

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SAMIRA ALESSANDRA TOMIO

**A REVISTA NOVA ESCOLA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO**

BLUMENAU
2013

SAMIRA ALESSANDRA TOMIO

**A REVISTA NOVA ESCOLA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau – FURB.

Orientadora: Prof^a Dr^a Neide de Melo Aguiar e Silva

BLUMENAU
2013

SAMIRA ALESSANDRA TOMIO

**A REVISTA NOVA ESCOLA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO**

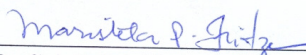
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:



Prof(a). Dr(a). Neide de Melo Aguiar Silva (FURB)
Orientador(a)



Prof(a). Dr(a). Márcia Hobold (UNIVILLE)
Examinador(a)



Prof(a). Dr(a). Maristela Pereira Fritzen (FURB)
Examinador(a)

Blumenau, 27 de março de 2013.

AGRADECIMENTOS

À professora e orientadora *Dra. Neide de Melo Aguiar e Silva*, que aceitou o compromisso de ser minha orientadora, pelas suas contribuições e a quem devo minha iniciação nos estudos da Teoria das Representações Sociais.

Aos *professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau*, pelas significativas contribuições acadêmicas. Em especial ao professor *Dr. Adolfo Lamar Ramos* por lembrar que aprender é um processo que se vivencia dentro, mas também fora dos muros institucionais, também com *mujitos* e salsa!

Aos professores *Dra. Maristela Pereira Fritzen* e *Dr. Celso Kraemer*, que participaram da etapa da qualificação pelas contribuições para o rumo da pesquisa.

Às colaboradoras do PPGE/ME, *Arlei, Daiane e Eliane*, pela atenção, dedicação e eficiência com que sempre atenderam e realizaram as atividades.

Aos *amigos do grupo de pesquisa em Representações Sociais (GEPERS)*, em especial *Regis, Liliane e Talita* e aos *amigos* da turma de Mestrado com quem foram partilhadas tantas experiências de vida, conhecimentos e por ensinarem que as diferenças somam significativas aprendizagens.

Aos meus *amigos*, que aos seus modos, me incentivaram e apoiaram em mais esta jornada.

Aos meus pais *Elio e Dolores*, por sempre acompanharem meus passos nos caminhos que escolhi trilhar e por ensinarem com suas palavras que “conhecimento nunca é demais”. Aos meus irmãos *Helio Cesar e Leandro* pelo incentivo e companheirismo nas empreitadas da vida. Em especial à Daniela, irmã e amiga pela vida, pelo apoio e paciência incondicionais e pelos bons embates teóricos. Pelo exemplo que educação se faz com competência, comprometimento e paixão.

Ao *FUMDES*, uma iniciativa do governo de Santa Catarina, de conceder bolsas de estudo aos egressos da escola pública, beneficiando-me durante seis meses do curso de Mestrado.

*Uma verdade de observação corrente é que os
homens que se associam, se combinam ou se reúnem com
outros se transformam. Os contatos, as ideias trocadas,
tudo o que se diz, tudo o que se escuta, atua sobre os
sentimentos e a consciência.*
Serge Moscovici

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), na linha de pesquisa “Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais” e no grupo de pesquisa em Representações Sociais (GEPERS). O objetivo da pesquisa consistiu em caracterizar os conteúdos publicados sobre livro didático nas reportagens da Revista Nova Escola (RNE), a fim de compreender os modos como a produção escrita pode contribuir na (re) construção de representações sociais sobre este objeto. Neste contexto, foram investigadas 39 reportagens sobre livro didático publicadas na Revista Nova Escola no período de março de 1986 a dezembro de 2011. A discussão está fundamentada na Teoria das Representações Sociais, conforme Serge Moscovici, e os dados foram analisados com base na análise do conteúdo proposta por Moraes (1999). As temáticas das reportagens selecionadas tiveram como foco a política pública do livro didático, o PNLD, o que justifica o espaço destinado neste estudo ao levantamento sócio-histórico da política pública do livro didático no Brasil. Na produção do conteúdo sobre livro didático a Revista Nova Escola empregou elementos do gênero jornalístico de reportagem documental, do sistema de comunicação da propaganda, do uso de estereótipos, dentre outros. Conforme explica a Teoria das Representações Sociais sobre os mecanismos de ancoragem e objetivação, responsáveis pela construção de uma imagem consensual de um objeto/realidade, a Revista Nova Escola contribuiu para o processo de construção de representações sociais sobre livro didático ao mobilizar os conteúdos, movimentando-os desde o espaço social até a sua publicação e promovendo o fluxo contínuo dos modos de produção desses conteúdos. No desempenho de seu papel como meio de comunicação midiático, a Revista Nova Escola vem atuando, ao longo de sua história, como mediadora entre o Ministério da Educação e Cultura e os professores, expandindo o processo de construção de um conhecimento consensual sobre o livro didático.

Palavras chave: Livro didático. Política pública do livro didático. Representações sociais. Revista Nova Escola.

ABSTRACT

This work has been carried out at the Postgraduate Program in Education from the Regional University of Blumenau (FURB), in the research line "Education, Culture and Social Dynamics" and in the research group in Social Representations (GEPERS). It aimed to characterize the contents published about textbook on Nova Escola magazine in order to understand the ways in which writing production can contribute to the (re) construction of social representations about this object. In this context, 39 articles about textbook published by Nova Escola magazine from March 1986 to December 2011 were investigated. The discussion is based on the Theory of Social Representations, according to Serge Moscovici, and data were analyzed based on the theory of Content Analysis proposed by Moraes (1999). The analysis revealed that the themes of the articles about textbook published by the magazine had focused on the public policy of the textbook, PNLD / MEC, which justifies in this work, the socio-historical survey of the textbook policy in Brazil. In the content production about textbook, Nova Escola magazine used elements such as journalistic genre of documentary reportage, the communication system of propaganda, the use of stereotypes, among others. As explained by the Theory of Social Representations about the mechanisms of anchoring and objectification, responsible for the construction of a consensual image of an object/reality, Nova Escola magazine has contributed to the process of constructing social representations about textbook to mobilize contents, moving them from the social space to their publication and promoting the continuous flow of the production modes of such contents. In performing its role as a communication medium, Nova Escola magazine has served throughout its history, as a mediator between the Ministry of Education and the teachers, expanding the process of constructing a consensual knowledge about the textbook.

Keywords: Textbook. Public Policy of the Textbook. Social Representations. Nova Escola Magazine.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação

COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INL – Instituto Nacional do Livro

LD – Livro Didático

LDs – Livros Didáticos

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

RC – Representação Coletiva

RNE - Revista Nova Escola

RS – Representação Social

SEB- Secretaria de Educação Básica

USAID – United States Agency for International Development - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
1.1 SITUANDO O OBJETO DE ESTUDO	10
1.2 O PERCURSO DA PESQUISA	15
1.2.1 O universo investigado e a amostra da pesquisa	16
1.2.2 Procedimentos metodológicos	18
2 O LIVRO DIDÁTICO EM SUAS DIFERENTES NUANCES	22
2.1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA E POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	27
2.2 O PERTENCIMENTO DO LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO ESCOLAR	35
2.3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	38
2.3.1 Da Representação Coletiva à Social: a construção de um conceito	38
2.3.2 As funções das Representações Sociais	41
2.3.3 O processo de formação das Representações Sociais	43
2.3.4 Representações Sociais e os sistemas de comunicação na mídia	44
3 O LIVRO DIDÁTICO NA RNE: Construção de um percurso de análise	52
3.1 A TEMPORALIDADE E O ESPAÇO DAS REPORTAGENS SOBRE LIVRO DIDÁTICO	52
3.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS JORNALÍSTICOS NA RNE	56
3.3 OS SUJEITOS NAS REPORTAGENS E SUAS PERTENÇAS	59
3.4 OS TÍTULOS DAS REPORTAGENS SOBRE LIVRO DIDÁTICO	64
3.5 TEMÁTICAS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO EMERGENTES NA LEITURA DAS REPORTAGENS	67
3.5.1 Unidade de análise 1: O conteúdo do Livro Didático e sua abordagem	68
3.5.2 Unidade de análise 2: O Livro Didático e o PNLD	73
3.5.3 Unidade de análise 3: O Livro Didático e os professores	79
3.6 EM UM MOVIMENTO DE SÍNTESE	84
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICE A – Quadro de apresentação dos dados da RNE (1986-2011)	98
APÊNDICE B – Títulos das reportagens sobre livro didático	107

1 INTRODUÇÃO

*Nossas ideias, nossas representações são sempre filtradas
através do discurso de outros, das experiências que vivemos,
das coletividades as quais pertencemos.*
Serge Moscovici

Como se escolhe o tema de uma pesquisa? Sendo escolhido por ele. A afirmação pode ser justificada por entender que o tema *livro didático* (LD) acompanhou e influenciou a constituição do meu ser na educação. Em suas diversas roupagens e do seu pertencimento em diferentes contextos, o LD foi sendo ressignificado em minhas representações e transformado em objeto de questionamentos nesta pesquisa, na direção de encontrar algumas respostas, ou ainda, suscitar novas perguntas.

Na direção de se chegar às respostas é importante localizar, primeiramente, o contexto sócio-histórico no qual foram se constituindo as minhas representações sobre o LD. No início de minha trajetória profissional como professora de Inglês no ano de 1999, enquanto eu cursava a graduação em Letras, tive a oportunidade de lecionar em escolas da Rede Municipal de Blumenau e posteriormente da Rede Estadual de Santa Catarina. Durante este período, eu reproduzia enquanto professora, o que havia vivenciado como estudante na educação básica e do que eu me apropriava no curso de graduação.

É nesse contexto que se incluía o uso do LD. Ele exercia grande influência no meu fazer, pois nas minhas lembranças de estudante, o livro estava associado a aprender e de professora, a ensinar. Assim, o LD foi o norteador de minha prática educativa; era ele quem ditava os conteúdos e organizava o tempo de ensinar e aprender de minhas aulas e, a mim cabia saber segui-lo da melhor forma. A representação de LD que me orientava era a de um instrumento portador de conteúdos e atividades para aplicar com os estudantes. O LD era o *guia* de meu fazer.

Nos anos seguintes, com a participação em encontros de formação continuada para professores e o ingresso no curso de Especialização em Língua Inglesa, o LD foi novamente ressignificado. Em função da reflexão sobre as teorias pedagógicas das quais eu me apropriava e pelas vivências com os estudantes e outros profissionais da educação, o LD já não era mais a única referência em minha prática. Não era mais trabalhado em sua linearidade, pois em razão dos temas de projetos de trabalho que eram desenvolvidos com meus estudantes, o LD passou a ser *um dos instrumentos* para a seleção de materiais.

Em consonância com estas vivências, somaram-se as escolhas de LDs. Até o ano de 2010 a disciplina de Inglês não era contemplada com LDs via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Mas, o que se podia perceber no contexto escolar era que os professores de Inglês, e eu parte desse coletivo, optavam pela sua adoção. As justificativas para as escolhas pressupõem-se que eram pautadas em representações de ensinar e aprender e assim, o LD continuava a garantir sua presença nas aulas. Nas outras disciplinas escolares o movimento de adoção parecia ocorrer de forma similar.

Todas essas experiências formaram o cenário para o meu ingresso no Mestrado em Educação em 2010. Ao enveredar por estudos sobre a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1960), na linha de pesquisa “Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais” interessou-me compreender, a partir da investigação de um meio de comunicação midiático – a Revista Nova Escola, as regras e condições que conduzem os sujeitos a pensar, a construir representações sobre o LD e a se movimentar no jogo das dinâmicas sociais.

Nesta direção, apresento na sequência o delineamento da pesquisa, situando o objeto do estudo e os procedimentos metodológicos envolvidos na pesquisa.

1.1 SITUANDO O OBJETO DE ESTUDO

Na sua trajetória histórica, social e cultural, o LD tem se constituído em um objeto de ensino aprendizagem e em um símbolo da universalização da educação escolarizada e pública brasileira. Situado nas práticas educativas dos professores e sendo regulamentador de muitos programas de ensino, o LD se constitui no recurso e na estratégia de ensino que professores, na maioria das vezes, dispõem para driblar desfavoráveis condições de trabalho e formações profissionais deficitárias.

Neste cenário, o LD torna-se objeto de leis e decretos em meados dos anos 30 e de uma política pública educacional que desde a sua implantação, expande consideravelmente a sua margem de atuação na educação brasileira. Nesse compasso, o LD se transforma ainda em um objeto de investigação da comunidade científica, de interesse do mercado editorial e dos meios de comunicação midiáticos.

Por ele estar condicionado às dinâmicas dos contextos em que se insere e às interações entre os sujeitos, o LD exerce múltiplas funções e é marcado por diferentes características materiais. Entre estas funções, Choppin (2004) sistematiza quatro que podem existir conjuntamente ou não: função referencial, instrumental, ideológica ou cultural e documental.

Em sua função referencial, o LD representa um suporte material que contém os conteúdos educativos, as técnicas e habilidades que um grupo social considera necessário de transmissão às outras gerações.

Na função instrumental, o LD é o portador de métodos de aprendizagem que visam direcionar a prática do professor no processo de ensino-aprendizagem e facilitar a aprendizagem dos estudantes.

O LD na função ideológica ou cultural assume um papel político, por ser utilizado como um instrumento na construção de identidades nacionais e representar um vetor de transmissão da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes.

Por fim, na função documental, o LD é definido como um objeto que pode possibilitar ao estudante o desenvolvimento do senso crítico por meio da observação ou confrontação de um conjunto de documentos, textuais ou icônicos existentes no LD.

Tais funções do LD, que serão detalhadas no capítulo II deste estudo, alicerçadas no pertencimento e na importância histórica, social e econômica que este objeto representa, são refletidas em pesquisas e debates de naturezas diversas. Entre os pesquisadores e principais temas de investigação sobre o LD no Brasil encontram-se: os processos históricos de produção do LD (BITTENCOURT, 2002, 2008; GATTI JÚNIOR, 2004), a política pública do LD (BATISTA, 2001, 2005; FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989; HOFLING, 2000), os processos de escolha e avaliação do LD (CASSAB; MARTINS, 2003), o LD e as práticas educativas dos professores (BATISTA; ROJO, 2003; BEZERRA; DIONISIO, 2002, BUNZEN, 2005, 2009;), as ideologias nos LDS (MOLINA, 1988; FARIA, 1984), entre outros.

A popularização desses estudos e as práticas de professores com o LD vêm sendo divulgados em espaços formais para formação de professores, e também têm ampla circulação em materiais de divulgação em educação, que direta ou indiretamente, influenciam no processo formativo do professor e na construção de Representações Sociais (RS). A Revista Nova Escola (RNE) se apresenta como um destes espaços formativos.

Inscrita no cenário da educação básica e com o poder de intervenção nas práticas pedagógicas dos professores, a RNE atua como um meio de comunicação midiático de caráter não científico que veicula informações sobre diferentes temas na educação e suas práticas. Associada ao seu papel de veiculadora de informações, a Revista interpreta a realidade e os objetos sociais e se utiliza de dispositivos da linguagem para comunicar versões da realidade, como um grupo/sociedade confronta sua realidade (JOVCHELOVITCH, 2000), ou seja, a Revista veicula RS ao passo que fomenta as suas (re) construções.

Em sua definição, as RS se referem tanto a um modo de interpretar a realidade como a uma modalidade de conhecimento prático. (MOSCOVICI, 2011). Enquanto um conhecimento, as RS circulam “[...] nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas; cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais” (JODELET, 2001, p.17).

Com base nisso, sistematizou-se a pergunta que orientou esta pesquisa: Quais são os conteúdos sobre o Livro Didático e como eles são produzidos nas reportagens da Revista Nova Escola de modo a contribuir na (re)construção de representações sociais sobre este objeto?

A RNE é um objeto que comporta o registro escrito e possibilita o resgate dos movimentos e acontecimentos da história da educação no Brasil e a construção de interpretações históricas sobre diversos temas educacionais, a respeito do LD. Nos argumentos de Catani (1996, p.117), as revistas especializadas em educação:

[...] constituem uma instância privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional enquanto fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico e o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas que emergem do espaço profissional. Por outro lado, acompanhar o aparecimento e o ciclo de vida dessas revistas permite conhecer as lutas por legitimidade, que se travam no campo educacional.

A escolha da RNE como *corpus* de análise nesta pesquisa pode ser justificada por demais fatores. Primeiramente, pela abrangência geográfica e material que a Revista alcança no território brasileiro. Exemplo disto pode ser observado no seu editorial publicado em janeiro de 2008:

[...] NOVA ESCOLA pode comemorar: desde o mês passado, nossa circulação alcançou a fantástica marca de 1 milhão de exemplares (nos últimos dez anos, apenas Veja conseguiu esse número. *Um milhão de exemplares de NOVA ESCOLA nas mãos de professores, coordenadores pedagógicos, diretores e demais interessados no cenário educacional brasileiro.* [...]) Os assinantes que já eram 311 mil em janeiro, chegam agora a 330 mil (a segunda maior “carteira” do país). (ABRIL, 2008, p.11, grifo nosso)

Em segundo, os pesquisadores Marques (2010), Gentil (2006), Oliveira (2006) e Silveira (2006) destacam que a RNE é frequentemente referenciada pelos professores como o periódico impresso mais lembrado e utilizado na elaboração de aulas ou na formação profissional (inicial ou continuada). Tal premissa resulta de argumentos de que a Revista é de fácil acesso: tem preço acessível de compra no mercado; é distribuída nas escolas públicas brasileiras via MEC; desenvolve temas familiares aos professores, com abordagens e

linguagens próximas da realidade vivenciada por eles em sala de aula.

Por fim, a RNE é também investigada por pesquisadores em cursos de Mestrado e Doutorado no Brasil. Em um levantamento no portal *CAPES*¹ observa-se entre os diferentes objetos de estudos e suas relações com a RNE, uma predominância de pesquisas sobre o tema docência e o docente. Apesar de muitas destas pesquisas empregarem o termo representações, somente três têm como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais (DARMETTO, 2010; MARQUES, 2010; OCHSLER, 2011). Não obstante o volume de estudos sobre a RNE, nenhuma das pesquisas ora levantadas tratam especificamente sobre a temática do LD.

Com base nestas considerações sobre o LD e a RNE busca-se nesta pesquisa, como objetivo geral: Caracterizar os conteúdos e sua produção sobre o Livro Didático nas reportagens da Revista Nova Escola a fim de compreender como podem contribuir na (re) construção de representações sociais sobre este objeto.

¹ Para realizar o levantamento das pesquisas sobre a RNE divulgadas no portal *CAPES* foram consideradas as pesquisas que continham a palavra Revista Nova Escola no título e publicadas entre o período de 1997 a 2011. No levantamento podem ser referenciadas as pesquisas: A revista Nova Escola e a construção de identidade do professor (BELOTI, 2011), As representações de bom professor: uma análise quinquenal da Revista Nova Escola (OECHSLER, 2011), O uso das TIC na pesquisa escolar: uma análise interpretativa do tema em matérias publicadas nas revistas 'Educação' e 'Nova Escola' (GRANDO, 2011), Ethos de professor: Uma análise da Revista Nova Escola (VERZOLA, 2011), Nova Escola – “a revista de quem educa”: a fabricação de modelos ideais do ser professor (RIPA, 2010), Práticas discursivas de regulamentação e liberdade no processo de desenvolvimento profissional: a constituição de subjetividades de professores na revista Nova Escola (MOURA, 2010), Cenografia e ethos em publicidades dos sistemas de ensino na revista Nova Escola (MATOS, 2010), Da Revista Nova Escola ao cotidiano: um estudo de Representações Sociais sobre o ofício docente (MARQUES, 2010), Indústria cultural e Educação Física: o corpo na Revista "Nova Escola" (DIAS, 2010), O papel da revista Nova Escola na rede discursiva que se desenvolve em torno do agir docente: um jogo de discursos e representações (DARMETTO, 2010), A leitura na revista Nova Escola: dialogismo e produção de sentido (ZABALAR, 2009), A mídia a serviço da Educação: A revista nova Escola. (SILVA, 2009), O ensino de história na revista Nova Escola (1986-2002): cultura midiática, currículo e ação docente (RAMOS, 2009), Os caminhos da produção bibliográfica em gestão democrática: um estudo sobre a Revista Nova Escola (HESS, 2009), Ensino Fundamental de Nove Anos: as armadilhas civilizatórias nas Revistas Veja, Isto é, Educação e Nova Escola (ROSA, 2008), A forma-ação do discurso da/na Revista Nova Escola (MATOS, 2008), Reforma do Estado no Brasil e o Processo de Terceirização dos Serviços Sociais: um estudo na Revista Nova Escola (GIBBERT, 2008), A educação matemática na Revista Nova Escola (EVANGELISTA, 2008), A modelagem de leitores e de leituras no discurso midiático da Revista Nova Escola (CHARNIZON, 2008), A educação infantil representada: uma análise da Revista Nova Escola (2005-2007) (ANJOS, 2008), Práticas de leituras de estudantes-professoras: repercussão da leitura da revista Nova Escola em suas práticas pedagógicas (MELO, 2007), Relatos de experiência: publicados na revista Nova Escola (2001-2004): modelo de professora ideal (ROCHA, 2007), A dialogia entre a revista Nova Escola e o professor-leitor: implicações para o trabalho docente (SANTOS FILHO, 2007), Entre clones, transgênicos e células-tronco: a revista Nova Escola ensinando genética e biotecnologia para professores (SANCHES, 2007), Uma leitura sobre avaliação na revista Nova Escola nos anos 1996 a 2004 (CARVALHO, 2006), Políticas públicas para a educação infantil em revistas dirigidas: uma análise da revista Nova Escola e revista criança na década de 1990 (SILVA, 2006), Políticas Educacionais e Discursos sobre Matemática Escolar: Um estudo a partir da Revista Nova Escola (OLIVIERA, 2006), Implicações do Lúcido na Educação Escolar: uma análise da Revista Nova Escola (1996-2004) (MARTINEZ, 2006), Um estudo das capas da revista Nova escola: 1986- 2004 (SILVEIRA, 2006), Cartas em Revista: Estratégias Editoriais de Difusão e Legitimação da Nova Escola (ROCHA, 2004), Entre a Política e a Poética do Texto Cultural: A Produção das Diferenças na Revista Nova Escola (COSTA, 2003), Revista Nova Escola: Discursos, saberes e práticas pedagógicas no ensino de história - 1986-1995 (MORRONE, 2003), As representações de sexualidade no currículo da Nova Escola e a construção do sujeito heterossexual (STUMPF, 2003), O negro na Revista Nova Escola (GOMES, 2003), As cartas do leitor nas revistas Nova Escola e Educação (PASSOS, 2002), A revista Nova Escola: Política educacional na nova república (PEDROSO, 1999), A representação da professora na Revista Nova Escola (LAGOA, 1998), Construtivismo: a prática de uma metáfora – forma/conteúdo do construtivismo na Nova Escola (VIEIRA, 1995).

Para tal, são definidos os objetivos específicos: a) caracterizar elementos da produção do conteúdo das reportagens sobre LD na RNE no período de 1986 a 2011; b) desenvolver uma abordagem sócio-histórica da Política do LD no Brasil; c) identificar temáticas recorrentes sobre o LD e o modo como se veiculam no conteúdo das reportagens da RNE, analisando-as a partir da Teoria das RS.

Em tempos que a distribuição do LD para escola pública, pelo Ministério da Educação (MEC), tem sido gradativamente ampliada em quantidade, no número de ofertas de disciplinas, nas especificidades em Braille para alunos portadores de deficiência visual, para o Ensino Médio (o PNLEM) e para a alfabetização de Jovens Adultos (PNLA), dentre outros² acaba-se por justificar a relevância desta pesquisa sobre o LD. Os estudos podem agregar conhecimentos científicos ao cenário da investigação deste objeto no Brasil e, por consequência, para o contexto da escola.

Com esta pesquisa justifica-se um dos propósitos defendidos por Herz (2000, p. 13) para estudos com base na Teoria das RS, que vem “contribuindo para o entendimento do modo como se constroem as notícias e os conteúdos na mídia, estes trabalhos auxiliam na construção da consciência necessária para superação da ingenuidade e da espontaneidade do público diante da mídia”.

Nesta perspectiva, a caracterização do conteúdo sobre LD veiculado pela RNE poderá contribuir com subsídios para processos de formação de professores, de modo a incentivar processos reflexivos sobre o modo como são construídos, na mídia, conteúdos temáticos pertinentes à educação. Em decorrência os professores podem ver ampliados, não apenas o leque de suas experiências pedagógicas, mas essencialmente a sua condição de sujeito participante, agente da história.

Apontar pela pesquisa alguns dos elementos da produção do conteúdo do LD pela RNE justifica-se também pelo fato de que um meio de comunicação midiático comunica versões da realidade sobre o LD. Essas versões são construídas por determinados grupos, em determinados contextos históricos, espaciais, sociais e vão constituindo elementos que favorecem a fomentação das RS, norteando as atitudes e condutas de seus leitores.

Desse modo, por meio desta pesquisa pode-se, também, apreciar modos, no dizer de Herz (2000, p.25) de “como a mídia constrói a informação [e poderá] ajudar outros pesquisadores a percorrer os caminhos de tão necessária investigação científica [...]”.

² Conforme dados estatísticos do site oficial do MEC (2011)

Delimitado o objeto de estudo e sua justificativa, na próxima seção descreve-se o percurso da pesquisa realizado para a concretização dos objetivos propostos.

1.2 O PERCURSO DA PESQUISA

Em função dos objetivos propostos para esta pesquisa, ela é classificada como descritiva e de cunho qualitativo. Conforme Santos (2000, p.26), após a pesquisa exploratória, como uma primeira aproximação do objeto, “[...] a pesquisa descritiva é um levantamento das características conhecidas, componentes do fato/fenômeno/problema. É normalmente feita na forma de levantamentos ou observações sistemáticas do fato/fenômeno/problema escolhido”.

A pesquisa descritiva “[...] busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos de comunidades mais complexas” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 61-2).

Estes autores reforçam que esta modalidade de pesquisa se adéqua principalmente para as Ciências Humanas e Sociais e que “[...] comumente se incluem nesta modalidade os estudos que visam identificar as representações sociais e o perfil de indivíduos e grupos, *como também os que visam a identificar estruturas, formas, funções e conteúdos*” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 62, grifo nosso).

Em relação aos procedimentos, esta pesquisa classifica-se como bibliográfica. Segundo Santos (2000, p.29, grifo nosso),

o conjunto de materiais escritos/gravados, mecânica ou eletronicamente, que contêm *informações já elaboradas e publicadas*³ por autores é uma bibliografia. São fontes bibliográficas os livros [...], as publicações periódicas (jornais, *revistas*, panfletos), páginas de *web sites*, relatórios de simpósios/seminários, anais de congresso etc.

Nesta direção, Lima (2008) defende que na pesquisa bibliográfica, os dados são coletados de fontes advindas de publicações que assumem a forma de livros, artigos publicados em periódicos (revistas e jornais), textos acadêmicos, entre outros e sua localização está orientada em função do problema de pesquisa.

³ Optou-se em classificar a pesquisa como bibliográfica em detrimento da pesquisa documental, pois embora semelhantes, documentos são fontes de informação que ainda não receberam organização, tratamento analítico e *publicação*. São fontes documentais as tabelas estatísticas, relatórios de empresas, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos; fotografias, epitáfios, correspondência pessoal ou comercial etc.” (SANTOS, 2000, p.29, grifo nosso).

Com base nestas definições justificam-se as modalidades de pesquisa descritiva e bibliográfica na investigação sistemática do objeto de estudo, uma vez que se buscou na interpretação das informações coletadas, por meio da pesquisa bibliográfica em um periódico impresso, caracterizar os conteúdos e sua produção sobre o Livro Didático nas reportagens da RNE. A finalidade primordial do levantamento bibliográfico consistiu em compreender como os conteúdos das reportagens podem contribuir na (re) construção de representações sociais sobre LD.

1.2.1 O universo investigado e a amostra da pesquisa

O universo de investigação desta pesquisa refere-se à RNE, de sua primeira edição datada de março de 1986 até a edição do mês de dezembro do ano de 2011. Da leitura das edições foram selecionadas trinta e nove (39) reportagens sobre o LD que compuseram a amostra caracterizada na pesquisa. As Revistas foram obtidas no acervo pessoal da pesquisadora e na Biblioteca Universitária Prof. Martinho Cardoso da Veiga (FURB/Blumenau-SC).

Para a seleção das reportagens foi realizada uma leitura de cada edição da Revista seguida de uma seleção de reportagens que tinham a palavra LD no título ou no *lead* do texto. Desta seleção foram excluídas as seções Publicidade, Editorial e Cartas dos Leitores, pois o seu conteúdo não tem relações com o objeto de estudo nesta pesquisa.

A RNE é um meio de comunicação midiático de caráter não científico, destinada a professores do Ensino Fundamental e provenientes de escolas públicas e particulares, além de gestores escolares e estudantes de cursos de licenciaturas. Em sua linha editorial, a Revista se propõe:

[...] contribuir para a melhoria do ensino fundamental, divulgando informações que impactam diretamente a formação e o aperfeiçoamento profissional dos professores. Com a revista Nova Escola, os educadores têm acesso às novidades da área e às experiências dos maiores especialistas do Brasil e do exterior. Encontram ideias para aulas, entram em contato com novas teorias e sistemas didáticos, aprendem a confeccionar material pedagógico de maneira simples e de baixo custo, além de ter um espaço para mostrar trabalho, talento e competência. (GRUPO ABRIL, 2012a) ⁴

A RNE tem sua primeira edição datada em fevereiro de 1972, com o nome de *Escola para Professores*, também conhecida como *Escola*, e é uma publicação da Editora Abril. No

⁴ GRUPO ABRIL. **Desenvolvimento**. Disponível em: < <http://www.grupoabril.com.br/desenvolvimento/desenvolvimento/desenvolvimento.shtml>>. Acesso: 12 jun. 2012a.

primeiro editorial, lançado três meses após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692/71, o editor da Revista a define como uma publicação destinada aos professores do 1º grau. Para ele, é nesta etapa escolar que se concentram os maiores problemas no ensino, e a Revista poderia contribuir ampliando o número de responsáveis pelo ensino no Brasil e com os professores na compreensão da reforma educacional (PEDROSO, 1999).

Escola para Professores tem sua última publicação em abril de 1974 com um montante de 26 publicações. A Revista tem curta duração por vários motivos (ROSEMBERG, 1979), entre eles, a falta de subsídios oficiais e privados para financiar a Revista, problemas na forma de produção, distribuição e divulgação, dificuldades de adaptação ao perfil do público-leitor em relação à linguagem e conteúdo a ser empregado nas reportagens e a resistência de anunciantes e editores em empregar propagandas em uma Revista voltada à educação.

Em 1986 a Revista é retomada e reestruturada pela Editora Abril e passa a se chamar Revista Nova Escola. A Revista é financiada com subsídios do fundador, que nomeia sua instituição Victor Civita, tem dotação orçamentária anual feita pela Editora Abril, efetiva parcerias com empresas privadas e tem convênio firmado com o MEC.

Conforme aparece explicitado no 1º editorial da RNE:

[...] graças ao apoio financeiro de algumas empresas privadas e do Ministério da Educação, que assinou contrato com a Fundação Victor Civita, (entidade sem fins lucrativos), através do qual cada uma das 220.000 escolas públicas de 1º grau existentes no país receberá, mensalmente, de março a junho e de agosto a dezembro, um exemplar de NOVA ESCOLA. (GRUPO ABRIL, 1986, p.2)

Desde então, a RNE é considerada, pelo seu alcance geográfico e pelo número da tiragem anual, uma das maiores Revistas em educação no Brasil. Conforme dados do *site* de publicidade da Editora Abril, que tem como fonte a Projeção Brasil de Leitores, a RNE possuía em 2011 um montante de 1.552.240 de leitores⁵, sendo que destes, 79% possuíam nível superior ou pós-graduação. Segundo demais dados de pesquisa, os leitores da RNE eram 75% do sexo feminino e 25% do sexo masculino, sendo estes distribuídos conforme apresenta a tabela 1:

⁵ GRUPO ABRIL. **Informações Gerais da Revista Nova Escola**. Disponível em: <<http://publicidade.abril.com.br/marcas/novaescola/revista/informacoes-gerais>> Acesso em: 27 mai. 2012b.

Tabela 1- Perfil dos leitores da RNE

Idade	Classe Social	Região
10 a 19 anos: 13%	Classe A: 8%	Norte: 6%
20 a 34 anos: 33%	Classe B: 61%	Nordeste: 24%
35 a 44 anos: 30%	Classe C: 30%	Sudeste: 50%
45 a 49 anos: 10%	Classe D: 2%	Sul: 13%
Acima de 50 anos: 15%	Classe E: 0%	Centro Oeste: 7%

Fonte: Grupo Abril (2012)

A respeito de sua forma de circulação, a RNE é comercializada em bancas de jornal e é distribuída pelas Secretarias do Estado da Educação de vários estados às escolas que fazem parte de suas redes de ensino, via convênio com MEC. A Revista também mantém um sítio eletrônico que divulga gratuitamente e na íntegra o conteúdo das publicações.

Em suas seções, a Revista aborda temas sobre a educação no Ensino Fundamental, como sobre Gestão Escolar, Planejamento e Avaliação, Formação de Professores, Políticas Públicas na Educação, entre outros.

1.2.2 Procedimentos Metodológicos

De acordo com a Teoria das RS, as pesquisas embasadas neste dispositivo teórico podem ser desenvolvidas por meio de vários tipos de abordagens, sendo as mais utilizadas, a abordagem estrutural e a processual. A opção por uma das abordagens ou pelo uso em conjunto depende do interesse do pesquisador e do objeto da pesquisa.

A abordagem estrutural busca identificar a estrutura de uma representação; ou seja, compreender a RS como um campo estruturado ou como um núcleo estruturante. Por meio desta abordagem busca-se “[...] identificar as estruturas elementares que constituem o cerne do sistema da representação em torno das quais ele se organiza - um sistema constituído pelos seus elementos centrais e periféricos.” (ARRUDA, 2002, p.14).

A abordagem processual se destina a compreender o processo de construção de uma representação, “[...] sua gênese, seus processos de elaboração, e trabalha com os aspectos constituintes da representação – informações, imagens, crenças, valores, opiniões, elementos culturais, ideológicos etc”. (ARRUDA, 2002, p.14).

Nesta pesquisa optou-se pela abordagem processual, pois a partir da caracterização dos conteúdos sobre LD e alguns dos elementos de sua produção nas reportagens da RNE busca-se compreender aspectos constituintes da gênese de RS de LD por meio da comunicação midiática.

Baseado neste referencial, os dados foram coletados das reportagens por meio de observação sistemática, também, denominada estruturada. Segundo Cervo, Bervian e Silva (2007) este tipo de observação tem como característica básica o planejamento prévio do que observar e a utilização de anotações de controle. Nesta perspectiva, elaborou-se um roteiro de observação com *categorias a priori*, inicialmente definidas a partir dos objetivos específicos da pesquisa e com base na fundamentação teórica. (Apêndice A).

A elaboração das categorias *a priori* consiste em “construir categorias antes mesmo de examinar o *corpus* de textos. As categorias são deduzidas das teorias que servem de fundamento para a pesquisa. São ‘caixas’ [...] nas quais as unidades de análise serão colocadas ou organizadas”. (MORAES, 2003, p. 197).

Em razão disso são destacadas as categorias *a priori* previstas no roteiro de observação e pelas quais foram organizados os dados coletados das RNE:

- a) a temporalidade e o espaço das reportagens sobre LD;
- b) os gêneros textuais dos textos sobre LD;
- c) os sujeitos nas reportagens sobre LD;
- d) os títulos das reportagens sobre LD.

Na segunda etapa de análise, outras categorias foram elaboradas a partir da leitura do conteúdo das reportagens as quais são denominadas de *categorias emergentes*. A elaboração destas implica em “construir as categorias com base nas informações contidas no *corpus*. Por um processo de comparação e contrastação constantes entre as unidades de análise, o pesquisador vai organizando conjuntos de elementos semelhantes”. (MORAES, 2003, p. 197).

É importante destacar que a elaboração destas categorias não ocorreu de forma neutra, uma vez que a pesquisadora fez a leitura das reportagens mediada por pressupostos teóricos e metodológicos, entre eles, da Teoria das RS. Em concomitância com os argumentos de Moraes (1999, p.11), “não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui uma interpretação”.

Ainda, para a organização das categorias *emergentes* considerou-se uma análise do conteúdo das reportagens sobre o LD e suas relações com os conceitos de Ancoragem e Objetivação, conforme se apresentam na Teoria das RS. Além de um referencial teórico, esta teoria se apresenta com dispositivos metodológicos próprios (ARRUDA, 2002), o que permite compreender como diferentes elementos se organizam e formam as ideias, ou seja, como os conhecimentos são estruturados, mobilizados e comunicados.

A opção em elaborar categorias *a priori* e *emergentes* se deu em função do método da análise do conteúdo. Segundo Moraes (1999, p. 9), ele é um método de pesquisa usado:

[...] para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas e quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além da leitura comum.

A análise de conteúdo pode ser realizada em dois tipos de análise: a textual e a temática. A análise textual implica em examinar detalhadamente os conteúdos lexicais e as estruturas sintáticas, tendo a palavra como o elemento a ser analisado. A análise temática refere-se “[...] ao reconhecimento de certos temas, ou idéias, no texto e ao seu enquadre em determinadas categorias.” (JOVCHELOVITCH, 2000, p. 219). Nesta pesquisa, em consonância com a abordagem processual das RS, optou-se pela análise temática.

Com base no procedimento metodológico proposto por Moraes (1999) sobre a análise do conteúdo pode-se destacar em síntese as cinco etapas em que foram realizadas a coleta e a análise dos dados das reportagens da RNE:

- a) preparação das informações;
- b) transformação do conteúdo em unidades;
- c) categorização ou classificação das unidades em categorias;
- d) descrição;
- e) interpretação.

De acordo com os fundamentos de Moraes (1999), a preparação das informações refere-se ao processo de identificação e codificação das amostras das informações a serem analisadas. É preciso que se faça uma leitura destas informações baseada nos objetivos da pesquisa. Para a codificação dos materiais é importante estabelecer um código (letras ou números) que facilite a identificação das amostras. Na pesquisa, as reportagens da RNE foram codificadas com números para posterior consulta.

A transformação do conteúdo em unidades tem a finalidade de, na releitura do material, definir as unidades de análise. A unidade de análise “[...] é o elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente a classificação.” (MORAES, 1999, p.16). A natureza da unidade é definida pelo pesquisador e podem ser palavras, frases ou documentos em forma integral. Na sua elaboração, as unidades de análise dependem do problema da

pesquisa, dos seus objetivos, dos tipos de materiais a serem analisados. Uma vez identificadas as unidades de análise, procede-se ao isolamento de cada uma das unidades para que sejam submetidas à categorização.

A categorização é o processo de agrupamento dos dados, considerando os elementos comuns entre eles. A classificação pode ser feita pela “[...] semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo.” (MORAES, 1999, p.18). Para que sejam estabelecidas as categorias é necessário que seja considerado um conjunto de critérios: serem válidas, exaustivas e homogêneas. Na categorização, como já explicitado, formam elaboradas categorias *a priori* e *emergentes*.

A etapa da descrição é o momento de comunicar os significados apreendidos e percebidos nas mensagens analisadas. A forma de descrição depende da abordagem da pesquisa. Nesta pesquisa, cuja abordagem é qualitativa, elaborou-se um texto-síntese para cada uma das categorias “[...] em que se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas” (MORAES, 1999, p.23). Além disso, apresentaram-se excertos das reportagens que ilustram as categorias.

Por fim, a última etapa para a análise do conteúdo é a interpretação. É nesta etapa que se busca aprofundar o conteúdo das mensagens, ou seja, interpretá-lo. Essa interpretação foi realizada na pesquisa com base nos fundamentos teóricos da Teoria da RS e a partir de uma abordagem sócio-histórica da política pública nacional do LD.

Na socialização desta pesquisa o texto reúne, além deste, outros três capítulos. O capítulo II apresenta uma abordagem sócio-histórica do LD no Brasil, no qual se discutem questões terminológicas e conceituais do LD presentes na literatura que trata do tema, e as nuances políticas, econômicas e pedagógicas que são constitutivas do LD. O capítulo também discute a Teoria das RS e as implicações teórico-metodológicas do uso da teoria no estudo do objeto LD nesta pesquisa.

O terceiro capítulo traz a caracterização do conteúdo das reportagens sobre LD na RNE; nele são apresentadas as categorias de análise, objetivando-se a compreensão do processo de construção de RS sobre o LD a partir de um meio de comunicação midiático. Por fim, são apresentadas as considerações finais, concentradas na elucidação do objeto e nas respostas de pesquisa.

2 O LIVRO DIDÁTICO EM SUAS DIFERENTES NUANCES

Os livros didáticos são na verdade um caleidoscópio, e não devemos vê-los como sendo uma única imagem, ou mesmo uma única refração de luz de instrução. Como nós os vemos depende de quem somos, da nossa visão de currículo e instrução, e talvez, de nosso ponto de vista de como o conhecimento e o aprendizado podem ser.

Borren Johnsen

Ao comparar o LD a um caleidoscópio, Johnsen (2001) sugere que a representação que os sujeitos carregam de um objeto está intrinsecamente fundamentada em quem eles são, de quais contextos olham este material e pela forma de como se relacionam com ele, e ainda, aos elementos que historicamente a ele foram sendo associados.

É por meio desta possibilidade de múltiplas interpretações que o LD tem se constituído em um objeto de identidade complexa e variável. Determinante de uma grande parte das condições materiais para o ensino-aprendizagem em diferentes contextos educacionais, o LD é ainda um dos objetos comumente associados aos processos de construção identitária em muitos países, principalmente a partir do século XIX.

Em decorrência da criação dos Estados Modernos e da institucionalização dos processos educacionais, há uma transição da matéria educativa das famílias, igreja e poder público às escolas. Os LDs que até então se destinavam à educação de alguns estudantes mais abastados das sociedades passam a ter destaque na educação das novas gerações. (CHOPPIN, 2008).

Esse destaque para os LDs ocorre porque, segundo Choppin (2008, p.13), os LDs podem ser reproduzidos e distribuídos a um grande número de estudantes e, por esta mesma razão, exercer influência coletiva como “[...] poderosas ferramentas de unificação – até de uniformização – nacional, lingüística, cultural e ideológica”.

A influência do LD nos processos educacionais é reafirmada por Choppin (2008) ao ressaltar que na grande maioria dos países, que por meio do Estado adotaram LDs nos seus sistemas de ensino, estes mesmos países desenvolveram procedimentos específicos para assegurarem o controle da produção, difusão, financiamento e utilização dos LDs. Tais argumentos evidenciam a autoridade que o LD exerce em determinadas épocas e sociedades e o seu diferencial dos demais livros.

A amplitude da circulação do LD faz com que terminologias e funções variadas sejam usadas para identificá-lo. Entre às terminologias de LD encontradas, seja na literatura científica, nos documentos que regem o seu uso e circulação na educação de diferentes países

ou no mercado editorial, encontram-se: livro didático, manual escolar, livro escolar, compêndio escolar, livro de classe, livro texto etc.

A escolha pelo uso de uma das terminologias aparenta se tratar de um processo intencional dos sujeitos, porém Choppin (2008) sustenta que o uso de um termo está vinculado a alguns fatores, entre eles, à estrutura física do livro, ao conteúdo intelectual que ele veicula e à forma de usar o material.

Outros elementos caracterizadores podem remeter à natureza do público que o utiliza e ao nível de ensino ao qual o livro é destinado. A opção por um termo específico pode ainda traduzir “[...]as influências que são exercidas de um país a outro, porque conforme os ares lingüísticos, não são as mesmas representações, ou as mesmas expectativas, que são privilegiadas” para o referido objeto.” (CHOPPIN, 2008, p.25).

No Brasil, o termo *livro didático* é frequentemente usado na literatura que trata do tema e nos documentos oficiais norteadores da Educação. O termo aparece definido legalmente pela primeira vez na Constituição Brasileira, no Decreto-Lei nº 1.006 de 30/12/1938 – Art. 2, conforme no fragmento da lei:

Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em classe, tais como também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático.

Em relação ao decreto para o LD, ele influencia na definição do termo que viria a ser usado nos documentos oficiais e na literatura da área nas décadas seguintes e na normatização do LD como o livro destinado à escola. Além de que, ele imprime as primeiras diretrizes para a regulamentação da produção do LD no Brasil e institui oficialmente uma relação entre o Estado e o LD.

A esse propósito, Batista (2001) considera que o termo livro didático usado na Constituição Brasileira tem um conceito do objeto a ele associado. A definição de um instrumento idealizado para estruturar o trabalho pedagógico do professor em sala de aula. Ainda na definição do autor, o LD é concebido um portador dos conteúdos curriculares definidos pelo governo, um instrumento com as atividades de ensino-aprendizagem a serem aplicadas nas aulas; ou seja, um material criado para guiar os professores e auxiliar no controle do currículo escolar oficial.

A relação entre o uso de uma terminologia para o LD associar-se a um conceito do objeto incita algumas reflexões, dentre elas, quais funções e características que podem ser consideradas determinantes na constituição da identidade do LD, sendo que o LD se apresenta como “[...] um objeto de múltiplas facetas e de natureza complexa.” (BITTENCOURT, 2002, p.17).

Segundo a definição de Molina (1988) e Lajolo (1996), um livro pode ser chamado de didático por ele ser um instrumento usado para ensinar, com fins didáticos pedagógicos. Porém, ao se considerar a hipótese que qualquer livro pode ser utilizado com este fim, como distinguir o LD entre os demais livros (gramáticas, dicionários, clássicos, apostilas etc.)? Qual conceito abarca a complexidade de um LD, ou, quais características contribuem na leitura de sua identidade?

Para Choppin (2008), o LD é o resultado de uma construção intelectual e por esta razão, a dificuldade em instaurar uma definição única. A sua definição “[...] varia segundo os lugares, as épocas, os suportes, os níveis e as matérias de ensino, às vezes dos contextos políticos, econômicos, social, cultural, estético... mas também, e, sobretudo, em função da problemática científica no qual se insere.” (CHOPPIN, 2008, p.74).

Na presente pesquisa partilha-se das ideias do autor sobre a definição de um LD, pois se entende que o LD é um objeto variável, não anômalo aos contextos em que está inserido e é investido de uma carga simbólica. Destinado às práticas de ensino-aprendizagem e com regulamentações de produção e distribuição específicas para ele, o LD é ainda entendido como um difusor de sistemas de valores morais, religiosos, culturais e político-ideológicos de um grupo social.

Todavia, compreende-se que o LD não se restringe a conceitos, mas ele é um material impresso, fabricado e consumível e “[...] suas características e evolução histórica são o resultado de um grande número de parâmetros cuja natureza é diferente, e que implicam interlocutores diversos, cujas interações são assim mesmo complexas” (CHOPPIN, 2001, p.214).

Deste modo, o livro didático possui algumas funções e características materiais que historicamente o diferenciam de outros livros. Neste estudo adotam-se de referência, as quatro funções de LD categorizadas por Choppin (2004): referencial, instrumental, ideológica/cultural e documental.

Na função referencial, ou também conhecida curricular ou programática, o LD é identificado como “[...] o depositário dos conhecimentos, técnicas e habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.” (CHOPPIN, 2004, p.553). É

ele que porta os conteúdos que são transpostos da academia para o ensino escolar de forma organizada e sistematizada, e que “[...] cria padrões linguísticos e formas de comunicação específicas ao elaborar textos com vocabulário próprio, ordenando capítulos e conceitos, selecionando ilustrações, fazendo resumos, etc.” (BITTENCOURT, 2002, p.72).

Em sua função instrumental, o LD é um instrumento pedagógico que “[...] põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto visam facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de habilidades” (CHOPPIN, 2004, p.552). De tal modo, o LD apresenta os procedimentos de como o professor deve ensinar os conteúdos e aplicar as atividades, para que os alunos se apropriem do conhecimento de determinada área de conhecimento sintetizado no LD.

Na terceira função ideológica e cultural, o LD auxilia no acultramento das novas gerações ao veicular as ideologias, os valores e as normas de uma determinada cultura. Ele é um instrumento que serve na construção de identidades e funciona “[...] como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” (CHOPPIN, 2004, p.553), assumindo um importante papel político.

Em relação a esta terceira função, ela marcou uma tendência na área das pesquisas nos cursos de Mestrado e Doutorado em diferentes países nos anos 50 e 60 e no Brasil durante os anos 80 e 90. Estas pesquisas objetivavam o resgate de uma identidade cultural (muitas após os processos de descolonização) e denunciar o conteúdo ideológico veiculado nos LDs em relação à manutenção de sistemas de governo.

Na quarta e última função, a documental, o LD tem o objetivo de fornecer aos estudantes “[...] um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (CHOPPIN, 2004, p.553). Segundo o autor, entre as quatro funções, a documental é a que apresenta um campo de estudo novo e em desenvolvimento.

A partir das quatro funções apresentadas faz-se necessário também, a caracterização do LD a partir de definições tecidas por outros pesquisadores que têm o LD como objeto de investigação e que vão ao encontro do evidenciado por Choppin (2004, 2008).

Inicialmente, Batista (2005) define o LD como o regulador, um organizador do currículo escolar. Por ele apresentar tanto uma seleção dos conteúdos vigentes num programa oficial de ensino, como uma transposição didática; ambos estruturados em lições ou unidades temáticas. O LD é um objeto especial no controle “[...] daquilo que se ensina e do modo pelo qual se ensina.” (BATISTA, 2005, p.17). Para o autor, esse controle pode ser exercido tanto pelos pais ao acompanharem nos LDs o que os filhos estudam e pelo Estado ao controlar

quais saberes podem ser apreendidos pelos estudantes na definição do currículo escolar via LD.

Nesta direção, Benito e Frago (2006) definem o LD como o próprio currículo editado da educação formal. Para eles, com a invenção da escolarização, os conhecimentos passaram a ser fragmentados em disciplinas e as disciplinas utilizadas na manutenção dos códigos e regras dos diferentes campos do conhecimento. É neste meio que o LD se configura no currículo editado, no qual professores podem visualizar em uma ordem, os discursos dos campos das disciplinas e os modos de referir-se ao respectivo campo, de comportar-se dentro dele; tornando-se os professores os mantenedores dos campos disciplinares legitimados pelo LD.

Nesta linha de pensamento, Souza (1999, p.27) tece crítica à representação de LD como o detentor dos conhecimentos escolares, ou seja, o “[...] depositário de saberes a ser decifrado.” Para a autora, existe uma crença entre os profissionais da educação de que o LD seja um objeto possuidor de verdades e os professores os responsáveis por desvendá-las aos seus estudantes. Aos estudantes competem assimilar essas verdades para alcançarem o êxito escolar. Nesta crença, o LD é o portador do “[...] saber definido, pronto, acabado e dessa forma (e às vezes, única) referência do professor” (SOUZA, 1999, p.28); aquele que tem a autoridade de hierarquizar e dar forma ao saber e não os principais sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, professores e estudantes.

Infere-se que parte desta crença tenha sido elaborada em consequência da invenção da imprensa. Segundo Gatti Junior (2004) o LD teria sido o primeiro livro produzido em série no século XVII e o material responsável por portar os caracteres da ciência, tornando-se o fiel depositário das verdades científicas universais (GATTI JUNIOR, 2004). Observa-se que mesmo com as mudanças na forma e no conteúdo dos LDs ao longo dos anos e de transformações nos processos educacionais, a representação de LD detentor de verdades continua a ser reproduzida em muitos contextos escolares.

Na definição de Benito (2006, p.20, tradução nossa), o LD é o sintetizador da cultura escolar por ele constituir “[...] o meio representativo, real e simbólico das formas de conceber e praticar a educação formal.” Ainda, o LD comporta o registro escrito e permite que nele se reconheçam modos de se conceber a educação formal de um grupo, além de ele agregar a capacidade de adaptação às tendências pedagógicas em transformação e trazer organizados os conhecimentos e técnicas que as sociedades desejam transmitir as suas gerações.

No conceito trazido por Bittencourt (2002), o LD é um instrumento pedagógico, mas também um produto mercadológico. Por ser também uma mercadoria, o LD depende de

normas e técnicas específicas para a sua produção, distribuição e divulgação. No seu processo de produção, o LD envolve pessoas como o autor do livro, o editor, os técnicos dos processos gráficos, entre outros. Todos estes sujeitos e processos influenciam no produto final do LD.

Em outra vertente de pensamento, Santomé (1998, p.162) define o LD como “[...] o meio para reproduzir aquilo que é considerado cultura valiosa, o “capital cultural” das classes e grupos sociais que controlam as esferas de poder”. Ele é um objeto ideológico que difunde os conhecimentos acumulados às novas gerações, mas juntamente, os valores, as crenças, os símbolos e os costumes de um grupo, de uma época.

Por fim, soma-se aos conceitos de LD apresentados o de Gatti Junior (2004) que sistematiza a concepção de diferentes pesquisadores brasileiros em uma única definição. O autor justifica sua opção conceitual por entender que o LD comporta muitas características, já explicitadas neste texto, e que por esta mesma razão, a necessidade de um olhar histórico sobre a compreensão deste objeto:

Os livros didáticos são tomados simultaneamente como: material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação; materiais caracterizados pela seriação dos conteúdos; mercadoria; depositário de conteúdos educacionais; instrumento pedagógico; portador de um sistema de valores; suportes na formulação de uma História Nacional; fontes de registros de experiências e de relações pedagógicas ligados a políticas pedagógicas da época; e ainda como materiais reveladores de ângulos do cotidiano escolar e do fazer-se da cultura nacional. (GATTI JUNIOR, 2004, p. 34).

Com base nas considerações enunciadas sobre o LD infere-se que os conceitos e funções de LD elaboradas pelos autores mencionados neste capítulo são influenciados pelos contextos histórico-sociais e quadros de referências dos coletivos de pertencimento dos autores.

2.1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA E POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Ao situar o LD numa perspectiva histórica na educação brasileira, torna-se relevante considerar as regras que o poder político impõe ao sistema educativo, quer seja no domínio econômico, linguístico, pedagógico, editorial ou midiático. (CHOPPIN, 2008).

Nesta perspectiva, busca-se traçar algumas das ações/intenções do Estado em relação ao LD no Brasil, principalmente no que compete à criação e permanência da política pública do LD que forneceram condições para que o LD se tornasse *um* dos principais objetos da cultura escolar nacional.

Para a discussão da repercussão da política pública do LD no Brasil, considera-se necessário definir primeiramente, em qual conceito de política pública esta pesquisa se norteia. Amparada nos aportes teóricos de Hofling (2001), uma política pública é “[...] o Estado⁶ em ação, é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.” (HOFLING, 2001, p.31). No seu processo de desenvolvimento, compete ao Estado a responsabilidade quanto à “[...] implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.” (HOFLING, 2001, p.31).

No que se refere à criação de uma política pública para o LD no Brasil, alguns autores divergem nos seus argumentos. Para Davis et al (1993) e Freitag, Costa e Motta (1989), a política pública do LD é uma política assistencialista voltada ao estudante desprovido de recursos financeiros para prover seu material escolar. Para estes autores, o Estado cria políticas como do LD como uma estratégia para a superação das desigualdades sociais que caracterizam a estrutura de classes no Brasil.

Em contrapartida, as autoras Cury (2009) e Hofling (2000) caracterizam a política pública do LD como uma ação do Estado integrada a política educacional para garantir ao cidadão, o acesso a um ensino público, gratuito e de qualidade e com o apoio de recursos didáticos; conforme determina o Art. 205 da Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, o acesso ao LD é reconhecido um direito constitucional aos cidadãos brasileiros.

Em meio às divergências dos autores, as ações do Estado que resultaram na criação da respectiva política assumem importância nos contornos que formam a história do LD no Brasil. Os autores Freitag, Costa e Motta (1989, p.11) afirmam que a história do LD no Brasil apresenta algumas nuances ainda desconhecidas, pois “[...] o livro didático não tem história própria no Brasil, sua história não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada.”

Igualmente a Freitag, Costa e Motta (1989), os autores Batista (2001) e Gatti Junior (2004) demarcam a história do LD no Brasil a partir dos anos 30. Com a instituição do Estado Novo e a posse de Getúlio Vargas no governo brasileiro em meados dos anos 30, há uma institucionalização do ensino. O ensino primário passa a ser obrigatório e gratuito a toda

⁶ “Estado é o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.” (HOFLING, 2001, p. 31).

a população e cria-se o Ministério da Educação e Cultura (MEC) para regular e controlar as normas do ensino. Neste contexto, Freitag, Costa e Motta (1989, p.12) afirmam que o LD começa a ter destaque no cenário educacional e o Estado cria o Instituto Nacional do Livro (INL) no ano de 1937 para “[...] para assegurar a divulgação e distribuição de obras de interesse educacional.”

Para as autoras, a criação do INL se faz necessária, pois a crise mundial de 1930 torna a importação de LDs um negócio encarecido e inviável ao Estado favorecendo a produção e o consumo de livros nacionais. Essa situação transforma o mercado editorial um negócio competitivo e lucrativo entre as editoras nacionais e de interesse do Estado. Assim, o INL passa a ter a função de controlar esse novo mercado e de “[...] planejar as atividades relacionadas com o livro didático e estabelecer convênios com órgãos e instituições que assegurassem a produção e distribuição do livro didático.” (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989, p. 12).

Nos anos seguintes, por meio do Decreto-Lei nº 1.006 de 30/12/38, a primeira Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) é formada. A comissão tem a função de controlar a produção nacional e a importação/uso do LD no país, além de avaliar e indicar os LDs ao Governo para publicação. Para Bomeny (1984), é neste período que o LD torna-se objeto alvo de constantes leis e decretos devido ao LD representar para Estado, um meio difusor dos ideários do Estado Novista, para auxiliar na consolidação de um Estado Nacional.

No decorrer de sua gestão, a comissão CNLD tem a sua competência questionada. Primeiramente por ela não conseguir cumprir com os prazos de avaliação dos LDs submetidos à comissão, situação que comprometia posteriormente os prazos para editoração dos livros junto às editoras. Segundo, a comissão é acusada de manipulação política e centralização de poder em relação ao LD e pelo modo de composição da comissão. Segundo Bomeny (1984), a CNLD é formada por membros nomeados pela Presidência da República e ela representa muito mais um controle político e ideológico que propriamente pedagógico ao avaliar e indicar os LDs ao Governo.

Apesar das críticas à sua gestão, a CNLD permanece até o ano de 1966, quando o Ministério da Educação estabelece acordos com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e transfere as funções da CNLD para uma nova comissão, a COLTED (Comissão do Livro Técnico e Livro Didático). O acordo assegura recursos financeiros para a distribuição de 51 milhões de LDs no Brasil no período de três anos. A essa nova comissão é designada a coordenação das ações referentes à produção, edição e distribuição do LD no Brasil.

Embora o acordo MEC/USAID represente um avanço na produção do LD, Freitag, Costa e Motta (1989) alegam que o acordo é, maiormente, uma garantia dos americanos controlarem o mercado editorial e o processo educacional brasileiro. O controle pode ser evidenciado no conteúdo, na forma e na fundamentação psicopedagógica dos LDs que naquele tempo seguiam as instruções dos assessores americanos responsáveis pela implantação do acordo.

Vale observar que a parceria entre o Brasil e os Estados Unidos acontece durante o período em que o Brasil vivencia a Ditadura Militar iniciada com o golpe dos militares em meados de 1964. Segundo Davis et al (1993, p.6), a proposta educacional deste regime é de ampliar o acesso à educação escolar a toda a população e não somente aos filhos da elite brasileira, nos diferentes graus e modalidades de ensino, como “[...] constituir uma matriz de políticas educacionais homogêneas para o país como um todo.”

Em contrapartida, os autores afirmam que o acesso da população de baixa renda à escola não está associada simplesmente a uma democratização da educação escolar, mas a educação representa para o regime militar “[...] uma peça fundamental no modelo de desenvolvimento econômico pretendido, com a qual se aliava a segurança nacional.” (DAVIS et al, 1993, p.6).

Com a expansão industrial no Brasil fazia-se necessária a capacitação de mão de obra de forma ágil e rápida, e, para isso, o governo militar amplia expressivamente o número de escolas, gerando a contratação de mais professores e a formação de mais alunos como futura mão de obra. Com base neste contexto, Gatti Junior (2004) alega que a falta de professores qualificados⁷ associada à inadequação dos espaços escolares e à ampliação da escolarização aos oriundos da classe operária e do campesinato gera uma mudança no perfil cultural e social dos professores e alunos. Em meio e como consequência deste contexto, o LD se cristaliza como um guia do professor e molde para o estudante. Nos argumentos de Gatti Junior (2004, p. 197):

Se parte considerável dos professores recrutados nessa escola que se expande não era à época formada nas áreas disciplinares em que atuavam, nada melhor que um livro organizador dos conteúdos e das práticas pedagógicas das aulas, acompanhado, evidentemente, das perguntas e respostas às questões propostas no próprio livro didático.

⁷ Oliveira (1988) constatou na sua pesquisa de Mestrado que 81,5% dos professores do Estado do Acre em 1966 não possuíam graduação na área de atuação e que muitas das contratações dos professores eram realizadas por meio de indicações políticas. A contratação de professores via concurso público no Acre ocorreu somente a partir de 1979.

Dessa forma, o LD passa a representar um investimento seguro e lucrativo do governo para guiar, formar e orientar aos professores e para controlar a educação no país. O professor parece perder sua autonomia e o *status quo* e o LD que tem por função estruturar o trabalho do professor torna-se um arquétipo, função que se estenderia nas produções dos LDs até os anos 80. Para Batista (2003, p. 47), o LD se caracteriza neste período:

[...] não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado [...] não um apoio ao ensino e aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino [...].

O acordo MEC/USAID traz mudanças também no mercado editorial dos LDs. Além de ocorrer um aumento significativo na quantidade de obras publicadas, Gatti Junior (2004) afirma a formação de uma divisão na linha de produção dos LDs: os livros mais simplistas e de fácil uso/acesso passam a ser destinados aos estudantes das escolas públicas e os considerados mais complexos, críticos e com qualidade editorial às escolas privadas da classe média e alta. A respeito disso, o autor ainda argumenta que:

Se até a década de 1960 os textos escolares eram escritos em um vocabulário próximo do acadêmico, a partir de 1970, eles passariam a ser adaptados às necessidades do público leitor. [...] A eficiência do texto didático não estava mais na capacidade do autor rebuscá-lo, mas sim, em torná-lo compreensível para adolescentes e jovens integrantes do sistema escolar brasileiro. (GATTI JUNIOR, 2004, p. 45)

O acordo MEC/USAID juntamente a comissão COLTED chegam ao seu fim em 1971. Bomeny (1984) argumenta que o fim do acordo teria sido motivado pela descoberta de desvios de dinheiro por parte dos responsáveis pela COLTED, dinheiro este que deveria ser destinado à produção dos LDs. Um comitê de inquérito formado na época pelo ex Ministro da Educação Jarbas Passarinho nomeia novamente o INL como o órgão responsável pela criação e administração de um programa direcionado ao LD. O INL cria em 1971 o primeiro programa do LD que foi chamado de Programa do Livro Didático da Educação Fundamental, o PLIDEF.

O INL também se torna responsável por promover, juntamente às editoras de LDs, o programa de edição de obras didáticas até o ano de 1975. Em 1976, as funções do INL são transferidas para a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), instituição subordinada ao MEC. A Fundação tem sua estrutura alterada e é encarregada de executar o

PLIDEF tornando-se responsável pelas atividades do programa de coedição de obras didáticas. (BOMENY, 1984)

É nesse momento que segundo Hofling (2000), o Estado assume notadamente o caráter de financiador de LDs. O Governo adquire os LDs com recursos provindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Para Hofling (2000, p.163), essa mudança gera “[...] um aumento da tiragem dos livros e à criação de um mercado seguro para as editoras, decorrente do interesse do governo federal em obter boa parte dessa tiragem para distribuí-la gratuitamente às escolas e às bibliotecas das unidades federadas.”

Em abril de 1983 a FENAME é substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e incorpora o PLIDEF junto com outros programas. Com a FAE na coordenação, o programa do LD passa por mudanças significativas, sendo as mais expressivas, a participação dos professores na escolha dos LDs e a inserção de um maior número de séries do Ensino Fundamental a terem acesso gratuito aos LDs.

Apesar das mudanças para qualificar o programa, o PLIDEF é considerado por uma maioria de educadores e pesquisadores apenas uma política assistencialista (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989), pois o LD é distribuído gratuitamente somente aos alunos considerados menos favorecidos financeiramente e não de direito de todos. O que, de certo modo, fere os princípios democráticos previstos pela Constituição Brasileira.

O PLIDEF ainda é apontado um programa problemático devido às dificuldades “[...] na distribuição dos livros dentro dos prazos previstos, *lobbies* das empresas e editoras junto aos órgãos estatais responsáveis, o autoritarismo implícito na tomada de decisões por delegacias regionais e secretarias estaduais de educação na escolha do livro, etc.” (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989, p.16).

Todos esses impasses direcionam à criação de um novo programa para o LD em 1985. O PLIDEF é substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por Decreto Lei nº 91.542, de 19/8/85. Para Carvalho e Sampaio (2010), o PNLD vem a se tornar o maior e mais duradouro programa voltado ao LD na história do Brasil e o segundo maior programa de distribuição de LD no mundo, só perdendo para a China.

O PNLD é lançado durante o período chamado de Nova República. Segundo Pedroso (1999), Nova República foi um *slogan* criado pelo Governo Federal em meados de 1986 para marcar a transição da ditadura militar (1964-1986) para a primeira eleição democrática do presidente da República no Brasil.

Nesta fase que procede ao regime militar, a autora afirma que o Brasil vivencia renovações governamentais com princípios mais democráticos nas decisões políticas do país. Há uma ascensão de partidos políticos e movimentos sociais interessados nas causas democráticas, estando entre elas, o desejo de uma educação mais igualitária. Os partidos políticos que são eleitos procuram “[...] implementar algumas políticas educacionais no que se refere a ampliação do número de vagas, combate à evasão escolar e à repetência, implementação de políticas compensatórias (merenda escolar, *distribuição de livros escolares*, transporte escolar etc.).” (PEDROSO, 1999, p.19, grifo nosso).

Desta forma, Pedroso (1999) argumenta que o PNLD é lançado pelo Governo Federal em substituição ao PLIDEF com o objetivo de ele ser um programa que auxilie na minimização de problemas encontrados na educação. Para que esses problemas possam ser superados, modificações também são efetuadas no PNLD. Os professores passam a escolher os LDs, o livro descartável é substituído pelo reutilizável visando o seu uso por três anos, aumenta o número de livros distribuídos para todos os alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas (prioridade nas disciplinas de Matemática e Comunicação e Expressão) e acaba a participação financeira dos estados no financiamento do programa.

As mudanças no PNLD representam inicialmente um avanço para a educação, porém para Cassiano (2007) o programa apresenta outras dificuldades que comprometem a sua eficiência até meados de 1995. Para a autora, há no PNLD uma centralização de poder na escolha dos LDs, uma insuficiência no número de LDs distribuídos, atrasos constantes no recebimento dos LDs pelas escolas e problemas em relação à qualidade do conteúdo e forma dos LDs distribuídos. Somente com a extinção da FAE e a transferência do PNLD para FNDE a partir de 1997, que algumas das dificuldades do programa começam a ser minimizadas (CASSIANO, 2007).

Em 1995, o PNLD apresenta outra modificação. O MEC institui a primeira avaliação pedagógica dos LDs distribuídos pelo programa, tornando-se o avaliador oficial dos LDs. A avaliação é realizada por uma comissão com integrantes do MEC, da Secretaria de Educação Básica (SEB), professores de diferentes áreas de ensino e assessorados pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação (CENPEC). Essa comissão define os primeiros critérios para a análise e escolha de LDs e que posteriormente são publicados e encaminhados às escolas com o nome de *Guia do Livro Didático*.

A despeito da criação do *Guia do Livro Didático*, Gatti Junior (2004) afirma que a avaliação dos LDs e a criação de um *Guia* para orientar os professores na escolha dos LDs são motivadas por diferentes razões. Por um lado, elas derivam das constantes críticas de

pesquisadores de universidades brasileiras, que desde os anos 80' vinham deflagrando em publicações no meio acadêmico e midiático (entre eles na RNE), as ideologias e os erros conceituais existentes nos LDs (os livros distribuídos pelo PNLD eram ainda os provindos do antigo acordo MEC/USAID).

Por outro lado, movimentos de reforma na educação como a Conferência Mundial de Educação para Todos, o Plano Decenal de Educação para Todos e a Lei de Diretrizes e Bases, entre outros, passam também a questionar o papel do LD. Para estes movimentos, os LDs deveriam estar em concordância com os ideais democráticos do governo pós Ditadura Militar. Neste viés, o LD deveria ser um instrumento não para informar fatos e conceitos, mas um meio para auxiliar os estudantes a transformarem suas realidades, para eles poderem desenvolver capacidades que os permitissem produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos.

O *Guia do LD* é lançado oficialmente em 1996. De início, Carvalho e Sampaio (2010) ressaltam que o *Guia* e a avaliação dos LDs submetidos ao programa representam melhorias para a qualidade dos LDs distribuídos pelo governo, pois se baseiam em diretrizes pedagógicas e metodológicas nacionais. Porém, segundo estes autores, as editoras e autores de LDs ao serem pressionados a reformularem os LDs encontram nas avaliações dos LDs submetidas ao MEC, dissonâncias e incompreensões nos métodos avaliativos em relação a proposta do PNLD.

Além disso, Carvalho e Sampaio (2010) alegam que os pareceres com os motivos da reprovação dos LDs muitas vezes não eram encaminhados às editoras e estas ficavam sem justificativas do porquê das reprovações. Ademais, muitos dos avaliadores que eram convidados a participar da comissão de avaliação dos LDs eram professores universitários que não possuíam experiência na Educação Básica e eles acabavam indicando livros ao programa não condizentes à necessidade e escolha dos professores e alunos das escolas básicas.

Ainda segundo os autores, somam-se a esses fatos que os editais do PNLD modificavam seus critérios avaliativos a cada edição, tornando a alteração dos LDs inviável em razão do curto prazo de submissão à avaliação do programa. Todos esses impasses resultavam em prejuízos financeiros e morais aos autores e editores. (CARVALHO; SAMPAIO, 2010)

Devido a estas críticas se transformarem em reivindicações por parte dos autores e editores dos LDs junto ao governo, novas diretrizes em relação às avaliações e indicações dos LDs ao PNLD são criadas. Em janeiro de 2010, pelo Decreto 7.084/2010, assinado pelo Presidente Luis Inácio Lula da Silva, os autores e editoras garantem o direito de recebimento

dos pareceres dos LDs rejeitados e a possibilidade de re-elaboração e reconsideração dos livros desclassificados nos editais do PNLD dos anos seguintes, como também, em mais transparência no processo de avaliação dos LDs.

Dado o exposto sobre a trajetória histórica e política do LD no Brasil, observa-se que, apesar dos inúmeros impasses políticos, econômicos e educacionais entre o MEC, professores, editores, autores, pesquisadores e a mídia, que sempre esteve publicando os feitos do PNLD em relação ao LD, a presença deste objeto nas escolas brasileiras continua a se fortalecer por meio de uma política pública que contribui para a sua legitimação e permanência, mesmo após sucessivas transições governamentais na história do Brasil.

2.2 O PERTENCIMENTO DO LD NO CONTEXTO ESCOLAR

Além das diferentes nuances políticas e econômicas que influenciam na constituição da sua identidade, o LD se insere no contexto de uma educação escolar no Brasil que é permeada por discrepâncias culturais, sociais e por diferentes condições econômicas que influenciam os sujeitos nos seus modos de conceber o mundo, nas formas de pensarem a educação e o LD.

No Brasil, país que possui altos índices de desigualdades sociais e de acesso aos bens culturais, muitas escolas enfrentam problemas como a falta de recursos para manter laboratórios de informática e bibliotecas em funcionamento, estruturas físicas dos prédios escolares em condições precárias, o baixo nível sócio-econômico das famílias dos alunos e professores, baixo investimento por parte dos governos na formação profissional e no plano de carreira dos professores. Nessa conjuntura, pressupõe-se que o LD seja talvez, o único material escrito que professores e alunos dispõem em sala de aula; representando um meio viável para a condução dos processos de ensino-aprendizagem. Segundo Bittencourt (2002, p.72-3), O LD:

[...] tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aula e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder e expressa nos próprios currículos e o conhecimento escolar ensinado pelo professor.

Para a autora, o LD exerce múltiplas funções e ele pode significar em condições de ensino, um recurso viável para o domínio da leitura e escrita em todos os níveis de escolarização, por ele ser um objeto portador de textos e do idioma nacional. Ele também

pode ser utilizado para a ampliação de informações na veiculação de imagens (mapas, gráficos, tabelas...) e por possuir uma linguagem mais acessível do que a do saber científico.

Além disso, Bittencourt (2002) destaca que o LD articula outras linguagens além da escrita e possibilita ao estudante uma maior autonomia na construção do conhecimento. Igualmente, ele auxilia os estudantes na aquisição de conceitos básicos do saber acumulado pelos métodos e pelo rigor científico e por ele estabelecer esquemas de circulação de conhecimento.

Conforme observado em Bittencourt (2002), o LD possui algumas funções que podem justificar o seu uso por professores em suas práticas educativas. Porém, Garcia (2006) aponta que existem outros fatores inseridos ou parcialmente integrados aos condicionantes da ação educativa dos professores que transcendem a materialidade do LD. Estes fatores são a *cultura pedagógica* e a *cultura geral* dos professores.

A *cultura pedagógica* é definida por Garcia (2006) como a cultura que professores adquirem em espaços institucionalizados de formação profissional. Ela pode ser identificada por meio dos programas de ensino, tendências pedagógicas e regimentos aos quais as instituições estão condicionadas em determinados momentos históricos. As convenções que conduzem os professores a pensar o LD em determinadas perspectivas são mais facilmente identificáveis por meio desta cultura por elas se apresentarem em parte materializadas em documentos que regem a estrutura de ensino e das instituições.

A *cultura geral* é composta pelos saberes experienciais dos professores; marcada pelos movimentos religiosos, políticos, artísticos, literários e pelas experiências do tempo de escola, construídas e rememoradas ao longo de suas histórias de vida. A cultura geral pode ser observada por meio dos valores, crenças, ideologias e opiniões expressadas pelos professores/sujeitos e que os auxiliam na orientação de suas condutas, nas suas convivências com os outros sujeitos, seja na escola, em casa, nos clubes e demais espaços sociais. (GARCIA, 2006).

Nesta linha de pensamento, infere-se que a cultura *pedagógica* e a cultura *geral* podem ser consideradas substratos que alavancam a construção das RS de professores e que os permitem entender o LD um objeto real, usando-o em suas práticas educativas.

Assim sendo, a definição e o uso do LD pelos professores dependem dos elementos de seus aportes culturais, que os auxiliam na formação de *teorias coletivas*. Essas teorias, também nomeadas por Alves-Mazzotti (1994) de RS, atuam de referência para o estabelecimento de novas interações comunicativas e possibilitam os professores a lerem o

LD como um objeto inserido em um estado da realidade. Como faz notar Moscovici (2011, p.35):

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura.

Entretanto, as teorias coletivas não são universais. Os grupos sociais podem construir representações distintas sobre um mesmo objeto. No espaço educativo, onde predominam as teorias científicas, esta condição pode levar a dicotomias, contradições e até mesmo conflitos, por exemplo: um professor de Ciências, praticante de uma determinada religião e que acredita que o surgimento do universo justifica-se pela teoria Criacionista, tende a reforçar suas crenças diferentemente de um professor que acredita na teoria científica do *Big Bang*.

O mesmo pode se efetivar na adoção do LD, onde a RS é definidora das escolhas. Em uma pesquisa encomendada pelo MEC no ano de 2002, Batista e Val (2004) concluem que a grande maioria dos professores de Alfabetização e de Português de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental escolheram LDs que não eram os indicados com distinção⁸ pelo PNLD em razão da incompatibilidade com seus trabalhos pedagógicos, embora eles preferissem os livros indicados pelo programa com distinção.

As duas situações mencionadas são oportunas para se pensar que os professores são desafiados cotidianamente a elaborar representações para as questões vividas dentro e fora de suas salas de aulas, a construir significados para o LD. Conforme explicita Moscovici (2011, p.41) “[...] as pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente.”

Assim, supõe-se que os professores ao conviverem com diferentes coletivos, perpassados por diferentes estilos de vida e valores, por uma complexa rede de crenças e ideais, elaboram representações de LD a partir dos saberes que circulam socialmente nos meios de comunicação e no decurso dos processos comunicativos. Nesta perspectiva, torna-se relevante compreender os processos de construção das RS os quais serão abordados na próxima seção.

⁸ Até o ano de 2005, as coleções didáticas avaliadas pelo PNLD recebiam as menções: coleções recomendadas com distinção, recomendadas, recomendadas com ressalvas e excluídas. Apesar de algumas obras serem consideradas não recomendadas pelo PNLD, os professores podiam optar pela adoção destas obras. Em 2005, estas menções foram retiradas e as coleções de LDs passam a ser indicadas aos professores somente como aprovadas ou excluídas. (BRASIL, 2011)

2.3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Ao escolher uma teoria e metodologia para compreender a complexidade de um fenômeno, pode-se afirmar que ela não se trata de uma escolha intencional do pesquisador, mas de uma opção estética, política, e que implica o modo de o pesquisador ler e interpretar uma sociedade.

A Teoria da RS se justifica nesta pesquisa por ser uma teoria transdisciplinar, que articula diferentes áreas do conhecimento e possibilita ao pesquisador compreender um fenômeno sob vários aspectos. Com uma abordagem metodológica própria, a teoria permite identificar as atitudes positivas e negativas dos sujeitos frente a um fenômeno e coletar as formas de organização dos conhecimentos *desse* fenômeno (se estereotipado, sintético...). Permite ainda entender como diferentes elementos se organizam e formam as ideias, ou seja, como os conhecimentos são estruturados, mobilizados e comunicados pelos grupos e servem de referencial na orientação de suas condutas.

2.3.1 Da Representação Coletiva à Social: a construção de um conceito

Durante muitas décadas, diferentes áreas como a Filosofia, a Psicologia e a Sociologia dedicaram-se em compreender os processos envolvidos na apreensão da realidade e na formação do pensamento social. Em determinados contextos históricos e sociais foram formuladas compreensões em que os fenômenos psicológicos deveriam ser explicados separadamente dos fenômenos sociais, cabendo as diferentes áreas o estudo de uma especificidade.

Em meio a esta dicotomia que o psicólogo social Serge Moscovici (1961) estabelece um cruzamento entre uma série de conceitos Psicológicos e Sociológicos e elabora o seu conceito de RS, inserindo-o na Psicologia Social Francesa em contraponto à Psicologia Social Americana, ao Behaviorismo e à Psicologia Cognitivista.

A intenção de Moscovici ao aproximar as duas áreas de conhecimento é desenvolver uma teoria que explique a construção do conhecimento prático como um fenômeno psicossocial e que possibilite a compreensão de, “[...] como, e por que, as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como elas transformam ideias em práticas.” (MOSCOVICI, 1990, p.164).

O conhecimento prático ao qual Moscovici denomina de RS se refere a “[...] uma compreensão popular (*folk knowledge, folk psychology*) que reformula constantemente o

discurso da elite, dos especialistas, daqueles que possuem conhecimento descrito como sabedoria ou ciência” (MOSCOVICI; HEWSTONE in MOSCOVICI, 2011, p.217, grifo do autor), conhecimento este que na sociedade contemporânea é igualmente chamado de *senso comum*.

Em outras palavras, as RS se referem a um conjunto de conceitos, proposições e explicações que se originam nas experiências cotidianas e nos processos de comunicação social e que contribuem para a construção de realidades comuns aos grupos sociais, a condução de modos de pensar e agir em comum. Nas palavras de Moscovici (2012, p. 28, grifo do autor) as RS são “[...] um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, se insere em um grupo ou relação quotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação.”

Deste modo, além das RS se constituírem em um produto, um conhecimento que articula elementos afetivos, mentais e sociais; elas também são um processo, um modo dos sujeitos e grupos sociais conhecerem e interpretarem os objetos que os afetam e de tornarem a comunicação possível.

Embora as RS se diferenciem de outros conhecimentos como a mitologia, teologia, filosofia e o conhecimento científico, em detrimento de sua função e modo de elaboração, elas se constituem da circulação e transformação desses conhecimentos. É partindo desta acepção, que em meados dos anos 50, Moscovici desenvolve o conceito de RS e o publica pela primeira vez em 1961 na sua tese de doutorado “A Psicanálise, sua imagem e seu público”.

No intuito de compreender a transformação do conhecimento científico para o comum que Moscovici investiga como a Psicanálise, um conhecimento cientificamente novo para a época, é difundido pelos meios de comunicação de massa (especificamente jornais) e o que/como esse conhecimento é apreendido pela população parisiense não especializada e se transforma em um conhecimento comum. Com isso, ele busca explicar a estrutura e a natureza dos conhecimentos produzidos pelas massas, ou seja, “[...] como se constrói um mundo significante.” (VALA, 2004, p. 457).

Dos referenciais que Moscovici se apropria para a construção do seu constructo teórico, encontra-se o sociólogo Émile Durkheim e o seu conceito de *Representações Coletivas* (RC). Moscovici apreende do sociólogo a noção de que as representações são fenômenos que possibilitam aos sujeitos lidarem com os fatos, os objetos do mundo social e por meio delas, torna-se possível estabelecer vínculos sociais duradouros através das gerações.

Em sua constituição, as RC reúnem “[...] uma larga gama de diferentes formas de pensamento e de saberes partilhados coletivamente (crenças, mitos, ciência, religiões, opiniões), cuja característica consiste em revelar o que há de irredutível à experiência individual e que se estende no tempo e espaço.” (NOBREGA, 2001, p.57).

Para que sejam elaboradas, as RC passam por um processo de adaptação no sujeito de fora para dentro, em um sistema de coerção. Ao sofrer a pressão das representações dominantes no coletivo, o sujeito modifica a estrutura do seu pensamento e passa a partilhar com este coletivo, um modo de conceber a realidade em comum. Nesta perspectiva, as representações individuais são condicionadas e submetidas às características da coletividade; e o sujeito torna-se a própria expressão do coletivo individualizado regulado pelas RC.

Nos argumentos de Moscovici (2001) as RC funcionam em Durkheim como reguladoras do modo de pensar e agir uniforme dos sujeitos e assumem a característica de serem conhecimentos cumulativos e estáveis, passíveis de reprodução homogênea a outros grupos e gerações; independentemente da influência dos contextos para onde elas são circuladas.

Contrário a essa dicotomia entre representações *individuais* e *coletivas* e ao caráter estável designado às últimas que Moscovici elabora o conceito de Representações *Sociais*. Segundo Guareschi (2000, p.73), o conceito de RS tenta eliminar a dicotomia entre o individual e o social, sendo que uma representação é tanto individual “[...], pois ela necessita ancorar-se em um sujeito, como social, pois existe ‘na mente e na mídia’.”

Além disso, diferentemente de seu antecessor que teoriza as representações em uma sociedade que se apresenta estática e pouco instável e permite que as representações possam ser compreendidas como invariáveis e reproduzíveis a outras gerações com as mesmas características, Moscovici encontra-se no cenário da sociedade moderna, urbano-industrial, que se desenvolve com o avanço das transformações tecnológicas e científicas, com a invenção da imprensa.

É nesta última sociedade que Moscovici defende (2011) que a ciência e os meios de comunicação emergentes influenciam intensamente a criação e a legitimação de novos conhecimentos, além de outras possibilidades de circulação e apropriação do conhecimento. Estes acontecimentos transformam o processo de produção psicossocial do conhecimento, ou seja, o modo de apreender e pensar e se comunicar dos sujeitos e, conseqüentemente, de compreender as representações.

Neste contexto, interessa ao autor compreender as RS que são caracterizadas pela fluidez e dinamicidade, desenvolvidas em meio ao processo acelerado de produção e difusão

do conhecimento, as RS “[...] de nossa sociedade atual, de nosso solo político, científico, humano, que nem sempre têm tempo suficiente de se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis.” (MOSCOVICI, 2011, p. 48).

A comunicação social é outro fenômeno de destaque e diferencial no conceito de RS. Para Moscovici (2011), a comunicação interpessoal e os meios de comunicação possibilitam o engajamento dos sujeitos em processos de interação social. E nesse movimento, a partilha e elaboração de RS auxiliam a formação do pensamento consensual.

Segundo Moscovici (2011) são nos processos comunicativos que os sujeitos partilham representações, mas também reconstroem as existentes, numa relação dialética entre representações e comunicação. A relação existente entre os dois fenômenos pode ser observada na definição de RS trazida pelo autor:

Um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, *estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo*; e, em segundo lugar, *possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade*, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2011, p.21, grifo nosso)

Deste modo, pressupõe-se que a compreensão das RS possibilita um entendimento das formas de pensamento partilhadas por grupos, um desvelar de como os sujeitos interpretam e comunicam os objetos, e de tornar possível de elucidação os aspectos cognitivos que constituem a matéria e a trama da vida social.

2.3.2 As funções das Representações Sociais

Cotidianamente, os sujeitos se veem confrontados pela busca de explicações para as coisas que se apresentam novas, que diferem das estruturas de compreensão da realidade já elaboradas nos grupos sociais aos quais pertencem. A incerteza e não familiaridade com um objeto ou uma ideia acentua a dificuldade de comunicação entre os sujeitos. O que está desconhecido desestabiliza as estruturas de pensamento de referência dos sujeitos e os referenciais da linguagem usados na comunicação.

Partindo desta reflexão, as RS se tornam essenciais à sobrevivência dos sujeitos em sociedade (MOSCOVICI, 2011). A ausência de representações sobre determinados objetos provoca um “vago” nas relações sociais, um distanciamento identitário nos grupos de pertencimento, como se os sujeitos de um mesmo grupo falassem do mesmo tema, mas em

idiomas diferentes. Na observação de Moscovici (2011, p.207), “[...] todo desvio do familiar, toda ruptura da experiência ordinária, qualquer coisa para a qual a explicação não é óbvia, cria um sentido suplementar e coloca em ação uma procura pelo sentido e explicação do que nos afeta como estranho e perturbador.”

Nesta conjuntura, as RS assumem a função primordial de tornar possível a apreensão de um objeto e promover processos comunicativos entre os sujeitos, ocasionando ainda, na orientação de comportamentos no convívio social. As RS ao serem “intercambiadores” dos sujeitos aos objetos possibilitam que a realidade e os objetos sejam reconstruídos:

[...] através da interpretação dos elementos constitutivos do meio-ambiente, em uma dimensão ordenada e significativa para os membros de uma comunidade determinada. Esta interpretação é traduzida em um conjunto lógico do pensamento que vai constituir a visão de mundo de uma certa coletividade. (NOBREGA, 2001, p. 72).

No entanto, subentende-se que a interpretação de um objeto é possível porque o novo apóia-se em um referencial de pensamento preexistente, pois “[...] as Representações Sociais são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um ‘referencial de um pensamento preexistente’, sempre ancorado em valores, tradições e imagens do mundo e da existência.” (MOSCOVICI, 2011, p. 216). Para Moscovici (2011), os sujeitos carregam consigo RS que foram construídas anteriormente em processos de comunicação social e que são reguladas pelos valores, pelas normas sociais estabelecidas nos grupos e que servem, assim, de referência para os sujeitos interpretarem um objeto.

Neste viés de pensamento, Moscovici (2011, p. 22) afirma que a comunicação e as RS são fenômenos interligados, pois “[...] as representações podem ser o produto da comunicação, mas também é verdade que, sem a representação, não haveria comunicação.”

Para o autor, é na participação em processos comunicativos que os sujeitos partilham ideias, promovem negociações, contradições, persuasões, convencimentos, consensos; e estabelecem graus de adesão e participação que os aproximam de uma crença partilhada. Essas crenças ou RS são elaboradas no processo em que são comunicadas e servem de “[...] repertórios comuns de interpretações e explicações, regras e procedimentos aplicados a vida cotidiana.” (MOSCOVICI, 2011, p. 208).

Após os sujeitos partilharem e construírem coletivamente as RS, elas se tornam determinantes dos comportamentos dos sujeitos e os auxiliam na manutenção identitária do grupo. Jodelet (2001, p. 34) afirma que, “[...] partilhar uma idéia ou uma linguagem é também afirmar um vínculo social e uma identidade [...] a partilha serve à afirmação simbólica de uma

unidade e de uma pertença. A adesão coletiva contribui para o estabelecimento e o reforço do vínculo social.”

Deste modo, as RS possibilitam por meio da comunicação, o estabelecimento de vínculos afetivos, sociais e cognitivos entre os sujeitos. Moscovici (2011) considera que a sociedade contemporânea trouxe consigo a marca da individualidade e explica que a existência de RS representa um dos fios norteadores no estabelecimento e manutenção das relações humanas na sociedade:

As sociedades se despedaçam se houver apenas poder e interesse diversos que unam as pessoas, se não houver uma soma de ideias e valores em que eles acreditam, que possa uni-las através de uma paixão comum que é transmitida de uma geração para outra. [...] Em outras palavras, o que as sociedades pensam de seus modos de vida, os sentidos que conferem a suas instituições e as imagens que partilham, constituem uma parte essencial de sua realidade e não simplesmente um reflexo seu. (MOSCOVICI, 2011, p.173)

Também Jodelet (2001, p. 35) afirma que as RS têm entre as suas funções, possibilitar “[...] a manutenção de uma identidade social e do equilíbrio sociocognitivo a ela ligados.” Em síntese, as RS possibilitam transformar o não familiar em familiar pela integração da realidade ao cognitivo, permitindo processos comunicativos e, por consequência, processos sociais.

2.3.3 O processo de formação das Representações Sociais

O processo de formação das RS não é para Moscovici (2011, p.207) “[...] uma procura por um acordo entre nossas ideias e a realidade de uma ordem introduzida no caos do fenômeno, ou, para simplificar, um mundo complexo, mas a tentativa de construir uma ponte entre o estranho e o familiar”

Para que a ponte entre o desconhecido e o familiar seja construída e possibilite aos sujeitos a interpretação da realidade, Moscovici (2011) afirma que dois mecanismos de pensamento precisam ser acionados: a *ancoragem* e a *objetivação*. Estes dois mecanismos são responsáveis pelos processos que regulam a elaboração e o funcionamento de uma representação e são eles que “[...] transformam o não familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar.” (MOSCOVICI, 2011, p.61).

Com este objetivo, a ancoragem e a objetivação são mecanismos cognitivos socialmente regulados e interligados, ou seja, eles compreendem no processo de articulação

da atividade cognitiva e das condições sociais em que são elaboradas as RS. Para Moscovici (2011) ambos os mecanismos permitem que objetos que se apresentam desconhecidos e que mexem com as estruturas de pensamento pré-existentes nos sujeitos, interferindo nas suas relações de grupo, possam ser codificados, analisados e assimilados às representações familiares e tornados internalizados e possíveis de compreensão. As RS que são elaboradas sobre um objeto resultantes desses dois mecanismos:

[...] são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão, o que parecia abstrato, torna-se concreto e quase normal. (MOSCOVICI, 2011, p.58).

Dos dois mecanismos mencionados, o que se destina a concretude de um objeto é a *objetivação*. Segundo Moscovici (2011, p.61), objetivar é “[...] transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está no olho da mente em algo que exista no mundo físico”. A função da objetivação é estruturar o conhecimento sobre um objeto, ou seja, “[...] é descobrir a qualidade icônica de uma ideia ou se imprecisos, reproduzir um conceito em uma imagem” (SÁ, 1996, p. 47).

Diante da representação de um novo objeto, os sujeitos entram em contato com diferentes elementos informativos do objeto e realizam um enxugamento do excesso de informações em função de critérios culturais e normativos. O que fora “enxugado”, classificado do objeto é integrado ao *núcleo figurativo*⁹ da representação, formando uma imagem ao que antes era apenas elemento abstrato sobre um objeto. Na explicação de Moscovici (2011, p. 110-1), a objetivação:

[...] permite tornar real um esquema conceptual e substituir uma imagem por sua contrapartida material, resultado que tem primeiramente um alcance cognitivo: o estoque de indícios e de significantes que a pessoa recebe, emite e manipula no ciclo das infracomunicações pode tornar-se superabundante.

[...] significa resolver o excesso de significações pela materialização (e assim guardar distância em relação a elas). Também significa transplantar, no nível da observação, o que era só inferência ou símbolo.

⁹ “O núcleo figurativo é uma estrutura imagética em que se articulam, de forma mais concreta ou visualizável, os elementos do objeto de representação que tenham sido selecionados pelos indivíduos ou grupos em função de critérios culturais e normativos. Assim descontextualizados, reorganizados em uma nova estrutura de conjunto e deles retidas apenas certas qualidades icônicas, tais elementos possam gozar de uma considerável autonomia em relação à totalidade do objeto original. Tal recriação nuclear do objeto poder ser então amplamente utilizada, como forma básica de conhecimento, em uma variedade de situações e circunstâncias, em associação com outros saberes e informações, definindo mesmo essas situações e intermediando o acolhimento de novas informações” (SÁ, 1996, p.65)

Após o processo de classificação, forma-se o núcleo figurativo e uma naturalização dos elementos do núcleo pela qual, finalmente, as figuras, elementos do pensamento, tornam-se elementos da realidade, referências para o conceito. A naturalização faz com que o antes desconhecido fique ancorado em outras representações familiares e se torne algo natural aos sujeitos.

Deste modo, o processo de objetivação. “[...] analisa as formas através das quais um conceito é objetivado, ou um fenômeno é pensado de forma objetivada, ou seja, adquire materialidade e se torna expressão de uma realidade vista como natural.” (ORDAZ; VALA, 1988, p. 88)

O segundo mecanismo envolvido na formação das representações é a *ancoragem*. Para Moscovici (2011) a *ancoragem* é responsável pela integração cognitiva do objeto representado às categorias de pensamento pré-existentes nos sujeitos, pois para a construção de qualquer conhecimento há uma exigência para a existência de pontos referenciais. Na definição de Moscovici (2011, p.61), “[...] ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. [...] pela classificação do inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo.”

Segundo o autor, a ancoragem refere-se ao ajustamento de um objeto representado a uma das categorias de pensamento familiares nos sujeitos, como se houvesse um enraizamento de novas representações às já existentes. Ao ser ancorado, um objeto adquire as características da categoria em que foi ancorado, garantindo um nível de coerência, o estabelecimento de uma rede de significados, entre o que já se conhecia e o que está sendo conhecido/ancorado. (MOSCOVICI, 2011)

Neste sentido, o reajustamento de um objeto a uma das categorias na memória do sujeito “[...] reflete uma atitude específica para com o objeto, um desejo de defini-lo como normal ou aberrante.” (MOSCOVICI, 2011, p.65). A ancoragem é realizada da necessidade de definir o objeto dentro de uma norma, pois o que não está classificado se apresenta estranho e ameaçador e impossível de ser comunicado, compartilhado.

Pela ancoragem, há ainda uma impressão de um sentido positivo ou negativo a um objeto dependendo do sentido atribuído à categoria a qual é ancorado. Essa premissa vai ao encontro do que pontua Moscovici (2011) sobre o reconhecimento de um objeto, de que não se conhece um objeto, mas pode-se tentar compreendê-lo, reconhecê-lo em função da categoria de pensamento a qual ele pertence. Desta forma, o que se conhece sobre um objeto são os sentidos atribuídos a ele, sentidos estes construídos socialmente e historicamente.

No processo de ancoragem, ocorre também a nomeação do objeto. Moscovici (2011, p.66) afirma que a nomeação é essencial, pois “[...] o que não pode ser nomeado, não se pode tornar uma imagem comunicável ou ser facilmente ligado a outras imagens”. Ao se nomear um objeto, ele torna-se possível de descrição, de distinção de outros objetos e possibilita a construção de uma identidade social ao que até então não estava identificado. Para o autor, nomear um objeto é tirá-lo do anonimato. É incluí-lo em uma rede de palavras associadas às ideias e conceitos que os sujeitos já estão familiarizados, de tal modo, que o objeto nomeado passa a ser integrado a elas.

Porém, Moscovici (2011) adverte que a nomeação e a categorização de um objeto não determinam a sua rotulação. Elas servem para facilitar a sua interpretação e possibilitar aos sujeitos poderem lidar com o objeto na comunicação. Desta maneira, a classificação e a nomeação são para o autor, dois aspectos imprescindíveis do mecanismo de ancoragem.

A partir dos apontamentos sobre o processo de formação das RS, pressupõe-se que elas se constituem em processos de comunicação social, mas igualmente em processos cognitivos que envolvem os mecanismos de objetivação e ancoragem. Todas estas características contribuem para constituir o caráter psicossocial das RS.

2.3.4 Representações sociais e os sistemas de comunicação na mídia

A comunicação desempenha papel fundamental no processo de formação das RS, seja para o desenvolvimento dos processos cognitivos como no estabelecimento das interações entre os sujeitos que resultam na construção de um universo social. Segundo Jodelet (2001, p.32), a importância da comunicação nos fenômenos representacionais incide em três pontos básicos:

A comunicação é o vetor de transmissão da linguagem, portadora em si mesma de representações. Em seguida, ela incide sobre os aspectos estruturais e formais do pensamento social, à medida que engaja processos de interação social, influência, consenso ou dissenso e polêmica. Finalmente, ela contribuiu para forjar representações que, apoiadas numa energética social, são pertinentes para a vida prática e afetiva dos grupos.

Além disso, a comunicação remete a fenômenos de influência social e formação de condutas quando ela também está relacionada aos meios de comunicação midiáticos. Como observa Jodelet (2001, p.30), “[...] a comunicação social sob seus aspectos interindividuais,

institucionais e midiáticos aparece como condição de possibilidade e de determinação das representações e do pensamento social.”

Guareschi (1993), nesta mesma linha de pensamento, sustenta a importância dos meios de comunicação midiáticos na formação do pensamento social. Segundo este autor, a mídia possibilita que as informações, imagens, representações, ideologias sejam circuladas para um grande número de pessoas provenientes de espaços geográficos diversificados. Ao alcançar diferentes espaços sociais, ela também permite que muitos sujeitos tomem conhecimento de certas informações e discussões e, como quem tem a palavra, tem o poder de influenciar, a mídia “[...] constrói identidades pessoais e sociais.” (GUARESCHI, 1993, p. 15).

Desse modo, entende-se que os meios de comunicação também têm a capacidade de servirem como fomentadores de debates e conversações sejam eles de cunho popular ou científico, permitindo que as informações comunicadas sejam apreendidas e reconstruídas pelos sujeitos e grupos e dêem origem a condutas pertinentes aos sentidos produzidos.

É neste aspecto de formadora de condutas que Moscovici (2012) ressalta a importância da comunicação nos meios de comunicação midiáticos. Para o autor, todo ato comunicativo é persuasivo e os meios de comunicação midiáticos se utilizam de diferentes sistemas de comunicação para persuadir e influenciar a edificação de determinadas condutas, sejam elas, opiniões, atitudes ou estereótipos que servem de fomento para a formação de RS específicas.

Dentre os sistemas¹⁰ de comunicação que influenciam a formação de condutas e formação de RS dos grupos sociais, Moscovici (2012) categorizou além da *conversação*, outros três sistemas que estão associados aos meios de comunicação midiáticos: a *difusão*, a *propagação* e a *propaganda*.

Para o autor, cada um desses sistemas ao ser usado pelos meios de comunicação midiáticos determina a forma e o conteúdo das mensagens comunicadas e o tipo de RS a ser formada ou reforçada. É isto que possibilita as mensagens produzirem distintas influências na produção de modelos de condutas dos sujeitos e grupos. (MOSCOVICI, 2012)

Assim, para cada um dos sistemas de comunicação usado pela mídia corresponde na edificação de uma determinada conduta no sujeito/grupo receptor e uma série de relações é estabelecida. Essas relações vão desde a forma de organizar o conteúdo da mensagem a ser comunicada, na relação que se estabelece entre o emissor e o receptor como na conduta que se busca alcançar a partir do conteúdo veiculado.

¹⁰ Na obra inicial de Moscovici, *A Psicanálise, sua imagem e seu público*, publicada pela Editora Zahar em 1978, o autor usou os termos *sistemas/modalidades* de comunicação. Na mesma obra lançada integralmente no Brasil no ano de 2012, pela Editora Vozes, o autor utiliza os mesmos termos, mas observa uma mudança de tratamento para *gêneros* de comunicação.

No se refere ao primeiro sistema de comunicação, a *difusão*, a comunicação visa gerar a circulação de informações sobre um objeto a partir de diferentes quadros de referência (religiosos, políticos, educadores...) sem a intenção de criar sobre o objeto da mensagem “[...] um comportamento unitário [nos receptores] a seu respeito; o desejo é falar sobre e falar de.” (MOSCOVICI, 2012, p. 295).

Nesse processo de difusão de mensagens, o esforço dos emissores é estabelecer uma relação de igualdade, de equivalência com os receptores, mas de distanciamento do que comunica, de forma que os emissores não se “[...] constituem como fontes de informação capazes de orientar os leitores, mas como órgãos de transmissão de um conhecimento comum que é preciso partilhar.” (MOSCOVICI, 2012, p. 285-6).

Para Moscovici (2012) esse distanciamento do emissor é estratégico, trata-se de uma maneira dele mostrar reservas em relação ao que comunica, pois uma mesma mensagem ao ser difundida por um emissor que não assume uma determinada posição com o tema tende a provocar maior mudança de opiniões do que se ela for comunicada por um emissor que expressa suas próprias preferências. O posicionamento frente a um quadro de referência específico poderia afastar determinados receptores enquanto que um dos objetivos da mídia é alcançar o maior número de leitores para que essa possa continuar a existir.

Baseado nos argumentos de Moscovici (2012), com o desenvolvimento da sociedade moderna, houve uma migração em massa da população do campo para a cidade e um aumento no número de pessoas alfabetizadas, situação que gerou um aumento e maior velocidade no consumo de informações. Os meios de comunicação midiáticos, da necessidade de venderem mais tiragens, precisaram buscar uma identificação mais estreita com essa massa crescente e diversificada de leitores (políticos, professores, operários de fábrica, comerciantes...) e evitar o confronto de ideias com a sua audiência.

Assim, a *difusão* passou a ser essencial nos meios de comunicação midiáticos, pois segundo Moscovici (2012, p. 329) muitas vezes pela necessidade de “[...] orientar o público, procuram-se vias tortas, suscetíveis de modificar a representação do mundo dos leitores sem que essa transformação seja visível ou produza conflitos que afastem o público” da mídia.

Desta forma, a *difusão* está voltada a um grupo amplo de receptores com perfil heterogêneo, seja pelos interesses ou pelas classes sociais que os diversificam e, conseqüentemente, com quadros de referência de pensamento também diversificados. Para que esta massa de receptores seja alcançada, as mensagens são difundidas de forma descontínua, desarticuladas entre si, sem um único quadro de referencia, facilitando “[...] a

expressão dos quadros de referencia particulares de cada leitor.” (MOSCOVICI, 2012, p.287) e a tomada parcial de posição em relação a um tema.

A *propagação* é o segundo sistema de comunicação. Nas palavras de Moscovici (2012, p.359), as funções da propagação são primeiramente “[...] organizar e transformar uma teoria num conjunto compatível com os princípios que fundam a unidade do grupo. A segunda função não é provocar uma conduta, mas de prepará-la ou controlá-la, de dar-lhe uma significação que não possuía anteriormente”.

Com base em Moscovici (2012), os emissores buscam na propagação preparar e controlar o conteúdo das mensagens de acordo com o sistema de valores de um grupo específico. O controle se faz necessário para que o conteúdo das mensagens não represente uma ameaça aos referencias desse grupo e seja compatível ao sistema de crenças e princípios que fundam sua unidade.

Assim as mensagens propagadas pelos emissores são organizadas de forma estruturada e explícita, tendo como fundamento um quadro de referência do sistema de valores desse grupo e que se busca exprimir aos receptores destas referências. Elas visam gerar uma visão de mundo bem organizada que sirva para regular as atitudes, o comportamento de um grupo específico (MOSCOVICI, 2012). De tal modo, o campo de ação da *propagação* se restringe a um grupo que já possui certa unidade, que se utiliza de uma linguagem definida e possui um sistema de valores em particular a propagar.

Embora na relação entre emissor e receptor o quadro de referência seja compartilhado, pois “a propagação do emissor para o receptor ocorre no interior de um contexto que supõe a existência de normas cognitivas e sociais comuns (MOSCOVICI, 2012, p. 353), esta não se estabelece pela reciprocidade, uma vez que os emissores comunicam de lugares, posições, distintas dos seus receptores. Os emissores se encontram vestidos de autoridade e autonomia relativa. Eles são geralmente personalidades conhecidas nos grupos de pertença e o grau de implicação do emissor é mais aparente dos princípios que o norteiam do que do receptor.

A função do terceiro sistema de comunicação, a *propaganda* “[...] não se contenta de renovar a significação de um comportamento, ela tende a criá-lo ou reforçá-lo.” (MOSCOVICI, 2012, p. 361). Nesta direção, a propaganda é um dos meios de comunicação que mais concorre para constituição de RS, com duas funções primordiais, ela regula (o comportamento dos receptores) e organiza (o conteúdo das comunicações).

Segundo Moscovici (2012) para exercer a função de *regulação*, a propaganda busca que a identidade de um grupo seja afirmada em suas normas e crenças e para isso ao representar os objetos para os emissores busca resolver contradições internas e oposições

externas. Como faz isso? Moscovici (2012, p. 400) parte da hipótese de que a propaganda faz uso da própria oposição, “a astúcia do pensamento na propaganda consiste, de fato, em apresentar uma única solução, uma única saída, uma única ação possível, o pólo negativo existindo para reafirmar e reforçar o oposto” e isso, “suscita a elaboração de uma representação do objeto que ocasiona essa oposição”. (MOSCOVICI, 2012, p.396).

Em outras palavras, Moscovici (2012) denomina antagonismo a oposição explícita de um grupo às ideias, normas e crenças de outros grupos, com isso, mobilizando e reforçando uma atitude de auto-afirmação frente ao oposto. “[...] é o reforço da afirmação do seu próprio grupo, uma reafirmação de suas perspectivas fundamentais por meio do contraste.” (MOSCOVICI, 2012, p. 399)

Para que ocorra esta regulação, Moscovici (2012, p.394) defende a função *organizadora* da propaganda que “implica a elaboração adequada do conteúdo das comunicações, transformação do campo social – de sua representação – numa dada situação. Relações antigas são renovadas, conteúdos novos relacionados a aspectos próximos ou distantes da vida cotidiana são propostos.” Nesta perspectiva, “a comunicação entre os grupos, no grupo é influenciada e facilitada pelo antagonismo e reciprocidade” (MOSCOVICI, 2012, p. 395).

A reciprocidade ou a complementaridade é marcada segundo Moscovici (2012, p. 398), pela interdependência dos protagonistas na comunicação pela propaganda, pois “[...] dada a maneira como as visões (de mundo) se estruturam, cada um precisa do outro para completar seu universo”. Esta explicação complementa a ideia de oposição/antagonismo própria da propaganda.

Moscovici (2012) destaca quatro manifestações da propaganda que operacionalizam estas funções:

- a) emprego dos estereótipos;
- b) identificação de elementos disparates numa única categoria positiva ou negativa;
- c) apelação: colagem de qualificativos favoráveis e desfavoráveis para adjetivar uma personalidade ou objeto no sentido desejado;
- d) uso de distorções e simplificações.

Estas manifestações empregadas na produção da propaganda contribuem no processo de formação e instrumentação das RS sobre um objeto por um grupo. (MOSCOVICI, 2012). Com base nisso, infere-se que propaganda visa à formação de representações, buscando

regular (o comportamento dos receptores) e organizar (o conteúdo das comunicações) de um grupo.

Por fim, a *difusão*, a *propagação* e a *propaganda* são sistemas de comunicação efetivados por diferentes meios de comunicação midiáticos. Estes meios de comunicação se constituem em significativos vetores na produção de teorias sobre objetos e a realidade social, capazes de moldar a percepção e o pensamento como as condutas dos sujeitos e grupos.

Os fundamentos teóricos aqui propostos servem de referência para no próximo capítulo caracterizar os conteúdos e sua produção sobre o LD nas reportagens da RNE a fim de compreender como podem contribuir na (re) construção de RS sobre este objeto.

3 O LIVRO DIDÁTICO NA RNE: Construção de um percurso de análise

É quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e a herança histórico-cultural de suas sociedades, que as representações sociais são formadas.

Guareschi e Jovchelovitch

Neste capítulo são apresentados os dados da pesquisa, considerando os objetivos específicos e as interpretações, na relação com a fundamentação teórica.

Selecionadas as reportagens sobre LD veiculadas na RNE, o primeiro objetivo específico da pesquisa consistiu em: caracterizar elementos da produção do conteúdo das reportagens no período de março de 1986 a dezembro de 2011.

Para identificar estes elementos, partiu-se das *categorias a priori* as quais são apresentadas e discutidas na sequência. Recordando dos procedimentos metodológicos apresentados no capítulo 1, as *categorias a priori* foram construídas antes de examinar o corpus da pesquisa (reportagens da RNE). Estas categorias foram previstas em um roteiro de observação que consistiu na leitura dos textos considerando: a temporalidade e o espaço das reportagens sobre LD; os gêneros textuais dos textos sobre LD; os sujeitos nas reportagens sobre LD e os títulos das reportagens sobre LD.

3.1 A TEMPORALIDADE E O ESPAÇO DAS REPORTAGENS SOBRE LD

Como ponto de partida para a caracterização do conteúdo sobre o LD na RNE foram considerados a temporalidade das reportagens e o espaço destinado à abordagem do tema. Vale lembrar que somente foram consideradas como *corpus* da análise as reportagens que tinham a palavra LD no título ou no *lead* do texto e foram excluídas as seções: Editorial, Cartas dos Leitores e Publicidade, por elas não serem o objeto de análise nesta pesquisa. No quadro 1 pode ser observada a distribuição das reportagens ao longo da história da RNE:

Quadro 1- Número de reportagens sobre o LD por ano da publicação da Revista

Década de 80				Década de 90										Anos 2000											
86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
6	4	6	6	4	1	1	0	3	1	2	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2

Fonte: Arquivo da pesquisa

Na leitura do quadro 1 constata-se uma irregularidade no número de reportagens publicadas sobre LD em relação aos anos de publicação na história da Revista. Há uma concentração de reportagens na década de 80, sendo 22 reportagens publicadas em apenas quatro anos. Na década de 90 foram 12 reportagens publicadas ao longo de 10 anos. O decréscimo no número de reportagens é ainda mais acentuado nos anos 2000, período em que foram publicadas somente cinco reportagens em 12 anos.

No que se refere ao espaço destinado à abordagem do tema LD, a Revista possuía entre os anos de 1986 a 1990 uma seção chamada de *Livro Didático* destinada à publicação de reportagens sobre o tema. No ano de 1991, a seção foi extinta e o LD passou a ser tema em seções de menor destaque e espaço na Revista em conjunto com a abordagem de temas variados.

A concentração de reportagens nos anos 80 e início dos anos 90, como a existência de uma seção na Revista sobre o tema e a sua extinção posteriormente, não parecem ser ao acaso. Pressupõe-se que esta movimentação esteja relacionada a uma contingência política e econômica. Os anos em que a RNE publicou mais reportagens sobre o LD coincide com os anos iniciais de implantação do PNLD (1986). Neste período, as reportagens sobre LD abordavam uma série de críticas relacionadas à qualidade dos LDs e do PNLD, como destacado nos excertos:

“A grande maioria dos livros que está no mercado é uma grande enganação, seja no sentido didático, seja no sentido educacional” (Professor - RNE, set. 1987, p. 42)

“Estes livros comprados pela FAE são antigos e ultrapassados. Eles foram elaborados por grupos interessados apenas no lucro que obteriam com a venda. É preciso que a FAE escolha melhor, considerando que, muitas vezes, o livro didático é o único instrumento de ensino para o professor.” (Pesquisadora - RNE, mar.1990, p.42)

“Há muito tempo que o professor sabe que a grande maioria dos livros didáticos é de baixa qualidade e contém erros. A própria Nova Escola tem publicado desde seu primeiro número, em 1986, reportagens a respeito com vários especialistas.” (Jornalista – RNE, ago.1994, p.24)

Concomitante a estas críticas à qualidade do LD, as reportagens traziam profissionais responsáveis pelo PNLD (a extinta FAE) ou contratados por este programa para esclarecer sobre os trabalhos realizados por eles para garantir o aperfeiçoamento dos LDs e do programa, conforme explicitado em reportagens, nas quais se destacam excertos:

“Para avaliar os resultados deste primeiro ano do Programa Nacional do Livro

Didático, técnicos do Instituto Brasileiro de Estudos Pedagógicos farão um amplo trabalho, até o final do ano. Além de uma análise crítica do conteúdo dos livros escolhidos, eles pretendem elaborar também um estudo sobre o aproveitamento desses livros em classe. (Jornalista - RNE, abr. 1986, p.37)

“As dificuldades que tivemos estão sendo exaustivamente analisadas, junto com cada unidade da Federação, para que os erros não se repitam.” (Diretor FAE- RNE, Ago. 1986, p.50)

“[...] o programador visual mineiro Paulo Bernardo Vaz analisou, a pedido da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), alguns dos livros didáticos distribuídos às escolas da rede pública. A conclusão de Vaz, que é mestre em Editoração pela Universidade de Paris, é a que a programação visual dos livros didáticos brasileiros é tratada pelos editores com um descaso total e absoluto [...]” (Jornalista – RNE, mar. 1989, p.40)

O PNLD recebeu, durante os dez primeiros anos de sua implantação (1986-1996), suas maiores críticas em relação ao cumprimento parcial de suas metas (PEDROSO, 1999). No mesmo período houve uma transição de governo (fim da Ditadura Militar) e uma abertura na censura formal da mídia. Essa abertura possibilitou que meios de comunicação, inclusive a RNE, passassem a criticar, elogiar ou divulgar as ações e políticas públicas feitas pelos governantes e políticos (PEDROSO, 1999).

Neste contexto, pressupõe-se que a RNE motivada por questões mercadológicas passou a fazer propaganda dos feitos políticos do novo governo, pela condição da Revista de ser um meio de comunicação formador de opinião e, assim, informar ao seu público leitor os acontecimentos que se conjecturavam no Brasil no cenário educacional dos anos 80/90.

Por outro lado, nos cinco primeiros anos de publicação, a RNE possuía um convênio com o MEC que sustentava um contrato de assinatura de 300.000 exemplares, financiando cerca de 70% do custo de produção da Revista (COSTA, 2003). Partindo do entendimento de Guareschi (2000), que a dependência da mídia ao governo pode resultar, em muitos casos, para disciplinar e limitar a liberdade de expressão da mídia, exercendo um controle sobre o que e como algo pode ser noticiado; infere-se que a relação de dependência financeira entre a RNE e o MEC pode significar um dos indicativos que justifique o número acentuado de reportagens sobre o LD nos anos 80 e início dos 90, como no teor do conteúdo destas reportagens.

Guareschi afirma (1993, p.19) que “[...] a comunicação e a informação passam a ser alavancas poderosas para expressar e universalizar a própria vontade e os próprios interesses dos que detêm os meios de comunicação”. Nesta linha de pensamento, parece que a RNE tenha colaborado com o MEC na implantação do PNLD, para a naturalização deste programa

e do LD junto aos profissionais da educação, amenizando as críticas nos anos iniciais de sua implantação.

Vale notar que apesar da Revista ter publicado uma série de críticas à qualidade dos LDs distribuídos pelo PNLD nos anos 80 e início dos anos 90, essas críticas eram direcionadas ao regime de governo da Ditadura Militar e às ideologias propagadas por este nos LDs, conforme pode ser observado em um exemplo:

"Considerando os "manuais" como uma verdadeira praga, surgida no Brasil na década de 70, Chico Alencar diz que eles fazem parte do processo de massificação que o antigo regime impôs ao estudante: [pesquisador] "Os militares não estavam interessados em que os jovens lessem, muito menos que refletissem". (Pesquisador/Professor - RNE, mar. 1986, p.44, grifo nosso)

Os LDs criticados na RNE eram os distribuídos pelo PNLD ainda editados e providos pelo acordo MEC/USAID, situação que também justifica as frequentes participações dos responsáveis do MEC nas reportagens informando sobre os trabalhos realizados para aperfeiçoar os livros, como a contratação de pesquisadores e professores para avaliarem estes.

Esta noção pode, também, ser ilustrada com uma das reportagens de capa da Revista publicada no ano de 1996, que apresenta um LD, selecionado pelo PNLD (*"obra que foi mais comprada pelo MEC"*/RNE, out. 1996) com o construtivismo de apoio para alfabetização em detrimento da cartilha, livro difundido nas escolas durante o regime militar.

Figura 1 – Cartilha x LD construtivista



Observação: A ilustração apresenta Branca Alves de Lima, autora de mais de “40 milhões de cartilhas vendidas” e Maria Fernanda Cocco, autora de um livro didático de alfabetização, “a obra mais radical da linha construtivista”.

Fonte: Grupo Abril (out. 1996)

Outras inferências sobre o decréscimo de reportagens publicadas nos anos 2000 também podem ser realizadas, como no ano de 1995, quando o MEC, via PNLD, lançou o

Guia do LD. Paralelamente, a RNE extinguiu a seção sobre o LD e modificou a sua posição em relação à temática. Supõe-se que a extinção da seção nos anos 90 esteja relacionada ao MEC ter se tornado o principal responsável pela avaliação/qualidade dos LDs comprados e distribuídos pelo PNLD, não fazendo sentido a publicação de críticas ao programa ou aos LDs sendo que o MEC era o principal financiador da RNE.

Um fato na direção desta suposição é que ao passo que a publicação de reportagens sobre o LD diminuiu consideravelmente após o ano 2000, a RNE aumentou o espaço destinado à publicidade de editoras de LD na divulgação dos LDs submetidos ao PNLD. Uma amostra está nas publicações da RNE de setembro de 2009 (ABRIL, 2009) que traz o montante de 12 páginas destinadas à publicidade das editoras e na RNE de maio de 2011 com 22 páginas (ABRIL, 2011).

A diminuição do espaço destinado às discussões sobre o LD na RNE em determinados anos pode também ter sido influenciada pelo surgimento de “novas” tendências de discussão na Educação (Construtivismo, Gêneros Textuais Discursivos, Letramento, Tecnologias de Informação e Comunicação, etc.) e pela criação dos PCNs em 1997 que trouxeram novas diretrizes para a educação brasileira e para a forma de conceber o uso do LD no contexto escolar.

Tais fatos sobre a temporalidade e o espaço destinado às reportagens sobre o LD na RNE mostram que o tema vai sendo silenciado ao longo dos anos, dando a entender aos professores-leitores que não há mais necessidade de problematizar o LD, seja em relação a sua produção, distribuição ou uso para e na escola, embora a sua materialidade se faça mais presente no contexto escolar a cada edição do PNLD¹¹.

Desta forma, conjectura-se que este silêncio da Revista em relação ao LD esteja relacionado a contingências políticas e econômicas como já explicitado neste texto, mas também ideológicas, conforme será abordado nas análises das seções posteriores.

3.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS JORNALÍSTICOS NA RNE

Para Melo (1994), o jornalista ao adotar um gênero textual para o tratamento das informações mobiliza um conjunto de estratégias linguísticas e recursos argumentativos que fazem com que uma abordagem dos fatos se diferencie de outras formas e conduzam os

¹¹ Conforme dados estatísticos no *site* do MEC (2011), o MEC intensificou nos anos 2000 as atividades do PNLD em relação à quantidade/ abrangência/distribuição de LDs. Além de ampliar o número de disciplinas que foram contempladas com o LD, o PNLD passou a distribuir livros aos alunos portadores de deficiência visual com LD em Braille (implantado em 2001), criou o Programa Nacional de Livros para o Ensino Médio (o PNLEM) em 2004 e distribuiu LDs para a alfabetização de Jovens Adultos em 2007 (PNLA).

leitores mais facilmente a determinadas construções de sentido. Baseado em Melo (1994), considera-se importante identificar a qual ou quais gêneros textuais jornalísticos pertencem os textos sobre LD na RNE.

Conforme Melo (1994), os gêneros textuais jornalísticos se dividem em duas categorias: jornalismo *informativo* e jornalismo *opinativo*. Na categoria jornalismo *informativo* fazem parte os gêneros da nota¹², notícia, reportagem e entrevista. Na categoria jornalismo *opinativo* estão os gêneros do editorial, comentário, artigo, resenha, coluna, crônica, caricatura e carta.

Na análise dos 39 textos sobre o LD publicados na RNE, que constituíram o *corpus* da pesquisa, foi encontrada a seguinte configuração: 30 reportagens, quatro entrevistas, quatro notícias e duas notas.

“[...] a reportagem é o relato ampliado de um acontecimento que já repercutiu no organismo social e produziu alterações que são percebidas pela instituição jornalística”. (MELO, 1994, p.65). Entre as suas características, a reportagem tem o predomínio da forma narrativa, a humanização dos relatos, textos com tom impressionista e a objetividade na comunicação dos fatos (SODRÉ; FERRARI, 1986)

A partir dessas definições, infere-se que a RNE empregou o jornalismo *informativo* e predominantemente o gênero textual reportagem¹³ nas fontes analisadas no intuito de informar os professores-leitores das transformações e nuances sobre o LD que estavam repercutindo em determinados contextos sócio-históricos, como no caso da implantação e desenvolvimento do PNLD.

Segundo Melo (1994), o jornalismo *informativo* tem como características a busca do fato, despido de valorações, adjetivações ou da opinião pessoal do jornalista. Nesta perspectiva, observou-se que, embora estas características tenham aparecido predominantemente nas reportagens investigadas, há também indícios do uso do jornalismo *opinativo*, seja na forma de sugestões e posicionamentos dos jornalistas em relação ao tema ou no uso de expressões valorativas como as usadas nos excertos:

“Quando se analisa a qualidade de um livro didático, o mais comum é que se leve em conta o seu conteúdo. No entanto, um tratamento visual mal cuidado traz tantos prejuízos

¹² A *nota* corresponde ao relato de acontecimentos que estão em processo de configuração e por isso é mais frequente no rádio e na televisão. A *notícia* é o relato integral de um fato que já eclodiu no organismo social. [...] Por sua vez, a *entrevista* é um relato que privilegia um ou mais protagonistas do acontecer, possibilitando-lhes um contato direto com a coletividade. (MELO, 1994, p.65, grifo do autor)

¹³ A generalização do termo “reportagem” para nomear todos os textos empregados como fonte de dados nesta pesquisa não representa pouca importância às questões do gênero jornalístico informativo, busca apenas assegurar fluidez ao texto e por haver uma predominância deste gênero nas fontes analisadas.

quanto um mau conteúdo. (Jornalista – RNE, mar. 1989, p.40, grifo nosso)

*“A capacidade de reunir materiais para incrementar os conteúdos **aumenta quando a escolha do livro é bem-feita.** Definir um título é como buscar o parceiro ideal. Se isso é difícil na vida amorosa, por que seria diferente com ‘um **companheiro de trabalho**’.”* (Jornalista - RNE, mar. 2001, p.18, grifo nosso).

*“Com sua capacidade de compilar o conhecimento, o livro cresceu em importância. Da sombra à **onipresente** figura do mestre, passou a quase substituí-lo. **Começou a significar uma ameaça** àqueles que abandonam o papel do sujeito dentro da sala de aula e **escoram-se** na sequência de capítulos impressos, seguindo de forma **modorrenta** os exercícios. Nesses casos, tal qual uma história infantil, cabe perguntar: **Cadê o mestre que estava ali? O livro comeu...**”* (Jornalista – RNE, mar. 2001, p.15, grifo nosso)

Ainda no que se refere ao gênero reportagem usado pela RNE, as fontes analisadas apresentaram características do tipo documental. Esta classificação tem como base a definição de Sodré e Ferrari (1986) de que a reportagem documental tem como característica a presença de citações de outros sujeitos que servem para complementar, esclarecer ou para conferir fundamento às proposições dos jornalistas, adquirindo as reportagens um cunho pedagógico.

Além disso, a reportagem documental apresenta relatos documentados e expositivos, de maneira objetiva, de um tema atual e polêmico (SODRÉ; FERRARI, 1986). Estas características definidas pelos autores podem ser observadas nos excertos de reportagens da RNE:

“Jogar o livro didático no lixo resolverá o problema? [a pesquisadora] Regina G. Gonçalves é categórica: ‘Não, o professor não deve usá-lo como bíblia. Ele precisa se conscientizar da importância de seu papel em sala de aula e de que o livro didático, por melhor que seja, é apenas um instrumento. Só assim que o professor poderá valorizar a observação dos fenômenos naturais de forma menos artificial, levando em conta a curiosidade das crianças para deflagrar a investigação’.” (Pesquisadora – RNE, nov. 1986, p.39)

“O maior problema do ensino da Matemática no 1º Grau tem suas raízes no velho hábito do professor utilizar o livro didático como referencial para dar a matéria, sem elaborar uma crítica do livro adotado, nem levar em conta as condições emocionais e as necessidades intelectuais dos alunos.” (Autora de LDs – RNE, out. 1986, p.35)

“Boa parte do sucesso da turma depende de sua capacidade de usá-lo como um material que ajuda a fixar os conteúdos sem se tornar o único recurso disponível. O mais importante é partir da premissa: [pesquisador] ‘Ele é um meio para atingir objetivos’, ensina Ezequiel Theodoro da Silva, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)” (Jornalista e Professor Universitário - RNE, mar. 2005, p.15)

Como se pode observar nos excertos, diferentes *experts* (pesquisadores, editores de

LDs, representantes do MEC, etc.) foram trazidos nas reportagens. Algumas vezes eles apareceram citados de forma direta nas reportagens sugerindo, opinando ou orientando os professores-leitores sobre o LD ou eles foram citados pelos jornalistas para darem sustentação aos seus argumentos. A função dos *experts* será mais detalhada na próxima seção.

3.3 OS SUJEITOS NAS REPORTAGENS E SUAS PERTENÇAS

A partir de uma compreensão da Teoria das RS, a identificação dos sujeitos que participam das reportagens sobre LD e os seus lugares de pertença são fundamentais para um entendimento dos segmentos e espaços da sociedade civil que estão envolvidos no processo de construção social de um objeto.

Na leitura das reportagens foram identificados diferentes sujeitos que colaboram na produção dos textos. Optou-se em denominá-los na análise de *experts*, termo adotado por Guareschi (2000). Os *experts* formam o conjunto de sujeitos que apareceram de forma explícita ou implícita nas reportagens investigadas, mas que não são os jornalistas que estão na origem da produção e assinatura das reportagens.

Nas reportagens sobre o LD foram identificados os seguintes *experts*, distribuídos no quadro 2:

Quadro 2 – *Experts* identificados nas reportagens da RNE e o número de suas participações no montante das fontes investigadas.

<i>Experts</i>	Participações
Pesquisadores-Professores de Universidades	24
Pesquisadores sem filiação com Universidades	6
Profissionais do MEC	9
Professores de Escolas de Educação Básica	7
Profissionais das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais	7
Autores de LD	4
Editores de LD	3
Programador Visual de LDs	1
TOTAL	39

Fonte: Arquivo da pesquisa

Com base nos dados apresentados no quadro 2 identificou-se a presença de mais de dois *experts* citados/entrevistados pelos jornalistas no corpo de 34 reportagens investigadas. Em outras cinco reportagens aparecem apenas os jornalistas da RNE, autores dos textos.

Em relação à especialidade ou profissão dos *experts* houve predominância de

pesquisadores vinculados a universidades com 24 participações e de pesquisadores de outras instituições com seis participações. Em sua maioria, os pesquisadores possuíam relação direta com o LD, uma vez que se constatou que já haviam desenvolvido pesquisas sobre o objeto, sendo que muitas delas foram mencionadas nas reportagens. Entre os pesquisadores, alguns são destaques no cenário da Educação por suas pesquisas e publicações sobre o LD e entre outros temas: *Heloisa Hofling, Ezequiel Teodoro da Silva, Marisa Lajolo, Maria de Lourdes Chagas Deiró, Magda Soares* etc.

Os pesquisadores que possuíam vínculo com universidades públicas eram, em sua maioria, filiados às instituições localizadas na região Sudeste, conforme se pode observar a distribuição no mapa da figura 2.

Além destes, o quadro 3 permite identificar demais sujeitos participantes nas reportagens, destacando-se profissionais do MEC com seis participações e de órgãos vinculados ao Ministério (como a extinta FAE) com três participações. Dos sujeitos das Secretarias de Educação foram cinco participações das Estaduais e duas das Municipais. Os professores de Educação Básica tiveram participação similar as dos profissionais responsáveis pela produção do LD (autores e editores) com sete participações.

Figura 2- Distribuição das reportagens



Fonte: Arquivo da pesquisa

Quadro 3- Número de participações por universidades

Universidades	Sigla	Número Participações
Univ. Fed. de Minas Gerais	UFMG	4
Univ. Estadual de Campinas	UNICAMP	4
Univ. Fed. do RJ	UFRJ	3
Pontifícia Univ. Católica SP	PUCSP	3
Univ. de SP	USP	3
Univ. Fed. Fluminense	UFF	2
Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais	FLACSO	2
Univ. Fed. Rio Grande do Sul	UFRGS	1
Univ. de Brasília	UNB	1
Univ. Fed. de Pernambuco	UFPE	1

Fonte: Arquivo da pesquisa

Baseado nos dados levantados, algumas inferências podem ser realizadas. A predominância de sujeitos participantes nas reportagens serem de universidades situadas na região Sudeste pode estar relacionada ao fato destas universidades possuírem seus nomes consolidados nacional e internacionalmente no cenário da pesquisa e da divulgação científica. Além disso, a concentração de universidades com programas de Pós Graduação é, em larga

escala, maior na região Sudeste. (CAPES, 2012).¹⁴

Outra hipótese pode estar relacionada ao fato da Editora Abril estar localizada também na região Sudeste, o que facilitaria o contato dos jornalistas da RNE com estes pesquisadores. Ao considerar que a internet potencializou a facilidade de comunicação entre os sujeitos nos dias atuais, a localização da editora na região Sudeste não seria um determinante. Porém, no contexto dos anos 80 e 90, período que estes pesquisadores apareceram com maior frequência, esta hipótese pode ser considerada relevante.

Em relação à participação dos *experts* nas reportagens serem acentuadamente de pesquisadores, supõe-se que a Revista intencionou dar legitimidade a determinadas ideias sobre LD e para estabelecer aproximações entre os conhecimentos reificados (da ciência) representados pelos pesquisadores e os consensuais (do senso-comum) pelas práticas dos professores-leitores divulgadas pela Revista.

Esta análise tem como base os argumentos de Moscovici (2012) sobre a função dos *experts* no sistema de comunicação da propaganda. Segundo o autor, uma mídia se refere ou traz a participação de *experts* com o propósito de definir os fundamentos filosóficos, científicos e políticos a partir dos quais um tema deve ser refutado. Exemplifica-se tal suposição com excertos de informações coletadas nas reportagens:

“Ela constata que muitos livros de Estudos Sociais editados em 1987 mantêm praticamente o mesmo conteúdo dos livros editados em 1981, quando elaborou um trabalho de mestrado analisando a noção da cidadania nos livros didáticos. Eloísa [Hofling] explica que seu trabalho de pesquisa não teve a finalidade de confrontar o material didático com um ‘conceito específico de cidadão’ (cidadão, vale lembrar, é todo indivíduo no gozo dos seus direitos civis e políticos). Ela diz ter considerado ‘o papel que cada indivíduo pode desempenhar, em termos de participação, para mudar e melhorar as condições de vida existentes na sociedade brasileira’.” (Pesquisadora de Universidade – RNE, mai. 1988, p.44, grifo nosso)

“As pesquisadoras da Faculdade de Educação da UFMG reclamam ainda da descaracterização do corpo humano nos livros didáticos. [as pesquisadoras] ‘Quantos anos tem esse corpo que está sendo mostrado no livro? Será que ele nasceu assim? Não cresceu nem envelheceu? Os órgãos sexuais não se desenvolveram?’ indaga a professora Mônica, lembrando que esses livros, de 7ª série, são lidos exatamente por adolescentes que vivem grandes transformações físicas.” (Pesquisadoras de Universidade – RNE, ago. 1989, p.46, grifo nosso).

“Maria Tereza Fraga Rocco, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), dá um exemplo de como superar conceitos equivocados ou consertar a

¹⁴ CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. GeoCAPES Dados Estatísticos. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br>> Acesso em: 12 nov. 2012.

ausência de temas importantes. [a pesquisadora] “Vamos supor que o livro não mencione a doença de Chagas. Uma saída é pedir que os alunos investiguem na comunidade quem já teve a doença, como é o barbeiro, onde vive e o que se pode fazer para enfrentá-lo.” (Pesquisadora – RNE, mar. 2001, p.17, grifo nosso)

Ainda segundo Moscovici (2012), os *experts* são usados na propaganda com o intuito de conseguir mais facilmente a adesão dos receptores aos pontos de vista expostos investindo-os do prestígio dos *experts*. Assim, a conjunção dos *experts* a Revista serve para constituir uma imagem de quem é a autoridade e tem a autorização para falar sobre o LD, autoridade essa que é legitimada por suas credenciais acadêmicas ou institucionais, o que de outra forma poderia representar na Revista uma simples discussão de princípios sobre o LD.

No seu editorial, a RNE não se define como uma publicação científica, mas uma Revista que tem o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino divulgando informações que impactam na formação e o aperfeiçoamento profissional dos professores. Nesta perspectiva, os *experts* e as suas credenciais poderiam estar a serviço de reforçar a crença dos professores-leitores da autoridade da Revista para abordar sobre o LD, uma vez que o seu discurso está amparado pela Ciência, representada pelos *experts*. Desse modo, a RNE, apesar de não ser um periódico científico, tem suas reportagens elaboradas não apenas se baseando na divulgação de prática dos professores, ou, nas palavras de Moscovici (2011), de um “conhecimento do universo consensual”.

Como exemplo disso, apresenta-se alguns excertos das reportagens nos quais outros *experts* também têm o seu prestígio destacado pela Revista ao terem seus nomes seguidos de suas referências e lugares que ocupam no estudo do LD:

“A coordenadora executiva da comissão, professora Diva Semler, explica: ‘As minorias são discriminadas nos livros didáticos que analisamos. O negro aparece como um ser inferior, o índio como algo folclórico e a mulher quase sempre como dona de casa. Esses textos retratam ainda crianças bem vestidas, bem alimentadas, com casas bonitas. É isso que recebem hoje nossos alunos, cuja maioria vem de famílias de baixa renda e mora em favelas’.” (Assessora técnica da Secretária de Educação do Rio Grande do Sul – RNE, nov. 1988, p.57, grifo nosso)

“A professora Maria Cândida Delgado Reis, da PUC – São Paulo e da rede estadual paulista de 1º Grau (atualmente licenciada) e ex-integrante da equipe de História da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria Estadual da Educação, concorda que o professor não deve abandonar o livro didático em sala de aula. Mas sugere que ele use vários livros em vez de apenas um. [a professora] “Eu andava com um carrinho de feira cheio de livros que as editoras me enviavam e os usava em classe para mostrar as diferentes visões de História”.” (Professora Universitária – RNE, nov. 1989, p.38, grifo nosso)

“A professora Nelly Carvalho, do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, acentua que o bom livro de Português deve tratar a língua como elemento vivo, em contínuo ato de criação e expressão, reunindo textos e gramática que estimulem o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.” (Professora de Universidade – RNE, set. 1990, p.50, grifo nosso)

Jodelet (2001, p.21) afirma que a mobilização de elementos valorativos, ideológicos, cognitivos, afetivos na comunicação pela mídia pode “[...] abrir caminho para o processo de influência e até mesmo de manipulação social”. Com base nisso, infere-se que a RNE trouxe *experts* de diferentes lugares de pertencimento para definir e dar sustentação aos fundamentos teóricos sobre o LD, além de mobilizar elementos de comunicação que poderiam contribuir na (re) construção de representações sobre o LD dos professores-leitores.

Apesar da acentuada participação dos *experts* ser determinante na legitimação das informações, os jornalistas da RNE, do ponto de vista da Teoria da RS, também podem ser entendidos como participantes na produção de ideias dos professores-leitores sobre o LD.

Moscovici (2011) afirma que toda comunicação é um ato persuasivo, assim, os jornalistas apesar de escreverem reportagens que têm por objetivo a busca pelo fato, sem interferência de julgamentos de valor, possuem um quadro de referencial de pensamento que norteia suas escolhas na produção dos fatos. Como faz lembrar o autor, “nenhuma mente está livre dos efeitos dos condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura.” (MOSCOVICI, 2011, p.35)

Deste modo, embora os professores não estejam isentos dos efeitos de seus próprios condicionamentos sociais quando leem a RNE, eles recebem influências dos jornalistas, que no processo de comunicação, também veiculam seu quadro de referência sobre o LD. Ao mesmo tempo em que na sua profissão, ocupada em determinada instituição de comunicação midiática, os jornalistas são persuadidos a difundir os propósitos de quem financia o meio de comunicação, que no caso da RNE, são historicamente o MEC e os anunciantes.

Exemplos do lugar dos jornalistas e sua contribuição na produção de RS sobre o LD podem ser observados nos excertos:

*“Três publicações baseadas em novas metodologias **estimulam o espírito crítico e a maior compreensão das transformações sociais.**”* (Jornalista - RNE, ago. 1988, p.36, grifo nosso)

*“Uma **experiência inovadora** está ajudando a diminuir o índice de reprovação nas escolas do 1º Grau do interior do Piauí. São os livros didáticos *Vivendo a Vida*, editados*

desde 1982 pela Secretaria Estadual da Educação.” (Jornalista - RNE, set. 1988, p.52, grifo nosso)

*“Um bom diálogo entre o livro didático e a realidade **pode fazer diferença para o sucesso escolar**. Tome-se a experiência do Colégio Estadual Professor Brasília de Castro, na cidade de Curitiba. (Jornalista – RNE, mar. 2001, p.17, grifo nosso)*

Nesse cenário da análise, distinguir os sujeitos e suas pertencas que participam na produção do conteúdo sobre LD na RNE significa compreender que, embora existam sujeitos (*experts*, jornalistas, professores-leitores, autores de LD), em suas distintas posições na comunicação, na produção das ideias sobre o LD, em um determinado contexto sócio-histórico, todos fazem parte para reforçar e construir um quadro de referência sobre o LD, o que pode contribuir na (re) construção de RS.

3.4 OS TÍTULOS DAS REPORTAGENS SOBRE LD

Para Gradim (2000) os títulos de reportagens exercem duas funções: despertar a atenção dos leitores à importância da leitura do texto e fornecer uma ideia síntese sobre o conteúdo do texto. Além disso, os títulos “[...] anunciam o texto jornalístico que encabeçam, e são aquilo que em primeiro lugar o leitor apreende quando se debruça sobre as páginas de um jornal” (GRADIM, 2000, p.68).

Com base na premissa deste autor sobre a importância que os títulos exercem na composição dos textos jornalísticos foram levantados e analisados os títulos das reportagens sobre LD na RNE. Em Apêndice A pode-se observar a relação com todos os títulos das reportagens analisadas.

No levantamento pôde-se notar que até o ano de 1990 houve uma tendência nas reportagens ao uso de expressões textuais que possibilitavam aos professores-leitores imprimirem um sentido negativo à qualidade dos LDs. Algumas destas expressões são negritadas nos títulos:

*HISTÓRIA: É POSSÍVEL SUPERAR A **LIMITAÇÃO DOS LIVROS**¹⁵? (RNE, mar. 1986, p.44, grifo nosso)*

*GEOGRAFIA: “**Há enganação nos livros didáticos**” (RNE, set. 1987, p.42, grifo nosso)*

¹⁵ Optou-se em manter a grafia de letras maiúsculas conforme os títulos originais. Este recurso, adotado pelos jornalistas na diagramação dos títulos não é isento de neutralidade.

ESTUDOS SOCIAIS: Em busca da cidadania perdida nos livros didáticos (RNE, mai. 1987, p.44, grifo nosso)

COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO: As belas mentiras dos livros didáticos (RNE, jun. 1988, p.30, grifo nosso)

LIVROS DIDÁTICOS: Eles ensinam Matemática como quem dá receita de bolo (RNE, out. 1988, p.38, grifo nosso)

LIVRO DIDÁTICO: Falta vida na hora de estudar o corpo humano (RNE, ago. 1989, p.44, grifo nosso)

GEOMETRIA: Os livros didáticos ainda confundem cubos com quadrados (RNE, set. 1989, p.36, grifo nosso)

LIVRO DIDÁTICO: Pesquisa aponta erros de uma coleção de Português (RNE, mar. 1990, p.40, grifo nosso)

Em outros títulos também foram evidenciadas a presença de asserções indicativas que tinham como objetivo alertar e orientar os professores-leitores sobre a má qualidade dos LDs. Como exemplo disso, algumas dessas expressões são destacadas nos títulos:

“Veja com que livros seus alunos estão “aprendendo”.” (RNE, Ago.1994, p.24, grifo nosso)

“Biólogo alerta: livros estão cheios de erros.” (RNE, jun. 1987, p.36, grifo nosso)

Amparado nos argumentos de Guareschi (2005, p.62, grifo nosso) de que “[...] a mídia não só diz o que existe e, conseqüentemente, decide o que não existe pelo seu silêncio, *mas dá uma conotação valorativa, de que algo é bom e verdadeiro, em relação à realidade existente*”, sugere-se que a RNE utilizou num primeiro momento expressões textuais com conotação negativa em relação aos LDs com o objetivo de fazer propaganda a favor da melhoria da qualidade dos LDs e como uma forma de mostrar oposição ao grupo que estava relacionado à produção e distribuição destes livros, no caso, o Governo da Ditadura Militar.

Retomando a ideia de Moscovici (2012), discutida no capítulo II, o sistema de comunicação da propaganda se utiliza de estereótipos com o propósito de criar uma relação de oposição a outro grupo, às suas normas e crenças e, com isso, direcionando os receptores das informações na apreensão, avaliação ou comunicação de uma realidade que se quer afirmar.

Nesta direção, para Baptista (2004), a imagem estereotipada de um objeto produz

juízos e avaliações de um grupo em detrimento do quadro de referências, das representações, de outro grupo. Tais conflitos resultam da necessidade da mídia de afirmar, pela propaganda, uma identidade social e de diferenciação intergrupos. “Assim, a evolução do conflito entre os grupos é acompanhada por uma evolução nas imagens que cada grupo desenvolve de si próprio e do outro” (BAPTISTA, 2004, p. 11).

Com base nesses referenciais, ao analisar os títulos (e textos das reportagens) observou-se o emprego de expressões de conotação negativa sobre a qualidade do LD o que se supõe terem a finalidade de criar/difundir estereótipos. Estes favoreceriam a Revista afirmar seus valores e crenças, os princípios que considerava essenciais para um livro ser considerado “bom”, inevitável e o desejável para os professores, em oposição a outro “grupo”. Em outras palavras, a RNE assim fazia a propaganda do uso do LD, selecionado pelo MEC com PNLD, a partir de um discurso de oposição a qualidade do LD idealizado no Regime Militar. Com isso, “[...] é o reforço da afirmação de seu próprio grupo, uma reafirmação de suas perspectivas fundamentais por meio do contraste.” (MOSCOVICI, 2012, p.399)

Ainda, segundo Moscovici (2012), o uso de estereótipos no sistema de comunicação da propaganda está relacionado ao universo afetivo, isto é, eles baseiam-se em juízos de valor guiados por sentimentos favoráveis ou desfavoráveis. Exemplo disso pode ser notado nos títulos das reportagens com referência ao uso de estereótipos de gênero, como se destaca no exemplo:

*“Cuidado! O livro que você adotou pode estar cheio de **PRECONCEITOS CONTRA A MULHER.**”* (RNE, jun. 1986, p.54, grifo nosso)

Ao se considerar que os leitores da RNE são 75% do gênero feminino e que a profissão do magistério apresenta uma grande porcentagem de professores do gênero feminino (ABRIL, 2011), a RNE parece apelar para o universo afetivo das leitoras para a formação de um estereótipo negativo para o conteúdo do LD.

Pressupõe-se que a Revista contribui para denunciar os LDs que propagam a imagem de uma mulher submissa, que não goza de autonomia de pensamento e que denotam uma relação desigual no exercício do poder entre os homens e as mulheres. Essa denúncia feita pela Revista possibilita que as mulheres leitoras criem uma imagem negativa do conteúdo desses LDs, pois o livro passa a ser representado como um objeto que perpetua uma relação desigual no exercício do poder entre homens e mulheres, usado para a legitimação de uma crença de inferioridade da mulher em relação ao homem. Um exemplo disso também pode ser

observado no corpo das reportagens conforme apresentando no excerto da reportagem da RNE de junho de 1990:

“A discriminação da mulher também é muito grande [no livro didático]. Em sua exposição durante o seminário, a professora Fúlvia Rosemberg, da Fundação Carlos Chagas e da PUC-SP, considerou que os livros didáticos negam dois direitos fundamentais à mulher: o da existência e o da individualidade. (RNE - Jornalista)

A partir do ano de 1990 há uma mudança nos títulos das reportagens, estes não trazem mais uma conotação negativa ao conteúdo do LD, eles passam a exprimir uma conotação positiva ou neutra sobre a qualidade dos livros. Assim, de objetos mentirosos, preconceituosos e errados, conforme evidenciados nos títulos anteriormente apresentados, os LDs passam a ser veiculados nos títulos das reportagens da RNE como os *bons companheiros* dos professores. Essa mudança na imagem dos LDs é exemplificada com alguns dos títulos:

LIVROS INSPIRADOS NO ESTILO DO LEITOR (RNE, abr. 1996, p.32, grifo nosso)

OS APROVADOS: VEJA A LISTA DO MEC (RNE, out. 1996, p.39, grifo nosso)

Os bons companheiros (RNE, mar. 2001, p.15, grifo nosso).

Com base em um olhar histórico, considerando a política pública do LD compreende-se que a RNE adotou esta postura uma vez que a partir do ano de 1995 o foco da propaganda é na qualidade de um LD que atende as exigências do PNLD. Pois com a implantação do *Guia do LD*, os livros já estariam em conformidade às ideologias das novas tendências educacionais do MEC, principal agenciador da RNE.

Por fim, com essa análise dos títulos das reportagens sobre LD das RNE buscou-se evidenciar que estes elementos contribuem na função do sistema de comunicação da propaganda, uma vez que, segundo Moscovici (2012), em suas funções ela *organiza* conteúdos. Estes relevantes e constitutivos na (re) construção de RS de seus leitores.

3.5 TEMÁTICAS SOBRE O LD EMERGENTES NA LEITURA DAS REPORTAGENS

Inventariadas as reportagens sobre LD veiculadas na RNE, o segundo objetivo da pesquisa consistiu em: identificar temáticas recorrentes sobre o LD no conteúdo das reportagens da RNE analisando-as com base na Teoria das RS e de uma abordagem sócio-histórica da política pública do LD no Brasil.

Para isso, foram elaboradas três unidades de análise e respectivas *categorias emergentes*, que conforme explicadas no capítulo I foram construídas com base nas informações coletadas no corpus de análise.

3.5.1 Unidade de Análise 1: O conteúdo do LD e sua abordagem

Na leitura das reportagens da RNE que tinham como foco o LD observou-se uma predominância de temas relacionados à crítica à qualidade do conteúdo e suas formas de abordagem veiculada pelos autores nos LDs aos professores e estudantes. Desse modo, a primeira unidade de análise elaborada nesta pesquisa consistiu em categorizar quais são estes conteúdos, identificando-os em: inferências ideológicas; erros conceituais e abordagem metodológica.

Categoria 1 – Das inferências ideológicas

Nas reportagens investigadas, a RNE apresentava uma série de críticas às inferências ideológicas que os LDs difundiam, como as relações de gênero, a diversidade cultural (os afro-descendentes, os indígenas...), as classes sociais entre outros. Exemplos dessas críticas podem ser observados nos excertos:

*“Nele [no LD] se vê **os índios** tranqüilos e bem comportados, como se estivessem satisfeitos com a presença dos brancos que vieram tomar conta da terra deles.”* (Autor LD - RNE, mar. 1986, p.44, grifo nosso).

*“A questão do livro didático **para mulher** é a questão da camisa-de-força. Para a menina, assimilar a visão de mundo que eles propõem é quase como justapor uma camisa de força aos seus anseios e aspirações.”* (Pesquisadora - RNE, jun, 1986, p.55, grifo nosso)

*“[os livros didáticos] [...] transmitem subliminarmente, e às vezes claramente, uma **ideologia em que o preconceito, as discriminações racial, sexual e econômica objetivam a manutenção de hegemonia da classe dominante**”.* (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul – RNE, nov. 1988, p.57, grifo nosso)

*“[...] o livro didático de maneira geral veicula imagens negativas sobre **o negro**, através de visões estereotipadas, simplificadas, falsas, e desvaloriza sua cultura por meio da estigmatização e folclorização. Além disso, textos e ilustrações trazem a figura do branco com maior frequência, **a mulher negra** sempre aparece como empregada doméstica [...]”* (Pesquisadora - RNE, jun.1990, p.42, grifo nosso)

Como se pode notar, as reportagens destacavam que conteúdos dos LDs acabavam por reforçar de forma preconceituosa e estereotipada imagens da mulher, do índio e do afro-

descendente colaborando para reforçar relações de desigualdade social. Nos LDs as mulheres geralmente eram representadas como donas-de-casa e submissas aos homens, os índios e os afro-descendentes eram quase sempre sujeitados e inferiorizados em relação ao homem branco.

Categoria 2- Dos erros conceituais nos LDs

Outro conteúdo discutido em várias edições da RNE se refere aos erros conceituais, de diferentes áreas de conhecimento do currículo escolar, circulando conceitos errados e distorcidos e, em muitos casos, reforçando determinadas ideologias políticas e econômicas, como se pode apreciar nos excertos:

*“Os livros didáticos, que deveriam ajudar o professor, apresentam muitas impropriedades sobre concepção, gestação e nascimento. Alguns chegam a **mostrar o homem e a mulher como seres assexuados**.”* (Pesquisadora - RNE, ago. 1987, p.31, grifo nosso)

*“Como se fossem verdadeiros catálogos turísticos, os livros de Geografia **mostram um Brasil para estrangeiros**”.* (Pesquisador - RNE, set. 1987, p.42, grifo nosso)

“Num momento em que se discute tanto o exercício pleno da cidadania, a figura do cidadão comum é totalmente esquecida, pois nesses livros não há menos referência sobre a participação do ‘cidadão não autoridade’ nos rumos políticos do país, nem mesmo através de suas associações civis e movimentos de reivindicação.” (Autora LD - RNE, mai. 1988, p.45)

*“Neila garante que as publicações didáticas distorcem ou omitem a relação homem/natureza para tornar mais fácil a **inculcação da ideologia da classe dominante, que discrimina as classes populares, e para evitar a discussão de soluções coletivas para os problemas de saúde**”.* (Pesquisadora, abr. 1989, p.44, grifo nosso)

*“Os **conceitos**, quando não são **confusos, estão errados**. A integração com a Aritmética é **pobre e inadequada** e as atividades **propostas são desinteressantes** ou contêm erros que inviabilizam sua execução.”* (Pesquisadora - RNE, set.1989, p.36, grifo nosso)

*“Mas vamos encontrar uma Ciência neutra, estática, imutável e de verdades absolutas, que **reforçam a ideia individualizante e preconceituosa de saúde**”* (Pesquisadora – RNE, abr. 1989, p.44, grifo nosso)

Categoria 3 – Da abordagem metodológica nos LDs

Em relação às abordagens metodológicas dos conteúdos apresentados pelos LDs, as críticas nas reportagens são que os livros apresentam práticas formadoras de estudantes acríticos e sem criatividade, que primam pela mecanização, memorização e repetição de atividades e tendem à pedagogia tradicional e tecnicista. Ainda segundo estes, os temas de

estudo das unidades dos LDs quase sempre são descontextualizados da realidade dos estudantes. Nos excertos das reportagens pode-se melhor ler estas críticas:

“Além disso, a grande maioria dos livros atribui grande importância à técnica e à teoria e reúne uma quantidade imensa de exercícios e problemas (em geral cansativos e repetitivos), visando somente à mecanização do conteúdo.” (Professora - RNE, out. 1986, p.36)

*“Além da grande maioria apresentar **erros conceituais acentuados**, as **abordagens costumam ser inadequadas** para o 1º grau. Apresentam um conteúdo formalista, encadeiam atividades dirigidas, **não problematizam as questões nem favorecem o espírito crítico e a investigação**; dão respostas prontas e, quando sugerem experimentos, abordam os mais tradicionais, com a única função de comprovar os textos que apresentam.”* (Professora e autora de LD - RNE, Nov. 1986, p.39, grifo nosso)

*“Percebemos que a Matemática é ensinada **como uma receita de bolo**, na qual o aluno só aprende a decorar um sistema e suas regras, sem nunca entendê-las.”* (Pesquisadora - RNE, out. 1988, p.39, grifo nosso)

*“Na opinião das pesquisadoras, **os defeitos dos livros não são meros erros, mas têm o objetivo de reforçar ideologias conservadoras**. Elas explicam que, ao evitar ensinar o raciocínio lógico, os livros didáticos estão contribuindo para **formar pessoas que não aprendem a questionar** [...] alguns professores também acabam assimilando um comportamento conservador, por influência dos livros.”* (Jornalista - RNE, out. 1988, p.41, grifo nosso)

*“O livro [didático] mostra o organismo **como uma máquina onde cada peça tem a sua função específica**, sob o comando do cérebro. Acaba **passando a idéia da divisão social do trabalho, na qual uns desempenham papéis mais importantes que outros**. Sutilmente, segundo as biólogas, as crianças vão sendo preparadas **para um mundo de opressores e oprimidos**.”* (Pesquisadora - RNE, ago. 1989, p.45, grifo nosso)

*“Estes livros, segundo as pesquisadoras, estão repletos de **regras a serem decoradas, de preconceitos e de julgamentos morais**. Os conteúdos, divididos em tópicos totalmente desarticulados entre si, desprezam o cotidiano e o conhecimento adquirido fora da escola pela criança e, por isso, **avançam muito pouco em relação ao que ela já sabe**.”* (Jornalista - RNE, Abr. 1989, p.42, grifo nosso)

Em um movimento de síntese dessas categorias pode-se inferir sobre a unidade de análise: *o conteúdo do LD e sua abordagem* que a RNE publicou uma série de reportagens com críticas referentes à qualidade do conteúdo dos LDs em um contexto histórico-social do país e determinado cenário educacional brasileiro.

Tal premissa tem como base a análise da temporalidade das reportagens com este enfoque, principalmente entre os anos de 1986 a 1990. Esta abordagem sobre a qualidade do

conteúdo do LD vai diminuindo nos próximos anos e infere-se que o motivo seja a implantação pelo MEC do Guia do LD, uma das metas do PNLD.

Dentre os critérios propostos no Guia para avaliação dos LDs estão os aspectos teórico-metodológicos, sócio-culturais e preceitos éticos e, portanto, a veiculação desses assuntos pela RNE poderia contribuir para legitimar a qualidade da política pública do LD. Esta relação entre o PNLD e a RNE será abordada com mais detalhes na próxima unidade de análise.

Além disso, ao denunciar a qualidade do conteúdo e de sua abordagem nos LDs a RNE poderia estar a serviço de criar condições para formação de uma RS de que os valores educacionais de determinado Governo – referentes ao da Ditadura Militar – difundidos por meio do conteúdo dos LDs eram ultrapassados e inferiores comparado aos valores no novo Governo – da Nova República - valores que se supunha serem fundamentados em teorias educacionais mais progressistas.

Nos anos 80 quando estas reportagens foram publicadas em sua maioria, o Brasil passava por profundas mudanças em decorrência do fim do Governo da Ditadura Militar e pela instauração da Nova República. Segundo Ramos (2009), com a abertura política do país houve também um avanço das tecnologias, da informatização, da mundialização da economia, das novas formas de organização do trabalho (abundância de matéria-prima e pouca qualificação da mão-de-obra), que juntos impulsionaram a transformação na forma de conceber a formação dos cidadãos para atuarem neste novo cenário que se instaurava no país.

Assim, a educação é projetada pelo Governo da Nova República como um meio para formar cidadãos mais capacitados, autônomos e emancipados, capazes de lidarem e se inserirem neste novo cenário econômico, pois além da destreza manual, novas competências eram requeridas dos sujeitos: “[...] inteligência, conhecimento, criatividade, capacidade de solução de problemas, adaptação e mudanças no processo produtivo e, acima de tudo, capacidade para gerar, selecionar e interpretar a informação (DAVIS et al, 1993, p.6).

Coletivos de educadores em todo o Brasil passam a promover e instigar modificações nos processos educativos, influenciados também por pedagogias intituladas *críticas*, *progressistas* e *revolucionárias*, a exemplo da “[...] sócio-histórica, histórico-crítica, crítico-social dos conteúdos, libertadora, de conscientização, da autonomia e da esperança.” (RAMOS, 2009, p.136). Tais pedagogias eram consideradas propulsoras de inovação e correspondiam aos propósitos almejados para a formação dos sujeitos neste período. A RNE por estar inserida neste cenário histórico-social e vinculada ao MEC poderia contribuir também como mediadora para a promoção destas mudanças.

Com base nisso, supõe-se que as reportagens da RNE desse período (1986-1990), quando denunciavam que os conteúdos dos LDs não incentivavam os estudantes a pensarem e que reproduziam desigualdades sociais entre *opressores e oprimidos* (expressões retiradas das reportagens), acabavam criando uma atitude que favorecia a oposição dos professores-leitores, uma negação a tudo que se referia ao Governo Militar.

Este discurso de oposição, estratégia do sistema de propaganda da mídia, ao mesmo tempo servia de fomento para a construção de um novo referencial para os professores – o do Construtivismo – e os persuadia que este referencial possibilitaria as mudanças na educação, como, também, na forma de conceber o LD naquele contexto. Exemplos desse apelo também podem ser observados nas reportagens de capa de revistas dessa época (a partir dos anos 90):

Figura 3 – Capas RNE 1 (maio/1991); RNE 2 (mar./1995); RNE 3 (jan./fev./2001)



Fonte: Arquivo da pesquisadora

“*Construtivismo: dez anos que abalaram as nossas crenças*”; “*Construtivismo: 50 pontos básicos trocados em miúdos*” e *O que eles ainda têm a nos ensinar?* As chamadas de capas das reportagens ilustram uma segunda premissa desta análise, a de que a RNE ao veicular em suas reportagens o Construtivismo “*em miúdos*”, buscou naquele contexto histórico-social popularizar o conhecimento científico sobre esta teoria, estendendo a sua abordagem para outros temas, entre eles o LD.

Ao discutir a qualidade do conteúdo e sua abordagem pelos LDs em um cenário construtivista, infere-se que a RNE contribuiu para formações de RS. Deste modo, a RNE serviu como um instrumento de confronto aos valores socialmente instituídos e para a conformação de um novo referencial de pensamento e a renovação do senso comum.

Segundo Moscovici (2011), a matéria-prima para a construção de uma RS, de um universo consensual, provém dos universos reificados. Para Sá (1995, p. 28) o universo reificado é onde circulam as ciências e o pensamento erudito, “[...] com sua objetividade, seu rigor lógico e metodológico, sua teorização abstrata, sua compartimentalização em especialidades e sua estratificação hierárquica.”

As emergências das RS provêm de “[...] **teorias científicas – seguindo suas metamorfoses dentro de uma sociedade e a maneira como elas renovam o senso comum** – ou originam-se de acontecimentos correntes, experiências e conhecimento ‘objetivo’, que um grupo tem de enfrentar a fim de constituir e controlar seu próprio mundo.” (MOSCOVICI, 2011, p.95, grifo nosso).

Nesta perspectiva, os meios de comunicação midiáticos e os divulgadores científicos como os jornalistas, exercem importância na transformação dos conhecimentos científicos para o conhecimento do senso comum. Segundo Moscovici (2011) a tarefa de tornar um conhecimento científico conhecido para uma audiência não especializada é o primeiro passo na transformação do conhecimento científico para o senso comum, pois esse conhecimento já passa por transformações ao ser organizado para ser publicado. Nesta direção, Jovchelovitch (2000) afirma que a mídia difunde e transforma as representações pelo próprio ato de pô-las em circulação. “[...] o senso comum está constantemente sendo criado e re-criado em nossas sociedades, especialmente onde o conhecimento científico e tecnológico está popularizado”. (MOSCOVICI, 2011, p.95).

Assim, considera-se que a RNE ao divulgar o conhecimento científico, sob o ponto de vista construtivista, atestando os limites do conteúdo e abordagem metodológica do LD, exerceu a função de mediadora entre o universo reificado e o universo consensual. Isto sinaliza a movimentação da Revista na construção das RS acerca da temática.

3.5.2 Unidade de Análise 2: O LD e o PNLD

Na análise das reportagens da RNE observou-se destaque no tema LD e o PNLD, inicialmente, durante os anos de 1986 a 1996, apresentando a implantação deste Programa em substituição ao antigo programa do LD, o PLIDEF. Nos anos seguintes, as reportagens passaram a tratar as transformações de aprimoramento nas metas iniciais do PNLD. Embora a ocorrência de reportagens específicas sobre o LD tenha diminuído na história da Revista, constatou-se na análise que o tema permanece ao longo dos 25 anos de publicação da RNE. O foco no PNLD aparece a partir dos anos 2000 principalmente na forma de notas publicitárias

do MEC e, também, das editoras que divulgavam as imagens de seus livros com selos indicando “recomendado pelo PNLD”.

Nesta perspectiva, a segunda unidade de análise elaborada nesta pesquisa consistiu em categorizar a trajetória do PNLD, identificando nas reportagens que discutiam o Programa: a sua implantação, a criação do LD reutilizável e a ampliação na distribuição dos LDs nas escolas públicas do Brasil.

Categoria 1 – Implantação do PNLD

Nesta categoria reuniram-se as reportagens que veiculavam informações sobre a implantação do PNLD, política pública lançada no ano de 1985. A primeira edição da RNE que aborda o tema aparece no ano de 1986, da qual se destacam os excertos:

*“O Programa Nacional do Livro Didático, **que substitui o antigo PLIDEF, chega com três boas novidades: o critério de escolha dos livros, o número de volumes distribuídos e a restrição aos descartáveis.**”* (Jornalista RNE - RNE, abr. 1986, p.36, grifo nosso)

*“**Lançado em agosto de 1985 pelo Presidente Sarney, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) previu um esquema de distribuição montado pelo Ministério da Educação.**”* (Jornalista RNE - RNE, abr. 1986, p.36, grifo nosso)

*“[...] **a primeira grande novidade apresentada pelo PNLD neste ano diz respeito à quantidade de livros distribuídos: são 42 milhões, contra apenas oito milhões em 1985.**”* (Jornalista RNE - RNE, abr. 1986, p.36, grifo nosso)

*“**É principalmente pela falta de livros que muitos deixam a escola: por não conseguirem acompanhar as aulas, ou por vergonha de não possuírem o material.**”* (Secretario Educação Estadual Alagoas - RNE, abr. 1986, p.37, grifo nosso)

*“**O PNLD está em condições de começar a suprir a falta de material escolar, buscando diminuir a evasão dos alunos matriculados e que não chegam sequer a concluir o 1º ano.**”* (Jornalista RNE - RNE, abr. 1986, p.37, grifo nosso)

Nas reportagens, a RNE apresenta o PNLD como *a grande novidade*, evento que parece estar respaldado na intenção do Governo da Nova República em veicular o PNLD ao projeto de política educacional nacional para melhorar a Educação em relação aos problemas do antigo sistema de Governo do Regime Militar.

Nos argumentos de Cassiano (2007), a Educação brasileira apresentava no final dos anos 70, problemas como a inadequada oferta de vagas nas escolas, um alto índice de repetência e evasão escolar, a ausência de bibliotecas e de material didático. Assim, pressupõe-se que o Novo Governo visualize o PNLD como uma das estratégias de combate a

estes problemas (DAVIS et al, 1993) e a RNE contribui para a implantação e naturalização do programa junto aos profissionais da Educação.

Tal pressuposto apóia-se no fato de que à medida que o MEC desenvolve novas estratégias no PNLD, como o aumento no número de livros distribuídos, a RNE cuida de divulgá-las nos meses seguintes de implantação destas estratégias. Conforme se pode notar nos exemplos citados de reportagens investigadas:

*“Desde janeiro a ECT, empresa responsável pelo serviço de correios, está encarregada de transportar e distribuir os 90 milhões de livros didáticos destinados às escolas públicas de todo o país. [...] **Com a nova forma de distribuição todos saem ganhando.** A escola continuará com a eficiência do serviço postal e os correios abrirão uma fonte de receita”.* (Jornalista - RNE, jun.1992, p.55, grifo nosso)

“No meio dessa operação de guerra está você: O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2000/2001 consumiu 474 milhões de reais, envolveu professores de quatro universidades e centenas de profissionais, entre funcionários do Ministério da Educação, de editoras e Correios. Ao cabo da mega operação, 130 milhões de exemplares chegaram às 197000 escolas públicas do país. (Jornalista - RNE, mar. 2001, p.16)

*“PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: Os **melhores títulos, os autores mais respeitados e mais de dois milhões de professores com liberdade de escolha.**”* (Jornalista - RNE, ago. 2011, p.94, grifo nosso)

Nas reportagens, ao longo da história da Revista, é frequente a participação de representantes do PNLD e dos órgãos responsáveis pelo gerenciamento do programa como da extinta FAE esclarecendo sobre as mudanças no PNLD para garantir a qualidade do LD e da educação, como se pode observar nas citações de reportagens analisadas:

“Foram requisitados helicópteros, balsas e aviões para o trabalho de distribuição dos livros nas escolas do interior dos estados, mas mesmo assim, houve atraso nas entregas, principalmente no Amazonas, Acre e Rondônia onde, nesta época chove muito, deixando as estradas intransitáveis.” (Presidente FAE - RNE, abr. 1986, p.36)

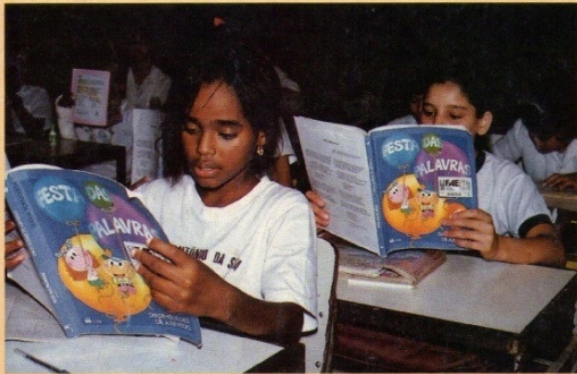
“O livro didático é a própria proposta pedagógica da escola. É um dos materiais de ensino mais utilizados nas escolas de 1º Grau e em cerca de 70% dessas escolas, o único material que o professor tem a sua disposição.” (Diretor da FAE – RNE, ago. 1986, p.50)

Esta posição da RNE em divulgar o PNLD é reforçada também em campanhas publicitárias do MEC/FAE anunciadas em outros espaços da Revista, como se pode observar na contracapa da edição RNE de dezembro do ano de 1995 (figura 4).

A partir da leitura das reportagens e com os destaques dos excertos sugere-se que a RNE buscou ao longo dos anos de publicação de reportagens com foco no PNLD mobilizar um consenso entre os professores-leitores que o LD representa um instrumento fundamental para a superação dos problemas na educação, por isso a necessidade de melhorar a sua distribuição, forma de produção e entrega, e consequentemente, o PNLD como o meio para garantir a qualidade desse processo e a permanência dos livros nas escolas.

Figura 4 – Contracapa da RNE com anúncio do PNLD

Livro Didático



Na área de educação, uma das prioridades do governo é garantir a qualidade do livro didático, tornando-o um eficiente instrumento de ensino nas mãos dos professores. Diversas ações vêm sendo desenvolvidas neste sentido, destacando-se a ampliação do programa de distribuição do livro didático. Atualmente, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) distribui 85 milhões de livros aos alunos da 1ª à 4ª séries e, a partir de 1996, entregará

aos alunos da 5ª à 8ª séries livros de Português, Matemática Ciências e Geografia.

O objetivo da FAE, até o final deste governo, é descentralizar esta atividade repassando aos municípios e às escolas a responsabilidade de comprar e distribuir os livros. A descentralização já está sendo executada em São Paulo e Minas Gerais, que receberam R\$ 23 milhões de reais para aquisição dos livros que serão distribuídos às crianças até fevereiro de 1996.

FAE Ministério da Educação
FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Categoria 2 – O PNLD implanta o LD reutilizável e a sua conservação

Das outras modificações propostas pelo PNLD que são destacadas nas reportagens localiza-se a mudança dos LDs descartáveis para reutilizáveis e a parceria firmada entre o MEC e os Correios para a distribuição dos LDs.

*“A terceira novidade do PNLD é que, neste ano, a distribuição visou **acabar, de uma vez por todas, com o livro descartável.** [...] “Agora os livros terão duração de três anos, podendo passar de um aluno para outro. (Jornalista - RNE, abr. 1986, p.36, grifo nosso)*

*“[...] a **adoção dos livros reutilizáveis**, desde o ano passado, significa “aumentar, em médio prazo, a capacidade de atendimento do Programa e permitir a implantação no período de três anos. (Jornalista - RNE, ago. 1987, p.39, grifo nosso)*

*“A FAE deixa claro nos cartazes que **a conservação do livro e a sua reutilização são de fundamental importância para o sucesso do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tanto no seu aspecto pedagógico como no econômico**”. (Jornalista - RNE, ago. 1987, p.39, grifo nosso)*

Essas mudanças anunciadas nas reportagens na produção do LD e no seu uso pelos estudantes e professores foram divulgadas na RNE como um grande avanço para o PNLD e a educação, pois a reutilização dos livros por um período de três anos possibilitaria uma economia maior aos cofres da Nação e, a parceira com os Correios, melhor eficiência no prazo de entrega dos LDs nas escolas.

Ainda, com a campanha proposta pelo PNLD para conservação do LD, buscou-se atribuir à escola um comprometimento em relação à garantia de sua utilização, além da responsabilidade do MEC em sua distribuição. A RNE afirma esta proposta do Governo como se pode observar no excerto:

*“A Escola Estadual Rui Barbosa conseguiu mostrar a importância da conservação dos livros quando realizou, no início do ano, o dia do encapamento”.[...] “Trabalhamos a conservação do livro didático e a preservação da escola como um todo [...] **É preciso motivar a comunidade para que perceba o valor do livro didático como patrimônio coletivo**”. (Jornalista; Professor - RNE, out. 2005, p.33, grifo nosso).*

Com base nestes apontamentos organizados nas duas categorias, sugere-se em síntese que a RNE contribuiu para o PNLD ser conhecido e naturalizado entre os professores-leitores e para atenuar o caráter de imposição da política pública implantada pelo Novo Governo. Isso se conjectura, porque, segundo Ramos (2009), a implantação de políticas públicas sempre gera divergências entre os envolvidos por elas estarem vinculadas a questões ideológicas dos governos. Sendo a RNE quem veicula a política pública do LD, o caráter de imposição seria

amenizado, contribuindo para a aceitação do PNLD pelo coletivo de professores e outros profissionais da educação.

Esta “aceitação” dos professores-leitores movimentada pela RNE pode ser entendida com o papel de um meio de comunicação midiático na função de (re) construção de RS. Resgatando a discussão teórica realizada no capítulo II, segundo Moscovici (2011) são nos processos comunicativos que os sujeitos partilham representações, mas também reconstróem as existentes, numa relação dialética entre representações e comunicação. Esta relação é abordada na definição de RS elaborada pelo autor:

Um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, *estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo*; e, em segundo lugar, *possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade*, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2011, p.21, grifo nosso)

Nesta direção, pressupõe-se que a RNE na circulação de reportagens com enfoque no PNLD mobilizou processos comunicativos com os professores-leitores e nesse processo possibilitou o conhecimento dessa política pública a partir de convencimentos, persuasões, e a abordagem dos temas com elementos de familiaridade dos leitores. Observa-se outra citação de uma das reportagens da Revista (com a inclusão de um *expert*):

“[Magda Soares] *O livro didático é fundamental por várias razões. As mais importantes: o bom didático é uma forma de garantir um mínimo de qualidade no ensino: ele tem a função de sistematizar o conhecimento da criança. Além do mais, num país como o Brasil, o didático tem a função de suprir a falta de livros entre as crianças das classes populares. Não há país no mundo que abra mão dos didáticos, e em alguns países desenvolvidos eles são primorosos.*” (Pesquisadora – RNE, out. 1995, p.22)

Exemplos como desta reportagem evidenciam que a RNE ao adotar estes, entre outros, elementos de persuasão podem ter contribuído para o estabelecimento de graus de consenso, adesões e a formação de uma crença partilhada sobre o LD no contexto escolar (*uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo*). Em outras palavras, estes elementos possibilitaram a (re) construção de uma RS que o LD é fundamental para o ensino-aprendizagem. Na afirmação de Guareschi (1993, p. 26) “Uma coisa passa a existir, sociologicamente, falando, quando é veiculada”. E esta “realidade é construída pela comunicação.” (GUARESCHI, 2000, p.28).

Nesta direção, a RNE ao comunicar sobre o PNLD poderia também estar a serviço de *possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade*, uma vez

que uma RS auxilia para o reforço de um vínculo social, ou seja, na criação e manutenção de uma identidade de grupo, como se pode observar na citação de uma das reportagens:

“Avaliação dos livros didáticos abre uma nova era para autores, editoras e, principalmente, professores, que têm a responsabilidade de fazer a escolha certa.” (Jornalista - RNE, mar. 2001, p.15, grifo nosso)

Assim, os professores passam a ser também identificados como aqueles “que têm o poder de escolher os livros”, essa identidade é reforçada ao mesmo tempo em que uma RS de LD é construída.

3.5.3 Unidade de Análise 3: O LD e os professores

Na leitura das reportagens da RNE que tinham como foco o LD observou-se a constante relação desse objeto com o trabalho dos professores. Desta forma, a elaboração da última unidade de análise desta pesquisa consistiu em organizar estas informações, categorizando: O direito e as dificuldades dos professores no processo de escolha dos LD; Orientação aos professores pela Revista na escolha do LD e o Guia do LD e os professores.

Categoria 1– O direito e as dificuldades dos professores no processo de escolha dos LD

Nas reportagens investigadas, a RNE anunciava entre as mudanças nas metas do programa do LD do PLIDEF para o PNLD, o direito concedido aos professores de escolherem o LD. No entanto, o anúncio do direito adquirido pelos professores no ano de 1986 também foi acompanhado de reportagens que abordavam as dificuldades e a falta de condições dos professores na adoção dos LDs, conforme se pode apreciar nos excertos:

“LIVROS DIDÁTICOS: AGORA É VOCÊ QUEM ESCOLHE.” Jornalista (RNE, abr.1986, p.36, grifo nosso)

“Essa falta de condições do professor se atualizar e se aperfeiçoar também é encarada como uma barreira para a adoção do livro Estudos de Historia. [...] A autora entende que a má formação do professor, a má remuneração, as longas jornadas de trabalho e a própria política educacional são responsáveis pelo tradicionalismo vigente nas escolas. (Jornalista - RNE, Ago. 1988, p.38)

“[...] a falta de consciência política dos professores como um elemento de peso na hora da escolha do livro: ainda hoje o professor de Historia tem receio de ser envolvido ideologicamente. [...]”. (Pesquisadora - NE, ago. 1990, p.45)

“Hoje os bons livros não são comerciais porque não conseguem atingir o professor comum, só poderemos contar com bons didáticos depois de uma ampla reformulação no ensino e na formação dos professores”. (Pesquisador - RNE, set. 1990, p.48)

[...] *“mal pagos, com dificuldades de se atualizar e, muito mais, de prepararem suas aulas e exercícios e de se capacitar para avaliar, escolher e indicar o livro didático”.* (Ex Presidente MEC - RNE, ago. 1994, p.25)

“Segundo as editoras, porém, bons livros só servem para entulhar as prateleiras e dar prejuízo. É pequeno o número de professores interessados em livros didáticos renovadores. Se as editoras dependessem da venda das publicações mais modernas, iria à falência.” (Gerente de produção FTD – RNE, jun. 1990, p.35)

Como se pode notar, a RNE divulgou o direito de escolha do LD pelos professores como um grande avanço na educação e nas metas do PNLD, pois a partir dessa decisão do MEC, os professores poderiam escolher LDs que estivessem de acordo com as suas realidades escolares e as suas práticas pedagógicas.

No entanto, a Revista também divulgou nas reportagens que apesar do direito de escolher seu instrumento de trabalho, muitos professores não tinham condições de selecionarem “bons” livros, pois suas práticas pedagógicas ainda estavam arraigadas em teorias de ensino consideradas tradicionais e ultrapassadas, em oposição a uma concepção de ensino-aprendizagem construtivista que vinha sendo feito propaganda pela RNE.

Ainda, com o direito de escolha do LD concedidos aos professores, as editoras aumentaram o número de volumes no mercado editorial e ampliaram as estratégias de *marketing* como brindes, *workshops* e palestras sobre LDs para convencer os professores na adoção dos LDs de respectivas editoras. Segundo Carvalho e Sampaio (2010), essa persuasão acabava muitas vezes conduzindo os professores a adotarem em uma mesma escola, livros de diferentes autores e editoras para as mesmas séries escolares, sendo que cada professor adotava o livro conforme sua opção. Essa situação também conduzia a uma falta de coerência entre a proposta de ensino do professor e da escola.

Problemas como os destacados, levaram o MEC a nomear no ano de 1994 uma comissão de especialistas para avaliar a qualidade dos 10 títulos de LDs mais solicitados pelos professores de 1ª a 4ª série no ano de 1991. Conforme Silva (2012), no relatório dos especialistas foi concluído que os livros não contribuíam para o desenvolvimento dos estudantes de acordo com os fins e objetivos da educação nacional. É possível observar nas reportagens da RNE a divulgação aos professores da contratação desta comissão de especialistas pelo MEC, conforme o excerto:

“É que o Ministério da Educação convocou uma comissão para determinar critérios de avaliação dos didáticos. A comissão avaliou 94% dos títulos remetidos às escolas – os mais pedidos pelos professores – e chegou a conclusão aterradora: a grande maioria não presta.” (Jornalista – RNE, ago. 1994, p.24)

A RNE também condenava nas reportagens desta época (1980/1990) a baixa qualidade das formações iniciais e continuadas dos professores, bem como, as condições de trabalho que dificultavam esses profissionais de escolherem livros mais atualizados e críticos.

Ao mesmo tempo em que a RNE elaborava um discurso de oposição às práticas e formações dos professores, fazia a propaganda de seu papel como um meio de formação, como faz notar em sua proposta de linha editorial: “[...] contribuir para melhoria do ensino fundamental, divulgando informações que impactam diretamente na formação e o aperfeiçoamento profissional dos professores. [...]” (GRUPO ABRIL, 2012). Esta orientação aos professores, especificamente sobre o LD, é discutida na próxima categoria.

Categoria 2- Orientação dos professores na escolha do LD pela Revista

Entre as reportagens sobre LD, a Revista trouxe *experts* de diversas áreas de conhecimento no intuito de trazer as melhores indicações na escolha de LDs.

Apesar da participação de *experts* ser constante nas reportagens, conforme já explicitado na primeira parte deste capítulo, houve uma série de reportagens que tinham como principal abordagem as sugestões de *experts* na escolha do LD para os professores. Diante da problemática levantada pela própria Revista sobre a má qualidade dos LDs, os *experts* foram trazidos pela RNE para orientar os professores a escolherem os *bons* LDs, reforçando o caráter de autoridade destes diante dos professores. A participação dos *experts* com esta finalidade pode ser observada nos excertos e destaques das reportagens:

“Na polêmica sobre a qualidade das publicações, Nova Escola foi buscar as melhores indicações com professoras [de universidades] das três áreas. (Jornalista – RNE, ago. 1990, p.44, grifo nosso)

Especialistas das três áreas sugerem alguns bons títulos e explicam critérios a serem seguidos na hora da escolha. (Jornalista – RNE, set. 1990, p.48, grifo nosso)

“Integrante da comissão que analisou livros didáticos para a FAE, a professora Magda Soares dá dicas sobre como distinguir o bom do ruim.” (Jornalista - RNE, out.1994, p.22, grifo nosso)

Nessa situação, supõe-se que a RNE tenha se colocado no papel de mediadora na formação dos professores para ensinar o que é uma boa prática pedagógica e um bom livro e

os professores foram colocados no papel dos que precisam ser orientados para também serem considerados bons.

Desse modo, pressupõe-se que a RNE tenha servido como instrumento do MEC para orientar os professores na escolha dos LDs enquanto este órgão não criava um mecanismo de controle (um Guia) da escolha dos professores e do mercado editorial do LD produzido no Brasil.

Categoria 3 – Criação do Guia do LD para professores

Outro conteúdo abordado nas reportagens sobre o LD foi a implantação do *Guia do LD* pelo PNLD. O *Guia do LD* é lançado em 1996 e foi anunciado pela Revista como uma decisão inovadora para o Programa, pois pela primeira vez na história da educação, os livros distribuídos pelo Governo passariam por uma avaliação prévia e seriam enviados às escolas somente os LDs aprovados no Guia. Além disso, conforme a Revista, o *Guia do LD* permitiria uma padronização nos critérios de produção dos LDs, pois havia uma miscelânea de livros no mercado editorial com propostas de ensino-aprendizagem diversificadas, o que também dificultava a escolha pelos professores.

Citações de reportagens da RNE que tinham como propósito divulgar o Guia podem ser destacadas:

“Comissão formada pelo MEC estabelece critérios para avaliar livros didáticos e reprovava a maioria dos distribuídos à rede escolar. [...] “Agora que há critérios de avaliação, os maus livros didáticos não chegarão aos 28 milhões de crianças da rede pública de ensino, promete o MEC”. (Jornalista; Presidente do MEC - RNE, ago.1994, p.24)

“Uma comissão de especialistas vai examinar os livros atuais durante seis meses. A FAE fará um grande catálogo que ficará pronto em janeiro de 1996, eliminando os livros ruins”. (Jornalista - RNE, mai.1995, p.53)

“Numa decisão inovadora, o Guia de Livros Didáticos passará a orientar as compras do MEC e pode também servir de base para escolhas das escolas particulares”. [...] “Segundo a diretora de políticas públicas educacionais do MEC, Virginia Fakra, é a primeira vez que o Ministério vincula a compra de livros a uma avaliação prévia de qualidade”. [...] “A partir de agora, só chegarão às escolas títulos que passaram na seleção”. (Jornalista; Diretora MEC - RNE, out. 1996, p.39)

O *Guia do LD*, lançado via PNLD, vem orientar os professores para escolha dos LDs com a justificativa da má formação desses profissionais. No entanto, questiona-se por que ao invés de investir mais na formação de um professor que possa, com seu coletivo, elaborar critérios para análise do LD, o MEC lança um Guia, onde o professor escolhe os livros dentre os já selecionados pelo órgão? Sem especular sobre as mazelas do mercado editorial, sugere-

se que o *Guia do LD* surge em um contexto histórico-social da educação brasileira que privilegiava, por exemplo, os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (lançados na mesma época, na década de 90). Assim, os critérios de escolha dos LDs, organizados pelo MEC, viriam ao encontro das políticas públicas na direção de uma base comum nacional para a educação básica no Brasil, com o objetivo em um primeiro momento de orientar os professores e, posteriormente, na manutenção dos valores do Governo.

Tal inferência pode ser ilustrada com a análise da temporalidade e o espaço das reportagens sobre LD publicadas na RNE, já discutida no item 3.1. Com o *Guia do LD*, a RNE gradativamente vai perdendo a ênfase no papel de formar os professores para a escolha/uso do LD e passa a difundir sobre os sucessos do PNLD, como, também, fazendo as propagandas das editoras de LDs aprovadas pelo Guia. A maioria destas editoras anuncia os LDs fazendo referências às políticas públicas educacionais de determinados contextos históricos, como, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como se pode notar no anúncio de uma das RNE (nov. 2011):

Figura 5: Anúncio Editora de LD na RNE

Para Viver Juntos
Ensino fundamental II
6º ao 9º ano

NOVA EDIÇÃO

Para Viver Juntos reafirma o estímulo à convivência e o respeito às diferenças.

Professor, conheça a novidade de Edições SM para o fundamental II.
Mais recursos digitais, projeto gráfico renovado, imagens, atividades e textos atualizados.

RECURSOS MULTIMÍDIA

- Vídeos, aulas digitais, experimentos, simuladores e sugestões de atividades que complementam o seu trabalho em sala de aula.

O PROJETO

- Apóia-se em três eixos norteadores: convivência, competência leitora e resolução de problemas.
- Trabalha com proposta coerente e eficaz que promove a formação integral do aluno.
- Baseia-se nas competências avaliadas pelo Enem e o PISA e nas habilidades estabelecidas pelo Saeb.

APOIO AO PROFESSOR

- Guia didático, orientação pedagógica continuada e acesso a conteúdos exclusivos no Canal do Professor.

Para saber mais sobre a coleção, acesse diretamente o nosso site www.edicoessm.com.br ou pelo QRcode Reader de seu celular.

edições sm

O PROJETO

[...] Baseia-se nas competências avaliadas pelo ENEM e o PISA e nas habilidades estabelecidas pelo SAEB.

Fonte: Arquivo da pesquisadora

3.6 EM UM MOVIMENTO DE SÍNTESE

A RNE não é um meio de comunicação midiático neutro. Financiada, maiormente pelo MEC, infere-se que a Revista somou em um contexto sócio-histórico da educação brasileira para a re-significação da RS de LD dos professores, a partir dos valores do Governo da Nova República.

De acordo com Moscovici (2011, p.63), o processo de representação envolve primeiramente a codificação. Codificar ou “[...] categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele.” Nesta perspectiva, pressupõe-se que ao iniciar a publicação em suas reportagens de conteúdos sobre LD, fazendo referências a contextos familiares dos professores, a RNE relacionou o LD de um perspectiva construtivista, com a imagem do LD que os professores já possuíam e dos valores da educação do Regime Militar, bem como das práticas escolares tradicionais com este objeto, evitando uma possível resistência ao novo.

Neste sentido, sugere-se que a RNE tenha ido à direção do que Moscovici (2011, p.62) argumenta sobre a construção de RS, que o “[...] primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação do objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido.”

Esta categorização dos objetos a um contexto familiar é denominada por Moscovici (2011) como o mecanismo da ancoragem. Na Teoria da RS, a essência desse mecanismo é que “ela exclui a ideia de pensamento ou percepção que não possua ancoragem.” (MOSCOVICI, 2011, p.70).

Deste modo, os professores-leitores da RNE não são sujeitos passivos que simplesmente captam as informações deste meio de comunicação midiático, mas ancoram as informações ao seu sistema de classificação da realidade, as suas formas e do seu grupo de pertencimento de explicar processos educacionais, entre eles, o uso do LD.

Para Moscovici (2011) a grande maioria das categorizações de um objeto é realizada por um sujeito comparando o novo elemento a uma categoria de pensamento pré-existente, pessoal, mas, essencialmente, condicionada aos valores de um grupo.

No entanto, categorizar não é simplesmente rotular um objeto adequando ao seu sistema de referências, o “seu objetivo principal é facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões”. (MOSCOVICI, 2011, p.70).

Nesta perspectiva, infere-se que a RNE a partir do sistema de comunicação da propaganda, que na Teoria da RS consiste no “[...] reforço da afirmação do seu próprio grupo, uma reafirmação de suas perspectivas fundamentais por meio do contraste.” (MOSCOVICI, 2012, p. 399), principalmente a partir do uso/formação de estereótipos, tenha contribuído para mobilizar uma nova conduta em relação ao LD, a partir de uma interpretação na perspectiva Construtivista e dos valores do Governo a ela vinculado, em oposição à interpretação na perspectiva dos valores tradicionais do Regime Militar.

A RNE neste contexto poderia ter contribuído com conteúdos que não só possibilitariam aos professores compreenderem os elementos de um novo quadro referencial para explicar o LD pautado em sua política pública, mas, sobretudo, contribuído para estabelecer um processo identitário e uma comunicação consensual na direção da (re) construção de uma RS de LD.

A ancoragem, segundo Moscovici (2011, p.78), “[...] mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome”.

A RNE poderia ter fomentado com o seu conteúdo e a forma de divulgação sobre o LD no estabelecimento de processos de ancoragem dos professores na direção da construção da RS. Isto porque, na temporalidade das edições da Revista, o tema LD “mantém a memória em movimento”, inserindo elementos, como os estereótipos, os *experts*, as informações sobre o PNLD, favorecendo o processo de ancoragem.

Nesta dinâmica, em um processo dialético, instaura-se um segundo mecanismo para a formação de RS definido por Moscovici, a objetivação. Com base nesse autor, “[...] a objetivação permite tornar real um esquema conceitual e substituir uma imagem por sua contrapartida material”. (MOSCOVICI, 2012, p.100).

O mecanismo de objetivação é determinado em um contexto histórico-social e por critérios culturais. “Cada cultura possui seus próprios instrumentais para transformar suas representações em realidade”. (MOSCOVICI, 2011, p.76). Em nossa cultura, a mídia impressa, investigada nesta pesquisa, representa um destes instrumentais. “Um enorme estoque de palavras, que se referem a objetos específicos, está em circulação em toda sociedade e nós estamos sob constante pressão para provê-los com sentidos concretos equivalentes”. (MOSCOVICI, 2011, p.72).

Nesta perspectiva, pressupõe-se que a RNE ao mobilizar diferentes tipos de conhecimentos, inclusive o conhecimento do senso comum dos professores e diversos

elementos sobre o LD no conteúdo das suas reportagens (da política do PNLD, exemplos do contexto escolar...), bem como, na forma da produção desses conteúdos (propaganda/estereótipos, *experts/conhecimento científico...*) poderia ter contribuído para o MEC, na implantação do PNLD, a partir do processo de ancoragem e, ao mesmo tempo, para o processo de objetivação, ou seja, na formação consensual de uma imagem sobre o LD.

Em outras palavras, diante da representação de um novo objeto, os sujeitos entram em contato com diferentes elementos informativos desse objeto e realizam uma seleção do excesso de informações em função de critérios culturais e normativos. O que fora selecionado, classificado, do objeto é integrado ao núcleo figurativo da representação, formando uma imagem ao que antes era apenas elemento abstrato sobre um objeto. Com base nesse argumento, a RNE teria contribuído para a objetivação do objeto LD da perspectiva da política pública do MEC (PNLD), regulada pelos valores e normas da educação brasileira em um determinado contexto sócio-histórico do país.

Figura 6 – Capa da RNE (fev. 2001)



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Assim, as RS de LD, que vem sendo construídas pela RNE ao longo de sua história, é que o LD desempenha, considerando as funções de LD propostas por Choppin (2004), uma *função de referência*, uma vez que, representa um suporte material que contém os conteúdos educativos, as técnicas e habilidades que um grupo social considera necessário de transmissão às outras gerações.

Por fim, as RS, em permanente processo de construção, congregam modos de ser e pensar próprios de cada época e acabam por estabelecerem as práticas e os modos de condução da ação. “Uma vez que uma sociedade tenha aceito tal paradigma, ou núcleo figurativo, ela acha fácil falar sobre tudo o que se relacione com esse paradigma e devido a essa facilidade as palavras que se referem ao paradigma são usadas mais frequentemente”. (MOSCOVICI, 2011, p.73).

Desse modo, observou-se na análise das reportagens que RNE, em seu papel de meio de comunicação midiático, vem servindo, ao longo de sua história, como mediadora na construção consensual de uma imagem de LD, de uma RS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A RNE e o processo de construção de RS sobre o LD foi objeto deste estudo. Para a formulação do problema, a sua investigação e as interpretações realizadas na pesquisa, orientou-se pelo referencial de autores do aporte teórico da Teoria das Representações Sociais, especialmente o seu percussor Serge Moscovici, e autores que investigam as nuances do LD, principalmente relacionados à política pública do LD no Brasil.

Destas perspectivas, enunciou-se a pergunta que orientou esta pesquisa: *Quais são os conteúdos sobre o Livro Didático e como eles são produzidos nas reportagens da Revista Nova Escola de modo a contribuir na (re) construção de Representações Sociais sobre este objeto?*

Na busca de uma resposta, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com a RNE em suas edições compreendidas entre os anos de 1986 a 2011. Por conseguinte, na análise do conteúdo das reportagens selecionadas com enfoque no LD, foram elaboradas categorias *a priori* e *emergentes* que tiveram como referência os objetivos da pesquisa.

Dentre as informações sobre o LD identificados nas reportagens da RNE, interpretou-se que estas informações convergiam na produção de temáticas sobre o conteúdo das metas e da implantação do programa do LD - o PNLD.

Com isso conclui-se que a RNE atuou como mediadora entre o MEC e os professores na implantação do PNLD, um novo programa para o LD, associado a outras políticas públicas educacionais do Governo da Nova República que estavam sendo instituídas naquele contexto histórico-social do Brasil, principalmente na década de 80 e 90. Além disso, agiu em defesa da proposta teórica de ensino-aprendizagem construtivista que vinha sendo a referência de documentos curriculares em desenvolvimento nesta mesma época.

Após o ano de 1995, com a criação do *Guia do LD* pelo PNLD/MEC, as reportagens da RNE passam a ter o foco na divulgação das novidades deste instrumento de orientação ao professor.

Nesse papel de mediadora, constatou-se na pesquisa que a RNE, sendo um meio de comunicação midiático, usou elementos na produção dos conteúdos sobre LD. Dentre estes elementos, destacam-se o gênero jornalístico da reportagem documental, apresentando relatos de temas atuais do PNLD e polêmicos, como as ideologias e erros dos LDs.

Entre outros elementos, a RNE trouxe em suas reportagens sobre LD citações de diferentes *experts* (pesquisadores, editores e autores de LD, secretários da educação e outros) no intuito de dar legitimidade a determinadas ideias sobre o LD e para definir fundamentos

filosóficos, científicos e políticos a partir dos quais o LD deveria ser compreendido pelos professores-leitores.

Além disso, constatou-se o uso do sistema de comunicação da propaganda na produção do conteúdo sobre LD pela RNE. Com base na Teoria da RS é possível inferir que o uso desse sistema pela Revista implicou na apropriação e propagação de estereótipos e expressões de conotação negativa sobre a qualidade do LD, em especial aquelas relacionadas aos valores do Regime Militar. Em contrapartida, esta opção coíbe a afirmação de valores, crenças e princípios de outras lideranças, que poderiam ser consideradas essenciais na construção de referenciais mais sólidos para o LD.

Nesse processo de comunicação, a Revista colocou em circulação elementos familiares ao quadro de referência dos professores, diminuindo estranhamentos sobre os valores do LD que pretendia efetivar, ao mesmo tempo em que inseriu outros referenciais. Crenças, valores, ideologias divulgadas pela RNE teriam como propósito propiciar aos professores-leitores categorizarem as novas informações, darem forma às suas ideias, (re) construir versões sobre os mais variados objetos, dentre eles o LD a partir de referenciais pré-existentes. Ao mobilizar estes elementos, a Revista contribui também para a construção de um imaginário consensual sobre o LD e na afirmação de identidades sociais, mobilizando condutas e processos de comunicação.

Nesta perspectiva, os conteúdos de LD cujo foco foi o PNLD, bem como os modos de produção e veiculação desse conteúdo, contribuíram para o processo de formação de RS do LD. Estes fluxos, contínuos e difundidos no espaço social, se apresentam como mecanismos de ancoragem e objetivação, responsáveis pela formação de uma imagem consensual do objeto/realidade.

Por se tratar de uma organização material da mídia que veicula informações e representações sobre diversas áreas de conhecimento e de grupos sociais, a RNE define e transforma a circulação de bens simbólicos, fomentando pensamentos sociais. Ao encontro dessas ideias, compreende-se que estudos de meios de comunicação midiáticos destinados aos professores podem contribuir para o coletivo de pesquisadores que têm a Teoria das RS como aporte teórico-metodológico de suas investigações.

Assim, o desenvolvimento desse estudo possibilitou a reflexão de que para investigar o processo de construção de RS de um objeto por meio de uma mídia impressa, ou seja, para caracterizar principalmente os mecanismos de formação da RS, a ancoragem e a objetivação, é fundamental considerar o conteúdo veiculado sobre o objeto nessa mídia.

Entretanto, mais que identificar o conteúdo sobre o objeto, considera-se relevante uma compreensão dos elementos usados na produção desses conteúdos. Esta pesquisa, em seu método, aponta alguns desses elementos a ser considerados na análise de um meio de comunicação midiático impresso. São eles: a temporalidade, o espaço reservado para a abordagem do tema, o gênero textual pelo qual são produzidas as informações, os sujeitos autores e citados e seus lugares de pertencimento na produção das informações, os títulos e outros elementos gráficos das reportagens.

Além da comunidade científica, este estudo também pode ser referência para professores e formadores de professores, uma vez que permite ampliar o debate sobre a influência dos meios de comunicação midiáticos na produção de RS sobre objetos da educação. Ainda, considerando o objeto desta pesquisa, o LD, as discussões podem contribuir com os professores na reflexão do que está posto, naturalizado, no debate educacional sobre as questões levantadas.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em aberto**, Brasília, n.61, p.60-79, jan./mar. 1994.
- ANJOS, C. I dos. **A educação infantil representada**: uma análise da Revista Nova Escola (2005-2007). (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v., n.117, p. 127-147, Nov. 2002.
- BAPTISTA, M. M. Estereotipia e Representação Social: uma abordagem psico-sociológica. In: BARKER, A. D. **A Persistência dos Estereótipos**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004, p.103-116.
- BATISTA, A. A. G. **Recomendações para uma política de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, SEF, 2001.
- BATISTA, A. A. G; ROJO, R. (Orgs). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- BATISTA, A. A; VAL, C. (Orgs) **Livros de alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004.
- BATISTA, A. A. G. Política de materiais didáticos, do livro e da leitura no Brasil. In: BRASIL. **Materiais didáticos: escolha e uso**. Brasília: Ministério da Educação, boletim 14, 2005.
- BELOTI, A. **A revista nova escola e a construção de identidade do professor**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, 2011.
- BENITO, A. E. (Org). **Currículum editado y sociedad del conocimiento: Texto, multimedialidad y cultura de la escuela**. Valencia: Tirant lo blanch, 2006.
- BITTENCOURT, C. M. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. M. (Org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 69-90.
- BITTENCOURT, C. M. **Livro didático e saber escolar: 1810-1910**. São Paulo: Autêntica, 2008.
- BOMÉNY, H. M. B; GUIMARÃES, S. D. P; OLIVEIRA, J. B. A. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da UNICAMP, 1984.
- BUNZEN JUNIOR, C. dos S. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

BUNZEN JUNIOR, C dos S. **Dinâmicas discursivas na aula de Português: usos do livro didático e projetos didáticos autorais.** (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006 de 30 dezembro de 1938. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1938. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007.../decreto/D7084.htm>. Acesso: 20 mar. 2012.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 12 de dez. 2011.

CARVALHO, V. L. de. **Uma leitura sobre avaliação na revista Nova Escola nos anos 1996 a 2004.** (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa nacional do Livro Didático à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007).** (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CATANI, D. B. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 10, p. 115-130, jul./dez. 1996

CERVO, A. L.; BERVIAN, P.A; SILVA, R. **Metodologia científica.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007

COSTA, G. D. da C. **Entre a Política e a Poética do Texto Cultural: A Produção das Diferenças na Revista Nova Escola.** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CURY, C. R. J. Livro didático como assistência ao estudante. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v.9, n.26, p119-130, jan./abr. 2009.

CHARNIZON, A. **A modelagem de leitores e de leituras no discurso midiático da Revista Nova Escola.** (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

CHOPPIN, A. O manual escolar: uma falsa evidência. **História da Educação**, Pelotas, v.13, n. 27, p. 9-75, jan./abr. 2008.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, A. Pasado y presente de los manuales escolares. In: **Revista Educacion y Pedagogia.** Medellin: Facultad de Educacion, v.13, n.29-30, p.209-229, jan./set. 2001.

DAMETTO, F. V. M. **O papel da revista nova escola na rede discursiva que se desenvolve em torno do agir docente: um jogo de discursos e representações.** (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

DIAS, F. V. **Indústria cultural e Educação Física: o corpo na revista "Nova Escola".** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

DIONÍSIO, A. P; BEZERRA, M. A. (Orgs). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

EVANGELISTA. E. M. **A educação matemática na Revista Nova Escola**. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

FARIA, A. L. G. de. **Ideologia no Livro Didático**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

FRAGO, A. V. El libro de texto y las disciplinas escolares: una mirada a sus orígenes. In: BENITO, A. E. (Org). **Curriculum editado y sociedad del conocimiento**. Valencia: Tirant lo Blanch, 2006. p.109-140.

FREITAG, B; COSTA, W. F; MOTTA, V. R. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCIA, M. N. G. Los usos del manual y la cultura de los profesores. In: BENITO, A. E. (Org). **Curriculum editado y sociedad del conocimiento**. Valencia: Tirant lo blanch, 2006. p.217-228.

GATTI JÚNIOR, D. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970 – 1990)**. Bauru: Edusc, 2004.

GENTIL, M. S. **Revistas da área da educação e professores – interlocuções**. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

GIBBERT, G. M. **Reforma do Estado no Brasil e o Processo de Terceirização dos Serviços Sociais: um Estudo na Revista Nova Escola**. (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Agronegócio) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2008.

GOMES, D. O. **O negro na Revista Nova Escola**. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

GRADIM, A. **Manual de jornalismo**. Portugal: Universidade da Beira Interior, 2000. Disponível em: < <http://bocc.ubi.pt/pag/gradim-anabela-manual-jornalismo-1.html>>. Acesso em: 13 de mai. 2012.

GRANDO, R. K. **O uso das TIC na pesquisa escolar: uma análise interpretativa do tema em matérias publicadas nas revistas 'Educação' e 'Nova Escola'**. (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

GRUPO ABRIL. Editorial. **Revista Nova Escola**. São Paulo, n.1, p. 3, mar. 1986.

GRUPO ABRIL. **Desenvolvimento**. Disponível em: < <http://www.grupoabril.com.br/desenvolvimento/desen-fundacao.shtml>>. Acesso: 12 jun. 2012a.

GRUPO ABRIL. **Informações Gerais da Revista Nova Escola**. Disponível em: <<http://publicidade.abril.com.br/marcas/novaescola/revista/informacoes-gerais>> Acesso em: 27 mai. 2012b.

GUARESCHI, P. A. (Coord.). **Comunicação e controle social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

GUARESCHI, P. A. (Org). **Os construtores da informação: meios de comunicação, ideologia e ética**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUARESCHI, P. A. Sem dinheiro não há salvação: Ancorando o bem e o mal entre os Neopentecostais. In: GUARESCHI, P. A; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUARESCHI, P. A; BIZ, O. **Mídia & democracia**. Porto Alegre: Ed. dos Autores, 2005.

HERZ, D. Prefácio. In: GUARESCHI, P. A. (Org). **Os construtores da informação: meios de comunicação, ideologia e ética**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 11-34.

HESS, L. W. B. **Os caminhos da produção bibliográfica em gestão democrática: um estudo sobre a revista Nova Escola**. (Mestrado em Educação) – Universidade de Piracicaba, São Paulo, 2009.

HOFLING, E. M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa nacionaldo Livro Didático. **Educação e Sociedade**. Campinas, n.70, p. 159-170, abr. 2000.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES: Políticas públicas e educação**. UNICAMP, p.30-41, 2001.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JOHNSEN, E. B. **Textbooks in the kaleidoscope: a critical survey of literature and research on educational texts**. Tønsberg: Vestfold College, 2001.

JOVCHELOVITCH, S. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LAGOA, A. M. **A representação da professora na revista Nova Escola**. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: **Em aberto: livro didático e qualidade de ensino**. Brasília, n. 69, jan/mar. 1996.

LIMA, M. C. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

MARQUES, R. R. L. **Da Revista Nova Escola ao cotidiano: um estudo de Representações Sociais sobre o ofício docente**. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

MARTINEZ. D. **Implicações do Lúcido na Educação Escolar: uma análise da Revista**

Nova Escola (1996-2004). (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MATOS, C. M. A. dos. **A forma-ação do discurso da/na Revista Nova Escola.** (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

MATOS, S. T. **Cenografia e ethos em publicidades dos sistemas de ensino na revista Nova Escola.** (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2010.

MELO, I. M. **Práticas de Leituras de Estudantes-Professoras:** repercussão da leitura da revista Nova Escola em suas práticas pedagógicas. (Mestrado em Educação), Universidade de Uberaba, Uberaba, 2007.

MELO, J. M. de. **A opinião no jornalismo brasileiro.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MELO, J. M. de. **Gêneros jornalísticos na Folha de São Paulo.** São Paulo, FTD, 1987.

MOLINA, O. **Quem engana quem:** professor x livro didático. Campinas: Papirus, 1988.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, V. XII n.37, p.7-32, mar.1999.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORRONE, M. L. **Revista Nova Escola:** Discursos, saberes e práticas pedagógicas no ensino de História 1986-1995. (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

MOURA, C. B. de. **Práticas discursivas de regulamentação e liberdade no processo de desenvolvimento profissional:** a constituição de subjetividades de professores na Revista Nova Escola. (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p.45-66.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

NOBREGA, S. M. Sobre a teoria das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S. P. (Org). **Representações Sociais:** Teoria e Prática. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 55-87.

OLIVEIRA, E. F. M. **Educação básica: imposição política ou pressão social?** (análise histórica da educação no Estado do Acre - 1962-1983). (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1988.

OLIVEIRA, C. J. **Políticas Educacionais e Discursos sobre Matemática Escolar: Um estudo a partir da Revista Nova Escola.** (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

OECHSLER, K, M. **As representações de bom professor: uma análise quinquenal da Revista Nova Escola.** (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2011.

PASSOS, C. M. T. dos. **As cartas do leitor nas revistas Nova Escola e Educação.** (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

PEDROSO, L, A. A **Revista Nova Escola: “política educacional na Nova República”.** (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

RAMOS, M. E. T. **O ensino de História na revista Nova Escola (1986-2002): cultura midiática, currículo e ação docente.** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Grupo Abril, 1986-2011.

RIPA, R. **Nova Escola – “a revista de quem educa”:** a fabricação de modelos ideais do ser professor. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

ROCHA, A. R. **Relatos de experiência publicados na revista Nova Escola (2001-2004): modelo de professora ideal.** (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ROCHA, B. T. **Cartas em Revista: Estratégias Editoriais de Difusão e Legitimação da Nova Escola.** (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

ROSA, S. M. O. **Ensino Fundamental de Nove Anos: as armadilhas civilizatórias nas revistas Veja, Isto é, Educação e Nova Escola.** (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2008.

ROSEMBERG, L. et al. Publicações para o professor: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n. 30, p. 57-63, 1979.

SÁ, C. P. de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). **As Representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social.** São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 19-50.

SÁ, C. P. de. **Núcleo Central das Representações Sociais.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SANCHES. A. **Entre clones, transgênicos e células-tronco: a revista nova escola ensinando genética e biotecnologia para professores.** (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana

do Brasil, Canoas, 2007.

SAMPAIO, F. A. A; CARVALHO, A. F. **Com a palavra, o autor:** em nossa defesa: um elogio à importância e uma crítica às limitações do Programa nacional do Livro Didático. São Paulo: Sarandi, 2010.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, A. R. **Metodologia Científica:** a construção do conhecimento. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

SANTOS FILHO, I. dos. **A dialogia entre a revista nova escola e o professor-leitor:** implicações para o trabalho docente. (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal De Mato Grosso, cidade, 2007.

SILVA, D. A. B. M. da. **A mídia a serviço da Educação:** A revista nova Escola. (Mestrado em Comunicação) - Universidade de Marília, Marília, 2009.

SILVA, J. A da. **Políticas públicas para a educação infantil em revistas dirigidas:** uma análise da revista nova escola e revista criança na década de 1990. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

SILVA, M. A. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SILVEIRA, F. R. **Um estudo das capas da revista Nova escola:** 1986-2004. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SODRÉ, M; FERRARI, M. H. **Técnica de reportagem:** notas sobre a narrativa jornalística. São Paulo: Summus, 1986.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 1999. p. 27-31.

STUMPF, D. K. **As representações de sexualidade no currículo da Nova Escola e a construção do sujeito heterossexual.** (Mestrado em Educação) – Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

VALA, J; ORDAZ, O. Objetivação e ancoragem das representações sociais do suicídio na imprensa escrita. In: OLIVEIRA, D. C de; MOREIRA, A. S. P. (Orgs). **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia: AB editora, 1988. p. 87-114

VALA, J. Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: VALA, J; MOREIRA, M. B. (Coord.). **Psicologia Social.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. p. 457-502.

VERZOLA, M. G. **Ethos de professor:** Uma análise da Revista Nova Escola. (Mestrado em Educação) - Universidade de Franca, São Paulo, 2011.

VIEIRA, M. L. **Construtivismo:** a prática de uma metáfora - forma/conteúdo do construtivismo em *Nova Escola*. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação na Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1995.

ZABALAR, D. M. **A leitura na revista Nova Escola:** dialogismo e produção de sentido. (Mestrado em Linguística) – Universidade de Franca, São Paulo, 2009.

APÊNDICE A – Quadro de apresentação dos dados da RNE (1986-2011)

Ano e Mês da RNE	Títulos das Reportagens	Espaço destinado ao tema na RNE	Sujeitos nas Reportagens	Pertencimento dos sujeitos nas reportagens	Palavras Usadas para referenciar o LD	Temáticas - Unidades e Categorias de Análise	Sobre o uso do LD	Função do LD
Mar. 1986	HISTÓRIA: É POSSÍVEL SUPERAR A LIMITAÇÃO DOS LIVROS?	Reportagem Seção para o LD	Repórter Prof. História	RNE Autor história, LD sem filiação	Maus livros Deformação prof uso livro Má qualidade Visão deformada nos lds Falseamento grave (visão negativa)	Erros conceituais, ideológicos e metodológicos	Não abole ld e destaca que professor deve trabalhar com outros materiais além do livro e que professor instigue alunos	Referencial e instrumental
Abr. 1986	LIVROS DIDÁTICOS: AGORA É VOCÊ QUEM ESCOLHE	Reportagem Seção para LD	Repórter Presidente FAE Secretario Ed. Alagoas Secret. Est. Ed. Paraná Dir. Treinamento para o Des. Econ. Do MEC	RNE FAE Governo Governo MEC	Grande novidade Alunos se beneficiaram Atentos aos erros PND com a grande mudança	Mudanças no PNLD (prof escolhe ld)		Referencial Instrumental
Jun. 1986	Cuidado! O livro que você adotou pode estar cheio de PRECONC. CONTRA A MULHER	Reportagem Seção para LD	Repórter Pesquisadora 1 Pesquisadora 2	NE 1Particular 2Especialista Conselho da condição feminina SP	Perigo, cuidado, adverte, LD-uma camisa de força para a mulher, Chama atenção, Alertar	Inferências ideológicas	Não abole livro, mas alerta sobre problemas livros	Ideológico cultural

Ago. 1986	57 Milhões de livros	Reportagem Entrevista Seção para LDs	Repórter Diretor FAE	RNE Dir. Apoio Did. Pedag. FAE		Mudanças PNLD	Ressalta mudanças ld, mas que a principal está no professor e na prática dele	Referencial e instrumental
Out. 1986	Matemática: Os segredos que os livros não contam	Reportagem Seção para LD	Repórter Autoras LD	RNE Sem filiação	Não se iluda ld não é tudo, alerta	Erros conceituais e ideológicos e metodológicos	Não abolem ld, mas ld deve ser usado moderadamente e que ele não é tudo. Critica ao professor que o usa como o único referencial	Referencial Instrumental
Nov. 1986	CIÊNCIAS: Em questão, a melhoria do ensino no 1º Grau	Reportagem Seção do LD	Repórter Professores	RNE CESISP-Centro de ens. De ciências de são Paulo FUNBEC CENP(Coord. Est. E Normas PEdag. Secret ED. Estado SP	Ld merece urgência, muito séria, preciso cuidado, referencia bíblias	Erros conceituais e metodológicos	Não abole os LDs, mas reforça mudanças e a necessidade do professor não trabalhá-lo como bíblia	Referencial Instrumental
Ago. 1987	SAÚDE: Leite materno faz bem. Diga isso aos seus alunos	Reportagem	Repórter Médica e Profa Professor	RNE Univ. Fed. MG USP	Escondem, distorções	Erros conceituais		Referencial Instrumental
Ago. 1987	LIVRO DIDÁTICO: Ele deve ser bem conservado		Revista		Valorização (sentido positivo da conservação)	Mudanças PNLD	Ressalta importância do ld e a importância da reflexão do prof ao usá-lo	
Jun. 1987	CIÊNCIAS: Biólogo alerta: livros estão cheios de erros	Reportagem Seção Ld	Repórter Biólogo	RNE Univ. Fed. RJ	Pessoas não percebem mal redigidos, erros graves,	Erros conceituais e ideológicos	Não abole LDs, mas indica falta crítica dos professores	Ideológica Cultural

					livrar alunos equivocados			
Set. 1987	GEOGRAFIA: "Há enganação nos livros didáticos"	Reportagem Seção LD	Repórter Pesquisadores	RNE Sem filiação	Denúncia, superficiais, distorções, cheios de erros, falhas graves, passividade, repetidores de verdades impressas, deturpação, fragmentados	Erros conceituais e ideológicos e metodológicos	Não abolem livro, ressaltam importância reformulação LDs,	Ideológico cultural Referencial e instrumental
Mai. 1988	ESTUDOS SOCIAIS: Em busca da cidadania perdida nos livros didáticos	Reportagem Seção LDs	Repórter Pesquisadora	RNE Unicamp	Meias verdades Restringe Distante da realidade Distorções Superficiais Noção abstrata e falsa alerta	Erros conceituais, metodológicos e ideológicos	Não abole Id, mas resalta necessidade de outros materiais de ensino e reformulação programas de ensino e reforça importância do papel do professor no uso do Id	Ideológico cultural
Jun. 1988	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO: As belas mentiras dos livros didáticos	Reportagem Seção LD	Repórter pesquisadora	RNE PUC SP	Prejuízo a formação, aparent. neutros, distorcidos	Erros ideológicos, conceituais e metodológicos	Não abole Id, mas resalta professores pressionar para melhorar qualidade do Id e pelo uso de outros textos, até produções próprias e da necessidade do professor se preparar para usar bons livros	Ideológico cultural
Ago. 1988	LIVRO DIDÁTICO: Um jeito de contar a História diferente do ensino tradicional	Reportagem Seção LD	Revista Autores LD Secret. Ed. RJ	RNE Criaram LDs	Crítica e resistência LDs novo, distribuído gratuit. Graças a FAE, muito impacto, risco, novidade, melhor	Sugestão de três livros na escolha: inovadores de história – não abolem LD, ressaltam o que deve ter e que algumas escolas mais inovadoras já	Ressalta o uso de outros livros e que a mudança dos professores para o uso de livros mais críticos é fundamental	Documental

					entendimento	adotaram		
Set. 1988	LIVROS DIDÁTICOS: A coleção que faz sucesso no interior do Piauí	Reportagem Seção LD	Revista Equipe de professoras Professor de uma escola	RNE A cargo da Secretaria Ed. Piauí Escola Piauí	Experiência inovadora, polemica, melhor aproveit., êxito coleção , aproveit. bom,	Escolha de LDs regionais em oposição PNLD	Não abole LDs, mas sugere uso LDs regionais	Referencial e instrumental
Out. 1988	LIVROS DIDÁTICOS: Eles ensinam Matemática como quem dá receita de bolo	Reportagem Seção LDs	Revista Professoras/Pesq	RNE Solicitado pelo INEP em 1985	Falhas graves, Vício dos livros, Subestimar capacidade pensar, dificuldades	Erros conceituais, metodológicos e ideológicos	Não abolem, mas destacam sobre importância mudança LDs e na forma passiva do professor usá-lo	Referencial e instrumental e conceitual e ideológico
Nov. 1988	LIVRO DIDÁTICO: Gaúchos adotam textos de autores locais	Reportagem Seção LD	Revista Comissão Ed.Estado	RNE Estado Rio Grande do Sul	Deficiente, falhas, deficiências,	Adoção de LDs regionais em oposição aos do MEC – problemas conceituais e ideológicos	Não abolem, mas mostram encontro para avaliar ld e a adoção lds locais para melhoria	Conceitual e ideológico
Mar. 1989	LIVRO DIDÁTICO: Melhorar o visual não é luxo. É necessidade	Reportagem Seção LD	Revista Programador visual	RNE A cargo da FAE	Alerta, falhas, descaso total e absoluto, desorganização	Problemas gráficos		Documental?
Abr. 1989	LIVROS DIDÁTICOS: Para eles, só fica doente quem quer. Você concorda?	Reportagem Seção LD	Revista Pesquisadoras	RNE Grupo pesq. sobre o LD na Univ. Fed. Fluminense e Facul. Latino Amer. de Cien. Sociais encomendada MEC e INEP	Omitida, disseminam falsas ideias, descaso com qualidade, complicação	Erros conceituais, metodológicos e ideológicos	Não abole o livro, mas reafirma que ele deve ser apenas um dos referenciais e importante é a relação professor x aluno.	Instrumental, referencial, conceitual e ideológica
Mai. 1989	LIVRO DIDÁTICO: Alunos reclamam mais respeito e qualidade	Reportagem Seção LDs	Revista Pesquisadores	RNE Financiado pelo INEP e MEC – Univ Fed, Fluminense -	Desacertos, formas inadequadas das obras, ignoram, falsa aprendizagem,	Erros conceituais, metodológicos e Ideológicos: avaliação dos LDs pelos alunos	Não abole LDs, sugere ouvir alunos ao usar e critica o modelo pedagógico das escolas associado ao uso de	Referencial, instrumental, conceitual, documental

					aprendizado automático, Compreensão abalada, ojerizam		LDs ruins e ainda a importância de mudar a prática do professor	
Ago. 1989	LIVRO DIDÁTICO: Falta vida na hora de estudar o corpo humano	Reportagem Seção LD	Repórter Pesquisadoras e professoras	RNE UFMG – faculd educação	Infantis, subestimam capacidade aluno, recursos desastrosos, alertam, descaracterização Sentido negativo	Erros conceituais e metodológicos	Não abole, mas apontam estratégias para professor mudar prática de ensino	Ideológica, conceitual,
Set. 1989	GEOMETRIA: Os livros didáticos ainda confundem cubos com quadrados	Reportagem Seção LD	Repórter Professores	RNE Instituto de Matem. Da Univ. Fed. RJ	Descuidos, gritante problema, pecam, não há relação com a realidade, Sentido negativo	Erros conceituais e metodológicos	Não abolem Id mas ressaltam necessidade do professor saber escolher um bom livro apesar de suas dificuldades	Conceitual e instrumental-referencial
Nov. 1989	REPÚBLICA: Esse centenário mal conhecido	Reportagem Seção LD	Repórter Prof hist. Historiador Professora Professora	RNE UFMG Bibliot. Nacional RJ Rede Munic. BH PUC SP	Obstáculo, Condiciona, superficialidade e Sentido negativo	Erros conceituais	Não abolem o livro mas ressaltam necessidade mudanças e da prática do professor e também necessidade de usar vários livros para contrapor ideias	Conceitual
Mar. 1990	LIVRO DIDÁTICO: Pesquisa aponta erros de uma coleção de Português	Reportagem Seção LD	Repórter professora	RNE Facul. Latino Americana de Ciências Sociais- RJ	Reservas, deficiência, camuflando as dificuldades, falha detectada, lacunas abertas, falta definição, confusões conceituais,	Erros conceituais e metodológicos	Sugere abolir livros mas ressalta sobre a precária condição profissional e financeira do professor, por isso o LD como único recurso deve ser melhorado e o professor usar materiais diferentes.	Conceitual, instrumental e referencial, documental

					vício, má qualidade		Culpa os autores dos LDs providos MEC/USAID	
Jun. 1990	LIVROS DIDÁTICOS: Professores apontam falhas nas publicações	Reportagem Seção LDs	Repórter Assessora Sec. Educ. e coordenadora qualidade Id Pesquisadora Pesquisador Pesquisadora	RNE Secretaria da Ed. do Est. Pernambuco Dissertação mestrado Depart. Letras e Núcleo de Estudos Indígenas da UFPE Fundação Carlos Chagas e PUCSP	Má qualidade, carregados de intolerância, discriminação e racismo, visões falsas, estereotipadas	Erros ideológicos	Não abole livro, mas usá-lo com reservas	Conceitual
Ago. 1990	LIVRO DIDÁTICO: Boas opções em História, Matemática e Geografia	Reportagem Seção LDs	Repórter Jornalista e educadora Gerente produção Ed.FTD Diretor editorial LDS Editora Prof pesquisadora Professor GGeo	RNE Centro de Educação Matemática SP FTD Saraiva Edit. Atual Univ. Fed. RG do sul Escola pública e particular	Mudanças, bom livro, novo, novas exigências, qualidade mas também aparece críticas distorções, tormento	Sugestão de LDs na escolha dos professores	Não abolem LDs, mas ressaltam que responsabilidade boa escolha depende da qualidade do professor, há bons livros mas poucos adotam	Instrumental, referencial, conceitual, ideológico
Set. 1990	LIVRO DIDÁTICO: Boas opções em Português, Est. Sociais e Ciências	Reportagem Seção	Repórter Professor	RNE Faculdade de Educação	Impasse	Sugestão de Ids na escolha dos professores	Não abolem Id, mas ressaltam que responsabilidade boa escolha	

			Profa ciências	UNICAMP Mestrado Univ. Fed. RJ			depende da qualidade do professor e reforma educação e formação professores – muitos ainda usam como bíblia apesar de saber problemas	
Jun. 1991	Pais economizam muito com troca de livros usados	Reportagem Sem seção especial- pco destaque	Revista	RNE		Compra de Id pelos pais		
Jun. 1992	Correio se encarrega de distribuir livros	Uma nota entre outros assuntos Sem seção especial	Revista	RNE	Todos saem ganhando, eficiência, Nova fonte	PNLD – mudança na distribuição lds	Ressaltam importância na nova distribuidora que antes atrasava entregas.	
Ago. 1994	Veja com que livros seus alunos estão “aprendendo”	Reportagem Presidente do MEC Ministro da Educação Diretor pedagógico da FAE	Revista	RNE	Conclusão aterradora, não presta, “Pecados” dos LDs, ilogicidade, incoerência, FAE consertar a situação	PNLD – apresenta conclusões das avaliações da primeira comissão para avaliação dos lds – destaque que fazem parte ANPED e são professores universitários	Destacam que os livros serão rigorosamente avaliados mas professores precisam ler mais para avaliar melhor os livros.	
Out. 1994	Os critérios para escolher bons livros de português	Entrevista	Repórter Magda Soares	RNE Profa e integrante da comissão avaliadora lds FAE e profa x UFMG e representante ANPED	Bons, visão equivocada	PNLD- Avaliação dos lds pela FAE e critérios para um bom ld	Ressaltam importância LDs e saber escolher: melhorar formação do professor e do LDs	Instrumental Referencial
Nov. 1994	Dois livros didáticos oficiais adotam realidade regional	Inserido dentro da seção Mural..assuntos variados	Revista	RNE	Clareza, relativar conhecimento, aprofundá-lo,	Adoção de Id regionais	Ressaltam a importância no uso de livros regionais	

					boas proporções, condizente, sem decoreba			
Mai. 1995	UMA FAE ENXUTA E ÁGIL	Entrevista	Revista Presidente da FAE	RNE		PNLD - Mudanças FAE e criação catálogo avaliativo LD		
Abr. 1996	LIVROS INSPIRADOS NO ESTILO DO LEITOR	Reportagem	Revista Assessora Ped.do Muni. De Araucária-PR Secretaria Ed. Araucária	RNE	Inadequado, distante, dificuldades aprendizagem, desinteresse	Adoção de LDs regionais	Ressaltam a importância que um bom livro tem no aumento da aprovação dos alunos.	
Out. 1996	OS APROVADOS: VEJA A LISTA DO MEC	Nota	Revista Diretora das políticas Educacionais do MEC	RNE	Separar o joio do trigo,	PNLD – divulgação do 1º guia do LD	Ressalta a importância do guia	
Mar. 2001	Os bons companheiros	Reportagem	Revista Prof e pesquisador Ezequiel Theodoro da Silva Profa e pesquisadora Marisa Lajolo Profa de Historia e Matemática Maria Tereza Fraga Rocco Nelio Bizzo	Repórter UNICAMP Unicamp Escola Comunitária de campinas Faculdade de Educação USP Facul. Ed. USP e coord avaliação PNLD ciências	Um grande aliado seu, bons companheiros, importante instrumento de trabalho, capacidade compilar conhecimento, operação de guerra (distr. Ld)	PNLD – divulgação todo o programa e melhorias	Ressalta importância do programa, do guia e problema está escolha prof. e praticas	Referencial Instrumental

			Nabirra Gebrin de Souza	Coord. Geral Avaliação Materiais Didáticos e Pedagógicos do MEC				
			Francisco Moura	Autor LD				
Ago. 2004	FÓRUM: O fim da classificação dos livros didáticos prejudica o professor?	Seção fórum	Revista Professora	UNB e ex Coord. avaliação PNLD Geografia MEC Município Alagoas	Auxiliar	PNLD – sobre o processo de avaliação do MEC dos LDs	Ressalta que apesar das avaliações dos LDs e alguns livros melhorarem , professores escolhem LDs menos indicados PNLD e por isso mudarão a indicação dos livros em 2005, prof. poderão usar menos indicado.	
Out. 2005	Programa nacional do LD	Seção Gestão	Revista Funcionários Escola PR	Estado		PNLD – reutilização do ld	Ressalta importância do ld até em modos higiênicos como não molhar a mão ao usá-lo e sua importância é de patrimônio público.	
Ago. e Set. 2011	PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO	Anúncio 2 paginas	MEC e FNDE		Melhores livros, autores mais respeitados, programa democrático, resultados positivos	PNLD – sobre o que o programa faz e a sua eficiência na qualidade da educação	Ressalta importância do ld e do professor na qualidade educação	

Fonte: Arquivo da pesquisa

APÊNDICE B - Títulos das reportagens sobre Livro Didático

Mês	Ano	Títulos das Reportagens
Março	1986	HISTÓRIA: É POSSÍVEL SUPERAR A LIMITAÇÃO DOS LIVROS?
Abril	1986	LIVROS DIDÁTICOS: AGORA É VOCÊ QUEM ESCOLHE
Junho	1986	Cuidado! O livro que você adotou pode estar cheio de PRECONCEITOS CONTRA A MULHER
Agosto	1986	57 Milhões de livros
Outubro	1986	Matemática: Os segredos que os livros não contam
Novembro	1986	CIÊNCIAS: Em questão, a melhoria do ensino no 1º Grau
Agosto	1987	SAÚDE: Leite materno faz bem. Diga isso aos seus alunos
Agosto	1987	LIVRO DIDÁTICO: Ele deve ser bem conservado
Junho	1987	CIÊNCIAS: Biólogo alerta: livros estão cheios de erros
Setembro	1987	GEOGRAFIA: “Há enganação nos livros didáticos”
Maio	1988	ESTUDOS SOCIAIS: Em busca da cidadania perdida nos livros didáticos
Junho	1988	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO: As belas mentiras dos livros didáticos
Agosto	1988	LIVRO DIDÁTICO: Um jeito de contar a História diferente do ensino tradicional
Setembro	1988	LIVROS DIDÁTICOS: A coleção que faz sucesso no interior do Piauí
Outubro	1988	LIVROS DIDÁTICOS: Eles ensinam Matemática como quem dá receita de bolo
Novembro	1988	LIVRO DIDÁTICO: Gaúchos adotam textos de autores locais
Março	1989	LIVRO DIDÁTICO: Melhorar o visual não é luxo. É necessidade
Abril	1989	LIVROS DIDÁTICOS: Para eles, só fica doente quem quer. Você concorda?
Maio	1989	LIVRO DIDÁTICO: Alunos reclamam mais respeito e qualidade
Agosto	1989	LIVRO DIDÁTICO: Falta vida na hora de estudar o corpo humano
Setembro	1989	GEOMETRIA: Os livros didáticos ainda confundem cubos com quadrados
Novembro	1989	REPÚBLICA: Esse centenário mal conhecido
Março	1990	LIVRO DIDÁTICO: Pesquisa aponta erros de uma coleção de Português
Junho	1990	LIVROS DIDÁTICOS: Professores apontam falhas nas publicações
Agosto	1990	LIVRO DIDÁTICO: Boas opções em História, Matemática e Geografia
Setembro	1990	LIVRO DIDÁTICO: Boas opções em Português, Estudos Sociais e Ciências
Junho	1991	Pais economizam muito com troca de livros usados
Junho	1992	Correio se encarrega de distribuir livros
Agosto	1994	Veja com que livros seus alunos estão “aprendendo”
Outubro	1994	Os critérios para escolher bons livros de português
Novembro	1994	Dois livros didáticos oficiais adotam realidade regional
Maio	1995	UMA FAE ENXUTA E ÁGIL
Abril	1996	LIVROS INSPIRADOS NO ESTILO DO LEITOR
Outubro	1996	OS APROVADOS: VEJA A LISTA DO MEC
Março	2001	Os bons <i>companheiros</i>
Agosto	2004	FÓRUM: O fim da classificação dos livros didáticos prejudica o professor?
Outubro	2005	Programa Nacional do Livro Didático
Agosto	2011	PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO
Setembro	2011	PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Fonte: Arquivo da pesquisa