

## Geografia do Brasil: A Construção de um Corpus Escolar

Profa. Dra. Rogata Soares Del Gaudio  
Universidade Federal de Minas Gerais

### Resumo

O presente artigo discute aspectos relativos à construção do *corpus* da geografia escolar, relacionados aos estudos de geografia do Brasil. Analisa singularidades da geografia escolar frente à geografia acadêmica ou científica e aprecia a constituição do mercado brasileiro de livros didáticos. Com base em pressupostos da Análise do Discurso, investiga quatro obras: uma voltada à aprendizagem da leitura – *Através do Brasil* – e três destinadas especificamente ao ensino dessa disciplina, publicadas entre as décadas de 1930 e 1960. A constituição do mercado editorial ocorreu no país *pari passu* à implementação de políticas públicas de educação, bem como a consolidação das disciplinas escolares. Dos objetivos do ensino de geografia, pelo menos no período considerado, um recobria tanto a construção do sentimento de pertencimento à nação brasileira, como buscava também a valorização das gentes e da terra brasileiras. Foram mobilizados nas obras os sentimentos de orgulho em razão da extensão territorial do país, do caráter pacífico e ordeiro do povo brasileiro e da prodigalidade da natureza “nacional”. Essas características demarcaram, por décadas, o ensino de geografia do/no Brasil.

**Palavras-chave:** geografia escolar; livros didáticos; geografia do Brasil; mercado editorial.

### Abstract:

*This article camshaft speeches about the construction of corpus of scholar geography, specially concern to studies of Brazilian Geography issues. Their analysis studying scholar and scientific or academic geography and evaluate the constitution of Market books in this country. Based on assumptions of discourse analysis, investigates four scholar textbooks, dedicated to learning from reading-through Brazil and three focused specifically to teaching this school discipline posted between the 1930 and 1960. The constitution of the publishing market occurred in the country, pari passu to the consolidation of public education policies, as well as school subjects. One of the goals of teaching geography, at least during the period considered, was directed as much to the construction of the feeling of belonging to the Brazilian nation, as was also the appreciation of the people and the Earth. To do so, are deployed in the works analyzed the feelings of pride because of territorial extension of country, peaceful and orderly character of the Brazilian people and the lavishness of nature national. These characteristics seem to have demarcated, for decades, the teaching of geography of Brazil.*

**Keywords:** *scholl geography; textbooks; Geography of Brazil; publishing market.*

Recebido 03/2013  
Aprovado 06/2013

rogatasoares@gmail.com

## Introdução

O objetivo deste artigo é discutir alguns resultados de pesquisas<sup>1</sup> por mim desenvolvidas acerca da construção do *corpus* geográfico escolar, em especial aquele que remete à temática relativa à geografia do Brasil, fundamental no âmbito da geografia escolar, e componente importante para a construção da ideia de nação<sup>2</sup> no Brasil.

Entendo por *corpus* geográfico escolar a presença de textos, imagens, notas, observações diversas presentes nos livros didáticos e que se referem especificamente à edificação de uma imagem do Brasil, de suas províncias/estados, regiões, povos, natureza, ambiente, espaços, território(s). Especificamente neste artigo, a análise estará centrada nos textos a respeito do Brasil, suas regiões, províncias/estados, povos, embora a presença de imagens, mapas, gráficos e tabelas denotem também, discursivamente, essa construção/fixação de imagens e conceitos em torno de espaços e territórios, em especial o nacional.

Além disso, torna-se oportuno compreender as aproximações entre a construção da geografia escolar e o projeto político de nação brasileira, uma vez que a geografia escolar pode

Permitir a milhares de indivíduos construir e apropriar-se de um número de conhecimentos – competências, habilidades e atitudes – considerados característicos daquelas disciplinas. É fruto de longas tradições pedagógicas, científicas e sociais, de variados imperativos e determinações (AUDIGIER, 1992, p. 19, tradução da autora).

Em um primeiro momento, serão discutidas as proximidades e especificidades entre os saberes científicos (ou acadêmicos) e os saberes escolares da geografia. Em seguida, nos debruçaremos brevemente sobre a formação e consolidação do mercado editorial no Brasil, em particular a produção de materiais didáticos. Finalmente, procedemos a uma análise da produção discursiva textual<sup>3</sup> acerca da geografia do Brasil em um livro de leitura e em três livros de geografia, destinados ao ensino nas primeiras etapas de escolarização de crianças e jovens. As obras privilegiadas são: *Através do Brasil*, escrita em 1910 por Olavo Bilac e Manoel Bomfim (edições de 1939 e 1948<sup>4</sup>); *Pontos de Geographia e História do Brasil*, de Gaspar de Freitas, em sua 48ª edição, de 1933; *Geografia do Brasil*, 3ª edição, de Moisés Gicovate (1946) e, por fim, *Vamos conhecer o Brasil?*, de Leonilda Montandon, em sua 14ª edição, de 1959. As obras selecionadas, dentre as diversas publicadas ao longo desse período, correspondem, aproximadamente, às edições de *Através do Brasil* localizadas e pesquisadas<sup>5</sup>. Há, portanto, certa convergência temporal, editorial, histórica e social entre *Através do Brasil* e os outros três livros analisados.

Apesar de *Através do Brasil* não ser explicitada como uma obra voltada ao ensino de geografia propriamente dito, é possível abordá-la tendo em conta que “o ensino de geografia não integrava diretamente os conteúdos das escolas de primeiras letras” (VLACH, 2007, p. 189). E, indiretamente, o ensino de geografia ocorria “por meio da história do Brasil e da língua nacional, cujos textos enfatizavam a descrição do território, sua dimensão, suas belezas naturais” (id., *ibid.*).

<sup>1</sup>As pesquisas tiveram a participação da Profª. Doralice Barros Pereira e contaram com a disponibilização de bolsas tanto pela Fapemig (Iniciação Científica), quanto pelo CNPq (Iniciação Científica Júnior). A pesquisa “A influência de através do Brasil para a construção do pensamento geográfico escolar” (2009/2010) teve como bolsistas Camila Costa Barbosa (Fapemig), Elaine Queiroz Silva (voluntária) e Fabiana Andrade Campos (BIC/JÚNIOR/CNPq). A pesquisa “A construção do pensamento geográfico escolar no Brasil: de através do Brasil para os livros didáticos de Geografia (1930-1960)” (2011/2012) teve como bolsistas Elaine Queiroz Silva, Débora Resende Cordeiro, Gizelle Barbosa Telésforo (Fapemig) e Fabiana Andrade Campos (BIC/JÚNIOR/CNPq).

<sup>2</sup>Nação entendida como “uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana” (ANDERSON, 2008, p. 32).

<sup>3</sup>Reiteramos que os discursos do entorno – presentes nas orelhas ou contracapas das obras (SILVA, 2012) –, as imagens, mapas, gráficos e tabelas constituem parte importante da análise discursiva. Todavia, para os fins deste artigo, nos restringimos aos textos propriamente ditos, entendendo que “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo” (BAKHTIN, 2006, p. 36).

<sup>4</sup>Existe uma edição da obra publicada em 2000 pela Companhia das Letras, com prefácio de Marisa Lajolo, que, entretanto, não foi consultada para a redação do presente artigo. Consultamos as edições anteriores que conseguimos obter, mais próximas editorial, temporal e discursivamente dos livros didáticos notadamente disciplinares que pesquisamos.

<sup>5</sup>À exceção da edição de 2000, reeditada pela Companhia das Letras, porém sem as ilustrações e com um prefácio de Marisa Lajolo.

Outro fator que limitou a análise somente a essas obras se deve à indisponibilidade dos livros publicados para pesquisa e análise. Segundo Alain Choppin <sup>6</sup> (2002), embora produzidos em grande quantidade em relação ao consumo de papel, por exemplo, talvez sendo superados apenas pela imprensa periódica – jornais e revistas –, são pouco catalogados e/ou arquivados em bibliotecas ou acervos, dificultando-lhe o acesso<sup>7</sup>. Desse modo, pesquisamos em livros que conseguimos obter de bibliotecas particulares, ou naqueles adquiridos em sebos – inclusive aqueles *on line*.

Os procedimentos de análise das obras implicaram em levantamento documental de artigos acerca do estado da arte das pesquisas em livros didáticos, bem como o levantamento e obtenção dos livros didáticos de geografia disponíveis. O interregno verificado correspondeu ao intervalo entre as décadas de 1930 e 1960, momento de afirmação da geografia na escola básica e de institucionalização acadêmica da ciência geográfica. De posse das obras, procedeu-se à sua análise.

A análise de *Através do Brasil* considerou duas edições disponíveis (1939 e 1948), pautando-se pela utilização de algumas técnicas da Análise de Discurso, de modo a aprofundar e refinar as categorias e os discursos produzidos, atentando para os grupos

de objetos particulares e limitados que se tornam objeto de atenção do corpo social e que, por causa disso, tomam um valor particular. [...] Em outras palavras, não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social. (BAKHTIN, 1992, p. 44-45)

*Através do Brasil* e os artigos correlatos foram avaliados quanto à forma e ao uso dos conteúdos e discursos próprios à geografia – como as questões de limites e fronteiras –, o Espaço, os elementos que instruem no conhecimento do Brasil, o sentimento de pertencimento à nação, a Natureza, o “tipo brasileiro”. Procurou-se verificar as inter-relações e as interpelações na relação entre um discurso regional e um outro, nacional, cujos focos no/para o espaço e território integraram a nação e nutriram a construção, a *posteriori*, de um *corpus* geográfico escolar.

A análise dos três livros didáticos abordados também se assentou nos pressupostos da Análise do Discurso. A intenção foi identificar uma possível estruturação em torno de temas canônicos da geografia do Brasil, uma vez que

A problemática da discursividade surgida com as contribuições da Análise do Discurso propõe o entendimento de um plano discursivo que articula linguagem e sociedade, entremeadas pelo contexto ideológico. A Análise do Discurso, portanto, pretende (...) um alargamento teórico, uma possibilidade outra, originada de um olhar diferenciado que se lança sobre as práticas languageiras. (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 307-308)

Portanto, a Análise de Discurso, especialmente referenciada na obra de Mikhail Bakhtin, me permitiu abordar a linguagem escrita enquanto materialidade do discurso escolar. Facultou a compreensão de alguns significados da geografia – do Brasil – e de sua representação no livro didático, pois “um instrumento pode ser convertido em signo ideológico” (BAKHTIN, 2006, p. 32). É preciso destacar, entretanto, que o livro didático não é aqui entendido como instrumento da produção, mas como objeto que detém materialidade e centralidade na escola e na produção dos saberes e discursos escolares.

<sup>6</sup> Esse autor destaca a importância do mercado editorial no Brasil, uma vez que a posição do setor escolar na economia editorial brasileira é bastante expressiva. Os livros didáticos, no início do século XX, “correspondiam a dois terços do montante publicado e ainda em 1996, equivaliam a cerca de 61% da produção nacional” (CHOPPIN, 2004, p. 551).

<sup>7</sup> Choppin (2002) destaca também a perecibilidade dos livros didáticos, uma vez que qualquer mudança nos métodos ou programas oficiais, ou, ainda, na organização espaço-temporal em diversas escalas lhes impõe profundas (des)atualizações. Em relação aos livros didáticos de geografia, por exemplo, causa estranheza o uso das expressões “primeiro, segundo e terceiro mundo” para indicar a organização do espaço mundial hodierno. Elas foram bastante usuais naquelas obras publicadas nas últimas décadas do século XX. Atualmente, essas expressões podem estar nos livros didáticos de geografia a fim de demarcar um período de organização do espaço mundial para fins didáticos anteriores à década de 1990 – e que não são mais pertinentes para se referir às suas atuais formas/proposições.

## Geografia escolar e geografia acadêmica: aproximações e especificidades

A geografia escolar é entendida aqui a partir das proposições de François Audigier (1992) e Francisco Rodriguez Lestegás (2002, 2006, 2007). Segundo esses autores, observa-se entre a geografia científica e a geografia escolar tanto uma diferença relativa ao grau de ensino – a primeira sendo produzida pelos pesquisadores e a segunda, ensinada pelos professores –, quanto relacionada a seus fins, processos e demandas, que mobilizam materiais e cabedais teórico-metodológicos próprios.

Para Lestegás (2007), há um grande distanciamento entre as pesquisas produzidas por cientistas e especialistas e os textos dos livros didáticos. Estes se utilizam de fontes das mais variadas – como informes, anuários, imprensa, manifestos diversos, obras de divulgação e os saberes científicos. Esse autor destaca ainda as diferenças nas condições de produção entre o conhecimento científico e o escolar:

O primeiro deles se alimenta dos problemas aos quais a ciência deve intentar responder de modo satisfatório, o que constitui um saber que se produz ao pesquisar; em contrapartida, o conhecimento escolar se organiza em torno dos resultados, posto que se transmite o que já foi investigado, o que se conhece com segurança, deixando à margem aquilo sobre o que a ciência ainda tem dúvidas. (LESTEGÁS, 2007, p. 528, tradução da autora)

Para esse autor, na geografia escolar os textos “em geral são mais fechados e marcados com signos que indicam claramente aos alunos o que é importante e, portanto, devem aprender” (LESTEGÁS, 2007, p. 529, tradução da autora). E uma importante contribuição do ensino de geografia para a construção da “consciência nacional” pode ser associada ao fato de que essa disciplina escolar<sup>8</sup>

Repousa sobre a transmissão de uma determinada representação do passado e do presente que facilite a construção e difusão de uma determinada representação comum do território, da forma como este tem sido ocupado e aproveitado, dos símbolos e crenças que seus habitantes compartilham, com o fim de colaborar para a reprodução e construção de uma identidade coletiva, uma “consciência nacional” que contribui para a existência da própria nação. (LESTEGÁS, 2006, p. 839, tradução da autora)

Ademais, de acordo ainda com esse autor<sup>9</sup>, “o sentimento de pertencimento a uma coletividade, de compartilhar um mesmo destino, não pode ser criado espontaneamente, pois tem que desenvolver-se a partir, dentre outros meios, da educação<sup>10</sup>.” (LESTEGÁS, 2006, p. 853, tradução da autora).

<sup>8</sup> As disciplinas escolares “são criações espontâneas e originais do sistema escolar (...). E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p. 184).

<sup>9</sup> Embora ele esteja, nesse texto, fazendo referência às (im)possibilidades de criação de uma identidade europeia a partir da educação e das mudanças decorrentes da criação da União Europeia.

<sup>10</sup> Em nosso entendimento, seria mais interessante falar em escolarização que educação, por esta última ter uma amplitude e um alcance mais amplo que a primeira, que, para nós, corresponde à cultura escolar propriamente dita.

A geografia escolar se associa à cultura escolar, a uma produção/criação própria das escolas e das práticas docentes, da organização dos sistemas de ensino, das relações e tensões entre as escolas e as sociedades. Embora tenha sua especificidade, guarda com a ciência de origem uma tensão/validação, por uma necessitar da outra, seja para manter legitimidade (“é um conhecimento que possui base científica”<sup>11</sup>) na própria escola, seja para manter-se (ou ser instituída) também na academia<sup>12</sup>.

## Formação do mercado editorial no Brasil - entre livros de leitura e livros didáticos

O livro existe para dar expressão literária aos valores culturais e ideológicos. Seu aspecto gráfico é o encontro da estética com a tecnologia disponível. Sua produção requer a disponibilidade de certos produtos industriais (...). Sua venda constitui um processo comercial condicionado por fatores geográficos, econômicos, educacionais, sociais e políticos. (HALLEWELL, 2005, p. 43)

A construção do pensamento geográfico brasileiro, nos primórdios de sua organização enquanto campo científico, associa-se a uma profunda influência dos conteúdos ensinados nas escolas. Entre o final do século XIX e o início do XX, a produção de materiais didáticos para as escolas provinha diretamente da Europa, tanto do ponto de vista do conteúdo, quanto da edição e publicação de livros.

Segundo Hallewell (2005, p. 215), os “primeiros livros didáticos brasileiros foram publicados pela Imprensa Régia.” Para o autor, nas três primeiras décadas do século XIX, “a instrução secundária era constituída mais por ‘aulas avulsas’, do que por escolas regulares” (HALLEWELL, 2005, p. 215), sendo que o ensino primário era também pouco desenvolvido.

Se em meados do século XIX havia poucos livros escolares produzidos no Brasil e adaptados à realidade local – muitos livros adotados nas escolas eram importados da Europa, notadamente Portugal e França –, por volta de 1846 “começaram a surgir vários livros encomendados por seus autores para uso puramente local e em muitas cidades, livros escolares (...) passaram a ser, junto com os jornais, os produtos das tipografias locais.” (HALLEWELL, 2005, p. 216).

A solidificação do mercado de livros didáticos ocorria simultaneamente à consolidação das disciplinas escolares, contribuindo para firmar um mercado editorial brasileiro. Progressivamente, a partir de então, verifica-se seu contínuo crescimento, ainda que polarizado entre Rio de Janeiro e São Paulo (ZAPPONE, 2005).

As primeiras editoras de livros didáticos no Brasil foram a Garnier, que tinha em Joaquim Manuel de Macedo um dos seus autores mais bem sucedidos; a Laemmert, cujo livro escolar mais conhecido era *Por que me ufano de meu País*, de Afonso Celso e publicado pela primeira vez em 1901; a Briguiet, que lançou o *Atlas do Brasil*, do Barão Homem de Melo (1909), e a Francisco Alves, que se especializou na produção de livros didáticos. Todas essas editoras concentravam-se no Rio de Janeiro, então capital do Império e principal centro educacional do país – a criação do Colégio Pedro II, em 1837, passou a funcionar como uma espécie de guia do currículo das escolas nas demais províncias do Brasil.

<sup>11</sup> A citação entre aspas corresponde à resposta de um docente de geografia, que atuava/atua no ensino médio, por mim entrevistado durante a realização da pesquisa de doutorado, da qual se originaram os dois projetos de pesquisa matrizes deste artigo. Outros docentes entrevistados, naquele momento, apontaram, em suas falas, a construção da legitimidade da geografia escolar com base na produção acadêmica/científica – embora afirmassem consultar materiais diversos para o preparo de suas aulas. Ou seja, apesar de a matriz científico-acadêmica ser mais um componente do saber escolar, ela acaba por conferir, em parte, legitimidade à permanência das disciplinas escolares nas escolas – embora essa permanência dependa de outras condições, próprias à cultura escolar, às demandas das sociedades e às finalidades do sistema educacional, dentre outras. Para mais detalhes, ver AUDIGIER, 1992; DEL GAUDIO, 2006; LESTEGÁS, 2006, 2007.

<sup>12</sup> A institucionalização da geografia nas academias (a partir da década de 1930, no Brasil) ocorreu, em grande parte, para formar professores para atuar na educação básica, sendo, inclusive, anterior à institucionalização da profissão de geógrafo/a (desde o final da década de 1970, no Brasil). Para mais detalhes: VLACH, 1988; ROCHA, 1996; DEL GAUDIO, 2006; SILVA, 2006; SILVA, 2012.

A especialidade da firma [Francisco Alves] eram os livros colegiais e acadêmicos que davam ao editor vantagem sobre os competidores estrangeiros, cujos produtores jamais conseguiram adaptar-se tão bem às condições ou aos currículos locais. Até então, o mercado escolar não havia sido suficientemente grande para justificar toda a atenção de qualquer firma, porém com as reformas educacionais, o mercado de livros didáticos tornou-se atrativo. No fim do século XIX, a Francisco Alves quase chegou a ter o monopólio no campo do livro didático brasileiro, por seus preços mais baixos e pelas tiragens maiores. (ZAPPONE, 2005, p. 179, inclusão nossa)

Ainda segundo essa autora, até a I Guerra Mundial os impressos da Francisco Alves eram feitos no exterior. Após a guerra, a editora, com uma oficina gráfica, passou a imprimir seus livros no Brasil. Hallewell (2005) afirma a importância de se considerar os livros didáticos na análise do mercado editorial brasileiro, pois,

Antes de 1918, uma parcela muito pequena do que se publicava em literatura no Brasil conseguia alguma distribuição eficiente. (...) Somente os livros didáticos atingiam a consciência de toda a nação e, através deles é que a grande massa dos brasileiros tinha algum contato com sua herança literária. (HALLEWELL, 2005, p. 289)

A partir da primeira década do século XX, observa-se tanto um aumento da produção de obras voltadas para um contexto mais nacional, quanto a criação e fortalecimento de editoras brasileiras.

O crescimento do mercado de livros didáticos no Brasil, ainda em seus primórdios, foi afetado por dois acontecimentos. Primeiro, a influência do movimento da “Escola Nova” inspirou toda uma geração de reformistas educacionais. Segundo, após a implantação da ditadura do Estado Novo (1937-1945), Vargas criou, em 1937, o Instituto Nacional do Livro e, em 1938, a Comissão Nacional do Livro Didático. Além de controlar o conteúdo dos livros didáticos, a Comissão ocupava-se com a construção da unidade nacional – pelo menos ideológica e discursivamente. O ensino do português em todas as escolas, por exemplo, tornou-se obrigatório, em especial na região Sul, face ao ensino das línguas dos imigrantes, em particular os alemães.

A Reforma Educacional Francisco Campos, de 1931, acelerou a expansão do ensino secundário, com ênfase nas ciências puras. Em abril de 1942, o novo ministro da educação, Gustavo Capanema, promoveu nova reforma no sistema educacional, que

Seguia de perto a reforma Gentile [da Itália de Mussolini] (...), enfatizando as disciplinas tradicionais e uma abordagem elitista. Às editoras foi concedido um prazo de apenas quatro meses para adequarem as novas edições de todos os livros didáticos para o nível secundário. (HALLEWELL, 2005, p. 367, inclusão nossa)

Essas reformas provocaram vultosos prejuízos às editoras, fazendo oscilar também a produção de livros didáticos. Profundas mudanças no mercado de livros didáticos no Brasil ocorreram também entre 1964 e 1985, período da ditadura militar, a partir dos acordos *MEC-USAID (United States Agency for International Development)*:

O novo governo começou também a financiar diretamente o setor livreiro de vários modos, através dos subsídios a livros. (...) Tanto os livreiros como os editores queixavam-se da fundação Nacional de Material Escolar (Fename), do Governo Federal (...) que agora estava invadindo o mercado de livros didáticos, com a produção de Atlas, Dicionários, etc. (...) Foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (...), cuja execução foi confiada (...) à Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático (Colted) (...), financiada conjuntamente pelo Ministério da Educação e Cultura e pela *Usaid*. (HALEWELL, 2005, p. 556 e segs.)

Esse acordo – financiamento dos livros didáticos e seu empréstimo aos alunos carentes – foi encerrado em 1971, ano da promulgação de nova reforma educacional (Lei 5692/71) pelo governo militar. Essa reforma introduziu um núcleo central de estudos comum para todo o país, concomitante à consolidação do mercado de livros didáticos e domínio de editoras sediadas no Rio de Janeiro ou São Paulo.

Entre 1964 e 1980, o mercado editorial desenvolveu-se significativamente, tendo sido criadas as editoras Ática, Nova Fronteira e Nova Aguillar, entre outras (ZAPPONE, 2005). O parque editorial começou a se deslocar do eixo Rio de Janeiro-São Paulo, com a criação, por exemplo, da Editora L&PM, no Rio Grande do Sul. Para essa autora, as décadas de 1980 e 1990 representaram o *boom* do mercado editorial, com a proliferação de editoras cada vez mais especializadas – como a Companhia das Letras e a Editora Mulheres. O mercado, desde então, cada vez mais se atém à produção de “livros didáticos, de livros técnicos, de livros religiosos, livros de bolso, etc.” (ZAPPONE, 2005, p. 180).

Por fim, a nova reforma educacional da década de 1990 (Lei 9392/96) estendeu a obrigatoriedade da escolarização fundamental a todo o país. Além disso, criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e regulamentou a instituição de uma Comissão, encarregada pelo Ministério da Educação, de avaliar e elaborar os *Guias do Livro Didático*, por disciplina escolar no ensino fundamental e médio, indicando obras aprovadas por essas Comissões – formadas por especialistas de cada campo científico e escolar – para serem escolhidas pelos professores das escolas públicas. O Estado converteu-se, desde então, no principal comprador dos livros didáticos – o que possivelmente impacta a produção desse material no Brasil. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Passou a ser conduzido pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento para a Educação – FNDE, autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o ensino fundamental, sendo que o MEC conseguiu estabelecer um fluxo regular de recursos para o Programa, cumprindo finalmente sua proposta de universalização do mesmo. (CASSIANO, 2005, p. 286)

Além da distribuição de livros didáticos para o ensino fundamental, a partir de meados da primeira década do século XXI o governo federal passou a analisar e adquirir livros didáticos também para o ensino médio. Esses igualmente são avaliados por Comissões de especialistas instituídas pelo MEC, que elaboram o *Guia do Livro Didático para o Ensino Médio*, também por disciplina escolar. Os professores recebem os Guias com os livros aprovados pela Comissão, para então fazer a escolha dos livros a serem adotados na escola e que são distribuídos gratuitamente – mediante empréstimo – aos estudantes.

Outro aspecto correlato entre a construção das disciplinas escolares e os livros didáticos se relaciona à produção de livros com caráter mais disciplinar, ou seja, livros voltados para o “ensino de” história, geografia, ciências, português, entre outras:

O livro didático sofreu alterações na sua forma e no modo de sua produção e edição, além de ter acompanhado as mudanças na maneira como os conteúdos do ensino eram organizados. Por exemplo, a passagem dos livros de texto, com trechos de obras para leitura abrangendo conteúdos os mais variados, para livros especializados por disciplina expressa a constituição, a partir do final do século 19, das disciplinas escolares. (MUNAKATA, 2002, p. 91)

No que concerne à geografia escolar, a pesquisa em livros didáticos tem se revelado importante fonte de informação sobre sua constituição, história e mudanças no pensamento e nos conteúdos, uma vez que se relaciona às iniciativas governamentais (decretos, leis, orientações curriculares e programas de avaliação), às demandas do campo científico (orientações curriculares e diretrizes para a formação de professores) e ao modo de organização do mercado editorial brasileiro (TABOSA, 2008, p. 107-8).

Para Choppin (2004), as pesquisas com os livros didáticos são importantes porque estes agregam múltiplas funções, dentre elas a de “referencial (...) curricular ou programática, (...) [e ainda como] suporte privilegiado dos conteúdos educativos” (p. 552) e a função instrumental, que “põe em prática métodos de aprendizagem”. (p. 552-3). Já a “função ideológica e cultural” ligada à formação dos estados nacionais tem nesses livros “um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” (CHOPPIN, 2004, p. 552-3). Por fim, os livros didáticos assumem a função “documental [fornecendo], sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos textuais ou icônicos, cuja observação pode vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (op. cit., p. 552-3).

Desse modo, a pesquisa em e sobre livros didáticos propicia o descortinar dos processos de construção das disciplinas escolares, do *corpus* específico de cada uma; da construção de dado campo científico e das relações entre a produção acadêmica e a construção dos saberes escolares.

### **De Através do Brasil para alguns dos livros publicados entre as décadas de 1930 a 1960: uma aproximação com a construção da temática “Geografia do Brasil”**

*Através do Brasil* pode ser considerado um romance de educação/formação (*Bildungsroman*), obras geralmente “organizadas em torno de uma ideia pedagógica de educação do homem”, que “consiste em movimentar o herói [ou heróis] no espaço, na hierarquia social” (BAKHTIN, 1997, p. 235-236). Sua análise o revelou um precursor da estrutura discursiva em torno da “Geografia do Brasil”, a qual Bilac e Bomfim almejavam priorizar

O conhecimento do Brasil “as suas gentes, os seus costumes, as suas paisagens, os seus aspectos distintivos, suas indústrias, o novo porto do Rio de Janeiro, as plantações de café a trepidante e sempre crescente cidade de São Paulo, etc.”, com a intenção de deixar uma marca na mente e no coração do jovem leitor. (BILAC; BOMFIM, 1910, citado por RODRIGUES-MOURA, 2007, p. 232)



Na busca pela formação de um *corpus* didático e paradidático na literatura nacional, *Através do Brasil* foi inspirado em obras europeias do século XIX, a exemplo de *Cuore* (Coração), de Edmundo de Amicis, livro de leitura italiano, e do francês *Le Tour de La France par Deux Enfants*, de G. Bruno. Ambas as obras discutem a ideia de identidade nacional em momentos de crise em suas respectivas sociedades (LAJOLO, 2000).

*Através do Brasil*<sup>13</sup> visa dar a conhecer o Brasil, protagonista sutil de e em toda a narrativa. O texto aponta para um discurso reproduzido *a posteriori*, em inúmeras obras de ensino de geografia, a exemplo da construção imagética e imaginária do São Francisco como grande rio da unidade nacional. A terra brasileira, de natureza pródiga, bela, majestosa, provê “o pão a quem trabalha”, em uma sucessão de cenários: “a terra é muito rica, e nunca nega o sustento a quem sabe tratá-la: dá o milho, o feijão, a mandioca, o algodão...” (BILAC; BOMFIM, 1939, p. 74, XV - O sertão).

A demanda pelo distintivo da vida brasileira significa esclarecer as especificidades do Brasil frente às demais nações, a exemplo de sua notável e diversificada produção agrícola, visto que um dos processos para a construção da ideologia nacional é a procura do único diante do universal, da distinção entre si mesmo e o outro. A construção da “comunidade imaginada” (ANDERSON, 2008) engloba a simultaneidade do tempo na narrativa e a unicidade do espaço, que, apesar de diverso, é geral e comum.

As descrições da natureza e dos brasileiros em *Através do Brasil* proporcionam ao leitor responder, de imediato, àquilo que é exclusivo e próprio do Brasil e dos brasileiros, ou seja, a cordialidade, a beleza, a grandiosidade e a generosidade. Esses aspectos afeitos ao povo reapareceram em outros textos didáticos analisados, embora com outras formas discursivas menos romaneadas, denotando, naturalizando e internalizando a generosidade e alteridade dos brasileiros:

Com o cruzamento dessas três raças: branca, amarela e preta, a população do Brasil começou a crescer. Depois da abolição da escravatura, faltou gente para trabalhar nas lavouras e, por isso, os portugueses tiveram que mandar vir trabalhadores da Europa. (...). A maioria desses imigrantes (80%) vem para trabalhar na agricultura, por isso colocados nas grandes plantações de café, algodão, arroz, borracha, etc. Aqui eles criam as suas famílias e vão aprendendo a amar o Brasil. (MONTANDON, 1959, p. 27)

Nenhum conflito entre os diferentes povos que formaram “o” Brasil, mas a aceitação do outro e da administração colonial portuguesa como benfeitora da nação. Não importa se negros ou imigrantes estabeleceram/foram submetidos a diferentes modos de trabalho/exploração. Importa a naturalidade de convivência entre uns e outros e o aprendizado ao “amor ao Brasil” por meio do trabalho.

Em *Através do Brasil*, a crença na modernidade e na civilização, que fatalmente chegará aos rincões do Brasil, não está isenta na constituição e localização da família de Carlos e Alfredo. Seu pai é gaúcho e trabalha em uma obra moderna, ligada à implantação de infraestrutura – uma ferrovia – no interior de Pernambuco. O próprio Brasil é descoberto em suas potencialidades, sempre conectando a terra e o homem. A ação “do planeta sobre o homem e a reação do homem ao planeta” mostra os conceitos de “espaço-tempo e meio-tempo”, influência de Elisée Réclus sobre Bomfim (OLIVA; BRAY, 2001).

<sup>13</sup> *Através do Brasil* possui duas personagens centrais: os meninos Carlos e Alfredo, protagonistas de toda a narrativa. São eles que viajam “através do Brasil”, descortinando-o aos leitores. A eles se junta, no percurso, Juvêncio, sertanejo que os acompanha à Bahia e depois viaja em direção à região Norte, de onde envia notícias e descrições da terra a Carlos e Alfredo. Todo o livro centra-se, portanto, nas aventuras desses três jovens, que, ao percorrerem as terras brasileiras de Norte a Sul, tornam-na familiar aos leitores. Bilac e Bomfim usam, ainda, estratégias discursivas que coadunam a construção da identidade nacional em toda a narrativa, a exemplo da seguinte: “no carro em que viajavam os dois irmãos, ia um moço, brasileiro como eles, expansivo, olhando constantemente...” (BILAC; BOMFIM, cap. IX, “Piranhas”). Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/LiteraturaInfantil/9atraves.htm>>. Acesso em: 23 mai. 2013, negrito nosso).

As ferrovias, símbolos da modernização, continuarão a balizar aspectos singulares do Brasil nos livros didáticos analisados, demarcando não apenas a construção de um *corpus* escolar, como também certas concepções do Brasil que necessitavam ser evocadas e evidenciadas:

As serranias apresentam gargantas aproveitadas pelas estradas de ferro para galgar os planaltos. As estradas de rodagem ou as estradas de ferro, obras-primas da engenharia nacional, descortinam belas paisagens. A estrada de ferro que une Paranaguá a Curitiba é um legítimo orgulho de nossa engenharia. (GICOVATE, 1946, p. 18)

Em *Através do Brasil*, a ideia de paisagem desvenda a grandiosidade da terra e dos feitos humanos – tudo é belo, imenso, um espetáculo. A natureza indomada – portanto, selvagem – incita ao medo. Já a natureza modelada pelas ações humanas é frequentemente evidenciada pelo aprazível e desejável. Nesse processo, há a antropomorfização<sup>14</sup> do espaço, territórios e lugares. Assim, “De fato, de espaço a espaço, via-se o verde alegre da cana de açúcar, afogado no capinzal bravo, que coroava todo o alto” (BILAC; BOMFIM, 1939, p. 180, L - No Catú). A construção estética sinaliza o produzido e exógeno – a cana-de-açúcar – ligado ao vocábulo “alegre”, enquanto o capinzal, nativo, recebe a alcunha de “bravio a afogar a cana”, reforçando a ideia do progresso. Este, como destino indiscutível, único e certo da sociedade brasileira, exige, portanto, domar o bravio em prol da civilização.

A concepção de natureza pródiga de recursos e exuberante, assim como processos de construção da proximidade discursiva entre autor e leitor e da antropomorfização – na tentativa de construir analogias próximas aos leitores/estudantes com base no reconhecimento do humano –, continuarão marcando obras didáticas disciplinares nas décadas seguintes, embora com outra entonação e denotação:

**Nossas** terras são atravessadas pelo equador e pelo trópico de Capricórnio. Simples referência de posição? Não. Esta situação privilegiada faz que **nosso imenso país** apresente variedade de climas, e variedade de recursos econômicos, em sua flora, e em sua fauna. Esta situação evoca a **vastidão de terra**, regiões onde rumorejam florestas eternas, os **soldados verdes de cana-de-açúcar**, os campos brancos de algodão, os cafeeiros sem fim, os pinheiros alterosos, as montanhas de minério de ferro, o ouro dos cascalhos...” (GICOVATE, 1946, p. 10, grifos nossos)

Em *Através do Brasil*, o moderno ou a modernidade foram realçados pelo apito do trem que adentra o interior e mostra suas potencialidades/dinamicidade. O interior, região que complementa, tem um papel fundamental a cumprir no progresso do país, e, portanto, precisa ser integrado por estradas, túneis, lancha a vapor, telegrama, jornal.

Já o moderno e a modernidade, como apareceram nos livros didáticos disciplinares, apresentaram marcas mais explícitas do “gênio humano”, a domar a natureza e vencer as distâncias, integrando a vasta extensão territorial do Brasil, como exemplificado na citação de Gicovate (1946).

A partir da década de 1930, com Vargas, aumenta-se o alcance da educação pública no Brasil. Interessante notar que dessa década em diante, pelo menos até as décadas de 1970/1980, a orientação moderna passa a se constituir como discurso dominante na produção didática. Silva (2012) declara que, a exaltação – ou o compromisso com a construção da nação brasileira por meio dos livros didáticos de geografia – fez-se ao longo do Império e da Primeira República, materializando-se, por

<sup>14</sup> Transposição de sentimentos e ações humanas aos mapas, animais, plantas, seres da natureza. Animais e plantas não sentem nem expressam sentimentos ou ideias políticas, a não ser através de uma construção de sentido puramente humano e social. Recurso presente em charges, textos, desenhos, mapas e em outros veículos, criam sentidos segundo o que se deseja expressar/evidenciar para o observado e vivido (DEL GAUDIO, 1998, 2003).

exemplo, nos “discursos do entorno”. Segundo a autora, ao longo de 1920 e 1930, esse discurso, vinculado à construção do “nacionalismo patriótico” (CHAUÍ, 1984; VLACH, 1988) migrará para o conteúdo intrínseco dos textos didáticos: “A América do Sul é o nosso continente, pois nela é que está situado o Brasil, a **nossa** pátria querida. Das dez republicas sul-americanas, o Brasil é a **mais extensa**, a mais populosa e também a **mais favorecida em recursos naturais**” (MONTANDON, 1959, p. 125, grifos nossos).

Nos livros didáticos de geografia analisados, observou-se um processo de crescente naturalização do “encontro” entre o europeu colonizador e os índios e negros, possivelmente com o intuito de edificar a ideia de “povo”, cara à construção da nação moderna. Entretanto, continuava uma prática discursiva herdada do final do Império e da Primeira República, de classificar os povos em consonância com seu modo de viver e o grau de cultura:

17. Os povos selvagens não conhecem a arte da escripta; (...) são ordinariamente nómades ou errantes. Taes são maior parte dos negros da Africa e os indigenas da América e Oceania. (...) No N. da América e da Asia e na Polynésia (Oceania) existem tribus de cultura rudimentar. 19. Os povos semi-civilizados ou bárbaros conhecem as artes mais necessárias á vida, inclusive a da escripta; têm leis e dedicam-se uns a cultura das terras, outros á vida pastoril, sendo estes geralmente nómades. (...) 20. Os povos civilizados conhecem perfeitamente as artes mechanicas, dedicam-se á agricultura, cultivam as sciencias, as letras e as bellas artes, possuem numerosas industrias que lhes augmentam as commodidades da vida, e estão organizados em vastas sociedades que mantêm entre si relações commerciaes, artisticas, litterarias, etc. (FREITAS, 1933, p. 13)

O europeu colonizador é o agente capaz de introduzir a cultura dita civilizada no Brasil. Em geral, os autores consultados consideraram o cruzamento das três raças (índio, branco e negro) como característica do povo brasileiro. Chama a atenção a naturalidade/naturalização com que as raças se encontraram e “cruzaram”, dando origem ao “povo” brasileiro. Nenhuma resistência ou oposição, numa sequência linear de eventos que culmina na construção da nação. Esse, em nossa opinião, é um exemplo do esforço de construção da ideia de nação/da ideologia nacional que teve, nos livros didáticos, um dos seus vetores:

5. Os mestiços. – A população do Brasil resultou, no geral, do cruzamento de representantes das três raças. Em ordem de importância figura, em primeiro lugar, a raça caucasóide; em segundo, a raça negróide; e em ultimo, a raça mongolóide. [...] Costuma-se distinguir o sertanejo do norte ou jagunço, que habita as caatingas; o gaúcho, que se desenvolve nas campinas e coxilhas do Brasil meridional; o caboclo ou cearense, desbravador da Amazônia; o sertanejo do centro, descendente do bandeirante. O meio em que se desenvolve o gaúcho é pródigo (...) O jagunço encontrou um meio muito diferente. A terra é madrastra. Tem que lutar contra a seca que, periódicamente, assola o sertão. É tenaz na luta contra o meio. (GICOVATE, 1946, p. 66)

Os livros abordavam ainda as formas de organização espacial do Brasil sem, necessariamente, apontar para processos de regionalização, reportando-se à organização administrativa, de modo a trabalhar o processo de construção do território brasileiro:

O Brasil é um Estado soberano. A União forma um todo e é integrado pelo território, pelo povo e pela soberania. (...) O território brasileiro acha-se dividido em vinte Estados, um Distrito Federal e sete Territórios. (...) São autônomos os Estados e, dentro de seus limites territoriais, possuem govêrno e administração

próprios. Sete são os Territórios: Territórios do Acre, do Amapá, do Rio Branco, de Guaporé, de Ponta Porã, do Iguaçu, continentais; e o Território Nacional de Fernando de Noronha, oceânico. A administração dos Territórios declara a Carta Constitucional de 10 de novembro, será regulamentada em lei especial. (GICOVATE, 1946, p. 119-120)

Para além dessa especificidade do Brasil, soberano, a estabilidade e dimensão das fronteiras brasileiras salientam os bandeirantes como grandes responsáveis por ampliar mais sua dimensão territorial:

O Brasil quando foi descoberto, não possuía essa área tão grande que tem hoje, de 8 513 844 km<sup>2</sup>. [...] Com o correr dos tempos, os criadores de gado, os missionários e os bandeirantes passaram a linha de Tordesilhas, isto é, entraram pelas terras pertencentes à Espanha e aí se estabeleceram. (MONTANDON, 1959, p. 26)

A preocupação em evidenciar a expansão territorial do Brasil apresenta-se correlata à ação dos bandeirantes, que, em seus deslocamentos, foram consolidando as fronteiras internas.

O período colonial do Brasil, que durou mais de três séculos, foi o período das fronteiras. No decurso desse período, intrépidos bandeirantes, subindo rios e galgando montanhas, deslocaram o meridiano de Tordesilhas, até quase os contrafortes dos Andes. Dava-se, ao mesmo tempo, a expansão para o norte e para o sul, graças a esses destemidos patriotas. (GICOVATE, 1946, p. 84)

Fato, pois, interessante, original e único na história: “O Brasil” (sujeito), mesmo antes de descoberto, já possuía fronteiras, constituídas pela ação de “intrépidos” sujeitos, responsáveis, em última instância, pela conformação territorial do país. A ação do Estado – real agente da consolidação das fronteiras externas e da organização das fronteiras internas – nesse processo é omitida, para, de certo modo, construir-se o “tipo histórico” inspirador para as novas gerações, bem como ressaltar os valores caros à construção do sentimento de pertencimento e orgulho nacional.

### Considerações finais

A pesquisa permitiu colidir continuidades e afirmações discursivas quanto à construção da geografia do Brasil. Temas candentes em *Através do Brasil* retomaram, nas três obras didáticas analisadas – sob outra forma discursiva, mais “moderna” e especializada –, o sentido da construção do Brasil. Essa retomada, sob outros aspectos e com outros sentidos educacionais e denotativos, evidencia uma das características da construção do *corpus* escolar associado ao tema “Geografia do Brasil”: uma circularidade de sentidos e construção imagética do país grande, moderno ou em direção à modernidade, rico em recursos naturais, de natureza majestosa e povo generoso.

Possibilitou descortinar algumas formas pelas quais o *corpus* “Geografia do Brasil” foi paulatinamente se assentando em aspectos que ora iluminavam positivamente, a exemplo da mestiçagem, ora ocultavam problemas/desafios sociais, políticos, econômicos e territoriais provenientes dos desiguais acessos à terra, à educação, à cultura e à vida. A circularidade e retomada de aspectos relativos à extensão territorial, natureza generosa e pródiga, chegada da modernidade, generosidade, alegria e alteridade do povo brasileiro, além da naturalização de processos sociais, históricos, territoriais, políticos e econômicos constituiu-se em uma marca discursiva própria dos textos analisados, desde *Através do Brasil*. Tal circularidade foi oportuna e necessária à geografia enquanto disciplina

vinculada estreitamente aos programas e currículos oficiais, além de alinhada aos interesses e à ideologia do Estado autoritário do período Vargas (1930-1945).

Na construção desse processo, a criação dos dois primeiros cursos de formação de professores de geografia no Brasil – o da Universidade de São Paulo, em 1934, e o da Universidade do Brasil, mais tarde UFRJ, em 1935 – teve importância ímpar. Bem como foi decisiva a consolidação da orientação moderna em geografia, que marcou e demarcou os discursos escolares presentes nas obras analisadas – caracterizada por maior embasamento formal e científico para escrita e construção dos discursos escolares. A esse respeito, Silva (2012) afirma que, a partir da década de 1930, os conteúdos da geografia escolar foram mais bem delimitados. Segundo a autora, a orientação moderna em geografia foi, desde a década de 1920, paulatinamente substituindo a influência da geografia moderna clássica – vigente durante o século XIX e o início da Primeira República. Desse modo, na década de 1930 no Brasil, tem-se a consolidação da geografia enquanto disciplina escolar, uma organização em torno do seu desenvolvimento nas instituições ligadas ao Estado – a exemplo do IBGE, em 1938 –, e sua afirmação como campo acadêmico e científico.

Carvalho (2012) identifica na literatura didática, ao longo da Primeira República (1889-1930), três vertentes semânticas presentes nas obras analisadas por ela: a natureza e o território; o povo e a cidadania; e cidades e modernidade enquanto elementos construtores do que compreendemos como subsídios próprios à ideologia nacional. De acordo com a autora, esses tópicos, arranjados em um discurso mnemônico, permitiram construir uma imagem de Brasil que, a nosso ver, se perpetuaria nas décadas seguintes na literatura geográfica escolar, cada vez mais específica e especializada: modernidade, extensão territorial, natureza rica e pródiga, povo cordial.

É preciso, porém, relativizar as diferenças de entonação e conotação entre *Através do Brasil* e os livros didáticos consultados, uma vez que eles apresentam distintas intencionalidades e foram escritos em momentos diversos, quando se considera a construção da geografia escolar. Bilac e Bomfim pretendiam – como explicitam no prefácio de sua obra – escrever um livro de leitura a ser aproveitado pelas outras disciplinas escolares, ao passo que os demais autores consultados intentavam produzir claramente um livro didático disciplinar. Todavia, nas quatro obras analisadas é possível verificar conexões – implícitas ou explícitas – com a construção da ideologia nacional e com certo modo de ensinar a “Geografia do Brasil”.

## Referências:

- ANDERSON, Benedict R. O'G. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Cia das Letras, 2008. 330 p.
- AUDIGIER, François. *Pensar a geografia escolar: un repte per a la didàctica*. Documents d'Anàlisi Geogràfica, v. 21, p. 15-33, 1992. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/DocumentsAnalisi/article/viewFile/41556/52383>>. Acesso em: 12 mar. 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BILAC, Olavo. A Pátria. In: \_\_\_\_\_. *Poesias Infantis*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1929. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/LiteraturaInfantil/Poesias%20Infantis/Pi01.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2013.
- BILAC, Olavo; BOMFIM, Manuel. *Através do Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1948, 36ª ed. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/LiteraturaInfantil/00atraves.htm>>. Acesso em: 12 mai. 2010.
- BILAC, Olavo; BOMFIM, Manoel. *Através do Brasil (narrativa)*. Livro de Leitura para o curso médio das Escolas Primárias. 31ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1939.
- \_\_\_\_\_. *Através do Brasil*: prática da língua portuguesa: narrativa. In: LAJOLO, Marisa. (Org.). São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- CARVALHO, Naiemer R. *Geographia do Brasil*: a construção da nação nos livros didáticos de Geografia da Primeira República. 2012. 209 f. (Mestrado em Geografia – Organização do Espaço). Instituto de Geociências. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- CASSIANO, Célia 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, vol. 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/122/80>>. Acesso em: 14 fev. 2013.
- CHAUÍ, Marilena de S. *Seminários*. 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisas*. Teoria & Educação. n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHOPPIN, Allain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. São Paulo: Educação e Pesquisa, 30(3), p. 549-566, set./dez. 2004
- \_\_\_\_\_. *O historiador e o livro escolar*. História da Educação. ASPHE/FaE/UFPEL. Pelotas, n. 11, p. 5-24, abr. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/download/30596/pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2013.
- DEL GAUDIO (LONGHI), Rogata S. O movimento separatista do Triângulo Mineiro. Lutas Sociais, 4, 1998. Disponível em: <[http://pucsp.br/neils/downloads/v4\\_artigo\\_rogata.pdf](http://pucsp.br/neils/downloads/v4_artigo_rogata.pdf)>.
- \_\_\_\_\_. *O mapa do discurso e o discurso do mapa*: algumas questões. Ensaio, 5(2), 48-64, 2003. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/64/102DEL>>.
- \_\_\_\_\_. *Concepções de nação e estado nacional dos docentes de Geografia* – Belo Horizonte no final do segundo milênio. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- FREITAS, Gaspar de. *Pontos de Geographia e Historia do Brasil*. Para uso de todas as classes primarias. 48ª ed. Rio de Janeiro, 1933.
- GICOVATE, Moisés. *Geografia do Brasil*. 3ª série ginásial. 6ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1946.
- HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil*: sua história. 2ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Edusp, 2005.
- LAJOLO, Marisa P. *Introdução*. In: BILAC, Olavo; BOMFIM, Manoel. *Através do Brasil: prática da língua portuguesa: narrativa*. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- LESTEGÁS, Francisco R. *Viejas y nuevas geografías, viejas e nuevas propuestas didácticas*. El fin de los exclusivismos. Boletín de La A.G.E., n. 29, p. 93-108, 2000. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1318671>>. Acesso em: 10 fev. 2013.
- \_\_\_\_\_. *Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar*. Boletín de La A.G.E., n. 33, 173-186, 2002. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1122458>>. Acesso em: 10 fev. 2013.
- \_\_\_\_\_. *Cultura escolar, ideología y geografía: de la identidad nacional a la identidad europea, o la construcción de un nuevo objeto de enseñanza*. Revista de Educación, n. 339, p. 837-858, 2006. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339\\_36.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_36.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. *Construir, ensinar y aprender geografía: una disciplina al servicio de la cultura escolar. Conciencia social*: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales. N. 11, 2007, p. 135-138. Disponível em: <[http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo\\_búsqueda=ANUALIDAD&revista\\_búsqueda=5521&clave\\_búsqueda=2007](http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_búsqueda=ANUALIDAD&revista_búsqueda=5521&clave_búsqueda=2007)>. Acesso em: 16 fev. 2013.

MONTANDON, Leonilda S. *Vamos Conhecer o Brasil?* Para uso dos alunos da 4ª Série Primária. 14ª ed. Belo Horizonte: Editora do Brasil em Minas Gerais Ltda., 1959.

MUNAKATA, K. *Livro didático e formação do professor são incompatíveis?*. In: Anais do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores, 2002, Brasília. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília: MEC/SEF, v. 1, p. 89-94, 2002.

OLIVA, Terezinha A.; BRAY, Sílvio C. *Manoel Bomfim e o Pensamento Geográfico Brasileiro*. In: GERARDI, L. H. de O.; MENDES, Iandara A.

(Org.). *Teoria, Técnica, Espaços e Atividades: temas de Geografia Contemporânea*. Rio Claro: UNESP, 2001, 21-44.

ROCHA, G. O. R. *A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. *Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória*. Rio de Janeiro: ALEA, vol. 7, n° 2, p. 305-322, jul./dez. 2005.

SILVA, Jeane M. *A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de Geografia na ótica da Análise do Discurso*. Dissertação (Mestrado em Geografia e Gestão do Território). Instituto de Geociências, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

\_\_\_\_\_. *A bibliografia didática de Geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1914-1930...)*. Tese (Doutorado em Geografia e Gestão do Território). Instituto de Geociências,

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

TABOSA, Mariana Q. *O Manual do Professor e seu Discurso sobre a Escrita de Textos*. São Paulo: LAEL/PUC, Rev. Intercâmbio, vol. XVIII, 107-121, 2008.

VLACH, Vânia R. F. *A propósito do ensino de Geografia: em questão, o nacionalismo patriótico. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana)* – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

\_\_\_\_\_. *O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica*. In: VESENTINI, José W. (Org.). *O ensino de Geografia no século XXI*. 3a. ed. Campinas: Papirus, 2007, 187-218.

ZAPPONE, M. H. *Y. Leitura e literatura: aspectos da produção e circulação de livros no Brasil*. Maringá: Teoria e Prática da Educação, 8(1), 136-149, 2005.