamente notável no excerto (26) “segundo mensurações registradas periodicamente”, equivale dizer que os cientistas do clima tem realizado periódicas mensurações que levaram a determinados resultados; e no (30) “estudos recentes mostram” que, na verdade esses estudos são resultados de práticas particulares do campo científico que possuem maneiras particulares de conceber e representar a realidade.

Os fenômenos abordados são o aquecimento atmosférico global, a chuva ácida, as ilhas de calor e a inversão térmica. O discurso científico legitima as informações sobre esses fenômenos e sobre as alterações no ambiente e valida a ação humana como modificadora das condições nas quais os grandes centros urbanos estão localizados. Isso se confirma quando após apresentarem quais alterações tem ocorrido no ambiente, o locutor/ produtor do texto se vale da explicação desses fenômenos em consonância com imagens que os representam. Para Kress e van Leeuwen (1996, *apud* Ramalho e Resende (2011, p. 141), “as imagens atuam como forma de representação, como troca de experiência e como mensagem”. As três imagens associadas aos textos e que estão relacionadas tanto aos fenômenos quanto às consequências desses estão relacionadas à categoria de estruturas visuais narrativas, que segundo os autores citados, corresponde a representação de eventos e processos de mudança. Duas imagens do livro representam os fenômenos do efeito estufa (funcionamento) e a segunda representa o fenômeno da ilha de calor na cidade de São Paulo. A terceira imagem evidencia a ação sobre as formações coralíneas, atestando com essa a real mudança do ambiente; esta última torna-se mais contundente ao argumento, que leva à máxima: “contra fatos não há argumentos”. Os produtores do texto chamam à atenção do interlocutor para compreender, de forma racional, as alterações climato-meteorológicas, uma vez que apresentam fenômenos e fatos concebidos como intensificados pelo ação do homem.

Quando se trata de representar as mudanças no ambiente pela ação direta das sociedades capitalistas, os locutores o fazem pela dissimulação da agência humana e a representa por meio de processos e atividades, desta forma constrói a realidade de maneira particular sem a presença dos sujeitos que constroem a história, em momentos como:

(31) Existem dois fenômenos decorrentes da poluição atmosférica nos grandes centros urbanos [...] (BOLIGIAN e ALVES, 2013. p. 87).

(32) [...] são lançadas diariamente milhares de toneladas de poluentes na atmosfera. (BOLIGIAN e ALVES, 2013. p. 87).

(33) [...] poluentes lançados na atmosfera na cidade de São Paulo. (BOLIGIAN e ALVES, 2013. p. 87).

(34) [...] o lançamento de milhares de toneladas na atmosfera (sobretudo de gás carbônico da queima de combustíveis fósseis, como o carvão, a gasolina e o óleo diesel) [...]

(35) [...] o acelerado processo de urbanização [...]. O adensamento de construções [...], meios de transportes e atividades fabris em centros urbanos interferem diretamente nas características climáticas local e regional.

Nota-se a diferença de sentido se trocarmos para “paulistanos diariamente lançam poluentes na cidade na qual habitam” para o excerto (33), e “o seu carro ou a sua fábrica interfere diretamente no clima local e regional” para o excerto (35). Nesses dois casos o peso da ação recairia diretamente sobre o leitor. Desta forma, utiliza-se da generalização van Leeuwen (1997, apud Ramalho e Resende, 2014) para universalizar as ações que degradam diretamente a atmosfera em ambientes urbanos o que desloca o peso da ação particular para o geral, causando efeitos de “tranquilidade” no leitor, quando coloca a agência humana em segundo plano. O exemplo (35) ainda nos fornece indícios para mais considerações. Em “o acelerado processo de urbanização” o agente da ação além de estar dissimulado, causa efeitos de sentido de naturalização sobre o processo de urbanização, ao colocá-lo como ação tácita sobre o espaço, sem a problematização do contexto espaço-temporal ao qual fora enunciado.

Embora haja a legitimação das alterações ambientais pelo discurso científico, as quais podem ter consequências para a saúde humana (poluição do ar) e deterioração de monumentos (chuva ácida), estas são atenuadas por processos de mudança de léxico que suavizam a magnitude de tais ações como representadas no excerto (30). Estas poderiam ser colocadas através de outras possíveis marcas textuais para ampliar a ênfase do discurso científico, pois entende-se que a multiplicação dos assentamentos humanos no período atual tem causado sérias e muitas vezes irreversíveis alterações ambientais que poderiam ser mais elucidativas para ampliar o sentido de gravidade destas. No excerto (32) “poluentes lançados na atmosfera” a mudança do léxico oculta a agência humana sobre o ambiente, pois sabe-se que, quem lança gases poluentes na atmosfera são os veículos operacionalizados pelos seus proprietários e pelas fábricas na operação de suas atividades, as quais representam a produção econômica das relações sociais que se constituem em relações assimétricas de poder entre entidades econômicas, sociais e políticas. Portanto, os poluentes não são lançados no ambiente sem que haja quem o faça, sem que haja uma intencionalidade.

É possível identificar a filiação do locutor com o discurso científico em duas passagens, vejamos. As identificações autorais estão sublinhadas.

(36) O fenômeno denominado aquecimento atmosférico global, ou aquecimento global, consiste no aumento gradativo da temperatura média da Terra, fato este que

poderá acarretar drásticas alterações climáticas, como a acentuação dos efeitos *El Niño e La Niña*, a expansão das áreas desérticas e o derretimento de geleiras [...] (grifos do autor) (BOLIGIAN e ALVES, 2013. p. 85).

(37) [...] o aquecimento global [...] ele tem sido suficiente para provocar alterações significativas em algumas dinâmicas naturais, como as datas de migração de determinadas espécies de aves, as épocas de reprodução de animais e de floração de plantas, o crescimento e a despigmentação das formações coralíneas, entre outras. (BOLIGIAN e ALVES, 2013. p. 86).

Segundo Ramalho e Resende (2011, p. 119) a categoria “Avaliação” está relacionada ao significado identificacional, moldadas por estilos, que diz respeito a apreciações ou perspectivas do/a locutor/a, mais ou menos explícitas, sobre aspectos do mundo, sobre o que considera bom ou ruim, ou o que deseja ou não [...]”. As autoras ainda afirmam que as avaliações são particulares e subjetivas e que se ligam a processos particulares de representação das coisas do mundo e das pessoas. Nos excertos (36) e (37) há a ocorrência de *presunção valorativa* que, de modo mais implícito emprega juízo de valor sobre as ações do homem no ambiente (RAMALHO e RESENDE, 2011). Dentro do contexto no qual estão situadas as duas posições dos autores estas assumem forte conotação negativa em (36) “drásticas alterações climáticas” e em (37) “alterações significativas”, ambas apoiados seguidamente por remissão para frente – catáfora, com finalidade de explicitar quais são as alterações que a ação humana engendrará.

Os produtores do texto criam a cena do desastre, materializando na superfície do texto, os efeitos da ação do homem sobre o ambiente. E, ao silenciar a voz que evoca o fenômeno como processo natural de estabilização de equilíbrio de dinâmica do planeta, não abre para o leitor, o debate sobre a natureza complexa da problemática ambiental, principalmente o aquecimento global; destarte, constrói sentidos (ideológicos) na intenção de posicionar o leitor como sujeito que apenas contempla os fatos e o locutor como narrador da cena.

Segundo Ramalho e Resende (2011, p. 100) “não é possível determinar de antemão os sentidos que os leitores/as atribuirão a textos, ou mesmo antecipar se determinado sentido ideológico será apropriado ou não pelo/a leitor/a”, entretanto, para efeitos de compreensão de fenômenos como afirma Bakhtin (2009, p. 96) “[...] o essencial na tarefa da descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular”. Disso depreende-se que é necessário que haja uma preocupação do autor quando vai produzir o livro didático; deve considerar o seu interlocutor, o sujeito da aprendizagem, seja professor ou aluno, pois importa que haja compreensão do que está exposto, não abrindo espaço para ambiguidades ou

deturpação de interpretação do que está escrito, embora o texto sempre se apresenta polifônico.

Utilizaremos a categoria analítica ‘Coesão’ para compreender como os elementos do texto associados a sua composição formal tem efeitos sobre o constrangimento ou permissão em processos de significação (RAMALHO e RESENDE, 2011). A forma com o texto figura, ou seja, como é articulado revela aspectos de como pretende-se agir sobre o mundo e sobre as pessoas, nisso incide a função dos gêneros discursivos, através dos quais se dão os processos ação e interação com o sujeito/leitor (FAIRCLOUGH, 2001) (BAKHTIN, 2009) (RAMALHO e RESENDE, 2014). Vejamos no quadro 3 como isso acontece sobre a relação sociedade e natureza nos textos analisados.

De modo que	Relação de causalidade	(38) <b>Desde</b> o século XIX, o lançamento de milhares de toneladas de poluentes na atmosfera (sobretudo o gás carbônico [...]) [...] <b>de modo que</b> ele fica aprisionado na atmosfera, ocasionando o intensificação do <b>efeito estufa</b> (grifo do autor).
Desde	Relação de tempo/movimento temporal	
Ou	Relação de adição	(39) Em relação à composição do ar <b>nas</b> grandes cidades, sobretudo naquelas <b>onde</b> estão instaladas muitas indústrias <b>ou onde</b> há grandes frotas de veículos automotores, são lançadas diariamente milhares de toneladas de poluentes na atmosfera.
Onde, nas	Relação espacial	(40) A chuva ácida é um fenômeno que ocorre principalmente <b>nas</b> grandes cidades, <b>nas</b> quais existem grande concentração de indústria e veículos automotores, <b>ou</b> , ainda, <b>onde</b> se localizam usinas termelétricas.
E	Relação de adição	(41) O adensamento de construções, pessoas, meios de meios de transporte e atividades fabris <b>em</b> centros urbanos interfere diretamente nas características climáticas <b>em</b> escala local e regional [...]
Em	Relação espacial	

Quadro 3: Relações de elementos de coesão nos textos do Livro 1.

Fonte: Boligian e Alves (2013).

As instâncias de marcação explícitas estão evidenciadas em negrito. No excerto (38) a marcação ‘de modo que’ evidencia a relação de causalidade entre lançamento de gás carbônico e o aumento do fenômeno natural efeito estufa (relação causa-efeito). A preposição ‘desde’ situa a ação antrópica no tempo, ou seja, quando se iniciou o processo de lançamento de poluentes na atmosfera, e o localiza no espaço com explicitação nos excertos (40) ‘nas/onde’ e (41) ‘em’, o que realça a informação dada no espaço. Fica evidenciado que, tanto

as grandes cidades quanto as áreas reservadas para a produção energética são espaços comuns de poluição atmosférica; as ações são localizadas espaço-temporalmente.

A marcação ‘ou’ nos excertos (39) e (40) amplia a informação anteriormente dada (composição do ar) ao adicionar novas informações. No excerto (39) a marcação textual ‘ou’ apresenta causa múltipla para a concentração de poluentes na atmosfera; no excerto (40) ‘nas/onde’ espacializa o fenômeno da chuva ácida para mais de um lugar (cruzamentos de escalas), ao mostrar que diferentes atividades humanas em espaços distintos engatilham o fenômeno. No excerto (39) mais uma vez se vê o ocultamento do agente da ação pela atividade que realiza: ‘o adensamento de construções’, que reflete a produção do espaço urbano, com também evidenciado no excerto (41).

Em ambos os casos (39) e (41) a produção do espaço urbano textualizada em termos de ocultação da agência humana, torna a atividade como dada, naturalizada, como um processo natural, sem contradições. Esse processo de modificação de espaços naturais não é considerado com respeito às implicações sobre a natureza, uma vez que esta está apresentada apenas pelo componente da atmosfera, o substrato no qual se assenta as atividades industriais, por exemplo, não aparece. O processo social do fenômeno da urbanização é apresentado apenas porque não se pode fugir da lógica da produção de poluentes, uma vez que carros precisam de um ambiente próprio para circular (ruas, avenidas e rodovias), e fábricas derivam de relações sociais econômicas, que se estabelecem no espaço da cidade principalmente.

A coesão de *realce*, termo cunhado em Halliday (1985) recontextualizada por Ramalho e Resende (2011, p. 123) através da qual “uma oração destaca o significado de outra, monta-lhe um cenário qualificando-a como característica circunstancial a tempo, espaço, modo, causa ou condição [...]”, representados pelas marcações ‘de modo que’, ‘nas/em/onde’, através das quais se cria a cena enunciativa, em conformidade com ‘e’ e ‘ou’, que representam a coesão por *extensão* que acrescentam informações ao argumento.

### **5.1.2 Análise do texto “Inundações em São Paulo: riscos naturais e catástrofes sociais”.**

O texto do Quadro 4 encontra-se na Unidade II (A dinâmica da natureza e as paisagens geográficas), no capítulo 8, que tem por título “A dinâmica hidrológica e as águas continentais”.

### **Inundações em São Paulo: riscos naturais e catástrofes sociais**

O problema vivido por parte da população paulista, quanto a inundações e deslizamentos, deve-se basicamente a dois grandes fatores: um natural e um social. O natural está relacionado com as fortes chuvas de verão e as decorrentes inundações em extensas planícies fluviais que margeiam os rios e córregos que cortam as cidades da região metropolitana de São Paulo, assim como os deslizamentos de terras nas áreas de morros onde parte da cidade vem sendo edificada. O fator social diz respeito a apropriação inadequada do relevo para a ocupação urbana, diante do crescimento rápido e descontrolado da cidade, sobretudo a partir das décadas de 1960 e 1970, principalmente pela população de baixa renda, migrantes da zona rural ou de pequenas e médias cidades do interior, bem como do nordeste brasileiro.

[...]

A “mancha urbana” de 1500 quilômetros quadrados, com 17,8 milhões de pessoas, apresenta alta densidade demográfica média: ultrapassa 11800 habitantes por quilômetro quadrado. Consequentemente, é muito pouco o espaço que resta para áreas verdes, para não falar da disputa de espaço com aproximadamente 5 milhões de veículos. Para completar o caos em que vive parcela significativa da população metropolitana, o adensamento urbano e a alta taxa de impermeabilização dos solos agravam os problemas preexistentes com o escoamento das águas pluviais.

[...]

Jurandy L. S. Ross. In: *Discutindo Geografia*, ano 1, n. 4. São Paulo: Escala, março/2005. p. 59-61.

*Quadro 4:* Texto - Inundações em São Paulo: riscos naturais e catástrofes sociais.  
Fonte: Boligian e Alves (2013, p. 106-107).

O texto nos aponta algumas informações relevantes que é interessante que abordemos aqui. Primeiro a “dupla paternidade” dos desastres: naturais e sociais. O fator natural é apresentado como elemento que engatilha sua ocorrência: as chuvas de verão. As inundações derivam inicialmente desses eventos. O processo de inundações não é descrito, é relatado como um fato dado, na medida que não esclarece quais processos naturais estão envolvidos na situação, ou seja, não se aproveita os conteúdos da geografia física para ensiná-la e ampliar o entendimento físico-natural das inundações. Pressupõe-se que o leitor já saiba do assunto.

Os fatores sociais apresentam algumas implicações que necessitam ser mais profundamente discutidos. Primeiro a forma como o espaço está discursivamente marcado e as inferências que podem ser “ativadas” por parte do leitor. O sentido criado com as expressões “apropriação inadequada” e “crescimento desordenado” por aqueles que habitam a cidade. Ora, a inadequação no ato de apropriar determinada área, pressupõe a ideia de fora do padrão ou da norma, ou seja, o ato de habitar é constituído ilegal, ou dentro da ilegalidade. Isso implica dizer que as pessoas estão “descontroladamente” ou “desordenadamente” habitando o espaço da cidade sem critérios. A imagem do Outro na cena de enunciação é desqualificada em favor de uma “correta e legal” forma de habitar a cidade. Thompson (2017) fala em *expurgo do outro* como mecanismo ideológico para acentuar a posição de quem denuncia, e, assim, colocar este outro como um inimigo, como uma ameaça que precisa ser

contida; o poder público, de acordo com o texto em análise, apresenta-se como elemento ordenador da forma correta de habitar a cidade.

A categoria “avaliação” da ADC nos esclarece que o autor do texto expressa, por meio de marcações textuais, o que considera como bom ou ruim, desejável ou indesejável, o que confirma um caráter pessoal de representação de aspectos do mundo. Ocorrência que constrói sentidos do que considera desejável - ou não - no que tange a apropriação do espaço.

Como maneira particular de se posicionar diante de aspectos do mundo, avaliações são sempre parciais, subjetivas e, por isso, ligadas a processos de identificação particulares. Caso tais processos envolvam posicionamentos ideológicos, podem atuar em favor de projetos de dominação (RESENDE e RAMALHO, 2011, p. 119).

Em seguida o enunciador do texto ou o fiador<sup>12</sup> da enunciação enumera quem são as pessoas que contribuíram para esse crescimento “rápido e desordenado” da cidade. Esse processo de inclusão de atores sociais marca a presença do Outro no texto. No enunciado “população de baixa renda, migrantes da zona sul ou de pequenas e médias cidades do interior, bem como o nordeste brasileiro”, há a identificação de atores sociais, são os que discursivamente estão representados como agentes de expansão do tecido urbano paulista. Ao inclui-los, o fiador exclui automaticamente outros atores sociais, tais como o Poder Público e a iniciativa privada. E como está identificado, é destinado ao pobre e migrante a responsabilidade pelo iminente “caos” no qual a área urbana vai se tornar.

[...] o significado identificacional está relacionado ao aspecto discursivo de identidades, à identificação de atores sociais em textos. No significado identificacional, analisamos a construção de identidades e a identificação de atores sociais, isto é, a construção de modos particulares de identificação de atores sociais representados em textos (RESENDE e RAMALHO, 2011, p. 130).

A imagem negativa do Outro aparece a partir da sua ação sobre o espaço, ao habitar áreas indevidas. Em nenhum momento o fiador enuncia a condição social do migrante, nem problematiza os modos de viver dessas pessoas. Além do mais, exclui da cena de enunciação a degradação da vida do trabalhador que se agravou com o desenvolvimento da indústria no estado de São Paulo (BERTOLOTTI, 2011). Processo este que expurgou as pessoas das áreas centrais para áreas cada vez mais periféricas.

---

<sup>12</sup> Segundo Maingueneau (2008) o fiador é a imagem que é construída pelo destinatário a partir de índices liberados na enunciação. Ou seja, o enunciador mostra a sua maneira de ser, a partir daquilo que enuncia em seu discurso.

O texto naturaliza a condição do pobre e a produção do espaço, além de constituir este como elemento fundante dos desastres naturais. A cena do desastre não é tomada em sua totalidade; não considera os sistemas políticos e econômicos que também devem ser considerados quando o tema é tratado; apenas marca a presença da população pobre no texto.

O discurso científico conduz o fio<sup>13</sup> da enunciação. Esse fato é constatado por meio dos números e termos técnicos utilizados no texto. “Macha urbana” e “densidade demográfica” associam-se ao discurso da Geografia Urbana; “1500 quilômetros quadrados e a densidade demográfica que ultrapassada “11800 habitantes por quilômetro quadrado” integra o discurso da ciência que é ciente das características populacionais e espaciais, ou seja, sabe o que diz e os dados são postos para dissipar qualquer sentido de subjetividade ou senso comum do texto, então constrói-se o *ethos* da objetividade da ciência.

Por *ethos*, Maingueneau (2013) entende como a imagem que é construída quando o fiador enuncia. Essa imagem é mostrada através do conteúdo da enunciação por uma ou mais cenas que são validadas socialmente. Cenas validadas são estereótipos do “mundo ético”<sup>14</sup> que estão cristalizadas no imaginário social.

Quais, então, são as cenas validadas pelo fiador?: a) pobreza e degradação ambiental, discurso que circula principalmente na literatura científica e do planejamento urbano; b) migração e expansão urbana; c) trânsito caótico de cidade grande, essa cena está marcada em dois momentos; primeiro em “para não falar da disputa de espaço com aproximadamente 5 milhões de veículos”. A palavra “disputa” cria uma cena de jogo, pois os veículos estariam em uma competição por espaço. O segundo momento é a representação por meio de uma imagem, na qual aparecem três carros em uma situação de inundação em uma rua. Os carros teriam sido arrastados pelas águas da inundação.

Consideramos também a “estrutura genérica” para avaliação do texto. Como categoria da ADC se associa ao significado acional do texto. Os gêneros discursivos, que são formas particulares e estáveis de agir e interagir com pessoas, são frutos de práticas particulares de produção de textos. Fairclough (2016) propõe sua macro e micro análise. No nosso caso, a macro análise situa o texto na produção de livros didáticos, promovidos pelo Governo Federal. É por meio desses materiais que determinados sentidos e significados são postos a circular para toda a sociedade a partir da escola pública. Em análise micro o texto situação no gênero discursivo artigo científico, uma vez que, ao final do texto, o autor é claramente

<sup>13</sup> Trata-se do desencadeamento dos argumentos, coerência textual.

<sup>14</sup> Maingueneau (2013) afirma que o mundo ético trata-se de determinados comportamentos que já circulam no imaginário social. Como por exemplo, o que se espera de um político em tempos de campanha eleitoral, ou de um professor em sala de aula. São as posições de sujeitos já construídas, o que ele vai chamar de *ethos pré-discursivo*.

identificado e trata-se de um autor conhecido da Geografia Brasileira, e, portanto, justifica a forma objetiva de enunciar sobre os desastres naturais.

## **5.2 Análise do Livro 2 - “Geografia: espaço e vivência”**

### **5.2.1 Análise do texto: “O problema das metrópoles e seus desafios para o século XXI”**

Seguiremos no movimento da análise para a identificação de atores sociais, construção de relações sociais com base na produção do espaço, para compreender o funcionamento do discurso e as possibilidades de aprendizagem a partir dos riscos de desastres naturais, além dos possíveis sentidos de textos que possam engendrar. A identificação de atores sociais, que em ADC trata-se de uma categoria analítica, nos fornece subsídios para identificar as posições de atores sociais no discurso e compreender a negociação e constituição de identidades sociais e a sua posição frente a outros atores. Para análise do texto 1 utilizaremos a categoria “Avaliação” para identificação das formas pelas quais os produtores do texto representam o ambiente das metrópoles em diferentes contextos de produção do espaço.

Ramalho e Resende (2011) afirma através da categoria “Avaliação”, pode-se identificar a formas como os aspectos do mundo estão constituídos, construídos e relacionados ao que se considera bom ou ruim, ao aceitável; essa categoria, segundo a autora, está relacionada ao significado identificacional do discurso. A autora afirma que a avaliação é sempre parcial e subjetiva e que está ligada a processos particulares de identificação, relacionados a estilos.

O texto em tela se constitui da presença de intertextualidade dado sua natureza explícita em discurso direto. O texto é um recorte retirado de uma revista de circulação nacional. Inicialmente ele aborda o crescimento demográfico apontada pelo Organização das Nações Unidas (ONU), que tem gerado aglomeração de grande contingente populacionais. A citação/identificação de um organismo supranacional, como a ONU – Organização das Nações Unidas, traz caráter de objetividade para o texto, pois as informações são oriundas dessa entidade. Assim, cria-se primeiramente a cena do caos para os grandes centros urbanos, quando fala das megalópoles de países em desenvolvimento. Vejamos:

(1) Nesses lugares, já se prevê hoje, o cotidiano deverá ser uma mistura de desigualdades, favelas abarrotadas, estrutura sanitária precária, poluição

atmosférica e hordas de imigrantes chegando sem parar das regiões mais pobres atrás de melhores condições de vida (BOLIGIAN e ALVES, 2013, p. 17-18).

Como posto no excerto (1), o ambiente urbano do futuro das metrópoles de países não ditos desenvolvidos, será de caos e miséria, o que atesta para um meio sem saída para a auto-gestão em direção a uma melhor condição urbana. Souza (2012) afirma que o discurso do “caos urbanos” tem sido utilizado por planejadores urbanos de todo o mundo, inclusive do Brasil para legitimar e justificar ações sobre o espaço. A depreciação desses ambientes está marcada de forma explícita quando o texto chama de “inferno urbano” e “problemáticas” as cidades de países em desenvolvimento como São Paulo, Bombaim, Calcutá e Délhi e Cidade do México; ampliaremos essa discussão adiante. Além disso, mostra que há uma “corrida” para alcançar um padrão desejável de cidade. Observemos:

- (2) As cidades da América Latina estão constantemente correndo atrás do prejuízo, ao contrário de capitais do Primeiro Mundo, que souberam organizar o crescimento [...]. O problema é que nos países mais pobres usa-se o orçamento das cidades para atacar os problemas emergenciais. O imediatismo é sempre mais caro e o dinheiro que é usado para estancar o problema das enchentes deixa de ser destinado a questões prioritárias de infraestrutura (BOLIGIAN e ALVES, 2013, p. 18).

Na contramão do que mostra a literatura sobre os desastres naturais, não apenas os ditos países pobres, mas também os países considerados desenvolvidos empregaram no último século um alto investimento em prejuízos gerados por desastres naturais. Tominaga (2009b) afirma que os Estados Unidos tiveram um prejuízo da ordem de 210 bilhões de dólares com a passagem do furacão Katrina, em 2005; que o terremoto de Kobe, em 2005, no Japão, teve um montante de milhares de mortes e pessoas afetadas. Sobre as enchentes, dados de 2008 apresentados por Amaral e Ribeiro (2009) de órgão internacional colocaram o Brasil na sétima posição de ocorrência desse fenômeno e os Estados Unidos em terceiro lugar. E nos desastres naturais relacionados a eventos hidrológicos o Brasil se encontrava na sétima posição, atrás de países como os Estados Unidos em terceiro lugar, a Alemanha que ocupava a quinta posição e a Austrália na sexta colocação para eventos meteorológicos. Portanto, permanece o discurso de associação dos desastres naturais com lugares de pobreza e subdesenvolvimento (o ambiente do caos).

Há que se notar também uma possibilidade no terceiro período do excerto (2) de ampliar o debate sobre desastres naturais, quando o texto afirma sobre a transferência de recursos destinados à infraestrutura urbana para as situações de emergência de socorro em períodos de enchentes. Tominaga (2009a) firma que essa fase de socorro corresponde ao

segundo momento quando se está trabalhando com desastres naturais, que trata da atuação da Defesa Civil e do poder público em socorrer as comunidades afetadas pelos desastres, assunto caro, que incide justamente no planejamento urbano. Com isso podemos atestar que o texto apresenta enunciados concorrentes de formações discursivas. No primeiro parágrafo o texto marca o discurso do planejador e no terceiro, um discurso que põe em cheque a atuação do planejador, o que atesta a interdiscursividade (presença de diversos discursos que nem sempre são harmoniosos entre si). A partir disso abre o debate para as diferentes funções do Estado em situações de desastres naturais.

Essa forma de representar as cidades que não se enquadram nos padrões desejáveis de desenvolvimento atual das cidades capitalistas, serve de justificativa para construir a representação da cidade de Londres, na Inglaterra como modelo de revalorização do ambiente urbano, a partir da revitalização do rio Tâmesa e de sua área portuária. A partir do projeto urbanístico por que passou a metrópole novos conteúdos urbanos foram introduzidos para valorizar a área imediata do rio, com a entrada de grandes empreendimentos empresariais, escritórios empresariais e obras de infraestrutura de mobilidade (transportes). Observemos.

- (3) A capital inglesa é um exemplo de como uma metrópole pode se recuperar [...]. Desde então, a economia prospera e a cidade é dona de um dos mais eficientes serviços de transporte urbano do mundo. A agitada e segura vida noturna e os eventos culturais que pipocam pelas esquinas atraem turistas do mundo todo (BOLIGIAN e ALVES, 2013, p. 18).

Alguns pontos são relevantes para compreender a construção valorativa positiva da cidade londrina. A utilização do léxico “exemplo” atesta o caráter excepcional da cidade em ações desejáveis sobre o espaço, o que coloca as demais cidades em posição desigual. O léxico “eficientes” marca a valorização positiva do lugar (adjetivo positivo). Trata-se de um tipo de “afirmação valorativa” nos termos de Ramalho e Resende (2011) através da qual o produtor do texto identifica como bom e aceitável enquanto lugar “bem-sucedido”. A utilização do léxico “segura” segue na mesma linha de presunções valorativas, uma forma implícita de atestar a posição que o produtor do texto assume de identificação com o lugar. Desta forma, o ambiente da cidade britânica figura como o melhor exemplo a ser seguido. Não que não seja, mas lembremos que no início do texto é criado o ambiente do caos a partir das metrópoles dos países em desenvolvimento para valorar positivamente uma cidade de um país dito desenvolvido, o que constitui relações assimétricas entre cidades, e engendrando sentidos distintos na construção da realidade.

Outro aspecto relevante sobre a urbanização ou as novas formas de urbanização no contexto das sociedades capitalistas é apresentada por Carlos (2015), que tem estudado essas novas formas que o espaço e conseqüentemente o urbano tem assumido na atualidade. Em seus estudos, que tem como ponto de partida o estudo da metrópole paulista, mas que trata de movimento global, em seu papel na reprodução do capital e da sociedade, afirma que a revalorização de bairros e antigas áreas industriais tem mostrado um outro lado que não só o melhoramento dessas áreas, mas também como forma atualizada de segregação socioespacial, a partir da valorização econômica do solo urbano, o que obriga antigos moradores e pessoas mais pobres dessas áreas a migrarem para áreas mais distantes e mais baratas, além de causar o apagamento da memória do lugar. Esse aspecto de introdução de novos conteúdos em áreas deterioradas de Londres está mostrado no texto e essa situação já acontecia na década de 1960. Vejamos como figura no texto.

- (4) Nos anos 60, a prefeitura decidiu que o imundo rio que cortava a capital deveria ser despoluído. Cerca de vinte anos depois, a água estava cristalina, e os londrinos comemoraram quando foi encontrado o primeiro cavalo-marinho. A projeto foi essencial ao renascimento da cidade, na época abandonada por indústrias, lojas e escritórios e dona de um dos maiores índices de desempregos da Europa. A região portuária recebeu modernos escritórios, lojas, prédios de apartamento e uma rede de transportes que a ligou com o resto da cidade. O Tâmesa ganhou em suas margens vários projetos empresariais, além de vias para pedestres e bicicletas. A abertura de novos negócios foi estimulada e o desemprego sumiu (BOLIGIAN e ALVES, 2013, p. 18)

A introdução de gêneros discursivos sem o devido cuidado na escolha de certos textos, pode causar efeitos ideológicos (de sentidos) de textos. Fairclough (2016) afirma que gêneros são formas estáveis por meio das quais o discurso figura como ação e interação entre produtor do texto e leitor. Com isso, no texto em análise, se constrói a imagem de que cidades de países em desenvolvimento são ruins para se morar, enquanto cidades dos países desenvolvidos são exemplos a se seguir. O discurso positivo sobre a cidade de Londres tem um potencial de produzir um consenso no imaginário do aluno de que morar em cidades como esta, em um país dito desenvolvido é melhor que morar em São Paulo. Esse tipo de discurso materializam o preconceito contra a própria cidade que provavelmente o aluno more, pois certamente apresenta as mesmas características contidas no livro didático.

A expressão “inferno urbano” atesta a presença da intertextualidade manifesta no sentido de que seu significado potencial é atravessado pelo discurso religioso cristão, uma vez que a palavra “inferno” remete a uma construção inóspita e indesejável de lugar, reforçando a conotação negativa sobre as metrópoles no hemisfério sul. “Inferno urbano” é uma construção

metafórica de representação do ambiente do caos. Fairclough (2016, p. 250) “afirma que as metáforas penetram em todos os tipos de discurso, mesmo nos casos menos promissores, como o discurso científico e técnico. [...] Quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo uma realidade de uma maneira e não de outra”. Ramalho e Resende (2011) ressaltam que a utilização de metáforas em textos é um processo de escolha em meio a inúmeras possibilidades de atribuição de significados, o que representa a orientação particular de representar aspectos do mundo; neste sentido, a metáfora realça ou encobre determinados aspectos que se deseja enfatizar.

O texto se constrói sem o questionamento do modelo atual de desenvolvimento que está como pano de fundo da produção do espaço, pois o texto engendra compreensões sobre riscos de desastres naturais associados à urbanização como preponderantemente originários de cidades subdesenvolvidas; uma permanência discursiva que engendra efeitos negativos sobre a aprendizagem, e com isso, excluem-se os mesmos problemas urbanos em cidades ditas desenvolvidas. Apaga os motivos que levaram à urbanização acelerada de países subdesenvolvidos (internacionalização da produção industrial e nova divisão territorial do trabalho), que resultaram na transferência de problemas ambientais e degradação do trabalhador e suas condições de vida (BERTOLOTTI, 2011), o que não oportuniza a compreensão contraditória do espaço.

### **5.3 Análise do Livro 3 - “Geografia: espaço e Vivência”**

#### **5.3.1 Análise do texto: “A disseminação de bairros pobres e as tensões no espaço urbano”**

Utilizaremos a categoria de análise “Representação de atores iniciais” para identificar como os agentes sociais são figurados no processo de produção do espaço. Segundo Ramalho e Resende (2011, p. 149) essa categoria de análise textual que se relaciona com o significado representacional, bem como com discursos particulares. A autora afirma que “atores podem ser excluídos de texto; podem ser incluídos, mas ter sua agência ofuscada ou enfatizada; podem ser representados por suas atividades ou enunciados; podem ser referidos por meio de julgamentos acerca do que são ou do que fazem, e assim por diante”.

O texto inicia afirmando que o modelo do processo de urbanização brasileiro é excludente, e que custou ao país uma grande quantidade de pessoas desempregadas e

empobrecidas. Menciona que essa população se vê obrigada a habitar favelas e cortiços. Em seguida, apresenta três gráficos em um quadro com dados do IBGE para mostrar o percentual de municípios brasileiros que apresentam em sua composição cortiços, loteamentos clandestinos e favelas. Descreve brevemente o ambiente de favela. Afirma que em grandes cidades esses assentamentos são frequentes em áreas de risco e identifica em áreas de encostas com declividade alta e fundo de vales. Associa o ambiente de encosta com a ocorrência de desabamentos e fundo de vales a inundações e/ou enchentes. Afirma que a ocupação em prédio de especulação imobiliária em áreas centrais é uma resposta ao processo de exclusão por que tem passado grupos sociais excluídos, e coloca a criminalidade como fator da exclusão, e assim, constitui o Outro segregado. O texto finaliza afirmando que o contexto de marginalização desses grupos é devido à negação do ambiente da cidade, negação de direitos sociais básicos e da cidadania.

Correa (2012) afirma que os agentes sociais que produzem o espaço se inserem na temporalidade e espacialidade de cada formação socioespacial capitalista. De acordo com esse autor, tais agentes materializam os processos sociais que assumem forma de ambiente construído; este autor considera processos e agentes sociais como elementos inseparáveis e preponderantes no próprio movimento da sociedade.

A condição de vida dos grupos excluídos é tema relevante e enfatizado, que, segundo o texto analisado, se insere no processo social e histórico relacionado à urbanização, a qual lhe atribui caráter excludente. Com isso mostra indícios da construção sócio-histórica das cidades (grandes) brasileiras. Vejamos.

- (5) O rápido processo de expansão urbano-industrial brasileiro, baseado em um momento de crescimento econômico excludente, vem gerando um número considerável de desempregados e um maior empobrecimento da classe trabalhadora, principalmente por causa do achatamento dos salários (BOLIGIAN e ALVES, 2013, p. 180).

A partir desse excerto podemos fazer algumas asserções. Primeiro, a identificação de um espaço que se produz na diferença, pois se se trata de um espaço que nasce na esteira do crescimento econômico capitalista identificado como “excludente”, pressupõe-se que haja uma ou mais divisões de áreas e grupos sociais no espaço. Vasconcelos, Correa e Pintuadi (2017, p. 9) afirmam que “a segregação espacial insere-se na produção do espaço, consistindo, juntamente com as suas conseqüentes formas, em um dos mais importantes processos do espaço urbano”. A segregação a partir das formas precárias de habitação marca, desta forma, uma característica da cidade capitalista no cenário brasileiro.

Segundo, a condição econômica do trabalhador elucidada no texto, que já nasce em desvantagem. Para Bertolotti (2011, p. 149) o processo de industrialização em São Paulo, marca de forma mais intensa a década de 1950 de forma mais intensa uma relação de trabalho contraditória e assimétrica. Assim descreve:

Verificamos anteriormente que a industrialização de São Paulo, sobretudo a partir dos anos 50 [...], ocorreu de forma intensa e com taxas de crescimento elevadas. Em contraposição com as altas taxas de crescimento da produção industrial e o valor da produção industrial, fortemente concentrado na capital paulista, o período foi marcado pela presença de relações de trabalho assentadas em formas de exploração intensas, promovendo o arrocho salarial e mesmo a proliferação de formas precárias de relações de trabalho. Culminou na implantação de uma modelo de acumulação altamente rentável para os segmentos empresariais (sobretudo o setor corporativo) que só foi possível com base na exploração intensiva da força de trabalho, repercutindo numa das estruturas de desigualdades social mais agudas do mundo.

Terceiro, o texto enfatiza fatores para a compreensão da produção do espaço; faz um nexos entre economia, população e urbanização, elementos que podem levar ao entendimento da lógica de produção do espaço urbano na atualidade. Ao identificar esses assentamentos como “cortiços”, “loteamentos clandestinos” e “favelas”, classifica e relaciona população e nível de renda, como mostra no excerto abaixo.

- (6) Milhões de famílias de baixa renda são obrigadas a viver em favelas, em cortiços ou mesmo nas ruas das grandes cidades, já que não possuem renda suficiente para ter uma moradia adequada (BOLIGIAN e ALVES, 2013, p. 180).

Essa informação é justificada por dados estatísticos do IBGE sobre a quantidade de assentamentos precários (33%) dos municípios brasileiros, os quais apresentam essa morfologia social. Assim o discurso se modula para trazer à enunciação de sentidos de objetividade, uma vez que um órgão oficial é figurado como autor das informações apresentadas, o que evita o censo comum. A figura 7 abaixo, extraído do texto, representa o discurso.

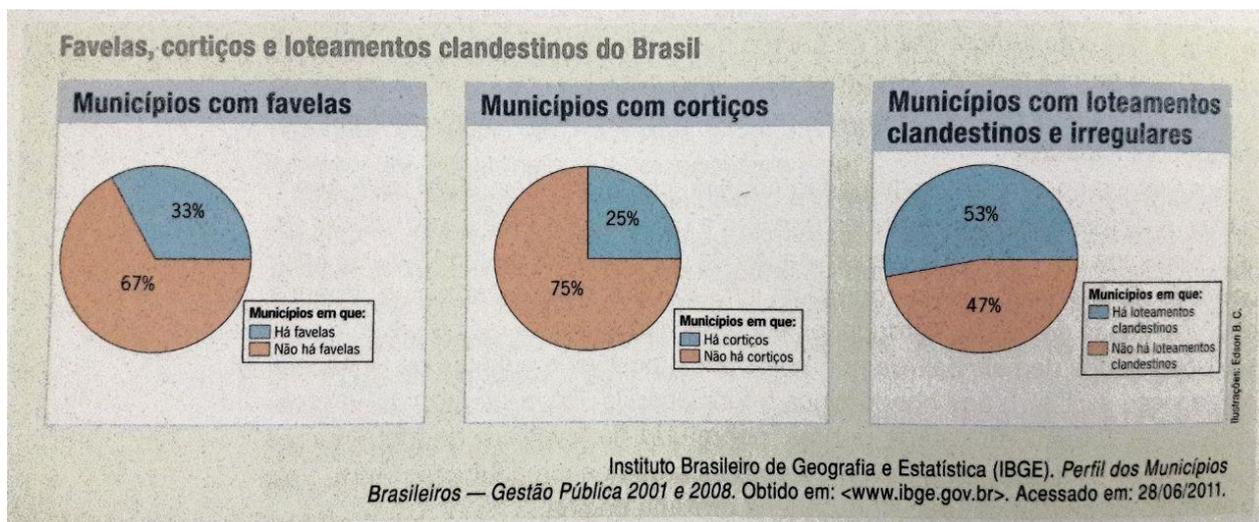


Figura 7: Favelas, cortiços e loteamentos clandestinos no Brasil.  
 Fonte: Boligian e Alves (2013, p. 180).

Embora os produtores do texto não abordam claramente a questão do risco de desastres naturais, relacionam habitação, condição social e ambiente, e com isso abre espaço para que se desenvolva a relação de processos sociais com naturais ao relacionar eventos naturais com assentamentos humanos, caracterizando os desastres. Vejamos:

- (7) Nas grandes cidades, a falta de acesso a terrenos com condições mínimas de habitabilidade fez com que muitas favelas surgissem nas chamadas **áreas de risco**, locais ambientalmente perigosos, que podem apresentar grande declividade como as encostas de morros, sujeitas a desabamentos. Há também os casos de favelas localizadas em fundos de vale, passíveis de enchentes ou de inundações, ou ainda em áreas de mangue, no caso das cidades localizadas no litoral. (Grifo dos autores).

Quando o texto fala de “condições mínimas de habitabilidade”, uma das possibilidades de compreensão do tema é a relação condição espacial no espaço da cidade grande, que nestes caso, esta é negada pela supressão do direito de habitar dignamente. Alvarez (2013) afirma que essa negação que se relaciona com a condição socioespacial deriva de que, muito embora a cidade seja produzida socialmente, ou seja, pelos trabalhadores, o acesso à cidade acontece via propriedade privada, o que atualiza a configuração do espaço enquanto condição, meio e produto da atual produção do espaço e do movimento de reprodução da sociedade. Daí a assertiva de que o espaço torna-se mercadoria, impulsionado por empreendedores imobiliários (iniciativa privada na compra da terra) em acordo com o Estado (poder municipal a partir de políticas de revalorização/revitalização de antigas áreas industriais) produzindo novos objetos espaciais e novos conteúdos e sentidos urbanos, o que delimita quem pode ter acesso a essas novas áreas (CARLOS, 2007; 2015). “Assim, a segregação urbana se expressa, por exemplo, na morfologia profundamente desigual das habitações, na dificuldade e/ou impossibilidade de

acesso à centralidade urbana e aos seus serviços, e hoje, marcadamente pela quase impossibilidade da presença na cidade, para grande parte de seus habitantes” (ALVAREZ, 2017. p. 113).

Como mostrado em momento anterior, movimentos de massa, inundações e enchentes são eventos naturais associados a condições hidrometeorológicas. No excerto (3) citado acima, o texto relaciona a ocorrência desses fenômenos em seu sentido estrito, como algo que acontece *per se*, identificados pela utilização da palavra “passível”, no sentido de que são áreas propensas a sua ocorrência. Isso o texto identifica como “locais ambientalmente perigosos”. Em seguida, amplia a magnitude desses eventos pela presença humana, caracterizando o desastre natural quando identifica as áreas de risco: “encostas de morros” e “fundos de vales”. Possibilita que o professor trabalhe os conteúdos da natureza em relação com o processo de habitar, integrando sociedade e natureza. Os fenômenos naturais neste ponto ganham dupla “paternidade”: a compreensão dos eventos naturais em si e acelerados pela ação humana. Além do mais o processo de formação dos assentamentos precários não está romantizado, o que possibilita a identificação de atores sociais, suas funções no espaço, bem como o lugar de cada um na produção do espaço geográfico.

Bertolotti (2011) identifica que a periferia de São Paulo (zonas norte em torno do Parque da Cantareira e zona sul nas imediações da represa de Guarapiranga) tem se expandido chegando a alcançar as áreas de mananciais que são de proteção permanente; são áreas que, segundo o autor, possuem o valor do solo dentro da área da capital mais barato, o que “obriga” a população a habitar nessas áreas.

O Estado é figurado no texto a partir de várias formas: no desempenho de duas atividades em “de acordo com levantamentos recentes” e enquanto entidade de pesquisa “IBGE”, marcando a presença do Estado no conhecimento do território, e também por suas forças coercitivas identificados pelas entidades “polícia” e “exército”, ambas entidades que exercem o poder pela força física e por táticas horizontais no território. O texto exclui o Estado em sua função reguladora, normativa e produtora do espaço, o que esvazia o debate sobre a atuação do Estado como agente que também promove segregação socioespacial.

Em suas múltiplas funções o Estado, segundo Correa (2012) é responsável por: estabelecer as condições jurídicas de produção e uso do espaço; taxar a propriedade fundiária de acordo com seus conteúdos; realizar obras de infraestruturas (estradas, pontos, sistemas de energia, etc) que serão a condição para a realização do trabalho de outros agentes; bem como obras no espaço intraurbano (drenagem, desmonte, aterramento, contenção de encostas, etc);

controlar o mercado fundiário; tornar-se promotor imobiliário, principalmente em políticas públicas de habitação de casas populares; além de produtor industrial.

Outro agente que se encontra representado por atividade são os agentes imobiliários em “especulação imobiliária” e que tem ação relevante na fase atual da urbanização. Esse agente tem sua agência ofuscada. Correa (1995) firma que os promotores imobiliários atuam na incorporação da terra e seu parcelamento (loteamento); construção de unidades residenciais e/ou comerciais (condomínios). Esse movimento de compra, produção e venda de objetos espaciais, além de “revalorizar” área, atua, como já afirmamos antes, no apagamento da memória do bairro e na expulsão de pessoas pobres ou antigos moradores (PADUA, 2015).

#### **5.4 Atividades propostas nos livros didáticos**

Uma de nossas preocupações também recaíram sobre as atividades que os livros didáticos apresentam. Acreditamos que tão importante quanto os conteúdos, são as atividades que vão pôr em prática a posição didático-pedagógica dos produtores do texto, vão estabelecer relações sociais de ensinar e aprender por meio daqueles, além de construir as posições de sujeitos nessas relações. As atividades são o próprio instrumento que vai direcionar a aprendizagem do aluno. Em tese, por meio daquelas, o aluno será conduzido a “ativar” os processos cognitivos para a construção de seu conhecimento: identificar, relacionar, analisar, perceber, mapear, ler, interpretar, resenhar, relacionais etc. sobre os temas abordados nos materiais didáticos. Através das atividades, a posição teórico-prática assumida pelos produtores dos livros didáticos de Geografia indicará as formas pelas quais os raciocínios espaciais, para a compreensão dos fenômenos geográficos, serão construídos ou mobilizados.

Segundo o Guia de Livros Didáticos a coletânea Geografia – Espaço e Vivência Boligian e Alves (2013), são nas atividades que se encontram as articulações entre as escalas global e local; por meio destas também, propõe a análise de imagens, gráficos, textos e encaminha para pesquisa fora do ambiente da escola, como o trabalho de campo; fomenta discussões, o que evidencia, em tese, que o material didático preocupa-se em expor uma diversidade de operações cognitivas em diversas situações de ensino. A resenha sobre a coleção afirma que o material didático,

Apresenta uma abordagem multiescalar, proporcionando a articulação entre o global e o local, o que se faz especialmente por meio das atividades. [...] São propostas atividades que estimulam diferentes habilidades cognitivas, entre as quais se destacam a interpretação e a análise de textos, imagens, gráficos,

mapas, bem como a realização de pesquisas, debates e o trabalho de campo (GUIA DOS LIVROS DIDÁTICOS, 2014, p. 52).

Segundo o Guia os conteúdos expostos trazem a oportunidade de desenvolver raciocínios espaciais, ficando as atividades como complemento para fixação desses conteúdos, como reforço para memorização. Ou seja, nas atividades propostas, pelo que nos parece, de início, recorre-se à apenas ao texto pelo texto, uma interpretação de si sem utilizá-lo como fonte de promoção do pensamento crítico.

A perspectiva multiescalar na abordagem dos conteúdos se concretiza nos textos principais e complementares, imagens e, sobretudo, nas atividades, em que o aluno é estimulado a refletir sobre o tema em estudo em relação à sua realidade local e desenvolver várias habilidades especialmente as de compreensão, memorização e classificação, enquanto as atividades que remetem à análise, síntese, formulação de hipóteses e argumentação são menos frequentes. Um dos destaques é o conjunto de atividades, que se constitui por várias seções. No final dos capítulos há as Atividades - questões de compreensão, compostas por perguntas que levam os estudantes a retomar os temas trabalhados (GUIA DOS LIVROS DIDÁTICOS, 2014, p. 52-53).

Parece haver uma contradição no próprio Guia. Este menciona que, por meio da atividade o aluno é estimulado a refletir sobre o tema, em seguida afirma que a competência de analisar é menos frequente em atividades. Ora, o ato de refletir não pressupõe-se de uma análise? Como o aluno vai refletir se não buscou verificar o conteúdo e organizar minimamente o que está contido no livro didático? De todo modo seguimos em verificar o que nos dizem as atividades contidas nos textos que analisamos.

Ao verificarmos as análises que poderiam ter envolvimento direto e indireto com os textos que compõe o *corpus* desta pesquisa, identificamos a quase inexistência de qualquer atividade que coloque o aluno como sujeito que produz o seu conhecimento. Isso quer dizer, em outras palavras, que as atividades incitam à reprodução das informações que constam nos textos didáticos. Afirmamos que a reprodução do texto pelo texto nada acrescenta para a promoção do desenvolvimento tanto cognitivo do aluno quanto crítico do aluno, pois as ordens de comando indicados pelos verbos nas proposições conformam posições de sujeitos passivos. Identificamos uma questão ao final do blocos de textos que tratam de eventos atmosféricos (Capítulo 7) que analisamos no Livro 1 da coleção. Essa questão requisita do aluno uma posição sobre problemas urbanos, identificada no excerto 1.

- (1) Em sua opinião, por que é importante conhecer a dinâmica do microclima de uma grande centro urbano? Argumente com base no fenômeno das ilhas de calor (BOLIGIAN e ALVES, 2013, p. 89).

Identificamos que nesta proposição, o aluno deve recorrer aos conhecimentos sobre a dinâmica climática (conteúdos da Geografia Física) com os conteúdos da Geografia Humana. Assim, compreendemos que o aluno deve evocar ou inferir sobre a produção dos grandes centros urbanos (produção e reprodução do espaço geográfico) e as implicações para a atmosfera local. Os conhecimentos relativo ao aspecto físico também precisam ser discernidos, como por exemplo, os elementos do clima: umidade, temperatura e pressão atmosférica. Além do mais, trata-se da relação estreita das transformações antrópicas da natureza que a condiciona, ampliando nesses casos, a temperatura do ar.

Na página seguinte, na qual o livro apresenta um curto texto que trata do aquecimento atmosférico global, o livro didático propõe uma atividade em grupo, os produtores do texto sugerem um debate a partir deste texto. Vejamos.

- (2) Com base no texto acima, organize com os colegas um debate em sala de aula sobre a situação climática do nosso planeta: a tendência é haver aquecimento ou resfriamento atmosférico global? Dividam-se em dois grupos. Cada um deverá defender uma das teses em questão (aquecimento x resfriamento). Pesquisem textos teóricos e científicos para consolidar o ponto de vista que irão defender perante a turma e a escola. Procurem saber como as discussões entre os estudiosos das mudanças climáticas estão ocorrendo. Reflitam sobre os problemas que os seres humanos poderão enfrentar no caso de um processo de aquecimento ou de resfriamento atmosférico (BOLIGIAN e ALVES, 2013, p. 90).

Há importantes considerações que precisam ser listadas desta atividade. Em primeiro lugar a utilização do debate como forma de produzir conhecimentos, uma vez que a atividade propõe uma sadia discussão que exige a construção da fala em torno da posição que se deve assumir. Outro ponto importe é que para se debater, é preciso construir argumentos sólidos e, neste caso, a atividade propõe a pesquisa escolar. O ato de propor que o aluno pesquise em fontes científicas e teóricas, orienta a direção do pensamento – a construção do pensamento lógico, com base na verdade científica, e aí exclui-se fonte de dados que não sejam dessa natureza. Legitima-se o conhecimento científico como único válido, porque o texto, de certa forma, pede um aprofundamento da questão, o que não implica em negativo na aprendizagem, apenas marca a posição da ciência na sociedade.

No caso da atividade sugerir reflexão sobre os problemas que os seres humanos possivelmente enfrentarão em tempo futuro, sugere um posicionamento crítico frente a natureza dos acontecimentos que estão além de limites políticos. Por isso que o a proposição fala de “seres humanos”, o que implica entender como “todos nós”, e não da “sociedade x”, esses ou aqueles em que o “nós” não estão incluídos.

Confirmando o que o Guia afirma, as atividades ainda são utilizadas como exercício de memorização, de reprodução do texto. Portanto, é preciso reavaliar o sentido de se ter muitas atividades que operam na construção de reprodutores e não de produtores de conhecimentos. As atividades, como afirmamos anteriormente, posicionam tanto quem produz a atividade quanto quem delas fará uso, e neste caso, não se chama o aluno para produzir, mas para reproduzir, apassivando este, descontextualizando com sua vivência e motivações.

## 5.5 Síntese

Depois de um exaustivo trabalho de leitura de três livros didáticos investigando as minúcias dos textos, imagens e recursos cartográficos, além das atividades propostas e do contexto de produção desses materiais, cabe agora fazer uma discussão integrada dos resultados. Uma das possibilidades que nos levou a adotar a Análise de Discurso Crítica era a proposta metodológica de investigação por meio de categorias de análise, bem como ao final, poder propor uma mudança da prática social (produção de livros e textos escolares). Uma de nossas maiores preocupações para a realização dessa pesquisa era qual percurso metodológico percorrer. Desta forma, buscamos alguns caminhos que nos apresentassem uma consistente investigação que produzisse um maior aprofundamento daquilo que nos propomos a pesquisar.

Inicialmente tomamos conhecimento dos conteúdos dos LDG, o que iríamos investigar de fato para entender os riscos de desastres naturais (nosso tema de pesquisa). De posse dos livros, orientamos nosso olhar para além dos conteúdos, uma vez que a intenção definida foi a de investigar discursos, tema que aparentemente são totalmente diferentes quanto a concepção e tratamento metodológico. O discurso pode ser analisado em textos, imagens, gráficos, proposições etc. Desta forma, no início deste trabalho, averiguamos que os livros didáticos não apresentam pouquíssimos textos ou quaisquer outras formas de apresentação de conteúdos estritamente sobre os desastres naturais.

Muito embora tenhamos identificado um pequeno *box*, no Livro 1 da coletânea adotada como *corpus* a representação direta dos desastres naturais que aparecem era associada aos eventos extremos, por exemplo, furacões e terremotos. Identificamos também um curto texto científico que trata diretamente de riscos naturais tendo as inundações como foco. Isso inicialmente nos preocupou, pois tivéssemos que elaborar nosso próprio corpus dentro daquilo que tínhamos disponível; um desafio.

Como identificamos a não presença de um *corpus* extenso para analisar discursivamente os riscos de desastres naturais, buscamos criar o objeto de pesquisa, a partir de alguns conteúdos geográficos dispostos nos livros didáticos. Com base em Foucault (1969) o qual descreve que o discurso pode ser formado na dispersão de enunciados, em práticas sociais, assumindo a natureza parcialmente discursiva na prática social. Assim o fizemos.

Investigamos os textos que tratavam das dinâmicas naturais, da agência humana sobre o espaço, do uso e representação da tecnologia na (re)construção do espaço, no processo de urbanização e na constituição do Outro e dos lugares associados, de algum modo, a algum possível desastre natural. À medida que mergulhávamos nos livros, um mundo de significados se abria, coisa que jamais poderíamos imaginar quão fértil seria investigar os discursos que circulam nesses materiais.

Feito esta parte, nos ativemos as possibilidades factíveis da representação dos desastres naturais no ambiente urbano. Daí, tentamos localizar os conteúdos que de alguma forma aludia, representava ou marca textualmente eventos como as enchentes e deslizamentos de terra úmida. Evidenciamos que a enchente figura como decorrente da agência humana, muito embora associada às condições sociais dos menos favorecidos por habitarem em áreas impróprias, como este trabalho, anteriormente, buscou desenvolver. As enchentes sempre aparecem como resultante do processo da urbanização decorrente e não como um fenômeno natural em sua essência, mas que incidindo em proximidade aos ambientes urbanos, causam transtornos. Há o apagamento da enchente enquanto fenômeno natural, como parte pertencente da regulação natural do ambientes físicos. A imagem criada da enchente, bem como das inundações, é negatizada pela ação do homem, que como, foi discutido anteriormente, produz seu próprio ambiente de caos.

Acreditamos que o apagamento das explicações ou dos conteúdos referentes às enchentes e inundações dificulta ao sujeito-aluno de aprender os conteúdos da Geografia Física, importantes para a compreensão de como a natureza funciona, e também a partir desse conhecimento adquirido, saber lidar em situações desses eventos. Ressaltamos que a Lei nº 12. 608/2012 que instituiu o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil, que marca a atuação da Defesa Civil em todo o território nacional, prevê a inclusão de princípios de proteção e defesa civil nos currículos dos Ensinos Fundamental e Médio<sup>15</sup>. Isso incide diretamente no aprendizado das dinâmicas das enchentes e inundações para capacitar a

---

<sup>15</sup> Identificamos que apenas o estado de São Paulo apresenta em seu plano estadual de educação referências aos riscos naturais, por exemplo.

população, em especial alunos e alunas, a lidar nessas situações que, como se sabe, é frequente no país. É inegável o aprendizado de conteúdos que representam e podem ser diretamente relacionados com o cotidiano dos sujeitos da aprendizagem.

A urbanização, por sua vez, nesses casos, é apresentada como desordenada, não planejada, fora da lei, como se ação do poder público, por si só, fosse capaz de conter os desastres naturais. O discurso da ciência nesses casos legitima a ação sobre o espaço ao apresentar um espaço dito desordenado que necessita de intervenção, de ordem. Além do mais, sugerimos uma mudança do discurso da ordem que impregnou os conteúdos sobre urbanização e sobre a cidade. Se for de bom tom, não tratar de desordenação da produção do espaço, mas de espontaneidade, porque daí, não constituímos o Outro como ilegal. Não é que seja certo essa forma de habitar determinados espaços, mas a forma como significamos essa apropriação reflete sobre aquilo que pensamos o Outro, e assim, constituímos relações sociais assimétricas, o que legitima também, ações sobre o Outro.

Nos preocupa como o discurso é modulado ou produzido para garantir ou testificar que a ação do Estado é necessária, e coloca a população como dependente dessas ações. Muitas pesquisas (das quais algumas são mencionadas nessa dissertação) afirmam que é necessária a participação da população para compreender melhor os eventos naturais, para poder propor medidas preventivas com relação aos desastres naturais.

Identificamos também que os deslizamentos de terra úmida são apagados dos textos. Não encontramos nos textos didáticos analisados enunciados que tratassem da dinâmica dos movimentos de massa, nem como eventos naturais nem como resultantes da ação humana. A ocorrência dos deslizamentos de terra, que principalmente se desenvolvem na escala humana no Brasil como apontam Nunes (2015) e Marcelino (2008), é o segundo evento natural que se transforma em desastre, acarretando perdas de vidas e bens materiais. Pergunta-se por que esse tipo de conteúdo é excluído/apagado dos LDG se é tão presente na realidade nacional? Algumas hipóteses podem ser levantadas: a) o desconhecimento da matéria pelos produtores dos LGD; b) a prioridade por apresentar outros conteúdos que seguem uma tradição em livros didáticos, por exemplo, agentes externos escultores das paisagens naturais (espaços de significação, lutas por sentidos?); c) ênfase na apresentação de produtos do relevo, em detrimento dos processos naturais; d) quantidade de páginas destinadas a apresentar cada conteúdo, perpassando pelo campo editorial que ‘peneira’ a escrita dos produtores de livros didáticos.

Algo ainda que permanece na apresentação dos conteúdos da Geografia Física é a sua dissociação com a realidade, ou seja, os conteúdos se apresentam como fatos isolados, sem a presença do homem para dar sentido às suas implicações. Não que tais conteúdos não devam aparecer como de fato ocorrem na natureza, mas este se tornam mais significativos, do ponto de vista geográfico, quando se associam aos processos sociais.

Os conteúdos aparecem desconexos, fora de contexto, muitas vezes a contextualização aparece timidamente a partir de um fato ou acontecimento que merecia ser evocado para fazer alusão ao conteúdo. Pudemos evidenciar isso em alguns dos textos quando houve a representam da dinâmica atmosférica na cidade de São Paulo, a relação entre altitude e temperatura na cidade de Campos do Jordão; na apresentação de climas no Brasil a partir de climogramas; e na apresentação da chuva ácida, ilhas de calor e do aquecimento global, para citar alguns exemplos.

A partir dessa constatação identificamos a potencialidade de se trabalhar tais conteúdos a partir dos desastres naturais. Muito embora o foco desse trabalho verse sobre enchentes e deslizamentos de terra úmida, a discussão sobre os desastres naturais deve ser ampliada para aqueles que não acontecem no Brasil, tais como terremotos, *tsunamis*, furacões e tornados, uma vez que são necessárias as explicações sobre tais dinâmicas da natureza para formação geral do aluno, compreensão do dano que esses processos causam e porque há ampla repercussão na mídia.

Nos textos de modo geral, há a presença do dialogismo, ou seja, tentativa de estabelecer uma relação com o sujeito leitor; além de uma clara polifonia enunciativa, que trata-se da presença de vozes que validam o dizer dos produtores de texto. Alguns discursos são interessantes de serem resgatados, pois são esses discursos que constroem o próprio real, ou pelo menos, a realidade pretendida.

Essa concepção dialógica que identificamos, como anteriormente explanado, segundo Bakhtin (2009) funda a produção de discursos e constitui a própria linguagem, uma vez que produtores dos textos didáticos estão em contato com os leitores aluno e professor por meio do LDG. Como afirma Barros (2011, p. 2) “o dialogismo é a condição do sentido do discurso”, ou seja, para que os enunciados produzam determinados sentidos é necessário a relação de interação verbal entre os sujeitos (produtores e leitores). Dito de outra maneira, é através do espaço do texto didático que se estabelece a relação dialógica entre enunciadore e enunciatário para se produzir sentidos de texto.

Atestamos a presença ora explícita ora implícita do discurso científico. No Livro 1, por exemplo, apresentamos como esse discurso marca sua presença na construção do sentido para a compreensão de como podemos entender as dinâmicas naturais. Essa voz, que se mostra híbrida, é a âncora de significação dos processos e fenômenos apresentados. Âncora de significação pode ser definida como o elemento fundante de sentido que apresenta a forma pela qual a natureza será entendida. Essa voz apaga todas as outras, pois apenas à ciência (geográfica) é validada para explicar as coisas do mundo. Mas existe uma motivação para o apagamento dessas vozes.

A ciência geográfica buscar explicar as coisas do mundo de forma racional, assim como qualquer outro campo do conhecimento, concordamos com Cavalcanti (2017, p. 115) quando afirma que “a sistematização conceitual no discurso científico tem sua lógica e complexidade fundada na meta de explicação dos fenômenos estudados. É essa sistematização a referência básica ao trabalhar os conteúdos geográficos no ensino [...]” e a escola, e mais especificamente a Geografia Escolar apresenta uma forma própria de relacionar o mundo e o aluno. Por meio do trabalho mediador do professor, este direciona a atividade cognitiva do aluno, fazendo com que este interaja com os conhecimentos geográficos (sistemas de símbolos) por meio dos conteúdos didáticos.

Se o discurso científico apaga a presença de outras vozes, podemos dizer então que os textos no qual ele figura, tratam-se de textos autoritários (BARROS, 2011) quando apresentam, conceituam, descrevem, classificam etc. os conteúdos da Geografia Física, sem abrir espaço para outras significações sobre a natureza, por exemplo, os saberes indígenas ou do senso comum. Na condição de um texto autoritário a sua abertura para a produção de sentidos se fecha, pois para que haja produção de sentidos, é necessária a presença de muitas vozes que podem perfeitamente ser divergentes.

Como afirma Barros (2011, p. 6) “considerou-se discurso autoritário aquele em que se abafam as vozes dos percursos em conflito, em que se perde a ambiguidade das múltiplas posições, em que o discurso se cristaliza e se faz discurso da verdade única, absoluta, incontestável”. Além do mais o leitor, segundo Bakhtin (2009), deve atuar ativamente na construção dos sentidos que um texto engendra. Em sentido contrário, o leitor é posto como expectador dos fenômenos da natureza, não como construtor de seus conhecimento a partir de problematizações em torno da realidade, por meio de conteúdos atravessados por conceitos científicos geográficos (CAVALCANTI, 2017).

Percebemos também que o discurso científico modula para ganhar veracidade. Em alguns textos identificamos que o discurso da ciência se modifica para produzir nexos de aprendizagem. Dito de outra forma, o discurso científico se atualiza para produzir efeitos de sentido de texto que permitam a aprendizagem dos conteúdos da Geografia Física. Isso foi identificado quando analisamos o texto que trata do tempo meteorológico. A introdução da voz do cotidiano hibridizada no discurso da mídia possibilita que o aluno se ponha no lugar dos personagens ou na cena enunciativa criada para explicar fatos do dia-a-dia que aludem a interação entre sociedade e natureza.

Os LDG produzem, por meio de vozes validadas, cenas enunciativas, essas cenas representam fatos do cotidiano, a partir de vários discursos relacionados às possibilidades de aprendizagem, e à medida que fazem circular significados potenciais de natureza, a partir de sentidos previamente escolhidos, embora, com devido cuidado, essas escolhas mesmas são atravessadas por outros discursos. Logo, não podemos dizer que o discurso que se estabelece nos LGD são todo intencionais, visto que em análise do discurso o sujeito é deslocado e discurso lhe atravessa. Isso foi identificado em um texto em que investigamos a representação de metrópoles. Como em todo caso, para produzir sentido é necessário a relação dialógica, bem como o repertório do próprio leitor, para confrontar, ratificar, retificar ou concordar com o que está posto no texto.

Encontra-se aí sua potencialidade: trabalhar esses eventos naturais supracitados como forma de abordar o conteúdo da Geografia Física. A nossa experiência em sala de aula mostra que, quando trabalhamos com a realidade nesses casos, os alunos se apresentam mais interessados; perguntam, tiram dúvidas, mobilizam conhecimentos, tentam espacializar os fenômenos, além de inserir o homem como elemento nesses processos. Assim acreditamos que trabalhar com os desastres naturais para tratar dos aspectos físicos e alguns aspectos da sociedade, pode ampliar o entendimento de como esses eventos ocorrem, bem como, como as sociedades contemporâneas têm respondido a essas situações.

Como maneira de melhorar a disposição dos conteúdos de forma mais proveitosa para ensinar e aprender, sugerimos a espacialização dos conteúdos referentes à natureza, por meio da apresentação de desastres naturais. Não propomos o uso exclusivo dos desastres naturais como meio para se chegar às temáticas físico-naturais, pois encaramo-los como possibilidade dentre tantas outras já investigadas e apresentadas na literatura. Como afirmamos anteriormente, a nossa experiência em sala de aula aponta essa tendência de melhor trabalhar tais conteúdos, para relacionar conhecimentos do eventos físicos com os sociais e cotidiano.

Concordamos com Cavalcanti (2017, p. 108) que “ensinar Geografia é, pois, promover o desenvolvimento amplo do aluno para que ele possa realizar práticas espaciais cidadãs, consciente de que a produção social da espacialidade também depende dele, visto que ele é partícipe dessa produção”. A possibilidade de compreensão dos conteúdos da natureza em interconexão com os saberes relativos às demandas e problemas sociais, podem ampliar o escopo de entendimento dos fenômenos geográficos. A compreensão da realidade social a partir da ótica da Geografia Escolar, não garante, mas permite fomentar uma possível compreensão do mundo. Como esta mesma autora afirma, o papel do professor é mediar a realidade vista empiricamente com o cotidiano dos alunos, por meio dos conceitos geográficos que atravessam os conteúdos, conteúdos esses que, em sua maioria, ancoram-se ou possui lugar fixo nos livros didáticos.

A espacialidade que existe nos desastres naturais reflete a própria relação sociedade e natureza, uma vez que na própria dimensão do sentido de desastre pressupõe a existência do homem sofrendo dano. Portanto, defendemos que os conteúdos relativos aos desastres naturais, mais especificamente os deslizamentos e as enchentes, podem auxiliar na compreensão de como os processos naturais estão altamente imbricados nos processos sociais.

Levando em consideração a realidade atual da população brasileira que se encontra em ambiente urbano, esses processos que são naturais em sua essência, têm sido ampliados pela própria ação das comunidades, dos sistemas tecnológicos, da ação do Estado, iniciativa privada e de outros atores sociais, evidentemente resguardando suas devidas escalas de atuação. Como afirma Tomita (2012, p. 41-42) “a tarefa de ensinar Geografia ganha sentido pela possibilidade de apreensão da realidade sob o ponto de vista da espacialidade complexa, entendendo o espaço como produto das práticas espaciais no cotidiano do lugar”.

Se quisermos promover o Ensino de Geografia para a construção da cidadania tendo como base os conteúdos dos desastres naturais, é preciso ir além dos conteúdos. Os LDG analisados apresentam atividades que movem o aluno para dentro dos textos. Em sua maioria as atividades se posicionam como reprodutor dos enunciados estudados. É a aprendizagem do texto pelo texto. Acreditamos que essa permanência em livros didáticos precisa ser rompida. É preciso então colocar o aluno para fora do texto, para fora da compreensão do conteúdo e sua percepção no cotidiano. Desta forma, acreditamos e enfatizamos a contextualização desse tema com a realidade social dos alunos, ao apresentar problematizações sobre as relações entre as sociedades contemporâneas e as implicações de suas ações sobre os componentes físico-

naturais, a modificação de processos ecológicos. O que estamos tentando expor é que os riscos de desastres naturais são o reflexo da atual relação entre esses dois elementos.

Acreditamos que os desastres naturais figuram como processo e produto da relação entre as demandas da sociedade e as condições naturais dos processos ecológicos. Portanto, consideramos importante o tratamento devido por um Ensino de Geografia que esclareça, de fato, como são produzidos tais desastres, sobre quais condições reais dentro dos processos sociais eles se ampliam, são mitigados, desconsiderados, percebidos etc. Implica compreender a natureza das enchentes e deslizamentos a partir da alusão aos processos que os originam/engatilham (processos físicos); implica também estabelecer critérios para relacionar como a sociedade percebe esses processos e se os percebem, para daí tratarmos das dimensões políticas, econômicas, sociais, culturais, estéticas e jurídicas que se coadunam-se e formam os desastres naturais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos com esta pesquisa identificar e analisar os discursos que embasam os textos didáticos sobre a natureza, ação antrópica e situações de riscos de desastres naturais em livros didáticos de Geografia, nos quais ocorrem diversas formas de representação dos desastres naturais que atestam para momentos históricos diferentes. Do mito à compreensão de seu entendimento nos moldes da ciência, a natureza figura de símbolo mítico à mercadoria em sistemas de uso e troca, além de ter sofrido uma mudança discursiva no que tange a sua explicação.

Na primeira parte apresentamos o contexto de formação da ciência geográfica, no ensino de Geografia na Alemanha e Brasil. Em seguida, com um breve histórico dos livros didáticos no Brasil, apresentamos o PNLD, através do qual há a produção, circulação e consumo desses materiais escolares.

Na segunda parte deste trabalho, elucidamos nosso referencial teórico tomando o livro didático como discurso. Desta forma, concebemos os LDG compostos por vozes que validam produzir determinados significados que não outros segundo Bakhtin (2009), fundam os sentidos dos enunciados quando o texto interage com o leitor (dialogismo). Por outro lado, os textos também representam, agem e interagem, além de constituir identidades; esses pressupostos marcados pela Análise de Discurso Crítica, segundo Fairclough (2016).

De modo geral, os LDG são validados a partir de três macro discursos ou discursos constituintes, quais sejam o pedagógico, que molda as formas de ensinar; o geográfico, que funda sentidos através dos textos e todos os recursos e representações cartográficas; e o institucional, que autoriza e legitima o processo de produção e circulação do discurso.

Na terceira parte apresentamos o processo metodológico com base na ADC. Utilizamos as categorias de análises para analisar o *corpus*. Separamos os textos e imagens a serem analisados e investimos na busca dos significados que circulam em torno dos conteúdos da Geografia Física, das representações das situações de riscos de desastres naturais, da agência humana e da constituição de agentes que produzem o espaço geográfico.

Os textos escolares apresentam também novos olhares sobre a natureza quando de seu funcionamento, a partir de uma abordagem sistêmica que identifica, classifica e atribui a determinados elementos terrestres funções específicas de (des)construção das paisagens, a natureza é apresentada por processos.

Múltiplas vozes constroem os textos didáticos, como por exemplo, o discurso do cotidiano, do mundo da vida, através do qual a natureza se apresenta “esquadrinhada” pelo homem comum, a partir do alto desenvolvimento tecnológico no período atual que confere ao homem, em qualquer parte do mundo, ter conhecimento de qualquer lugar do mundo, ou seja, ocorre a popularização dos conhecimentos científicos, por meio da técnica.

Outros exemplos que compuseram esta análise sobre o discurso do cotidiano em textos didáticos, foram verificados para atestar a ocorrência de fenômenos atmosféricos. Assim, a variação diária atmosférica possibilita ao aluno um entendimento mais próximo dos fenômenos atmosféricos, ao relacionar uma informação a partir do gênero notícia, em discurso direto, criando efeito de proximidade entre a cena da enunciação e o leitor, e assim, constrói nexos de aprendizagem. A partir da mobilização de conhecimentos prévios, o texto que trata do tempo atmosférico, que informa e noticia o evento na cidade de São Paulo, evidencia um fato corrente na vida do aluno, para assim apresentar e justificar o caráter dinâmico da natureza figurada pela atmosfera.

Acreditamos que na análise realizada nesta pesquisa houve um esforço discursivo-enunciativo para mobilizar conhecimentos sobre a natureza. Em alguns aspectos do modelo padrão de descrição das paisagens terrestres, sem conexão com seus elementos. A partir da abordagem teórica voltada para a compreensão dos eventos naturais de forma integrada/sistêmica, os textos permitem que o aluno construa raciocínios geográficos.

Como se trata do discurso e de sua análise, as ‘permissões’ do ato de enunciar, os textos dos LDG devem ser compreendidos a partir da sombra no discurso institucional, que tem projeto próprio do que deseja para a sociedade; alguns textos apresentam permanências, principalmente quando se trata dos conteúdos que são atravessados pelo discurso econômico, o qual permite que não sejam enunciados nos LDG um outro espaço que não seja o espaço do e para o capital. Assim, a vida dos camponeses e seu espaço campesino antes da revolução industrial foram dissimulados, bem como a entrada do campesinato no ambiente da fábrica. Os livros constroem a ideia de espaço (do capital) sem conflitos e a natureza é representada por suas partes, seus elementos individuais e a potencialidade para gerar bens materiais, riqueza e lucro, neste caso, a natureza é compreendida a partir da interação com as sociedades, o que atesta para a retomada do discurso da ciência geográfica em seu período crítico. A partir disso se constata a “heterogeneidade discursiva” ou polifonia nos termos de Bakhtin (2009), que mostram que os textos são compostos de muitas vozes e que essas vozes reportam-se a outras anteriores as quais se entrelaçam e constituem a realidade que é forjada a

ser ensinada. Os LDG compreendidos assim, possui uma polifonia teórica que não deixa de enriquecer os conteúdos.

Atestamos também que a história dos espaços nos textos, entenda-se aqui as ações das sociedades contemporâneas que mudaram a paisagem natural a partir da introdução da técnica mais elaborada utilizada desde o século XVIII até o XX, se apresenta como uma história sem sujeitos. Quem produziu o espaço de antes fora a técnica representada pela presença da fábrica, do motor a vapor, da eletricidade, da tecnologia de ponta que “produz” petróleo, da engenharia eletro-mecânica que produziu o elevador e conseqüentemente, os arranha-céus; o automóvel que precisa de estradas.

Entendemos que o espaço, caracterizados por processos, é produzido sem a presença dos sujeitos, os sujeitos que engendram relações e ações sobre o território e assim o constitui. Verificamos também que as relações sociais são apagadas de forma corrente nos textos, exceto no espaço da fábrica, o qual constitui-se como lócus de produção de mercadorias. Mas riqueza de quem e para quem? Essa é uma lacuna a ser preenchida nos LDG. Assim o espaço é paciente-objeto da ação de processos inanimados que se tornam sujeitos concretos de produção do espaço geográfico. Entendemos que é preciso falar também dos sujeitos de carne e osso, dos grupos sociais e de suas relação no tempo e no espaço.

A ADC nos possibilitou um olhar mais profundo na ‘geografia’ do texto. Através de suas categorias de análise compreendemos que os textos didáticos não são simples reduções das ciências, ou melhor, versões simplificadas das ciências que representam, mas são sim modos particulares de ver e ensinar sobre uma dada realidade que assumem forma específica de tratar determinados temas.

A análise das palavras e sua força nos enunciados, nas permanências e nas mudanças discursivas, como postula Fairclough (2016), torna-se rica fonte de novas compreensões do motivo pelo qual a natureza figura de maneira tal, e porquê de tal maneira fora dissimulada, além dos papéis que tem desempenhado para o homem na produção do espaço.

A partir das considerações sobre riscos associados a desastres naturais e produção do espaço geográfico foi apresentada uma breve análise do funcionamento do discurso e seus possíveis efeitos de sentido (ideológicos). A abordagem metodológica utilizada (ADC) na análise do material didático apresentada julga necessária, em análise de discurso, um entrecruzamento de teorias sociais e linguísticas para desvelar o funcionamento da linguagem em práticas sociais particulares. A partir disso, buscou-se uma leitura crítica de textos

didáticos sobre o funcionamento dos discursos a respeito dos riscos associados a desastres naturais e produção do espaço geográfico para compreender como esses discursos causam efeitos de consenso em práticas particulares situadas, tais como ações pedagógicas que acontecem cotidianamente no ambiente escolar.

Identificou-se que a presença constante de marcações textuais explícitas apontam para o apagamento da agência humana nas transformações ambientais, fato este evidenciado pela troca da ação antrópica pelas atividades, o que pode causar efeitos de naturalização de produção predatórios para a produção do espaço geográfico, justificados pelo discurso científico mobilizado para legitimar a ação antrópica sobre o ambiente. Identificamos essa ação discursiva quando analisamos os textos sobre os Domínios Morfoclimáticos.

Não foi problematizado o processo de urbanização textualmente identificado como agente alterador de espaços naturais; este aparece como forma única em seu início. Muito menos foi identificada as formas pelas quais esse processo incidiu na vida das pessoas em relação aos fenômenos que afetam suas vidas, ficando estas evidenciadas pela expressão “saúde humana”. Acreditamos que essas construções enunciativas atestam para formas particulares de representar e agir sobre o processo de ensino e aprendizagem, a partir de deliberadas inclusões e exclusões de agentes, ações e processos através dos quais se materializam a produção de riscos de desastres naturais.

O último texto analisado do livro 3, apresenta um conjunto de possibilidades de se desenvolver raciocínios espaciais a partir da relação de conteúdos como urbanização, assentamentos precários, inundações e desabamentos, embora a discussão destes processos estejam silenciada. Nesse texto a urbanização aparece em seu caráter social e historicamente determinado, identificando alguns agentes e sua atuação na produção do espaço, muito embora da ação normativa do Estado esteja ofuscada na gestão de assentamentos precários.

É importante ressaltar que, os desastres naturais não possuem um lugar para se estabelecer; não aparece como um conteúdo e que a partir dele se pode ensinar Geografia. Pelo Contrário, aparece como discurso suporte e que sempre está na margem de um conteúdo principal.

Os livros didáticos de Geografia além de serem um profícuo objeto de análise, permitem também compreender os sentidos e significados que engendram os LDG e atestarmos a interdiscursividade que põe o discurso didático em funcionamento. Muito embora haja crítica acerca dos materiais escolares, acreditamos que as pesquisas acadêmicas

que tomam os LDG enquanto objeto de análise, devem apresentar proposta de melhoramento e não apenas críticas, para que possamos avançar no sentido de ampliar tanto o debate como a qualidade do ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELO, M. D. L. **Livros didáticos de geografia e seus autores: uma análise contextualizada das décadas de 1870 a 1910, no Brasil**. 2014, 235f. Dissertação (Mestre em Geografia) - Centro De Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014

ARAÚJO, G. H. de. SOUSA; ALMEIDA, J. R. de; GUERRA, A. J. T. **Gestão ambiental de áreas degradadas**. 8 ed. – Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2012. 322p.

ARAÚJO, I. B. **Os livros didáticos de Geografia no período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985): quando o ensino serviu, em primeiro lugar, para forjar a ideia de “país grande, país potência e em constante desenvolvimento”**. 2015. 165f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução, posfácio e notas de rodapé de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. 176p.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira; Prefácio de Roman Jakobson; Apresentação de Marina Yaguello. 16. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2009. 203 p.

BARROS, D. L. P. de. Dialogismo, polifonia e enunciação. IN: BARROS, D. L. P. de. **Dialogismo, polifonia e intertextualidade**. (org). 2. ed. reimpressão – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. p. 1-9

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. BRAIT, T. (org) **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. 365 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 15. jul. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.433, de 08 de janeiro de 1997. **Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos**. Brasília, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9433.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9433.htm) Acesso em: 13 ago 2017

BRASIL. Lei n. 12.608, de 10 de abril de 2012. **Institui a política nacional de proteção e defesa civil**. Brasília, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm) Acesso em: 26 abr 2016.

BOLIGIAN, L; ALVES, A. **Geografia espaço e vivência**. vol. 1. 2ed. São Paulo: Saraiva, 2013a.

BOLIGIAN, L; ALVES, A. **Geografia espaço e vivência**. vol. 2. 2ed. São Paulo: Saraiva, 2013b.

BOLIGIAN, L; ALVES, A. **Geografia espaço e vivência**. vol. 3. 2ed. São Paulo: Saraiva, 2013c.

CALHEIROS, L. B. (org) **Conferência geral sobre desastres: para prefeitos, dirigentes de instituições públicas e privadas e líderes comunitários**. Ministério da Integração Nacional, Secretaria Nacional de Defesa Civil. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.defesacivil.gov.br/publicacoes/publicacoes/conferencia.asp>> Acesso em: 20/11/2016.

CARVALHO, C. S. & GALVÃO, T. (Org) 2006. **Prevenção de Riscos de Deslizamentos em Encostas: Guia para Elaboração de Políticas Municipais**. Brasília: Ministério das Cidades; Cities Alliance, 2006.

CARLOS, A. F. A. **O Espaço Urbano: Novos Escritos sobre a Cidade**. São Paulo: Labur Edições, 2007, 123p.

\_\_\_\_\_. **Novos escritos sobre a cidade**. São Paulo: Contexto, 2007

CARLOS, A. F. A. Da “organização” à “produção” do espaço no movimento do pensamento geográfico. In: CARLOS, A. F. A; SOUZA, M. L. de; SPOSITO, M. E. B. (orgs) **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios**. 1. ed., 1º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012. 234p.

CARVALHO, R. G. **As bacias hidrográficas enquanto unidades de planejamento e zoneamento ambiental no Brasil**. Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, n.36, Volume Especial, p. 26-43, 2014.

CASSETI, V. **Ambiente e apropriação do relevo**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

CASSIANO, C. C. de F. **Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais**. Em *Questão*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez. 2005, p. 282.

\_\_\_\_\_. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998 . 192 p.

\_\_\_\_\_. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida cotidiana urbana**. Campinas, SP: Papirus, 2008. 190 p.

\_\_\_\_\_. O trabalho do professor de geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. IN: Ascenção et. al. (2017) (orgs). **Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017. p. 100-123

CERRI, L. E. da S; AMARAL, C. P. do. Riscos geológicos. In: OLIVEIRA, A. M. dos S; BRITO, S. N. A. de (orgs). **Geologia de engenharia**. São Paulo, SP: Associação Brasileira de Geologia de Engenharia e Ambiental, 1998.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. Coordenação da equipe de tradução Angela M. S. Corrêa & Ida Lúcia. 2. ed., 2º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. 249p.

- CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*. Pelotas. v.6, n.11, p.5-24.
- \_\_\_\_\_. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. In: *Educação e Pesquisa*. [online]. São Paulo, 2004, v. 30, n. 3, pp. 549-566.
- CHRISTOFOLETTI, A. **Geomorfologia fluvial**. São Paulo: Edgar Blucher, 1974. 313p.
- COELHO, M. C. N. Impactos ambientais em áreas urbanas – teorias, conceitos, métodos de pesquisa. IN: GUERRA, A. J. T; CUNHA, S. B. da (orgs). **Impactos ambientais urbanos no Brasil**. 10º ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. 418p.
- CORRÊA, R. L. **O espaço urbano**. 3. ed. São Paulo, SP: Ática, 1995. 94p.
- \_\_\_\_\_. Diferenciação sócio-espacial, escala e práticas espaciais. *CIDADES*, v. 4, n. 6, 2007, p. 62-72
- \_\_\_\_\_. Espaço, Um Conceito-Chave da Geografia. In: In. CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. de C; CORRÊA, R. L. **Geografia: conceitos e temas**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2000. P. 15-48
- DEL GAUDIO, R. S. **Ideologia nacional e discurso geográfico sobre a natureza brasileira**. *Lutas Sociais (PUCSP)*, v. 17/18, p. 48-63, 2007.
- EMEDIATO, W. Organização enunciativa e modalização no discurso didático. IN: LARA, Glauca Muniz Proença (org.). **Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática**. Belo Horizonte; Rio de Janeiro, RJ: FALE/UFMG: Lucerna, 2006.
- FARAH, F. **Ocupação urbana e instabilidade de encostas**. Coleção Habitare – habitação e encostas. São Paulo: IPT, v. 2, 2003. 312 p.
- FERNANDES, N. F; AMARAL. C. P. do. Movimentos de massa: uma abordagem geológico-geomorfológico. In.: GUERRA, A. J. T; CUNHA. S. B. da. (orgs). **Geomorfologia e meio ambiente**. 10. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- FILGUEIRAS, J. M. **As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a COLTED e a FENAME**. *Hist. Educ. Porto Alegre*. v. 19 n. 45, jan./abr., 2015, p. 85 – 102.
- \_\_\_\_\_, J. M. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)**. São Paulo: PUCSP, 2011. 252f. Tese (doutorado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2012. 254 p.
- \_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2014. 74 p.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo, SP: UNESP, 1991. 193 p.
- GOMES, P. C. da C. **Geografia e modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2000. 366 p.
- GUERRA, A. J. T.; CUNHA, S. B. da. (Orgs). **Impactos ambientais urbanos no Brasil**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- \_\_\_\_\_, A. J. T.; CUNHA, S. B. da. **Geomorfologia e meio ambiente**. 10. ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

- \_\_\_\_\_, A. J. T. (org). **Geomorfologia urbana**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2011. 280p.
- Guia de livros didáticos: **PNLD 2015: apresentação: ensino médio**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. 52p.
- GUY, H. P. **Sediment-control methods in urban development: Some examples and aplicantions**. In: **Urban geomorphology**. D.R Coates (orgs.). The Geological Society of American, Colorado, Estados Unidos, 1976. p. 21-35
- JHAN, A. **Denudational balance of slope**. Polônia, Georg. 1954.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília, DF: UnB, 2016.
- FAZENDA, I. (org) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. — (Coleção Práxis)
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 6. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2003. 168p.
- GIROTTO, E. D. **A relação entre Geografia Escolar e Acadêmica na obra de Delgado de Carvalho: uma análise a partir do Boletim Geográfico (1943-1947)**. Boletim Paulista de Geografia v. 94, 2016, p.12-31
- GRANJEIRO, C. R. P. Foucault, Pêcheux e a formação discursiva. In: BARONAS, R. L. **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. Organização de Roberto Baronas. São Carlos, SP: Pedro & João, 2007.
- LEFF, E. **Saber ambiental, sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis, RJ, Vozes/PNUMA, 2001. 343p.
- LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessário e incontornável. FAZENDA, I. (org) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 45-76
- LIMA, M. E. C. de C; AGUIAR JÚNIOR, O; CARO, de C. **A formação dos conceitos científicos: reflexões a partir da produção de livros didáticos**. Ciência & Educação, v. 17, n. 4, p. 855-871, 2011
- LOPES, C. S; PONTUSCHKA, N. N. **Estudo do meio: teoria e prática**. Geografia (Londrina) v. 18, n. 2, 2009 Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/>
- MAcCOWAN, T. **Os fundamentos do questionamento crítico na educação para a cidadania**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.140-155, Jul/Dez, 2006.
- MACHADO, L. O. **Origens do pensamento geográfico no Brasil: meio tropical, espaços vazios e a ideia de ordem (1870-1930)**. In. CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. de C; CORREA, R. L. Geografia: conceitos e temas. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2000. p. 309-352
- MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba, PR: Criar, 2005. 189 p.
- \_\_\_\_\_**Análise de textos de comunicação**. Tradução de Maria Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. - 6. ed. ampl. São Paulo, SP: Cortez, 2013. 238 p.

\_\_\_\_\_. **Discurso e análise do discurso**. Tradução Sírio Possenti. – 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2015. 192p.

MAGALHÃES, I. **Introdução: análise da teoria do discurso crítica**. Delta, n. esp. 21, 2005, pp.1-9.

\_\_\_\_\_. **Teoria crítica do discurso e Texto**. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 4, n.esp, 2004, pp. 113-131.

MARCELINO, E. V. **Desastres naturais e geotecnologias: conceitos básicos**. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, São José dos Campos, 2008.

SILVA, J. M. **A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de Geografia na ótica da análise do discurso**, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

MELLO, R. de. A construção de sentidos na operação discursiva na enunciação. IN: LARA, Gláucia Muniz Proença (org.). **Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática**. Belo Horizonte; Rio de Janeiro, RJ: FALE/UFMG: Lucerna, 2006.

MOREIRA, R. **O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina**. São Paulo: Contexto, 2014

MOREIRA, R. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2015

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Coautoria de Eloa Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2003. 128 p.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese de Doutorado (História e Filosofia da Educação). São Paulo: PUC-SP, 1997, 186p.

\_\_\_\_\_. **O livro didático: alguns temas de pesquisa**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012

NUNES, L. H. **Urbanização e desastres naturais**. São Paulo: Oficina de Textos, 2015

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005. 100p.

OLIVEIRA, E. L. de A. **A reorientação das políticas públicas para prevenção e redução dos desastres naturais no território brasileiro**. Boletim Gaúcho de Geografia, v. 42, n.1: 217-233, jan., 2015.

PADUA, R. F. de. Produção estratégica do espaço e os “novos produtos imobiliários”. In: CARLOS, A. F. A; VOLOCHKO, D; ALVAREZ, I. P (orgs). **A cidade como negócio**. São Paulo: Contexto, 2015.

POMPÊO, C. A. **Drenagem urbana sustentável**. Revista Brasileira de Recursos Hídricos Volume 5 n.1 Jan/Mar 2000, 15-23. Disponível em: [https://abrh.s3-sa-east-1.amazonaws.com/Sumarios/46/c6be0bdb36e71f441b574b6a63d5a75a\\_2d24ccc39dcc0666232d4d538fcef31f.pdf](https://abrh.s3-sa-east-1.amazonaws.com/Sumarios/46/c6be0bdb36e71f441b574b6a63d5a75a_2d24ccc39dcc0666232d4d538fcef31f.pdf) Acesso em 12/08/2017.

PONTUSCHKA, N.N; OLIVEIRA, A.U.(Org.) **Geografia em perspectiva**. Editora Contexto, São Paulo, 1999

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, c2006. 461 p.,

POSSENTI, S. **Interdiscurso**. Revista Letras, Curitiba, n. 61, especial, p. 253-269, 2003.

QUARESMA, F. de J. P; FERREIRA, M. de N. de O; PESSOA, F. C. da C. **Bases interacionistas para análise de livro didático indígena**. REVISTA MEMENTO. v. 3, n. 1, jan.-jul. 2012

RAMALHO, V; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa**. Coleção: Linguagem e Sociedade Vol. 1, Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RAMALHO, V; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso crítica**. 2. ed., 2º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. 158p.

SANTOS, M. **A natureza do espaço- técnica e tempo, razão e emoção**. EDUSP, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Por uma Geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica**. 6. ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 2004

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. IN.: FAZENDA, I. (org) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. — (Coleção Práxis)

SILVA, D. L. M. da. **A geografia que se ensina e a abordagem da natureza nos livros didáticos**. 2004. 112f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2004.

SILVA, J. M. **A bibliografia didática de geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814 – 1930)**. Tese de Doutorado. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012. 394p

SILVA, M. A. **A fetichização do livro didático no Brasil**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SOUZA, M. L. de. A cidade, a palavra e o poder: práticas, imaginários e discursos heterônimos e autônomos na produção do espaço urbano. In. In: CARLOS, A. F. A; SOUZA, M. L. de; SPOSITO, M. E. B. (orgs) **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios**. 1. ed., 1º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012. p. 147-166

TOMINAGA, L. K. Desastres Naturais: por que ocorrem? In: TOMINAGA, L. K; SANTORO, J; AMARAL, R. do (orgs). **Desastres naturais: conhecer para prevenir**. São Paulo: Instituto Geológico, 2009a. 196p.

\_\_\_\_\_, L. K. Análise e Mapeamento de Risco In: TOMINAGA, L. K; SANTORO, J; AMARAL, R. do (orgs). **Desastres naturais: conhecer para prevenir**. São Paulo: Instituto Geológico, 2009b. 196p.

TOMITA, L. M. S. Os desafios de aprender e ensinar geografia. IN: ASARI, A. I; MOURA; J. D. P; LIMA, R. L. de (orgs). **Múltiplas geografias: ensino, pesquisa e extensão**. v. 3. Londrina: UEL, 2012. p. 35-54

TONINI, I. M. **Identidades capturadas – gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia**. 2002. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

\_\_\_\_\_. **Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2006. 84 p.

\_\_\_\_\_. Livro didático: textualidades em redes? In.: TONINI, Ivaine Maria (org.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 257 p.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1995. 427p.

VASCONCELOS, P. de A; CORRÊA, R. L; PINTAUDI, S. M. (orgs). Introdução. In: **A cidade contemporânea: segregação espacial**. – São Paulo, 2013.

VEYRET, Yvette (org.). **Os riscos: o homem como agressor e vítima do meio ambiente**. São Paulo, SP: Contexto, 2007. 319p.

VILELA, C. L. **Currículo de geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso**. 2013, 201f. Tese (Doutorado em Educação) - , Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013