

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FERNANDA FERRAGUT FÁVARO

PRÁTICAS DE LEITURA DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NAS
SÉRIES INICIAIS: MÚLTIPLAS LEITURAS E PRODUÇÕES DE
CONHECIMENTOS ESCOLARES

CAMPINAS, 2011

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Fernanda Ferragut Fávaro

Práticas de leitura do livro didático de História nas séries iniciais: múltiplas
leituras e produções de conhecimentos escolares

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da Unicamp, para obtenção do
título em Bacharel em pedagogia, sob a
orientação da Profa. Dr. Maria Carolina
Bovério Galzerani.

CAMPINAS, 2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Fávaro, Fernanda Ferragut.
F989p Práticas de leitura do livro didático de história nas
séries iniciais: múltiplas leituras e produções de
conhecimentos escolares / Fernanda Ferragut Fávaro. –
Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador: Maria Carolina Bovério Galzerani.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Leitura. 2. Cultura escolar. 3. Livros didáticos.
I. Galzerani, Maria Carolina Bovério. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

11-119-BFE

Prof^a Dr^a Maria Carolina Bovério Galzerani

Orientadora

Prof^a Dr^a Maria Inês Freitas Petrucci dos Santos Rosa

Segunda leitora

Dedico este trabalho à minha família, em
especial minha mãe Magali, minha tia Cida
e à minha orientadora Maria Carolina Bovério
Galzerani.

AGRADECIMENTOS

Além dos desafios e inquietações, a realização deste trabalho implicou em muitas conquistas para mim, sobretudo demarcando o começo de uma nova fase de vida. Durante sua elaboração, o apoio e a compreensão dos familiares e de todas as pessoas que conviveram comigo, durante este processo, e, contribuíram de forma direta ou indireta, foram fundamentais para que eu pudesse concretizá-lo.

Quero agradecer, em especial, à minha orientadora, Maria Carolina Bovério Galzerani, pela compreensão e ajuda que me dispensou durante nossos encontros. Com ela percebi que o trabalho de orientação, além de auxiliar na produção do meu trabalho, através das nossas conversas, pode ser um exercício agradável de convivência e respeito. Além disso, agradeço imensamente o convite que me fez para participar das reuniões do grupo de pesquisa que coordena, as quais proporcionaram discussões válidas para o meu tema, e, sobretudo, contribuíram para a minha postura como pesquisadora. Assim, agradeço a atenção dos companheiros de grupo.

Agradeço também à professora Joseleine Fávaro, hoje, vice-diretora da Escola Municipal Professora Antônia do Canto e Silva Cordeiro, mas que, durante o ano de 2010 foi professora da quarta-série/quinto ano “A”, sala em que estagiei, a fim de observar os diversos usos do livro didático de História. Obrigada pela oportunidade de acompanhar suas aulas e pela atenção e disponibilidade que dispensou a mim, tanto durante o período de estágio, quanto no período após as observações, destinado à redação do meu trabalho, no qual se demonstrou solícita para conversarmos sobre dúvidas posteriores, que surgiram ao longo da narrativa.

Agradeço aos alunos do quinto ano “A” por me permitirem adentrar em sua sala, observar suas práticas escolares cotidianas e pelas conversas que tivemos durante suas aulas e

intervalos, nas quais pude identificar aspectos das culturas escolares presentes naquela instituição.

Não poderia deixar de agradecer, também, a todos os funcionários da Escola Municipal Antônia do Canto e Silva Cordeiro, pelo carinho e simpatia com que me trataram durante o período de estágio.

Teria sido difícil terminar este trabalho sem o apoio das minhas companheiras de Graduação. Àquelas que estavam no mesmo momento que eu, ou seja, também em fase de redigir seus trabalhos de conclusão de curso, agradeço pelas conversas confortadoras no decorrer deste trajeto, por compartilhar sentimentos, dúvidas e inseguranças, sempre procurando apoiar-me. Obrigada também as companheiras que ainda não chegaram nesta fase, mas que dispensaram carinho, paciência e “ouvidos” durante meus momentos de frustrações, e também de realizações; e pelos momentos de descontração que me proporcionaram, durante todo o trajeto de formação.

Agradeço às minhas tias Cida e Magda, pela convivência em família. Nossos almoços dominicais são sempre momentos de descontração e alegria para mim e, durante este último ano, serviram como intervalos prazerosos dos meus compromissos enquanto graduanda.

E, como não poderia faltar, agradeço à minha mãe, Magali, pelo carinho, estímulo, compreensão e apoio incondicional durante todos os meus desafios. Você me ensinou a ser uma pessoa determinada e lutar pelos meus sonhos.

“O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História.”

(FREIRE, 2008, p.136.)

RESUMO

Este trabalho tem como tema principal as práticas de leitura do livro didático de História, nas séries iniciais, ocorridas dentro da Escola Municipal Professora Antônia do Canto e Silva Cordeiro, na qual realizei estágio em uma quarta-série/quinto ano, durante o período do segundo semestre, do ano de 2010.

A pesquisa tem como finalidade perceber os diversos usos deste material, bem como as leituras feitas dele, tanto por docentes quanto pelos discentes, procurando ser sensível a criatividade de cada sujeito no exercício de produção das práticas escolares.

O estágio se constituiu em uma tentativa de observar e identificar as relações entre os sujeitos - professor e alunos – e o objeto – livro didático. Tais observações foram produzidas na relação com algumas hipóteses ou categorias de análise, a fim de investigar as culturas escolares produzidas pelos sujeitos no ato da leitura do livro didático de História.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1: História do Livro Didático

CAPÍTULO 2: A experiência do estágio em sala de aula

2.1 Livro Didático na relação com o PCN e PNLD;

2.2 Concepções de história e educação do livro didático e da professora;

2.3 Conceito da produção do conhecimento histórico escolar na relação com as práticas de leitura;

2.4 Conceito de tempo (passado/presente/futuro);

2.5 Imagens visuais do livro didático;

CONCLUINDO, PARA NÃO CONCLUIR...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

INTRODUÇÃO

Os livros didáticos hoje, no Brasil, constituem um instrumento básico da instituição escolar, sendo que uma de suas funções relaciona-se à formação e a inserção cultural, tanto de alunos quanto de professores. Pelo fato desse instrumento constituir a principal fonte de informação impressa, utilizada nas escolas, principalmente pela população mais pobre, o livro didático tem papel preponderante no processo de escolarização, letramento e alfabetização em nosso país. Contudo, esta fonte impressa não é neutra e sim produto de visões de mundo, sensibilidades e relações sócio-culturais historicamente datadas, relativas à escola, e também à sociedade mais amplamente. Além disso, o livro não é apenas produto do social, mas também produz e institui esse mesmo mundo social.

Por ser uma mercadoria, o livro didático é dependente das condições materiais, econômicas e técnicas de uma determinada época; é subordinado às instituições de ensino, já que estas constituem o seu mercado consumidor e depende da correlação de força entre os diferentes grupos sociais, relações que o Estado, por meio de sua ação, legitima e estrutura, bem como tem o poder de transformá-las. Desta maneira, este impresso escolar se mostra imerso em um campo de lutas, evidentes ou simbólicas, revelando, através de suas escolhas, uma visão parcial e comprometida com a sociedade. (BATISTA, 1999, p.566).

Por isto, ao considerar o livro didático como instrumento de mediação pedagógica, capaz de ser (re)produzido e/ou (re)significado, tanto por professores quanto alunos, é necessário que este instrumento seja situado como documento historicamente produzido.

Segundo Darnton (1992, p.218), as concepções de leitura são construídas nas relações sócio-culturais, e se transformam ao longo do tempo. Assim sendo, o manual didático é afetado pelo mundo externo, ou seja, pelas condições sócio-econômico-político-culturais, ao mesmo tempo em que o livro afeta estas mesmas condições. Além disto, não considerar o

livro didático através das práticas de sua leitura, isto é, considerá-lo somente como palavra impressa, é desconsiderar professores e alunos como instituintes da cultura escolar e como agentes ativos sócio-culturalmente.

Através de um recorte político brasileiro dos últimos trinta anos, é possível detectar fatores que afetaram o livro didático, tanto em sua produção, quanto em seu conteúdo e distribuição.

Com o final da ditadura, ocorrem no Brasil lutas por melhorias na qualidade de ensino. No Estado de São Paulo, em 1986, a CENP (Coordenadoria de ensino e Normas Pedagógicas) produziu a Proposta Curricular para o ensino de História do primeiro grau, a qual visualizava o aluno como produtor do conhecimento e não como reproduzidor de verdades que interessavam às classes dominantes. Assim, o aluno seria formado como cidadão crítico e reflexivo, capaz de promover mudanças sociais. No entanto, esta proposta foi amplamente rejeitada pela mídia, que a considerou como “subversiva” e “perigosa”.

Já no final da década de 1990, foram produzidos vários documentos e orientações oficiais no país em relação à educação escolar como, por exemplo, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), bem como os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio). Ao mesmo tempo em que estes documentos oficiais exprimem a continuidade das lutas, das resistências por parte de intelectuais que visam uma nova ordem social, mais justa e inclusiva - como assumido pela Proposta Curricular para o Ensino de História de 1986 -, tais documentos também expressam a submissão a uma lógica de mercado global, a qual atende aos interesses do sistema capitalista. Neste sentido, o que prevalece nos documentos é uma visão de educação histórica que, muitas vezes, não instiga o aluno do ensino fundamental a ser realmente produtor de conhecimentos. Por conseguinte, o papel do discente, ficou tendencialmente reduzido a apenas reproduzir os conhecimentos disciplinares

e escolares, visando à constituição de sujeitos “economicamente ativos e politicamente dóceis”. (FOUCAULT apud GALZERANI, M.C, 2005)

Ainda, neste cenário econômico-político-educacional, constituído por relações tensas e disputas de poder, foi instituído no país, no ano de 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujo objetivo inicial era a distribuição gratuita do material. Contudo, em 1994, incorpora-se ao PNLD uma nova função, através da consolidação de um processo de avaliação dos livros didáticos utilizados pelo sistema público brasileiro. Isto evidenciou que o governo federal, maior comprador de livros didáticos de editoras privadas começou a ficar mais atento ao que distribui nas escolas públicas para a leitura e formação de crianças e jovens considerados mais carentes.

A partir destes fatos é possível tanto considerar avanços nas práticas de produção e de distribuição dos livros didáticos no Brasil, como identificar um amplo poder das editoras, na sua relação com o Estado, e na definição dos conteúdos e das metodologias de ensino.

Os mais recentes pesquisadores brasileiros desta temática procuram tomar o cuidado para considerar o livro didático como um objeto contínuo, variável, instável, complexo e historicamente datado. (BITTENCOURT, 2004). Assim, estudar o livro didático não se restringe à simples descrição de seus conteúdos, os quais expressam seus pressupostos culturais, seus fundamentos teórico-metodológicos, mas deve-se também analisar como o sujeito que o lê produz esta leitura.

Ainda, é importante ressaltar que, nos últimos trinta anos, houve uma constante busca por novos referenciais teóricos para compreender o universo escolar. Deve-se considerar como parte destes novos referenciais o recurso à investigação etnográfica, os estudos de caso (para que haja uma aproximação dos fazeres ordinários da escola) e uma valorização dos sujeitos da educação em suas ações diárias.

Na contemporaneidade, historiadores ligados à tradição da História Nova, tais como Michel de Certeau, Roger Chartier, dentre outros, bem como o historiador marxista cultural inglês, Edward Palmer Thompson, têm fornecido instrumentais analíticos para o reconhecimento e problematização da existência de culturas escolares. Desta forma novas pesquisas vêm sendo também fomentadas no Brasil, buscando identificar e se relacionar com um novo conceito, chamado de “cultura escolar”. (FARIA, GONÇALVES, PAULILO, VIDAL, 2004, p.141)

Uma definição interessante de *cultura escolar*, aqui, é a proposta de António Viñao Frago (1993), a qual compreende neste conceito tudo o que ocorre no interior da escola, englobando as práticas de professores e alunos, bem como normas e teorias presentes no espaço escolar. Assim, idéias, mentes, corpos, objetos, condutas, modos de pensar e agir constituem a cultura escolar. O autor explicita que há alguns elementos mais importantes que outros, no sentido de serem os organizadores que sustentam e definem a cultura da escola. Dentre estes, Frago elege como os elementos mais importantes o espaço e o tempo escolar.

A cultura escolar envolve diversas dimensões do cotidiano e se desdobra sobre a sociedade, além de variar de acordo com a instituição investigada; logo, o autor acredita na existência de “culturas escolares” plurais, pelo fato de haver diversos tipos de instituições escolares. É importante dizer que todos aqueles sujeitos relacionados à escola, portanto todos os praticantes da cultura escolar desenvolvem suas práticas a partir de seus lugares, tempo escolar e de suas posições no interior de um sistema de forças que se confrontam sendo que, tais práticas não são apenas prescrições estabelecidas, mas são entendidas também como produtoras de sujeitos e de seus respectivos lugares, no interior do campo pedagógico. É necessário, pois, ter em vista que as práticas escolares de ensino da leitura e da escrita revelam que a materialidade da escola é fator fundamental na constituição de determinados métodos pedagógicos, os quais podem constranger ou estimular a disseminação social de

determinados conhecimentos ou competências. (FARIA, GONÇALVES, PAULILO, VIDAL, 2004, p.141)

As reflexões historiográficas de Edward Palmer Thompson, além de ter contribuído indiretamente para a constituição do conceito de cultura escolar, estimulam-nos a compreender, com mais nitidez e profundidade, os processos de produção de conhecimentos histórico-educacionais. Em sua obra “A Miséria da Teoria” (1981) apresenta-nos “a lógica histórica” como sendo um método lógico de investigação, fundado na relação entre sujeito e objeto, hipóteses e evidências, método que deve ser colocado em ação na relação com materiais históricos, na intenção de eliminar procedimentos auto-confirmadores e testar hipóteses quanto à estrutura, causação, etc. Neste trabalho explicita, ainda, o valor que dá à teoria, concebendo-a como uma ferramenta exploratória do real, sendo que seu fundamento básico constitui a pesquisa dos “fatos humanos reais”.

Desta forma, acredita Thompson que a produção do conhecimento histórico seja um ato dialogal – entre o sujeito e objeto-, ou seja, não está pronto *a priori*. Isto permite perceber que tanto o sujeito esteja presente, com suas visões de mundo e seus valores, quanto o objeto seja respeitado, em suas potencialidades e limites materiais, em uma relação que ocorre na medida em que o sujeito analisa, através de conceitos, categorias, perguntas, hipóteses, o objeto, a partir de dados, empirias e evidências. Para tal diálogo, entre sujeito e objeto, Thompson propõe como perguntas - nunca dadas *a priori* - conceitos marxistas, tais como a *totalidade do social*; a *base material*; o *ser social imbricado à consciência social*; a *luta de classes* (as resistências); a *classe social* (como capaz de amalgamar as dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais) e a *indeterminação do social*.

Uma vez que o cerne desse trabalho constitui o ato de produção de conhecimentos históricos escolares, na relação com o livro didático – realizada pelos sujeitos da série

focalizada-, considero fundamentais as contribuições thompsonianas para colocar em ação a pesquisa ora proposta.

Buscando construir uma experiência de pesquisa na relação direta com a experiência escolar, realizei um estágio, na condição de observadora, durante o segundo semestre de 2010, na sala da quarta-série - quinto ano “A”, da Escola Municipal Professora Antônia do Canto e Silva Cordeiro, com o intuito de aproximar-me dos alunos e da professora.

Primeiramente, a investigação foi fundada na observação buscando entender como os sujeitos se relacionam com o livro didático. Para compreender como ocorre esta leitura, investiguei como os alunos concebem este material; qual a relação que estabelecem com o mesmo durante as aulas; se o livro se aproxima de suas realidades; a imagem de aluno que a professora da sala possui; bem como se os alunos e professores (re)produzem a cultura escolar, naquela instituição. Além da observação das próprias práticas de leitura, estas problemáticas foram focalizadas através de possíveis conversas informais e/ou entrevistas, colocadas em práticas com os sujeitos envolvidos no processo.

As pequenas entrevistas constituíram-se em conversas informais “olho no olho”, as quais foram realizadas com os alunos e a professora, de acordo com o que foi observado no decorrer das aulas. As conversas não possuíam perguntas formuladas ou estruturadas - exceto a entrevista formal, realizada somente com a professora Joseleine, em anexo ao final deste trabalho -, mas, sim, emergiram ao longo das observações. Considero que as entrevistas foram de cunho qualitativo, com a função de recolher dados descritivos, na linguagem do próprio sujeito, permitindo-me perceber como os indivíduos daquela sala interpretam a sua realidade educacional, produzindo uma dada cultura escolar. (CHERVEL, 1990)

Tais conversas informais ou “pequenas entrevistas” serviram de complemento ao que foi observado sobre os usos do material didático, procurando investigar a pluralidade das

imagens que envolvem educacionalmente e culturalmente tais práticas de leitura - localizados neste espaço, por tais sujeitos, na atualidade.

Para acompanhar a produção da cultura escolar, direcionei meu olhar e perguntas para investigar as práticas escolares de leitura, para que estas me levassem a perceber, nos indícios, nos sinais, na materialidade, as ações de que os objetos, livros didáticos, são portadores ou formalizam. Assim, a cultura escolar, como já exponto, é uma categoria de análise que possibilita o estudo do processo de escolarização e a apreciação de mudanças, manifestas não só nas culturas conformadoras, mas também nas culturas rebeldes, as quais se apresentam, muitas vezes, amalgamadas no interior da escola.

Ainda, busquei, na redação deste trabalho final, não perder de vista a possibilidade de nele deixar impressas as minhas próprias marcas, na relação com o registro cuidadoso das marcas dos sujeitos leitores do livro didático focalizado, tentando colocar em ação, portanto, a prática da narrativa.

Acredito que este trabalho foi muito importante para minha formação como futura pedagoga, pois me possibilitou vivenciar e analisar práticas de leituras do livro didático presentes na cotidianidade de uma dada instituição escolar, aspectos que acredito serem fundamentais para um educador comprometido não só com as teorias, mas, sobretudo, com as práticas educacionais.

Nos últimos trinta anos houve somente um pequeno interesse dos pesquisadores da educação, bem como de historiadores e sociólogos do livro, em estudar como o manual didático é lido dentro da sala de aula. Como consequência, este tema - práticas de leitura do livro didático de História nas séries iniciais -, ainda nos dias atuais, não possui muitas pesquisas. Segundo Bittencourt (2004), as pesquisas anteriores à década de 1980 tendiam a analisar somente o conteúdo impresso do material escolar, sem considerar professores e alunos como sujeitos ativos, capazes de produzirem resistências e (re)significações.

É relevante ter em vista que, ainda na década de 1960, as pesquisas tendiam a analisar somente o caráter ideológico dos textos impressos. Somente a partir dos anos 1980 é que se passou a considerar o caráter epistemológico do material, bem como problemas relacionados ao seu conteúdo, processo ou uso do livro didático, os quais passaram a ser analisados sob uma perspectiva histórica, cujo principal objetivo é situar os processos de mudanças e permanências do livro didático, tanto como objeto cultural fabricado, quanto pelo seu conteúdo e práticas pedagógicas

Muitos indicadores revelam o desprestígio social deste material como produto menor em relação a outras produções culturais (BATISTA, 1999, p. 529 e 530). Contudo, o pequeno valor social do livro didático não justifica a pouca atenção que é destinada a ele, já que, por ocupar uma centralidade no interior das culturas escolares, é responsável por práticas de submissão do professor e do aluno, ao mesmo tempo em que produz práticas de reinvenção educacional e de resistência cultural.

Desta maneira, é necessário considerar essencial a pesquisa sobre o assunto, pois é uma possibilidade de tornar práticas pedagógicas mais visíveis, talvez mais conscientes, - pensando-se, inclusive na divulgação dos resultados da pesquisa para a própria escola -, além de ser uma oportunidade de dar novos significados a estas mesmas práticas, recriá-las, na proposição da reafirmação da formação de leitores mais conscientes e mais autônomos.

A escolha por alunos da quarta-série/quinto ano, cujas idades variam de 10 a 13 anos, especificamente na turma focalizada, foi intencional, tendo em vista que é neste período que as operações formais estão começando a se desenvolver (PIAGET, 1983). Além do mais, é neste momento que os alunos se deparam com diferentes opiniões sobre determinados assuntos, os quais estimulam sua capacidade em resolver situações complexas, e a desenvolver atividades que exigem níveis maiores de dificuldades, já que apresentam potencial para tal, agindo, inclusive de forma interativa. Partindo destes pressupostos, durante

o estágio procurei destacar o aluno como um ser ativo, produtor de conhecimento e portador de visões de mundo e de sensibilidades.

Por fim, acredito na relevância da empiria deste trabalho, para que se possa identificar e analisar as diferentes práticas de leitura existentes numa dada e localizada cultura escolar, tomando o cuidado para não lidar com práticas pedagógicas apenas prescritas, mas, sim, trabalhar, de fato, com os movimentos produzidos pelos sujeitos, considerando as complexas, dinâmicas e movediças produções culturais, existentes no interior da escola - na relação com as quais as leituras do livro didático também se apresentam e se produzem.

O presente trabalho possui três capítulos. O primeiro capítulo narra sinteticamente a história dos livros didáticos, em termos mundiais, identificando as rupturas e permanências deste material ao longo do tempo, através das contribuições do pesquisador Alain Choppin, na relação com as pesquisas desenvolvidas no Brasil.

O segundo capítulo está dividido em eixos temáticos, cuja intenção é situar o leitor em minha experiência na condição de observadora, utilizando como fontes as minhas lembranças relativas às vivências do estágio de um semestre, o diário de campo, o livro didático utilizado, o projeto político pedagógico da escola e as entrevistas realizadas.

No terceiro capítulo encerro com algumas reflexões que a pesquisa me proporcionou, em uma tentativa não de concluir minha narrativa, mas sim de identificar possíveis saltos qualitativos analíticos relativos à temática ora focalizada e localizar contribuições relevantes para minha formação acadêmica.

CAPÍTULO 1

HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO

A partir da década de 70, os livros didáticos começaram a despertar os interesses de pesquisadores, pois, durante muito tempo bibliógrafos e historiadores não se interessaram pelos manuais escolares, porque, dentre outras implicações, os consideravam parte do universo familiar, sem conteúdo relevante. Foi apenas nos últimos quarenta anos que a pesquisa acerca do livro didático se intensificou, e, pelo fato do livro didático se caracterizar como um objeto complexo, que assume variadas funções, este se apresenta como uma fonte privilegiada para pesquisa.

Muitos estudiosos procuraram identificar as perspectivas desta área de pesquisa histórica. Allain Choppin, professor e pesquisador do *Service d'histoire de l'éducation* do *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP), procurou elencar as principais problemáticas identificadas e temas abordados pela pesquisa histórica sobre os livros e edições didáticas, enfatizando as possíveis perspectivas de evolução da área, contudo, sem a intenção de traçar um estado da arte exaustivo sobre o que foi produzido na literatura escolar. (CHOPPIN, 2004).

De acordo com Choppin, focalizar como objeto de pesquisa o livro didático implica em algumas dificuldades que limitam seu alcance, entretanto, não diminuem o seu interesse. A primeira dificuldade está relacionada com a própria definição do objeto. Na maioria das línguas, o conceito “livro didático” é designado de diferentes maneiras, o que impossibilita a identificação de suas características específicas, as quais podem estar relacionadas a cada uma de suas denominações. Inversamente, a utilização de uma mesma palavra não necessariamente se refere a um mesmo objeto, o que aumenta ainda mais as dificuldades dessa área de pesquisa. Assim, o livro didático torna-se um material intrincado e quase impossível de definir,

uma vez que assume diferentes funções, as quais dependem do contexto no qual está inserido, no tempo em que está sendo usado e no local em que é manuseado (BITTENCOURT, 2004).

Um segundo problema diz respeito ao caráter contemporâneo deste campo de pesquisa, sendo que as obras não abrangem toda a produção didática nem todos os períodos. Dessa forma, a produção científica que trata especificamente das edições didáticas fica restrita a artigos, normalmente capítulos de livros, que são publicados em revistas, livros ou *sites*, onde, na maioria das vezes, ninguém pensaria em buscá-los. A última dificuldade se configura na barreira da língua, pois as traduções não substituem a leitura da obra original.

Ainda, estes registros estão relacionados a apenas um pequeno número de publicações, que não consideram as produções científicas mais importantes na área. Deste modo, este inventário é certamente falho, sendo que a própria referência aos documentos pertinentes se torna algo difícil de realizar.

Ao especificar essas dificuldades, o discurso de Choppin, adquiri grande sentido:

“A experiência mostra que é mais pela leitura das notas de rodapé de um artigo, de um livro ou de uma tese, ou ainda em meio a uma discussão ou troca de e-mail com algum colega, que passamos a conhecer a existência de trabalhos ou publicações que podem nos interessar.

É preciso ainda consultar os documentos, tarefa que se revela freqüentemente difícil, quando não impossível, mesmo em nosso próprio país, notadamente quando se trata de uma dissertação acadêmica ou de um artigo publicado em uma revista de divulgação restrita. Ocorre ainda, e não tão raramente quanto se possa pensar, a existência de trabalhos anunciados que, por diversas razões, não chegam a ser publicados. (CHOPPIN, 2004, p. 551.)

Apesar das dificuldades expostas, parece ser oportuno realizar uma análise da pesquisa mundial - mesmo que seja um pequeno ensaio. Em decorrência de sua onipresença, os livros didáticos assumem uma parcela notável da economia editorial nos últimos dois séculos. Sendo assim, para o pesquisador do livro se torna impossível desenvolver um trabalho sem considerar esta realidade: no Brasil, por exemplo, no início do século XX, os livros didáticos correspondiam a dois terços das publicações e, representavam ainda em 1996, cerca de 60% da produção nacional.

Também é relevante ressaltar que as pesquisas históricas referentes aos livros didáticos e às edições escolares sofreram considerável impulso desde os anos 1960 e, sobretudo, nos últimos vinte anos. Segundo o historiador Jean-Yves Mollier, o qual realizou um balanço, em 1994 da história das edições na França, a edição didática é o setor mais dinâmico de hoje. (CHOPPIN, 2004)

Alguns países já possuíam uma tradição nessa área de pesquisa histórica anterior aos anos 1980, como os Estados Unidos, Alemanha, Japão, França, entre outros; entretanto, esse movimento atinge – após os anos 80 e, por diversas razões-, outros países como a Grécia, Bulgária, Itália, Coreia, Argentina, Chile, Colômbia, Espanha, México, Portugal e Brasil.

Esse aumento no interesse sobre o livro didático pode ser explicado por uma série de fatores conjunturais e estruturais.

Os fatores conjunturais são vários, sendo que os principais podem ser sintetizados da seguinte forma: crescente interesse por parte de pesquisadores e historiadores em relação às questões educacionais (área cuja demanda social se torna cada vez maior); potencialização da identidade cultural de determinadas populações; notável progresso das técnicas de comunicação; constituição de equipes e centros de pesquisa que se dedicam ao livro e edições didáticas; bem como as incertezas em relação à função do livro didático impresso, diante das novas tecnologias utilizadas na educação. (CHOPPIN, 2004)

Como causas estruturais, baseando-se nas pesquisas de Choppin (2004) podemos considerar a complexidade do objeto “livro didático”; as suas inúmeras funções; as existências de outros suportes educativos que coexistem com o livro e a diversidade de agentes envolvidos na utilização do mesmo.

O historiador do livro didático e/ou das edições escolares ao iniciar sua pesquisa se depara, logo de início, com um problema de definição, pois a natureza da literatura escolar é

composta por três gêneros participantes do processo educativo: a literatura religiosa, a literatura didática e a literatura de “lazer”. (CHOPPIN, 2004)

De início, a literatura religiosa é que dá origem à literatura escolar, no que diz respeito ao surgimento dos livros escolares laicos – “por pergunta e resposta” -, que utilizam o método e a estrutura familiar do catecismo.

Em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional, adentrou a instituição escolar entre os anos 1760 a 1830, na Europa, de acordo com o local e o tipo de instituição.

Por fim, a literatura de “lazer”, de cunho moral ou de recreação, inicialmente se manteve separada do processo educativo; contudo, os livros didáticos mais recentes incorporam seu dinamismo e características essenciais. Esses gêneros freqüentemente se interpenetram e torna-se difícil distinguir se os trabalhos escritos têm propósito didático específico ou objetivo de recreação. (CHOPPIN, 2004)

Como conseqüência destas questões fronteiriças, segundo Choppin (2004) houve uma grande produção literária, questões que apresentam diversas respostas, de acordo com o lugar, a época e a sensibilidade dos pesquisadores ou do contexto político, religioso e cultural em que trabalham.

De acordo com o estudo histórico, as quatro funções essenciais do livro didático são: referencial, instrumental, ideológica-cultural e documental, sendo que elas variam consideravelmente de acordo com o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização em que o processo de ensino-aprendizagem está inserido.

A função referencial - também conhecida como função curricular ou programática-, funciona desde que existam programas de ensino. Sendo assim, o livro escolar só se torna a fiel tradução do programa se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas muitas interpretações. No entanto, de qualquer forma, constitui o suporte privilegiado dos conteúdos

educativos e se torna o depositário dos conhecimentos, técnicas e habilidade que certo grupo social considerou relevante transmitir às novas gerações. (CHOPPIN, 2004)

A função instrumental constitui a parte do livro didático que coloca em prática métodos de aprendizagem, sugere exercícios que visam auxiliar na memorização dos conteúdos e favorecer a aquisição de competências disciplinares, a apropriação de habilidade, de resolução de problemas, etc. (CHOPPIN, 2004)

A função ideológica e cultural é a função mais antiga, pois foi a partir do século XIX com a constituição dos estados nacionais que se desenvolveram, nesse contexto, os principais sistemas educativos. O livro didático, nesta época, se afirma como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores praticados pelas classes dominantes. Neste sentido, assume um importante papel político, à medida que também é um importante instrumento de construção de identidade, reconhecido como um símbolo da soberania nacional – assim como a moeda e a bandeira de um país. Assim sendo, esta função pôde, muitas vezes, aculturar e até doutrinar as gerações mais jovens, sendo exercida de maneira explícita, sistemática e ostensiva, ou ainda, de maneira dissimulada e implícita, mas não menos eficaz. (CHOPPIN, 2004)

A função documental é recente e está fundamentada na idéia que o livro didático é capaz de fornecer um conjunto de documentos – textuais ou icônicos- cuja análise ou confrontação pode vir a desenvolver um espírito crítico no aluno. Essa função não é universal: com muitas ressalvas, pode-se afirmar que somente é encontrada em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam favorecer sua autonomia, e que tenham um grupo de docentes com um nível de formação elevado. (CHOPPIN, 2004)

Não podemos esquecer que o livro didático não é o único instrumento que faz parte da educação das novas gerações. No ambiente escolar coexistem diversos instrumentos que visam à aprendizagem, os quais estabelecem com o livro relações de complementaridade ou

de concorrência, sendo que tais relações estão presentes em suas funções e seus usos. Estes outros materiais didáticos podem ser impressos – mapas, diários de férias, coleção de imagens – ou serem produzidos em outros suportes – audiovisuais, *softwares didáticos*, *internet*. Desta maneira, é necessário considerar a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada fase da vida escolar de um livro, inclusive a sua conservação para novas gerações.

A concepção de um livro didático está inserida em um ambiente pedagógico específico e, na maioria das vezes, é caracterizada de acordo com as produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção, entre outros). Sua elaboração, realização material, comercialização e distribuição propõem formas de financiamento onerosas, sejam públicas ou privadas. Por fim, seu modo de consumo, sua adoção nas classes, sua recepção e sua inutilização mobiliza nas sociedades democráticas, principalmente, inúmeros parceiros, como professores, pais, sindicatos, associações, bibliotecários, entre outros, capazes de produzir debates e polêmicas sobre este material.

A pesquisa histórica sobre o livro e as edições didáticas considera muitos aspectos diferenciados, sendo que é esta multiplicidade de possíveis abordagens que restringe a produção científica a artigos isolados, tornando mais difícil agrupá-la. Contudo, fundamentando-se em Allain Choppin (2004), podemos nos aventurar a definir duas categorias de pesquisa.

A primeira categoria concebe o livro didático como qualquer outro livro, caracterizado como documento histórico e, ao analisar seu conteúdo, buscam informações que lhes parecem estranhas ou o que o livro didático ensina. Já a segunda categoria negligencia os conteúdos que este material é portador e o consideram como um objeto fixo: um produto fabricado, comercializado, distribuído, consumido, e avaliado. (CHOPPIN, 2004)

Sendo assim, a primeira categoria não estuda, na verdade, o livro didático, mas sim a história de um tema, de uma personagem, de uma disciplina ou como o conhecimento escolar

foi desenvolvido através de uma mídia particular, sendo que, neste caso, o historiador recorre a outras fontes para desenvolver sua pesquisa. A segunda categoria, independentemente dos conteúdos apresentados nos livros didáticos, se concentra em entender em que ambiente o livro foi concebido, produzido, distribuído, utilizado e consumido. Apesar desta distinção, é possível perceber que as pesquisas, normalmente, participam das duas categorias, no entanto, em proporções variáveis. (CHOPPIN, 2004)

Sobre a produção científica acerca deste tema, a primeira observação de ordem comum é sobre o caráter nacional que a literatura escolar adquiriu. No Ocidente Cristão, ao mesmo tempo em que se consolidam e se esquematizam instituições com a função de formar os jovens – isso, em um clima de intensa rivalidade religiosa- há também o surgimento da literatura escolar. Os objetivos, conteúdos e métodos de ensino passam a assumir uma dimensão “supranacional”, à medida que produtos editoriais importados, ou produzidos no próprio local, são utilizados em diferentes regiões da Europa ou do mundo onde se constituíram associações de educadores. No Japão, ocorria um fenômeno inverso: a educação dos mais jovens era responsabilidade da comunidade local, e milhares de livros que foram utilizados no ensino elementar - denominados *ôraimono* -, foram escritos em território japonês. (CHOPPIN, 2004)

O Japão da era Meiji e a China do século XX se abriram às marcas educacionais ocidentais, assim como os países da América Latina passaram a tomar posse de modelos educativos europeus ou neles se inspiram para colocar em prática regulamentações específicas de controle da elaboração das obras de caráter escolar, bem como sua produção, distribuição e seus usos. (CHOPPIN, 2004)

Assim, ao analisar bibliografias sobre o tema, é fácil perceber que a maioria - e, nos países de formação recentes, quase a totalidade - das pesquisas sobre a história do livro e das edições didáticas se restringem aos dois últimos séculos da história. É nesse período em que

as nações modernas se constituem e suas identidades nacionais são “forjadas”. Dessa maneira, a produção científica também participou do desenvolvimento de um contexto nacional e, por algumas vezes, participou da construção das identidades nacionais, bem como de sua preservação. (CHOPPIN, 2004)

Conseqüentemente, os estudos mais antigos - que dizem respeito aos manuais escolares - se ocuparam em analisar seu conteúdo. Com a preocupação de subordinar os manuais ao discurso oficial e aos interesses da classe dominante, um ato administrativo passou a controlar a produção escolar nacional contemporânea, criando, assim, um contexto de censura, cujo objetivo era extinguir qualquer desvalorização ou interpretação nociva aos interesses do governo. (CHOPPIN, 2004)

Na pesquisa acadêmica, a análise dos conteúdos é distinguida por duas grandes tendências. A primeira tendência aborda os aspectos ideológicos e culturais presentes no livro didático de forma crítica. A segunda tendência, um pouco mais recente – considerada a partir de meados de 1970 -, analisa o conteúdo do material numa perspectiva epistemológica ou especificamente didática. É importante destacar que a análise do livro didático contemporâneo é feita segundo estas duas abordagens que, deveriam ser indissociáveis, mas que muitos pesquisadores a tratam de maneira isolada e excludente.

Após a análise de livros contemporâneos, os pesquisadores se voltaram aos manuais escolares mais antigos para objeto de estudo. Geralmente, as produções científicas centram-se no conteúdo ideológico e cultural presentes nos manuais escolares, bem como a imagem que eles constroem da sociedade. Na França, entre 1960 e 1980, pode-se dizer que este tipo de análise representou cerca de 50% das publicações acadêmicas. Infelizmente, não há estudos que fornecem dados estatísticos de outros países, entretanto, o estudo das bibliografias nos mostra que esta categoria de análise tem sido encontrada em maior proporção nas pesquisas

efetuadas ou em curso, principalmente nos países que ainda não têm tradição nessa área. (CHOPPIN, 2004)

As temáticas abordadas são múltiplas, e revelam, em cada país, preocupações comuns ou relacionadas a acontecimentos específicos, situados em determinado tempo e espaço. Entretanto, algumas questões se tornam recorrentes e comuns aos países: por exemplo, nos países que conquistaram autonomia ou que a recuperaram recentemente ou, ainda, nos quais a política objetiva consolidar o sentimento de nacionalidade, as questões são relacionadas à constituição de uma identidade nacional. Dentre as questões recorrentes, podemos também destacar àquelas que se preocupam com a inserção social – desde aprendizagem de regras de conduta até a aprendizagem da leitura. (CHOPPIN, 2004)

De uns 30 anos para cá, além das pesquisas “tradicionais” que se centram na análise de conteúdos de um livro didático considerado exemplar, em um número cada vez maior de países, surgem novos campos de pesquisa. A consequência dessas novas iniciativas, que podem ser isoladas ou em conjunto, é a consolidação de três características essenciais: a acumulação de dados e sistematização de abordagens e métodos, a extensão de domínios de investigação e diversificação de problemáticas e a consideração de perspectivas comparativas e transacionais. (CHOPPIN, 2004)

A partir de 1970, revela-se uma preocupação em romper com a fragmentação e com o empirismo característico das pesquisas sobre literatura escolar, visando um salto qualitativo nas produções científicas. Na França, após discussões sobre questões de método e um breve resumo da pesquisa histórica francesa na relação com o livro escolar, foi publicado um artigo na revista *Histoire de l'éducation*, com o intuito de propor uma série de pistas e de possibilidades de campos de pesquisa, que, mais para frente se incorporou ao plano de pesquisa *Emmanuelle* – criado por Alain Choppin (2004).

Emmanuele é um banco de dados que mantém um extenso acervo de livros didáticos franceses publicados desde 1789, além de artigos sobre o tema. Esse banco de dados inspirou, em todo o mundo, a organização de pesquisas sobre o livro didático, inclusive no Brasil, através da Universidade de São Paulo (USP). É importante ressaltar que essas idéias foram incorporadas nos anos subseqüentes pelos pesquisadores de vários países, como Espanha, Grécia, Portugal, Colômbia, Itália, Brasil e, de modo mais geral, na América Latina.

Desta forma, percebemos um esforço para (re)colocar a literatura escolar em seu contexto e, a partir da preocupação em considerar de forma sistemática o conjunto de parâmetros que atuam em sua evolução, constituem-se alguns instrumentos de pesquisa, catalogação, coleta e codificação de fontes.

O primeiro campo da envergadura trata da regulamentação aplicada às produções escolares. Como essas produções são destinadas a um público jovem, ainda em formação, portanto, pessoas flexíveis e com espírito crítico ainda pouco desenvolvido, o livro didático constitui-se como um poderoso instrumento de unificação, uniformização nacional, lingüística, cultural e ideológica. Por isso, em grande parte dos países a regulamentação a qual o livro didático é submetido difere-se sensivelmente da regulamentação das demais produções impressas. Nesse caso, observa-se uma regulamentação mais estrita, que pode se manifestar no início do processo – elaboração, concepção, produção- ou no final do mesmo – modos de financiamento, difusão, procedimentos de escolha e formas de utilização. (CHOPPIN, 2004)

Dessa maneira, o estudo do contexto legislativo e controlador que cerca a existência, a estrutura e também a produção didática é pré-condição fundamental para qualquer estudo sobre a literatura escolar. Isso porque escrever a história dos livros escolares, ou analisar conteúdos de uma obra, sem considerar as normas e regulamentos que o poder político, e até mesmo o religioso, atribui aos agentes do sistema educativo, seja no domínio político, econômico, editorial ou financeiro, não faz o menor sentido. (CHOPPIN, 2004)

Choppin (2004) em seus estudos também, observa que de uns 25 anos para cá, em um número cada vez maior de países (como a Alemanha, Espanha, França, Grécia, Japão, Canadá, Suíça, Argentina, Colômbia, Hungria, Itália, México e em Portugal, entre outros), o desenvolvimento de produções científicas que procuram coletar documentos de arquivos muito dispersos e reconstituir a história da política nacional para o livro didático.

Ainda, há a preocupação com uma coleta sistemática, de acumulação e transmissão de informações por parte daqueles que decidiram, por diversas razões, recensear a produção didática de seu país. Se não considerarmos os catálogos das editoras, os quais raras vezes são conservados, as listas de livro didático que foram elaboradas em meados de 1980, se inscreveram essencialmente em duas perspectivas. A primeira perspectiva, com um maior número de produções, faz o recenseamento das obras contemporâneas, com o intuito de fornecer aos educadores a lista de livros que eles poderão utilizar em sua prática. Já a segunda perspectiva, menos numerosa, é representada por iniciativas isoladas, elaboradas no contexto acadêmico, dos quais constituem parte das fontes, ou objetivam recuperar fundos gerais e negligenciados da biblioteca. (CHOPPIN, 2004)

Com o aumento, na década de 80, das iniciativas em produzir o recenseamento da produção escolar, há também uma mudança na dimensão dessa produção: os pesquisadores não se limitam a catalogar uma lista específica de livros ou elaborar uma bibliografia (seletiva ou indicativa), mas sim as operações passam a ser exaustivas. Nesse contexto, as iniciativas também mudaram de objetivos: se antes somente eram realizadas por bibliotecários preocupados em preservar um patrimônio e por documentalistas a fim de colocar os livros didáticos à disposição de professores e sociólogos, passa a se inserir no procedimento, historiadores interessados em efetuar pesquisas científicas. (CHOPPIN, 2004)

Sendo assim, novas abordagens, com novos objetivos, métodos de análise e exigências no acesso aos documentos substituem os tratamentos bibliográficos e documentais

tradicionais. O que favorece a abertura dos campos de pesquisa são três condições: a primeira condição é a utilização de técnicas informatizadas para a coleta, armazenamento, tratamento e difusão das informações; em segundo lugar, a consolidação de novos programas de pesquisa coletiva em nível universitário, nacional e internacional; e, por fim, a terceira e última condição, é a facilidade de acumular e compartilhar experiências, habilidades e conhecimentos através da troca de correspondência entre pesquisadores. (CHOPPIN, 2004). Novamente, podemos citar o programa *Emmanuelle* – desenvolvido no Departamento de História da Educação do INRP, a partir de 1980 – que, ao utilizar técnicas de informática, consolidou um verdadeiro pólo de referência para a comunidade científica internacional.

Nesta perspectiva, algumas produções dos últimos 30 anos, visam contabilizar de forma extenuante toda a literatura escolar ou parte dela presente em seu país, sendo que, de acordo com as pesquisas de Choppin (2004) estas produções deram origem a várias publicações, ainda que parciais:

- na Bélgica, sob a iniciativa das universidades de Gand e de Louvain (programa Picture this);
- na Espanha, pela UNED de Madri (programa Manes, o qual agrupa a maior parte das universidades do país e, recentemente, compreende uma grande parte de universidades da América Latina que também possuem interesse em catalogar suas respectivas produções);
- em Quebec, pela Universidade Laval;
- em Ontário, pela Universidade de Ottawa (programa Mascofo);
- em Portugal, através da Universidade do Minho, de Braga (programa EME);
- no Brasil, em diversos centros de pesquisa, (sobretudo no Centro de Memória da Educação, situado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo);
- na Alemanha, a partir do Georg-Eckert-Institut de Brunswick;
- na Itália, sob a iniciativa da Universidade de Turim (programa Edisco);

- na Argentina, pela Universidade de Luján (programa Histelea);
- na República Democrática do Congo (programa Aequatoria, desenvolvido por Honoré Vinck);

Ainda, nos deparamos com outras ações semelhantes, as quais normalmente são desenvolvidas por bibliotecas que possuem importantes coleções didáticas, como é o caso dos seguintes países:

- na Hungria, em Budapeste;
- na ex- Tchecoslováquia, em Bratislava;
- na Suécia, em Estolcomo;
- na Grã-Bretanha, em Bristol, Durham e Leeds;
- nos Estados Unidos, pela Universidade Illinois, pela Universidade de Pittsburgh, pela Universidade de Colúmbia e pela Universidade de Harvard;

Independente das iniciativas serem desenvolvidas por pesquisadores e/ou instituições isoladas ou serem desenvolvidas coletivamente – tanto em nível regional, nacional, quanto internacional -, elas contribuem para o desenvolvimento dessa área de pesquisa (história do livro e da educação escolar) já que, para que se possam estudar as edições didáticas fazem-se necessário ter o conhecimento dos livros publicados e em qual local se encontram os volumes remanescentes.

Como características da pesquisa histórica do livro e das edições didáticas, podemos elencar o esforço de acumulação, normalização e difusão das informações, os quais também se relacionam com fontes conexas, inventários de arquivos, coletânea de programas e textos oficiais. Para corroborar tal afirmação assinalam-se os relevantes trabalhos de catalogação e de análise de revistas pedagógicas, efetuados ou ainda em desenvolvimento, na Bélgica, nos Países Baixos, na França, na Grécia, na Itália, em Portugal, no Brasil e, em menor proporção, a Alemanha e a Grã-Bretanha. (CHOPPIN, 2004)

Nos últimos 25 anos, a tendência mais evidente das pesquisas é a extensão do campo de investigação, ou seja, a diversificação das problemáticas e multiplicações dos agentes. Fundamentando-nos na perspectiva histórica, percebemos que, de início a pesquisa desenvolvida sobre o livro escolar era propriamente direcionada ao produto e seu conteúdo. Recentemente, as pesquisas têm se preocupado com as etapas que mediam a existência do livro, bem como as reações e críticas que ele pode despertar em determinada população. Nos países em que os livros didáticos são produzidos pela iniciativa privada, percebe-se um interesse particular em seu processo de concepção, produção e difusão. (CHOPPIN, 2004)

Em relação à história das edições didáticas e seu peso econômico considerável do setor, sua recente aparição diz respeito não só ao desprezo que o livro didático sofria antigamente, por bibliógrafos e bibliotecários, mas também está relacionado com a dificuldade de atingir o status de livro e com as dificuldades – exceto no período mais recente-, em demarcar com precisão este setor de atividade. (CHOPPIN, 2004)

No geral, a produção escolar, normalmente, coincide também, de forma parcial ou temporária, com as atividades de uma editora, neste caso, o exemplo francês torna-se bastante revelador: o mercado escolar, em 2004, era dividido em dois grupos – Vivendi e Hachette -, os quais dividiam aproximadamente 80% da produção, entretanto, suas obras não se limitavam a essa área. Ao consultar os bancos de dados *Emmanuelle*, pode-se concluir que a publicação de literatura escolar era, para a maioria das editoras, uma atividade ocasional, por muitas vezes marginal, sendo que 50% das empresas selecionadas publicaram apenas um livro didático. Pela falta de informações, salvo algumas exceções, da lista de produções escolares, torna-se impossível delimitar a evolução vivida pelo setor editorial. É por esse motivo que a temática mais abordada dessa área de pesquisa é sobre as editoras e atividades editoriais de associações de educadores. (CHOPPIN, 2004)

Além do setor industrial e comercial, as pesquisas do francês Allain Choppin (2004) indicam outros aspectos estudados pelos pesquisadores, tais como a relação entre o livro didático e a formação dos docentes, o livro didático e sua relação com a educação não-formal, a linguagem utilizada nesse material, o perfil sociológico dos autores, a presença do livro didático na educação infantil, o papel das mulheres em sua elaboração, a transmissão dos saberes escolares, entre outros.

Ainda, de uns vinte cinco anos para cá, as pesquisas têm demonstrado um interesse particular referente aos usos do livro didático, tanto por professores quanto pelos alunos. Os estudos procuram responder questões como: de que forma o livro didático é consumido? Os professores o seguem fielmente, reproduzindo o que nele está impresso ou (re)significam seu conteúdos e tomam certas liberdades em relação à organização que eles propõem? Por quais razões fazem ou não fazem uma releitura e interpretação do livro que se relacione com a experiência dos alunos? Como o aluno lê o seu livro: em silêncio ou em voz alta? De maneira mecânica ou compreendendo o que está escrito? O livro serve para que: consulta ou decoração da matéria? Qual o papel que o livro didático tem sobre a formação do aluno como cidadão e sobre o comportamento da sociedade em geral? Considerando, ainda, seu papel na sociedade, quais as opiniões, reações e críticas os livros didáticos suscitam entre seus contemporâneos, governo, educadores, pais, acadêmicos e comunidade?

Neste sentido, podemos afirmar que os livros didáticos produziram uma literatura crítica e reflexiva, que pode ser encontrada de forma abundante na imprensa e em revistas pedagógicas, sendo que a correspondência oficial oferece um campo de textos ainda sub-explorados. (CHOPPIN, 2004)

Por fim, a última tendência que caracteriza a pesquisa recente sobre a história do livro e das edições didáticas é sua dimensão transnacional. Por mais que haja a reivindicação do princípio do caráter nacional ou regional da literatura escolar moderna, não é possível

esconder as várias marcas e trocas ocorridas: através da evangelização, da colonização e da alfabetização em massa, os modelos educacionais são difundidos e exportados nacionalmente e internacionalmente. Faz-se relevante citar as pesquisas ocorridas na Grécia, na Itália, na Argentina, no Brasil, no Chile, no México e no Canadá, nos últimos quinze anos, que se preocupam em estudar as formas de utilização, a tradução e a adaptação de livros didáticos considerados “exógenos”. Ainda, as publicações estrangeiras, importadas ou traduzidas, as quais normalmente são destinadas à formação de professores, como obras de pedagogia geral e revistas pedagógicas, comprovam a circulação existente de conteúdos de ensino e métodos pedagógicos. (CHOPPIN, 2004)

Os trabalhos se dividem em dois grandes grupos: alguns analisam a função que as associações de educadores desempenham na transmissão e produção das edições genéricas adaptadas às populações locais, enquanto outros trabalhos se interessam pela fundação e evolução das filiais de editoras estrangeiras, principalmente na América Latina – Brasil, México e Argentina- ou nos territórios antigamente controlados pela Grã-Bretanha ou pela França. (CHOPPIN, 2004)

Desta maneira, podemos afirmar uma mudança de escala, ou seja, após muito tempo restrita ao território nacional, a pesquisa sobre o livro e as edições didáticas passou a considerar de um lado, as especificidades regionais e, por outro, estabelecer relações com as influências internacionais.

Especificamente no Brasil, podemos destacar alguns projetos acerca do livro e das edições didáticas, bem como autores notáveis que colaboram no sentido de endossar a bibliografia nacional desta área de pesquisa.

No cenário nacional podemos acessar, através da internet, o Banco de Dados LIVRES, o qual disponibiliza o acesso à produção das diversas disciplinas escolares brasileiras desde o século XIX até os dias atuais, e fornecem referenciais e fontes, por intermédio da recuperação

de obras e coleta de documentos sobre a produção didática, legislação, programas curriculares, catálogos de editoras, etc. A organização desse banco de dados se insere no projeto temático "Educação e Memória: organização de acervos de livros didáticos", financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), no Centro de Memória da Educação Escolar (CME), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). A organização do LIVRES caracteriza-se por ser alimentado e ampliado constantemente pelas pesquisas de uma equipe de especialistas da área, que analisam o livro didático em suas diferentes vertentes: conteúdos das diversas disciplinas, processo de produção e história das editoras, memória e usos dos livros em salas de aula. Trata-se de um projeto de pesquisa que tem se desenvolvido no CME com apoio da Biblioteca da FEUSP e convênios internacionais, visando intercâmbios para estudos comparados e acompanhamento das pesquisas em outras instituições.

Circe Bittencourt coordenadora do projeto “Educação e Memória: organização de acervos de livros didáticos”, através das pesquisas e reflexões sobre o livro didático explicita mudanças na maneira de analisá-lo. Na década de 60, as pesquisas tendiam a analisar o caráter ideológico do conteúdo impresso. Contudo, nos últimos anos, passa-se a considerar o caráter epistemológico do material, bem como o papel do Estado na sua relação com as políticas públicas, normatizações e controle de produção. Já em 1980, alguns problemas relacionados ao conteúdo passam a ser analisados sob uma perspectiva histórica, cujo objetivo é situar os processos de mudanças e permanências do livro didático. (BITTENCOURT, 2004).

Ainda, em sua tese de Doutorado, defendida em 1993 pela Universidade de São Paulo (USP) intitulada “Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar” analisa a construção da aprendizagem dos alunos através dos livros didáticos de história. Discorre sobre o papel que o livro didático assumiu nas concretizações dos projetos educacionais brasileiros durante o período monárquico até o início da República. E com a

finalidade identificar os inúmeros sujeitos históricos envolvidos no processo de produção do livro didático, destaca autores das obras didáticas e o lugar de sua produção. Além disso, ao abordar o objeto de pesquisa em suas múltiplas dimensões, aponta para as articulações entre editoras e Estado, aspectos mercadológicos e interesses públicos diante de uma complexa publicação.

Kazumi Munakata - professor e pesquisador - é coordenador do Projeto de Pesquisa "História das disciplinas escolares e do livro didático"; e pesquisador do Projeto Temático "Educação e memória: organização de acervos de livros didáticos". É também autor de diversos trabalhos sobre o livro didático, em particular a sua tese de doutorado "Produzindo livros didáticos e paradidáticos", defendida em 1997 pela PUC-SP, trabalho em que estimula reflexões plurais no que diz respeito à produção e circulação de livros didáticos. A partir da análise de diferentes sujeitos que participam do processo de produção do material didático, discute abordagens limitadoras sobre o tema. Focalizando o objeto de pesquisa "livro didático" como produto cultural e histórico, Munakata apresenta as visões das editoras e dos autores que se relacionam com as forças sociais em ação. Além disso, focaliza algumas de suas pesquisas também na relação entre a formação de professores e o livro didático.

Inserido no mesmo projeto que Munakata, Antônia Terra de Calanzas Fernandes (2004) realizou uma importante pesquisa a partir da memória dos usuários dos livros didáticos, com o objetivo de identificar permanências e rupturas desse material, como por exemplo, os valores atribuídos a ele em diferentes épocas, a preservação (ou não) de suas imagens, seus conteúdos, entre outras categorias. Para tal, utilizou-se da história oral como método, e recolheu depoimentos de pessoas que utilizaram esse material entre os anos de 1940 a 1970. Os relatos orais foram adquirindo sentido à medida que permitiu a autora refletir sobre a história didática brasileira, bem como perceber a presença do livro didático no cotidiano escolar e seus diversos usos, tanto por professores, como por alunos.

Em Minas Gerais, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais, desenvolve um projeto de cadastramento dos manuais de leitura publicados entre 1868 e 1950. Assim sendo, o CEALE possui o Setor de Documentação e Memória, responsável pela aquisição, monitoramento e tratamento da produção científica nacional e internacional e de fontes (livros didáticos, fotografias, documentos oficiais, entre outros materiais) para o estudo histórico das práticas escolares de alfabetização. Antônio Augusto Gomes Batista é pesquisador do CEALE e dedica-se ao estudo da interação em sala de aula, da imprensa didática e dos manuais escolares, assim como do perfil sócio-cultural dos docentes de Língua Portuguesa.

Por fim, podemos destacar Maria Carolina Bovério Galzerani, professora de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), pertencente ao Grupo de Educação Continuada (GEPEC), a qual dedica-se às seguintes temáticas de ensino e pesquisa: ensino de história, formação de professores, história dos livros didáticos, memórias e histórias da cidade na relação com a educação política dos sentidos, e a história de Campinas.

Autora do artigo “Belas Mentiras? As ideologias nos estudos sobre o livro didático” (1988), publicado na década de 1980, questiona algumas tendências marxistas ortodoxas, banalizadoras, simplistas e persistentes, as quais sustentavam as pesquisas relativas ao objeto “livro didático” daquele momento, estimulando a colocação em prática de referenciais teóricos do filósofo Michel Foucault, bem como de Claude Lefort. Assim, a autora atenta para o fato de muitos autores considerarem a tessitura dos livros didáticos como unívoca e monossêmica, sem se preocuparem com as contradições presentes no material, o qual é portador de ambivalências. Em seu texto problematiza o conceito de ideologia proposto por Maria de Lourdes Nosella, encontrado em seu trabalho “As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos”, no qual ideologia aparece como sinônimo simplista de

“mentira”, como “representação ilusória”. Ainda, Nosella trata o termo de forma dicotômica, ou seja, descreve a ideologia como oposta à verdade absoluta, ao científico (apresentado como totalmente objetivo), sendo que apresenta um conceito que não considera outras possibilidades de leitura, de outras visões de mundo, de outras sensibilidades, contraditoriamente presentes no discurso do livro didático. Assim sendo, Galzerani aponta para o fato de o leitor, tanto professor como aluno serem considerados seres ativos na construção de visões relativas aos livros didáticos, e que, portanto, podem movimentar-se a fim de (re)significar este material.

CAPÍTULO 2

LIVRO DIDÁTICO NA RELAÇÃO COM O PCN E PNLD

Os livros didáticos hoje, no Brasil, constituem um instrumento básico da escola, sobretudo das instituições públicas. Na escola em que estagiei “Escola Municipal Professora Antônia do Canto e Silva Cordeiro”, localizada na cidade de Vinhedo, o livro didático adotado em sala de aula chama-se “Projeto Prosa – História” destinado ao quinto ano do Ensino Fundamental.

A autoria da obra pertence a: Alexandre Alves – Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP) -, Letícia Fagundes de Oliveira – Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP) – e Regina Nogueira Borella – Formada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP) e, foi publicado no ano de 2008, pela editora Saraiva.

Além de ser um material que institui relações sociais e práticas docentes no interior de uma específica cultura escolar, é expressão das políticas públicas brasileiras, já que tem grande importância como mercadoria dentro do setor da indústria cultural e tendo como consumidor marcante o Estado, o qual também desempenha o papel de agente controlador dos conteúdos inseridos nas obras.

Alguns indícios expressam o Estado como controlador da produção didática, dentre ele, pode-se destacar: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - maior programa existente no mundo - e, indiretamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCN – 1997).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação no Brasil. Além da rede pública, a rede privada de ensino também dialoga com os parâmetros curriculares nacionais, porém sem caráter obrigatório.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929, contudo, o programa se aperfeiçoou e teve diferentes nomes e formas de execução ao longo dos anos.

A partir destes documentos, minha intenção é fazer relações entre eles e o livro didático utilizado na sala de aula em questão, a qual realizei meu estágio, visando identificar, no material didático, expressões de permanência e rupturas com o PCN e sua relação com o PNLD.

A primeira parte dos PCN de História (1997) visa caracterizar a área de História, discorre sobre o “aprender” e o “ensinar” a História no Ensino Fundamental, explicita os objetivos gerais de História para esse bloco de ensino e justifica os conteúdos selecionados, bem como sua organização. Já a segunda parte, está diretamente relacionada aos conteúdos que deverão ser tratados dentro do primeiro e do segundo ciclo escolar. Para cada ciclo são explicitados como deve ser o ensino e a aprendizagem de História, os objetivos de cada bloco e os conteúdos que deverão ser abordados. Além disso, são escritas orientações didáticas para o professor, como por exemplo, problematizações, trabalhos com documentos, trabalhos com interpretação de fontes bibliográficas, como também o tempo no estudo da História, recursos didáticos a serem utilizados e possíveis estudos do meio.

Dentre os aspectos acima elencados, é possível destacar alguns que revelam ser mais úteis, como, por exemplo, a caracterização da área de História, conhecimento este que, acredito, deva servir como base para o professor lecionar nesta disciplina. Além disso, acredito que as orientações didáticas também se tornam relevantes para o trabalho docente,

desde que não sejam impostas ao mesmo, uma vez que cabe ao professor decidir algumas questões como: o tempo utilizado para cada assunto, se realmente é importante fazer determinado estudo do meio ou interpretar uma fonte bibliográfica específica, entre outros. Neste sentido, fica sob responsabilidade do docente decidir quanto tempo disponibilizará em determinado conteúdo, de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos, já que cada criança possui seu próprio tempo de aprendizagem. No entanto, percebo que, implicitamente, o PCN traz orientações de forma diretiva, pois sua flexibilidade é totalmente aparente.

Assim, identifico como uma das contradições do documento a idéia de flexibilidade que ele transmite, de forma que parece servir de apoio ao professor e não como uma regra que deve ser seguida:

“Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados a realidade de cada região (...). Estamos certos de que os Parâmetros serão úteis no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento de aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático.”
(PCN de História, 1997, p.5)

A questão é que esta flexibilidade é aparente, pois não há como o professor somente usar o PCN como apoio, ou escolher usar as diretrizes nele descritas se os livros didáticos e o SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, que é um sistema de aplicação de provas que tem por finalidade principal avaliar o rendimento dos alunos das escolas públicas do estado de São Paulo – estão de acordo com os PCN’s. Ainda, o documento acha-se, pois, submetido às políticas públicas e às práticas avaliativas.

Através desta pesquisa empírica, identifiquei que a professora Joseleine faz uso do livro didático com o intuito de trabalhar o conteúdo no tempo previsto, por recomendação da direção escolar, já que, durante os dias que estive presente, pude perceber que a Joseleine disponibilizava uma quantidade determinada de aulas por unidades, decidida anteriormente às aulas, sem se preocupar com o tempo de aprendizagem de cada criança, mas centrada em conseguir “esgotar” todos os capítulos do livro até o final do ano e, preocupando-se em

relacionar o que os alunos aprendem com o que será “cobrado” na prova que eles farão, ao final do ano letivo, do SARESP.

Ao analisar a bibliografia do PCN de História, para as primeiras séries de escolaridade, já que, a partir desta análise, é possível identificar em quais tradições historiográficas e educacionais o documento se baseou, é possível identificar que a bibliografia dos Parâmetros Nacionais é voltada totalmente para a área técnica, sendo que não há várias linhas de história para a produção do documento, o que demonstra um “caráter político-econômico”, já que com a intenção de formar o aluno para o mercado de trabalho, treinando-o para ocupar uma posição que lhe já é destinada, mantém, em geral, a ordem social e econômica vigente. No documento, encontra-se o seguinte trecho:

“Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (1997, p.5)

Percebo na materialidade do texto escrito que a intenção é formar um cidadão que esteja ciente de qual função deverá ocupar social e economicamente na sociedade, sem se questionar o porquê de assumir tal posição, já que a mesma já foi “incorporada” durante a escola. No entanto, a formação de alunos em cidadãos não ocorre desta maneira em todos os casos, já que os professores podem, ao perceberem este objetivo, criar alternativas em seu trabalho, a fim de tornar seu aluno crítico e construtor de seu próprio aprendizado, ao invés de apenas reproduzir o conhecimento.

Ainda na questão sobre cidadania, analisando os critérios de avaliação utilizados no PCN de História, destinado as primeiras séries escolares, é possível identificar valores de formação do homem que o documento propõe. A fim de identificar estes valores de formação, realizei uma sintética análise sobre os critérios de avaliação que constituem o documento.

No primeiro ciclo, os critérios de avaliação de História são:

“Reconhecer algumas semelhanças e diferenças no modo de viver dos indivíduos e dos grupos sociais que pertencem ao seu próprio tempo e ao seu espaço” (PCN DE HISTÓRIA, 1997, p.58)

“Reconhecer a presença de alguns elementos do passado no presente, projetando a sua realidade numa dimensão histórica, identificando a participação de diferentes sujeitos, obras e acontecimentos de outros tempos, na dinâmica da vida atual” (PCN DE HISTÓRIA, 1997, p.59)

O primeiro critério citado é interessante, pois apresenta uma proposta piagetiana: partir da *micro história*, para a *macro história*. Desta maneira, toma como base a experiência da criança para que ela entenda outros aspectos históricos. Este movimento é relevante, pois o estudo pode se tornar mais significativo, o aluno entende a materialidade de determinado fato, já que com ele também acontece algo semelhante.

Contudo, o documento não usa a palavra “conflito”, somente a “diferença”; mas porque não deixar que os alunos entendam a origem das diferentes classes sociais? Porque são diferentes? Quais tensões provocaram estas diferenças? Há conflitos entre estas diferentes classes? E dentro das próprias classes?

O aluno, ao somente reconhecer as diferenças, não conseguirá entender de onde as mesmas surgem e porque elas surgem, assim não questionará também suas diferenças em relação aos outros segmentos da sociedade e nem conseguirá ter uma ação efetiva para mudar sua posição. Além disso, ao usar a palavra “diferenças”, e não “conflitos”, é possível identificar que a visão de ensino de história presente no documento não é a thompsoniana (marxista cultural), mas, sim uma concepção mais pautada na História Nova (que reforça a pluralidade das concepções culturais, muitas vezes, destituídas de tensões em suas permanências).

O segundo critério refere-se ao tipo de aluno se quer formar: o aluno deve apenas reconhecer? E o que mais? Acredito que ele deva construir seu conhecimento, e não apenas reproduzir o conhecimento disciplinar, do livro e/ou do professor.

É certamente possível identificar marcas deste documento nos livros didáticos utilizados pelas escolas públicas, uma vez que eles devem ser obrigatoriamente inseridos na lógica educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como nas práticas pedagógicas docentes em sala de aula, práticas muitas vezes cristalizadas e engessadas também por essa lógica.

Fazendo um paralelo com as lembranças do estágio, na aula sobre ditadura militar, a professora Joseleine utilizou somente os conhecimentos que o livro didático trazia para fundamentar sua aula. Ao falar da resistência à ditadura manteve-se presa ao livro didático, material que traz as seguintes considerações sobre o assunto:

“Os movimentos de resistência e reivindicação da sociedade civil, apesar de duramente reprimidos, continuaram existindo durante todo o regime militar. Uma das formas de resistência foi por intermédio da cultura. Apesar da repressão, o país vivia um momento de enorme efervescência cultural. Com muita criatividade, os artistas tentavam driblar a censura do governo e protestar contra a repressão por meio de peças de teatro, letras de música e filmes. A partir de 1978, os movimentos grevistas dos operários e as manifestações estudantis e de professores, somados à crise econômica, obrigaram o governo a abrandar o regime e a fazer concessões. Era o primeiro passo para o retorno do poder à sociedade civil”. (ALVEZ, BORELLA e OLIVEIRA, 2008, p. 121)

Ao trabalhar sobre resistência com os alunos através desta forma superficial, sem discorrer sobre as diferentes experiências historicamente datadas, o livro didático parece não desenvolver mais amplamente no aluno o exercício de identificar os conflitos, não só de classe, mas também vividos pelos sujeitos durante a época ditatorial.

Retomando a análise do PCN de História, os seguintes critérios de avaliação de História para o segundo ciclo são encontrados:

“Reconhecer algumas semelhanças e diferenças que a sua localidade estabelece com outras coletividades de outros tempos e outros espaços, nos seus aspectos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais;
Reconhecer alguns laços de identidade e/ou diferenças entre os indivíduos, os grupos, e as classes, numa dimensão de tempo de longa duração;
Reconhecer algumas semelhanças, diferenças, mudanças e permanências no modo de vida de algumas populações, de outras épocas e lugares;” (PCN de HISTÓRIA, 1997, p.73)

Ao trabalhar com mudança e permanência, o documento tende a distanciar-se do estruturalismo, que focaliza muito mais as permanências. Além disto, fala-se em classes sociais, e isto pode ser considerado um avanço, no entanto realizado de maneira simplista. Por outro lado, percebemos rasgos estruturalistas, uma vez que mantém compartimentos como o social, o econômico, o político, o administrativo e o cultural.

A palavra “reconhecer” utilizada como critério de avaliação, visa formar um homem que seja obediente ao sistema social vigente, que, ao reconhecer somente o que aprendeu não é capaz de fazer movimentos críticos, reflexivos, não promovendo mudanças na comunidade em que vive e deveria atuar. Assim, o documento formando o cidadão que deve servir ao sistema, tende a (re)produzir “práticas de docilização”, enfatizada por Foucault (Galzerani, 2005): a formação de sujeitos politicamente dóceis e economicamente ativos.

Portanto, há um descompasso identificado na materialidade do documento: os critérios de avaliação deveriam condizer com os objetivos propostos, no entanto, isto não ocorre.

O PCN de História traz como objetivos para os alunos:

“Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.”

(PCN de HISTÓRIA, 1997, p.7)

Partindo destes pressupostos, como é possível que o aluno tenha uma posição crítica, se ele apenas deve reconhecer algumas diferenças e semelhanças da sociedade? Se ele não sabe o que ocasionou essas diferenças? Se não lhe permitiram explicitar as tensões e conflitos sociais? Se ele apenas incorpora a visão “crítica” do professor, dos saberes disciplinares, sua postura não deixa de ser passiva, reprodutora.

Com essas perguntas, procuro identificar, no livro didático, as relações com tal documento, com o cuidado de não fazer uma análise simplista dos Parâmetros Curriculares,

classificando-o de maneira dicotômica - como “bom” ou “ruim” -, já que acredito que há posturas na proposta. Todavia, através desta pequena análise, creio que ele se apresenta muito mais de maneira negativa, do que como diretrizes positivas para serem seguidas em sala de aula.

Dentro desta perspectiva, o livro didático “Projeto Prosa – História” merece algumas considerações. Logo na primeira página há uma seção denominada “Conheça a Organização do seu livro”, seção na qual há subtópicos que explicam como o conteúdo do livro é disposto. Dentre os subtópicos estão: “unidades”, “capítulos”, “gente que faz!”, “rede de idéias”, “convivência”, “organizadores”, “glossário”, “sugestões de leitura” e “fontes e testemunhos históricos”.

Na seção “Gente que Faz!” há a seguinte descrição:

“Nesta seção, os textos, as imagens e as atividades foram planejados de forma a permitir que você conheça alguns procedimentos que caracterizam o trabalho do historiador.” (ALVES, BORELLA e OLIVEIRA, 2008, p. 1)

Ao destacar o trabalho dos historiadores, acaba por idealizar, de forma sutil, o historiador como o produtor de conhecimento, transformando o papel dos sujeitos-leitores como seres menos importantes, os quais apenas devem receber e incorporar os saberes já produzidos, pela academia e pelos historiadores. Neste sentido vai ao encontro do PCN, no que diz respeito à hierarquização entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar, sendo o primeiro legítimo e o segundo sem (re)significação do primeiro. Isto gera uma idéia de que os alunos não são seres ativos, ficando na condição de subalternos aos conhecimentos produzidos pela academia.

Além disto, lendo os textos que compõem o material didático pode-se perceber que o mesmo dá ênfase à história dos dominantes, muitas vezes, sem a preocupação de considerar também as visões de mundo e sensibilidades das outras classes. Entretanto, é importante ter em mente que estas outras visões, como a história de homens comuns, a história do cotidiano,

a história das mentalidades, são condições necessárias para a consolidação de cidadãos conscientes de sua posição social e autônomos, capazes de gerar mudanças sociais.

Assim sendo, pode-se dizer que, tratando o livro didático como uma teia, tecida por muitos fios, há fios marcados por expressões presentes no PCN de História, ao mesmo tempo em que apresenta fios distintos do que é proposto no documento.

Em relação ao PNLD, na capa do livro didático há a seguinte inscrição: **“PNLD 2010/2011/2012”**. Isto significa que ele está entre as listas de livros propostas por esse programa que pode ser escolhido pelas escolas públicas para serem utilizados em sala de aula, por professores e alunos, no triênio especificado.

O pesquisador Munakata (2001) aponta que, na prática docente, há diversas formas de ler e usar o livro didático: o material é carregado de um lado ao outro, rabiscado, lido de maneira desordenada, (re)significado, ou não, entre outros movimentos. Ainda, afirma a possibilidade de que, a partir de um livro considerado ruim, o professor consiga desenvolver uma aula com qualidade. É importante destacar que os diversos usos deste material revelam a criatividade dos professores que, em muitas vezes, não tem a opção de escolhê-lo. O que é preocupante, nesta perspectiva, é o descompasso entre as expectativas do PNLD e as dos docentes.

Segundo um documento do próprio Ministério da Educação (MEC, 2001), sobre o PNLD/97, cerca de 70% das opções dos professores recaíram sobre os livros não recomendados pelo programa e apenas cerca de 30% sobre os recomendados. No PNLD/98, embora a soma dos livros recomendados (recomendados com distinção: 21,88%; recomendados com ressalvas: 22,15%; ou simplesmente recomendados: 14,64%) tenha constituído o grupo mais escolhido pelos docentes, a categoria que, isoladamente, mostrou-se a mais representada continuou a ser a dos não-recomendados (41,33%). Já no PNLD/99, as escolhas dos docentes, com a eliminação da categoria dos não-recomendados, recaíram,

predominantemente, sobre a dos recomendados com ressalvas (46,74%), sendo que a categoria dos livros recomendados com distinção representou apenas 8,40% das escolhas (MEC, 2001: 33.).

Procurando perceber, na prática, o que esses números significavam, fui conversar com a professora Joseleine. Em nossa conversa ela me contou que o processo para a escolha do material didático naquela escola ocorria a cada três anos, período de vida útil do livro didático. Para a sua substituição, a Secretária de Educação Municipal de Vinhedo envia vários livros didáticos diferentes para as Escolas Municipais. Com esses vários exemplares em mãos, professores e coordenadores se reúnem em suas respectivas unidades de ensino e fazem as suas escolhas, indicando os livros didáticos que consideram mais adequados para o processo de ensino e aprendizagem. Estas escolhas são comunicadas à Secretária de Educação, que as avaliam, e, de acordo com o maior número de indicações, entre outros fatores, elege-se apenas uma coleção de livro didático - que contemple todas as séries das instituições - para todas as escolas da cidade.

Nesta seleção nem todas as escolas são contempladas com as suas escolhas didáticas. A professora Joseleine relatou que, na escola “Professora Antônia do Canto e Silva Cordeiro” nenhum dos livros escolhidos durante as reuniões, pelos professores e coordenadores, foi o escolhido pela Secretária de Educação Municipal para serem utilizados em sala de aula.

Questionando o PNLD, baseado nos dados descritos acima, pergunto-me: não é possível que os próprios avaliadores (ou seja, aqueles que escolhem a seleção dos livros didáticos aptos a serem escolhidos) do Programa Nacional do Livro Didático tenham uma formação inadequada, já que, as escolhas dos professores recaem sobre os livros não recomendados pelo programa ou pelos recomendados, mas com ressalvas? Como o avaliador do PNLD é avaliado? Como é recrutado? Como explicar este descompasso entre a opção dos professores e a lista proposta pelo PNLD?

Infelizmente, tal descompasso é visto pelo Estado como um fenômeno de mão única, ou seja, como incapacidade do professor, o qual não teve uma formação de qualidade. O que vemos, atualmente, é que esta postura por parte de Estado tem implicado em uma não constituição de propostas de formação docente que desenvolvam a autonomia, criatividade e potencialidade do professor e este passa a ser visto como um “mal necessário”, deficiente de formação e que, portanto, requer muletas em sua prática: o uso do livro didático.

CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E DE ENSINO DE HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO E DA PROFESSORA

Ao analisar o livro didático “Projeto Prosa – História” (2008) procurei identificar através de sua escrita, ou seja, através dos sentidos que as palavras usadas carregam consigo, a concepção que o material possui de História e de educação. O exercício não foi fácil! O texto, na sua materialidade, apresenta-se como uma tessitura cheia de fios contraditórios, muitas vezes, difíceis de identificar e interpretar, pois ora apresenta idéias que parecem romper com uma visão costumeira, conservadora e tradicional, ao mesmo tempo em que é possível identificar exercícios e conteúdos no qual a visão de História tradicional é uma tendência.

Uma das categorias de análise para apreciação do livro didático foi a de identificar em que sentido o material dá continuidade à forma escolar e quando rompe com tal formato, bem como de qual maneira incentiva o aluno à construção de conhecimentos, ou somente “deposita” os saberes escolares nos mesmos.

De acordo com Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (1994), a instituição escolar surgiu na Europa durante os séculos XVI e XVII, e possuía uma concepção bem

diferente da que se tem hoje sobre o que é a escola. Para explicitar essa afirmação, a busca pela etimologia da palavra “escola” torna-se necessária: a palavra deriva do grego *skholê* e significa “lazer”, “entretenimento” - palavra muito próxima de *otium*, que traduzida do latim para o português significa “ócio” -, desta maneira, a clientela escolar, inicialmente, era constituída por homens que não precisavam trabalhar para sobreviver; e tinham a possibilidade de dedicar seu tempo ao cultivo das artes, da leitura e do pensamento.

Conforme a instituição escolar foi constituindo-se, opôs-se, de certa forma, ao elitismo da população mais rica. Durante o século XVI e XVII, marcados pelo movimento de Reforma e de Contra-Reforma, o protestante Comenius idealizou uma educação que compreendesse ensinar tudo a todos, como denuncia o próprio título de sua obra “*Didática Magna*”, propondo uma escolarização sem diferenças entre os gêneros e as classes econômicas. Numa perspectiva religiosa, os Irmãos das Escolas Cristãs (do católico Jean- Baptiste de La Salle – 1651/1719), criaram uma escola gratuita para todos, cujo ensino necessitava de uma frequência assídua e contínua.

Assim, inaugurou-se uma instituição nova e, portanto, a solidificação de uma escola inédita, com uma forma própria, a forma escolar, definida por algumas características:

a) a escola produz e organiza métodos peculiares, como regras próprias, em um contexto que não se confunde com a família, com a profissão ou com a religião; além disso, este ambiente específico é compreendido pelo imaginário social como o *locus* de desenvolvimento dos saberes, da razão. De acordo com Vincent, Lahire e Thin, “a escola como espaço específico, separado das outras práticas sociais (em particular, as práticas de exercício do ofício), está vinculada à existência de saberes objetivados.” (2001, p. 28).

b) a forma escolar tem como objetivo final a pedagogização social, já que as relações sociais são compreendidas através das normas. Na escola, onde há uma grande normatização da conduta, a espontaneidade do sujeito é limitada e ocorre o desenvolvimento de uma relação

hierárquica, no qual o professor governa os alunos, e o diretor governa os professores. Logo, outro ponto característico da forma escolar é a responsabilidade que a escola passa a adquirir no desenvolvimento das relações de exercício de poder. Isto porque, a existência de regras ultrapassa as questões pessoais e declaram com clareza a constituição de relações hierárquicas, ou seja, existem regras, tanto para alunos quanto para professores.

“A escola como instituição na qual, se fazem presentes formas de relações sociais buscadas em um enorme trabalho de objetivação e de codificação - é o lugar da aprendizagem de formas de exercício do poder. Na escola, não se obedece mais a uma pessoa, mas a regras supra-pessoais que se impõem tanto aos alunos quanto aos mestres”. (...) "A codificação da organização das próprias práticas e saberes escolares (por exemplo, codificação gramatical) é correlativa de processos extra-escolares - principalmente estatais -, de codificação e, deste modo, está indissociavelmente ligada a um modo particular de organização e de exercício do poder.” (VINCENT; LAHIRE & THIN, 2001, p. 30-31)

c) separa o fazer e o ensinar, pois, até então, o aprendizado de saberes, valores e comportamentos ocorria através da observação da prática e pelo treino do próprio fazer - por exemplo, o artesanato era ensinado e aprendido dentro de uma oficina -, contudo, nesta “nova” escola ensina-se a todos saberes, valores e visões de mundo independente da especialização que cada aluno almeja ou se destina;

d) a pedagogização das relações sociais de ensino-aprendizagem - as quais têm relação com o desenvolvimento dos saberes escriturais formalizados e objetivados -, constitui a escola como *lócus* de transmissão de saberes fixos. É importante explicitar que este processo de codificação dos saberes e das práticas próprias a este novo ambiente teve como uma de suas conseqüências a sistematização do ensino e uma nova forma de socializar o saber, oposta ao aprendizado oral. Desta maneira, ao mesmo tempo em que o saber e o fazer se separam, os conhecimentos passam a ser sistematizados e codificados em um sistema de registro, que é a escrita. Conseqüentemente, a pedagogia do desenho, da música, da dança, da prática esportiva passa a ser feita através de escritas próprias. Estas, normalmente implicam em gramáticas e

teorias das práticas e, por isso, a escola é antes de tudo uma instituição do ler e do escrever.

De acordo com Vincent, Lahire e Thin:

"Enfim, para ter acesso a qualquer tipo de saber escolar, é necessário dominar a "língua escrita" (...). A forma escolar de relações sociais é a forma social constitutiva do que se pode chamar uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo." (VINCENT; LAHIRE & THIN, 2001, p. 34-35)

"O objetivo da escola é aprender a falar e a escrever segundo regras gramaticais, ortográficas, estilísticas etc. [...]: a escola é o lugar de aprendizagem da língua. [...] A forma escolar de relações sociais é a forma social constitutiva do que se pode denominar uma relação escritural-escolar com a língua e com o mundo." (VINCENT, LAHIRE & THIN, 1994: 36)

Num lugar assim instituído, o livro didático necessariamente se faz presente como um dispositivo fundamental, e expressão da sistematização e codificação do saber através da escrita.

Analisando o livro didático em questão "Projeto Prosa – História", publicado em 2008, pode-se identificar que o mesmo rompe com a forma escolar ao usar imagens e oralidade durante a apresentação dos conteúdos e dos exercícios.

Após a capa e a contracapa, o livro traz para seus leitores a exemplificação de como ele é organizado e constituído. Ao descrever as suas unidades explica, também, o que é a seção "Imagem e Contexto":

"Na seção Imagem e Contexto você será convidado a observar os elementos da imagem e relacioná-los com seus conhecimentos sobre o tema ou com o seu dia-a-dia." (ALVES, BORELLA e OLIVEIRA, 2008, p. 3)

Em todo começo de capítulo há uma imagem visual referente ao conteúdo que será estudado, com algumas perguntas que devem ser respondidas pelos alunos através da leitura da imagem; contudo, a professora normalmente ignora estas perguntas e, conseqüentemente, anula a leitura das imagens visuais ao somente ler a legenda e não incentivar os alunos a decodificarem a imagem, colaborando com a sistematização do ensino através da escrita.

No livro didático, as duas primeiras páginas do capítulo 7 apresentam a imagem do quadro intitulado “Proclamação da República”, do pintor Benedito Calixto, datada de 1893, e, logo ao lado uma imagem de Getúlio Vargas falando no rádio, cuja legenda é: “Getúlio Vargas anunciando pelo rádio a nova Constituição, em 11 de novembro de 1937”.

As perguntas propostas no livro para uma leitura das imagens são:

- 1- *Identifique e descreva a cena do quadro no caderno.*
- 2- *Leia as legendas e responda no caderno: quantos anos se passaram entre os fatos mostrados nas fotografias?*
- 3- *Em cada uma das imagens aparece um presidente da República. Em uma, um militar e, na outra, um civil. Escreva o nome deles no caderno.*
- 4- *Converse com pessoas adultas e peça que contem um acontecimento significativo do período de Getúlio Vargas. Registre esse fato no caderno.*

(Exercício retirado do livro didático Projeto Prosa - História, 2008, pag. 99).

Ao ignorar estes questionamentos, a professora parece valorizar o texto escrito, em detrimento das imagens visuais, as quais, ao não serem trabalhadas pela Joseleine, não instigam os alunos a explorá-las historicamente.

Ao contrário, o livro didático, ao propor o trabalho com imagens visuais, rompe com a escrita e apresenta uma idéia de que o diálogo proporciona a construção de saberes, além de considerar válida a experiência das pessoas que tem convivência direta com os alunos. De acordo com Guy Debord (1997), hoje vivemos a sociedade do espetáculo, de tal forma que nas nossas percepções sensíveis a imagem visual ocupa uma dimensão sobrevalorizada. Daí a importância de um trabalho educacional com tal material didático, presente no livro didático, de modo a focalizá-lo como representação, historicamente datada, produzida por um autor (fotógrafo), o qual, através desta produção, registra sua percepção do mundo. (BORIS KOSSOY, 2003.)

A mesma não valorização didática ocorre com a oralidade, no caso ora analisado, a qual deveria estar mais presente nas aulas, principalmente quando o livro didático propõe que alguns exercícios sejam feitos oralmente (em duplas ou coletivamente), através dos diálogos.

Nas práticas desta professora, pude perceber que, em poucos momentos, o diálogo foi privilegiado no ato da construção do conhecimento. Entretanto, algumas vezes, tais diálogos ocorreram durante as aulas que frequentei, com o objetivo de potencializar a aprendizagem, contudo, este diálogo sempre deveria ser sistematizado de forma escrita, no caderno, indicando assim marcas da forma escolar, a qual privilegia a escrita.

Apesar das rupturas com a forma escolar apresentadas acima, o material didático assume através da valorização da escrita – como já exposto - e da compartimentalização do conhecimento em capítulos, na grande parte das vezes apresentados de forma linear, mostrando uma face educacional conservadora e tradicional.

Adentrando mais especificamente a obra didática, no sumário encontramos as seguintes unidades: 1) Da extração à plantação; 2) Conquistando o sertão; 3) A descoberta do ouro; 4) Brasil: colônia a império; 5) O Império do café; 6) Brasil: de Império a República; 7) Da República Velha à Era Vargas e 8) Da ditadura à redemocratização.

Pelos títulos é possível identificar uma visão de ensino de história brasileira linear, etapista, de certa forma progressista (chegando à redemocratização política do país), com prevalectimento das dimensões econômicas e políticas.

A primeira parte do livro didático, antes de iniciarem os capítulos, apresenta-se sob o título de “Conheça a organização do seu livro de História” (2008, p. 1), na qual os autores buscam explicar, aos possíveis leitores, a estrutura que encontrarão ao longo de suas leituras, composta por: “capítulos”, “unidades”, “gente que faz”, “rede de idéias”, “convivência”, “organizadores”, “glossário”, “sugestões de leitura”, e “fontes e testemunhos históricos”.

Primeiramente, na seção “Unidades”, está explicitado que o livro possui oito unidades, sendo que, a abertura de cada uma é apresentada por uma imagem visual que introduzirá o trabalho a ser desenvolvido.

Na relação com essa imagem, a subseção “Imagem e Contexto” convida os alunos a observarem os elementos da imagem e relacioná-los com seus conhecimentos sobre o tema ou com seu dia-a-dia.

A seção “Capítulos” mostra que cada unidade é dividida em dois capítulos que “exploram e desenvolvem os conteúdos e conceitos estudados” (2008, p. 1). Cada capítulo é composto por atividades variadas, escritas e orais, individuais, em dupla ou em grupos.

“Gente que faz!” é uma seção composta por textos, imagens e atividades, cujo objetivo é permitir que o aluno-leitor conheça alguns procedimentos que caracterizam o trabalho do historiador.

As atividades propostas na “Rede de Idéias” possuem a finalidade de ajudar o aluno a retomar as principais idéias trabalhadas durante a unidade.

Quatro das oito unidades terminam com a seção “Convivência”, a qual possibilita exercícios de reflexão sobre valores e atitudes que vão contribuir para o aluno se tornar um cidadão consciente e participante.

A seção “Organizadores” traz a legenda de cada ícone que acompanha as atividades dispostas ao longo do livro didático. São eles:

- desenho de dois balões, que significa que a atividade deve ser feita oralmente;
- desenho de duas pessoas, ícone que significa que a atividade deve ser feita em dupla;
- desenho que quatro pessoas, sendo assim, o exercício deve ser realizado em grupo;
- desenho de um caderno, o qual indica que a atividade deverá ser escrita no caderno;

A seção “Glossário” explica que, ao longo dos capítulos, os termos e expressões mais complexas são definidos ao lado do texto correspondente, a fim de facilitar a leitura e sua compreensão.

As “Sugestões de Leitura”, como o próprio título já diz, constitui uma lista ao final do material, com leituras complementares em relação a cada capítulo.

Por fim, a seção “Fontes e Testemunhos Históricos” evidencia que, ao longo do livro, pode-se entrar em contato com muitas fontes e testemunhos históricos, como mapas, fotografias, depoimentos, objetos (cultura material), trechos de relatos de viagem, de artigos de jornais e revistas, além de obras de escritores, especialistas e historiadores.

Tal estrutura possui um caráter inovador, à medida que amplia os conteúdos textuais - ou seja, não é um material restrito exclusivamente a textos escritos -, com o objetivo de ampliar a vivência da criança, numa relação implícita de educação integral.

Depois de percorrer as páginas que compõem o volume, identifiquei marcas de uma história tradicional, que concebe o tempo histórico de forma unívoca e linear; apresenta muitas vezes, os fatos a partir das visões das classes dominantes; focaliza as classes sociais como se fossem blocos monolíticos homogêneos (classe dominante e classe dominada), sem considerar a *circularidade cultural* (conceito de Carlo Ginzburg, 1987), no qual ocorrem imbricações de visões de mundo entre dominantes e dominados; valoriza muito mais a história econômica e política, e não uma história fundada na totalidade do social, na qual a dimensão cultural, inclusive, não é apenas produto do social, mas, igualmente o institui; e pensa na história como uma narração dos grandes feitos.

Contudo, o livro, apresenta sinais que rompem com uma história tradicional: é possível perceber avanços no livro didático e marcas de concepções de ensino de história articuladas à produção historiográficas e educacionais mais recentes - refiro-me à História Nova, à visão historiográfica de Edward Palmer Thompson e à visão psicopedagógica de

Vygotsky, entre outros. Isto ocorre no interior dos capítulos, quando o material procura trazer, durante os exercícios, a experiência dos alunos para a produção do conhecimento escolar; propõe uma nova visão de documento, utilizando músicas, poemas, depoimentos, e apresenta, em raros momentos, a história cultural aliada a história política e econômica.

A visão de educação – que acredito não estar desvinculada da concepção de História que o livro apresenta-, também mostra-se contraditória: se alguma vez propõe apenas que o aluno volte ao texto para responder aos exercícios, sem um movimento de (re)significar o conhecimento, já que este é transmitido ao aluno, em outros momentos solicita que o aluno recorra a ferramentas de pesquisa, para que haja uma relação entre ele e o objeto, propondo uma construção do conhecimento, através de um ato relacional e dialogal.

Em relação à professora da sala de aula Joseleine procurei identificar sua compreensão e práticas relativas ao ensino de história através das observações por mim realizadas como estagiária-pesquisadora, e de uma entrevista formal e escrita realizada com a mesma, após o período de estágio.

Durante o período em que frequentei as aulas pude captar nos discursos e nas práticas da professora alguns valores que atribui ao uso do livro didático, bem como sua visão da disciplina de História. Já no meu primeiro dia de estágio, assisti a uma aula História e, logo após esta aula, os alunos tiveram intervalo. Neste momento pude conversar com a professora, que, em um diálogo informal confessou-me que queria mesmo ter uma conversa comigo, assim que eu começasse o estágio, para me avisar que nem sempre usa o livro didático em suas aulas: seu uso dependia muito do conteúdo que estavam estudando, já que o material, segundo ela, às vezes, não contempla o que considera necessário, ou, então, é muito avançado, a ponto de que nem todos os alunos da sala conseguem acompanhá-lo e perdem o interesse pela aula.

Ainda, relatou que os livros de História e Português eram os mais utilizados em sala, pois traziam conteúdos de forma articulada. O livro de História incentiva o uso de outros materiais na aprendizagem e trabalha, ao mesmo tempo, leitura, gramática e compreensão de textos. O livro de Português, igualmente: trabalha com gramática, compreensão de texto, escrita e articula os textos entre si.

Pela fala da docente parece haver um descompasso entre o conteúdo do livro didático, o tempo de aprendizagem dos alunos e o que, de fato, ela considera importante ensinar. Assim, o material ora analisado parece, muitas vezes, se distanciar das práticas cotidianas da realidade escolar.

Ao dizer que o livro de História é usado em sala, pois trabalha com Português, a professora revela que considera a primeira disciplina - Português - mais importante e necessária para os alunos do que a segunda: História.

O fato de usar outros materiais em sala de aula e não só o livro didático, explicita uma postura de não considerar este último como uma verdade absoluta que deve ser transmitida aos alunos, mas, sim, como conhecimentos que podem (e devem) ser questionados, além de ser uma entre as inúmeras ferramentas utilizadas em prol do ensino.

No entanto, durante o semestre, vi poucas vezes outros materiais documentais serem usados durante a aula. Apresento, a seguir, os que pude observar:

1- No dia 5 de outubro de 2011, enquanto os alunos respondiam aos exercícios do livro didático sobre a Semana da Arte Moderna, Joseleine os incentivou a irem até a biblioteca e retirarem enciclopédias para responderem ao exercício 4, da página 105, com o seguinte enunciado: “Escolha um dos participantes do movimento modernista no Brasil e faça uma pesquisa para conhecer seu trabalho” (2008)

2- Durante a aula de 20 de outubro de 2011, quando, ao explicar o que é “revolução” questiona se os alunos sabem o que significa a palavra “interventor” e, uma das alunas, pergunta se pode usar o dicionário para pesquisar. A professora Joseleine incentiva esta ação.

3- Ao começar a aula do dia 03 de novembro de 2011, a docente a inicia com um comprovante da urna eletrônica (referente à votação de 31 de outubro de 2010, segundo turno, no Brasil), explicando que seu filho havia trabalhado durante as eleições em uma seção eleitoral, na cidade de Valinhos e que, ao se encerrar o horário determinado para votar, todas as urnas eram finalizadas e imprimia-se um comprovante com as seguintes informações: a) horário que a urna foi aberta; b) horário que a urna foi fechada; c) o número de pessoas que votaram; d) zona eleitoral; e) seção; f) quantos votos cada candidato obteve. Explicou, também, que somente 40% do eleitorado brasileiro votou e 60% da população preferiu se abster, sendo assim, diz que “não foi a maioria absoluta que queria Dilma no poder”. Após isso, Joseleine pediu um exercício para a nota.

Normalmente, ao começar as aulas de História, a professora em tom de brincadeira, dialoga com os alunos:

Professora: “Como vocês vão dormir mesmo, peguem os cadernos de História”

Aluno: “Você prevê o futuro professora?”

(Trecho retirado do diário de campo, dia 20 de outubro de 2010)

No mesmo dia, enquanto realiza a leitura do material, a professora discursa:

“Só vou ler mais um pouquinho, porque vocês já estão ficando com sono”

(Trecho retirado do diário de campo, dia 20 de outubro de 2010)

E, na hora de fazer os exercícios, alguns alunos solicitam:

Professora: “Agora respondam os exercícios das páginas 107 e 109”

Aluno: “Ah, lê mais um pouco professora”

Professora: “Não, senão vocês vão dormir”

(Trecho retirado do diário de campo, dia 20 de outubro de 2010)

Na semana seguinte, a introdução da aula é semelhante:

Professora: “Não sei se eu começo a aula de História, porque eu sei que vocês vão ficar com sono...”

(Trecho retirado do diário de campo, dia 27 de outubro de 2010)

Desta forma, suas falas traduzem uma concepção que aprender História é uma tarefa chata, entediante, que não atrai os interesses dos alunos e, por isso, eles tendem a não prestar atenção na aula (e, de acordo com Joseleine, tendem a dormirem).

Além destas observações e anotações, realizei uma entrevista formal e escrita (anexo I) com a professora, a fim de delinear de forma mais pontual suas práticas educativas e concepções acerca do ensino de História.

Através da entrevista deparei-me com algumas informações importantes, que irei expor a seguir.

Joseleine tem formação em Pedagogia, pela FAV - Faculdade Anhanguera de Valinhos (29/06/2007), e especialização em Psicopedagogia na UNIG- Universidade Iguazu (08/09/2008). Escolheu ser professora, pois sempre gostou de ensinar e de trabalhar com crianças. Trabalha como docente há doze anos, sendo que há sete anos está trabalhando na Prefeitura de Vinhedo e, durante os outros cinco anos lecionou dando aulas particulares para alunos com dificuldades.

Acredita que, na quarta-série/quinto ano “A” em que ministra as aulas, as principais dificuldades que encontra no trabalho de ensino e aprendizagem são: a) pais ausentes, os quais não participam do processo de ensino do filho e delegam as responsabilidades sociais e afetivas à escola; b) falta de interesse dos alunos pela aprendizagem; c) falta de recursos melhores na área de informática da escola, pois, ainda hoje, não estão disponíveis.

Já em relação às facilidades, expõe que o quadro escolar muito cooperativo e dedicado em resolver os problemas dos alunos e os encaminhamentos que são feitos na área da Saúde, da Psicologia, Psicopedagogia, Fonoaudiologia, entre outros, contribui de maneira positiva para a efetividade do ensino.

Sobre os usos que faz do livro didático de História em sala, revela que gosta muito de usá-lo para complementação de suas aulas, já que, como alguns alunos não possuem recursos de informática, através dos livros podem ter acesso a mapas, fotos antigas e informações que eles não adquirem no convívio familiar. Para ela, o livro didático é uma ferramenta que, se bem utilizada, pode suprir algumas necessidades que os alunos possuem em níveis culturais e transmitir conhecimentos para a própria professora, a qual acredita que sempre existe algo novo para se aprender (ao falar em transmissão de conhecimentos, a professora deixa implícito que os saberes contidos no livro didático já estão prontos *à priori* para serem absorvidos tanto por ela, quanto pelos alunos).

Para Joseleine, ensinar a ler e a escrever no campo da História é a capacidade de observar um mapa, uma foto, entre outros documentos, e localizar informações necessárias para a compreensão da época histórica em que aconteceram os fatos, relacionando-os com o presente. Sendo assim, fundamenta a importância do ensino da leitura no campo do ensino da História para a formação dos alunos, uma vez que eles precisam saber contextos históricos para entenderem o que acontece hoje no âmbito nacional e internacional.

Ao final da entrevista, revela a imagem que possui de seus alunos: *“são crianças que precisam de orientações em diversos aspectos, culturais, sociais, afetivos. São pessoas que irão exercer a cidadania e para isso necessitam entender o mundo em que vivem.”* (ANEXO I)

Através destas evidências, a professora demonstra a noção de que os fatos históricos não podem ser tratados isoladamente e, por isso, procura sempre fazer relação com a

experiência dos alunos, com o tempo em que estão vivendo e com os fatos históricos abordados no material didático, porém, em alguns momentos, parece considerá-los como feitos prontos e acabados, e, acredito que, por este motivo, em algumas vezes não realiza com seus alunos exercícios de reinterpretação e (re)significação dos conteúdos.

Além disso, demonstra uma visão de que o livro didático, além de não suprir todas as necessidades dos alunos, apresenta o conteúdo de forma desconexa com a sua realidade, sendo que, normalmente, não fazem sentido para o aluno-leitor e, por isso, em suas práticas procura relacionar o presente com o passado.

Por fim, Joseleine declara que acredita na educação como um caminho para formar cidadãos que entendam o mundo em que estão situados, mas não fala da importância de estes mesmo cidadãos terem um papel ativo na sociedade, sendo capazes de promover mudanças sociais. Aliada à postura da docente em considerar o livro didático como constituído por fatos prontos e serem simplesmente reproduzidos pelos alunos, contribui para uma postura passiva de seus educandos nos momentos da aprendizagem.

CONCEITO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR (ATRAVÉS DO PROFESSOR, ALUNO, LIVRO DIDÁTICO) NA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS DE LEITURA

No Brasil, a discussão sobre a produção do conhecimento no âmbito da História, no que diz respeito às reflexões contemporâneas relativas à historiografia e à educação se intensificou com o final da ditadura, momento em que ocorreram no país lutas por melhorias na qualidade de ensino. Em 1986, no Estado de São Paulo, a CENP (Coordenadoria de ensino e Normas Pedagógicas) produziu a Proposta Curricular para o ensino de História destinada ao primeiro grau. Esta proposta, como já exposta em outro momento desta narrativa, visualizava

o aluno como produtor do conhecimento e não como reprodutor de “verdades” que interessavam às classes dominantes. Deste modo, o aluno seria formado como um cidadão crítico e reflexivo, capaz de promover mudanças sociais. É possível identificar, neste momento uma negação da concepção positivista de produção de conhecimentos históricos, bem como a recusa às visões marxistas ortodoxas, estruturalistas e funcionalistas.

Especificamente na disciplina de História, a concepção de produção de conhecimento fundada no diálogo entre sujeito e objeto é expressão das elaborações oitocentistas do filósofo Karl Marx. O historiador inglês marxista Edward Palmer Thompson dedicou-se a (re)significação de tais fundamentos epistemológicos, a partir de suas experiências vividas, situadas no século XX.

Neste sentido, Thompson rejeita práticas de leitura ortodoxas do Materialismo Histórico Dialético, ou seja, aquelas leituras que estão situadas numa relação de subserviência doutrinal com o próprio texto e negam a figura do sujeito na relação com o objeto; e/ou leituras banalizadas, isto é, economicistas, mecanicistas, subjetivistas radicais, compartimentalizadoras, hierarquizadoras, do todo social, propondo que a produção do conhecimento histórico ocorra através da relação entre o sujeito com o objeto. Isto implica em assumir uma postura que não considera o conhecimentos/saberes/verdades como prontos *à priori*, mas, sim, que esta relação ocorre na medida em que o sujeito, através de conceitos, categorias, perguntas e hipóteses analisa o objeto, a partir de dados, empiria e evidência.

Ainda no século XX, merecem destaque as contribuições advindas do movimento da “História Nova”, especificamente as reflexões sobre a produção do conhecimento histórico. Em 1929, os historiadores March Bloch, Lucien Febvre e Fernand Braudel criaram a revista *Annales*, na França e, junto com ela, um novo movimento historiográfico. É importante explicitar que a “história nova” se configura como um movimento, uma corrente e não como uma escola, pois não possui características unidimensionais e princípios extremamente

delineados, mas sim atravessa fases históricas distintas, as quais merecem ser investigadas nas suas especificidades, historicamente datadas.

A História Nova surge como uma corrente que visa combater a concepção positivista, a qual era muito difundida na área da História daquela época. Para os positivistas, o conhecimento histórico era fundado apenas na colocação dos fatos de forma neutra, sendo que pesquisavam somente a história na dimensão política dos dominantes, dos grandes governantes e dos grandes “heróis”. Ao contrário, para a História Nova o conhecimento histórico não é concebido como neutro e nem pode ser dado *à priori*.

Além disso, os historiadores do movimento dos Annales:

“Manifestam-se contra a separação do sujeito em relação ao objeto, no ato de produção do conhecimento histórico. Mais particularmente, defendem a reflexividade do sujeito cognitivo, afastando-se da concepção da verdade absoluta, a qual cabe ao cientista descobrir e aplicar – sempre de forma neutra – à vida social”
(Galzerani, 1999, p. 650)

É importante ressaltar que essa tendência historiográfica também ficou conhecida como “a revolução francesa da historiografia”, nomeada assim por Peter Burke (1991), já que houve o aparecimento de novos objetos, métodos e linguagens, buscando abrir novas possibilidades de pesquisas e de produção de conhecimento.

Portanto, há uma ampliação do objeto de pesquisa: não só é estudada a história dos grandes políticos, dos intelectuais, dos “heróis”, mas também se evidencia a história dos homens comuns, do cotidiano, do corpo, da alimentação, da leitura, do livro, da morte, dentre tantas outras temáticas, a partir de novos olhares metodológicos, como a concepção de mentalidades, de verdade, de tempo, de documento histórico, bem como o uso de novas linguagens, mais próximas dos homens comuns e se distanciando da formalidade acadêmica.

Após 1968, marco do movimento estudantil francês, houve uma quebra de valores e instituiu-se a pluralidade de tendências. O movimento então adquiriu uma feição especialmente sócio-cultural, em detrimento da história socioeconômica, através de inúmeros

historiadores, dentre os quais, Jacques Le Goff, Paul Veyne, Peter Burke, Robert Mandrou e Georges Duby. É neste momento que se desenvolve fortemente, dentro desta tradição historiográfica, a “história das mentalidades” - mentalidade entendida na sua íntima articulação com o social, considerada não só como expressão do social, mas também como instituinte do social.

Segundo Jacques Le Goff (1976) citado por Galzerani (1999), a opção pelas *mentalidades* significa a rejeição de uma história economicista, de cunho analítico, abstrata e de caráter quantitativo. Representa a busca de “fazer uma história intelectual de não intelectuais”, visando abarcar as visões de mundo e sensibilidades dos homens e mulheres comuns, e entender as atitudes, pressupostos e ideologias presentes nos diferentes grupos sociais. Ao estabelecer diálogos com a Lingüística, a Psicanálise e a Antropologia, esta vertente historiográfica amplia a própria imagem da produção do conhecimento histórico.

Desta forma, uma postura ativa do sujeito no ato da produção do conhecimento, em oposição à radical objetividade positivista, é colocada em prática por historiadores como March Bloch, Lucien Febvre, Georges Duby, Paul Veyne, Michel Vovelle, Michel de Certeau, originando a concepção plural de verdade.

Tais historiadores questionam a noção positivista e a concepção ortodoxa de verdade como algo absoluto, totalmente objetivo, e acreditam em uma verdade relativa, ou seja, a existência de várias “verdades” produzidas por um dado sujeito, datado em tempo e espaço histórico. Nesta nova concepção de verdade há uma preservação do juízo de valor subjetivo, o qual é limitado na relação com o objeto - sendo que, o subjetivismo radical de alguns autores pode vir a ser um problema metodológico.

O historiador brasileiro Saliba (1993, apud GALZERANI, 1999), seguindo as pegadas de Rolan Barthes, o qual procura discutir as implicações da imagem de verdade absoluta na construção do conhecimento, destaca o “efeito real” produzido pelo discurso historiográfico

positivista, que implica no apagamento de características subjetivas, dos próprios historiadores.

Ainda, acredita que este “efeito real” ao acionar a imagem paradigmática do “aconteceu”, em uma sociedade profundamente marcada pela indústria cultural, torna-se extremamente marcante nas produções historiográficas. Nesta perspectiva, o acontecimento que é sempre produto de uma construção subjetiva aparece como verdade absoluta, imutável e sagrada. Sendo assim, conclui Saliba (1993, apud GALZERANI, 1999) o acontecimento compromete tanto a validade das verdades históricas, como também o próprio sentido histórico das sociedades.

Ao “efeito real” do discurso histórico, fundado na acepção positivista historicamente instalada desde o final do século XIX, e explícita, inclusive pelo rótulo de “ciência”, corresponde à convenção de ficcionalidade do discurso literário (sobretudo enquanto construção romântica oitocentista). Enquanto o “efeito real” do discurso histórico contribui para a total anulação do sujeito cognitivo, a convenção da ficcionalidade do discurso literário proporciona o apagamento das dimensões objetivas da construção literária.

Segundo Georges Duby (1986) citado por Galzerani (1999), há uma grande diferença entre história e romance, no sentido de que a ficção histórica obrigatoriamente está ligada ao vivido, contudo, a forma de abordagem não é muito diferente. O historiador conta uma história forjada recorrendo a certo número de informações corretas. (DUBY, 1986, apud GALZERANI, 1999).

Desta forma há uma mudança na acepção de ciência: mesmo que a história seja um conhecimento científico, já que é baseada em metodologia, não é totalmente objetiva, já que se relaciona com o sujeito. Compreendem-se assim as expressões de Michel de Certeau e Paul Veyne, os quais referem-se à história como “ficção histórica” e “romance verdadeiro” (GALZERANI, 1999, p. 5.)

Por sua vez, o historiador Peter Gay (1990) citado por Galzerani (1999), não acredita que a diferença entre história e literatura se situa na busca da verdade, pois se, para o historiador esta busca é uma obrigação, romancistas e poetas estão longe de desdenhá-las. Para Gay (1990 apud GALZERANI, 1999), a diferença entre história e literatura se situa na distinção entre verdade poética - obtida através da intuição - e verdade histórica - a qual utiliza técnicas rigorosas de produção de conhecimento. Isto significa que, enquanto a verdade poética é limitada pela liberdade do artista, o limite da verdade histórica é dado pelos fatos reais. De acordo com Gay, “o que não se requer da arte é exatamente o que é requerido pela história: descobrir, por mais chocante que seja a descoberta, como era o universo velho, ao invés de inventar um universo novo” (1990, apud GALZERANI, 1999, p. 6).

Por outro lado, o sociólogo Richard Sennet (1988) citado por Galzerani (1999) convida-nos a refletir sobre o intimismo, o narcisismo e a subjetividade radical presente na cultura contemporânea, uma vez que o autor enfoca o esfacelamento da esfera pública, dado pelos avanços capitalistas. Estas características culturais implicam em leituras do objeto que se distanciam dele próprio, ou seja, configuram leituras idealizadas, que não se relacionam com as experiências vividas ora focalizadas. Leituras estas, não só de professores e alunos, mas de sujeitos sociais em geral no ato de produzir conhecimento.

De acordo com Thompson (1981), os adeptos das vertentes estruturalistas, funcionalistas e idealistas anulam o pólo objetivo na construção do conhecimento histórico: ao formularem suas produções reflexivas não fundamentam sua pesquisa em um diálogo com o objeto de análise, historicamente dado, mas, sim, utilizam a teoria com fim em si mesma, e não como ferramenta exploratória do real.

Seguindo os vestígios de Peter Gay, é importante reconhecer que a garantia da “objetividade” se dá na própria subjetividade do pesquisador – paixão, afetividade, psique. Entretanto, o autor nos alerta que o processo de construção subjetiva no interior da narrativa

literária não significa que os dados históricos possam ser inventados ou utilizados de forma arbitrária.

É neste cenário contemporâneo, marcado pela persistência das concepções positivistas, pelo marxismo ortodoxo, pelas vertentes estruturalistas, idealistas e funcionalistas presentes, inclusive nas práticas de ensino de História, que procuro refletir sobre as relações entre a produção do conhecimento histórico, na relação com a professora Joseleine Fávoro, com os alunos da quarta-série – quinto ano “A”, da Escola Municipal de Vinhedo Professora Antônia do Canto e Silva Cordeiro e com os diversos usos do livro didático.

Durante o estágio realizado, fiquei atenta em observar a maneira pela qual os alunos liam o material didático, a fim de construir conhecimentos escolares que pudessem ser significativos, ou não, no interior da realidade daquela sala, sobretudo à luz das contribuições thompsonianas e da “História Nova”, privilegiando, assim, a relação do sujeito com o objeto no ato dessa produção.

Muitas vezes, a dinâmica das aulas de História ora focalizadas, ocorreram da seguinte forma: o livro didático foi usado e sua leitura feita pela docente ou pelos alunos. Em algumas aulas, cada parágrafo foi lido por um aluno em voz alta, enquanto os outros acompanharam a leitura silenciosamente, em seus lugares e, logo após o conteúdo ser lido pela criança foi explicado, oralmente, pela professora. Às vezes os alunos se voluntariavam para ler; outras vezes a leitura foi passando adiante, aluno por aluno, seguindo a ordem em que estavam sentados nas carteiras. É interessante explicitar que nas aulas em que os alunos foram chamados a se voluntariar, a maioria fez questão de executar este exercício, parecendo se interessar pela participação durante as aulas.

Durante esta dinâmica de leitura, algumas observações são pertinentes:

- A professora Joseleine, durante a leitura dos alunos, chama a atenção dos mesmos em relação ao modo como estão lendo:

“Quando tem pontuação, vocês precisam dar uma pausa no texto. Parem de pular as pontuações e ‘comer’ as sílabas...”

“Deste jeito que vocês estão lendo não dá para entender o sentido do texto”

(Trecho retirado do Diário de Campo, no dia 27 de outubro de 2011)

Para a professora, que a todo o momento corrigia os alunos sobre como ler “corretamente” de acordo com as normas gramaticais, a leitura ocorria apenas nos moldes cultos da língua portuguesa, contudo, ler é mais amplo do que isso: ler é fazer relações.

- Quando houve a explicação da professora oralmente, de forma mais aliada ao cotidiano das crianças e com palavras menos acadêmicas ou da forma escolar, os alunos pareceram entender um pouco melhor o conteúdo, visto que, é durante este movimento que as perguntas sobre o que foi lido aparecem com mais frequência. Assim, ler é relacionar-se com o texto, sem perder de vista a própria vida cotidiana dos leitores, sobretudo, no caso dos alunos ali presentes.

- A leitura, dentro da sala de aula, feita pelos alunos parece algo mecânico, à medida que, quando lêem em voz alta parecem não entenderem o que acabaram de ler. Este comportamento é acentuado quando a professora Joseleine interrompia esta leitura, pedindo para os mesmos lerem de forma clara, respeitando as pontuações, sem “comer” palavras, de acordo com as regras gramaticais, condicionando os alunos a se preocuparem, primeiramente, com a forma da leitura, e, posteriormente, com a significação do que foi lido;

- Por outro lado, a professora, em sua leitura, assume outra postura: procura, a todo o momento explicar, com suas palavras, o que acabou de ser lido pelos alunos, buscando relacionar o passado com o presente e articulando às experiências vividas por eles; sendo assim, ao mesmo tempo em que incentiva uma leitura mecânica exercita uma leitura significativa;

Em um movimento de tentar significar a leitura, a professora, durante um exercício do livro didático que tem como tema a Semana da Arte Moderna, pede aos alunos que utilizem a enciclopédia para pesquisar algum artista que tenha participado deste movimento artístico. Como forma de realizar a pesquisa, orienta que eles não devem copiar o texto, mas ler e anotar, com as próprias palavras, o que consideraram mais interessante, propondo um exercício de compreensão. Apesar disto, logo em seguida, direciona demasiadamente a leitura, e neste sentido, diminui muito a liberdade (e talvez o próprio prazer) do ato da leitura, dizendo para que eles pesquisassem:

“Nome completo, ano de nascimento e ano da morte, quem ele é, cidade em que nasceu, principais obras e onde ele viveu.”

(Trecho retirado do Diário de campo, do dia 05 de outubro de 2010)

Procurei, também, analisar a materialidade dos textos presentes no livro didático, pois a linguagem não deve ser apenas concebida como um véu ou uma máscara, que apenas esconde, mas, sim, como reveladora da trama social. De acordo com Michel Foucault, as palavras estão prenhes de sentido (1984) e, desta maneira, devemos procurar compreender não só as “entrelinhas”, mas as “linhas” das produções documentais.

Neste sentido, durante as práticas de leitura notei que, embora o livro tenha um glossário - “nos capítulos, alguns termos e expressões mais complexos são definidos ao lado do texto correspondente, a fim de facilitar a leitura e a compreensão” (2008. P. 3) -, durante a exposição de seus conteúdos, a professora Joseleine não trabalha com os alunos significados que as palavras trazem consigo e, muitas vezes, os discentes lêem palavras que mal sabem o significado, dificultando a compreensão daquilo que lêem.

O livro didático ora focalizado apresenta uma concepção de que ler é um ato concreto, que requer responsabilidade; um exercício de (re)significação, mas que muitas vezes, aparece desconexa das experiências dos alunos.

Além disso, como este livro será adotado por outras crianças, nos próximos anos, em todo o exercício os autores orientam que não se escreva no mesmo, o que demonstra uma postura de que ler é ler, e não escrever: no livro didático, há a seguinte inscrição: “ATENÇÃO! Não escreva no livro, para que ele possa ser utilizado por outras crianças” (ALVES, BORELLA, OLIVEIRA, 2008, p. 3) Ainda, alguns exercícios do livro didático são propostos para serem elaborados oralmente (em duplas ou em grupos de alunos), demonstrando que os autores possuem a noção de que a leitura é também um ato dialógico.

Sendo assim, apesar de o livro didático propor uma construção do conhecimento relacional, a partir do diálogo com o outro, a professora Joseleine não incentiva a construção através dessa óptica, tendo em vista que nunca pede que os exercícios sejam realizados coletivamente, revelando que, este livro didático, demonstra-se mais avançado que algumas posturas efetivadas por esta professora.

Embora o livro utilize em seus exercícios e atividades os usos de poesias, músicas, depoimentos para que os alunos identifiquem rastros de historicidade presentes nos mesmos, em grande parte das vezes, não favorecem a relação do sujeito leitor com o objeto (documento histórico) na construção dos saberes escolares.

A fim de justificar esta afirmação, viajo nos textos presentes no material. Na unidade oito “Da ditadura Militar à Redemocratização”, ao final do primeiro capítulo, com o objetivo de trazer a tona movimentos dissonantes em relação à ditadura, os autores apresentam aos alunos o jornal *Pasquim*. O texto é iniciado da seguinte forma:

“Uma das maneiras de conhecer a história recente do Brasil é pelas publicações que criticavam a ditadura e divulgavam novas idéias. Entre essas publicações inclui-se *O Pasquim*. Lançado em 1969, esse tablóide usava o humor como instrumento de luta contra o regime militar.

O *Pasquim* era uma alternativa á chamada grande imprensa e tornou-se muito importante e popular. Dele participaram jornalistas, cartunistas e artistas destacados, como Millôr Fernandes, Jaguar, Ruy Castro e Chico Buarque de Holanda. No seu período inicial, entre 1969 e 1973, chegou a ter tiragem de 250 mil exemplares, coisa rara até para os jornais de hoje. Por satirizar os militares e fazer entrevistas polêmicas, o *Pasquim* sofreu com a censura do governo militar e sua equipe de

redação chegou a ser presa. Algumas bancas de jornal que vendiam a publicação sofreram atentado a bomba.”(ALVES, BORELLA, OLIVEIRA, 2008, p. 118.)

O livro didático, apesar de trazer para os alunos a informação de que, na época da ditadura, havia formas de imprensas alternativas, como o jornal Pasquim, o qual visava criar movimentos de resistência e questionamentos perante a ditadura, não oportuniza ao aluno ter uma relação direta com o documento apresentado, por exemplo, a partir de pequenos trechos retirados do jornal “Pasquim”. Ao invés disto, apresenta uma visão já cristalizada do jornal, inviabilizando uma relação entre sujeito e objeto que poderia contribuir para a produção de um saber mais significativo para o aluno, e que traria, junto consigo, suas experiências e visões de mundo.

Procurando não concluir minhas observações, mas numa tentativa de sintetizá-las, através de minha experiência de estágio percebi que, em certos momentos, a construção do conhecimento ocorre de maneira ativa e significativa para os alunos, contudo, infelizmente, na maioria das vezes, os conhecimentos são dados *a priori* e os discentes assumem papéis passivos, apenas como receptores de conhecimentos.

CONCEITO DE TEMPO

Um dos maiores desafios para o ensino e aprendizagem de História, nas séries iniciais, pode ser considerado a temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico; assim sendo, como o docente deve agir para ensinar seus alunos a pensar historicamente, baseando-se na perspectiva da temporalidade como fundamental deste “modo de pensar”?

A tarefa não é fácil. O termo “tempo” traz consigo um sentido polissêmico, pois pode ser abordado de diversas maneiras: de um lado, o tempo dos relógios, o tempo dos calendários, o tempo astronômico; por outro, o tempo psicológico, do sujeito, da experiência e

do coletivo. O tempo histórico, por sua vez, embora se diferencie dos tempos acima citados, se relaciona com estas dimensões, sendo que tais relações não devem e não podem ser ignoradas. Ainda, devem estar situadas em determinado tempo, espaço e sociedade.

Não se pode falar de um tempo histórico único: coexistem tempos plurais, assim como são plurais as sociedades. Nesta perspectiva, tratar o tempo como homogêneo seria uma concepção errônea, assim como tratá-lo como linear, uma vez que as sociedades se relacionam, em cada momento, com seu passado e futuro (REIS, 1994, apud SIMAN, 2003).

De acordo com historiadores, o conhecimento histórico possui uma temporalidade que lhe é singular, própria. Le Goff e Pierre Nora (1974, apud SIMAN, 2003) acreditam que a História é uma categorização de explicação das sociedades através do tempo; March Bloch (2001), citado por Siman (2003) nos diz que a história é a ciência do homem no tempo.

Sendo assim:

“O tempo histórico não se limita ao tempo cronológico, à sucessão linear dos acontecimentos no tempo físico. As capacidades de ordenação, sucessão, de duração, de simultaneidade e de quantificação do tempo necessárias para lidar com a temporalidade histórica não são suficientes para o seu alcance. O tempo histórico é produto das ações, relações e formas de pensar dos homens e essas ações variam ao longo do tempo cronológico. Em cada tempo histórico – ou em cada presente-coexistem relações de continuidade e de rupturas com o passado, bem como perspectivas diferenciadas do futuro”. (SIMAN, 2003, p. 111)

Ao longo da história, as sociedades beneficiaram-se dos avanços da ciência e tecnologia para a construção de seu sentido de tempo, criando medidas que são, ao mesmo tempo, produto e produtoras de mudanças: basta lembrar das transformações que ocorreram na vida social e profissional, com o surgimento dos relógios mecânicos - século XIII -, e mais para frente, com os relógios públicos e seculares.

Thompson, em seu texto “Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial” (1998) objetivou fundamentalmente, delinear a construção do conceito de tempo na transição do século XVIII para o XIX - transição do antigo regime para o capitalismo -, sobretudo na Inglaterra.

Com a revolução industrial e a popularização do relógio, o tempo começou a ser controlado minuciosamente, tornando-se instrumento de controle e disciplina fabril. A partir do século XVIII, o relógio passou a ser um símbolo de *status*. Contudo, a partir de 1790, a simbologia do relógio como um objeto de luxo transformou-se em objeto de conveniência. Houve, então, na mesma época uma demasiada difusão de relógios, os quais passaram a regular o ritmo da vida dos trabalhadores da indústria e se tornaram essenciais para impulsionar o avanço do capitalismo industrial.

Se antes os trabalhadores detinham o domínio sobre seu tempo, organizando suas tarefas de acordo com suas necessidades, a nova disciplina industrial passou a organizar as tarefas através do tempo, este medido e determinado pelo empregador.

Para Thompson, o conceito cultural de tempo é historicamente investigado na relação com a questão do trabalho, ou seja, relaciona as culturas com “os mundos” socioeconômicos dos trabalhadores. A metodologia usada para tal é o diálogo com as experiências humanas, expressas em documentos tanto das classes dominantes quanto das classes dominadas - ressaltando a heterogeneidade destas classes -, além de utilizar documentos inéditos, como poesia e música, os quais expressam visões de mundo, relações sociais e sensibilidades.

Os indícios e as evidências mostram que, na sociedade primitiva, o tempo era sinônimo de vida, de movimento, de sobrevivência, de acordo com as necessidades diretamente relacionadas à natureza. Já no capitalismo as visões de tempo das classes trabalhadoras e dominantes se confrontam mais amplamente. Enquanto para os trabalhadores o tempo é vida, sobrevivência, para as classes dominantes tempo é moeda; dinheiro.

Ainda, Thompson, durante o texto, explicita uma luta sobre essas duas visões de tempo e, se as classes dominantes têm “ganho” esta disputa, a vitória não ocorre sem oposições, tendo em vista que os trabalhadores desenvolvem uma série de práticas de resistências, muitas vezes implícitas, sutis e inteligentes, a fim de dificultar o

desenvolvimento das classes dominantes. Entretanto, os movimentos de práticas de resistência e dominação são dialogais e, portanto, não podem ser compartimentalizados, já que são valores incorporados, modificados e (re)significados. Percebemos, então, que a possibilidade de lidar com o tempo, mensurá-lo, gera, também, oportunidades de se produzir um novo tempo.

De acordo com Siman (2003), em cada tempo histórico existem simultaneamente relações de continuidade e de rupturas com o passado, bem como diferentes perspectivas para o futuro. No entanto, para que as mudanças e permanências adquiram sentidos devem ser apresentadas em cadeias de eventos que lhes dão significado, sendo que, estas cadeias podem estar longínquas umas das outras no tempo cronológico ou se apresentarem de forma múltipla e contraditória.

Em detrimento do conceito de causalidade linear, surge o conceito de causa múltipla: diversas causas em diversos tempos que se relacionam, imprimindo significado ao movimento das mudanças. Diretamente, a história deixa de se constituir por um discurso objetivo, acabado e linear tornando-se uma *história-problema*.

Furet (1986) citado por Siman (2003), explica que a história-problema consiste no exame crítico de um problema ou de questões que se apresentam em diferentes épocas. Diferentemente da história tradicional, na qual o antes explica o depois, a história-problema “procura compreender e explicar problemas e questões oriundos do presente, a partir da formulação de hipóteses conceituais, o que exige um diálogo com diferentes temporalidades” (2003, p. 114) de tal modo que, o objeto de estudo da história passa a ser a relação entre passado e presente, atentando-se para os movimentos de ruptura e continuidade existentes. Portanto, os novos historiadores vêem a temporalidade histórica com caráter múltiplo e em constante movimento, cabendo ao historiador identificar seus batimentos, pulsações e sentidos que adquirem ao longo da história social.

Seus novos sentidos, dados pelos sinais de transformações, só são percebidos se utilizarmos nossa sensibilidade, imaginação e leveza de espírito. Logo, o passado não é demarcado apenas por uma data, mas, sim, quando produz com o tempo presente relações de mudanças, iniciando um novo período.

Apesar deste avanço na definição de temporalidade histórica - utilizada pelos novos historiadores -, a educação brasileira, muitas vezes, não acompanha com a mesma velocidade tais progressos, sendo que, em casos específicos, nos deparamos com práticas e materiais escolares que apresentam uma noção de temporalidade unidimensional e linear.

De acordo com Siman (2003), nem sempre somos educados para perceber a temporalidade presente nas ações humanas, o que dificulta a problematização da relação passado, presente, futuro. Ainda, a autora afirma que:

“Essa situação se agrava nas sociedades modernas que são, por definição, sociedade de mudanças constantes, rápidas, e permanentes. A modernidade parece introduzir, pelo número e velocidade dos eventos, a sensação de um presente contínuo, sem relação orgânica com o passado.” (SIMAN, 2003, p. 116).

No livro didático, utilizado em sala de aula, é possível perceber nitidamente a divisão dos capítulos, sem que os mesmos se relacionem entre si. Não obstante, a professora acaba por utilizá-lo em sala de aula de maneira desarticulada, sem conectar as unidades.

Como já demonstrado, a leitura dos títulos destinados aos capítulos do livro didático “Projeto Prosa – História” apresenta um prevailecimento da dimensão econômica e política. No entanto, ao longo dos textos que constituem o material é possível identificar uma potencialização da dimensão cultural: na seção “Gente que faz!” da sétima unidade, os alunos tem oportunidade de estudar a Semana de Arte Moderna, de 1922, conhecer alguns artistas que participaram deste movimento, além de alguns exercícios trazerem à tona a experiência das crianças, a respeito da leitura de quadros:

“Exercício 3: Observe o quadro *Abaporu*, de Tarsila do Amaral. Ele é parecido ou diferente de outros quadros que você conhece? O que você achou dessa pintura? Converse com os colegas e o professor”
(Exercício retirado do livro didático “Projeto Prosa – História, 2008, p. 1105)

O livro didático em questão, como já mencionado antes, esforça-se em ampliar a história dos dominantes, incluindo e buscando outras participações, bem como visões relativas, especificamente, aos direitos das crianças (na relação com a constituição brasileira, do livro didático):

“Exercício 6: Consulte a internet, livros ou revistas e selecione um artigo que trate dos direitos das crianças e do adolescente na Constituição brasileira de 1988. Em seguida, descubra se esse artigo foi de fato colocado em prática ou se ainda só existe na lei.”(Exercício retirado do livro didático Projeto Prosa – História, 2008, p. 65)
“Exercício 4: Converse com pessoas adultas e peça que contem um acontecimento significativo do período de governo de Getúlio Vargas. Registre esse fato no caderno.” (Exercício retirado do livro didático Projeto Prosa – História, 2008, p.99)

Apesar do esforço em ampliar a participação dos sujeitos históricos e não somente apresentar a história dos dominantes, o livro demonstra uma tendência simplificadora das relações sociais na relação com o universo infantil. Especificamente em relação à ditadura militar, o texto apresenta as classes sociais de forma dicotomizada, ou seja, refere-se a somente uma classe dominante e uma classe dominada, cada uma inserida, respectivamente, em blocos monolíticos. Outro trecho, que aborda a ditadura militar, parece não explicitar para as crianças as relações e atividades sociais de maneira mais concreta:

“Em 31 de março de 1964, tanques de guerra invadiram as ruas das principais cidades brasileiras e Jango foi deposto. Dias depois, milhares de pessoas foram presas, entre políticos, estudantes, sindicalistas e outros. Qualquer pessoa podia ser suspeita de “atividades subversivas”. O Brasil passou a ser governado por uma junta militar, que instituiu uma nova ditadura, muito mais violenta que a do Estado Novo”
(ALVES, BORELLA e OLIVEIRA, 2008, pag. 115)

Pergunto-me quais tipos de “atividades subversivas” seriam estas? De que forma a sociedade produzia resistência? Quais ações o governo acreditava que estavam ferindo seus interesses? Havia só resistência explícitas? E as sutis, de difícil identificação? É preciso

explicitar tais experiências, levando em conta, sobretudo, o fato de o livro destinar-se ao universo das crianças.

Ainda: somente em 31 de março Jango foi deposto? O que provocou esse golpe? Porque a sociedade conservadora considerava suas medidas perigosas e persuasivas? E todo planejamento dos militares para esse golpe não levou tempo? Neste sentido, é necessário considerar que os fatos históricos são processos, sendo assim, não aconteceram em uma data específica.

O mesmo ocorre quando dizemos que a Independência do Brasil aconteceu em 7 de setembro de 1822, quando na verdade, a independência foi fruto de relações tensas e conflituosas anteriores à referida data.

Para flagrar esta visão de tempo, muitas vezes unívoca e linear presente no livro, podemos destacar o primeiro exercício, da página 64, cujo enunciado é: “Copie a linha do tempo e insira nela os acontecimentos que estão listados sem seqüência cronológica”, exercício que colabora para acreditarmos na concepção de história tradicional presente no livro didático, sendo que este exercício foi realizado pelos alunos da forma como o material propunha, sem uma problematização por parte da professora a respeito da linearidade temporal presente na concepção de “linha do tempo”.

Apesar desta “não-problematização” (por parte da professora a respeito da temporalidade histórica), durante o estágio observei que, no momento de leitura do material didático, a professora tenta fazer relações entre o passado (narrado no livro) e o presente, imprimindo, muitas vezes, em suas falas visões de mundo e sensibilidades.

Para analisar alguns momentos de prática docente desta professora, retirei alguns excertos do meu diário de campo, os quais comprovam a tentativa da docente em relacionar o conteúdo com a realidade e experiência dos alunos, em um movimento de relacionar o passado com o presente.

Ao lembrar que Getúlio Vargas se matou por causa de pressões militares e populares que estava sofrendo no poder, pede às crianças que:

“Pense em vocês naquela época... todos nós fazemos pressões: os pais reclamam dos impostos e da escola; os alunos reclamam da professora, do amigo; a professora reclama dos alunos, do material didático. Quando você fica com muitas pressões, em algum lugar você “estoura”: briga com seus pais, colegas, mas e quando você é prefeito? Presidente? Tem como você “estourar” em alguém? Quando o prefeito ou presidente está sofrendo pressão, chama uma reunião de gabinete para tentar solucionar. Se a pressão for muito grande e não consegue separar os problemas familiares dos profissionais, a pessoa tem que ser muito bem estruturada para agüentar” (Trecho retirado do Diário de Campo, dia 27 de outubro de 2010)

Durante a explicação sobre a Era Vargas e como Getúlio moldou o comportamento das pessoas, explicou:

“Assim como nas novelas, que moldam o comportamento das pessoas... Lembram quando a Xuxa ficou grávida? Várias adolescentes também ficaram. Então é importante as pessoas terem estrutura psicológica, para não imitar modelos incorretos mostrados na T.V.” (Trecho retirado do Diário de Campo, dia 27 de outubro de 2010)

Na aula sobre a Era Vargas, ao explicar o que significa “revolução”, após um aluno ter questionado o significado desta palavra, a professora explicou o sentido desta palavra de forma a priorizar uma fala que fosse compreensível para as crianças, tendo em vista que eles não viveram os fatos históricos explicitados no livro:

“Revolução é quando estão todos descontentes e querem mudar o governo. Igualmente aconteceu no movimento de ‘Diretas Já’, no qual a população queria voltar a votar para presidente” (Trecho retirado do Diário de Campo, dia 20 de outubro de 2010)

Algumas vezes, ao tentar fazer a relação do passado com o presente e do conteúdo do livro com as experiências dos alunos, acaba por realizar exemplos simplistas, que muitas vezes não são coerentes com a experiência localizada, constituindo-se em transposições anacrônicas:

“- Presidente pode se reeleger mais que duas vezes? Ficar 12 anos no poder?”;

“- Não, pois a Constituição veta a terceira reeleição, para não haver golpe de Estado, porque, se o governo da pessoa for ruim, o Brasil afunda. Pode se reeleger duas vezes (o presidente) porque quatro anos é pouco tempo para um presidente colocar em prática suas ações sociais. Lula queria restituir essa nova lei para se reeleger novamente, mas o Senado não aprovou. Lula só pode se recandidatar novamente daqui quatro anos. Então se a Dilma ganhar, ele pode dar continuidade no governo.” – respondeu Joseleine.

Outro aluno pergunta:

“- Ele (Lula) pode ser vice-presidente da Dilma?”

E a professora responde:

“- Não, porque ele ainda está no poder.”

Ao explicar que Vargas começa a ser um ditador o compara com Hugo Chávez e Fidel Castro, que, segundo ela “tomaram o poder e não saíram mais”. No entanto, não podemos comparar a ditadura de Vargas com a de Fidel Castro e Hugo Chávez.

A partir das evidências explicitadas, percebo que os alunos desta sala, ao serem iniciados no pensamento histórico, estão inseridos em um cenário educacionalmente ambivalente, pois há momentos em que o material didático e a professora procuram desenvolver suas capacidades de produzir conhecimentos relativos às permanências e rupturas entre o passado, presente e, em outros momentos, este movimento não ocorre.

Pensar historicamente requer o desenvolvimento desta habilidade, além da capacidade de relacionar os acontecimentos a curto, médio e longo prazo, em seus movimentos

diferenciados de mudança; a aptidão de identificar simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico e a capacidade de relacionar as variadas dimensões da vida social, identificando as continuidades dos elementos do passado, através do próprio cotidiano, das relações sociais e nas ações políticas e culturais.

É pensando nisto que me fundamento na idéia de que é necessário e possível iniciar as crianças na complexidade do raciocínio histórico, pois, pensar historicamente favorece a autonomia e emancipação dos sujeitos diante das manipulações da história; é condição necessária para o engajamento social e político dos sujeitos, e é possibilidade de se abrir ao outro, ao distinto, em diferentes tempos e espaços históricos. (SIMAN, 2003).

IMAGENS VISUAIS DO LIVRO DIDÁTICO, PARA A PROFESSORA E PARA OS ALUNOS

No Brasil, durante um grande período de tempo - iniciado a partir dos primeiros impressos -, as imagens visuais foram identificadas como meios de comunicação inferiores aos textos verbais e escritos. Contudo, pesquisas mostram que, atualmente, as práticas didáticas não tem mais encarado as imagens visuais apenas como ilustrações subordinadas aos textos escritos. Muitos docentes, inclusive professores da área de História, fazem uso de imagens iconográficas como um recurso importante para a construção do conhecimento, já que, além de possuir mensagens originais, contém indícios relativos ao passado e podem tornar as leituras mais prazerosas e significativas.

Durante meu estágio, pude perceber que as imagens mais facilmente encontradas durante as aulas de História, especificamente nesta sala, foram as provenientes do livro didático em questão, sendo que, deve-se considerar que estas imagens iconográficas presentes neste material são reproduções de documentos originais, de tal modo que as

iconografias são reproduções de imagens de pinturas, fotografias e ilustrações e, por este motivo, apresentam características diferentes em relação aos documentos originais, no que diz respeito ao tamanho, textura, cores, entre outras características, trazendo aos alunos diferentes informações e sentimentos.

Historicamente, é possível perceber permanências e rupturas nas propostas de leituras de imagens presentes no livro didático. Durante o século XIX até meados do século XX, os textos escritos que constituíam o material didático eram considerados superiores e mais importantes que as imagens visuais e, objetivavam explicar fatos históricos. Entretanto, esta concepção começou a se modificar, no Brasil, ao final do século XX - especificamente a partir de 1980 -, momento em que as concepções de história tradicional, linear, etapista e progressiva, que fundavam o ensino desta disciplina nas escolas, passaram a serem questionadas. Neste sentido, o uso que até então era feito das imagens iconográficas passou por mudanças: de simples ilustrações passaram a serem vistas como expressões, em um contexto em que os trabalhos históricos escolares abriram-se para as experiências sociais vivenciadas pelos alunos e professores. (BUENO, no prelo.)

De acordo com Bittencourt (1992, p.135), no final do século XX, os currículos oficiais começaram a valorizar a produção de manuais didáticos que fossem constituídos por atividades que envolvessem: culturas plurais, problemas de identidade social e a forma como os jovens compreendem e dominam as informações impostas pela mídia. Neste contexto, autores e editores de livros didáticos passaram a incorporar nos materiais metodologias que incentivassem a prática de leitura de imagens visuais.

Ainda, é válido ressaltar que esta prática foi incentivada nacionalmente através de ações legais instituídas, como a Proposta Curricular de História para o 1º grau (de 1986, da CENP, SP), o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de História (1998) e PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), a partir de 1998/1999.

Assim, novas pesquisas relativas à leitura das imagens como documentos históricos começaram a serem exercidas, em relação à produção dos livros didáticos destinados ao ensino de primeiro e segundo grau, no que diz respeito às metodologias de leituras de imagens impressas nestes materiais.

Ao final do século XIX, os livros didáticos impressos já possuíam imagens registradas ao longo do texto escrito, as quais tinham como finalidade facilitar ao aluno a memorização do texto escrito e “ilustrar” o livro para que os discentes visualizassem as “cenas históricas” (BITTENCOURT, 2001, p.75). A partir de 1930, as iconografias encontradas no material didático eram utilizadas com o intuito de facilitar e tornar mais agradável a leitura do material. Os livros didáticos produzidos a partir da década de 1960 já possuíam grande quantidade de imagens visuais impressas, sendo que, tais imagens, em sua grande maioria, eram imagens canônicas da História do Brasil.

De acordo com Saliba (1999) citado por Bueno (no prelo), as iconografias canônicas facilitam a produção de conteúdos sacralizados de versões da história brasileira. Dentre as justificativas que nos permite compreender o uso de imagens canônicas no material didático nacional, podemos destacar o fato de que as mesmas são de domínio público, ou seja, as editoras, a partir de 1960, não precisavam pagar pelos direitos autorais das iconografias o que, conseqüentemente, barateava a produção do livro. Além disso, as imagens canônicas possibilitam ao leitor reconhecer determinados períodos históricos que irão estudar ao longo do curso. (SALIBA, 1999 apud BUENO, no prelo)

O livro didático “Projeto Prosa – História” contém quase que em sua totalidade, iconografias canônicas. De acordo com Saliba (1999, p. 437), “todos nós lidamos, a todo o momento, com imagens canônicas. Os livros didáticos são, quase que infinitamente ilustrados com imagens canônicas.”

Ainda, o autor, em sua narrativa, nos proporciona refletir o que a imagem canônica provoca no leitor: por ser uma figura reproduzida infinitamente em série, não nos provoca nenhuma estranheza, sendo assim, é coercitiva. Ademais, bloqueia a capacidade dos sujeitos em realizar imagens alternativas, anulando o exercício da comparação e do distinguir. “Em suma, não nos leva mais a pensar” (SALIBA, 1999, p. 438).

Como já exposto, em cada começo de capítulo há uma seção chamada “Imagem e Contexto” em que, de acordo com a descrição do próprio livro “você (aluno) vai ser convidado a observar os elementos da imagem e relacioná-los com seus conhecimentos sobre o tema ou com o seu dia-a-dia” (ALVES, BORELLA, OLIVEIRA, 2008, p. 3).

Desta forma, após cada imagem que inicia o capítulo há uma legenda e algumas perguntas que os alunos devem responder de forma escrita, em seus respectivos cadernos. Somente vi a professora desenvolvendo este exercício com as crianças uma vez, ao iniciar a unidade oito “Da ditadura militar à redemocratização”.

A imagem visual de “abertura” da unidade pode ser descrita da seguinte forma: uma multidão de pessoas, em sua maioria homens conversando entre si, sendo que alguém está levantando uma bandeira do Brasil, e outros levantam uma faixa com a seguinte mensagem: “Queremos eleger o presidente, uai!”. Logo embaixo, a legenda da figura é a seguinte: “Manifestações pelas eleições diretas para presidente da República, na Campanha Diretas Já. Belo Horizonte, Minas gerais, 1984” (2008, p. 112).

Na outra página, há outra foto em que se destaca uma bandeira do Brasil enorme, com muitas pessoas embaixo dela, sendo que os rostos não aparecem, somente braços, troncos, pernas e pés, cuja legenda é a seguinte: “O povo comemora em Brasília a eleição de Tancredo Neves pelo Congresso Nacional para presidente da República, em 15 de janeiro de 1985” (2008, p. 113).

Nesse dia (27 de outubro de 2010), a professora trabalhou com os alunos as perguntas do livro didático acerca daquela imagem, de forma dialogal e coletiva, sendo que cada aluno pôde expor suas considerações em voz alta.

As perguntas discutidas em sala foram às seguintes (retiradas do livro didático, p. 112, 2008):

- 1- *Descreva as fotografias no caderno.*
- 2- *O que você imagina que as pessoas mostradas nas fotografias estão fazendo?*
- 3- *Na sua opinião, o que uma bandeira tão grande como a de uma das fotografias estaria representando? Responda no caderno.*
- 4- *Você já viu alguma manifestação parecida com essas ou já participou de alguma?*

Acredito que, ao propor tais atividades dialogais entre os alunos, a professora apresentou uma proposta de leitura de imagens que estimula a produção de conhecimento (na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, proposta por Vygotsky, 1978) deixando transparecer que compreende que seus alunos estão em processo de formação e que no contato, no diálogo, na relação e na troca de experiências entre sujeitos histórica e culturalmente constituídos pode ocorrer a construção de saberes significativos.

Todavia, as práticas escolares podem ser consideradas tessituras com vários fios permeando-as e, por isso, se tornam, algumas vezes, contraditórias. Durante o semestre em que fiz meu estágio de observação, esta foi uma das únicas vezes que vi a professora trabalhando as imagens iconográficas desta maneira. Na maioria das aulas a imagem não foi focalizada, os alunos não tinham que responder às questões pertinentes a ela, nem no caderno, nem de forma oral e, ao iniciar as unidades, somente liam as legendas de cada iconografia, de forma mecânica.

A partir destas constatações é válido destacar que, muitas vezes, as legendas presentes no livro didático, também são estereotipadas e canônicas. Segundo Saliba (1999, p. 447) não é

por acaso que a palavra legenda é originária do termo *legendum*, que significa, originalmente, lenda, invenção. Assim sendo, apenas ler as legendas, sem ler as iconografias, parece configurar uma prática “maquínica”, esvaziada de sentido.

Como já citado, o que pude observar freqüentemente no meu estágio foi que, tanto a professora quanto os alunos, não procuravam ler as imagens no sentido de identificar seus aspectos, características, informações históricas, discursos implícitos e explícitos, bem como as sensações, sentimentos que provocavam neles, ao assumirem a postura de leitores. Na maioria das vezes, a leitura que seria para ser das imagens, era somente a leitura da legenda referente à imagem, sem haver uma discussão em relação ao discurso explorado.

Além das imagens visuais contidas no começo de cada unidade, algumas atividades do livro também utilizam o recurso imagético: na página 107, o primeiro exercício utiliza a imagem de uma mulher em pé, sorridente, que parece estar colocando alguma coisa dentro de uma caixa. Ao seu redor há quatro homens, sendo que um deles está sentando apoiando os braços em uma mesa com papel e os outros três aparecem do lado de fora da sala, através de um vidro. A legenda é a seguinte: “Eleitora depositando seu voto na urna, nas eleições para a Assembléia Constituinte, em maio e 1933” (2008, p. 107).

No caderno, os alunos deveriam responder qual o direito que está sendo exercido por esta mulher, quando este direito foi plenamente assegurado às mulheres e quem era o presidente do Brasil neste período.

Nesta situação, assim como na maioria das vezes, os alunos responderam as questões no caderno, individual e silenciosamente, o que me fez constatar que, durante as aulas que freqüentei, a reprodução das atividades propostas pelo livro didático se mostrou uma tendência para a professora Joseleine. Segundo pesquisas recentes (BUENO, no prelo), os professores que normalmente apresentam estas práticas de reprodução, justificam-se ao declarar que, ou não possuem tempo para preparar atividades diferentes, pela longa e

cansativa jornada de trabalho ou, então, que o uso do livro didático é cobrado pelas coordenações escolares ou pelos pais, no sentido de que os professores “cumpram” / “esgotem” todo o conteúdo expresso no material durante o período do ano letivo.

De acordo com Frago (1993) citado por Bueno (no prelo), a prática docente de reprodução dos exercícios constituintes do livro didático pode ser entendida como estabelecida pelas culturas escolares, sendo que estas são legitimadas pelos saberes de docentes e discentes. Muitas vezes, estes sujeitos incorporam uma postura de que o material didático é portador de conteúdos que, necessariamente, devem ser ensinados e aprendidos e, desta forma, concebem os conteúdos e atividades da maneira em que são orientados pelo livro didático. Ainda, pode-se destacar que o cumprimento das atividades presentes nos livros constitui imposições estabelecidas pelas instituições de ensino ou vindas do estado e da sociedade.

Durante meu estágio identifiquei que as práticas de leituras das imagens visuais contidas no livro didático não ocorriam sempre da mesma forma e, portanto, não podem ser consideradas práticas homogêneas. Acredito que as metodologias deste tipo de leitura inserem-se nas culturas escolares, num processo de amálgama de saberes.

Além do conceito de *culturas escolares* - o qual refere-se às práticas e modos de produção didática de diferentes conteúdos, comportamentos e normas sociais realizados na escola-, o conceito de *forma escolar*, produzido por Vincent, Lahire e Thin (2001) se torna fundamental para a compreensão das práticas de leitura das imagens visuais. (BUENO, no prelo)

As idéias dos autores acima citados possibilitam reconhecer que as propostas de leituras presentes no livro didático se apresentam como saberes formalizados, os quais contribuem para que haja efeitos duradouros de socialização sobre alunos e professores, na relação com as práticas de leituras de imagens visuais ocorridas no interior das salas de aulas.

Ademais, são saberes que instituem uma determinada maneira de aprendizagem, que, muitas vezes, extrapola os limites da escola.

Para Vincent, Lahire e Thin (2001) citado por Bueno (no prelo):

“(...) a escola é o lugar onde as [...] relações sociais de aprendizagem estão ligadas à constituição de saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto à maneira de ensinar, tanto às práticas dos alunos quanto à prática dos mestres. A pedagogia (no sentido restrito da palavra) se articula a um modelo explícito, objetivado e fixo de saber a transmitir”. [...]“Historicamente, a pedagogização, a escolarização das relações sociais de aprendizagem é indissociável de uma escrituralização-codificação dos saberes e das práticas” [...] “O modo de socialização escolar é, portanto, indissociável da natureza escritural dos saberes a transmitir” (VINCENT; LAHIRE & THIN, 2001,p. 28-29 apud BUENO, no prelo.)

Para Vincent, Lahire e Thin (2001 apud BUENO, no prelo) a forma sob a qual o livro didático é estruturado a partir dos conceitos das diferentes disciplinas constitui uma das características da forma escolar. Portanto, as imagens visuais que são aliadas aos textos escritos, a metodologia de leituras destas imagens, a maneira como as atividades são desenvolvidas e devem ser respondidas, as instruções didáticas dos manuais dos professores, são todas elas formas escolares. (BUENO, no prelo)

Pode-se dizer que os conhecimentos instituídos no material didático através de sugestões de leitura sempre se relacionam com os saberes produzidos pelos professores em suas práticas escolares cotidianas e com as experiências visuais trazidas pelos alunos. Sendo assim, os professores adaptam as metodologias de leitura indicados no livro - não só das imagens, mas também dos textos escritos - às suas necessidades, mesclando e criando diferentes saberes que trazem consigo através de suas experiências em sala de aula.

De acordo com Juliá (2001, p. 9) os professores e os alunos nem sempre seguem com normas rígidas as metodologias de leituras presentes no livro didático. Segundo Vidal (2005) citado por Bueno (no prelo) professores e alunos podem (re)significar as regras e traduzi-las em outros saberes, eliminar diretrizes que consideram inadequadas e selecionar os exercícios que considerem mais importantes para a aprendizagem.

Neste sentido, identifico no livro didático em questão, tentativas de trazer as experiências dos alunos nas práticas de leitura de imagens, procurando fazer uma conexão entre a leitura e a vida da criança.

O exercício três, da página 105, pode ser considerado uma tentativa para trazer à tona, no ato do conhecimento, a experiência de leitura dos alunos.

Vejamos:

“Observe o quadro Abaporu, de Tarsila do Amaral. Ele é parecido ou diferente de outros quadros que você conhece? O que você achou dessa pintura? Converse com os colegas e com o professor”
(Exercício retirado do livro didático “Projeto Prosa – História, p.103)

Em relação as práticas escolares, acredito que as mesmas podem ser “inventivas” à medida que são produtoras e significadoras de novos tipos de saberes, derivados dos conhecimentos disciplinares, das memórias (individuais e coletivas) e dos conhecimentos das experiências, constituindo a cultura escolar. São leituras datadas em um tempo e em um espaço e, por isso, possuem historicidade. Sendo assim, variam de acordo com a época, instituição, professores e alunos. O saber construído na escola é produzido pela experiência cultural dos sujeitos ativos, portanto, é um saber que recebe informações e pode ser recriado a partir dos conhecimentos sociais e das experiências culturais. (BUENO, no prelo)

Considero que no meu estágio pude observar algumas práticas “inventivas”. A professora Joseleine, ao trabalhar a Semana da Arte Moderna com os alunos, disse-me que iria articular o que eles aprenderam com a disciplina de Matemática, pois iria trazer, na próxima aula, um jogo de tabuleiro chamado “Leilão das Artes”. Assim, eles poderiam trabalhar com a noção de dinheiro e, ao mesmo tempo, ter contato com quadros famosos, sendo que algumas reproduções que o jogo contém são reproduções que obras expostas na Semana da Arte Moderna de 1922

Portanto, embora a professora desenvolva metodologias para a leitura das imagens visuais contidas no livro didático, durante as aulas valoriza mais os textos escritos em detrimento das imagens, sendo que estas quase nunca são trabalhadas, isto é, a professora não instiga os alunos a explorá-las e trazerem nesta ação suas experiências vividas. O livro didático, por sua vez, ao trabalhar com imagens, muitas vezes pede ao aluno para somente reconhecer a figura, identificá-la, como proposto no exercício 1, da página 107 e o exercício 3, da página 109, não potencializando um exercício de produção de saberes históricos, a partir das imagens visuais.

Segundo Guy Debord (1997) a vida moderna optou pela imagem e representação em detrimento ao realismo concreto e natural, pela aparência ao ser, pela ilusão em detrimento da realidade e pela mobilidade ao invés da atividade de pensar e reagir com dinamismo. Ainda, o autor faz uma crítica ferina e radical a todo e qualquer tipo de imagem que leve o homem à passividade e à aceitação dos valores capitalistas já pré-estabelecidos.

Para Debord, a sociedade da época estava saturada por imagens, por sombras da realidade: todas as sociedades capitalistas se apresentavam como uma imensa acumulação de espetáculos, tudo que era vivido intensamente e diretamente havia se tornado representações. Através das imagens e das mensagens dos meios de comunicação em massa, os sujeitos sociais abdicaram a dura realidade dos acontecimentos cotidianos e passaram a viver em um mundo movido pelas aparências e consumo de fatos, notícias, mercadorias e produtos.

Assim, hoje vivemos a sociedade do espetáculo, de tal forma que, nas nossas percepções sensíveis, a imagem visual ocupa uma dimensão sobrevalorizada. Daí a importância de um trabalho educacional com as imagens iconográficas, presentes no livro didático, de modo a focalizá-las como representação, historicamente datada, produzida por um autor (fotógrafo), o qual, através desta produção, registra sua percepção do mundo.

(BORIS KOSSOY, 2003)

CONCLUINDO, PARA NÃO CONCLUIR...

Ao longo desta trajetória de pesquisa situada num dado universo escolar público, procurei identificar, com base na materialidade do livro didático, nas práticas cotidianas, nas experiências da professora e dos alunos, na relação entre sujeito e objeto, nos movimentos mais sutis ocorridos dentro da sala de aula, os diversos usos que os sujeitos realizaram no que se refere a um dado livro didático.

Ainda neste sentido, busquei observar como as diversas visões e sensibilidades culturais existentes na instituição se movimentam e se instituem como *cultura escolar* - práticas e modos de transposição didática de diferentes conteúdos, comportamentos e normas sociais realizados na escola (FRAGO, 1993). Assim sendo, as metodologias utilizadas em aula fazem parte da cultura escolar, bem como a arquitetura escolar e os livros escolares, através do surgimento de livros didáticos e de editoras especializadas em sua criação.

Desta forma, é válido analisar as práticas de ensino e pesquisa tendo como eixo norteador a centralidade que os livros didáticos ocupam no interior das culturas escolares. Partindo deste pressuposto, considero que existem culturas escolares plurais, sendo que, na minha experiência de estágio, na Escola Municipal Antônia do Canto e Silva Cordeiro, pude perceber como estas culturas são complexas e constituem uma tessitura composta por fios contraditórios.

Por mais que a dinâmica das aulas de História apresentassem uma leitura mecânica do livro didático por parte dos alunos, muitas vezes incentivada pela professora, quando a mesma chamava a atenção para que a leitura estivesse de acordo com as normas gramaticais, sem instigar os alunos a prestarem atenção nos significados das palavras, as quais escondem sentidos, mas também são reveladoras, não posso afirmar que, durante meu estágio, as práticas de leitura do livro didático se constituíram de forma esvaziada de significações. Ao

contrário, em muitos momentos, aliado às práticas de leitura maquínicas dos alunos, a professora Joseleine explicava o texto lido com um vocabulário mais simples e mais compreensível para as crianças - não perdendo de vista que as mesmas pertencem ao universo infantil -, buscando fazer relações com a realidade da comunidade na qual a escola está inserida, e com o contexto político e econômico nacional e internacional.

Além disto, o livro didático utilizado (“Projeto Prosa – História”), não pode ser totalmente inserido no conceito de forma escolar proposto por Vincent, Lahire e Thin (2001), já que apresenta avanços, à medida que considera a oralidade e a experiência das crianças na construção de conhecimentos e, portanto, inclui como parte da cultura escolar as relações dialógicas entre professora e alunos, as quais muitas vezes, expressam suas visões de mundo e de sensibilidades.

O presente trabalho me proporcionou analisar tanto práticas de “submissão” do professor e dos alunos, em relação ao universo controlador e modelizado dos livros didáticos, quanto, vivenciar práticas de reinvenção educacional e de resistência cultural, mesmo que estas tenham ocorrido de maneiras sutis, o que justifica a presença, ao longo esta narrativa, de práticas pedagógicas contraditórias e características acerca do livro didático de História.

Ainda, ao longo do desenvolvimento deste trabalho, muitas questões surgiram. As observações anotadas no diário de campo tornaram-se extremamente importantes, à medida que potencializaram o diálogo entre as minhas visões sobre as diversas experiências de leitura, vividas na sala de aula, e a bibliografia adotada.

Sendo assim, para não concluir minha pesquisa e avançar na minha formação como educadora, pergunto:

- A leitura mecânica e a falta de (re)significação do que se lê é decorrente de problemas de alfabetização ou das práticas docentes (ou da forma escolar), que se consolidam nas aulas desta sala?

- Se os alunos se interessam mais pelo livro didático, quando este se aproxima de suas realidades, por que este aspecto não é priorizado por seus autores, bem como pela docente em sala de aula?

Por fim, acredito que somente práticas docentes conscientes e críticas podem ser capazes de utilizar o livro didático aliado a outras ferramentas, considerando também a experiência dos alunos na produção do conhecimento e identificando na linguagem contraditória do material a expressão das experiências vividas, plenas de conflitos sociais, que potencializam a formação de cidadãos mais conscientes.

Sendo assim, o seguinte trabalho, além de trazer elementos essenciais para minha formação como educadora, formação que acredito estar em contínuo movimento, ampliou minha noção de sujeito histórico como ser ativo, capaz de imprimir em seus atos as suas experiências e visões de mundo e (re)significar e recriar suas práticas.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Alexandre; BORELLA, Regina Nogueira; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de . Projeto *Prosa - História - 5ª Ano - Conforme a Nova Ortografia*. São Paulo: Editora Saraiva. 1ª Edição, 2008.

ARIÈS, Philippe; CERTEAU, Michel de; LE GOFF, Jacques; LADURIE, E. Le Roy; VEYNE, P. (mesa redonda). “A História” Uma Paixão Nova. IN: *Reflexões sobre a História*, Lisboa: edições 70, 1976.

BATISTA, Augusto. A. G. “Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos.” In *Leitura, História e História da Leitura*. Abreu, Márcia (org.). Campinas, São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999, p.529-575.

BITTENCOURT, Circe. M. F. *Em foco: História, produção e memória do livro didático*. São Paulo: Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP, set./dez, 2004, p.471-473.

“BITTENCOURT, Circe. “Livros didáticos entre Textos e Imagens”, In: *O Saber Histórico na sala de aula*, SP.: Ed. Contexto – 2001. p-p 60-90.

BITTENCOURT, Circe. Práticas de Leitura em livros didáticos. São Paulo, **Revista Faculdade de Educação**, 22(1): 89-110, jan/jun.

BITTENCOURT, Circe. “Disciplinas escolares: história e pesquisa”. In: OLIVEIRA, Marcus A. T. & RANZI, Serlei Maria F. (orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista, EDUSF, 1992.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BUENO, João Batista Gonçalves. *Permanências e rupturas nas propostas de leitura de imagens visuais nos livros didáticos de História (de 1970 à primeira década do século XXI)*, UNICAMP, Tese de Doutorado, no prelo.

BURKE, Peter. *A escola dos Annales, 1929 – 1989: a revolução francesa na historiografia* (tradução Nilo Odália), SP, UNESP, 1991.

CHARTIER, Roger. “Testos, impressos, leituras”. In *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. M. Galhardo. Lisboa: Difel, Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 1990, pp. 121 – 139.

CHERVEL, A. “História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.” *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, v.2, 1990, p. 177-229.

CHOPPIN, Alain. “Pasado y presente de los manuales escolares”. In Berrio, Julio Ruiz (ed.). *La cultura escolar de Europa. Tendências emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000, pp.105-141.

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

DARNTON, Robert. “História da Leitura”. IN: BURKE, Peter, (Org.). *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo, 1992, p. 199-236.

DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo*. Rio De Janeiro: Contraponto, 1997.

DUBY, Georges. “O Historiador hoje”, In: *História e Nova História*. Lisboa: Teorema, 1986, p.19.

FARIA FILHO, Luciano M. de, GONÇALVES, Irlen A, PAULILO, André L, VIDAL, Daiana G. *A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira*. Educação & Pesquisa, vol. 30, n. 1, jan./abr., 2004.

FRAGO, Antonio Viñao. *Alfabetização na Sociedade e na História: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre. Artes Médicas: 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. RJ: Graal, 1984.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. “A tessitura do conhecimento histórico e suas relações com a literatura.” *Anais do 4º Encontro Perspectivas do Ensino de História*, Ijuí: Ed. Unijuí, p. 649-660, 1999.

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*. 3º Ed. São Paulo: Contexto, 1991. (Coleção Repensando o Ensino).

GALZERANI, Maria Carolina. B. “Livros didáticos: cenários de pesquisa e práticas de ensino de História”. In GALZERANI, Maria Carolina. B.; PINTO JÚNIOR, Arnaldo; BUENO, João Batista G.(org.); “Paisagens do livro didático na relação com o ensino de História”. São Paulo: Editora Contexto (no prelo).

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. “Políticas públicas e ensino de História”. In: NETO, José Miguel Arias. *Dez anos de pesquisa em ensino de História*. Londrina, Atritoart, 2005.

GAY, Peter. *O Estilo na História*. SP: Cia das Letras, 1990.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. RJ :Jorge Zahar, 2002.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

GUY Vincent et alii. “Sobre a história e a forma escolar”. *Educação em Revista*. Belo-Horizonte, nº 33, jun/2001.

JULIA, Dominique . “A cultura escolar como objeto histórico”. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, pp. 9-44. 2001.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*, São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

MUNAKATA, K. “Livro didático: produção e leituras.” In *Leitura, História e História da Leitura*. Abreu, Márcia (org.).Campinas, São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999,p.577-594.

MUNAKATA, Kazumi. “O livro didático e formação docente do professor são compatíveis?” In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2001, Brasília: MEC/SEF, v. 1, p. 89 – 94.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - área de História. Brasília/DF: MEC, 1997 e 1998.

PIAGET, J. *A Epistemologia Genética*. Coleção Os Pensadores. 2º edição, São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 1-64.

Plano de Gestão do ano de 2010, da Escola Municipal de Vinhedo “Professora Antônia do Canto e Silva”.

PORTELLI, Alessandro. “O que faz a história oral diferente”. In *Projeto História*, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, n. 14, fev. 1997.

PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA. Primeiro grau. SP: CENP, SEE, 1986.

SALIBA, Elias Thomé. “A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica”. In FALCÃO, Antônio Rebouças e BRUZZO, Cristina (coord.). *Lições com cinema*. SP, volume três, p.91.

SALIBA, Elias Thomé. “As imagens canônicas e o ensino de história”. In. SCHIMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene R, (orgs.). *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: UFPR/Aos Quatro ventos, 1999

SEAL, Ana Gabriela de Souza e CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. “Livro didático de história de 1ª a 4ª série e atividades de explicitação: um enfoque nas propostas em pares ou grupos”. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de e STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: Editora da UFRN, p. 133-144.

SENNET, Richard. *O declínio do homem público*. SP: Cia das Letras, 1988, p. 38.

SIMAN, Lana M. C. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. IN: ZAMBONI, Ernesta e ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. *Quanto tempo o tempo tem*, Campinas: Alínea, 2003, p. 109- 143.

THOMPSON, Edward P. *A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. “Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial.” In: THOMPSON, E. P. *Costumes em Comum*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998, p. 267-304.

VIDAL, Diana, G. *Culturas Escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, no final do século XIX)*. Campinas- SP: Autores Associados, 2005.

VINCENT, Guy et al. “Sur l’histoire e la théorie de la forme scolaire.” In: VINCENT, Guy (Dir.). *L’éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.

VINCENT, Guy; LAHINE, B. & THIN, D. *Sobre a história e a teoria da forma escolar*. Educação em Revista. Belo Horizonte, n. 33, jun 2001, p. 7-47.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes, 1978.

ANEXO I

Entrevista escrita realizada com a professora Joseleine Fávoro

1- Você é graduada? Em qual curso?

Tenho graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia

2- Porque escolheu ser professora?

Eu sempre gostei de ensinar e de trabalhar com crianças.

3- Há quanto tempo trabalha como docente?

Na Prefeitura de Vinhedo há sete anos, outros cinco anos lecionando em casa para alunos com dificuldades (reforço escolar).

4- Quais as principais dificuldades e facilidades que encontra no trabalho de ensino e aprendizagem com os alunos?

Dificuldades : Os pais são ausentes, não participam do processo de ensino do filho, delegam as responsabilidades sociais e afetivas para a escola. Falta de interesse dos alunos pela aprendizagem. Falta também melhores recursos na área de informática na escola, que hoje ainda não há disponibilidade.

Facilidades: Quadro escolar muito cooperativo e dedicado em resolver os problemas dos alunos, encaminhamentos na área da saúde (psicóloga, psicopedagoga, fonoaudióloga, etc.)

5- Quais os usos que faz do livro didático de História e geografia em suas aulas?

Gosto muito de usá-los para complementar as aulas, pois como alguns alunos não possuem recursos de informática, nos livros eles têm acesso a mapas, fotos antigas, e informações que eles não adquiriram no convívio familiar.

6- O que é, para você, ensinar a ler e a escrever no campo da história e da geografia?

É saber observar um mapa, uma foto , etc. e localizar informações necessárias para a compreensão da época histórica ou geográfica em que aconteceram os fatos relacionando-os com os acontecimentos presentes

7- Acredita que o livro didático utilizado pela escola supri as necessidades dos alunos? E as suas?

O livro didático é uma ferramenta que bem utilizada pode suprir algumas necessidades que os alunos possuem em níveis culturais. Quanto as minhas sempre existe algo a aprender e no caso das pesquisas que faço para dar aulas ele pode ser um bom instrumento.

8- Qual a importância do ensino da leitura no campo da história e geografia para a formação dos alunos?

Os alunos precisam saber os contextos históricos para entenderem o que acontece hoje no nosso país e fora dele. Em termos geográficos entender vários acontecimentos climáticos entre outros para poder compreender por exemplo o que é o efeito estufa.

9- Qual a imagem que você tem de seus alunos?

São crianças que precisam de orientações em diversos aspectos, culturais, sociais, afetivos. São pessoas que irão exercer a cidadania e para isso necessitam entender o mundo em que vivem.