

Elói Martins Senhoras
(ORGANIZADOR)

Desafios das
**CIÊNCIAS SOCIAIS
APLICADAS**
no desenvolvimento da ciência

3



Elói Martins Senhoras
(ORGANIZADOR)

Desafios das
**CIÊNCIAS SOCIAIS
APLICADAS**
no desenvolvimento da ciência

3



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Desafios das ciências sociais aplicadas no desenvolvimento da ciência 3

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaidy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Elói Martins Senhoras

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D441 Desafios das ciências sociais aplicadas no desenvolvimento da ciência 3 / Organizador Elói Martins Senhoras. - Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0084-4

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.844221805>

1. Ciências sociais. I. Senhoras, Elói Martins (Organizador). II. Título.

CDD 301

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos - CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

O campo científico dos estudos de Ciências Sociais Aplicadas tem evoluído de modo significativo nos últimos dois séculos em função das transformações estruturais nos contextos, tanto, econômico do sistema capitalista, quanto, político do sistema internacional, os quais repercutiram em crescente complexificação da realidade.

Partindo deste campo científico, “Desafios das Ciências Sociais Aplicadas no Desenvolvimento da Ciência 3”, trata-se de uma obra que tem o objetivo de reunir diferentes contribuições de uma área temática que propicia um olhar multidisciplinar sobre a realidade, possibilitando assim construir uma agenda internacional de estudos com base em pesquisas temática no Brasil e no México.

Os dez capítulos apresentados neste livro são fruto de um rigoroso trabalho teórico-metodológico desenvolvido por pesquisadores brasileiros e estrangeiros comprometidos para a apreensão da realidade empírica contemporânea e que acabam por repercutir cientificamente no enriquecimento multidisciplinar do próprio campo das Ciências Sociais Aplicadas.

As análises apresentadas ao longo destes capítulos foram organizadas à luz de um pluralismo teórico-metodológico que se assenta em um conjunto diferenciado de recortes teóricos, paradigmas ideológicos e procedimentos metodológicos de levantamento e análise de dados, possibilitando assim um relevante diálogo com fundamentações em diferentes campos epistemológicos.

Com base nos resultados das pesquisas apresentadas ao longo dos capítulos deste livro, surgem instigantes discussões sobre temas específicos da realidade humana, beneficiadas por uma coletiva construção do conhecimento e uma rigorosa uma abordagem teórica-metodológica de natureza multidisciplinar que favorecem a ampliação da fronteira conhecimento no campo científico das Ciências Sociais Aplicadas.

A construção epistemológica apresentada neste trabalho coletivo busca romper consensos, findando demonstrar a riqueza existente no anarquismo teórico e metodológico do campo das Ciências Sociais Aplicadas em resposta à complexa realidade empírica, razão pela qual convidamos você leitor(a) a nos acompanhar à luz do ecletismo registrado nos estimulantes estudos empíricos deste livro.

Excelente leitura!

Elói Martins Senhoras

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

A PRODUÇÃO E CONSUMO DE ALIMENTOS COM AGROTÓXICOS NO BRASIL E NA UNIÃO EUROPEIA

Lane Cardim Soares

Henrique Tahan Novaes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8442218051>

CAPÍTULO 2..... 10

ANALYSIS OF STRATEGIC PLANNING IN SMES OF CLOTHING INDUSTRY OF THE MUNICIPALITY OF IXTACUIXTLA, TLAXCALA UNDER THE APPROACH OF THE BALANCED SCORECARD

Nabetsy Venezia Torres Sánchez

Ma. Elizabeth Montiel Huerta

Alejandra Torres López

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8442218052>

CAPÍTULO 3..... 23

LEI GERAL DE PROTEÇÃO DE DADOS: ESTUDO DE CASO EM UM ESCRITÓRIO DE CONTABILIDADE NA CIDADE DE SORRISO-MT

Angelina Martins dos Santos

Diara Andréia Tiecher Colle

Jéssica Grigoletto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8442218053>

CAPÍTULO 4..... 35

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E RESILIÊNCIA APLICADA NA GESTÃO E NEGÓCIOS

Mário Sérgio Corsini

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8442218054>

CAPÍTULO 5..... 44

O *COMPLIANCE* NA GESTÃO DA SECRETARIA DE INOVAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Roberto Luis de Figueiredo dos Santos Júnior

Alexandre Moraes Ramos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8442218055>

CAPÍTULO 6..... 59

RADAR DA INOVAÇÃO COMO VANTAGEM COMPETITIVA: UM ESTUDO DE CASO

Wendell Soares da Silva

Guilherme Martinasso Lima

Sandro Braz Silva

Marcelo Rabelo Henrique

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8442218056>

CAPÍTULO 7	76
SANEAMENTO BÁSICO NO BRASIL - 1995 a 2020: DINÂMICA SETORIAL E GOVERNANÇA	
Tagore Villarim de Siqueira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8442218057	
CAPÍTULO 8	91
LITERATURA ESCOLAR COMO FONTE E DOCUMENTO HISTÓRICO	
Valdeci Rezende Borges	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8442218058	
CAPÍTULO 9	106
FOLHETOS DE CORDEL EM ACESSO ABERTO, A EXPERIÊNCIA DA FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA	
Ana Ligia Silva Medeiros	
Luziana Jordão Lessa Trézze	
Elisete de Sousa Melo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8442218059	
CAPÍTULO 10	112
LO GREMIAL Y EL TRABAJO DOMÉSTICO	
Cristian Rios	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.84422180510	
SOBRE O ORGANIZADOR	121
ÍNDICE REMISSIVO	122

LITERATURA ESCOLAR COMO FONTE E DOCUMENTO HISTÓRICO

Data de aceite: 02/05/2022

Data de submissão: 07/03/2022

Valdeci Rezende Borges

Universidade Federal de Catalão
Unidade Acadêmica Especial de História e
Ciências Sociais
Catalão - Go
<http://lattes.cnpq.br/0857773389440773>

RESUMO: É objetivo, neste texto, refletir sobre a literatura escolar como fonte documental e testemunha histórica acerca de uma sociedade que a produziu, situando-a em dado momento e contexto, articulando este pensamento aos conceitos de representação, memória, imaginário e cultura. A literatura voltada para a vida escolar é avanço e continuidade do processo de iniciação e de inserção da criança no mundo social. O letramento abre as portas do mundo e da sociedade à criança por meio da leitura, tornando-a capaz de se inserir e se relacionar bem nas diversas estâncias sociais. Enquanto tal é fato social, cultural e histórico. Assim, podemos investigar as imagens, tanto escritas como iconográficas, as visões de mundo, os valores, as ideias e as atitudes que fundamentam o imaginário social edificado nas representações de tais bens culturais direcionados às crianças e que cumprem uma função educativa de informar, orientar e formar cidadãos, gerações, “fazendo a cabeça” de alunos e professores. Essa categoria específica de textos literários, os livros escolares,

e, dentre eles, aqueles de leitura para as crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, configuram a base para discutirmos a formação do indivíduo como ser social e histórico, bem como a estruturação e constituição de uma sociedade, pois veiculam e difundem ideias, valores, comportamentos e atitudes, que são apresentados, oferecidos e ditados às crianças, as tornando seres constituídos histórica, social e culturalmente.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura escolar. Fonte histórica. Documento histórico.

SCHOOL LITERATURE AS A SOURCE AND HISTORICAL EVIDENCE

ABSTRACT: This text presents some thoughts on the value of school literature as historical source and witness of the past of the society from where it stems. Such thoughts place school literature in a specific context in connection with the concepts of representation, memory, imaginary and culture. Literature aimed at school learning is taken as advancement and continuity of the process of initiation and inclusion of a child in the social world. This is so because literacy opens doors to the world. Through reading, a child becomes able to deal with society and relate socially. In this sense, school literature is a social, cultural and historical fact; as such, it is opened to studies that consider its verbal and iconographic features as well as worldviews, values, ideas and attitudes underlying the social imaginary built on the representations of such cultural goods directed to children; besides, it fulfills educational functions. These latter include informing, guiding and training citizens and generations as well as

making students' and teachers' mind. As a specific category of literary text, the schoolbook, especially for children in elementary school early years, characterizes the basis for discussing both the individual education as social and historical being and society's structuring and constitution. After all, literary school texts convey and spread ideas, values, behaviors and attitudes presented, offered and told to children as a way for them to become historical, social and cultural beings.

KEYWORDS: School literature. Historical evidence. Historical source.

1 | INTRODUÇÃO

A história das práticas de leitura e dos livros, que recebeu, e ainda recebe atenção de Roger Chartier, ressalta que tais materiais desempenham papel de relevo na formação dos indivíduos como seres históricos inseridos numa sociedade. Isso vale tanto para aqueles livros ditos de ficção como ainda para os de leitura escolar, por agirem na constituição do sujeito-leitor e torná-lo membro da sociedade e cultura ao oferecer-lhe um conjunto de orientações que o tornam competente para agir na vida prática, nas situações mais genéricas, elementares e habituais da existência cotidiana humana em sociedade (RÜSEN, 2010a, p. 54-56).

A literatura, em sentido lato, em específico a de ficção, mas também a escolar, se constitui como importante agente formador do indivíduo como membro de uma sociedade e cultura, ao registrar e transmitir um repertório de assuntos e questões inerentes à sociedade, sendo leitura e interpretação da realidade social, e abarcar variados aspectos históricos e culturais, além de apresentar novas proposições à sociedade e oferecer diretrizes, orientações para a existência cotidiana em coletividade. É constituída pelo social e dele constituinte, leitura, interpretação e lugar de memória, de História dos fatos tradicionais e de outros recentemente incorporados aos seus domínios ao longo das mudanças em sua concepção de conhecimento, como os objetos do cotidiano e da cultura como prática humana e social.

A literatura voltada para a vida escolar é um avanço e uma continuidade do processo de iniciação e de inserção da criança no mundo social. Processo que tem início no espaço doméstico e prossegue na escola, sendo um dos primeiros passos do saber linguístico e cultural, oferecendo conhecimentos e ideias prévias para sua ancoragem no tempo e no território. No prosseguimento desse processo, no espaço da escola, a literatura oferece ao aluno noções básicas da vida em sociedade e de sua cultura. Logo, ensinamentos e orientações de suma importância, pois a história ensinada e aprendida em criança fica marcada por toda a existência do indivíduo. Ela representa a saída da criança do analfabetismo e do universo da oralidade e sua entrada no letramento, no campo da cultura escrita e das percepções que se relacionam com a cultura escolar, mas também geral.

2 | PENSANDO OS CONCEITOS E SUAS RELAÇÕES COM O MUNDO SOCIAL

Tomando o pensamento de Roger Chartier (2002, p. 66-7, 72), consideramos que as representações culturais se constituem em matrizes das práticas humanas, que constroem o próprio mundo social e comandam atos ao serem apropriadas pelos leitores conforme diversas questões confluentes. Assim, podemos perseguir e pesquisar a que ensinamentos e orientações históricos os indivíduos tinham acesso nessa fase de sua vida escolar por meio de tais textos de leitura para infância. Segundo Chartier (1990, p. 19-21), a noção de representação remete às imagens mentais e aos esquemas interiorizados, categorias incorporadas, que traduzem as posições e os interesses dos atores sociais, ao descreverem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que ela fosse, possuindo forma e função simbólica. Graças a elas, a consciência constitui a realidade. Assim, a representação manifesta como dando a ver uma coisa ausente e como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém. No primeiro caso, “a representação é instrumento de um conhecimento imediato que faz ver um objeto ausente através da sua substituição por uma ‘imagem’ capaz de reconstruir em memória e de o figurar tal como ele é”. Imagens que podem ser materiais ou simbólicas, textuais ou iconográficas. Essa noção de representação, “como relacionamento de uma imagem presente e de um objeto ausente, valendo aquela por este”, comanda o pensamento clássico e para sua compreensão, requer a identificação das condições em que ocorre para que essa relação seja inteligível, como as convenções partilhadas que regulam a relação do signo com a coisa.

Assim, por representação se entendem as configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos sociais, que fazem reconhecer uma dada identidade social, exibindo uma maneira própria de ser e estar no mundo, significando simbolicamente um estatuto e uma posição, e também, as formas institucionalizadas graças às quais “representantes” tornam visível uma existência social (CHARTIER, 2002, p. 73). Ainda, consoante Chartier (2009, p. 12), manifestando uma ausência do que é representado por uma imagem capaz de trazê-lo à memória e “pintá-lo” tal como é ou como foi percebido; uma imagem presente de algo ou alguém ausente, valendo-se pelo outro, as representações são construções narrativas que se propõem ocupar o lugar do que foi e o que não é mais, do passado; são figuras retóricas e de estruturas narrativas que também são as da ficção. Elas são imagens que “possuem uma energia própria que leva a crer que o mundo ou o passado é, efetivamente, o que dizem que é.” (CHARTIER, 2009, p. 51-2).

Nesse contexto, conforme Ítalo Calvino (1993, p. 10-11), “os livros constituem-se uma riqueza para quem os tenha lido e amado”, sendo as leituras formativas, ao darem forma às experiências vindouras, ao apresentarem modelos, modos de comparação, valores, paradigmas, etc. que permanecem no leitor, ainda que não se lembre do livro lido,

o influenciando, ao continuarem ocultos “nas dobras da memória, mimetizando-se com o inconsciente coletivo ou individual.”

De fato, as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude. Relendo o livro na idade madura, acontece reencontrar aquelas constantes que já fazem parte de nossos mecanismos interiores e cuja origem havíamos esquecido. Existe uma força particular da obra que consegue fazer-se esquecer enquanto tal, mas que deixa sua semente. (CALVINO, 1993, p.10).

Logo, ensinamentos e orientações de suma importância são aí veiculados e aprendidos por meio da leitura de tais histórias; a criança fica marcada por elas por toda a sua existência como indivíduo, como defende Marc Ferro (1983, p. 11), configurando identidades em constante relação com as alteridades:

[...] não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida. Sobre essa representação, que é para cada um de nós uma descoberta do mundo e do passado das sociedades, enxertam-se depois opiniões, ideias fugazes ou duradouras, [...] mas permanecem indelévels as marcas das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções. (FERRO, 1983, p.11).

As expressões literárias, portanto, de forma genérica, se constituem como importantes agentes formadores dos indivíduos como membros de uma sociedade e cultura, ao registrar e transmitir um repertório de assuntos e questões inerentes à sociedade; ao ser uma leitura da realidade social e envolver diversos aspectos históricos e culturais, além de apresentar novas proposições à sociedade. Elas são constituídas pelo social e dele constituinte, leituras e lugares de memória (NORA, 1993), de História dos fatos tradicionais e/ou outros recém-incorporados em seus domínios, como os objetos do cotidiano e da cultura como prática humana na existência cotidiana.

Norbert Elias (1994, p. 13-17), investigando os tipos de comportamentos considerados típicos do homem civilizado ocidental e buscando abordar como o comportamento e a vida afetiva dos povos ocidentais mudou lentamente após a Idade Média, abriu caminho para a compreensão de um processo *psíquico* civilizador que se estendeu por várias gerações e que tem sido objeto de muitos estudos. Estudos que sugerem e convencem que a estrutura do comportamento civilizado está inter-relacionada com a organização das sociedades ocidentais sob a forma de Estados. Para ele, tanto as atitudes humanas como as instituições sociais se “desenvolveram” em alguma época e contexto histórico, possuindo caráter de movimento e processo e não de formações estáticas. Nesse sentido afirma:

[...] o processo específico de “crescimento” psicológico nas sociedades

ocidentais, que com tanta frequência ocupa a mente de psicólogos e pedagogos modernos, nada mais é do que o processo civilizador individual a que todos os jovens, como resultado de um processo social operante durante muitos séculos, são automaticamente submetidos desde a mais tenra infância, em maior ou menor grau e com maior ou menor sucesso. (ELIAS, 1994, p. 15).

Assim, podemos dizer que o processo de letramento abre as portas do mundo e da sociedade à criança por meio da leitura, e da oralidade, tornando-a capaz de se inserir e se relacionar bem nas diversas práticas vivenciadas socialmente. É fato social, cultural e histórico, relaciona-se às atividades que envolvem a língua escrita dando ênfase aos usos, às funções e aos propósitos desta em contextos históricos e sociais, por desenvolver comportamentos e habilidades no emprego competente da leitura e escrita em práticas sociais, com suas necessidades e valores. Logo, consoante Soares (2006), “letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem, um mapa de quem você é, e de tudo que pode ser”.

Portanto, podemos investigar as imagens, as visões de mundo, os valores, as ideias e as atitudes que fundamentam o imaginário social edificado nas representações de tais bens culturais direcionados às crianças e que cumprem uma função educativa de informar, orientar e formar cidadãos, gerações, “fazendo a cabeça” de alunos e professores. Podemos, ainda, entender imaginário como sendo tudo que é imaginado e como conjunto das imagens produzidas numa sociedade, como imagens e imaginação. Para Bronislaw Backzo, hoje essa noção afasta-se e põe-se em causa certa tendência intelectual “cientista e ‘realista’ que pretendia separar na trama histórica, nas ações e comportamentos dos agentes sociais, o ‘verdadeiro’ e o ‘real’ daquilo que era ‘ilusório’, ‘quimérico’” (BACKZO, 1984, p. 298). Assim, “o imaginário social é cada vez menos considerado como uma espécie de ornamento de uma vida material considerada como a única ‘real’” e as “funções *reais*” dos imaginários têm sido postas em realce, uma vez que “os bens simbólicos, que qualquer sociedade fabrica, nada têm de irrisório”, sendo prova disso o fato de se constituírem em objetos “de lutas e conflitos encarniçados e que qualquer poder impõe uma hierarquia entre eles, procurando monopolizar certas categorias de símbolos e controlar as outras”. É no campo do simbólico que os poderes constituídos e os dispositivos de repressão agem para preservarem o lugar privilegiado que a si próprios se atribuem. Portanto, a existência e as múltiplas funções dos imaginários sociais tem, hoje, recebido atenção e são observadas por todos que se interrogam “acerca dos mecanismos e estruturas da vida social e, nomeadamente, por aqueles que verificavam a intervenção efetiva e eficaz das representações e símbolos nas práticas coletivas, bem como na sua direção e orientação.” (BACKZO, 1984, p. 298-9).

Portanto, os imaginários sociais constituem “pontos de referência no vasto sistema simbólico que qualquer coletividade produz e através do qual [...] ela se percepção, divide e elabora os seus próprios objetivos”. Os imaginários coletivos são produtos sociais por

meio dos quais “uma coletividade designa a sua identidade; elabora certa representação de si; estabelece a distribuição dos papéis e das posições sociais; exprime e impõe crenças comuns; constrói uma espécie de código de ‘bom comportamento’...”. Desta forma, é produzida “uma representação global e totalizante da sociedade como uma ‘ordem’ em que cada elemento encontra o seu ‘lugar’, a sua identidade e a sua razão de ser.” (BACKZO, 1984, p. 309).

O imaginário social, elaborado e consolidado por uma sociedade “é uma das respostas que esta dá aos seus conflitos, divisões e violências reais ou potenciais”; sendo “uma das forças reguladoras da vida coletiva”. As referências simbólicas indicam os indivíduos que pertencem à mesma sociedade e definem também os meios inteligíveis de suas relações com ela, com suas divisões internas e suas instituições sociais. Assim, o imaginário social é “uma peça efetiva e eficaz do dispositivo de controlo da vida coletiva e, em especial, do exercício da autoridade e do poder. Ao mesmo tempo, ele torna-se o *lugar* e o *objeto* dos conflitos sociais.” (BACKZO, 1984, p. 309-10, grifos do autor).

Consoante Backzo (1984, p. 311), o imaginário social só se torna inteligível e comunicável por meio da produção de “discursos”, nos quais e pelos quais se efetua a reunião das representações coletivas numa dada linguagem. Ele se assenta e opera por meio dos sistemas simbólicos, construídos a partir da experiência dos agentes sociais, mas também de seus desejos, aspirações e motivações, permitindo aos grupos sociais um esquema coletivo de interpretação dessas experiências e uma codificação das expectativas e esperanças, além de sustentar os indivíduos em suas ações comuns, oferecendo-lhes um sistema de orientações expressivas e afetivas. Logo,

[...] o imaginário social *informa* acerca da realidade, ao mesmo tempo que constitui um apelo à ação, um apelo a comportar-se de determinada maneira. Esquema de interpretação, mas também de valorização, o dispositivo imaginário suscita adesão a um sistema de valores e intervém eficazmente nos processos da sua interiorização pelos indivíduos, modelando os comportamentos, capturando as energias, e, em caso de necessidade, arrastando os indivíduos para uma ação comum. (BACKZO, 1984, p. 311, grifo do autor).

De tal forma, para Backzo (1984, p. 312), o controle do imaginário social, de sua reprodução, difusão e manejo, assegura uma influência real sobre os comportamentos e as atividades individuais e coletivas, sendo uma de suas funções organizar e controlar o coletivo no plano simbólico, intervindo na memória coletiva, operando na produção de visões futuras, na projeção das angústias, esperanças e sonhos coletivos sobre o futuro. Já para Gilbert Durand (2001, p. 18), o imaginário é “o conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensante do *homo sapiens*”, e

[...] aparece-nos como o grande denominador fundamental onde se vêm encontrar todas as criações do pensamento humano. O imaginário é esta encruzilhada antropológica que permite esclarecer um aspecto de uma determinada ciência humana por um outro aspecto de uma outra.

Estruturado e ancorado na cultura, no sistema simbólico de uma sociedade, o imaginário é um repertório, a reunião plural de imagens em constelações (DURAND, 2001, p. 17); é o “‘museu’ [...] de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a serem produzidas.” (DURAND, 2011, p. 6).

Considerando que as narrativas constroem representações da realidade, veiculam imaginários, e que a leitura abre o mundo do texto para o mundo do leitor, que pode ter seu mundo por ela transformado (RICOUER, 1997, 275-7), podemos buscar compreender os sentidos dados às práticas sociais figuradas nos livros de leitura escolares. Por meio da leitura, a narrativa atinge o leitor, obtendo a função de significância, ao permitir relacionar o mundo do texto com seu mundo, agindo sobre ele, levando-o a uma experiência própria de refiguração que autoriza “designar como *recepção* do texto a própria *ação* de lê-lo” (RICOUER, 1997, p. 287, grifos do autor). Recepção, então, que possui na escola um espaço privilegiado para se realizar e que pode ter como indicadores de que se deu, a menção ao número da edição da obra, as anotações do discente nas páginas dos textos e naquelas iniciais dos capítulos, onde podem figurar a data em que as atividades de leitura e complementares, como exercícios, foram realizadas. Sua leitura abarca tanto os enunciados dos textos escritos como das imagens visuais que os acompanham, dos desenhos que os ilustram.

No que tange às imagens visuais, as consideramos como expressões de maneiras de apreender a realidade matizada nos traços culturais, sendo, portanto, reveladoras dos sentidos e significados edificados historicamente sobre o real e podendo ser instrumentos valiosos nas atividades de ensino e aprendizagem (COSTA, 2008, p. 2). Nesse sentido, as fontes iconográficas, podem desvendar as leituras que um período histórico estão oferecendo ao leitor, ao se procurar ultrapassar o mero exercício descritivo das imagens visuais e penetrar no universo cultural, político e social a que se referem, questionando as motivações e intencionalidades nelas depositadas ao tratar dos símbolos, objetos, expressões e mensagens inerentes em relação ao assunto representado (GARCIA, 2006, p.80).

Na leitura das imagens, das ilustrações contidas em tais livros de leitura escolar, devemos nos embasar e inspirar em alguns referenciais para nos instrumentalizar em nosso trabalho. Referenciais que apontam para a perspectiva de um exercício de leitura que aborda, de modo agrupado, operações orgânicas e indivisíveis tanto em nível iconográfico, ao procurar conhecer e descrever os signos presentes nas imagens, nas representações na busca de perceber a relação entre o referente e o significante; como, ainda, em nível iconológico, ao objetivar abordar os aspectos simbólicos nelas contidos, as atribuições de significados, os sentidos convencionados, as alegorias e emblemas que as constituem. Assim, a leitura das ilustrações busca englobar o entendimento da imagem e sua interpretação ligada à experiência prática do leitor, tanto pessoal como social e cultural, e à identificação das formas e dos motivos artísticos visíveis de imediato, bem como do

significado intrínseco ou de seu conteúdo como produtos contextuais e de princípios subjacentes da história e das técnicas, para entender a obra em sua correspondência com o campo simbólico (PANOFSKY, 1992).

3 | ENSINO, ESCOLA E LITERATURA ESCOLAR

Conforme Michel Foucault (2011, p. 44-5), o sistema de ensino produz uma ritualização da palavra, uma qualificação e fixação de papéis para os sujeitos, compondo um grupo doutrinário, uma distribuição e apropriação de discursos, de poderes e saberes. A educação e a escola, como instituições, são as bases desse ritual da palavra, pelo qual o aluno entra em contato com os discursos estabelecidos, ocorrendo trocas de sentidos entre diversos agentes, constituindo uma economia simbólica, discursiva, imagética, modelada por jogos de poder e de subjetivação. Assim, todo o sistema de educação, inclusive escolar, “é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” A escola, como instituição, lugar de cultura e espaço de práticas educativas, produz discursos e sentidos, em especial, por meio dos livros escolares e didáticos, os quais atravessam os alunos, que os incorporam a seu modo de vida e maneira de ver o mundo. Portanto, é instituição doutrinária e de caráter disciplinador dos sujeitos, formadora de corpos dóceis (FOUCAULT, 1977).

Nesse sentido e contexto, os livros de leitura escolares produzem e reproduzem saberes de um projeto social de conformação infantil à sociedade, alimentando uma cultura inerente ao projeto republicano de educação. Por meio do encanto, da sedução, as representações eram difundidas, oferecendo um imaginário construtor de identidades e alteridades, de orientações para a vida prática (GAETA, 2013). Maria Helena R. Capelato (2009, p. 118), pondera que esse tipo de documento histórico – os livros escolares – tem sido utilizado com muito proveito para o conhecimento de uma época, pois controlados por diversos agentes de poder, sendo constituídos para empreender políticas de dominação, mas tornando-se, acima de tudo, em objetos de um universo cultural específico. Ideias, crenças e valores são neles veiculados em linguagem simples, de modo a agir sobre os sentimentos individuais e modelar os comportamentos coletivos (CAPELATO, 1998).

Para Verônica Albano Viana Costa (2008, p. 2), “As edições didáticas têm recebido a atenção de vários pesquisadores nas últimas décadas, interessados na compreensão dos usos e das práticas desenvolvidas no interior da escola ou mesmo no seu entorno.” Embora tais livros “sejam desprestigiados socialmente, esses artefatos culturais são componentes de um fenômeno mais amplo, os textos e impressos destinados à instrução. Esses objetos, ao longo do processo de escolarização, apresentam múltiplas formas e estabelecem complexas relações com o mundo da cultura”, sendo “importantes instrumentos na conformação de valores e de práticas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.” Na escola, “lócus privilegiado para a educação das novas gerações, os

livros escolares transformaram-se em objetos para a formação moral e cívica de crianças e jovens”, nos quais confluem três gêneros textuais, o religioso, didático e de lazer, que se interpenetram e engendram uma literatura.

Essa categoria específica de textos literários, os livros escolares, e, dentre eles, aqueles de leitura para as crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, configuram a base para discutirmos a formação do indivíduo como ser social e histórico, assim como da estruturação da sociedade, uma vez que veiculam e difundem valores “morais, éticos, sociais, cívicos e patrióticos” (CORRÊA, 2000, p.11). Na busca de compreendermos uma sociedade, seus sujeitos, suas visões de mundo e ações, as perspectivas e os anseios de uma época, os livros didáticos podem muito contribuir, visto que, por meio deles, ideias, valores, comportamentos e atitudes são apresentados, oferecidos e ditados às crianças, os quais as tornarão seres constituídos social e culturalmente.

[...] o livro didático interessa igualmente a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto as publicações destinadas à infância (livros de histórias em quadrinhos), mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização de um indivíduo: é cartilha quando alfabetização; seleta, quando da aprendizagem da tradição literária; manual quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade. (CORRÊA, 2000, p.14).

Portanto, os livros escolares possuem importância e relevo para a produção do conhecimento e do pensamento históricos de certa época e sociedade; são intelectualmente formadores. O aluno carrega o que nele aprende por sua vida afora, compondo sua bagagem cultural, sua economia simbólica. Pensado dessa maneira, os livros escolares são instrumentos políticos e ferramentas moralizadoras, e recorrem a diversas linguagens (contos, poesias, ilustrações, etc.), em conformidade com a faixa etária do público alvo a que se destina, no intuito de atingi-lo, afetá-lo. Assim, esses livros, inclusive aqueles de leitura, são voltados para grandes contingentes populacionais e possuem sua produção, aplicação e difusão controladas, e, segundo Corrêa (2000, p. 17),

[...] não se pode perder de vista a existência da política do livro didático visando à formação das massas populares com base em conhecimentos a que estas deveriam ou não ter acesso, o que significa não só o controle sobre os conteúdos escolares a serem ensinados e, de certo modo, o controle sobre as práticas escolares, como também sobre a produção desse tipo de livro.

Desse modo, “os livros didáticos, os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da ‘tradição escolar’ de professores e alunos”, fazendo “parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos”, são objeto cultural e veículos “*de um sistema de valores*, de ideologias, de uma cultura de determinada época e determinada sociedade”, consoante Circe Maria Fernandes Bittencourt (2011, p. 299, 302, grifos da autora).

Além de explicitar os conteúdos escolares, é um *suporte de métodos pedagógicos*, ao conter exercícios, atividades, sugestões de trabalhos

individuais ou em grupo e de formas de avaliação do conteúdo escolar. Essa sua característica de associar conteúdo e método de ensino explica a sua importância na constituição da disciplina ou do saber escolar. (BITTENCOURT, 2011, p. 302, grifos da autora).

De acordo com Oliveira e Bicalho (2014, p. 204), uma vez que os livros didáticos apresentam conteúdos formativos considerados pertinentes pela cultura letrada às novas gerações, eles são sujeitos a várias interferências, desde aquelas estatais como também da indústria cultural. Dessa forma, seja para acompanhar a produção de novos conhecimentos da pesquisa acadêmica, ou para atender às exigências dos programas e currículos oficiais, os autores estão sempre reescrevendo suas edições. Eles são uma mediação da escola com o social mais amplo e com a formação de sujeitos, e, portanto, sofrem tanto influências das leis estatais quanto daquelas do mercado, pois as políticas nas quais se inserem conectam interesses estatais e privados (CORRÊA, 2000, p.19, 22). Nesse sentido, um dos mecanismos de venda das editoras é afirmar que tais produtos são novos, com imagens de pessoas, objetos e lugares, e que estão afinados com as leis e propostas educacionais mais atuais (PINOTTI, 2011, p. 4).

4 | LIDANDO COM A LITERATURA ESCOLAR COMO DOCUMENTO HISTÓRICO

Conforme Rodrigues (2017, p. 62), pensar um material didático como fonte documental para produção histórica exige do pesquisador acompanhar sua concepção, seu nascimento e desenvolvimento, o que pressupõe trabalho exaustivo, que requer tempo, paciência e disposição, na busca de inserir o livro e o autor em um contexto mais amplo de mudanças nos programas e currículos, as quais interferem em seu conteúdo e estão ligadas às relações de poder situadas externa e internamente à escola (GASPARELLO, 2004, p. 164).

No entanto, antes de nos atermos à constituição do imaginário veiculado nesses bens, de buscarmos apreender as orientações à vida prática e cotidiana veiculadas no livro, bem como do pensamento histórico que o permeia, devemos deter-nos um pouco na figura de seu produtor, buscando tratar de sua trajetória como intelectual, o espaço social de sua produção, o lugar de onde se fala, suas visões de mundo e ideias, pois este tipo de estudo insere-se na encruzilhada da história cultural das práticas sociais com aquelas da história intelectual e da educação histórica.

Em nossas sociedades contemporâneas, a prática e o exercício intelectual desempenham papéis relevantes, estando associados à ideia de letramento e de discurso, de busca de ampliação das capacidades dos indivíduos, do desenvolvimento e da multiplicação dos espaços voltados para sua formação e aperfeiçoamento tanto na esfera do conhecimento científico como naquela das atividades técnicas, sendo a escola um instrumento privilegiado para tal. Nesse contexto, pessoas e grupos organizados pensam

esta sociedade, definindo ou oferecendo os rumos para ela por meio de suas opiniões, visões de mundo e ações.

Porém, há uma polissemia acerca do termo intelectual, pois nos deparamos com variados significados inerentes às diferentes orientações teóricas que se adotam. Mas aqui não discutiremos as diferentes perspectivas e os significados associados a essa noção. Recorremos diretamente ao conceito de intelectual como produtor de capital simbólico presente na obra de Bourdieu, que se interessa pelos temas da dominação, do controle, da formação e da internalização de formas de pensar e agir. Para Bourdieu, o poder simbólico eufemiza o poder material, transformando o capital econômico em cultural e suas imposições agem em espaços como o campo da ciência, da arte e da educação. Os intelectuais são produtores de capital simbólico e expressam os interesses das classes dominantes e aqueles próprios dos segmentos cultos que lutam pelo monopólio da produção do capital simbólico. Assim, não podemos separar as ideias da história da sociedade e devemos considerar seus produtores, *habitus* e campos, na busca de compreender a lógica de funcionamento de dado campo social.

Chartier (1990, p. 121, 126-127), pondera que um projeto intelectual de investigação das práticas de leitura requer interrogar os processos pelos quais um texto historicamente produz um sentido e diferenciadamente constrói uma significação, indo contra a representação, elaborada na própria literatura, do texto ideal, abstrato, estável, porque desligado de qualquer materialidade. A seu ver, é necessário pensar que não existe texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um texto que não dependa das formas por meio das quais ele chega a seu leitor. Daí ser necessário articular dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, as estratégias de escrita, as intenções do autor; e os dispositivos que resultam de sua passagem a livro ou a impresso, produzidos por decisões editoriais ou pelo trabalho da oficina, que tem em vista leitores e leituras que podem não se conformar com as pretensões do autor. Assim, exige-se considerar as relações entre o texto, o objeto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apodera, pois aí ocorrem as mutações de significado.

Para Chartier (1990, p. 62-63) ainda, todo documento, seja ele de qualquer tipo, é uma representação do real e não pode ser desligado de sua realidade de texto construído, pautado em regras próprias de produção inerentes a cada gênero de escrita, de sua historicidade de produção e intencionalidade da escrita, pois possui linguagem específica, regras próprias de um segmento de produção, que são peculiares ao meio intelectual de onde emerge e ao veículo e suporte em que será difundido, bem como ao público a que se destina, os quais requerem ser desvelados.

Assim, é indispensável contextualizar o texto e seu produtor, para elucidar o lugar em que foi produzido, sua linguagem, o autor e a sociedade que os envolve. A época, a sociedade, o ambiente social e cultural, as instituições, os campos sociais, as redes que estabelece com outros textos, as regras de uma determinada prática literária, as

características do gênero de escrita que se inscreve no texto, são questões que permeiam o texto e constroem o autor, deixando nele suas marcas e, portanto, precisam ser pensadas (BARROS, 2004, p. 137-138).

Já Antonio Candido (1985) aponta que a abordagem do texto literário deve articular tanto o intrínseco da obra, seu conteúdo, que engloba as temáticas, tramas e aspectos formais, estéticos, quanto o extrínseco, referindo-se ao contexto social e temporal em que foi escrita. No contexto temporal, social e cultural, no emaranhado das relações históricas no qual a obra literária foi elaborada, ela revela sua estética, seu estilo, sua linguagem, seus significados. Assim, devemos tomar o texto a partir do tempo de sua escrita, do seu autor e da sociedade em que foi produzido. Caminhando nesse sentido, a proposta é historicizar a obra literária e inseri-la na história da sociedade, desvelando suas interlocuções, afirmando sua relação com o social e a forma como constrói sua relação com a realidade.

Se todo documento é uma construção social que se pauta num dado sistema de regras específicas de escrita, próprias a cada gênero de escrita e texto, e peculiares ao lugar sócio profissional de onde o autor o produz, e é a partir daí que se cria um dado real em conformidade com a historicidade de tal produção e à intencionalidade dessa escrita, tanto o literato como a literatura, a linguagem e a temática, estão aprisionados nas teias sociais da cultura e do tempo, ocorrendo influências recíprocas diversas entre tais instâncias.

Ao lidar com tais livros escolares de leitura, em geral, deparamos com narrativas curtas, e conforme Rüsen (2010a, p. 149), o sentido histórico é constituído pela narrativa.

O pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história. Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal. [...] A 'história' como passado tornado presente assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente por princípio, à lógica da narrativa.

Narrar é um tipo de explicação, sendo “práxis cultural elementar e universal da constituição de sentido expressa pela linguagem”. A narrativa é “uma operação mental de constituição de sentido” e tem a “função constitutiva do pensamento histórico”, mesmo que, nem “sempre e basicamente seja *histórica*, no sentido coloquial do termo.” “‘Histórico’ significa aqui que o passado é interpretado, com relação à experiência, no constructo próprio a uma ‘história’ e que essa interpretação passa a ter uma função na cultura contemporânea.” (RÜSEN, 2010a, p. 154, grifos do autor).

A narrativa atua “como um modo específico de *constituição de sentido sobre a experiência do tempo*.” Narrar a partir do tempo faz sentido quando “a sequência temporal dos acontecimentos (na maior parte ocorrências ou conteúdos empíricos de tipo estrutural) é situada no contexto próprio a esses mesmos acontecimentos”. Reconstituir em mente uma mudança temporal contribui para a compreensão e para a interpretação dos processos de evolução no tempo, no qual os sujeitos da narrativa vivem ou no qual o processo da

narrativa se dá. A coesão interna da narrativa é uma representação da evolução temporal vinculada à experiência e concebida como significativa para o auto entendimento e para a orientação dos sujeitos, de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea. “Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de ‘história’”. (RÜSEN, 2010a, p. 155, grifos do autor).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, “a constituição histórica de sentido dá-se, pois, não apenas na forma de uma narrativa elaborada a partir de uma prática cultural oriunda das rotinas do cotidiano”, ela perpassa todas as dimensões das manifestações da vida humana, podendo efetuar-se inconscientemente e influir na vida concreta, perpassando a comunicação cotidiana na “forma de fragmentos de memória e de histórias, de referências a histórias, de símbolos, cujo sentido só transparece na narrativa”. Logo, “símbolos, imagens, palavras isoladas, alusões e semelhantes podem ser considerados ‘históricos’” quando o sentido que possuem nas situações de comunicação da vida prática emerge “na forma de uma história na qual o passado é interpretado, o presente entendido e o futuro esperado mediante essa mesma interpretação.” Sentido histórico que requer, “formalmente, a estrutura de uma história; materialmente, a experiência do passado; funcionalmente, a orientação da vida humana prática mediante representações do passar do tempo.” (RÜSEN, 2010a, p. 160-161).

A História “é eficaz na prática como formação histórica” e essa eficácia remete “a um conjunto de competências para orientar historicamente a vida prática, que pode ser descrito como a ‘competência narrativa’ da consciência histórica”, que é “a capacidade das pessoas de constituir sentido histórico, com a qual organizam temporalmente o âmbito cultural da orientação de sua vida prática e da interpretação de seu mundo e de si mesmas.” Competência que resulta de um processo de aprendizado e formação, sendo histórica (RÜSEN, 2010b, p. 103-104).

Nesse sentido, os materiais escolares, de modo geral, e a literatura escolar, dentre ela os livros de leitura, em específico, são fontes documentais por excelência para apreendermos importantes dimensões desse processo de aprendizado e formação histórica dos indivíduos como seres sociais, de sua relação com o mundo social, com a coletividade que os envolve e as práticas por ela edificadas e significadas.

REFERÊNCIAS

BACZKO, Bronislaw. Imaginação Social. *In: Enciclopédia Einaud* v.5, Antropos/Homem. Lisboa, Imprensa Nacional/ Casa da Moeda. 1984. p. 296-332.

BARROS, José D’Assunção. **O campo da história: especificidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BORGES, Valdeci Rezende. Literatura escolar como fonte histórica. In: INÁCIO, Paulo Cesar; SILVA, Luzia Márcia Resende. (Org.). **Democracia e movimentos sociais no século XXI**: anais do XIV simpósio de história e IX simpósio nacional de Ciências sociais. Goiânia: Gráfica UFG, 2019. p. 117-136.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. São Paulo: Nacional, 1985.

CAPELATO, Maria Helena Rolin. **Multidões em cena**: propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. Ensino primário franquista: os livros escolares instrumento doutrinação infantil. **Revista brasileira de História**, São Paulo, v. 29, n 57, p. 117-143, jan./jun. 2009.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

_____. À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude. Porto Alegre, RS: EdUFRGS, 2002.

_____. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORRÊA, Rosa Lyda Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 52, p. 11-24, nov./ 2000.

COSTA, Verônica A. V. Livros escolares: iconografia e discurso nacionalista no Estado Novo. In: CONGRESSO BRASILEIRO HISTÓRIA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Sergipe. **Anais/...**Sergipe: SBHE, p. 1-18, 2008. Disponível: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe_2008/pdf/309.pdf. Acesso em: 12 fev. 2015.

DURAND, Gilbert. **As Estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **O imaginário**: ensaios das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: Difel, 2011.

ELIAS, Nobert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994. v. 1.

FERRO, Marc. **A manipulação da História no Ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **A ordem do discurso**. 21 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GAETA, Maria Ap. J. V. Práticas de representação: visões de infância em manuais para o ensino das primeiras letras. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO HISTÓRIA EDUCAÇÃO, 3, 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCR/PR, p. 1-8, 2004. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo4/298.pdf. Acesso: 12 fev. 2013.

GARCIA, Sheila do Nascimento. Caras e caretas. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro, ano 2, n. 15, p. 78-81, dez. 2006.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de identidades**: a pedagogia da nação na escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Fernanda Alves da Silva; BICALHO, Poliene Soares dos Santos. Livros didáticos e Estado Novo: um projeto ideológico. **Opsis**, Catalão – Go, v. 14, n. 2, p. 202-220, jul./dez. 2014.

PANOFSKY, Erwin. **Significado das Artes Visuais**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

PINOTTI, Melina Lima. O livro didático como produto comercial. **Revista de Ciências Humanas e Sociais Pitágoras**, v. 3, p. 1-13, 2012.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papyrus, 1997. T. 3.

RODRIGUES, Rogério Rosa. Manuais didáticos. *In*: _____ (Org.) **Possibilidades de pesquisa em História**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 55-82.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UnB, 2010a.

_____. **História viva**: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Ed. UnB, 2010b.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acesso aberto 106, 108, 109, 110

Administração 33, 35, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 83, 84, 89, 121

Agrotóxicos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

Água 4, 71, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89

Alimentos 1, 2, 3, 4, 7, 8, 79

Aluno(s) 91, 92, 95, 98, 99

Automotivação 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42

B

Balanced scorecard 10, 11, 13, 16

Banco de dados 28, 31

Brasil 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 24, 25, 26, 33, 53, 56, 60, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 107, 111, 116, 117, 118

C

Casa de Rui Barbosa 106, 107, 108, 110, 111

Competitividade 60, 63, 64, 67, 78, 79, 84, 89

Compliance 15, 32, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58

Comportamento 35, 36, 37, 39, 40, 46, 94, 96

Conduta 47, 51, 54

Confiança 27, 36, 37, 38, 39, 48, 55, 56

Consumo 1, 2, 3, 4, 5, 6

Contabilidade 23, 24, 25, 31, 32, 33

Controle 2, 23, 25, 27, 28, 36, 37, 41, 45, 47, 48, 49, 52, 63, 96, 99, 101

Cordel 106, 107, 108, 110, 111

D

Desenvolvimento 24, 25, 26, 28, 35, 36, 38, 39, 41, 47, 49, 50, 57, 60, 61, 62, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 89, 100, 107, 121

E

Emoções 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 94

Empresa 3, 7, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 38, 42, 57, 59, 61, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 84, 86

Ensino 44, 54, 55, 91, 97, 98, 99, 100, 104, 105

Escola 8, 92, 97, 98, 100, 105, 121

Esgoto 79, 83, 84, 87, 88

F

Fundação Casa de Rui Barbosa 106, 107, 108, 110, 111

G

Gestão 7, 23, 28, 29, 32, 33, 35, 39, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 64, 67, 71, 72, 74, 78, 81, 82, 84, 121

Governança 26, 31, 45, 48, 51, 76, 77, 78, 82, 83, 84, 89

H

Habilidades 35, 36, 41, 42, 95

História 83, 84, 91, 92, 94, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 111

I

Imaginário 91, 95, 96, 97, 98, 100, 104

Inovação 26, 27, 33, 44, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 79, 121

Instituições 54, 55, 57, 76, 84, 94, 96, 98, 101, 106, 107, 109, 110

Inteligência emocional 35, 36, 37, 42

L

Leitura 41, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104

LGPD 33

Literatura 2, 91, 92, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 110, 111

Livros 32, 91, 92, 93, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 108, 121

M

Municípios 76, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88

N

Negócio 30, 41, 42, 45, 51, 52, 60, 63, 64, 67, 71, 72, 73

O

ODSs 76, 77, 78, 89

P

Pesticidas 1, 2, 8

População 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 107

Privacidade 24, 25, 26, 27, 28, 32

Proteção de dados 23, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 33

R

Repositório 106, 107, 108, 109, 110

Resiliência 35, 40, 41, 42

S

Saneamento básico 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 89, 90

SEBRAE 59, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 69, 71, 74, 121

Segurança 2, 8, 9, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 45, 50, 51, 79, 121

Serviço 27, 31, 59, 66, 70, 72, 73, 80, 81, 82, 108, 121

Setor 7, 45, 47, 48, 54, 55, 59, 60, 61, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 89

Sindicato 112, 113, 115, 116, 118

Software 17, 20, 28, 67, 72

T

Tecnologia 28, 31, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 62, 63, 67, 121

U

União Europeia 1, 2, 3, 4, 7, 8

V

Valores 36, 37, 38, 45, 46, 47, 49, 53, 68, 91, 93, 94, 95, 96, 98, 99

Vantagem competitiva 48, 59, 60, 61

🌐 www.atenaeditora.com.br
✉ contato@atenaeditora.com.br
📷 @atenaeditora
📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Desafios das

CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

no desenvolvimento da ciência

3



🌐 www.atenaeditora.com.br
✉ contato@atenaeditora.com.br
📷 @atenaeditora
📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Desafios das

CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

no desenvolvimento da ciência

3

