UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

AS MÚLTIPLAS LEITURAS E VISÕES DE MUNDO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

ELICIO GOMES LIMA

CAMPINAS 2004

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

AS MÚLTIPLAS LEITURAS E VISÕES DE MUNDO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Este exemplar corresponde á redação final Da dissertação de mestrado defendida por ELICIO GOMES LIMA e aprovada pela comissão Julgadora. Data 27 / 02 / 2004.

Comissão julgadora:

Prof. Dr.ª Maria Carolina Bovério Galzerani.
(orientadora)

Prof. Dr.ª Dulce Maria Pompeo de Camargo

Prof. Dr.ª Vera Lúcia Sabongi De Rossi

Prof. Dr.ª Eloísa Hofling de Matos

2004

© by Elicio Gomes Lima, 2004.

UNICAMP

Catalogação na Publicação elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/ UNICAMP
Bibliotecária: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Lima, Elicio Gomes.
L628m As múltiplas leituras e visões de mundo nos livros didáticos de história / Elicio Gomes Lima. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Maria Carolina Bovério Galzenari.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Livros didáticos. 2. Produção do conhecimento. 3. Contradições sociais. 4. Objetividade. 5. Subjetividade. I. Galzerani, Maria Carolina Bovério. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-035-BFE

2004

DEDICATÓRIA

"Os que forem sábios, pois, resplandecerão, como o fulgor do firmamento; e os que a muitos conduzirem à justiça, como as estrelas sempre e eternamente (Daniel. 12: 3)."

Este trabalho é dedicado a todos aqueles que ousaram e ousam acreditar que é possível romper as amarras, penetrar as frestas, abalar e/ou quebrar paradigmas previamente estabelecidos por um sistema perverso e desumano e propor "novas" perspectivas e sensibilidades, na luta por justiça social e por condições de sobrevivência mais humanas (individual e coletiva).

AGRADECIMENTOS

Agradecer é muito mais que dizer obrigado, ou mesmo retribuir como forma de compensação em um momento oportuno, o que caracterizaria apenas uma troca de favores. Compreendo (e gostaria que fosse entendido dessa forma) gratidão como reconhecimento desprendido e público, da vital importância da contribuição de determinadas pessoas e/ou instituições em uma ou diversas fases de minha vida, qualificando-me como um ser hominal, capaz de transcender o mero dado, e superar as condições socialmente estabelecidas por um sistema que não tem primado pela igualdade de condições. Dessa forma, penso que quando encaminhamos nossos interesses na relação com forças que visam os mesmos objetivos (transformações sociais e culturais) passamos a pertencer a uma dada comunidade que luta por modificações, abrimos assim, possibilidades para tornar realizável aquilo que os incrédulos consideravam impossível de se realizar. Portanto, a construção desse trabalho deu-se no crer, no compartilhar de muitas vozes e no dispor de muitos fios entrelaçados, que hora passo a urdir, destacando:

Manoel Rodrigues Lima (meu pai):

Desde a minha infância sua presença foi marcante e decisiva na construção e formação do meu caráter. Suas lições de vida me ensinaram a aliar a vontade às escolhas, fortalecendo meu desenvolvimento moral para que eu pudesse tomar decisões conscientes e arcar com as responsabilidades de minhas escolhas.

Embora, muitas vezes, tivesse tomado decisões errôneas sabia que podia contar com seu braço reabilitador, acolhedor, sua fé inabalável e a doce esperança da remissão. Assim, creio que todos os aspectos de minha formação, meu modo de pensar, meu modo de agir e a coragem das minhas convicções, são fatores que estão intrinsecamente relacionados à esfera da vida familiar e cristã, e sobretudo, do exemplo legado por meu querido pai > In memórian.

Iraci Gomes Lima (minha mãe):

Por acreditar sempre (apesar de sua pouca escolaridade) que a educação familiar aliada à educação escolar é o que torna o sujeito verdadeiramente um cidadão de bons hábitos e conhecedor dos seus direitos e deveres, permitindo posicionar-se frente à luta pela sobrevivência, às questões cotidianas, justiça social e à garantia de uma vida com dignidade perante uma sociedade ávida nas cobranças.

Paulo Gomes Lima (meu irmão):

Muito antes, bem antes, que eu pensasse em ingressar em um programa de Pós-graduação – mestrado, ele me estimulava, provocava, desafiava, e apontava caminhos e perspectivas para um maior crescimento. Quantas vezes, insistentemente, tentou-me, dissuadir de planos anteriormente estabelecidos, dizendo que seria um "crescer na horizontal", ou seja crescer para os lados, seguir a mesma trajetória da reta na qual se está situado. Dizia mais, que o "interessante é perpassar os padrões estabelecidos, quebrar paradigmas, atingir a reta oposta" distender-se, construir conhecimento e preparar-se para a docência no curso superior. Além disso, após ingressarmos no programa de Pós-graduação e durante todo o nosso percurso acadêmico, o "Paulão" foi uma força impulsionadora e alento nos momentos mais difíceis do caminhar.

Ana Helena Vaz Lima (minha esposa):

Pelos momentos difíceis, de natureza diversas, que atravessamos juntos. Pela minha ausência, embora estivesse presente de uma outra forma. Grato pela compreensão, pelo carinho, pela paciência e até mesmo pelos momentos de incompreensão os quais, muitas vezes, me despertaram do distanciamento da família, da necessidade de exercícios físicos, da necessidade do lazer e do convívio com nosso ciclo de amizade.

Aos meus irmãos (ãs), cunhados (as) e sobrinhos (as):

Por manter viva e acessa a chama da fé, que sempre foi o sustentáculo de nossa família e por compreender minha constante ausência nos encontros familiares.

Ricardo Vaz Lima (meu filho):

É mais que um agradecimento, é uma tentativa de compensação, por privar-lhe de brincarmos juntos, da minha presença, registrando que meu objetivo sempre foi tentar assegurar-lhe um futuro melhor.

A todos os funcionários:

Da Pós-graduação da FE/UNICAMP, os quais sempre se mostraram muito prestativos e eficientes no atendimento aos pós-graduandos oferecendo-nos um tratamento “vip”.

À CAPES.

Pelo apoio financeiro, que chegou em um momento imprescindível para que pudesse dar andamento a essa pesquisa acadêmica.

À Maria Silvia, ao João, e ao Arnaldo.

Companheiros na mesma caminhada, na qual compartilhamos experiências de forma muito significativas.

À professora Dr.ª Maria do Carmo Martins:

Carminha, por sua simpatia, por sua atenção e por oferecer valiosas informações bibliográficas indispensáveis à elaboração dessa pesquisa.

À professora Dr.ª Norma Sandra de Almeida Ferreira:

Pelo encorajamento e pelo estimulo em continuar e quanto aos valiosos subsídios, na disciplina "Cultura, Educação e leitura".

À professora Dr.ª Lílian Lopes Martins da Silva:

Por sua contribuição na aquisição do conhecimento e no fazer acadêmico e por oferecer valiosos subsídios, através da disciplina "Cultura, Educação e Leitura", à elaboração dessa pesquisa.

À professora Dr.ª Ernesta Zamboni:

Conselheira, conciliadora, solidária com a causa social e sensível o bastante para perceber o ser humano como sujeito, capaz de transformar e superar as vicissitudes e adversidades existenciais, conjunturais e estruturais.

À professora Dr.ª Vera Lúcia Sabongi De Rossi :

Pela oportunidade inicial, em decorrência da aprovação do projeto de pesquisa para programa de Pós-graduação desta Universidade- UNICAMP

À professora Dr.ª Olga R. de Moraes Von Simson:

Pelos valiosos subsídios oferecidos através de sua disciplina "Memória, Cultura e Educação", bem como pelas informações bibliográficas.

Ao professor Dr Joaquim Brasil

Que transforma as palavras em plumas, pela contribuição através de sua disciplina "Leitura e Ensino," pelo estímulo e pelas informações bibliográficas.

À professora Dr.ª Dulce Maria Pompeo de Camargo; À professora Dr.ª Eloísa Hofling de Matos, pela participação na banca de qualificação, contribuindo com suas observações, com sugestões e com informações, "toques" preciosos, sensíveis e oportunos na lapidação do meu potencial, indicando ainda bibliográficas imprescindíveis na configuração final dessa pesquisa. Reitero meu agradecimento à professora Dr.ª Vera Lúcia Sabongi De Rossi por ter participado da banca de defesa.

À professora Dr.ª Maria Carolina Bovério Galzerani (orientadora):

Educadora comprometida com a educação em seus mais diversos aspectos e extremamente sensível as questões de ordem social. Contribuiu de maneira singular para o desenvolvimento dessa pesquisa, pautada pela linha diretriz do seu rigor epistemológico e metodológico. A apreensão do conhecimento sob sua orientação não se converteu numa espécie de espelho onde como orientando contemplasse a sua imagem apagando neste momento, a minha própria identidade. Ao contrário, o aprimoramento cultural e a especialização, mediada e subsidiada por sua pessoa, possibilitaram-me avanços de forma independente e significativa, na mudança de minhas perspectivas e em minha auto-superação. Dessa forma, a educação tem sido por ela encarada como meio de operacionalizar as potencialidades que dormitam no ser educando, o qual é estimulado a construir o seu próprio conhecimento com autonomia e responsabilidade.

À todos aqueles que:

De uma forma ou outra, no exercício de suas funções ou não, contribuíram para o desenvolvimento e êxito dessa pesquisa acadêmica.

Em resumo:

Acima de tudo, (re) afirmo meu agradecimento mais profundo a Deus pela iluminação em todos os momentos de minha vida, pelo amparo, proteção e pela providência, especialmente no transcurso e na elaboração deste trabalho acadêmico de grande significado para a minha vida em amplos aspectos, destacando o profissional e o social. Assim, compreendo hoje, mais que nunca que as limitações do homem são a oportunidade de Deus, para ensinar lições maravilhosas de seu propósito e de sua providência, embora não possamos sempre discernir os resultados, sabemos que ELE é digno de confiança.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....xxi
RESUMO xxiii
ABSTRACT.....xxiii
MEMORIAL.....xv

CAPÍTULO I

INTRODUZINDO O TEMA DA PESQUISA.....01

1.1 Delimitação e justificativa da pesquisa.....11
1.2 Objetivo central.....14
1.3 Ampliando a fundamentação teórica.....16
1.4 Revisão de literatura.....29

CAPÍTULO II

MOBILIZANDO A HISTÓRIA DA ESCRITA E DO LIVRO.....33

1.1.Materiais usados na escrita - meios e suportes.....41
1.2. Um código comum – alfabeto.....50
1.3. Livros manuscritos.....53
1.4. Primórdios da imprensa.....60
1.5. Xilogravuras na Europa.....58
1.6. Organização da tipografia.....62
1.7. Os primeiros livros impressos.....67
1.8. As revoluções da leitura no Ocidente.....71

CAPÍTULO III

LEITURAS ICONOGRÁFICAS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....77

1.0 Situando o lócus da pesquisa.....78
1.1 A tessitura desta experiência de pesquisa.....86
1.2 Material de pesquisa coletado.....93
1.3 Dialogando com as leituras discentes.....137
1.4 Tecendo algumas conclusões.....147

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....153
BIBLIOGRAFIA.....159
ANEXOS.....187

LISTA DE QUADROS

PÁGINAS

QUADRO 1

Livros didáticos de história de 5ª série mais utilizados nas escolas.....13

QUADRO 2

Manuais didáticos de história – guia de livros didáticos de 5ª série.
(PNLD2002).....88

RESUMO

LIMA, Elicio Gomes. **As múltiplas leituras e visões de mundo nos livros didáticos de História.** Campinas, São Paulo, 2004. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação/UNICAMP. 207 páginas. E-mail: elicio.lima@bol.com.br

Esta pesquisa versa sobre as práticas de leitura de alunos da 5ª séries situados numa escola pública do município de São Paulo, relativamente à livros didáticos de História. Neste sentido, priorizamos o diálogo dos educandos com imagens fotográficas e com reproduções de pinturas históricas apresentadas nos livros selecionados e acompanhamos analiticamente suas práticas de leituras, no ano de 2002. Tais práticas de leituras foram fundamentadas na concepção de que o aluno é sujeito na produção do conhecimento e na relação com o livro didático, como instrumento possibilitador de aquisição de saberes. Ou seja, ele é capaz de refletir, construir e direcionar suas leituras, dialogando com suas próprias experiências em várias dimensões, tanto individuais quanto coletivas e isso constitui a própria dinâmica das resistências e das mudanças. Soma-se a isso, a atuação mediadora do professor contribuindo para ampliar a capacidade do aluno em resolver impasses e contradições enfrentando a complexidade do "real", procurando compreendê-lo, explicá-lo e agir. Daí, subsidiado por vários autores, concluímos que na interação com a "realidade", o aluno é sujeito concreto e cognoscente que goza de uma autonomia relativa na produção do conhecimento e no direcionamento de sua concepção de mundo.

ABSTRACT

this research turns on the practices of students' of the 5th series reading placed in a public school of the municipal district of São Paulo, relatively to didactic books of History. In this sense, we prioritized the dialogue of the students with photographic images and with reproductions of historical paintings presented in the selected books and we accompanied its practices of readings analytically, in the year of 2002. Such practices of readings were based in the conception that the student is subject in the production of the knowledge and in the relationship with the didactic book, as instrument capable of acquisition of you know. That is to say, he is capable to contemplate, to build and to address its readings, dialoguing with its own experiences in several dimensions, so much individual as collective and that constitutes the own dynamics of the resistances and of the changes. It is added that, the teacher's performance mediating contributing to enlarge the student's capacity in solving impasses and contradictions facing the complexity of the " Real ", trying to understand it, to explain to it and to act. Of there, subsidized by several authors, we ended that in the interaction with the " reality ", the student is subject concrete and cognoscente that enjoys a relative autonomy in the production of the knowledge and in the aiming of its world conception.

MEMORIAL

A valoração de um homem não se deve apenas às categorias de humildade e simplicidade, mas, e sobretudo, à capacidade de ousar, mudar e agir com determinação sobre sua situação existencial e relações sociais, capacidade de participar da vida sócio-cultural, gerar, construir possibilidades e romper limites dados. Nas relações que permearam a reconstrução histórica dessa viagem retrospectiva em direção aos principais pilares estruturadores da minha formação acadêmica, tais valores representam consideráveis potencialidades na perspectivação de crescimento intelectual - cultural.

Até a criança se dá a conhecer pelas suas ações, se o que faz e puro e reto (Provérbios, 20:11).

MEMORIAL

Memorial apresentado por Elicio Gomes Lima ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação - Campinas, Dezembro de 2003.

Se uma árvore é julgada pelos seus frutos, suas raízes são os meios imprescindíveis que lhes fornecem nutrientes e sustentação para que esses frutos se desenvolvam e amadureçam, logo sem raízes não há árvores e muito menos a produção de frutos que testemunha o caminho percorrido no processo da germinação de uma árvore em sua plenitude.[1]

Portanto, como posso reconstruir, rememorar e evocar a minha trajetória profissional, intelectual e acadêmica, sem por vezes, adentrar na minha história de vida pessoal? Como desvincular as minhas experiências pessoais de minha trajetória profissional? quando as mesmas fundem-se na minha construção profissional num movimento gradual de aquisição de conhecimento e enriquecimento cultural.

Todavia, é através desse mergulho narrativo, retrospectivo, de forma consciente, que se abrem possibilidades, para que eu possa lançar um olhar para trás e rememorar o caminho que percorri até esse momento, e que marca mais uma etapa de minha jornada, de minha existência, não somente como uma autobiografia, mas sobretudo como reflexão-avaliação do passado. Avaliação capaz de trazer à tona as transformações e valores

[1] ***Fotografia**: minha mãe Iraci (Raiz Maior do processo germinativo), minha irmã mais velha Adelaide e esse garotinho lindo sou eu – 1966.*

essenciais, ainda em busca, que fundamentaram a minha confiança e esperanças, pressentidas pela vontade de auto-superação e de sede pelo saber/fazer e pelo crescimento cultural e social.

Assim, quero iniciar falando do ano de 1970, período em que meu pai fugindo das condições miseráveis do cotidiano em que vivíamos em uma cidadezinha da Bahia (Cândido Sales), resolveu num momento de angústia e de desespero trazer sua família composta de quatro filhos, para tentar sobreviver na cidade grande, São Paulo capital, onde nasceram, ainda mais dois filhos para aumentar a tão extensa e numerosa família e as imensas dificuldades e perplexidades vividas por todos os membros dessa família.

De fato, a vida nunca foi fácil para nós, meu pai trabalhava duro para pagar o aluguel de um pequeno quarto na periferia de São Paulo e para sustentar sua grande família. Por ser o filho mais velho, muito cedo comecei a trabalhar para ajudar no sustento de meus irmãos, fazendo todos tipos de serviços, na luta pela sobrevivência ligada à situação vivida.

Em meio à luta pela sobrevivência, minha mãe sempre me estimulou a freqüentar a escola, apesar de muitas vezes ter que me ausentar das aulas para buscar meios de obtermos o pão daquele dia.

Entretanto, entre idas e vindas e principalmente pelo apoio, pelo estímulo, e pelo incentivo de alguns poucos professores e professoras que marcaram minha vida, de modo muito especial pelas suas sensibilidades e pelos compromissos políticos e sociais que envolviam as respectivas práticas pedagogias, mantive-me firme na esperança de alcançar o diploma e chegar a conclusão do curso de primeiro grau. Inquestionavelmente seria, e foi, uma vitória, o primeiro passo fecundo em direção a vida adulta e autônoma, no

sentido de ampliar saberes no campo cultural e dos domínios mais complexos que permeiam as relações sociais.

Nesta direção, o ano marcante foi o de 1981 em que com muito esforço consegui formar-me no Curso do primeiro grau da 8ª série, numa escola Municipal, (João de Deus) a qual minha mãe havia me transferido, após o término da 5ª série na Escola Municipal Drº Afrânio de Mello Franco, que atendia até a 5ª série.

A formatura para mim foi um momento mágico, um sonho concretizado que em vários momentos parecia inatingível, uma grande vitória, uma festa muito esperada por todos aqueles (as) professores (as) que acreditaram na minha capacidade, na minha vontade e que muito mais que qualquer outros contribuíram para que eu superasse as grandes angústias, os imensos medos e enfrentasse os desafios e as dificuldades, explorasse as possibilidades e enveredasse por novos caminhos com esperança.

O apoio, a orientação, e o estímulo daqueles mestres e mestras, fortaleceu dentro de mim uma vontade, ainda hesitante, de assegurar uma trajetória que ainda procurava seus pontos de referência. Ter concluído o primeiro grau, ter progredido era um privilégio, era como navegar triunfante sobre um oceano de possibilidades, de confiança e de júbilo.

Embalado por esse momento de êxito e confiante em romper o conformismo de tantos momentos da vida, arrisquei, mais um passo ousado, ao participar de um processo de seleção em 1982, no SENAI[2] Anchieta – Vila Mariana - SP, que selecionava jovens para fazer cursos na área de mecânica geral, para atender a necessidade de mão-de-obra latente da indústria metalúrgica de São Paulo e da grande São Paulo, como um todo.

---

[2] **SENAI** - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Promoção da Educação para o Trabalho

*** Fotografia** da minha formatura da 8ª série, (1981) onde aparece em destaque o formando e a Professora dona Vile, que apoiou na realização deste evento muito significativo para mim.

Numerosos foram os jovens que disputaram aquelas poucas vagas, absorvidos pela possibilidade de ascendência e aspirando em tornar-se profissionais e integrar-se à indústria, que oferecia salários e oportunidades. Disseram-me que as vagas eram limitadas e só os melhores entrariam no curso, e o "resto" seria todo descartado no resultado dos exames; sem considerar isso, o recente passado me proporcionou naquele momento, a segurança e a convicção para arriscar à entrar em concorrência com eles.

Sob uma expectativa que parecia demasiadamente idílica, e de outro lado a crença na superação e com um sentimento de angústia fiz o exame, aguardei o resultado que seria divulgado em uma lista na secretaria do SENAI Anchieta da Vila Mariana. Consultei a relação dos nomes aprovados e a angústia cedeu lugar à alegria, pois havia sido aprovado, a alegria da superação lastreada à luz do passado, impulsionou-me à olhar para a frente e a acreditar no futuro e na capacidade de romper limites e seguir adiante.

Diante disso, mesmo antes do término do curso no SENAI surge uma oportunidade em março de 1983, para trabalhar em uma indústria metalúrgica, (Eximport Industria Ltda) no controle de qualidade, como auxiliar de controle. Esta oportunidade mudou minha vida, afirmando-me como sujeito capaz de buscar respostas no tempo, em meio aos conflitos, para transformar minha condição de existência, aceitando os novos desafios que se evidenciavam diante de meus olhos, encorajado pela experiência de vida.

Como se vê, até então, minha opção profissional estava vinculada à sobrevivência e, sobretudo, ao sonho crescente da busca de uma sociedade mais justa, ou que pudesse ser menos injusta? Assim, a oportunidade de mudar de vida, o gosto por sonhar, o meu estado de busca, foi alimentado por essa oportunidade objetiva, num setor estreito e orientado para o tecnicismo – Contradição? Subjetividade do sujeito? e/ou Transformação ?.

Após ter concluído o curso de mecânico geral no SENAI, que teve a duração de aproximadamente dois anos e meio, a empresa promoveu-me

para inspetor de qualidade, passei a perceber um aumento no salário que permitiu ajudar muito mais meu pai, no sustento da família.

O fato de ter “optado” por uma escola de formação profissionalizante, que educava o jovem para o trabalho, para a ambição do êxito social e para uma “cultura geral, harmoniosa”, manteve-me afastado do ensino normal – colegial, impedindo, por hora que os meus estudos prosseguissem, rumo a universidade; valorizei o trabalho, o futuro profissional e outros expedientes da vida ao meu alcance.

Por aproximadamente quatro anos e meio permaneci na metalúrgica Eximport, onde me tornei um profissional em controle de qualidade. Durante esse período participei de uma série de cursos de curta duração, voltados para a capacitação na indústria e nas novas tecnologias das máquinas, adquindo assim, novos conhecimentos direcionados para a produção industrial e para qualidade total – ISO 9000, além de instrumentação, aferição, leitura e interpretação de desenhos técnicos, cálculos trigonométricos e tratamentos térmicos em materiais ferrosos.

A essa altura, ousei em considerar-me um profissional experiente e atualizado nas inovações tecnológicas utilizadas na indústria metalúrgica e contemplei um horizonte de oportunidades em empregos que ofereciam melhores remunerações; diante disso, surgiu uma excelente proposta de trabalho na indústria Villares, irrecusável com salário infinitamente melhor em relação ao que eu recebia na Eximport, além de muitos outros benefícios.

Trabalhar na indústria Villares de elevadores e escadas rolantes, situada na avenida Interlagos, era mais um sonho que se concretizava. Naquele momento, a empresa mantinha uma superestrutura administrativa, com aproximadamente sete mil e quinhentos funcionários na produção direta, e oferecia uma série de benefícios como: transporte, restaurante, convênios médicos, grêmios, cooperativa para empréstimo a juros baixíssimos, cantinas, promoções de cargos e salários e muito mais.....

Era o paraíso! Por esses e muitos outros motivos em 11 de agosto de 1986 desliguei-me da Eximport, deixando muitos amigos e levando uma imensa bagagem de conhecimentos técnicos como ferramenta de trabalho para a novo emprego, que eu iniciaria três dias após sair da Eximport.

Na indústria Villares atravessei um período de oito anos e meio de intenso progresso técnico e prosperidade pessoal, e argumentávamos entre os colegas de trabalho que o progresso não estava contido nos livros, mas se concretiza nos movimentos e na força da engrenagem industrial – Ilusão? Uma posição deveras progressista? Um método técnico de reflexão?

De fato, os trabalhadores da indústria Villares eram altamente qualificados, conscientes da luta por conquistas salariais e conhecimentos tecnológicos. E isso por si só assegurava o progresso material? A condição humana?

É dentro desse universo fabril de produção industrial, contraditório e conflituoso que pela primeira vez, tomo consciência, sem participar diretamente da existência organizada de movimentos de reivindicação, como a CUT, a Força Sindical, correntes de contestação que se nutrem da força do trabalhador para fazer suas políticas partidárias e/ou de pressão social.

Da mesma forma, percebo a partir da década 1990 que o país e, principalmente a indústria nacional, atravessava desafios para sustentar-se com a competitividade internacional, decorrente da abertura da economia brasileira ao exterior e do impacto da crise da economia mundial e com as transformações impostas pela chamada evolução tecnológica.

Essa soma de fatores afetaria o conjunto das relações econômicas-culturais trazendo consigo uma onda de falências, desempregos, recessão, medo, depressão e incertezas; a década de 80 dava lugar à década de 90 dissipando os resíduos do chamado milagre brasileiro, abalando a economia capitalista e evidenciando, assim, uma crescente crise econômica.

Dentro desse contexto que caracterizava a tão falada terceira revolução, a indústria Villares foi abalada profundamente. O seguimento da construção civil o qual ela atendia, fornecendo elevadores e escadas rolantes, paralisou quase que totalmente, reduzindo drasticamente o volume das compras destes produtos.

Ainda mais óbvia que as incertezas da economia brasileira e mundial, era para mim a demissão em massa que a empresa promoveria, o fantasma do desemprego rondava-me a cada dia.

E como tantos outros em 1992 perdi o emprego. A essa altura a empresa caminhava para a falência ou teria que ser vendida para um grupo estrangeiro, que de qualquer forma, faria uma drástica redução no quadro de funcionários da indústria Villares e terceirizaria grande parte da produção.

O futuro parecia obscuro, sentia-me impotente diante do desemprego, atravessado pelas tensões da vida cotidiana que me furtava o direito ao trabalho, a dignidade individual e instaurava um horizonte de incerteza naquele cenário.

Eu tentava problematizar o significado de tudo isso, movia inquieto na escuridão, procurava respostas diante do assombro das transformações, contudo esse tipo de desgraça não parecia, ao meu ver, incontornável.

E isso, como parte da textura de minha vida, teve implicações na minha concepção do que seria a condição humana, minha visão de mundo foi sendo transformada pelo conflito existencial, social e conjuntural, num estado de inquietação e de busca de oportunidades reinventadas para sobreviver, tentando abrir caminhos que me levassem a compreender a desintegração do relacionamento social humano, em fase da crise estrutural e conjuntural do capitalismo que sustentava a produção industrial.

Portanto, é fácil perceber e apontar até aqui, as razões que motivaram as minhas escolhas profissionais e serviram de transição para o mundo intelectual e para a produção do conhecimento, o que exigiu a tomada de consciência e busca de força para olhar e seguir em frente.

Assim, após minha saída da indústria Villares, começo a buscar alternativas de trabalho e aperfeiçoamento cultural que pudessem atuar sobre a vida, mudar a vida e dar um significado mais intenso aos acontecimentos dos quais participei e assim, integrar-me a uma ação, unindo-a a uma atividade profissional.

Nesta direção, resolvi voltar a estudar, após 14 anos de atuação e dedicação à indústria metalúrgica. Retomo os estudos referentes ao 2º grau em uma escola particular – Manoel Bandeira, através de um Curso Supletivo, que conclui com êxito, determinação e muito entusiasmo.

A partir, daí encorajei-me em seguir rumo, para fazer um curso superior e atuar na área da educação, em uma disciplina que possibilitasse não só interagir com outros sujeitos, mas, sobretudo, interferir de alguma forma nas mudanças sociais.

Foi neste período de turbulência, de inquietação mental, que conheci uma pessoa muito especial, Ana Helena, que apoiou e incentivou-me na decisão que eu havia tomado, de fazer o Curso de Estudos Sociais, com habilitação em História, pois naquele momento eu via nesta disciplina a possibilidade de compreender, atuar, interagir e avaliar com outros sujeitos as transformações sociais e a complexidade das relações humanas num espaço temporal.

Nessa sede de conhecimentos, na busca de novas diretrizes, de novos valores, de outros referenciais, através da educação superior, eu reconhecia cada vez mais, o apoio e a força essencial do amor de Ana Helena e a força do amor nos força a continuar, onde qualquer interrupção nos é interdita.

O amor estabelece vínculos que se descobrem juntos, conciliando o desejo de aderir um ao outro, e assim, nos unimos em 1994, e depois casei-me em 1995 com essa virtuosa moça, mesmo em meio a tantas dificuldades financeiras e falta de dinheiro para o orçamento doméstico, com o qual ela passou a contribuir decisivamente para a manutenção do nosso lar.

A decisão de cursar uma faculdade após estarmos juntos, adquiriu força e alcance como nunca eu havia sentido antes. Dessa forma, ousadamente, dei outro passo participando de um processo de seleção em 1994, através de um vestibular da Universidade de Santo Amaro –UNISA .

Contudo, depois de prestar o vestibular, fiquei aguardando a divulgação do resultado esperançoso e confiante que seria aprovado, mas acima de tudo estava inquieto, apreensivo e pensativo, como eu poderia efetuar os pagamentos referentes às mensalidades do curso? Como conciliar o orçamento doméstico com as despesas em educação?

A essa altura eu estava empregado em uma pequena metalúrgica, (Industria Metaldur - dezembro 1992 a 1994) onde já não mais reconhecia como meu mundo, sentia-me desconfortado, insatisfeito e sonhando com o momento de efetivamente entrar na área da educação e atuar como professor de História; porém naquelas circunstâncias era o único meio de ter um salário, mesmo este sendo muito inferior ao salário de um passado próximo, na indústria Villares de onde fui demitido em 23 de Março de 1992.

Para se ter uma pálida idéia as mensalidades do Curso representavam na época 50% do salário que eu recebia nesta empresa. Portanto, ser aprovado no vestibular, se de um lado era um orgulho, do outro, ao mesmo tempo, era um imenso pesadelo; como pagar o material didático e todo a despesa do curso?

De fato eu tinha fortes argumentos para desistir, conformar e resignar-me com as limitações impostas por minha condição material de existência e por uma crise emergida do avanço do processo de globalização econômica.

No entanto, ao refletir, retrospectivamente, consultando o passado mediante um esforço consciente e deliberado, veio à tona vestígios dos êxitos da adolescência e da juventude que agora podiam ser incorporados ao adulto excitante que buscava um norte.

Portanto, foram as minhas lembranças preservadas, as experiências vividas, as minhas perplexidades, minhas angústias e uma busca incessante,

que contribuíram para detonar, neste momento, as esperanças, os sonhos adormecidos e a vontade de seguir em frente, a vontade de vencer, de pregar o não conformismo em relação ao que se passava e passa no mundo, a miséria, a opressão, o fracasso. Isso impediu que eu me entregasse a um sentimento mais cômodo, quer idílico, quer desaminador.

Ter fé e confiança apoiado nas vitórias do passado era, sobretudo, um dever, era ser um exemplo para outros, para convencê-los a lutar por suas aspirações; além disso, era encontrar um lugar nesse jogo, explorando os limites e as possibilidades tacitamente admitidas e alçar vôo, pois quaisquer que fossem os resultados conseguidos, valeriam a pena.

Imbuído dessa confiança e com os meios (recursos financeiros) que dispunha na época fui até a secretaria da UNISA e realizei a matrícula no Curso de Estudos Sociais, com habilitação plena em História.

Naquele momento tive a sensação e consciência de ter dado um passo importante, fundamental e decisivo para alcançar meu objetivo, e que a situação já não era mais tão intransponível, como parecia à primeira vista.

Assim, fevereiro do ano de 1995 foi um marco em minha história de vida pessoal; iniciei não somente as aulas no Curso superior de Estudos Sociais (com habilitação em História), mas sobretudo meu ingresso no mundo acadêmico, intelectual como um esforço para unir os saberes sistematizados com a experiência vivida, a educação com a trama da produção dos conhecimentos.

E é neste momento também, em agosto do ano de 1995, que fui contemplado com uma ótima oportunidade para trabalhar em outra indústria metalúrgica (Milling do Brasil Ferramentas LTDA), que me oferecia um salário muito superior ao que recebia no momento, proposta rara, irrecusável frente à instabilidade das condições econômicas e da crise da produção industrial, acarretadas pela globalização neoliberal.

Em decorrência desse novo emprego, as mensalidades da faculdade tiveram um peso menor no meu orçamento; além disso, a empresa disponibilizava o tempo necessário que eu precisasse para a realização dos estágios supervisionados, relacionados à formação inicial do professor em sala de aula para atuar no ensino fundamental e médio.

Com isso, permaneci nesta empresa até novembro de 1998 e em janeiro de 1999 realizei "saborosamente" minha colação de grau, era a recompensa de todos esforços empreendido progressivamente à luz da aprendizagem que me conduziu à fermentação intelectual e social - caráter indissociável da relação pedagógica.

A partir daí, em fevereiro de 1999, no ápice da aventura educativa, comecei uma nova etapa na minha vida profissional, rompendo definitivamente como trabalhador da indústria metalúrgica, pois, nesta ocasião concretizei o sonho que alimentou minha escolha e convicção; ser professor de História e tentar fortalecer no âmago de cada educando um eco de minhas preocupações individuais e coletivas, na tentativa de que elas pudessem estimular o processo da auto-superação e romper a resignação temperada pelas políticas públicas sociais paternalistas, que procuram impor limites e definir fronteiras aos sujeitos.

Com esse sonho – utopia? Ingressei como docente na rede pública Estadual de Educação de São Paulo-Capital, precisamente na Diretoria Regional três, denominado Sul 3, (8 fevereiro de 1999), atuando nas disciplinas de História e de Geografia, no período vespertino e no período noturno; ou seja, à tarde eu atendia o ensino fundamental de 5ª a 8ª série e no período da noite trabalhava com o ensino médio e com a turma do supletivo. Essa carga de trabalho, logo (!) no primeiro ano ocupava quase todo o meu dia, absorvendo ainda, meus finais de semana.

Mas, como neófito compreendia (e ainda compreendo) que ser professor/educador era ter um papel dinâmico no seu próprio processo de formação e que ele não acaba ao término da graduação.

Exatamente por pensar dessa forma, durante todo o pouco tempo livre, desde o primeiro ano do magistério, eu trabalhei (e continuo trabalhando) em prol do desenvolvimento do meu processo de formação profissional, consultando muitos livros participando de cursos, seminários e palestras etc...

E isso foi implicando na ampliação da minha visão sobre a escola, sobre o professor, sobre o contexto das práticas político-pedagógicas e das relações sociais. Além disso, contribuiu para as novas oportunidades que se abriam e evidenciavam diante dos "novos" conhecimentos adquiridos.

Tanto que no ano seguinte (2000), passei a ministrar aulas nas disciplinas de filosofia e de sociologia no ensino médio e de religião no ensino fundamental, (na escola pública), porém com uma carga de trabalho bem menor que a do primeiro ano de atuação.

Agora o tempo era favorável para caminhar em outra direção na profissão, na conquista e na aquisição de "novos" conhecimentos.

Com esse entusiasmo e o com tempo a meu favor participei de um processo de seleção (Fevereiro 2000) na Universidade Estadual de São Paulo (USP) para cursar a disciplina Memória e Memórias de Formação de Leitura, como aluno especial – disciplina em nível de Mestrado.

O início do curso em foi 15/3/2000 e o fim em 30/6/2000. Foi um semestre enriquecedor, onde tive um primeiro contato com diversas obras e autores importantes tais como: Walter Benjamin, Robert Darnton, E. P. Thompson e muitos outros que focalizavam a história e a cultura como espaços de representações das manifestações sociais.

Movido pelas leituras destes autores, perpassei as fronteiras da Escola pública, como caminhos no meu processo de formação percebendo também os alunos como sujeitos de suas trajetórias.

Assim, na busca da compreensão da escola como instituição social pedagógica que pudesse articular a produção acadêmica com outros

conhecimentos, resolvi, então, nessa propositura atuar também como professor na rede particular de ensino em 2000.

Esse desafio-experiência abriu caminhos para que eu refletisse as questões ligadas às diferenças sócio-culturais, a produção de conhecimentos e as relações sociais num contexto mais amplo, considerando as correntes teóricas da educação.

Assim, imerso nessa busca e consciente da formação do professor como processo contínuo, inscrevi-me no Curso de Pós-Graduação - mestrado em educação, na disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação, na Universidade Adventista, (UNASP) como aluno especial em 2000 – Campinas.

Nesse engajamento processual minha capacidade reflexiva foi sendo permanentemente desafiada e mobilizada num processo de transformação pessoal e auto-avaliação, imprescindível na constituição das competências e no processo de produção dos meus conhecimentos sociais e pedagógicos.

Passei a indagar o significado da produção do conhecimento acadêmico na relação ensino-aprendizagem e na relação sujeito-objeto, o que implicaria compreender não só o papel do educador e do educando, mas também as relações dos mesmos com os materiais didáticos e com outros conhecimentos provenientes dos meios onde os sujeitos se inserem ou/e filiam-se conforme seus mais diversos interesses.

Problematizei essa inquietação e na tentiva de encontrar respostas, elaborei um projeto de pesquisa – “As múltiplas leituras e visões de mundo nos Livros didáticos de História do Brasil”, que foi inscrito em Agosto de 2000, e submetido ao exame de seleção, nas Faculdades de Educação da Universidade Estadual de Campinas, na Universidade Federal de São Carlos e na Universidade de São Paulo - USP.

Depois da expectativa e do breve tempo de espera da divulgação, da lista dos aprovados, transbordei de alegria e não contive o riso e a lágrima

que se misturavam, promovendo um estado de contentamento e satisfação pelo caminho escolhido para meu desenvolvimento cultural, pessoal e social.

Eu havia sido aprovado em duas das três Universidades que o projeto foi apresentado, e nas entrevistas falaram e reconheceram o rigor que foi empreendido na elaboração do meu projeto – período de regozijo!

Optei pela Universidade Estadual de Campinas, (UNICAMP) por ser bem mais próxima de São Paulo; precisava continuar trabalhando, e aqui estava toda a minha família e uma série de outros interesses e compromissos, aos quais eu estava vinculado.

Por conseguinte, a partir do meu primeiro ano na Pós-graduação – *stricto sensu,* tive que reduzir drasticamente o número de horas-aulas que eu ministrava numa escola pública, em função da freqüência nas disciplinas requeridas pelo programa, e pelas constantes viagens para Campinas, especificamente para Barão Geraldo localidade da UNICAMP.

Isso significou, também, uma queda abrupta no meu poder aquisitivo, tornando extremamente difícil à manutenção do orçamento básico da casa e do custo com os estudos, (xerox, livros, viagens, etc...) em face à situação, como prosseguir? Como combater as forças que asfixiavam essa grande conquista emancipadora? Reagir a tal situação significou buscar no passado ecos de antigas relações sociais, geradores de utopias que transcendessem os limites como pontos de referências potencializadores para a construção de 'novas realidades' – força suficiente para resistir, um chão social.

No ano seguinte, partes das múltiplas dificuldades financeiras foram sanadas, pois, num momento crítico em meio às incertezas ameaçadoras e a possibilidade de sonhar (força motriz que impulsionaram, sustentaram e orientaram as minhas ações) providencialmente fui contemplado com uma bolsa de estudo da CAPES – outubro 2002. O fomento da CAPES não só possibilitou minha permanência no programa de Mestrado, como também a mitigar o sofrimento no orçamento doméstico.

O fato é que ingressei no programa de Mestrado em Educação em março de 2001 na área de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte, onde passei a fazer parte do grupo de pesquisa "Memória" mediado pela professora Drª Maria Carolina Bovério Galzerani[3] e no caminho para o aprofundamento das questões epistemológicas e das condições histórico-culturais cumpri um requisito de 192 créditos até a conclusão final da dissertação, (a qual será defendida em Fevereiro de 2004).

Participei de quatro disciplinas[4], que contribuíram na configuração do meu texto final e mais duas atividades programadas de pesquisa de Mestrado I e II - APPs e encontros de orientação.

Atualmente, venho atuando como docente na rede pública Estadual, de São Paulo nas disciplinas de Filosofia, História e Geografia, elaborei projetos pedagógicos, participei de uma banca de exame de especialização (UNASP), participei de seminários, dei palestras e tenho uma obra publicada em Anais de seminários da F.E - UNICAMP, e logo estarei atuando na docência do curso superior – espero, confio e aposto nessa possibilidade!

Neste sentido, destaco a inferição do Ricardinho e da Ana Helena que são, dentre outros, o principal motivo que me estimula a seguir sempre em frente e são os meus maiores fãs de carteirinha e tudo mais.....

Aplaudem incansavelmente e com alegria, cada uma das minhas vitórias, como também apoiam-me nos percalços da vida. Vejam essa alegria expressa nos seus gestos, seus rostos, personificação da felicidade!

---

[3] Maria Carolina B. Galzerani foi minha orientadora - uma educadora à quem devo muito, pela sua imensa contribuição na minha formação acadêmica, pela sua sensibilidade, por acreditar na minha capacidade estimulando-me a seguir sempre em frente. Destaco também nesta fase a contribuição da professora Drª. Ernesta Zamboni como força comprometida com transformações sociais.

[4] Disciplinas: 1º Sem/2001 ED 814 Memória, Cultura e Educação; - FE 191 Seminário II –Conceitos A Disciplinas: 2º Sem/2001 ED 701 Leitura e Ensino; - ED 728 Cultura, Educação e Leitura

Portanto, em minha trajetória profissional e no percurso/percalço da vida, através desse olhar retrospectivo-reflexivo, possuo consciência do que foi realizado até aqui, sei que ainda tenho muito, muito, muito por fazer.

Nessa direção, mais um passo já foi dado, levantei e cataloguei bibliografias sobre a temática cidadania e elaborei um projeto de pesquisa (Educação para a Cidadania: Possibilidades e Limites), que tenho como aspiração apresenta-lo para exame de seleção em agosto de 2004 no programa de doutoramento.

Tendo em vista estas premissas, creio no amanhã pelos lastros com o passado e pela esperança do presente, não só pelo cultivo da esperança em si mesma, mas pela aquisição gradual de conhecimentos que possam ser mobilizados em direção as minhas práticas pedagógicas, e articulá-los as minhas experiências vividas.

Experiências estas tendo como possibilidades o rompimento de barreiras e a ultrapassagens de fronteiras (limites) estabelecidas como paradigmas no processo sócio-educacional brasileiro.

Portanto, o êxito[5] em qualquer coisa que empreendamos exige um objetivo definido, pois sem perseverança é difícil chegarmos a algum lugar e é impossível alcançarmos as nossas mais elevadas aspirações sem estabelecermos vínculos com outros sujeitos, que podem nos encorajar e que podem contribuir para tornar possível os propósitos estabelecidos, que são frutos extraídos das experiências partilhadas – é acreditar na vida como intervenção nas realidades do mundo circundante.

[5] Comemorarei cada passo bem sucedido, celebrarei sempre as minhas vitórias - Essas vitórias foram/são obtidas a custo de momentos difíceis, noites de dúvidas e intermináveis dias de espera.

Acreditar na vida é encarar a própria existência, logo, a narrativa em questão, concentra-se sobretudo, na interceptação dos choques da vida cotidiana. Isso exige permanente mobilização, preservando as impressões do passado frente às novas relações sociais, que são realmente significativas, que revelam condições de transformar o presente e redirecionar o futuro – compreensível nas condições de possibilidades. Nas diferentes fases desse meu itinerário de aprendizagem, quando direcionei as ações ao encontro de outras forças que tem como primacia as transformações sociais, abriram-se possibilidades dantes invisíveis – consciência de uma ruptura.

Através dessas práticas sociais muitas vezes invisíveis, a verdadeira grandeza de um homem não se deve apenas às categorias de humildade e simplicidade, mas, e sobretudo, à capacidade de ousar, mudar e agir com determinação sobre sua situação existencial e relações sociais, capacidade de participar da vida sócio-cultural, gerar, construir possibilidades e romper limites dados. Nas relações que permearam a reconstrução histórica dessa viagem retrospectiva em direção aos principais pilares estruturadores da minha formação acadêmica, tais valores representam consideráveis potencialidades na perspectivação de crescimento intelectual – sócio-cultural.

Finalmente, na tentativa de escrever a minha trajetória acadêmica na produção de conhecimentos e formação profissional, empenhei-me para que a mesma perpassasse de alguma forma, da dimensão extremamente particular para o geral – caminhos para articular a práxis 'emancipatória'. Sem dar margem a autocomplacência, procurei situar-me num contexto sócio-cultural e político, como sujeito atuante que não se contenta com os rumos e ritmos impostos pela ordem social prevalecente.

É evidente que essa auto-análise retrospectiva não dá conta (não foi esse meu objetivo principal) dos paradoxos e das ambigüidades da condição humana, mas traz pretensos elementos que incorporam muitas contradições que alguns considerariam inconciliáveis, no que respeita as relações conflituosas entre poderes e saberes.

CAPÍTULO I

INTRODUZINDO O TEMA DA PESQUISA

"Falamos como homens e mulheres de terminado tempo e lugar, envolvidos de diversas maneiras em sua história como atores de seus dramas – por mais insignificantes que sejam nossos papéis -, como observadores de nossa época e, igualmente, como pessoas cujas opiniões sobre o século foram formadas pelo que viemos a considerar acontecimentos cruciais (Hobsbawm, 2003, p.13)."

"Se a noção de conhecimento se diversifica e multiplica ao ser considerada, podemos supor legitimamente que contém em si diversidade e multiplicidade. Desta forma, o conhecimento já não poderia ser reduzido à uma só noção como informação, percepção, descrição, idéia ou teoria, entretanto, há a necessidade de concebê-lo nos diversos modos ou níveis aos quais corresponderia cada um desses termos (Morin.1988, p.19-20)."

1.0 APRESENTANDO O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DA PESQUISA

O livro didático constitui a principal fonte de informação impressa e utilizada por grande parte dos professores e dos alunos brasileiros, sobretudo daqueles que tem menor acesso aos bens econômicos e culturais.

Nesse sentido, o livro didático tem papel fundamental no processo de escolarização e letramento em nosso país, ocupando na prática muitas vezes o papel de principal referência para a formação e inserção no mundo da escrita.

A pesar desse alto valor social, as pesquisas acadêmicas sobre livros didáticos, são recentes, somente nessas últimas décadas, graças às contribuições da historiografia (sobretudo da chamada História Nova ou História Cultural), que constitui uma de suas vertentes, tem surgido instigantes trabalhos relativos a esse objeto cultural.

No Brasil, faltam ainda, pesquisas capazes de trazer à tona fontes de leituras no interior da qual pode-se compreender historicamente o livro didático.

Principalmente existem também poucos trabalhos capazes de evidenciar perfis mais nítidos historicamente, relativos ao sujeito leitor (educando).

Em nosso estudo o livro didático é focalizado como um documento histórico (Jacque Le Goff, 1996) produto das relações sócio-culturais (situadas no mundo da escola e também fora dela), e ao mesmo tempo, instituínte dessas mesmas relações.

O livro didático sob o olhar desta pesquisa

O livro didático não constitui um instrumento neutro; é produto de uma visão de mundo, de homem, de educação e de escola. Nesse sentido, o livro didático não é

apenas produzido pelo mundo da cultura, mas também produz, institui este mesmo mundo (tanto no se refere à cultura escolar como à cultura em geral).

Portanto, ao tomar o livro didático como instrumento da mediação pedagógica, entre a produção de conhecimentos escolares, a atuação dos professores, e as vivências dos educandos enquanto sujeitos sociais, é imprescindível que se busque situá-lo mais amplamente, como objeto historicamente situado.

Considerando que as sensibilidades, as visões de leitura são construídas nas relações sócio-culturais e se transformam ao longo do tempo, (Darnton, 1992), o livro didático tem um caráter interpositivo, ou seja todos seus estágios foram/são afetados pelas condições sociais, econômicas, políticas e culturais, e, ao mesmo tempo, tal objeto afeta estas mesmas condições.

É imprescindível não perder de vista as dimensões interacionais mais amplas desse empreendimento, para não conceber os livros didáticos numa perspectiva unidimensional, encarando-os como moldados por um único discurso e, ainda, conceber as leituras dos mesmos numa direção única.

A leitura é uma construção sócio-cultural que envolve relações diversas (Chartier,1996). Portanto, restringir a literatura didática à comunicação por meio da palavra impressa, é negar a diversidades dos suportes textuais, é homogeneizar os materiais na produção dos textos escolares.

Uma produção que reforça essas observações, desvenda algumas configurações significativas, estabelece relações e comparações com outras obras, e, ainda, oferece algumas linhas de orientação para conceituação do livro didático é o artigo de Batista, "Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos." (2002).

Nesta obra, o autor considera que o livro didático e a escola estabelecem relações complexas com o mundo da cultura, e os entrecruzamentos também auxiliam no mapeamento das correntes culturais, situadas num dado contexto.

Depois de levantar algumas obras que conceituam e classificam os livros didáticos, problematiza muitas de suas categorias, definindo melhor o foco de tais

objetos, e provocando um impacto considerável sobre a leitura de correntes de estudos tradicionais.

Desenvolve uma história do livro didático a partir de outros suportes documentais, tais como os manuscritos, trazendo à tona grande quantidade de informações sobre a história do livro didático.

O seu estudo aponta para a área da história sócio-cultural e revela uma riqueza interpretativa capaz de relacionar passado e presente, elementos cognitivos e afetivos da leitura, contribuindo, ao mesmo tempo, para reconstruir a dimensão das vivências de leitores num espaço escolar.

Em adesão a tais fundamentos, passo, a seguir, a apresentar algumas contribuições deste autor, no que diz a respeito, mais particularmente, à historicidade do livro didático e da leitura na sua relação com o leitor.

Uma pontuação importante destacada é que nos últimos anos desta década, tem-se assistido a uma renovação do interesse educacional, no campo dos estudos de História da Educação, em decorrência, ao que tudo indica, de estudos na área da Sociologia e da História do livro e da leitura (Darnton 1990, De Certeau 1990 e Chartier,1996) e (Bittencourt, 1993).

O autor destaca, ainda, o papel que do livro didático desempenha como impresso no mercado escolar, e defende que investigações têm mostrado que o livro didático e a escola estabelecem relações complexas com o mundo da cultura. Essa afirmação supõe estabelecer correlações entre as produções culturais e dimensão social. Enfoca que:

> *"Ao contrario da idéia difundida de que os saberes escolares e, particularmente os livros didáticos, consistiriam apenas numa adaptação simplificada, para fins escolares, de conteúdos produzidos no campo da cultura e da ciência, essas investigações vêm evidenciando que a origem desses saberes e objetos é bem mais complexa (cf., por exemplo, Chervel, 1990 e*

Bittencourt, 1993) e que muitas vezes, é à escola e a seus livros que se deve atribuir a origem de conhecimentos e saberes posteriormente apropriados pelas esferas do conhecimento erudito e científico"(Batista, Idem, p.533).

E prossegue, num domínio mais vasto do campo psico-pedagógico, que se encarrega de relacionar os livros didáticos aos saberes escolares, ao letramento, ao erudito (cultura institucional) e, ao mesmo tempo, às práticas sociais e políticas que envolvem a produção desse objeto cultural.

Neste sentido, demonstra que o livro didático desenvolve um importante papel no quadro mais amplo da cultura brasileira, das práticas de letramento e do campo da produção editorial e compreende, conseqüentemente, diferentes dimensões de nossa cultura, de suas relações com a escrita e com o letramento, assim como com os processos sócio-culturais e econômicos de diferentes facetas da produção editorial.

Desse modo, desenvolve uma distinção nítida com dimensões especificas da produção do livro didático tratando o como um objeto impresso didático variável e instável, na relação com os outros suportes, com condições de produção,com processos de produção, e com leituras.

Destaca que o termo "livro didático" é usado – de modo pouco adequado – para cobrir uma gama muito variada de objetos portadores dos impressos que circulam na escola. Com efeito, o livro é apenas um dos muitos suportes de textos presentes nas salas de aulas e várias coleções didáticas assumem formas outras que não a de um livro didático.

Além disso, a pesquisa histórica sobre o livro didático tem mostrado o papel fundamental desempenhado pelos suportes dos textos também na definição de modos de ler e de se relacionar com os textos. [1]

Ao mesmo tempo, tem havido também, historicamente, concorrência entre os suportes na circulação de um texto, tanto com os impressos como com os textos que

[1] Para um aprofundamento ver, Chartier (2001), Martim (1992)

vinculam imagens visuais e sons, e, ainda, com os textos manuscritos; no entanto a cultura textual do impresso tem prevalecido como forma homogênea de transmissão dos textos. Essa cultura é reforçada, por aqueles que concebem, planejam e estabelecem as finalidades dos impressos didáticos (editoras, Estado), definindo o suporte impresso como livro didático.

Dentre os que advogam a inclusão, na categoria dos livros didáticos, de um conjunto de textos anteriores à invenção da imprensa, destaca-se Magda Soares, por exemplo, afirmando que o livro didático teria sido uma criação grega e que a obra "Elementos de Geometria", de Euclides, teria circulado desde o século 300 a. C, como texto escolar.

Em relação à história da educação-escolar institucionalizada no Brasil Colônia os jesuítas usavam manuscritos (catecismos) como material didático.

Ainda, ao longo do século XIX, por exemplo, boa parte do material utilizado para o ensino no Brasil era constituído por textos manuscritos, muitos deles documentos de cartórios ou cartas pessoais

Nesse sentido, o termo impresso não consegue designar e abranger todas as dimensões do conjunto de textos que circulam no interior da escola – há uma multiplicidade de suportes no mundo textual.

O impresso didático – como forma material tenta estabelecer-se como a leitura paradigmática, como elemento da construção da identidade nacional e como veículo da alfabetização, do letramento e da difusão de conhecimentos.

É a idéia da imprensa de Gutemberg como fundadora da modernidade, da invenção de novas práticas de leituras e de novos conteúdos, (Chartier,1996), que impõe, por seu turno, um modelo de texto, de livro e de leitura.

Tratam-se daqueles textos e impressos que, desde o processo de sua concepção, são gerados tendo em vista finalidades escolares. Como textos e impressos, entretanto, podem ganhar 'autonomia' nas múltiplas formas de leituras e na construção de sentidos pelos sujeitos leitores.

É por esta razão que autores como Chopin (1992), e, no Brasil, Bittencourt (1993), inclinam-se a assumir que o livro ou o impresso didático é um fenômeno

diretamente articulado à origem e expansão da moderna instituição escolar, baseada no ensino simultâneo e na busca da universalização da alfabetização e da escolarização.

Segundo, ainda, Circe Bittencourt (1993), no século XIX esse gênero de impresso no Brasil destinava-se, prioritariamente, ao professor, devendo assegurar seu domínio dos conteúdos básicos a serem transmitidos aos alunos e "garantir a ideologia desejada pelo sistema de ensino" (p.25).Somente no decorrer desse mesmo século, de acordo com tal autora, tais impressos passaram também a ser diretamente de uso dos alunos, os quais tornaram-se destinatários privilegiados do livro didático, enquanto impresso organizado para o ensino.

No entanto, esses livros dirigidos aos alunos devem ser utilizados com a mediação de professores. Desse modo, o livro didático é um instrumento de aprendizagem, dirigido prioritariamente para o aluno e ao mesmo para o professor organizar e preparar suas aulas. Um mediador entre o aluno e os saberes e um mediador entre os professores e os alunos.

Nos anos 1960 e 1970, em decorrência do conjunto de medidas que os governos militares colocam em prática nesse momento, acompanhando o processo de modernização estrutural do Brasil, o livro didático passa por inúmeras transformações: mudanças na forma física dos seus suportes (incluindo a incorporação de maior número de recursos visuais, apresentados com maior qualidade gráfica e a cores), alterações nos modos de leitura e utilização (os manuais passam a reunir as funções de um compêndio e de um caderno de exercícios, assumindo a voz do professor , e, assim, produzindo para o docente um lugar subordinado e dependente no processo de ensino); mudanças no modo de elaboração e de produção editorial do livro (com o fortalecimento das instituições ligadas ao livro impresso: editoras, sindicatos, associações); alterações no tempo de vida do livro didático (o qual torna-se "consumível") .

Num movimento contraditório, a produção modernizada da indústria livreira não foi acompanhada de investimentos na modernização do mercado consumidor.

Desta forma, fortaleceram-se a partir daí os laços de dependência da indústria livreira em relação`a escola e ao setor didático. A criação da COLTED (Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático), pelo regime militar, é um exemplo de iniciativa que estreitou ainda mais tais laços de dependência: tal órgão, encarregado de executar o Programa Nacional do Livro Didático, (PNLD) passa a adquirir livros diretamente das editoras, determinando as suas características conceituais, pedagógicas.

É nesse período (1970) que o Brasil, embalado por um conjunto de modificações no campo educacional, reestrutura seu sistema de ensino, ampliando significativamente as escolas da rede pública e a expansão das matrículas.

Ao mesmo tempo, para acompanhar a expansão da rede pública de ensino há um recrutamento de professores (Gouveia, 1968), que provêm, predominantemente, das frações "inferiores" e intermediárias das classes médias, sendo grande parte constituída por mulheres.

A expansão numérica, a feminização, a incorporação de profissionais não capacitados por meio da via institucionalizada de acesso magistério e sem muita experiência, são fatores que tendem a indicar um processo de subprofissionalização e de proletarização da ocupação docente.

Nesse novo professor é que, segundo os editores, devem ser encontradas as justificativas para a produção didática que emerge no período.

Isso significa, segundo o autor que ora nos inspira, que é em torno de um conjunto de situações sócio-político-educaioanis, que são constituídas as características dos livros didáticos, numa relação de disputa, de conflito, que vincula diferentes valores, ideologias, culturas.

Esse objeto sócio-cultural constrói-se de diferentes modos, perpassando a conceituação de manual didático do MEC (impressa pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1996, através da PNLD), ou mesmo outras conceituações restritas, como livro impresso para o desenvolvimento do processo de ensino, ou mercadoria cultural, ou, ainda, como instrumento ideológico a serviço do poder dominante.

Nesse sentido, o livro didático não é apenas produzido pelo mundo da cultura, mas também, institui este mesmo mundo.

A suposta neutralidade cultural do livro didático, sua aparente instrumentalização, são garantias de sua eficácia social; portanto, ele pode ser posto a serviço de todas as causas.

Com efeito, o livro didático presta-se aos rituais culturais de sociabilidade, e enquanto tal, inscreve-se em relações dadas, historicamente construídas, e sempre abertas as resignificações. A seguir, explicitamos com está estruturada nossa pesquisa, enumerando capítulo a capítulo o desenvolvimento desse trabalho:

I Capítulo:

Trata-se de um mapeamento do trabalho e de um diálogo preliminar com alguns autores, que nos oferecem subsídios quanto ao nosso objeto de estudo. Nessa perspectiva explicitamos: delimitação da temática da pesquisa, objetivos, justificativa da escolha do tema e fontes – A temática da pesquisa e suas fontes

II Capítulo:

Este capítulo apresenta uma revisão bibliográfica, tendo como ponto inicial o desenvolvimento historiográfico e histórico da escrita, das práticas de leituras e do livro, culminando com a implantação da imprensa, como potencialidade de ampliação e distribuição social do conhecimento. A partir dessa diretriz, consideramos o livro como produção cultural e não só como uma mercadoria, instituído pelas relações sócio-culturais e, ao mesmo tempo instituíste, neste processo sócio-cultural.

Sustentamos, ainda, neste capítulo que os livros advêm das relações entre pensamentos humanos e os contextos sociais, onde os conhecimentos potencialização caminhos nas relações de poder e possibilita conquistas sociais.

III Capítulo:

Dimensionamos o valor histórico dos conhecimentos, tendo em vista o contexto social e os educandos como sujeitos da produção do conhecimento, capazes de pensar, agir e interpretar as "realidades" temporais com relativa autonomia, revelando concepções de mundo derivadas da trama sócio-política na qual estão situados. Sob esse prisma, desenvolvemos um trabalho com alunos de duas 5.ª séries do ensino fundamental, de uma escola pública de São Paulo, no sentido de que elaborassem uma leitura, (e produzissem um texto) a partir das imagens iconográficas contidas nos livros didáticos de história – considerando a mediação dos professores no processo de produção de conhecimentos históricos escolares - (referindo-se à temática indígena e dos negros escravos no Brasil).

Assim, após reproduzirmos os textos dos alunos, passamos a analisar tal produção (recorte) como uma construção social, engendrada nas suas vivências e nas suas experiências, como atividade do pensamento que possibilita estabelecer nexos entre passado e presente, onde os educandos e os educadores são sujeito que intervém no próprio processo perceptivo, ou seja, a passagem do percebido ao representado, supõe a intervenção ativa dos sujeitos.

Considerações finais:

Nas considerações finais, desenvolvemos uma incursão pelos temas enfocados no presente trabalho, examinando-os no contexto das discussões teóricas apresentadas nesta pesquisa, caracterizando-os como um conjunto de possibilidades e ao mesmo tempo limitações, a partir da importância da produção dos conhecimentos históricos-escolares.

1.1. DELIMITAÇÃO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Constituem objeto dessa pesquisa as práticas de leitura (mediada pelas imagens visuais) colocadas em ação por alunos da 5ª série da escola pública E.E A. B. na qual atuei com docente (2002).

Vivemos na sociedade do espetáculo (Guiy Debord, 2000). Daí a importância, que sobretudo a partir da década de 1970, as imagens iconográficas adquirem no interior dos livros didáticos brasileiros, sendo apresentadas em cores para estimular o interesse e à atenção dos discentes.

Cremos que as iconografias são de grande importância na construção de sentido de um texto (a imagem complementa o texto), uma vez que estão, integradas tanto ao texto escrito no qual se fixam, como também à totalidade do livro didático que colaboram para comporem, bem como por estarem vinculadas ao contexto histórico-social e as experiências de leituras dos educandos.

Sem estas relações as imagens iconográficas esvaziam-se de sua atuação, como elemento educacional, e até mesmo como documento histórico, atuando como mero objeto de adorno ou "ilustração" dentro do texto não contribuindo para o enriquecimento e aprofundamento dos conteúdos propostos. Por outro lado, obras didáticas que não explicitam épocas e autorias das imagens iconográficas dificultam ao leitor a compreensão destas produções, fixando-as como objetos soltos, descolados do contexto e do próprio texto didático em sua totalidade.

Para tanto, intencionalmente selecionei nos livros didáticos em questão, imagens iconográficas (fotografias e quadros históricos – pinturas) de indígenas e de negros, por compreender que tais representações podem expressar dominação e opressão, e ao mesmo tempo conflitos e as contradições historicamente dados. Portanto, preocupo-me em explicitar que as imagens iconográficas, vinculadas ao texto escrito (ou não) podem trazer elementos que intencionam direcionar as visões de mundo dos educandos, bem como podem conter elementos contraditórios que possibilitam múltiplas leituras, ao confrontar-se tais representações com as vivências

dos sujeitos enquanto educandos e educadores. A escolha da 5ª série como elemento delimitador da escolha dos livros didáticos de história, deve-se principalmente ao fato de que, nessa série as crianças:

(a) Iniciam um período de transição, em que o período das operações formais estão se desenvolvendo.

(b) Defrontam-se com diferentes opiniões sobre determinados assuntos, os quais estimulam a capacidade de debater problemas.

(c) São desafiadas a desenvolverem atividades que exigem níveis maiores de dificuldades e por apresentarem potencial para estabelecer relações mais complexas com as práticas político-sociais de forma interativa

Deste modo, procuramos destacar e contemplar os discentes como produtores de conhecimentos e que ao ingressarem na 5.ª série, as suas possibilidades de ampliarem suas visões de mundo são alargadas e compartilhadas com um número maior de sujeitos docentes, em sala de aula.

Portanto, a partir deste referencial, nos preocupamos em elencar temas abordados pelos livros didáticos, os quais podem ser compreendidos numa relação com o contexto sócio-cultural mais amplo, apontando suas multiplicidades, diversidades, resistências, rupturas, contradições e relações de poder como expressões das guerras de símbolos historicamente dadas.

Para dar conta desta tarefa, procuramos articular a pesquisa definida em torno dos seguintes eixos conceituais:

1. produção de conhecimentos históricos - escolares
2. Relações sociais de dominações e resistências.
3. Relações de poder
4. Experiências.

Dentro dessa perspectiva, os conteúdos dos livros didáticos de História analisados, (quadro abaixo) passam a adquirir importância ao serem explicitados a partir de suas contradições e relações de poder, percebidas no interior do mesmo, tanto pelo educando como pelo educador, através de uma reflexão que possa conduzir a ações transformadoras e a produção de conhecimentos históricos.

Dessa forma, o livro didático, o professor, a escola e as práticas pedagógicas tem potencialidade de serem instrumentos importantes na ampliação da visão de mundo do educando, bem como na mediação de sua produção de conhecimentos históricos escolares.

Quadro 1

Livros de História selecionados

COLEÇÃO	NOME DO AUTOR	EDITORA
História e Vida Integrada	Cladino Pilleti, Nelson Piletti	Ática, 2002
Brasil: Uma História em Construção	José Rivair Macedo, Mariley Wanderley de Oliveira	Editora do Brasil, 1996
História do Brasil/ Historia Geral	Joaci Pereira Furtado, Marco Antonio Villa	Moderna, 1997
História Passado Presente	Eliane Frossard Bittencourt Couto, Sonia Irene Silva do Carmo	Saraiva/ Atual, 1997
História – Edição Reformulada	José Roberto Martins Ferreira	FTD, 1997
Para compreender a História	Renato Mocellin	Editora do Brasil, 1997
Saber e Fazer História	Gilberto Vieira Cotrim	Saraiva, 1999
Trabalho e Civilização – Uma História Global	Maria Fernanda Marques Antunes, Ricardo Frota de Albuquerque Maranhão	Moderna, 1999

1.2. OBJETIVOS DA PESQUISA

Autores como E. P. Thompson, E. Hobsbawm, entre outros enfocam que os sujeitos historicamente dados, envolvem-se na construção de suas próprias histórias, interagem com as múltiplas dimensões do social, numa atitude reflexiva e ativa para compreender, modificar ou conservar as condições em que vivem.

Assim, tais autores sustentam que a produção do conhecimento é fruto de um processo histórico sócio-cultural, onde os sujeitos são capazes de produzir juízos de valor, em consonância com suas experiências vividas, no espaço e no tempo no qual estão inseridos.

Essa visão contribui com muita propriedade, para esclarecer-nos a respeito do caráter histórico da escola e de seu compromisso social.

Portanto, tornou-se evidente para nós que o conhecimento do educando no processo ensino-aprendizagem é constituído a partir de uma extensa rede de inter-relação; isto é, a família, a escola, o grupo social, a religião, os meios de comunicação de massa atuam, simultaneamente, ao longo da escolaridade.

Assim, as visões de mundo dos educandos vão sendo defrontadas/ confrontadas/ afrontadas com a cultura sistematizada que faz parte do currículo escolar.

Neste sentido, evidencia-se que a escola não é mera transmissora de valores provenientes unicamente da classe dominante (elite), mas um território permeado por convergências/ divergências/ oposições, também entre os valores culturais (pode-se falar num processo dialogal entre cultura escolar e visões de mundo de educador/ educando em um determinado tempo e lugar).

No entanto, ainda persiste a idéia de que o texto didático transmite somente valores que intencionam tão somente reforçar a hegemonia da classe dominante, quando, na verdade, o educando não chega à sala de aula como um recipiente vazio e/ou agente passivo, como é apregoado, mas traz consigo toda uma leitura de mundo no qual está inserido, na inter-relação com outras experiências.

Logo, a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Assim nas informações do texto didático há múltiplas possibilidades de compreensão, ou seja o contexto social permite ao sujeito (educando) permutas, legitimação, apropriação e a criação de "novos" sentidos para o texto em questão.

Dessa forma, o texto didático não é a expressão do pensamento de um único autor, que por seu turno transmite valores fechados, que moldam as "realidades" dos educandos a partir das informações impressas, contidas nos livros didáticos.

Neste sentido, inúmeros agentes contribuem e participam na formação de sentido do texto didático, abrindo possibilidades às múltiplas leituras, releituras e usos diversos dos conteúdos do mesmo.

É essa pluridimensionalidade do texto didático que permite as diferenças, a multiplicidade de sentidos, onde o leitor (educando) possa atuar como sujeito ativo dentro de uma dada comunidade, dialogando e confrontando os valores socialmente estabelecidos.

Há que se levar, também, em consideração a atuação do educador dentro deste contexto, como agente que compartilha as possibilidades de construção dos saberes escolares, a partir das experiências e das práticas sociais cotidianas naquele universo cultural. Daí, a necessidade do comprometimento do educador com a sociedade, com a comunidade, com a cultura da qual faz parte, abrindo, assim, possibilidades a uma leitura problematizadora do texto didático, empenhada nas conquistas e transformações dos valores sociais vigentes.

Dessa forma, múltiplas práticas de leituras abrem-se ao sujeito leitor do texto didático, ou seja tais leituras possibilitam a explicação das diversas vozes presentes no interior do texto. Nesta direção**:**

O objetivo deste estudo consiste em analisar as práticas de leituras dos alunos da 5 ª(tendo o livro didático de história como suporte dessas leituras) série da escola E.E A. B. na qual atuei como docente, (2002) objetivando nessa análise focalizá-las (as leituras) como uma "operação de caça" (Michel de Certeau, 1994) na qual os alunos são sujeitos ativos, na relação com o trabalho desenvolvido pelo professor.

1.3. AMPLIANDO A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa histórica é um processo de interpretação de fenômenos históricos, tendo como base um referencial teórico; portanto, tal tarefa impõe ao pesquisador a incumbência de fundamentar seu marco teórico, a partir de observações e interpretações de uma dada "realidade", como também considerar e lançar mão de teorias já construídas anteriormente. A aceitação deste pressuposto implica em fundamentar a pesquisa e em explicitar a "lógica histórica", isto é o método dialogal entre hipóteses (categorias e conceitos) de um lado e evidências (dados empíricos) do outro:

> *"Por"lógica histórica" entendo um método lógico de investigação adequado a materiais históricos, destinados, na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação etc., e a eliminar procedimentos autoconfirmadores ("instâncias", "ilustrações").O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro.O interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese (por exemplo, quanto à maneira pela qual os diferentes fenômenos agiram uns sobre os outros); o interrogado é a evidência, com suas propriedades determinadas (Thompson, 1981, p. 49)."*

Com o diálogo, de um lado, entre sujeito (que tem perguntas) e o objeto, de outro, (que tem evidências) é possível o questionamento em relação às visões, que negam o envolvimento do sujeito, historicamente dado, no ato de sua produção de conhecimento, trabalhando com visões apresentadas como verdades absolutas, e também a problematização das concepções históricas nas quais as pesquisas empíricas não são realizadas e fica-se apenas no pólo teórico.

Portanto, esta metodologia permite ao sujeito leitor apresentar-se como produtor de conhecimento na relação com as "coisas" das quais fala. Nesta direção, as "palavras" ditas fazem sentido em relação as "coisas" das quais se fala.

Nas pegadas de E. P. Thompson, a verdade existe (elementos objetivos), mas de uma forma relativa, sustentada pela visão do sujeito historicamente datado (verdade relativa).

Dentro dessa perspectiva, serão abordadas as resistências, as contradições, as continuidades, as rupturas, os conflitos e as relações de poder, expressas implícita e explicitamente no livro didático, focalizando a relação texto/contexto, enfatizando-se os produtores destas obras, ou seja, o autor, o ilustrador e a editora.

Neste mesmo contexto que envolve o processo de captar as especificidades da "realidade" social (educacional), coloca-se em discussão o papel da escola, a mediação do educador e o educando como sujeito envolvido na produção do conhecimento.

As "realidades" são tratadas em todas as suas dimensões, que envolvem as relações, bem como o espaço no qual se situam .

Nesse sentido, fazem parte da "realidade", nossos valores, nossos símbolos, nossas representações mentais, nossas crenças, como também as práticas sociais que desenvolvemos e os condicionamentos circunscritos na ordem social, que passam por maior ou menor grau de transformações, ao longo do processo histórico-social.

Embora tudo isso faça parte das práticas sociais, tal asserção pode torna-se mais compreensível para as práticas pedagógicas (processo ensino-aprendizagem) se voltarmos o olhar a uma análise reflexiva dos livros didáticos.

Tal análise tem a potencialidade de permitir, confrontar limites e desvelar condicionamentos nas relações humanas situadas na tessitura discursiva dos livros didáticos, fortalecer o grau de autonomia (relativa) dos sujeitos envolvidos na busca de alternativas às produções de conhecimentos históricos-educacionais.

De acordo com esse ponto de vista, M. Foucault afirma que o poder não é característico de uma classe ou de uma elite dominante, mas permeia todos aspectos da vida social, como uma rede, infinitamente complexa de micropoderes; o poder é

tática, manobra, dispositivo de negociação, jogo de interesse, meio para atingir um fim determinado:

> "*O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser esta uma noção negativa, estrita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido*? *O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instancia negativa que tem por função reprimir (Foucault, 2000, p.8). "*

Ao interpretar os estudos de M. Foucault como relação de poder, percebe-se que o poder é ambíguo, ambivalente, não linear; esse conceito contribui para a construção de visão de mundo onde o sujeito (educando, educador, sociedade) poderá atuar, através de estratégias de confronto, ou seja dentro de uma rede dinâmica de correlação de forças.

É certo que esta visão de sujeito resistente, ativo não predomina na maior parte da obra de Foucault, contudo em suas ultimas obras - História da sexualidade I e II, é possível detectarmos relações, onde os sujeitos são capazes de alterar os rumos do vivido.

Em certa medida, para Pedro Demo já aparece com bastante clareza a imagem de que :

> *"A história pode comprovar facilmente que os comandados, desde que possuam um mínimo de percepção crítica, lutam por espaço próprio... Nenhum poder consegue ser, na prática, absoluto. A prova mais contundente disso é que todo poder inventa ideologias de justificação, não só porque lhe parece importante fazer um discurso laudatório, mas sobretudo porque teme que os comandados se metam a contestar (Demo,2002 p.17)."*

Dentro dessa lógica, o processo educativo, e no interior dele o material didático utilizado (todo e qualquer tipo de material didático) e as experiências dos sujeitos (educando e educador), devem ser reconhecida como um conjunto complexo de relações de poder, que se transforma e se mantém, ao mesmo tempo, simultânea e concomitantemente, capaz de revelar de que modo o sistema social se ajusta e como os seus participantes percebem a si próprios e ao mundo exterior.

Por essas razões, cremos que os fundamentos teóricos metodológicos possam contribuir à compreensão das contradições apresentadas nos livros de História do Brasil, os quais constituem nosso objeto de estudos.

Para reforçarmos ainda mais este ponto, Thompson nos fornece fundamentos para a análise das relações sociais, onde o conceito de classe social é apresentado como categoria histórica e os sujeitos nela inter-relacionam ao longo do tempo, não apenas no aspecto econômico, mas também nas dimensões político-cultural. Portanto:

> *"Aquelas proposições do materialismo histórico que influem sobre a relação entre ser social e consciência social, sobre as relações de produção e suas determinações, sobre modos de exploração, luta de classes, ideologia, ou sobre formações capitalistas sociais e econômicas, são (num pólo de seu "diálogo")derivadas da observação do suceder histórico no tempo.Não se trata da observação de fatos isolados em série,*

> *mas de conjuntos de fatos com regularidades próprias; da repetição de certos tipos de acontecimentos; da congruência de certos tipos de comportamento em diferentes contextos – em suma, das evidências de formações sociais sistemáticas e de uma lógica comum do processo. Essas teorias históricas na medida em que surgem (não por si mesma mas, no outro pólo do diálogo, por trabalhoso conceptualização), não podem ser testadas, como freqüentemente se supõe, impondo-se uma interrupção ao processo, "congelando" a história, e tomando uma seção geológica estática, que mostrará o capitalismo ou as hierarquias de classe em qualquer momento dado do tempo, como uma estrutura elaborada.(...) dentro de cada seção aparentemente estática, encontrar-se-ão contradições e ligações, elementos subordinados e dominantes, energias decrescentes ou ascendentes (Thompson*, 1981, p. 58)."

Enfim, os autores ora focalizados, Thompson, Demo, Foucault, dentre outros, encaminharam, para um método de produção de conhecimento histórico que enfatiza:

∗ As relações entre sujeito e objeto no ato da produção de conhecimento;

∗ As relações dialéticas entre cultura e sociedade, muitas vezes deixadas de lado por um olhar metodológico economicista, reducionista.

∗ As relações dialéticas entre dominação e resistências.

Desse modo, o referencial teórico exposto, ancora nossa argumentação, possibilitando uma fundamentação teórica bem tramada para percebermos as continuidades, descontinuidades, os conflitos, as conquistas, as relações de poder, e as leituras possíveis na relação com os livros didáticos de história, através de uma análise reflexiva dos mesmos.

As dimensões dos sujeitos e a produção dos conhecimentos - escolares

O conhecimento constrói-se na pluralidade de vozes no interior de um eixo comum, onde os sujeitos estão circunscritos ao tempo e ao espaço, dialogando, construindo e ressignificando suas leituras de mundo de maneira relacional (conforme propõem as reflexões de Thompson).

Assim, as escolhas, as decisões e as posições tomadas pelos sujeitos têm dimensões sócio-políticas e desempenham papeis nos movimentos de transformações da sociedade, interagindo tanto com a dimensão individual como a social.

Logo, é no enfrentamento dos conflitos e na tomada de posições (por educadores e educandos) que se produz conhecimentos escolares com potencialidades de desvelar as contradições apresentadas no processo de desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a educação sistematizada não pode ser tomada como matriz única e suficiente para pensar a educação como um todo; isso implica em negar elementos situados em outros campos do conhecimento.

Enfocando a capacidade dos sujeitos em romperem com modelos pré-estabelecidos e a oportunidade de interação social oferecida pela escola, Paulo Freire nos traz subsídios para pensarmos uma educação para a decisão e para a libertação, expressa nesta citação:

> *"Se os seres humanos fossem puramente determinados e não seres "programados para aprender" não haveria por que, na prática educativa, apelarmos para a capacidade crítica do educando. Não havia por que falar em educação para a decisão, para a libertação. Mas, por outro lado, não havia também por que pensar nos educadores e educadoras como sujeitos. Não seriam sujeitos, nem educadores, nem educandos, como não posso considerar Jim e Andra, meu casal de cães pastores alemães, sujeito da prática em que adestram seus filhotes objeto daquela prática. Lhes falta a decisão, a faculdade de, em face de modelos, romper com um optar por outro (Freire, 1997, p.12).*

Nessa assertiva, evidenciamos que o processo de formação dos sujeitos, as visões de mundo, não são construídas somente ao longo do processo de escolarização, mas por um conjunto complexo de relações e de experiências que ocorrem ao longo de sua existência.

Neste sentido, no diálogo com as reflexões de E. P. Thompson, a concepção do conceito de experiência dos seres humanos, situados num sistema complexo, cercado de formas simbólicas de dominação e de resistências baseia-se na inter-relação social, situada num dado espaço, num dado tempo:

> *"E quanto a 'experiência' somos levados a reexaminar todos esses sistemas densos, complexos e elaborados pelos quais a vida familiar e social é estruturada e a consciência social encontra realização e expressão: parentesco, costumes, as regras visíveis da regulação social, hegemonia e diferenças, formas simbólicas de dominação e de resistências (Thompson,1981, p. 189). "*

Daí, então, afirma-se que a consciência social não é algo cristalizado, acabado, petrificado, ou implantado no sujeito ao bel prazer de outrem.

Assim, as visões de mundo, tanto do educando como do educador, inseridas no processo ensino-aprendizagem são construídas a partir de um movimento dialético, engendrado numa rede de relações, decorrentes das condições de vida, num dado espaço e num dado tempo.

Assim, os homens não se reduzem a seres passivos, incapazes de perceber as contradições e rupturas que permeiam seu espaço circunstancial.

Os homens estão inseridos em uma rede social e envolvidos por um conjunto de múltiplas relações.

Como seres históricos, os sujeitos produzem e acumulam conhecimentos como também relacionam-se, mobilizam-se na história e com a história, ou seja os sujeitos são capazes de inteligir o mundo e nele atuar.

Essa mobilidade histórico-dialética, possibilita e habilita-o a compreender e a perceber (consciência) traços essencialmente contraditórios, assim como também as constantes transformações que ocorrem no universo social.

Por outro lado, essa consciência opera o ser e o fazer, compromete-se com a sua existência na relação com o social, podendo operar transformações que podem ser conduzidas para fora dos limites do reducionismo, abrindo janelas para as superações das verdades cristalizadas e para ampliar as dimensões espaciais e temporais dos sujeitos.

Nessa direção, pensar no indivíduo educando, construído só pelo material didático é atrelar-se a uma visão unilateral, que concebe os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem unicamente como objetos, que caminham para a homogeneização, cristalizando saberes transmitidos e valores impostos pelas classes dominantes constituídas.

Essa visão encobre os embates, as superações, as legitimações, as conquistas individuais e coletivas, bem como os limites e condicionantes das relações de poder, existentes no interior das classes e nas interações humanas historicamente dadas.

Uma vez que a interação dialógica, desenvolvida na dimensão do espaço e tempo escolar na relação com o livro didático, pode abrir possibilidades para o desenvolvimento das potencialidades e permitir que as experiências possam também ser compartilhadas, anuncia-se uma visão diferenciada de ser sujeito, como ser produtor de conhecimentos escolares, dotado de autonomia e de criatividade.

Através de suas experiências, educandos, educadores, e agentes das práticas do cotidiano escolar demonstram que os sujeitos, ao longo do processo de escolaridade e da própria vida, desenvolvem capacidades de analisar fatos, acontecimentos e decisões político-sociais historicamente situadas.

Vygotsky (2000, p. 81) chama a atenção para o conceito de desenvolvimento proximal, ou seja para a capacidade da criança dar saltos qualitativos, sob o ponto de vista cognitivo, com a ajuda do outro, (seja o professor, o colega, os pais ou os vizinhos) inserida em um processo de interação, onde a mesma transforma o olhar

sobre o objeto, ampliando-o, e possibilitando, ao mesmo tempo, alterações nas práticas sociais.

Neste sentido, tanto a sociedade, a escola e o livro didático são espaços de tensões, conflitos e embates, evidenciando que a produção dos saberes escolares é um processo constituído por múltiplas relações dos sujeitos com o social.

Mas, não podemos esquecer que presentes nas múltiplas relações e no processo histórico estão os condicionantes, os limites, a autonomia mesmo que relativa, e as possibilidades que interferem nas condições materiais de existência dos sujeitos.

Portanto, embora estejamos ligados a situações especificas, que envolvem tanto educandos como educadores, somos seres capazes de pensar, refletir, agir e compreender o mundo, construindo e (re) significando sentidos na participação e nas transformações das realidades que nos cerca.

Desse modo, podemos caracterizar os seres humanos pela possibilidade de fazer escolhas, de fazer opções, de julgar, o que implica, necessariamente, comparar e valorar objetos e situações contextuais.

Logo, essas escolhas, opções e julgamentos, definem-se por um posicionamento diante de um conjunto de valores, que não foram estabelecidos por um único indivíduo, mas no contexto das relações com outros seres humanos.

Assim, neste amálgama social, tecendo relações com grupos e classes sociais nas quais estão inseridos, os sujeitos desenvolvem potencialidades.

Potencialidades subsumidas como capacidade de realizar, de vir-a-ser, de superação, de escolha de caminhos que os permitem produzir alternativas nas suas inter-relações no universo social.

Por esse viés, os sujeitos desempenham papeis ativos e essenciais na construção de sua própria história e na definição de sua própria identidade cultural.

Norbert Elias classifica esse movimento dialético dos sujeitos no universo social, como uma rede de inter-relação:

> *"Para ter uma visão mais detalhada desse tipo de inter-relação, podemos pensar no objeto de que deriva o conceito de rede: a rede de tecido. Nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca. Essa ligação origina um sistema de tensões para o qual cada fio isolado concorre, cada um de maneira um pouco diferente, conforme seu lugar e função na totalidade da rede. A forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo,cada fio continua a constituir uma unidade em si; tem uma posição e uma forma singular dentro dele (Elias,1994, p. 35)".*

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que os problemas enfrentados no cotidiano coletivo dos sujeitos, provem e estimulam criatividades, na busca de soluções para resolvê-los, e isso os levam a reflexões que podem promover suas ações.

Assim, o pensar, o refletir a ação desenvolvem gradativamente a capacidade de "autonomia", ou seja podem construir sujeitos autônomos que problematizam as circunstâncias pessoais e coletivas das comunidades nas quais se inserem, e na sociedade global.

A problematização conduz à ação-reflexão-ação. Portanto, na inter-relação do processo ensino-aprendizagem, cabe ao educador problematizar o conteúdo e a forma de uso do material didático, encaminhando o educando a interagir, a dialogar com os textos e a levantar hipóteses sobre temas, relacionando-os e comparando-os com outros pontos de vista:

"O mais importante é que o professor se acostume a problematizar o conteúdo, porque cria condições para um aluno pensar sobre ele, argumentar e fundamentar suas opiniões (Zamboni, 2001, p.10)."

Eixos geradores de conhecimentos[2]

(explicação da terminologia "conhecimento histórico-escolar" utilizadas na pesquisa)

O conhecimento é socialmente produzido, isso é, caracteriza-se como um processo marcado por diversos condicionantes sociais, tanto objetivos como subjetivos. Isso significa que apesar das limitações de ordem social, ideológica e política que se interpõem na concretização da produção do conhecimento, esta construção ocorre como processo dialético, sempre aberto à potencialidade e possibilidades[3] dos sujeitos em busca de "autonomia".

Autonomia aqui entendida como capacidade de não só julgar valores comprometidos com interpretações particulares e interesses de grupos sociais hegemônicos que tentam prevalecer sobre os interesses sociais, mas de saber que na própria trama do ato de conhecer existem visões além e aquém sobre o estudo do objeto. O fato de o conhecimento ser socialmente produzido, significa transformação no modo de produção, na estrutura social, na família como instituição e na produção e difusão de significados no tempo e no espaço.

Portanto, o conhecimento não é algo situado fora dos sujeitos, como também não se constrói independente da interação com o meio social – é um processo interativo histórico-social, no qual múltiplos fatores interferem para formular diretrizes orientadoras das ações dos sujeitos.

Assim, os conhecimentos resultam de interações que se produzem entre sujeitos e objetos, mediante a uma organização de ações sucessivas exercidas sobre os objetos a serem conhecidos (Jean Piaget).

O que institui os conhecimentos portanto, é a assimilação cognitiva dos objetos, sucessivas percepções, associações, as ações e o pensamento reflexivo.

Neste sentido, o desenvolvimento mental é uma construção progressiva que procura compreender e explicar seu entorno em função dos interesses dos sujeitos.

---

[2] Apoiamos nossa construção argumentativa/explicativa em autores como Freire, Forquin, Piaget, E. P. Thompson, Vigotski, entre outros.

[3] Vale lembrar que para Jean Piaget a construção do conhecimento está intrinsecamente ligada a possibilidades, em decorrência da maturação orgânica e inferências do meio.

Para Piaget, a inteligência é um processo de sucessivas adaptações e equilibrações entre assimilação e acomodação no qual a função simbólica pode evocar o passado, o presente e antecipar as ações do futuro. Neste processo os sujeitos no estágio das operações formais podem construir o pensamento conceitual e conciliar seus próprios interesses e os dos grupos a que pertencem ou ao qual estão filiados.

Nesta perspectiva, os sujeitos (educadores e educandos) são capazes de mobilizar diferentes saberes para agirem em situações de aprendizagem por eles realizadas. A potencialidade dos sujeitos em mobilizarem múltiplos saberes ação, torna impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais que permeiam a produção dos saberes escolares.

Daí a necessidade de refletirmos e encararmos tais saberes como um processo global e complexo, no qual conhecer e intervir em uma dada "realidade" são movimentos que não dissociam. Ou seja, o processo de aprendizagem vincula-se ao mundo fora da escola, e os saberes escolares perpassam as relações que as disciplinas e os conteúdos podem estabelecer entre si.

No que refere à mediação escolar no processo de busca de resultados e assimilação de conhecimentos sistematizados, a instituição desenvolve um conjunto de condições metodológicas e organizativas que intrínsecas as relações sociais, passam a constitui elementos essenciais na formação da cultura escolar.

Desta forma, práticas sociais próprias da complexidade da vida escolar, permeadas pelas relações sociais e por jogos simbólicos produzem significados que dão sentidos às ações pedagógicas, aos procedimentos pedagógico-didáticos, às expectativas de comportamentos e às normas, instituindo uma cultura específica na educação escolar – a cultura escolar. Os saberes escolares efetivam-se quando os sujeitos (educandos e educadores) apropriam-se desse espaço cultural e o reelaboram no seu cotidiano.

È nesse contexto, que emerge o termo que utilizamos como conhecimentos escolares e que empreendemos nesta pesquisa como um conjunto dos conhecimentos, saberes, conteúdos cognitivos, simbólicos, construídos no universo da escola.

De forma mais abrangente o termo vincula-se ao conjunto das características próprias da vida escolar, e a força interpretativa do termo advém da possibilidade de agregar aos saberes disciplinares, outros saberes que podem ser articulados ao contexto sócio-político no interior da escola, como situações desafiadoras que favorecem o desenvolvimento da capacidade de discernir e analisar diferentes aspectos do passado e do mundo contemporâneo.

Compreendendo a existência de vínculos interdisciplinares entre as várias facetas do processo de aprendizagem, falo de conhecimentos histórico-escolares enquanto instrumento de aprendizagem, matriz que embasa os elementos da disciplina de história, nos seus conteúdos, nos recursos metodológicos, na relação aluno-professor e na relação com o meio social no qual educandos e educadores estão inseridos – processo este que não se esgota em si mesmo.

Portanto, são saberes organizados e dispostos especificamente para fins de ensino-aprendizagem, não como mera transposição didática (Chevallard) do saber/fazer de referência para a sala de aula apenas, mas como elementos culturais onde a matéria de ensino vincula-se aos saberes escolares como um todo e deve ser entendida como um processo que envolve múltiplas relações (o múltiplo-disciplinar e social). Em outras palavras, os conhecimentos histórico-escolar, aqui compreendidos, são marcos referenciais didaticamente assimiláveis no âmbito do ambiente escolar enquanto instrumentos teóricos que vão além da organização da matéria, ligando-se as práticas da vida cotidiana de educandos e educadores.

Ou seja constituem domínio de conhecimentos básicos, que passam do "senso comum" aos conhecimentos "científicos", que podem possibilitar ao aluno a refletir sobre as conexões das matérias e os conteúdos escolares e os problemas do meio social produzindo dimensões mais abrangentes. Portanto, conceber conhecimento histórico-escolar num processo dialógico, com múltiplas relações transcende os limites de uma disciplina escolar e possibilita analisar, os problemas, os fatos, os acontecimentos e as situações dentro de um contexto de relações sócio-cultural historicamente mais amplo.

1.4. REVISÃO DE LITERATURA – Breve comentário sobre as obras que enfocam aspectos ideológicos nos livros didáticos.

De acordo com informações obtidas através do catálogo da biblioteca Central-Unicamp; "O que sabemos sobre o livro didático" (1989), bem como na obra "O livro didático em questão", trabalho organizado por B. Freitag, tem-se um número considerável de estudos no Brasil sobre o livro didático que falam sobre o processo de assimilação e percepção do conteúdo do mesmo pelo educando:

> *"Praticamente todos os estudos realizados no Brasil sobre o livro didático tem como dimensão de análise o seu conteúdo com as mais variadas ênfases (Freitag, 1997, p.65)."*

No entanto, uma vez, que essa pesquisa se preocupa com a relação do sujeito como o objeto no ato da produção do conhecimento histórico - educacional, interessa-nos inicialmente as concepções enfocadas pelos estudos que priorizam as chamadas dimensões ideológicas dos livros didáticos. Nesse sentido, Freitag prossegue afirmando que:

> *"(...) esses trabalhos são unânimes em ressaltar que a ideologia contida no livro didático serve para consolidar a hegemonia das classes dominantes e com ela as relações de produção (Freitag, 1997, p.86)."*

Tais análises foram produzidas no Brasil nos anos de 1970 e 1980[*], como fruto da incorporação da metodologia de análise materialista histórico-dialética.

Tiveram o mérito de relacionar os textos didáticos ao sistema no qual foram produzidos, ou seja, ao sistema capitalista.

Neste sentido, trazem a contribuição da problematização dos conteúdos didáticos como instrumento ideológico, a serviço dos interesses de perpetuação das visões das classes dominantes em nosso país.

No entanto, busco, neste trabalho produzir reflexões a propósito de algumas destas obras analíticas relativas ao objeto livro didático, perguntando até que ponto algumas destas obras focalizam as relações sociais, as lutas de classes como sendo determinadas somente pela relação capital e trabalho (relações econômicas)?

Pergunto, ainda, em que medida, em algumas destas obras, a escola é visualizada como transmissora dos valores da elite dominante, e o educando como um ser submetido passivamente às intempéries ideológicas da classe dominante e o educador como um instrumento que reforça e reproduz o poder dos dominadores?

Além disso, até que ponto, em tais obras, o Estado é apontado como um mecanismo que defende os interesses exclusivamente da classe dominante (o interesse da elite é o interesse da nação)?

Tal perspectiva acima problematizada, em nossa visão oblitera a dinâmica dialética do movimento entre a escola, o professor, o educando, os textos didáticos, assim como também o papel do Estado, negando a ambigüidade, a ambivalência que penetram essas relações sociais.

Além disso, tal perspectiva não considera e não vê o professor como sujeito, capaz de ressignificar o conteúdo apresentado no livro didático, de forma que sua análise crítica possa dar um outro sentido ao texto trabalhado em sala de aula.

---

[*] Dentre os autores, que neste momento produziram análises sobre o livro didático no Brasil, , colocando em ação diferentes olhares metodológicos, podemos citar, Maria de Lourdes Deiró Nosella,1979; Ana Lúcia Goulart de Faria,1985;Eloísa de Matos Hofling,1985; M.Laura B.P.Franco, 1982; Bárbara Freitag,1989; O. Molina, 1987; Mirian L.M.Leite, 1986; L.M. Moysés,1985; A.L.Oliveira,1986; E. Negrão e T. Amato, 1989.

Outro agravante pertinente a esta perspectiva analítica é a de desprezar a capacidade cognitiva do educando, como também sua experiência de vida.

Logo, nesta ótica não são levadas em conta as relações entre professores, textos, alunos e "realidades" vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem.

Cremos que o processo educativo não pode ser apresentado de maneira mecânica, uma vez que o Estado, a escola, o educador, os materiais didáticos, a família, a religião e muitos outros meios, são instrumentos que podem instigar e promover no aluno a sua capacidade de estabelecer "novas" relações, a partir das experiências vividas.

Portanto, concordamos com Galzerani quando em um de seus artigos "Belas mentiras? Ideologia sobre o livro didático," produzido no final dos anos 80 no Brasil, chama a atenção para uma análise dos livros didáticos, capaz de trazer à tona não uma visão unidimensional, mas as contradições sociais.

> *"Se consideramos o livro didático em sua relação dialética com a sociedade, e se concebemos a sociedade em conflito, plena de contradições, mesmo admitindo e até reforçando a tese da manutenção do "ethos capitalista" que seu conteúdo muitas vezes tem por objetivo, perguntamos até que ponto podemos afirmar que o livro didático contém apenas "mentiras", que correspondem diretamente á reprodução das relações de produção. Não conteriam também outros elementos relacionados a outras visões da sociedade, absorvidos e apresentados pelo autor da obra, até mesmo para garantir sua aceitação por uma parcela mais ampla da população? Em outras palavras, até que ponto o conteúdo do livro didático constitue apenas uma máscara que impede o conhecimento da vida social? Ou será que sua linguagem contraditória e ambígua não só esconderia, como também expressaria, os conflitos da sociedade?(Galzerani, 1988, p. 107). "*

No assentimento dessa proposição, enfocamos que no processo ensino-aprendizagem os sujeitos (educandos, educadores), não se reduzem a meros objetos, mas se constituem em uma totalidade histórico-social que se manifesta dinamicamente por meio da linguagem, do contexto social, de suas experiências, construindo e ampliando suas visões de mundo dentro dessa totalidade.

Neste sentido, apontamos para outros caminhos à luz de E. P. Thompson, L. S.Vigotski, M. Foucault, dentre outros, que conceituam as relações sociais como frutos de movimentos contraditórios que coexistem numa totalidade histórico-cultural, onde os condicionamentos podem ser vistos como limites sempre abertos à contestação e a superação.

Tais autores potencializam visões sobre o livro didático[*], onde, a dimensão das relações dialéticas constitui a base fundante da reflexão.

[*] Dentre os estudiosos do livro didático no Brasil , que se beneficiaram destas contribuições metodológicas, destaco, Circe M. Bittencourt,1993; Kazumi Munakata,1997; e João Batista Gonçalves Bueno, 2003.

CAPÍTULO II

MOBILIZANDO A HISTÓRIA DA ESCRITA E DO LIVRO

"O animal vive como que encerrado no presente; o homem, ao contrário, como que circula no tempo, aprisiona na memória o passado e o revive, antecipa o futuro nos seus temores e esperanças. Preso ao mundo, numa condição de imanência, ao mesmo tempo dele se distingue e afasta; transcendendo-o no ato mesmo de ter consciência em si (Brejon, , 1977 p.4)."

Os homens são seres históricos e culturalmente situados que buscam compreender suas produções materiais,[1] situadas em contextos espaço-temporais específicos, mobilizando a história e mobilizando-se com a história.

Dessa forma, a transposição de barreiras tornou-se um exercício necessário e contínuo para a sobrevivência dos mesmos, deparando-se com situações novas e desafiadoras, as quais ofereceram condições de desenvolverem o lado criativo e cultural do seu estar e ser no mundo; isto é evidente desde as "comunidades primitivas" até a contemporaneidade, uma vez que a ação criadora dos homens tem sido um dado histórico de longa duração.

A leitura do mundo – a percepção da "realidade" possibilitam aos homens através das experiências vividas nas relações sociais, condições básicas para desenvolverem produções de bens e serviços que garantam e proporcionam meios para organizarem-se em comunidades que lançam mãos dos conhecimentos acumulados, a partir dos quais se instrumentalizam para outras produções. Esses conhecimentos, antes da escrita eram comunicados aos grupos por uma 'cultura primária' totalmente oral, auxiliada pelos gestos (Ong, 1998)

Assim, os conhecimentos transmitidos e adquiridos chegariam às gerações futuras por um processo de repetição, pela memorização e pelo ato do fazer prático.

Esses conhecimentos na cultura oral, se não moldados para uma pronta repetição (recuperação do pensamento) poderia desaparecer ao longo do tempo com a morte de indivíduos mais velhos da comunidade detentores dos saberes por falta de um registro que auxiliassem na recordação.

---

[11] Nesta perspectiva os sujeitos inter-relacionam-se no plano do conhecimento, numa perspectiva histórico-social, ou seja a construção dos conhecimentos e as ações transformadoras são frutos da interação. "O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se, muito mais, de uma determinada forma de manifestar sua vida, determinado modo de vida dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem. O que os indivíduos são portanto, depende das condições materiais de sua produção." (Marx & Engels, 1996, p.26-27).

Nas culturas orais as experiências e os saberes eram intelectualizados mnemonicamente, como forma de reter e armazenar os conhecimentos acumulados, que poderiam ser resgatados da memória por adágios e provérbios, verbalizando-os às comunidades futuras – conhecimentos armazenados na mente.

A partir do momento em que os homens tornam-se capazes de fazer gravuras e desenhos, nasce um sistema de registro significativo para conservar as informações vitais que circunscrevem sua percepção de mundo.

Assim, através das gravuras e dos desenhos (escrita) resgatam-se da memória imagens para construções de objetos 'reais' percebidos e que fazem parte das experiências vividas, das relações coletivas e do imaginário. Portanto:

> *"A escrita faz com que as 'palavras' pareçam semelhantes às coisas porque pensamos nas palavras como marcas visíveis inscritas em textos e livros (Ong, p.200)."*

Os primeiros signos elaborados pelo homem foram de extraordinária importância para a escrita em sua forma primitiva, porém não foram suficientes inicialmente para responder e registrar fenômenos da natureza, marcas e as grandes indagações que afloravam na consciência humana, fruto de suas observações, de seus medos e das suas dúvidas.

Por outro lado, essas representações abriram possibilidades para conduzirem e guiarem os esforços e as potencialidades humanas rumo ao mundo de uma escrita complexa, ou seja foram dados os passos iniciais para a construção de sistemas codificados de registros visíveis e significativos pela palavra escrita.

Dessa forma, essa manifestação cultural intencional, partindo de ideogramas e símbolos que representavam geralmente, a construção abstrata e idealizada do objeto real imaginado pelo homem, chega a uma escrita fonética.

Neste sentido, o ato de escrever é decorrente de um processo lento e descontinuo que se organizou a partir da leitura de mundo, da oralidade e do ato de fazer, (transformação pela ação), necessidade que impulsionou a organização do pensamento como meio de comunicação, informação e formação.[2]

Para registrar em língua escrita a fala, de forma que as imagens do 'real' pudessem contribuir para a decodificação, entendimento e interpretação com autonomia, o conhecimento dessa atividade (ler os signos) inteligente tornava-se um ato de formação da consciência humana, conforme afirma Walter Ong :

> "*Os estágios de consciência altamente interiorizados nos quais o individuo está tão imerso inconscientemente nas estruturas de grupo são estágios que, segundo parece, a consciência nunca alcançaria sem a escrita. A intenção entre a oralidade na qual todos os seres humanos nascem e a tecnologia da escrita, na qual ninguém nasce, atinge a profundeza da psique onto e filogenéticamente, e a palavra falada, que primeiramente ilumina a consciência com a linguagem articulada, a primeira que divide o sujeito e o predicado e depois os relaciona entre si, e que estabelece laços entre os seres humanos na sociedade.... Ela* **(a escrita***) intensifica a percepção do eu e alimenta uma interação mais consciente entre as pessoas. A escrita eleva a consciência (Ong, 1998. p,19). "*

Nesta perspectiva, a linguagem estabelece relação fonetizadora com a escrita, no sentido de criar um sistema de codificação que possa explicar o contexto cultural e social por intermédio da palavra escrita, inteiramente compreensível aos sujeitos que interagem no universo histórico-cultural.

[2] As evidências históricas nos mostram que os sentidos (valores) que movem as ações humanas não permanecem invariáveis, pois, aumentam, reduzem, mudam os significados e podem até mesmo desaparecer ao longo do tempo. Portanto a ação transformadora do conhecimento humano refere-se a diferentes povos, em épocas diferentes e valores também diferentes correspondentes á suas épocas e a suas comunidades, situadas no tempo e no espaço.

Assim, a escrita surge como um código de comunicação, que internaliza valores e regras convencionadas pela sociedade com o intuito de preservação da suas produções sócio-cultural-econômica. Neste sentido:

> *A leitura não é prática neutra. Ela é campo de disputa e de poder (Abreu, p.15)*

Portanto, a leitura do mundo é intrínseca ao processo histórico das transformações humanas e as atividades sociais interferem nas visões de mundo. No entanto, a leitura da palavra escrita, por sua vez, é uma habilidade adquirida, que evoluiu também a passos lentos e em diferentes épocas e sob diferentes circunstâncias, mediante entraves pertinentes de cada cultura. Acompanhe esta citação de McMurtrie (1997. p, 21) :

> *"um outro obstáculo no caminho da substituição da escrita ideográfica pela a escrita fonética verificou-se entre os egípcios , por exemplo, no grande número das suas homófonas – palavras de sons idênticos mas significados diferentes, mesmo depois de haverem criado um método satisfatório de escrita fonética ficaram ligados a alguns símbolos, usados como ideogramas, para identificarem os significados das palavras.*"

O estabelecimento do sincronismo entre a fala e a escrita demandou um longo tempo, e só foi possível através das múltiplas interações das ações dos homens.

As complexidades das novas atividades, as situações extremamente desafiadoras, as possibilidades, os limites e os desejos de padronização, provocaram amadurecimentos na consciência dos homens, ou seja, a ampliações das percepções relativas ao que se passava ao seu redor e a percepção de sua própria existência (autoconsciência) na relação com a existência dos outros.

Essa avaliação, ou "consciência crítica" dos sujeitos em meio aos interesses e às dificuldades enfrentadas os levaram a perceberem que os limites dessa linguagem mista (símbolos associados a ideogramas) precisavam ser superados ou solucionados para uma comunicação mais ampla. Note na citação:

> *"Podemos supor que esta mudança começou com algum escriba antigo a quem nome estrangeiro ou até o nome de algum dos seus compatriotas, para o qual não existia nenhum ideograma . Poderia fazer isso melhor, empregando ideograma que evocassem os sons desse nome estrangeiro (Ibid.,1997, p.21)"*

Todavia, essa transformação processou-se quando os homens conseguiram ligar os símbolos aos sons vejamos:

> *"Um símbolo que poderia servir para representar o som duma palavra completa, poderia, com o decorrer do tempo, vir a usar-se também para a silaba ou som inicial dessa palavra (Ibidem)."*

Ao longo do tempo, esse sistema fonético desenvolvido pelos egípcios (símbolos representando sons) suplantou e predominou sobre o modo anterior de ideogramas; porém, ainda tal sistema apresentava uma série de dificuldades pelo excesso de símbolos fonéticos que representavam apenas um som. Desta forma:

> *"Com o desenvolvimento desse sistema fonético de escrita, os egípcios viram-se em dificuldade com tantos símbolos, pois usavam cerca de vinte para A, cerca de trinta para H e assim por diante,possuindo ao todo entre trezentos e quatrocentos, que podem aplicar-se foneticamente, e ainda cerca de noventa determinativos para procederem á sua identificação (Ibid., p.23). "*

Como percebemos, conforme a citação acima, o processo de construção desse tipo de escrita também foi lento e o desenvolvimento para um sistema fonético que alcançasse redução de símbolo em relação ao som, passaria pelos conhecimentos acumulados através das várias gerações anteriores.

Nesta perspectiva, as experiências sociais desempenharam papeis muito importante nas sucessivas fases deste movimento da cultura escrita.

Podemos então inferir, que as transformações das visões de mundo dos homens e especificamente das leituras e da escrita, foram frutos sobretudo, das experimentações ativas e relacionais dos seres humanos historicamente situados.

Portanto, toda organização do pensamento antigo em relação a um sistema de escrita fonética, supõe que a experiência é uma atividade organizadora ou estruturante que associada a inteligência dos sujeitos produz mudanças no pensamento e compreensão das "realidades".

As mudanças, por sua vez, são demonstrações e ao mesmo tempo evidências das transformações das consciências no decorrer do desenvolvimento dos sujeitos que buscam uma construção de vínculos sociais, relacionando-se interagindo com os membros da mesma sociedade e de outras – o desenvolvimento da escrita relaciona-se com o desenvolvimento da consciência.

A cultura escrita é vista aqui como meio de inter-relação e superação do verbalismo, aperfeiçoada ao longo do tempo transformando-se em veículo de saberes, de poderes e de informações, que possibilitam estruturar as sociedades com base nas convenções estabelecidas pela letra da lei (escrita). Em contraste a cultura oral valoriza suas tradições, seus símbolos e suas práticas, as quais tentam preservar como mecanismos de estruturação dessa sociedade, comunidade, grupos. Em relação a estrutura de uma sociedade Brandão declara":

> *"Toda a estrutura da sociedade está fundada sobre códigos sociais de inter-relação entre seus membros e entre eles e outras sociedade. São costumes, princípios, regras de modo de ser às vezes fixados em leis escritas ou não (Brandão, 1998. p. 74). "*

Portanto, se as condições para a construção das estruturas sociais fundamentam-se em códigos de convenções que estabelecem regras comuns e na capacidade de ler e interpretar o mundo a leitura de mundo entrelaçada a escrita abre possibilidades á palavra e á existência humana – amplia os conhecimentos.

> "*....uma compreensão crítica do ato de lê, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que antecipa e se alonga na inteligência do mundo (Ibidem).*"

Assim, leitura de mundo dos homens portanto, ampliou-se pela consciência, pela inteligência, pelas experiências, pelas resistências, nesse processo interativo a compreensão do sistema alfabético (associação entre letra e som) possibilitou difundir os conhecimentos historicamente acumulados.

Essa compreensão não se limita a espaço e tempo restritos, porque ela coordena o que é de ordem geral e quase se aplica a um conjunto de situações.

Neste sentido, uma série de circunstâncias como: transações comerciais, urbanização, guerras, etc.., impulsionaram o desenvolvimento e a manutenção de registro escrito – códigos que pudessem ser lidos e compreendidos facilmente pelo leitor envolvido neste contexto.

Dentro desse processo histórico concretiza-se o nascimento da escrita alfabética sobre a qual discorreremos a seguir, mas antes é de fundamental importância levantar os materiais e suportes que auxiliaram a sedimentação desse alfabeto e de sua escrita. Esses materiais não só contribuíram como também atuaram o desenvolvimento desse movimento cultural.

1.1 Materiais usados na escrita: meios e suportes

Se saltarmos para os tempos primitivos vamos encontrar ali os primeiros esforços dos homens no sentido de estabelecerem registros para suas idéias, usando a pedra para desenvolver uma forma de registro escrito inicial. Portanto:

> *"As superfícies naturais das paredes rochosas das cavernas ou dos penhascos ofereceram as melhores oportunidades para o homem fazer as primeiras tentativas de pictogravuras (McMurtrie, 1997, p.24)".*

Os homens 'primitivos" adquiriram habilidades que lhes permitiram desenvolver novas ações alternativas, como forma de intervenção no já produzido – a capacidade de melhorar sua produção anterior. Isso significa, que o ato de polir a pedra foi um avanço que se converteu mediante o conhecimento acumulado .

Assim, sucessivamente novos instrumentos vão sendo incorporando através das experiências vividas, absorvendo as produções anteriores e incorporando a elas as novas invenções, que ampliam o processo de emancipação dos homens em relação à natureza e frente às múltiplas 'realidades temporais' nas quais a vida humana é constituída. Observemos:

> "*Muito depois, foi possível polir e alisar a superfície dos rochedos para inscrições monumentais, como o registro gigantesco que Dario, o grande nos deixou no penedo de Beistum, na Pércia (Ibidem)."*

Através desta constatação, percebemos que os blocos gigantes de pedras eram utilizados no uso da escrita, sendo engenhosamente trabalhados para produzir uma inscrição significativa e intencional para a posteridade.

A escrita em pedras pequenas também era trabalhada como suporte para o registro de pictogravuras. McMurtrie aponta evidências concretas que testificam o uso desse material, quanto escreve o seguinte:

> *"Também se utilizavam pedras pequenas. Possivelmente, os mais antigos espécimes de escrita autentica até hoje descobertos, são os que se encontraram em dois blocos de basalto bem trabalhado, com cerca de quatro polegadas quadrada: uma (a placa de Hoffman) está no seminário teológico geral de Nova Iorque, e a outra, no museu da Universidade da Pensilvânia, em Filadélfia (Ibid)".*

Além, disso, ele localiza essas provas cabais, no que se refere a sua origem e do seu período de datação.

> *"Ambos vieram da Mesopotâmia e mostram uma forma pictográfica muito primitiva dos caracteres pré-cuneiformes da região. A sua data só pode conjecturar-se talvez a de 6000 a.C esteja mais ou menos certa (Ibid, p. 24). "*

Produzindo visões sobre a história da escrita e, simultaneamente sobre história da leitura e do livro, McMurtrie destaca que o uso da pedra foi uma ação inteligente dos homens para criar símbolos interpretáveis que não se limitavam a uma configuração particular de um indivíduo, mas a sujeitos socialmente situados.

E ainda, considerando a riqueza de sua contribuição, destaco que ele observa que a capacidade dos homens em gravar inscrições não limitava somente as pedras, mas incluiu também, materiais deterioráveis tais como peles de animais, madeiras, cascas de árvores, em ossos e em diversos outros tipos de materiais.

Dentre os outros materiais que se configuram como parte do processo evolutivo da escrita, podemos destacar a importância da: argila, do papiro, da tinta, dos pergaminhos e finalmente do papel, como pontua a seguir:

Δ A argila

> *"Desde os primórdios, os leitores exigiram livros em formatos adaptados ao uso que pretendiam lhes dar. As tabuletas mesopotâmicas eram geralmente blocos de argila quadrados, às vezes oblongo, de cerca de 7,5 centímetros de largura; cabiam confortavelmente na mão. Um livro consistia de vários dessas tabuletas, mantidas talvez numa bolsa ou caixa de couro, de forma que o leitor pudesse pegar tabuletas, após tabuleta numa ordem predeterminada (Manguel, 1997, p.149)."*

A argila cozida, material muito resistente, foi usada por muito tempo pelos mesopotâmicos como suporte para a sua escrita – o processo de escrita era feito com um estilete, enquanto a argila ainda estava mole; após isso ela era queimada para tornar-se resistente.[3]

As placas de argila traziam marcas em forma de cunha que ainda hoje testificam a capacidade e a atividade criadora daquela civilização. No entanto, esse material era o que se mostrava conveniente naquele momento, de acordo com a visão da civilização mesopotâmica que buscava assegurar uma escrita que servisse aos seus interesses imediatos, ou seja, registrar seus contratos, suas leis, seus negócios privados, suas contabilidades, enfim, registros de suas relações com o outro.

[3] As tabuletas de argila "folhas" de livro eram pesadas para formação de um texto completo, o qual se compunha, ou era formado por inúmeras plaquetas, o papiro também por sua vez era um material muito quebradiço que se esfacelava ao ser dobrado em cadernos. O pergaminho que segundo a história corrente surgido no século II a.C em Pergamos apresenta-se como material que oferecia melhores condições para ser dobrado em forma de caderno devido sua flexibilidade e maleabilidade. Dessa forma surge o códice em pergaminho que substituiu as tabuletas e os rolos (os rolos não desapareceram de imediato com a invenção do codex, tanto que, por muito tempo utilizaram o rolo de pergaminho para escrita, ou seja por algum tempo o rolo e o codex conviveram juntos) . Além disso, no pergaminho não só poderia escrever na frente e no verso como também poderia ser reaproveitado pela raspagem para usos posteriores de novos escritos. Consultar Manguel pág 149 a reforma do livro.

Δ O papiro

O papiro podemos dizer que é a forma mais próxima do papel, inventada pelos povos egípcios, por volta de 2200 a.C

O papiro[4] é uma planta aquática que estava disponível em grande quantidade no delta do Nilo, com a qual era confeccionado o material para a escrita.

Dessa forma, esse material foi muito importante e contribuiu para o desenvolvimento da escrita em sua forma inicial, mais que isso ele se tornou um suporte muito utilizado até os primeiros séculos da era cristã em toda a Europa.

Neste sentido, podemos afirmar que foi o suporte a partir do qual originou-se o papel e, conseqüentemente o livro.

Essa herança, legada pelos povos egípcios, foi de fundamental importância à introdução ao mundo clássico do livro em sua forma material, uma vez que tais povos já utilizavam o papiro mesmo que em forma de rolo, faziam emprego de tintas e ainda usavam gravuras para complementar os significados dos textos escritos.

Δ A tinta

Entre todos os meios materiais exigidos e utilizados para o desenvolvimento do processo da escrita manuscrita à escrita impressa, a tinta é sem duvida o material mais antigo.

Por volta de 5000 a 3000 a. C os homens primitivos através da litografia[5] já a utilizavam para colorir suas pinturas rupestres feitas nas paredes das cavernas.

---

[4] Os povos egípcios consideravam o papiro como planta sagrada, devido sua flor ser formada por hastes finas que faziam lembrar o sol, divindade adorada por aquela civilização.

[5] Arte de gravar figuras ou símbolos em pedras (rupestre tem o mesmo sentido, ou seja gravado ou traçado na rocha).

Essa tinta era obtida através de produtos minerais, animais, como também de produtos vegetais.

Com a raspagem e com o trituramento de pedras, obtinha-se um pó fino, o qual era adicionado à resina vegetal e, em seguida, à cera de abelha.

Desse processo, extraia-se uma substância viscosa e colorida, pronta para se aplicar sobre a superfície das pedras, nas paredes das cavernas e essa mistura fixou-se nas pedras por milênios.

Ao longo do tempo, as tintas foram sendo aperfeiçoadas, de acordo com as necessidades e para diversas formas de utilização e sobre as mais diferentes superfícies tais como: pedras, ossos, madeiras, tecidos, papiro, pergaminhos, cerâmicas, etc.

Assim, quando se intensificou o uso generalizado do suporte papel, rapidamente desenvolveram-se tintas que foram adequadas para o uso em sua superfície.

E, finalmente, quando surge a imprensa, os homens munidos de técnicas mais avançadas procuraram produzir tintas que atendessem satisfatoriamente a utilização da escrita impressa, feita com os tipos de metal.

Os efeitos desse processo tornaram possível produzir material de leitura rapidamente e em grandes quantidades.

Dessa forma, quase no final do século XIV, se descobre a utilização do verniz e da tinta à óleo secante, para a fixação dos pigmentos vegetais e minerais sobre a superfície de materiais com a tela adaptam–se tal substância (tinta) para processar a escrita elaborada com tipo móvel.

Neste sentido as tintas de óleo dos artistas só precisavam de algumas adaptações para ficar em condições de imprimirem em papel de velino.

Δ O pergaminho

Os escribas de Pérgamo no século II a.C utilizavam o pergaminho como suporte para sua escrita, material que apresentava vantagens em relação ao papiro, usado pelos egípcios:

> *"Segundo Plínio, o velho rei Ptolomeu do Egito, desejava manter como segredo nacional a produção de papiro, a fim de favorecer sua biblioteca de Alexandria, proibiu a exportação do produto, forçando assim seu rival Eumenes, soberano de Pergamo, a descobrir um outro material para os livros de sua biblioteca. A crer em Plínio, o édito do rei Ptolomeu levou a invenção do pergaminho em Pérgamo no século II a. C ., embora os documentos mais antigos em pergaminho que conhecemos hoje datem de um século antes. Esses materiais não eram usados exclusivamente para um tipo de livro: havia rolos feitos de pergaminhos e, como dissemos, códice feitos de papiros, mas eram raros e pouco práticos. No século IV, e até o aparecimento do papel na Itália, oito séculos depois, o pergaminho foi o material preferido em toda a Europa para fazer livros. Não só era mais resistente e macio que o papiro, como também mais barato, uma vez que o leitor que quisesse livros escritos em papiro (apesar do decreto de Ptolomeu) teria de importá-los do Egito a um custo considerável (Ibid. p.150).[6] "*

O pergaminho feito de couro de animais possibilitava a escrita na frente e no verso, permitia ainda o uso da pena emergida na tinta; além disso permitia também que fosse dobrado, abrindo caminho para o futuro códice.

[6] Alberto Manguel em " Uma História da Leitura" toma como base referencial para essa afirmação a obra de : Plínio, o velho, Naturalis historia, ed. W.H.S. Jones (Cambridge, Mass., e Londres, 1968 XII, 11).

Com o pergaminho entrando em cena, o papiro vai perdendo seu lugar lentamente na produção de material escrito e sua utilização tornando-se onerosa.

Esse material com o tempo ganha impulso e seu raio de utilização amplia-se muito, já a dois séculos antes da era cristã, depois de passar por um processo de desenvolvimento que melhorou muito sua qualidade em relação aos outros materiais, usados como suporte para a elaboração da escrita.

Através das transações comerciais o pergaminho invadiu a Europa, dessa forma, no século IV da era cristã, já predominava como material usado para a escrita dos manuscritos. O pergaminho, indubitavelmente, revolucionou a escrita permitindo aos escribas o uso da pena de ganso como instrumento facilitador da arte de escrever, deitando a tinta já conhecida sobre uma superfície macia.

Portanto, entre diversos fatores, o uso intensivo do pergaminho está relacionado a larga demanda de leitura proporcionada pelo codex. Como também:

> *"O sucesso do codex – o livro 'com páginas' – era assegurado por diversos fatores: antes de tudo um custo menor, visto que a escrita ocupava os dois lados do suporte; fora do Egito, usava-se normalmente o pergaminho, produto animal que podia ser preparado em toda parte (Cavallo e Chartier, p 18)".*

O que procuramos evidenciar foi que os homens em todas as épocas, lugares e circunstâncias lançaram mão de meios e serviços convenientes para o desenvolvimento e obtenção de uma escrita que satisfatoriamente atendesse suas necessidades de registrar suas idéias e os conhecimentos adquiridos com a práxis.

Assim, nosso objetivo aqui é trazer à tona, através de breve referências, que diferentes materiais contribuíram de forma decisiva para preparar a escrita para introdução do uso do papel, que por sua vez permitiu o nascimento da impressa.

Δ O papel

Sabemos segundo as pesquisas historiográficas que, se fabricava na China[7] um tipo de papel rudimentar e de qualidade bem inferior ao pergaminho. Os povos árabes, por sua vez, conheceram esse material e foram os principais agentes na difusão inicial do mesmo através de suas viagens comerciais.

No entanto, o papel só ganharia destaque e se tornaria um produto revolucionário após entrar na Europa no século XII.

Antes dessa revolução, o pergaminho era soberano no mundo da escrita, predominando na preferência dos escribas, mas a partir do momento que a Itália passa a produzir o papel em escala industrial para exportação, torna-se o centro produtor.

Com preço baixo e qualidade, o uso desse material populariza-se por toda a Europa.

O destaque aqui apresentado para o papel é decorrente da sua contribuição na propagação da escrita, uma vez que foi sua abrangência que impulsionou o desenvolvimento e o aumento da produção dos manuscritos, e a intensificou por ocasião do uso na impressa.

Como afirma a história corrente, o papel é de origem chinesa, datado de 105 da era cristã, sendo que no século V seu uso já era muito expressivo entre os chineses.

Assim, através de guerras, viagens, religiões e relações políticas, diferenciadas culturas exercem trocas mútuas, incorporando inovações e mudanças.

[7] Segundo história corrente no século II, na China (a partir de 105 d.C, T´sai Lun, produz o papel) registra-se pela primeira vez a utilização do papel fabricado a partir de uma fibra vegetal denominada cânhamo, além do cânhamo usava-se também casca de árvore, algodão, farrapos e redes de pesca velhas. Foi longo e lento o percurso do papel desde a sua invenção em 105 d.C por T´sai Lun, até o momento que o mesmo alcança a Europa, esse longo caminho deu-se 10 séculos depois de sua invenção. A Europa tomou conhecimento desse material através dos povos árabes que neste período já o fabricava, comercializava e exportava, dessa forma o papel chegou a Espanha, e em seguida a França e por conseguinte expandiu-se por toda á Europa a partir das indústrias italianas. Ver as obras de McMurtrie, Manguel e Chartier para um maior aprofundamento.

Por essa perspectiva, o papel chinês movimentava-se pelo Oriente, onde três forças poderosas e conservadoras restringiam essa inovação tecnológica para que não se propagasse além de seus domínios e alcançasse a Europa. Ou seja:

> *"Forças poderosas auxiliam a sua expansão e impediram também a sua entrada mais cedo no mundo ocidental. Três religiões dominantes exerceram influência na sua história, antes dele alcançar a Europa. O zelo dos missionários budistas, com o entusiasmo peculiar pela repetição e multiplicação interminável dos textos sagrados , utilizou-o como meio de divulgação da fé por toda a China e Japão. Os cristãos nestorianos, quando penetraram na Ásia Central nos séculos V e VI, já deviam ter conhecido e usado, embora não tenha sobrevivido nenhum dos seus documentos escritos naquele material.*
> *Por outro lado, os maometanos, representados pelos árabes conquistadores, fecharam as antigas vias comerciais á Europa, desviando assim a expansão do papel exclusivamente para o mundo muçulmano (McMurtrie, 1997, p 79). "*

Em decorrência dos eventos militares essa hegemonia é quebrada permitindo que o papel se fundisse inicialmente na Arábia, Egito e posteriormente alcançasse e o mundo europeu.

Inicialmente através da Espanha que cria e implanta os primeiros moinhos em nível de produção industrial em grande escala para a exportação.

Mas, é na Itália, a partir de 1270, que realmente a indústria do papel aperfeiçoa-se e expande-se produzindo em grande quantidade, uma produção capaz de atender grande parte da demanda européia pelo produto.

Logo, a indústria papeleira infiltra-se e ramifica-se por vários países da Europa como França, Alemanha e outros que também instalam moinhos para a fabricação do procurado e lucrativo produto - o papel. Assim, o papel generaliza-se como material usado na produção da escrita, ocupando todos os espaços favorecidos agora por seu preço baixo e obviamente a essa altura, por sua qualidade.

1.2 Um código comum – Alfabeto

> *"A invenção do alfabeto foi capital, não somente porque propõe uma passarela entre o oral e a escrita, mas sobretudo porque provê a escrita da eficácia de uma codificação amadurecida lentamente no curso do desenvolvimento da humanidade (Bajard,1994, p.28) ".*

Os historiadores têm atribuído a origem do alfabeto aos povos fenícios e o seu aperfeiçoamento aos povos gregos[8] os quais com muita propriedade transformaram-no em "patrimônio da humanidade".

E que a partir das explorações mercantis e viagens dos povos gregos, esse alfabeto alcançou outros povos e outros lugares.

Dessa forma, durante um longo período, através de várias civilizações o alfabeto passou por múltiplas transformações na sua forma inicial.

Todo esse processo evolutivo da capacidade humana de lidar com símbolos e operações e objetivá-las contribuíram para a atual definição e adequação do seu uso ao nosso mundo contemporâneo.

Nesta perspectiva, o conhecimento constrói-se mediante um processo de aprendizagem que está em constante mudança, expressando as transformações da sociedade, ao mesmo tempo, contribuindo para estas transformações efetivarem.

Em outras palavras, a capacidade de trabalhar os símbolos através da manipulação e interpretação permite a construção de registro simbólico e da 'realidade' concreta. Ou seja, o símbolo é uma abstração cujo significado precisa ser construído tendo como suporte a informação e a capacidade de raciocínio hipotético-dedutivo, uma vez que o seu sentido está apenas relacionado com o que ocorre na experiência sensorial cotidiana dos sujeitos e no seu contexto vivenciado.

[8] No século IX surge o alfabeto Grego composto de vinte e quatro letras incluindo as vogais: conforme Lucien Febvre na obra "O APARECIMENTO DO LIVRO"

Essas considerações respaldam-se nas visões de Douglas C. McMurtrie o qual além disso, afirma o seguinte *:*

> *"Parece que os Fenícios, na sua exploração mercantil da região mediterrânea, estiveram em contato durante muito tempo com os povos de língua grega, especialmente na Ásia menor e nas ilhas do mediterrâneo Oriental e que foi possivelmente em Rodes ou em Chipre, que o seu alfabeto foi adaptado primeiramente, de modo que se pôde empregar eficientemente para escrever o grego (Ibidem)."*

È interessante percebermos que os gregos inicialmente, após organizarem ou construírem um alfabeto mais simplificado que os anteriores, procuraram estabelecer uma ordem preliminar para a exposição do alfabeto, que pudesse alcançar de forma mais abrangente a sociedade:

> *"Mas a inscrição de gortina[9] é uma elucidação flagrante de maneira como o gênio grego, já numa época muito primitiva, soube introduzir ordem na confusão e criar equilíbrio e beleza (Ibid, p. 49)."*

É ainda, importante frisar que o alfabeto organizado pelos gregos definiu e estabeleceu convenções que se tornaram a base de todo o processo da leitura e da escrita, dessa forma, duas convenções contribuíram imensamente para fixar uma forma de leitura e de organizar a escrita :

[9] Gortina antiga cidade cretense, onde são encontradas inscrições (datada de cerca de 650 a . C) alfabética bem organizada, em ordem de escrita da esquerda para a direita: McMurtrie.

> *Introduziram duas inovações importantes : estabeleceram para todo ocidental a convenção de se escrever da esquerda para a direita,e adaptaram algumas das letras fenícias á representação de sons vocálicos (Ibid., p 50). ”*

Aqui estão duas grandes contribuições dos gregos, sendo que os sons vocálicos permitiram formar ditongos como ai, ei, ou.

Assim, o alfabeto grego foi a porta de entrada para que o mundo ocidental aprendesse a decodificar e elaborar uma escrita e uma leitura vocálica.

O alfabeto grego alcançou a Itália através das relações comerciais que os gregos mantinham no continente europeu.

Inicialmente no enquadramento na cultura romana utilizou-se uma forma para cada letra que se identificava com nossas letras maiúsculas.

A partir dessa forma, surgem as letras minúsculas ,as quais, além de agilizar a escrita permitem uma escrita mais legível, fácil de ser elaborada sobre o pergaminho e mesmo sobre o papel.

Assim, os escribas as tomavam como instrumento que realçasse e embelezasse seu trabalho.

> *“As minúsculas surgiram no decorrer do tempo através duma longa série de alterações e como resultado da tendência, bem natural dos escribas para escreverem mais fácil e rapidamente do que se poderia fazer com as formas convencionais das letras monumentais (Ibidem). ”*

Essas alterações que permitiram o uso das letras minúsculas foram cristalizando- se e generalizando-se:

> "*Esta tendência aumentou-se consideravelmente com o emprego cada vez maior dos pergaminhos e dos velinos de superfície que substituam o papiro, e foi constantemente impulsionada pela escrita cursiva da época, em que as letras se adaptavam para fins pessoais e comerciais diários (Ibidem). "*

O uso das minúsculas acabou por definir o estilo uncial – letras minúsculas em tamanho grande.

Assim, gradativamente o uso da escrita cursiva – capitais maiúsculas tornava-se de uso exclusivo de títulos e escrita personalizada de alguns poucos escribas.

Neste sentido, as convulsões sócio-políticas-econômicas (o poder romano, o poder da Igreja e sua atuação na formação dos costumes nacionais) contribuíram e impulsionaram para aperfeiçoamento da escrita minúscula, que se usava inicialmente, criando assim, a escrita de forma semi- unciais, que constava de uma letra minúscula mais arredondada.

Porém, com a formação dos Estados Nacionais esse padrão (semi-unciais) descaracterizou-se e as letras passaram a variar consideravelmente, de um lugar para o outro e de escriba para escriba.

O mesmo acabou acontecendo também com o predomínio do latim que foi perdendo terreno para a língua vernácula; porém, por algum tempo resistiu como a língua da lei, do governo e da Igreja. Por outro lado, S. Patrício conservou e aperfeiçoou esse estilo de escrita ao levá-lo para Irlanda, longe das agitações político-sociais. Dessa forma, a escrita uncial na Irlanda foi trabalhada até que atinjiu uma forma simples clara, que facilitou e agilizou muito mais a escrita do que a sua antecessora:

> *"O resultado foi uma escrita admirável, uma das mais belas que se têm criado. A semi-uncial irlandesa mostra tantas transcrições bem apropriadas as formas minúsculas, que a Irlanda pode reclamar para si, e com muita justiça, a honra de ser o verdadeiro berço da escrita minúscula, embora estas letras já tivessem aparecido cursiva noutros lugares, um século antes (Ibid. p. 69). "*

Enfim, a forma minúscula desenvolvida na Irlanda consolidou-se conquistando o mundo da escrita e da leitura.

Porém, essa forma passou a ser adulterada nos Estados Nacionais para adaptar-se às particularidades pessoais de escribas, clérigos e poderes políticos.

Neste sentido, cada centro produtor de escrita (Estados Nacionais) desenvolveu um estilo de escrita minúscula bem característico que atendia a interesses locais, no entanto, impedia que pessoas de outras regiões, ou até mesmo pessoas do Estado nacional e estudantes pudessem fazer uma leitura satisfatória com plena compreensão do significado das palavras.

Considerando que as forças e os movimentos sócio-políticos atuavam e atuam nas culturas e nos pensamentos dos povos, Carlos Magno ao tentar montar um império unificado, tentou também, unificar a forma da escrita minúscula que estava ao sabor de cada Estado, escribas e clérigos.

Dessa forma, a escrita minúscula foi abalada e substituída por uma nova forma de letras minúsculas imposta por esse poder conquistador . Isso significa, uma padronização estabelecida pela escrita carolina, 'proposta pela escola de Tours a serviço do poder de Carlos Magno:

> "*No fim do século VIII, Carlos Magno assumiu um poder na Europa com a pretensão á universalidade do antigo domínio romano. Prestou auxilio á ciência e ainda antes de se tornar imperador, fundou uma escola de escrita em Tours, onde desenvolveu a letra minúscula carolina . Este estilo não era uma invenção nova, mas baseava-se numa seleção cuidadosa de outros estilos e procurava competir conscientemente com a legibilidade a beleza dos antigos manuscritos que estavam a ser copiados sobre o incentivo imperial de Carlos Magno. A escola de Tours pôs de Parte o grande número de ligaduras disforme, generalizou o uso do espaço entre as palavras, para facilitar a leitura, uso que só então tinha se tornado facultativo entre os escribas europeus (Ibid., p.71)".*

partir da escola de Tours a escrita minúscula carolina infiltrou-se rapidamente em toda a Europa estabelecendo seu padrão e por muito tempo exerceu atuou nas formas de escrita empregada nos Estados Nacionais.

Porém, a escola de Tours e o estilo da escrita minúscula carolina foi perdendo sua força para as tendências individuais e particulares, a ponto de surgir o estilo gótico no século XII, no entanto esse estilo não alcançou o amadurecimento total , porque já na renascença a escrita carolina do século XII é retomada, assim:

> *"Regressaram, portanto, a admirável minúscula carolina de quinhentos ou seiscentos anos atrás, influenciada, sem duvida, pela caligrafia clara e legível dos manuscritos antigos que andavam a copiar, e por se supor também que a letra carolina era mais puramente romana do que a escrita que se desenvolveram mais tarde nas províncias. O resultado foi a chamada escrita humanística, dos princípios do século XV, que tem uma notável semelhança com os tipos romanos de hoje (Ibidp.,p. 73). "*

Como se pode notar essas transformações possibilitaram a definição do alfabeto que culminou nos dias atuais entre duas formas de escrita **maiúscula e minúscula.**

As condições de existência do alfabeto contemporâneo, portanto, constituiu-se na inter-relação entre múltiplas culturas, entrelaçada intimamente com outros desenvolvimentos psíquico-social, conseqüência de afirmações visuais reproduzíveis, pelos homens que aspiravam conscientes ou não tornar visíveis à percepção das coisas pelas palavras. Manifestações e representações visível da sua linguagem.

1.3 Livros manuscritos[10]

Em relação às produções manuscritas e o desencadeamento da produção dos próprios livros, Alberto Manguel destaca a importância do trabalho dos escribas na sociedade mesopotâmia:

> *"Seria difícil exagerar a importância do papel do escriba na sociedade mesopotâmica. Eles eram necessários para mandar mensagens, transmitir noticias, baixar as ordens do rei, registrar as leis, anotar os dados astronômicos que permitissem manter o calendário, calcular o número necessário de soldados, trabalhadores, suprimentos ou cabeças de gado, manter o controle sobre operações financeiras e econômicas, registrar os diagnósticos e receitas dos médicos, acompanhar expedições militares e escrever despachos e crônicas de guerra, avaliar tributos, fazer contratos, preservar os textos religiosos sagrados e divertir o povo com leitura da epopéia de Gilgamesh. Nada disso poderia ser feito sem o escriba. Ele era a mão, os olhos e a voz por meio dos quais se estabeleciam comunicações e se decifravam mensagens (Manguel, 1997, p. 208)."* [11]

Lucien Febvre e Henry-Jean Martin em sua obra "*O APARECIMENTO DO LIVRO"* destaca também o papel do escriba, ressaltando que bem antes do aparecimento da imprensa o livro manuscrito representava um instrumento capaz de transmitir informações e conhecimentos e foi por muito tempo o único veículo de

[10]A palavra livro é de origem latina sendo derivada da palavra Liber - a entrecasca de árvore utilizada no fabrico do papel. – ver Manguel p. 208

[11] Nesta assertiva evidencia-se a importância do escriba não só na capacidade de produzir signos (escrita), como também na arte de decifrar e traduzir signos e, acima de tudo, eleva-se sua importância ao ser ele um agente encarregado em transmitir informações. Logo, ele era além de escritor, leitor da sua produção escrita e da produção de outros também escritores e elo entre as relações. Manguel nos remete a obra de Georges Roux, **Ancient Iraq** (Londres, 1964), onde se confirma o poder do escriba também como leitor.

difusão do pensamento escrito; por outro lado o autor reforça que o manuscrito tinha um raio de atuação limitado, ao exaltar que a força de penetração da imprensa é mas abrangente que a do manuscrito:

> "*Pois bem depressa, a imprensa, tornando os textos mais amplamente acessíveis, assegurou- lhes uma força de penetração que não pode ser comparada à dos manuscritos. Alguns números serão suficientes para mostrar a amplitude desse movimento: 30.000 a 35.000 impressões diferentes executadas entre 1450 e 1500 chegaram até nos, representando cerca de 10.000 a 15.000 textos diferentes. Muito mais, talvez, se levarmos em conta impressões desaparecidas. Admitido o número de quinhentas tiragens médias, houve uns vinte milhões de exemplares impressos antes de 1500. Número impressionante, mesmo aos olhos de homens do século XX. Mais impressionante ainda porque a Europa, não o esqueçamos, era muito menos povoada do que em nossa época: menos de cem milhões de habitantes seguramente nos países em que a imprensa se havia difundido, entre eles, uma minoria de pessoas que sabiam ler (Febvre & Martin, 1992, p.356).*"

Porém, é importante ressaltar que graças ao códice e á criação das universidades, os manuscritos tornam-se acessíveis a professores e alunos que os tinham como material destinado ao processo do ensino e aprendizagem.

O chamado códex, embora se tenha informações que surgiu em épocas muito remotas, seu uso vulgarizou-se no século IV da era cristã, por necessidade que os juristas do Baixo império romano tinham de um suporte que facilitasse suas leituras.

O códex apresentava características extremamente diferentes do rolo.

As folhas de pergaminho eram montadas reunidas cadernos, enquanto que o rolo era colado pela extremidade e enrolado. Além dos juristas, a Igreja Católica também adotou o códex, por julgar ser mais 'adequado' para as obras cristãs.

Por sua vez, o rolo como suporte para escrita tentava resistir ao processo de transformação e sua substituição pelo códice, que 'revolucionaria' a produção quantitativa da escrita - códex primitivo eram escritos pelas mãos dos escribas – a

palavra manuscrito é proveniente do latim *libri* (ou códice) *manu scripti* – livro escrito à mão.

Neste sentido, Chartier denomina a implantação e utilização preferencial do códice na transmissão da escrita, como a 'revolução dos suportes, precedida pelo mundo ocidental:

> *"A revolução iniciada é, antes de tudo, uma revolução dos suportes e formas que transmitem o escrito. Nisso ela tem um único precedente no mundo ocidental: a substituição do volumen pelo códex – do livro em forma de rolo pelo livro composto por cadernos reunidos - , nos primeiros séculos da era cristã (Chartier,1999, p.101)."*

Os livros manuscritos foram por muito tempo fontes fundamentais para a conservação da história da humanidade: da história sagrada, da história da literatura e das ciências.

Antes dos manuscritos em pergaminho e velino, suportes como a pedra, a argila, a cera, o metal e muitos outros contribuíram para desenvolvimento da escrita.

Os escribas sempre estiveram a serviço dos poderes dominantes e partir da Idade Média, período de grande agitação social e guerras, eles buscaram na Igreja Católica proteção para suas vidas e para a manutenção da escrita.

Dessa forma, na clausura dos mosteiros passaram a atuar principalmente na cópia e produção de obras religiosas e algumas obras pagãs, as quais conservavam em bibliotecas iluminadas pela luz do dia, para evitar incêndio.

Além dos escribas, o trabalho no monastério exigia muitos auxiliares - preparadores do corte de pergaminho, os revisores, os rubricadores que inseriam títulos, epigrafes, letras capitulares, e os iluminadores que, por sua vez, elaboravam as gravuras.

Após essas muitas etapas o livro ainda passava pelas mãos do encadernador para sua elaboração de finalização.

Dessa forma; muitos agentes compartilhavam no processo da fabricação do livro manuscrito, cada agente tinha sua importância e responsabilidade na execução de sua tarefa, mas o destaque maior ficava por conta do escriba e do iluminador, que realçavam de modo primoroso as letras e as gravuras adornando as páginas e as bordas com tinta vermelha, azul e dourada para embelezamento dos livros.

O códice oferecia diversas vantagens em relação ao rolo; entre tantas podia-se escrever dos dois lados da folha do pergaminho, apagar a escrita anterior raspando a tinta, e isso era impossível no caso do rolo.

A leitura tornava-se extremamente mais fácil, devido ao conforto de se poder apóiá-lo sobre uma superfície e virar as páginas do caderno-livro para a leitura seguinte, permitia também anotações no rodapé dos textos.

Outra vantagem primordial era o fato do códice poder ser dobrado em fólio, (caderno); isso, sem dúvida possibilitou abrir caminhos para que as folhas pudessem ter tamanho padronizado nas produções futuras dos livros.

E isso aconteceu em 1527, quando o Estado Nacional da França institui que as folhas dos livros deveriam ser padronizadas para a sua produção naquele território.

Neste sentido, tendo em vista que a Igreja Católica mantinha o monopólio da produção do material escrito, o número de obras religiosas intensificou-se muito, produzindo-se os livros de horas[12] e de outras obras religiosas.

Com a criação da Universidade no século XIII, quebra-se o domínio absoluto da Igreja sobre a produção dos livros manuscritos; o "grande número" de estudantes e de professores abria espaços para uma produção maior e mais diversificada de obras para o processo de ensino-aprendizagem[13].

[12] Pequenos livretos utilizados para a prece diária e oração dos fieis católicos – Para um aprofundamento maior ver as obras de Cavallo e Chartier 1 e 2.

[13] Observa-se que com o estabelecimento das universidades em meados do século XIII, expandiu-se a vida cultural, os mosteiros deixam de ser o único local de "produção de conhecimento". As universidades de : Paris, Montpellier, Oxford, Cambridge, Bolonha Salerno, Valencia e Salamanca favorecem a produção de textos em "larga escala". Ver as obras de Cavallo e Chartier 1 e 2.

Por outro lado, essa pressão favoreceu à escribas, abrindo espaços para que organizassem seus trabalhos em torno das Universidades para atender essa demanda latente pela produção de materiais didáticos livres do cunho religioso.

Outro fato anterior que contribuiu para pressionar a intensificação da produção de livros manuscritos, foi a divulgação dos tratados de lógicas, filosofia, matemática e astrologia do século XII.

Com isso, surgiram diversas obras e diversos autores, como Dante na Itália, que redigiam suas obras em línguas vernáculas possibilitando acesso para um público mais amplo, como os burgueses, os nobres, os estudantes e os professores.

1.4 Primórdios da imprensa

> *"Por isso, quaisquer tentativas de reconstruir as condições que precederam a imprensa nos conduzem a uma dificuldade acadêmica. Toda reconstrução pressupõe o recurso a materiais impressos, circunstâncias que embaça a percepção das condições que existiam antes que tais materiais se tornassem disponível. Mesmo quando essa dificuldade é parcialmente vencida por estudiosos sensíveis, que conseguem desenvolver um* ***feeling*** *correto das épocas, após manusearem massas enormes de documentos, ainda assim tais tentativas de reconstrução tendem a ser desalentadoramente incompletas (Eisenstein, 1998.p,21) ."*

Segundo a história corrente, muito antes (quase seis séculos antes) da Europa conhecer a escrita impressa, no Oriente precisamente na China, imprimiam livros

através de moldes de madeiras, elaboravam gravuras, como também, algum tempo depois, utilizavam tipo móvel para impressão.

O tipo móvel era pouco utilizado, devido à grande quantidade de ideogramas da escrita chinesa, o que exigia um número imenso de tipos móveis para representar os símbolos daquela escrita.

Podemos concluir, estão, que durante a passagem de muitos séculos a imprensa, mesmo que rudimentar, tabulária eram colocadas em ação pelos povos asiáticos em especial pelo sistema religioso do budismo.

Assim, o que fez com que a imprensa chinesa alcançasse outros países do seu continente foi a religião (budismo); os monges com zelo missionário, imprimiam textos, como forma de preservação de sua fé e da transmissão de seus ensinamentos; dessa forma; o Japão e a Coréia aprenderam também a técnica da imprensa.

Neste sentido, a imprensa tornou-se um instrumento que possibilitou maior eficiência para uma grande produção de textos – produção maior em menos tempo.

Enfim, a imprensa tipográfica foi primeiramente conhecida pelos povos asiáticos, no entanto aquele continente não oferecia condições favoráveis para o seu florescimento e aperfeiçoamento, os símbolos ideográficos predominaram .

1.5 Xilogravura na Europa

> *"Presente desde meados do século VIII, na Coréia ao fim do século IX na China, a xilografia incentiva, tanto na China dos Ming e dos Qing, como no Japão dos Tohugawa, uma grande circulação do escrito impresso, apoiada na iniciativa de edições comerciais independentes dos poderes, uma densa rede de livrarias e de gabinetes de leitura, e de textos populares largamente difundidos (Chartier,1999, p.97). "*

Com o desenrolar histórico, vemos ascender na Europa no século XIV, uma "nova" arte denominada de xilogravura .

Era este um campo imenso e promissor para popularizar a leitura através de iconografias que expressavam sentidos, dentro daquele contexto sócio-cultural.

Através de textos escritos e das iconografias de personagens sagrados, (santos) a igreja soube aproveitar bem dessa arte, servindo-se dos tesouros antigos para trazer explicações para os fenômenos religiosos e para o contexto social em que estava envolvida aquela sociedade.

A inovação (xilogravura) técnica acolhida dentro da Europa proporcionou, no decorrer de pouco tempo a elaboração das mais diversas gravuras possíveis.

Nesta circunstância, surgem também gravuras em cartas de baralhos (jogos de azar) como forma de entretenimento, que alcançam um público imenso; sobretudo as populações pobres as utilizavam tais jogos, como meio de usufruírem divertimentos de baixo custo e de fácil ascesso.

No entanto, a Igreja para manutenção e defesa de seus interesses condenava os jogos de azar, alegando ser ela a responsável pela salvação dos homens, não poupou esforços para impedir o avanço dessas gravuras heréticas que destruíam os homens.

E para combater e contrapor os efeitos diabólicos dessas gravuras malditas intensificou produção de obras sagradas e recomendadas para a salvação da alma.

Dessa forma, por muito tempo predominaram as gravuras de caráter religioso imposta pela força da igreja como instituição político-religiosa.

Vale ressaltar ainda, outro fator importante na arte da xilogravura européia inicial, que embora tais gravuras podiam ser pintadas e coloridas, grande parte delas apresentavam tonalidades acastanhadas, cinza e preto.

Historicamente não resta dúvidas de que realmente as xilogravuras em suas formas mais variadas na Europa, foram feitos de importância extraordinária que criaram meios e contribuiu para a implantação da futura imprensa.

A xilogravura permitiu um avanço na leitura, transmitindo textos escritos e iconográficos.

Neste sentido, não só as iconografias dos personagens dos textos Bíblicos que foram produzidas para transmitir uma compreensão dos evangelhos para os analfabetos, mas a produção de xilogravuras em sua amplitude, despertou a vontade e até a necessidade de aprender a ler os textos escritos, que muitas vezes acompanhavam as gravuras em detrimento dos valores ideológicos.

Parece-nos interessante ainda observarmos aqui, baseados nestas informações históricas, relativas às xilogravuras e aos textos manuscritos, que mesmo antes de uma impressão com tipo móvel, a xilogravura, usando o molde de madeira num processo de imprir o mesmo texto inúmeras vezes, permitia, de certa forma, a circulação de livro "impresso" na Europa.

1.6 Organização da tipografia

Antes que a impressa realmente tomasse corpo e se estabelecesse como meio revolucionário de reprodução de material escrito, os conhecimentos acumulados pelos homens ao longo do tempo haviam preparado os meios materiais, as idéias e a sociedade para esse advento extraordinário.

Dentro do processo de acumulação histórica de conhecimentos, a escrita, o alfabeto, o papel produzido em escala industrial, a tinta, o amadurecimento da necessidade de uma produção em massa, criavam condições favoráveis ao surgimento de uma tipografia organizada.

Além disso, a essa altura a sociedade ansiava por meios que pudessem atender suas necessidades latentes de consumo em relação ao material escrito, o qual o manuscrito não era capaz de dar conta de uma produção vultuosa, mesmo utilizando o sistema da pecia.[14]

[14] Cópias de partes dos textos manuscritos autorizadas pelas universidades que podiam ser executadas pelos escribas. Ver Eisenstein em "A revolução da cultura impressa"

Entrelaçado as condições que contribuíram para criação da tipografia, no século XV os homens buscam-se valores clássicos que elevassem-nos a produção de "novos" conhecimentos para estruturarem as sociedades européias.

Dentro desse contexto, a Igreja que por muito tempo havia atuado culturalmente sobre a consciência da sociedade, estava agora vivendo momentos conflitantes tanto internos como externos.

Sua autoridade estava sendo desafiada e isso abalava drasticamente seu poder, sua hegemonia em relação a produção da escrita, que era não só o principal canal para difundir as idéias que lhe eram peculiares, sem interferências de outros pensamentos que divergissem dos seus, mas também fonte de renda.

A decadência da Igreja por sua vez, oferecia-se como alvo para a multiplicação das denúncias dos escândalos constantes e a escrita apresentava-se como um instrumento eficaz para delatar tais aberrações cometidas por parte do poder da Igreja, além disso, a reforma impulsionava uma larga produção de textos escritos.

Considerando não só as forças que lutam pela hegemonia da produção da escrita, entre a sociedade despertava a necessidade de alfabetização que por sua vez exigia que se produzissem livros para as escolas e Universidades.

Por esses e outros motivos a Europa deveria criar mecanismos que levassem á descoberta de meios para intensificar o processo de produção de livros.

Neste sentido, a imprensa desenvolveu-se na Europa no século XV por ser um ali ambiente favorável e que oferecia os pré-requisitos básicos para a implantação dessa arte maravilhosa; o papel existia em abundância, o processo de mistura de tintas estava bem desenvolvido, havia também as prensas e conheciam-se os princípios do processo de fundição do metal.

Enfim, restava chegar a uma liga que fosse adequada para fabricar os punções.

Assim, podemos entender que o tipo móvel separado foi essencial para o surgimento da imprensa que a partir de então adaptou outros mecanismos para que se imprimisse uma escrita que fosse clara e legível.

O processo da fundição do metal e a arte de gravar em metal eram técnicas já dominadas e isso favoreceu profundamente o fabrico do tipo móvel.

Enfim, nada surgiu em um passe de mágica, tal invenção foi fruto dos conhecimentos históricos acumulados através de situações pertinentes, que possibilitaram aos homens uma forma conveniente de registro da produção cientifica, intelectual, e social.

Essa capacidade de reunir todos os elementos daquele universo e convertê-los em algo que se aplicava à formação da imprensa deve-se a um alemão de espírito inovador chamado Gutenberg.

A invenção da imprensa repercutiu em toda as atividades humanas, libertando o espírito dos homens (consciência) da ignorância, do misticismo, mas muitas vezes, também contribuiu para a dominação sobre os povos.

Portanto, podemos afirmar que a imprensa foi uma arte revolucionária, fruto das experiências humanas que deu grande impulso à civilização, sintetizadas no século XV por Johann Gutenberg segundo afirma a história corrente.

Naturalmente a imprensa de Gutenberg evoluiu o próprio tipo desenvolvido inicialmente, foi aperfeiçoado de acordo com as necessidades impostas pelo uso e pelas próprias "deficiências" que a impressão inicial apresentava.

Convém-nos aqui, lembrar que é atribuída a Gutenberg a obra "*Julgamento do mundo"* como sendo anterior à sua impressão da famosa Bíblia de 42 linhas – chamada Bíblia de Gutenberg.

Porém, foi partir da impressão da bíblia de Gutenberg de 42 linhas que a imprensa ganhou notoriedade e tornou-se o meio pelo qual as obras passaram a ser impressas, tanto obras religiosas como as pagãs.

Portanto, com a morte lenta dos manuscritos, a impressa passa a predominar e ocupar todos dos espaços como o meio mais eficaz de registros escritos para transmitir informação e armazenar os conhecimento históricos.

A essa altura, a arte de Gutenberg já era de domínio dos seus antigos sócios e investidores, Fust e Schoffer, que passaram a imprir bíblias melhores que as inicialmente imprimidas. Além da bíblia outras obras literárias, também foram impressas com melhor qualidade.

Enfim, a imprensa difundiu-se por vários países Itália, Suíça, França e muitos outros países europeu. Dessa forma, os impressos alcançaram altos índices de circulação, sendo Veneza o centro principal do comércio de livros em toda Europa.

O que também podemos chamar de revolução dentro desse processo técnico da imprensa são as letras fundidas nos tipos metálicos.

Inicialmente buscava-se uma aproximação com as letras dos manuscritos; depois veio o estilo gótico, e finalmente a escrita da caligrafia dos humanistas, que procuraram resgatar uma escrita de estilo romano.

Algum tempo depois do surgimento da imprensa são retomadas as ornamentações, as ilustrações e as cercaduras, usando a arte já conhecida da xilogravura que colaborava para o embelezamento dos livros.

Dessa forma, ou seja, após dominarem a arte de imprir com tipo móvel, surge, por parte dos impressores, o desejo de criar livros mais atraentes que prendessem a atenção dos leitores.

Com esse objetivo os impressores passaram a ilustrar livros com gravuras e letras iniciais grandes, assim a decoração de livros impressos desenvolveu-se até tornar-se uma arte sofisticada. E essa arte decorativa reproduzível entrelaçada ao texto escrito, aprofundou-se por muitos países da Europa; entre eles destaca-se Veneza, produzindo gravuras já em 1481; e também a França. Portanto:

> *"A utilização da tipografia para os textos levou ao uso da xilografia para as ilustrações, com o que foram selados os destinos do escriba e do desenhista de iluminuras. Ao considerar-se a maneira como a literatura técnica foi afetada pelo deslocamento do manuscrito para o impresso, parece razoável adotar a estratégia de George Sarton, que contemplava 'uma invenção dupla: tipografia para o texto, gravuras para as imagens'. Convém dar mais importância ao fato de que as letras, os números e as figuras, tudo já podia ser repetido nos últimos anos do século XV (Eisenstein,p.39)"*

1.7 Os primeiros livros impressos – busca de padronização

> *"Não somente os primeiros impressores (como Schoeffer) buscaram copiar um determinado manuscrito o mais fielmente possível, como também os escribas do século XV retribuíram a gentileza. Como nos demonstrou Curt Buhler, um grande número de manuscritos executados no final do século XV foram copiados de livros impressos primitivos. Assim, tanto o trabalho manual como o executado no prelo mantiveram-se quase indistinguíveis na aparência, mesmo depois que o impressor começou a afastar-se das convenções dos escribas e a explorar algumas características novas inerentes à sua arte (Eisenstein, 1998, p. 36) . "*

O livro em seus primórdios não apresentava uma ordem bem definida; só algum tempo depois, no final da Idade Média e no século XVIII, os homens tentaram ordenar o multiplicado número de textos que os livros manuscritos e depois os impressos colocaram em circulação. Dentro do enfoque dessa temática - o processo de transformação do livro, Chartier contribui trazendo à tona a questão das permanências pós-Gutenberg.

> *"É claro, antes de mais nada, que em suas estruturas essenciais o livro não foi modificado pela invenção de Gutenberg. Por um lado, o livro impresso mantém-se fortemente dependente do manuscrito até por volta de 1500, imitando-lhe a paginação, as escrituras, as aparências e, sobretudo, considerando – se que ele deve ser acabado á mão: pela mão do iluminador que pinta iniciais com ornamentos ou histórias e miniaturas; a mão do corretor, que acrescenta sinais de produção, rubricas e títulos; a mão do leitor que inscreve sobre a página, notas e indicações marginais. Por outro lado – e mais fundamentalmente - , tanto antes quanto depois de Gutenberg, o livro é um objeto composto por folhas dobradas, reunidas em cadernos colados uns aos outros. Neste sentido, a revolução da imprensa não consiste absolutamente numa "aparição do livro". Doze ou treze séculos antes do surgimento da nova técnica, o livro ocidental teria encontrado a forma que lhe permaneceu própria na cultura do impressa (Chartier,1999, p. 96)."*

Chartier prossegue dizendo, que não houve uma transformação abrupta, uma ruptura total entre o manuscrito e o livro impresso, durante muito tempo os dois sistemas conviveram:

> *"Na realidade, o escrito copiado à mão sobreviveu por muito tempo à invenção de Gutenberg, até o século XVIII, e mesmo o XIX. Para os textos proibidos, cuja existência devia permanecer secreta, a cópia manuscrita continuava sendo a regra.Chartier.1998,p.9)."*

A estrutura do livro primitivo (*incunábulos*) não apresenta numeração de pagina, o índice era um tanto confuso com palavras ou frases das primeiras linhas do texto para a localização dos assuntos. Essas indicações serviam mais ao encadernador para a montagem das páginas dos livros, do que como forma de orientação para o leitor se situar nos assuntos desejados:

> *"Foi preciso esperar mais tempo ainda para que se numerassem não mais os fólios mas, como hoje, as páginas dos livros: utilizado talvez pela primeira vez por Aldo em 1499 nas* ***Conuco-piae*** *de Nicolo Perotto a " paginação" somente tornou-se corrente graças sobretudo aos impressores humanistas, no segundo quartel do século XV. Foi mais ou menos nessa data, vimo-lo que o livro tomou seu aspecto atual, quando o humanismo triunfante impôs o uso de caracteres romanos de tamanho ordinariamente maior do que os caracteres góticos – e, por conseguinte, mais legíveis. Doravante, imprimem-se cada vez mais os textos, não mais em colunas "em linhas corridas". Ao mesmo tempo as linhas se esparçam, procura-se uma maior simplicidade, os títulos dos capítulos apresentam-se mais separados, num espaço branco. Pouco a pouco os textos apresentam –se sob seu aspecto atual (Febvre & Martin, 1992. p.136)."*

A imprensa não só exigindo uma padronização no formato (tamanho) dos cadernos, como também da escrita (letras) que constituía os textos e que primava pela uniformização gradativa.

Ampliou-se por toda a Europa impulsionada pelos ideais dos humanistas que desejavam apresentar os textos em sua forma clássica, Assim:

> *"Pouco a pouco, contudo a voga dos escribas humanistas, a difusão das impressões italianas em que o romano é largamente utilizado vão levar ao triunfo deste último, em breve acompanhado pelo itálico. Veneza desempenha, neste domínio, um papel essencial. É lá que Aldo manda cortar tipos romanos que muitas vezes inspirarão os grandes gravadores de caracteres do século XVI; é lá também que manda gravar por Francesco Griffo caracteres inspirados da cancellaresche romana (1501) e lança assim a moda do itálico, escrita inclinada, mais fechada, que permite imprimir em páginas de formato reduzido um texto relativamente longo. Seguindo o exemplo veneziano, Amerbach (que aliás aprendera seu oficio em Veneza) e depois dele Froben adotaram cada vez mais o romano e o itálico.*
>
> *Difundem sua moda na Alemanha e favorecem sua difusão na França. Muito rapidamente, aliás, em Lyon copiam-se os caracteres venezianos: desde seu aparecimento, por exemplo, Baldassare de Gabiano e Barthélemy trot imitavam o itálico aldino. Em Paris, Josse Bade e Henri Estienne vulgarizaram a moda do romano e vê-se aparecer finalmente nessa cidade, entre 1530 e 1540, toda uma série de caracteres romanos, utilizados a principio por Robert Estienne, Simon de Colines, Chrétien Wechel e Antoine Augereau, alguns dos quais são tradicionalmente atribuídos ao famoso Garamond (sem que se possa determinar do qual se trata). Tais caracteres, ainda mais perfeitos do que aqueles que haviam inspirado, tornam-se muito depressa tipos* ***standard*** *que se usa em toda a Europa (Ibid,. p.125,126). "*

A uniformização dos tipos pelos Estados Nacionais lentamente cria as condições necessárias para um tipo de escrita única - os caracteres romanos difundem-se pela Itália, pela França e numa parte da Suíça, depois na Espanha e na Inglaterra. (Febre, 1992)

Dentro desse gradual e longo processo a letra romana, que teve sua utilização acentuada pelos humanistas triunfa e prevalece sobre as outras formas de tipos, abrindo caminhos para uma padronização nos tipos de letras.

Em relação à apresentação e o formato dos livros a numeração dos fólios, os títulos, o tamanho do papel, a padronização também foi decorrente de um longo processo que afastou o livro pouco a pouco do seu modelo inicial.

O papel utilizado inicialmente na imprensa nascente era o fólio grande, e o fólio pequeno. Embora, no inicio da imprensa os livros eram impressos em tamanho grandes, já se conhecia o formato em oitavo – livros em tamanho pequenos.

Dessa forma, os livros eram grandes e pesados sendo que em sua maioria continham assuntos religiosos, pelo fato da igreja ser a detentora da maioria dos prelos e os letrados também pertencerem em grande parte a ordem clerical.

A Bíblia neste contexto foi o livro predileto para ser impresso no século XV.

Aos poucos os livros iam tomando forma mais organizada através das infinidades de obras impressas como as enciclopédias na qual desejava-se condensar o conhecimento humano, os livros científicos, os herbários e os de assuntos diversos que exigiam uma formação organizada que orientassem o leitor. Além disso:

> *" A necessidade de vender os exemplares de uma mesma edição em cidades diferentes e com freqüência em países diferentes e sobretudo o nomadismo dos primeiros impressores, trazem necessariamente a uniformização dos tipos regionais e muitas vezes apresentam entre si apenas leves diferenças (Febvre, 1992.p.121)"*

1.8 As revoluções da leitura no ocidente[15]

Os historiadores ocidentais consideraram a relação entre impressa, publicação e leitura somente pelos padrões da invenção de Gutenberg por um período muito longo, como se ela fosse uma condição necessária para a criação de um grande conjunto de leitores e para o desenvolvimento de uma atividade de publicação intensa. A gravação na madeira tem, na verdade, suas próprias vantagens.

Primeiro, é mais bem-adaptada que a tipografia às línguas que são formadas por um grande número de caracteres ou por vários alfabetos. Além disso a gravação na madeira matem uma forte ligação entre manuscrito e a publicação, uma vez que os blocos gravados provêm de modelos de caligrafia.

A muito se sabe que, o tipo móvel foi inventado nas civilizações asiáticas bem antes de sua descoberta no Ocidente.

O tipo em terracota era usado na China desde o século XI. Tanto na China quanto no Japão (onde foi introduzido na ultima década do século XVI, simultaneamente, pelos jesuítas e por Toyotomi) , o uso de tipos para a impressão continuou limitado, esporádico e reservado a certos gêneros de trabalhos (religiosos e clássicos, textos oficiais, livros escolares).

Embora tivesse to mérito por Ter inventado o tipo móvel, o Ocidente não o usou amplamente, porém é fato que isso não implicou a ausência de uma cultura de impressão de grande escala.

Que dependeu de uma técnica inovadora usada no Ocidente somente na Segunda metade do século XIV: a produção de livros impressos a partir de blocos. Tal técnica Assegurou ao Japão e a China a grande circulação de textos impressos, empresas de publicação comercial, enfim bibliotecas, livrarias e outros.

---

[15] Contribuição da obra de Roger Chartier – AS REVOLUÇÕES DA LEITURA NO OCIDENTE, para um maior aprofundamento pode-se consultar a obra "A HISTÓRIA DA LEITURA NO MUNDO OCIDENTAL" – Cavallo e Chartier. São Paulo, editora Ática: 1998.

Portanto a civilização da imprensa não pode e não deve ser restrita ao universo de Gutenberg.

É importante notar que, mesmo no mundo Ocidental, antes ou depois da invenção de Gutenberg, publicar um texto não implica necessariamente imprimi-lo.

Por um lado, se é verdade que a impressão substituiu o manuscrito como meio de reproduzir e disseminar textos após a metade do século XV, a cópia manual continuou a ocupar um lugar importante na circulação de vários gêneros de textos. Sua "publicação" estava fortemente ligada à difusão de cópias manuscritas entre um número limitado de leitores.

A valorização do manuscrito era totalmente defendido por escritores eruditos, pois eles abominavam o comercio livreiro, que por sua vez corrompia a essência dos textos, afim de obterem lucros fáceis.

Esses fatos fizeram com que os escritores valorizassem a reprodução manual, pois além da fidelidade aos textos ,era destinada a um publico mais seleto.

Por outro lado, contra as tentações do "etnocentrismo da leitura" é necessário lembrar quão numerosos são os gêneros e trabalhos antigos que eram compostos para serem declamados ou para serem lidos em voz alta e compartilhados por um público ouvinte, investido com uma função ritual, tida como máquinas designadas a produzir certos efeitos, eles obedecem às leis próprias, à transmissão oral e comunitária.

A necessidade de imprimir impôs-se. Os prólogos mostraram as diversas razões que justificaram tal decisão.

A ênfase colocada no texto escrito e a importância da leitura das peças contrabalançavam os topos da relutância em imprimir, assim Gutenberg com em um passe de mágica, transformou as condições de transmissão e recepção , fato que facilitou a aquisição de novos conhecimentos a muitos indivíduos, entretanto essa nova técnica Ocidental não foi a única.

Sabemos que os dois estilos coexistiram na Antigüidade grega e romana, foi na idade média que a leitura silenciosa foi expandida, a principio restrita , porem foi alem de Gutenberg.

A primeira revolução na leitura no inicio da Idade Moderna foi, assim, de maneira geral, independente da revolução tecnológica na produção de livros.

Ela teve raízes em mudanças ocorridas nos séculos XII e XIII, que transformaram a função mesma da palavra escrita, substituindo o modelo monástico, que atribuía à uma tarefa de preservação e memória em grande parte dissociada da leitura, pelo modelo escolástico, que tornou o livro tanto um objeto como um instrumento de trabalho intelectual.

A expansão da leitura silenciosa passa transcender barreiras e estabelecer uma relação mais intima e dinâmica entre o leitor e o texto, dando-lhe assim mais possibilidades de novas leituras em um universo mais amplo.

A Segunda revolução na leitura ocorreu durante a era da impressão, mas antes da industrialização da produção do livro. Tal revolução ocorrida na Alemanha, Inglaterra, França e Suíça durante o século XVIII, apoiou-se em diferentes circunstancias: crescimento na produção do livro, que triplicou entre o inicio do século e os anos 80, a multiplicação e transformação dos jornais, o triunfo dos livros de pequeno formato e a proliferação de instituições (sociedades de leitura, clubes do livro, bibliotecas de empréstimos), que tornaram possível ler livros e periódicos sem Ter que compra-los.

Os novos leitores devoravam um grande número e uma imensa variedade de impressos efêmeros. Uma relação comunal e respeitosa com a matéria escrita , feita de reverencia e obediência, deu lugar a um tipo de leitura mais irreverente e desprendida.

Contudo, tal oposição não deve ser exagerada. Durante a Renascença, os humanistas praticaram um tipo de leitura baseado na acumulação e no livro de lugares-comuns, no qual o leitor tinha que copiar citações que leu e observações que tinha feito ou coletado sob uma serie de tópicos, que permitiam o reaproveitamento das informações e exemplos acumulados para a produção de novos textos.

A revolução da leitura se deu basicamente com os Romances de Richardson, Rousseau ou Goethe, que invadiram as mentes de seus leitores (em especial mulheres) leitores esses que viviam seus próprios sentimentos por meio dos

romances, chorando, sorrindo e até mesmo procurando o autor como um tipo de conselheiro sentimental.

No século XIX, novas categorias de leitores foram apresentadas à cultura impressa e, ao mesmo tempo, a industrialização da produção de impressos trouxe novos materiais e modelos para a leitura. A tipologia dos vários modelos de relação com a escrita que se sucederam a partir da Idade Média (passando no modelo monástico de escrita para o modelo escolástico de leitura, das técnicas humanistas dos lugares-comuns para os estilos de leitura religiosos e espirituais da Cristandade Reformada, dos hábitos tradicionais de leitura à revolução da leitura do Iluminismo) deu lugar a uma ampla diversificação das práticas de leitura nas sociedades contemporâneas. Com o século XIX a historia da leitura entra na era da sociologia das diferenças.

Hoje, em nossa época, a transmissão eletrônica de textos trouxe outra revolução na leitura. A nova relação com os textos obriga a uma profunda reorganização da "economia da escrita". Ao tornar a produção, transmissão e leitura de um dado texto simultâneas, e ao atribuir a um único indivíduo as tarefas, até aqui distintas, de escrever, publicar e distribuir, a apresentação eletrônica dos textos anula as antigas distinções entre papeis intelectuais e funções sociais. Torna-se ao mesmo tempo, imperativo redefinir todas as categorias que organizavam as expectativas e percepção dos leitores. Estas incluem os conceitos jurídicos (direitos autorais, propriedade literária), categorias estéticas (originalidade, integridade, estabilidade), noções administrativas (biblioteca nacional depósito legal) e instrumentos bibliográficos (classificação, catalogação, descrição), ao quais vinham sendo usadas até agora para caracterizar o mundo escrito.

Sabemos que o mundo dos textos eletrônicos também remove a rígida limitação imposta à capacidade do leitor de intervir no livro. O objeto impresso impunha sua forma, estrutura e espaços ao leitor e não supunha nenhuma participação material física do leitor. Se, contudo, quisesse inscrever sua presença no objeto, ele só poderia fazê-lo clandestinamente, ocupando com seu manuscrito as margens ou as páginas em branco. Tudo isso muda com o texto eletrônico.

Não apenas os leitores podem submeter o texto a uma série de operações (podem indexá-lo, mudá-lo de um lugar para o outro, decompô-lo), mas podem também torna-se co-autores.

A distinção entre escrever e ler, entre o autor do texto e o leitor do livro, que é imediatamente discernível na cultura impressa, dá lugar a uma nova realidade: o leitor torna-se um dos possíveis autores de um texto multiautoral ou, no mínimo, o criador de novos textos compostos por fragmentos deslocados de outros textos.

Tantas mudanças no suporte físico da escrita força o leitor a Ter novas atitudes e aprender novas práticas intelectuais.

A textualidade eletrônica aboliu, pela primeira vez na história, uma outra limitação. Desde a Antigüidade, os europeus (e outros) foram perseguidos pelo contraste ente, por um lado, o sonho de uma biblioteca universal, que reuniria todos os textos já escritos e todos os livros já publicados e, por outro, as bibliotecas reais que, não importa quão importantes fossem suas coleções, davam somente uma imagem parcial, incompleta e mutilada do conhecimento universal.

Todos esses fatos nos remetem a pensar na imensa biblioteca sem paredes que tomou conta de nossos empregos de nossas casas de nossas escolas.

Este vasto universo eletrônico que traz conhecimentos, que inovam traz também uma incisiva violência aos textos, o que acaba com a originalidade e inteligibilidade de uma cultura, ou essência textual.

Neste sentido nenhuma “ordem do discurso” (de acordo com a expressão de Foucault) é separável da “ordem dos livros” à qual está ligada.

Assim, parece-me que enfrentamos atualmente um duplo desafio. De um lado, a profunda transformação que está alterando atualmente todos os modos de publicação, comunicação e recepção da palavra escrita deve ser acompanhada por uma reflexão histórica, jurídica e filosófica.

Chegou o momento de reenquadrar todas as categorias que governaram até agora os modos de atribuição dos objetos que encarnavam, e encarnavam, originalmente os trabalhos do passado ou presente.

Mais que nunca, talvez, uma das tarefas fundamentais das grandes bibliotecas (qualquer que seja sua forma, material ou imaterial) é colecionar, proteger, inventariar e, finalmente, tornar acessível a herança da cultura escrita. Mas essa tarefa não é exclusiva às bibliotecas. Ela tem que ser compartilhadas por editores e leitores.

Com uma pseudo passividade e submissão, a leitura é, em si, inventiva e criativa. Uma história abrangente da leitura e dos leitores deve, assim, considerar a variação, de acordo com o tempo e o local, das condições de possibilidade e das operações e efeitos de tal criação.

É simplesmente fantástico ressaltar que em nosso mundo, a imaginação do leitor pode mobilizar simultaneamente os diferentes e sucessivos modos de inscrição e transmissão da palavra escrita que herdamos do passado: manuscrito, impresso e comunicação eletrônica.

Podemos dizer que é inimaginável como os leitores vão combinar futuramente essa pluralidade de possibilidades, que nos permite ultrapassar limites e explorar este complexo horizonte da leitura e a escrita.

Sabemos que por um longo período de tempo essas diferentes formas de cultura irão coexistir, cabendo a cada indivíduo a opção por uma destas, de acordo com os gêneros e usos.

Entretanto é de extrema necessidade ressaltar que é primordial cultivar e preservar a cultura impressa, pois somente desta forma poderemos degustar constantemente a "felicidade extravagante" prometida pelas inovações tecnológicas. Essa expressão nos conduz a repensar o papel fundamental da leitura e escrita, visto que são caminhos natos para a transformação da sociedade e responsáveis pela manutenção da memória social.

CAPÍTULO III

LEITURAS ICONOGRÁFICAS - PRODUZIDAS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

"A transformação das ilustrações dos livros didáticos em materiais didáticos específicos e do livro didático em documento passível de ser utilizado dentro das propostas de leitura crítica da pesquisa historiográfica – transposta para uma situação de aprendizagem – pode facilitar a difícil tarefa do professor na constituição de um leitor de textos históricos autônomo e crítico (Bittencourt, 1998. p. 89). "

1.0 Situando o lócus da pesquisa

> *"Somos seres de linguagem, que reconstituímos simbolicamente os objetos com que nos relacionamos, a leitura de todo texto, como objeto novo de relação, tem por condição evidências 'anteriores' (uma memória dos sentidos) que a sustentam, que a estruturam.*
> *A leitura não se realiza assim a partir de um vazio de saberes; a sua base de efetuação é um campo de significação reconhecível, em que o novo texto se introduz para significar. Interessa aqui lembrar também que esses saberes 'anteriores', contudo, nem nascem nem habitam apenas no indivíduo isoladamente, mas remetem, também eles, à existência de um corpo sócio- histórico de traços discursivo que constituem o espaço de memória.*
> *É a partir de tal espaço discursivo de regularização dos sentidos, então que os leitores procedem à leitura.*
> *Como não é único mas são diversos esses espaços de regularização dos sentidos, conseqüentemente a partir deles não é única mas são múltiplas as leituras." (Payer,1998)*

Antes do inicio das aulas, sete fevereiro de 2002, como aconteceu nos anos anteriores, eu, como professor contratado da rede pública estadual do Estado de São Paulo, habilitado em Estudos Sociais e com licenciatura plena em história, e curta em Geografia dirigi-me até à Delegacia Regional de Ensino – Sul 3, para a escolha das aulas que seriam atribuídas de acordo com as disciplinas.

As aulas foram e ainda são primeiramente atribuídas para os professores que são efetivos na rede pública (professores concursados) e estes têm o privilégio de escolher antes dos professores OFAS, - professores contratados.

Portanto, os professores que são concursados podem fazer suas opções e escolher tranqüilamente a escola em que desejam trabalhar, o número de aulas que pretendem dar e os horários que lhes forem pertinentes.

Como eu não fazia parte neste momento do quadro dos professores efetivos, a minha escolha de aulas, assim como a de todos os não efetivos seria o saldo das aulas, após as escolhas dos professores da rede, e deveria ser conforme a classificação – pontuação por tempo de trabalho docente e número de aulas dadas neste período.

Ocorrido esse processo de escolha restaram poucas opções quando chegou o meu número de classificação, que era baixo em decorrência do pouco tempo que eu havia ingressado no Magistério, como professor de história e de geografia.

Restaram-me, ainda, 'graças a Deus' 20 aulas de Geografia no ensino fundamental, sendo 10 aulas para as 8ª séries e 10 aulas para as 5ª séries, numa escola que era desconhecida por muitos dos meus colegas – E.E. Prof. A. B.

Entre perder o vinculo (desligar-me do Estado) ou ministrar aulas longe de casa, não havia outra opção; o jeito era encarar mais esse desafio. Informaram –me na Delegacia Regional - Sul 3, que essa escola ficava, aproximadamente, onze quilômetros distantes da Vila São José - local de minha residência.

E para confirmar essa distância, "botei o pé na estrada" zerando o marcador de quilometragem do carro, e foi quase isso mesmo, doze quilômetros cravados.

Em relação às escolas que pertencem ao universo (105 unidades escolares) da Diretoria Regional - Sul 3, a escola E.E Professor A. B. apresenta algumas peculiaridades que a destacam das outras tantas escolas, que também estão localizadas nos bairros periféricos da zona sul de São Paulo – Capital.

No entanto, o grande diferencial que marca essa unidade escolar, destaca-se caracteristicamente pela sua localização geográfica. O bairro Ilha do Bororé, na verdade, é um istmo, uma faixa de terra dividida pela represa **Bllings,** que liga São Paulo ao grande ABCD, dando acesso inicial à São Bernardo dos Campos que ramifica para outras regiões, como Riacho Grande, que, por sua vez liga essa região a via Anchieta em direção a região litorânea de São Paulo (litoral sul).

Assim, para chegarmos até a escola, saindo de qualquer bairro localizado na zona sul de São Paulo, é necessário utilizarmos a primeira balsa. (existem 3 balsas).

A primeira balsa faz a travessia da represa, no ponto em que a avenida Dona Belmira Marin é interrompida pelas águas da represa, e para atravessar essa extensão de água ela percorre, aproximadamente, 8 minutos. E para chegarmos até a escola Prof. A. B. percorre-se, ainda, de carro mais quatro quilômetros para alcançar o pátio da escola – estacionamento.

A localização onde se encontra a escola Prof. A. B. é classificada e considerada como área periférica; no entanto, essa região tem características de zona rural, por se tratar de área de mananciais e ter uma imensa e "preservada" reserva florestal – uma extensa área coberta por uma vegetação, que a lei de proteção aos mananciais proíbe que seja derrubada, e que nessa localidade sejam construídas edificações de qualquer tipo, sem estudos de impacto ambiental.

Em se tratando da densidade demográfica, essa região apresenta uma baixa concentração populacional por quilometro quadrado.

A população residente no local, em sua grande maioria, é composta por pequenos sitiantes, caseiros, criadores de animais e alguns poucos comerciantes, que buscam, do outro lado da balsa, mercadorias nas grandes redes de supergados e nos atacadistas, para abastecer seu comércio e servir `a população local.

Por essa caracterização populacional descrita da Ilha do Bororé, o alunato que freqüenta a escola Prof. A. B. é constituído majoritariamente pelos filhos dessa população, que trabalham nos sítios e também por outros que trabalham em indústrias, comércios e escritórios do outro lado da balsa, e, ainda, por um pequeno número de crianças que vem de bairros circunvizinhos, filhos de trabalhadores em serviços gerais, que atravessam a balsa para estudar, por falta de vagas nas escolas próximas de suas casas – esse tipo de aluno logo se transfere, quando abrem vagas nas escolas de seu bairro.

Para as crianças que moram na Ilha do Bororé e percorrem longas distâncias, a escola (Secretaria da Educação) oferece transporte: são quatro ônibus que os trazem e os levam nos períodos da manhã e da tarde.

Muitos dos alunos, trabalham nos sítios, ajudando seus pais no cultivo da terra, outros simplesmente brincam e pescam não se dedicando a essa atividade rural; outros, ainda, atravessam a balsa para fazer algum tipo de serviço para contribuir na ajuda da família, ou não.

Neste contexto, muitas famílias isentam-se das responsabilidades com a educação de forma mais abrange, e especialmente da educação escolar dos filhos e atribuem, à escola o papel da formação dos bons hábitos sócio-culturais dos filhos, para que sejam "bons cidadãos".

Por mais compreensível que seja essa visão (em relação à escola), em decorrência do fato de um número expressivo de pais serem pouco escolarizados ou mesmo analfabetos, verificamos que nas reuniões de pais, muitas vezes, ocorreram um certo clima de conflito, entre alguns pais e alguns professores.

São confrontos com situações concretas que fazem parte dos problemas de muitas famílias do local, no entanto tais conflitos prejudicam, muitas vezes a possibilidade de interação entre essas duas instituições – escola x família.

Freqüentemente, essa relação tem causado uma certa ambivalência, tanto nos pais como em professores (e direção da escola): se por um lado os pais gostam de poder contar com a escola na educação de seus filhos, por outro não estão dispostos a ouvir e a colaborar com propostas que a escola lhes fazem.

A escola, por sua vez, quer compartilhar com os pais aspectos da conduta de seus filhos, no que diz respeito ao aproveitamento escolar, aos relacionamentos com os colegas, às atitudes, os valores, o respeito às normas, qualidade na realização das tarefas, mas nos bastidores ironiza que o lugar dos pais é longe da escola. O ideal é ter pais, bons participantes, somente por ocasião dos mutirões para limpeza da escola.

Partindo do pressuposto (Freiriane) que pais, alunos e professores são sujeitos ativos na leitura do mundo e na produção dos conhecimentos e devem interagir de modo a contribuir para que os alunos produzam saberes escolares, não podíamos e nem podemos aceitar essa forma de relação entre pais e escola.

Compreendemos que as relações no processo educativo são permeadas por conflitos, interesses de pais e de alunos, ansiedades e angústias de educadores que afloram nas relações a partir de suas vivências práticas.

Mas, acreditamos e compreendemos, também, que é necessário uma prática coerente, por parte de educadores (direção, coordenação, professores..), que possibilite construir "novos" caminhos, que visem um objetivo comum, em relação produção dos conhecimentos escolares e quanto aos valores e princípios que norteiam as relações sociais, não só no âmbito da educação escolar, mas que perpasse esse universo, rumo a uma dinâmica interativa na relação pais versos escola.

Essa reflexão mostra-nos que precisamos estar atentos para reformular nossas práticas pedagógicas, e se necessário for, buscarmos alternativas a partir do nosso compromisso social com a educação e aceitarmos contribuições à aquisição de outros conhecimentos fora do âmbito da escola, que é um processo que o professor não tece sozinho para suas práticas pedagógicas e sua atuação na escola.

Portanto, entremeadas a essas 'imagens' (acima apresentadas), procuramos observar as relações dos alunos com o espaço físico escolar, como também com os professores, com os colegas e a forma de produção de conhecimentos escolares.

Em relação ao espaço físico, a escola Prof. A. B. é composta de doze salas de aulas, sendo dez em um único prédio de dois andares e duas salas em dois galpões ao lado desse prédio, com declive para os fundos, num terreno irregular aplainado para a rua.

As salas de aulas são bem grandes, e arejadas com imensos vitrôs e com mesas e cadeiras para ser utilizadas por aproximadamente 50 alunos.

Mas, até o momento da nossa pesquisa (2002), as salas de aula eram constituídas por uma média de aproximadamente 35 alunos por classe, e em sua totalidade a escola mantinha, naquele momento, 700 alunos entre os dois períodos.

Contava, ainda, com um corpo docente de 20 professores, e uma coordenadora pedagógica, uma diretora, uma vice-diretora, quatro serventes, uma secretária e o Zelador da escola – Srº Severino.

A escola fundada no ano 1970, oferecia à população local ensino fundamental e médio, nos períodos matutino e vespertino – o ensino médio, no entanto, só era oferecido no turno da manhã.

No turno da tarde (das 13:00 às 1800 horas), a escola operava com duas séries de cada turma (5ª série a 8ª série) e mantinha duas 4ª séries.

No que diz respeito às 5ª séries (A e B), que foram o objeto desta pesquisa, a idade dos alunos estava entre dez e catorze anos; alguns já haviam sido reprovados na quinta série. Além disso, em cada sala de aula havia dois alunos especiais - inclusão.

Em relação ao pátio a escola, pode contar com um amplo espaço, favorecendo a circulação tranqüila de todos alunos do período.

Na área onde o lanche é servido, há uma cobertura alta de telhas francesas, e entre as telhas e as madeiras, aranhas grandes, 'simpáticas" e peludas elegeram aquele espaço com condomínio de luxo, bem protegido do sol, da chuva e do sereno.

O único infortúnio para tais comunidades de aracnídeos era então, a ação incendiária do Srº Severino, o zelador da escola, que com um maçarico inflamado nas mãos destruía 'lares e famílias', incinerando comunidades inteiras – restando apenas as "pobres viúvas negras' que insistentemente reconstruíam seus lares sobre os escombros, desafiando o pode do Srº Severino".

No fundo da escola, há uma quadra poliesportiva com grandes arquibancadas e mais uma imensa área, que no passado foi um local utilizado para as hortas comunitárias, com uma produção que excedia as necessidades da escola; os legumes que não eram consumidos pelos alunos eram doados a vizinhos próximos da escola.

Mudanças constantes na direção da escola fizeram com que esse projeto desaparecesse, e já algum tempo somente o mato, os ratos, e os insetos freqüentam aquele local, além de visitas ocasionais de algumas cobras em busca de roedores.

A quadra sempre foi o local preferido da maioria dos alunos; somente as aulas de educação física não eram o bastante para satisfazê-los. Meninos e meninas imploravam aos professores para que os levassem para a quadra.

Quando faltava algum professor, eles sentiam-se realizados, pois podiam ficar jogando bola na quadra até a próxima aula; assim, neste espaço, meninos e meninas

improvisavam e formam times para jogar contra outras séries, levavam até jogos de camisas e muitas vezes uniformes completos.

A partir de tal prática, aproximei-me muito dos alunos, ou seja, como sempre gostei e joguei futebol, organizei um campeonato entre-classes, com a colaboração dos professores de educação física; foi um sucesso, toda a escola adorou, jogávamos até nos intervalos de aulas e houve uma acentuada melhora nas relações professores alunos inclusive com os considerados 'piores' alunos, pois grande parte deles eram os melhores jogadores que havia escola.

Outros professores também propuseram-se, a participar do campeonato, organizando um time com a participação de alguns professores e alunos.

Algumas professoras colaboração como "mesárias", marcando os autores de gols, faltas, penalidades, e os jogadores expulsos; por faltas mais graves.

Tivemos, ainda, duas professoras, além da de educação física, que foram jogar no time das meninas e uma que participou como juíza de alguns jogos.

O interessante em tudo isso, também, foi que percebi a carência que aquele bairro tinha e/ou ainda tem, em relação à áreas de lazer para a população local; além da escola, tem-se a associação de moradores, que fica aproximadamente à dois quilômetros da escola e, que eventualmente oferece algum tipo de diversão como, festival de músicas, Capoeira, artesanatos, palestras etc...

Portanto, a escola para essa população significa muito mais, que um espaço para a escolarização; é uma local de lazer, de encontros, de diversões – um espaço de socialização, impulsionado pela carência e pelo isolamento em relação à áreas de lazer em outros bairros mais centralizados da zona sul de São Paulo.

A exuberância da Ilha do Bororé, a escola cercada por altas árvores com vista para a represa, a quadra a sombra de árvores frondosas, o grande pátio externo, pássaros cantando, e até as aranhas que insistentemente desenham com suas teias quadros belíssimos no telhado do pátio e nos tetos das salas de aulas, não são forças suficientes para preservar a localidade da violência e nem a escola da depredação.

Frente à "realidade" social brasileira, onde predomina a corrupção, o descaso pelas minorias, as injustiças sócio-econômicas, as legislações fraudulentas elaboradas

para favorecerem aos pequenos grupos dominantes, o uso do poder, a ausência do Estado, a violência estava (e,ainda, esta) presente na Ilha do Bororé.

Nessa proliferação da violência, a escola sofreou perdas irreparáveis, alguns alunos envolvidos com drogas foram assassinados, outros tinham relação com roubos de carros e de animais pertencentes a sitiantes da localidade.

As portas da escola, muitas vezes, foram arrombadas e tvs, vídeos, computadores, sons foram roubados, privando ainda mais o alunato de seus instrumentos de lazer e de uso pedagógico.

Buscando soluções para preservar os equipamentos da escola, a direção colocou grades e portas de ferro, e ainda um sistema de câmeras nos locais onde novos equipamentos foram repostos, para não correr o risco de perdê-los outra vez.

E, em relação á eliminação da violência e da indisciplina no espaço escolar, a direção estabeleceu normas austeras e, ao mesmo tempo procedimentos mais flexíveis na tentativa de dialogar com os casos específicos. Ou seja, normas que possibilitassem a convivências para preservação do bem comum.

Face às circunstâncias histórico-geográficas que nos envolveram como professor nessa escola, buscamos compreender essa escola a partir da "realidade" dinâmica em que ela estava inserida.

Ou seja, percebendo-a, ainda, como uma instituição escolar vinculada ao poder público estadual e inserida nas relações sócio-culturais capitalistas, num momento de avanço do neoliberalismo em nosso país.

Assim, tais configurações expressam o caráter histórico da escola, ou seja, as contradições, as mudanças e as permanências capazes de serem flagradas neste momento da pesquisa.

Neste sentido, compreender o processo ensino-aprendizagem exigiu percepção das diversidades sócio-culturais presentes na cultura escolar vigente no interior desta escola e compreender, ainda, que os conhecimentos vão sendo produzidos pelos sujeitos ao interagir com as diferentes "realidades" que os cercam e que possibilitam ampliar e/ou controlar suas visões de mundo.

A partir dessas diretrizes, a escola E.E. A. B. mostrava-se um lócus instigante á realização de minha pesquisa, sendo, que passei a atuar na escola como professor de Geografia no período vespertino. E tal papel possibilitou-me a colher os dados necessários para a pesquisa.

1.1 A tessitura desta experiência de pesquisa

Portanto, neste contexto escolar construí como professor atuante, responsável neste momento pela disciplina de Geografia, o caminho para a elaboração desta pesquisa, abordando uma visão histórico-educacional, analisando as leituras dos alunos, tentando evidenciar os saberes históricos produzidos no processo pedagógico na sala de aula e a relação desses conhecimentos com o contexto social contemporâneo, e sobretudo com experiências vividas.

Diante dessa tarefa complexa contei com a colaboração da professora JL que era a titular de História, uma vez, que a proposta tinha como objetivo que os alunos estabelecesse relações com o tempo histórico, o conhecimento escolar, a partir do livro didático de História das 5ª séries (A e B) neste momento.

A professora JL deveria ter aproximadamente 26 anos, e foi moradora da Ilha Bororé, durante a maior parte de sua vida, tendo concluído o ensino fundamental e médio na própria escola onde hoje (2002) trabalha.

Além disso, fez também nesta escola seu estágio docente, e há apenas um ano atrás ela mudou-se para o Grajaú bairro "melhor" localizado do outro lado da balsa, mas seus pais continuam residir na Ilha do Bororé. . Em 1999 já atuava ministrando aulas como professora substituta (eventual) na escola Prof. A. B.

No final do ano de 2001 torno-se professora graduada em História pela Universidade de Santo Amaro – UNISA.

Em 2002, obviamente sua pontuação (classificação) era muito baixa, para escolher essa escola na atribuição de aulas da Delegacia Regional Sul 3. e em decorrência disso, seria difícil, lhe ser atribuídas aulas no inicio desse ano (2002).

O que parecia impossível, aconteceu, a Secretaria da Educação através das Delegacias Regionais, autorizou as Unidades Escolares á atribuírem aulas.

Dessa forma, a professora JL foi Beneficiada (em detrimento da pontuação) pela direção da escola no tocante as aulas que lhes foram atribuídas, a legalidade do fato ou não, esta fora do nosso objeto de estudo.

Tendo como premissa que a intervenção pedagógica esta intrínseca na relação professor-aluno, materiais didáticos e entre os conhecimentos cotidianos, surge a seguinte pergunta: Como elaborar essa pesquisa em um universo repleto de contradições, um passado constituído na relação com a história de vida dos educandos e um futuro que os mesmos dizem ser de incertezas ?

Diante dessa inquietante indagação defini a seleção de conteúdos que poderiam ser significativos para aqueles alunos das 5ª séries, que vivenciavam a violência social e ao mesmo tempo os ritmos acelerados das transformações tecnológicas no processo de globalização.

Para tanto, considerei as produções históricas escolares como elementos que interligam passado, presente e futuro na definição de uma temática relevante capaz de contribuir para a produção dos saberes escolares dos alunos das 5ª séries A e B.

Nesta perspectiva, elencamos as seguintes temáticas : A escravidão no Brasil e Os indígenas no Brasil, tendo na disciplina História o instrumento possibilitador da construção de liames educacionais entre o passado e a identificação das contradições, permanências e mudanças nas relações sociais contemporâneas.

Neste sentido, como documento histórico os livros didáticos de história foram utilizados como suporte, onde os textos que escolhi para serem trabalhados nessa pesquisa definem-se por sua linguagem iconográfica.

Os textos iconográficos escolhidos fazem parte da coleção didática selecionada pelo PNLD – 2002, correspondendo, ainda, segundo o levantamento[1] que fiz, os livros didáticos de história das 5ª séries, mais utilizados nas escolas da Delegacia Regional Sul - 3, a qual pertence a escola Professor A. B.. **Ver quadro número 2.**

[1] Os procedimentos e dados completos deste levantamento encontram-se em anexo.

QUADRO 2

COLEÇÃO	NOME DO AUTOR	EDITORA	NO DE ESCOLAS
História e Vida Integrada	Cladino Pilleti, Nelson Piletti	Ática, 2002	05
Brasil: Uma História em Construção	José Rivair Macedo, Mariley Wanderley de Oliveira	Editora do Brasil, 1996	07
História do Brasil/ Historia Geral	Joaci Pereira Furtado, Marco Antonio Villa	Moderna, 1997	03
História Passado Presente	Eliane Frossard Bittencourt Couto, Sonia Irene Silva do Carmo	Saraiva/ Atual, 1997	02
História – Edição Reformulada	José Roberto Martins Ferreira	FTD, 1997	04
Para compreender a História	Renato Mocellin	Editora do Brasil, 1997	04
Saber e Fazer História	Gilberto Vieira Cotrim	Saraiva, 1999	05
Trabalho e Civilização – Uma História Global	Maria Fernanda Marques Antunes, Ricardo Frota de Albuquerque Maranhão	Moderna, 1999	02
8 TÍTULOS	13 AUTORES	05 EDITORAS	32 ESCOLAS

As “ilustrações” dos livros didáticos foram priorizadas na leitura dos alunos das 5ª séries, pelo fato de as considerarmos no momento sócio-cultural contemporâneo, entre outros férteis estimuladores para o ato de produção de conhecimentos históricos pelos alunos. Afinal, vivemos na era das imagens iconográficas! (Guiy Debord 2000).

Portanto, em minha percepção, via imagens iconográficas, os alunos poderiam ser estimulados a estabelecerem relações históricas entre as permanências e mudanças, por exemplo relativas ao processo de colonização.

Isso posto, vejamos como a professora de História JL, procurava propiciar aos seus alunos as condições que julgava necessárias para construírem conhecimentos históricos escolar, segundo as informações que a mesma nos concedeu sobre seus métodos de trabalho com os alunos na sala de aula.

Procuramos, agora, revisitar o modo através do qual essa professora realizava seu papel mediador, e a forma como apresentava os conteúdos escolares, como condição básica para a constituição dos conhecimentos escolares. Vejamos, então, a metodologia de trabalho que foi desenvolvida pela professora:

Em entrevista inicial que nos foi concedida, ela afirma: focalizar os aspectos do presente, problemas sociais da sociedade contemporânea brasileira como conseqüências e permanências do Período Colonial.

Nesse sentido, diz apresentar aos seus alunos, através de aulas expositivas, a problemática do racismo; fala dos preconceitos na atualidade (étnicos, sociais), dos latifúndios, das desigualdades sociais, da exploração do trabalho, da exclusão e de questões relacionadas às mulheres da atualidade.

E prossegue dizendo que parte do presente para construir uma passarela para o passado. Essa prática docente, ela própria qualifica de "crítica-reflexiva".

Destaca, ainda, que busca compreender as transformações ao longo do tempo flagrando suas relações com a atualidade brasileira e mundial, e é esse olhar que evidência os conflitos e revelam as permanências.

No que diz respeito à sua relação com os alunos das salas de aulas das 5ª séries, (A e B), desde o ínicio do ano letivo de 2002, a professora JL desenvolveu o trabalho docente com tais turmas, como professora titular da sala.

Em outubro de 2002, ao conversar com a professora JL de História, expus que estava realizando uma pesquisa relacionada à produção dos sabres históricos escolares adquidos pelos alunos das 5ª séries A e B, e precisava da sua colaboração.

Dessa forma, obtive a permissão para observar suas aulas no período de outubro a dezembro, e obtive, ainda sua autorização, para que no final deste tempo, pudesse orientar a colocação em prática de uma atividade docente onde os alunos realizassem leituras, (em 4 aulas) interpretações de textos iconográficos, conectando suas vivências aos saberes adquiridos no processo educacional e na relação com a prática docente, da professora responsável pela disciplina.

Nossa primeira observação centrou-se na relação da professora com seus alunos, uma relação amistosa entre professora e alunos, os quais pareciam gostar muito dela, de suas brincadeiras e de suas piadas e, ao mesmo tempo, apresentavam dificuldades de concentração e de manutenção da disciplina na sala de aula.

Em decorrência das nossas observações, percebemos que para as atividades desenvolvidas durante as aulas de História a professora JL, adotou o livro didático "Brasil uma história em construção", (José Rivair de Macedo e Mariley W. de Oliveira - São Paulo: editora do Brasil, 1996) como suporte principal de suas aulas no processo ensino-aprendizagem, e ponto de partida para as suas explicações.

Os procedimentos da apresentação dos conteúdos pedagógicos pela professora na sala de aula, realizava-se a partir de suas sínteses, colocadas no quadro negro e explicadas em seguida aos seus alunos, os quais registravam tais sínteses e as anotações da explicações da professora em seus cadernos .

Os alunos faziam leituras individuais de parte dos capítulos apresentados; na sala, e em seguida a professora solicitava que eles expusessem com suas palavras o que compreenderam do capítulo que leram.

Em um segundo momento, a professora solicitava aos alunos que definissem conceitos, tais como, colonização, diversidade social, desigualdades, racismo, dentre outros conceitos já trabalhados no livro didático em questão.

Ela os auxiliavam nesta atividade de conceituação e os orientava também para que usassem o dicionário, no sentido de compreender os conceitos apresentados nos textos do livro didático de História utilizado durante as aulas.

Os capítulos estudados eram resumidos pelos alunos em seus cadernos, a pedido da professora, que indicava, ainda, que em grupos discutissem sobre o texto resumido e, depois disso, fizessem uma apresentação para toda para a sala do que haviam compreendido, a partir de suas leituras.

Além disso, algumas vezes, a professora pediu para que os alunos trouxessem jornais e revistas, com notícias atuais sobre conflitos e fatos marcantes que fundamentassem, na contemporaneidade a existência das desigualdades sociais, dos racismos, dos latifúndios e da pobreza no mundo, como conseqüência da exploração do sistema capitalista e da política globalizada.

De acordo com essa proposta, eles (os alunos) levaram notícias sobre os movimentos dos sem terra, os conflitos indígenas pela posse da terra, notícias sobre movimentos sociais no mundo e particularmente sobre os movimentos sociais dos negros no Brasil que lutam por direitos sociais etc...

A partir desse tipo de notícias – informações, dados, estatísticas do presente que eram lidas na sala de aula pelo aluno que as havia apresentado, ela focalizava tais fatos e acontecimentos como decorrências e permanências do processo de colonização do Brasil, gerados, ao mesmo tempo, pelo capitalismo, que tudo tenta converter em lucros abusivos e na exploração do homem pelo homem.

Enfim, observei, o que a professora oferecia educacionalmente para a produção dos conhecimentos históricos pelos alunos das 5ª séries A e B, a organização dos conteúdos apresentados por ela, a questão da disciplina presente ou não na sala de aula e as possibilidades de entrelaçamento dos saberes escolares com as experiências dos educandos.

Contemplando essa análise de evidências e potencialidades de produção de saberes históricos – escolares, através das representações educacionais dos sujeitos envolvidos neste processo, restava-me a elaboração dos procedimentos das leituras iconográficas, que seriam realizadas pelos alunos das 5ª séries, no espaço da sala de aula. Neste sentido, as leituras mobilizadas pela escrita dos alunos no contexto da sociedade contemporânea, como se verá, posicionaram-se não apenas diante do

objeto livro didático utilizado na sala de aula, mas perante o mundo que estes traduzem e dão significados.

Portanto, entre as experiências vividas pelos alunos e os saberes organizados pela instituição escolar, a proposta para a leitura histórica dos alunos partiria de suas observações e reflexões, considerando o tempo histórico.

Nesse sentido, propus aos alunos das 5ª séries A e B que elaborassem um texto a partir das representações iconográficas dos livros didáticos selecionados, (citados no quadro 1) relacionando as mudanças e as permanências, por exemplo relativamente à dominação portuguesa, dialogando com os componentes históricos enraizados destas produções textuais.

No domínio em questão, as leituras (interpretações) dos alunos partiriam das interações sociais e dos saberes escolares contextualizados pela professora de História, JL ao longo do processo educativo e, em especial, naquele ano (2002), o qual era para a maioria dos alunos o primeiro ano na 5ª série.

Nesta produção e concepção de leitura histórica, portanto, o sentido do texto deveria ser ditado pelas culturas dos autores (alunos), pela sua condição sócio-cultural e pelos os saberes escolares construídos até então.

Isso significa que durante a produção dos textos dos alunos a professora JL não poderia intervir nas suas reflexões e no registro da escrita, restringiu-se apenas em observar e coletar o produto final dessas produções cognitivas.

Diante desse procedimento de aprendizagem, cremos, pois, que foi assegurada a autonomia do aluno no processo de produção de conhecimentos e, ao mesmo tempo esse aluno foi concebido como sujeito, com suas representações simbólicas, e suas experiências, na relação com o contexto da modernidade capitalista e na relação com o objeto, historicamente situado.

Isso posto, organizamos os alunos em sete grupos, cada um dos quais composto por cinco alunos, e dentro de cada grupo os mesmos deveriam desenvolver suas produções cognitivas (textos).

Após todos os grupos formados, distribuímos para cada aluno uma "ilustração" que deveria ser trabalhada por ele, dialogando com seu grupo, mas de modo que produzisse, individualmente, nestas interações discursivas um texto seu.

Ao ser concluídas tais leituras, respeitando o ritmo próprio de cada aluno, os trabalhos foram recolhidos pela professora JL para serem analisadas posteriormente pelo pesquisador.

Contudo, não houve o retorno dos trabalhos para tais alunos, uma vez que nosso propósito, naquele momento era simplesmente evidenciar os saberes históricos-escolares construídos não só no processo escolar, (da fase de 5ªsérie) também no interior das relações sócio-cultural mais ampla, vinculando escolarização e conhecimentos adquiridos anteriormente e indícios potencializadores para uma leitura histórica que pode vir-a-ser realizada.

1.2 Material de pesquisa coletado: As Leituras dos Textos Didáticos

Vale ressaltar que entre os 8 livros de História selecionados (**ver quadro 1 da página 13**) foram encontradas 38 iconografias, as quais os seus respectivos créditos (conforme indicação dos próprios livros didáticos) podem ser consultados na página 196. Utilizei a indicação LD para identificar cada obra seguida pelas numerações (LD – 1, LD – 2, LD – 3, LD – 4, LD – 5, LD – 6, LD – 7, LD – 8).

Os nomes das obras, dos autores e das editoras podem ser consultados na página 189 em anexo nesta pesquisa. Denominamos as imagens iconográficas de figuras para efeito de análise (leitura) enumerando-as de 1 a 38. Entre estas as que foram utilizadas para as leituras dos alunos seguem com sua numeração conforme a apresentação da página 196.

passo, a seguir transcrever os textos analíticos produzidos pelos alunos, (ensino fundamental) no diálogo com as imagens iconográficas recortadas dos livros didáticos de história ora focalizados.

1. Leitura Iconográfica -Representações Indígenas

Daniel de 11 anos da 5ª série B

A criança indígena sempre recebeu muito carinho e respeito de todos os adultos da tribo.

Eu estou vendo uma mulher índia deitada em uma rede segurando um bebê no colo. Parece-me que as crianças indígenas recebem muito carinho durante a infância por parte de suas mães que convive diretamente com elas.

Em nossos dias falamos muito sobre índios, mas é um erro maltrata-los ou falar mau deles. Existem diversos grupos de indígenas e diversas culturas.

Fonte: Brasil – Uma História em Construção. LD - 1
Autores: José Rivair Macedo e Mariley W. Oliveira
Ilustrações : Página 23 do Capítulo III – figura 5
Título do Capítulo: Todo dia era dia de índio

2- Leitura Iconográfica -Imagens Indígenas

Sarah de 11 anos da 5ª série B

Arquivo EBSA

⇧ O marechal Rondon (1865-1958) tinha um grande amor pela pátria, era um idealista que tinha como princípio o respeito as povos nativos, defendendo o direito destes povos terem suas terras demarcadas e protegidas. A realidade, porém foi muitas vezes desastrosas, pois os contatos com os brancos levaram doenças e os vícios do homem civilizado.

É uma fotografia antiga de um homem abraçado com um menino índio. O homem parece ser rico e o menino muito pobre. Provavelmente estão em uma cidade com muitas arvores e poucas casas. Este homem é bem conhecido na nossa história, talvez tenha sido presidente do Brasil em alguma época, ou alguém importante.

Esta fotografia descreve a miséria e a riqueza. Veja, o menino nem com calçados esta, agora o homem esta muito chique. Desde muito tempo se vê as desigualdades entre os homens.

Fonte: Brasil – para compreender a HISTÓRIA. LD - 2

Autores: Renato Mocellin

Ilustrações : Página 34 do Capítulo III – figura 11

Título do Capítulo: Os índios do Brasil

3- Leitura Iconográfica -Imagens Indígenas

Cícero de 12 anos da 5ª série B

Criança caiapó (São Félix do Xingu, Pará), em foto recente. A atual população indígena do Brasil é calculada em 250 mil pessoas, aproximadamente.

É uma fotografia de uma criança indígena da raça caiapó - (São Felix do Xingu, Pará). Os índios não são furiosos como as pessoas falam. Os brancos são muito diferentes dos índios que vivem hoje no Brasil. Os índios são muito mais legais que os brancos, eles não matam as pessoas para roubarem o dinheiro. Eles não precisam fazer isso, porque? Por que eles não têm dinheiro. Os índios são muito diferentes de nós os brancos, eles não matam os animais por pura diversão.

Fonte: História do Brasil – das comunidades primitivas à corte joanina no Rio de Janeiro. LD - 4

Autores: Marco Antonio Villa e Joaci Perreira Furtado

Ilustrações : Página 24 do Capítulo III – figura 16

Título do Capítulo: Antes de os brancos chegarem: os primeiros habitantes da América.

4- Leitura Iconográfica -Imagens Indígenas

Érika 12 anos da 5ª série B

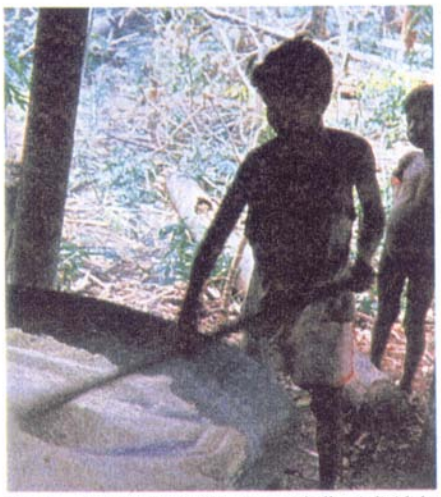


Fig. 6 *Nas aldeias indígenas o trabalho é dividido por sexo e as crianças ajudam os adultos realizando as tarefas mais simples. Na figura observamos uma criança indígena secando mandioca.*

"Eu, estou vendo uma criança de origem indígena mexendo um taxo com mandioca para fazer farinha, para o consumo de sua família.

Perto desse menino outro menino observa seu trabalho para aprender. O menino pequeno, que esta observando, é magro e barrigudo, acho que ele tem muitas vermes, e é subnutrido. Penso, que a criança independente de sua origem deve ter direito a estudar, ou será que o fato de ser índio não tem esse direito? No meu caso, minha mãe recebe a bolsa escola para mim e meu irmão, é pouco, mais facilitou muito a vida da minha família, eu gostaria que os índios tivessem o mesmo direito a bolsa escola, que eu tenho."

Fonte: História – Passado Presente. LD - 3
Autores: Sonia Irene do Carmo e Eliane Couto
Ilustrações : Página 33 do Capítulo V – figura 14
Título do Capítulo: Os índios brasileiros: coleta, caça e agricultura

5- Leitura Iconográfica -Imagens Indígenas

Janaina 12 anos da 5ª série B

Arquivo EBSA

⇧ O marechal Rondon (1865-1958) tinha um grande amor pela pátria, era um idealista que tinha como princípio o respeito as povos nativos, defendendo o direito destes povos terem suas terras demarcadas e protegidas. A realidade, porém foi muitas vezes desastrosas, pois os contatos com os brancos levaram doenças e os vícios do homem civilizado.

Essa imagem parece ser de uma fotografia muito antiga, esse homem que se aproxima dos índios parece-me que por trás de toda essa tranqüilidade, há algum tipo de interesse em algo que os índios tem. Além disso, ele é muito diferente do menino, enquanto aparece na foto bem vestido, o pobre indiozinho nem sapato têm e esta com os dentes pra fora como se estivesse passando muita fome, talvez esse homem realmente pode ajudar os índios.

Fonte: Para compreender a História. LD 2
Autores: Renato Mocellin
Ilustrações : Página 34 do Capítulo III – figura 11
Título do Capítulo: Os índios do Brasil

6- Leitura Iconográfica -Imagens Indígenas

Hugo 11 anos da 5ª série B

Aparece nesta fotografia uma índia sentada na guia com seu filho sentado no seu colo, acho que eles estão participando de algum tipo de movimento social. Atrás da índia aparecem pessoas armadas com porretes, ao que parecem estão preparadas para uma boa briga, talvez, os índios estão querendo defender seus direitos pela posse da terra, isso vejo muito na televisão. Os índios são discriminados, não só eles como seus descendentes também são. Essa figura mostra que na maioria dos casos os índios são muito injustiçados, essa figura tem tudo a haver com a realidade que é uma vergonha tratar o índio assim.

Fonte: História – Brasil – Uma História em Construção. LD - 1
Autores: José Rivair Macedo e Mariley W. Oliveira
Ilustrações : Página 6 do Capítulo I – figura 2
Título do Capítulo: História: Enterrando os mortos, Desenterrando os vivos

7- Leitura Iconográfica -Imagens Indígenas

Andressa 11 anos da 5ª série B

Eu estou vendo uma mulher índia com uma cesta na cabeça e com uma criança nos braços. Por essa foto da pra ver que as mulheres índias eram muito exploradas e sofriam muito. Tanto as mulheres quanto os homens trabalham muito para ganhar pouco ou nada e sem nenhum amparo do governo.

Lá no fundo da imagem aparece uma casa grande com uma plantação de cana na frente, deve ser seu local de trabalho, que não é mais a floresta tropical. Além disso, ela tem que cuidar do filho, se pelo menos existisse creche ela poderia deixar a criança na creche para trabalhar despreocupada.

Fonte: Saber e fazer História – História Geral e do Brasil. LD - 5

Autores: Gilberto Cotrim

Ilustrações : Página 52 do Capítulo V – figura 17

Título do Capítulo: Pré-História Brasileira

8- Leitura Iconográfica -Imagens Indígenas

Rafaela 13 anos da 5ª série B

No meu modo de ver os índios são pessoas que tem uma cultura própria, e vivem em um ambiente natural dos seus ancestrais. Apesar de que hoje esse ambiente já não é tão natural quando no passado, antes que os portugueses invadissem o Brasil. O que vejo na televisão, desmatamentos e brigas por terra entre índios e posseiros, sem falar no caso dos garimpos. Para mim essa figura fala de índios felizes, não fala do sofrimento das mulheres índias para manter seus filhos e até seus maridos. E o que dizer do caso do índio que estava dormindo em um ponto de ônibus e foi queimado vivo? Nos devemos respeitar os índios como pessoa humana, pois eles são iguais a gente, só que tem costumes diferentes dos nossos. Devemos respeita-lo como respeitamos qualquer outra pessoa.

Fonte: História – Brasil – Uma História em Construção. LD - 1
Autores: José Rivair Macedo e Mariley W. Oliveira
Ilustrações : Página 18 do Capítulo III – figura 3
Título do Capítulo: Todo dia era dia de índio

9- Leitura Iconográfica -Imagens Indígenas

Thalles 12 anos da 5ª série B

Índios Kaiapó reivindicando seus direitos na Esplanada dos Ministérios em Brasília.

Índios Kaiapó reivindicando seus direitos na esplanada dos ministérios em Brasília, eles estão com roupa do homem da cidade, shorts, mas o interessante é que eles estão pintados e armados com paus com se estivesse esperando alguém para atacar ou pressionar com suas armas. Acho certo eles defender seus direitos, pois os índios sempre foram tratados como animais tiraram tudo que era seu até sua dignidade, vejo índios na feira pedindo esmola e vendendo alguns objetos de palha, eles são maltratados, isso não é certo. O autor quis transmitir que todo mundo tem direitos seja negros, brancos ou índios, mais para isso, temos que lutar para conquistar nosso lugar ao sol.

Fonte: História – Brasil – Uma História em Construção. LD - 1
Autores: José Rivair Macedo e Mariley W. Oliveira
Ilustrações : Página 20 do Capítulo III – figura 4
Título do Capítulo: Todo dia era dia de índio

10- Leitura Iconográfica -Imagens Indígenas

Jéssica 12 anos da 5ª série B

Vejo uma mulher índia segurando o bebê e com uma cesta na cabeça e com um pote na mão. Os europeus também deixaram pinturas de sua impressão sobre os índios brasileiros como em mulher Tupinambá que Albert Eckhout realizou em 1641.

A mulher esta numa favela cheio de casas e barracos. A mulher esta de saia, com uma saia e uma corda entre os seios, eu não gostei do jeito que ela tá, mas vou acabar por aqui: Fim.

Fonte: Saber e fazer História. LD - 5
Autores: Gilberto Cotrim
Ilustrações : Página 52 do Capítulo V – figura 17
Título do Capítulo: Pré-História do Brasil

UMA LEITURA ICONOGRÁFICA SOB O PONTO DE VISTA DOS ALUNOS

5ª série B

1.3. Leitura iconográfica -Representações de negros escravos

Diálogo de sujeitos

1- Leitura Iconográfica - Imagens de negros escravos

Jéssica 12 anos da 5ª série B

Ritual do candomblé, religião de origem africana amplamente difundida no Brasil contemporâneo.

Ritual do candomblé de origem africana. Vejo mulheres pegando água benta em um laguinho enfeitado com um monte de pedras e com alguns matinhos ao redor. No meio do lago tem uma santa muito bonita vestida de azul, e algumas mulheres pegam água com um pote no lago, eu acho que a santa da macumba é poderosa e protege aquelas pessoas.

Todos têm o direito de seguir a religião que quiser, e devemos respeitar isso. Essa é minha opinião.

Fonte: História do Brasil – Das comunidades primitivas à corte joanina no Rio de Janeiro. LD - 4

Autores: Marco Antonio Villa e Joaci Pereira Furtado

Ilustrações : Página 56 do Capítulo VI – figura 36

Título do Capítulo: Pés e mãos da colônia: a escravidão na América portuguesa

2- Leitura Iconográfica - Imagens de negros escravos

Janaina 12 anos da 5ª série B

Isso é horrível, os negros foram escravos por causa de sua pele preta, o branco vale mais que o negro? Hoje os negros não são mais escravos, mais ainda há o preconceito, algumas pessoas olham para o negro e falam esse daí e da favela é bandido, maloqueiro é muito mal encarado. Você pode ver nos programas de televisão são mais os louros que os morenos que aparecem muito mais na tela.

E o político, também quase não se vê um negro na política exercendo um cargo de representação. Os negros são muito descriminados. E é preconceito também achar que todas as pessoas pobres, desempregadas são vagabundas. Os negros quando vão ao "chope" os seguranças ficam de olho neles seguindo seus passos. Lá na USP Universidade que eu fui ontem não vi nenhum aluno negro, nem professor negro, todos eram brancos ou morenos bem claros.

Fonte: Brasil – Uma História em Construção. LD -1

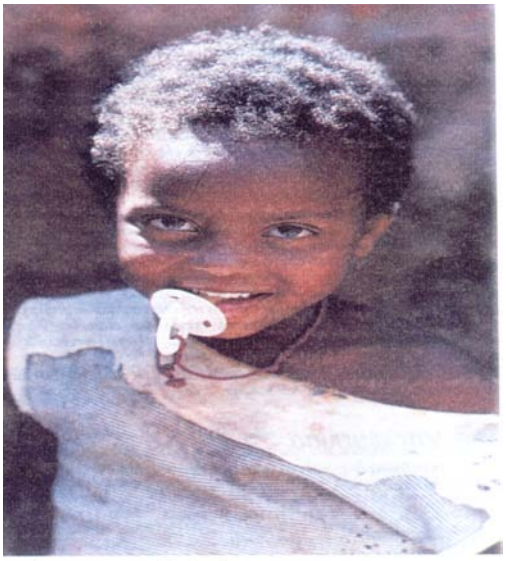
Autores: José Rivair Macedo

Ilustrações: Página 81 do capítulo IX – figura 21

Título do Capítulo: Os pés e as mãos do senhor

3- Leitura Iconográfica -Imagens de negros escravos

Rafaela 13 anos da 5ª série B



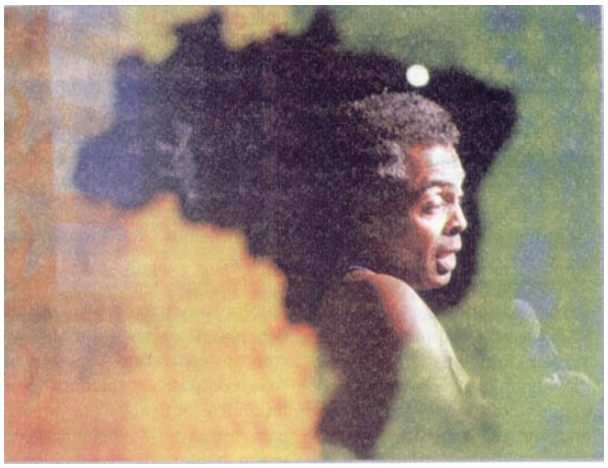
Nenhuma raça é inferior a outra.

Mesmo hoje, depois de 114 anos, que os negros foram libertos da escravidão, ainda sofrem muito preconceito dos outros tipos de raças com por exemplo pelos brancos, japoneses, portugueses e outras mais. Os negros sofrem preconceito principalmente na hora de procurar emprego, pois eles demoram demais para conseguir o emprego, quanto consegue normalmente o salário é menor do que os dos funcionários de outras raças. Mais mesmo assim, eles tentam sobreviver perante estas dificuldades, que eles enfrentam em seu dia-a-dia. Por isso é que apesar de tudo eles têm que valorizar sua raça e ter orgulho de ser negro e lutar para fazer vale seus direitos de cidadãos.

Fonte: História – Brasil – Uma História em Construção. LD - 1
Autores: José Rivair Macedo e Mariley W. Oliveira
Ilustrações : Página 82 do Capítulo IX – figura 22
Título do Capítulo: Os pés e as mãos do senhor

4- Leitura Iconográfica - Imagens de negros escravos

Andressa R. 13 anos da 5ª série B



Gilberto Gil é um negro. Vejam como são as coisas, ele é negro e não é criticado e nem discriminado, porque tem dinheiro. Enquanto isso, muitas pessoas negras são discriminadas porque não tem dinheiro, e nem um teto para morar.

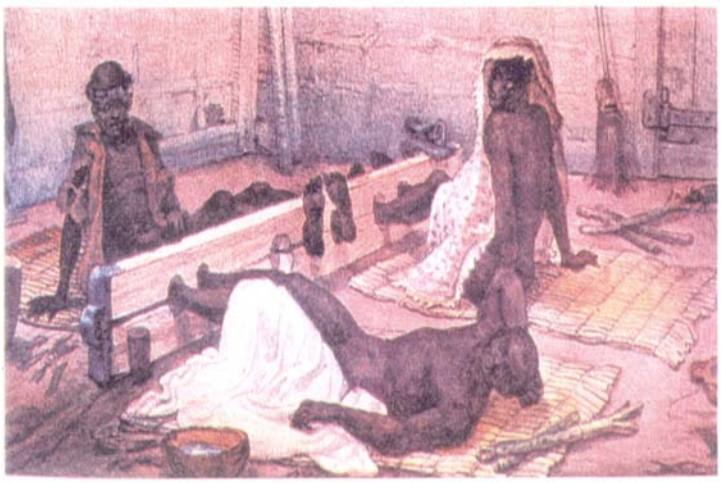
A desigualdade social, economia acaba nivelando negros e brancos pobres, o que faz mesmo a diferença é se o sujeito tem dinheiro ou não.

Fonte: Saber e fazer História. LD - 5
Autores: Gilberto Cotrim
Ilustrações : Página 9 do Capítulo I – figura 37
Título do Capítulo: Refletindo sobre a História

5- Leitura Iconográfica - Imagens de negros escravos

Henrique 11 anos da 5ª série B

⇩ *Negro no tronco*, de J. B. Debret.



Os negros sofreram muito, apanharam e fizeram os serviços pesados para os brancos sem ganhar nada em troca de seu serviço, dormiam amarrados. Hoje a grande maioria dos negros são pobres e muitos brancos são padrões que continuam explorando os negros, ou pior privando lhe ao direito de ter um emprego justo, sem estudo, sem profissão, sem família, sem razão são obrigados a roubar para ter o pão. Isso que é vida de pião, pior que vida de cão.

Fim

Fonte: Brasil – Uma História em Construção. LD - 1
Autores: José Rivair Macedo e Mariley W. Oliveira
Ilustrações : Página 92 do Capítulo X – figura 31
Título do Capítulo: O trabalho no Brasil colonial

6- Leitura Iconográfica - Imagens de negros escravos

Fabiana 14 anos da 5ª série B

Os negros, mesmo depois de muito tempo da abolição da escravatura continuam descriminados, desvalorizados e marginalizados.

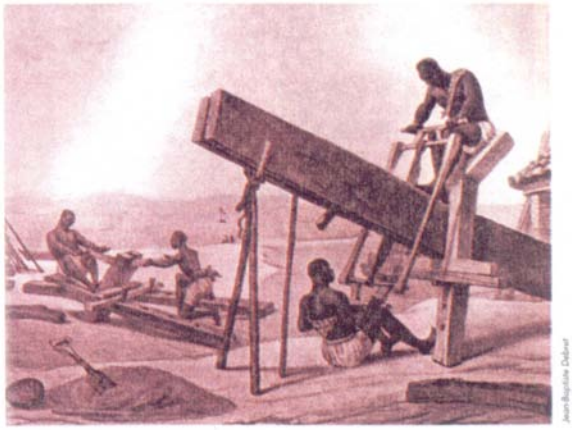
O maior exemplo disso, é que os negros recebem salários menores que os dos brancos. Outra coisa, grande parte da população negra esta fora do mercado de trabalho, ou seja não têm a carteira assinada para garantir alguns direitos básicos.

Muitas vezes, os negros são tratados com insulto, como se fosse uma coisa que usam e quando não quer mais joga no lixo, alguns brancos xingam os negros de carvão e muitos outros insultos mais. Muitos e muitos negros estão cada vez mais preocupados com a discriminação e com outras situações desse tipo que envolve o negro no Brasil, pois a discriminação não existe somente aqui no Brasil. Todos os negros merecem respeito, ninguém tem o direito de falar olha aquela menina, nossa, como ela é preta que não dá pra ver nem os dentes.

Fonte: Brasil – Uma História em Construção. LD - 1
Autores: José Rivair Macedo e Mariley W. Oliveira
Ilustrações : Página 83 do Capítulo IX – figura 23
Título do Capítulo: Os pés e as mãos do senhor

7- Leitura Iconográfica -Imagens de negros escravos -

Tamila 12 anos da 5ª série B



Os escravos eram considerados "máquinas vivas".

Os negros são muito trabalhadores e se esforça muito para consegui o pouco que tem. Eles não têm muitas roupas, comidas, sapatos e nem sua própria casa, mas sobrevive com que tem e busca oportunidades.

Todos os negros que estão nesta foto produz riquezas, mas em geral quem fica com essa riqueza é aquele grupo que não produz diretamente a riqueza. Na verdade eles vivem da exploração dos negros e dos brancos pobres.

Fonte: História – Brasil – Uma História em Construção. LD - 1
Autores: José Rivair Macedo e Mariley W. Oliveira
Ilustrações : Página 77 do Capítulo X – figura 25
Título do Capítulo: O Trabalho no Brasil colônia

8- Leitura Iconográfica - Imagens de negros escravos

Rafaely 11 anos da 5ª série B

O trabalho da mulher era essencial desde o início da escravidão.

Eu entendi que os negros eram trazidos da África, eram presos, apanhavam muito, passava fome, sede e muitos não agüentava esse tipo de vida e morriam. Os escravos sofriam muito passava frio, dormiam no chão e apanhavam até morrer.

Os escravos trabalhavam mas só que era de graça não recebia salário. Os escravos não dormiam sossegados pensando no dia de amanhã como seria mais um dia, como poderia fugir, como se livrar dessa vida.

Fonte: História – Brasil – Uma História em Construção. LD - 1
Autores: José Rivair Macedo e Mariley W. Oliveira
Ilustrações : Página 98 do Capítulo XI – figura 26
Título do Capítulo: Escravidão, dominação e resistência

9 - Leitura Iconográfica -Imagens de negros escravos

Célia 12 anos da 5ª série B

Este e outros líderes têm até hoje na figura de Zumbi dos Palmares, morto há 300 anos, o maior símbolo da resistência negra.

Os negros foram escravos, foram presos para não fugirem durante a noite, um não podia defender o outro, tinham que abaixar a cabeça e ver seu companheiro sofrer nas mãos do senhor que mandava em tudo.

Mas, sei que de alguma forma eles sempre lutaram por liberdade, esse líder negro da foto se inspirou na figura de Zumbi dos palmares para lutar pela causa dos negros. Hoje tem lugar que se vê um negro querendo um emprego eles fecham a porta na cara dele, esse negro tem uma família para sustentar e é preciso ter um trabalho fixo e nem isso ele tem direito.

Fonte: História – Brasil – Uma História em Construção. LD - 1
Autores: José Rivair Macedo e Mariley W. Oliveira
Ilustrações : Página 101 do Capítulo XI – figura s/n
Título do Capítulo: Escravidão, dominação e resistência

10 - Leitura Iconográfica -Imagens de negros escravos

Aline 11 anos da 5ª série B

Eu vejo que na época deles, eles não tinha direito a ter sapatos, só os donos deles tinham sapatos e eram brilhantes iguais de gente rica, daqueles de luxo.

Eles eram obrigados a vender coisas equilibrando cesta e barril na cabeça, no pescoço deles eram amarradas correntes que pareciam cobras, eles tinham que subir as ladeiras arrastando a corrente e o peso das coisas que carregava pra vender.

Fonte: História – Brasil – Uma História em Construção. LD - 1
Autores: José Rivair Macedo e Mariley W. Oliveira
Ilustrações : Página 74 do Capítulo IX – figura - 24
Título do Capítulo: Os pés e as mãos do senhor

UMA LEITURA ICONOGRÁFICA SOB O PONTO DE VISTA DOS ALUNOS

5ª série A

1.4. Leitura iconográfica – Representações indígenas

Diálogo de sujeitos

1- Leitura Iconográfica -Imagens Indígenas

Gleica 11 anos da 5ª série A

Antigamente os índios foram escravizados mas graças à 'boa justiça' isso acabou. Mas ainda hoje o índio sofre preconceito na sociedade, principalmente na alta sociedade que tem interesse em suas terras para desmatar.

Mário Juruna, da tribo Xavante, foi o primeiro índio eleito pelo povo a deputado federal e pelo que da pra perceber na foto ele esta protestando por alguma coisa, suponho que esteja protestando elos direitos dos índios. Por que ninguém é diferente na sociedade e perante a lei. Dá pra entender também que ele esta num lugar parecido com um lugar que se faz julgamento e esta dando seu depoimento, defendendo sua opinião.

Fonte: Brasil – Uma História em Construção. LD - 1
Autores: José Rivair Macedo e Mariley W. Oliveira
Ilustrações : Página 36 do Capítulo V – figura 8
Título do Capítulo: Ìndios e "Brancos": "Em busca do tempo perdido"

2 - Leitura Iconográfica -Imagens Indígenas

Hugo 12 anos da 5ª série A

Crianças do grupo indígena paracanã no igarapé Paranati, no Pará.

São crianças, provavelmente índias tomando banho em um rio, eles estão sentados em um tronco para não se afogar. Eles tomam banho no rio porque não tem água encanada, e pela cor da água esse rio deve estar muito poluído, além disso acho que eles fazem suas necessidades dentro do rio e isso polui mais ainda a água.

Eu entendi que essa figura é uma demonstração da vida dos índios, que não tem um lugar para morar que tenha energia elétrica, esgoto, água encanada.

Essa figura tem tudo a haver com a realidade porque o governo, o prefeito e outras autoridades não se importam com os índios.

Fonte: Trabalho e Civilização – Uma História Global. LD - 6
Autores: Ricardo Maranhão e Maria Fernanda Antunes
Ilustrações : Página 114 capítulo XII – figura 19
Título do Capítulo: Primeiros agricultores do Brasil

3 - Leitura Iconográfica -Imagens Indígenas

Cristina 12 anos da 5ª série A

Índios reivindicam a demarcação de suas terras.

Eu entendi que hoje a principal reivindicação dos índios junto ao governo se resume na demarcação de terras. Quer dizer garantias legais de que tal qual pedaço de terra seja considerado como terra indígena.

Por que os índios lutam pela demarcação de suas terra? Porque hoje, como no passado suas terras são tomadas por estrangeiros, garimpeiros, fazendeiros e empresas nacionais que entram nos territórios dos índios considerando terras de ninguém e expulsam os índios da terra que por direito é sua. Isso foi tudo que entendi, a foto ilustra sobre os índios reivindicando a demarcação de suas terras.

Fonte: Brasil – Uma História em Construção. LD - 1
Autores: José Rivair Macedo e Mariley W. Oliveira
Ilustrações: Página 42 do Capítulo V – figura 9
Título do Capítulo: Índios e "Brancos": "Em busca do tempo perdido"

4 - Leitura Iconográfica -Imagens Indígenas

Anderson 11 anos da 5ª série A

A pesca sempre foi atividade importante nas comunidades indígenas.

Os pescadores têm dificuldade para pescar os peixes, eles fazem esse serviço para sustentar a família. A pesca é uma profissão muito ruim, porque tem dia que você pega pouco peixe. A pesca é arriscada, porque quando você joga a rede, você pode cair na água e se não souber nadar morre afogado.

Vejo crianças ajudando os mais velhos a limpar os peixes, peixe limpo na hora pode ser vendido mais caro e faturar um bom dinheiro.

Fonte: Brasil – Uma História em Construção. LD - 1
Autores: José Rivair Macedo e Mariley W. Oliveira
Ilustrações: Página 29 do Capítulo IV – figura 6
Título do Capítulo: De repente, o 'homem branco chegou'

5 - Leitura Iconográfica -Imagens Indígenas

Aline 11 anos da 5ª série A

Eu vejo uma menina, na idade de 2 anos, índia e ela esta segurando um cachorro, na idade dela já pode começar a usar brinco e colar, isso se chama tradições indígenas. Os índios lutam em busca de garantias e de respeito pela sua própria vida.

Fonte: Brasil – Uma História em Construção. LD - 1
Autores: José Rivair Macedo e Mariley W. Oliveira
Ilustrações : Página 44 do Capítulo V – figura s/n
Título do Capítulo: Índios e "Brancos": "Em busca do tempo perdido"

6 – Leitura Iconográfica –Imagens Indígenas

Luciana 11 anos da 5ª série A

Eu entendi que essas pessoas ficam catando lixo e procurando comida, eles moram na favela, embaixo da ponte ou dormem nas ruas.

Até cachorro procuram comida, eles ficam pedindo esmolas nos semáforos e tem gente que dá dinheiro ou comida e tem gente que não dá nada. Eu acho que a prefeitura tinha que sair distribuindo comida para os pobres e limpar as ruas das cidades que estão cheias de lixo. Isso foi o que entendi.

Fonte: Brasil – Uma História em Construção. LD - 1
Autores: José Rivair Macedo e Mariley W. Oliveira
Ilustrações: Página 6 do Capítulo I – figura 2
Título do Capítulo: História: Enterrando os mortos, desenterrando os vivos

7 – Leitura Iconográfica –Imagens Indígenas

Rafaely S. 11 anos da 5ª série A

Eu vejo duas pessoas indígenas que estão passando fome, frio e estão doentes. Os índios começaram a pegar doenças depois que os brancos chegaram, os índios eram felizes, mas os brancos acabaram com a felicidade dos índios.

E logo depois chegou a escravidão onde os índios trabalhavam de graça e sofriam muito. Mas os índios lutaram em busca de garantia de uma vida nova, mesmo fugindo e sendo encontrado e apanhando do branco.

Fonte: Brasil – Uma História em Construção. LD - 1

Autores: José Rivair Macedo e Mariley W. Oliveira

Ilustrações : Página 6 do Capítulo I – figura 2

Título do Capítulo: História: Enterrando os mortos, desenterrando os vivos

8 - Leitura Iconográfica –Imagens Indígenas

Douglas 11 anos da 5ª série A

Índios durante cerimônia religiosa do Quarup, em que os mortos são reverenciados. Parque Nacional do Xingu (MT).

Os índios antigamente eram escravos dos portugueses, depois os portugueses escravizaram os negros. Os índios ainda hoje não são valorizados, mais já foi bem pior. Hoje os índios lutam por direitos e justiça, já teve até índio na câmara dos deputados defendendo o direito de manter suas tradições.

Fonte: História e vida integrada. LD - 8

Autores: Nelson Piletti e Claudino Piletti

Ilustrações : Página 164 glossário – figura 20

Título do Capítulo: cultura

9 – Leitura Iconográfica –Imagens Indígenas

Rafael 12 anos da 5ª série A

Índios Kaiapó reivindicando seus direitos na Esplanada dos Ministérios em Brasília.

Esses índios estão fazendo um protesto, reivindicando seus direitos na esplanada dos ministérios em Brasília. Eu acho certo eles se manifestarem pois são muito descriminados, eles não tem emprego, não tem escola, não tem luz elétrica.

Porisso, eles trem que ir atrás de seus direitos para fazer leis mais justas, espero que o novo presidente os trate como as outras pessoas, pois eles não são bichos e tem direito de viver como homem. Eu entendi que isso é um protesto dos índios para a demarcação de suas terras.

Fonte: Brasil – Uma História em Construção. LD - 1
Autores: José Rivair Macedo e Mariley W. Oliveira
Ilustrações: Página 20 do Capítulo III – figura 4
Título do Capítulo: Todo dia era de índio

10 – Leitura Iconográfica – Imagens Indígenas

Thiago 12 anos da 5ª série A

A criança indígena sempre recebeu muito carinho e respeito de todos os adultos da tribo.

Eu vejo uma mulher índia deitada numa rede com seu filho no colo. A vida do índio não é de muito trabalho, ou melhor é diferente da nossa, eles vivem, e se alimentam de produtos da própria floresta com peixe, coco, manga etc...

Os índios não precisam de dinheiros, nem se mata por uns poucos trocados, eles gostam mesmo é de viver em paz na natureza. Eu acho que eles não passam fome porque o filho dela está bem gordinho e dormindo tranqüilo sem chorar.

Fonte: Brasil – Uma História em Construção. LD 1
Autores: José Rivair Macedo e Mariley W. Oliveira
Ilustrações : Página 23 do Capítulo III – figura 5
Título do Capítulo: Todo dia era de índio

UMA LEITURA ICONOGRÁFICA SOB O PONTO DE VISTA DOS ALUNOS

5ª série A

1.5. Leitura iconográfica -Representações de negros escravos

Diálogo de sujeitos

1- Leitura Iconográfica - Imagens de negros escravos

Luana 12 anos da 5ª série A

Congada, dança folclórica com fortes influências africanas presente sobretudo no interior do Sudeste do Brasil.

A escravidão todos já conhecem, ela já acabou. Permaneceu o preconceito contra a cor do negro e contra suas formas de religiões.

Mais em muitos lugares do Brasil é normal festas de origem africana, a congada é uma delas, dança folclórica com forte influência africana presente sobretudo no interior do sudeste do Brasil. As festas dão alegria aos negros que muitas vezes são humilhados e presos injustamente por nada, ou quase nada.

Fonte: História do Brasil – Das comunidades primitivas à corte joanina no Rio de Janeiro. LD - 4

Autores: Marco Antonio Villa e Joaci Pereira Furtado

Ilustrações : Página 56 do Capítulo VI – figura 35

Título do Capítulo: Pés e mãos da colônia: a escravidão na América portuguesa

2 - Leitura Iconográfica - Imagens de negros escravos

Rafael M. 12 anos da 5ª série A

⇧ *Negro sendo castigado*, de J. B. Debret.

Essa parte trata-se da época da escravidão, a figura mostra um artesão batendo num escravo, na outra parte dois escravos abaixa a cabeça e se compenetra no trabalho para não sofrer o mesmo que seu amigo. Hoje esse tipo de coisa não acontece mais no Brasil, mas grande parte da população negra é quem faz os serviços mais pesados com salário muito baixo, têm descriminação, muitos empresários ricos não dá uma oportunidade para o negro.

Se esses empresários não fossem tão miseráveis poderia até acabar o desemprego e reduzir muito a pobreza.

Fonte: Para compreender a História. LD - 2

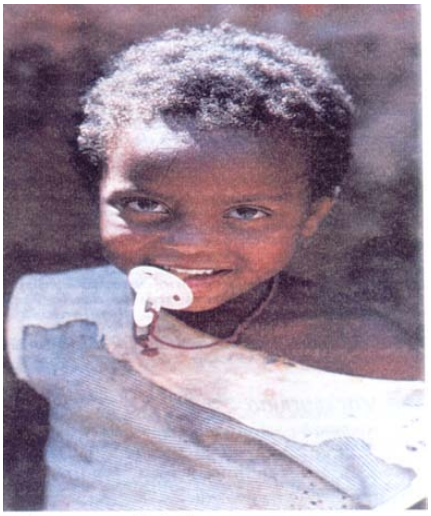
Autores: Renato Mocellin

Ilustrações : página 53 do capítulo V – figura 32 (c)

Título do Capítulo: Negro: mãos e pés do Brasil

3 - Leitura Iconográfica -Imagens de negros escravos

Gleica 11 anos da 5ª série A



Nenhuma raça é inferior a outra.

As diferenças culturais devem ser respeitadas.

No Brasil de hoje as pessoas, ou seja a maioria dos "brancos" não conhece os valores dos negros. Na imagem tem um menino pobre e uma mulher cozinheira os dois são negros e nenhum deles tem uma vida digna de gente. Nem todos os negros têm um trabalho bom e uma escola boa, sabe porque? Porque nunca tiveram oportunidades na vida, porque são de cor e infelizmente existe preconceito até hoje.

Tem muitas pessoas lutando contra o preconceito e essa questão esta sendo discutida em várias escolas e se a justiça for honesta tudo isso acabará!

Fonte: Brasil – Uma História em Construção. LD - 1
Autores: José Rivair Macedo e Mariley W. Oliveira
Ilustrações: Página 82, 83 do Capítulo IX – figura 22, 23
Título do Capítulo: Os pés e as mãos do senhor

4 - Leitura Iconográfica -Imagens de negros escravos

Pámela 11 anos da 5ª série A

Os negros trabalham e são explorados a milhões de anos. Eles trabalham dobrado é um sofrimento, eu por exemplo, eu não agüentaria, e as crianças coitadas nascem para sofrer e trabalhar dos 10 anos em diante. Nessa capa da para perceber que é muito sofrimento trabalhar e cuidar dos filhos e é muito sofrimento para as crianças também que vem ao mundo para sofrer, elas não tem culpa alguma, mais já nascem como um produto.

Hoje em dia os negros ainda sofrem , mais não como antigamente e ainda permanece muita discriminação contra a cor de sua pele. Ainda bem que libertaram os negros que eram amarrados e apanhavam até sair o coro da pele.

Fonte: Brasil – Para compreender a História. LD - 2
Autores: Renato Mocellin
Ilustrações: Capa do livro didático – s/n
Título do Capítulo: Capa do livro didático

5 - Leitura Iconográfica -Imagens de negros escravos

[*]Luciano 12 anos da 5ª série A

Eles apanhavam do patrão, mais fugiam e como fantasma desapareciam no meio do mato. Com fome, acho que eles se ajuntavam com outros fantasmas na mesma situação que eles, isso dificultava que o patrão lhes pegasse de novo, para eles fazerem o serviço pesado. A fuga era uma forma de dificultar a vida dos dominantes.

Fonte: Para compreender a História. LD - 2

Autores: Renato Mocellin

Ilustrações[2] : Página 8 do Capítulo I – figura 30

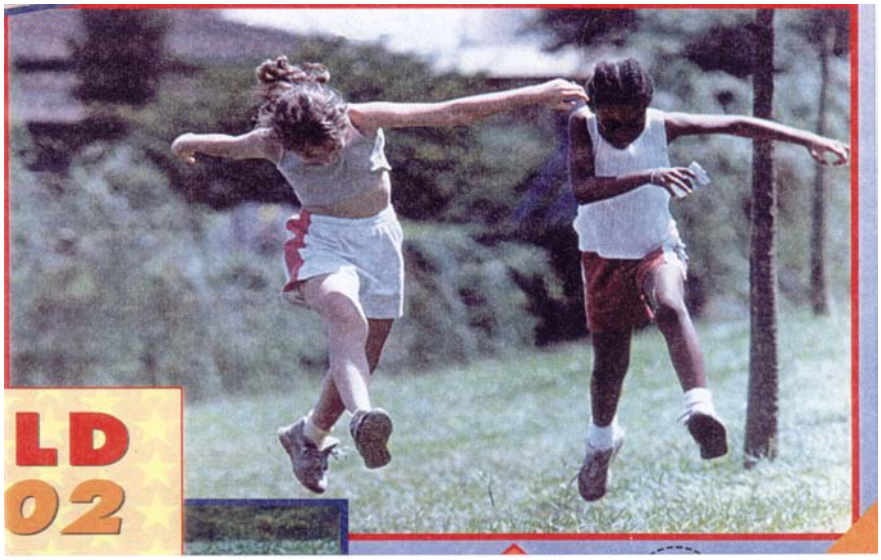
Título do Capítulo: A produção do conhecimento histórico

[*] Esse menino é considerado aluno de educação especial - apresenta deficiências cognitivas.È negro. No entanto, o que quero destacar é a coerência do seu texto e o nexo que o mesmo estabeleceu com a ilustração que lhe foi dada para fazer uma leitura, relacionando a com as realidades atuais e com a experiência vivida do aluno. Esse aluno, educando é indubitavelmente sujeito de suas próprias experiências individual e ao mesmo tempo consegue externa-las e compartilha-la com o outro.

[2] Leitura de um quadro histórico do pintor francês oitocentista Jean Baptiste Debret.

6 - Leitura Iconográfica -Imagens de negros escravos

Thiago 11 anos da 5ª série A



Esse retrato tem uma menina negra e outra menina branca, elas estão pulando de tênis, quase com a mesma roupa que parece uniforme da escola. O cabelo da menina negra é negro como sempre e o cabelo da menina branca é amarelo claro, para mim elas tem muitas coisas incomum. Só porque uma é negra e a outra é branca não quer dizer nada para mim.

Mais, mudando de assunto os negros antigamente eram escravos, para quem não sabe. Há poucos séculos atrás acabou a escravidão e a vida do negro melhorou muito, mais ele ainda é muito discriminado, sei que tem uma lei sobre o preconceito para parar com essa força. É isso, o que eu entendi.

Fonte: Brasil – Uma História em Construção. LD 1
Autores: José Rivair Macedo e Mariley W. Oliveira
Ilustrações : Capa do livro didático – figura 21
Título do Capítulo: Capa do livro didático

7 - Leitura Iconográfica -Imagens de negros escravos

Hugo 11 anos da 5ª série A

Feitores e cativos.

Nessa imagem a representação dos negros esta bem realista, os feitores estão maltratando os negros escravos, alguns negros estão nus e acorrentados, inclusive mulheres e crianças estão sendo espancados. Normalmente os negros apanhavam, mais quando tentavam fugir apanhavam mais que o normal, eles dormiam nas senzalas e eram tratados com animais, pior que animais.

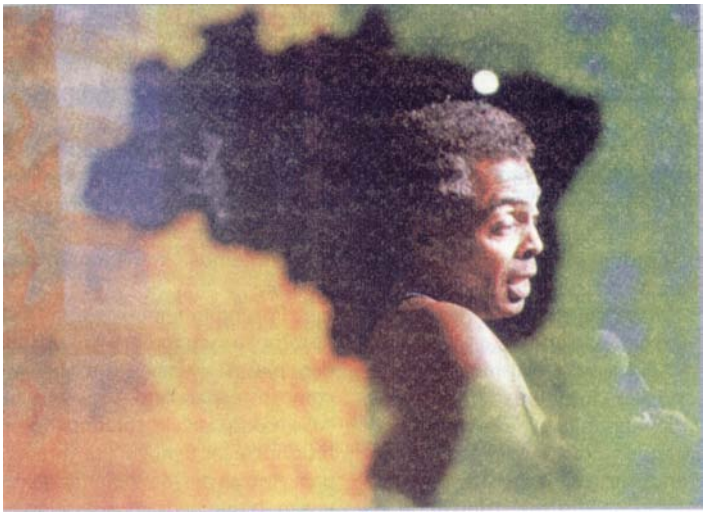
Como você vê nessa imagem os feitores eram cruéis e homens de confiança do dono da fazenda, do senhor. Esses negros estão amontoados um encima do outro com muita desordem sem organização, como se fossem porcos em um chiqueiro. O negro ainda hoje sofre com a falta de emprego e os feitores são os atuais patrões.

Fonte: Brasil – Uma História em Construção. LD 1
Autores: José Rivair Macedo e Mariley W. Oliveira
Ilustrações : página 93 capítulo X – figura s/n[3]
Título do Capítulo: O trabalho no Brasil colonial

[3] Johan Moritz Rugendas

8 - Leitura Iconográfica - Imagens de negros escravos

Fernanda 12 anos da 5ª série A



Antigamente no Brasil existiam muitos negros e todos eram escravos, sem liberdade de agir e de expressar o que pensava e de mostrar sua cultura.

Hoje isso mudou muito, Gilberto Gil um negro baiano muito querido no Brasil e por todo mundo expressa suas idéias e a cultura do Brasil, principalmente a cultura de sua origem a africana. Seus familiares devem ter sofrido muito no passado, mais hoje Gilberto Gil deve ser muito feliz, por ter uma vida de rei. Ele é rei da música baiana.

Fonte: Saber e fazer História. LD - 2
Autores: Gilberto Cotrim
Ilustrações : Página 9 do Capítulo I – figura 37
Título do Capítulo: Refletindo sobre a História

9 - Leitura Iconográfica -Imagens de negros escravos

Carlos 12 anos da 5ª série A

Os negros na colonização tinham que trabalhar feito doido, puxando carroça e carregando feixes de cana nas costas para movimentar as maquinas do engenho. Caso se recusasse a trabalhar os português batiam neles e até matavam.

Agora nesse século não existe mais a escravidão do negro, mas os negros e os pobres têm que trabalhar muito para sustentar suas famílias e sobreviver e para arrumar um emprego tem que ter estudado pelo menos até o supletivo completo se não eles não contratam para trabalhar.

Fonte: Para compreender a História. LD - 2

Autores: Renato Mocellin

Ilustrações: página 64 capítulo VII – figura s/n[4]

Título do Capítulo: O Nordeste açucareiro

[4] Benedito Calixto.

10 - Leitura Iconográfica - Imagens de negros escravos

Anderson 13 anos da 5ª série A

Os negros na escravidão foram muito maltratados, após a libertação passaram a fazer parte da população que formaria a sociedade brasileira.
Negros, brancos e índios se misturaram, mais mesmo assim o racismo vive até hoje contra o negro e também contra os índios. A liberdade não igualou o negro com os brancos e nem com os índios e até hoje os negros tem que lutar para ter alguma oportunidade e manter seus direitos na sociedade.

Fonte: História do Brasil – Das comunidades primitivas à corte joanina no Rio de Janeiro. LD 4
Autores: Marco Antonio Villa e Joaci Pereira Furtado
Ilustrações : Página 55 do Capítulo VI – s/n[5]
Título do Capítulo: Pés e mãos da colônia: a escravidão na América portuguesa

[5] Marcos Guião/Angular

1.3 DIALOGANDO COM AS LEITURAS DISCENTES

> Ler os fatos é interpretar as “realidades” temporais conforme a visão de mundo de ‘cada ator social’, estabelecendo ‘juízos de valor’, conceituando os saberes e transformando-os em ferramentas de ações (ou não) frente às circunstancias vivenciais.

Dialogando com as leituras discentes

A compreensão das "realidades" cotidianas, a leitura dos fatos, deriva da trama sócio-cultural, das relações entre sujeitos, num contínuo processo de aprendizagem, que vincula os conhecimentos às ações desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos.

No que diz respeito, particularmente, aos conhecimentos históricos escolares, constituem o produto de inúmeras mediações culturais, estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, representa um conjunto de conhecimentos organizados, pedagógica e didaticamente, que englobam a relação de conceitos, idéias, habilidades, aos fatos, aos processos historicamente dados.

Portanto, quando falamos de conhecimentos históricos escolares, tais conhecimentos circunscrevem-se a várias fontes históricas (dentre elas, os livros didáticos) apresentadas no processo pedagógico, constituindo, assim, elementos referenciais para a produção de saberes escolares.

Essa mobilização de saberes, no âmbito da disciplina História, envolve três aspectos específicos, que são marcos caracterizadores desta produção: os fatos; os sujeitos históricos e o tempo histórico .

Nesta perspectiva, os conhecimentos históricos escolares produzidos pelos alunos, possibilitam perceber as relações que os mesmos estabelecem com o objeto, na relação com seu contexto histórico.

Essa potencialidade, presente nas múltiplas leituras dos alunos, implica em compreensões (subjetivas e objetivas) do mundo social, e abre possibilidades para a interpretação do texto histórico focalizado pelo aluno, o qual confronta o texto com sua autoria e contexto, e produz saberes - sobretudo, a partir da atuação mediadora do professor, extremamente significativa neste movimento de relações (entre o sujeito e o objeto), para a constituição dos conhecimentos históricos escolares.

Vejamos, então, no diálogo com as leituras dos alunos, as suas potencialidades para articular as referências culturais.

1. Leitura Iconográfica -Representações Indígenas

Daniel de 11 anos da 5ª série B

"Eu estou vendo uma mulher índia deitada em uma rede segurando um bebê no colo. Parece-me que as crianças indígenas recebem muito carinho durante a infância por parte de suas mães que convive diretamente com elas.

Em nossos dias falamos muito sobre índios, mas é um erro maltrata-los ou falar mau deles. Existem diversos grupos de indígenas e diversas culturas."[6]

O aluno reconhece os conflitos que envolvem as relações sociais, a violência contra indígenas; percebe, também, o caráter das diversidades culturais entre as várias comunidades indígenas e a relação afetiva que envolve mãe e filhos.

Tal constatação do aluno demonstra um esforço, na tentativa de refletir sobre as dimensões históricas e reconhecer o outro como sujeito, com uma identidade e com uma cultura própria . No entanto, esses aspectos mostram-se esvaziado da dimensão tempo-espaço e da trama das relações sociais (relativas às comunidades indígenas e às comunidades não-indígenas), expressas neste documento histórico, de caráter iconográfico.

[6] Esse texto corresponde à leitura do aluno (análise) da figura 5 (LD – 1) na página 94 dessa pesquisa.

2- Leitura Iconográfica -Imagens Indígenas

Sarah de 11 anos da 5ª série B

"É uma fotografia antiga de um homem abraçado com um menino índio. O homem parece ser rico e o menino muito pobre. Provavelmente estão em uma cidade com muitas arvores e poucas casas. Este homem é bem conhecido na nossa história, talvez tenha sido presidente do Brasil em alguma época, ou alguém importante. Esta fotografia descreve a miséria e a riqueza. Veja, o menino nem com calçados esta, agora o homem esta muito chique. Desde muito tempo se vê as desigualdades entre os homens".[7]

Há uma tentativa de percepção da dimensão temporal, relativa a esta obra iconográfica; porém, esta se apresenta de forma genérica, sem datação.

O aluno percebe as diferenças de classes sociais (e as situa através dos vocábulos, "ricos" e "pobres"). Não reconhece que tal condição envolve relações sócio-culturais (mais amplas) de dominação. A percepção do espaço é dirigida para uma localização urbana – a cidade.

Quando procura identificar e descrever o Marechal Rondon, ela aproxima-se da visão do Estado como ocupando o papel centralizador na definição das relações sociais. Quanto à imagem do índio, por ela produzida, reporta-se, muito mais, a experiências sócio-culturais relativas às suas vivências ("nem com caçado está").

È possível constatar, ainda, sua percepção das desigualdades sociais como sendo permanências temporais; porém, não consegue localizar o tempo e o espaço, referentes à esta obra iconográfica e os sujeitos são precariamente identificados.

[7] Esse texto corresponde à leitura do aluno (análise) da figura 11 (LD – 2) na página 95 dessa pesquisa.

3- Leitura Iconográfica -Imagens Indígenas

Cícero de 12 anos da 5ª série B

"É uma fotografia de uma criança indígena da raça caiapó - (São Felix do Xingu, Pará). Os índios não são furiosos como as pessoas falam. Os brancos são muito diferentes dos índios que vivem hoje no Brasil. Os índios são muito mais legais que os brancos, eles não matam as pessoas para roubarem o dinheiro. Eles não precisam fazer isso, porque? Por que eles não têm dinheiro. Os índios são muito diferentes de nós os brancos, eles não matam os animais por pura diversão".[8]

O aluno apresenta noções fundadas na busca de reflexão sobre a questão das identidades sociais (com suas semelhanças e diferenças).Situa os sujeitos envolvidos nas relações sociais, mas utiliza imagens genéricas e unidimensionais, tais como, "o índio', "o branco"; define o dinheiro como gerador de violência, não evidenciando a percepção de outros componentes sócio-culturais, instituintes das relações capitalistas de produção. O aluno incorpora, ainda, à essa leitura e interpretação, elementos de sua sensibilidade, considerando os índios "legais".

Os conhecimentos históricos escolares não aparecem, pois, como produções a deste aluno, mas poderiam ser potencializados, através da mediação do professor, nas relações em sala de aula.

[8] Esse texto corresponde à leitura do aluno (análise) da figura 16 (LD – 4) na página 96 dessa pesquisa.

4- Leitura Iconográfica -Imagens Indígenas

Érika 12 anos da 5ª série B

"Eu, estou vendo uma criança de origem indígena mexendo um taxo com mandioca para fazer farinha, para o consumo de sua família. Perto desse menino outro menino observa seu trabalho para aprender. O menino pequeno, que esta observando, é magro e barrigudo, acho que ele tem muitas vermes, e é subnutrido. Penso, que a criança independente de sua origem deve ter direito a estudar, ou será que o fato de ser índio não tem esse direito? No meu caso, minha mãe recebe a bolsa escola para mim e meu irmão, é pouco, mais facilitou muito a vida da minha família, eu gostaria que os índios tivessem o mesmo direito a bolsa escola, que eu tenho."[9]

Há uma busca de relação com o objeto iconográfico em sua materialidade. O aluno parte de (e limita-se a) suas vivências para compreender o outro; não avança na sua análise, na busca de compreensão desta iconografia, relativa a uma dada organização sócio-cultural indígena, produzida por um dado fotógrafo (na relação com as autoras do livro, e seu editor), situado, num dado tempo e espaço.

Portanto, seu exercício de leitura e interpretação, possível neste contexto, vincula-se apenas às suas práticas sociais, distantes para considerar um olhar outro, relativo a uma experiência cultural distinta, específica, situada num dado tempo e espaço.

[9] Esse texto corresponde à leitura do aluno (análise) da figura 14 (LD – 3) na página 97 dessa pesquisa.

5 - Leitura Iconográfica -Imagens Indígenas

Hugo 11 anos da 5ª série B

"Aparece nesta fotografia uma índia sentada na guia com seu filho sentado no seu colo, acho que eles estão participando de algum tipo de movimento social. Atrás da índia aparecem pessoas armadas com porretes, ao que parecem estão preparadas para uma boa briga, talvez, os índios estão querendo defender seus direitos pela posse da terra, isso vejo muito na televisão. Os índios são discriminados, não só eles como seus descendentes também são. Essa figura mostra que na maioria dos casos os índios são muito injustiçados, essa figura tem tudo a haver com a realidade que é uma vergonha tratar o índio assim."[10]

Os fatos da contemporaneidade fornecem elementos para a construção dessa leitura; a contribuição mais substantiva que aparece, subsidiando essa aprendizagem do aluno, talvez tenha sido propiciada pela leitura de imagens televisivas. O tempo histórico, embora não seja entendido como possível de ser situado e analisado, através desta produção iconográfica, aparece nesta análise mediante uma percepção inicial das relações de continuidade e descontinuidade. O aluno identifica (palidamente) nos movimentos sociais a dominação e as lutas sociais pela demarcação das terras indígenas.

Em sua elaboração textual compreende e vincula ao tempo cotidiano a discriminação e o preconceito, como elementos fundantes das desigualdades sociais.

[10] Esse texto corresponde à leitura do aluno (análise) da figura 2 (LD – 1) na página 99 dessa pesquisa.

6 - Leitura Iconográfica -Imagens Indígenas

Rafaela 13 anos da 5ª série B

"No meu modo de ver os índios são pessoas que tem uma cultura própria, e vivem em um ambiente natural dos seus ancestrais. Apesar de que hoje esse ambiente já não é tão natural quando no passado, antes que os portugueses invadissem o Brasil. O que vejo na televisão, desmatamentos e brigas por terra entre índios e posseiros, sem falar no caso dos garimpos. Para mim essa figura fala de índios felizes, não fala do sofrimento das mulheres índias para manter seus filhos e até seus maridos. E o que dizer do caso do índio que estava dormindo em um ponto de ônibus e foi queimado vivo? Nos devemos respeitar os índios como pessoa humana, pois eles são iguais a gente, só que tem costumes diferentes dos nossos. Devemos respeita-lo como respeitamos qualquer outra pessoa."[11]

O aluno reflete sobre os acontecimentos do presente, evidenciando fatos significativos e contundentes vividos pela sociedade na contemporaneidade. Expressa a interferência da televisão na forma de relativizar as suas ações e as do outro.Ou seja, há - em parte- interatividade visual com o material iconográfico, a partir de suas informações anteriores, as quais lhe possibilitam extrair informações e, ao mesmo tempo, interpretar o documento didático. Percebe que o índio tem uma cultura própria, mas, apresenta-a no singular; percebe, ainda, tratar-se do período colonial e indica relações de gênero. Identifica semelhanças e diferenças entre os sujeitos sociais. Reflete sobre o desmatamento, sobre o garimpo. Em relação a essa leitura, portanto, limita-se às suas vivências, mas estas poderiam ser um ponto de partida para a colocação em prática do trabalho do professor - capaz de estimulá-lo a dialogar com as " evidências" históricas do texto iconográfico.

[11] Esse texto corresponde à leitura do aluno (análise) da figura 3 (LD – 1) na página 101 dessa pesquisa.

7 - Leitura Iconográfica - Imagens de negros escravos

Rafael M. 12 anos da 5ª série A

"Essa parte trata-se da época da escravidão, a figura mostra um artesão batendo num escravo, na outra parte dois escravos abaixa a cabeça e se compenetra no trabalho para não sofrer o mesmo que seu amigo. Hoje esse tipo de coisa não acontece mais no Brasil, mas grande parte da população negra é quem faz os serviços mais pesados com salário muito baixo, têm descriminação, muitos empresários ricos não dá uma oportunidade para o negro. Se esses empresários não fossem tão miseráveis poderia até acabar o desemprego e reduzir muito a pobreza."[12]

Dentre os aspectos importantes da abordagem desse aluno, podemos destacar a percepção (opaca) sobre os ritmos das mudanças no tempo (apresentadas como rupturas). Ele reflete sobre o passado (época da escravidão) e volta-se ao contexto atual, apresentando as relações de trabalho capitalistas, onde argumenta sobre salários, trabalhadores e empresários. Argumenta, ainda, sobre os preconceitos e a discriminação relativos à população negra. Há uma tentativa de ampliação da noção de tempo histórico, pois o aluno não reduz os acontecimentos ao presente. Essa apreensão da noção de tempo pode favorecer a reelaboração da leitura deste documento histórico, na qual seria possível reconhecer-se as contradições sócio-econômico-culturais, expressas através do olhar do viajante europeu, Debret .

[12] Esse texto corresponde à leitura do aluno (análise) da figura 32 (c) (LD – 2) na página 128 dessa pesquisa.

8 - Leitura Iconográfica -Imagens de negros escravos

Hugo 11 anos da 5ª série A

"Nessa imagem a representação dos negros esta bem realista, os feitores estão maltratando os negros escravos, alguns negros estão nus e acorrentados, inclusive mulheres e crianças estão sendo espancados. Normalmente os negros apanhavam, mais quando tentavam fugir apanhavam mais que o normal, eles dormiam nas senzalas e eram tratados com animais, pior que animais. Como você vê nessa imagem os feitores eram cruéis e homens de confiança do dono da fazenda, do senhor. Esses negros estão amontoados um encima do outro com muita desordem sem organização, como se fossem porcos em um chiqueiro. O negro ainda hoje sofre com a falta de emprego e os feitores são os atuais patrões."[13]

Na perspectiva desse aluno, essa é uma cena que representa toda a realidade do sistema colonial. Os feitores são sempre os carrascos cruéis. Nesta perspectiva, esta representação iconográfica do pintor Debret, relativa às relações entre brancos e negros escravos no mundo colonial, é tomada como a própria realidade social, sem considerar as diferenças do olhar estrangeiro (pautado em visões civilizatórias, construídas à distância, muitas vezes, dos traços culturais característicos dos negros, no mundo colonial brasileiro).

Contudo, o aluno revela em sua leitura competência, solidariedade e sensibilidade ao refletir e considerar que no processo das transformações sociais brasileiras, não houve mudanças muito significativas nas condições de existência dos negros.

[13] Esse texto corresponde à leitura do aluno (análise) da figura s/n (LD – 1) na página 133 dessa pesquisa.

1.4 Conhecimentos históricos escolares: tecendo algumas conclusões [14]

Os alunos na produção de conhecimentos escolares, não podem ser considerados como "coisas", receptáculos vazios; eles manifestam–se enquanto sujeitos, que se expressam e constroem sentidos, enunciados, ressignificando suas leituras. Produzir conhecimentos históricos é um ato dialógico, na medida em que ultrapassa uma lógica previsível, causal ou factual; isto é, a compreensão é sempre diferente para os leitores diferentes, em contextos diferentes.

A compreensão ultrapassa, então, o objeto, pois a palavra não se reporta apenas a uma realidade.

A palavra carrega sua potencialidade representativa, expressiva. Quem lê interpreta e o faz diferente de uma outra pessoa, pois o signo (enquanto materialidade, enquanto sentido), além de possuir referências comuns para uma dada cultura, possui uma potencialidade aberta e livre para interpretações; é o novo contexto que orienta o ato da compreensão.

O enunciado tem como característica ser, simultaneamente, dado e criado, isto é, nunca é simples reflexo de algo já preexistente (ele é sempre algo novo) e, ao mesmo tempo,ele é criado sempre a partir de algo já dado, sua visão de mundo e seu meio de expressão.

A obra carrega sempre seu potencial de liberdade; o sujeito que toma conhecimento da obra sempre constrói um novo enunciado, mesmo quanto se refere a obra em forma de citação.

As relações estabelecidas entre sujeitos, nas construções dos enunciados de suas obras, são consideradas por Bakhtin, como relações dialógicas, que podem ocorrer dos modos mais diversos, inclusive através de proximidades temáticas ou de proximidades nas construções das formas escolhidas para expressão.

[14]Contribuição da obra de Antonia Terra, para maior aprofundamento consultar "HISTÓRIA E DIALOGISMO" in O SABER HISTÓRICO NA SALA DE AULA:- 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 1998.

Compreender o enunciado de uma obra implica compreender, numa grande temporalidade, a ressonância das vozes incorporadas às palavras - às formas, aos contornos, as cores, às composições figurativas, aos recortes – isto é, compreender os múltiplos enunciados, das mais diversas relações dialógicas construídas pelos mais diferentes sujeitos (presentes na obra no ato de sua criação ou posteriormente).

Deve existir, pois, uma busca de localização e de escuta das vozes, dos inúmeros sujeitos, embutidas nas obras (que foram monopolizadas, despersonalizadas e tornadas anônimas), numa tentativa de aproximação com o enunciado, com as respostas,com as intencionalidades construídas pelo autor.

Deve-se, ainda, reconhecer a historicidade do conhecimento que está sendo produzido (um novo acontecimento na vida da obra, criado pelo cientista social), isto é demarcar as fronteiras entre o conhecimento anterior (os enunciados já construídos por outros estudiosos sobre o tema e pelas manifestações culturais recorrentes de muito tempos) e o novo conhecimento (criado agora pelo novo sujeito que estuda).

Portanto, os conhecimentos históricos escolares são produzidos pelos discentes, quando estes estabelecem diálogos — mediados pelo professor nas práticas pedagógicas na sala de aula — entre suas vivências e os documentos históricos, rastros de outros tempos e de outras realidades, registrados pelo olhar singular, historicamente localizado de seu autor.

Um olhar panorâmico sobre a leitura iconográfica dos alunos

> *"O historiador que não quer, ainda que só movido por um sentimento de charitas pelos mortos, tudo resumir em uma catalogação dos tempos pretéritos (homem feudal, homem mercantil, homem industrial), mas se propõe avançar colhendo o sentido das intenções que enformaram a trama social no interior daqueles sistemas, deverá conviver com volições, atos expressivos, atos cognitivos, produções simbólicas, em suma, significados e valores que constituem o teor do culto e da cultura" (Bossi, p. 26).*

Situando tal reflexão em relação à produção das leituras históricas dos alunos, na construção dos saberes escolares destacamos a relação entre o sujeito e o objeto, ou seja a interpenetração do subjetivismo e do objetivismo.

Portanto, na produção dos novos conhecimentos históricos, tanto os aluno como os professores são sujeitos que possuem interesses materiais, políticos etc... e são portadores de determinada cultura, que permitem julgar seu entorno.

No entanto, é nas interações discursivas, mediadas pelas referências culturais já existentes e pela capacidade dos professores em articular as informações apresentadas no texto aos discursos historiográficos e aos saberes dos discentes, que se processam os conhecimentos histórico-escolares.

Neste sentido, o desenvolvimento da inteligência se processa na construção da trama das relações sociais. Logo, o desenvolvimento da leitura (interpretação) e da escrita é um processo de apropriação de objetos socialmente constituídos.

Assim, em relação aos conhecimentos sistematizados, os alunos atuam de modo inteligente na busca da compreensão do que lhes foi 'ensinado', a partir das representações que se tem dos objetos, dos fenômenos em consonância com seus próprios conhecimentos e suas experiências.

Contudo, a capacidade e a prática de juntar elementos, estabelecer relações, formular conceitos, investigar, buscar situações desafiadoras e significativas não decorrem simplesmente de um movimento espontâneo descompromissado, mas da relação dialógica no processo educativo, onde as salas de aula pressupõem ser um espaço de realização de uma educação reflexiva.

Lidar com conhecimentos sistematizados, desenvolver competências, habilidades, propiciar condições para a formação de conceitos específicos, construir referências significativas e informar para a compreensão dos aspectos que estão sendo focalizados são ações que se instituem pela associação entre o referencial teórico e a prática, orientando modificações, aprofundamentos, adequações dos conteúdos e das

metodologias, valores indissociáveis (ética e responsabilidade) que atuam no desempenho e no processo de formação da competência profissional docente.

Como a aprendizagem é construída num processo contínuo, (que requer acompanhamento) interativo, de ação-reflexão-ação, o diagnóstico dos avanços e a defasagem de aprendizagem entre os alunos possibilita a intervenção que deve ter a preocupação de desenvolver a capacidade de discernimento e das análises elaboradas pelos alunos. Ou seja, possibilitam a autonomia intelectual, enquanto potencializadora do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos aprendizes dos conhecimentos escolares.

Portanto, a aprendizagem escolar resulta das atividades desenvolvidas pelos sujeitos (educando/educador) intrínseca aos ritmos individuais, como também das estratégias de intervenção posta em ação pelo professor na sala de aula, que deve objetivar a percepção da defasagem-escolar para redirecionar o posicionamento argumentativo do aluno perante a construção do 'real', das evidências.

Em última instância a relação entre professores e alunos na sala de aula é fator preponderante no desenvolvimento e na ampliação do potencial cognitivo do aluno. No entanto, se o professor não estiver convencido da necessidade, da importância e dos objetivos reais dessa relação para a aprendizagem, não poderá implementar uma postura e o desenvolvimento de práticas pedagógicas politizadoras, potencializadoras e transformadoras no âmbito da sala de aula.

Por conseguinte, pode-se observar na pesquisa escolar, ora colocada em ação as dificuldades encontradas pelos alunos na compreensão dos textos que lhes foram apresentados. Na elaboração dos textos produzidos, percebe-se as dificuldades das leituras (interpretações) dos alunos, agravando o processo de construção de referencias, que deveria ocorrer ao longo do tempo da escolarização.

O caráter visual dos textos (iconográficos) apresentados aos alunos não foi forte o suficiente para que eles reconhecessem (a maioria dos alunos não percebeu) as evidências históricas relativas, por exemplo, à colonização brasileira. Além disso, não foram orientados pela professora JL, para focalizarem as iconografias, relativas à questão, como documentos históricos, portadores, não simplesmente, das verdades

absolutas do período, mas das representações de um determinado autor, ilustrador, editor, sobre a temática abordada.

E isso repercutiu no processo de produção dos conhecimentos histórico-escolares, uma vez que a maior parte das leituras dos alunos teve um tratamento 'a-histórico' permeado pelos mais variados interesses de suas práticas sociais e por elementos do 'senso comum', incorporados às suas experiências e às demandadas do cotidiano.

Mas, pode-se identificar neles um esforço, na tentativa de formular referencias e representações históricas no processo de elaboração de suas leituras, e aí reafirmo a ausência de aportes e informações fundamentais relativas ao próprio texto focalizado (iconografias sobre a colonização do Brasil) e ao contexto – ou seja, subsídios para nortear e sustentar suas produções articuladas à dinâmica das relações sociais.

É evidente que em toda capacidade, em todo saber/fazer, partimos de certas proposições, de certas informações, de evidências, de conhecimentos prévios.

Neste sentido, a leitura, a interpretação e a compreensão dessas imagens repousam sobre uma série de informações e formações, as quais os alunos enquanto leitores deveriam dispor, antes de observarem e analisarem as representações iconográficas que lhes foram propostas nesse trabalho.

Na percepção acima delineada, apesar do esforço empreendido pela professora JL, no sentido promover a apropriação e construção de conhecimentos escolares específicos, as relações (educador/educando) na sala de aula valorizaram muito os dados e valorizaram pouco os conceitos no processo do pensar e do fazer

O método empreendido não favoreceu o desenvolvimento do raciocínio, tampouco a inter-relação de conhecimentos adquiridos, com os sabres já existentes, ou a capacidade de analisar tais documentos históricos, produzindo conhecimentos singulares relativos à colonização brasileira.

Lamentavelmente, as evidências observadas trazem à tona uma prática pedagógica que não estimulou o aluno à reflexão, ao desenvolvimento da competência para ler e interpretar as imagens apresentadas, e, ao mesmo tempo, que

não produziu a integração conceitual, metodológica, entre os conhecimentos escolares e os sociais.

Contraditoriamente às relações, (na sala de aula) emolduradas pelas práticas docentes unidimensionais, a produção de conhecimentos pelos alunos não fica somente restrita a determinados conteúdos específicos, mas vincula-se a outras experiências por eles vividas fora do mundo escolar, bem como a outros componentes curriculares, ou seja, à escola em toda a sua dimensão como um lócus da ação educativa. Neste sentido, os alunos revelam competências cognitivas e potencialização das dimensões humanas para apropria-se de conhecimentos e aprofundar-se na compreensão das produções culturais e das transformações das 'realidades' sociais.

Isso evidencia que eles podem produzir saberes, dialogando com informações e formações e que não basta uma matriz disciplinar em torno da qual se organiza a aprendizagem e em função da qual orienta-se o trabalho em sala de aula, estabelecendo prioridades.

É preciso 'instrumentalizar' os alunos para que eles sejam capazes de teorizar mensagens, de abstrair, categorizar, fazer inferências e utilizar formas de representações (escrita, ou não) que vão além dos dados imediatos, possibilitando, assim, a compreensão e a elaboração de textos históricos.

Compreender dessa forma, o processo pedagógico, significa romper com um subjetivismo radical e, ao mesmo tempo, com um objetivismo absoluto. – os conhecimentos escolares instituem-se como produto da interação de uma construção coletiva, cabendo aos professores oportunizar caminhos para essa produção.

Enfim, observei que apesar, do trabalho da docente JL em tentar estabelecer uma linha tênue entre a trilogia, passado, presente e futuro, ainda resta a necessidade de uma maior aproximação com elementos históricos que são de fundamental importância para a compreensão e localização dos alunos, enquanto sujeitos de uma história viva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo que foi mostrado e trabalhado na trajetória dessa pesquisa, expressando a dinâmica dos movimentos históricos, instituídos pelos mais diversos atores, que atuam nas práticas sociais, configura-se assim, neste trabalho a concepção de relações humanas, englobando tensões, conflitos, confluências, contradições, rupturas, permanências, descontinuidades e diversidades nas suas mais amplas dimensões, sempre abertas às diferentes leituras.

Diante das variadas manifestações sociais que ocorrem nas tensões sociais do cotidiano e no cenário temporal da escola, procuramos rigorosamente evidenciar[1] que os educandos, como seres humanos, são dotados de capacidades, potencialidades e possibilidades, desenvolvendo-as de forma processual e produzindo conhecimentos congruentes com sua "realidade", na interação com os educadores e com conteúdos sistematizados para produção de conhecimentos históricos escolares, os quais não descartam seus saberes vivenciais nesta relação com a cultura escolar.

No dinamismo da aprendizagem e na produção de conhecimentos, procuramos evidenciar os nexos entre potencialidades, capacidades cognitivas dos educandos, as imagens iconográficas dos livros didáticos e suas leituras de mundo enquanto espaço de inter-relação, compartilhada com as visões dos professores e com a "realidade" mais ampla na qual esses educandos se inserem e que perpassam a sala de aula.

Pudemos constatar assim, que o envolvimento dos alunos nas ocorrências do momento, muitas vezes, conecta os fatos atuais com os acontecimentos históricos. Não há uma dissociação absoluta entre leitura de mundo e leitura da palavra, há uma correlação mediatizada pelas intervenções valorativas dos atores sociais.

Nesse processo de libertação, constatamos, ainda, que os educandos selecionaram informações que julgaram importantes para cada momento e para cada situação, para usa-las na tentativa de responder os problemas "reais" do cotidiano.

Mediante isso, como também embasado nas matrizes teóricas que nortearam esta pesquisa acadêmica, acreditamos ter apresentado o conhecimento como fruto de

[1] Tais evidências tornam-se expressas na produção das leituras (a partir das imagens iconográficas) elaboradas por cada aluno, relacionando fatos históricos com fatos da contemporaneidade, com as suas vivências, com outras visões de mundo – manifestações do conhecimento interativo e criativo do ser sujeito no processo da educação e da escolarização.

um processo dialógico, que é produzido pelos sujeitos, num dado espaço temporal, tentando portanto, contribuir para ampliar suas (dos alunos) leituras de mundo, suas ações sociais, suas capacidades de estabelecerem nexos, de elaborarem análises de compreenderem e interpretarem os fatos além dos dados imediatos prescritos.

Assim, a partir de uma concepção dialética (que relaciona a leitura dos textos históricos às experiências sócio-culturais dos educandos), pode-se compreender o processo ensino-aprendizagem como um caminho que possibilita a 'formação' da consciência dos sujeitos enquanto educandos, enquanto seres humanos, capazes de pensarem, de agirem e interpretarem o mundo, segundo suas convicções e suas crenças, mediadas pelas interações dos professores e em dimensões mais abrangentes que interligam todos os conhecimentos com a cultura escolar.

Nessa confluência, percebemos que os livros didáticos em suas múltiplas relações e nas mais variadas dimensões podem ser instrumentos capazes de possibilitar o desenvolvimento da autonomia (relativa) dos educandos como sujeitos que tem potencialidades de compreenderem e atuarem no mundo, desde que os educadores em seu trabalho, desenvolvam e tenham consciência que precisam "formar" sujeitos politicamente situados, capazes de compreenderem a dinâmica social e atuarem politicamente rumo as transformações sociais.

Quanto aos resultados empíricos, o estudo nos revelou que os educandos não incorporam aleatoriamente os conceitos estabelecidos nos livros didáticos como práticas sociais ou visões de mundo, sem que os mesmos sejam relacionados às suas vivências e com as experiências compartilhadas em suas "realidades".

Portanto, na educação como instrumento imprescindível à vida humana, deve-se evitar reducionismos maniqueístas que resumem a apreensão das "realidades" à dualidade, educandos versus conteúdos dos livros didáticos.

O que estamos sugerindo é uma prática pedagógica (reflexiva) de repensar as relações na sala de aula entre educadores, educandos, materiais didáticos (imagens iconográficas didáticas), escola e práticas sociais cotidianas.

Em outras palavras, desenvolver uma perspectiva pedagógica, capaz de refletir sobre as experiências vividas pelos educandos, pelos educadores, nas diversas

pluralidades étnico-culturais, sócio-políticas, que possam promover a produção de conhecimentos, rumo a ações que busquem justiça social, assegurando a dignidade humana e o direito de participação a todos envolvidos em uma educação reflexiva.

E neste contexto de diferentes leituras, os educadores devem ser um dos meios para a instrumentalização dos educandos para a ação social, fundamentados nos saberes historiográficos, psico-pedagógicos, e nas suas múltiplas relações culturais.

Portanto, como pontuamos nessa pesquisa, todas as imagens iconográficas vinculam-se a um contexto histórico temporal, ou seja os textos relacionam-se aos contextos, uma vez, entendidos como movimentos dinâmicos das ações humanas em uma dada realidade e nas práticas sociais situadas.

Além disso, evidenciamos também os nexos que as mesmas estabelecem com o presente e com as vivências e experiências dos sujeitos, enquanto seres educandos capazes de construir seus próprios conhecimentos, a partir da aquisição de informações históricas sistematizadas e intermediadas pelo professor em sala de aula.

Dessa forma, indubitavelmente as reproduções das pinturas e as imagens fotográficas, contribuíram de alguma maneira (mesmo que parcial) para a compreensão do passado histórico, dos interesses políticos, sociais e econômicos que envolveram o contexto temporal da produção dessas obras e as continuidades e descontinuidades que se apresentam como um legado desse processo histórico, que envolve a gênese da formação do "povo" do Brasil.

Tais imagens são representações de uma dada "realidade" a partir de visões de mundo de sujeitos que se moveram nas relações de poder, seja para a preservação e manutenção do poder, seja para explicitarem as contradições e para provocar rompimento na estrutura do poder estabelecido.

Nessa perspectiva, há que se ponderar que o século XVIII foi marcado pelo racionalismo que buscou compreender e conhecer as realidades através das observações empíricas e da natureza, criticando o etnocentrismo clássico europeu.

Esse cientificismo, por sua vez, valorizou o movimento romântico que focalizou sua atenção no exótico e no pitoresco, traduzindo esse pensamento nas pinturas, nas artes e nas literaturas européias, que transbordaram até as colônias.

Portanto, o pressuposto conceitual que fundamenta o século XVIII – XIX é a fisiocracia que estabelece uma ordem natural para a sociedade humana, intensificando a produção colonial e a exploração dos estudos naturais – biológicos.

Tal mentalidade (fisiocracia e socialização) constitui um poder atuante que estabelece uma visão de mundo européia, classificando a espécie humana como civilizados e selvagens, sustentando a representação de inferioridade dos "povos" não europeus, africanos, asiáticos e americanos – "o bom selvagem".

É dentro dessa contextualização histórica, que em 1808 a coroa portuguesa, sob pressão da invasão napoleônica, transfere seu poder político e administrativo para a sua colônia estabelecida no Brasil, onde procura organizar uma corte com padrões europeus de civilização e socialização para gerir essa colônia.

Neste sentido, o novo império teria que organizar e elaborar valores e símbolos de identificação para a nacionalidade representativa de Portugal.

E para criar tais símbolos nacionais e difundir as artes, as ciências, a literatura e a pintura, a corte portuguesa investe na contratação de uma delegação (missão) de intelectuais, pintores e cientistas franceses que desembarcam no Brasil em 1816, onde se nomeia o francês Jean Baptiste Debret como pintor da casa imperial.

Em resumo, as atividades desenvolvidas por Debret no Brasil colônia estavam vinculadas às instituições de poder, que gerenciavam o novo império representativo de Portugal; além disso, foram atravessadas pela mentalidade naturalista – neodarwinismo e a visão biológica, como a de Alexander Von Humbodt a qual representou forte influência em, praticamente, quase todo o continente americano.

Finalmente, em relação às imagens fotográficas contemporâneas são representações que tomam posição sócio-política, — no diálogo com os PCNs de Histórica, os quais fundam-se em visões de mundo, de historicidade e de educação que constituem resistências culturais elaboradas por professores, desde o final do período militar brasileiro, amalgamadas contraditoriamente às visões homogeneizadoras, típicas do avanço do neo-liberalismo no país — retratando as figuras humanas no interior de relações conflituosas na sociedade brasileira; portanto, a explicitação das "realidades" sociais denunciam as desigualdades no Brasil.

Além disso, puderam também expor as contradições que permeiam as relações raciais, as permanências do passado histórico que trazem elementos que evidenciam o processo de transformação das mentalidades, ao longo da historicidade brasileira.

JEAN BAPTISTE DEBRET[2]

[2] Pintor e desenhista francês, nasceu em Paris em 18 de Abril de 1768, viveu no Brasil de 1816 a 1831 e morreu em 11 de Junho de 1848 em Paris.

BIBLÍOGRAFIA

1 - SOBRE LIVROS DIDÁTICOS:

ABUD, Kátia Maria. **O livro didático e a popularização do saber histórico.** In silva, Marcos A. da (org). Repensando a história. Rio de Janeiro, Marco Zero, pp. 81 – 87.

ARAÚJO, E. **A construção do livro didático:** princípios da técnica de editoração. Rio de Janeiro, Brasília, INL. 1986.

ABRALE – Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos. Proposta da ABRALE para a melhoria da qualidade do livro didático, 1995. mimeo.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **O livro didático e conhecimento histórico:** uma história do saber escolar. (tese de doutorado) São Paulo: FFLCH/USP, 1993.

CADERNOS CEDES 52. **Cultura escolar**: história, práticas e representações. Campinas, São Paulo: UNICAMP. 1ª edição, 2000.

CHOPIN, Alain. **Le Manuel Scolaire in cent references.** Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1991.

CHOPIN, Alain. **Pasado y presente de los manuals escolares.** Traduzido por Miriam Soto Lucas. In Berrio, Julio Ruiz, (ed), La cultura escolar de Europa. Tendências históricas emergentes. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva: 2000, pp – 105 – 166.

CORBELLINI, Dárnis. **Ideologia e violência nos textos didáticos de História do Brasil.** (dissertação de mestrado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do sul, 1983.

DAVIES, Nicholas. **O livro didático de História:** Ideologia dominante ou ideologia contraditória?. (dissertação de mestrado). Niterói, Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense Centro de Estudos Sociais Aplicados. FE/Educação, 1991.

FARIA, Ana Lucia, G. de. **Ideologia no livro didático.** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **O livro didático e o Estado.** ANDE, São Paulo,1 (5): 19 –24, 1982.

_____. **O livro didático de História do Brasil.** A versão fabricada. São Paulo: Global, 1982.

FREITAG, Bárbara (org). **O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAG, B,; MOTA, V. R.; COSTA, W. F. **O estado da arte do livro didático no Brasil:** Brasília, INEP, REDUC, 1987.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **Belas mentiras?** A ideologia nos estudos sobre o livro didático. In PINSKY, Jaime (org). O ensino de História e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 1988.

_____. **Percepções culturais do mundo da escola:** em busca da rememoração. In: Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, 3. Campinas Anais... Campinas, Gráfica da Faculdade de Educação, UNICAMP, 1999.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS 5ª A 8ª Séries, PNLD, Brasília, 1998.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS 1ª a 4ª Séries, PNLD, Brasília, 2000/2001.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS 5ª a 8ª Séries, PNLD, Brasília, 2002.

HOFLING, Eloísa de Matos. **O livro didático em Estudos Sociais.** Campinas, SP: Unicamp, 1996.

JUREMA, Ana Cristina L. A. **A "istória" nos livros didáticos de Estudos Sociais.** (dissertação de Mestrado). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1987.

LINS, O. **Do ideal e da gloria:** problemas inculturais brasileiros. São Paulo: Summus, 1977.

MARIZA, Bonazzi, & UMBERTO **Eco. Mentiras que parecem verdades**. Tradução de Giacomina Faldini, direção da coleção Fanny Abromovich. São Paulo: Summus, 1980.

MAZZOTTI, M. A. **O livro didático como categoria de investigação da realidade escolar.** São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, UFUSCar: 1986. (dissertação de mestrado).

MOLINA, O. **Quem engana quem:** professor X livro didático. Campinas: Papirus, 1987.

MOREIRA Leite, Mirian Lifchitz. **Produção, Consumo e Distribuição do livro didático.** Plural, ano 3, nº 6,pp – 9 – 15. São Paulo, 1986.

MOYSÉS, L. M. M. **O cotidiano do livro didático na escola:** as características do livro didático e os alunos. Brasília: INEP, 1985.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos.** (dissertação de mestrado em História e Filosofia da Educação). São Paulo: PUC/ SP. 1997.

NEGRÃO, Esmeralda e AMATO, Tina. **A imagem da mulher no livro didático:** estado da arte. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1989.

NEGRÃO, Esmeralda, E. **A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n 63, pp. 86 – 87.

NOSELLAS, M. L. C. **As belas mentiras.** São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, A. L. **O livro didático.** 3ª ed. Rio de Janeiro: tempo Brasileiro, 1986.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMENY, H.M.B. **A política do livro didático.** São Paulo: Campinas SP: Ed. Unicamp, 1984.

O livro didático no Brasil. Câmara Brasileira do livro. São Paulo, 1981 (mimeo).

Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio./ Ministério da Educação. Secretaria de Educação média e Tecnologia. – Brasília: Ministério da Educação, 1999.

Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

PEREZ, José Roberto Rus. **Lição de português tradição e modernidade no livro didático.** (dissertação de mestrado). Campinas SP: Unicamp, 1986.

PINSKI, J. **Estado e livro didático.** Campinas SP: ed. Unicamp, 1985.

PRETTI, D. **Livro didático no contexto cultural brasileira.** In: Marco, V.; Leite, L. M. C.; SPERBER, S.F, orgs. Língua e literatura. São Paulo: Cortez, Apll, Sbpc. 1981.

RADUCH, M. C. **Temas de história em livros escolares.** Porto: Ed. Afrontamento, 1970.

SALIBA, Elias Thomé. **O consumo das imagens.** In O saber Histórico na sala de aula. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

SCHEIBE, L R. **O livro didático e as contradições do real.** Revista Ande, São Paulo, v. 5, n. 10, p. 20, 1986.

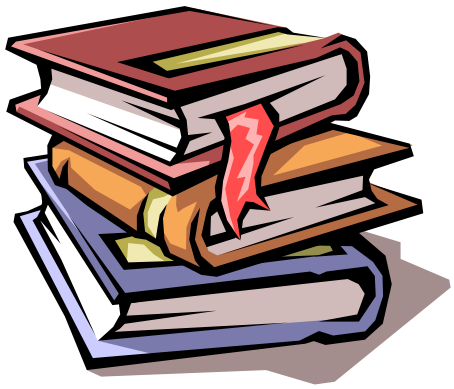
THIUMPHO, V. R S. **O negro no livro didático e a prática dos agentes de pastoral negros.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo: 63, p. 93 – 95, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Biblioteca Central. Serviço de Informações sobre o livro didático. O que sabemos sobre livro didático: Catálogo analítico. Campinas SP: Unicamp, 1989.

VESENTINI, Carlos Alberto. **Escola e livro didático de História** – In Silva, Marcos A. da (org). Repensando a História. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1985, pp 69 – 80.

ZAMBONI, Ernesta. **Que história é essa?** Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de História. (tese de doutoramento). São Paulo: FE/USP, 1991.

_____. **Desenvolvimento das noções de espaço e tempo:** In. A prática do ensino de História, nº 10, Caderno CEDES, Campinas, SP, 1984.



2 - SOBRE A HISTÓRIA DO LIVRO:

ABRAMO, M. **O livro no Brasil:** alguns dados sobre a sua história e sua evolução. Revista de Cultura Vozes, Petrópolis, 63 (3): 5 – 20 Abril, 1971.

ABREU, Márcia. **Leitura, História e História da Leitura.** Campinas São Paulo: Mercado das Letras, 1999.

_____. **A leitura no Brasil.** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

ANDRADE, O. S. **O livro Brasileiro desde 1920.** 2ª ed. Rio de Janeiro, Cátedra; Brasília, INL, 1978.

_____. **O livro Brasileiro;** progresso e problemas numa visão de conjunto. Revista do livro, Rio de Janeiro (37): 11- 54, 963.

AZEVEDO, F. **A renovação educacional e o livro.** In: A educação e seus Problemas. 3ª ed. São Paulo: Melhoramento, 1953.

BAJARD, Elie. **Ler e dizer:** compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1999.

BARZOTTO, Valdir Heitor (org). **Estado de leitura.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: 1999.

BORGES, J. L. **O livro.** In: Borges, J. L. cinco visões pessoais. 2ª ed., Brasília: UnB, 1987, pp. 5 –11.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** arte de fazer. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie e HÉRBRARD. **Discurso sobre a leitura – 1880 – 1989.** São Paulo: ed. Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros.** Brasília: ed. Universidade de Brasília, 1999.

_____. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp, 1999.

_____. **Cultura Escrita, Literatura e História.** Porto Alegre: ARTMED, 20001.

_____. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette.** São Paulo. Companhia das Letras, 1990.

EISENSTEIN, Elizabeth L. **A revolução da cultura impressa:** Os primórdios da Europa Moderna. São Paulo: Ática, 1998.

ENI, Puccinelli Orlandi (org). **A leitura e os leitores.** Campinas, São Paulo: Pontes, 1998.

_____. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, São Paulo: Pontes 3ª ed, 2001.

ESCARPIT, R. **A revolução do livro.** Rio de Janeiro. FGV. INL, 1976.

FEBVRE & MARTINS. **O aparecimento do livro.** São Paulo: Hucitec, 1992.

FONTES, Joaquim Brasil. **O livro dos simulacros.** Florianópolis – SC: ed. Clavicórdio, 2000.

FERRES, Gilberto. **A fotografia no Brasil (1840 – 1900).** Rio de Janeiro: Fund. Nacional de Artes, Fund. Nacional Pró – Memória, 1985.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **O almanack, a locomotiva da cidade moderna.** Campinas, década de 1870 e 1880. tese de doutoramento. Dep. De história, IFCH, UNICAMP. Campinas São Paulo: 1998.

GUEDES, Fernando. **O livro e a leitura em Portugal.** Subsídios para a sua história. Séculos XVIII e XIX, Lisboa e São Paulo: Ed. Verbo, 1987.

GUGLIELMO, C. & CHARTIER Roger (org). **História da leitura no mundo Ocidental:** coleção múltiplas escritas –1. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **História da leitura no mundo Ocidental:** coleção múltiplas escritas –2. São Paulo: Ática, 1999.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil, sua história.** São Paulo: Queiroz/Eduap, 1985.

LAJOLO, Marisa e ZIBERMAN,Regina. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1994.

McMURTRIE, Douglas C. **O livro.** 3ª ed. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1997.

MANGUEL. Alberto. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita.** História do livro, da imprensa e da biblioteca. São Paulo: Ática, 1996.

P. Albert e F. Terrou. **História da Imprensa.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PAYER, Maria Onice. **Memória de Leitura e meio rural**. In ENI, Puccinelli Orlandi (org). A leitura e os leitores Campinas, São Paulo: Pontes, 1998.

PFROMM, NETO. S.; ROSAMILHA, N.; DIB, C.Z. **O livro na educação.** Rio de Janeiro: Primor, Inl. 1974.

REVISTA DO INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS – ÁREA DE CONHECIMENTO HISTÓRIA, ANO 1 – Nº 3 – Junho de 2001.

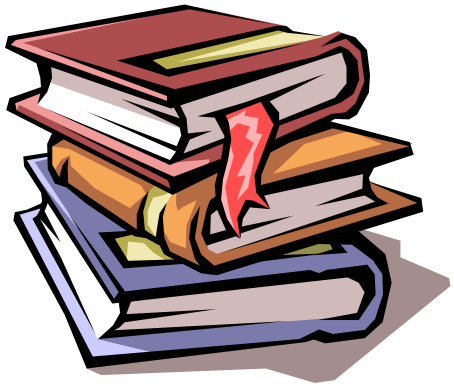
RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação Brasileira:** Organização escolar 15ª ed. ver. e amp. Campinas São Paulo: Autores associados, 1998.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **Livro e sociedade no Rio de Janeiro (1808 –1821).** Revista de História, 1973.

_____. **Produção, distribuição e consumo de livros no Brasil colonial.** Colóquio – Letras nº 50. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

TRAVASSO, N. P. **Livros sobre livros.** São Paulo: Hucitec,1978.



3 - SOBRE OS INDÍGENAS:

ANTONIL, André João. **Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas**. São Paulo: Melhoramento, 1928.

BUARQUE de Holanda, Sérgio. **História geral da civilização brasileira**. V. I A época colonial. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CUNHA, Manuela Carneiro da, (org). **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das letras/ Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

_____. **Os direitos dos índios.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

FERNANDES, Florestan. **Organização social dos Tupinambás**. 2ª. Ed. São Paulo: Difel, 1963.

_____. **A função social da Guerra na sociedade tupinambá**. 2ª ed. São Paulo: Livraria Pioneira, 1970.

FERNANDES, Joana. **Ìndio – esse nosso desconhecido.** Cuiabá: Editora da UFMT, 1993.

FREIRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

_____. **O índio na História.** O povo tenetehara em busca da liberdade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GORENDER, Jabob. **O escravismo colonial**. São Paulo: Ática, 1978.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org). **Índios no Brasil.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

HAUBERT, Maxime. **Índios e jesuítas nos tempos das missões**. Prefácio de Jacques Soustelles. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

JUNQUEIRA, Carmen. **Antropologia indígena:** uma introdução. São Paulo: Editora Educ, 1991.

LOPES da Silva, Aracy. **Índios.** São Paulo: Ática, 1988.

MELATTI, Julio César. **Índios do Brasil**. São Paulo: Hucitec, 48ª edição, 1983.

_____. **Ritos de uma tribo timbira**. São Paulo: Ática, 1978.

PREZIA, Benedito e HOORNAERT, Eduardo. **Brasil indígena:** 500 anos de resistência. São Paulo: FTD, 2000.

RAMOS, Alcida Rita. **Sociedade indígena**. São Paulo: Àtica, 1986.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: integração das populações indígenas no Brasil moderno. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 4ª ed, 1982.

RODRIGUES, Ayron Dall'Igna. **Línguas brasileiras:** para o reconhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

SANTILLI, Márcio. **Os brasileiros e os índios**. São Paulo: Editora Senac, 2000.

4 - SOBRE OS NEGROS ESCRAVOS:

ANDRADE, Tânia (org). **Quilombo em São Paulo.** Tradições, direitos e lutas. São Paulo: ITESP, 1997.

AZEVEDO, C. M. M. **Onda negra, medo branco.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil.** Contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações. 1° vol. São Paulo: Pioneira, 1970.

BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1997.

CAVALLEIRO, E. **Educação anti-racista**: compromisso indispensável para um mundo melhor. São Paulo: Summus, 2001.

_____. **Do Silêncio do lar ao silêncio escolar:** Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CHIAVENATO, Júlio José. **As lutas do povo brasileiro:** Do "descobrimento" a Canudos. 5ª ed. São Paulo: Moderna, 1988.

CONRAD, R. **Os últimos anos da escravatura no Brasil.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira: 1978.

FERREIRA, R. F. **Afro-descendente, identidade em construção**, São Paulo: EDUC, Rio de Janeiro, 2000.

FREYRE, G. **Casa-grande e senzala**. Brasília, Ed. da UnB, 1963.

FONSECA, Maria Nazareth Soares (org). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FLORENTINO, Manolo e GÓES, José Roberto. **A paz das senzalas:** famílias escravas e tráficos atlântico, Rio de Janeiro, c. 1790-c. 1850. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

GENOVESE, E. D. **O mundo dos senhores de escravos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KOSSOI, Boris e CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O olhar europeu**: o negro na iconografia brasileira do século XIX. São Paulo: Edusp, 1994.

MALHEIRO, A. M. P. **A escravidão no Brasil**. São Paulo, Edições Cultura, 1944.

MEDEIROS, M. A. A**. O elogio da dominação**. Rio de Janeiro, Achiamé, 1989.

MOURA, Clovis. **Rebeliões da senzala:** quilombos, insurreições, guerrilhas. São Paulo: Editora Ciências humanas, 3ª ed, 1981.

NABUCO, J**. O abolicionista**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

REIS, João José e Gomes, Flávio dos Santos (orgs). **Liberdade por um fio:** história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **Ser negro:** um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

5 - SOBRE TEMAS GERAIS:

A BÍBLIA ANOTADA. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição revista e atualizada no Brasil. Copyright© 1969 sociedade Bíblica do Brasil. 1ª edição Brasileira impressa em agosto de 1991.

ABBAGNANO, N. **dicionário de filosofia.** São Paulo: editora Mestre Jou, 1970.

ALVES, José Eustáquio Diniz. **Análise de conjuntura:** globalização e o segundo governo FHC. Ouro Preto: REM, 2002.

ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola.** 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ARATANGY, Lídia Rosenberg. **Desafios da convivência.** São Paulo: Editora Gente, 1998.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** 5ª ed. São Paulo: perspectiva, 2000.

_____. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

AZEVEDO, Israel Belo de. **O prazer da produção cientifica;** diretrizes para a elaboração de trabalhos acadêmicos. 4ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Um objeto variável e instável: Textos, impressos e livros didáticos.** In Márcia Abreu (org). Leitura, História e História da Leitura.- Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1999.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire um lírio no auge do capitalismo.** São Paulo: Brasiliense, 1989. –(obras escolhidas; v. 3).

_____. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Obras escolhidas I.** Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BERGER, Peter L. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. 21ª ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1985.

BITTENCOURT, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.

BRANDÃO, Carlos. **O que é educação.** 33.ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BREJON, Moysés. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus.** 8 ed. São Paulo: Pioneira, 1977.

BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. 2ª ed. revisada – São Paulo: Cortez, 1998.

BOSSI, Alfredo. **O tempo e os tempos:** in Novais Adauto (org). Tempo e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BUENO, João Batista Gonçalves. **Representações iconográficas em livros didáticos de história.** Campinas, SP: 2003 Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

BUFFA, Éster. **Educação e cidadania.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CALLAGE NETO, Roque. **A cidadania sempre adiada:** da crise de Vargas em 54 à era Fernando Henrique. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.

CBE – IV conferência brasileira de educação: **EDUCAÇÃO E CONSTITUINTE.** Universidade Federal de Goiás / Universidade Católica de Goiás. ANAIS TOMO 2. Goiás: Cortez, 1988.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** arte de fazer. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHAUI, Marilena. **Política em Espinosa.** São Paulo: Companhia das letras, 2003.

_____. **Convite à filosofia.** São Paulo: 12ª ed. São Paulo: Àtica, 2002.

COGGIOLA, Osvaldo. **O capital contra a história:** gênese e estrutura da crise contemporânea. São Paulo: Xamã: Edições Pulsar, 2002.

DAVIDOFF, Carlos Henrique. **Bandeirantismo.** 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

DEBORD, Guiy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

DEELY, John. **Semiótica básica**. São Paulo: Àtica, 1999.

DEMO, Pedro. **Politicidade: Razão humana.** Campinas SP: Ppirus, 2002.

_____. **Introdução à metodologia da ciência.** 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1985.

ELIAS, Nobert. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar 1994.

FARACO, Carlos Alberto. Prática de texto para estudantes universitário. Cristóvão Tezza.- Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

FARIA, A. G. de, DEMARTINI, Z. B... | et al. | (orgs). **Por uma cultura da infância:** metodologia de pesquisa com criança. Campinas, SP: Autores associados, 2002.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 4ª ed. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. **História geral da civilização brasileira**: 2ª ed. São Paulo, Difel, 1986.

FERNANDES, Florestan (org). **Marx & Engel:** história. São Paulo: Àtica, 1989.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 2ª ed. ver e aum. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2000. 79p.

_____. **Arqueologia do saber**. 6.ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. 8.ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Microfísica do poder**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 24.ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 262p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 30ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Política e educação**: ensaio. São Paulo: Cortez, 1997.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil.** 11ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1971

GADOTTI, Moacir. **Uma só escola para todos:** caminhos da autonomia escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e História.** Rio de Janeiro: Imago, 1997.

_____. **História e narração em Walter Benjamin.** 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GALLO, Sílvio. **Transversalidade e educação:** pensando uma educação não-disciplinar. In ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (orgs.). O sentido da escola 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin.** In Ana Lúcia G de Faria, Zeila de Brito & Patrícia Dias Prado (orgs). Por uma cultura da infância. Metodologia de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos**. 2ª ed. 25ª reimpressão em 2003. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **A época colonial:** do descobrimento à expansão territorial. 4ª ed. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1972.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 27ª ed. São Paulo: editora Brasiliense, 1995.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 4ª ed. Campinas, SP: Editora, UNICAMP, 1996.

LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional.** Campinas, SP: 2001. (Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação).

_____. **Possibilidades ou potencialidades:** qual a postura piagetiana na epistemologia genética sobre a gênese da inteligência? Campinas: UNICAMP, 1998 mimeo.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Subsídio para a organização do trabalho docente.** In a didática e a escola de 1ª grau. Fundação para o desenvolvimento da educação – FDE. São Paulo: 1991.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe.** Porto, Ed. Elfos, 1989.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografia e dissertação.** 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1994

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 6ª ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1996.

MORIM, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do Futuro.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NOT Louis. **As pedagogias do conhecimento.** São Paulo: Difel, 1981.

NOVAES, Adauto (org). **Tempo e história.** São Paulo: companhia das Letras, 1992

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita:** a tecnologização da palavra. Campinas/ SP: Papirus, 1998. 223p.

PEROTA, Maria Luiza loures. & CRUZ, Anamaria da Costa. **Referências bibliográficas (NBR 6023):** Notas explicativas. 3ª ed. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1997.

PIAGET, Jean. **Psicogênese dos conhecimentos e seu significado epistemológico.** In: teoria da linguagem/ teoria da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget & Noan Chomsky. São Paulo: Cultrix, 1997.

_____. **Para onde vai a educação.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

_____. **O desenvolvimento do raciocínio na criança.** Rio de Janeiro: Record, 1977.

_____.**Epistemologia genética.** São Paulo: Martins fontes, 1983.

_____.**A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Sahar, 1973.

_____.**Psicologia e pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense, 1969.

_____. **A linguagem e o pensamento.** São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PINSKY, Jaime (org). **O ensino de história e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 1988.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo:** colônia. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. **Evolução política do Brasil.** 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1969

RÊGO, Rubem Murilo Leão. **Sentimento do Brasil:** mudança e desenvolvimento da sociedade brasileira. Campinas SP: Editora UNICAMP, 2000.

RIBEIRO, DARCY. **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Nossa escola é uma calamidade.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação:** a organização escolar. 17ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2001.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola á escola necessária.** São Paulo: Cortez, 1992.

RUDIO, Franz Vitor. **Introdução ao projeto de pesquisa cientifica.** Petrópolis RJ: Vozes, 1986.

SAHLINS, Marshall David. **Cultura e razão prática.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

SAVIANI, Dermeval, LOMBARDI... | et. Al. | (orgs). **História e história da educação.** 2ª ed. Campinas SP: autores associados: HISTEDBR, 2000.

_____. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação:** por uma outra política educacional. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas 5 ª ed. Autores Associados, 1999.

SEMERARO, G. **Gramsci e a sociedade civil:** Cultura e educação para a democracia. Petrópolis RJ: Vozes, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 21ª ed. ver e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SNYDERS, Georges. **feliz na universidade:** estudo a partir de algumas biografias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SODRÈ, Nelson Werneck. **Síntese de história da cultura brasileira.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

SOUSA, Herbert de. **Como se faz análise de conjuntura.** 22ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SOUZA, Paulo Nathanael P. **Educação na constituição e outros estudos.** São Paulo: Pioneira, 1986.

_____. **Como entender e aplicar a nova LDB.** São Paulo: Pioneira, 1997.

TERRA, Antonia. **História e dialogismo.** In Circe Bittencourt (org). O saber histórico na sala de aula. 2ª ed.- São Paulo: Contexto, 1998.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superior. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

_____. **Psicologia e pedagogia.** Lisboa: Estampa, 1977.

XARÃO, Francisco. **Política e liberdade em Hannah Arent:** ensaio sobre a reconsideração da vida activa. Ijuí Rio Grande do Sul: Ed. UNIJUÍ, 2000.

ZAMBONI, Ernesta. **História integrada é um eufemismo:** Revista do instituto de edições pedagógicas – área de conhecimento História. Ano 1 Março de 2001.

ANEXOS

1- DOCUMENTOS SOBRE ELABORAÇÃO DO GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL (1ª E 4ª SÉRIES/5ª A 8ª SÉRIES) E A *DEFINIÇÃO DE CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO*.

NOTA INFORMATIVA[1]

O ponto de partida para a elaboração do Guia de Livros Didáticos do Ensino Fundamental (1ª e 4ª séries/5ª a 8ª séries) foi a *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos,* elaborada em 1993 e publicada em 1994 pelo MEC/FAE/UNESCO por comissões especialmente designadas. Para garantir-se o máximo possível de abrangência e representatividade nacional, além das equipes e demais responsáveis pelos Guias, participaram do processo – em mesas-redondas, seminários, palestras e discussões – técnicos da SEF, do FNDE, extinta FAE, membros da equipe responsável pela proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, educadores de renome, representantes do CONSED, da UNDIME, e de entidades de autores e editores, dentre as quais ABRALE, ABRELIVROS, SNEL E CBL. Foram organizados os seguintes eventos:

- Mesa- redonda "Política do Livro Didático: Desafios da Qualidade" (Brasília, 20 de julho de 1995) da qual participaram representantes da SEF/MEC, CONSED, UNDIME, ABRELIVROS, SNEL, CBL e os coordenadores das quatro equipes de especialistas – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais;

- Seminário "Livro Didático: Conteúdo e Processo de Avaliação" (São Paulo, 19 e 20 de outubro de 1995), do qual participaram representantes da SEF/MEC, FAE, CECIP, IUFM (França, Céteuil), das equipes que analisaram as propostas curriculares estaduais em vigor e as quatro equipes de especialistas das áreas referidas;

- Seminário "Apresentação dos Créditos de Avaliação do Livro Didático", promovido por SEF- MEC/CENPEC (Brasília, 14 de dezembro de 1995),

[1] Texto extraído do GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS 5ª A 8ª SÉRIES PNLD 1999

do qual participaram representantes da SEF/MEC, FAE, CONSED, UNDIME, ABRELIVROS, SNEL, CBL e os coordenadores das quatro equipes de especialistas;

- Discussões e seminários entre as equipes, seus coordenadores e os coordenadores gerais do trabalho (São Paulo, CENPEC, de outubro a maio de 1996);

- Encontro e discussão dos princípios e critérios de avaliação entre equipes de Língua Portuguesa (1ª a 4ª e alfabetização), Matemática, Ciências e Estudos Sociais, seus coordenadores e os coordenadores gerais (Brasília, SEF/MEC, 6,7, 8 , 9 de janeiro de 1997);

- Seminário "Critérios de Avaliação de Livros Didáticos 5ª a 8ª séries", realizado pela Secretaria de Educação Fundamental (Brasília, 17, 18, 19 de junho de 1997), com a participação de representantes de SEF/FNDE/MEC, CENPEC, CONSED, UNDME, ABRELIVROS, SNEL, CBL; coordenadores, assistentes e professores das cinco equipes de especialistas – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História;

- Seminário "Avaliação de Livros Didáticos de 5ª a 8ª séries", organizado pela SEF com a colaboração do CENPEC e coordenadores de área (Brasília, 2 a 10 de Agosto de 1997) com a participação do FNDE e educadores especialistas de área.

1. SIGLAS – ABREVIATURA DAS PALAVRAS DO TEXTO[2]

ABRALE – Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos.

ABRELIVROS – Associação Brasileira dos Editores de Livros.

CBL – Câmara Brasileira de Livros.

CECIP – Centro de Criação de Imagem Popular.

CENPEC – Centro de Pesquisa para Educação e Cultura e Ação Comunitária.

CONSED – Conselho de Secretários de Educação.

Et alii – e outros

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

IUFM – Instituto Universitário Formação de Mestres.

MEC – Ministério da Educação e do Desporto.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

SEF – Secretaria de Educação Fundamental.

SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros.

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

[2] Esta siglas são referente ao texto da nota informativa, por esse motivo que se encontra em anexo.

Princípios e critérios de avaliação – PNLD 2002[3]

Os critérios estabelecidos para avaliação estão organizados em *comuns* e *específicos* de acordo com as disciplinas e foram definidos inicialmente em 1995, em reuniões e seminários que contaram co a presença de autores e editores e de suas entidades representativas, Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e professores especialistas. Foram aprimorados[4] no decorrer do Processo com novas reuniões e seminários e com base na experiência acumulada nas avaliações anteriores.

critérios comuns

Os critérios estão organizados em critérios comuns e específicos[5] de acordo com cada uma das disciplinas e subdivididos em eliminatórios e classificatórios.

(a) -critérios eliminatórios

Os critérios enunciados permitem estabelecer três critérios eliminatórios que representam um padrão consensual mínimo de qualidade para o ensino escolar:

1- Correção dos conceitos e informações básicas;
2- Correção e pertinência metodológicas;
3- Contribuição para a construção da cidadania .

[3] Texto extraído do GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS 5ª A 8ª SÉRIE PNLD 2002
[4] Na execução do PNLD/2002, o Ministério adotou uma nova sistemática para o processo de avaliação – Parcerias com Universidades que passaram a contribuir no processo de melhoria da analise de livros didáticos.
[5] Não vamos descrever critérios específicos, por ser pertinentes a cada disciplina, caso haja interesse por parte do leitor em conhece-los consulte o GUIA de Livros Didáticos 5ª a 8ª séries PNLD 2002.

A não-observância dos aspectos mais básicos de cada um desses critérios gerais, por parte de um livro didático, resultará em uma proposta contrária aos objetivos a que ele deveria servir, o que justificará sua *exclusão* do PNLD.

Além desses três critérios comuns, acrescentaram-se quatro outros critérios, também comuns, decorrentes do aprimoramento do processo de avaliação:

1- Inscrição de uma única versão ou variante de uma obra;

2- Ausência de erros de impressão e de revisão;

3- Adequada reformulação pedagógica de obras excluídas no PNLD/99;

4- Articulação pedagógica dos volumes que integram uma coleção didática.

Apresentam-se, a seguir, esclarecimentos sobre os critérios eliminatórios.

Correção dos conceitos e informações básicas

Respeitando as conquistas científicas das áreas de conhecimento, uma obra didática não poderá, sob pena de descumprir seus objetivos didático-pedagogicos:

- Formular de modo errado conceitos e informações fundamentais das disciplinas científicas em que se baseiam;

- Manipular de modo errado esses conceitos e informações em exercícios ou atividades, induzindo o aluno a uma inapropriada apreensão de conceitos, noções ou procedimentos.

Correção e pertinência metodológica

Por mais diversificadas que sejam as concepções e práticas de ensino e aprendizagem, propiciar ao aluno a apropriação do conhecimento implica escolher uma opção de abordagem, ser coerente em relação a ela e, ao mesmo tempo, contribuir satisfatoriamente para a consecução dos objetivos, quer da educação geral, quer da disciplina e do nível de ensino em questão. Para isso, considera-se fundamental que a obra didática:

1- Apresente coerência entre a fundamentação teórico-metodológica explicitada (em títulos, subtítulos ou em material destinado ao professor) e aquela de fato concretizada pela proposta pedagógica;

1. Desenvolva estratégias que contribuam para:

- Desenvolvimento das capacidades cognitivas (como compreensão, a memorização, a análise, a síntese, a formulação de hipótese e o planejamento), respeitando tanto as dificuldades próprias de sua aquisição quanto os graus de complexidade e a especificidade do conteúdo a ser apreendido;

- A consecução, por meio de proposições de uso do conhecimento, de níveis mais amplo de abstração e generalização, assim como para a percepção das relações do conhecimento adquirido ou a ser adquirido como as funções que possui no mundo social, sejam elas relativas ao campo cientifico e ao aprendizado ou à vida prática;

- A manifestação, pelo aluno, e a identificação, pelo professor, do conhecimento que o aluno já detém sobre o que se vai ensinar;

- A introdução do conhecimento novo por meio do estabelecimento de relações com o conhecimento que o aluno já possui;

- A inserção do novo conhecimento num conjunto mais amplo de saberes da área.

contribuição para a construção da cidadania

Em respeito à constituição do Brasil e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, a *obra didática não poderá:*

- Vincular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação;

- Fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público. Qualquer desrespeito a esse critério é discriminatório e, portanto, socialmente nocivo.

(B) –Critérios classificatórios

Além dos critérios classificatórios comuns, serão explicitados, nos itens dedicados à Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, História e Geografia, os critérios específicos dessas áreas.

aspectos gráfico-editoriais:

Estrutura editorial

É fundamental que o livro esteja claramente identificado. A capa, a folha de rosto e seu verso devem conter títulos, autoria, série, editora, local, data, edição, dados sobre os autores e ficha catalográfica. O sumário deve permitir a rápida localização da informação.

Espera-se que o texto principal esteja impresso em preto e que subtítulos apresentem-se numa estrutura hierarquizada, evidenciada por recursos gráficos.

A parte pós-textual deve conter glossário, referenciais bibliográficas e indicação de leituras complementares.

Aspectos visuais

O texto e as ilustrações devem estar dispostos de forma organizada, com ritmo e continuidade, dentro de uma unidade visual. O leiaute precisa ser motivador e integrado ao conteúdo, a fim de torna-lo mais fácil de ser compreendido.

O desenho e o tamanho da letra, bem como o espaço entre letras, palavras e linhas, devem atender a critérios de legibilidade e também ao nível de escolaridade a que o livro se destina. A impressão não pode prejudicar a legibilidade no verso da página. É desejável que textos mais longos sejam apresentados de forma a não desencorajar a leitura, lançando-se mão de recursos de descanso visual.

As ilustrações são elementos da maior importância, auxiliando na compreensão e enriquecendo a leitura do texto. Principalmente, devem reproduzir adequadamente a diversidade ética da população brasileira e não poderão expressar, induzir ou reforçar preconceitos e estereótipos. Devem ser adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas e, dependendo do objeto, claras, precisas, de fácil compreensão; mas podem também intrigar, problematizar, convidar a pensa, despertar a curiosidade.

É importante que o livro recorra a diferentes linguagens visuais; que as ilustrações de caráter cientifico indiquem a proporção dos objetos ou seres representados; que os mapas tragam legenda dentro das convenções cartográficas, indiquem orientação e escala e representem limites definidos.

Todas as ilustrações devem ser acompanhadas dos respectivos créditos, assim como gráficos e tabelas necessitam de títulos, fontes e data.

Manual do professor

Considera-se fundamental que o livro didático venha acompanhado de orientações ao professor, que explique os pressupostos teóricos, os quais, por sua vez, deverão ser coerentes com a apresentação dos conteúdos e as atividades propostas no livro do aluno.

O manual do professor não deve ser uma cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórica, informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, sugestões de leitura, filme, vídeos, e outras fontes e/ou materiais que contribuam para a formação e atualização do professor.

É importante que oriente o professor para a articulação entre os conteúdos do livro e desses com outras áreas do conhecimento, trazendo, ainda, proposta e discussão sobre a avaliação da aprendizagem. É desejável, também que apresente sugestões de atividade e de leitura para os alunos.

Critérios que nortearam a análise dos livros didáticos de história em questão:

Os critérios relativos aos Princípios Gerais procuram observar se o livro apresenta algum tipo de estereótipo como: identificação exclusiva da História a alguns heróis; identificação exclusiva da História a datas e fatos; simplificações explicativas; caricaturas de períodos ou personagens; identificação da história narrada a uma verdade absoluta; recusa à alteridade. Observam, também se a obra incorpora efetivamente renovações historiográficas.

PROCEDIMENTOS ORGANIZACIONAIS DO LEVANTAMENTO DOS LIVROS DIDÁTICO QUE FORAM UTILIZADOS PELOS ALUNOS

O levantamento dos dados empírico foi elaborado mediante a seguinte organização:

(a) Levantamento elaborado a partir da Diretoria Regional 3 (Sul 3) do município de São Paulo, (Escolas Estaduais da Rede Pública) do Estado de São Paulo- Capital no ano de 2002, para identificar o número de unidades escolares dessa diretoria (a Sul 3 forneceu uma lista com os nomes e com o número de escolas sob sua direção).

(b) Levantamento dos manuais didáticos colocados à disposição dos professores e das escolas para serem selecionados e a avaliação dos mesmos pelo: (PNLD 2002 GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS). Ver quadro número 1.

(c) Definição das coleções de livros didático de História, dos autores, das editoras e do universo de escolas - manuais didáticos da 5ª série mais utilizados nas unidades escolas do universo pesquisado. Ver quadro número 2.

(d) Descrição do processo de avaliação do livro didático pelo PNLD.

ITINERÁRIO DO PROCEDIMENTO DA PESQUISA

Para elaborar essa pesquisa foi feita uma triagem junto a professores de 32 escolas pertencentes à Diretoria Regional Sul 3, (SUL 3) da Rede Oficial de Ensino de São Paulo – Capital. Esse total de Escolas pesquisadas correspondem a aproximadamente 30% das escolas dessa diretoria, que é responsável por 105 unidades escolares na região de Capela do Socorro, São Paulo - Capital.

O universo de 30% foi escolhido por se tratar de uma porcentagem significativa em relação ao número total de escolas desta Diretoria Regional.

Essa verificação empírica, possibilitou-nos conhecer quais as principais coleções que foram selecionadas e adotadas pelos professores nas escolas em questão, permitiu, ainda, levantar dados em relação às coleções de livros didáticos de História mais utilizados na 5ª série, possibilitando-nos selecionar oito exemplares, em relação aos quais nossa análise foi processada – ver quadro número 1.

QUADRO 1

Livros didáticos de história mais utilizados nas escolas pesquisadas - PNLD 2002

COLEÇÃO	NOME DO AUTOR	EDITORA	S	Nº DE ESCOLAS
História e Vida Integrada	Cladino Pilleti, Nelson Piletti	Ática, 2002	5ª	05
Brasil: Uma História em Construção	José Rivair Macedo, Mariley Wanderley de Oliveira	Editora do Brasil, 1996	5ª	07
História do Brasil/ Historia Geral	Joaci Pereira Furtado, Marco Antonio Villa	Moderna, 1997	5ª	03
História Passado Presente	Eliane Frossard Bittencourt Couto, Sonia Irene Silva do Carmo	Saraiva/ Atual, 1997	5ª	02

História – Edição Reformulada	José Roberto Martins Ferreira	FTD, 1997	5ª	04
Para compreender a História	Renato Mocellin	Editora do Brasil, 1997	5ª	04
Saber e Fazer História	Gilberto Vieira Cotrim	Saraiva, 1999	5ª a	05
Trabalho e Civilização – Uma História Global	Maria Fernanda Marques Antunes, Ricardo Frota de Albuquerque Maranhão	Moderna, 1999	5ª	02
8 TÍTULOS	13 AUTORES	05 EDITORAS		32 ESCOLAS

Fizemos também levantamento do quadro dos manuais didáticos de História apresentados através do guia de livros didáticos de 5ª série, segundo o catálogo do Plano Nacional do Livro Didático de 2002 – ver quadro número 2.

QUADRO 2

Manuais didáticos de história - guia de livros didáticos de 5.ª (PNLD 200)

QUADRO 2

Manuais didáticos de história - guia de livros didáticos de 5.ª (PNLD 200

Coleção	Autor	Editora	Série	Avaliação
História e Vida Integrada	Cladino Pilleti, Nelson Piletti	Ática	5ª	***
História temática	Andréa Rodrigues Dias Montellato, Conceição Aparecida Cabrini, Roberto Catelli	Scipione	5ª	**
Brasil: Uma História em Construção	José Rivair Macedo, Mariley Wanderley de Oliveira	Editora do Brasil	5ª	*
Cultura e Sociedade	Lucy Rosemira Valentini, Maria Célia Pinto Vilela, Marlene Ordoñez	IBEP	5ª	*
Estudo de História	Ledonias Franco Garcia	F. de apoio a pesquisa	5ª	*

História	Marlene Ordoñez	IBEP	5ª	*
História do Brasil/ Historia Geral	Joaci Pereira Furtado, Marco Antonio Villa	Moderna	5ª	*
História Passado Presente	Eliane Frossard Bittencourt Couto, Sonia Irene Silva do Carmo	Saraiva/ Atual	5ª	*
História Cotidiana e Mentalidades	Eliete Rosa Toledo, Ricardo Queiroz Dreguer	Saraiva/ Atual	5ª	*
História – Edição Reformulada	José Roberto Martins Ferreira	FTD	5ª	*

História & Companhia I, II, III, e IV	Adhemas Martins Marques, Flavio Costa Berutti, Ricardo de Moura Faria	Lê	5ª	*
Jornada para Nosso Tempo I, II, III, e IV	Gleuso Damasceno Duarte	Lê	5ª	*
Nas Trilhas da História	Kátia Corrêa Peixoto Alves, Regina Célia de Moura Gomide Belisário	Dimensão	5ª	*
Nova História Crítica	Mario Furley Schmidt	Nova Geração	5ª	*
Para compreender a História	Renato Mocellin	Editora do Brasil	5ª	*
Saber e Fazer História	Gilberto Vieira Cotrim	Saraiva	5ª	*
Trabalho e Civilização – Uma História Global	Maria Fernanda Marques Antunes, Ricardo Frota de Albuquerque Maranhão	Moderna	5ª	*

Caracterização das coleções que integram o guia[6]

Vale ressaltar que os dados obtidos neste levantamento foram processados diretamente nas escolas envolvidas na pesquisa, uma vez que a Diretoria Regional Sul

[6] Informação obtida através do Guia de livros didático de 5ª a 8ª (PNLD 2002); pagina 277.

3 alegou não dispor dessa informação, por serem as escolas e professores autônomos nas escolhas das coleções adotadas.

Além disso, as distribuições dos livros, segundo essa mesma Diretoria são feitas diretamente às escolas por meio de uma parceria entre o FNDE e a empresa de Correios e telégrafos - ECT. Abaixo apresentamos a classificação dos livros didáticos de História conforme o GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS – PNLD 2002.

Na área de História, foram inscritas 21 coleções, sendo uma desclassificada em vista do não-cumprimento de exigências do edital. Como resultado da análise, obtivemos a seguinte classificação das vinte coleções avaliadas[7]:

*** 1 RD (Recomendada com Distinção);

** 1 REC (Recomendada);

* 15 RR (Recomendadas com ressalvas) e

3 foram excluídas.

[7] Os livros didáticos são avaliados pela Secretaria de Educação Fundamental- SEF (previsto a utilização/reutilização dos livros didáticos por três anos consecutivos de 2002 a 2004).

Processo de avaliação do livro didático pelo PNLD[8]

É inegável que houve um imenso avanço na qualidade dos livros didáticos, em relação à estrutura editorial e ao conteúdo dos mesmos, a partir da implantação do programa de avaliação pedagógica coordenado pela SEF do MEC, o qual teve inicio em 1996. Este programa de avaliação tem por objetivo, além da melhoria da qualidade do livro, ser um instrumento que ofereça informações, sinalizando as principais características dos livros inscritos no programa PNLD, que possam ajudar o professor a refletir sobre a escolha do livro que será utilizado na sala de aula.

Dessa forma, as escolas passam a receber o GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS (1996) que apresentam os princípios e os critérios gerais e específicos que são utilizados pelos especialistas na análise dos livros.

"Os critérios estabelecidos para a avaliação estão organizados em *comuns* e *específicos* de acordo com as disciplinas e foram definidos inicialmente em 1995, em reuniões e seminários que contaram com a presença de autores e editores e de suas entidades representativas, Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e professores especialistas. Foram aprimorados no decorrer do processo com novas reuniões e seminários e com base na experiência acumulada nas avaliações anteriores." (GUIA-PNLD, 2002, p. 23). Em anexo descrevemos fielmente o processo de avaliação do livro didático elaborado pelo Programa Nacional do Livro Didático, com o intuito de percebermos seus avanços e continuidades em relação aos manuais didáticos. Veja na nota informativa (anexo) o processo que culminou na elaboração do guia de livros didáticos com seus respectivos movimentos e os critérios que nortearam o processo de avaliação e seleção dos livros didáticos na análise dos responsáveis por esse projeto.

[8] Anterior ao programa de avaliação do livro didático o MEC enviava as escolas uma listagem contendo o nome e o código dos livros didáticos inscritos no PNLD. Desse modo, não havia informações a respeito da obras que seriam escolhidas pelos professores, nem "preocupação" com a qualidade da estrutura editorial e do conteúdo do material fornecido as escolas da rede oficial. O Guia traz resenhas das coleções avaliadas e apresenta princípios e critérios utilizados na avaliação.

A partir desse panorama histórico das representações que possibilitaram conhecer o sentido das pinturas históricas pelas circunstancias temporais passamos a descrever os créditos das figuras históricas que compõem essa pesquisa, bem como os créditos das imagens fotográficas da atualidade que foram utilizadas.

(a) - Caracterização dos créditos conforme informações dos livros.

Figuras indígenas - LD 1/2002:

1ª - figura - imagem fotográfica da atualidade – não apresenta crédito
2ª - figura - imagem fotográfica da atualidade – reprodução / AE
3ª - figura - imagem fotográfica da atualidade – Maurílio Clareto / AE
4ª - figura - imagem fotográfica da atualidade – André Duser / AE
5ª - figura - imagem fotográfica da atualidade – arquivo / EBSA
6ª - figura - imagem fotográfica da atualidade – Aldori Silva / AE
7ª - figura - imagem fotográfica da atualidade – Carlão Limeira / AE
8ª - figura - imagem fotográfica da atualidade – reprodução / AE
9ª - figura - imagem fotográfica da atualidade – reprodução / AE
10ª figura - imagem fotográfica da atualidade – reprodução / AE

Figura indígena – LD 2/2002:

11ª figura - imagem fotográfica da atualidade – reprodução / AE
12ª figura - imagem fotográfica – reprodução arquivo / EBSA

Figura indígena – LD 3/2002:

13ª figura - imagem fotográfica da atualidade – Renato Soares
14ª figura - imagem fotográfica da atualidade – não apresenta crédito
15ª figura - imagem fotográfica da atualidade – não apresenta crédito

Figura indígena – LD 4/2002:

16ª figura - imagem fotográfica da atualidade – João Ripper/Angular

Figura indígena – LD 5/2002:

17ª figura - pintura histórica – Albert Eckhout de 1641

Figura indígena – LD 6/2002:

18ª figura - imagem fotográfica da atualidade – Gamma/Silga

19ª figura - imagem fotográfica da atualidade – Carlos Terrana/Kino

Figura indígena – LD 8/2002:

20ª figura - imagem fotográfica da atualidade – não apresenta crédito

(b) - Caracterização dos créditos conforme informações dos livros.

Figuras de negros - LD 1/2002:

21ª figura - imagem fotográfica da atualidade – não Vidal Cavalcante /AE

22ª figura - imagem fotográfica da atualidade – Maurílio Clareto

23ª figura - imagem fotográfica da atualidade – Penna Prearo/ Folha imagem

24ª figura - pintura histórica – Jean Baptiste Debret

25ª figura - pintura histórica – Jean Baptiste Debret

26ª figura - imagem fotográfica – reprodução/ AE

27ª figura - pintura histórica – Jean Baptiste Debret

28ª figura - imagem fotográfica da atualidade – Luiz Prado /AE

29ª figura - imagem fotográfica da atualidade – Otavio Magalhães/ AE

Figuras de negros - LD 2/2002:

30ª - figura - pintura histórica – Jean Baptiste Debret

31ª - figura - pintura histórica – Jean Baptiste Debret

32ª - (a) figura - pintura histórica – Jean Baptiste Debret

32ª - (b) figura - pintura histórica – Jean Baptiste Debret

32ª - (c) figura - pintura histórica – Jean Baptiste Debret

32ª - (d) figura - pintura histórica – Jean Baptiste Debret

32ª - (e) figura - pintura histórica – Jean Baptiste Debret

32ª - (f) figura - pintura histórica – Jean Baptiste Debret

33ª figura - imagem fotográfica da atualidade – arquivo EBSA

34ª figura - pintura histórica – Jean Baptiste Debret

Figuras de negros - LD 4/2002:

35ª figura - imagem fotográfica da atualidade – Juca Martins/Pulsar

36ª figura - imagem fotográfica da atualidade – Wilson Besnosir/fotograma

S/n figura da página 55 capítulo VI– Marcos Guião/angular

Figura de negros – LD 5/2002:

37ª figura - imagem fotográfica da atualidade – Antonio Gaudério/folha imagem

Figura de negros – LD 8/2002:

38ª figura - pintura histórica – Jean Baptiste Debret