

ESPAÇOS DE LEITURA: OS LIVROS DIDÁTICOS COMO FORMADORES DE NOVAS SENSIBILIDADES

Iranilson Buriti¹

RESUMO

Este texto tem como objetivo analisar a relação estabelecida entre livro didático e os múltiplos sujeitos envolvidos, passando pela formação de novas sensibilidades tanto para o leitor quanto para o autor. O livro didático será analisado como um objeto manuseado, quantificado, uma produção que pode ser consumida e lida diferentemente, por sujeitos heterogêneos, que funcionam como intérpretes da palavra escrita. Visto por nós como um inventário das diferenças, o livro didático de História é entendido como um espaço vivido, praticado; um espaço coletivo, múltiplo, fragmentado, incompleto, articulado com muitas vozes. Não como uma produção íntegra e perene. Cada uma dessas escolhas é marcada por lugares e interesses distintos (do escritor ao produtor, do copidesque ao consumidor), por seleções, argumentações, significações e subjetividades. Para trabalhar essa "zona do indeterminado", lançamos mão de um referencial teórico-metodológico baseado nos estudos críticos e pós-críticos, dentre os quais abordagens de currículo, de produção de escrita, escritura e autoria e de práticas de consumo para entendermos como esse produto tão utilizado em nosso cotidiano constitui, muitas vezes, uma zona indeterminada.

Palavras-chave: livro didático, sensibilidade, formação

CAMINHADAS PELO LIVRO DIDÁTICO

Pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas, também, com aquilo que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma. (Jorge Larrosa)

Ano de 1978. Naquele primeiro dia de aula, do mês de março, tornou-se um marco na minha formação como leitor, na minha experiência de adentrar o impressionando mundo da leitura e da

¹ Professor da Universidade Federal de Campina Grande do Norte. E.mail: iranilson@pq.cnpq.br

escritura. Aprendendo a soletrar os primeiros nomes, a juntar as primeiras frases curtas, a decodificar os primeiros parágrafos, ganhei dos meus pais o meu primeiro livro de formação escolar. Era um livro comprido, de Língua Portuguesa, que marcou a minha história. Levava-o para o Grupo Escolar, trazia-o para casa, recepcionava os seus ensinamentos, tornei-o meu companheiro. Não se reduziu a um meio de conseguir apenas conhecimentos da gramática, mas participou da minha formação. Aquele livro didático me fez narrar outras histórias e serve de mote para introduzir este texto, abordando a função do livro didático na elaboração de novas sensibilidades, de novas subjetividades, de novas práticas de leitura.

Não lembro o nome do autor, mas como um leitor ávido por novos cenários do conhecimento, tornei-me, também, um autor-leitor, um leitor-navegador, interagindo com as histórias e as narrativas postas nas páginas compridas daquele livro de Português. Tornei-me, também, um autor, porque, conforme Chartier, a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo algum redutíveis apenas às intenções dos autores de livros. Dessa forma, "o leitor encontra-se, sempre, inscrito no texto, mas, por seu turno, este inscreve-se diversamente nos seus leitores" (1992, p.123). Os autores são corpos que se envolvem em tramas. São sujeitos que tecem, como Ariadne, os fios da história. Autores que narram, que interpretam, que selecionam o que escrever, que escrevem o que ensinar, que ensinam o que desejam que os outros sujeitos aprendam e apreendam. São caçadores de leitores, vendendo-os como aquele "que deve ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada" (Chartier, 123). Mas o leitor é uma "presa furtiva", que escapa dos limites impostos pelos autores.

Mas o que é um autor, como nasceu essa categoria social, como emergiu no cenário histórico essa personagem tão presente na pós-modernidade? Conforme Michel Foucault, o autor ganha visibilidade na Idade Moderna, com o nascimento da palavra impressa. Comentando o perfil do autor na contemporaneidade, Irati Antônio argumenta que, enquanto na modernidade o racionalismo impõe formas de pensar estruturais, na tentativa da 'redução do todo ao uno mediante a eliminação das singularidades', na sociedade contemporânea há uma aceitação da heterogeneidade e da relatividade cultural, com seus pluralismos, ambigüidades, localismo, simultaneidade, informalidade,

subjetividade, suas verdades múltiplas. Nesse contexto, "a noção de autor constitui o momento forte da individualização na história das idéias, dos conhecimentos, das literaturas, na história da filosofia também, e na das ciências". Conforme Irati Antônio:

O autor, assim, representa a realização do projeto da modernidade por meio da unicidade do sujeito e da sua obra, da sua unidade estilística, da sua coerência conceitual e até mesmo por sua originalidade. Esses aspectos servem para comprovar a autenticidade do discurso, e foram tão solidamente estabelecidos na cultura que ainda hoje são aplicados em grande medida tanto pela crítica literária como, sobretudo, pelas instâncias de avaliação científica. É possível identificar nesses aspectos os ideais da modernidade, como universalidade, harmonia, a idéia da existência de idéias únicas, a verdade e a razão.

Envolvido num circuito amplo, que envolve desde a autoria até o consumo do livro pelo leitor, o autor de LD (livro didático) é uma voz que tece saberes e legitima-os no cotidiano da sala de aula. Neste artigo, ousamos penetrar por uma senda que, de acordo com Alain Choppin (2004, p.549), tem sido negligenciada tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos. Porém, nas últimas três décadas os livros didáticos vêm suscitando novos questionamentos, novos olhares, despertando o interesse de pesquisadores dos mais variados campos do saber. Assim, "fisgado" por esse interesse, recortamos nesta pesquisa colocar em suspeição o livro didático como fabricante de novos territórios subjetivos. Estamos considerando-o não apenas como um suporte didático-pedagógico na sala de aula, mas como um acervo textual que contribui não apenas para informar, mas para formar sujeitos.

Uma das primeiras suspeições que fazemos é: O que constitui um Livro Didático? Que "mapa" didático é esse tão usado, mistificado e possuidor de uma autoridade tão abrangente? Uma das respostas pode ser: o livro pode ser visto como um objeto manuseado, quantificado, classificado, uma produção que pode ser não só lida como consumida, mas consumida e lida diferentemente, por sujeitos heterogêneos, que funcionam como intérpretes da palavra escrita. Assim como ocorre com outras obras (músicas, fotografias, textos

eletrônicos, hipertextos, filmes), nem a produção nem o consumo do LD ocorre de maneira linear, um aspecto que se evidencia mais claramente na produção cultural contemporânea e a liberdade do leitor freando as rédeas e o sentido único pensado pelo autor, como assevera Chartier.

Conforme Maria Helena Dias, os livros são, em última instância, produzidos pelo autor para serem adquiridos pelos seus leitores. Neste sentido, se constituem produtos culturais, como pinturas, peças, filmes, construções e parte de um pacto que envolve autores, pintores, diretores, arquitetos de um lado e leitores, ouvintes, platéia, moradores de outro - produção de um lado e consumo do outro. (1995, p. 16). Assim, desde o século XIX que o autor ganha um novo estatuto social, ao se converter em um produtor para o mercado, sendo legitimado juridicamente pelo Estado.

Para nós, sujeitos-autores desta reflexão, a escrita não é constituída como uma receita segura para a memória, mas como um artefato que pode problematizar as memórias já elaboradas historicamente e lançar questionamentos sobre aquilo que se convencionou chamar de "memória cristalizada". A escrita, nesse caso, se constitui enquanto um espaço de análises, uma prática que configura espaços, que institui rostos. Diversos aspectos que eram considerados "naturais" nos LD a que estamos acostumados a lê-los, são frutos da tecnologia que os tornaram possíveis, rebentos do encontro entre poder e linguagem, uma operação que articula um lugar social, uma disciplina do conhecimento e a elaboração de um texto. A importância de se interrogar a conexão entre linguagem e poder sugere a percepção da relação saber/conhecimento como um diálogo com outros saberes, e não como uma transmissão arbitrária de conhecimento, pela qual os estudantes e consumidores são vistos como mônadas, receptáculos de conceitos, de teorias e interpretações.

Visto por nós como um inventário das diferenças, o LD de História é entendido como um espaço vivido, praticado; um espaço coletivo, múltiplo, fragmentado, incompleto, articulado com muitas vozes. Não como uma produção íntegra e perene. O LD é um rosto ou muitos rostos. São narrativas textuais e iconográficas que geram a vida e a morte. O LD é escolha teórico-metodológica. Cada uma dessas escolhas é (de)marcada por lugares e interesses distintos (do escritor ao produtor, do copidesque ao consumidor), por

seleções, argumentações, intervenções editoriais, significações e subjetividades. Cada livro é escolha e recortes, produções possíveis, inventários que ganham visibilidade. A escrita dessa história é singular e plural ao mesmo tempo, tanto para cada autor quanto para cada leitor. É uma política cultural que *demandava alçar categorias sociais, culturais, econômicas à condição de categorias primárias para a compreensão da escolarização contemporânea e de suas possibilidades emancipatórias.*

O livro, essa autoridade textual, ao ser confeccionado, é tornado uma obra de arte, uma geografia na qual prevalece o desejo, o sentimento, a vontade de experimentação, a legitimidade de determinada prática discursiva. É um tecido cosido pelas mãos e mentes, pelos homens em seus tempos e espaços, com seus corpos e suas subjetividades; é uma arena político-cultural na qual formas de experiências e de subjetividades são questionadas, mas também ativamente produzidas; é um espaço de luta política, de culturas incluídas ou de outras silenciadas. O LD não possui fronteiras, delimitações geográficas, interdições de interpretações. É uma textualidade de significados vários que legitima ou rejeita as experiências e os saberes dos alunos ou dos professores; é um entrelaçamento entre linguagem e poder. Como assevera Foucault, as fronteiras de um livro nunca estão claramente definidas em função das referências a que este mesmo livro está ligado, assim o texto, para ele é preso num sistema de referência a outros livros, outras sentenças como o nó de uma rede - uma rede de referências. Os livros de uma editora estão também interconectados discursivamente às publicações de outra editora. São redes discursivas que estão em constante "diálogos".

Este é um dos nossos lugares teóricos a partir do qual escrevemos e nos inscrevemos neste artigo. Um lugar de autor e de leitor. Lugar no qual se situa a perspectiva desta breve abordagem, inspirada nos aportes teóricos da crítica pós-estruturalista. Assim, concebemos o sujeito como uma invenção historicamente determinada; as culturas e práticas culturais como elaborações tecidas e regidas por refinadas ordens discursivas, as quais presidem o que deve ou não ser dito, calado, produzido, escrito, consumido e rejeitado. Nessa perspectiva, acreditamos (talvez seja uma ilusão acreditar) que a linguagem, narrativas e textos, quando dotados de um sentido estrito de acumulação de saberes (de um processo

estético e intelectual), tendem a instituir regimes de verdade, como bem argumentou Foucault.

OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E A CAPTURA DE NOVOS PERSONAGENS

Voz de apossamento, de captura, desenhos de uma geografia que põe em relevo os eliminados, os destituídos do reino da historiografia positivista, os que não ganharam fôlego o suficiente para ter cara, nome, voz, educação e espaço nos livros didáticos de História. São os sujeitos esquecidos, mofados pela escrita do historiador, riscados do rol de importantes para o debate da historiografia contemporânea. A escrita dita higiênica tem como função limpar e sanitizar as folhas dos livros, as gravuras que mancham os olhos do leitor. São escritos distantes e separados dos outros sujeitos da História. Nesse caso, como assinala Leila Domingues de Machado, "o "eu" ou "nós" ou "se" são apenas figuras de linguagem que denotam a originalidade e competência de um "eu" autor ou certa humildade do mesmo ou um apagamento de qualquer rastro de singularidade no discurso. No entanto, esse tipo de texto carrega muito pouco de uma potência de transformação. Por quê? *Talvez porque não haja paixão. A razão no estilo cartesiano assegura métodos de pesquisa e, por conseguinte, também de escrita assépticos e tristes. São todos aqueles textos que nossos olhos percorrem por obrigação e que pouco depois esquecemos. São textos que não nos tiram do lugar, que não nos provocam, ou agradam ou desagradam, ou nos trazem alguma idéia ou nos deixam alguma indagação.*

Eis a escrita atrelada e apegada a valores que a pós-modernidade critica e põe em suspeição. Eis a escrita quando, em uma folha branca de papel, iguala diferenças, apaga vozes, enclausura experiências e poda saberes que os estudantes usam para construir e definirem suas identidades e para compreenderem os mundos em que vivem, instituindo, ao mesmo tempo, um lugar para o iluminado (o professor), aquele que pode trazer luz para os sujeitos obscurecidos em um vale de sombra e de dúvidas, condenados em seu próprio saber.

Na renovação pela qual passa o saber historiográfico nas últimas décadas, os estudos em educação sofreram embates dos críticos pós-estruturalistas, angustiados pelas sendas tecidas pelo

modelo crítico de educação. As pesquisas pós-críticas em educação no Brasil têm questionado o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes produzem e instituem). Tais pesquisas têm problematizado as promessas modernas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia, tão ao gosto das pedagogias críticas, “abdicado” da exclusividade da categoria classe social e posto em discussão questões de gênero, etnia, sexualidade, idade, corporeidade, gerações. Esses estudos vêm colocando em discussão a feitura dos currículos e programas das escolas brasileiras, alterado positiva e significativamente os itens de avaliação propostos pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático).

É importante destacar que o Livro Didático, esse “coadjuvante de luxo”, é o texto que mais produz efeitos de verdade no cotidiano escolar, sendo necessário, portanto, uma revirada na escritura do mesmo, de forma que incorpore a renovação teórico-metodológica que já está bem presente no saber educacional. Tais abordagens problematizam o espaço escolar como uma geografia de lutas, como uma cartografia envolvida por questões de poder e controle, na qual os saberes ensinados e aprendidos, a metodologia adotada, as práticas de linguagem, as relações sociais estabelecidas e os valores veiculados são instrumentos de legitimação de formas particulares de vida sócio-cultural.

O Livro Didático de História, grosso modo, embora ainda necessite discutir questões dos tempos e dos espaços educacionais, está passando por um rejuvenescimento da escrita da história, abordando os projetos de implantação de novos modos de ser, conhecer e interpretar o mundo. Timidamente já começa a abordar as diferenças, as identidades construídas, a luta pela instauração dos sujeitos silenciados no compasso da história. O Livro Didático de História, para deixar de ser apenas um manual escolar, deve abrir mão da função de prescrever e diagnosticar a história, de dizer aos outros como devem ser, fazer e agir, para mostrar os sujeitos e suas reelaborações ao longo do tempo, implodindo as verdades cristalizadas e repetitivas e dando visibilidade ao que não estava ainda significado.

Mas como evitar que a escrita de um LD de História não caia nas mesmas redes discursivas que produzem silenciamentos, homogeneizações, vigilâncias, interdições e prescrições dirigidas?

Como é possível produzir um livro explorando as relações de poder em diferentes práticas discursivas, objetos e espaços educativos, sem se deixar aprisionar nas amarras da linguagem? Como redefinir a autoridade textual de modo a se garantir espaço para o novo, para o diferente? Como lutar contra determinadas práticas e relações autoritárias (desde o autor à editora, passando pela escola e pelas secretarias de educação) que pasteurizam experiências e subjetividades? Como garantir, quando da confecção de um LD, o respeito às diferentes dimensões culturais, de raça e de gênero presentes no seio social? Como evitar que o sujeito-autor iguale diferenças e utilize, em sua escritura, a autoridade textual para apagar vozes e saberes que os estudantes utilizam para elaborar suas identidades e para compreenderem as práticas culturais nas quais estão entrelaçados? Considerando que existem problemas a serem resolvidos, tarefas a serem realizadas e territórios a serem conquistados, essas novas produções atuarão na zona do indeterminado e aí farão problematizações, interrogações e questionamentos, de maneira que a escrita não caia em “embarço fônico” e não seja na cartografia escolar uma dimensão monoglota.

O historiador, ao escrever um LD, deve considerar a cultural no plural, como a considera Michel de Certeau, não perdendo de vista a heterogeneidade e as novas sensibilidades emergentes após os anos 80. Deve entender que existem leitores que são formados a partir desses escritos, desse mosaico de experiências e inventário de diferenças, desses pedaços de si, pedaços de outrem. Um passo importante, nessa perspectiva, é promover a interlocução com outras linguagens (de etnia, de gênero, de sexualidade; da linguagem midiática, do cinema, das novelas, do hip hop, do pagode, de revistas; das novas lutas travadas por novos sujeitos da escola e da história; das linguagens das minorias que se embatem e se enfrentam cotidianamente) que encham de vozes dissonantes e palavras “forasteiras” o cenário dos tempos pós-modernos. Como assegura Derrida, o texto é composto de unidades discretas de leitura. Tais unidades, por ele denominadas de *pedaços*, estão aparentemente soltas, mas conectam-se umas às outras pelas marcas de pontuação como as aspas, colchetes ou parênteses. Um LD deve ser organizado de modo a questionar as “verdades” histórico-educacionais, até mesmo daquelas que nos acostumamos a considerar “boas” porque são caracterizadas como “democráticas”, “libertadoras”, “transformadoras”, “cidadãs”. Nessa modalidade de escritura, as

verdades, os conhecimentos, os saberes da pedagogia, do currículo e da educação vão se tornar objetos de problematizações. As novas escritas devem destacar o caráter artificial de verdades curriculares, de saberes históricos, de conhecimentos considerados legítimos. Tratar-se-á de linguagens que dialogarão com os dispositivos de poder pelos quais e através dos quais as verdades são produzidas e legitimadas, os saberes inventados e divulgados, os conhecimentos elaborados e consumidos. Uma escrita de si e de outrem, que se posicione contra a fixidez de significados, de narrativas, de valores, de classificações, de subjetividades.

Problematizar a produção de sujeitos e suas subjetividades deve ser pensada por todo autor. Um autor que olhe os novos cenários e as vozes que emergem a cada dia. Uma escrita tecida no plural, apresentando um tipo de sujeito e de subjetividade que as diferentes práticas educativas formam, modificam, educam, fabricam, fixam e divulgam, comentando suas ações, suas vivências, querências e mal-querências no mundo no qual estão entrelaçados. Como afirma Michel Foucault, *"se o mundo é um entrelaçamento de marcas e de palavras, como falar dele senão a forma do comentário?"* Nesse entrelaçamento de marcas e de palavras, o LD de História deve dialogar com o sujeito enquanto uma produção, uma montagem em diferentes práticas discursivas (tanto na escola como fora dela) que se combinam, ou não, para a regulação das nossas condutas. Um sujeito que não existe fora da história, da linguagem, do discurso e das relações de poder. Um sujeito-leitor que não seja apenas um consumidor, mas um produtor de textos, que interage com a leitura, com os códigos escritos. Um livro no qual não haja um divórcio impiedoso entre o fabricante e o usuário do texto, seu proprietário e seu cliente, seu autor e seu leitor. No entanto, nessa arquitetura do LD, o autor deve ter o cuidado para não normatizar os signos diferenciais, tampouco que os significados sejam domesticados ou que tenham seus sentidos pasteurizados pela sanção. Não há saber mais nem saber menos, há saberes diferenciados, identidades várias. Talvez se isso tivesse sido ministrado em uma dimensão maior de alcance, jamais o século XX teria educado sujeitos e posturas que viessem a acender os fornos de Auschwitz; que desabrochassem a mais tétrica de todas as rosas: a rosa atômica de Hiroshima.

Para não apagar vozes, devemos escutar as linguagens "ainda não linguajadas" (as gírias, os bordões, os colóquios de

rua). Para não desmerecer experiências e saberes que os estudantes utilizam para definir suas identidades, não propomos o melhor jeito de escrever uma obra; não agenciamos, nesta narrativa, a pretensão de apresentar um conhecimento “mais científico” do que a inteligência e as emoções do(a) aluno(a), pois entendemos que programas de televisão, catálogos de propaganda, literatura, jornal, cinema, revistas e outros produtos culturais circulantes em nosso cotidiano, são textos culturais tanto quanto o LD. Ao mesmo tempo em que são leitores, os estudantes são também produtores. O leitor-flaneur, observador, decodificador e sujeito pensante, que navega pelo livro muito mais do que em busca. Ele busca a aventura do saber, as ondas de novos pensamentos que são capazes de lhe transformar. A escrita de um LD pode ser entendida como outro processo de concepção em que aquele que lê, reescreve, dando luz a um novo texto em seu percurso. É um leitor que não sai a procura de si mesmo, de suas origens, mas que procura inventar a si próprio, elaborar novos sentidos. É um caçador de si.

Afinal, os discursos se distribuem difusa e profusamente pelo tecido social, construindo subjetividades. Com efeito, o LD compõe-se de blocos de palavras, ou mesmo de textos, de imagens concatenadas, possibilitando múltiplos trajetos, cadeias ou caminhos em uma textualidade aberta, inacabada e descrita metaforicamente como rede, trama ou teia. Uma malha discursiva aberta e plural. Como assevera Barthes, o texto é *um novo tecido de citações passadas. Pedacos de código, modelos rítmicos, fragmentos de linguagens sociais, etc, passam através do texto e são redistribuídos dentro dele visto que sempre existe linguagem antes e em torno do texto.*

Como evitar, então, que professores aceitem sem questionamentos a autoridade que legitima certas vozes, experiências e saberes e rejeita outras vozes, experiências e saberes? Um passo importante nessa empreitada é ler o texto no seu volume e externalidade (monumental), ou seja, não ir em busca de uma suposta “verdade maior” de que o texto venha a ser um indício. Uma leitura monumental não pressupõe um exercício de desvelamento de algo que não pode estar escondido. Tal concepção supõe a existência de um vínculo entre as palavras e as coisas, perdendo de vista a circulação permanente de significações.

Os discursos que circulam no LD são práticas sócio-culturais, discursivas e extra-discursivas. Sob tal ótica, uma obra literária não

é apenas produto do trabalho de "escritura" de um único autor, ela nasce de seu relacionamento com outros textos e estruturas da própria linguagem. Logo, os discursos têm a ver com relações de poder e com os saberes produzidos nestas relações. Fica claro, assim, que a narrativa não é (nem pretende ser) um discurso neutro, um tipo de "espelho" que teria o poder e a pretensão de "revelar" o interior dos sujeitos, reproduzindo e atendendo seus desejos, pensamentos e sentimentos. Não ser neutro, também, não nos dá o direito a recorrer a elementos indutivos em nossas argumentações.

Finalizando nossas argumentações, deixamos como sugestão algumas contribuições da "virada lingüística" pós-crítica: retirem da linguagem seu papel de reflexo da realidade, atribuindo-lhe um caráter eminentemente construcionista; problematizem categorias como ideologia, verdade, ciência, alteridade, cidadania, tolerância, duvidando e pondo em suspeição seus próprios sistemas de representação; desterritorializem a credibilidade das grandes narrativas fundantes; interroguem os sistemas de pensamento; questionem os jogos de poder e seus efeitos de verdade; desloquem a fronteira que separava ficção e pensamento racional, razão e afeto; privilegiem a pluralização, a abertura, a diversidade, a heterogeneidade, a dinamização, a historicização das estruturas disciplinares; pensem os conceitos como não preexistindo ao próprio discurso que os instituiu. Um autor deve pensar que a sua escrita, hoje, é um diálogo permanente com a pós-modernidade, com outros valores, com novas estéticas. Como argumentou Irati Antônio,

a sensibilidade pós-moderna é uma forma de ver, de viver e de conhecer o mundo que coloca em constante confronto valores culturais e sociais diferentes, ao estabelecer relações entre concepções distintas e até mesmo contraditórias. Isso não quer dizer que a diversidade e a relativização da cultura e das formas de expressão propõem a rejeição absoluta dos valores modernos. Em vez disso, parece-me que a forma de relacionar a diferença está em pensá-la junto com o seu duplo, seu contrário, seu avesso. Assim, a diferença e o modo de relacionar valores diferentes podem desenvolver uma nova sensibilidade humana (ou gosto, como denominada na modernidade), entendida como a faculdade de experimentar, na forma proposta por

Montesquieu, da qual emergem o sujeito ético e as escolhas. É assim que o cidadão pode definir as suas conexões e escolher o seu mundo impossível.

Enfim, a idéia é conceber o currículo como uma construção social e cultural e o LD como uma espécie de coadjuvante de luxo para nortear as discussões em sala de aula. Nesta perspectiva, o LD não se apresenta como um compêndio de verdades, mas sim, como um texto que contém um tecido de referência, uma trama de códigos e uma teia de signos que levam em conta a cultura no plural. Sem pluralidade não pode haver liberdade! Foi com esta liberdade de leitor que voltei ao ano de 1978 para narrar uma experiência de leitura que, de tão singular que a mesma representou para mim, me deu condições de criar outras histórias, de reviver outros tempos, de narrar a mim mesmo.

ABSTRACT

This text has as objective analyzes the established relationship between textbook and the involved subject multiples, going by the formation of new sensibilities so much for the reader as for the author. The textbook will be analyzed as a handled object, quantified, a production that can be consumed and worked differently, for heterogeneous subjects, that you/they work as interpreters of the written word. Seen by us as an inventory of the differences, the text book of History is understood as a lived space, practiced; a space collective, multiple, fragmented, incomplete, articulate with a lot of voices. I don't eat a complete and perennial production. Each one of those choices is marked by places and different interests (of the writer to the producer, of the copydesk to the consumer), for selections, arguments, significances and subjectivities. To work that "area of the uncertain", we threw hand of a theoretical-methodological referencial based in the critical and powder-critical studies, among the ones which curriculum approaches, of writing production, it books and authorship and of consumption practices for us to understand as that product so used in our daily one constitutes, a lot of times, an uncertain area.

Keywords: textbook, sensibility, formation

RESUMEN

Este texto tiene como objetivo analizar la relación establecida entre el libro didáctico y los ciudadanos implicados, pasando para la formación de nuevas sensibilidades en tal manera para el lector cuánto para el autor. El libro didáctico será analizado como un objeto manejado, cuantificado, una producción que puedan ser consumidos y repartos diferentemente, para los ciudadanos heterogéneos, que funcionan como los intérpretes de la palabra escrita. La visa para nosotros como inventario de las diferencias, el libro didáctico de la historia se entiende como espacio vivido, practicado; espacio vivido, incompleto, múltiplo, un espacio con muchas voces. No como producción completa y perenne. Cada uno de estas opciones es marcada por los lugares y los intereses distintos (del escritor al productor, del copidesque al consumidor), para las elecciones, las discusiones, los significações y los subjetividades. Para trabajar esta "zona de la indeterminada", lanzamos la mano de un teórico-metodológico referencial basado en los estudios críticos y pós-críticos, entre los cuales los estúdios del curriculum, producción de la escritura y de la profesión de escritor y de práctico de la consumición a entender como este producto así que usada en nuestra diaria constituyen, muchas veces, una zona indeterminada.

Palabras clave: libro didactico, la sensibilidad, la formación

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, Roland. *S/Z*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectivas, 1987.
- CERTEAU, Michel. *Cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995.
- CHARTIER, Roger. *História cultural. Entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1992.
- COELHO, Teixeira. *Moderno, pós-moderno: modos & versões*. 3. ed. rev. aum. São Paulo: Iluminuras, 1995.
- CORAZZA, Sandra Maria. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: *Linguagem, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Encontro Nacional de Prática de Ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Espaços de leitura ... - Iranilson Buriti

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Felix. *Mil platôs*. Capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997.

DIAS, Maria Helena P. *Escrita e Tecnologia*. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Unicamp, 1995.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* 2. ed. [Portugal]: Vega, Passagens, [199-].

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustin. *Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa*. São Paulo: DP&A, 2001.

IRATI, Antonio. A autoria e Cultura na Pós-modernidade. *Revista Ciências da Informação*. V. 27, Brasília, 1998.

MOREIRA, Antonio Flávio. O currículo como política cultural e formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Territórios contestados*. 4 ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo (org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VORRABER, Marisa. *Caminhos investigativos*. São Paulo: DP&A, 2002.

VORRABER, Marisa. *Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura*. São Paulo: DP&A, 2002.

Recebido em 10/11/2008

Aceito em 10/12/2008