



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

JEFERSON RODRIGO DA SILVA

**ARTES DE FAZER O ENSINO DE HISTÓRIA:
PROFESSOR, ALUNO E LIVRO DIDÁTICO ENTRE OS
SABERES ADMITIDO E INVENTIVO**

Londrina
2012

JEFERSON RODRIGO DA SILVA

**ARTES DE FAZER O ENSINO DE HISTÓRIA:
PROFESSOR, ALUNO E LIVRO DIDÁTICO ENTRE OS
SABERES ADMITIDO E INVENTIVO**

Dissertação apresentada ao curso de pós-graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de mestre.

Orientador(a): Prof(a). Dr^a. Ana Heloisa Molina

Londrina
2012

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S586a Silva, Jeferson Rodrigo da.
Artes de fazer o ensino de história: professor, aluno e livro didático
entre os saberes admitido e inventivo / Jeferson Rodrigo da Silva. –
Londrina, 2012.
370 f. :il.

Orientador: Ana Heloisa Molina.
Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação
em História Social, 2012.
Inclui bibliografia.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores e alunos – Teses .
3. História – Livros didáticos – Teses. 4. História social – Teses. I. Molina,
Ana Heloisa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e
Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 930.1:37

JEFERSON RODRIGO DA SILVA

ARTES DE FAZER O ENSINO DE HISTÓRIA:
PROFESSOR, ALUNO E LIVRO DIDÁTICO ENTRE OS SABERES
ADMITIDO E INVENTIVO

Dissertação apresentada ao curso de pós-graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a). Dr^a. Ana Heloisa Molina
UEL – Londrina – PR (Orientadora)

Prof(a). Dr^a. Maria Carolina Bovério Galzerani
UNICAMP – Campinas – SP (1^a Examinadora)

Prof(a). Dr^a. Márcia Elisa Teté Ramos
UEL – Londrina – PR (2^a Examinadora)

Prof. Dr. Arnaldo Pinto Junior
UFES – Vitória – ES (1^o Suplente)

Prof(a). Dr^a. Regina Célia Alegro
UEL – Londrina – PR (2^a Suplente)

Londrina, 05 de abril de 2012

à Vanessa

“Le survenant m’était un ‘oubli’ par rapport au quotidien, mais après je luttais, bien vainement, contre une autre sorte d’oubli, mon incapacité à me tenir là ou à retenir ça. L’écrit traçait donc cette double absence à moi-même, celle qui m’ouvrait une fenêtre et celle qui m’empêchait de rester à la fenêtre.”

(Michel de Certeau)

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação não teria sido possível sem a contribuição de algumas pessoas, as quais serei imensamente grato por terem me ajudado, de diversas formas, nesta caminhada. A primeira entre todas é minha namorada, Vanessa da Silva Guilherme, pela cumplicidade, pelo amor e por sonharmos ideias juntos.

A segunda é minha orientadora, Ana Heloisa Molina, pela confiança depositada, por me acompanhar de maneira atenta e prestativa durante quase quatro anos (um e meio na especialização e dois no mestrado), por ter me indicado o caminho das pedras sem o qual, nada disso seria possível, agradeço pelas orientações, pela disponibilidade de tempo e por me encorajar na luta por aquilo que acredito. Se podemos dizer que esse período foi vivido com relativa segurança e tranquilidade, alegria e otimismo, do início ao fim, devo isso a essa competente profissional da qual serei eternamente grato.

Também agradeço ao *Colégio α* , à sua equipe de gestão, pedagógica, técnica e aos professores que me receberam sempre de braços abertos. Tenho orgulho de dizer que estudei oito anos de minha vida nesta instituição, atuei como professor, realizei minha especialização e concluí meu mestrado naquele lugar. Agradeço à professora e à turma 7^aMC série matutina do ano de 2010 que, embora não estejam identificados na pesquisa, foram fundamentais para a execução deste trabalho. Temos consciência de que não é fácil abrir as portas para um pesquisador, mesmo que ele não seja totalmente desconhecido. Tentei retribuir a disposição de todos com o devido respeito às suas práticas, tão inventivas e contingentes, produtoras de saberes históricos escolares. Agradeço também aos alunos que se dispuseram a participar dos grupos focais, os que fizemos nos horários das aulas (mais uma vez meu obrigado pela permissão da professora) e os que fizemos em outros horários.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina pelas conversas, discussões, sugestões, conselhos, críticas, e por me ajudarem a entender a importância de repensarmos nossas práticas como educadores. Entre eles, agradeço especialmente à Márcia Elisa Teté Ramos, à Maria de Fátima da Cunha e à Regina Célia Alegro da linha “História e Ensino” por estarem, de certa forma, ligados a essa

pesquisa por conta de incontáveis indicações bibliográficas, comentários, críticas e sugestões a respeito do projeto e pelas disciplinas ofertadas no mestrado, das quais tenho boas lembranças de produtivas discussões. Agradeço também aos professores José Miguel Arias Neto e Paulo Alves pelas contribuições que influenciaram diversas “pequenas mudanças de rota” no percurso. Também agradeço à coordenadora do programa, Silvia Cristina Martins de Souza e Silva, pela atenção e por solucionar as dúvidas que surgiram em alguns momentos; no final, tudo deu certo.

Agradeço aos membros de minha banca de qualificação, mais uma vez a Dr^a. Márcia Elisa Teté Ramos e a Dr^a Maria Carolina Bovério Galzerani por terem aceitado o convite e por terem contribuído, de maneira prestativa, com perguntas, comentários, sugestões e indicações bibliográficas. Tentamos agregar, na medida do possível, todas as informações, mas se algo não está presente sem as devidas justificativas, a responsabilidade é inteiramente minha.

Agradeço imensamente à Maria Raquel Apolinário por ter se disponibilizado a responder algumas questões sobre a coleção *Projeto Araribá*. Suas respostas ajudaram a compreender alguns aspectos que insistentemente me provocavam, mesmo com os documentos históricos obtidos até então.

Agradeço também aos profissionais, de várias instituições, que me ajudaram fornecendo materiais imprescindíveis para este trabalho e a extensa lista de professores e pesquisadores do ensino de História que pude conhecer e dialogar, para além de suas produções bibliográficas, em todos os eventos que participei ao longo dos anos de 2010 e 2011. As discussões, as sugestões, as críticas e as questões provocativas foram pensadas com atenção e assimiladas durante a escrita deste trabalho, considerando nossos limites.

Agradeço à minha família por compreenderem e apoiarem minhas escolhas profissionais e, por fim, a CAPES que possibilitou a realização deste trabalho com dedicação exclusiva.

SILVA, Jeferson Rodrigo da. **Artes de fazer o ensino de História: o professor, o aluno e o livro didático entre os saberes admitido e inventivo**. 2012. 370 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

RESUMO

Sabe-se que a definição do livro didático como controle sobre os conteúdos está atrelada à constituição da disciplina escolar História. Neste sentido, é possível dizer que este objeto tornou-se central nas práticas de ensino, porém, os contornos específicos que essa centralidade adquiriu, no início do século XXI, viabilizam a proposição de uma questão fundamental: como são lidos e utilizados os livros didáticos de História? Considerando esse contexto, o presente trabalho foi realizado com o objetivo de compreender as práticas de leitura do livro didático de História, em sala de aula, pelo professor e aluno, por meio do estudo de um caso específico. Utilizando como referenciais teórico-metodológicos os pressupostos desenvolvidos pela História da leitura e pelas discussões realizadas no livro *A invenção do cotidiano* de Michel de Certeau, é analisada a utilização do livro didático em uma turma de 7ª série (8º ano) de uma escola estadual da cidade de Cambé, no Paraná. A pesquisa buscou evidenciar as relações estabelecidas entre os três personagens fundamentais nas práticas em sala de aula, a saber: a professora, os alunos e o livro didático. Dessa forma, apresenta-se uma análise do livro didático utilizado naquela turma – *Projeto Araribá: História* – com o intuito de compreender este material em seus detalhes e evidenciar os protocolos de leitura que delimitaram e permitiram as práticas em sala de aula. Por meio da análise de dados recolhidos em questionários, observação em sala, grupos focais e entrevista com a professora da turma, são apresentados diversos aspectos que definem as relações estabelecidas entre os três personagens. Para o estudo prático, são utilizadas duas categorias de análise: os saberes admitido e inventivo como elementos que compõem as práticas de maneira inter-relacional. Conclui-se que, mesmo em práticas de leitura do livro didático mais sistemáticas, não é possível afirmar que exista a simples reprodução mecânica dos textos, uma vez que as práticas são singulares, contingentes, engajadas e, por isso mesmo, complexas.

Palavras-chave: História e ensino. Livro didático. Práticas de leitura.

SILVA, Jeferson Rodrigo da. **The art of making the teaching of History: the teacher, the student and the textbook between the knowledges admitted and inventive.** 370 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

ABSTRACT

It is known that the definition of the textbook as control over the programs is linked to the formation of school discipline History. In this sense, it's possible to say that this object has become central in teaching practices, however, the specific contours that this centrality acquired at the beginning of the XXI century, enable the proposition of a fundamental question: how are read and used the History textbooks? Considering this context, the present study was conducted with the objective of understanding the reading practices of the History textbook, in the classroom, by the teacher and student, through the study of a particular case. Using as theoretical and methodological references, the assumptions developed by the History of reading and the discussions held in the book *The practice of everyday life* of Michel de Certeau, is analyzed the using of the textbook in a class of 7th grade (8º year) from a state school in the city of Cambé, in Paraná. The research sought to highlight the relations between the three key characters in the practices in the classroom, namely: the teacher, the students and the textbook. In this way, we present an analysis of the textbook used in that class – *Projeto Araribá: História* – in order to understand this material in detail and highlight the protocols of reading that delimit and permit the practices in the classroom. By analyzing data collected from questionnaires, classroom observation, focus groups and interview with the teacher, we presents various aspects that define the relations between the three characters. For the case study, we use two categories of analysis: knowledge and inventive accepted as elements that make up the practice of inter-relational way. For the case study, we use two categories of analysis: the knowledges accepted and inventive as elements that make up the practice in an inter-relational way. We conclude that, even in practices of reading of the textbook more systematic, we cannot say that there is a simple mechanical reproduction of texts, since the practices are singular, contingent, engaged and, therefore, complex.

Keywords: History and teaching. Textbook. Practices of reading.

SILVA, Jeferson Rodrigo da. **L'arts de faire l'enseignement de l'Histoire: le professeur, l'élève et le manuel scolaire entre les savoirs admise et inventive.** 2012. 370 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

RÉSUMÉ

On sait que la définition du manuel scolaire comme le contrôle sur les contenus est lié à la constitution de la discipline scolaire Histoire. Ainsi, on peut dire que cet objet est devenu central dans les pratiques d'enseignement, mais, les contours spécifiques que la centralité acquise, au début de l'XXI^e siècle, permet de proposer une question fondamentale: comme ils sont lus et utilisés les manuels d'Histoire? Dans ce contexte, le présente étude a été réalisée dans le but de comprendre les pratiques de lecture du manuel d'histoire en classe par le professeur et l'élève à travers l'étude d'un cas spécifique. En utilisant comme références théorique-méthodologiques les hypothèses développées par l'Histoire de la lecture et par les discussions dans le livre *L'invention du quotidien* de Michel de Certeau, on a analysé l'utilisation du manuel dans une classe de 7^e année d'une école publique de la ville de Cambé, dans le Paraná. La recherche visait à mettre en évidence les relations entre les trois personnages principaux dans les pratiques en classe, à savoir: le professeur, les étudiants et le manuel scolaire. Dans ce sens, on présente une analyse du manuel utilisé dans cette classe – *Projeto Araribá: História* – afin de comprendre ce matériel en détail et mettre en évidence les protocoles de lecture qui ont limité e ont permis les pratiques en classe. En analysant les données recueillies dans les questionnaires, l'observation en classe, des groupes de discussion et d'entrevues avec le professeur, on présente les différents aspects qui définissent les relations entre les trois persoagens. Pour l'étude de cas, nous utilisons deux catégories d'analyse: les savoirs admis et inventive comme des aspects qui composent la pratique de l'inter-relationnelle manière. On conclut que, même dans les pratiques de la lecture du manuel plus systématique, n'est pas possible de dire qu'il y a une simple reproduction mécanique des textes puisque les pratiques sont uniques, contingentes, engagés et, par conséquent, complexes.

Mots-clés: Histoire et enseignement. Manuel scolaire. Pratiques de lecture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quadro síntese das coleções aprovadas no PNLD de 2008.....	150
Figura 2 – 1ª comparação entre as atividades da 1ª edição/2003 e 1ª/2006 para o PNLD de 2008.....	199
Figura 3 – 2ª comparação entre as atividades da 1ª edição/2003 e 1ª/2006 para o PNLD de 2008.....	200

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características gerais das edições.....	133
Quadro 2 – Teses e dissertações sobre utilização de livros didáticos de História entre 2001 e 2010	226

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Valores negociados com as editoras no ano de 2008	147
Tabela 2 – Resultados da questão 17 (primeiro questionário)	248
Tabela 3 – Resultados da questão 18 (primeiro questionário)	249
Tabela 4 – Resultados da questão 21 (primeiro questionário)	250
Tabela 5 – Resultados da questão 06 (segundo questionário)	251
Tabela 6 – Resultados da questão 14 (primeiro questionário)	259
Tabela 7 – Resultados da questão 15 (primeiro questionário)	260
Tabela 8 – Resultados da questão 16 (primeiro questionário)	261
Tabela 9 – Resultados da questão 25 (primeiro questionário)	271
Tabela 10 – Resultados da questão 02 (segundo questionário)	272
Tabela 11 – Resultados da questão 04 (segundo questionário)	272
Tabela 12 – Resultados da questão 23 (primeiro questionário)	274
Tabela 13 – Resultados da questão 01 (segundo questionário)	274
Tabela 14 – Resultados da questão 27 (primeiro questionário)	275
Tabela 15 – Resultados da questão 03 (segundo questionário)	275
Tabela 16 – Resultados parciais da questão 07 (segundo questionário)	290
Tabela 17 – Resultados parciais da questão 08 (segundo questionário)	290
Tabela 18 – Resultados parciais da questão 05 (segundo questionário)	309
Tabela 19 – Resultados parciais da questão 08 (segundo questionário)	310
Tabela 20 – Resultados parciais da questão 27 (primeiro questionário)	315
Tabela 21 – Resultados parciais da questão 03 (segundo questionário)	315
Tabela 22 – Resultados parciais da questão 07 (segundo questionário)	316
Tabela 23 – Resultados parciais da questão 08 (segundo questionário)	316

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABIGRAF	Associação Brasileira da Indústria Gráfica
ABRALE	Associação Brasileira de Autores de Livros
ABRELIVROS	Associação Brasileira de Editores de Livros
CBL	Câmara Brasileira do Livro
CGU	Controladoria Geral da União
COLTED	Comissão do livro técnico e do livro didático
CNLD	Comissão nacional do livro didático
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DGRST	Délégation Générale à la Recherche Scientifique
DOC	Extensão de arquivos de texto
DVD	Suporte digital para armazenamento de dados
EPAEM	Encontros de Professores e Autores da Editora Moderna
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IHGB	Instituto histórico e geográfico brasileiro
INEP	Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira
INV	Inválido
IPL	Instituto Pró-Livro
JPG	Extensão de arquivos de imagem
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOE	Ley Orgánica de Educación
MEC	Ministério da Educação
MES	Ministério da educação e saúde
MP3	Extensão de arquivos de áudio
MPG	Extensão de arquivos de vídeo
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terraNE Não Existe
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDF	Extensão de arquivos, geralmente de texto
PISA	Programme for International Student Assessment; Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RCA	Tipo de cabo para conexão de áudio e vídeo
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SD	Entrada padrão para cartões de memória
SNEL	Sindicato Nacional dos Editores de Livros
USB	Tipo de conexão de energia elétrica e dados
VHS	Video Home System; suporte de armazenamento de áudio e vídeo por fita magnética

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
O estudo das práticas de leitura do livro didático em sala de aula: o itinerário da pesquisa	38
1 ALICERCES TEÓRICO-METODOLÓGICOS	42
1.1 MICHEL DE CERTEAU E A INVENÇÃO DO COTIDIANO	44
1.2 A HISTÓRIA DA LEITURA COMO FUNDAMENTO PARA A UTILIZAÇÃO DE LIVROS	54
1.3 PARA UMA ANÁLISE DA TENSÃO ENTRE LIVRO E LEITURA: OS SABERES ADMITIDO E INVENTIVO	59
1.3.1 A Leitura como Prática Inventiva	59
1.3.2 Pressuposições para uma Ciência Prática do Singular na Sala de Aula	64
1.4 OS LIMITES DA PESQUISA COMO IMPLICAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	75
1.5 DELIMITANDO OLHARES: A QUESTÃO DO MÉTODO	82
1.5.1 A Escola e a Sala de Aula como Lugares/Espaços	83
1.5.2 A Função Social da Escola: Lugares de Controle	86
1.5.3 Aproximação	87
1.5.4 Procedimentos	89
1.5.5 Questionários	93
1.5.6 Observações	100
1.5.7 Grupos Focais	103
1.5.8 Entrevista	107
2 A MATERIALIDADE DO livro didático: PRÁTICAS E PRESCRIÇÕES	109
2.1 AMPLIANDO OS OLHARES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA, UM OBJETO CULTURAL COMPLEXO	111
2.2 AMPLIAÇÃO DO FOCO SOBRE A MATERIALIDADE	116
2.3 AUTORES E EDITORES	121
2.4 QUE ENTRE EM CENA O PROJETO ARARIBÁ: HISTÓRIA	127
2.5 DIMENSÃO MERCADOLÓGICA OU COMO SE TORNAR <i>BEST-SELLER</i>	145
2.6 ARARIBÁ E PNLDs: ASPECTOS GERAIS DA AVALIAÇÃO	161
2.7 PNLD E PROTOCOLOS DE LEITURA	173
2.7.1 Opção Historiográfica	174

2.7.2	Metodologia de Ensino e Objetivos Gerais	179
2.7.3	Estrutura de Capítulos, Atividades e Análise de Imagens	197
2.7.4	Autonomia do Professor	202
2.8	POLÊMICAS.....	206
3	AS PRÁTICAS DE LEITURA: RELAÇÕES ENTRE A	
	PROFESSORA E OS ALUNOS	219
3.1	AMPLIAÇÃO DO FOCO SOBRE OS USOS OU CONSUMOS: ESTRUTURAÇÃO DO PROBLEMA	220
3.2	AMPLIAÇÃO DO FOCO SOBRE OS USOS OU CONSUMOS: DISCUSSÕES RECENTES.....	225
3.3	CONHECENDO OS PERSONAGENS DA PESQUISA	232
3.3.1	A Professora	233
3.3.2	Os Alunos	237
3.4	PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O LIVRO DIDÁTICO PROJETO ARARIBÁ: HISTÓRIA.....	245
3.5	ASPECTOS DA CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR.....	257
3.6	ENTRE FINALIDADES PRESCRITAS E OBJETIVOS PRÁTICOS	267
3.6.1	O Processo de Independência do Brasil no Projeto Araribá: História	267
3.6.2	Por que é Importante Estudar este Conteúdo?	270
3.7	SITUAÇÕES INVENTIVAS	276
3.7.1	Conhecimentos Prévios	277
3.7.2	“Fique Claro que o Brasil era Colônia e Portugal Metrópole”	281
3.7.3	“Quais as Diferenças entre Conjuração Mineira e Baiana?”	292
3.7.4	“A Família Real não era Acostumada com Qualquer Coisa”	301
3.7.5	“Como D. Pedro I poderia estar tão Bonito neste Quadro?”	311
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	320
	REFERÊNCIAS.....	332
	APÊNDICE.....	346

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA.....	347
APÊNDICE B - MODELO DE CONVITE ENTREGUE AOS ALUNOS PARA PARTICIPAÇÃO NOS GRUPOS FOCAIS.....	351
APÊNDICE C - ORIENTAÇÃO E MODELO DA PRIMEIRA PARTE DO QUESTIONÁRIO 1.....	352
APÊNDICE D - RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO 1	355
APÊNDICE E - RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO 2	359
APÊNDICE F - RELAÇÃO DE AULAS OBSERVADAS.....	362
APÊNDICE G - ROTEIROS DE GRUPOS FOCAIS.....	363
APÊNDICE H - ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA <i>α</i>	366
APÊNDICE I - ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM MARIA RAQUEL APOLINÁRIO	367
ANEXO	368
ANEXO A - ALGUMAS CAPAS DO PROJETO ARARIBÁ: HISTÓRIA 7 ^a SÉRIE (8º ANO).....	369

INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se em múltiplas continuidades. Primeiramente a do pesquisador enquanto educador que, da sua experiência em sala de aula, estruturou os problemas que serão discutidos; segundo, a da pesquisa que não se inicia com a elaboração do projeto para essa dissertação, mas tem sido pensada e repensada desde antes das primeiras experiências de campo; por fim, a da sala de aula, uma vez que procuramos interromper, o mínimo possível, a rotina de trabalho para aplicar nossos instrumentos de pesquisa.

O objetivo principal dessa pesquisa é compreender as relações entre a materialidade do livro didático de História e as práticas de utilização realizadas pelo professor e seus alunos. Para analisarmos essas relações, optamos por uma abordagem sócio-histórica que alia os pressupostos da *História da leitura* e o pensamento de Michel de Certeau, referente às ideias presentes no livro *A invenção do cotidiano* (2003), em duas categorias de análise para as práticas em sala de aula: *os saberes admitido e inventivo*.

Esta perspectiva é tributária, em grande medida, das análises de Bittencourt (2008, p. 192) que, se interessando pelos vestígios das práticas de leitura do livro didático, como ocorriam entre os séculos XIX e XX, teve por objetivo situar professores e alunos como leitores inventivos no espaço escolar, entendido como lugar de conflito, e o livro didático como material controverso que permite e condiciona as possibilidades de leitura.

Em sua *essência*¹, este trabalho carrega outra pesquisa, realizada entre 2008 e 2009, durante o curso de especialização em História Social e Ensino de História, ofertado pela Universidade Estadual de Londrina. Com a monografia intitulada *Professores, alunos e livro didático: entre os saberes admitido e inventivo*, tentamos sintetizar os questionamentos, a respeito das práticas de leitura do livro didático em sala, com duas turmas de 8ª série (9º ano) e dois professores diferentes que utilizavam o mesmo livro didático. O que denominamos *saber admitido* e *saber inventivo* tomou forma no decorrer dessa pesquisa a partir dos referenciais teóricos

¹ Segundo Blackburn (1997, p.126), a essência corresponde à “[...] natureza da coisa, ou aquilo sem o qual ela não poderia ser o que é”.

anteriormente mencionados. Aquele trabalho foi o nosso ponto de referência para a elaboração e execução desta pesquisa.

Considerando a produção acadêmica recente sobre utilização do livro didático, percebemos que as diversas possibilidades de pensar a questão central deste trabalho nos obrigam a delimitar o foco de análise, esforço que realizaremos no decorrer dos capítulos. Nesta aproximação inicial, é pertinente fazermos uma ressalva quanto às nossas opções gerais de trato com o objeto: as relações entre a materialidade do livro didático e as práticas de leitura em sala de aula pelo professor e seus alunos. Por meio dos referenciais escolhidos, optamos por um estudo das relações naquilo que entendemos ser o cotidiano da sala de aula. Não houve intenção de estudar uma situação pré-definida, de maneira laboratorial, pois queríamos compreender as práticas de leitura como manifestações espontâneas nas quais a nossa participação não interferisse diretamente no encaminhamento rotineiro da sala de aula. Por isso, tentamos preservar, dentro dos limites possíveis entre um trabalho científico e a pura contemplação, a continuidade das aulas ministradas pela professora participante.

Mesmo não sendo uma regra em trabalhos sobre utilização de livros didáticos, optamos por uma análise do material lido em sala considerando os estudos a respeito de sua materialidade. Entendemos que a relação entre a coleção utilizada e o contexto que permitia sua presença naquela sala precisava ser contemplada, por isso, dedicamos boa parte dessa pesquisa à compreensão deste objeto.

Sinteticamente, o nosso objeto de pesquisa fundamenta-se em uma triangulação entre os três personagens envolvidos: o livro didático de História, o professor e os alunos, em suas relações essenciais para a efetivação das práticas de leituras desse material. Mas, sem priorizar as leituras individuais de cada tipo de leitor, e sim, buscando “[...] organizar modelos de leitura que correspondam a uma dada configuração histórica em uma comunidade particular de interpretação” (CHARTIER, 2001, p.33) que, neste caso, é a sala de aula no tempo presente.

Aspectos gerais para a justificativa do objeto de estudo

Considerando as pesquisas dedicadas à História da alfabetização, no continente europeu, historiadores como Hébrard (2002) mostram que, desde o surgimento, na França, dos primeiros projetos de ensino voltados para um público não ligado à Igreja, até sua massificação no século XIX, a preocupação de educar os indivíduos foi guiada, primeiramente, pelos preceitos religiosos e, posteriormente, pelos projetos da modernidade ligados ao Estado. “Das Reformas no século das Luzes até as expansões escolares do século XIX, cada política educativa estava plenamente convencida disto: o ensino da leitura é um meio de transformar os valores e os hábitos dos grupos sociais que são seu alvo” (p. 35).

Bezerra, Luca (2006) e Bittencourt (2008), mostram que, no Brasil, o controle sobre a leitura torna-se evidente no processo de constituição da disciplina escolar História² e dos manuais escolares. Durante o século XIX e início do XX, Estado e Igreja produziram e efetivaram projetos educacionais variados, algumas vezes mais e outras menos divergentes, que expressavam as contradições presentes na educação escolar em um contexto de transformações decorrentes da Revolução Francesa (BITTENCOURT, 2008, p. 23).

Neste sentido, podemos afirmar que a escola como conhecemos é uma instituição moderna³ cuja característica de maior relevância consiste, por excelência, em ser a instituição formadora de nossos jovens. Ela traduz-se como “[...] a oportunidade de impulsionar para adiante a humanidade e [...] uma ocasião para redimir as chagas sociais e os defeitos dos adultos [...]” (SACRISTÁN, 2005, p.41). Talvez, isso justifique o fato de Chevallard (1991, p. 13) sustentar que “Hoje, mais do que ontem, esse sistema deve suportar o peso das expectativas, os fantasmas, as exigências de toda uma sociedade para a qual a educação é a última

² Apesar de o controle não ser restrito a essa disciplina, este trabalho ficará restrito a ela.

³ De acordo com Silva (2005, p.245), a escola é uma instituição moderna por excelência porque corporifica as ideias de progresso constante por meio da razão e da ciência, além de propagar a igualdade de direitos, a crença na autonomia dos sujeitos, o universalismo, a emancipação política e social, o exercício da cidadania, o nivelamento de privilégios hereditários e a mobilidade social. Boto (2005, p.62-63) enfatiza que a escola moderna é uma instituição que se configurou a partir de métodos, técnicas, espaço físico e organização de tempo próprios no sentido de definir protocolos institucionais objetivando um modelo adequado de formação da sociedade.

reserva de sonhos que desejaríamos poder exigir em sua totalidade”⁴ (tradução nossa).

Não podemos negar que existe, ainda, uma esperança, depositada nas instituições escolares, no sentido de melhorar o futuro pela transformação de nossos jovens. Por que ensinamos História para os nossos alunos nos dias atuais? “Torná-los pessoas conscientes de seu papel na sociedade” ou “atuar de forma crítica” são falas que ouvimos e lemos incontáveis vezes pelos corredores de escolas, na mídia e em trabalhos acadêmicos por todos os lugares desde que ocorreu o processo de redemocratização do Brasil na década de 1980.

A justificativa de nossa pesquisa implica na desconstrução dessa relação que, fundamental para as práticas de ensino, não é imune à problematização. Neste movimento, encontramos, nas práticas de leitura, algumas possibilidades de repensar esta situação. Tomando de empréstimo a metáfora da leitura⁵ de Certeau (2003), percebemos que a preocupação iluminista (SILVA, 1995) de formar o cidadão torna-se legítima quando “[...] não há nada mais arriscado que a posição de leitor novo [...]” (POMPUGNAC, 1997, p.16), já que ele está mais susceptível de realizar interpretações equivocadas do que os leitores formados pela escola. Assim, “[...] é preferível receber de um de seus representantes a certificação de que sua abordagem dos textos está em conformidade com as interpretações admitidas” (POMPUGNAC, 1997, p.16).

Onde encontraríamos essas interpretações admitidas? Os livros didáticos podem servir de suporte para sua constituição, efetivamente aplicada pelo professor. Este personagem essencial para as práticas de ensino em sala de aula participa de uma hierarquização do saber em que o lugar ocupado pelo livro didático, pelo professor e pelos alunos implica em um monopólio do conhecimento. Segundo Postman (1999, p.90), do século XVI ao XX, essa hierarquização constituiu-se por meio da separação entre o adulto alfabetizado que tinha acesso às informações sagradas e profanas presentes nos livros; e as crianças, que não tinham acesso a estas informações e, por isso, eram obrigadas a frequentar a escola.

⁴ Hoy más que ayer, ese sistema debe soportar el peso de las expectativas, los fantasmas, las exigencias de toda una sociedad para la que la educación es la última reserva de sueños a la que desejaríamos poder exigirle todo.

⁵ Para expor suas ideias, Michel de Certeau acredita que, por meio das metáforas, o retórico tenta dar credibilidade a seu argumento assim como os cidadãos comuns utilizam táticas para inventar seu cotidiano. Dentre as metáforas mais conhecidas do autor estão a da leitura, a da cidade e a do campo de batalha.

Essa afirmação justifica a necessidade de aprenderem determinados conteúdos prescritos em um livro didático sob a tutela do adulto detentor do conhecimento. O que marca a leitura na modernidade é um controle rígido sobre o escrito. Como nos mostra Hébrard (1998, p. 37), a partir do estudo das políticas educacionais na Europa do século XIX “[...] na escola, não é a leitura que se adquire, mas são maneiras de ler que aí se revelam”. Em outras palavras, mesmo que consideremos a liberdade e a multiplicidade de leituras dos alunos, “A rigidez da tecnologia pedagógica e a normatividade dos procedimentos de avaliação mascarariam, por si só, a diversidade dos resultados obtidos” (HÉBRARD, 1998, p. 37).

Para Chartier (2002a, p. 26), as disciplinas escolares constituíram-se como forma de controle quando a massificação do ensino europeu possibilitou com que novas categorias de leitores (mulheres, crianças, trabalhadores) tivessem acesso à cultura impressa. Somando-se a isso, a industrialização da produção de impressos, que viabilizou o surgimento de novos materiais e novos modelos de leitura, levou essas disciplinas a definirem uma única norma, controlada e codificada, de leitura legítima.

Assim, entendemos que o ambiente escolar é um espaço onde se dissemina uma leitura autorizada, aquela capaz de elevar o aluno da condição de analfabeto para a de cidadão esclarecido. Esta perspectiva permite deduzirmos que a escola constitui-se em um *ambiente de censura* onde “[...] ele [o domínio do escrito] é mais fácil de ser assegurado do que o da fala [...] ainda mais simplesmente, através da censura não apenas dos livros, mas das leituras, missão eminente das instituições escolares ou universitárias” (HÉBRARD, 1998, p. 36). Onde atua esta censura?

Pompugnac (1997, p. 33) fornece algumas pistas ao falar de um aluno que, de forma “traumática” e “violenta”, conquista a capacidade de ler pelos meios normativos: “No final deste percurso, a conquista do ler é paga por uma espécie de luto: não há um ‘ler de verdade’, que seria a captação direta do sentido. Ler é só isto: trabalhar para construir o sentido e não sonhar a partir das imagens”.

Ao transpormos a lógica desse controle sobre o escrito para as práticas de ensino de História, entendemos este como instrumento de formação direcionado aos propósitos ressaltados anteriormente por meio das palavras de Sacristán (2005) e Chevallard (1991). Propósitos que delimitam, necessariamente,

as possibilidades de raciocinar do aluno na busca pelo culturalmente definido como correto, verdadeiro e útil para sua vida.

Propondo esse raciocínio, nosso objetivo consiste menos em incentivar o ensino de qualquer conteúdo – sem uma norma atuando no sentido de definir o que deve ou não ser aprendido – do que constatar que, enquanto prática moderna, a leitura do livro didático – mas não somente a deste objeto – é a leitura de um conhecimento autorizado. “Aprender os saberes ensinados na escola equivale a ler os textos em que eles estão codificados. Estudar na escola é ler os livros didáticos e demais materiais escolares, em que a escritura predomina” (MUNAKATA, 2010, p. 225).

O livro didático de História, portanto, tornou-se a materialidade dessa seleção, e o estudo das práticas de leitura podem ser reveladoras da complexidade inerente a elas. “Pesquisar sobre a leitura na escola permite abordar as práticas *in status nascendi*, compreender as perturbações ou as contradições entre as prescrições professorais e as incitações das convivialidades adolescentes” (CHARTIER, 1995, p. 45-46).

Mesmo tratando da alfabetização, Chartier mapeia uma estrutura educacional que podemos transportar para as práticas de leitura no ensino de História na sala de aula. “Nela, *os alunos devem ter contato, custe o que custar, com alguns textos do patrimônio cultural*, e os professores tem por missão fazer nascer estes encontros protocolares das emoções ou das alegrias memoráveis” (CHARTIER, 1995, p. 46, grifos nossos).

Reconhecemos, nesta citação, a sala de aula como *lugar* que relaciona-se com o objeto de nossa pesquisa através dos papéis atribuídos a cada um dos personagens. Se, entre os textos do patrimônio cultural, incluirmos o livro didático de História, entendemos que este objeto traz conteúdos a serem, possivelmente, ensinados em sala de aula⁶ pelas práticas de leitura. Aos alunos, custe o que custar, é oferecido o direito de ter acesso a esses conhecimentos autorizados. Por fim, ao professor de História, como prescritor institucional (CHARTIER, 1995), é atribuído o dever de facilitar o encontro entre o conhecimento autorizado e aqueles que precisam desse conhecimento.

⁶ Não necessariamente por apresentar, ou não, determinados conteúdos, mas pela sua importância historicamente construída.

O livro didático como objeto central no ensino e a materialidade do controle sobre o escrito⁷

Considerando as ideias apresentadas até o momento, podemos afirmar que o livro didático é, na modernidade, controle⁸ sobre o escrito ou, em outras palavras, controle sobre os conteúdos a serem ensinados. Apesar da afirmação não ser propriamente um consenso, existem certas características que permitem sustentar essa perspectiva, por se tratar de um objeto cultural que prescreve conhecimentos históricos autorizados. De acordo com Munakata (2002b, p. 90), na constituição da escola moderna, “[...] o livro necessariamente se faz presente, não como um acessório a mais, mas como um dispositivo fundamental”.

Bittencourt revela a dimensão histórica dessa constatação dizendo que, entre os séculos XIX e XX, os livros didáticos foram organizados “[...] de maneira que tivessem uma seqüência linear, segundo a lógica cartesiana que conformava a estrutura da obra a capítulos, compostos de exercícios, perguntas, resumos e quadro cronológico que seguiam as ‘lições’” (BITTENCOURT, 2005, p. 309). Neste período, o bom professor era aquele que conseguia concluir todas as lições do livro ao final do ano.

Este papel evidencia que “Escrever, produzir a *totalidade* como texto, mediante relatos, pesquisas, quadros, mapas, gráficos é o trabalho novo da modernidade em que se realiza essa marcha para frente que se chama Progresso”

⁷ A elaboração deste item tem por base o trabalho intitulado *A “maldição” do livro didático: questionamentos a respeito dos usos e desusos pelos professores de História* apresentado e publicado nos anais do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores de Ensino de História realizado na UFSC no ano de 2011. Uma versão preliminar deste texto foi apresentada e publicada nos anais do V Congresso Internacional de História, realizado na UEM no ano de 2011, sob o título *O livro didático de História como objeto central das práticas de ensino: contextos históricos de uma questão atual*.

⁸ Atribuímos este controle aos autores e editores do livro pelo fato de selecionarem determinados conteúdos, às políticas públicas por permitirem a presença de determinadas publicações em sala de aula e aos professores por utilizarem este material como recurso básico na definição de currículos e no trabalho prático em sala.

Chartier; Hébrard, 1998, p. 39, grifo nosso). Essa *totalidade*⁹, a que se referem os autores, é fundamental para compreendermos a centralidade do livro didático nas práticas de ensino:

Se, portanto, a escola é o “lugar de aprendizagem de formas de exercício do poder” impessoal, isso é possibilitado por uma organização de transmissão cultural baseada no escrito, tomado como autoridade, da qual os professores não passam de representação intercambiável. O escrito, em particular o livro didático, estabelece no seu uso uma relação hierárquica de poder, fundada na autoridade que dele emana. (MUNAKATA, 2010, p. 230).

Na marcha para o Progresso, é necessária uma formação de qualidade para os nossos jovens. Assim era a ideia predominante em parte do século XIX e boa parte do XX. O papel fundamental dos manuais escolares esteve efetivamente ligado à busca desse objetivo. Em sua constituição a partir do século XIX, este tipo de material agregou funções que definiram seu papel central nas práticas de ensino e acreditamos que este papel mantém-se, de certa maneira, até os dias atuais. Ao situar os manuais escolares como documentos históricos, as afirmações de Choppin (2007) são indicativas das *funções básicas* que este material adquiriu em determinados momentos históricos. Segundo o autor, os manuais se inscrevem sobre a realidade material e participam do universo cultural, além de se destacarem como a bandeira ou a moeda no que se refere à sua importância simbólica. Eles têm “[...] por regra, primeiramente, transmitir aos jovens os saberes; o saber-fazer cuja aquisição é considerada indispensável para a perpetuação da

⁹ Por *totalidade*, entendemos a pretensão do livro didático de falar em nome de um real (CERTEAU, 2003, p. 286). Essa *totalidade* compreende tanto o texto quanto a materialidade que lhe serve de suporte, a qual é constituída, segundo Chartier (1998a), por *protocolos de leitura*. Apesar de não abordarem o livro didático utilizando este conceito, percebemos, nos trabalhos de alguns pesquisadores, certas referências que, acreditamos, são sintomáticas do livro didático entendido como uma *totalidade*. Neste sentido, Baldissera (1993) demonstra três aspectos dos livros didáticos analisados que, em seu entendimento, dificultavam a aprendizagem significativa por parte dos alunos, a saber: a existência de uma História com base conceitual anacrônica; o fato de as seleções serem resultantes da personalidade, da ideologia, da cultura e do juízo de valor dos autores; e as generalizações construídas a partir de eventos específicos. Bittencourt (2004, p. 313) acredita que as análises críticas de conteúdo mostraram problemas relacionados aos livros didáticos, que, para nós, também são característicos deste objeto entendido como *totalidade*. São eles: o fato de o conhecimento neste material ser do tipo categórico – característica evidenciada pelo discurso unitário e simplificado que reproduz sem dar a possibilidade de contestação –, pois expressa uma “verdade”. Segundo Bittencourt (2004, p. 314), “[...] o livro didático procura universalizar leitores distintos e estabelecer uma ‘cadeia de transferências’ do conhecimento histórico sem divergências”. Para Fonseca (2007, p. 52-53), um dos elementos fundamentais do livro didático, e que associamos à sua *totalidade*, consiste no processo de simplificação do conhecimento histórico que é responsável pelas seleções, pela defesa de uma determinada perspectiva de História e pela exclusão de determinados assuntos.

sociedade, conforme um determinado grupo em determinado momento”¹⁰ (CHOPPIN, 2007, p. 4, tradução nossa).

Sem perder a dimensão histórica dessa constatação, é preciso entender como os manuais tornaram-se centrais para as disciplinas escolares – incluindo-se e dando ênfase para a História – considerando a *totalidade* como controle do escrito e as *funções básicas* inerentes a estes materiais.

Com o objetivo de compreender a constituição da disciplina escolar História e, conseqüentemente, a dos manuais escolares, Bittencourt mostra que a preocupação com o escrito esteve presente nos projetos educacionais constituídos ao longo do XIX, fossem aqueles realizados nos primeiros anos após a constituição de 1824 ou depois da criação do IHGB e do colégio D. Pedro II. “A obra didática era concebida como principal instrumento para divulgação do ideário educacional, dependendo dela, a formação do professor e do aluno” (BITTENCOURT, 2008, p. 26).

Com essa evidência, percebemos a importante relação constituída entre o Estado¹¹, os autores, os editores e os leitores desse tipo de material – o professor e os alunos – que o tinham como referência para os estudos. De acordo com Luca,

[...] o Estado desempenha papel essencial, pois é da sua competência definir os contornos do aparato escolar, sobre o qual tem o poder de legislar, formular propostas pedagógicas, impor conteúdos, programas curriculares e normas para os profissionais que neles atuam. (LUCA, 2009, p. 153)

Esta relação, fundamental para compreendermos a centralidade do livro didático nas práticas de ensino, explica-se pelo fato de os livros serem potencialmente capazes de induzir novos hábitos, pelo menos na visão daqueles que detinham certo controle sobre as políticas educacionais. Para “[...] os intelectuais que se dedicavam aos projetos educacionais, o livro escolar deveria condicionar o leitor, refrear possíveis liberdades diante da palavra escrita, impressa” (BITTENCOURT, 2008, p. 27).

¹⁰ [...] le manuel a d'abord pour rôle de transmettre aux jeunes générations les savoirs, les savoir-faire (voire les « savoir-être ») dont, dans un domaine et à un moment donnés, l'acquisition est jugée indispensable à la société pour se perpétuer.

¹¹ Ao pensarmos a relação entre as elites detentoras de poder e sua relação com o livro didático, Bezerra e Luca (2006) afirmam que a relação entre eles, até as primeiras décadas do século XX, era tênue e pouco definida.

Entre os séculos XIX e XX, os livros didáticos¹² constituíram-se como ferramentas necessárias para a formação da unidade nacional no Brasil. Projeto que, segundo Fonseca, tornou-se mais estruturado a partir das reformas no sistema de ensino ocorridas nas décadas de 1930 e 1940. Deste momento em diante, “[...] não mais deixaram de haver programas curriculares estruturados, com definição de conteúdos, indicação de prioridades, orientação quanto aos procedimentos didáticos e indicação de livros e manuais” (FONSECA, 2004, p. 52).

Um dos acontecimentos mais significativos do período, segundo Bezerra e Luca (2006, p. 29), foi a criação do MES. O Ministério de Educação e Saúde pode ser considerado “[...] um marco inicial para a fase de ações concretas em relação à produção, compra e distribuição de livros didáticos”. Tais ações adquiriram contornos mais nítidos na década de 1930.

O controle sobre o livro permitiu que se configurasse uma “época de ouro” da centralidade sobre este material durante boa parte do século XX (FREITAS, 2009). Entre 1910 e 1960

[...] depositou-se no artefato uma grande responsabilidade no sucesso e na qualidade dos ensinos primário e secundário. As iniciativas do Estado em normatizar a produção, circulação e usos com Sampaio Dória (1917) em São Paulo, Gustavo Capanema – CNLD (1938) e Anísio Teixeira – INEP (1952) no Distrito Federal, da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED (1966), são indícios de que o livro didático era também um componente estratégico para a renovação das práticas escolares. (FREITAS, 2009, p. 15).

A partir destes indícios, compreendemos que a centralidade em relação ao livro didático, *totalidade* constituída pelo controle sobre o escrito, consolidou sua função como instrumento de suma importância para um ensino de História a favor do projeto nacional.

Remetendo-nos à década de 1970, em plena ditadura, é possível constatar importância semelhante. Sobre o ensino de História no período, Monteiro (2009, p. 181) afirma que “[...] uma versão ‘oficial’, legitimadora do regime político e dos governos autoritários então no poder, com forte caráter doutrinário, estava embutida nas novas disciplinas criadas” e, conseqüentemente, nos manuais didáticos que, assim como outros canais de informação, operavam “[...] com

¹² Não podemos esquecer que o termo *livro didático* é uma construção histórica tanto quanto a materialidade a qual designa. Abordaremos essa questão no capítulo 2.

eficiência no sentido de dizer quem esteve lá na ‘Independência do Brasil’, na ‘revolução de 30’ e assim por diante” (FONSECA, 1993, p. 142).

Ao dizermos que, do século XIX até a década de 1970, o livro didático deteve o estatuto de objeto essencial para os projetos educacionais, precisamos enfatizar dois aspectos por conta da mudança de perspectiva, em relação a este material, ocorrida no período: primeiramente, até 1970, o livro didático era central nas práticas em sala de aula porque funcionava como referência pedagógica para o trabalho em sala; com a massificação do ensino e a criação das licenciaturas curtas no período da ditadura, o papel do livro passou a ser o de orientador e condutor da ação docente (BATISTA, 2002; GATTI JÚNIOR, 2004; BEZERRA; LUCA, 2006). Mais do que qualquer outro momento, o livro didático mostrava-se um objeto necessário para a efetivação do ensino, mas de uma forma peculiar, pois:

[...] o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula. (BATISTA, 2001, p. 12).

Em nosso entendimento, a reconfiguração dessa centralidade constituiu-se de forma integradora¹³ por conta do descrédito que o livro didático passou a ter para diversos professores e pesquisadores. Os livros eram necessários e, ao mesmo tempo, vilões das boas práticas de ensino. Freitas (2009, p. 15) justifica a postura crítica, em relação a este material, pelas formas de ensino pautadas no construtivismo que ganharam visibilidade no período: “Variantes do construtivismo negam a possibilidade de a construção do conhecimento, por parte do aluno, ‘basear-se num livro escolar na sua forma tradicional’”. O autor complementa essa justificativa considerando, também, a publicação de inúmeras análises críticas de conteúdo de caráter ideológico, em sua maioria, lançadas na década de 1980 cuja finalidade era denunciar as ideologias dominantes subjacentes aos textos didáticos.

¹³ Para Vasconcellos (2003, p. 113-114), o pensamento integrador considera os elementos ou indivíduos da análise de maneira articulada, porém sem que haja determinação, reduções ou eliminação das diferenças.

O papel atribuído ao livro didático pelas novas perspectivas e pelas denúncias apresentadas em diversos trabalhos, tiveram como resultado a postura de aversão a este tipo de material a partir da década de 1980, pois os livros didáticos:

[...] passaram a ser considerados “vilões” da educação, portadores de ideologias indutoras de processos de reprodução das desigualdades e hierarquias sociais, em textos conservadores, “oficiais”, muitas vezes repletos de erros ou em versões ultrapassadas pelas pesquisas científicas. (MONTEIRO, 2009, p. 181).

Se até este momento pudemos perceber, com contornos nítidos, a centralidade do livro didático fundamentada pelos projetos governamentais – argumento agora utilizado para dizer que estes materiais traziam uma concepção “tradicional” de História – as mudanças substanciais ocorridas com a redemocratização do Brasil deixaram as bases sólidas do livro didático, como objeto central do ensino, drasticamente abaladas.

Considerando essa mudança, as novas propostas curriculares e a valorização do saber histórico escolar como produção de conhecimento (FONSECA, 1993) alteraram o papel exercido pelo livro didático em sala? A problemática constituição do PNLD em 1985 (MUNAKATA, 1997) e sua consequente debilidade nos processos de escolha e distribuição facilitaram a diminuição da centralidade sobre este objeto? O crescimento das publicações paradidáticas e o incentivo para a utilização de recursos variados na sala de aula serviriam de respostas para essa diminuição?

Como ressalta Fonseca (1993, p.133), o ensino de História agregou outros recursos derivados dos meios de comunicação como os paradidáticos, jornais, revistas, programas de TV, filmes, entre outros que passaram a dividir espaço com o livro didático dentro e fora da sala de aula.

Para Bittencourt (1996, p. 94), os livros didáticos tinham “[...] como concorrentes os meios de comunicação de massa, o cinema, a televisão e seu mundo de imagens”. Disputando ou dividindo espaços, podemos dizer que esses materiais tiraram a centralidade do livro didático? Ou as transformações que permitiram uma centralidade integradora não se configurariam elas mesmas, menos em medidas inovadoras para as práticas de ensino de História do que na tomada de consciência da *totalidade* do livro didático (VILLALTA, 2001, p. 48) bem como nas tentativas de “burlar” as *funções básicas* tradicionalmente atribuídas a este material?

Acreditamos que esta perspectiva de análise dialoga com as conclusões presentes nas primeiras pesquisas dedicadas à compreensão dos usos do livro didático pelo professor e pelos alunos. Na década de 1980, ainda no calor das transformações anteriormente citadas, Freitag, Costa e Motta (1993, p. 108) mostram uma situação desalentadora, pois, de acordo com alguns textos, “[...] fica evidente que o livro didático não serve aos professores como simples fio condutor de seus trabalhos, mas passa a assumir o caráter de ‘critério de verdade’ e ‘última palavra’ sobre o assunto”. No estado da arte apresentado pelas autoras, os indícios dessa constatação estendem-se para outras pesquisas apresentadas naquela publicação.

Mesmo envolvendo livros de outras disciplinas, Pondé, Alves e Rollin (1984) demonstram, em um estudo com professores da cidade do Rio de Janeiro, sentimento de surpresa ao constatar que aqueles profissionais utilizavam livros péssimos – de acordo com análises críticas de conteúdo do período – afirmando serem bons. A centralidade do livro didático, evidenciada no trabalho das autoras, foi atribuída à acomodação, porém, havia professores que demonstravam resistência em relação aos materiais desacreditados pela academia. Mesmo percebendo que os professores de 5ª à 8ª série faziam uma melhor seleção do livro em relação aos professores de 1ª à 4ª série, as conclusões do trabalho mostram que “[...] o livro didático mais adotado é qualitativamente muito inferior aos que lhe seguem, porque propõe uma metodologia *centrada* na mecanização de conceitos e não propicia ao aluno manifestações mais livres de suas idéias” (PONDÉ; ALVES; ROLLIN, 1984, p. 32, grifo nosso).

A questão final do artigo consiste em perguntar por que os professores pesquisados escolheram livros tão ruins e as respostas denunciaram a qualidade dos cursos de graduação em instituições particulares e os próprios livros que traziam, sobre o rótulo de novidade, os mesmos textos e exercícios exaustivamente acusados, por diversos pesquisadores, de serem tradicionais.

De acordo com Freitag, Costa e Motta (1993, p. 111), alguns trabalhos, como o exemplo apresentado anteriormente, demonstram que “O livro didático *não funciona em sala de aula como um instrumento auxiliar* para conduzir o processo de ensino e transmissão do conhecimento, mas como o modelo-padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade” (grifo nosso).

As mudanças de perspectiva acadêmica em relação ao livro didático, na década de 1980, mostram os problemas relacionados à utilização deste material como objeto central nas aulas. Os olhares mais atentos para a formação do professor se devem a isso. Em outras palavras, a tomada de consciência de que o livro didático persistiu como objeto central propicia questões a respeito da qualidade dos manuais escolares produzidos e utilizados e indica a necessidade de investimentos em formação continuada – naquele momento denominada curso de reciclagem – que, supostamente, libertaria os professores do livro como material central no andamento das disciplinas.

Essas falas intensificam-se ao longo da década de 1990. Mesmo relacionados a outros recursos nas práticas de ensino, alguns pesquisadores percebem que os livros didáticos mantêm sua importância como objeto central no ensino de História. Eles passam “[...] a ser cada vez mais reconhecidos e indicados, nas políticas educacionais, como documentos de importância estratégica [...] na educação básica dos países em desenvolvimento” (MONTEIRO, 2009, p.179) demonstrando, segundo a pesquisadora, serem mais efetivos que propostas curriculares inovadoras.

Encontramos um exemplo desta constatação no texto de Villalta que, após ressaltar as discussões acadêmicas engajadas na defesa do ensino de História como um trabalho – termo utilizado para se referir à produção de conhecimento histórico escolar –, ele constata a existência, na prática, de dois modelos de aula emblemáticos:

[...] o da *aula-livro didático* ou o dos *cursos magistrais-livro didático*, em algumas situações copiando da lousa, ao que se segue uma breve explicação que não vai além do que existe no livro e, depois, a resolução pelos alunos dos famigerados questionários ou de exercícios imbecilizantes (exemplos: “cruzadinha histórica”, “complete as lacunas”, “associe a coluna da esquerda com a da direita” etc.), posteriormente corrigidos em sala de aula e, então... tudo começa outra vez.

[...]

Em ambos os casos, pode-se constatar a importância assumida pelo livro didático, seja porque se converte na aula, na primeira situação, seja porque se apresenta, no segundo modelo, como um complemento fundamental para o aluno, na medida em que o ajuda a “achar-se” em meio à longa explanação do professor. (VILLALTA, 1994, p. 41, grifos do autor).

Na busca por um ensino de qualidade, em que a valorização dos alunos como sujeitos históricos é essencial, sua tomada de consciência sobre a

centralidade do livro didático deixa latente certa frustração com o público majoritário de professores com formação precária e com determinadas produções que ele denomina “lixo” didático (VILLALTA, 1994, p. 42).

Considerando o período entre as décadas de 1970 e 1990, Gatti Júnior mostra fortes indícios de que o livro como elemento central, nas aulas de História, também é uma justificativa para sua pesquisa, desenvolvida em um período marcado por debates intensos a respeito da qualidade dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD¹⁴. Para ele, estas publicações “[...] assumiram um papel duplo: o de portadores dos conteúdos disciplinares e de organizadores das aulas” (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 29).

Percebemos algumas diferenças entre a centralidade do livro didático criticada no decorrer da década de 1980 e a forma como é apresentada em pesquisas da década seguinte. No primeiro caso, a *totalidade* é compreendida por meio da postura crítica frente à tradição construída sobre os livros didáticos, ao longo do século XIX e XX, como material central para a disseminação de uma concepção de História específica. Mesmo buscando saídas para um desprendimento desse material, alguns trabalhos mostram que os professores, profissionais pouco informados segundo os pesquisadores, não deixam de usar esse material de modo “equivocado”. No segundo caso, a *totalidade* apresenta-se pelas seleções de conteúdos realizadas para a História enquanto disciplina escolar. O livro didático torna-se objeto central no ensino porque materializa, por meio da seleção de assuntos relevantes em determinado contexto histórico, os objetivos da História como uma disciplina.

Uma das marcas do período é o tom de lamento na constatação de que os livros didáticos continuavam centrais no ensino, mesmo em um contexto de intensos debates sobre a utilização de outros materiais. Munakata evidencia esse aspecto ao falar da constituição de livros didáticos em meio às propostas curriculares para a disciplina História no início da década de 1990. Período onde:

¹⁴ Apesar de ter sido publicado em 2004, este trabalho remete diretamente à tese do autor, defendida no ano de 1998.

[...] o que acabou prevalecendo como currículo de História no vazio da iniciativa do governo é esse conteúdo consensual dos livros didáticos, complementado pelos paradidáticos. E na medida em que as editoras paulistas têm praticamente o monopólio do mercado de livros didáticos de todo o país (inclusive de edições regionais), não é exagero supor que tal “currículo” informal tenha alcançado abrangência nacional. (MUNAKATA, 2003a, p. 296).

Por este motivo, entendemos porque Bittencourt reconhece que os livros didáticos continuam sendo “[...] referencial dos professores, pais e alunos que, apesar do apreço, consideram-no referencial básico para o estudo [...]” (BITTENCOURT, 1998, p. 71).

Nesse momento, passa-se a falar, de forma intensa, sobre a qualidade do livro didático por conta, principalmente, das iniciativas governamentais de avaliar os livros distribuídos nas escolas públicas. Em um contexto no qual são mostrados diversos problemas relacionados a esse objeto, a centralidade era algo preocupante:

Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina. (LAJOLO, 1996, p. 4).

Para Caimi (1999, p. 26), esta constatação é preocupante por causa das relações, estabelecidas entre professores e livros didáticos, que não o tomam como meio auxiliar do processo de ensino de aprendizagem, mas sim como recurso único e absoluto. Da mesma forma, Fonseca (2007, p. 49) reafirma, em outro contexto, que “[...] ele constitui a principal fonte de estudo, o elemento predominante e muitas vezes determinante no processo de ensino”.

De acordo com Munakata, esta centralidade, enfatizada pelas pesquisadoras, está atrelada ao investimento do Banco Mundial que prioriza o desenvolvimento e a melhoria dos livros didáticos bem mais do que a formação docente:

[...] os professores são também suspeitos de não terem tido formação adequada. Os programas de capacitação, por outro lado, são considerados muito onerosos em relação aos resultados, pois há sempre o risco de o professor abandonar a carreira uma vez concluído o processo de sua qualificação. O Banco Mundial também insiste em que a melhora do salário docente não acarreta por si só o rendimento escolar.

Numa política formulada a partir de tamanha desconfiança em relação ao professor, o livro didático obviamente assume a centralidade. (MUNAKATA, 2007, p. 139, grifo nosso).

O autor percebe que a importância dada ao livro didático pelo Banco Mundial diferencia-se da forma como ele é apresentado nas avaliações do PNLD onde se mostra, pelo menos desde a edição de 2002, como instrumento auxiliar das práticas de ensino. “O que se postula, então, é não a contraposição entre o professor e o livro didático, e sim, ao contrário, a escolha, pelo professor bem informado, de livros adequados às diferentes necessidades e expectativas” (MUNAKATA, 2003a, p. 141).

Encontramos indícios dessa mudança, que explicam a transição de uma concepção de livro didático como muleta para a de auxiliar das práticas de ensino, em um documento organizado por Batista (2001). Isso se deve à proposta do texto em avaliar os processos de avaliação do programa realizados até o momento:

[...] os editais do PNLD e seus critérios de avaliação mostram que o Programa é tributário deste modelo cristalizado de manual escolar, já que é essa concepção de livro didático que o PNLD pressupõe; pressupondo-a, tende a contribuir para sua permanência, inibindo o surgimento de outros padrões de manuais escolares e limitando, assim, sua participação na promoção da melhoria da qualidade do ensino. (BATISTA, 2001, p.30).

As recomendações para a superação dessa concepção são bastante enfáticas na acolhida de propostas inovadoras referentes às relações entre manuais didáticos e professores, na renovação dos padrões editoriais associados à ideia de livro didático, tradicionalmente enraizada na sociedade brasileira e, conseqüentemente, na abertura do conceito *livro didático* a fim de ampliar e diversificar a oferta de materiais inscritos (BATISTA, 2001, p.31).

Este contexto permite compreendermos, por exemplo, o esforço de Munakata (2002b, p.91) em ressaltar, de maneira contrária àqueles que consideram o livro didático uma muleta e símbolo de desqualificação, “[...] o professor

carregando livro não [como] imagem estereotipada da sua deficiência a ser compensada com muleta, mas a afirmação da sua distinção profissional”.

Trabalhos posteriores também enfatizam essa importância. Realizando uma radiografia das coleções didáticas da disciplina História, aprovadas no PNLD de 2005, Miranda e Luca (2004) utilizam-se de Sacristán (1995) para ressaltar a permanência do livro didático como objeto central – mesmo considerando a inserção efetiva de outros materiais para a prática de ensino de História –, mas com algumas diferenças:

Os livros didáticos de História se apresentam, até pelo seu enorme grau de difusão, potencializado pela distribuição gratuita aos estudantes de escola pública de todo o país, como uma das mais importantes formas de currículo semi-elaborado, que nasce a partir de distintas visões e recortes acerca da cultura. Carregam consigo, portanto, múltiplas possibilidades de organização dessa relação entre o que é, o que pode ser e o que deveria ser aprendido em relação à disciplina. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 134).

Segundo as autoras, a reafirmação do livro como ferramenta central para as práticas de ensino consolida-se, no século XXI, em um contexto de políticas públicas que procuram, cada vez mais, referir-se ao livro didático como material auxiliar. Percebemos que esta perspectiva, presente nos guias dos últimos PNLDs, não permite afirmarmos que a centralidade sobre este objeto tenha se equiparado aos outros recursos utilizados no ensino da disciplina.

Em um trabalho mais recente, cujo objetivo é compreender, no estado de Sergipe, os usos dos Guias do livro didático de História do PNLD, publicados nos anos de 2005 e 2007, nas suas relações com a escolha das coleções didáticas pelos professores, Freitas *et al* (2007, p. 56) chegam à conclusão de que “Independentemente de serem bons ou ruins, os livros didáticos são vistos como recursos básicos para o dia a dia do professor”. Por meio da aplicação de entrevistas com sessenta professores daquele estado, a conclusão sobre a centralidade do livro didático foi a de que os “[...] manuais permanecem como o principal recurso, além da voz do mestre. Vimos como foi expressiva a quantidade dos professores que entenderam o Livro Didático como o *ditador* da sequência didática” (FREITAS *et al*, 2007, p. 57, grifo nosso).

Com as conclusões apresentadas, sustentamos que a centralidade do trabalho docente em relação ao livro didático mantém-se, mas de forma integradora. Reconhecê-lo como um objeto cultural complexo permite entendermos

essa centralidade pautada pelo princípio dialógico entre o livro didático como uma *totalidade* e o professor e seus alunos como usuários deste objeto. Não se trata, propriamente, de reivindicar papéis mais ou menos determinantes das práticas. Nossa tomada de consciência consiste em pensarmos como ocorre essa relação.

Os resultados apresentados por Monteiro (2009, p. 197), a respeito de uma pesquisa sobre a utilização de livros didáticos no ensino médio, em escolas do Rio de Janeiro são sintomáticos desta perspectiva: “[...] os professores entrevistados afirmaram utilizar os livros didáticos nas aulas como base para o estudo pelos alunos e para consulta. [...] o livro didático está inserido e subordinado à lógica e à organização didática do professor”. Considerando o tipo de utilização, poderíamos dizer que há uma redução na centralidade do livro didático em sala? Tomamos um depoimento de empréstimo para ajudar nesta questão:

Livro didático é *fundamental* como consulta. E também de resumo de conteúdos. Dar aulas sobre o Primeiro Reinado, Revolução espanhola, Independência, Revolução Francesa é *impossível sem o uso* do livro didático. Uso o livro para passar em revista tudo isso. (MONTEIRO, 2009, p.197, grifo nosso).

Como é apresentada pela autora, esta fala demonstra uma utilização que não se assemelha àquela utilização mecânica tão criticada nas décadas de 1980 e 1990, porém, o tipo de uso reafirma a *totalidade* do livro em sala de aula. Este aspecto está presente na impossibilidade de trabalhar determinados conteúdos sem o uso deste material.

Notamos a relação complexa da centralidade do livro também na pesquisa de Coelho (2009) sobre os usos que as professoras, da 4ª série (5º ano) do ensino fundamental de escolas de Betim-MG, no ano de 2006, diziam fazer do livro didático *História com Reflexão*. As conclusões da autora são fundamentais para entendermos esta constatação:

As declarações das professoras indicam que, ao contrário do que se espera, esse livro distribuído pelo PNLD não é tomado como o principal referencial curricular das 12 professoras entrevistadas, embora exerça certa influência no processo de mudança de suas práticas docentes. [...] as professoras, pelo menos essas que lecionam para a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental, em Betim, usam esse livro didático de História sob uma perspectiva diferenciada que inclui outro modo de conceber a aplicação e a recepção didática desse material. Nessa concepção, os livros didáticos, no plural, não necessariamente o de História, assumem o papel central nas práticas das professoras, ao ensinarem História. (COELHO, 2009, p. 301).

Essa pluralidade refere-se à utilização de outros livros e materiais didáticos pelas professoras que participaram da pesquisa. Como no texto de Monteiro (2009), este trabalho indica a diluição da centralidade, elemento característico de seu aspecto integrador, que também é evidenciada nos resultados apresentados por Franco (2009) acerca da apropriação do livro *Viver e aprender História*, por quatro professoras da 4ª série (5º ano), na cidade de Uberlândia-MG, durante o ano de 2005:

No entanto, o maior ou menor uso do livro didático nas aulas não fez com que o enfoque dado por cada professora à história do município tivesse diferenças significativas. Isto é, mesmo selecionando diferentes partes do livro para trabalhar, criando caminhos e dinâmicas diferentes ao ler e desenvolver os textos e as atividades propostas no livro, para além das singularidades, a investigação da apropriação do livro *Viver e aprender História* por cada professora apontou aproximações entre elas. (FRANCO, 2009, p. 219-220, grifos do autor).

As análises demonstram a presença do livro como *totalidade* na prática das professoras que é entendida como superposição entre uma perspectiva de ensino de História tradicional e outra inovadora (FRANCO, 2009). Dentre os diversos aspectos abordados, percebemos que, se as “[...] professoras e os textos por elas utilizados não contribuíram para a construção do pensamento histórico entre as crianças” (FRANCO, 2009, p. 222), isso se deve, em parte, à naturalização dos processos históricos, ao fato de não mencionarem os conflitos e a opressão sobre os pobres e sobre as minorias, e ao uso das fontes entendidas como memória de um passado:

Mudanças que, de acordo com minhas investigações, conduzem-nos a relativizar a relação de dependência do professor com o livro, apesar da permanência da fragilidade da formação histórica, principalmente daqueles que atuam de 1ª a 4ª séries. A acusação de que as professoras utilizam o livro sem pensar nos valores e na ideologia que eles veiculam chocou-se com a observação de que, por exemplo, a Profa. Ana, ao trabalhar as idéias de caráter mais social sobre o MST presentes no livro didático, fez uma releitura conservadora dele para os alunos. Mesmo a Profa. Zilda que seguia muito as instruções do Livro do professor para encaminhar a explicação dos textos para seus alunos, não o fazia de forma tão submissa assim. (FRANCO, 2009, p. 229-230).

Timbó (2009) fornece material importante para dizermos que o *lugar* onde atuam os profissionais da educação relaciona-se, de maneira fundamental, com o reconhecimento, ou não, da centralidade do livro didático. Em sua pesquisa

sobre a utilização de livros didáticos em quatro escolas de Fortaleza-CE e Quixadá-CE, durante os anos de 2007 e 2009, ela afirma:

É inegável, porém, que o acesso a diferentes recursos didáticos já não seja algo tão distante em muitas escolas públicas, como nas quatro escolas onde fizemos a pesquisa empírica, pois estas são subsidiadas com televisão, DVDs, retroprojeto, sala de multimeios e laboratório de informática, contudo, o livro didático adotado em cada uma delas ocupa, segundo as entrevistas, um lugar de destaque no processo de ensino. (TIMBÓ, 2009, p. 61).

Durante suas análises, a autora constata a subutilização do livro didático, por uma das professoras que participou de sua pesquisa, através de práticas que aproveitavam mal suas potencialidades. Apesar disso, essa subutilização não reduziu a importância deste material como objeto central (TIMBÓ, 2009, p. 156-157).

Dois pontos precisam ser ressaltados até este momento. Primeiramente, as transformações pelas quais passou a concepção do livro didático, como objeto central no ensino, são tributárias menos das efetivas práticas de leitura de professores e alunos ao longo das décadas do que das variações epistemológicas das abordagens acadêmicas, das políticas públicas voltadas para a educação, das novidades tecnológicas e das demandas sociais e econômicas, campos em constante tensão na busca por um ensino de História de qualidade. Segundo, não podemos esquecer que o livro didático como objeto central no ensino implica no reconhecimento desse material como uma *totalidade* em que determinadas funções (CHOPPIN, 2004; 2007) estão agregadas.

O estudo das práticas de leitura do livro didático em sala de aula: o itinerário da pesquisa

As práticas de leitura são, desde a década de 1980, citadas e/ou apresentadas como potencialmente relevantes para a compreensão das relações estabelecidas entre o livro didático, o professor e os alunos. Na triangulação entre os três personagens e delimitando as práticas àquelas realizadas dentro da sala de aula, Munakata mostra que a leitura do livro didático tem uma característica singular:

Talvez o mais atento dos leitores não tenha dessa vez percebido, mas ao longo destas páginas as palavras “ler” e “leitura” foram sendo gradativamente substituídas por “usar” e “uso” [...] Pois, a rigor, livro didático não é para ser lido como se lê um tratado científico [...].(MUNAKATA, 1997, p. 206-207).

O tipo de leitura abordada neste trabalho não condiz com a prática engajada que se pode ter com livros de outros gêneros ou com outros interesses. A leitura sistemática, do início ao fim, não se aplica a este objeto cuja utilização “[...] ocorre numa situação peculiar denominada ‘ensino e aprendizagem’ [...]” (MUNAKATA, 2002a, p. 579), a qual é permeada pela cultura escolar:

Quando procuramos entrelaçar a cultura escolar com a história da leitura, temos que nos deparar com a necessária distinção entre a constituição dos textos, a disposição editorial dos livros e as atitudes leitoras. Existem usos compartilhados dos textos. Mas há descontinuidades, assimetrias, dissonâncias na apropriação que cada escola, cada mestre-escola, cada escolar fará do livro que lhe é dado a ler. (BOTO, 2005, p. 65)

Mesmo sendo um lugar comum em pesquisas sobre livros didáticos, não podemos omitir uma pressuposição básica para esse tipo de trabalho: o professor e os alunos realizam outras leituras que não correspondem à reprodução do texto tal qual ele se apresenta para seus leitores. Como abordamos anteriormente, devemos considerar a utilização não sistemática do livro didático, composta de descontinuidades, assimetrias e dissonâncias para reavivarmos que “O livro didático projetado pelos educadores, passando pelos editores e autores, possuiu uma outra história nas mãos dos professores e dos alunos” (Bittencourt, 2008, p. 216).

Por constituir ainda um terreno pouco explorado, em relação a outras temáticas referentes ao livro didático, diversos pesquisadores constataram a importância e a necessidade de se estudar esta questão. Neste sentido, podemos citar novamente Bittencourt (1996, p. 90), ao perceber que “A investigação sobre a história da leitura é recente, tateando-se ainda em busca de vestígios em registros esparsos”. Essa constatação, em meados da década de 1990, ainda influenciou o trabalho de Munakata (1997, p. 208) que sinaliza, ao final de sua tese, para esse campo de estudos: “[...] abre-se assim um terreno inteiro a ser explorado: o das práticas de uso dos livros didáticos”.

No início do século XXI, Fonseca (2007, p. 55) contrapõe a constatação de que os livros didáticos têm papel central nas práticas de ensino de

História à questão dos usos: “[...] se o livro didático é um elemento tão poderoso e determinante no ensino básico brasileiro, quais as possibilidades de reinvenção das relações professor/aluno/livro didático/conhecimento historiográfico acadêmico?”. Com esta angústia ela acaba, em parte, defendendo a ideia de que é preciso repensar os usos do livro didático, ou seja, se o livro didático constituiu-se como *totalidade*, as práticas de utilização são a chave para um uso mais proveitoso desse material.

Em trabalhos recentes, encontramos, de forma recorrente, a reafirmação da importância dos estudos sobre as práticas de utilização deste material. Neste sentido, Freitas et al (2007, p. 54) afirmam que “É preciso investigar as formas de apropriação do Livro Didático por parte dos alunos e, principalmente, dos professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola, que são os principais responsáveis pela escolha do livro escolar no Brasil”. Para o autor, “Sobre as formas de leitura ou ainda os frutos da leitura que os professores fazem dos conteúdos dos livros didáticos, a pesquisa brasileira apenas se inicia” (FREITAS, 2009, p. 16).

Tais constatações mostram que, até o presente momento, estudar a prática de leitura do livro didático não tem sido opção frequente dos pesquisadores. De nossa parte, entendemos que o contexto atual evidencia um crescimento de pesquisas sobre as práticas de leitura do livro didático de História com as quais tentaremos dialogar ao longo deste trabalho.

Para o desenvolvimento da pesquisa, elaboramos uma organização de capítulos cujo objetivo é contemplar os três personagens em sua triangulação – o professor, os alunos e o livro didático – mas sem perder o foco da perspectiva teórico-metodológica que escolhemos. No capítulo 1, apresentaremos as ideias relacionadas à *História da leitura* e à obra *A invenção do cotidiano*, de Michel de Certeau, articulando-as, desde o início, com o nosso objeto de estudo. Para tanto, julgamos necessário fazer uma apresentação dos pressupostos de forma aprofundada a fim de tornar evidente a complexidade inerente às práticas de leitura do livro didático e também para situarmos as categorias analíticas denominadas *saberes admitido* e *inventivo*. Neste sentido, a contextualização histórica dos referenciais faz-se necessária para melhor entendimento das ideias apresentadas.

Neste capítulo, também faremos algumas reflexões sobre os limites da pesquisa com o intuito de situar os resultados obtidos com o estudo prático e

possibilitar a apresentação dos processos utilizados na coleta de dados, considerando que nosso trabalho dialoga diretamente com os estudos de cotidiano do tipo etnográfico. Faremos a apresentação da escola – enquanto *lugar/espço* de possibilidade e delimitação das práticas – e os métodos utilizados em nossa tentativa de apreender as práticas de leitura vivenciadas.

No capítulo 2, abordaremos exclusivamente o livro didático pela perspectiva de objeto cultural complexo. Para tanto, será necessário entendermos a constituição dessa complexidade no discurso acadêmico e como ela dialoga com a materialidade deste objeto. Usaremos os pressupostos anteriormente apresentados sobre a *História da leitura* e sobre *A invenção do cotidiano* para apresentar a perspectiva de análise que compreende a complexidade deste material em sua materialidade, entendida como *economia escriturística*, produto de *práticas míticas modernas*. Relembramos que o livro didático é, historicamente, entendido como a materialidade do controle sobre o escrito. Considerando os pressupostos apresentados até o momento, o livro didático é, para esta pesquisa, uma *totalidade* que impõe determinados sentidos. Por meio desta perspectiva, apresentaremos a análise do material adotado pela escola, buscando compreender a trajetória histórica que possibilitou sua presença determinante na sala de aula e os *protocolos de leitura* que constituem a *totalidade* deste material.

No capítulo 3, faremos a análise das práticas de leitura a partir do *processo de Independência do Brasil* – conteúdo escolhido para este trabalho – considerando as relações estabelecidas entre a professora, os alunos e o livro didático. Para isso, faremos uma revisão das discussões a respeito das práticas de utilização deste material, apresentaremos a professora e os alunos participantes, a importância do livro didático para estes personagens, sua concepção de História como disciplina escolar e a análise das situações práticas, buscando demonstrar como a dinâmica no ensino de História, no que diz respeito às práticas de leitura do livro didático, articula-se entre as categorias *saber admitido* e *inventivo* como movimentos produtores de sentido que compõem as artes de fazer o ensino de História.

1 ALICERCES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para tratarmos do objeto desta pesquisa, partimos do princípio que o estudo das práticas de leitura do livro didático em sala de aula precisa considerar três personagens essenciais, a saber: o livro didático de História, o professor e o aluno. Para dar sentido ao estudo dessa relação, recorreremos a dois campos teóricos que, mesmo com suas especificidades, dialogam entre si.

Primeiramente, optamos pelas pesquisas desenvolvidas por Michel de Certeau que resultaram na obra *A invenção do cotidiano*. O segundo campo teórico corresponde à *História da leitura* em que uma série de pesquisadores, engajados pelos contornos da historiografia, nas décadas de 1960 e 1970¹⁵, reestruturaram a história do livro e da leitura em trabalhos que se concentraram, a partir de então, nas práticas dos leitores, na *apropriação*¹⁶ e/ou nos *usos e consumos*¹⁷ de objetos que, em sua materialidade, tornaram-se tão cultural e historicamente complexos quanto às práticas que dão sentido a eles:

[...] não há uma estabilidade de sentido dos mesmos objetos ou das mesmas práticas, quando mudam os contextos em que estas práticas são efetivadas. Por detrás do discurso, em sua estabilidade, ou por detrás da prática, em sua homogeneidade, quando os atores mudam, quando as relações mudam, se impõem novas significações. Abordar as descontinuidades culturais é uma lição fundamental que deve ser entendida contra toda forma de universalização, demasiado apressada e um tanto míope. (CHARTIER, 2001, p.28).

¹⁵ Chartier nos fornece evidências dessa inquietude quando demonstra sua postura crítica em relação aos estudos que entendiam o livro como um objeto neutro e capaz de inscrever seus enunciados nos leitores independentemente das particularidades destes. Defendendo uma perspectiva contrária a esta, o autor entende a leitura como prática cultural e socialmente dinâmica, sustentando a crítica à dicotomia entre dominante e dominado em que as práticas de leitura corretas eram sempre associadas à elite. Outra crítica importante do autor refere-se aos estudos sobre estética da recepção que viam os textos como positivities independentes de seu suporte material em que a única relação privilegiada era aquela entre o autor e o leitor, sem considerar as interferências dos editores, na materialidade do texto, que delimitavam e permitiam as leituras em relação ao horizonte de expectativa. Assim, Chartier considera importante assinalarmos para o social presente no objeto impresso. (CHARTIER, 1990; 1994; 1998a; 2001)

¹⁶ Este conceito é tomado de empréstimo de Chartier (1990, p. 136) que entende *apropriação* como a invenção criadora no próprio cerne dos processos de recepção. Ela tem a ver com a pluralidade de usos e com a multiplicidade de interpretações, porém, é preciso considerar seu caráter sócio-histórico, ou seja, a apropriação não se dá por si mesma, mas como tensão entre o que está prescrito e os sentidos produzidos (CHARTIER, 2001, p. 116-117). Chartier e Hébrard (1998, p. 32), ao tratar das discussões sobre leitura na obra *A invenção do cotidiano*, a definem como apropriação no sentido de ser uma atividade dinâmica e efêmera.

¹⁷ Em Certeau (2003), os *usos ou consumos* constituem uma determinação positiva relacionada com a utilização de objetos culturais.

Levando em consideração que a *História da leitura* é parte da chamada *Nova História Cultural*, Carvalho e Hansen (1996, p. 15) ressaltam que ela “[...] se caracterizaria, fundamentalmente, pela ênfase dada à questão dos usos diferenciados que grupos ou indivíduos fazem dos modelos e dos objetos culturais que lhes são impostos”. Portanto, o livro e a leitura inserem-se nesse contexto de novos problemas, novas abordagens e novos objetos, como Jacques Le Goff e Pierre Nora apresentaram e tantos outros historiadores reafirmaram, desde então.

A primeira aproximação entre os campos teóricos da *História da leitura* e o pensamento de Certeau remete às contribuições deste pesquisador ao campo historiográfico em questão. Neste sentido, Castelo mostra que as pesquisas de Certeau, realizadas na década de 1960 e 1970, foram fundamentais para a constituição dessas novas abordagens que fundamentaram a *História da leitura*:

O autor construía naquele momento os cânones da Nova História cultural popularizada pela terceira geração dos Annales na década seguinte, cujo viés qualitativo, seja antropológico, narrativo ou político, confrontará o enfoque quantitativo da história das mentalidades então vigente, por meio da exteriorização de comportamentos desviantes, ou seja, da visibilidade do “outro” que as generalizantes narrativas modernas teimavam em suprimir. (CASTELO, 2010, p.1-2).

Essa relação explica nossa opção por estes referenciais e, conseqüentemente, pelo diálogo possível entre os dois campos. Considerando essa configuração, Chartier e Hébrard (1998, p. 32) mostram que, no campo da *História da leitura*, esta “[...] parece ter se tornando, [...] o signo de práticas complexas que uma contraposição simplista entre tradições orais e culturas eruditas não protege mais”. Essa postura, evidenciada por muitos historiadores da área, demarca uma abordagem sociológica sobre o livro e sobre as práticas de leitura que se preocupa em saber o que as pessoas comuns fazem com os livros que leem¹⁸ em dado momento, geográfica e historicamente localizado.

Os diálogos que realizamos, nesta pesquisa, em relação ao campo da *História da leitura*, envolvem, principalmente, os trabalhos de Roger Chartier por fornecerem, em nosso entendimento, a maior parte dos conceitos e categorias

¹⁸ Para mencionar o conceito de leitura na História cultural, precisamos pensá-lo da forma mais abrangente possível. Leitura oral ou silenciosa, particular ou coletiva, por obrigação ou por prazer, controlada ou clandestina, autodidata ou escolar, todas foram discutidas em uma gama de trabalhos produzidos por diversos historiadores desde a década de 1980.

relevantes para o estudo das práticas de leitura; os de Jean Marie Goulemot que, mesmo tendo se voltado para as leituras libertinas, trazem elementos para pensarmos aspectos externos à leitura de um modo geral; os de Jean Hébrard e Anne-Marie Chartier que, dedicados à história das práticas de leitura na alfabetização – termo substituído, em pesquisas mais recentes, pelo conceito de *letramento* – também contribuem, de maneira enriquecedora, à medida que discutem a formação leitora ao longo da história; por último e em menor medida, alguns outros autores a fim de complementar as discussões quando julgarmos fundamental para melhor entendimento do trabalho.

1.1 MICHEL DE CERTEAU E A INVENÇÃO DO COTIDIANO

De acordo com Giard (2003; 2006), *A invenção do cotidiano* é resultado de um programa de pesquisa financiado pela DGRST, entre os anos de 1974 e 1977, que, frente às conjunturas sociais e políticas do final da década de 1960¹⁹, objetivou a constituição de um plano político de metas para a cultura na França²⁰. Como nenhuma obra é fruto exclusivamente de seu período de discussão e escrita, começaremos por alguns aspectos fundamentais de sua constituição para melhor compreendê-la²¹.

Frente aos acontecimentos ocorridos no “maio de 68”, “[...] Certeau tentava entender aquele momento de bruscas transformações e radicalidade, em que o ideário civilizatório, carregado pela segunda modernidade, era colocado sob suspeita.” CASTELO, 2010, p. 2). Os questionamentos realizados pelo autor neste momento resultam em diversos artigos, compilados no livro *La prise de parole: pour*

¹⁹ De acordo com Giard (2003), o turbilhão de acontecimentos ocorridos naquele momento despertaram certas inquietudes no pensamento de Certeau que passa a discutir, de forma prioritária, as posturas ativas de uma juventude que demonstrava, na prática, a desconstrução dos antigos postulados definidores de uma cultura popular. Ali se constrói o interesse do autor pelas criações anônimas de uma cultura ordinária.

²⁰ Segundo Giard (2003), Michel de Certeau contou com a ajuda de Augustin Girard, então ministro da cultura, que, tendo lido os trabalhos do autor até aquele momento, teve um papel determinante no contrato firmado entre Certeau e o governo francês.

²¹ Não temos a intenção de apresentar o processo de pesquisa que resultou na obra *A invenção do cotidiano* de forma detalhada. Para conhecer melhor o contexto, recomendamos a leitura de: GIARD, Luce. Biobibliographie. In: GIARD, Luce (Org.). *Michel de Certeau*. Paris: Centre Pompidou, 1987; GIARD, Luce. História da uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2003; GIARD, Luce. Momentos e lugares. In: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano*: 2. Morar, cozinhar: Petrópolis: Vozes, 1998; GIARD, Luce. Introducir a una lectura de Michel de Certeau. In: SOTELO, Carmen Rico de. *Relecturas de Michel de Certeau*. Ciudad de Mexico: Universidad Iberoamericana, 2006; JOSGRILBERG, Fabio Botelho. *Cotidiano e invenção: os espaços de Michel de Certeau*. São Paulo: Escrituras, 2005; DOSSE, François. *Michel de Certeau: le marcheur blessé*. Paris: La Découverte, 2007.

une nouvelle culture (GIARD, 2006, p. 18). Este trabalho chama a atenção dos políticos franceses, pois

Em vista de suas originais tomadas de posição em diversos estudos publicados a partir de 1968, Certeau recebe a proposta de ser o relator do Colóquio Internacional de Arc-et-Senans (abril de 1972) onde se deve preparar o encontro de Helsinque entre Ministros da Comunidade (setembro do mesmo ano), para definir uma política europeia da cultura. Esse trabalho será uma etapa decisiva na cristalização de uma reflexão sobre as práticas culturais. (GIARD, 2003, p. 13).

Alguns dos textos reunidos em *A cultura no plural* remetem diretamente às discussões do Colóquio Arc-et-Senans. Por esse motivo, encontramos nessa obra esboços das ideias presentes em *A invenção do cotidiano* e que, conseqüentemente, enriquecem a compreensão deste trabalho²².

Voltando ao projeto de 1974, a pesquisa recebe o nome de *Conjuntura, síntese e prospectiva*. Com a colaboração de diversos pesquisadores – dentre eles Luce Giard e Pierre Mayol – Certeau dedica-se a empreitada de estudar a cultura de uma forma mais ampla, desconstruindo os postulados que insistem em provocá-lo desde o fim da década de 1960. De acordo com Maigret, ele se situa

[...] sobre uma vontade de compreender a época contemporânea e as práticas das quais ela é a forma, depois de ter observado a mutação e o declínio do sagrado no seio das sociedades ocidentais cada vez mais voltadas para os lazeres e o consumo (a efervescência de Maio de 1968 representa um revelador desta mudança)²³. (MAIGRET, 2000, p. 525-526, tradução nossa).

Suas angústias mostram-se contra uma concepção de cultura que entende a população como consumidora passiva de produtos e ideias impostas por uma elite dominante. De acordo com Sousa Filho (2002, p. 132), “[...] na pesquisa sobre práticas e usos de bens diversos (produtos do mercado, mas também idéias, valores, crenças, etc.), é preciso se voltar para as ‘criações anônimas’ e ‘perecíveis’ que proliferam na vida cotidiana”. Assim, Certeau realiza um trabalho que vê, nas

²² Nossas leituras de Certeau e seus interlocutores permitem notarmos uma ligação estreita entre diversas obras que evidenciam suas angústias ao longo dos anos 1970. Estas, conseqüentemente, foram fundamentais para a construção do livro *A invenção do cotidiano*. Neste sentido, citaremos outras obras de Certeau, ao longo deste trabalho, nos momentos que julgarmos fundamentais para o entendimento das categorias empregadas pelo autor no livro anteriormente citado.

²³ [...] dans une volonté de comprendre l'époque contemporaine et les pratiques dont elle est le cadre, après avoir observé la mutation et le déclin du religieux au sein de sociétés occidentales de plus en plus tournées vers les loisirs et la consommation (l'effervescence de mai 1968 joua ici comme un révélateur).

práticas dos indivíduos, atividades que se diferenciam completamente da concepção elitista que trata a população como consumidora passiva de produtos culturais, propondo:

[...] como primeiro postulado a atividade criadora dos praticantes do ordinário, encarregando-se, para a pesquisa em curso, de pôr em evidência “as maneiras de fazer” e de lhes elaborar uma primeira formalização teórica, coisa a que ele dava o nome de “formalidade” das práticas. (GIARD, 1998, p.18).

Esta perspectiva justifica, em parte, a indicação de Certeau pela DGRST. De acordo com Maigret, uma das principais contribuições da perspectiva assumida pelo pesquisador é despertar a atenção para as práticas dissimuladas dos usuários de produtos culturais. O que corresponde às artes dos “fracos” e “dominados” que não são nem autores e nem produtores (MAIGRET, 2000, p. 527).

Esta é, seguramente, uma concepção cara ao autor até os dias de hoje, mas retornaremos a esta questão mais à frente. Por enquanto, podemos dizer que o resultado dessa empreitada, indicando caminhos para o estudo das práticas cotidianas dos cidadãos comuns – seus *usos ou consumos* de objetos culturais –, é o que dá origem aos dois volumes de *A invenção do cotidiano*.

O primeiro concentra as discussões de Michel de Certeau acerca do estudo das práticas cotidianas no que se refere a uma análise crítica dos referenciais teóricos que utiliza, bem como alguns capítulos abordando práticas específicas cuja finalidade é verificar a coerência do modelo analítico apresentado no decorrer da obra, considerando as possibilidades e os limites de um estudo sobre as práticas ordinárias (GIARD, 2006); enquanto o segundo apresenta os resultados dos estudos de caso de Luce Giard e Pierre Mayol, durante o período em que estiveram trabalhando para a DGRST. Os textos apresentam as particularidades dos autores e o esforço de pôr à prova as discussões presentes no primeiro volume da obra. Ainda foram adicionados alguns textos de Certeau que complementam o entendimento dos trabalhos realizados na década de 1970.

Diversos interlocutores ressaltam a importância dessa obra. Para Maigret (2000, p. 512), ela consiste de uma vontade claramente fixada e ordenada de fornecer meios para o estudo da modernidade sobre sua pluralidade “[...] como

nova articulação histórica de crenças e fazeres, apreendida unicamente sobre uma metodologia respeitosa das práticas cotidianas”²⁴ (tradução nossa).

Perrot salienta a ruptura realizada por este trabalho no contexto em que as discussões sobre as perspectivas disciplinares e normativas estavam em voga:

[...] *L'invention du quotidien* é um livro sobre antidisdisciplina: ele sugere que uma sociedade não poderia se reduzir à vigilância que a gera e à programação que pretende produzi-la; um livro sobre a “arte de gozar”, atravessado por gargalhadas, que procura o prazer do jogo e os bons “golpes” (palavras muito usadas); um livro, em suma, sobre a liberdade dos atores cotidianos e a poética do espaço. (PERROT, 1998, p. 56, grifo do autor).

Estes meios implicam em apontamentos sobre as práticas cotidianas, mas que não podem ser entendidos como uma receita pronta para o estudo de práticas inventivas. Neste sentido, Certeau afirma, de maneira sintética, que o principal objetivo de sua pesquisa é:

Explicitar as *combinatórias de operações* que compõem também uma “cultura” e exumar os modelos de ação característicos dos usuários, dos quais se esconde, sob o pudico nome de consumidores, o estatuto de dominados (o que não quer dizer passivos ou dóceis). O cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*. (CERTEAU, 2003, p. 38, grifo do autor).

O esforço de exumar modelos de ação dos usuários demonstra a existência de dificuldades inerentes a esta empreitada que não corresponde propriamente a um método e sim a possibilidades de tornar inteligíveis as ações práticas dos usuários, “[...] práticas reais da vida cotidiana nos atos mais simples e aparentemente mais repetitivos e desprovidos de sentido”²⁵ (GIARD, 2006, p. 29, tradução nossa). Percebemos que, ao propor um trabalho que estude as mil maneiras de caça não autorizada, o autor se ausenta de qualquer campo de pesquisa minimamente seguro, o que sustenta a intenção de se distanciar de modelos analíticos prontos.

²⁴ [...] comme nouvelle articulation historique de croires et de faires, uniquement saisissable dans une méthodologie respectueuse des pratiques quotidiennes.

²⁵ [...] las prácticas reales de la vida cotidiana en nos actos más simples y aparentemente más repetitivos o desprovistos de sentido.

Outros interlocutores, como Chartier e Hébrard (1998, p. 29), reforçam as dificuldades presentes na obra de Certeau, a qual “[...] não pode ser facilmente assimilada a um gênero [...] nem a uma disciplina [...]. Livro difícil, voltado para uma enunciação inquieta de si mesmo, sem que o aprofundamento leve a bom termo a questão de sua própria legitimidade”. Como apresenta Le Brun, a respeito do livro *A escrita da História*, estas dificuldades fazem parte do trabalho de Certeau de um modo geral:

O caráter necessariamente in-completo, in-acabado, im-perfeito do texto, porque despedaçado pelo impossível, pelo impensável, pela morte, é a característica da obra de Michel de Certeau, mas é isto que abre um espaço para nosso trabalho e para o desejo inscrito nas nossas leituras. (LE BRUN, 1998, p. 54).

Considerando a inquietude e o caráter incompleto, inacabado e imperfeito da obra, podemos nos perguntar: até que ponto seria possível realmente tratarmos das práticas inventivas em sala de aula pelos modelos de análise disponíveis? Apesar de aparentemente contraditório, o projeto de *A invenção do cotidiano* não pode ser entendido como um trabalho que, efetivamente, dê conta das práticas cotidianas, mas é exatamente essa característica que torna a obra fundamental para o nosso estudo. Quais as implicações desta dificuldade na pesquisa?

Entendemos que um trabalho sobre as práticas de leitura do livro didático de História também carrega esta dificuldade porque ele considera o cotidiano da sala de aula como limite e possibilidade dessas práticas, bem como a própria escrita dessas vivências constitui o limite e a possibilidade de sua explicação. Isso nos leva a uma pergunta fundamental: estamos realmente falando dessas práticas?

Para aproximarmos este referencial – e sua inquietude – com a nossa pesquisa, é preciso, antes, dizermos que o projeto de estudo das práticas cotidianas de Certeau contém três prioridades fundamentais, a saber: a) o *oral*, b) o *operatório* e c) o *ordinário*; (CERTEAU; GIARD, 1998, p. 335), além de se estruturar sobre três determinações positivas: os *usos ou consumos*, os *modos de proceder da criatividade cotidiana* e a *formalidade das práticas* (CERTEAU, 2003). Tais aspectos estão intimamente ligados à epistemologia do nosso trabalho sobre as práticas de leitura do livro didático de História em sala de aula. Por isso, é necessário nos

atermos, por um instante, à explicação desses elementos que dão corpo ao estudo de *A invenção do cotidiano*, estabelecendo o diálogo necessário com nossa pesquisa.

Primeira prioridade: o oral. Esta prioridade relaciona-se diretamente com a memória dos indivíduos e assinala o caráter efêmero das práticas cotidianas uma vez que parte da ação imediata – ou dos *modos de proceder* dos indivíduos em seu cotidiano. Sua pertinência é justificada pela essência da oralidade como ligação entre os indivíduos e determinados saberes escritos. Em outras palavras, a compreensão de sentidos, conceitos, temas, ou qualquer outro aspecto do conhecimento dependem da comunicação.

A oralidade permeia as relações existentes entre os indivíduos porque “[...] está em toda parte, [...] a conversação se insinua em todo o lugar; ela organiza a família e a rua, o trabalho na empresa e a pesquisa nos laboratórios” (CERTEAU; GIARD, 1998, p. 337). Neste sentido, o estudo das práticas de leitura, em sala de aula, torna-se viável porque a prioridade está presente nos indivíduos que participam desta pesquisa. O professor e os alunos se comunicam de forma oral e isso constitui – entre diversos saberes – o sentido do livro didático em sala de aula quando entendemos que “A presença ou a circulação de uma representação [...] não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É [...] necessário [portanto] analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam” (CERTEAU, 2003, p. 40). Sendo o livro um modelo de representação, uma das prioridades de nossa pesquisa é compreender quais os *usos ou consumos* do professor e dos alunos.

É importante lembrarmos que a *oralidade*, como prioridade que dá sentido ao livro didático, não se reduz às práticas dentro de sala, embora nosso foco de análise sejam as que ocorrem neste lugar. Qualquer relação envolvendo os personagens desta pesquisa está ligada à *oralidade*, seja no interior da escola ou fora dela, seja por conversas com pessoas conhecidas – e desconhecidas – ou pelas interações midiáticas profundamente arraigadas em nossa sociedade.

Para Certeau e Giard, esta prioridade evidencia o movimento característico das práticas cotidianas e, conseqüentemente, das práticas de leitura do livro didático. Para eles, a oralidade corresponde:

[...] àquilo que não diz respeito à palavra em má frase, mas à identidade dos locutores, à circunstancia, ao contexto, à “materialidade sonora” das palavras trocadas. *Aqui se insinua toda a inventividade dos “jogos de linguagem”, através de uma encenação de conflitos e de interesses assinalados a meia-palavra: artimanhas, desvios semânticos, quiproquós, efeitos sonoros, palavras inventadas [...].* (CERTEAU; GIARD, 1998, p. 338, grifo nosso).

Considerando o livro didático um suporte de conhecimentos autorizados, percebemos, nesse movimento, que os “[...] procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los” (CERTEAU, 2003, p.41). Situamos nossa pesquisa neste “território” constituído de movimento, inventividade e provisoriedade onde é possível considerarmos, na apropriação dos textos por meio da oralidade, as possíveis investidas de artimanha sobre o que deveria ser ensinado e aprendido.

Segunda prioridade – o operatório. Ela corresponde à ação, à utilização dos objetos culturais e complexos – para nós, o livro didático – sendo que este aspecto nos conduz para a necessária atenção à inventividade nos *usos ou consumos* de materiais que, institucionalmente, têm um papel definido ou protocolado. Como enfatiza Certeau (2003, p. 39), “Graças ao conhecimento desses objetos sociais, parece possível e necessário balizar o uso que deles fazem os grupos ou os indivíduos”. Essa importância em focar o *operatório* justifica-se porque “Em si mesma, a cultura não é a informação, mas sim seu tratamento através de uma série de operações em função de objetivos e de relações sociais” (CERTEAU; GIARD, 1998, p. 339). Isso implica em pensarmos que os conteúdos inscritos no livro didático não emanam sentido em si – o que consideramos ser uma justificativa para a crítica de análises de livro didático que, estritamente, analisam os conteúdos sem pesar sua utilização ou seu abandono –, mas dependem das utilizações que são feitas deles – as mil práticas dos usuários sob as técnicas de produção sociocultural (CERTEAU, 2003). Tal dinâmica é definida por Certeau como a *formalidade das práticas* porque, para ele, tal conceito exprime a lógica dessas práticas:

Certeau queria aceitar o plural heterogêneo dos tipos de práticas, mas ele entendia que o unificava ao definir sua “formalidade”, ou seja, as formas categóricas que permitem a ele classificar as formas das práticas; em outras palavras, ao definir uma abstração de segundo grau, ele esperava chegar a um modelo analítico eficaz para caracterizar os estilos e as opções dos praticantes, e prever a circulação de fragmentos de saber individual, primeiro produzidos por praticantes inventivos isolados, logo compartilhados dentro de pequenos círculos de sociabilidade, com amigos ou parentes, vizinhos ou colegas de trabalho²⁶. (GIARD, 2006, p. 30-31, tradução nossa).

As prioridades apresentadas por Certeau compõem essas formalidades, mas é importante fazermos duas ressalvas, levando em conta as posições de Certeau e Giard: primeiramente, para distinguirmos o *oral* do *operatório*, consideramos que a oralidade remete diretamente à comunicação, enquanto o operatório remete a outros *usos ou consumos* que formam um conjunto com o primeiro – ler e manipular um livro didático, por exemplo.

Segundo, tanto a operacionalidade quanto a oralidade são prioridades que, mesmo tratando de indivíduos, remetem à coletividade e não ao particular, mas uma coletividade, segundo Choay (1987, p. 89), diferente da “cultura de massa” e próxima à ideia de monadismo. No caso de nossa pesquisa, esta definição justifica o fato de abordarmos o professor e os alunos na relação existente entre eles e o livro didático:

[...] a análise mostra antes que a relação (sempre social) determina seus termos, e não o inverso, e que cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais. [...] a questão tratada se refere a modos de operação ou esquemas de ação e não diretamente ao sujeito que é o seu autor ou seu veículo. (CERTEAU, 2003, p. 38).

De certa forma, essa concepção torna viável o nosso estudo porque, mesmo pesquisando práticas de indivíduos, eles não são o foco do trabalho, mas sim o modo de operação desses usuários em relação ao livro didático e, conseqüentemente, a produção de sentidos verificada com a *oralidade*.

²⁶ Certeau quería aceptar el plural heteróclito de los tipos de prácticas, pero él entendía que lo unificaba al definir su “formalidad”, es decir, las formas categoriales que permitan a su vez clasificar las formas de las prácticas; dicho de otra manera, al definir una abstracción de segundo grado, él esperaba llegar a un modelo analítico eficaz para caracterizar los estilos y las opciones de los practicantes, subsumir las series de operaciones encadenadas en secuencias temporales, y prever la circulación de fragmentos de saber individual, primero producidos por practicantes inventivos aisladamente, luego compartidos dentro de pequeños círculos de sociabilidad, con amigos o pariente, vecinos o colegas de trabajo.

Terceira prioridade – o ordinário. Corresponde ao uso de objetos culturais em função de códigos particulares, ou seja, refere-se às características da ação dos indivíduos que as tornam singulares. A constituição desta prioridade na obra vem, principalmente, da apropriação dos pensamentos de Wittgenstein sobre o estudo da linguagem (JOSGRILBERG, 2005) – por isso a citação recorrente do termo *linguagem ordinária* – em que há uma impossibilidade inerente aos signos linguísticos de falar em nome de um *real*, uma vez que existem “[...] aspectos da realidade que escapam ao sentido produzido socialmente” (JOSGRILBERG, 2005, p. 36). Longe de qualquer significação pejorativa²⁷, a cultura ordinária remete ao consumo dos produtos culturais, tendo em vista os interesses próprios dos usuários. As práticas ordinárias ocultam uma diversidade de situações, interesses e contextos sob uma aparente repetição dos objetos utilizados (CERTEAU; GIARD, 1998):

Estar sujeito à linguagem ordinária é reconhecer que a capacidade de dominar o discurso é tirada do mestre, pois o significado é fruto do uso e não simplesmente da produção. Essa indeterminação [...] é brecha necessária para que as táticas reutilizem ou façam novos usos de uma linguagem ou da cultura que as precede. (JOSGRILBERG, 2005, p. 78).

Linguagem ordinária e/ou cultura ordinária, com esta prioridade é possível percebermos que o estudo das práticas de leitura do livro didático, enquanto práticas ordinárias, evidenciam a dificuldade inerente ao estudo por conta deste oculto, característico do ordinário, que torna difícil reconhecermos a apropriação dos conteúdos por consistirem em ações e comunicações de aparente repetição. Em outras palavras, quando falamos de práticas de leitura do livro didático, não podemos esperar mirabolantes invenções de sentido que se diferenciam radicalmente do livro didático quando este é interpretado. Nosso trabalho toma como pressuposto que as minúcias, as particularidades e o que existe de inventivo nessas práticas pode estar camuflado na reprodução de conteúdos. Como dissemos anteriormente, a inquietude gerada por essa dificuldade não se configura como uma barreira para a pesquisa e sim, um elemento importante no estudo das práticas ou dos usos ou consumos desse objeto cultural. Este aspecto é

²⁷ Por causa dos significados atribuídos a essa palavra na língua portuguesa e a inevitável citação do conceito no trabalho, é importante enfatizarmos que seu uso pressupõe o sentido apresentado por Certeau.

fundamental tanto nas práticas de leitura em sala de aula quanto em qualquer outro foco de análise das práticas, em que

A importância de mudar tudo leva, obrigatoriamente, à necessidade de incorporar tanto o diverso como a totalidade de cada expressão individual, assumindo com decisão o diferente e o heterogêneo. Assim, aquilo que durante tanto tempo insistimos em ver como repetição – os mesmos exercícios, os mesmos livros, as mesmas leituras – precisa ser visto em sua variedade de uso quanto às ordens de trabalho, aos vácuos de conteúdo, ao tempo gasto, às exigências feitas à apresentação do pensamento, às notas dadas, às diferentes origens. (ALVES, 2002, p. 27-28)

Contrapondo-se a uma forma científica de estudo da cultura, na qual existe a dicotomia entre a cultura da elite letrada e as práticas vulgares da cultura de massa, Certeau e Giard (1998, p.342) apresentam a dificuldade no estudo da cultura ordinária ao ressaltarem que “Nossas categorias de saber são ainda muito rústicas e nossos modelos de análise por demais elaborados para permitir-nos imaginar a incrível abundância inventiva das práticas cotidianas”. Aspecto essencial dos estudos na *Invenção do cotidiano*, tal problemática é explicada por Certeau quando ele mostra que os *usos ou consumos* são ocultos – “na espreita” – porque estão disseminados nos produtos culturais que, por seu aspecto totalitário, não deixam aos consumidores um lugar onde possam marcar o seu *fazer com* (CERTEAU, 2003). Quando pensamos os livros didáticos, sua constituição como uma *totalidade* – relacionada à necessidade dos usuários em praticar uma suposta leitura correta dos conteúdos – torna as práticas ordinárias do professor e dos alunos algo difícil de perceber com “clareza”.

Por isso, Certeau mostra que o estudo dos *modos de proceder* dessas práticas consiste na exumação de formas sub-reptícias assumidas pela criatividade dispersa dos indivíduos presos nas “redes de vigilância” – a antidisciplina (CERTEAU, 2003). A metáfora da exumação pode ser a melhor forma de o autor demonstrar a dificuldade de apreensão dessas práticas.

Finalizando este item, para Maigret (2000), o projeto de *A invenção do cotidiano* consiste, sinteticamente, de uma triangulação a respeito da definição do processo de apropriação de quaisquer produtos culturais. Assim, consideramos que: a) os produtos culturais não são consumidos de forma passiva pelos seus usuários, os sentidos não são determinados *a priori*; b) a ideia de invenção não corresponde a práticas aleatórias e inconsistentes, pois elas remetem ao grupo social e se fazem

nele; c) da mesma forma que o objeto cultural não determina o sentido, o grupo social também não; assim, os indivíduos pertencentes a um grupo podem realizar invenções contraditórias de um mesmo objeto. Sem considerar essa pressuposição, não é possível compreender o estudo das práticas de leitura do livro didático de História, na sala de aula, pois ela também se estrutura por meio desta triangulação.

1.2 A HISTÓRIA DA LEITURA COMO FUNDAMENTO PARA A UTILIZAÇÃO DE LIVROS

Para essa discussão, é necessário abordarmos, primeiramente, o que Chartier define como o paradoxo fundador da *História da leitura* – tributário dos conceitos articulados por Certeau em *A invenção do cotidiano*. Este paradoxo está, segundo o autor, estruturado em duas proposições:

A primeira delas lembra, contra todas as reduções que anulam a força criativa e inventiva dos usos, que a leitura não é jamais limitada, não podendo, assim, ser deduzida dos textos dos quais ela se apropria. A segunda sublinha que as táticas dos leitores, insinuadas nesse “lugar próprio” produzido pelas estratégias da escrita, obedecem a regras, lógicas, modelos. (CHARTIER, 1994, p. 27).

Com base nesta ideia, constituímos a tensão fundamental da nossa pesquisa, por meio da triangulação entre o livro didático, o professor e os alunos. De um lado, temos um objeto cultural complexo, de outro, a apropriação dos leitores e, entre eles, leituras autorizadas e leituras criativas: “Parece-me que esta tensão estabelece-se entre as forças que tentam disciplinar e as liberdades que inventam um espaço de produção livre; acontece dentro de cada um dos mecanismos e dos dispositivos que transformam um texto em uma leitura” (CHARTIER, 2001, p.86).

Essa concepção justifica-se por uma ideia essencial de qualquer estudo fundamentado em História cultural que trate das leituras, dos *usos ou consumos*, das apropriações ou das interpretações: a leitura não é igual àquilo que se lê ou, como afirma Goulemot (1998, p. 107), “[...] é lugar de produção de sentido, de compreensão e de gozo”. É importante lembrarmos que essa afirmação já não soa de forma impactante nos dias de hoje, tendo se tornado, de certa forma, lugar comum no discurso acadêmico. Apesar dessa constatação, acreditamos que algumas especificidades necessitam de um olhar mais atento.

O paradoxo fundador remete a um aspecto importante, a saber: “Abordar a leitura é, [...] considerar, conjuntamente, a irreduzível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la” (CHARTIER, 1990, p. 123). Por isso, utilizamos o termo *tensão*²⁸ para nos referirmos a essa relação. O uso do termo implica em não tomarmos o professor ou os alunos como bons ou maus leitores e nem o livro didático como um suporte – mais ou menos eficaz – de transmissão de conteúdos históricos bem ou mal elaborados; o que também não pode ser entendido como aval para relativismos inconsequentes. O problema reside na apropriação dos conteúdos, pelos atores da pesquisa como uma conflituosa prática de leitura do livro didático, em que “disputam” território os elementos organizadores de uma leitura autorizada e as práticas furtivas de caça em propriedade alheia do professor e dos alunos:

[...] a idéia é introduzir uma dinâmica cultural onde não se veja unicamente uma imposição estática, ou um processo unidirecional. A partir desse momento, podem-se pensar, por meio de conceitos como disciplina e invenção, ou distinção ou divulgação, interrelações dinâmicas e fenômenos que se desenvolvem de maneira dialética. (CHARTIER, 2001, p. 155).

Considerando esse paradoxo inicial, os estudos relacionados à *História da leitura* consideram, necessariamente, três polos: “[...] o texto, o objeto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apodera” (CHARTIER, 1990, p. 127). É neste sentido que definimos como personagens fundamentais da pesquisa: o livro didático de História, o professor e os alunos. Do primeiro, levamos em conta o conteúdo – processo de Independência do Brasil – e a sua materialidade – o livro didático como suporte para os conteúdos –; para os outros dois personagens, consideramos as práticas de leitura – as utilizações do livro didático em sala de aula pelo professor e seus alunos.

Para tratarmos destes polos, é preciso mencionar alguns aspectos fundamentais, no estudo das práticas de leitura do livro didático de História, a saber: a) os textos só adquirem sentido com a prática de leitura, aspecto diretamente relacionado ao *oral* e ao *operatório*; b) os indivíduos não estão sozinhos e se agrupam em comunidades de leitores, fundamento para pensarmos todas as

²⁸ Analisando as ideias de leitura e escrita na invenção do cotidiano, Chartier e Hebrard (1998, p. 31) definem essa relação como tensão epistemológica inerente à análise das culturas como práticas.

prioridades elencadas em *A invenção do cotidiano*; c) a leitura é uma prática socialmente engajada, clivagem que justifica tratarmos do professor e seus alunos; d) a leitura é uma prática diversa, aspecto que nos permite especificar tipos de leitura em sala de aula; e) os textos só se apresentam nos suportes que dão sua materialidade, argumento que justifica nossa incursão pelo livro didático em determinados momentos da pesquisa. Vejamos como eles dialogam com o estudo direcionado para as práticas de leitura do livro didático em sala de aula.

Os textos só adquirem sentido com a prática de leitura. Segundo Chartier (1994, p. 11), “[...] um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado”. Não podemos afirmar que a leitura do livro didático esteja inscrita no próprio texto. O que torna um conteúdo histórico significável é a prática de leitura porque “Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas seqüências” (GOULEMOT, 1998, p. 108). Em outras palavras, se não é lido, um texto simplesmente não existe. Este sentido associa-se à ideia de *representação* (CHARTIER, 1990; 1991), mas também, cria a impressão de que a produção de sentidos categoriza o professor e os alunos como autores do texto – acreditamos que essa última correspondência não seja possível.

Relacionado diretamente com a ideia de *oralidade* em Certeau, esse aspecto demonstra que, ao problematizarmos o livro didático de História como objeto cultural, nós não podemos ignorar suas práticas de leitura enquanto produção de sentido do/sobre o texto. É possível falar de um livro didático sem levar em conta seus usos? Considerando este aspecto, a resposta tende a ser negativa se quisermos discutir relações entre determinados conteúdos e o ensino de História.

As comunidades de leitores (CHARTIER, 1994; 1998a; 1998b; 2001). Neste aspecto, a sala de aula que participou da pesquisa forma uma comunidade de leitores, ou uma rede de sociabilidade (CHARTIER; HEBRARD, 1998), em sentido relacional (LAJOLO, 1996; MUNAKATA, 2007; FREITAS, 2009), pois “[...] qualquer leitor pertence a uma comunidade de interpretação e se define em relação à capacidade de leitura [...]” (CHARTIER, 2001, p. 32).

Para Chartier (1998b, p.91-92), “Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade”. De acordo com o autor, precisamos destacar três contrastes importantes nessas comunidades: primeiramente, nas *competências de*

leitura, uma vez que a leitura do professor é, tecnicamente, diferente da leitura dos alunos e o mesmo é válido entre os próprios alunos uns com os outros; segundo, *entre as normas e convenções de leitura*, essa comunidade de leitores opera as práticas de leitura orientada por determinadas normas e regras institucionais que, no caso, correspondem às diretrizes, ao PPP e ao planejamento anual; terceiro, nos *interesses e expectativas* investidas na leitura já que as motivações e as finalidades de uma prática de leitura do livro didático pelo professor são diferentes das motivações e finalidades dos alunos.

A leitura é uma prática socialmente engajada (CHARTIER, 1994). Segundo o autor, “A leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros” (CHARTIER, 1994, p. 16). Entendemos que este aspecto remete diretamente à comunidade de leitores, na sala de aula, no contraste entre competências de leitura específicas. Considerando as diferenças entre a leitura do professor e a dos alunos, percebemos relações nas quais o engajamento dos dois personagens é fundamental, “[...] a possibilidade de constituir sentido, dá-se por meio dessas atitudes de leitor” (Goulemot, 1998, p. 109). Para o professor, a prática de leitura do livro didático é *totalitária* e marcada pelos gestos e posturas do docente na sala de aula bem como por sua leitura prévia deste material. Para os alunos, ela representa o esforço de compreensão permeado pela constante necessidade de entreterem-se com atividades paralelas – as conversas sobre assuntos variados, os comentários sobre o conteúdo, os pedidos para sair da sala, as brincadeiras, entre outras. Segundo Goulemot (1998, p. 110), “[...] o corpo do leitor é uma livre escolha e uma imposição [...]”.

A leitura é uma prática diversa (CHARTIER, 1990; 2003). Para Chartier, existem tipos de leitura que variam em predominância ao longo do tempo. Podemos distingui-las entre leitura oralizada e leitura silenciosa em que o crescimento da segunda permitiu que as pessoas lessem mais rápido e, conseqüentemente, lessem mais textos e textos mais complexos (CHARTIER, 2003, p. 33-34), enquanto a permanência da primeira demarcou a socialização da leitura. Os dois tipos estão presentes nas práticas de leitura em sala de aula com finalidades semelhantes àsquelas apresentadas por Chartier: de um lado, temos práticas de leitura do livro em voz alta, socializadas na comunidade de leitores, abertas à argumentação e à explicação, mas também à demarcação de

conhecimentos autorizados e; de outro, momentos de leitura silenciosa, inapreensíveis pelas observações, mas importantes na apropriação e memorização dos conteúdos. Existe outra distinção entre as leituras que podem ser intensivas, quando o leitor é “[...] confrontado com um corpus limitado e fechado de textos, lidos e relidos, memorizados e recitados, entendidos e conhecidos de cor, transmitidos de geração em geração” (CHARTIER, 2003, p. 36) e o leitor extensivo que “[...] consome numerosos impressos, lê com rapidez e avidez, exerce uma atividade crítica que não se subtrai a qualquer domínio ou dúvida metódica” (CHARTIER, 2003, p. 36). Nas práticas de leitura do livro didático em sala de aula, temos um tipo de leitura intensiva, por conta do papel que cumpre este material, mas esta ideia precisa ser refletida com certa cautela. De qualquer forma, “[...] o trabalho histórico deve ter em vista o reconhecimento de paradigmas de leitura válidos para uma comunidade de leitores, num momento e num lugar determinados [...]” (CHARTIER, 1990, p. 131).

Os textos não se apresentam fora do suporte que lhes dão materialidade (CHARTIER, 1994; 1998a; 2002b). Este aspecto está relacionado à problemática que alimenta as análises críticas ideológicas de conteúdos no livro didático²⁹. Não podemos tratar do livro sem considerá-lo um suporte material que determina, em parte, o sentido dos textos. De acordo com Chartier (1990, p. 127), “[...] é necessário recordar [...] que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor”.

Considerando todos os aspectos citados, o diálogo entre o pensamento de Certeau e a *História da leitura* possibilita uma fundamentação teórica adequada para o estudo que propomos neste trabalho. Feitas as apresentações, realizaremos o aprofundamento das questões teóricas que fundamentam as categorias de análise da pesquisa.

²⁹ Esta questão será abordada no capítulo 2.

1.3 PARA UMA ANÁLISE DA TENSÃO ENTRE LIVRO E LEITURA: OS SABERES ADMITIDO E INVENTIVO

Retomando as três prioridades apresentadas em *A invenção do cotidiano* e os cinco aspectos essenciais dos estudos sobre *História da leitura*, bem como as delimitações das categorias *saber admitido* e *inventivo*, mostraremos como este conjunto de informações dialoga com a nossa pesquisa em relação à sua operacionalidade. Faremos isso em dois momentos: primeiramente, dedicaremos um momento à *História da leitura* e, em seguida, ampliaremos a discussão com as ideias de Michel de Certeau.

1.3.1 A Leitura como Prática Inventiva

Quando entendemos os sentidos produzidos no ato da leitura como apropriações, *usos ou consumos* do texto enquanto objeto cultural, entendemos que o livro didático, como qualquer outro livro, não emana significados. Por isso, há uma questão que não pode ser esquecida no itinerário dessa pesquisa: como um mesmo texto pode se tornar objeto de disputa entre seus leitores cuja apropriação leva a significados diversos? (CHARTIER, 1990, p. 122).

Responder a esta questão não é uma tarefa simples, mas ela traz, de forma latente, a necessidade de pressupormos os *saberes admitido* e *inventivo* como categorias complementares que, remetidas à *oralidade*, *ao operatório* e *ao ordinário*, “impõem” como postulado que um texto só existe a partir da prática de leitura em um movimento recursivo (VASCONCELLOS, 2002). Segundo Chartier,

[...] a apropriação do leitor tem seus limites, mas, ao mesmo tempo, é uma produção inventiva, uma forma de construção conflitante de sentido, particularmente quando estamos diante de diversas formas, relações e públicos para uma mesma obra. (CHARTIER, 2001, p. 175).

Como mostra o autor, esta prática e o objeto que permite os seus (possíveis) sentidos agregam potencialidades que precisamos considerar na análise. Se, por um lado:

[...] a leitura é prática criadora, actividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou de dos fazedores de livros: ela é uma “caça furtiva”, no dizer de Michel de Certeau. Por outro lado, o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. (CHARTIER, 1990, p. 123).

Em uma linha de raciocínio semelhante, Goulemot (1998, p. 115-116) reafirma que “Um texto contemporâneo articula sua produção a partir de seu consumo. Quer dizer, sua escrita a partir de sua leitura, [...]”. Também é verdade que o livro exige uma posição do leitor que interpela”. Essas afirmações reforçam duas ideias em nosso trabalho: primeiro, que os *saberes admitido* e *inventivo* estão relacionados ao livro didático – como suporte de conteúdos potencialmente admitidos – e às práticas de leitura em sala de aula; segundo, que esta operação – o que se inventa – é “caça furtiva” ou, em outras palavras, dissimulada, camuflada pela própria leitura de conteúdos – aquilo que se admite –, aparentemente manifestados no cotidiano da sala de aula pela repetição.

A relação entre o pensamento de Certeau e o trabalho de Chartier fornece argumentos para a definição das práticas de leitura como inventivas e criativas pelo segundo. “Uma história abrangente da leitura e dos leitores deve, assim, considerar a variação, de acordo com o tempo e o local, das condições de possibilidade e das operações e feitos de tal invenção e criação” (CHARTIER, 2002a, p. 31).

Como invenção, as práticas de leitura dependem do tempo e do *lugar* além de estarem sujeitas a condições de possibilidade que não podem ser esquecidas. Isso torna o estudo das práticas de leitura do livro didático de História, um trabalho sob cautela. O conceito de *invenção*, em uma análise desatenta, pode se tornar desastroso se pressupormos que, sobre um texto, qualquer leitura é permitida. Trabalhar com uma categoria que se proponha ao estudo do inventivo não significa que qualquer situação é passível de observação – e, em um projeto de estudo sobre a prática de leitura do livro didático, isso nem ao menos poderia ser cogitado uma vez que os *lugares* que delimitam os *espaços* de utilização do material são impositivos.

Pela fundamentação na *História da leitura*, este trabalho não se restringe às apropriações que os leitores – o professor e os alunos – tiveram do livro didático. A mesma importância que dedicamos às práticas também é direcionada

para o material que eles utilizam. “É necessário, portanto, esclarecê-los por outro enfoque, que retorna ao próprio objeto impresso pois traz em suas páginas e em suas linhas os vestígios da leitura que seu editor supõe existir nele e os limites de sua possível recepção” (CHARTIER, 1998a, p. 95). Esse foco nos permite considerar os limites que um texto e seu suporte material impõem às leituras. Acreditamos que esses limites são inerentes às práticas de leitura.

Nesta pesquisa, consideramos os dois lados – o das práticas de leitura e o da materialidade do texto – interligados por um movimento de tensão já que “Orientado ou colocado numa armadilha, o leitor encontra-se, sempre, inscrito no texto, mas, por seu turno, este se inscreve diversamente nos seus leitores” (CHARTIER, 1990, p. 123).

A respeito da materialidade, o autor reconhece uma intencionalidade que busca induzir e delimitar a leitura correta (CHARTIER, 1998a, p. 95-96). Os limites de uma possível leitura – o que é admitido como sentido ideal do texto – são definidos por Chartier como *protocolos de leitura*. Podemos nos referir a estes protocolos como a própria estrutura de constituição do livro como um todo, pois, na sua estrutura, o livro carrega consigo regras – implícitas ou explícitas – que buscam guiar os olhos dos leitores, o que podemos definir como uma leitura autorizada – aspecto fundamental para a compreensão dos *saberes admitidos*. Será dentro desses limites que uma pessoa realizará sua prática de leitura de um livro, seja ele qual for, incluindo-se aqui o livro didático. Para uma definição mais clara e precisa dos *protocolos de leitura*, Chartier faz uma separação entre os *procedimentos de produção do texto* e os *procedimentos de produção do livro*. Sobre os primeiros, o autor afirma que são um:

[...] conjunto de dispositivos resultantes da escrita, puramente textuais, desejados pelo autor, que tendem a impor um *protocolo de leitura*, seja aproximando o leitor a uma maneira de ler que lhe é indicada, seja fazendo agir sobre ele uma mecânica literária que o coloca onde o autor deseja que esteja. (CHARTIER, 1998a, p. 96, grifo nosso).

Para o nosso estudo, os procedimentos do autor correspondem aos conteúdos e seus exercícios, além das informações transmitidas pelo manual do professor. Em relação às imposições do editor, elas correspondem aos elementos implícitos ou explícitos vinculados aos *procedimentos de produção do livro*, ou seja,

[...] a disposição e a divisão do texto, sua tipografia, sua ilustração. Esses procedimentos de produção de livros não pertencem à escrita, mas à impressão, não são decididas pelo autor, mas pelo editor-livreiro e podem sugerir leituras diferentes de um mesmo texto. (CHARTIER, 1998a, p. 96).

Nos livros didáticos, o tamanho, a qualidade do papel, as cores, a disposição dos textos e das figuras – bem como sua relação – correspondem aos *procedimentos de produção do livro*.

Os *protocolos de leitura* são constituídos a partir da tensão entre os dois tipos de procedimentos apresentados. Considerando o livro didático, é possível dizermos que eles se relacionam com os alunos, o professor e os avaliadores do PNLD, orientando suas leituras, mas de modos diferenciados e complementares³⁰.

Além de fatores referentes ao livro, sejam os que dizem respeito ao texto ou ao suporte que lhe dá materialidade, existem também fatores externos que guiam determinados tipos de leitura, possibilitando a estruturação do que entendemos como *saberes admitido e inventivo*. Goulemot define estes fatores como *fora-do-texto*, enfatizando que, de modo geral, nossa história pessoal pertence a uma narração cultural (GOULEMOT, 1998, p. 110), ou seja, somos intimamente ligados à nossa contemporaneidade e isso tem tanta importância nas práticas de leitura quanto os protocolos.

Um primeiro aspecto ligado ao *fora-do-texto* corresponde àquilo que o autor define como *história mítica*: “[...] entendo por isso uma história fundamental da qual não somos testemunhas, nem mesmo contemporâneos, evidentemente, e que se reduz a alguns acontecimentos altamente valorizados dos quais nos sentimos herdeiros” (GOULEMOT, 1998, p. 111). Ela está intimamente ligada à memória histórica e à tradição. Nesta pesquisa, consideramos como história mítica os elementos que cercam as práticas de leitura do livro didático, no sentido de fundamentarem a ética legitimadora de determinadas práticas, além da própria tradição presente no ambiente escolar e o que permite a construção simbólica desta pelos personagens atuantes neste *lugar/espço*.

O segundo aspecto ligado ao *fora-do-texto* refere-se às leituras anteriores dos usuários deste objeto cultural: “[...] não há nada aqui que seja mensurável. Estamos no campo das hipóteses e do provável. Ler será, portanto,

³⁰ Os *protocolos de leitura* do livro didático analisado serão abordados no capítulo 2.

fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais. É raro que leiamos o desconhecido.” (GOULEMOT, 1998, p. 113).

As práticas de leitura do livro didático, além de delimitadas pelos *protocolos de leitura*, dependem dessa biblioteca dos leitores. Um aspecto problemático porque, para “conhecermos” essa *biblioteca vivida*, é necessário um esforço de compreensão sobre a memória do professor e dos alunos. De qualquer forma, quando nos perguntamos sobre como um leitor realiza determinado uso do livro didático, é importante considerarmos que, ao fazer as leituras dos textos, estes indivíduos já leram, em suportes variados, outros textos que, de certa forma, influenciam a leitura atual.

Outro aspecto enfatizado por Goulemot (1998, p. 113) corresponde ao *horizonte de expectativa*, “Quer dizer que cada época constitui seus modelos e seus códigos narrativos e que no interior de cada momento existem códigos diversos, segundo os grupos culturais”. Sabemos que existem regras de leitura constituindo a comunidade de leitores dentro do ambiente escolar e que se aproximam desse *horizonte de expectativa*, pois “[...] é verdadeiro que a cultura institucional nos predispõe a uma recepção particular do texto” (GOULEMOT, 1998, p.113). Este aspecto pressupõe uma relação entre a comunidade de leitores e o engajamento do professor e dos alunos uma vez que eles operam neste *horizonte de expectativa*. Este aspecto pode ser constatado na pesquisa de Bittencourt quando ela ressalta que:

A prática da leitura em sala de aula deveria ser imposta pelo professor aos alunos, preferencialmente, e deveria obedecer às prescrições das autoridades educacionais e autores de livros, na tentativa de obter uma leitura sem “desvios”, impossível de outras interpretações. O professor determinava como ler e o tempo de ler. (2008, p. 209).

É preciso lembrar que a pesquisadora refere-se a práticas de leitura em sala de aula, entre os séculos XIX e XX, mas vale ressaltar que as prescrições, mesmo sofrendo mudanças ao longo do tempo, permanecem até os dias de hoje.

Para finalizarmos essa parte, Goulemot fornece uma síntese, considerando os aspectos abordados:

O livro ganha seu sentido daquilo que foi lido antes dele, segundo um movimento redutor ao conhecido, à anterioridade. O sentido nasce, em grande parte, tanto desse exterior cultural quanto do próprio texto e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasça o sentido a ser adquirido. De fato a leitura é jogo de espelhos, avanço espetacular. Reencontramos ao ler, todo o saber anterior – saber fixado, institucionalizado, saber móvel, vestígios e migalhas – trabalha o texto oferecido ao deciframento. Não há jamais compreensão autônoma, sentido constituído imposto pelo livro em leitura. (GOULEMOT, 1998, p. 115).

O autor contribui muitíssimo para a compreensão dos *saberes admitido* e *inventivo* ao mostrar a amplitude de fatores externos à materialidade do livro que definem as práticas de leitura. Qual leitura se admite e qual leitura se inventa? De fato, entendida como jogo de espelhos, a leitura inventiva impossibilita postulados que a “naturalize” como “qualquer leitura possível”. Se, em relação à materialidade do texto, os protocolos delimitam as leituras do professor e dos alunos, em relação às práticas, o *fora-do-texto* evidencia aquilo que se admite e aquilo que se inventa.

1.3.2 Pressuposições para uma Ciência Prática do Singular na Sala de Aula

A utilização de *A invenção do cotidiano* torna ainda mais evidente toda complexidade inerente ao estudo das práticas de leitura do livro didático. Este trabalho fundamenta-se na tensão existente entre o que denominamos *saberes admitido* e *inventivo* e no entorno que circunscreve a apropriação do livro didático pelo professor e pelos alunos. Recorrer ao trabalho de Certeau implica tomarmos as categorias, diretamente referentes aos *usos ou consumos* desse objeto cultural, sempre por binômios³¹ que constituem, para o autor, *as formalidades das práticas* de leitura.

Segundo Certeau, o binômio *escrita/leitura* apresenta-se como uma relação criativa, contraposta às ideias, ligadas ao Iluminismo, nas quais o leitor é considerado um consumidor passivo (CERTEAU, 2003). Considerando que “Esta teoria, em resumo, não é uma teoria da leitura não adaptada, o que implicaria um

³¹ Uma grande preocupação de Michel de Certeau é a de não levar os leitores de suas obras a pensarem suas ideias de forma dualista – uma escrita que impõe seu sentido contra um leitor que sempre impõe sua leitura ao texto lido, por exemplo. Para isso, a adoção da ideia de binômio leva em consideração os dois termos, em constante tensão, em dependência mútua como condição de existência um do outro.

sentido para os textos por si só, mas uma teoria da apropriação”³² (MAIGRET, 2000, p. 528-529, tradução nossa), a leitura em Certeau, pensada como uma operação complexa, vai contra a ideia iluminista porque é entendida como prática ativa geradora de sentidos:

Se, portanto “o livro é um efeito (uma construção) do leitor”, deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de lectio, produção própria do “leitor”. Esta não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a “intenção” deles. Destaca-os de sua origem (perdida ou acessória). Combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações. (CERTEAU, 2003, p. 264-265).

De acordo com as afirmações do autor, não podemos entender as operações dos leitores como uma autoria sobre o texto – eles fazem outra coisa. Ao considerarmos essas operações em relação à sala de aula, tais movimentos apresentam-se como inventividade dos personagens da pesquisa sobre o livro didático.

Identificando essa dinâmica como a *formalidade das práticas*, percebemos a presença das prioridades referentes ao *oral* e ao *operatório* quando “Ele [o consumidor] os super impõe [os sistemas impostos] e, por essa combinação, cria para si um espaço de jogo para maneiras de utilizar a ordem imposta do lugar ou da língua” (CERTEAU, 2003, p. 92-93).

Com essa dinâmica, que cria espaços de jogos como formas de utilizar a ordem de um lugar ou de uma língua, nós estabelecemos um diálogo com os *protocolos de leitura* e com o *fora-do-texto*, discutidos anteriormente, por se tratarem de elementos que prescrevem as práticas.

Em Certeau, estes elementos correspondem a *lugares* que, conforme demonstramos na exposição dos pressupostos da *História da leitura*, remetem ao livro didático, mas não somente a ele. Ao abordarmos o corpo como materialidade da leitura engajada, a *história mítica*, a *biblioteca vivida* e o *horizonte de expectativa* (GOULEMOT, 1998) do professor e dos alunos como elementos de “imposição” de determinada leitura, denominamos *saberes admitidos* os itinerários

³² Cette théorie, en résumé, n'est pas une théorie de la lecture inadaptée, qui supposerait un sens en soi des textes mais une théorie de l'appropriation.

traçados em sala de aula que, por meio do diálogo entre esses elementos, objetivam uma determinada organização das práticas.

Em contrapartida, ao tratarmos das práticas de leitura do livro didático como práticas inventivas, entendemos que os leitores utilizam essa ordem do *lugar* para criar seus *espaços* de invenção, mas, em Certeau, a leitura, os *usos* ou *consumos* são práticas que não flutuam em um universo de possibilidades infinitas. O leitor não tem liberdade para imprimir qualquer leitura porque condiciona-se ao *lugar* que ocupa. Neste sentido, Josgrilberg afirma que

Certeau é otimista, não ingênuo. Não se trata de uma percepção populista, onde tudo o que é produzido pela mídia é consumido de forma criativa e livre pelos receptores. Este tipo de análise é um dos problemas apresentados por alguns trabalhos que utilizam as idéias de Certeau para pensar a antidisciplina dos consumidores. [...] Ao que nos parece, os críticos de Certeau estão preocupados apenas com o enunciado, enquanto que os muito otimistas com a enunciação, sendo que a questão é a *tensão* entre a “gramática que controla” e a enunciação que a atualiza, um fenômeno pressupondo outro. (JOSGRILBERG, 2005, p. 96, grifo nosso).

Quando tratamos das categorias *admitido* e *inventivo*, estamos considerando a tensão entre os dois – as práticas criativas e a “gramática que controla”. Mas o que seria esse *lugar* que organiza e não permite quaisquer práticas? De acordo com Certeau, ele é

[...] uma ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns *ao lado* dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define. Um lugar é, portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. (CERTEAU, 2003, p. 201, grifo do autor).

Pensamos o conceito de *lugar*, nesta pesquisa, principalmente na materialidade do livro didático – elemento que será discutido no capítulo 2. Este objeto cultural complexo é um *lugar* da mesma forma que a sala de aula e os corpos dos indivíduos que participam desta pesquisa. Ele consiste em um ambiente controlado no qual toda e qualquer manifestação inventiva – sejam os *usos* ou *consumos* ou as leituras – está condicionada. Não é difícil deduzirmos que esse controle é inevitável.

Para complementar o sentido do conceito *lugar*, precisamos compreender o que Certeau denomina como *espaço*:

Existe *espaço* sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em uma unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. [...] Em suma, o *espaço é um lugar praticado*. (CERTEAU, 2003, p. 202, grifos do autor).

Dizer que o *espaço* é um lugar praticado ressalta a necessidade de verificarmos toda a relação de forma binomial – *lugares/espacos* – porque “Tais expressões não são termos opostos, mas dois aspectos de um único tema extremamente complexo: a organização *dinâmica* de uma sociedade” (JOSGRILBERG, 2005, p. 49, grifo do autor). Nessa constituição, temos o *lugar* como referência a tudo que prescreve e condiciona as práticas. Portanto, quando pensamos a escola e a sala de aula como lugares organizados, entendemos que eles fundamentam as operações que constituem uma cultura ordinária dentro da sala de aula. Os *espacos*, ao contrário, não são geograficamente localizados porque são lugares praticados. Sendo o itinerário de um lugar, viabilizam as práticas por estarem ligados ao tempo – um momento oportuno para a criação. Saberes *inventivos* e *admitidos*, necessariamente, se fazem nos/com *lugares/espacos*.

Entre os *lugares* e os *espacos*, existe uma tensão constitutiva na forma dos *relatos*, que podem ser definidos como a sintaxe que organiza os *lugares* e traça os itinerários do *espaço*. Para Certeau, “Todo relato é um relato de viagem – uma prática do espaço. A este título, tem a ver com as táticas cotidianas, faz parte delas. [...] De fato, organizam as caminhadas. Fazem a viagem, antes ou enquanto os pés as executam” (CERTEAU, 2003, p. 200).

Os *relatos* são práticas que se apropriam da organização de um *lugar* para definir os *espacos* onde ocorrem as práticas criativas e inventivas, mas também são práticas que definem sintaxes para a configuração de um *lugar*, por isso as entendemos como bases de operação para os *saberes admitido* e *inventivo*. “Os relatos efetuam, portanto um trabalho que, incessantemente, transforma lugares em espacos ou espacos em lugares. Organizam também os jogos das relações mutáveis que uns mantêm com os outros” (CERTEAU, 2003, p. 200). O professor tem grande importância, nesta pesquisa, por conta de seu papel como mediador que, nas práticas de leitura, implica na definição dos limites para efetivação dessas práticas. A função primeira dos *relatos* é fundamental para esse entendimento. Ela

consiste em “[...] *autorizar* o estabelecimento, o deslocamento e a superação de limites e, por via de consequência, funcionando no campo fechado do discurso, a oposição de dois movimentos que se cruzam (estabelecer e ultrapassar o limite) [...]” (CERTEAU, 2003, p.209).

Compreendemos que a existência dos *relatos* constituem tanto as bases dos *espaços* (elemento essencial dos *saberes inventivos*) quanto as sintaxes do *lugar* (fundamento para os *saberes admitidos*). Com esta relação, podemos abordar o binômio de Certeau mais utilizado nas pesquisas que tratam do cotidiano e das práticas inventivas, as *táticas/estratégias*:

Chamo de *estratégia* o cálculo (ou manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa, etc.). Como na administração de empresas, toda racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um “ambiente” um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. Gesto cartesiano, quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do Outro. Gesto da modernidade científica, política ou militar. (CERTEAU, 2003, p. 99, grifo do autor).

Com o conceito de *estratégia*, caracterizamos os *saberes admitidos* como este algo próprio de que fala o autor, capaz de definir e organizar os *lugares* (JOSGRILBERG, 2005, p.50). As práticas que tentam explicar o professor e o aluno como corpos controlados no ambiente escolar relacionam-se a estas *estratégias*. Da mesma forma, o livro didático também pode ser entendido como *estratégia* que postula o que deve ser aprendido, porém, por suas particularidades, a utilização do termo *saberes admitidos* atua como um diferenciador entre aquilo que está escrito – livro didático como *lugar* – e o que possibilita suas práticas de leitura – livro didático como *espaço* –, pois estes saberes referem-se às práticas.

Para completar a explicação desse binômio, precisamos falar sobre as *táticas*. Para Certeau, elas são

[...] a ação calculada que *é definida pela ausência de um próprio*. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: *a tática é movimento* “dentro do campo de visão do inimigo”, [...] e no espaço por ele controlado [...] Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas dependem, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. (CERTEAU, 2003, p. 99, grifo nosso).

Os *saberes inventivos* referem-se às *táticas* que operam sem lugar próprio, na sala de aula. Para Certeau, esta constatação mostra que estudar essas *táticas* é o trabalho mais difícil em *A invenção do cotidiano*. No estudo das práticas de leitura do livro didático, esta definição nos indica a existência de práticas que operam sobre a aparente tranquilidade presente nas aulas. Se para Certeau, estudar as *táticas*, as maneiras de fazer ordinárias, consiste em um trabalho tão complicado, como seria possível fazê-lo em nossa pesquisa? A resposta para esta questão está na própria pesquisa. Não existe, necessariamente, uma busca pelo que é mais furtivo ou mais inventivo. Por isso elaboramos toda a problemática por binômios: *escrita/leitura, lugares/espacos, táticas/estratégias*. A interdependência dos termos impede que algo se sobressaia.

Projetando a inquietude de *A invenção do cotidiano* para o estudo das práticas de leitura do livro de História em sala de aula, não é possível afirmar que *táticas* subvertam os *lugares* e muito menos que as *estratégias* subjuguem os *espacos*, “Não se trata apenas de uma relativização da posição menos favorecida do leitor *vis-à-vis* as estruturas que organizam os significados [...]” (JOSGRILBERG, 2005, p. 42). Em outras palavras, entre as práticas de leitura e o livro didático que é lido, a relação é mutuamente necessária e essa evidência marca a importância de distinguirmos o que é *admitido* e *inventivo* como movimento que dá sentido a estas práticas.

Para a fundamentação teórico-metodológica deste trabalho, alguns aspectos de *A invenção do cotidiano*, não abordados até o momento, são essenciais. Para Certeau, um “problema” que enfrentamos, enquanto especialistas em dizer algo sob determinado enfoque, consiste na impossibilidade de conhecermos plenamente um objeto de estudo – no sentido de conhecer a Verdade desse objeto – independentemente do caminho analítico que traçarmos. Esta

difficuldade e, ao mesmo tempo, condição de existência, permeia a Ciência moderna porque, segundo o autor, qualquer discurso científico remete a um *Outro*:

Em sua obra, o interesse pelo outro define uma perspectiva epistemológica e um método: trata-se da procura pela “compreensão” do que não é inteligível dentro de um certo discurso social e histórico. O outro, a alteridade são chaves para a interpretação histórica e sociológica: o outro lança o mesmo nos territórios da diferença, rompendo o mundo calmo das certezas. O efeito é a necessidade de compreensibilidade. (SOUZA FILHO, 2002, p. 130).

Josgrilberg (2005, p. 32) colabora para o entendimento desse *Outro* quando enfatiza um aspecto importante a respeito de *A invenção do cotidiano*: a questão teológica que permeia toda a produção do autor, inclusive seus trabalhos sobre cultura contemporânea. Por isso, acreditamos que a ideia de *mística*³³ é latente e fundamental para a compreensão dessa obra e sua vinculação com nossa pesquisa:

Não há como negar que a questão Deus esteve presente até o fim da vida de Michel de Certeau. A experiência mística ecoa em suas análises de cultura e história, como por exemplo, na noção de “ausência do Outro”. De alguma forma, a experiência mística é transferida para outros campos onde o encontro ou a busca pelo Outro – o objetivo da História, a cultura “pagã” para o missionário, a chamada cultura popular para os teóricos da cultura, etc. – está em jogo. (JOSGRILBERG, 2005, p. 46).

O autor entende que, antes do predomínio da *Razão Iluminista*, a religião tinha um discurso com valor de *Verdade Universal*. Por meio deste discurso, era possível explicar qualquer coisa, uma vez que ele continha todas as respostas. Para Certeau, a partir do pensamento iluminista, uma crise da linguagem fez com que essa ideia de *Verdade Universal* se desfizesse. O espaço “vazio” que surge é ocupado pela Razão, que busca dar explicações para todos os fenômenos da natureza, o chamado conhecimento enciclopédico, mas, por limitações de ordem linguística, não consegue ser bem sucedido totalmente; a ligação dessa perspectiva com o nosso entendimento de livro didático como objeto central no ensino e a sua localização nas práticas de leitura é intensa. O motivo dessa limitação, segundo o

³³ Nossa pretensão, em citar este aspecto não significa que tenhamos o interesse em associar o estudo sobre as práticas de leitura do livro didático aos estudos sobre história da espiritualidade onde a contribuição de Certeau foi significativa. Como seus interlocutores, acreditamos que as angústias e a forma de inteligibilidade, dada às práticas ordinárias nos estudos que privilegiam a cultura contemporânea, evidenciam sua formação como jesuíta.

autor, está no fato de o discurso da Razão remeter ao que ele chama de *Outro*, o qual está ausente, mas que fundamenta o discurso, mesmo escapando, incessantemente, das tentativas de articulá-lo de maneira narrativa. “O Outro nunca é controlado, sempre se desvia, minando nossas convicções, daí a necessidade de novas partidas a partir dos equilíbrios adquiridos. Essa é a dinâmica espiritual, essa é a dinâmica do conhecimento” (JOSGRILBERG, 2005, p. 47). Tal dinâmica dialoga com as *práticas míticas modernas*:

[...] a escritura, afirma Michel de Certeau, desde o século XVI pôde se tornar em nossas sociedades o modelo mítico da racionalidade ocidental. Os dispositivos escriturários, lugares de terrível memória, são as mais seguras técnicas de controle e de vigilância. (HÉBRARD, 1998, p. 33).

Chartier e Hébrard (1998, p. 39) auxiliam nas relações possíveis entre esta ideia e nossa pesquisa, quando dizem que “Para Michel de Certeau, se a escrita adquiriu um valor mítico em nossa sociedade, isto se deve à sua capacidade, ou melhor, à sua pretensão de articular simbolicamente todas as práticas humanas [...]”. Assim, a escola como instituição moderna e o livro didático como controle sobre o escrito são a busca pelo *Outro*, bem como o próprio trabalho investigativo de compreensão das práticas de utilização do livro didático em sala de aula.

Pela complexidade que toma contornos cada vez mais nítidos, dentro dos estudos de *A Invenção do cotidiano*, os movimentos que fundamentam os *saberes admitido e inventivo* estão latentes na constituição de nosso objeto de pesquisa e no esforço de explicá-lo. Além disso, não podemos perder de vista que, no livro didático, existe uma *morte*³⁴ que remete ao passado como *Outro* e as práticas de leitura, como apropriação do que é *admitido* desse morto, inventam sentidos que são próximos e distantes da escrita – pensada como *economia escriturária* do livro³⁵.

Esta economia implica em uma exclusão fundadora (CHARTIER; HÉBRARD, 1998). A *máquina escriturística* permite situarmos o livro didático como

³⁴ Na abordagem de Certeau sobre o pensamento científico moderno, o autor mostra que, para um discurso tornar-se científico, ele precisa estabelecer-se em uma *morte* na escrita: “O texto representa a sua própria morte e zomba dela. [...] Ela é apenas o ilusório sacramento do real, espaço de risadas contra os postulados de ontem. Aí se desdobra o trabalho irônico e meticuloso do luto” (CERTEAU, 2003, p. 245). Sendo uma comédia no túmulo do ausente, a escrita remete ao *Outro* e, apesar do inevitável fracasso em tratar do real, a escrita é uma prática necessária, pois organiza a sociedade (JOSGRILBERG, 2005, p. 53). A essa tentativa de organizar, Certeau dá o nome de *economia escriturária*.

³⁵ Trataremos desta questão no capítulo 2.

objeto de controle e determinação dos conteúdos que devem ser ensinados. Há duas implicações ao considerarmos a escrita como economia: primeiramente, ela se configura como instrumento de poder do especialista – o livro didático torna-se um material que define o poder do professor como leitor engajado, apto a decifrar o código para os alunos; segundo, a ideia de máquina remete à constituição de uma neutralidade – *totalidade* – do que definimos como racional – neste caso, o saber histórico escolar (CHARTIER; HEBRARD, 1998, p.40).

Considerando o que já tratamos sobre as *táticas*, como operações que não têm lugar, associamos essa ideia com a prática de escrita do livro didático – entendido como lugar próprio – em relação ao seu Outro situado em um *não-lugar* fundador:

A colocação do relato veicula, por toda parte, uma relação tácita com algo que não pode ter lugar na história – um não-lugar fundador –, sem o qual, entretanto, não haveria historiografia. A escrita dispersa, na encenação cronológica, a referência de todo o relato a um não-dito que é o seu postulado.

Este não-lugar determina o interstício entre a prática e a escrita. A cesura qualitativa entre uma e outra é, sem dúvida, manifestada pelo fato de que a escrita des-natura e inverte o tempo da prática. (CERTEAU, 2007, p. 98).

Resta uma questão: considerando a instabilidade do discurso científico, pelo fato de não definir Verdades, ou seja, por não sustentar a autoridade para falar em nome de um *Outro*, mas que mesmo assim o faz, como esses discursos ganham validade perante a sociedade? Refazendo a pergunta, agora, em relação ao nosso objeto de pesquisa: se devemos dar importância às leituras do livro didático como práticas inventivas, qual o contraponto que justifica a existência de algo admitido – aquilo que se deve aprender na disciplina História –, se ele contém a mesma instabilidade de qualquer outro discurso científico? A resposta está no *crível*:

Uma *credibilidade* do discurso é em primeiro lugar aquilo que faz os crentes se moverem. Ela produz praticantes. Fazer crer é fazer fazer. Mas por curiosa circularidade a capacidade de fazer se mover – de escrever e maquinar os corpos – é precisamente o que faz crer. Como a lei é já aplicada com e sobre os corpos, “encarnados” em práticas físicas, ela pode com isso ganhar credibilidade e fazer crer que está falando em nome do “real”. Ela ganha fiabilidade ao dizer: “Este texto vos é ditado pela própria Realidade”. (CERTEAU, 2003, p. 241, grifo do autor).

Esse aspecto do pensamento de Certeau remete-nos aos elementos externos que determinam leituras autorizadas – os aspectos relacionados ao *fora-*

do-texto e, principalmente, o fato de a leitura ser uma técnica de engajamento do corpo. Se, pelo entendimento de Certeau, não fundamos nossa existência mais em *Verdades Universais*, a credibilidade³⁶ é fundamental para entendermos como determinados discursos adquirem status de *admitido* – incluindo as autoridades que determinam quais leituras são admitidas e a validade de determinado livro didático: “Se, como creio, elas [as autoridades] permitem que cada um articule sua relação com os outros com sua relação com a verdade, representam o que não é nunca adquirido e aquilo que é, portanto, impossível dispensar: a credibilidade” (CERTEAU, 2005, p. 25).

Não sendo nunca adquirido, mas indispensável, podemos dizer que, enquanto determinados saberes não se impõem como a “lei” de um *lugar*, não são considerados *saberes admitidos*, pois estes dependem do ato de crer em relação à *máquina escriturística* como “ferramenta” definidora de uma neutralidade racional.

O que fornece a *credibilidade*, no ambiente escolar, abrange as técnicas do corpo praticadas pelo professor, e todos os aspectos do *fora-do-texto* relacionados a ele e ao aluno, já que, para o último, resta “[...] a ‘liberdade’ de crer ou não crer ‘confiando’ em textos que ele não pode nem poderá ler nunca [...]” (CERTEAU, 2003, p. 288). Assim:

Os efeitos de dominação produzidos pelas escrituras de poder referem-se tanto aos que dela estão excluídos (cujo destino, na sua ausência, é decidido por tecnocratas, médicos, juristas, psicólogos, professores), como aqueles a quem ela confere, justamente, poder de decisão. (CHARTIER; HEBRARD, 1996, p. 41).

Nesta abrangência, a *dimensão do crível* legitima e constitui um algo *admitido*. Em outras palavras, a credibilidade fundamenta os *saberes admitidos* em sala de aula: “[...], o que é aceitável sempre depende da relação social, depende do

³⁶ Um dos primeiros trabalhos referentes aos estudos sobre cultura contemporânea de Certeau que se refere à *credibilidade* é o texto *As revoluções do “crível”*, publicado no livro *A cultura no plural*. A questão pode ser entendida como um dos primeiros diálogos estabelecidos pelo autor entre os estudos sobre História da espiritualidade e suas abordagens socioculturais. De acordo com Maigret (2000, p. 519), o interesse de Certeau pela questão justifica-se por uma necessidade que se tornou latente em seus trabalhos quando ele concluiu que a história recente da religião no Ocidente correspondia a de um processo quase contínuo de desagregação das Igrejas, do declínio de seu poder material e, sobretudo, de seu poder de explicar o mundo aos fiéis.

que foi previamente recebido (le reçu) como endoxa³⁷ (JOSGRILBERG, 2005, p.92-93).

Para Certeau, a credibilidade, na modernidade, não se fundamenta mais em instituições detentoras de poder – a Igreja, por exemplo – mas em convicções singulares, ou seja, na individualização da crença “[...] e sua mobilidade numa rede sempre mais diversificada de objetos possíveis” (CERTEAU, 2003, p. 283). Como assinala Maigret (2000, p. 521), “A crença não está mais profundamente ancorada, nos dias de hoje, a determinados grupos e a comportamentos específicos [o autor se refere a grupos dominantes e comportamentos autorizados]; ela surge, ao mesmo tempo, da velha casa “abandonada” e das atitudes familiares, sexuais, políticas, morais”³⁸. Para Certeau estas transformações são chamadas de *revoluções do crível*:

[...] freqüentemente elas são mais discretas em sua forma e são mais terríveis, como movimentos profundos: produzem deslocamentos na adesão; *em uma constelação de referências*, privilegiam algumas e eliminam outras. Trabalho secreto ao qual as representações públicas não podem ficar alheias sem se transformar em uma fachada sem significado. (CERTEAU, 2005, p. 35).

O livro didático, como objeto cultural complexo, constitui *saber admitido* se pensado nesse contexto de singularização das crenças, desde que ele seja tomado como *crível*. Conteúdos não acreditados estão mortos nas páginas do livro, mas aquilo que assume credibilidade pelas práticas de leitura, segundo Certeau, distingue-se por dois dispositivos ligados à crença na modernidade:

[...] de um lado, a pretensão de *falar em nome do real* que, supostamente inacessível, é ao mesmo tempo o princípio daquilo que é crido (uma totalização) e o princípio do ato de crer (uma coisa sempre subtraída, inverificável, ausente); de outro lado, a capacidade do discurso, autorizado por um “real” para se distribuir em *elementos organizadores de práticas*, isto é, em “artigos de fé”. (CERTEAU, 2003, p. 286).

³⁷ Certeau toma este conceito de empréstimo de Aristóteles. No texto *Le croyable ou le institution du croire*, ele mostra que os enunciados *endoxos* correspondem, de maneira geral, àquilo que é admitido, sendo que ele se caracteriza pela aceitação coletiva e pela presença de locutores autorizados a definir a legitimidade de enunciados *endoxos* (CERTEAU, 1985, p. 256-257).

³⁸ La croyance n'est plus profondément ancrée aujourd'hui dans des groupes et dans des comportements, spécifiques, elle se décolle à la fois de la vieille maison, « désaffectée », et des conduites familiales, sexuelles, politiques, morales.

Para aquilo que definimos como *saber admitido*, os dois dispositivos estabelecem um diálogo importante. Considerando o livro uma *totalidade* – no sentido de ser algo com pretensão de falar em nome de um real – são os movimentos de produção de sentido que permitem a este objeto ter determinada validade em sala de aula. O livro didático apresenta-se como materialidade de controle e prescrição de conteúdos, mas, a partir das concepções de Certeau, notamos que esse controle não parte do próprio objeto, mas de suas práticas de utilização.

Concluimos este momento da pesquisa, reafirmando a importância dos três personagens no entendimento das práticas de leitura do livro didático. Naquilo que nos permite a *ciência prática do singular* proposta por Certeau, juntamente com os pressupostos da *História da leitura*, acreditamos ser possível compreender a complexidade inerente às relações estabelecidas na sala de aula. Mas certos limites precisam ser explicitados antes de abordarmos as análises.

1.4 OS LIMITES DA PESQUISA COMO IMPLICAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Sobre quais limites opera esta pesquisa? Por que é importante pensarmos essa questão? Estudar as práticas de leitura do livro didático de História, em sala de aula considerando as categorias denominadas *saber admitido* e *saber inventivo* e a materialidade do livro didático, não é uma investida isenta de problemas. Se focalizarmos a própria constituição de *A invenção do cotidiano*, podemos dizer que o esforço de um entendimento pleno é praticamente impossível. Mais do que buscarmos uma *Verdade*, é importante construirmos vias de compreensão dessa complexidade.

Para entendermos essa questão, retomaremos a ideia de uma busca incessante pelo *Outro*. Pensar esse *Outro* implica considerarmos que algo sempre escapa da pesquisa e das práticas de leitura que estudamos, ou seja, a narrativa das práticas não é capaz de explicá-las de forma definitiva. De acordo com Certeau, a Ciência tem limites em relação à linguagem ordinária – o seu *Outro* – porém, mesmo com essa impossibilidade de falar a Verdade, este é o único discurso possível para o especialista na tentativa de compreender a complexidade do objeto estudado. Sendo assim, resta-nos ir até os limites da análise: “Em suma, não existe saída, e apenas o fato de se ser um *estranho dentro mas sem fora*, e na linguagem

ordinária, resta ‘lançar-se contra os seus limites’[...]” (CERTEAU, 2003, p. 73, grifos do autor).

Apropriando-se do pensamento de Freud e do conceito de linguagem ordinária em Wittgenstein, Certeau (2003) detecta um dos grandes problemas que assombra sua pesquisa: o fato de trabalhar com objetos mais complexos do que qualquer categoria científica. As últimas falas do volume 2 de *A invenção do cotidiano* traduzem esta angústia do autor, e de um de seus principais orientandos, de forma irreversível:

Nossas categorias de saber ainda são muito rústicas e nossos modelos de análise por demais elaborados para permitir-nos imaginar a incrível abundância inventiva das práticas cotidianas. É lastimável constatá-lo: quanto nos falta ainda compreender dos inúmeros artifícios dos “obscuros heróis” do efêmero, andarilhos da cidade, moradores dos bairros, leitores e sonhadores, pessoas obscuras das cozinhas. Como tudo isto é admirável! (CERTEAU; GIARD, 1998, p. 342).

Esta admiração dos autores, como tomada de consciência da impossibilidade de encontrar o sentido literal das práticas, é a “chave” de entendimento do que é *admitido* e *inventivo*, nas práticas de leitura do livro didático, uma vez que esta dificuldade esteve presente em nossa pesquisa. Considerando a angústia dos autores, nossos modelos de análise operam sobre uma *morte* necessária:

Certeau sustenta que os teóricos não podem falar sobre uma cultura sem matá-la e que a idéia mesma de cultura popular está fundada no próprio discurso dos intelectuais que têm por objetivo analisá-la. [...] Os limites impostos pela linguagem são incontornáveis, o que inclui as próprias limitações de Certeau enquanto falante: sempre haverá uma morte para a fala (parole) existir. (JOSGRILBERG, 2005, p. 88).

Ao conceber esse pensamento, propomos uma questão fundamental: o que resta para nós, especialistas autorizados a falar em nome de um real, desses métodos e teorias que não dão conta do objeto que se propuseram a explicar? Giard (1991) fornece as pistas para esta problemática inerente ao trabalho de Certeau: “Ela sugere que Certeau não atribui um status específico a modelos, nem acredita que eles tenham a capacidade de prover uma verdade que está escondida atrás dos fatos” (JOSGRILBERG, 2005, p. 90). Para a pesquisadora:

No ato de sua efetivação, ele [Certeau] está legitimado a incluir a explicitação de seus próprios limites: demonstrando aquilo que o modelo [analítico] pode e sabe fazer, também é mostrado aquilo que ele perde ou mascara, aquilo que ele produz sem dizer como “silêncio” e como “resto”.³⁹ (GIARD; MARTIN; REVEL, 1991, p. 154, tradução nossa).

Esse silêncio e esse resto, inerentes ao trabalho de pesquisa sobre as práticas cotidianas, estão ligados ao conceito de *ordinário* como prioridade para um estudo sobre práticas cotidianas:

O importante é o *trabalho* de ultrapassagem operado pela insinuação do ordinário em campos científicos constituídos. Bem longe de se dar arbitrariedade o privilégio de falar em nome do ordinário (ele é indizível), ou de pretender estar neste lugar geral (seria falsa “mística”) ou, pior, de oferecer à edificação uma cotidianidade hagiográfica, trata-se de atribuir à sua historicidade, o movimento que reconduz os procedimentos de análise para suas fronteiras. [...] a tarefa não consiste em substituí-la [a linguagem ordinária] por uma representação ou cobri-la com palavras de zombaria, mas em mostrar como ela se introduz em nossas técnicas [...]. (CERTEAU, 2003, p. 64, grifo do autor).

A nossa pesquisa é permeada por uma limitação inerente às investidas analíticas. Ao pressupormos que, nas práticas de leitura do livro didático, aquilo que definimos como *saberes inventivos* correspondem à *linguagem ordinária* – portanto indizível –, estamos assumindo que essa inventividade escapa das análises. Não por acaso existe uma facilidade maior em distinguir, na *formalidade das práticas* em sala de aula, aquilo que se admite.

A perspectiva de entender o método como um modelo a ser levado até as últimas consequências, com o intuito de conhecer o que produzem como silêncio, pode justificar a postura de Certeau em atribuir o devido valor à ficção como única possibilidade de se explicar as práticas em um contexto onde não há modelos analíticos totalmente eficazes:

Hoje, a ficção pretende presentificar o real, falar em nome dos fatos e, portanto, fazer assumir como referencial a semelhança que produz. E os destinatários dessas legendas não estão mais obrigados a crer no que não vêem, mas a crer no que vêem. (CERTEAU, 2003, p. 288).

³⁹ Dans l'acte de son effectuation, Il est légitime d'inclure la mise au jour de ses propres limites: avec la mise à l'épreuve de ce que le modèle peut e sait faire va l'explicitation de ce qu'il manque ou cache, ce qu'il produit sans le dire comme « silence » e comme « reste ».

Falar sobre ficção é sempre problemático por conta dos potenciais significados que o termo permite e, para tratarmos desta estrutura, precisamos relembrar a concepção de mística. Além disso, é preciso dizer que o conceito de ficção em Certeau agrega algumas especificidades, já que ela mostra a “[...] ficção não enquanto categoria oposta ao real, mas com um status de verossimilhança” (JOSGRILBERG, 2005, p. 36).

Outra saída que demonstra o trabalho sobre o limite operado pelo autor diz respeito à exaustiva utilização de metáforas: “O autor parece estar em constante luta contra o sentido literal. Não se trata apenas de uma opção estilística, mas de uma questão epistemológica e ética” (JOSGRILBERG, 2005, p. 35). A aplicação dessas metáforas pode ser entendida como as *táticas* de Certeau em relação à linguagem e à ciência que delimita seu campo de atuação, o que corresponde a uma escrita “sem lugar”:

Michel de Certeau teria escolhido uma escrita “sem lugar”, sem teoria das práticas, fundada sobre a narrativa e a metáfora, a fim de cumprir seu objetivo descritivo. O livro seria uma ilustração no ato de uma prática que se quer longe do poder [a ordem de um lugar]. Esta hipótese não é infundada quando se conhece os seus esforços para desenvolver uma epistemologia da História e uma escrita que remete a ela. O otimismo e a “empoetização” dos quais ele é acusado resultam, portanto, de uma escolha deliberada, metodológica.⁴⁰ (MAIGRET, 2000, p. 537-538, tradução nossa).

Na constituição das duas categorias de análise apresentadas nesta pesquisa, trazemos, de forma implícita, essas operações táticas de Certeau para tratarmos da *formalidade das práticas*.

A ideia de que o trabalho é uma construção – um olhar, uma perspectiva – a partir de práticas variáveis, contingentes e, portanto, tão relevante como outros modos de ver a questão, constitui-se o pensamento chave nos escritos de Certeau e é extremamente importante para tratarmos do objeto de análise.

Um primeiro limite de nossa pesquisa corresponde ao fato de não ter havido uma seleção do professor ou da turma que participou da pesquisa a partir de critérios “artificiais” – referimo-nos aos professores mais bem sucedidos em suas

⁴⁰ Michel de Certeau aurait choisi une écriture «sans lieu», sans théorie des pratiques, fondée sur le récit et la métaphore, afin de pouvoir remplir son objectif descriptif. Le livre serait une illustration en acte d'une pratique qui se veut hors pouvoir. Cette hypothèse n'est pas infondée quand on connaît ses efforts pour développer une épistémologie de l'histoire et une écriture qui lui corresponde. L'optimisme et l'empoétisation qui lui sont reprochés résultent ainsi d'un choix délibéré, méthodologique.

práticas, às salas com alunos participativos ou à escola modelo de uma determinada região. Entendemos que a opção é válida para objetivos específicos, entretanto, a prática de tomar os “melhores” exemplos como modelo a ser atingido por todos ou, em outros casos, a contraposição de práticas bem sucedidas a outras – cujo andamento não era o esperado pelo pesquisador – de forma dicotômica, dificultam o trato com a vivência cotidiana em sala de aula que é formada por práticas complexas, não redutíveis a parâmetros de análise: “Ao trabalharmos nessa perspectiva, assumimos a realidade estudada em sua totalidade complexa, revelando seu caráter multifacetado, abdicando de procedimentos dicotomizadores e redutores de sua riqueza, com seu ônus e bônus” (OLIVEIRA, 2002, p. 41).

A definição da sala de aula para a realização desta pesquisa levou em conta a facilidade de acesso, a relação de amizade com o professor e o acolhimento da escola, possibilitando-nos ter um ônus e um bônus. Com esta postura, pretendemos demonstrar que não havia pretensão de encontrar as melhores práticas para análise, porém, ela não garante que as práticas vivenciadas possam condizer minimamente com o esperado – acreditamos que isso se deve à contingência.

Falando sobre o trabalho de coleta de dados, realizado durante a pesquisa, destacamos, primeiramente, que o tempo utilizado nas salas de aula não foi muito extenso, embora tenhamos permanecido mais do que na pesquisa anterior⁴¹. Em alguns trabalhos, o tempo de permanência em sala dura até um ano inteiro. Se partirmos do pressuposto que mais tempo resulte em um trabalho mais “consistente”, então este aspecto configura-se um limite para esta pesquisa. Mas é importante considerarmos, não raramente, a impossibilidade de tratar e utilizar uma gama de dados gerada em uma pesquisa de grandes dimensões, embora uma quantidade reduzida de material possa dificultar a percepção do objeto analisado. Nesta pesquisa, optamos pelo estudo de uma prática em sala de aula específica – as práticas de leitura sobre o ensino e aprendizagem do processo de Independência do Brasil – para que assim pudéssemos analisá-la em seus pormenores, pois verticalizar a análise pode ser mais enriquecedor do que abarcarmos uma amostra mais extensa.

⁴¹ Naquela pesquisa, as observações foram realizadas, em relação à *Turma A*, em seis aulas distribuídas em um período de quarenta dias. Em relação à *Turma B*, foram observadas quatro aulas em um intervalo de 25 dias.

Uma questão decorrente dessa verticalização consiste no perigo de generalizarmos determinadas conclusões ou mesmo as próprias práticas em sala de aula a partir de atitudes singulares. Tentamos nos manter atentos para não tomar as práticas analisadas como práticas generalizadas (OLIVEIRA, 2002). Além disso, o que ocorreu antes e depois do período de observação não pode ser citado, mas é, no mínimo, pressuposto. Não podemos esquecer que a pesquisa se insere em um processo.

O registro de dados nas observações foi exclusivamente feito na forma de relatório de campo. Nas aulas observadas, não foram utilizados recursos como filmadora ou gravador de som, fizemos gravações de seções de grupo focal, mas a entrevista com a professora foi registrada de forma escrita. Apesar dos limites estipulados por cada forma de obtenção de dados a ser utilizada, a coleta de materiais objetivou a percepção dos “silêncios”, inerentes às práticas de leitura em sala de aula. Com esta postura, apresentamos nossa tentativa de operar os métodos até seus limites, não pela busca concreta da linguagem ordinária, mas pela construção de uma sensibilidade em relação às práticas inventivas.

Observando pesquisas relacionadas com a *História da leitura* como as de Hébrard (2002), Ginzburg (2006) ou, mais especificamente, as de Bittencourt (2008) e Denipoti (1998), facilmente concluiríamos que os cadernos dos alunos seriam um material muito rico para o estudo de suas práticas de leitura. O mesmo vale para os cadernos de anotação do professor e/ou o próprio livro de chamada. Obviamente o fator tempo nos impossibilitou de trabalhar com esses materiais. Além disso, pela fundamentação teórica, existe uma distinção clara entre práticas de leitura e práticas de escrita, embora elas sejam interligadas. O fato de não objetivarmos o estudo das práticas de escrita foi outro motivo pelo qual não utilizamos os dados produzidos por esses meios. Mesmo se recorrêssemos a eles, ainda assim precisaríamos considerar a limitação inerente a qualquer trabalho que busque compreender as práticas de leitura, como bem demonstra Certeau:

[...] o lucro “trazido” pela escrita parece recortar um “resto” que vai definir também o selvagem e que não se escreve. O prazer é o vestígio desse resto. “Encantamentos” de Léry, festas dos tupi – salmos silvestres de um e danças e baladas dos outros. Excesso que constitui um lugar comum entre eles. Mas isto é o *efêmero* e o irrecuperável. Momentos inexploráveis, sem renda e sem lucro. Alguma coisa do próprio Léry não retorna de là-bas. Estes instantes rompem o tempo do viajante, da mesma maneira que a organização festiva dos tupi escapa da economia da história. [...]. Esses cortes parecem vir desfazer de noite a construção utilitária do relato. O “in-audito” é o ladrão do texto, ou mais exatamente, é aquele que é roubado do ladrão, precisamente aquele que é ouvido, mas não compreendido, e portanto arrebatado do trabalho produtivo: a palavra sem escrita, o canto de uma enunciação pura, o ato de falar sem saber – o prazer de dizer sem escutar. (CERTEAU, 2007, p. 227, grifo nosso).

Tendo por pressuposto que se tratam de práticas efêmeras, tentamos estudar as práticas de leitura pela sua efetivação e não pelo produto resultante delas. Apesar de priorizarmos uma atividade cuja apreensão para a análise é difícil, não desconsideramos a materialidade que permite a efetivação dessas práticas, pois, como nos lembram Chartier e Hébrard:

[...] conforme o leitor de Michel de Certeau privilegia o paradigma da leitura ou o da escrita, conforme ele procure a figura da apropriação ou a da economia escriturária, dois usos de *L'invention du quotidien*, parcialmente contraditórios ou conflituosos, são possíveis. (CHARTIER; HÉBRARD, 1998, p. 32).

A citação reforça nossa justificativa para realizar a triangulação entre o livro didático, o professor e os alunos. Se definirmos o livro como uma *economia escriturária*, suas práticas são efêmeras e, neste sentido, ao método de análise é atribuída uma função bem específica:

[...] trata-se de fornecer os meios de reconhecimento do efêmero, da ocasião aproveitada ou perdida, desse fazer que não capitaliza seus efeitos em um lugar definido, breve, de como “se” praticam comumente, isto é, no dia-a-dia, de maneira indefinidamente recorrente e nunca idêntica, os espaços ordenados que não “se” construiu nem se quis, mas dos quais “se” é simplesmente usuário. É isto mesmo a invenção do cotidiano. (CHARTIER; HÉBRARD, 1998, p. 31).

De outro lado, a escrita resultante dessas práticas, na forma de exercícios, avaliações, registros de aula, também são economias que, embora evidenciem as práticas – é neste sentido que se legitimam trabalhos que estudam a leitura pela escrita – não são a mesma coisa, embora isso não diminua a validade dessas investidas.

Chegamos, talvez, ao limite fundamental desta pesquisa: como economia, remetemos ao *Outro* de nosso trabalho que são as práticas de leitura, portanto, aquilo que se aplica ao objeto também se aplica à pesquisa:

Não podendo ater-se ao que sabe, o perito se pronuncia em nome do *lugar* que sua especialidade lhe valeu. Assim ele se inscreve e é inscrito numa ordem *comum* onde a especialização tem valor de *iniciação* enquanto *regra* e *prática* hierarquizante da economia produtivista. (CERTEAU, 2003, p. 67, grifos do autor).

Por fim, sobre a compreensão do par *leitura/escrita* em Certeau, encontramos, nas análises de Chartier e Hébrard, uma explicação sobre este limite fundamental no qual se insere nossa pesquisa:

[...] ele [Certeau] sublinha a incoerência de se acreditar na possibilidade de abranger um fazer através das metalinguagens do feito. O par leitura-escrita é, então, o eixo de um trabalho metodológico em dois níveis: primeiro, ele está no centro do esforço teórico para tornar um “objeto” inteligível, recusando a pertinência das ciências do signo e das ciências do sentido; [...] mas Michel de Certeau, ao escrever, experimenta também, na “prática”, os efeitos dessa tensão escrita-leitura, e disso dá testemunho. (CHARTIER; HÉBRARD, 1998, p. 32).

Acreditamos que nossa pesquisa não consiste apenas no questionamento das relações estabelecidas nas práticas de leitura do livro didático em sala de aula, mas é também o questionamento dos métodos capazes de compreender essa relação. Duplo sentimento de angústia que precisamos reconhecer neste empréstimo das ideias de Certeau para esta pesquisa.

1.5 DELIMITANDO OLHARES: A QUESTÃO DO MÉTODO

Pesquisas voltadas para o estudo de práticas cotidianas adquirem certas especificidades em relação a um método de pesquisa voltado para o cotidiano da sala de aula. Como apreender, analisar e explicar as práticas de leitura do livro didático de História, considerando seu caráter efêmero (FERRAÇO, 2002) e as limitações anteriormente apresentadas, sem que o resultado torne-se uma narrativa, pura e simples, daquilo que vivenciamos em sala de aula e fora dela? Segundo Oliveira:

É preciso, portanto, evitar esta armadilha buscando, nessas especificidades e singularidades algum tipo de padrão nos usos e táticas desenvolvidos, padrão este que nos permitirá melhor compreender os processos de produção da vida cotidiana, dos saberes e valores que nela se tecem, reincorporando-os ao pensar pedagógico do qual tem sido banidos pelo pensamento cientificista e objetivamente dominante em nossa sociedade. (OLIVEIRA, 2002, p. 46).

A perspectiva metodológica desta pesquisa consiste em ser uma compreensão das práticas de leitura do livro didático enquanto práticas cotidianas, mas tendo, por base, certos “padrões” no que se refere às complexas relações que viabilizam essas práticas. De acordo com Ferraço:

[...] se pudermos conhecer a escola um pouco melhor, apreender fragmentos de como ela realmente é e não de como se pensa que ela é, teremos melhores condições de falar sobre suas potencialidades, que tantas críticas injustas e pejorativas têm recebido por parte do Governo. O Governo que se limita a punir é o mesmo que propõe projetos idealizados que visam reforçar suas próprias críticas. Se conhecermos a escola um pouco melhor, também contribuiremos com aqueles que, ao contrário das ações governamentais, se preocupam com os que estão na escola, os quais têm compromisso sério com melhores perspectivas de vida e escolarização para a população brasileira. (FERRAÇO, 2002, p. 102).

Na busca do fazer ordinário do professor e seus alunos, optamos por uma abordagem metodológica que não priorizasse as dicotomias. Acreditamos que essa seria a melhor opção para tratarmos das experiências vivenciadas. Neste sentido, adotamos alguns referenciais e pressupostos básicos, os quais apresentaremos na sequência.

1.5.1 A Escola e a Sala de Aula como Lugares/Espaços

O primeiro aspecto que devemos considerar está relacionado ao *lugar/espço* (CERTEAU, 2003) em que ocorrem as práticas de leitura do livro didático de História. Bittencourt percebe a importância da sala de aula como um *lugar/espço* para as práticas, quando discute a constituição da disciplina escolar História, ao longo do século XIX, e as transformações que o converteram de algo desordenado para um lugar de controle sobre as leituras:

Alunos com posturas diversas, sentados ou espalhados em um espaço confuso, foram sendo agrupados com uma ordenação rígida, controlando seus corpos com materiais pedagógicos especificamente criados para assegurar determinada atitude diante do conhecimento escrito. (BITTENCOURT, 2008, p. 208).

Considerando o pressuposto de que a escola se tornou um espaço de controle sobre as práticas de leitura do livro didático na modernidade, não poderíamos desconsiderá-la ao longo do trabalho. Por isso, é pertinente apresentarmos a escola e a sala de aula onde realizamos esta pesquisa.

Primeiramente, selecionamos uma turma de 7ª série (8º ano) do período matutino do *Colégio α*⁴², localizado na cidade de Cambé, no estado do Paraná. Esta escolha foi feita por alguns motivos: a) para nós, era uma escola de fácil acesso; realizar a pesquisa em uma escola próxima nos permitiu visitá-la, nos momentos que entendíamos ser necessários, em um tempo relativamente curto; b) conhecemos a equipe da escola, o que facilitou os diálogos e as negociações; sabemos que, para o desenvolvimento deste tipo de trabalho, é necessário que a direção e a equipe pedagógica autorizem as atividades, o que nem sempre é possível e, em se tratando de um trabalho que exigiria nossa presença constante no estabelecimento, entendemos que o fato de já conhecermos a equipe da escola pôde trazer maior credibilidade ao projeto apresentado; c) realizamos a pesquisa anterior (SILVA, J., 2009) nesta mesma escola; isso tornou o desenvolvimento da pesquisa mais dinâmico porque já conhecíamos a rotina e as regras do estabelecimento; d) conhecíamos a professora que aceitou participar juntamente com sua turma; acreditamos que o fato de não sermos totalmente desconhecidos um do outro ajudou na efetivação deste trabalho, porém, como mostraremos no decorrer da pesquisa, o fato de a professora ter certo conhecimento do trabalho realizado anteriormente influenciou alguns dos processos executados no período de permanência na escola; e) sabíamos qual livro didático havia sido adotado para a disciplina História; retornar àquela escola nos levou ao reencontro com a coleção *Projeto Araribá: História*⁴³, o que permitiu revermos certos apontamentos feitos anteriormente e enriquecer a análise deste material didático.

⁴² Para nos referirmos à escola onde foi realizada esta pesquisa, usaremos a denominação *Colégio α*.

⁴³ Este livro didático foi adotado no PNLD de 2008 e, portanto, o ano de 2010 era o último ano de utilização do material. Discutiremos o livro didático em profundidade no capítulo 2.

Por enquanto, frisamos que não se trata de um terreno estranho e, para o leitor, ter consciência de que trabalhamos em um *lugar/espço* conhecido permite entender como nos estruturamos para cercar nosso objeto de estudo no contexto vivenciado.

Analizando o PPP (COLÉGIO α , 2010), constatamos que a escola foi fundada no ano de 1977 e atende, atualmente, uma clientela de média e baixa renda. Ela se localiza em uma região com diversos bairros que possibilitam a constituição de um corpo discente variado, desde crianças pertencentes a famílias com poder aquisitivo maior, até aquelas cujas famílias vivem em situação mais difícil.

Quanto à estrutura, a escola é bem cuidada, dividida em três grandes pavilhões, em um local onde o relevo fez com que eles fossem construídos em um nível mais baixo que o outro, sendo o primeiro, e o mais elevado, o pavilhão onde se localiza a secretaria, a biblioteca, a sala de fotocópias e do mimeógrafo, a sala de supervisão, a sala de orientação, a sala da coordenação pedagógica, a sala da direção e a sala dos professores, além de dois banheiros e mais duas salas para usos diversos dos funcionários da escola. O segundo pavilhão é interligado ao primeiro por uma escadaria que serve de acesso para as equipes técnica, pedagógica e de direção bem como para os próprios professores terem acesso a todas as outras salas e dependências da escola. Este pavilhão contém sete salas de aula, a sala de computadores, dois pátios cobertos, divididos por uma cozinha e dois banheiros para uso dos alunos. O terceiro, e mais baixo, pavilhão contém sete salas de aula, além de uma sala de arquivo, uma sala de apoio, sala para materiais de educação física, banheiros e o salão para apresentações diversas com um palco e cadeiras acolchoadas. Além disso, ainda há duas quadras poliesportivas, sendo uma aberta e outra coberta.

A sala que escolhemos para a pesquisa estava localizada no segundo pavilhão e tinha carteiras já bem velhas. O número era exatamente o de alunos na sala – trinta e oito ao todo – sendo que, em algumas aulas, tivemos que pedir uma carteira emprestada em outras turmas. Ainda existia, nesta sala, um

armário de madeira ao fundo, a mesa do professor na frente e uma TV pendrive⁴⁴ instalada na parede, próximo às janelas.

1.5.2 A Função Social da Escola: Lugares de Controle

Além do espaço físico, não podemos esquecer que existem delimitações construídas pelo PPP que definem os movimentos autorizados no ambiente escolar. Considerando a validade do documento para os profissionais que atuam naquele *lugar*, podemos defini-lo como uma *estratégia* de prescrição das práticas – incluindo as práticas de leitura do livro didático – própria daquilo que se convencionou chamar de disciplinas escolares. Como nos lembra Talamini (2009, p. 19), os livros didáticos “[...] devem ser situados numa relação de tensão entre cultura escolar e cultura da escola, entre as normas e regulações que definem a forma do trabalho escolar e os modos de agir dos docentes em sala de aula”.

Tendo como suporte os trabalhos de Hébrard (2002), Bittencourt (2008), Sacristán (2005), Chevallard (1991), Silva (1995), Bauman (2005), Chartier (1995) e Chartier (2002) como foram apresentados na introdução, acreditamos que essas normas e regulações seguem os pressupostos do modelo de escola na modernidade cujo objetivo é formar sujeitos críticos e participativos na sociedade por meio de disciplinas escolares pautadas em conhecimentos autorizados:

Considerando a educação como meio para a construção da cidadania, a escola desempenha um papel indiscutivelmente importante para essa construção. Desta forma, a ética, as atitudes, os valores perpassam o trabalho pedagógico, contribuindo para a construção de uma sociedade igualitária, onde seus membros tenham participação efetiva e consciente nos processos sociais e culturais. (COLÉGIO α, 2010, p. 22-23).

Como já demonstramos, a construção de uma sociedade igualitária implica na seleção de determinados conhecimentos essenciais para este projeto – por isso nos referimos a eles como autorizados: “É função primordial da escola de partilhar conhecimento, levar cultura, de formar um cidadão consciente e

⁴⁴ A partir do ano letivo de 2008, as escolas estaduais do Paraná receberam, em cada sala de aula, um aparelho televisor na cor laranja com suporte para VHS e DVD através de cabo RCA, entrada USB e SD, além de saídas para caixas de som e projetor multimídia. Além disso, os professores pertencentes ao quadro próprio das escolas receberam um pendrive que permitiu a exibição de materiais multimídia por meio da TV Pendrive. Dentre esses materiais, é possível visualizar imagens (.JPG), vídeos (.MPG) e músicas (.MP3).

organizado, capaz de transformar sua realidade” (COLÉGIO α , 2010, p. 24). Papel fundamental das disciplinas escolares.

Segundo o documento, este conhecimento autorizado confronta-se incessantemente com a mídia que também atua na formação dos jovens. Como formar os alunos em uma sociedade cujo acesso à informação não pode ser totalmente controlado?

A escola precisa discutir e redirecionar seu trabalho no sentido de formar cidadãos com capacidades de aprendizagem que lhes permitam acesso a todas as informações, que sejam capazes de dar sentido a elas, que haja uma assimilação crítica de informações ou conteúdos, que tenham condições, estratégias para converter esta gama de informações em conhecimento propriamente dito. (COLÉGIO α , 2010, p. 25).

O desafio constatado, nas definições de conhecimento autorizado encontradas no PPP, pode ser indicativo de uma crise do modelo de ensino na modernidade, percebido por Bauman (2008, p. 166), ao afirmar que “É o valor dado pela mídia às notícias, mais do que os padrões universitários ortodoxos de significância acadêmica, que determinam a hierarquia de autoridade – tão instável e efêmera quanto o ‘valor noticioso’ das mensagens”.

Em uma sociedade que vive cercada de informação, parece-nos que a escola, como *lugar* que possibilita e delimita as práticas de leitura do livro didático de História, não está segura de forma alguma. Mas é nesta tensão que se efetiva o projeto de formar cidadãos por meio dos conhecimentos autorizados. A ideia de *Escola* como espaço de controle sobre o conhecimento perdeu suas bases nos dias atuais? Acreditamos que não, pois ela ainda funciona sob uma lógica guiada pela prescrição que define esta instituição como *lugar/espço* de controle sobre o escrito.

1.5.3 Aproximação

Iniciamos os contatos ainda no primeiro semestre de 2010. Visitamos a escola e falamos com uma das professoras que conhecíamos, apresentando o projeto e explicando quais seriam os procedimentos necessários para a execução de nossa pesquisa; ela será denominada *Professora α* . Após aceitar o convite para participar da pesquisa, procuramos a direção da escola para explicar que tipo de trabalho realizaríamos e por quanto tempo isso aconteceria.

Além do próprio projeto de pesquisa, levamos, para a professora e para a direção, uma carta de apresentação⁴⁵, explicando detalhadamente tudo o que faríamos, quais eram os nossos objetivos e quais compromissos assumiríamos com a escola a partir daquele momento. Procedemos dessa forma porque entendemos que, para um trabalho que demandasse um tempo não muito curto e a nossa presença em diversas aulas da professora, era preciso explicar o que realmente pretendíamos com aquilo para evitar surpresas.

O critério para a escolha da turma já estava condicionado àquelas que a *Professora α* ministrava a disciplina História e, dentre as opções, julgamos que a 7ª série (8º ano) poderia ser a turma cuja interação com a pesquisa seria mais produtiva⁴⁶.

Ainda no primeiro semestre de 2010, fomos até a turma pré-selecionada, em uma das aulas da professora, para conhecer os alunos e verificar o grau de disciplina e participação. Aparentemente, tivemos sorte naquele dia, pois os alunos estavam discutindo, em círculo, questões relacionadas ao filme *Tempos Modernos* e ao tema *Revolução industrial*. A organização da turma e a relação que ela havia estabelecido com a professora foram fatores determinantes para que, efetivamente, decidíssemos trabalhar com aquele grupo.

A última questão que restava era decidirmos, juntamente com a professora, qual conteúdo seria utilizado para a pesquisa. Um dos cuidados que tivemos foi o de não impor à professora algo que não estivesse dentro do programa previsto para aquela turma no ano letivo de 2010. Como sabíamos que o tempo em sala de aula seria relativamente extenso, tornou-se inviável “forçarmos” um desvio no conteúdo priorizando a pesquisa. Sentados na biblioteca e com o livro didático aberto, decidimos, juntamente com a professora, trabalhar o conteúdo relacionado ao *processo de Independência do Brasil*, pois, além de ser um conteúdo essencial para aquela turma, o cronograma de trabalho nos deu a certeza de que poderíamos fazer todas as atividades necessárias sem que nós, a professora ou os alunos fôssemos muito prejudicados no que se refere aos compromissos e

⁴⁵ Incluímos esta carta de apresentação nos apêndices.

⁴⁶ Juntamente com a professora, optamos em escolher uma turma que ela considerasse mais participativa, uma vez que, se escolhêssemos uma sala de aula com grau de indisciplina mais elevado, poderíamos comprometer a pesquisa.

responsabilidades de cada um. Este conteúdo foi aplicado no 2º semestre daquele ano.

1.5.4 Procedimentos

Para coletar os dados, recorreremos aos pressupostos de um tipo de pesquisa antropológica denominada etnografia. Erickson define este tipo de estudo dizendo que:

Hoje a etnografia é a escrita de nós mesmos bem como é a dos outros. Ela documenta, em detalhes, o que grupos específicos ou pessoas fazem localmente na rotina presente em seus cotidianos, e ela evidencia as perspectivas de significado que aquelas pessoas possuem nas ações diárias que elas realizam⁴⁷. (ERICKSON, 2009, p. 7, tradução nossa).

Por tratar-se de um estudo de práticas, entendemos que recorrer a esta perspectiva permite-nos ter à disposição um conjunto fundamental de recursos para o estudo das práticas de leitura do livro didático de História em sala de aula. A abordagem etnográfica, voltada especificamente para este tipo de estudo, já foi utilizada por diversos pesquisadores como, por exemplo, Rocha (2006), que objetivou o estudo das relações entre professores, alunos e conhecimento histórico escolar, a partir das práticas que envolvem a oralidade e a escrita em sala de aula:

Levando em conta que esses aspectos se concretizam na escola como espaço de cultura própria, onde as relações de ensino se instituem, compreendo que esses aspectos em relação exigem uma abordagem do problema da compreensão centrada nas práticas que ocorrem no funcionamento da aula, bem como nos sujeitos que realizam essas práticas. Por conta disso, optei pela Etnografia como fonte de inspiração para a concretização do trabalho. (ROCHA, 2006, p. 78).

Também encontramos referências sobre a utilização da etnografia em trabalhos que tratam especificamente da utilização de livros didáticos de História como, por exemplo, as dissertações de Espíndola (2003, p.76) e Hammerschmitt (2010, p.73), além da tese de Franco:

⁴⁷ Nowadays ethnography is written about ourselves as well as about others. It documents in detail what specific groups or people do locally in the routine conduct of their everyday lives, and it uncovers the meaning perspectives that those people take in the everyday actions they perform.

Fiz também essa opção metodológica, pois entendi que, ao observar o espaço da sala de aula – complementando essa observação com entrevistas e análises documentais – era possível ter uma percepção mais aprofundada do processo de apropriação do livro pelas professoras, na sua relação com os alunos, em todas as suas nuances e complexidades. (FRANCO, 2009, p. 34).

Outro trabalho sobre utilização de livros didáticos de História que também fez uso dessa metodologia foi a tese de Timbó:

Neste tipo de pesquisa etnográfica, um dos desafios é saber lidar com as subjetividades que permeiam as ações da sala de aula e a própria subjetividade do pesquisador. Sendo assim, alguns teóricos ressaltam que é imprescindível a teoria, que orienta o olhar mais sistemático. (TIMBÓ, 2009, p. 18).

Segundo Rockewell (1989), a pesquisa etnográfica em Educação surgiu em países anglo-saxões, na década de 1970, como um modo diferenciado de pesquisa no campo educacional. De acordo com André (2000), esta forma de trabalho surgiu do interesse de alguns pesquisadores em buscar métodos de trabalho de campo que não reduzissem a prática observada em unidades de tabulação e mensuração genéricas:

[...] a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Através, basicamente da observação participante ele vai procurar entender essa cultura, usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias e gravações. *Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias, nem fazer “grandes” generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados*, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade. (ANDRÉ, 2000, p.38, grifos nossos).

A descrição da autora revela muitos aspectos da abordagem etnográfica que pretendemos fazer nesta pesquisa, embora esta não seja nossa referência central. É importante ressaltarmos que, mesmo usando uma diversidade de métodos de obtenção de dados, não temos uma imagem completa das práticas de leitura em sala de aula. Por isso é preciso considerar os dados sempre como incompletos.

O que consideramos ser a grande contribuição dessa abordagem para a pesquisa é a forma como ela trata a sala de aula como um *lugar/espço* de experiências cotidianas:

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o *não-documentado*, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. (ANDRÉ, 2000, p. 41, grifo nosso).

Precisamos fazer uma ressalva sobre essa ideia de *documentar o não documentado*. Nas práticas de leitura em sala de aula, existe algo de indizível (CERTEAU, 2003) que funciona como indicativo da existência de inventividade nestas práticas. O projeto certeuniano de estudo das *formalidades das práticas* pressupõe a impossibilidade de darmos conta plenamente deste objeto (CERTEAU; GIARD, 1998). Sendo assim, entendemos que o sentido de documentar se refira menos à possibilidade de retermos, por meio da escrita, as variações dinâmicas e efêmeras ocorridas na sala de aula do que aguçarmos nossa sensibilidade para os movimentos táticos e as múltiplas possibilidades dos usuários, cuja característica mais marcante – e que possibilita nos referirmos a algo que não é documentado – é o seu caráter efêmero:

A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 13).

Considerando as possibilidades analíticas dos estudos do tipo etnográfico, bem como a sua contribuição no sentido de evidenciar a complexidade dos fenômenos sociais e a sua riqueza peculiar enquanto práticas efêmeras (Rockwell, 1989), os procedimentos que tomamos para a pesquisa das práticas de leitura do livro didático de História requerem a delimitação de alguns *lugares* específicos. Diferentemente de outras pesquisas, envolvendo práticas cotidianas em sala de aula, que recorrem à observação participante (ANDRÉ, 2000) de todas as práticas do dia-a-dia da escola e até mesmo as de fora desse espaço, nos concentramos naquilo que ocorreu nas aulas de História. O motivo principal dessa

escolha é o fator tempo, mas temos consciência de que essa se tornou outra limitação do estudo.

Neste *lugar/espço*, realizamos uma série de procedimentos para obtenção de dados visando à análise das práticas de leitura em sala de aula, por ângulos diferenciados, porém, sem a pretensão de elucidar as práticas de leitura de uma forma completa, o que seria impossível pelos referenciais teóricos selecionados.

Em sua dissertação, intitulada *Aula de história: cultura, discurso e conhecimento*, Andrade demonstra essa necessidade de utilizarmos tipos de dados variados para uma melhor compreensão da situação analisada no cotidiano da sala de aula:

Estabelecemos uma triangulação de dados de natureza distinta e complementar – dados em vídeo, entrevistas, questionários, dados do espaço institucional, notas de campo –, bem como nos apropriamos de diferentes teorias e metodologias que, sendo complementares, permitiram ampliar o espectro sobre a classe investigada. Este recurso nos forneceu um caminho para a análise e identificação do que conta como práticas culturais de um grupo cujo foco são as escolhas das palavras e ações que os membros desse grupo fazem para nele se engajarem. Como esses membros não apresentam a mesma interpretação das ações e eventos dos quais fazem parte, o contraste entre suas diferentes apropriações permite o acesso a diferentes aspectos da vida social desse grupo. (ANDRADE, 2006, p. 24-25).

Trabalhar com a triangulação de dados é fundamental para este estudo pelas possibilidades de visualização da rede de relações estabelecidas entre a professora, seus alunos e o livro didático de História. Constatamos, em André, uma postura semelhante que reafirma a importância desse procedimento. Ela recomenda:

[...] o emprego de diferentes métodos de coleta de dados, obtidos por intermédio de uma variedade de informantes, em uma diversidade de situações e a subsequente triangulação das informações obtidas. Sugere também a focalização progressiva do estudo, isto é, de uma posição mais aberta no início da pesquisa, vão sendo definidos, ao longo do processo, aqueles aspectos específicos que serão aprofundados na coleta e na análise dos dados. (ANDRÉ, 2000, p. 57).

Apesar de concordamos que diversas formas de coletar dados permitem um conhecimento amplo do cotidiano em sala de aula, precisamos considerar isso dentro dos limites apontados nesta pesquisa (ALVES, 2002;

OLIVEIRA; SGARBI, 2008) e não no sentido de que mais dados signifiquem maior proximidade com aquilo que realmente aconteceu. Como dissemos anteriormente, o estudo do *não documentado* ou do efêmero não se elucida por completo mesmo com uma diversidade de métodos de obtenção de dados.

Reforçando as informações referentes aos estudos do tipo etnográfico, constituímos a metodologia desta pesquisa por meio: a) da aplicação de questionários, no início e no fim do trabalho de campo; b) de observações das aulas realizadas pela professora cujo tema era *o processo de independência do Brasil*; c) de grupos focais com alguns alunos selecionados e; d) de uma entrevista realizada com a *Professora α*. Todo esse processo ocorreu entre os dias 01 de setembro e 10 de novembro de 2010.

1.5.5 Questionários

Os questionários foram um dos instrumentos utilizados para coleta de dados. Aplicamos dois, um antes de a professora iniciar o trabalho com o conteúdo escolhido e outro ao final das observações.

O modelo de questionário seguiu, basicamente, a estrutura em *escala Likert*. O primeiro contato que tivemos com esse tipo de questionário foi por intermédio da dissertação de Künzle, intitulada *O ensino de história e o conceito de nação: elementos da consciência histórica de jovens curitibanos* na qual, para compreender o conceito de Nação em alunos do ensino médio, ela utilizou, dentre outros instrumentos, uma pesquisa, realizada anteriormente na Europa, chamada *Juventude e História*:

Este trabalho foi feito entre 1994 e 1995 em 25 países da Comunidade Européia, e constituiu na aplicação de um questionário para cerca de 32.000 estudantes, com idade entre 15 e 16 anos. O principal objetivo daquela pesquisa foi conhecer elementos da consciência histórica dos alunos acerca da Europa, especialmente a partir de sua unificação econômica e das tentativas de constituir elementos que pudessem confluir para trabalhar uma “história europeia” em comum. (KÜNZLE, 2003, p. 11).

O tema dessa pesquisa diferencia-se do que realizamos neste trabalho. Nosso interesse restringiu-se ao método de aplicação do questionário. Para definir a *escala Likert*, recorremos ao trabalho do psicólogo americano Uebersax, quando ele diz que:

[...] foi originalmente desenvolvida por Rensis Likert, um sociólogo da Universidade de Michigan entre 1946 e 1970. Likert preocupou-se em avaliar atitudes psicológicas e queria fazê-lo por critérios científicos. Ele procurou, especificamente, um método que produziria medidas de atitude que pudessem ser, racionalmente, interpretadas como medidas em uma escala métrica própria, do mesmo modo que é feito com as polegadas ou os graus Celsius como escalas de medida válidas. [...] Pelo método Likert, a atitude de uma pessoa é mensurada combinando suas respostas através de todos os itens. Esta somatória ou média obtida através de vários itens foi essencial para que a Likert constituísse uma análise confiável.⁴⁸ (UEBERSAX, 2006, tradução nossa).

Considerando as características fundamentais da *escala Likert*, entendemos que o fator determinante para a escolha desse modelo de questionário consistiu na organização das questões que, diferentemente das pesquisas em que é dada uma pergunta e ao aluno é exigido assinalar uma resposta, nesta, os alunos tiveram um conjunto de alternativas que contemplavam diversas possibilidades de respostas e, para cada uma delas, eles deviam assinalar em uma linha com cinco possibilidades, variando do “não concordo de forma alguma” até o “concordo plenamente”. Esta forma de responder os questionários permitiu que analisássemos as questões de forma mais ampla, pois, para cada questão, o número de respostas observado foi maior.

Levamos em consideração duas características para que efetivamente pudéssemos trabalhar no modelo de *escala Likert*. Primeiramente, as alternativas de cada questão foram constituídas de forma interdependente entre os outros itens da mesma questão e entre as outras questões. Entendemos que, se fossem realizadas perguntas com alternativas que pudessem se sustentar independente das outras, não teríamos o mesmo grau de complexidade obtido nos resultados. A segunda característica diz respeito à escala de julgamento. As cinco possibilidades nos deram, efetivamente, graus distintos de respostas para cada questão e isso foi fundamental para as análises, conforme veremos no decorrer da dissertação.

Como mencionado anteriormente, definimos que o conteúdo a ser trabalhado na pesquisa era o *processo de Independência do Brasil*. Antes que a

⁴⁸ [...] were originally developed by Rensis Likert, a sociologist at the University of Michigan from 1946 to 1970. Likert was concerned with measuring psychological attitudes, and wished to do this in a "scientific" way. Specifically, he sought a method that would produce attitude measures that could reasonably be interpreted as measurements on a proper metric scale, in the same sense that we consider inches or degrees Celsius true measurement scales.[...] By Likert's method, a person's attitude is measured by combining (adding or averaging) their responses across all items. This summing or averaging across several items was essential for Likert to contribute to genuine measurement.

professora iniciasse o conteúdo, aplicamos o primeiro questionário⁴⁹ nos dias 1 e 8 de setembro de 2010⁵⁰, contendo três grupos de questões.

O primeiro grupo – questões 01 a 13 – correspondeu às questões pessoais sobre o aluno, sua família e as atividades que ele realizava em seu tempo livre. Elas exigiram respostas objetivas, algumas de forma escrita, outras assinalando e outras enumerando itens. Estas questões permitiram conhecer as especificidades do grupo de alunos participante, como o local onde eles moravam, grau de escolaridade de pai e mãe, renda familiar, se possuíam computador e como ele era utilizado, o que mais eles gostavam de fazer em seu tempo livre, que meios de comunicação eles utilizavam para ficar informados, quais disciplinas eles tinham maior dificuldade e se reprovaram alguma série. Com estas respostas percebemos, por exemplo, que os alunos tinham grande contato com a informática e suas atividades eram direcionadas, principalmente, para a utilização de redes sociais. Também constatamos que o hábito de leitura de textos em suporte material – livros – ou no suporte eletrônico – arquivos (.DOC) ou (.PDF) – não estava entre as atividades mais realizadas pelos alunos. É importante ressaltarmos que, nestas questões, os alunos foram levados a distinguir o “texto” dessa forma. No decorrer da pesquisa, mostraremos que, nas análises, consideramos outros hábitos de leitura que não envolvem propriamente a leitura sistemática de um texto como tradicionalmente o conhecemos.

O segundo grupo de questões – 14 a 22 –, seguindo os moldes da pesquisa *Juventude e História* (KÜNZLE, 2003), priorizou a concepção dos alunos referente à disciplina escolar História, às formas mais agradáveis e confiáveis de aprender essa disciplina e à importância dada ao livro didático de História.

Deste grupo, as questões 14 até 19 foram tiradas do trabalho de Künzle (2003) porque verificamos a possibilidade de conhecer aspectos sobre a relação dos alunos com a disciplina História de um modo geral, sua dinâmica e utilidade prática. De certa forma, as respostas forneceram pistas sobre a relação entre professora e alunos por meio do ponto de vista dos próprios alunos. As

⁴⁹ Este questionário segue em anexo juntamente com os resultados.

⁵⁰ Não foi possível aplicar o questionário em um dia porque a Professora α disponibilizou os minutos finais de sua aula. Aproveitamos a situação para realizar uma pré-análise, entre os dias da aplicação, que ajudou no diagnóstico do interesse que os alunos tiveram em responder as questões.

questões 20 até 22 foram criadas por nós com o intuito de levantar indícios da relação dos alunos com o livro didático.

O terceiro grupo de questões – 23 a 27 – consistiu de perguntas relacionadas ao conteúdo escolhido, juntamente com a professora, para ser trabalhado na pesquisa. Todas as questões foram elaboradas exclusivamente para essa pesquisa, tomando como base a pesquisa *Juventude e História* (KÜNZLE, 2003) e o conteúdo relacionado ao *processo de Independência do Brasil* como era apresentado no livro didático. As questões 23, 25 e 27 forneceram pistas sobre o entendimento e o interesse do conteúdo bem como de algumas palavras-chave relacionadas ao tema; a questão 24 permitiu vermos se os alunos tinham algum conhecimento prévio sobre o assunto; a questão 26 foi diretamente ligada às questões 17 e 18, porque pretendeu mostrar a forma que os alunos julgavam ser a mais interessante para o aprendizado do conteúdo.

Ao final do trabalho prático em sala, aplicamos um segundo questionário, semelhante ao primeiro, com o objetivo de procurar diferenças entre as concepções dos alunos, a respeito do conteúdo, antes e depois do processo de aprendizagem. Seguindo o modelo da *escala Likert*, o critério de elaboração desse questionário dialogou com o andamento dado pela professora.

As questões 01, 02 e 04 buscaram indícios da relação que os alunos estabeleceram entre o conteúdo e o tempo presente. As questões 03, 05, 07 e 08 foram relacionadas com os conceitos trabalhados em sala e pretendiam mostrar quais aspectos foram apreendidos pelos alunos. A questão 06 tinha como objetivo verificar se a forma como os alunos aprenderam o conteúdo foi bem aceita ou se eles queriam aprender o conteúdo de outra forma. O cruzamento destas questões com aquelas aplicadas no primeiro questionário nos permitiu ter acesso a um rico material, contendo elementos fundamentais para pensarmos as práticas de leitura do livro didático de História pelos alunos.

Depois de coletadas, trabalhamos as informações em duas etapas: na primeira, todas as questões foram transcritas para o software de criação e gerenciamento de planilhas *Microsoft Excel 2007*, pois julgamos que a construção de fórmulas seria a forma mais prática para a manipulação dos dados.

No arquivo, foram criadas quatro planilhas. Na primeira, colocamos os dados das questões 01 a 13 do primeiro questionário de cada um dos alunos.

Na segunda, totalizamos os dados dessas questões com o intuito de visualizar os aspectos socioculturais da sala e alguns de seus gostos e interesses. A totalização desses dados foi feita por números ordinais e por porcentagem. Devido às diferenças, na forma de responder, as questões 10, 11 e 13 receberam um tratamento diferente. Na questão 10, sobre as atividades que os alunos mais realizavam com a internet, foram criadas três tabelas de resultados. Uma geral, uma para os meninos e outra para as meninas. Como se tratava de uma questão de enumeração na qual o número 1 correspondia à atividade que o aluno mais realizava e 9 correspondia à que ele menos realizava, agrupamos as respostas da seguinte forma: 1, 2 e 3 foram consideradas atividades que eles mais faziam; 4, 5 e 6 atividades feitas de forma não tão frequente; 7, 8 e 9 foram consideradas atividades pouco realizadas na internet. Na questão 11, sobre as atividades que os alunos mais realizavam em seu tempo livre, também foram criadas tabelas para os resultados gerais e agrupadas por gênero. As numerações foram organizadas da seguinte forma: 1, 2 e 3 para as atividades que eles apresentavam maior interesse, 4, 5 e 6 para atividades de interesse mediano e 7, 8 e 9 para as atividades com pouco interesse. Na questão 13, sobre as disciplinas que os alunos tinham maior dificuldade, foi realizado o mesmo procedimento, sendo que 1 e 2 correspondiam às disciplinas com maior dificuldade, 3, 4 e 5 correspondiam às disciplinas com dificuldade mediana e 6, 7 e 8 para as disciplinas que eles consideravam mais fáceis.

A terceira planilha foi utilizada para transcrever e totalizar os dados das questões 14 a 27 do primeiro questionário. Para cada questão, foram colocadas todas as respostas convertidas em valores de 1 a 5. O valor 1 foi atribuído para as respostas do tipo “não concordo de forma alguma” e o valor 5 para as repostas do tipo “concordo plenamente”. As respostas em branco foram simbolizadas pela sigla “NE” e as alternativas com mais de uma resposta foram invalidadas pela sigla “INV”. Para a soma dos resultados, as respostas “em branco” ou “inválidas” foram desconsideradas.

Primeiramente, todos os questionários foram separados por gênero, para facilitar os cálculos posteriores. Para meninos e meninas foram transcritas todas as respostas. Depois, foi feita uma tabela com a soma das respostas para cada item de cada questão. Uma segunda tabela foi criada com as porcentagens de resposta para cada item de cada questão.

Depois de feitas às totalizações para meninos e meninas, foram somadas todas as respostas. Com os resultados individuais, fizemos a conversão para porcentagem de cada item em cada uma das questões.

Na quarta planilha, foi realizado o mesmo processo descrito anteriormente, mas neste caso, para as questões feitas no segundo questionário.

A segunda etapa de tratamento dos dados consistiu em uma análise dos resultados em porcentagem dos questionários. Para cada uma das questões 14 a 27 do primeiro questionário e 01 a 08 do segundo questionário, criamos uma tabela para realizarmos as análises individuais. Nas tabelas, foram colocadas as questões e as alternativas para cada uma delas, de forma semelhante àquela como as questões foram aplicadas aos alunos. Em cada um dos cinco espaços de cada item, foram transcritas as porcentagens obtidas na primeira etapa das análises.

Para analisar cada questão, buscamos, primeiramente, as respostas predominantes de cada item. Para isso, criamos três agrupamentos: os itens cujas respostas predominavam “não concordo de forma alguma” e/ou “não concordo” foram organizados no grupo “negativo”. Onde predominaram outras respostas, foram feitas as respectivas associações “neutro negativo”, “neutro”, “neutro positivo” e “positivo”. Entendemos que essa organização permitiu uma melhor visualização dos resultados.

A partir dos dados obtidos, analisamos cada uma das questões, tomando como base as respostas que depois foram cruzadas com questões do primeiro e do segundo questionário.

Um problema encontrado na aplicação dos questionários foi o fato de não termos controle sobre as respostas que os alunos deram. Apesar de a maioria ter respondido às questões com sinceridade e atenção, alguns alunos foram mais impacientes, respondendo questões às pressas. Para minimizarmos essa situação, aproveitamos o tempo disponibilizado para a aplicação dos questionários e dividimos em duas aulas. Dessa forma, pudemos realizar uma pré-análise do material antes que ele fosse concluído, observando aqueles que responderam às questões rapidamente, ou que continham certas incoerências como, por exemplo, um número elevado de respostas na mesma coluna, de forma sequencial, ou que respondiam questões que não seguiam, em nosso entendimento, uma linha de raciocínio coerente.

A utilização de dados estatísticos, nesta pesquisa, requer uma observação. Esta não é uma pesquisa quantitativa. Compreender a relação entre o professor, o aluno e o livro didático de História é uma tarefa difícil se alicerçada em generalizações como as que podem ocorrer com esse tipo de dados (André, 2000). Neste sentido, os referenciais teóricos nos ajudaram a manusear as informações com os cuidados necessários. A esse respeito, Certeau comenta:

[...] ela se contenta em classificar, calcular e tabular as unidades “léxicas”, de que se compõem essas trajetórias, mas às quais não se reduzem, e em fazê-lo em função de categorias e taxionomias que lhe são próprias. Ela consegue captar o material dessas práticas e não sua forma; ela baliza os elementos utilizados e não o “fraseado” devido à bricolagem, à inventividade “artesanal”, à discursividade que combinam estes elementos, todos recebidos e de cor indefinida. (CERTEAU, 2003, p. 45-46).

Esta perspectiva é tributária do contexto no qual o autor se inseria, onde: a) buscavam-se alternativas para os estudos sobre cultura que não se pautassem em dados quantitativos, entendidos como Verdade inquestionável e; b) onde as inovações tecnológicas permitiram, por meio da informática, a quantificação de fontes de pesquisa:

Recolher dados quantitativos (quantos produtos comprados, quantas horas passadas diante de uma televisão, quanto dinheiro dedicado às atividades culturais) lhe pareceu menos significativo que as análises pormenorizadas das “maneiras de fazer” em uma infinidade de ações comuns (quando uma pessoa caminha em seu bairro, quando vai à outra parte da cidade, faz suas compras, se encontra com seus vizinhos, decora seu apartamento, limpa seu carro, etc)⁵¹. (GIARD, 2006, p. 29-30, tradução nossa).

Este cuidado de Certeau, em suas pesquisas, também se mostra nos estudos referentes à *História da leitura*:

A abordagem estatística que, em tempos, pareceu dominar a história cultural francesa [...] não é suficiente. Ao pressupor correspondências demasiado simples entre níveis sociais e horizontes culturais, ao captar os pensamentos e as condutas nas suas expressões mais repetitivas e mais redutoras, tal perspectiva falha no essencial, que é a maneira contrastante como os grupos ou os indivíduos fazem uso dos motivos ou das formas que partilham com os outros. [...] a história dos textos e dos livros deve ser,

⁵¹ Recoger datos cuantitativos (cuántos productos comprados, cuántas horas pasadas delante de un aparato de televisión, cuánto dinero dedicado a las actividades culturales) le pareció menos significativo que el análisis fino de las “maneras de hacer” en una infinidad de acciones comunes (cuando una persona camina en su barrio, cuando va a otra parte de la ciudad, hace sus compras, se encuentra con sus vecinos, decora su apartamento, arregla su auto, etcétera).

antes de mais, reconstituição das distâncias nas práticas. Logo uma história do acto de ler. (CHARTIER, 1990, p.136).

Considerando nossa opção teórico-metodológica, baseada em estudos do cotidiano, desenvolver um trabalho, utilizando dados quantitativos não se trata de generalizar e/ou naturalizar determinadas experiências em sala de aula. Neste sentido, ter consciência do papel atribuído ao pesquisador no processo pode fazer a diferença. Mais uma vez relembramos as contribuições que os estudos do tipo etnográfico possibilitam para uma pesquisa que entende a sala de aula como espaço cotidiano:

Posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço desses dados estarão sempre presentes o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa. As perguntas que faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo. Ao reconhecer essas marcas da subjetividade na pesquisa, eu me distancio da postura positivista, muito embora esteja tratando com dados quantitativos. (ANDRÉ, 2000, p. 24).

As práticas não se reduzem às unidades “léxicas” das estatísticas, como nos mostra Certeau (2003) e Chartier (1990), e menos ainda à subjetividade do pesquisador, como afirma André (2000), portanto, entendemos que esses materiais contribuíram com a pesquisa, mas não podemos considerá-los prova irrefutável e generalizada de determinadas práticas de leitura do livro didático de História.

1.5.6 Observações

Entre a aplicação dos dois questionários, fizemos observações das aulas relacionadas com o *processo de Independência do Brasil*. Iniciamos essa etapa da pesquisa, no dia 14 de setembro e finalizamos no dia 22 de outubro de 2010, com um total de quinze aulas observadas.

O respaldo metodológico para esta abordagem também partiu da pesquisa etnográfica que, segundo André, caracteriza-se pela utilização de diversos métodos como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. A observação participante é caracterizada por um grau de interação existente entre o pesquisador e a sala estudada, as entrevistas têm a finalidade de

aprofundar questões e os documentos usados complementam as questões abordadas (ANDRÉ, 2000).

Aliado a essa concepção, a autora ainda apresenta outra característica relevante do trabalho etnográfico que é “[...] a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais” (ANDRÉ, 2000, p. 29). Ela também diz que, nessas pesquisas, existe “[...] a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca” (ANDRÉ, 2000, p. 29).

Influenciada pelas leituras de Certeau, Oliveira mostra a importância das metodologias que possibilitam maior aproximação com o objeto de estudo:

Especificamente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares através das quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender de modo genérico, pois cada forma nova de ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes pregressos de todos, entre outros elementos da vida cotidiana. (OLIVEIRA, 2002, p. 42).

Tendo por foco os processos – as práticas de leitura do livro didático de História em sala de aula – e a maneira como os personagens daquele *espaço/lugar* se veem – aspectos fundamentais da sala de aula, entendida como uma *comunidade de leitores* – realizamos as observações, fazendo relatório de campo nos quais transcrevemos quase⁵² todas as falas e interações entre a professora e os seus alunos. Estivemos atentos também às posturas tomadas pelos participantes da pesquisa como, por exemplo, justificativas de certas abordagens pedagógicas e atitudes, estratégias de ensino e aprendizagem que não saíam como o planejado e até mesmo a repercussão que nossa presença gerou entre todos. Como apontam André (2000), Alves (2002), Oliveira (2002), Ferraço (2002), Certeau (2003) e Oliveira e Sgarbi (2008), nos estudos sobre o cotidiano, o papel do pesquisador precisa ser considerado como um ator que dá sentido às práticas por meio de uma perspectiva teórica.

⁵² A limitação para essas transcrições foi, principalmente, geográfica. O local que ficávamos na sala não permitia ouvir algumas interações entre os alunos ou por estarem distantes ou por falarem relativamente baixo.

Como dissemos anteriormente, uma das características desse processo de observação foi o fato de não termos atuado diretamente na sala. Considerando a opção de tratar das práticas de leitura do livro didático de História como práticas cotidianas, optamos por uma abordagem que interferisse o mínimo possível. Por isso, não atuamos na exposição do conteúdo escolhido para a pesquisa. Encontramos na etnografia respaldo para essa opção quando André refere-se ao trabalho de campo dizendo que:

O pesquisador aproxima-se das pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado. [...] não há pretensão de mudar o ambiente, introduzindo modificações que serão experimentalmente controladas como na pesquisa experimental. Os eventos, as pessoas, as situações são observadas em sua manifestação natural [...]. (ANDRÉ, 2000, p. 29).

Talvez, a principal dúvida que surge com essa opção esteja relacionada com a nossa pretensão em realizar este trabalho. Sabemos que certos olhares acadêmicos consideram uma pesquisa sobre ensino, que não atue diretamente com os alunos, como pouco válida. O que podemos dizer neste momento consiste em um aspecto fundamental de pesquisas sobre o cotidiano: é preciso pesquisar o cotidiano. Se, por exemplo, nos propuséssemos a interferir nas práticas de leitura em sala, fosse para criticar e/ou indicar práticas melhores em nosso entendimento a partir de determinada dicotomia, estaríamos prejudicando a possibilidade de percebermos a complexidade dessas práticas:

Se nos comprometemos com a emancipação social, fundada na autonomia intelectual e moral dos sujeitos sociais, com o fim da dominação cultural e a imposição de modelos de conhecimento e de comportamento aos diferentes sujeitos e grupos sociais, com a valorização e o respeito das diferenças, com o direito dos sujeitos de fazerem escolhas com base em seus próprios saberes, valores e experiências, precisamos estar também comprometidos com a superação dessas dicotomias e da hierarquia que delas deriva. (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 77).

A última característica que tomamos de empréstimo do trabalho de André enfatiza que a pesquisa do tipo etnográfico é uma pesquisa aberta:

[...] em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. (ANDRÉ, 2000, p. 30)

A abertura é uma característica importante das pesquisas sobre cotidiano e, em nosso caso, as observações nos levaram a trilhar caminhos que não haviam sido planejados no início. É fato que, em uma pesquisa que envolve diretamente a sala de aula, sempre existe a possibilidade de encontrar situações inusitadas e/ou certos problemas. No caso dessa pesquisa, a liberdade no ato da escolha da professora e dos conteúdos a serem trabalhados e o fato de não haver uma atuação direta do pesquisador na sala de aula potencializaram o fator contingência⁵³. Sabíamos o que queríamos quando entramos em sala de aula, mas não havia possibilidade de prever, por exemplo, como a *Professora* α trabalharia com o livro didático, qual seria o grau de participação dos alunos e de interação com a professora, se seriam aulas expositivas, com apresentação de vídeos ou atividades variadas, se as leituras seriam em silêncio ou em voz alta, coletivas ou individuais, intensivas ou extensivas. Tudo aconteceu em seu devido tempo e a forma de trabalho foi alterada de acordo com o que vivenciamos em sala⁵⁴.

Neste sentido, as perguntas do segundo questionário aplicado aos alunos, as decisões que tomamos na realização dos grupos focais e o roteiro da entrevista feita com a professora foram diretamente influenciadas pelas observações. Podemos dizer o mesmo da etapa dedicada às análises. Se pudermos dividir o processo de pesquisa em dois grandes momentos, um deles corresponde aquele em que, guiados por uma problemática inicial, analisamos um contexto específico de prática de ensino de História; o outro foi quando pensamos como as práticas analisadas, cheias de inconstâncias e situações imprevisíveis, poderiam dialogar com a teoria.

1.5.7 Grupos Focais

Para nos aproximarmos e obtermos, dos alunos, informações que ajudassem na compreensão das aulas observadas, optamos pela utilização do grupo focal. De acordo com Powel e Single (apud Gatti, 2005, p. 7), o grupo focal “[...] é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para

⁵³ De acordo com Blackburn (1997), a contingência é uma verdade que poderia ser falsa. Ela é verdadeira tal como as coisas são, mas não teria obrigação de ser verdadeira. Em outras palavras, o fator contingência corresponde à aleatoriedade possível de acontecimentos dentro da sala de aula que constituem verdades de acordo com o momento e não pela pressuposição de fatos verdadeiros *a priori*.

⁵⁴ Publicamos alguns aspectos dessa contingência em SILVA (2010).

discutir e comentar o tema, que é objeto de pesquisa a partir de sua experiência pessoal”. Utilizado primeiramente nas áreas de marketing e da saúde, os grupos focais ganharam espaço nas pesquisas em ciências humanas a partir da década de 1980. A grande característica desse método é o fato de:

[...] podermos compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, *compreender práticas cotidianas*, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11, grifo nosso).

Constituindo-se em um método que caminha na direção oposta das formas generalizantes de geração de dados e, conseqüentemente, de modo complementar ao método etnográfico, julgamos essa possibilidade enriquecedora para a pesquisa.

Para o trabalho prático, precisávamos reunir alunos que estivessem interessados em colaborar e, considerando ser esta a primeira vez que utilizamos esse método em uma pesquisa, decidimos trabalhar com três grupos de alunos, sendo o primeiro para o estudo piloto e os outros dois para o estudo definitivo. A diferença básica entre eles é que, no segundo e terceiro, aplicamos as estratégias traçadas a partir da experiência que tivemos com o grupo piloto e da repercussão que esta atividade gerou na sala de aula.

A seleção de alunos ocorreu da seguinte forma: entregamos, no dia da aplicação do primeiro questionário, um convite⁵⁵ para cada um deles. Dessa forma, pudemos realizar uma seleção prévia de alunos que tinham interesse em participar dessa atividade. De acordo com Gatti (2005, p. 13), “Embora alguns critérios pautem o convite às pessoas para participar do grupo, sua adesão deve ser voluntária”.

Nós sabíamos que o grupo focal piloto deveria ser realizado na parte da tarde. Por isso, verificamos entre os alunos que manifestaram interesse, quais poderiam participar neste horário. Felizmente, seis alunos mostraram-se dispostos a participar e com esse grupo, realizamos o primeiro encontro, no dia 21 de setembro

⁵⁵ Este convite segue em anexo.

de 2010⁵⁶, tentando guiá-los por questões norteadoras que envolviam a relação entre eles e o livro didático, as relações com a professora e algumas questões sobre o conteúdo trabalhado em sala em aulas anteriores.

Neste tipo de pesquisa, um dos papéis mais importantes é o do moderador que “[...] assume uma posição de facilitador do processo de discussão, [...] sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema” (GONDIM, 2002, p. 151), portanto, a forma como conduzimos o trabalho teve importância central na tentativa de explorar as questões que pudessem, em nosso entendimento, ajudar na compreensão das práticas de leitura do livro didático de História. Dentre os aspectos importantes, nessa operacionalização, Gatti mostra que

Os participantes devem sentir-se livres para compartilhar seus pontos de vista, mesmo que diverjam do que os outros disserem. A discussão é totalmente aberta em torno da questão proposta, e todo e qualquer tipo de reflexão e contribuição é importante para a pesquisa. (GATTI, 2005, p. 29).

Na realização do grupo focal, vivenciamos uma situação já esperada para esse tipo de interação. Ao falarmos sobre as práticas da *Professora α* em sala e sobre o livro didático, alguns alunos enfatizaram que os textos eram complicados, e as explicações da professora contribuíam para maior entendimento do conteúdo. Um dos alunos compreendeu que os outros estavam atribuindo, de certa forma, sua dificuldade de entendimento às práticas da professora. No outro dia, este mesmo aluno gerou uma situação desconfortável, revelando aos colegas de sala e à professora o que, na sua interpretação, havia ocorrido na reunião de grupo focal. Tentando desfazer o mal entendido, conversamos com a professora, explicando o que aconteceu e depois com os outros alunos acusados de criticarem as práticas da professora. A situação foi contornada, mas percebemos que as aulas posteriores a este momento, bem como os outros dois encontros ocorridos com aquele grupo

⁵⁶ O roteiro de trabalho com os grupos focais estão nos apêndices. Todas as sessões foram registradas com um gravador de voz digital modelo GPx DVR500.

foram influenciados pelo “trauma” gerado naquele dia. Decidimos retirar o aluno⁵⁷ que criou a polêmica daquele grupo para que os demais não se desestimulassem, mas ele ainda foi convidado a participar de outro grupo focal formado posteriormente.

O segundo encontro foi realizado no dia 07 de outubro de 2010 e, da mesma forma que o primeiro, continha questões relacionadas com a interação que os alunos apresentaram em sala de aula em relação ao livro didático, às práticas da *Professora α* e questões específicas do conteúdo trabalhado até aquele momento. O terceiro encontro, realizado no dia 19 do mesmo mês seguiu os moldes dos anteriores.

Essa etapa da pesquisa possibilitou a obtenção de uma grande quantidade de informações que depois foram cruzadas com os dados que conseguimos pelos outros instrumentos, mas, por se tratar de uma primeira experiência, algumas de nossas estratégias precisaram ser revistas, como no caso do roteiro elaborado por percebemos que os alunos estavam mais interessados em responder questões sobre o que pensavam do livro didático e das aulas, além de questões ligadas ao tempo presente⁵⁸. Quando perguntávamos sobre pontos do conteúdo, era nítido que a maioria dos alunos que participaram das três reuniões se omitiam das respostas, ou porque não se lembravam ou porque apenas concordavam com uma única opinião expressada. Somando o fato de que a repercussão do primeiro grupo focal na sala levou os alunos a tomarem uma posição mais defensiva⁵⁹, durante o segundo e terceiro encontro, reajustamos o instrumento para aplicá-lo novamente.

Seguindo o critério de interesse, usamos a lista de alunos que aceitaram participar do grupo focal e a experiência em sala de aula, constada nas observações, para selecionarmos dois grupos que participariam dos últimos

⁵⁷ Esta decisão foi tomada rapidamente, pois o impacto das atitudes do aluno foi tão significativo que algumas alunas já cogitavam abandonar o grupo focal antes do término daquela aula. Embora essa atitude se coloque na contramão da concepção teórico-metodológica deste trabalho, a escolha era inevitável, atitude que compreende o caráter contingente e complexo da pesquisa. Como afirmamos anteriormente, o trabalho exigiu de nós, em diversos momentos, a mudança de rumo. Caso optássemos pela permanência do aluno, certamente o grupo se desfaria, o que comprometeria a pesquisa por completo. Apesar de ter sido uma decisão voluntária, não foi fácil obtermos alunos que se dispusessem a vir para a escola em outro horário. Entre a possibilidade de reestruturação do grupo focal e a busca de uma nova escola, professora e turma dispostos a participar da pesquisa, optamos pela primeira.

⁵⁸ Estas interações com o grupo focal trouxeram grandes contribuições para a pesquisa e serão mostradas no capítulo 3.

⁵⁹ A posição defensiva não impediu que as alunas evidenciassem os aspectos que pretendíamos analisar com essa metodologia.

encontros de grupo focal. Podemos apontar algumas diferenças entre esses e os grupos anteriores: a) realizamos apenas um encontro de grupo focal com cada grupo ao invés de três em dias diferentes; b) eles foram realizados durante o horário das aulas de História, o que permitiu a participação de alunos que tinham interesse, mas não poderiam vir à tarde na escola; c) reduzimos o número de questões norteadoras, optando em dinamizar mais o grupo focal, sem fazer questões específicas do conteúdo, dando aos alunos, a possibilidade de comentar alguns aspectos de forma livre; d) dentro da lista de alunos que poderíamos convidar, fizemos a escolha considerando a participação que tinham em sala. Dividimos os alunos em dois grupos focais, com quatro alunos, que foram realizados no dia 10 de novembro de 2010.

O tratamento dos dados seguiu os moldes daqueles obtidos na observação. Transcrevemos todas as gravações e atentamos para os aspectos que permitissem compreender melhor o que vivenciamos em sala através das observações. A vantagem que obtivemos com esse método permitiu adentrar um pouco mais nas práticas de leitura dos alunos, pois conseguimos dados que, apesar de serem falas individuais, deram pistas de como era constituída a comunidade de leitores que compunha aquela turma.

1.5.8 Entrevista

Seguindo os pressupostos da etnografia da prática escolar, como é apresentada por André (2000), outra etapa da pesquisa consistiu de uma entrevista realizada, e concedida por escrito, com a *Professora α*. Decidimos incluir essa entrevista como um recurso complementar cujo objetivo era conhecermos, junto à professora, aspectos de seu ofício, sua relação com a sala de aula, com a escola e com o livro didático, bem como alguns pontos específicos sobre as aulas observadas.

Agendamos o encontro com a professora para o dia 05 de novembro de 2010, quando já havíamos finalizado as observações em sala, e realizamos onze questões pré-estruturadas⁶⁰.

⁶⁰ O roteiro das questões está nos apêndices.

As questões 01 e 02 abordaram a formação da professora. Nosso objetivo era conhecer melhor a trajetória profissional e saber por que ela se tornou professora de História. As questões 03 e 04 pediam sua opinião a respeito do sistema de ensino no estado do Paraná. As questões 05 e 07 abordaram a opção da professora pelo livro didático utilizado nas aulas, pois desejávamos compreender um pouco a respeito dos procedimentos de utilização daquele material pela professora. As questões 06 e 09 foram específicas de dois momentos que vivenciamos em sala. De certa forma, elas ajudaram a conhecer alguns caminhos trilhados no trabalho com o conteúdo. Por fim, as questões 08, 10 e 11 eram diretamente ligadas ao entendimento que a professora tinha de seus alunos. Elas foram fundamentais para avaliarmos a relação entre ambos, considerando que essa relação possibilitou as práticas de leitura do livro observadas durante as aulas.

Com as respostas fornecidas pela professora, elaboramos um texto corrido, realizando a ligação das frases com o objetivo de criar as respostas para cada questão. Esta forma de construção da entrevista foi uma solicitação da própria professora que preferiu não ter o depoimento gravado.

2 A MATERIALIDADE DO LIVRO DIDÁTICO: PRÁTICAS E PRESCRIÇÕES

O primeiro elemento da triangulação que nos propomos a estudar neste trabalho corresponde ao livro didático. Mesmo sendo possível, nos dias de hoje, recorrermos a uma série de recursos midiáticos, o livro didático permanece no centro⁶¹ das atividades de ensino e aprendizagem. Neste sentido, referindo-se às iniciativas da Comunidade Europeia em defender livros didáticos comuns para toda a Europa, Pirola e Leite (2008) ressaltam que, apesar das inovações ocorridas por conta da globalização e da informatização, o livro didático é importante veículo para a construção de identidades comuns.

Transportando a ideia para o contexto brasileiro, especificamente aquele que vivenciamos em nossas experiências como educadores e pesquisadores, é possível afirmar que as inovações não colocam o livro didático em segundo plano. Pelo contrário, quando pensamos os contextos educacionais do século XXI, encontramos esforços cada vez maiores em atribuir, ao livro didático, um papel essencial na formação dos alunos, mas essa constatação não pode ser tomada de forma simplista ou pessimista. Neste sentido, acreditamos que os trabalhos sobre a utilização do livro didático de História citados nesta pesquisa dão suporte a esta perspectiva, mas não podemos ignorar a autonomia exercida pelo professor na escolha e utilização desse material bem como a relevância dos saberes docentes para as particularidades inerentes à sua utilização.

Entendemos o livro didático como suporte básico para constituição de *saberes admitidos*, mas isso não seria possível sem as práticas de utilização, pois são elas que definem os sentidos dos textos.

Não se trata de nova abordagem dizer que a incursão por uma análise de livro didático precisa considerar uma série de aspectos que extrapolam o olhar fixo naquilo que dizem – ou não – os conteúdos. Conforme Munakata (2007, p. 138), “[...] para examiná-los é preciso não apenas a elucidação de seus conteúdos, mas também dos procedimentos de sua produção, difusão, circulação, escolha e aquisição”. No texto *Livro didático entre textos e imagens*, Bittencourt mostra que uma análise desse material, visando apenas a seus conteúdos, pode ser limitada:

⁶¹ Esta centralidade é entendida como pressuposto inicial desta pesquisa, por isso ela foi apresentada na introdução.

[...] para entender o papel que o livro didático desempenha na vida escolar, não basta analisar a ideologia e as defasagens dos conteúdos em relação à produção acadêmica ou descobrir se o material é fiel ou não às propostas curriculares. Para entender um livro didático é preciso analisá-lo em todos os seus aspectos e contradições. (BITTENCOURT, 1998, p. 73).

Desde o final da década de 1980, encontramos pesquisas que ressaltam a importância de não analisar apenas os conteúdos. Isso permite compreendermos a opinião de diversos pesquisadores, como estes anteriormente citados, ou como, de modo semelhante, enfatiza Choppin:

Escrever a história dos livros escolares — ou simplesmente analisar o conteúdo de uma obra — sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, lingüístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido. (CHOPPIN, 2004, p. 561).

Apesar dessas observações, como historiadores inseridos em um determinado tempo e lugar, não podemos desvalorizar os esforços e muito menos negar a importância histórica das análises focadas nos conteúdos, características dos contextos político-econômicos, acadêmicos e educacionais da década de 1980. Isso não significa que estamos virando as costas para a produção acadêmica nacional que, há quase trinta anos, têm indicado a necessidade de considerarmos outros aspectos – este capítulo é dedicado a essa pluralidade de perspectivas analíticas.

Não deixando de lado a importância dos livros didáticos, como objetos centrais nas práticas de ensino de História, e a produção historiográfica relacionada ao tema, trataremos, nesta parte, primeiramente das discussões que permitiram, por meio de diferentes abordagens, que os livros fossem reconhecidos como objetos culturais complexos. Para compreendermos a afirmação de Munakata (2007, p. 138), anteriormente citada, mostraremos como as pesquisas ampliaram as possibilidades analíticas acerca da materialidade dos livros didáticos. Em seguida, abordaremos a autoria e edição, utilizando nossos referenciais teóricos fundamentais, a fim de compreender a constituição do livro didático de História como suporte privilegiado de *saberes admitidos*. A delimitação desses elementos se faz necessária para os distinguirmos, posteriormente, de seus leitores em potencial. Os itens subsequentes são dedicados à análise do livro didático utilizado nesta pesquisa. Tentamos pormenorizar esta etapa para que fosse possível ao leitor

conhecer, com mais detalhes, a coleção por uma perspectiva sócio-histórica envolvendo elementos diversos.

Assim, falaremos do contexto de constituição, dos aspectos que podem ter influenciado sua escolha pelos professores, da relação estabelecida com o PNLD e, por fim, de seus *protocolos de leitura*, tendo como pressuposto os leitores ideais da obra. Acrescentamos um último item referente às polêmicas envolvendo a coleção didática analisada. Mesmo não interferindo nas utilizações em sala, essa parte contribui para um melhor entendimento da edição elaborada para o PNLD.

2.1 AMPLIANDO OS OLHARES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA, UM OBJETO CULTURAL COMPLEXO

Quando falamos de livros didáticos, não podemos ignorar a complexidade inerente aos processos que vão desde sua constituição até a sua utilização efetiva. Para este tema, abordaremos as discussões que evidenciaram, em diferentes momentos, os elementos que cercam esse objeto cultural complexo. Considerando a produção acadêmica existente sobre livro didático, é possível constatar que o diálogo com a História cultural – campo historiográfico no qual se insere a *História da leitura* – permitiu uma ampliação de olhares analíticos sobre este material (CHOPPIN, 2004). Em um texto intitulado *Traiter le manuel scolaire comme source documentaire: une approche historique*, Choppin (2007) mostra a complexidade inerente às pesquisas envolvendo livros didáticos quando entendidos como documentos históricos. Para o autor, a complexidade reside no fato de o livro ter assumido múltiplas funções das quais nós – sujeitos da contemporaneidade – selecionamos aquelas que se identificam mais com a posição que ocupamos em dado momento⁶². Analisar – criticamente ou não – os conteúdos, pensar o seu suporte material, sua faceta de produto comercial ou seus *usos e desusos* por professores e alunos são algumas das formas de análise tributárias do entendimento que “[...] sob uma aparente banalidade, aparece como um objeto complexo”⁶³ (CHOPPIN, 2000, p. 108, tradução nossa).

⁶² Consideramos o texto de Mattos (2009), um exemplo de como as funções do livro didático se alteram ao longo da formação do indivíduo.

⁶³ [...] bajo una aparente banalidad, aparece como un objeto del todo complejo.

Se nos ativermos, por um instante, à etimologia da palavra *livro didático*, Monteiro (2009) mostra que, antes do termo *didático*, o mais recorrente, durante boa parte do século XIX, foi *compêndio* que significava uma compilação de textos de diversos autores. A utilização do termo *livro didático* estaria ligada à transição dos compêndios para livros que eram “Não mais apenas uma aparente compilação de textos de vários autores, mas o reconhecimento de incorporação de uma organização, sequenciação e adequação dos textos e exercícios aos objetivos do ensino/aprendizagem a que se destina” (MONTEIRO, 2009, p. 186). Esta variação de termos – consequência de uma variação de funcionalidades – torna o estudo histórico desse objeto algo problemático.

Para Choppin, a definição do conceito *livro didático* e a correspondência deste com determinada materialidade sempre foi difícil para os estudos desse objeto cultural nas mais diferentes línguas porque:

[...] é designado de inúmeras maneiras, e nem sempre é possível explicitar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das denominações, tanto mais que as palavras quase sempre sobrevivem àquilo que elas designaram por um determinado tempo. Inversamente, a utilização de uma mesma palavra não se refere sempre a um mesmo objeto, e a perspectiva diacrônica (que se desenvolve concomitantemente à evolução do léxico) aumenta ainda mais essas ambigüidades. Alguns pesquisadores se esforçaram em esclarecer essas questões e estabelecer tipologias, mas constata-se que a maior parte deles se omite em definir, mesmo que sucintamente, seu objeto de estudo. (CHOPPIN, 2004, p. 549).

De acordo com Freitas (2009, p. 12), conceituar *livro didático* pela definição do dicionário é insuficiente porque, na prática, as representações de professores sobre este tipo de material podem abarcar materiais diversos: “Paradoxalmente, é a partir dessas diferenças que podemos construir uma definição operacional do livro didático, definição esta que se baseia nos conceitos de texto, impresso e leitura”. Portanto, o “Livro é um desses raros objetos em que o conceito e a representação imediata parecem coincidir” (MUNAKATA, 1997, p. 90), ou seja, a utilização está intimamente atrelada ao conceito.

Se a definição do objeto demonstra um primeiro aspecto de sua complexidade, esta se amplia ainda mais quando abordamos suas funcionalidades (BITTENCOURT, 2005, p. 301). Nesse sentido, Choppin (2000; 2004) mostra que,

historicamente, os livros didáticos apresentam três funções básicas⁶⁴, ligadas ao ambiente sociocultural, à época, aos níveis de ensino e aos métodos e formas de utilização de um determinado contexto. São elas: a) a *função referencial*, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos e referência daquilo que determinados grupos sociais acreditam ser necessário transmitir às gerações futuras para a manutenção de uma tradição; Choppin define os livros didáticos por esta funcionalidade como suportes de “verdades”; considerando essa funcionalidade, o livro está intimamente ligado aos programas curriculares; b) a *função instrumental*, ele propõe atividades que visam efetivar a aprendizagem de conteúdos e/ou habilidades; esta é, segundo Choppin, a função mais evidente dos livros didáticos nos dias de hoje; c) a *função ideológica*, considerada a função mais antiga do livro didático que, desde o século XIX, foi constituído com o objetivo de disseminar determinadas ideologias, valores e culturas autorizadas.

A estas três funções, Choppin (2004, p. 553) adiciona outra mais recente, a *função documental* que, não se apresentando de maneira universal, corresponde a uma utilização não sistemática do livro didático que permite a utilização de textos e imagens como fontes para confrontação ou complementação, visando desenvolver o senso crítico dos alunos. O próprio autor deixa claro que essa função ocorre de maneira esporádica, em ambientes escolares que valorizam a autonomia do aluno e que têm professores com formação mais aprofundada.

Levando em conta essa pluralidade de funções, propor e discutir questões sobre a utilidade prescrita do livro didático, a sua materialidade, a utilização prática ou até mesmo a relação deste objeto com as políticas educacionais, levam à necessidade de expandir as análises, recorrendo a outros tipos de documentos (GALVÃO; BATISTA, 2008) bem como a de considerar o diálogo entre o livro didático e determinados contextos históricos:

⁶⁴ Para explicar essas funções, Choppin (2000, p. 108) utiliza-se do primeiro discurso oficial que envolvia livros escolares, pronunciado, no princípio da Revolução Francesa, em 10 de setembro de 1791, por Talleyrand na Assembleia Constituinte, em um informe sobre a instrução pública realizado em nome do Comitê de Constituição.

[...] a análise dos livros escolares, além de permitir que se trace uma história das práticas pedagógicas, pode fornecer informações sobre as expectativas, valores e crenças vigentes na sociedade em que foram produzidos, o grau de desenvolvimento científico, que delimita as trajetórias e as concepções das disciplinas escolares num dado momento, e as circunstâncias econômicas e materiais de sua construção. (LUCA, 2009, p. 151).

Tendo a produção acadêmica brasileira por alicerce, nos últimos trinta anos, surgiram diversas pesquisas no campo da História em que essa complexidade foi um elemento essencial (CHOPPIN, 2004). Fazendo um retorno não exaustivo aos aspectos fundamentais dessa produção, percebemos que, na década de 1990, Bittencourt destaca características importantes dos livros didáticos, pensados objetos culturais complexos, ao dizer que

[...] o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. As práticas de leitura do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores ou editores ou por instituições governamentais. (BITTENCOURT, 1998, p. 73).

Como enfatizamos anteriormente, a constituição de uma perspectiva do livro didático pensado como um objeto cultural complexo contrapõe-se, de certo modo, aos estudos que priorizam estritamente a análise crítica de conteúdos⁶⁵ por

⁶⁵ Essa contraposição foi feita em relação às análises críticas de conteúdo publicadas, principalmente, na década de 1980. Os primeiros questionamentos a respeito das análises críticas de conteúdo surgem ao final da década de 1980. Um exemplo deste tipo de perspectiva está no texto de Galzerani (1990) que, utilizando uma das produções mais significativas do período, o livro intitulado *Belas mentiras*, problematiza este tipo de análise por meio de quatro aspectos que abordaremos em linhas gerais: primeiramente, ela questiona até que ponto as produções didáticas mencionadas nessas análises teriam apenas “mentiras” que reproduzem as relações de produção; segundo, ela pergunta se a pretensa objetividade dessas análises não seria ela mesma uma construção subjetiva; terceiro, ela considera a concepção de ideologia das análises maniqueísta porque pressupõe uma elaboração consciente pela classe hegemônica entendida como dominante; quarto, ela diz que as análises pressupõem o texto como ditador das práticas em sala de aula e os professores e alunos como consumidores passivos. Tendo por base um entendimento semelhante, Munakata (1997) mostra que todo conteúdo presente em um livro didático não pode ser analisado por sua “imediatez abstrata”, prática recorrente das análises críticas de conteúdo, porque eles se constituem como materialidades que agregam o trabalho de diversos personagens responsáveis por sua criação. Para Batista e Galvão (2008), os estudos centrados nas análises críticas de conteúdo, apesar de sua importância, são ausentes de especificidade, porque se concentram apenas na apreensão dos conteúdos por uma dada concepção ideológica e não consideram a historicidade deste objeto. Neste sentido, pensar o livro didático como reflexo direto das ideologias de Estado justificava-se, na visão dos autores, pelo fato de o livro ter se ligado aos projetos políticos educacionais desde o século XIX até o final do século XX. Por sua vez, Oliveira (2009) aponta que, mesmo sendo problematizadas, as análises de conteúdo contribuíram para o aprimoramento da avaliação de livros didáticos, na década de 1990, fato que nos permite hoje ter, nas escolas, livros didáticos com poucos erros. Essa contribuição também está presente no depoimento de Gilberto Cotrim apresentado na tese de

conta de dois aspectos: primeiramente, porque as posições políticas e as seleções presentes nos livros didáticos analisados não necessariamente determinam as utilizações e; segundo, porque a relação estabelecida entre o livro e seus usuários dialoga com os interesses comerciais cuja preocupação maior é produzir uma obra com grande aceitação do público, ao invés de um instrumento capaz de influenciar ideologicamente seus usuários. A valorização dos processos de constituição de sua materialidade é decorrente desta perspectiva. De acordo com Caimi (1999, p. 41), “O livro didático constitui uma problemática complexa, pois diferentes segmentos estão nela envolvidos: a editora e o autor que o produzem, o governo que o compra, o professor que o escolhe e o aluno que o consome”.

Quando Miranda e Luca reafirmam, no início do século XXI, esse entendimento do livro didático, percebemos que a complexidade se torna um elemento *sine qua non* dos estudos envolvendo este objeto:

O livro didático é um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 124).

Oliveira percebe a contribuição da *História da leitura* na ampliação dos olhares analíticos sobre o livro didático que, para ela,

[...] precisa ser entendido como parte da história cultural da nossa civilização e como objeto que deve ser usado numa situação de ensino e aprendizagem e, nessa relação, há vários sujeitos: o(s) autor(es), editor, trabalhadores, e, sobretudo, professores e alunos. (OLIVEIRA, 2009, p. 81).

Luca também enfatiza as contribuições resultantes da *História cultural* sob a ampliação dos focos que privilegiam a materialidade do livro e *seus usos ou consumos*:

Não menos estimulantes têm sido as questões provenientes da análise da materialidade das obras, das formas de diagramação e apresentação, cujos sentidos e efeitos estão longe de se circunscreverem à problemática da produção e dos avanços nas técnicas de impressão, ainda que também se constituam numa oportunidade para reconstruir a história da indústria gráfica no país. Já os aportes provenientes da história da leitura e da recepção ensejam novas indagações sobre autores, editores, leitores e usuários. (LUCA, 2009, p. 151).

A ampliação dos focos de análise sobre a materialidade e sobre os *usos ou consumos* que adquirem contornos mais nítidos, a partir da década de 1990, permite a constituição de abordagens mais complexas para o estudo dos livros didáticos. Como este capítulo trata do livro didático analisado nesta pesquisa, focaremos as discussões sobre sua materialidade. No capítulo 3, abordaremos a questão dos *usos ou consumos*.

2.2 AMPLIAÇÃO DO FOCO SOBRE A MATERIALIDADE

De acordo com Freitas (2009, p. 13), o livro didático é, fundamentalmente, uma materialidade constituída no suporte impresso. Considerando a produção acadêmica de maior relevância na década de 1990, percebemos uma ampliação dos enfoques analíticos sobre a materialidade em trabalhos como o de Fonseca (1993), Bittencourt (2008), Gatti Júnior (2004) e Munakata (1997), visivelmente tributários da perspectiva de Chartier:

Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados. O “mesmo” texto, fixado em letras, não é o “mesmo” caso mudem os dispositivos de sua escrita e de sua comunicação. (CHARTIER, 2002b, p. 62).

Neste sentido, um dos principais aspectos nas discussões dos autores anteriormente citados, é a ideia do livro como mercadoria. Para Bittencourt, o livro didático é um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado (BITTENCOURT, 1998, p. 71; 2005, p. 301; 2008, p. 14). Esta perspectiva também

foi defendida por Fonseca⁶⁶ (1993, p. 147), ao evidenciar a opinião de alguns editores sobre a situação do livro didático após o processo de redemocratização do Brasil: “Para eles, no momento de redemocratização vivido por nós, o que importa não é a ideologia contida no livro e sim a sua aceitação no mercado; ou seja, a *ideologia de mercado*” (grifo nosso); e por Apple (1995, p. 94), ao abordar a produção e comercialização de livros didáticos nos Estados Unidos, em meados do século XX: “Não é a uniformidade ideológica ou algum programa político que em última análise se faz responsável por muitas das idéias que finalmente são colocadas ou não à disposição do grande público. Em vez disso, o que importa é a lucratividade”.

A partir dessa ideologia de mercado, como mudança e ampliação do foco sobre a materialidade, Munakata (1997, p. 42) propõe novos questionamentos a respeito dos livros didáticos enquanto mercadoria, uma vez que tais objetos remetem a “[...] cristalizações do trabalho efetivado por um contingente de trabalhadores mais ou menos especializados, executando tarefas distribuídas segundo um esquema de divisão de trabalho mais ou menos pormenorizado”. Destacando a importância do papel dos editores para a constituição deste objeto cultural complexo, ele ressalta que

A empresa não se filia a nenhuma ideologia ou corrente pedagógica; ou melhor, o mercado é sua ideologia. Se lançam vários livros didáticos de uma mesma disciplina para as mesmas séries é porque há nichos de mercado para cada coleção. É indústria cultural, sim. Mas esses trabalhadores também acham que essa caracterização não pode desqualificar automaticamente o seu trabalho e o fruto do seu trabalho. (MUNAKATA, 1997, p. 152).

Em uma pesquisa contemporânea a de Munakata, Gatti Junior (2004) mostra alguns aspectos que complementam as ideias do primeiro pesquisador. Além de nos lembrar da mudança de foco, ocorrida nas editoras entre as décadas de 1970 e 1990, do componente ideológico contido nos livros para os lucros advindos das vendas, ele destaca a agilidade na adaptação das obras em relação às políticas educacionais que surgiam – entre as principais estão a avaliação de livros pelo PNLD e a criação dos PCNs –, a tendência de usar uma obra de

⁶⁶ É importante lembrarmos que as perspectivas das autoras ocorrem em períodos semelhantes. O trabalho de Fonseca (1993) corresponde à sua dissertação, concluída no ano de 1991. Os trabalhos de Bittencourt (1998; 2008) remetem diretamente à sua tese defendida no ano de 1993.

sucesso como padrão para outras produções didáticas e o processo de oligopolização que permitiu a um número pequeno de editoras fornecer a maioria dos livros didáticos para o MEC, na década de 1990. Para ele:

[...] entre as determinações mais fortes está a questão econômica, pois, se o livro didático for tomado como uma entre outras mercadorias produzidas na sociedade, não se pode deixar de considerá-lo como um bem vendável, feito para gerar lucro, acumular capital financeiro, etc. (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 159).

Considerando esta dimensão mercadológica, em que “Os produtos da indústria cultural estão, desde sempre, condenados não pelos ‘conteúdos’ que veiculam, mas pelo próprio modo pelo qual são produzidos” (MUNAKATA, 1997, p. 39), Miranda e Luca afirmam que:

[...] para o segmento voltado para as compras do setor público importa menos a orientação metodológica ou a ideologia contida em uma coleção didática e mais a sua capacidade de venda e aceitação no mercado. Nesse contexto, o livro didático assume claramente sua dimensão de *mercadoria*, sujeita a múltiplas interferências em seu processo de produção e venda. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 128, grifo das autoras).

Desse modo, partimos do pressuposto que as análises de conteúdo mais recentes incorporam essa dimensão, evidenciando que os livros didáticos são *lugares/espacos* de uma determinada leitura autorizada por serem “[...] suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares” (BITTENCOURT, 1998, p. 72), mas o são dentro de contextos econômicos e historicamente localizados: “[...] ele está sujeito aos contratos técnicos de sua época e participa de um sistema econômico cujas regras e utilizações, tanto ao nível da produção quanto do consumo, influenciam necessariamente sua concepção e sua realização material”⁶⁷ (CHOPPIN, 2007, p.2, tradução nossa).

Por meio das falas de Stamatto, percebemos um segundo aspecto importante a respeito da materialidade. Ele envolve as relações entre a constituição do livro didático, as legislações governamentais e o contexto escolar como fundamentais para esta temática, pois

⁶⁷ il est assujetti aux contraintes techniques de son époque et participe d’un système économique dont les règles et les usages, tant au niveau de la production que de La consommation, influent nécessairement sur sa conception comme sur sa réalisation matérielle.

Entende-se que a análise do livro didático a partir do prisma de sua regulamentação não pode ser feita desvinculada do contexto histórico. O sistema educacional ao qual está ou será inserido, também é afetado pela legislação vigente, condicionando vários aspectos em relação ao livro didático, como, a possibilidade ou não de seu uso nas escolas, os conteúdos selecionados, a metodologia escolhida, os diferentes níveis de ensino que pode atingir, entre outra. (STAMATTO, 2009, p. 23).

A autora entende que pode haver dois tipos de interferência da legislação sobre os livros didáticos: as que afetam o livro, de forma direta, no processo de editoração, compra, venda e adoção pelas escolas; e as que afetam, indiretamente, pelas mudanças curriculares que obrigam os livros a se adequarem aos padrões vigentes:

[...] observa-se que muitas vezes, as prescrições governamentais, notadamente nas reformas da educação, introduzem modificações na confecção e uso dos livros didáticos, tanto pela regulamentação direta do material pedagógico quanto pelas alterações curriculares. (STAMATTO, 2009, p.24).

Para Freitas, esta constatação implica em considerar o livro didático como suporte privilegiado de uma disciplina escolar porque este objeto constitui-se, ao longo da história, como prescrição de conteúdos: “[...] o artefato está intimamente ligado ao processo de disciplinarização dos saberes escolares” (FREITAS, 2009, p. 13). Encontramos a mesma perspectiva, discutida em trabalhos como os de Bittencourt (2005; 2008), Gatti Júnior (2004) e Coelho (2009), ao situar o livro didático entre os saberes a serem ensinados e os saberes ensinados efetivamente:

[...] ele segmenta, articula, estabelece corte e progressões nos conteúdos; cria situações de aprendizagem e de avaliação; constrói ou seleciona recursos informativos e atividades práticas de ensino-aprendizagem. Assim, consideramos que o resultado da produção dos saberes históricos pelos livros didáticos é resultado dos imperativos didáticos e editoriais. (COELHO, 2009, p. 53).

Os imperativos didáticos estão ligados aos saberes originados da transposição didática enquanto os editoriais correspondem aos *protocolos de leitura* (CHARTIER, 1998a) ou contratos de leitura (BATISTA, 2002). Por este enfoque ligado às legislações, o livro didático é um instrumento pedagógico e veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura (BITTENCOURT, 1998; CHOPPIN, 2000; 2004; 2007), mas também é um objeto cultural inscrito em uma longa tradição que não se separa nem de sua fabricação e

nem de seus *usos ou consumos* (BITTENCOURT, 2005, p. 299-302; 2008, p. 14). Segundo Gasparello,

No ambiente escolar, uma tradição pedagógica orienta o trabalho com os conteúdos que fazem parte do currículo por meio de uma série de dispositivos e normas – cursos, séries, programas, materiais didáticos, deveres de casa, provas – que caracterizam a forma escolar do ensino para uma massa de estudantes e conformam atitudes perante o passado. (GASPARELLO, 2009, p. 268).

Portanto, dialogando com a *História da leitura*, a análise da materialidade do livro didático reconfigurou-se, não somente pela valorização da dimensão mercadológica e da prescrição de conteúdos curriculares derivada da ênfase nas leis que gerem a educação e o livro didático, mas também passou a compreender a relação entre as operações de leitura de seus principais usuários e o objeto cultural lido. Assim, Batista (2002) apresenta como a materialidade do livro didático dialoga com a complexidade inerente aos *usos ou consumos*:

Um último conjunto de fatores que dificulta a apreensão e a conceituação do gênero escolar diz respeito a aspectos relacionados com o modo pelo qual livros, textos ou impressos didáticos “encenam” sua leitura e sua utilização, isto é, propõem um “contrato de leitura” que supõem que seus leitores aceitem. [...].

Uma dimensão desses “contratos” de leitura propostos tem a ver com as funções que os textos e impressos procuram atribuir à sua leitura ou utilização. (BATISTA, 2002, p. 544).

Pensados em sua relação com as operações dos usuários, os protocolos/contratos de leitura – relacionados à dimensão mercadológica e às legislações específicas – fundamentam a existência dos *saberes admitido* e *inventivo* nestas práticas. Não podemos considerar a materialidade do livro didático enquanto constituição complexa e ignorar seus usos. Os protocolos/contratos não são entendidos como “imposição a ser superada”. Em outras palavras, é a partir dos protocolos e não contra eles que se constituem as práticas, uma complexidade permitindo e limitando outra. De acordo com Choppin:

Em primeiro lugar, o livro escolar situa-se entre as prescrições solidificadas, abstratas e generalizadas dos programas oficiais – quando o livro é mencionado em tais programas – e o discurso singular e concreto, mas efêmero por natureza, que cada professor realiza em sua sala de aula. O Livro constitui um testemunho escrito, portanto permanente, infinitamente mais elaborado, mais detalhado, mais rico do que as instruções que ele supõe a serem executadas.⁶⁸ (CHOPPIN, 2007, p. 4, tradução nossa).

Para Miranda e Luca (2004, p. 131-132), ao falarmos dos *usos ou consumos*, precisamos considerar as tramas imbricadas entre mercado, projetos escolares, compradores e leitores finais. Nestas tramas, a ação do Estado tem um papel fundamental, seja influenciando o mercado, delimitando o processo de renovação das obras ou definindo relações entre as disciplinas escolares e os saberes de referência.

Por estes motivos, acreditamos na importância de abordar a materialidade do livro didático como um objeto cultural complexo a fim de melhor compreendermos suas práticas de utilização em sala de aula.

2.3 AUTORES E EDITORES

Considerando a complexidade constitutiva da materialidade do livro didático, levantamos a seguinte questão: como ela se apresenta no interior deste material? Para respondermos a esta questão, precisamos considerar o livro como um produto de relações ou, na concepção de Certeau, uma sucessão de movimentos nas páginas enquanto *espaços/lugares* de invenção. Como enfatizam Chartier e Hébrard:

A escrita é pois um fazer tático derivado das lógicas pragmáticas da temporalidade, que uma conjuntura histórica transforma em poder estratégico, capaz de “*acumular* o passado e (...) de *conformar* a alteridade do universo a seus modelos”. Breve, ela é o paradigma de uma economia capitalista conquistadora (Michel de Certeau não esquece de citar Marx, dos Manuscritos de 44), conjugando no *Homo Faber*, o trabalhador e o fabricante, a ciência, a técnica e a indústria. No laboratório-oficina da página em branco são fabricados os materiais lingüísticos que, de transformação em transformação, ordenados, combinados, articulados acabarão por produzir esse artefato do mundo, próprio para dominar e modificar o mundo. (CHARTIER; HÉBRARD, 1998, p. 39, grifos dos autores).

⁶⁸ En premier lieu, le livre de classe se situe à la charnière entre les prescriptions figées, abstraites et générales des programmes officiels – quand il en existe – et le discours singulier et concret, mais par nature éphémère, que tient chaque enseignant dans sa classe. Le Manuel constitue un témoignage écrit, donc permanent, infiniment plus élaboré, plus détaillé, plus riche que les instructions qu’il est censé mettre en oeuvre.

Os autores indicam uma característica fundamental no pensamento de Certeau a respeito da escrita: ela se constitui como *prática mítica moderna*. Sua função primordial é definir *lugares*, conhecimentos que podem ser ensinados em sala de aula, algo constatado por meio dos *protocolos de leitura* (CHARTIER, 1998a). Portanto, uma das funções básicas do livro didático é contribuir para a constituição de currículos (CHOPPIN, 2004; 2007; GATTI JÚNIOR, 2004; BITTENCOURT, 2005; 2008). A prática escriturística, apresentada por Certeau, contribui para esse entendimento:

A prática escriturística assumiu valor mítico nos últimos quatro séculos reorganizando aos poucos todos os domínios por onde se estendia a ambição ocidental de fazer sua história e, assim, fazer história. Entendo por mito um discurso fragmentado que se articula sobre as práticas heterogêneas de uma sociedade e que as articula simbolicamente. No Ocidente moderno, não há mais um discurso recebido que desempenhe esse papel, mas um movimento que é uma prática: escrever. (CERTEAU, 2003, p. 224).

Se um livro didático prescreve algo a ser ensinado, a prática da escrita que o constitui é vista como movimento. Neste sentido, compreendemos porque esta escrita é uma prática que remete ao *Outro*, propondo-se a falar em nome de um *real*, nunca obtido, mas sempre perseguido. Assim, a escrita é definida como *prática mítica moderna* e, considerando os livros didáticos como sendo produtos ligados a um modelo de escola na modernidade, eles cumprem esse papel de remeter ao *Outro* e tentar fazer sua história, ou seja, prescrever o que se deve ou não ensinar:

[...] o livro sempre visou instaurar uma ordem, fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual deve ser compreendido, ou ainda a ordem desejada pela autoridade que o encomendou e permitiu sua publicação. Tal aspecto normativo, característica que lhe é intrínseca, ganha contornos específicos quando se enfoca o livro didático. (LIMA, 2009, p. 225).

Os movimentos que possibilitam a construção do livro didático como uma *totalidade* capaz de falar em nome do *real*, são do tipo *tático* ou *estratégico*? Acreditamos que entender a complexidade inerente a materialidade deste objeto cultural implica em considerarmos não apenas um dos elementos desta estrutura metafórica, mas o binômio *tática/estratégia*. Oliveira contribui com essa perspectiva,

que entende a materialidade do livro didático como algo complexo, a partir das relações constituídas entre autores e editores:

Considerando um inventário das diferenças, o Livro Didático de *História é entendido como um espaço vivido, praticado*; um espaço coletivo, múltiplo, fragmentado, incompleto, articulado com muitas vozes. Não como uma produção íntegra e perene. O Livro Didático é um rosto ou muitos rostos. *É vida, é morte, é escolha teórico-metodológica*. Cada uma dessas escolhas (de)marcada por lugares e interesses distintos (do escritor ao produtor, do copidesque ao consumidor), por seleções, argumentações, significações e subjetividades. *Cada livro é escolha e recortes, produções possíveis, inventários que ganham visibilidade. A escrita dessa história é singular e plural ao mesmo tempo*, tanto para cada autor quanto para cada leitor. (OLIVEIRA, 2007, p. 68-69, grifos nossos).

Autores e editores adquirem, por esta perspectiva, uma função específica nestas práticas diretamente ligadas aos procedimentos de produção do texto e aos procedimentos de produção do livro (CHARTIER, 1998a). Que papéis exercem estes personagens na constituição da materialidade do livro didático? Sobre os autores, Monteiro (2009, p. 176) afirma que, “[...] ao produzir livros didáticos, interpretam as orientações oficiais, ou seja, reelaboram segundo suas ideias pedagógicas e, ao mesmo tempo, incorporam expectativas dos professores, buscando atraí-los para o consumo”.

De acordo com a autora, uma série de elementos influi nas opções feitas por autores de livros didáticos. Eles compreendem desde suas perspectivas em relação aos documentos oficiais, até a forma como os conteúdos são abordados, no sentido de se tornar uma mercadoria atrativa. Oliveira (2007, p. 68) destaca que o produto final dessas intenções dos autores reafirma a escrita como *prática mítica moderna*: “Envolvido num circuito amplo, que envolve desde a escrita até o consumo do livro pelo leitor, o autor de Livro Didático é uma voz que tece saberes e legitima-os no cotidiano da sala de aula”. Neste sentido, os procedimentos de produção do texto são resultados dessa escrita que transita de uma prática inventiva para as prescrições contidas no material – movimentos *táticos/estratégicos*.

Apesar de reconhecermos essa participação dos autores em uma obra, concordamos com Chartier (1991, p. 182), ao afirmar que eles não escrevem livros, mas sim textos que são transformados em objetos impressos por outras pessoas através da edição:

[...] editar um trabalho não deve significar a recuperação desse texto inexistente, mas sim tornar explícito tanto a preferência dada a uma das diversas “formas registradas” do trabalho quanto às escolhas concernentes à “materialidade do texto” – isto é, mostrar suas divisões, sua ortografia, sua pontuação, seu lay-out etc. (CHARTIER, 2002b, p. 41).

Dessa forma, acreditamos que o papel de uma equipe editorial, na complexa constituição de um livro didático, não pode ser ignorada (MUNAKATA, 1997). Para Gatti Junior (2004, p. 66), essa importância se justifica pelo aumento da influência dos editores sobre os livros didáticos entre as décadas de 1970 e 1990.

Nesta direção, citamos um exemplo clássico, apresentado por Munakata, a respeito do famoso caso de plágio, envolvendo o livro didático *Toda História* de José Jobson Arruda e Nelson Pilleti, na década de 1990:

[...] os espíritos menos exaltados podem reter do episódio não o anedótico, não as pessoas diretamente envolvidas, nem tampouco a generalidade do seu contexto, mas os indícios, as pistas, que possam contribuir para desvendar as relações peculiares, constituídas por agentes determinados, em que esse tipo de incidente pode ocorrer. Esses agentes lá estão: a empresa editorial, o editor, o autor, o “redator”, o crítico, a mídia. Eles estabelecem entre si relações precisas, que constituem as condições e o circuito de produção, distribuição e divulgação de uma mercadoria também determinada, o livro didático (e paradidático). (MUNAKATA, 1997, p. 13).

Mais à frente, abordaremos os fatores externos ao livro didático que influenciam sua constituição. Neste momento, interessa-nos a importância da equipe editorial na criação deste material. Para Munakata, o papel desses profissionais é fundamental para compreendermos o caso apresentado em sua tese. Neste trabalho, esse aspecto adquire importância fundamental, uma vez que o livro didático analisado não tem uma dupla de autores, mas sim uma editora responsável. Trataremos desta questão posteriormente.

Para Munakata (2003a, p. 278), os profissionais de grandes editoras não podem ser entendidos como pessoas ingênuas e alheias às discussões acadêmicas, às propostas curriculares elaboradas pelo governo e às demandas sociais.

Juntamente com os autores, a equipe editorial de uma coleção constrói o livro didático por meio de práticas inventivas, sobre a página, que definem a leitura autorizada do texto. Estas marcas remetem aos movimentos *táticos/estratégicos* que resultam nos procedimentos de produção do livro.

Sobre autores e editores, existem quatro aspectos a serem considerados na análise do livro didático entendido como objeto cultural complexo. O primeiro deles parte de uma clivagem enfatizada por Chartier (1991; 1994; 1998b; 2002b): os procedimentos de produção do livro pesam mais na constituição de uma obra do que os procedimentos de produção do texto. Este aspecto demonstra, inclusive, a importância de considerarmos a materialidade do livro didático (suporte) e não somente o texto ideal (abstrato).

Pressupondo essa constatação, apontamos o segundo aspecto relevante para esta pesquisa: o estudo do material didático ao longo de suas edições. De acordo com Choppin (2007, p. 5), "Estas variações na apresentação, na organização, no texto ou na iconografia, por vezes ínfimas, devem ser objeto de interesse dos historiadores porque elas traduzem variações, algumas vezes profundas, nos objetivos do autor"⁶⁹ (CHOPPIN, 2007, p.5, tradução nossa). Galvão e Batista também justificam a importância de atentarmos para este aspecto:

Em uma situação ideal, para atender aos diversos propósitos do trabalho, seria interessante que houvesse condições de analisá-los em série, em suas diferentes edições, na medida em que, como têm mostrado diversos estudos realizados no campo da história cultural e da leitura, as sucessivas edições de um livro são tão importantes quanto a(s) primeira(s). (GALVÃO; BATISTA, 2008, p. 171).

Para esta pesquisa, acreditamos que dedicar um tempo para as edições anteriores àquela efetivamente usada no caso analisado, permite-nos compreender a historicidade dos *protocolos de leitura* encontrados.

O terceiro aspecto consiste em lembrarmos que autores e editores escrevem seus livros visando leitores ideais. Citando depoimentos de autores e editores entrevistados em sua tese, Munakata (2002, p. 583) esclarece que eles "[...] não podem se dar ao luxo de pensar em particularidades, mas num leitor genérico – primordialmente, o aluno". Não temos a intenção de aprofundar a pesquisa sobre as estratégias desses personagens na constituição de um leitor ideal, mas a consideração dos protocolos implica em refletirmos sobre essa questão,

⁶⁹ Ces variations dans la présentation, dans l'organisation, dans le texte ou dans l'iconographie, parfois infimes, doivent retenir l'attention des historiens car elles traduisent des inflexions parfois profondes dans les objectifs poursuivis par l'auteur.

principalmente, para não valorizarmos uma crítica sobre os elementos não contemplados na concepção de leitor ideal da coleção analisada.

O último aspecto que nos interessa neste momento é a demanda social. Cerri e Ferreira (2007) apresentam uma ruptura de demandas, no final do século XX, que desconstruiu os modelos de ensino de História focados na manutenção de uma ideia de Nação desejada por grupos dominantes – aquilo que alguns círculos acadêmicos e profissionais da educação básica chamam de perspectiva tradicional de ensino de História – passando a priorizar novas questões:

A crise desse modelo [...] colabora para um quadro em que “novos personagens entram em cena” [...] e passam a reivindicar a sua aparição nas coisas e práticas pelas quais as novas gerações são educadas: currículos e programas, materiais e livros didáticos. Essa reivindicação provavelmente se constitui como uma estratégia de sobrevivência, empoderamento, ou ascensão. Refere-se, portanto, a grupos dotados de um mínimo de organização e força política, que possam despertar sensibilidade nos governantes ou angariar poder de modo a vir a integrar o próprio grupo dos governantes. A História é um dos terrenos mais férteis para o desenvolvimento dessas demandas, embora não seja – nem de longe – o único espaço reivindicado. (CERRI; FERREIRA, 2007, p. 76-77).

Notamos, com os PCNs, uma clara efetivação dessas novas demandas no Brasil e este aspecto interessa-nos à medida que é a partir delas que os autores e editores criaram a coleção que analisamos. Munakata constata a presença dessas demandas sociais e a importância que elas têm para a constituição de uma coleção, ao dizer que:

[...] o livro precisa adaptar-se à demanda. Se a ventura sopra a favor das reivindicações democráticas, progressistas e até mesmo esquerdistas; e se isso se traduz, na disciplina História, na valorização de abordagens que presumivelmente propiciem a “reflexão”, a “crítica”, a “conscientização” e a “promoção da cidadania”, a empresa capitalista que produz livros a esse respeito prefere atender a essa demanda do que permanecer fiel à sua suposta “ideologia”. (MUNAKATA, 2003a, p. 274).

Existe uma série de fatores considerados por autores e editores, na concepção de uma obra, que vão além de um dado conhecimento acadêmico. Ter isso em mente possibilita analisarmos o livro didático sob uma ótica ampliada na qual as relações que possibilitam sua constituição são influenciadas pelo contexto em que ele é criado: “O Estado, a sociedade civil, a Igreja, a pesquisa de ponta, as tendências e ‘modas’ pedagógicas constituem focos de determinação de intensidade variada sob as coleções didáticas” (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 80).

Com este aspecto, justificamos a necessidade de compreender alguns acontecimentos que cercam a constituição de um saber histórico escolar pela coleção analisada nesta pesquisa. Da mesma forma que a proposta em mencionar várias edições, esse percurso se faz necessário menos para detalharmos o entorno da coleção didática do que compreendermos sua constituição por autores e editores como uma construção historicamente datada.

2.4 QUE ENTRE EM CENA O PROJETO ARARIBÁ: HISTÓRIA⁷⁰

Nosso encontro com a coleção *Projeto Araribá: História* não foi por acaso. Como salientamos no capítulo 1, estamos em um terreno conhecido, o que se justifica por dois motivos: primeiramente, analisamos uma das coleções mais escolhidas no PNLD de 2008, tornando o encontro mais fácil; segundo, tivemos a oportunidade de participar, em algumas escolas, do processo de escolha de livros didáticos para o triênio 2008-2010 no qual foi possível percebermos, por meio de discussões entre os professores – algumas mais acaloradas – que o *Projeto Araribá: História* era consenso. Essa situação despertou-nos o interesse de entender porque aquela seleção teve um desfecho tão bom para esta publicação.

Antes de apresentarmos o livro didático utilizado nesta pesquisa, precisamos situar nossas ideias nas discussões acadêmicas ocorridas desde 2007. No trabalho realizado anteriormente (SILVA, J., 2009), entre 2008 e 2009, fizemos uma análise preliminar do livro didático (SILVA, 2010) na qual, em razão do tempo disponível para escrita e da época de entrega da monografia, acabamos não incluindo discussões que ocorriam na mesma época. Com a pesquisa de mestrado, conhecemos outras iniciativas que, de certa forma, traduziam as angústias de alguns pesquisadores cujos objetivos voltaram-se para a compreensão daquilo que transformou a coleção *Projeto Araribá: História* no centro das atenções de um passado recente.

Neste sentido, destacamos a tese de Cassiano (2007), intitulada *O mercado de livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*, onde a

⁷⁰ Uma versão preliminar deste item foi apresentada e publicada nos anais do I Seminário Internacional História do Tempo Presente, ocorrido em 2011, na UDESC. O título deste trabalho é *Os itinerários de constituição de um livro didático de História no início do século XXI: a construção de um “best seller”*.

autora realiza um mapeamento histórico detalhado do PNLD desde sua origem até os preparativos para a escolha de livros que ocorreria em 2007 – o PNLD no qual a coleção *Projeto Araribá* tornou-se uma das mais adotadas. Além disso, a autora apresenta um panorama do mercado editorial no Brasil do início do século XXI, enfatizando a inserção de empresas espanholas, contexto fundamental para entendermos o surgimento da obra estudada nesta pesquisa.

O segundo trabalho que consideramos fundamental para esta pesquisa é a dissertação de Silva, M. (2009), intitulada *A formação leitora no livro didático de História*. O autor parte de três constatações para desenvolver o seu trabalho: as discussões acadêmicas que, desde o final do século XX, reforçam a necessidade de um ensino de leitura interdisciplinar; o movimento de intervenção dos professores para o desenvolvimento da leitura nos anos finais do ensino fundamental; e as avaliações sistêmicas como o SAEB, a PROVA BRASIL e o PISA que indicam a necessidade de desenvolver uma leitura voltada para o *letramento*. Considerando o fato de a coleção *Projeto Araribá: História* ter sido a mais escolhida no PNLD de 2008, o autor considera que isso se deve à inédita proposta da obra em desenvolver o *letramento* em leitura por meio da disciplina História. Reforçando os conceitos empregados pela academia, pela legislação brasileira, pelas avaliações e pelo livro didático, ele tenta compreender como acontecem os debates e quais os melhores caminhos para chegar a este objetivo, priorizando o ensino de História, e o conceito *competência leitora* utilizado pela coleção.

O terceiro trabalho é um artigo publicado por Centeno (2010) com o título *O manual didático Projeto Araribá História no município de Campo Grande, MS (2008)*, no qual a autora justifica a pertinência de uma análise da coleção didática com o fato de ela ter sido escolhida pelas escolas municipais de Campo Grande-MS. Entendendo que o *Projeto Araribá: História* tornou-se um livro reconhecido nacionalmente, Centeno realiza a sua análise por meio do tema *Guerra da tríplice aliança (1864-1870)*, pois este conteúdo tem maior relevância na história do estado do Mato Grosso do Sul. O trabalho concentra-se na crítica interna do livro didático, alternando entre os elementos propostos no *Guia e recursos didáticos*⁷¹ da coleção e o conteúdo escolhido pela pesquisadora.

⁷¹ Em outras coleções didáticas, esta publicação equivale ao manual do professor. Na 1ª edição/2006, para o PNLD de 2008 da coleção *Projeto Araribá: História*, essa parte está no final do livro do professor. Em outras

Entre os dois trabalhos que analisaram a coleção *Projeto Araribá: História*, encontramos pontos em comum, mas uma diferença significativa: enquanto Centeno (2010) utiliza um exemplar da 1ª edição, impresso em 2006⁷²; Silva, M. (2009) concentra-se em uma impressão da 2ª edição, publicada em 2007. O que existe de semelhante entre os dois trabalhos é a motivação em pesquisar uma obra com grande aceitação pelas escolas, tanto as de Campo Grande-MS (CENTENO, 2010) quanto as de Belo Horizonte-MG (SILVA, M., 2009), e o apontamento de problemas, nas coleções, relacionados a uma discussão simplificada e enviesada da Guerra do Paraguai (CENTENO, 2010) e relacionados a uma definição generalizada e imprecisa do conceito *competência leitora* (SILVA, M., 2009).

Feitas as primeiras observações, seguimos para a análise do livro didático utilizado na sala de aula que participou desta pesquisa. Como mencionamos anteriormente, ele pertence à coleção *Projeto Araribá* lançada pela editora Moderna, inicialmente, no ano de 2003. Esta coleção contém quatro volumes que correspondem aos anos finais do ensino fundamental. De maneira peculiar, ela foi editada para as disciplinas de Língua portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História. A editora Moderna dispunha de um site para apresentação da coleção no qual, de maneira sintética, definia o objetivo principal da seguinte forma:

O Projeto Araribá oferece às escolas um projeto para contribuir com a melhoria da qualidade do ensino. Um projeto com princípios claros, compartilhados pelos membros da comunidade educativa, que guiam as ações para atingir os melhores resultados. São três os princípios básicos do Araribá: *Programas específicos em cada disciplina para desenvolver a competência leitora, programa de atividades, com propostas variadas e em um nível crescente de complexidade, organização clara.*⁷³ (JORNAL EDUCAR, 2008, p. 30, grifos nossos).

Com base na análise efetuada nesta pesquisa e no trabalho de Silva, M. (2009), podemos afirmar que um dos *protocolos de leitura* fundamentais

edições, ela é vendida separadamente. Em publicações espanholas do grupo Santillana, esta seção do livro chama-se *Guía y recursos*. A palavra *guía*, em espanhol, é do gênero feminino e traduz-se para o português como *manual* ou *guia*. Acreditamos que este é o motivo pelo qual esta seção chama-se *Guia e recursos didáticos*.

⁷² Verificando diferentes exemplares, percebemos que, mesmo sendo indicado o ano da edição na contracapa, uma obra pode ter sido impressa em ano igual ou posterior. A título de exemplo, entre os livros que utilizamos nesta pesquisa a 1ª edição / 2006 foi impressa em 2008; o mesmo ocorre com a 2ª edição / 2007, pois tivemos acesso a outro exemplar desta edição impresso em 2010.

⁷³ Quando inserimos essa citação no trabalho, ela estava disponível no site da editora Moderna, porém, este site foi retirado do ar, sendo possível visualizar apenas as páginas da edição mais nova. No espaço de divulgação de livros da Revista Educar, encontramos a mesma descrição exceto pela primeira frase que encontrávamos no site da editora: “um projeto para desenvolver a competência leitora”.

desta coleção corresponde ao desenvolvimento da *competência leitora*⁷⁴, por meio de uma organização de conteúdos clara e sistematicamente projetada para desenvolver tal competência de maneira complexa, considerando os níveis crescentes de dificuldade para cada ano escolar. Neste momento, é importante frisarmos que este objetivo é direcionado para todas as disciplinas que compreendem a coleção, ou seja, cada uma desenvolve aspectos específicos desta *competência leitora*, dando a entender que ela pode ser devidamente contemplada com a utilização de todos os livros em suas respectivas disciplinas.

Sobre a origem do nome, nas capas das reimpressões referentes à primeira edição, é informado que “Araribá é o nome de várias espécies de árvores de grande porte, nativas do Brasil”. De acordo com Maria Raquel Apolinário⁷⁵, “Escolhemos esse nome porque queríamos uma palavra e um objeto identificados com as nossas raízes indígenas, além de a palavra produzir um efeito sonoro que nos agradava” (APOLINÁRIO, 2011).

O segundo protocolo observado corresponde à autoria coletiva. Esta informação pode ser encontrada, em algumas edições, na capa⁷⁶; outras na contracapa ou até mesmo no final do livro. Não podemos ignorar sua presença, e os diferentes locais em que esta informação aparece, por dois motivos: primeiramente, por ser um *protocolo de leitura* da coleção e; segundo, porque faz parte das relações que permitiram a constituição da obra.

Ao contrário de diversas coleções publicadas até hoje⁷⁷, em que um autor responde pelos originais ou, em certos casos, há uma parceria de autores, as obras da coleção *Projeto Araribá* têm um editor responsável pelo trabalho e uma equipe de profissionais que assina como elaboradores dos originais.

⁷⁴ Notamos que, nos debates acadêmicos envolvendo a coleção *Projeto Araribá*, é evidente certa angústia, por parte dos pesquisadores, na forma de apresentação deste conceito pela coleção. Em certo momento de seu artigo, Centeno (2010) chama a atenção dos leitores para a utilização dos termos *compreensão leitora* e *competência leitora*, assinalando uma alternância entre eles no livro analisado. Uma das motivações que percebemos no trabalho de Silva (2009) consiste em compreender porque o livro didático refere-se ao termo *competência leitora*, um conceito que o autor considera problemático por conter inconsistências conceituais e por ser impreciso e genérico.

⁷⁵ A editora responsável pela coleção *Projeto Araribá: História*, gentilmente, nos concedeu uma entrevista por email respondendo algumas questões que formulamos com o intuito de compreender o processo de constituição da obra. Conseguimos um primeiro contato em Agosto de 2011. Depois lhe enviamos um roteiro que recebemos com as respostas e a autorização para divulgação no dia 19 de dezembro de 2011.

⁷⁶ Este é o caso da 1ª edição/2006, distribuída para as escolas públicas em decorrência do PNLD 2008.

⁷⁷ Não podemos confundir autoria coletiva com coautoria. No PNLD de 2008, somente a coleção *Projeto Araribá* apresentava este tipo de autoria.

Munakata mostra, por meio de um dos diversos depoimentos de editores entrevistados em sua tese, que este tipo de relação entre autor, editor e empresa é uma das formas utilizadas pelas editoras para a criação dos originais:

Outra origem do original – origem do original é bom, né? – é quando a editora elabora internamente um projeto editorial, e com base nesse projeto ela tenta encontrar os autores que seriam capazes de executar o projeto. Sendo assim, a editora, às vezes, é obrigada até a contratar temporariamente o autor. Contratar entre aspas, quer dizer, adiantar dinheiro, para que o autor execute esse trabalho. Isso é quando o projeto é feito pela editora e se vai atrás do autor com o projeto pronto.⁷⁸ (MUNAKATA, 1997, p. 138).

Em nosso caso, uma separação entre autores e editores torna-se mais complicada, entretanto, os *procedimentos de produção de texto* atribuídos aos primeiros estão presentes mesmo sem uma autoria propriamente definida. Voltaremos a esta questão.

Encontramos na tese de Cassiano, uma entrevista anônima atribuída a uma professora que foi editora responsável da coleção *Projeto Pitangüá*, para a disciplina de Língua Portuguesa, que contribui para a compreensão das relações entre a editora e os profissionais envolvidos em sua criação:

No final de novembro de 2001, fui convidada pela editora Moderna para participar da produção de dois livros didáticos de Língua Portuguesa para a 3ª e 4ª série do ensino fundamental. Foi dito que os livros seriam produzidos a quatro mãos, processo chamado pela editora de obra coletiva com cessão exclusiva de direitos. Houve uma conversa inicial para explicação de todo o processo. O modelo a ser seguido era um modelo espanhol de muita aceitação na Espanha e em países da América do Sul [...]. Coube a mim e à colega com quem produzi os livros: produção, elaboração, seleção e adaptação de textos (alguns em espanhol), atividades, respostas, orientações didáticas, bibliográficas, indicação de sites ao professor, seleção e sugestão de imagens. O envio de material ocorreu, em sua maior parte, via e-mail. Os pagamentos ocorreram dentro do prazo. Nosso nome, acompanhado de um breve currículo, aparece na 1ª contra capa dos quatro livros da coleção, junto com os demais autores, como Equipe de Elaboração. Internamente, não há citação de nosso nome como autoras de alguns textos.⁷⁹ (CASSIANO, 2007, p. 176).

Mesmo não se tratando da coleção analisada neste trabalho, a pesquisadora apresenta um testemunho sobre o processo de desenvolvimento

⁷⁸ O depoimento colhido por Munakata é de Lizânias de Souza de Lima, editor da FTD.

⁷⁹ Depoimento de professora anônima concedida a Cassiano em 12/11/2003.

inicial da obra que se assemelha àquele realizado com os editores responsáveis pelos livros da coleção *Projeto Araribá*. Apontando esses aspectos iniciais, muitas questões precisam ser discutidas, mas é possível notarmos como a constituição da coleção didática está ligada a um processo complexo de relações *táticas/estratégicas* para a definição de conhecimentos autorizados no livro didático. Definir como protocolo o desenvolvimento de uma *competência leitora* e a constituição de uma autoria coletiva são entendidos, por nossos referenciais teóricos, como *práticas míticas modernas* que caracterizam a obra e se tornam importantes no momento em que consideramos o sucesso da coleção.

Tendo abordado alguns protocolos mais gerais, passaremos, especificamente, à coleção publicada para a disciplina História. Considerando a proposta da editora Moderna, evidenciada por Cassiano (2007), *Projeto Araribá: História* foi produzido sob responsabilidade editorial de Maria Raquel Apolinário⁸⁰ que teve por missão reunir uma equipe⁸¹, a fim de produzir a coleção mais vendida no PNLD de 2008. De acordo com a editora responsável:

Entrei na Moderna em janeiro de 1996, depois de participar de um processo de seleção para vagas de preparador de textos. Virginia, a gerente do editorial de humanas na época, teve acesso ao meu currículo, me chamou para uma entrevista, fiz uma redação e outra entrevista com a área de RH e fui selecionada para a vaga no editorial. Trabalhei neste editorial até 2001, quando a Moderna foi comprada pelo grupo espanhol Santillana. Assim que a compra se concluiu, os espanhóis decidiram criar no editorial um núcleo de obras coletivas, que faria o primeiro projeto editorial do grupo no Brasil, o Projeto Pitangá, para as séries iniciais, e eu fui convidada a assumir a disciplina de história nessa nova equipe. Fizemos o Pitangá e, em 2002, iniciamos o trabalho com o Projeto Araribá. (APOLINÁRIO, 2011).

⁸⁰ A coleção fornece informações profissionais das pessoas envolvidas com a elaboração do material didático. Entendemos que este protocolo legitima a presença deles na obra e, de certa forma, contribui para a constituição de uma autoria. Na 1ª edição/2005, Maria Raquel Apolinário é apresentada como bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo, graduanda em Letras pela mesma Universidade e professora das redes municipal e estadual de ensino daquele estado. Na 1ª edição/2006, distribuída pelo PNLD de 2008, a sua formação em Letras é omitida. Isso se deve ao fato de esta profissional não ter concluído essa licenciatura por conta de outras atividades. Além dessas informações, é importante ressaltarmos que ela fez diversos trabalhos de revisão e preparação de textos antes de trabalhar na editora Moderna (APOLINÁRIO, 2011). Ainda falando da 1ª edição/2006, outro aspecto importante é o fato de seu nome vir estampado na capa, algo que não ocorre nas edições feitas para escolas particulares, mas contribui para a definição de uma autoria, inexistente oficialmente, mas visualmente evidente como sujeito responsável pela obra. Na 2ª edição/2007 ela é apresentada como editora executiva e, pela primeira vez, como segundo nome entre os responsáveis pela elaboração dos originais. Na 3ª edição/2010, Maria Raquel Apolinário continua sendo apresentada como editora executiva e seu nome volta a ser o primeiro da lista de pessoas envolvidas com a elaboração dos originais. Além disso, pela primeira vez é enfatizado o tempo de experiência da professora em sala de aula que, naquele caso, era de 12 anos.

⁸¹ Em todas as edições analisadas, notamos alteração na equipe editorial. Este aspecto demonstra a facilidade em agregar e desvincular profissionais, de acordo com as necessidades de cada período, sem que eles precisassem receber pelos direitos autorais. Adiante, falaremos sobre a equipe editorial da edição utilizada nas aulas observadas.

Até o momento, foram lançadas três edições desta coleção com modificações significativas, a primeira em 2003; a segunda em 2007; e a terceira em 2010. Além destas, foram publicadas diversas reimpressões, com correções e ajustes, que permitem a constituição do seguinte quadro geral⁸²:

Quadro 3 – Características gerais das edições

Edição / Ano	Aspectos Gerais	Equipe Editorial / Elaboradores de Originais
1ª Edição / 2003	• Edição de lançamento apresentada com encadernação em espiral e papel "off set". • Capa branca com detalhes em azul escuro na parte de baixo e uma escultura diferente em cada livro como ilustração de capa. • Logotipo do Projeto Araribá, em tamanho pequeno em destaque na parte de cima da capa.	• Maria Raquel Apolinário • César de Costa Junior • Dolores Pérez Vasconcellos • João Carlos Agostini <i>Colaboradores</i> • Eduardo Matos Graça • Carlos Eduardo Silveira Matos
1ª Edição / 2004	• Possui as mesmas características gerais da 1ª edição / 2003.	
1ª Edição / 2005	• Possui as mesmas características da 1ª edição / 2003, mas em papel couché. • Pequenas correções nos conteúdos. • Nesta edição, pudemos encontrar o <i>Guia do professor</i> como publicação em separado. Possivelmente as edições anteriores também dispunham deste guia como um livro avulso. • Neste ano foram publicados dois suplementos denominados <i>Informes e Documentos</i>. O primeiro chama-se 'Tempo e História'; o segundo, 'A fotografia e o ensino de História'.	• Maria Raquel Apolinário • César de Costa Junior • Dolores Pérez Vasconcellos • João Carlos Agostini • Eduardo Matos Graça • Carlos Eduardo Silveira Matos <i>Colaboradores do Guia do professor</i> • Maurício Liberal Augusto • Vitória Rodrigues e Silva <i>Informes e Documentos</i> • Maria Inez Turazzi • Carmen Tereza Gabriel (somente o suplemento <i>Tempo e História</i>)
1ª Edição / 2006	• Possui as mesmas características gerais da 1ª edição / 2005.	• Possui a mesma equipe editorial da 1ª edição / 2005.
1ª Edição / 2006 PNLD 2008	• Edição apresentada como brochura impressa em papel "off set". • Capa azul escuro com as mesmas fotografias de esculturas, apresentadas nas edições para escolas particulares. • Não existe logotipo da coleção Projeto Araribá, mas o nome da coleção está colocado em letras grandes na parte de cima da capa. • É destacado na própria capa que se trata de uma coleção organizada pela Moderna, sendo uma obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela editora. • O <i>guia e recursos didáticos</i> está incluso no livro do professor.	• Maria Raquel Apolinário Melani • João Carlos Agostini • César da Costa Junior • Maria Dolores Pérez Vasconcellos • Silvia Carvalho Ricardo

⁸² Este quadro contém lacunas em relação às edições apresentadas. Os quadros em branco indicam as informações que não tivemos acesso. Para a caracterização da coleção, utilizamos o livro de 7ª série (8º ano). Nos anexos, incluímos as figuras das capas correspondentes.

	• Existem mudanças significativas nos conteúdos, no tamanho, na disposição das imagens e nos exercícios. Foram adicionados mais quadros de vocabulários e textos adicionais.	
2ª Edição / 2007	• Edição encadernada como brochura em papel couché e com um tamanho maior em relação à 1ª edição. • A capa tem uma série de listras arredondadas nas cores azul, azul escuro, branco e bege. Cada volume tem a fotografia de um monumento arquitetônico. • Segue a nova organização do ensino fundamental em nove anos. • O logotipo do Projeto Araribá é maior e fica no lado superior direito da capa, abaixo da indicação da disciplina História. • Toda concepção gráfica da obra foi alterada bem como as atividades.	• Maria Auxiliadora Dias Guzzo • Maria Raquel Apolinário • João Carlos Agostini • César da Costa Junior • Rosane Cristina Thahira • Eduardo Augusto Guimarães • Mariana Moreno Castilho • Cândido Domingues Granjeiro
2ª Edição / 2008		
2ª Edição / 2009	• Possui as mesmas características gerais da 2ª edição / 2007.	• Yone de Carvalho • Maria Auxiliadora Dias Guzzo • Maria Raquel Apolinário • João Carlos Agostini • César da Costa Junior • Rosane Cristina Thahira • Eduardo Augusto Guimarães • Eduardo Van Acker
2ª Edição / 2010 PNLD 2011	• Mantém as características básicas da 2ª edição / 2007, mas com as seguintes diferenças: • Edição encadernada como brochura em papel "off set". • Não tem o logotipo do Projeto Araribá na capa. • A indicação do ano foi reposicionada do lado direito da capa junto à indicação "História". • Do lado esquerdo da capa está escrito "Projeto Araribá História" e é informado se tratar de uma obra coletiva organizada pela editora Moderna. • Ainda na capa, Maria Raquel Apolinário é apresentada como editora responsável. • Guia e recursos didáticos incluso no livro do professor.	• Yone de Carvalho • Maria Auxiliadora Dias Guzzo • Maria Raquel Apolinário • Rosane Cristina Thahira • Eduardo Augusto Guimarães • João Carlos Agostini • César da Costa Junior • João Luiz Maximo da Silva • Ricardo Viana Van Acker • Thelma Cadermatori Figueiredo de Oliveira • Vivien Christina Botelho de Souza Morgato
3ª Edição / 2010	• Edição encadernada como brochura em papel couché e as mesmas dimensões da 2ª edição. • A capa é azul na parte posterior e intercala listras arredondadas mais ao centro, nas cores branco, lilás e roxo. A fotografia da capa é um monumento arquitetônico diferente da 2ª edição. • O logotipo Projeto Araribá está do lado superior esquerdo e teve o desenho modificado. • Cada livro acompanha um guia de estudo para auxiliar o aluno na aprendizagem dos conteúdos. • Recursos digitais adicionais foram disponibilizados para o professor no site da coleção e em CD-ROM. • Toda a concepção gráfica da obra foi alterada.	• Maria Raquel Apolinário • Nubia Andrade e Silva • Eduardo Augusto Guimarães • Rosane Cristina Thahira • Ricardo Augusto Haltenhoff Melani • Cristina Mura • Nelson Basic Olic • Vanessa Gregorut • Paulo Camargo de Oliveira • Alexandre Alves

Fonte: biblioteca pessoal do autor

As mudanças de uma edição para outra estão fortemente ligadas à recepção que a coleção teve entre os professores, como podemos constatar no próprio site de divulgação: "O novo Projeto Araribá foi atualizado a partir de

entrevistas com professores, trazendo recursos pedagógicos atraentes para potencializar o processo de ensino-aprendizagem” (PROJETO ARARIBÁ, 2011). Também podemos notar as significativas alterações feitas para a edição do PNLD de 2008 que, mesmo sendo a 1ª edição, difere das anteriores. Considerando o fato de os direitos da obra serem da própria editora, é possível afirmarmos que essas alterações fossem previsíveis e, provavelmente, até planejadas no início do projeto, uma vez que a constituição da obra permite a entrada e saída de pessoas sem que a autoria seja prejudicada e com um mínimo de prejuízo à editora. Ao comentar o processo de constituição da equipe editorial, Maria Raquel Apolinário nos mostra indícios importantes sobre este aspecto:

As equipes que fizeram o Projeto Pitangüá e depois o Projeto Araribá foram selecionadas, em geral, dentro das próprias editorias de cada disciplina. Os diretores e gerentes que fizeram a seleção levaram em consideração a trajetória dos editores na empresa, os trabalhos feitos, o conhecimento técnico dessas pessoas e a habilidade que expressavam não apenas em editar textos, mas em criar conteúdos, elaborar atividades e inovar em propostas editoriais. Ao longo dos anos, vários editores do núcleo original, responsáveis por disciplina, saíram da empresa e foram substituídos por novos editores, em geral aproveitados das próprias editorias. Acredito que a área de história, hoje, seja a única em que o editor responsável é o mesmo desde que o Pitangüá nasceu como projeto, em 2001. (APOLINÁRIO, 2011)

Portanto, a prática de alterar os membros da equipe editorial não pode ser ignorada quando pensamos os *lugares/espacos* de constituição do livro didático analisado. Mesmo com a permanência da editora responsável, a variação de profissionais, ao longo da história desta coleção, representa uma parte do movimento complexo que permitiu a constituição do *Projeto Araribá: História*.

Permanecendo nas diferenças significativas entre as impressões direcionadas para as escolas particulares e as edições do PNLD, percebemos que, em algumas impressões da 1ª edição, a coleção apresenta-se com encadernação espiral e papel couché – com exceção da primeira impressão – enquanto a edição do PNLD apresenta-se como brochura impressa em papel “off set”. Acreditamos que esta evidência remeta diretamente aos custos do livro que, no caso da edição para o PNLD de 2008, é menor do que as impressões anteriores⁸³. A qualidade do papel, na primeira edição, pode justificar-se pela incerteza de sucesso de uma obra que

⁸³ Para as coleções distribuídas no PNLD de 2008, por exemplo, a média de custo por exemplar comprado foi R\$ 5,06.

acabara de surgir no mercado. Sobre este aspecto, enfatizamos que a 2ª e a 3ª edições não foram feitas em espiral e se apresentam com tamanho maior do que a 1ª edição, alteração, possivelmente, decorrente de uma coleção consolidada no mercado. Notamos que a alteração no tamanho também está presente no layout dessas edições que apresentam elementos gráficos maiores e com mais atrativos visuais.

Conforme Bittencourt (1998; 2008), Fonseca (1993), Munakata (1997), Gatti Júnior (2004), Choppin (2007) e diversos outros pesquisadores, o livro didático deve ser pensado como mercadoria e, neste caso, não podemos negar que o principal objetivo dessas alterações fosse atrair mais consumidores para a coleção. Se considerarmos apenas as especificidades da edição para o PNLD de 2008, as mudanças ocorridas estão intimamente ligadas ao objetivo principal da editora para aquele momento, ou seja, passar pelos avaliadores e ser adotada nas escolas públicas. Tudo isso efetivamente ocorreu, mas nós trataremos desta questão mais a frente.

Ainda falando sobre o barateamento da produção de livros didáticos, percebemos que os cortes de gastos para impressão da obra foram uma preocupação desde o início da coleção que, até sua impressão de 2006, foi feita na China.

Ampliando o foco de análise, existe outro aspecto importante para compreendermos a constituição da coleção *Projeto Araribá*. Trata-se dos rumos que tomou a editora Moderna, no início do século XXI, e das medidas políticas de abertura para o capital estrangeiro, realizadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Segundo Cassiano (2007), as atitudes tomadas por este governo possibilitaram a entrada de grandes grupos espanhóis no país que adquiriram diversas empresas, inclusive públicas, agregando-se a elas e transformando a Espanha no maior investidor em terras nacionais, entre os anos de 1998 e 2000, juntamente com os Estados Unidos. Neste contexto, diversas editoras brasileiras, fundadas por grupos familiares, foram compradas por empresas estrangeiras. Entre elas, está a editora Moderna que foi adquirida, no ano de 2001, pelo grupo

Santillana, braço editorial do grupo espanhol Prisa⁸⁴ (CASSIANO, 2007; SILVA, M., 2009).

Além destas transformações no mercado editorial nacional, outro aspecto importante para compreendermos a constituição do *Projeto Araribá: História* é a participação voluntária do Brasil no PISA⁸⁵ de 2000, quando obteve, nos resultados gerais, a última posição entre trinta e dois países participantes⁸⁶ de uma pesquisa que avaliou, entre outros, o letramento em leitura⁸⁷ dos estudantes. Este resultado indicou, para os nossos governantes, que os alunos não sabiam ler - no sentido proposto pelo letramento –, informação exaustivamente explorada pelo grupo Santillana, desde sua entrada no Brasil, por meio de encontros denominados *Seminário de Outono*:

Quanto aos Seminários de Outono realizados no Brasil (em 2002, e em maio/2005), foram eventos realizados em um dia, restritos a gestores e profissionais de destaque na educação (pública e privada) e objetivaram debater o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), assim como analisar o desempenho dos alunos brasileiros nessa avaliação internacional, em que o Brasil participou de forma voluntária, dado que é uma avaliação promovida pelos países-membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (CASSIANO, 2007, p. 186).

⁸⁴ De acordo com as informações encontradas no site www.gruposantillana.com.br, o grupo Santillana foi criado em 1960 e, no ano de 2001, comprou as editoras brasileiras Moderna e Salamandra. Em 2005, o grupo adquiriu 75% das ações da editora Objetiva. Atuando em vinte e dois países, a presença do grupo no Brasil mostra-se por diversos setores, todos voltados à educação. Além das editoras anteriormente citadas, ela ainda atua com a Richmond, Santillana Español, Sistema Uno de Ensino, Avalia Assessoria Educacional e Fundação Santillana. De acordo com o mesmo site, o grupo Prisa é líder em educação, informação e entretenimento, atuando em países de língua espanhola e portuguesa por uma variedade de segmentos relacionados aos meios de comunicação.

⁸⁵ O *Programme for International Student Assessment*, ou, como é conhecido no Brasil, o *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes* “[...] é um esforço de colaboração entre os países membros da OCDE para medir até que ponto jovens de 15 anos, [...] estão preparados para enfrentar os desafios de conhecimento da sociedade de hoje” (OCDE, 2003, p. 14). Esta avaliação é focada no letramento em leitura, letramento em matemática e letramento em ciências, sendo que, a cada três anos, um desses campos é priorizado. No ano 2000, foi a leitura. O critério para aplicar esta pesquisa aos alunos de 15 anos é o fato de terem desenvolvimento cognitivo maior, porém, são avaliados alunos de diferentes séries. No Brasil, o INEP ficou responsável pela operacionalização e divulgação dos resultados.

⁸⁶ Os países que participaram do PISA 2000 foram: Finlândia, Canadá, Holanda, Nova Zelândia, Austrália, Irlanda, Coreia do Sul, Reino Unido, Japão, Suécia, Áustria, Bélgica, Islândia, Noruega, França, Estados Unidos, Dinamarca, Suíça, Espanha, República Checa, Itália, Alemanha, Liechtenstein, Hungria, Polônia, Grécia, Portugal, Federação Russa, Letônia, Luxemburgo, México e Brasil. A amostra de cada país foi de, aproximadamente, cinco mil estudantes.

⁸⁷ De acordo com a publicação *Conhecimentos e atitudes para a vida*, letramento é a tradução do inglês literacy e consiste no processo de desenvolvimento da capacidade de uso proficiente da linguagem em situações cotidianas variadas. Neste sentido, existe distinção clara entre uma leitura instrumental e uma proficiência em leitura que permite ao sujeito agir, de forma crítica, sob diferentes formas textuais que podem ser colocadas em sua vida adulta. Assim, “O letramento em leitura é a compreensão, o uso e a reflexão sobre textos escritos para alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e o potencial individuais e participar plenamente na vida em sociedade” (OCDE, 2003, p. 12).

Segundo a própria autora, os debates legitimaram a participação do Brasil no PISA porque discutiram os péssimos resultados dos alunos, porém, não tratou de possíveis adequações daquela avaliação à realidade em que vivemos (CASSIANO, 2007). O grupo Santillana, por meio da editora Moderna, também divulgou os resultados globais do PISA, no formato impresso, com o livro *Conhecimentos e atitudes para a vida – resultados do PISA 2000*, publicado no ano de 2003 (SILVA, M., 2009).

Nas referências do *Guia e recursos didáticos* da coleção *Projeto Araribá: História*, nós encontramos a publicação do INEP, intitulada *PISA 2000 – Relatório Nacional*, na qual constatamos a presença de elementos que fundamentam a constituição da coleção:

Em que pese o grande avanço do governo federal para a melhoria do livro didático, ainda é necessária uma ação mais direta voltada à obrigatoriedade de aproveitamento das pesquisas mais modernas no traçado teórico que balizam os livros didáticos [...]. O Pisa traz como benefício a indicação de necessidade de medidas mais eficazes na política do livro didático.

[...]

Sensibilizar os professores das diversas áreas para a noção de que o desenvolvimento das habilidades de leitura é um objetivo a ser atingido pela escola nas diversas áreas curriculares e de que a especificidade de cada área curricular oferece oportunidades singulares para o aprimoramento de diferentes habilidades de leitura é um desafio que o Pisa contribui para atualizar. (BRASIL, 2001b, p. 72-73).

Mesmo tendo grande contribuição, o PISA não foi o único instrumento de avaliação da qualidade da educação a influenciar o surgimento do *Projeto Araribá: História*. No início do século XXI, houve uma forte tendência, por parte de algumas instituições públicas e privadas, em avaliar e discutir a formação de leitura dos alunos que, possivelmente, foram aproveitados pelo grupo Santillana e pela editora Moderna.

Acreditamos que estas iniciativas contribuem para a configuração dos *lugares/espços* de constituição da coleção analisada. Neste sentido, destacamos, primeiramente, o *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica* –

o SAEB⁸⁸ – promovido pelo INEP. Sendo uma pesquisa realizada desde 1995, ela tem por objetivo:

[...] subsidiar e induzir políticas orientadas para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

O Saeb avalia a qualidade, a equidade e a eficiência do ensino e da aprendizagem no âmbito do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Aplicado a cada dois anos, utiliza testes e questionários para analisar o desempenho dos alunos e os fatores associados a esse desempenho.

No Saeb 2001, realizado na última semana de outubro, os alunos foram submetidos a testes de Língua Portuguesa e Matemática, com ênfase em leitura/compreensão de textos e na resolução de problemas. (BRASIL, 2001, p.10).

A apresentação do instrumento de pesquisa indica a pertinência para esta análise uma vez que, na edição de 2001, os testes foram direcionados para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática com ênfase na leitura/compreensão de textos.

A pesquisa é citada nas referências do *Guia e recursos didáticos* da coleção *Projeto Araribá: História*, por meio das *Matrizes curriculares de referência*, publicadas em 1999, evidenciando dois aspectos: primeiro, que os problemas apontados nos relatórios em relação às habilidades necessárias para o desenvolvimento da leitura fundamentaram o objetivo principal da obra; segundo, que a problemática constituição do conceito *competência leitora* pela coleção *Projeto Araribá: História* está, em parte, atrelada a este instrumento de pesquisa, pois constatamos, na avaliação, a ênfase em competências necessárias para o desenvolvimento do aluno⁸⁹:

No caso específico de Língua Portuguesa, procurou-se, por meio de testes voltados para a compreensão de textos, observar quais as competências que já foram construídas pelos alunos e quais as que estão em processo de construção, nas diversas séries avaliadas. (BRASIL, 2001, p. 102).

⁸⁸ De acordo com o site do INEP, o SAEB tem por objetivo geral realizar diagnósticos do sistema educacional brasileiro e de fatores que possam interferir no desempenho dos alunos, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. Mesmo tendo se iniciado em 1990, apenas em 1995, ele se tornou uma avaliação de questões com itens e, também, passou a ser aplicado para os anos finais de cada ciclo, a saber: 4ª série (5º ano), 8ª série (9º ano) e 3ª ano do ensino médio. A partir da avaliação de 2001, a que mais nos interessa, o SAEB privilegiou, exclusivamente, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A amostragem dessa pesquisa foi de 287.210 alunos. No ano de 2005, houve uma reestruturação que dividiu o SAEB em duas provas distintas, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), comumente conhecida como Prova Brasil.

⁸⁹ Retornaremos ao conceito de *competência leitora* e a apropriação das competências apresentadas no SAEB quando tratarmos dos *protocolos de leitura* da obra analisada.

A segunda pesquisa que destacamos intitula-se *Retratos da leitura no Brasil*, a qual foi realizada pela primeira vez entre os anos de 2000 e 2001⁹⁰ e, posteriormente, no ano de 2007⁹¹. Ao contrário do SAEB, realizado pelo governo, esta pesquisa foi encomendada por instituições particulares. Em sua primeira edição, ela foi promovida pela CBL, SNEL e Abrelivros. Seu principal objetivo era:

[...] identificar a penetração da leitura de livros no país e o acesso a eles. Além disso, também buscava: a) Levantar o perfil do leitor de livros; b) Coletar as preferências do leitor brasileiro; c) Identificar as barreiras para o crescimento da leitura de livros; d) Levantar o perfil do comprador de livros. (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2008, p. 7).

Na apresentação da 2ª edição desta pesquisa, publicada em 2008, percebemos a preocupação com a formação dos leitores no país:

Constitui uma resposta institucional à preocupação de especialistas de diferentes segmentos – das áreas de educação, cultura e produção e distribuição do livro – pelos níveis de leitura da população em geral e, em particular, dos jovens, significativamente inferiores à média dos países industrializados e em desenvolvimento. (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2008, p.4).

Considerando que, da primeira para a segunda edição, mudanças significativas ocorreram no país, referentes às iniciativas de incentivo à leitura⁹², reafirmamos que o documento também se mostra como uma forma de divulgação e legitimação da situação constatada no PISA e no SAEB⁹³ (SILVA, M., 2009): não éramos um país de leitores proficientes e esta situação precisava mudar.

O terceiro documento que merece atenção é o texto *Para formar um país de leitores: contribuições para a política do livro escolar no Brasil*, escrito em 2002 por profissionais das instituições ligadas à Abrale e Abrelivros e endereçada ao governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) que assumia a presidência naquele momento. A introdução do documento permite entendermos as intenções e

⁹⁰ A pesquisa foi aplicada a jovens com, no mínimo, 14 anos de idade e 3 anos de escolaridade. Foram realizadas 5.200 entrevistas, em quarenta e quatro municípios de dezenove estados brasileiros. Esta pesquisa consiste de entrevista domiciliar.

⁹¹ No ano de 2006, os integrantes da CBL, SNEL e Abrelivros fundaram o *Instituto Pró-Livro* (IPL) cujo objetivo principal é fomentar a leitura e a difusão do livro por meio de projetos variados e incentivos financeiros. O IPL responde pela autoria dos *Retratos de leitura no Brasil* desde então. Esta pesquisa tem por diferencial investigar o comportamento do leitor brasileiro. Sua finalidade consiste em avaliar a eficácia dos programas de incentivo à leitura além de indicar, aos governantes e profissionais do mercado editorial, as estratégias a serem tomadas e onde realizar investimentos.

⁹² Neste sentido, destacamos as atividades do IPL, anteriormente citado, e o PNLL.

⁹³ O SAEB foi realizado nas últimas semanas de outubro de 2001.

sua pertinência para a compreensão dos *lugares/espacos* de constituição da coleção didática que analisamos. Segundo os autores, o texto:

É resultado de um processo de discussão que envolveu três grupos de representantes de ambas as instituições durante três meses. Exprime, portanto, a visão de autores, empresários do livro e profissionais de edição que, antes de expressar apenas interesses, manifestam-se sobretudo como cidadãos brasileiros que podem contribuir para a melhoria da educação e para a formulação de uma adequada política para o livro no Brasil. Autores e editores, cientes de sua responsabilidade social e do significado de suas obras para o processo educacional, declaram, em primeiro lugar, seu compromisso com a qualidade do livro escolar. Têm trabalhado para o constante aperfeiçoamento das obras, com o objetivo fundamental de produzir textos claros e corretos do ponto de vista conceitual, atualizados, e que favoreçam significativamente a aprendizagem. Além desses, outros objetivos formativos estão presentes em muitos livros, como o estímulo à criatividade, o combate à exclusão, à intransigência e ao preconceito, a valorização do Estado democrático, o respeito ao bem comum, a compreensão da importância de preservar as condições ambientais. (ABRALE; ABRELIVROS, 2002, p. 3).

Dentre os motivos que justificaram a apresentação daquele texto, os autores enfatizaram a importância que a leitura tem na formação de cidadãos críticos e criativos, reconhecendo a escola como agente fundamental na formação de leitores regulares e conscientes; atribuíram ao Estado a obrigação de formar professores capazes de articular estratégias que contribuíssem para a formação dos leitores além de colocar, como dever dos novos governantes, fornecer livros de gêneros variados para as bibliotecas; assinalaram a necessidade de aprimoramento do processo de distribuição de livros às escolas e avaliaram criticamente o PNLD, desde 1995 até aquele momento, apontando aspectos positivos e reivindicando mudanças.

Apesar de concordarmos que este documento constitui-se, principalmente, como uma reivindicação por mudanças na estrutura do PNLD, ele dialoga diretamente com o PISA, com o SAEB, com os *Retratos da leitura no Brasil* e com os *Seminários de Outono*, promovidos pelo grupo Santillana, ao enfatizar uma situação em que a leitura proficiente é deficitária no Brasil, atribuindo à escola o papel principal na formação dos leitores, uma vez que as famílias não têm, segundo alguns desses documentos, participação significativa no desenvolvimento da compreensão leitora. Os professores receberam a missão de transformar os alunos em leitores críticos e criativos.

A coleção *Projeto Araribá: História* surge neste contexto, em que a situação precisava mudar, como uma possibilidade de resolver este problema (SILVA, M., 2009). A proposta do projeto consiste no desenvolvimento de competências essenciais em cada uma das disciplinas abarcadas, o que permite ao livro de História definir como meta o desenvolvimento da leitura nos alunos. Para mostrar esta intenção, é pertinente observarmos os objetivos da coleção sintetizados na capa da 1ª edição/2003:

Características da área

Ajuda a formar uma idéia clara dos acontecimentos.
Permite entender a História em profundidade.
Desenvolve o juízo crítico e o respeito à diversidade.

Características do Projeto

Programas para desenvolver a competência leitora.
Uma organização clara, que facilita a aprendizagem.
Atividades para alcançar todos os objetivos.

Percebemos que, além da ênfase nessa competência leitora, a organização clara e o desenvolvimento de juízo crítico são aspectos diretamente ligados à preocupação de desenvolver habilidades de leitura. Em outro item, abordaremos detalhadamente a proposta da coleção.

Antes de concluirmos este item, lembramos que a coleção *Projeto Araribá* insere-se em um conjunto de projetos mais abrangentes do grupo Santillana para outros países além do Brasil. Para citarmos um exemplo, na Espanha, esta editora lançou, na mesma época em que a coleção *Projeto Araribá* foi publicada no Brasil, uma coleção de livros didáticos denominada *Proyecto los caminos del saber* que possui livros para diversas disciplinas, inclusive História e Geografia, direcionados para a ESO, com algumas semelhanças à coleção analisada nesta pesquisa. Dentre as características gerais, constatamos que ela também é de autoria coletiva e possui um editor responsável – no caso, Enrique Juan Redal – acompanhado de sua equipe. A obra prioriza o aprendizado de competências, a formação de valores morais e o desenvolvimento da compreensão leitora⁹⁴, objetivos semelhantes aos que encontramos na coleção analisada nesta pesquisa. No *Guia y*

⁹⁴ Notamos que a proximidade entre os dois projetos pode explicar, em parte, porque a coleção *Projeto Araribá* alterna entre os termos *competência* e *compreensão leitora*, mas percebemos que, na coleção espanhola, a leitura não é considerada uma competência, mas uma ferramenta essencial para o desenvolvimento dela. Aparentemente, a transposição da proposta para a coleção brasileira pode ser um dos motivos da dificuldade, nos debates acadêmicos sobre a obra, em entender a origem do conceito *competência leitora*.

recursos dessa edição, foi possível encontrar alguns itens que fortalecem esse indício:

Um objetivo fundamental: melhorar a compreensão 17
 .. 17
 Uma sequência de trabalho adequada
 A distinção de níveis de dificuldade no conteúdo e nas atividades
 Um texto mais narrativo, explicativo e descritivo
 O trabalho específico da compreensão leitora
 O tratamento das imagens como documentos que apoiam os conteúdos estudados e ampliam a informação
 A inclusão de facilitadores de aprendizagem, que ajudem os alunos a compreender
 A aprendizagem de técnicas de estudo
 O destaque das atividades de revisão e discussão
 Os procedimentos específicos da Geografia e da História⁹⁵
 (PROYECTO LOS CAMINOS DEL SABER, 2010, p. 2, tradução nossa).

Pelos itens contemplados no índice do guia, é possível observar que há uma grande preocupação no desenvolvimento da competência leitora – ou compreensão leitora – por meio dos conteúdos, destacando a sequência de disposição, os níveis de dificuldade, o tipo de texto e as técnicas que permitirão ao aluno melhorar suas habilidades de leitura.

De acordo como Maria Raquel Apolinário, antes da constituição do *Projeto Araribá*, os editores de obras coletivas da Moderna passaram vários meses em São Paulo se reunindo com Jaime Mascaró – sociólogo, pedagogo e editor do grupo editorial Santillana. Sobre essa experiência, ela disse que:

[...] foi a melhor experiência que vivi na Moderna nesses 16 anos de empresa. Aprendemos com ele a planejar com cuidado cada página que escrevíamos, a adequação das palavras, das atividades, a melhor forma de comunicar os conteúdos. Mas o melhor da experiência com o Jaime foi a possibilidade que tivemos, ou conquistamos, de conciliar o modelo que ele nos trazia, baseado na preocupação com a compreensão leitora, com as características dos livros, dos alunos, dos professores e da realidade do Brasil. Por isso, o Projeto Araribá estabelece muitos diálogos com as coleções de outras casas do grupo, mas a identidade maior é com a nossa

⁹⁵ Un objetivo fundamental: mejorar la comprensión 17
 Una secuencia de trabajo adecuada
 La distinción de niveles de dificultad en el contenido y las actividades
 Un texto más narrativo, explicativo y descriptivo
 El trabajo específico de la comprensión lectora
 El tratamiento de las imágenes como documentos que apoyan lo estudiado y amplían la información
 La inclusión de facilitadores del aprendizaje, que ayuden a los alumnos a comprender
 El aprendizaje de técnicas de estudio
 El papel destacado de las actividades de repaso y razonamiento
 Los procedimientos específicos de la Geografía y la Historia

cultura, com a nossa afetividade, com a nossa alegria e os nossos valores. Os livros refletem, além de pesquisas historiográficas feitas também em universidades brasileiras, a diversidade cultural, as questões e as contradições sociais do nosso país. (APOLINÁRIO, 2011)

Podemos afirmar que a coleção analisada nesta pesquisa tem sua constituição atrelada a um duplo movimento entre o modelo utilizado pelo grupo editorial Santillana – intermediado pela presença de Jaime Mascaró – e as transformações e demandas nacionais que se definiram no final do século XX e início do XXI.

Por esses aspectos, acreditamos que é fundamental compreendermos o contexto de criação e os *protocolos de leitura* gerais da obra que estamos analisando, por isso retornamos ao período de constituição da coleção *Projeto Araribá*. Características como a autoria coletiva com editor responsável e o objetivo central voltado para o desenvolvimento da competência leitora, em diversas disciplinas, são únicas, mas como qualquer outro aspecto, não podem ser desvinculadas de seu contexto de criação, pois estão condicionadas aos *lugares/espacos* possíveis de criação e às relações estabelecidas entre os profissionais diretamente envolvidos.

Abordamos as discussões voltadas à necessidade de formação dos alunos como leitores críticos e criativos ocorridas no início do século XXI e, paralelamente, as formas como o grupo editorial Santillana, por meio da editora Moderna, soube aproveitar o contexto para construir uma ferramenta “capaz de solucionar os problemas” revelados pelos diversos instrumentos de pesquisa.

Existe efetivamente um projeto maior que prescreve o formato da coleção. Fazer um paralelo entre o *Projeto Araribá* e o *Proyecto los caminos del saber* finaliza este momento da pesquisa com um forte indício de que o principal motivo da primeira ser de autoria coletiva pode estar na fundamental obrigação em adaptar, para a realidade brasileira, um modelo de livro didático espanhol que não havíamos visto em nosso país até aquele momento, o que poderia ser comprometido se a editora tivesse que disputar *lugares/espacos* na obra com um autor, entretanto, mesmo com as prescrições, as *táticas* de seus criadores não estão ausentes na coleção. Como nos mostra Maria Raquel Apolinário, o projeto dialoga com outras coleções, mas possui uma identidade própria. Neste sentido,

acreditamos que a variação de termos que definem a necessidade de desenvolver habilidades de leitura compreende essa identidade.

2.5 DIMENSÃO MERCADOLÓGICA OU COMO SE TORNAR *BEST-SELLER*

Como ressaltamos anteriormente, por meio de Fonseca (1993), Munakata (1997), Gatti Júnior (2004), Choppin (2000; 2004; 2007) e Bittencourt (1998; 2005; 2008), abordar a dimensão mercadológica de um livro didático é fundamental para qualquer análise envolvendo este tipo de material. Neste sentido, Choppin afirma que:

Uma das razões essenciais é a onipresença — real ou bastante desejável — de livros didáticos pelo mundo e, portanto, o peso considerável que o setor escolar assume na economia editorial nesses dois últimos séculos. É impossível para o historiador do livro tratar da atividade editorial da maior parte dos países sem levar isso em conta: em um país como o Brasil, por exemplo, os livros didáticos correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam, ainda em 1996, aproximadamente a 61% da produção nacional. (CHOPPIN, 2004, p. 550).

Na perspectiva mercadológica de análise de livros didáticos, podemos fazer uma série de questões, como as que foram apontadas por Apple (1995) e ressaltadas por Munakata (2007, p. 138):

De que forma a própria economia política da indústria editorial gera necessidades econômicas e ideológicas específicas? Como e porque os editores respondem às necessidades do “público”? Como funciona a política interna do procedimento de adoção dos textos escolares? Quais são os processos utilizados na seleção das pessoas e interesses que compõem as comissões estaduais de seleção de livros escolares? (...) Qual é o processo real de produção do texto, desde a encomenda de um projeto, as revisões e processo editorial até a fase da publicidade e de vendas? Como e por que razões as decisões são feitas neste sentido? Só depois que tenhamos tratado em considerável detalhe cada uma destas questões podemos começar a ver de que forma o capital cultural de determinados grupos é transformado em uma mercadoria e colocado à disposição (ou não) nas escolas do país. (APPLE, 1995, p. 97).

Segundo Choppin (2007, p. 5), obter essas respostas pressupõe uma análise historiográfica das condições de produção e difusão, da história das empresas relacionadas a um determinado livro didático e do papel dos poderes públicos. Considerando essa perspectiva, acreditamos que algumas das questões

assinaladas por Apple (1995) já foram respondidas nesta pesquisa. Dentro dos limites, tentaremos responder às outras neste item.

Do ponto de vista mercadológico, começaremos pela repercussão gerada com a seleção de livros didáticos no PNLD de 2008 que fez da coleção *Projeto Araribá: História* uma das mais escolhidas naquele ano. De acordo com uma reportagem publicada no jornal *Folha de São Paulo*, em 30 de setembro de 2007:

Com vendas na casa dos milhões de exemplares, os livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC) às escolas públicas fazem inveja à tiragem de famosos best-sellers da literatura.

Coleção mais escolhida pelos professores, "Projeto Araribá - História", da editora Moderna, terá 5,7 milhões de exemplares distribuídos às escolas de 5ª a 8ª série em 2008. Deixará para trás os 2,5 milhões vendidos no Brasil pelos seis primeiros volumes de "Harry Potter" e o 1,5 milhão do "Código da Vinci".

A coleção substitui na lista dos mais vendidos na área o campeão até o ano passado, "Nova História Crítica" (Nova Geração) – alvo de polêmica por, entre outros, chamar Mao Tse-Tung de "grande estadista" e fazer críticas consideradas desequilibradas ao capitalismo. (PINHO; SELIGMAN, 2007).

A enorme quantia de livros distribuídos também foi abordada em outros jornais daquela semana, como em uma reportagem do jornal *O Estado de São Paulo*, de 03 de outubro de 2007, retirada do site da Abrelivros:

A coleção História Projeto Araribá, da Editora Moderna, será o livro mais usado nas escolas públicas do país na disciplina a partir de 2008, ganhando o posto que era do polêmico Nova História Crítica até este ano. Mais de 5,6 milhões de exemplares foram comprados pelo Ministério da Educação (MEC) para turmas da 5ª a 8ª séries. (CAFARDO, 2007a).

Através do site do MEC, constatamos que a editora Moderna obteve não somente a obra mais escolhida, mas também a liderança em valores negociados com o governo:

Tabela 2 – Valores negociados com as editoras no ano de 2008

EDITORA	TIRAGEM TOTAL	TÍTULOS ADQUIRIDOS	TIRAGEM MÉDIA	CADERNOS TIPOGRÁFICOS	RS / CADERNO	RS / EXEMPLAR	VALOR TOTAL
MODERNA	36.107.212	186	194.125	577.968.517	0,2799	4,47	161.470.112,50
FTD	21.575.189	396	54.483	340.051.896	0,3177	5,00	107.936.653,30
ÁTICA	17.353.460	322	53.893	296.909.980	0,3288	5,62	97.527.973,57
SARAIVA	12.602.527	272	46.333	203.891.822	0,3311	5,35	67.427.203,83
SCIPIONE	6.091.137	252	24.171	94.582.574	0,3511	5,45	33.175.765,19
POSITIVO	5.186.321	132	39.290	73.001.721	0,3788	5,33	27.624.343,28
DO BRASIL	3.538.648	120	29.489	50.968.468	0,4055	5,84	20.650.604,34
ESCALA	3.579.987	98	36.530	47.136.953	0,3788	4,98	17.837.644,53
IBEP	2.294.468	148	15.503	29.842.799	0,4277	5,56	12.752.748,72
BASE	609.831	64	9.529	7.227.439	0,5677	6,72	4.100.193,44
DIMENSÃO	425.381	44	9.668	5.919.900	0,5766	8,02	3.411.842,89
SARANDI	536.312	10	53.631	6.034.109	0,5588	6,28	3.368.289,36
NOVA GERAÇÃO	250.552	10	25.055	3.569.799	0,3611	5,66	1.417.978,44
CASA PUBLICADORA	88.798	8	11.100	1.748.749	0,5811	11,44	1.015.654,42
EDUCARTE	1.901	8	238	15.347	1,8822	18,81	35.759,19
TOTAL	110.241.724	2.070	53.257	1.738.870.071	0,3219	5,08	559.752.767,00

Fonte: MEC

Estes números foram maiores, inclusive, do que os valores negociados pelo grupo Santillana na Espanha, o que evidencia a importância do mercado de livros didáticos para as editoras no Brasil:

Em 2008, o Brasil atingiu a liderança no grupo Santillana, ultrapassando inclusive a Espanha. A receita global da Santillana somou 608 milhões. Deste montante, o Brasil representa pouco mais de 30%. Levando-se em consideração o lucro operacional, a participação brasileira salta para 35%. A segunda posição é da Espanha, que detém uma fatia de 30% da receita e do lucro. (KOIKE, 2009).

Partindo desta constatação, concluímos que a editora Moderna obteve enormes lucros com a venda desta coleção cuja presença nas aulas de História das escolas públicas do país, durante o triênio 2008-2010, foi mais frequente que a de outras coleções. Por que esta se tornou a mais aceita naquele momento?

Iniciamos pelas falas de Maria Raquel Apolinário, editora responsável pela coleção de História, que destaca dois fatores principais para este sucesso:

O primeiro é pedagógico-editorial, ou seja, a própria natureza do projeto. Uma obra organizada, voltada à compreensão. Os textos são mais curtos, a linguagem é objetiva, as páginas são organizadas, textual e visualmente. O objetivo da obra não é formar historiadores, mas alunos que gostem e compreendam os conteúdos de história, que saibam estabelecer variadas relações, elaborar hipóteses, sistematizar informações, formular opiniões e conclusões, além de contribuir para construir cidadãos críticos, tolerantes, atuantes e solidários. Fora o fato de ser uma obra que ajuda os alunos a aprenderem história, ela tem uma seção em particular que para mim foi a grande novidade do Araribá em relação aos concorrentes: as monografias *Em foco*. Elas abordam temas como futebol, trabalho infantil, a história do milho, direitos humanos, o cangaço e muitas outras temáticas que trazem a história para o presente e o cotidiano do aluno.

O segundo fator é a competência da equipe de divulgação da Editora Moderna, que, respeitando as regras estabelecidas para a campanha de divulgação, soube promover eventos para comunicar a mensagem das nossas obras e apresentar adequadamente o aporte do Projeto Araribá para o ensino da história no ensino fundamental do Brasil. (APOLINÁRIO, 2011).

O período que separa a criação da seleção no PNLD acrescenta elementos importantes para a explicação do grande número de vendas. As falas de Maria Raquel Apolinário fornecem alguns indicativos desse processo. Além disso, entendemos que, para compreender esses itinerários, precisamos relembrar a ideia de *credibilidade* (CERTEAU, 1985; 2003; 2005), abordada no capítulo 1, uma vez que, para se tornar um livro escolhido, a constituição de uma *dimensão do crível* sobre a coleção foi algo fundamental.

Silva, M. (2009) acredita que um dos principais motivos para esse grande sucesso consiste na proposta de desenvolver a competência leitora, constatação que o autor aproxima com o dever, quase “impositivo”, de os professores exercitarem a leitura nas aulas de outras disciplinas diferentes de Língua Portuguesa. Por meio das falas de Maria Raquel Apolinário citadas anteriormente, percebemos que a perspectiva do autor faz sentido:

[...] entendemos o livro didático não apenas como fruto das imposições de determinados grupos, mas também como convergência de diversos interesses, inclusive das necessidades reais de professores e alunos que neste momento demandam a didatização de proposições para o desenvolvimento da leitura. (SILVA, M., 2009, p. 82-83).

A demanda social que explica as escolhas só é possível pela *credibilidade* que constitui uma necessidade real. Assim, o papel do livro didático *Projeto Araribá: História* tornou-se fundamental no preenchimento da demanda pelo desenvolvimento de uma leitura proficiente pelos alunos.

Centeno (2010) agrega outro elemento importante à perspectiva anteriormente citada. Quando afirma que a coleção *Projeto Araribá: História* foi escolhida pelas escolas de Campo Grande-MS, ela enfatiza que o destaque da obra ocorreu não somente entre aqueles professores, mas também entre os pareceristas do PNLD, por conta de sua ótima avaliação naquele ano. Essa afirmação mostra que estes profissionais exercem um papel de especialistas que detêm a autoridade para falar de livros didáticos. Neste caso, o papel deles, com suas ações *táticas/estratégicas*, é fundamental para entendermos o sucesso da coleção.

Recorrendo ao *Guia de livros didáticos 2008: História*⁹⁶, encontramos indícios que vão ao encontro dessa ideia. Naquela avaliação, foram definidos dez critérios⁹⁷ cujos conceitos atribuídos poderiam ser *Suficiente*, *Bom* e *Ótimo*, conforme as avaliações feitas; o conceito *Não* foi usado quando determinado critério estava completamente ausente. *Projeto Araribá: História* recebeu oito conceitos *Ótimo* e dois conceitos *Suficiente*, como podemos ver no quadro síntese, publicado no guia do PNLD:

⁹⁶ O Guia de Livros Didáticos trata-se de uma produção bibliográfica de caráter informativo, produzido pelo MEC, que relaciona todos os livros avaliados e aprovados pelo PNLD. Esta publicação é enviada a todas as escolas no período de escolha de novos livros para que os professores possam selecionar os livros a serem adotados nos próximos três anos. A primeira publicação, em que foram incluídos os livros de História das séries finais do ensino fundamental, é referente ao PNLD de 1999. Depois deste, houve os PNLDs de 2002, 2005, 2008 e 2011.

⁹⁷ Os critérios eram: 01. Concepção de História; 02. Conhecimentos históricos; 03. Fontes históricas / documentos; 04. Imagens; 05. Metodologia de ensino-aprendizagem; 06. Capacidades e habilidades; 07. Atividades e exercícios; 08. Construção da cidadania; 09. Manual do professor; 10. Editoração e aspectos visuais.

Figura 4 – Quadro síntese das coleções aprovadas no PNLD de 2008

PNLD 2008 - Quadro Síntese											
Área de História		Critérios de Avaliação									
	Coleções / Título	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
	Série Link do tempo										
	História por Eixos Temáticos										
	História Temática										
	Historiar: fazendo, contando e narrando a História										
	Por dentro da História										
	História em projetos										
	Projeto Araribá - História										
	História - Das cavernas ao Tereceiro Milênio										
	Diálogos com a História										
	Navegando pela História										
	História: conceitos e procedimentos										
	História e vida integrada										
	História Hoje										
	História em Documento: Imagem e Texto										
	História, Sociedade e Cidadania										
	Encontros com a História										
	Construindo Consciências - História										
	Saber e fazer História										
	Descobrimdo a História										

NÃO	SIM		
	Suficiente	Bom	Ótimo

Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD (2008, 2007, p. 17)

Cassiano (2007) ressalta que, até 2002, as avaliações do PNLD utilizavam critérios classificatórios para apresentar as obras nos guias, levando aquelas cuja avaliação não fosse boa, a se tornarem mal vistas entre os professores. A partir de 2005, foram retirados os critérios classificatórios das avaliações. Miranda e Luca (2004) ressaltam que, ao invés da distinção por estrelas, utilizada anteriormente, o PNLD de 2005 listou os livros aprovados por ordem alfabética.

Se problematizarmos esta situação, considerando o quadro síntese do PNLD de 2008, percebemos que a distribuição de conceitos por cores, de certa

forma, deixa a entender que existe uma classificação das obras⁹⁸, em que a visualização dos livros mais bem conceituados é fácil, pois, as coleções que receberam uma quantidade superior de conceitos *Ótimo* estão, casualmente ou não, agrupadas.

Notamos que, no PNLD de 2005, essas classificações eram acessíveis apenas para os avaliadores da obra uma vez que, mesmo fornecendo informações sobre os critérios classificatórios das coleções no final do guia, não havia referência direta às coleções.

As avaliações *táticas/estratégicas* dos pareceristas, no PNLD de 2008, permitem afirmarmos que a definição das prescrições sobre as obras aprovadas deram um caráter único a esta avaliação, contribuindo para a constituição de uma *dimensão do crível* sobre as coleções aprovadas.

Uma evidência de que esse protocolo foi explorado comercialmente aparecia⁹⁹ no site de divulgação da coleção *História em projetos* da editora Ática. Encontramos, ainda, em alguns sites de venda de livros, uma sinopse da coleção na qual é informado que a obra foi “APROVADA pelo MEC no PNLD 2008 com Ótimo em todos os quesitos. A coleção mais bem avaliada de todo o programa. Uma coleção que transforma o estudo de História em uma fascinante viagem pelo espaço e pelo tempo” (LIVROFACIL, 2012).

Por essa constatação, faz sentido dizermos que o grande número de vendas do *Projeto Araribá: História* deve-se à sua avaliação, mas, se pensarmos nessa ideia com atenção, não seria lógico que *História em Projetos*, a coleção “mais bem avaliada pelo programa”, tivesse liderado o número de vendas ao final daquela seleção do PNLD? Por que esta coleção não se sobressaiu ao *Projeto Araribá* em número de vendas? Essas questões nos obrigam a relativizar este fator como determinante para a escolha do livro didático analisado que, seguramente, pode ter suas vendas justificadas por essa avaliação, mas existem outros ângulos a serem considerados, a saber: o fato de os professores não terem o hábito de utilizar o guia

⁹⁸ Quando Cassiano (2007) fala da inexistência de classificações a partir de 2005, ela se refere à classificação entre obras aprovadas com louvor, aprovadas e reprovadas já que todas eram divulgadas nas primeiras avaliações do PNLD. Pela configuração apresentada no PNLD de 2008, podemos afirmar que a coleção *Projeto Araribá: História* ocupou a terceira colocação nesta avaliação. Mesmo não sendo a proposta do documento, se atribuirmos os valores numéricos 3 para *Ótimo*, 2 para *Bom* e 1 para *Suficiente*, considerando a hierarquia dos conceitos como é apresentada pela avaliação, *História em Projetos* obteria 30 pontos; *História: das cavernas ao terceiro milênio* obteria 27 pontos e; *Projeto Araribá: História*, 26 pontos.

⁹⁹ Esta referência podia ser visualizada no seguinte endereço: <<http://www.atica.com.br/catalogo/Default.aspx?i=9788508112371>>. Infelizmente a editora retirou a página do ar.

como instrumento principal na escolha de livros didáticos (MUNAKATA, 2007; FREITAS et al, 2007; TIMBÓ, 2009; COELHO, 2009); o descompasso percebido, em determinados momentos, entre os livros considerados bons e as escolhas dos professores (BATISTA, 2001; GATTI JÚNIOR, 2004) e; a preferência por coleções com linguagem mais simples (MACHADO, 1996; FREITAS et al, 2007).

Quando tratamos o livro didático como um produto comercial, também precisamos considerar as possíveis estratégias da editora a fim de tornar uma obra atraente para os seus compradores – que neste caso são os professores das escolas públicas:

O livro, como mercadoria, obedece a critérios de vendagem, e por essa razão as editoras criam mecanismos de sedução junto aos professores. Oferecem-lhes cursos, criam materiais anexos que acompanham as obras e esmeram-se em apresentar o livro como um produto “novo”, seguidor das últimas inovações pedagógicas ou das propostas curriculares mais atuais. (BITTENCOURT, 2005, p. 311-312).

Neste sentido, Miranda e Luca (2004) atestam que editoras melhor estruturadas têm larga vantagem sobre editoras menores por realizarem estratégias de venda mais agressivas. Esta afirmação torna-se relevante na pesquisa porque, como mencionamos no item anterior, no início do século XXI, a editora Moderna passou a ser de propriedade do grupo Santillana e, conseqüentemente, consolidou-se como uma grande editora naquele contexto histórico. Além disso, não podemos esquecer que Maria Raquel Apolinário aponta as estratégias de venda da editora Moderna como um fator importante para o sucesso da coleção.

Abordando a produção editorial em meados da década de 1990, Gatti Júnior mostra que as estratégias de vendas agressivas estiveram atreladas ao início dos processos de avaliação do PNLD, a partir de 1996:

Ao final da década de 1990, uma coleção didática, segundo editores e autores, só tinha continuidade no mercado nacional se fosse revisada ou atualizada em um intervalo de no mínimo três anos. Nesse sentido, a velocidade passou a ser uma das premissas da produção didática de então. Velocidade de produção e distribuição. Velocidade de atualização e de criação de novas coleções, com emprego de estratégias de vendas extremamente agressivas e caras. (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 45).

Com base nestas informações, consideramos as *táticas/estratégias* agressivas de venda como elemento essencial na análise de qualquer livro didático

analisado a partir desse momento, incluindo a coleção *Projeto Araribá*. Acreditamos que elas também contribuem para a definição de uma *credibilidade* sobre a coleção. A relação destas *táticas/estratégias* com a obra analisada nesta pesquisa fica evidente nas falas de Cassiano:

[...] o aumento da concentração do mercado editorial, agora composto por poucos e grandes grupos editoriais, sendo alguns oriundos de potentes grupos midiáticos (a espanhola Santillana e o Grupo Abril), alteram sobremaneira as estratégias destas editoras em direção às escolas. (CASSIANO, 2007, p. 77).

Encontramos indícios de possíveis *táticas/estratégias* agressivas de editoras em uma reportagem publicada na *Folha Online*, no dia 30 de setembro de 2007, onde é informado que

Para conseguir a maior fatia de um mercado com essas proporções, algumas editoras utilizavam práticas que tiveram de ser disciplinadas por um "código de conduta" editado pelo MEC, por meio de portaria, em abril deste ano. Havia chegado à pasta denúncias de professores que recebiam brindes das empresas, de "representantes comerciais" que obtinham a senha usada por diretores de escola para selecionar o material e até de editora que imitava graficamente o catálogo enviado pelo MEC com resenhas de todos os livros disponíveis, mas eliminando as obras das concorrentes. A pasta, entretanto, não divulga os nomes das empresas. Mesmo assim, as editoras continuam indo às escolas para divulgar seus produtos. É o caso, por exemplo, da Moderna, que em seu site oferece às escolas a visita de um consultor da empresa. A prática não é vetada pela portaria do MEC. (PINHO; SELIGMAN, 2007).

O "código de conduta", editado pelo MEC e mencionado pelos jornalistas, corresponde à portaria normativa nº 7, publicada em 05 de abril de 2007¹⁰⁰. Na tese de Timbó (2009) são mostrados alguns depoimentos que indicam as tensões existentes entre esta portaria normativa e as *táticas/estratégias* de vendas das editoras:

[...] não há mais aquele corpo a corpo que existia dentro do espaço escolar, durante o estudo dos professores e até interferindo na escolha. [...] por mais que eles saibam e nós reforçamos que não podem ir até a escola fazer propaganda ou pressionar, eles acabam descobrindo onde é a casa dos professores ou mesmo do diretor, ou ficam lá debaixo do pé de juazeiro a distância só esperando um professor passar e muitas vezes chegam a abordar com o oferecimento de uma coleção de brinde e

¹⁰⁰ Este documento definiu as normas de conduta do MEC, do FNDE, das editoras envolvidas com o PNLD, das secretárias de educação e das escolas para evitar abusos e favorecimentos ilícitos durante o processo de escolha de livros didáticos.

tentam saber quais foram as coleções escolhidas na pré-escola¹⁰¹. (TIMBÓ, 2009, p. 109).

Apesar de não podermos atribuir essas *táticas/estratégias* de venda à editora Moderna, a possibilidade de ter acontecido algo semelhante não pode ser descartada. Com uma boa propaganda, é possível transformar uma coleção em *best-seller*. Considerando as palavras de Sérgio Quadros – diretor executivo da editora Moderna – em uma reportagem concedida para o Jornal *O Estado de São Paulo*, no dia 04 de outubro de 2007, na qual diz que “Nossos livros são fáceis de serem trabalhados na sala de aula e *fizemos um trabalho forte de marketing*, de aproximação com os professores” (CAFARDO, 2007b, grifo nosso), ou mesmo as falas de Maria Raquel Apolinário anteriormente citadas, torna-se impossível desconsiderarmos essa possibilidade.

Ainda podemos falar das *táticas/estratégias* agressivas por meio de uma reportagem publicada no site da *Valor Econômico*, no dia 27 de maio de 2009, onde o autor da matéria fornece indícios das atividades da editora Moderna, em escolas particulares, desde a entrada do grupo Santillana. Segundo a reportagem, “O projeto mais agressivo da Santillana tem sido feito junto à Moderna. A produção de livros da editora para as escolas particulares saltou de 2,1 milhões em 2001 para 6,5 milhões de exemplares, entre livros didáticos e paradidáticos e apostilas em 2009” (KOIKE, 2009).

Um exemplo de como a editora Moderna divulgou suas coleções são os *Congressos Internacionais de Educação* promovidos pela Fundação Santillana, em parceria com a Editora Moderna que foram realizados sete vezes¹⁰² desde 2003.

Segundo Cassiano (2007), estes eventos têm ampla divulgação nas escolas públicas e privadas por meio de materiais diversos, além de serem divulgados em sites próprios vinculados à editora Moderna. Ela ainda enfatiza que o público alvo desses eventos são diretores, coordenadores, professores, acadêmicos e autoridades, sendo que não existe nenhum custo para a inscrição. Segundo

¹⁰¹ Trecho de entrevista concedida por uma técnica do SMED do município de Quixadá-CE.

¹⁰² Cassiano (2007, p. 188) cita até a quinta edição em sua tese. Pelo tema, local de realização e ano, são eles, respectivamente: I. A qualidade na escola (São Paulo-SP / 2003); II. A educação que queremos (São Paulo-SP / 2004); III. Ler sem limites (Belo Horizonte-MG / 2005); IV. Tempo, leitores e leituras (São Paulo-SP, Salvador-BA / 2006); V. Uma escola para cidadãos (São Paulo-SP, Rio de Janeiro-RJ / 2007). Os eventos seguintes foram: VI. Educação e qualidade: um grande desafio (Recife-PE / 2008); VII. Educação no contexto de múltiplas linguagens (São Paulo-SP, Salvador-BA / 2009). Não encontramos referências a eventos realizados nos anos de 2010 e 2011.

Cassiano (2007, p. 189), “[...] em algumas edições do evento, houve distribuição de livros da Editora Moderna para os professores, além da promoção da Editora ao longo do evento, como patrocinadora do Congresso”.

Com a descrição feita pela autora e as falas de Maria Raquel Apolinário, podemos compreender a importância desses congressos como meio de aproximação e constituição de uma *credibilidade* entre a editora Moderna e os profissionais da educação – compradores em potencial de seus livros.

Mesmo entendendo sua importância no início do século XXI, ressaltamos, por meio das afirmações de Munakata (1997), que a promoção de eventos aproximando editoras, autores e professores já era, na década de 1990, utilizada como forma de promover as publicações de diversas editoras. Pela carência de cursos de formação continuada promovidos pelo governo, tais eventos acabavam preenchendo esse papel: “[...] a Moderna promove os Encontros de Professores e Autores da Editora Moderna (EPAEM), em que autores ministram palestras sobre assuntos de sua especialidade” (MUNAKATA, 1997, p. 124). Portanto, historicamente, a promoção de *Congressos Internacionais de Educação* não é, propriamente, uma novidade e nem uma *tática/estratégia* exclusiva dos profissionais da editora Moderna.

Entre todas as edições do evento, destacamos duas: a terceira, realizada no ano de 2005, em Belo Horizonte-MG cujo tema foi *Ler sem limites* e a quarta, realizada em São Paulo-SP e Salvador-BA, no ano de 2006, cujo tema foi *Tempo, leitores e leituras*. Para compreendermos a importância desses dois encontros, transcrevemos as apresentações encontradas em sites vinculados à editora Moderna. Na página de abertura da terceira edição, enfatiza-se que

O III Congresso tem como tema “Ler sem limites”, uma vez que a leitura tem importante papel no desenvolvimento do nosso imaginário e na formação de cidadãos. Com esse tema, pretende-se estimular a escola, a família, os governos e outros formuladores de políticas e opinião a uma reflexão sobre os diferentes contextos de livros, leitores e leitura.

Nossos convidados são prestigiados profissionais que atuam nas áreas de educação e de leitura, além de um público de cerca de 3 000 pessoas, entre professores, coordenadores pedagógicos, gestores de escolas, autoridades, acadêmicos e outros profissionais da educação. (III CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005).

No site da quarta edição do evento, encontramos a seguinte apresentação:

Educadores, pedagogos, diretores de escolas, a maioria do sistema público de ensino. Esse foi o público que lotou o Ginásio do Ibirapuera, em São Paulo, e o Centro de Convenções de Salvador, na capital baiana, para o IV Congresso Internacional de Educação, promovido pela Editora Moderna e pela Fundação Santillana. Realizado nos dias 14 e 24 de março, as duas edições registraram um recorde de público reunindo mais de 13 mil pessoas.

O evento, cujo tema foi "Tempos, Leitores e Leituras", cumpriu o objetivo de promover uma ampla reflexão sobre os papéis do autor e do leitor na concepção e compreensão de obras literárias, conscientizando o público sobre a importância do hábito de ler como ferramenta no ensino. (IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

Escolhemos estas duas edições do evento porque, além de terem ocorrido em anos anteriores à escolha do PNLD de 2008, também priorizaram a leitura como um problema a ser debatido – iniciativas que dialogam diretamente com os programas de incentivo à leitura mencionados no item anterior.

Entendemos que a realização desses eventos demonstra a preocupação com a formação de leitores críticos e criativos, enfatizada no fim da década de 1990, e reforça, às vésperas do PNLD em que a coleção *Projeto Araribá: História* surge pela primeira vez como opção de escolha, a necessidade de nós, enquanto profissionais da educação, refletirmos a respeito da formação de uma leitura proficiente em todas as disciplinas. Quando há, efetivamente, a escolha do livro didático para o triênio seguinte, temos a sensação de que uma das ferramentas fundamentais para a resolução de um problema, exaustivamente abordado, é a coleção que estamos analisando neste momento.

Esta *dimensão do crível* sobre a necessidade de desenvolvimento da leitura crítica vai ao encontro das ideias de Silva, M. (2009) que justifica sua análise da coleção *Projeto Araribá: História* pela predominância verificada entre educadores de Belo Horizonte-MG:

[...] vive-se um momento em que os docentes de todas as áreas do conhecimento são pressionados, instados e mesmo constrangidos por demandas relacionadas ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

[...]

Neste quadro, constatou-se que os professores fizeram opção por livros que se apresentassem como capazes de favorecer a aprendizagem da História, exercitando o aprendizado da leitura de textos contínuos e descontínuos e, até mesmo, da escrita de pequenos textos. A indústria cultural, por sua vez, atenta a realidades como esta, parece fazer a adequação de seus produtos para atender às demandas do mercado. (SILVA, M. 2009, p. 81-82).

Considerando que a terceira edição do evento foi realizada em Belo Horizonte-MG, cidade em que o autor realizou sua pesquisa, levantamos a seguinte questão: até que ponto não podemos dizer que tal demanda não foi legitimada pela realização do congresso, uma vez que é grande a chance dos professores entrevistados terem participado dele? E mais, qual o alcance desses congressos entre os professores de Minas Gerais e outros estados, seja por disseminação das discussões entre os professores que participaram e os que não ou pelas visitas de representantes da editora nas escolas? Vale lembrar que Minas Gerais, São Paulo e Bahia estão entre os estados com maior número de escolas de educação básica¹⁰³.

Mesmo com estes indícios, não podemos atribuir, de forma determinante, o sucesso da coleção didática aos eventos promovidos pela editora Moderna e pelo grupo Santillana, uma vez que as discussões sobre formação leitora não foram elaboradas por essa editora. Há uma complexa rede que compreende a demanda pelo desenvolvimento da leitura proficiente, as *táticas/estratégias* dos avaliadores do PNLD e as *táticas/estratégias* agressivas de venda. Mesmo assim, é evidente que a exploração comercial de tal demanda, e o surgimento de uma ferramenta – o livro didático como *totalidade* – capaz de ajudar nesse problema, coloca a editora em uma posição privilegiada, a ponto de justificar, parcialmente, o fato de *Projeto Araribá: História* ter sido a coleção mais escolhida no PNLD de 2008. Com as respostas de Maria Raquel Apolinário, percebemos que a editora tinha certa consciência dessa demanda por conta de pesquisas realizadas internamente:

A outra referência importante foi o diagnóstico que fizemos por meio de pesquisas com professores de escolas públicas e privadas de todo o Brasil. Nessas pesquisas, ficou claro que um dos maiores problemas que os professores reconheciam no processo de ensino-aprendizagem era a dificuldade de os alunos compreenderem os textos que liam. Mesmo em Matemática, os professores diziam que grande parte dos alunos não conseguia resolver problemas porque não compreendia o enunciado, o problema que era apresentado. Eles sabiam fazer contas, mas não conseguiam interpretar o problema e fazer as operações adequadas. (Maria Raquel Apolinário, 19/12/2011).

Este fato mostra que devemos considerar as *táticas/estratégias* agressivas de vendas, não como uma manobra arquitetada, engenhosamente, por profissionais dedicados a influenciar a opinião dos educadores, mas como um

¹⁰³ De acordo com o INEP, em 2009, o estado de São Paulo tinha 26.694 escolas; Bahia, 21.492 e Minas Gerais, 17.734.

complexo jogo de tensões em que uma necessidade estabelecida se une a outra que visa à qualidade de formação de nossos jovens e, ao mesmo tempo, lucros maiores.

Analisando a própria coleção, encontramos outros elementos que contribuem para a possibilidade levantada anteriormente. De acordo com uma reportagem disponibilizada no site da AbreLivros, “[...] o livro tem linguagem menos coloquial que o anterior [referindo-se à coleção *Nova História Crítica*] e foi elaborado por um grupo de autores” (CAFARDO, 2007a). Logo abaixo, nesta mesma reportagem, essa informação é reforçada novamente: “História Projeto Araribá é uma coleção recente, de 2006, que tem uma concepção diferente, em que não apenas um único autor é responsável pelo conteúdo”.

Podemos supor que essa característica do livro em análise pode ser atrativa para os consumidores se pensarmos que uma autoria coletiva signifique múltiplas visões e abordagens acerca dos conteúdos, da concepção historiográfica e do método de ensino, mas ainda é possível problematizar essa informação. Centeno entende esta autoria dizendo que

O Projeto Araribá História não faz indicação clara de autoria. [...] No verso da folha de rosto, dentre inúmeras informações, apresenta uma lista diminuta sob o título *Elaboração de Originais*, onde relaciona cinco nomes que, à exceção de um, são apontados como editores (as). Três deles são professores, quatro possuem apenas graduação e um é mestrando. Das observações apontadas, deduzimos preliminarmente: 1) a falta de interesse por parte da editora em divulgar os nomes dos autores; 2) os profissionais elencados, em sua maioria, têm apenas graduação de nível superior e atuam na educação básica; 3) a intenção de aglutinar vários autores num mesmo projeto. (CENTENO, 2010, p. 24).

As deduções da pesquisadora mostram sua angústia, ao deparar-se com uma obra que omite os autores e indica uma equipe editorial com formação acadêmica menor (CENTENO, 2010). De nossa parte, não poderíamos considerar que esta concentração de editores, na educação básica, possa ser uma outra forma de identificação entre a obra e seus possíveis compradores?

Falamos anteriormente que a autoria coletiva é uma característica das obras organizadas pelo grupo Santillana e, conseqüentemente, a Moderna agregou esta especificidade. Na capa da 1ª edição/2006 feita para o PNLD de 2008, é mostrada a seguinte informação: “Organizadora: Editora Moderna. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela editora Moderna”. Dentre todas as obras

aprovadas pelo PNLD daquele ano, a única com esta referência a uma autoria coletiva é a coleção que analisamos.

Entendemos que o fato de uma coleção ser apresentada com autoria coletiva precisa ser analisado com certa cautela. Como dissemos no item anterior, do ponto de vista mercadológico, existem alguns benefícios para a editora já que um livro sem autoria é um livro que não paga direitos autorais e não exige gastos com viagens de divulgação do autor. Além disso, a existência de uma equipe editorial com professores atuantes na educação básica é outro atrativo que não podemos ignorar.

Sob o ponto de vista dos conteúdos, métodos e teorias utilizados na constituição, uma obra coletiva pode ser considerada eclética, mas, neste caso, devemos pressupor que todos os profissionais envolvidos na sua produção tivessem o conhecimento necessário para desenvolver um livro didático com esta configuração.

Sob o ponto de vista conceitual, Chartier (1998b, p. 32, grifos do autor) afirma que para existir o autor, “[...] são necessários critérios, noções, conceitos particulares. O inglês evidencia bem esta noção e distingue *writer*, aquele que escreveu alguma coisa, e o *author*, aquele cujo nome próprio dá identidade à autoridade do texto”. A autoria coletiva, estampada na capa da coleção, funciona como uma *autoria* no sentido de atribuir identidade à obra. Esta ênfase ocorre apenas nas edições para o PNLD e não nas de escolas particulares. Isso se deve à obrigatoriedade de indicação da autoria, expressa no edital de convocação para inscrição de coleções didáticas (BRASIL, 2005).

Dissemos que a coleção *Projeto Araribá: História* apresenta equipes editoriais diferentes conforme a edição – mobilidade ligada ao fato de não haver um autor – e no caso da edição que analisamos nesta pesquisa, existe uma equipe de seis profissionais diretamente envolvidos na elaboração dos originais. Dentre eles, o profissional com maior titulação tinha, na época, formação em História e mestrado em História Social do Trabalho, um tinha formação em História e mestrado em Ciências da Comunicação, dois eram graduados em História com formação recente – inclusive a editora responsável –, um era formado em Educação Física e Jornalismo com mestrado em Filosofia e o último era formado em Administração

com mestrado em História Econômica¹⁰⁴. Essa diversidade possivelmente contribuiu para a constituição da concepção teórica, dos conteúdos e da metodologia de ensino¹⁰⁵. Infelizmente, é difícil afirmar isso com certeza por dois motivos: primeiramente, porque a obra vinha sendo editada desde 2003 e, portanto, não podemos saber até que ponto uma afirmação é de autoria de um ou de outro responsável pelos originais, seja ele da edição que analisamos ou de qualquer uma das anteriores; segundo, existem outros profissionais envolvidos com a elaboração da coleção que não são diretamente mencionados na edição do PNLD de 2008 e outros nunca o foram¹⁰⁶.

Para o fato de esta coleção ter sido campeã nas escolhas do PNLD, precisamos agregar essa informação como protocolo fundamental na sua configuração como *totalidade*. Em outras palavras, se para a complexa constituição do livro didático precisamos considerar os diversos atores envolvidos – como escritores –; para as escolhas, é preciso considerarmos a autoria coletiva como *autor* da obra, ou seja, como uma identidade.

Retornando um pouco à década de 1990, Gatti Júnior mostra outro aspecto da autoria do livro didático que precisa ser mencionado:

A década de 90 foi um momento em que a concorrência entre as editoras de livros didáticos ocorreu de maneira mais marcante no século XX, o que gerava uma preocupação com a qualidade dos produtos colocados no mercado, especialmente a partir das ações avaliativas empreendidas pelo MEC, o maior comprador de livros didáticos de então. *O fato das editoras manterem coleções de História com autores de área diversa da publicação era, sem dúvida, um risco que as editoras pareciam não querer correr mais.* (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 52, grifo nosso).

¹⁰⁴ A intenção em divulgar estas informações não é questionar a competência dos profissionais que participaram da elaboração desta coleção. Julgamos importante divulgar a formação dos profissionais envolvidos, mas temos em mente que um livro bem conceituado pelo PNLD e sendo o mais escolhido no Brasil no PNLD de 2008 tem méritos que devem ser reconhecidos. As informações são baseadas no período em que o livro foi elaborado. Muitos desses profissionais já ampliaram sua formação desde aquela época.

¹⁰⁵ Abordaremos esses aspectos no item *PNLD e protocolos de leitura*.

¹⁰⁶ As falas de Maria Raquel Apolinário fornecem uma dimensão da complexa constituição da coleção desde o início ao afirmar que ela “[...] se iniciou com avaliações de vários livros didáticos de história para esse segmento no Brasil e com a leitura de vários documentos que nos ajudariam a desenhar o projeto [...]. Depois disso, sob a orientação do espanhol Jaime Mascaró, começamos a elaborar a unidade modelo. Ela ficou pronta, a submetemos à avaliação de professores em vários *focus group* promovidos pela empresa e, com base nesse feedback, fizemos reajustes para chegar à estrutura definitiva. Começamos então a elaborar os originais, tarefa que ficou por conta da equipe de editores com a colaboração fundamental de professores da História da USP, da PUC (hoje, há colaboradores de universidades de Minas, Rio de Janeiro e Bahia) e de escolas públicas e privadas de São Paulo” (APOLINÁRIO, 2011). A presença de Jaime Mascaró na constituição da coleção justifica-se pela intenção de ajustar o projeto ao modelo espanhol do grupo Santillana.

Considerando as afirmações do autor, podemos dizer que a coleção *Projeto Araribá: História* localiza-se na contramão dessa tendência ou, talvez, os anos que se seguiram mostraram que publicar livros com o envolvimento de profissionais de diversas áreas não era um risco tão grande assim. Se observarmos por outro ângulo, este protocolo liga-se à proposta trazida pelo grupo Santillana como uma aposta para o Brasil que, dadas as circunstâncias já mencionadas neste trabalho, permitiram à obra ter essa característica como um aspecto positivo, comercialmente falando.

Com esse enfoque, na dimensão mercadológica do livro didático, ressaltamos a importância da coleção *Projeto Araribá: História* como a mais vendida do PNLD de 2008, apontando indícios que pudessem justificar esses resultados. A perspectiva dialoga com a *dimensão do crível* e com as tensões possíveis pelos movimentos *táticos/estratégicos* que possibilitaram o sucesso da obra. Os três aspectos que levantamos, a saber: as *táticas/estratégias* dos avaliadores do PNLD, as *táticas/estratégias* de vendas agressivas e o protocolo “autoria coletiva”, enquanto totalidade, podem ajudar na compreensão deste fato, mas entendemos que não é possível apontar nenhum deles como determinante, já que diversos fatores estão atuando, ao mesmo tempo, sobre a coleção didática analisada.

2.6 ARARIBÁ E PNLDs: ASPECTOS GERAIS DA AVALIAÇÃO

Ressaltando a importância das avaliações de livros didáticos para a qualidade do ensino, Sposito (2006, p. 22) justifica a existência do PNLD¹⁰⁷ afirmando que “[...] a avaliação deve ser feita porque o Estado, com recursos públicos, está adquirindo milhões de livros didáticos para distribuição gratuita na rede oficial de ensino básico e deve aferir a qualidade do produto que compra”.

¹⁰⁷ O Programa nacional do livro didático é um programa vinculado ao *Fundo nacional de desenvolvimento da educação* que visa, por meio de equipe técnica especializada, avaliar e disponibilizar para as escolas públicas livros considerados de qualidade segundo seus critérios. O programa foi criado em 1985, mas apenas em 1996 as coleções passaram a ser avaliadas. Para conhecer a história do PNLD, indicamos a leitura de Munakata (1997), Batista (2001), Bezerra e Luca (2006) e Cassiano (2007).

A postura desta pesquisadora foi uma resposta às críticas sobre a validade e a idoneidade do modelo de avaliação realizado até aquele momento¹⁰⁸. De fato, as discussões – algumas mais acaloradas – contribuíram para a consolidação do programa e para os benefícios advindos desse desenvolvimento:

A consolidação do PNLD no decorrer dos últimos 13 anos garante a distribuição dos livros didáticos em níveis quase universais. Ou seja, faz com que a maioria dos alunos brasileiros pertencentes à Educação Básica esteja estudando nos livros distribuídos e permite que a continuidade do processo de avaliação dos livros didáticos provoque transformações efetivas. Principalmente, as relacionadas ao saberes escolares, já que as avaliações baseiam-se em critérios formais e também, em critérios teórico-metodológicos. Assim, se os livros didáticos de História são, por si, um dos maiores representantes da história escolar, os livros do PNLD, por terem passado pela avaliação do governo federal, são representativos da proposta de ensino de História ratificada pelo governo. (COELHO, 2009, p. 38).

Enfatizamos, no item anterior, que a atuação dos avaliadores na constituição de uma *dimensão do crível* sobre a coleção não pode ser ignorada. As falas da pesquisadora mostram que é importante pensarmos a estreita ligação entre os livros didáticos e as políticas públicas. De acordo com Choppin:

[...] não podemos ignorar, seja qual for o país, o papel considerável que o poder político desempenhou sobre o desenvolvimento da edição escolar. [...] O conhecimento do contexto legislativo e regulamentário dos livros escolares e o conhecimento de sua evolução constituem um elemento prévio indispensável em todo estudo sobre a história da edição escolar uma vez que condiciona sua existência, a estrutura e as produções.¹⁰⁹ (CHOPPIN, 2000, p. 118, tradução nossa).

Qual a relação estabelecida entre o PNLD e o *Projeto Araribá: História*? Dissemos que a coleção analisada foi lançada em 2003, mas levou quatro anos até aparecer em uma avaliação do programa¹¹⁰. Vimos que as primeiras

¹⁰⁸ Desde que o PNLD passou a avaliar as coleções didáticas, diversas críticas foram feitas ao programa. Munakata (1997) apresenta as discussões resultantes dos embates entre as editoras, a imprensa e o MEC nos anos de 1994 e 1996. O grande problema, naquele momento, consistia na falta de diálogo entre o governo e as editoras que viam as primeiras avaliações de maneira impositiva e sem padronização. No documento *Para formar um país de leitores: contribuições para a política do livro escolar no Brasil*, publicado em 2002, é definida uma série de aspectos do PNLD que a ABRALE e ABRELIVROS desejavam que fossem revistos.

¹⁰⁹ [...] no podemos ignorar, sea cual sea el país, el papel considerable que el poder político, ha desempeñado sobre el desarrollo de la edición escolar.[...] El conocimiento del contexto legislativo y reglamentario de los libros de clase y el conocimiento de su evolución constituyen pues un paso previo indispensable en todo estudio sobre la historia de la edición escolar ya que condiciona la existencia, la estructura y las producciones.

¹¹⁰ De acordo com Maria Raquel Apolinário, a coleção não apareceu no PNLD de 2005 porque, quando foi concluída, em agosto de 2003, já havia passado a época de inscrições para esta seleção do PNLD. O ano de

edições da obra tinham encadernação em espiral e eram impressas em um papel de boa qualidade, exceto a 1ª edição/2003. Essas edições foram direcionadas às escolas particulares, contribuindo para a construção de uma *dimensão do crível* na preparação da edição para o PNLD de 2008 e, conseqüentemente, na divulgação para os professores das escolas públicas.

Podemos ainda considerar outro motivo, diretamente vinculado à dimensão mercadológica, para a existência desse tempo entre a criação da obra e sua participação nos programas de avaliação e distribuição para as escolas públicas. Perguntando a diversos editores sobre a relação do Estado com os lucros da venda de livros didáticos, na década de 1990, Munakata citou a seguinte fala de um editor da FTD:

Se você for editar só para vender para o governo, é capaz de dar prejuízo, porque é assim: o governo paga no mínimo, no mínimo, dez vezes menos! [...] Então, [um livro] só voltado para o governo seria impossível. *Agora, se você já tem o livro, já fez, já editou, o que ele tinha de dar despesa... Então, para o governo vai ser basicamente o papel.* (MUNAKATA, 1997, p. 91-92, grifo nosso).

Apesar das diferenças de contexto entre o mercado editorial de meados dos anos 1990 e do início do século XXI, a complexa lógica apresentada não é totalmente anacrônica para o contexto estudado nesta pesquisa. Retornando à dimensão mercadológica abordada anteriormente, consideramos que, mesmo com a ressalva de Maria Raquel Apolinário sobre os prazos para submissão, o período de tempo entre a concepção da obra e sua avaliação no PNLD relacionam-se, em parte, com os custos do livro.

Apesar dos baixos preços por unidade, o PNLD tem uma importância fundamental quando falamos dos livros didáticos como mercadorias. De acordo com Mattos (2009, p. 24), ele “[...] também contribuiu, e não em pequena escala, para tornar mais evidente o livro didático como mercadoria, uma mercadoria especial, sem dúvida, assim como são especiais os leitores aos quais essa mercadoria se dirige”.

Para Luca, se considerarmos a trajetória histórica da participação do Estado no controle e na distribuição dos livros didáticos no Brasil:

inscrição de uma coleção didática corresponde ao primeiro do PNLD atual. Assim, as inscrições ocorreram em 2002, quando a coleção *Projeto Araribá: História ainda* estava em suas etapas iniciais de criação.

[...] o PNLD pode ser encarado como o ápice de um processo que, de forma institucional, possibilita às empresas envolvidas na edição desse tipo de material um mercado não apenas seguro e estável, mas em constante crescimento, num contexto em que a compra e venda de livros didáticos correspondem a mais de 60% do total das atividades. (LUCA, 2009, p. 172).

Neste contexto em que o PNLD adquire importância para as editoras, falar sobre a avaliação de livros didáticos é pertinente à medida que constatamos o diálogo entre esta avaliação e a coleção *Projeto Araribá: História*. Podemos afirmar que existem complexas relações entre o material didático e o processo avaliativo, pois “[...] no que se refere à organização geral e ao conteúdo dos livros didáticos, as editoras tendem a conformá-los aos padrões aprovados pelo PNLD, uma vez que o programa aponta quais livros serão indicados para a compra e distribuição” (COELHO, 2009, p. 44). Neste sentido, é fundamental entendermos a importância dessa avaliação para a regulação do mercado editorial. De acordo com Munakata:

Tal regulação do mercado editorial faz-se, por exemplo, mediante a seleção, por alguma instância do governo, dos livros didáticos a serem adotados pelas escolas, de modo a, diz Gimeno Sacristan, “ordenar um mercado, afiançá-lo, criando oferta ajustada à ordenação do sistema escolar”. (MUNAKATA, 2007, p. 140).

O PNLD define um *lugar* demarcado a partir dos livros didáticos autorizados pelos seus pareceristas. Considerando o que abordamos até o momento, podemos dizer que a coleção analisada realizou adequações visando essa avaliação, entretanto, sabendo que os seus fundamentos são anteriores à aprovação, percebemos uma relação complexa que envolve, também, a “aceitação”¹¹¹ da proposta da coleção por parte dos avaliadores.

Por esse motivo, apesar das visíveis adequações dos livros didáticos, uma determinação por parte do PNLD não pode ser entendida de forma unidirecional, pois, da mesma forma que ele ajusta os livros didáticos, estes também influenciam o PNLD, contribuindo para as constantes alterações na forma e nos critérios de avaliação:

¹¹¹ Apresentamos o termo entre aspas porque a *aceitação* remete ao entendimento de que a coleção *Projeto Araribá: História* cumpria com a maioria dos critérios apresentados, na ficha de avaliação, presente no final do Guia de livros didáticos do PNLD de 2008.

[...] foi apenas em 1996 — portanto num cenário político não mais caracterizado pela presença de um Estado autoritário, que se iniciou efetivamente a avaliação pedagógica dos livros didáticos, processo marcado por tensões, críticas e confrontos de interesses. Desde então, estipulou-se que a aquisição de obras didáticas com verbas públicas para distribuição em território nacional estaria sujeita à inscrição e avaliação prévias, segundo regras estipuladas em edital próprio. De um PNLD a outro, os referidos critérios *foram aprimorados* por intermédio da incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação. (MIRANDA; LUCA, 2004, p.127, grifo nosso).

A complexidade do período é evidenciada na tese de Gatti Júnior que reforça a importância de considerarmos a reciprocidade entre Estado e editoras:

[...] as relações que se estabelecem entre os diversos órgãos públicos responsáveis pela educação e as editoras de livros são muito complexas. Não há possibilidade de afirmar que seja uma via da mão única. Mesmo que, naquele momento, as editoras quisessem adaptar suas coleções didáticas aos PCN, o passado recente demonstra que às vezes os livros didáticos eram referências, não só para as reformas curriculares, mas, principalmente, para a efetivação do ensino pelos professores em todo o país. (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 22).

O documento *Para formar um país de leitores* (ABRALE; ABRELIVROS, 2002), já mencionado neste trabalho, é um exemplo de como as editoras atuaram nas transformações ocorridas desde o PNLD de 2002.

O site do MEC fornece outros elementos importantes para discutirmos a relação entre o PNLD, a coleção *Projeto Araribá: História* e as transformações de ambos. Quando ele se refere ao PNLD de 2002, afirma que

[...] *passou-se a avaliar coleções e não mais livros isolados, com o objetivo de garantir o desenvolvimento curricular*. A partir do PNLD/2002, a avaliação passou a ser realizada pelas seguintes universidades: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Alfabetização e Língua Portuguesa; Universidade de São Paulo (USP) – Ciências; *Universidade do Estado de São Paulo (UNESP) – Geografia e História*; Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Matemática. (BRASIL, 2011, grifo nosso).

A mudança para a avaliação de coleções, e não mais de livros separados, ocorreu em um momento crucial para a constituição da coleção que estamos analisando, pois, ela foi estruturada pressupondo a utilização dos quatro volumes. Alguns protocolos fortalecem esse indício: a apresentação como um “projeto” e a padronização gráfica mais impactante em relação a outras coleções que, geralmente, têm alterações de cores significativas para cada volume da

coleção. Relembramos que estes protocolos são característicos de outras coleções publicadas pelo grupo Santillana.

Bezerra e Luca atribuem a descentralização do PNLD às discussões internas, ocorridas no ano de 2000, motivadas pelas experiências de avaliações anteriores:

Após a realização de três PNLDs (1997, 1998, 1999), sentiu-se a necessidade de aprofundar as questões relacionadas a processo tão complexo. Assim, no decorrer do ano de 2000, a SEF, juntamente com a equipe de Coordenadores, iniciou uma série de reflexões acerca do caminho já percorrido, o que se denominou de avaliação da avaliação. (BEZERRA; LUCA, 2006, p. 33).

Essas reflexões deram origem ao documento *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*, publicado pelo MEC em 2001, onde se enfatizava a descentralização do

[...] processo de avaliação de obras didáticas, por meio da elaboração de convênios com universidades públicas de modo a impulsionar o interesse, a transferência da experiência acumulada pelo SEF/MEC e a melhoria da eficácia desse processo de análise de livros. (BATISTA, 2001, p. 43-44).

Não podemos esquecer que essa descentralização resulta em um aumento da produção acadêmica que discute o livro didático e seu contexto de criação, comercialização, avaliação, escolha e utilização. Esta publicação contribui para a compreensão dos processos de avaliação e para a definição dos rumos tomados e/ou que deveriam ser tomados pelas produções didáticas e pelo próprio PNLD. Além disso, a possibilidade de as editoras acompanharem essa produção científica é muito grande.

Neste cenário, a avaliação do PNLD¹¹² ficou a cargo da UNESP, de 2002 até 2005, sendo que, em 2002 o coordenador foi Holien Gonçalves Bezerra e, em 2005, as professoras Sonia Regina Miranda e Tânia Regina de Luca (CASSIANO, 2007). Entre as publicações lançadas no período, destacamos *O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD*, escrito pelas autoras anteriormente citadas, e publicado na *Revista Brasileira de História* no ano de 2004. O segundo texto, *Em busca da qualidade PNLD História – 1996-2004*, de autoria de

¹¹² Ficaremos restritos apenas às avaliações dos livros da disciplina História para os anos finais do ensino fundamental.

Tânia Regina de Luca e Holien Gonçalves Bezerra, também é uma leitura essencial e está no livro, não menos pertinente, de Maria E. B. Sposito chamado *Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa*, lançado em 2006. Os dois textos têm importantes reflexões que assinalam as discussões feitas naquele momento.

A edição de 2008 foi de responsabilidade da UFRN e a coordenação ficou a cargo da professora Maria Inês Sucupira Stamatto. Do PNLD que possibilitou a grande quantidade de vendas da coleção *Projeto Araribá: História*, destacamos duas produções que apresentam as preocupações e as discussões desenvolvidas por aqueles profissionais no processo de avaliação. A primeira, intitulada *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino*, foi organizada pelas professoras Maria I. S. Stamatto e Margarida Maria Dias de Oliveira, no ano de 2007, com textos de diversos pareceristas daquele PNLD. O segundo livro, lançado em 2009, com organização de Margarida Maria Dias de Oliveira e Almir Félix Batista de Oliveira, recebeu o nome de *Livros didáticos de História: escolhas e utilizações* e também apresenta a experiência adquirida com o processo de avaliação.

Estas indicações não fazem justiça a toda produção que coordenadores e pareceristas desses eventos realizaram nos últimos nove anos. Nossa intenção foi indicar essa importante relação entre as últimas avaliações do PNLD e os debates acadêmicos a partir de textos ligados diretamente aos profissionais de cada universidade responsável, mas o crescimento da produção acadêmica sobre livros didáticos, nos últimos anos, torna difícil a relação completa dessa produção.

Considerando o PNLD de 2008 que mais nos interessa neste momento, juntamente com as discussões resultantes do PNLD de 2005, tentaremos compreender um pouco da constituição da coleção *Projeto Araribá: História* nesse período. Acreditamos que este recorte concentra os principais ajustes que a obra recebeu por conta da seleção à qual ela seria submetida.

Diversos aspectos presentes no *Guia e recursos didáticos* da coleção estão, em nosso entendimento, ligados às avaliações citadas. Para evidenciá-los, o encaminhamento da análise seguirá os critérios de avaliação do *Guia de livros didáticos* dos PNLDs de 2005 e 2008.

O primeiro critério trata da perspectiva programática. No PNLD de 2008, os livros didáticos foram agrupados em quatro grandes blocos, denominados:

história temática, história integrada, história intercalada e história convencional. A coleção Projeto Araribá: História encontra-se no segundo grupo – o de história integrada – onde foram organizados livros que

[...] oferece[m] concomitantemente a História do Brasil, a da América e a da História Geral, podendo seguir ou não a ordem cronológica do estabelecimento das sociedades. Contudo, para que haja integração dessas histórias, é imprescindível que se estabeleçam relações contextualizadas entre os conteúdos tratados, considerando a simultaneidade dos acontecimentos no tempo e no espaço. (BRASIL, 2007, p.12).

No PNLD de 2008, as coleções são apresentadas por agrupamentos dentro destes blocos, o que foi diferente em 2005, quando “[...] apresenta-se ao professor como um catálogo organizado em ordem alfabética” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 127) para facilitar a visualização das obras pelos professores.

Mesmo com uma ordenação alfabética, naquele momento, as obras analisadas foram agrupadas em *história nacional, história integrada e história temática* sendo que, para esta pesquisa, nos interessa a perspectiva de *história integrada* pelas semelhanças com o PNLD posterior. Miranda e Luca definem essa perspectiva – tributária do modelo quadripartite – dizendo que

[...] essa tradição encontra-se presente nas obras que fazem uma opção pela abordagem chamada de História Integrada, isto é, pelo tratamento da História da civilização ocidental de modo articulado com os conteúdos de História do Brasil e História da América. Prioriza-se, desse modo, a compreensão do processo histórico global, tendo por eixo condutor uma perspectiva de tempo cronológica e sucessiva definida a partir da evolução européia. Integram-se, a partir desse epicentro, as demais culturas não européias pelo viés cronológico. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 139).

Existem diferenças entre essa definição e a realizada no PNLD de 2008 na qual as obras poderiam ou não seguir a ordem cronológica do surgimento das sociedades. De acordo com a coleção *Projeto Araribá: História*, “Os livros de História desta coleção apresentam um desenvolvimento cronológico e integrado, em que se combina o estudo da História do Brasil com o estudo da História Geral” (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 7). O livro analisado justifica sua opção por um sistema cronológico de organização de conteúdos “[...] pela necessidade de utilizar um sistema de datação que permita localizar acontecimentos no tempo, identificar sua duração e relacioná-los segundo critérios de anterioridade, simultaneidade e posterioridade” (PROJETO ARARIBÁ, Guia e

Recursos Didáticos, 2006, p. 7). A partir destas informações, fica evidente que a relação entre a proposta de uma obra pelo que se denominou *história integrada* e a priorização, entre os conteúdos, de fatos históricos de sociedades europeias precisam ser relativizados; além disso, as transformações conceituais do período fazem da perspectiva definida no PNLD de 2008, algo mais abrangente.

O segundo critério trata de uma categoria, utilizada no PNLD de 2005, correspondente à forma como um livro didático articula o conhecimento histórico acadêmico. Para Alvim (2010, p. 50), a tônica deste e do PNLD de 2008 foi a valorização das abordagens que dialogavam com uma historiografia renovada. Em 2005, foram definidas três formas de articulação: *narrativa acontecimental*, *visão procedimental* e *visão global*. Dentre as três, a que nos interessa mais é a *visão global*. Para Miranda e Luca, essa concepção

[...] não abre mão da informação histórica derivada de um conhecimento socialmente acumulado, bem como dos recortes canônicos de conteúdo, mas explora também a dimensão construtiva do conhecimento histórico, problematiza as fontes, apresenta elementos que garantem a alunos e professores a compreensão acerca da dimensão de provisoriedade da explicação histórica. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 135).

Esta abordagem do conhecimento histórico foi pouco utilizada pelos livros presentes no PNLD de 2005 em relação à abordagem dominante: a *narrativa acontecimental*. De certa forma, a *visão global* acabou sendo vista, naquele momento, como uma nova possibilidade pedagógica para o ensino de História (MIRANDA; LUCA, 2007, p.136) em que a coleção que estamos analisando se enquadra.

A adequação da coleção *Projeto Araribá: História* evidencia a tendência indicada por Miranda e Luca (2004) e observada por Alvim (2010), mas suas particularidades são suficientes para entendermos que essa proximidade não se explica simplesmente por isto. A equipe editorial do livro didático mostra que

Nos livros desta coleção, o passado se apresenta em uma perspectiva global que combina a dimensão do espaço público com os aspectos da vida privada. [...]. No interior de cada unidade, selecionamos temas que procuram representar a diversidade das experiências humanas e as relações que existem entre elas [...]. As fontes bibliográficas em que nos baseamos para analisar e compreender o passado refletem *com certeza* as preocupações, os desafios e as dúvidas do tempo presente. (PROJETO ARARIBÁ: HISTÓRIA, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 4, grifo nosso).

A definição de *visão global* desta coleção ainda aborda a provisoriedade da explicação histórica quando diz que:

[...] o conhecimento histórico construído sobre este passado está em constante mudança e reelaboração operados pela descoberta de novos documentos e pelos acontecimentos posteriores, os quais colocam para o historiador informações e circunstâncias antes desconhecidas. (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 4).

Um aspecto importante dessa postura do livro, acerca da provisoriedade do conhecimento, é que ela é atribuída menos à diversidade de interpretações historiográficas sobre um determinado fato do que ao surgimento de novos documentos e acontecimentos posteriores.

As categorias que avaliaram o conhecimento histórico acadêmico dos livros didáticos no PNLD de 2008 são: *concepção de história*, *conhecimentos históricos* e *fontes históricas/documentos*, desmembrando as categorias atribuídas no PNLD anterior e abrindo possibilidades de interpretações diversas do que signifique ter uma *visão global*. Na *concepção histórica*, os pareceristas buscaram analisar se as obras permitiam aos alunos pensar historicamente, compreendendo os papéis dos sujeitos históricos e sua relação com as sociedades histórica e geograficamente localizadas. A categoria *conhecimentos históricos* avaliou se as obras usavam, de forma correta, os conceitos, as imagens e as informações da área de História. A categoria *fontes históricas/documentos* verificou se a utilização de fontes articulava-se com o conhecimento histórico.

O terceiro critério trata da *cognição da aprendizagem* que, segundo Miranda e Luca (2004, p. 137) é “[...] a existência de diferentes perspectivas compreensivas acerca da aprendizagem, bem como dos diálogos que podem ser estabelecidos entre as ferramentas didáticas utilizadas e os saberes prévios do aluno”.

Em 2005, o PNLD agrupou as obras analisadas dentro de dois paradigmas: o *informativo* e o *cognitivista*. De acordo com os avaliadores, o paradigma predominante naquele ano foi o *informativo*. Este paradigma agrupa obras que, segundo as autoras, estariam menos preocupadas com os conhecimentos prévios dos alunos do que com a transmissão de conteúdos. Interessa-nos aqui observar com mais atenção o *paradigma cognitivista*:

[...] nessas obras, considera-se genericamente uma base de saberes prévios dos alunos como ponto de partida para uma aprendizagem significativa. As obras constituídas sob tal orientação dialogam com tais referências a partir de uma postura que valoriza a problematização enquanto forma de estabelecer relações entre passado e presente. Busca-se, de modo geral, promover a aquisição gradual dos conceitos que, nesse caso, se sobrepõem às definições mecânicas e, coerentemente com tal opção, os momentos de introdução das unidades, as atividades e exercícios são propostos com a intenção de propiciar circunstâncias dialógicas e de construção conceitual. (MIRANDA; LUCA, 2004, p.137).

As adequações da obra analisada, com relação a este paradigma, são mostradas na estrutura dos capítulos, na disposição do conteúdo e na organização dos exercícios: “Todas as unidades são introduzidas com uma dupla de páginas que tem como objetivo motivar os alunos para o estudo da unidade e levantar conhecimentos prévios relacionados aos temas que serão tratados” (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 9). Além disso, como mostraremos posteriormente, existe uma relação importante entre as ideias de Ausubel¹¹³ e a constituição do *Guia e recursos didáticos* que fortalece essa aproximação.

Em relação às atividades, segundo a equipe editorial, elas “[...] têm como objetivo também desenvolver competências cognitivas necessárias à formação geral dos estudantes” (PROJETO ARARIBÁ: HISTÓRIA Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 11). Estas competências vão desde a percepção do conteúdo pelo estudante até a capacidade de avaliar e julgar acontecimentos, situações e posições polêmicas situadas historicamente.

No PNLD de 2008, encontramos estes elementos nos critérios de avaliação: *metodologia de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de capacidades e habilidades*. Enfatiza-se que a *metodologia de ensino-aprendizagem* avalia se textos, exercícios e imagens incorporam inovações na área pedagógica e se são capazes de propiciar experiências significativas aos alunos em relação ao mundo onde vivem. O *desenvolvimento de capacidades e habilidades* avalia se uma obra desenvolve o pensamento autônomo e crítico por meio de diferentes habilidades e capacidades.

¹¹³ Basicamente, a teoria de Ausubel, referente à aprendizagem significativa, entende que, para o aluno aprender, é preciso que se estabeleça uma ligação entre as novas informações e seus conhecimentos prévios por meio de pontos de ancoragem, denominados conceitos subsunçores.

O quarto – e último – critério no qual foram organizadas as obras aprovadas no PNLD de 2005 corresponde às tendências historiográficas. As obras foram agrupadas nas tendências *tradicional*, *renovada* e *eclética*. Segundo gráfico mostrado por Miranda e Luca, a tendência *tradicional* foi a predominante naquele ano. Encontrar a tendência historiográfica a qual pertence a obra analisada não é uma tarefa fácil a medida que a) elas não possuem definições tão claras e; b) o PNLD de 2008 e a equipe editorial do livro didático apresentam conceituações diferentes quanto à tendência historiográfica do *Projeto Araribá: história*. Apesar das dificuldades, o livro pode ser mais bem situado na tendência *eclética*. Miranda e Luca conceituam essa tendência dizendo que ela:

[...] mantém a narrativa com base nos recortes clássicos de conteúdos, mas as obras abrem-se de modo significativo e relevante para uma renovação historiográfica de caráter tópico. Relativizam-se os paradigmas explicativos em relação a temáticas e pesquisas específicas que vêm sendo objeto de debates historiográficos *nas últimas décadas* e, nesse sentido, a explicação histórica ofertada ao aluno, com raras exceções, já não mais se baseia em paradigmas que foram objeto de revisão no campo historiográfico. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 141, grifo nosso).

O “ecletismo” do livro pode ser visualizado na articulação entre os conteúdos expostos e as referências historiográficas que, dentre muitos aspectos, priorizam a multiplicidade de visões acerca do mesmo tema, a possibilidade de estudo do passado a partir de diversos tipos de fontes, a ideia do passado como algo construído historicamente e sempre em renovação, o estabelecimento de relações entre as esferas pública e privada e a articulação entre as abordagens política, socioeconômica e cultural.

A análise do PNLD de 2008 fornece maiores indícios dessa tendência na obra:

As coleções Projeto Araribá, História – Das cavernas ao Terceiro Milênio e História em projetos incorporam importantes elementos da renovação historiográfica a partir da ênfase dada à história do cotidiano, da cultura, da identidade cultural e memória e do tratamento às fontes, principalmente as iconográficas, *além da utilização de bibliografia atualizada*. A Projeto Araribá acrescenta que o passado se apresenta de forma global nos livros da coleção, que procura retratá-lo dentro da dimensão do espaço público e do privado, privilegiando os aspectos culturais, materiais ou imateriais, sem, entretanto, desprezar a esfera política, a econômica e a institucional. (BRASIL, 2007, p. 47, grifo nosso).

Como foi dito anteriormente, pensar a tendência historiográfica da obra analisada não é algo simples, por isso, voltaremos a falar dela no próximo item.

De modo geral, existem elementos significativos perpassando os PNLDs que definem certos *lugares* (ALVIM, 2010) de atuação da obra didática. Por esse motivo, podemos afirmar que eles contribuíram na constituição da coleção e permitiram a ela ter avaliação excelente no PNLD de 2008. De um lado, precisamos considerar que o PNLD não é uma avaliação estanque e os movimentos *táticos/estratégicos* decorrentes de suas alterações abrem grandes chances de aprovação para obras como a que estamos analisando. De outro, as demarcações dos critérios avaliativos naquele período, e suas particularidades, colocam a obra em uma posição privilegiada entre as mais bem avaliadas. Ter o aval de especialistas é fundamental para o estabelecimento de uma *dimensão do crível* para a coleção *Projeto Araribá: História*. Assim, os quatro critérios que abordamos, a saber: a *perspectiva programática*, a *articulação do conhecimento histórico*, a *cognição de aprendizagem* e as *tendências historiográficas* mostram que, quando falamos de um livro didático inserido em um incessante processo de construção, isso leva em conta inclusive o instrumento que o avalia.

Não é possível dizermos que as avaliações determinam a constituição de coleções didáticas como o *Projeto Araribá: História*, mas também não é possível dizermos que os livros – e suas respectivas editoras – determinam essas mudanças. Estamos em uma via de múltiplos e complexos sentidos que dificultam as conclusões, mas evidenciam o panorama que cerca a avaliação do livro objeto de análise nesta pesquisa.

2.7 PNLD E PROTOCOLOS DE LEITURA

Para abordarmos a coleção *Projeto Araribá: História* mais a fundo, consideraremos como referenciais a ideia de escrita como economia (CERTEAU, 2003) e os *protocolos de leitura* (CHARTIER, 1998a), uma vez que eles dialogam com as formas tomadas pelos conteúdos e indicam leitores ideais para os quais esta coleção foi elaborada, em outras palavras, como aquela edição deveria ser lida pelos professores e pelos alunos.

Recorremos, novamente, aos critérios avaliativos do PNLD, no sentido de justificar as conceituações inscritas nos *protocolos de leitura* da obra

Projeto Araribá: História já que a avaliação estabelece elos, através da *dimensão do crível*, entre esta e os professores. Como reforçam Miranda e Luca:

[...] os efeitos normatizadores implementados pela ação avaliadora vinculada ao Estado agregam elementos que não podem ser desprezados na compreensão das relações possíveis entre produção e consumo, uma vez que os efeitos determinantes do mercado impõem limites ao processo de renovação do perfil das obras e ao diálogo entre o saber escolar didatizado e os saberes provenientes das ciências de referência. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 131).

Estamos lidando com um objeto extremamente complexo e isso se torna mais sintomático à medida que focamos as particularidades da coleção. Monteiro (2009, p. 185) entende que existe uma grande complexidade inerente a quaisquer processos de avaliação de obras didáticas, envolvendo profissionais de reconhecida atuação profissional, capaz de influenciar as práticas de professores e alunos.

Concordamos com essas ideias e, no caso específico desta pesquisa, um pressuposto inicial da análise interna consiste no fato de termos em mãos um livro cujos princípios básicos foram definidos no momento de sua constituição, em 2003, mas se alteraram durante o período que antecede o PNLD de 2008. Tentaremos analisar estes *protocolos de leitura*, obedecendo a ordem em que são apresentados no *Guia e recursos didáticos* da coleção.

2.7.1 Opção Historiográfica

O primeiro protocolo trata da opção historiográfica da coleção que, como mostramos no item anterior, tem uma visão global de abordagem dos temas históricos, aliando aspectos políticos, econômicos e culturais, considerando a diversidade de experiências humanas – espaço público e aspectos da vida privada – sob uma perspectiva eclética em que os conteúdos dialogam com os referenciais teóricos e com o presente, abordando o trabalho com as fontes relacionado ao tempo em que vivemos.

Percebemos que a obra prioriza as discussões historiográficas de autores ligados à *escola dos Annales* citando Marc Bloch, Lucien Febvre, Jacques Le Goff e Fernand Braudel, os três primeiros com maior ênfase. Além desses, são mencionados, como referência, Eric Hobsbawm e Walter Benjamin que, juntamente

com os autores anteriormente citados, fundamentam a concepção historiográfica da coleção.

De todas as referências citadas, os livros de Fernand Braudel, *História e ciências sociais* e *Memórias do Mediterrâneo*, foram adicionados à bibliografia apenas na edição voltada para o PNLD de 2008. Apesar disso, esta parte do livro didático não recebeu alterações que remetessem a essas referências.

Com relação aos outros autores, a concepção historiográfica da obra constitui-se da seguinte forma: a) *O historiador é o guardião da memória coletiva*. Defendendo que os rápidos avanços tecnológicos levam ao menosprezo do passado, a equipe editorial atribui a nós, historiadores, a missão de preservar a memória coletiva. Citando Hobsbawm, eles afirmam que “[...] em seu livro *Era dos Extremos*, nos fala dos perigos da perda dos referenciais históricos e reafirma a importância do historiador como guardião da memória coletiva” (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 3). Estando presente na abertura do *Guia e recursos didáticos* desta edição, o protocolo torna-se um convite ao professor – leitor ideal – que tem seu papel de historiador evidenciado na obra. Ele não irá ensinar apenas conteúdos da disciplina História, mas assumirá o compromisso de preservar a memória coletiva para as futuras gerações, disseminando-a por meio dos temas propostos pelo livro didático.

b) *o estudo do passado dialoga com os problemas do presente*. Sendo uma concepção, possivelmente, tributária do conceito de História em Benjamin (1996), é justificada pelas palavras de outro intelectual: “Segundo o historiador Marc Bloch, ‘a incompreensão do presente nasce da ignorância do passado’. Mas, para ele, de nada adianta conhecermos o passado se nada sabemos do presente” (PROJETO ARARIBÁ: HISTÓRIA, 7ª Série, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 3). Em um livro didático, tal perspectiva não pode ser considerada sem a sua finalidade pedagógica. É possível dizermos que a aproximação com o presente do leitor implica na ênfase sobre o presente dos alunos. O protocolo define que a História faz sentido porque não está alheia ao presente deles.

c) *podemos estudar História a partir de uma multiplicidade de documentos em suportes variados*. Respalhando-se em Le Goff e Febvre, a equipe editorial ressalta que “A história faz-se, sem dúvida, com documentos escritos. Quando existem. Mas pode e deve fazer-se sem documentos escritos, se não existem” (FEBVRE, apud PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p.

4), complementando a ideia com a afirmação de que “A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita”. (LE GOFF, apud PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 4). Este protocolo torna evidente que a proposta consiste em ressaltar a importância dos elementos gráficos e outras fontes contidas nas unidades, além do próprio texto central.

d) os *documentos são historicamente construídos e não falam por si só*. Dois indícios mostram que esta perspectiva remete a uma visão, disseminada no meio acadêmico, em que a historiografia francesa recente é uma superação daquilo que, genericamente, se define como história tradicional ou história positivista. Encontramos duas possíveis justificativas para isso: primeiramente, porque a equipe editorial atribui essa perspectiva, em que os documentos não falam por si só, à *Nova história francesa* e; segundo, porque eles remetem a uma citação do livro *O ensino de história: revisão urgente*, organizado por Conceição Cabrini, no ano de 1986, que evidencia a insatisfação de professores pelo modelo de ensino de História, constituído no período da ditadura militar, exaustivamente criticado como tradicional, tecnicista e tributário de uma visão positivista de abordagem da História. De qualquer forma, a equipe editorial reforça que

Realizar esse trabalho pressupõe desmistificar os documentos, reconhecendo que eles não são registros inocentes e imparciais do real, mas construções que expressam uma intencionalidade e uma estrutura de poder determinada. (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 5).

Entendemos que esta perspectiva aponta para a necessária utilização do livro pelo professor, problematizando todos os documentos que aparecem no decorrer do trabalho com a coleção.

e) *a história é uma ciência objetiva*. Se, por um lado, a coleção repudia uma abordagem tradicional do conteúdo, de outro, ela se coloca contra a ideia de que a interpretação do historiador não tem limites – o que é definido como relativismo absoluto:

[...] é preciso ter cuidado e não confundir método crítico com relativismo absoluto, pois em história o campo das opiniões é bem menos vasto do que se imagina. O historiador Jacques Le Goff chama a atenção para o compromisso que o historiador deve ter com a objetividade histórica, processo que se constrói pouco a pouco, mediante revisões sucessivas do conhecimento histórico, retificações, perdas e contínuas descobertas. (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 13).

Ao mesmo tempo em que se atribui ao professor o dever de assumir uma postura crítica, este protocolo é demarcado pela objetividade histórica. Antes de realizarmos observações acerca dessa concepção historiográfica, é preciso entender que ela se constitui como opção válida, no PNLD de 2008, porque os critérios avaliativos eram abrangentes. Algo próximo daquilo que Miranda e Luca definem como dimensão não prescritiva:

O fato de se compreender o livro didático na sua complexidade e diversidade fez que, no âmbito da Coordenação de área e Comissão Técnica, desde o advento dos processos regulares de avaliação, a dimensão não prescritiva fosse uma meta a ser alcançada e aprimorada por todos os envolvidos no trabalho. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 132).

Sendo assim, a crítica a esta ou aquela opção – ou mesmo a falta de alguma – por nós, pesquisadores do ensino de História, precisa ser feita, mas com cautela para que não venhamos a imaginar que uma avaliação tenha sido equivocada. Analisar criticamente uma coleção e/ou o PNLD não pode se configurar, em nosso entendimento, em uma reavaliação. Mais do que pensar o que deveria ter sido feito, precisamos, enquanto historiadores, pensar o que e porque foi feito.

Se fizermos um retrospecto em toda a concepção historiográfica do livro didático analisado, veremos que ele contempla aspectos políticos, socioeconômicos e culturais, dialogando uma História de acontecimentos de ampla repercussão com aspectos do cotidiano e da vida privada em dado momento histórico. Como foi abordado no item anterior, isso foi uma das justificativas do PNLD para a ótima avaliação da obra:

As coleções Projeto Araribá, História – Das cavernas ao Terceiro Milênio e História em projetos incorporam importantes elementos da *renovação historiográfica a partir da ênfase dada à história do cotidiano, da cultura, da identidade cultural e memória* e do tratamento às fontes, principalmente as iconográficas, além da utilização de bibliografia atualizada. (BRASIL, 2007, p. 47, grifo nosso).

É lícito pressupormos que todos os aspectos históricos perpassam os conteúdos trabalhados em sala? Sim, principalmente se considerarmos que a coleção apresenta o cotidiano, a arte e a religião como sendo abordados sem perder de vista a esfera política, econômica e cultural (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 4). Ainda sobre o guia,

As atividades de ampliação do conhecimento estão relacionadas aos novos conteúdos introduzidos, por exemplo, na seção Personagem, Arte e história ou Ontem e Hoje. Cada assunto escolhido *explora um ponto particular da história, sempre relacionado com o conteúdo anteriormente visto*, que não foi desenvolvido no texto didático. O objetivo é ampliar a percepção do aluno em relação à produção histórica do ser humano, mostrando-lhe as várias fronteiras que o saber histórico pode explorar. (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 10).

Abordaremos especificamente as atividades ainda neste capítulo. Ressaltamos, neste momento, que a organização dos conteúdos privilegia discussões de temas políticos e socioeconômicos, inserindo os conteúdos com maior ênfase em aspectos culturais nos últimos temas de cada unidade e/ou nas seções finais, como as *Atividades de ampliação* e *Em foco*, embora sejam abordados aspectos culturais em toda a coleção de maneira pontual.

Considerando a boa avaliação da obra pelo PNLD de 2008, notamos algumas diferenças na interpretação dessa perspectiva. Para isso, colocamos o *Guia e recursos didáticos* e o PNLD em paralelo:

Nos livros desta coleção, o passado se apresenta em uma perspectiva global que *combina* a dimensão do espaço público com os aspectos da vida privada, isso significa que estudamos o cotidiano de outras épocas, os elementos da vida material, as representações do campo da arte e da religião, sem perder de vista a esfera política, econômica e institucional. (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 4, grifo nosso).

A Projeto Araribá acrescenta que o passado se apresenta de forma global nos livros da coleção, que procura retratá-lo dentro da dimensão do espaço público e do privado, *privilegiando*¹¹⁴ os aspectos culturais, materiais ou imateriais, sem, entretanto, desprezar a esfera política, a econômica e a institucional. (BRASIL, 2007, p. 47, grifo nosso).

Aspectos como esse são importantes ao abordarmos os *protocolos de leitura* da obra porque apresentam peculiaridades entre a coleção e sua avaliação que podem delimitar leituras. Neste caso, é possível ver um exemplo evidente da *dimensão do crível* construída a partir das *táticas/estratégias* do PNLD e também entender a importância de considerar essa avaliação como fundamental na definição de obras mais ou menos escolhidas.

¹¹⁴ Entendemos que existe uma distinção entre *combinação* e *privilegio*: o primeiro termo remete à integração de determinados aspectos sem que haja uma proporção fixa de cada um deles; o segundo refere-se à importância maior para um elemento específico dentro de um conjunto. Neste sentido, entendemos que, na coleção analisada, a combinação da dimensão do espaço público com aspectos da vida privada significa que estes elementos se integram aos elementos políticos e socioeconômicos de maneiras diversas. A ideia de privilégio, definida no PNLD, pressupõe que os aspectos culturais sobressaiam em relação aos políticos e socioeconômicos.

Em todo caso, não podemos esquecer que tais protocolos são construções *táticas/estratégicas* que reforçam a ideia de livro didático como movimento ou escrita como *prática mítica moderna*. Observando a 2ª edição/2007, percebemos que as modificações na concepção historiográfica eram nítidas. Para o caso abordado neste item, é importante lembrarmos que o *Guia e recursos didáticos* sofreu algumas modificações, além de ter recebido novas referências, que reforçam a perspectiva de movimento. Entre elas, encontramos obras de Peter Burke, Françoise Furer¹¹⁵, Carlo Ginzburg, Lynn Hunt, Alberto Manguel e Paul Veyne. Não é nosso objetivo discutir a articulação desses autores com o *Guia e recursos didáticos*, embora seja importante dizer que ele manteve a base do texto original, constituído ainda na primeira edição.

2.7.2 Metodologia de Ensino e Objetivos Gerais

O segundo protocolo analisado corresponde à metodologia de ensino e objetivos gerais da coleção. A partir dos critérios avaliativos abordados anteriormente, afirmamos que esta obra aproxima-se de um modelo definido como paradigma cognitivista. Dentro desse paradigma, a obra visa a uma aprendizagem significativa dos alunos que, por meio de seus conhecimentos prévios, deverão compreender o sentido que a história tem para sua vida prática. Nesta perspectiva, o manual do professor define os objetivos gerais para o ensino de História da seguinte forma:

Compreender as características da sociedade atual, identificando as relações sociais e econômicas, os regimes políticos, as questões ambientais, comparando-as com características de outros tempos e lugares. Construir uma idéia clara dos acontecimentos e de sua sucessão no tempo. Localizar os acontecimentos no tempo e relacioná-los segundo critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade.

Questionar a realidade atual, identificando os principais problemas e apresentando propostas de solução, considerando seus próprios limites e possibilidades.

Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar as diferenças entre as pessoas, os grupos e os povos, considerando-as um elemento importante na vida democrática.

Desenvolver uma atitude de solidariedade e compromisso social, valorizando a justiça e os direitos fundamentais do ser humano.

¹¹⁵ Nas referências bibliográficas desta edição, a grafia está errada. Na verdade a referência é da obra *A oficina da História* de François Furet.

Valorizar a paz como forma de solução de conflitos.

Desenvolver a competência leitora, aprendendo a observar, interpretar e emitir opiniões sobre diferentes tipos de textos, contínuos ou descontínuos. (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 6).

Nas referências da coleção, encontramos dois documentos relacionados aos PCNs: os Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos – apresentação dos temas transversais e os Parâmetros curriculares nacionais: História. A respeito do segundo, apresentamos os objetivos gerais para o ensino de História, contidos no documento, em razão das semelhanças¹¹⁶ com os objetivos da coleção Projeto Araribá: História:

- Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços;
- Situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos;
- Reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar;
- Compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas;
- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais;
- Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;
- Dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais;
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;
- Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades. (BRASIL, 1998a, p. 43).

As falas de Cerri, Ferreira (2007) e Munakata (2003a), a respeito da relação entre as novas demandas sociais e os livros didáticos, permitem

¹¹⁶ O diálogo entre os *Parâmetros curriculares nacionais* e o *Projeto Araribá* são mais imbricados do que a referência do primeiro sobre o segundo. Existe uma ligação estreita entre os PCNs e as LOE – equivalente espanhol dos parâmetros nacionais – no que se refere, por exemplo, ao desenvolvimento de competências e habilidades. O objetivo de desenvolver competências e a compreensão leitora, presentes na coleção didática *Los caminos del saber*, tem influência direta das LOE. No caso da coleção brasileira, a influência dos PCNs demonstra uma aproximação ao modelo educacional espanhol tanto quanto a chegada do grupo Santillana ao Brasil. Isso porque o professor de Psicologia Evolutiva e da Educação da Universidade de Barcelona, César Coll, indicado como um dos principais coordenadores da reforma educacional ocorrida na Espanha, atuou como consultor na elaboração dos *Parâmetros curriculares nacionais*.

compreendermos o porquê dessa aproximação. De acordo com Batista (2001), entre os diversos aspectos que precisavam ser repensados na execução das futuras edições do PNLD, estava a adequação às novas demandas educacionais representadas pela LDB, pelas DCNs e pelos PCNs. Sobre estes últimos, ele ressalta que eles:

[...] propõem novos objetivos para o ensino fundamental, que devem ser considerados na elaboração do livro didático.

Essas novas orientações, seja da LDB, seja das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental ou dos Parâmetros Curriculares Nacionais, indicam revisões importantes que vêm se dando na legislação e nas práticas escolares e que precisam, portanto, estar refletidas na configuração dos livros didáticos. Para que sua utilização se concretize nas escolas, reforçando o vínculo dos conteúdos com as práticas sociais e atendendo às novas demandas das escolas, é necessário que o livro didático seja um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais. Isso significa colocar o livro didático como subsídio da escola para a consecução do objetivo de promover o exercício da cidadania, vale dizer, a serviço da sua proposta pedagógica que é, em última instância, o projeto coletivo necessário à constituição da identidade da unidade escolar. (BATISTA, 2001, p. 26-27).

Sendo, no início do século XXI, requisito mínimo para um livro de qualidade, a articulação com os PCNs foi um dos guias para a definição dos objetivos da coleção analisada. Considerando a avaliação do PNLD de 2008, estes objetivos gerais encontram-se tanto nos conteúdos quanto nas atividades:

Verifica-se que os princípios pedagógicos são muito claros e apropriadamente aplicados nas obras *História em projetos*, *História – Das cavernas ao Terceiro Milênio* e *Projeto Araribá*, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento do conteúdo e das habilidades e capacidades inerentes ao conhecimento histórico como nas atividades e nos exercícios propostos. (BRASIL, 2007, p. 49-50).

Apesar disso, a mesma avaliação atribuiu, à coleção *Projeto Araribá: História*, conceito *Suficiente* para o critério *manual do professor* que, segundo os próprios pareceristas, “[...] carece de indicações bibliográficas no campo pedagógico, no entanto é rico e atualizado em relação aos conteúdos históricos” (BRASIL, 2007, p. 63).

Entendemos que não são ressaltados problemas nos princípios pedagógicos enfatizados, mas sim no referencial utilizado para constituí-los. Se

formos até as referências do *Guia e recursos didáticos*, não existem obras da área de pedagogia citadas, mas existem obras que discutem o ensino de História como: *O saber histórico na sala de aula* de Circe Bittencourt, publicado em 1998; *O ensino de história: revisão urgente*, de Conceição Cabrini e outros autores, publicado em 1986 – as referências citam uma edição de 1994 –; *Repensando a história*, de Marcos A. da Silva, lançado em 1984 – a edição citada é de 1989 – e; *Didática e prática do ensino de história*, lançado por Selva Guimarães Fonseca, em 2003.

Alvim (2010, p. 51-52) percebe a existência de uma diferença, na forma de avaliar a perspectiva metodológica, entre os PNLDs de 2005 e 2008. Enquanto no primeiro, a metodologia de ensino e aprendizagem dialogou diretamente com a metodologia da História, no segundo são priorizadas questões didáticas e pedagógicas mais gerais. Talvez possamos atribuir os referenciais apresentados no *Projeto Araribá: História* a essa diferença.

Com base neste indícios, colocamos uma questão: se estamos falando de uma obra datada de 2006, utilizada entre 2008 e 2010 por escolas públicas de todo o país, porque são utilizadas publicações das décadas de 1980 e 1990 e não são incorporados outros trabalhos voltados para o ensino de História publicados até o momento¹¹⁷, uma vez que a ampliação das pesquisas sobre o tema na área de História e Educação no período é significativa? As particularidades na formação da equipe editorial são justificativas plausíveis, mas é preciso ter em mente que, apesar de falarmos de uma obra atual para o momento em que se torna a mais solicitada pelo MEC, ela foi constituída anteriormente. Assim, o *Guia e recursos didáticos* torna evidente nessas referências – salvo algumas omissões e acréscimos – bem mais o momento de sua constituição do que, propriamente, aquele em que passa a ser utilizada pelas escolas públicas.

A análise feita anteriormente também se aplica à ausência de referenciais do campo pedagógico. A formação da equipe editorial, já apresentada neste trabalho, pode justificar tal ausência se considerarmos a edição em análise e a avaliação dos pareceristas do PNLD de 2008, mas é importante lembrarmos que

¹¹⁷ Considerando apenas os livros publicados no período, algumas referências importantes na área são: *Quanto tempo o tempo tem*, organizado por Vera Lúcia Sabongi de Rossi e Ernesta Zamboni em 2003; *História & ensino de História*, publicado por Thais Nivia de Lima e Fonseca em 2004; *Ensino de História: fundamentos e métodos*, publicado por Circe Bittencourt em 2005 e; *Sob o signo da memória*, publicado por Sonia Regina Miranda em 2006. Estas referências são citadas apenas a título de exemplo.

essa constituição é fruto, também, das alterações feitas na obra por conta da avaliação.

No *Guia e recursos didáticos* que acompanha a 1ª edição/2005, por exemplo, existem quatro páginas iniciais que foram retiradas da edição que analisamos. Esta parte é inteiramente dedicada à apresentação da concepção pedagógica da obra na qual encontramos a seguinte proposta:

Explorar e ativar o conhecimento disponível no aluno
Recomendamos o famoso conselho de Ausubel: “Se tivesse que reduzir toda a psicologia educativa a um princípio apenas, diria o seguinte: o fator mais importante que influi na aprendizagem é o que o aluno já sabe. Investigue-se isto e ensine-se em conseqüência”.
O Projeto Araribá inspira-se nesse princípio, assim como na idéia fecunda de Howard Gardner sobre a diversidade de “pontos de entrada” (entry points), ajustados à variedade de “inteligências” dos alunos. Por isso, utiliza um grande número de técnicas de ativação e exploração dos conhecimentos prévios dos alunos, desde a observação de imagens até a discussão ou o questionário estruturado. (PROJETO ARARIBÁ, 2005, p. 3).

A fundamentação da obra sobre o conceito de aprendizagem significativa vai mais além, pressupondo o estabelecimento de marcos para os saberes – o que a equipe editorial associa aos organizadores prévios – e a produção de conhecimento por meio de relações entre os diversos conceitos abordados durante os conteúdos.

Com relação à edição analisada neste trabalho, esta concepção pedagógica foi omitida e o resultado disso, para o PNLD de 2008, já foi demonstrado. Esta modificação também implica em um professor – leitor ideal – que não precisaria saber dessas informações.

Dos oito pontos apresentados nos objetivos gerais da obra, já discutimos os cinco primeiros quando tratamos da concepção historiográfica. Por isso, torna-se pertinente abordarmos um pouco mais os três últimos, ou seja: o desenvolvimento da solidariedade e compromisso social; a valorização da paz como forma de resolver conflitos e; o desenvolvimento da *competência leitora*. Para isso, é necessário destacarmos uma citação do *Guia e recursos didáticos* que ressalta a função social da coleção *Projeto Araribá: História*:

O ensino de História não pode se restringir ao conhecimento dos conteúdos conceituais e procedimentais da área. A nossa disciplina, inserida no contexto mais amplo do espaço escolar, cumpre também o papel social de educar para a cidadania e a vida democrática. (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 11).

Levantamos algumas possibilidades de interpretação deste protocolo a partir do pressuposto de que uma articulação do conhecimento histórico com a formação para a cidadania requer a ampliação do ensino de História para além dos conteúdos conceituais e procedimentais da área. É importante lembrarmos que essa proposta dialoga com as novas demandas para a educação apresentadas pelos PCNs em que um dos objetivos gerais consiste em “Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades” (BRASIL, 1998a, p. 43).

O primeiro aspecto que devemos levar em conta é a característica do *Projeto Araribá* de se propor como um projeto para diversas disciplinas e, neste sentido, o protocolo está relacionado a esse projeto maior em que a disciplina História contribui para um todo mais amplo. Neste sentido, ela se relaciona com a concepção de temas transversais, apresentada pelos PCNs, que entende como necessária a abordagem dos diversos temas por todas as disciplinas:

[...] não se trata de que os professores das diferentes áreas devam “parar” sua programação para trabalhar os temas, mas sim de que explicitem as relações entre ambos e as incluam como conteúdos de sua área, articulando a finalidade do estudo escolar com as questões sociais, possibilitando aos alunos o uso dos conhecimentos escolares em sua vida extraescolar. Não se trata, portanto, de trabalhá-los paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos temas. (BRASIL, 1998b, p. 27).

A presença desses temas nas coleções é tão importante que um dos critérios avaliativos do PNLD de 2008 foi a capacidade do livro didático em contribuir para a construção da cidadania. Conforme os avaliadores:

Este item considera se a coleção aborda a diversidade das experiências humanas com respeito e interesse, se estimula o convívio social, o respeito, a tolerância e a liberdade; se abrange a formação da cidadania no conjunto do texto didático, e não apenas nas atividades ou em um capítulo, relacionando-a ao conteúdo histórico; se aborda as temáticas das relações étnico-sociais e de gênero, considerando o combate ao preconceito, à discriminação racial e sexual e à violência contra a mulher, com vistas à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária; enfim, se

discute a historicidade das experiências sociais, ao trabalhar conceitos, habilidades e atitudes na construção da cidadania, contribuindo para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social. (BRASIL, 2007, p. 15).

O fato de se avaliar o quanto as obras promovem o convívio social e o respeito à diversidade étnica e cultural em todo o conjunto do texto didático mostra porque é problemático analisarmos determinados aspectos nos conteúdos considerando, por exemplo, apenas a assimilação de debates acadêmicos sobre determinado assunto, uma vez que a demanda social para o ensino de História, no final do século XX e início do XXI, abarca estas questões sociais.

Em relação à coleção que analisamos, o PNLD indica como esse aspecto se apresenta na obra:

Na Projeto Araribá, o desenvolvimento da prática solidária *está presente nas atividades* que sensibilizam os alunos diante do drama da fome, da exploração do trabalho infantil e do trabalho escravo, relacionando-se isso à questão indígena, ao valor das mesquitas para os povos muçulmanos e ao papel dos mitos e das lendas no universo simbólico de várias sociedades. (BRASIL, 2007, p. 53, grifo nosso).

Existe um indicativo de que educar para a cidadania e a vida democrática ocorre em determinados pontos e não em todos os conteúdos. Isso explica porque a coleção não se restringe aos conteúdos da área, pois, na ótica apresentada, existem assuntos que não permitem tais articulações. Além disso, a necessidade de trabalhar estes temas com conteúdos de História – considerando as limitações de cada assunto – pode nos fornecer, em parte, uma explicação para o fato de estes temas estarem localizados, em muitos casos, nas seções finais de cada unidade.

Pensando na construção da cidadania, o livro didático estabelece três *eixos atitudinais* para orientar a estruturação de cada unidade. São eles:

O desenvolvimento da prática solidária. A preocupação com a solidariedade nos levou a propor atividades que sensibilizassem os alunos diante do drama da fome, da exploração do trabalho infantil e do trabalho escravo.

A valorização da pluralidade cultural. O eixo da pluralidade cultural está presente em atividades relacionadas à questão indígena, ao valor das mesquitas para os povos muçulmanos e ao papel dos mitos e lendas no universo simbólico de várias sociedades.

A defesa da paz. O repúdio às guerras perpassa as unidades que tratam das guerras, em particular as grandes guerras mundiais do século XX. Nessas unidades, destacamos os imensos sacrifícios humanos exigidos pelas guerras, além dos prejuízos que elas causaram para o patrimônio

cultural da humanidade. (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 12, grifo do autor).

Apesar de serem protocolos essenciais para compreendermos a coleção, é perceptível que os *eixos atitudinais* não dialogam com todos os conteúdos, mas, independente dessa constatação, entendemos que eles se inscrevem nas discussões dos capítulos que abordam diretamente alguns desses eixos como, por exemplo, os capítulos que tratam de exploração humana, das minorias culturais, religiosas e/ou étnicas, dos povos indígenas, dos afrodescendentes e da Segunda Guerra Mundial. Conforme apresentarmos aspectos do conteúdo relacionado ao *processo de Independência do Brasil*, faremos os apontamentos relacionados a estes protocolos.

Sobre o desenvolvimento da *competência leitora*, precisamos considerar alguns aspectos antes de analisar este *protocolo de leitura* na obra. Primeiramente, nos debates acadêmicos citados em nossa pesquisa, o conceito *competência leitora* mostrou-se problemático. Para Centeno (2010, p. 24), “O manual da área de História, o Projeto Araribá História, segue um dos ‘princípios’ desta coleção, ao propor a compreensão leitora, denominada também de competência leitura, norteadora e apontada como um dos objetivos centrais”. A dificuldade em nomeá-lo não é interpretativa, uma vez que, na coleção, encontramos três denominações possíveis para o mesmo conceito que pode ser apresentado como *compreensão leitora*, *competência leitora* e/ou *competência leitura*.

Aprofundando essa questão, Silva, M. esforçou-se em compreender as possíveis origens de tal conceito na obra, mostrando porque é problemático utilizarmos o termo *competência leitora*:

Como um dos objetivos centrais a ser alcançado na proposta do Projeto Araribá, o termo Competência Leitora aparece repetidas vezes no manual do professor. Nas vinte primeiras páginas onde o projeto e o livro de História são apresentados o termo é utilizado oito vezes. Entretanto, a conceituação do mesmo aparece de forma imprecisa e bastante genérica em único momento [...].

Além do termo competência leitora, a expressão compreensão leitora é utilizada. Entretanto, a terminologia também não é conceituada a contento.[...]

O Guia e Recursos Didáticos também apresenta uma definição de leitura para os autores. [...]

As três definições anteriores não apresentam informações suficientes para orientar o leitor/professor - para o qual o manual do professor foi prioritariamente destinado - sobre o campo conceitual que orientou a proposta de trabalho da Coleção. No primeiro caso, aponta-se a importância

da aquisição da competência leitora como “ferramenta” auxiliar na relação ativa e crítica com a cultura e a sociedade. Entretanto, o entendimento do que seja competência leitora não é apresentado. (SILVA, M., 2009, p. 84-85).

O fato de constatar esta imprecisão permitiu ao pesquisador trazer à tona os debates acadêmicos sobre o conceito *competência*, enfatizando que a apropriação genérica feita pela coleção *Projeto Araribá* estava ligada à utilização de três documentos já citados neste trabalho, a saber: as *Matrizes curriculares de referência para o SAEB*, os *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos – apresentação dos temas transversais* e os *Parâmetros curriculares nacionais: História*. O problema apontado por Silva, M., (2009) está no fato de esses documentos conterem definições genéricas sobre o conceito *competência*, o que levou o autor a optar pelo conceito *compreensão leitora* por estar mais próximo da ideia de *letramento*¹¹⁸ em História.

Retornando ao *Guia e recursos didáticos*, é possível constatarmos a grande importância da coleção para o desenvolvimento dessa *competência/compreensão* ao mostrar que

O desenvolvimento da compreensão leitora é um dos eixos norteadores desta coleção. Por compreensão entendemos, no geral, a capacidade de apropriar-se do conhecimento e aplicá-lo em situações relativamente novas. A insuficiente capacidade leitora dificulta a aprendizagem, limita a capacidade de atuar com eficácia na vida cotidiana e diminui as possibilidades de desenvolvimento social. (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 8).

Como os debates acadêmicos sobre a obra demonstram, não existem referências para a constituição desse objetivo, tornando o seu entendimento pouco preciso. No site da editora Moderna, encontramos uma definição que reforça essa ideia. Segundo Moraes:

¹¹⁸ De acordo com Silva, M. (2009, p.77), o *letramento* é “[...] o estado ou condição cognitiva adquirida pelos indivíduos e que lhes possibilitam exercer práticas de leitura e escrita de acordo com as necessidades demandadas socialmente”. Se apropriando das ideias de Rüsen e Lee, para o autor, o *letramento* em História demanda a construção de regras de arranjo mentais que se tornam parte do sujeito e que permitem estabelecer relações entre passado, presente e futuro. Em outras palavras, a prioridade não é a retenção de conteúdos, mas sim a aplicação de um *letramento*, desenvolvido com eles, na vida prática do indivíduo.

Aprender a ler de forma competente é muito mais do que decifrar mensagens; trata-se de procurar um sentido e questionar algo escrito a partir de uma realidade.

Para isso, são colocadas em prática estratégias de leitura que auxiliam os alunos a interpretar e compreender os textos lidos de forma mais autônoma. O professor deve estar consciente desses processos para auxiliar seus alunos a construir seu *saber-ler* e *saber-escrever*, formando competentes alunos leitores e escritores de texto. (MORAES, 2007, p. 2).

Um texto importante para compreendermos o significado e as origens deste protocolo é *Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História* cuja autoria é de Vitória Rodrigues e Silva. Mais do que uma discussão na perspectiva da coleção, este artigo é um documento importante¹¹⁹ pelo fato de esta autora ter participado diretamente da elaboração do *Guia e recursos didáticos* da coleção¹²⁰. Ela define *leitura*, pela perspectiva de uma *competência/compreensão leitora*, dizendo:

No tocante a este trabalho, entendemos que ler é *construir significados*, ou seja, a leitura é um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita, sendo o leitor um sujeito ativo que interage com o texto. Portanto, quando pensamos na leitura com finalidade pedagógica, só podemos dizer que ela foi eficiente se resultar em aprendizagem significativa.

Isto ocorre porque, ao ler, acionamos os conhecimentos prévios de que dispomos, sejam sobre o mesmo assunto ou de algo que nos parece relacionado, de modo que possamos atribuir significados às palavras, às frases e aos parágrafos que lemos. “Ancoramos” as novas informações ao repertório de conhecimentos de que já dispomos, ampliando-o e/ou transformando-o qualitativamente. (SILVA, 2004, p. 71-72, grifos da autora).

Dois elementos são perceptíveis até o momento: primeiramente, a concepção de *competência/compreensão leitora* fundamenta-se, em parte, nos pressupostos de Ausubel, elemento que reafirma o que salientamos anteriormente sobre a concepção pedagógica da coleção. Além desse autor, notamos que uma das principais referências para a ideia de *leitura*, defendida pela autora, é o livro *Estratégias de leitura* de Isabel Solé.

O segundo elemento refere-se à evidente proximidade com o conceito *leitura* apresentado no *Projeto Araribá: História* que, neste caso, não se restringe à leitura do texto, mas se torna uma habilidade para ler o mundo:

¹¹⁹ Não é possível afirmarmos que esta autora tenha total responsabilidade pelas ideias veiculadas no *Guia e recursos didáticos* do *Projeto Araribá: História*, mas o fato de serem trabalhos produzidos na mesma época nos permitiram encontrar indícios relevantes.

¹²⁰ Esta informação consta na tabela de edições apresentada anteriormente.

Leitura não é apenas um exercício escolar, mas uma forma de relação com o mundo pela *construção de significados* (...) aprender a ler um texto é aprender a ler o mundo, processo hermenêutico no decorrer do qual o educando se apropria de significados e cria um repertório que lhe permitirá interagir crítica e autonomamente com o mundo que o cerca. (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 8, grifos nossos).

A pouca precisão no conceito deve-se, em parte, às omissões na edição para o PNLD de 2008, mas também se justifica pelo fato de a conceituação ser tomada como postulada totalizante. Por isso, mesmo se tratando de uma definição pouco precisa, não podemos esquecer que ela permeia a constituição do *Projeto Araribá: História*. Apesar da dificuldade em entendê-la, compreendemos que há uma importância grande na proposta de desenvolvimento da *competência/compreensão leitora*. A equipe editorial menciona os resultados do PISA, afirmando que a proposta defendida nos livros didáticos tem o intuito de reverter a atual situação da educação no Brasil – na qual os alunos não sabem ler criticamente – evidenciada naquela pesquisa. Para tanto, ela acredita na

[...] elaboração de livros que tragam informações claras, um sistema de títulos organizados e um programa de atividades compatível com a faixa etária dos alunos, com comandos claros e uma organização que oriente os alunos nas tarefas que terão que desenvolver. (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 8).

Nesta perspectiva, precisamos considerar a construção desse objetivo como *protocolo de leitura* central na coleção; a constituição de uma *dimensão do crível* que ressalta sua importância; a conveniência para o momento em que ela foi produzida; e a atuação dos pareceristas do PNLD de 2008 legitimando tal protocolo:

A coleção apresenta como eixo norteador o desenvolvimento da competência leitora. Por conseguinte, são inúmeras as estratégias e as técnicas utilizadas para levar os alunos à atividade de leitura. Argumenta-se que aprender a ler um texto é aprender a ler o mundo, processo no decorrer do qual o educando se apropria de significados e cria um repertório que lhe permitirá interagir crítica e autonomamente com o mundo que o cerca. (BRASIL, 2007, p. 62).

Dentre as estratégias da coleção, a equipe editorial apostou, principalmente, na simplicidade dos textos, mostrando que esta é a forma mais eficaz para a transmissão clara dos conteúdos para os alunos. Sobre os conteúdos, eles dizem que

Nessas páginas, procuramos apresentar os conteúdos necessários para o entendimento do tema geral de cada dupla [de páginas], evitando apresentar um volume excessivo de informações, que penalizam a compreensão leitora e levam à dispersão. (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 9).

A distribuição dos conteúdos está organizada de forma exata, sempre por duplas ou trios de páginas. Nenhum item, ao longo dos capítulos, termina em outra página, isso permite supormos a estreita relação entre a simplicidade dos textos e sua organização, cronológica e milimétrica. Podemos levantar uma pergunta a respeito dessa constatação: a simplicidade evidenciada nos conteúdos pressupõe uma leitura sistemática, ou as práticas de leitura poderiam transcorrer de maneira intermitente e, por vezes, até mesmo parcialmente, não obedecendo à linearidade e à cronologia dos conteúdos?

As análises de uso desse material são as únicas que podem responder essa pergunta. O fator autonomia pesa nesse momento. A estrutura da coleção possibilita uma leitura sistemática. Em outras palavras, buscar o desenvolvimento da *competência/compreensão leitora*, seguindo a sequência do livro, pode ser um projeto viável. Em contrapartida, uma leitura intermitente, intercalada de outros recursos didáticos e, possivelmente, não obedecendo à sequência lógica da obra também contribui para esse desenvolvimento. Depende de como, onde e para quem se operacionaliza este material.

Além dos textos principais, para desenvolver a *competência/compreensão leitora*, existe uma seção no livro, denominada *Compreender o texto*, que:

[...] foi criada especialmente para contribuir com a tarefa de exercitar a competência leitora. [...] As atividades buscam desenvolver as habilidades de leituras consideradas no Pisa: localizar a informação, interpretar, refletir sobre o conteúdo do texto e elaborar argumentos para defender um ponto de vista. (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 12).

Como todas as unidades, a que trata sobre o *processo de Independência do Brasil* também tem essa seção na qual é falado sobre a cidade do Rio de Janeiro após a chegada da família real portuguesa.

Ainda na década de 1990, Bittencourt propõem alguns questionamentos a respeito dos conteúdos, pequenos e claros, encontrados em diversos livros didáticos:

Ele [o livro] é portador de textos que auxiliam, ou podem auxiliar, o domínio da leitura escrita em todos os níveis de escolarização, serve para ampliar informações, veiculando e divulgando, com uma linguagem mais acessível, o saber científico. Possibilita, igualmente, a articulação em suas páginas de outras linguagens além da escrita, veiculando e divulgando, com uma linguagem mais acessível, o saber científico. [...]

Entretanto, o livro didático é limitado e condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas. A linguagem que produz deve ser acessível ao público infantil ou juvenil e isso tem conduzido a simplificações que limitam sua ação na formação intelectual mais autônoma dos alunos. Autores e editores ao simplificar questões complexas impedem que os textos dos livros provoquem reflexões ou possíveis discordâncias por parte dos leitores. Sua tendência é de ser um objeto padronizado, com pouco espaço para textos originais, condicionando formatos e linguagens, com interferências múltiplas em seu processo de elaboração associadas à lógica da mercantilização e das formas de consumo. (BITTENCOURT, 1998, p. 73).

Se considerarmos a opinião da autora, podemos afirmar que desenvolver uma *competência/compreensão leitora* e utilizar, para isso, textos simples, é algo contraditório. Como textos simples, milimetricamente organizados nas páginas, e com temas auxiliares, no fim de cada unidade, podem desenvolver a *competência/compreensão leitora* nos alunos se pressupormos que eles limitam a formação intelectual mais autônoma? Esta questão cairia no que afirmarmos anteriormente sobre ter cautela em uma análise de livro didático para não analisá-lo por aquilo que ele não é. Entretanto, a coleção *Projeto Araribá: História* cita este texto de Bittencourt como referência, o que nos permite pressupor que, entre a época da publicação do texto pela historiadora – final dos anos 1990 – e o ano de 2006 – correspondente à edição que estamos analisando – ficou evidente que textos simples não são tão limitados e podem desenvolver essa *competência/compreensão*.

Ainda é possível desnaturalizar mais o conceito e, conseqüentemente, compreender melhor a essência deste objetivo geral. Mencionamos algumas vezes que a coleção foi criada entre os anos de 2002 e 2003, incluindo seu *Guia e recursos didáticos*. Assim, o objetivo de desenvolver a *competência/compreensão leitora* foi elaborado nesta época. Mesmo utilizando, como justificativa, os resultados do PISA de 2003 e de 2006¹²¹, apenas os resultados do PISA 2000 são explicitamente citados. Dois aspectos ajudam a

¹²¹ Encontramos uma referência aos resultados do PISA de 2003, na 1ª edição/2006 para o PNLD de 2008; os resultados do PISA de 2006 são citados a partir da 2ª edição/2007. Nos dois casos, a informação apenas se agrega aos mesmos argumentos sustentados desde o surgimento da coleção.

sustentar essa constatação. Primeiramente, o *Guia e recursos didáticos* da edição de 2005 faz referência apenas ao PISA 2000 e, em segundo lugar, de forma um tanto quanto óbvia, não são mencionados outros resultados do PISA nas referências bibliográficas, mesmo nas edições que passaram a citar os dados da edição de 2003 ou da edição de 2006. No entanto, reforçar a importância do desenvolvimento da *competência/compreensão leitora* com resultados posteriores fortalece uma *dimensão do crível* sobre o protocolo de leitura da obra.

Outra questão que merece destaque é a – possível – origem do conceito na coleção. Como mostra Silva, M. (2009), é evidente que não conseguiremos compreender a sua constituição e, muito menos, sua variação de terminologia, buscando um diálogo direto entre o conceito no livro didático e as conceituações de nível acadêmico.

De onde vem o termo e por que ele é tão impreciso na coleção? Já mostramos que, para Silva, M. (2009), o conceito *competência leitora* é derivado de definições presentes no SAEB e nos PCNs. Destes, pudemos encontrar o conceito *competência* apenas nas matrizes de referência para o SAEB, sendo apresentado da seguinte forma:

Entende-se por competências cognitivas as modalidades estruturais da inteligência - ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer. As habilidades instrumentais referem-se, especificamente, ao plano do "saber fazer" e decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades. (BRASIL, 1999, p.9).

A partir da descrição, concordamos com Silva, M. (2009), ao afirmar que as competências neste e em outros documentos, como os PCNs e a LDB, estão ligados a uma função instrumental do conhecimento. No SAEB (BRASIL, 1998b, p. 63), as competências são categorizadas em três tipos: as de nível básico, operacional e global. Apesar disso, não parece que a leitura seja considerada propriamente uma competência. Observando com atenção alguns trechos do *Guia e recursos didáticos*, podemos, no mínimo, levantar a hipótese de inexistência desse tipo de definição:

Competências essenciais

As atividades, tanto as de construção de um relato quanto as de ampliação do conhecimento, têm como objetivo também desenvolver competências cognitivas necessárias à formação geral dos estudantes.

Competências de nível básico. Neste tipo de atividade, os alunos são estimulados a desenvolver procedimentos de pesquisa, a observar mapas, fotos e ilustrações, extraindo e organizando as informações que neles aparecem; indicam dentre vários esquemas aquele que representa um conceito ou uma idéia exposta em determinado texto; comparam fotos e textos e identificam as diferenças e semelhanças, entre outras.

Competências de nível operacional. Os alunos interpretam fotos, textos, quadros, mapas, fazendo inferências sobre as intenções de um autor e identificando as idéias principais de uma parte ou de todo o texto; ordenam acontecimentos em quadros cronológicos; justificam escolhas e pontos de vista a respeito de questões polêmicas, etc.

Competências de nível global. Os alunos avaliam as informações do texto, comparando-as com os próprios conhecimentos e com informações de outras fontes; emitem opiniões diante de diferentes pontos de vista; apresentam propostas de solução para determinados problemas, entre outras. Dessas competências, damos destaque à capacidade de localizar acontecimentos no tempo e relacioná-los e à de avaliar e julgar acontecimentos, situações e posições polêmicas.

No programa de atividades da nossa coleção, os três níveis de competências aparecem em todas as séries. No entanto, nas séries iniciais, predominam as competências básicas. Progressivamente, à medida que avançam as séries, as competências de nível global ganham maior destaque. (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 11).

Estes três níveis também foram diretamente influenciados pelas escalas de avaliação do letramento em leitura utilizadas pelo PISA. Esta evidência reforça a distinção entre o que se entende por competências e o desenvolvimento da leitura crítica:

Recuperação de informações

Define-se a recuperação de informações como a identificação de um ou mais itens de informação em um texto.

Interpretação de textos

Define-se a interpretação de textos como a construção de significados e a formulação de inferências a partir de uma ou mais partes de um texto.

Reflexão e avaliação

Define-se reflexão e avaliação como o ato de relacionar um texto às experiências, aos conhecimentos e às idéias de uma pessoa.

(OCDE, 2003, p. 38, grifos nossos).

Maria Raquel Apolinário afirmou, em entrevista concedida para esta pesquisa, que a elaboração da coleção também foi influenciada pela taxonomia de Bloom¹²², embora não exista referência direta na coleção. Se considerarmos o

¹²² De acordo com Ferraz e Belhot (2010), a taxonomia de Bloom foi criada na década de 1950 depois que o psicólogo americano Benjamin S. Bloom assumiu a liderança de um grupo cujo objetivo era desenvolver uma

domínio cognitivo dessa taxonomia, podemos perceber pontos em comum com os documentos anteriormente citados. De acordo com Ferraz e Belhot, este domínio é:

[...] relacionado ao aprender, dominar um conhecimento. Envolve a aquisição de um novo conhecimento, do desenvolvimento intelectual, de habilidade e de atitudes. Inclui reconhecimento de fatos específicos, procedimentos padrões e conceitos que estimulam o desenvolvimento intelectual constantemente. Nesse domínio, os objetivos foram agrupados em seis categorias e são apresentados numa hierarquia de complexidade e dependência (categorias), do mais simples ao mais complexo. Para ascender a uma nova categoria, é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior, pois cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis anteriores. As categorias desse domínio são: Conhecimento; Compreensão; Aplicação; Análise; Síntese; e Avaliação; (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 422-423).

Pressupondo que as três categorias do PISA e as seis do domínio cognitivo na taxonomia de Bloom podem dialogar diretamente com os três tipos de competências presentes no SAEB e, consequentemente, com a coleção *Projeto Araribá: História*, são estes elementos que, se desenvolvidos adequadamente, possibilitam uma leitura proficiente, seja ela dos textos ou do mundo. Observando o relatório do SAEB de 2001, compreendemos como a leitura é entendida neste contexto e quais as relações entre seu desenvolvimento e as competências:

O termo competência, por dar margem a significados diversos, tem provocado discussões entre estudiosos da educação. Segundo o modelo teórico que embasa o Saeb, competência se refere à possibilidade de utilização de determinadas operações da inteligência que permitem aos alunos (sujeitos da aprendizagem) classificar, seqüenciar, estabelecer correspondências, fazer inferências, sínteses etc.

As competências e habilidades acima mencionadas se *constituem requisitos do leitor que compreende o que lê* e se desenvolvem a partir de construções cognitivas próprias do pensamento operatório que é capaz de conservar determinados todos, tais como as palavras, os parágrafos, o texto, o fragmento, etc. No entanto, não basta conservar o todo; é necessário que o leitor opere com a divisão do todo em partes, desde a reprodução da ordem dos parágrafos até chegar à elaboração de sínteses que lhe permitam identificar a idéia central ou mesmo o tema de um texto. (BRASIL, 2001a, p. 102, grifo nosso).

Consideradas requisito para um leitor que compreende o que lê – o leitor crítico e criativo –, podemos dizer que as competências e, consequentemente,

taxonomia dos objetivos de processos educacionais. Essa taxonomia foi subdividida em três domínios, a saber: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor.

as habilidades, são essenciais para o desenvolvimento da leitura, entendida como o resultado do desenvolvimento das competências de diferentes níveis.

Da mesma forma, no relatório do PISA feito em 2000, os indícios presentes contribuem para a compreensão do termo *competência leitora* quando o documento explica o que é avaliado neste instrumento de pesquisa:

a) Conhecimentos, habilidades e competências adquiridos pelos alunos. O Pisa avalia conhecimentos e habilidades que capacitam os alunos para uma participação efetiva na sociedade. A avaliação do Pisa vai além do domínio do conjunto específico de conhecimentos incluído nas principais disciplinas escolares. Seu propósito é aferir a habilidade dos alunos para utilizar ativamente o conhecimento adquirido em situações que serão relevantes em suas vidas futuras.

b) A proficiência em Leitura, Matemática e Ciências é avaliada separadamente. Nas três áreas avaliadas, o termo *“letramento”* descreve um amplo espectro de capacidades. As áreas avaliadas são definidas nos seguintes termos: o conteúdo ou estrutura de conhecimento que os alunos precisam adquirir; os processos que devem ser utilizados e os contextos nos quais o conhecimento e as habilidades são aplicados. *No Pisa, não há uma simples classificação em alunos “letrados” e “não-letrados”*. [...]

c) O *letramento em Leitura* é a compreensão, o uso e a reflexão sobre textos escritos para alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e potencial individuais e participar plenamente na vida em sociedade. (BRASIL, 2001b, p.20, grifos do autor).

A taxonomia de Bloom reforça essas concepções por meio de categorias que organizam o desenvolvimento cognitivo entre os níveis mais simples e os mais complexos:

A Taxonomia de Bloom do Domínio Cognitivo é estruturada em níveis de complexidade crescente – do mais simples ao mais complexo – e isso significa que, para adquirir uma nova habilidade pertencente ao próximo nível, o aluno deve ter dominado e adquirido a habilidade do nível anterior. Só após conhecer um determinado assunto alguém poderá compreendê-lo e aplicá-lo. Nesse sentido, a taxonomia proposta não é apenas um esquema para classificação, mas uma possibilidade de organização hierárquica dos processos cognitivos de acordo com níveis de complexidade e objetivos do desenvolvimento cognitivo desejado e planejado.

Os processos categorizados pela Taxonomia dos Objetivos Cognitivos de Bloom, além de representarem resultados de aprendizagem esperados, são cumulativos, o que caracteriza uma relação de dependência entre os níveis e são organizados em termos de complexidades dos processos mentais [...]. (FERRAZ, BELHOT, 2010, p. 423-424).

Tendo por base os documentos citados, acreditamos que, para entender a proposta de desenvolvimento da *competência/compreensão leitora* na coleção *Projeto Araribá: História*, alguns aspectos devem ser observados com

atenção: primeiramente, as relações e variações que cercam a busca do desenvolvimento de uma leitura crítica de mundo por meio dos termos *letramento*, *leitura*, *compreensão leitora*, e *competência leitora*.

Segundo, pelas definições do PISA, não existe equivalência entre competência e leitura, mas sim entre esta e o conceito *compreensão*. Neste sentido, um bom leitor é o indivíduo que desenvolve a leitura – o que é, então, definido pelo conceito de *letramento*. Por isso, concordamos com Silva, M. (2009) ao concluir que, para se tornar leitores críticos e criativos, os alunos devem desenvolver uma *compreensão leitora*. Mas é importante lembrarmos que o conceito *competência leitora* não é mencionado nem no SAEB e nem no relatório do PISA 2000.

Terceiro, apesar de se aproximar à ideia de literacia histórica, todas as constituições do termo, no *Projeto Araribá: História*, não utilizam essa concepção como referência. Quaisquer diálogos analíticos entre os dois devem ser feitos de maneira cuidadosa.

Quarto, independente das variações de termos, o sentido é semelhante. Talvez, ao discutirmos este aspecto na coleção, seja conveniente priorizarmos menos as palavras e mais o sentido de “desenvolver a competência leitora”. O capítulo 3 trará elementos importantes para entendermos essa questão. Silva (2004) mostra que tal imprecisão, efetivamente, deve-se à ênfase dada ao significado e não à palavra utilizada, pois esta autora emprega os termos *competência leitora* e *compreensão leitora* sem que haja uma distinção entre um e outro.

Para completar, relembremos que o objetivo da coleção *Projeto Araribá* insere-se em uma proposta do grupo Santillana para diversos países, mas adaptada ao contexto educacional brasileiro. Como mostramos anteriormente, na coleção *Proyecto Los Caminos del Saber*, um dos objetivos centrais também é o desenvolvimento da *comprensión lectora* e de competências básicas. A aproximação deve-se, não somente à relação do grupo Santillana com a editora moderna, mas, também, ao diálogo estabelecido com o contexto educacional da década de 1990 e com a influência do modelo educacional espanhol na construção dos PCNs.

Quando nos referirmos ao *protocolo de leitura* na coleção, a partir deste momento, usaremos o termo *competência/compreensão leitora* porque, em nosso entendimento, esta definição é capaz de ressaltar o conceito, na rede *tática/estratégica* de múltiplos sentidos que possibilitaram sua constituição. Nossa

prioridade direciona-se menos para a correspondência acadêmica dos termos do que para os objetivos da obra ligados ao desenvolvimento desse objetivo principal.

2.7.3 Estrutura de Capítulos, Atividades e Análise de Imagens

O terceiro protocolo refere-se à estrutura dos capítulos, às atividades e ao trabalho com imagens. Já vimos que o livro é organizado pela equipe editorial, tendo por objetivo central o desenvolvimento da *competência/compreensão leitora*. Na organização da obra, são destacados três objetivos fundamentais:

[...] permitir que os alunos construam uma idéia clara dos acontecimentos e de sua sucessão no tempo; desenvolver a competência leitora, fundamental para a formação integral dos estudantes; e promover o desenvolvimento do juízo crítico e de uma atitude solidária na vida social. (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 9).

Visando a estes objetivos, todas as unidades¹²³ de cada livro têm cinco seções distintas que são descritas pelo livro como: páginas de abertura, estudo dos temas, atividades, monografias *em foco* e compreender um texto.

Todas as unidades começam com as páginas de abertura do tema, a ser tratado no capítulo, que tem por objetivo:

[...] motivar os alunos para o estudo da unidade e levantar conhecimentos prévios relacionados aos temas que serão tratados. [...] Ao lado da imagem apresentamos um texto motivador, que possibilita relacionar o tema a algumas questões da atualidade. (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 9).

O grande destaque, nesta seção, para os livros de 7ª e 8ª séries são as questões propostas que devem ser pensadas e respondidas ao final do trabalho com os capítulos. Não podemos deixar de notar novamente uma apropriação de Ausubel na intenção de levantar conhecimentos prévios, característico da perspectiva pedagógica que visa à aprendizagem significativa.

As páginas de conteúdo propriamente dito correspondem ao estudo dos temas. Em sua apresentação, a coleção enfatiza a importância dos textos claros e simples “[...] evitando apresentar um volume excessivo de informações, que

¹²³ A *unidade* corresponde a um grande tema apresentado na obra. Em outras coleções podemos encontrar o termo *capítulo*.

penalizam a compreensão leitora e levam à dispersão” (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 9).

Sobre as páginas de atividades, o livro didático apresenta dois tipos: as atividades voltadas para a construção de um relato, que correspondem aos exercícios referentes às páginas de conteúdos trabalhadas; e as atividades de ampliação de conhecimento, que correspondem aos textos e exercícios complementares dos temas tratados. Sobre essa organização, existem elementos que precisam ser observados com atenção:

As atividades que visam à construção de um relato partem, em geral, de questões mais simples [...] em que os alunos vão retomar o conteúdo estudado e elaborar fichas, montar quadros comparativos e esquemas. [...] com as atividades da seção Explique, eles são solicitados a realizar tarefas mais complexas, como analisar e interpretar textos e imagens, elaborar pequenos textos, criar gráficos e esquemas, comparar diferentes tipos de fontes e formular hipóteses. (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 9).

Como é destacado, “Todas as atividades propostas na unidade visam atender a um dos objetivos centrais da coleção, que é desenvolver a competência leitura” (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 10). A seção “Explique” é facilmente identificada nas páginas de atividades por meio de exercícios como elaboração de fichas, quadros comparativos e esquemas. Estas atividades têm atenção especial na coleção, conforme enfatiza o *Guia e recursos didáticos*:

[...] [essas atividades] têm como objetivo ajudar o aluno a organizar as várias idéias vinculadas ao tema em estudo. [...] A ficha tem o mérito de permitir, a quem a elabora, sistematizar os conhecimentos e consultar com facilidade as informações organizadas no momento do estudo ou de uma pesquisa.

A repetição desse modelo de atividade, ao longo da obra, visa induzir o aluno a adotar esse método como parte integrante do seu próprio sistema de estudo. [...]

As atividades com fichas, esquemas e quadros oferecem ao aluno um suporte na realização das tarefas. (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 10).

Na 1ª edição/2006 para o PNLD de 2008, estes exercícios são apresentados de maneira diferente se comparados com impressões anteriores da coleção. Estas diferenças fazem parte das mudanças visando à avaliação do PNLD:

Figura 5 – 1ª comparação entre as atividades da 1ª edição/2003 e 1ª/2006 para o PNLD de 2008

ORGANIZE O CONHECIMENTO		
1 Complete o quadro comparativo.		
	Conjuração Mineira	Conjuração Baiana
Onde ocorreu		
Em que data		
Situação econômica na cidade		
Composição social		
Objetivo		
Influências que recebeu		
Como terminou		

ORGANIZE O CONHECIMENTO	
1 Discuta com seus colegas as principais diferenças e semelhanças entre a Conjuração Mineira e a Conjuração Baiana.	
- Formem grupos e produzam num cartaz um quadro comparativo com as seguintes informações sobre cada movimento. - Local onde ocorreu e data. - Situação econômica na região. - Composição social. - Objetivos. - Influências que recebeu. - Como terminou. - Depois de prontos, exponham os trabalhos no mural da classe.	

Fonte: Projeto Araribá: História, 7ª série, 2003, p. 122; Projeto Araribá: História, 7ª série, 2006, p. 144

Conforme o *Guia e recursos didáticos*, “Com as fichas, esquemas e os gráficos, os alunos têm um apoio na tarefa de elaboração de atividades que envolvem competências de nível básico, operacional e global” (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 11). Como já dissemos, estas competências são tributárias das *Matrizes curriculares de referência para o SAEB*, das três escalas de avaliação do PISA e da taxonomia de Bloom. Apesar dessa relação, a edição para o PNLD de 2008 contém algumas particularidades que podem ser justificadas com o fato de este ser um livro não consumível. Assim, os quadros, tão evidentes nas primeiras impressões, são retirados para que não haja espaços para respostas no próprio material.

Figura 6 – 2ª comparação entre as atividades da 1ª edição/2003 e 1ª/2006 para o PNLD de 2008

ORGANIZE O CONHECIMENTO	ORGANIZE O CONHECIMENTO										
1 Complete o esquema. A Constituição de 1824 2 Complete a ficha. <table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th colspan="2">A Revolução do Porto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Quando ocorreu:</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td>Em que país:</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td>O que pretendiam seus participantes:</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td>Resultado que obteve:</td> <td>_____</td> </tr> </tbody> </table>	A Revolução do Porto		Quando ocorreu:	_____	Em que país:	_____	O que pretendiam seus participantes:	_____	Resultado que obteve:	_____	1 Monte no caderno um quadro sobre a Revolução do Porto com as seguintes informações. a) Situação econômica brasileira nas primeiras décadas do século XIX. b) Impacto das invasões napoleônicas e da vinda da corte para o Brasil. c) Data em que aconteceu a revolução. d) Objetivos dos revoltosos. e) Reação dos brasileiros às ameaças das Cortes portuguesas. f) Resultados obtidos.
A Revolução do Porto											
Quando ocorreu:	_____										
Em que país:	_____										
O que pretendiam seus participantes:	_____										
Resultado que obteve:	_____										

Fonte: Projeto Araribá: História, 7ª série, 2003, p. 122; Projeto Araribá: História, 7ª série, 2006, p. 144

Em relação às seções *Em foco* e *Compreender um texto*, as duas se localizam sempre ao final das unidades. Nestas seções, são colocados textos de temas referentes ao cotidiano, vida privada ou aspectos culturais de determinado período. Cada uma delas tem finalidades específicas.

As monografias¹²⁴ *Em foco* são “[...] um estudo mais verticalizado de temas relevantes para os conteúdos de cada volume” (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 12), sendo que essa verticalização diz respeito ao aprofundamento de certos aspectos trabalhados, durante os conteúdos que, na visão da equipe editorial¹²⁵, permitem ao aluno estabelecer um diálogo entre presente e passado. Esta seção é considerada pela coleção, “[...] uma experiência de história temática no interior de uma abordagem integrada e cronológica” (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 9).

¹²⁴ Os textos da seção *Em foco* são referidos pela coleção como monografias.

¹²⁵ Em entrevista concedida para esta pesquisa, Maria Raquel Apolinário considera as monografias *Em foco*, um dos grandes diferenciais da coleção *Projeto Araribá: História*.

A seção compreender um texto

[...] foi criada especialmente para contribuir com a tarefa de exercitar a competência leitora. [...] As atividades buscam desenvolver as habilidades de leitura consideradas no Pisa: localizar a informação, interpretar, refletir sobre o conteúdo do texto e elaborar argumentos para defender um ponto de vista. (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 9).

Mais uma vez, a coleção apresenta uma atividade cujo objetivo principal é o desenvolvimento da *competência/compreensão leitora*, fundamentada nas habilidades de leitura do PISA e no SAEB.

A respeito das imagens, como qualquer livro didático nos dias de hoje, a utilização de figuras, fotos, mapas e gráficos é recorrente em todas as seções da coleção, pois se entende que as imagens dentro do livro são recursos importantes para a aprendizagem dos conteúdos históricos:

A imagem, independentemente de seu conteúdo, não é neutra: as condições de sua utilização, sua disposição, seu tamanho influem sobre a significação que se dá ao seu conteúdo. A presença de legendas (a ancoragem) ou a proximidade entre várias imagens (a montagem) contribuem para desnaturalizar a leitura. No mais, a disposição espacial, as variações tipográficas ou ainda uma simbologia particular (símbolos, pictogramas) conferem a estes diversos elementos, sejam textuais ou iconográficos, uma função específica e imutável, recorrente sobre o livro didático.¹²⁶ (CHOPPIN, 2007, p. 9, tradução nossa).

Esta importância traduziu-se em critério de avaliação das obras, no PNLD de 2008, que definiu a coleção *Projeto Araribá* da seguinte forma:

As coleções História em projetos e Projeto Araribá destacam-se pelo significativo conjunto de iconografias de fácil compreensão, boa visualização, com legendas ricas em informações e devidamente identificadas. As imagens apresentadas nas obras despertam a curiosidade e levam o aluno a problematizar os conceitos e os registros históricos e a pensar sobre a ação dos sujeitos históricos. No projeto pedagógico, as fontes iconográficas ocupam um espaço relevante e aparecem nas suas mais variadas expressões: fotos, gravuras, pinturas, cartazes, desenhos, iluminuras, charges, gráficos, caricaturas, plantas e mapas. (BRASIL, 2008, p. 48-49).

¹²⁶ L'image, indépendamment de son contenu, n'est pas neutre: les conditions de son utilisation, sa disposition, sa taille influent sur la signification que l'on donne à son contenu. La présence de légendes (l'ancrage) ou le rapprochement physique de plusieurs images (le montage) en orientent, voire en dénaturent la lecture. De plus la disposition spatiale, les variations typographiques ou encore une signalétique particulière (symboles, pictogrammes) confèrent à ces divers éléments, qu'ils soient textuels ou iconiques, une fonction spécifique et immuable, récurrente dans le manuel.

Todas as aberturas de unidade apresentam imagens que ocupam mais de 50% do espaço disponível e são representativas do assunto a ser trabalhado. Nos conteúdos, elas aliam-se à proposta de apresentar textos simples e diretos, sendo que, em certos momentos, atuam, de acordo com a coleção, de forma ilustrativa e, em outros, ampliam a visão crítica de determinados assuntos. Nas seções de atividades, o uso também é grande, pois existem certas atividades voltadas, especificamente, para a análise de imagens:

Em algumas unidades, desenvolvemos técnicas de trabalho próprias do ofício do historiador, como atividades com mapas históricos, quadros cronológicos, fontes textuais e iconográficas. As propostas de trabalho nessa seção estimulam o aluno a ler e a interpretar diferentes fontes [...]. (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 13).

Sobre este protocolo, um aspecto a ser considerado diz respeito às legendas que acompanham as imagens já que, ao longo das edições, elas foram aprimoradas. Retornaremos a esta questão quando tratarmos do conteúdo trabalhado em sala pela professora e seus alunos pelo fato de as imagens terem sido fundamentais nas práticas de leitura.

2.7.4 Autonomia do Professor

O quarto – e último – protocolo abordado neste item diz respeito à autonomia da coleção em relação ao professor. Referindo-se a um livro bem qualificado no PNLD de 2002, Munakata aponta que

Muitas vezes, o livro dirige-se diretamente ao leitor-aluno, solicitando-lhe, por exemplo, que se junte a seus colegas para formar um grupo de discussão. Em algumas ocasiões, há ressalva de que isso deve ser feito com a orientação do professor, mas é mais freqüente encontrar propostas de atividade em que o professor está ausente. [...] essas solicitações [...] procuram dirigir o modo como o aluno deve ler o texto, retirando a autonomia do professor de organizar a sua própria prática didática. (MUNAKATA, 2007, p. 147).

O autor percebe que diversos livros didáticos, por conta de sua estrutura, tornam-se autossuficientes em relação ao professor cuja função, nestes casos, é seguir as instruções contidas no material que se encarrega de desenvolver habilidades e ampliar os conhecimentos dos alunos.

Pesquisando as transformações ocorridas nos livros didáticos, entre as décadas de 1970 e 1990, Gatti Júnior mostra que essa tendência não se explica apenas por uma opção de autores ou editores, mas leva em conta a formação do professor que, por conta do despreparo, decorrente das graduações curtas em Estudos Sociais, optavam por livros mais simples de utilizar em sala de aula:

[...] o boom dos livros didáticos e a entrada em cena de professores quase sem tempo de preparar suas aulas incentivaram a produção de livros com estudos dirigidos, com questões e respostas pré-definidas nos livros dos professores que, dessa forma, não precisariam, muitas vezes, saber ou estudar a matéria que estavam lecionando. (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 177).

No decorrer deste capítulo, mostramos que a análise de um livro didático precisa considerar o seu processo de constituição que, neste caso, trata-se de uma publicação datada de 2006, modificada para o PNLD de 2008 e criada a partir de uma obra constituída no início do século XXI. Este recorte é suficiente para, no mínimo, dizermos que *Projeto Araribá: História* insere-se nesse panorama histórico mostrado por Gatti Júnior e Munakata. Na avaliação do PNLD, a coleção é definida, quanto à indicação de recursos para complementar o trabalho com o livro didático, da seguinte forma:

As obras *História: conceitos e procedimentos*, *Navegando pela História* e *Projeto Araribá* apresentam sugestões quanto a filmes, paradidáticos, músicas e obras de arte, e, o que é fundamental, há explicações de como trabalhar com esses recursos e com as atividades recomendadas. Além disso, *os autores frisam a importância de o professor ser autônomo em seu planejamento*, utilizando textos, imagens e atividades correspondentes ao seu cotidiano e aos objetivos de trabalho. Eles auxiliam adequadamente a prática pedagógica, com agregação de importantes informações ao Livro do Aluno. (BRASIL, 2007, p. 54, grifo nosso).

No *Guia e recursos didáticos*, existe uma parte denominada *Sugestões de leituras, filmes e sites*, contendo uma série de indicações tanto para o professor, quanto para o aluno, antecedidas de uma recomendação de uso desses recursos:

Os filmes que selecionamos como recurso de trabalho para cada tema têm como foco, inicialmente, o professor. Muitos deles podem conter cenas inadequadas para a faixa etária em que se encontram os alunos desta série. Por essa razão, recomendamos que o professor assista, com antecedência, aos filmes indicados e selecione as cenas ou filmes que considerar mais adequados para os seus alunos. Outro aspecto importante é o tipo de trabalho a ser feito com a fonte cinematográfica. É preciso apontar os limites dessa linguagem, não pautada na objetividade. O filme deve ser visto como uma obra ficcional, que nos informa mais sobre a época em que foi produzida do que sobre a época que procurou representar. (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 88).

Sobre a importância de o professor ser autônomo, apesar da indicação na avaliação, esta informação não aparece no *Guia e recursos didáticos*, pelo menos não de forma explícita. Essa menção dos avaliadores, possivelmente, se justifica pela síntese que agrega, em uma mesma descrição, três coleções diferentes – prática recorrente naquele PNLD.

Quando a equipe editorial explica o trabalho de análise de fontes a ser feito pelos alunos, ressalta que

Com este estudo, visamos não apenas estimular o aluno a interrogar os documentos e compreender as condições em que foram produzidos, mas desenvolver a competência leitora e uma atitude questionadora e reflexiva. Por meio do trabalho de investigação histórica, pretendemos contribuir para a formação do juízo crítico. (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 6).

Entendemos que não existe menção à figura do professor como mediador desse processo. De forma semelhante, as seções de atividades, já abordadas neste capítulo, são apresentadas da seguinte forma:

As atividades que visam à construção de um relato partem, em geral, de questões mais simples (Organize o conhecimento), em que os alunos vão retomar o conteúdo estudado e elaborar fichas, montar quadros comparativos e esquemas. No momento seguinte, com as atividades da seção Explique, eles são solicitados a realizar tarefas mais complexas, como analisar e interpretar textos e imagens, elaborar pequenos textos, criar gráficos e esquemas, comparar diferentes tipos de fontes e formular hipóteses. Na seção Explique, portanto, os alunos vão aplicar os conhecimentos trabalhados na unidade em situações relativamente novas. (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 10).

Em comum, as duas passagens do guia demonstram a capacidade da coleção em desenvolver as competências necessárias para que o aluno se torne um sujeito crítico e questionador de sua realidade. Elas indicam que a coleção organizou o conhecimento histórico para objetivos mais amplos. Neste protocolo, o papel do professor é aplicar as atividades. Acreditamos que essa definição ocorre

por conta da preocupação em garantir o efetivo desenvolvimento da *competência/compreensão leitora*. Como em muitos outros livros, o guia desta coleção também traz, ao final, as respostas para as questões propostas, que podem ser acionadas pelo professor no momento da explicação ou da correção do exercício.

Quando o tema é avaliação, encontramos uma referência à autonomia do professor:

Para obter informações a respeito do processo de aprendizagem, é preciso utilizar uma diversidade de instrumentos de avaliação, que considerem as diferentes habilidades dos alunos. Nesta coleção apresentamos atividades de vários gêneros, em diferentes momentos da unidade, que podem ser utilizadas pelo professor para realizar uma avaliação continuada e proveitosa. (PROJETO ARARIBÁ, Guia e Recursos Didáticos, 2006, p. 14).

A autonomia é atribuída à escolha do professor em transformar qualquer uma das atividades em uma avaliação ou não. Ao final, a coleção ainda sugere uma ficha para o professor e outra para o aluno realizarem uma avaliação de sua aprendizagem.

A forma como este elemento é abordado, na 1ª edição/2006 para o PNLD de 2008, é diferente das edições anteriores, a começar por essa definição de avaliação apresentada anteriormente. No guia referente à impressão de 2005, por exemplo, a avaliação é apresentada da seguinte forma:

Na avaliação, tradicionalmente, foram-se diferenciando duas formas: a avaliação *para* a aprendizagem ou “formativa”, ou seja, a exploração de conhecimentos e habilidades, que orienta as decisões cotidianas do professor, e a avaliação *da* aprendizagem ou “cumulativa”, com prazos mais largos e que tem conseqüências para a qualificação dos alunos, inclusive para sua progressão à etapa seguinte. A primeira é facilitada sobretudo utilizando as numerosas atividades oferecidas nos livros do Projeto Araribá; a segunda é proposta no Guia, oferecendo-se ao professor uma série de modelos de avaliação, contemplando cada uma das unidades do livro. (PROJETO ARARIBÁ, Guia e recursos didáticos, 2005, p. 5, grifos do autor).

A primeira forma de avaliação mencionada corresponde, diretamente, às atividades contidas em cada unidade, como se apresentam na edição da coleção para o PNLD. A segunda parte corresponde a uma série de exercícios para cada unidade, contidos no guia, denominados *Sugestão de*

avaliação. Nas alterações feitas para o PNLD de 2008, essa parte passou a chamar-se *Sugestões de atividades*, embora corresponda aos mesmos exercícios.

Por fim, lembramos que a forma como a coleção trata da autonomia do professor não significa que o mesmo aprisiona-se a estas prescrições. Consideramos que a autonomia depende da prática que, neste caso, opera com estes protocolos.

2.8 POLÊMICAS

Para finalizarmos o capítulo dedicado à materialidade do livro didático, abordaremos as polêmicas envolvendo a coleção *Projeto Araribá: História*. Mesmo ocorrendo depois da escolha de livros didáticos para o triênio 2008-2010, elas são fundamentais para entendermos porque a imprensa e a academia passaram a falar tanto sobre a coleção, sobre o grupo Santillana e sobre as questões ideológicas e mercadológicas que envolveram livros didáticos durante esta década.

Segundo Choppin, historicamente, os livros didáticos constituem um campo de disputas. Referente à história deste objeto na França, ele mostra que, no final do século XIX, as maiores tensões ocorreram entre partidários da laicidade e a Igreja católica. Hoje em dia, os campos de disputa:

[...] são as associações de pais e alunos [...] que se mobilizam contra o preço dos livros ou contra o peso das bolsas, ou mesmo existem movimentos feministas que exigem o respeito à igualdade entre os sexos nos livros. Se hoje existem, periodicamente, cientistas denunciando interpretações errôneas, também existem partidos políticos protestando contra uma suposta falta de objetividade, etc..¹²⁷ (CHOPPIN, 2000, p.110, tradução nossa).

De acordo com Alvim (2010, p.12), “O livro didático de História tem se tornado, nas últimas décadas, objeto de intensas disputas e discussões entre diversos setores da sociedade brasileira”. No Brasil, repercussões envolvendo as disputas no campo dos livros didáticos, entre a imprensa, o governo, os autores,

¹²⁷ [...] son las asociaciones de padres de alumnos las que se movilizan en contra del precio de los manuales o del peso de las carteras, o incluso hay movimientos feministas que exigen sea respetada la paridad de los sexos en los manuales. Se oye periódicamente también a los científicos denunciar las interpretaciones errôneas, a los partidos políticos protestar en contra de una supuesta falta de objetividad, etc.

editores e a sociedade de modo geral não são exclusivas do momento privilegiado nesta pesquisa. Os diversos interesses envolvidos tornam frequentes as polêmicas em torno do impresso, aspecto que também define o *lugar* onde se inserem esses materiais. Em sua tese, Munakata (1997, p. 69-77) cita reportagens relacionadas a dois momentos de acentuada instabilidade neste campo, a saber: quando foram divulgados, em 1994, os resultados de uma comissão designada a avaliar livros didáticos adotados, no ano de 1991, em escolas públicas e; quando foi divulgada a primeira avaliação do PNLD, em 1996. Nos dois momentos, o autor demonstra que a exploração, realizada pela mídia, de erros contidos em certos livros e da lista de obras excluídas na primeira avaliação do PNLD foi muito intensa.

Alvim (2010) menciona outros dois momentos de debates intensos além daquele que apresentaremos com maiores detalhes neste item. Um deles remete à exploração jornalística sobre as:

[...] denúncias promovidas na imprensa paulista acerca dos erros encontrados em apostilas produzidas por grupos privados e financiadas pelo governo do Estado de São Paulo. A polêmica, que se iniciara no primeiro semestre de 2009, contou com o protagonismo dos jornais paulistas, particularmente os jornais O Estado de São Paulo e Folha de São Paulo e se estendeu até o final do ano de 2009. (ALVIM, 2010, p.14).

O segundo momento, de menos repercussão, ocorreu no Rio de Janeiro quando o jornal *O Dia* criticou a presença de uma imagem de Theodor de Bry, retratando o empalamento de um índio:

Em tom unísono, repercutia entre estes sujeitos o choque provocado pela imagem. Expressões como “horível”, “forte demais”, “cenas chocantes”, “violência desnecessária” compuseram as falas de pais e especialistas (dentre educadores e psicólogos), que associaram a imagem à violência atual, acusando-a de indevida para um público infantil. (ALVIM, 2010, p.15).

Se relembrarmos acontecimentos mais recentes, ainda podemos citar a polêmica sobre o livro *Por uma vida melhor*, criticado por, supostamente, conter erros e ensinar a língua portuguesa de forma incorreta. Entendemos que essas redes de disputas estão presentes em discussões sobre livros didáticos justamente pela sua presença constante nas práticas de ensino como veiculadores de determinados conhecimentos e pelo fato de terem grande importância econômica para o setor, além de que “[...] para a opinião pública simbolizam a escola,

constituem, querendo ou não, um instrumento de poder.”¹²⁸ (CHOPPIN, 2000, p.111, tradução nossa).

A coleção analisada nesta pesquisa não esteve isenta deste tipo de disputas, algo que se justifica por sua trajetória de constituição e pela importância evidenciada após as escolhas no PNLD de 2008. Para entendermos as polêmicas envolvendo o *Projeto Araribá: História*, remetemos ao dia 17 de setembro de 2007, quando o jornalista Ali Kamel publicou, no jornal *O Globo*, um artigo intitulado *O que ensinam às nossas crianças* no qual:

[...] insatisfeito com o tipo de abordagem apresentado na Coleção didática Nova História Crítica ao sistema capitalista e ao modelo socialista, com a forma como foram tratados os ideais marxistas, as revoluções cultural chinesa e cubana, o título de grande estadista atribuído a Mao Tse-tung e os motivos apontados para a derrocada da URSS, chega a solicitar uma intervenção estatal para garantir a formação adequada de nossas crianças. (SILVA, M., 2009, p.27).

Este artigo criticava uma coleção reprovada no PNLD de 2008, mas muito requisitada em seleções anteriores: a *Nova História Crítica* de Mario Schmidt. O artigo citado teve grande repercussão, inclusive em outros países, tornando-se uma espécie de estopim para as discussões que resultaram na publicação de diversas matérias, em jornais e revistas, tratando sobre a relação entre ideologia e livros didáticos.

A coleção *Projeto Araribá* aparece nas discussões quando o mesmo jornalista publicou, em 01 de outubro de 2007, outro artigo intitulado *Livro didático e propaganda política* no qual, motivado pelos números de vendas da coleção, acusou-a de fazer propaganda partidária para o PT – partido do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva –, o que teria possivelmente favorecido o seu grande sucesso. De forma semelhante às acusações feitas para a coleção *Nova História Crítica*, Ali Kamel tenta mostrar que a coleção *Projeto Araribá* fazia apologia ao comunismo, exaltando governos como o de Stalin e Mao Tsé-Tung, além de mostrar o programa *Fome Zero* como a solução para o problema da miséria no Brasil: “Entenderam a sutileza? Os alunos são levados a acreditar que não há país no mundo com mais pobres do que o nosso (os autores esqueceram-se da Índia, para

¹²⁸ [...] para la opinión pública representan el símbolo mismo de la escuela, constituyen, quiérase o no, un instrumento de poder.

citar apenas um?). E que o Fome Zero seria o sonho de 1917 revivido” (KAMEL, 2007).

Ao final do artigo, as palavras do jornalista evidenciam sua grande preocupação ao constatar que um livro didático estaria atribuindo as mazelas do país ao governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e exaltando o partido político que assumira a presidência desde 2003:

E as crianças são expostas a 52 linhas do documento de propaganda partidária elaborado em 2001 pelo Instituto da Cidadania, do PT. E a nenhum outro.

O Fome Zero, que não conseguiu sair do papel, vira História. Tudo isso distribuído gratuitamente pelo governo federal a mais de um milhão de alunos. Isso é possível? Isso é republicano? (KAMEL, 2007).

A resposta para essas acusações vieram rapidamente. O então deputado federal do PT, Rui Falcão, publicou, no dia 03 de outubro de 2007, uma resposta para o primeiro artigo de Ali Kamel, intitulada *Livro didático, sob o risco de desnacionalização*. Neste texto, ele mostra que o jornalista, ao gerar uma polêmica sobre a coleção *Nova História Crítica*, levantou “[...] inadvertidamente a ponta do véu que encobre a promiscuidade entre gente tucana e o capital estrangeiro, pela desnacionalização do setor” (FALCÃO, 2007). Dessa forma, ele alterou o foco dos debates, ressaltando aspectos sobre a dimensão mercadológica dos livros didáticos.

Rui Falcão enfatizou a seriedade da avaliação do PNLD e a importância da liberdade que professores têm para escolher os livros nas escolas, ressaltando que as grandes editoras, organizadas em oligopólios, repudiaram essa liberdade de escolha definida pelo MEC, pois:

O seu caráter descentralizado, envolvendo dezenas de instituições públicas de ensino superior, distribuídas por todo o País, e dezenas de milhares de professores, já não permite a investida sorrateira e centralizada do lobby junto às autoridades de Brasília pela conquista do butim, como ocorreu durante décadas no passado. (FALCÃO, 2007).

Ele critica o fato de o Brasil escolher livros de três em três anos, enquanto em outros países esse período é de dez anos, o que ressaltaria o caráter mercadológico das produções didáticas e o lucro gerado pelas editoras.

Mesmo não sendo uma resposta direta ao artigo de Ali Kamel, a respeito da coleção *Projeto Araribá: História*, Rui Falcão preocupou-se em apresentar o grupo Santillana relacionando-o ao ex-ministro da educação no

governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Paulo Renato Souza – posteriormente contratado como consultor por esse grupo –, acusando a atitude de favorecer as operações da editora Moderna no Brasil. Como se não bastasse, Rui Falcão também disse que outra funcionária de alto escalão daquele governo, Mônica Mossenberg, foi contratada como diretora de assuntos institucionais pelo grupo Santillana, cargo que o deputado associa ao *lobby*, anteriormente citado.

A rivalidade política entre os governos do PT e PSDB ficou mais uma vez evidente quando Rui Falcão afirmou que

A escaramuça da Santillana contra o concorrente nacional é apenas mais um lance na disputa pelo controle do mercado, da qual participam também outras empresas multinacionais e fundos de investimentos norte-americanos. A desnacionalização da produção do livro didático, mediante colaboração tucana - e o risco assim posto à autonomia e à soberania nacional -, é também apenas um dos muitos desafios que deveriam constar do debate sobre a responsabilidade do Estado na definição de uma política pública do livro didático [...]. (FALCÃO, 2007).

Em sua resposta a este texto, Ali Kamel disse que não era político e se preocupava apenas com os fatos. Esses debates mostram como diferenças políticas estiveram tão presentes nos embates discursivos envolvendo, de um lado, livros acusados de defenderem ideologias de esquerda e, de outro, um mercado editorial agressivo que buscava lucros cada vez maiores.

Sobre esse contexto, dois aspectos chamam a nossa atenção: primeiramente, Ali Kamel, provavelmente, se inspirou na 1ª edição, impressa em 2005 ou 2006, para tecer seus comentários a respeito da coleção *Projeto Araribá*, pois mencionava o fato de o livro ser impresso na China. Existe, por isso, uma possibilidade de o jornalista não ter manuseado a edição campeã de vendas no PNLD de 2008 para escrever seu artigo.

Segundo, os problemas apontados por ele, a respeito do tema *Fome Zero*, evidenciaram sua perplexidade diante do livro que tratava de um projeto, segundo o próprio jornalista, não efetivado na prática. Ressaltamos em diversas vezes que, mesmo sendo um livro editado na época, sua constituição remete ao início do século XXI e a chegada do grupo Santillana ao Brasil, período em que Luiz Inácio da Silva assumia a presidência. Entender o programa *Fome Zero* como uma perspectiva de melhora para o Brasil não é algo estranho naquele contexto. Como

esse tema chegou até 2006 da forma como se apresentava, é uma questão de difícil resposta.

Na repercussão mostrada em jornais, revistas e na própria internet, sobre os textos de Ali Kamel e Rui Falcão, é importante destacarmos uma resposta de Sérgio Quadros, diretor executivo da editora Moderna, para o jornal *O Estado de São Paulo* do dia 04 de outubro de 2007. Segundo a jornalista Cafardo (2007b), ele “[...] admitiu que há erros no livro didático História-Projeto Araribá, mas que não podem ser classificados como propaganda política. ‘Não haveria motivo em fazer um livro que agradasse ao governo se não é ele o responsável pela escolha’, disse”. Aspecto que evidencia a possibilidade de tudo ter ocorrido por certo “acaso”.

As palavras do executivo apresentam indícios que reforçam o fato de aquele texto ter sido produzido no início do projeto:

Segundo Quadros, a primeira edição da obra foi elaborada em 2003, quando “só se falava nisso”. O exemplar que será distribuído à rede pública em 2008 foi finalizado em 2006 e mantém o trecho. “O texto é uma fonte histórica, mas o livro propõe atividades críticas que poderiam ser feitas com ele”, diz, referindo-se à sugestão que a própria obra traz em seu guia do professor para que “os alunos comparem as propostas do documento com as realizações concretas do governo federal no combate à pobreza”. (CAFARDO, 2007b).

Constituir esta *dimensão do crível* é pertinente neste momento já que a coleção seria usada pelos próximos três anos, em boa parte das escolas públicas do Brasil. Mesmo tentando amenizar a situação, Sérgio Quadros afirmou que as passagens polêmicas não estariam mais presentes na 2ª edição/2007.

Em uma entrevista publicada, na revista *Veja*, em 17 de outubro de 2007, o ministro da educação, Fernando Haddad (2005-2012), falando sobre os problemas na educação e a pertinência de projetos que incentivem a meritocracia, foi perguntado sobre por que o MEC aprovava livros com vieses dogmáticos de esquerda – referência clara às coleções *Nova História Crítica* e *Projeto Araribá História*. O então ministro da educação enfatizou a importância e a seriedade do PNLD que era executado por diversas universidades públicas do país. Na sequência, a jornalista questionou se o fato de livros de cunho ideológico passarem não significaria que o sistema de avaliação era falho. A resposta do ministro foi esta:

Todo sistema dessa natureza tem falhas, e o do MEC não é exceção. A meu ver, no entanto, o problema não é propriamente com o modelo que implantamos, *mas justamente com a visão dogmática que ainda circula em parte do meio acadêmico*. O tipo de material didático que chega à sala de aula é, afinal, reflexo de um modo de pensar próprio de uma parcela da intelectualidade brasileira, em todos os níveis. Reafirmo minha opinião sobre o assunto. Eu acho que cada um deve ter suas convicções e crenças, mas, de novo, quando se fala de educação é preciso ser mais pluralista, ir de A a Z no espectro ideológico – senão, simplesmente não dá certo. (WEINBERG, 2007, grifo nosso).

Por essas palavras, é difícil afirmarmos se a visão dogmática é atribuída aos autores do livro ou aos pareceristas do PNLD, uma vez que todos são oriundos do meio acadêmico. Supondo que a segunda possibilidade seja mais coerente, a reportagem publicada, na *Tribuna do Norte*, em 14 de outubro de 2007, torna-se uma evidência importante porque nela, a professora Margarida Maria Dias de Oliveira, uma das responsáveis pela avaliação do PNLD de 2008, ressaltou que a coleção *Projeto Araribá: História* não tinha doutrinação política e, mesmo tendo alguns erros, eles não foram considerados graves a ponto de ser reprovada:

Para a professora, isso prova a diversidade de opiniões que é uma das metas do PNLD, mas não significa que o título não traga falhas. “Quando o livro é aprovado, não quer dizer que seja perfeito, mas pelo menos não incidiu em erros graves. Não é uma propaganda do governo. *Os textos são fontes históricas incluídas para complementar os capítulos. Se fosse propaganda, não seria usado*”, garante. No seu entender, apesar da polêmica o bom professor vai ser capaz de perceber a qualidade do livro e utilizá-lo sem restrições, apresentando as várias opiniões a respeito dos fatos históricos.

“*Nenhum livro é perfeitamente imparcial, ninguém é*. Tomamos posições o tempo todo. Agora, o que se exige de um livro de História é que seja coerente e que traga diversos pontos de vista dos fatos, para que o professor possa trabalhar todos eles em sala de aula, e isso foi observado nessa coleção”, enfatiza a assessora do MEC. (REGIS, 2007, grifos nossos).

Por este motivo, quaisquer críticas sobre essa avaliação não podem, a nosso ver, simplesmente afirmar que determinadas decisões foram equivocadas. Importa muito mais entendermos esta legitimação da obra em um contexto já definido a favor da coleção. A atuação de especialistas, a liderança executiva da editora, o ministro da educação ou a coordenadora do PNLD de 2008 demonstram, nesta esfera, os movimentos *táticos/estratégicos* responsáveis pela constituição de uma *credibilidade* fundamental.

A perspectiva da professora contrapõe as falas de Ali Kamel, dialogando com Fernando Haddad, no entendimento de que as tomadas de decisão

avaliativas dialogam com determinados modos de pensar; a própria professora da UFRN enfatiza que ninguém é imparcial porque, se a apropriação do livro didático feita por Ali Kamel traduzia a defesa de uma perspectiva político-ideológica, as mesmas informações eram tomadas pela coordenadora do PNLD como fontes históricas. Resposta plausível para uma coleção que acabara de se tornar a mais escolhida entre as escolas públicas. Historicamente, falar de um programa como o *Fome Zero*, quatro anos depois, implica em citarmos um documento do passado recente do Brasil. Só não podemos esquecer que, neste sentido, o próprio livro didático tornou-se documento histórico porque ele representou menos a iniciativa inconsequente de um possível simpatizante do socialismo às vésperas do PNLD de 2008 do que os testemunhos e a diversidade de opiniões de membros de uma equipe editorial.

Algumas revistas de grande circulação aproveitaram o momento de debates e publicaram matérias de capa sobre a relação entre ideologias e livros didáticos, ampliando o foco das polêmicas. A revista *Veja*, de 20 de agosto de 2008, publicou doze páginas enfatizando, principalmente, a formação dos professores, atribuindo a eles a disseminação de ideias que criticavam o capitalismo e as políticas neoliberais ao exaltarem os regimes políticos baseados no socialismo. A segunda matéria sobre educação daquela edição da revista usou como exemplo a prática de dois professores pertencentes a escolas que, segundo a revista, estavam entre as melhores do país, para sinalizar uma tendência “[...] prevalente entre os professores brasileiros de esquerdizar a cabeça das crianças” (WEINBERG; PEREIRA, 2007, p.77). Juntamente com essa matéria, foram publicados trechos de diversos livros que, segundo a revista, traziam “[...] informações distorcidas por miopias ideológicas.” (WEINBERG; PEREIRA, 2007, p.78). Esta análise demonstrava que livros como *Nova História Crítica* ou mesmo *Projeto Araribá: História* seriam apenas a ponta de um iceberg constituído de vários livros didáticos com problemas semelhantes.

Ressaltando, principalmente, as ideologias em livros didáticos, a matéria de capa da revista *Época*, de 22 de outubro de 2007, assumiu postura semelhante a da matéria anterior, mostrando alguns livros didáticos como materiais que comprometiam a educação. A reportagem enfatizou, por meio de entrevistas de diversos profissionais, os problemas de livros que defendiam ideologias de cunho socialista e rotulavam as políticas neoliberais e o capitalismo como um verdadeiro

mal. A revista entrevistou os autores de livros – entendidos como problemáticos – como o caso de Mario Schmidt, autor da *Nova História Crítica*, e diversos outros. Até mesmo o livro didático público para a disciplina Educação Física, feito para o ensino médio no Paraná, foi mencionado como o caso mais impressionante por trazer um capítulo cujo título era *Faço esporte ou sou usado pelo esporte?* Citando diversos autores, a revista tentou mostrar que o problema estava na interpretação equivocada das ideias socialistas e dos escritos de Karl Marx. Também foi mostrado que o ensino de História, com viés esquerdista, é resultante da desvalorização dos professores e do crescimento de perspectivas do ensino de História baseadas no materialismo histórico que ganharam destaque com o fim da ditadura militar.

A matéria de capa da revista *CartaCapital*, de 03 de outubro de 2007, priorizou as questões mercadológicas envolvendo os livros didáticos. O artigo aborda a coleção *Nova História Crítica*, campeã de vendas em PNLDs anteriores, mas reprovada no PNLD de 2008. Ressaltando que a coleção pertencia a uma das poucas editoras pequenas que sobreviveram aos oligopólios, “Não é preciso ter faro especialmente apurado para intuir que por trás do barulho capaz de jogar na fogueira a obra de Schmidt esconde-se uma disputa a um só tempo ideológica e econômica” (SOUSA, 2007, p. 24). O grupo Santillana também é mencionado, com destaque para a ligação de Paulo Renato Souza e Mônica Mossenberg com a multinacional. Nesse sentido, o texto destacou a questão dos conflitos de interesses comerciais nesses debates.

A segunda parte da matéria (COSTA, 2007) contrapõe as críticas feitas contra a coleção *Nova História Crítica* com a ideia de que um livro didático é uma seleção de dados sob determinado ponto de vista. Ao final, foi feita uma crítica à coleção *Projeto Araribá: História* que, de acordo com a matéria, tratava de artistas, canções, guerras e batalhas, mas não se preocupava com os processos sociais e econômicos. Também foi mostrado que a coleção fazia um tipo de proselitismo que reduz ideologias a meros detalhes, não abrindo espaço para a discussão.

Os pontos de vista defendidos pelas revistas não são neutros. Nestes embates discursivos, é evidente a troca de acusações políticas entre ideologias e interesses de mercado. Mesmo considerando a ligeira diferença de datas entre as matérias, é importante ressaltarmos que a coleção *Projeto Araribá: História* recebeu acusações dos dois lados. Ora mostrava suas “falhas” históricas; outras vezes, os trechos evidenciavam um viés esquerdista e; em outros momentos,

havia os interesses comerciais por trás de uma coleção tão escolhida. Evidências fundamentais para compreendermos que sua importância não se restringia às possibilidades de desenvolvimento em sala de aula, mas abarcava inclusive os lucros gerados com a coleção.

Para finalizarmos as polêmicas, resta lembrarmos que, em 20 de outubro de 2007, a Abrelivros encaminhou uma denúncia para o ministro da educação, Fernando Haddad, para que fossem averiguadas possíveis irregularidades na compra de livros didáticos pelo governo. Conforme reportagem divulgada no jornal *Folha de São Paulo*, a editora Moderna teria sido beneficiada pela troca de pedidos, de algumas escolas, que fizeram o número de vendas das suas coleções, incluindo o *Projeto Araribá: História*, aumentarem.

Depois de realizada a auditoria, o resultado final foi divulgado, no dia 06 de dezembro de 2007, no site do FNDE:

Segundo o auditor-chefe do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Gil Pinto Loja Neto, “não há nenhum indício de favorecimento a nenhuma editora nem que comprove a acusação feita pela Abrelivros”. A auditoria identificou erro de 97 escolas na indicação pela internet: elas não concluíram o processo de escolha, com a gravação dos dados e o envio dos títulos. Nesses casos, ficou caracterizada a não-escolha por aquelas escolas, que receberam os títulos mais pedidos em seu município ou região, como prevê a legislação do PNLD e do PNLEM. (ASCOM-FNDE, 2007).

Mostrando que os erros cometidos foram de responsabilidade das escolas, o FNDE reforçou a confiança, a transparência e a *dimensão do crível* no processo de escolha dos livros didáticos e na massiva escolha da coleção *Projeto Araribá: História*. O que foi, pouco depois, reiterado por representantes da editora Moderna:

A Editora Moderna reitera a confiança que sempre depositou na excelência do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), confirmada pelos resultados do processo de auditoria no sistema de escolha de livros didáticos para o ensino fundamental e médio, conduzido pelo Ministério da Educação e sob o acompanhamento da Controladoria-Geral da União (CGU).

A apuração das questões, apresentadas pela Associação Brasileira de Editores de Livros (Abrelivros) em 20 de novembro, concluiu pela inexistência de fraude ou favorecimento a qualquer editora participante do PNLD, reafirmando a lisura dos procedimentos e o profissionalismo do programa.

Tranquila em relação a seus procedimentos comerciais e editoriais, a Moderna coloca-se, como sempre esteve, à disposição das autoridades de ensino para colaborar com o aprimoramento constante do PNLD e reafirma

seu compromisso de contribuir permanentemente com o desenvolvimento da educação no País.

Esse compromisso tem levado a Editora Moderna a trabalhar no desenvolvimento de coleções de livros didáticos para todas as matérias do ensino básico. Como fruto dessa política, a editora vem galgando posições de liderança no mercado de livros didáticos, tanto no segmento de escolas privadas quanto no de ensino público. (FALEM, PROFESSORES!, 2007).

A repercussão das polêmicas de 2007 não se restringiu ao meio jornalístico. Podemos encontrar textos científicos que remetem a estas questões como, por exemplo, o artigo de Roberto Catelli Júnior, intitulado *Ideologia e livro didático*, no qual o autor mostra que não existem publicações isentas de ideologia. Quaisquer livros didáticos produzidos ao longo da História e quaisquer artigos defendem uma posição ideológica em detrimento de outras (CATELLI JÚNIOR, 2008). Com estes argumentos, ele problematiza tanto as críticas de Ali Kamel quanto as ideias de Mario Schmidt, dizendo que ambos têm suas razões e realizam seus discursos sobre lógicas verdadeiras. Lembramos que este professor realizou essas discussões por meio de um periódico da Abrale, além de ser autor de livros didáticos.

Em texto recente, Munakata (2009) menciona, de forma breve, os acontecimentos daquele período, como argumento para justificar a necessidade de abordarmos os livros didáticos como objetos culturais complexos:

[...] no segundo semestre de 2007, setores da imprensa, que podem ser classificados de “direita”, “descobriram” que os livros didáticos distribuídos pelo governo buscavam “fazer nossas crianças acreditarem que o capitalismo é mau e que a solução de todos os problemas é o socialismo”. Não cabe aqui relatar os pormenores dessa ruidosa polêmica em que estiveram envolvidos projetos políticos, interesses mercantis e má-fé aliada à ignorância e à intolerância. (MUNAKATA, 2009, p. 282).

Knauss (2009, p. 302) também menciona o período de 2007, ao mostrar que as avaliações do PNLD não são ações individuais e pré-dirigidas contra autores, editores ou opções teórico-metodológicas, mas o resultado de uma pluralidade de olhares. O autor tentou evidenciar que, neste caso, a demanda por uma seleção dirigida e a dificuldade em admitir a pluralidade constitutiva das avaliações do PNLD são evidentes.

Outro artigo importante para as discussões chama-se *Livro didático de História: um objeto de interesse público*, escrito por Lana Mara de Castro Siman e Marco Antonio Silva e publicado, em 21 de julho de 2009, no site *Webartigos*.

Reavivando os debates ocorridos no final de 2007, os autores mostraram que as críticas, a respeito de coleções que defendiam ideias de esquerda, eram inconsistentes à medida que não consideravam a historicidade do livro didático e do processo de avaliação do PNLD, além de atribuir às ideologias um papel central na formação dos jovens alunos, algo que, no pensamento dos autores, não é tão determinante. A conclusão foi a seguinte:

A discordância total ou parcial com este modelo pode e deve ser manifestada pelos jornalistas ou pelo cidadão através dos órgãos de imprensa. O debate público é saudável, necessário e pode oferecer importantes contribuições para o aperfeiçoamento da educação brasileira. Entretanto, desconsiderar toda esta dinâmica avaliativa existente, como o fizeram muitos que protagonizaram as polêmicas discussões sobre a qualidade dos livros de História na imprensa brasileira, empobrece o debate por não alicerçarem as argumentações na análise dos processos que vêm sendo construídos, aperfeiçoados e executados ao longo dos anos inclusive com a utilização de consideráveis recursos públicos. (SIMAN; SILVA, 2009).

Se considerarmos a dimensão política, é provável que não interessasse mesmo, em alguns dos debates de 2007, falar sobre a historicidade do livro didático ou mesmo do PNLD, embora isso tenha ocorrido em alguns textos como a matéria da revista *CartaCapital*, por exemplo.

Por fim, essas polêmicas são utilizadas como ponto de partida para a dissertação de Alvim (2010) que, constatando as disputas da sociedade por determinado saber histórico escolar e as críticas direcionadas ao PNLD como um programa aliado aos interesses dos atuais governantes do país, propõe a investigação da “[...] avaliação de obras didáticas a partir do olhar sobre um dos protagonistas deste processo, qual seja, os avaliadores” (ALVIM, 2010, p. 18).

Acreditamos que seja importante levar em conta tanto a complexidade que envolve a avaliação do PNLD quanto a outra, ligada às discussões e às polêmicas, pois essa trama também contribui para a construção de sentidos sobre o livro didático.

Abordamos as polêmicas que cercaram a coleção *Projeto Araribá: História*, no ano em que ela se tornou o grande sucesso de vendas da editora Moderna, porque, mesmo acontecendo depois da escolha pelas escolas públicas, este contexto evidencia o quanto pode ser conflituosa uma seleção de livros didáticos.

O *lugar/espço* que este material ocupa é um campo de tensões múltiplas e as formas protocolares que compõem a edição do PNLD são resultado de movimentos *táticos/estratégicos* de muitos indivíduos.

Seja pelas estratégias comerciais do grupo Santillana, pela concepção historiográfica, pelos conceitos de competência e compreensão – bem como o de *competência/compreensão leitora* – ou até mesmo os erros de informação; é impossível, em nosso entendimento, tratar da 1ª edição/2006 para o PNLD de 2008, sem considerá-la uma edição estigmatizada por ter protagonizado embates e tensões de todos os lados. A editora Moderna aprimorou a obra, minimizou uma série de elementos criticados, mas não podemos esquecer que, até o fim de 2010, a coleção daquele PNLD ainda estava nas escolas delimitando lugares e *protocolando* práticas.

3 AS PRÁTICAS DE LEITURA: RELAÇÕES ENTRE A PROFESSORA E OS ALUNOS

O segundo e terceiro personagens, na triangulação proposta para esta pesquisa, são a professora e os alunos. Para compreendermos as relações estabelecidas entre eles e o livro didático *Projeto Araribá: História*, por meio das práticas de leitura, precisamos considerar os *usos ou consumos* dessa materialidade, discutida no capítulo 2, pensando as particularidades dessa relação.

Da mesma forma que os estudos sobre materialidade, as discussões sobre os *usos ou consumos* de livros didáticos ocorrem há algum tempo e, neste sentido, a tese de Bittencourt pode ser considerada um dos primeiros trabalhos em que a questão se apresenta de maneira complexa:

Selecionamos obras com as marcas deixadas pelos alunos que muito revelaram sobre “o que” era estudado na classe, as complementações apresentadas pelos professores aos textos, as partes mais relevantes assinaladas e que “caíam nas provas”, as questões que deveriam ser respondidas... Para além dos conteúdos, as marcas deixadas por alunos também revelam as emoções de crianças e jovens adolescentes perante o professor, colegas e amigos. Livros didáticos usados por alunos possuem novas autorias. (BITTENCOURT, 2008, p. 193).

Dentre os trabalhos lidos para esta pesquisa, acreditamos que este é o primeiro em que a inventividade de professores e alunos, sobre as páginas do livro didático, é entendida como nova autoria. Entendemos que esse termo se aproxima mais do leitor como inventor de sentidos do que, propriamente, como autor do texto, uma vez que:

[...] seu lugar [o do leitor] não é aqui ou lá, um ou outro, mas nem um nem outro, simultaneamente dentro e fora, perdendo tanto um como o outro misturando-os, associando textos adormecidos mas que ele desperta e habita, não sendo nunca o seu proprietário. Assim, escapa também à lei de cada texto em particular como à do meio social. (CERTEAU, 2003, p. 270, grifo do autor).

Se, para os autores e editores, a materialidade do livro didático corresponde a um *lugar/espço* de criação e invenção sobre as páginas por meio de suas *táticas/estratégias*, para os leitores, essa mesma materialidade configura-se agora como um *não-lugar*, “A insegurança intrínseca ao ato de ler é o efeito da falta de um lugar próprio do leitor. Para Certeau, o leitor nunca é o dono do lugar, antes,

ele ou ela é um *viajante* dentro do lugar do outro” (JOSGRILBERG, 2005, p. 85). Estas viagens mostram que a invenção por movimentos *táticos/estratégicos* dos leitores consiste em outro tipo de práticas geradoras de sentido que apresentam certas particularidades: “A leitura não é simples reprodução ou consumo passivo de narrativas diversas, mas exige um engajamento e um processo produtivo/criativo de sentido” (JOSGRILBERG, 2005, p. 83).

Tomando as referências apontadas no capítulo 1, tentaremos mostrar, por meio do estudo de caso específico, uma possibilidade de análise que relaciona o material didático e seus leitores, em sala de aula, a partir da perspectiva de análise de livros didáticos. Para tanto, iniciaremos com a ampliação das discussões, neste campo específico, que ressaltam a complexidade inerente à utilização do material. Faremos isso em dois momentos: primeiramente, apresentado alguns dos primeiros trabalhos relacionados a utilização de livros didáticos e, posteriormente, abordando alguns dos trabalhos mais recentes sobre o tema; em seguida, apresentaremos a professora e os alunos, os aspectos gerais das relações entre eles e o livro didático, sua concepção de História como disciplina escolar, alguns aspectos gerais do conteúdo referente ao *processo de Independência do Brasil* contidos no livro, a importância do aprendizado do conteúdo para os atores da pesquisa e a análise de quatro momentos observados ao longo do trabalho de campo.

3.1 AMPLIAÇÃO DO FOCO SOBRE OS USOS OU CONSUMOS: ESTRUTURAÇÃO DO PROBLEMA

Uma das questões chave que permite o deslocamento da materialidade do livro didático para os seus *usos ou consumos* consiste na problematização da eficácia de suas prescrições, apresentadas neste trabalho como *protocolos de leitura*.

Em meados da década de 1980, um dos argumentos para justificar a insuficiência das análises críticas de conteúdo era o fato de elas não considerarem as práticas de utilização do livro didático e, conseqüentemente, a autonomia de professores e alunos:

Frente à conclusão de que os livros didáticos contêm apenas “belas mentiras”, compreende-se a postura de alguns profissionais de ensino que advogam que os livros didáticos sejam queimados. [...] se estivéssemos abertos para a valorização da capacidade de percepção analítica dos alunos, poderemos repensar a forma de atuação em sala de aula com estes mesmos livros didáticos [...]. (GALZERANI, 1990, p. 108-109).

Dialogando com as produções bibliográficas que catalogaram as pesquisas sobre livros didáticos, feitas até aquele momento, como *O livro didático em questão*¹²⁹ de Freitag, Costa e Motta e *O que sabemos sobre livro didático* da Biblioteca Central da Unicamp, as palavras de Galzerani demonstram uma necessidade decorrente da postura crítica frente às análises de conteúdo: entender como os livros didáticos são utilizados.

Neste período, surge um interesse por estes tipos de estudos, poucos naquele momento e diretamente ligados às análises de sua materialidade. Freitag, Costa e Motta (1993) dedicam um capítulo de seu livro exclusivamente para os estudos sobre a utilização, apresentando diversos trabalhos elaborados ao longo dos anos 1980, produções que complementam aquelas catalogadas na publicação da Unicamp. De modo geral, as pesquisas citadas pelas autoras indicam alguns problemas, na utilização dos livros, no sentido de reafirmar a manutenção de um modelo tradicional de ensino, no momento em que as discussões acadêmicas buscavam caminhos para o desenvolvimento do aluno como sujeito crítico.

Para citarmos um exemplo das abordagens desse período, remetemos ao artigo de Pondé, Alves e Rollin (1984), citado na introdução deste trabalho. Vale lembrar que se trata de um estudo sobre usos de livros didáticos de Comunicação e expressão, realizado com 3.528 professores do antigo 1º grau na cidade do Rio de Janeiro. A metodologia desse trabalho envolve a aplicação de questionários e a análise de livro didático, dividindo-se em dois momentos. Primeiramente, são mostrados resultados que revelam a satisfação dos professores em relação aos livros didáticos utilizados. O problema surge quando as pesquisadoras analisam os livros mais utilizados por esses professores que, mesmo demonstrando elevado grau de satisfação, eram ruins na perspectiva dos autores:

¹²⁹ Este livro foi publicado, pela primeira vez, em 1987, pela EDUC/INEP com o título *O estado da arte do livro didático no Brasil*.

No que se refere aos livros mais adotados de 1ª e 4ª série, a análise qualitativa realizada nos levou à constatação de que tais livros não ajudam o professor a desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, não contribuem para a formação de hábitos de leitura inteligente, nem estimulam a reflexão e a crítica.

[...]

Dos livros de 5ª a 8ª série examinados – os preferidos pelos professores, segundo dados apurados em nossa pesquisa – o mais escolhido é aquele em que predomina a preocupação com o ensino de gramática e no qual este ensino é feito de maneira a mais convencional possível, isto é, inteiramente desvinculada do uso que se possa fazer da língua portuguesa. (PONDÉ; ALVES; ROLLIN, 1984, p. 30-31).

Dissemos que a conclusão dos autores prioriza a crítica à formação desses professores – muitos deles formados em instituições particulares – e às estratégias editoriais que ofereciam livros aparentemente atualizados, mas que mantinham modelos tradicionais de ensino.

Um segundo trabalho da década de 1980 é o artigo de Moysés e Aquino (1987), intitulado *As características do livro didático e os alunos*. Ao invés de priorizar a utilização dos professores, como o trabalho anteriormente citado, este artigo parte das ideias de 80 alunos da periferia de São Gonçalo-RJ e Niterói-RJ.

O foco são os livros didáticos ruins que eles dispunham naquele momento, mas sob uma ótica singular na qual o “[...] principal objetivo [é] saber o que pensam os alunos sobre o livro didático, quais são suas preferências, que objeções fazem a ele e que sugestões apresentam” (MOYSÉS; AQUINO, 1987, p. 5).

Dois são os pressupostos desse trabalho: a centralidade que os livros didáticos têm, nas práticas em sala de aula, e a ideia de aprendizagem como processo interacional e; o estabelecimento de ligações significativas entre o conhecimento dos alunos e aquilo que deve ser aprendido. Tais pressupostos têm influência de Piaget e Ausubel.

Nas conclusões, eles afirmam que sua amostra é composta, no geral, por alunos com um censo crítico suficiente para avaliar os livros didáticos que utilizam, apontando, inclusive, o que seria um bom material para eles:

O primeiro ponto a destacar é a força que as experiências fora da escola exercem sobre a formação do aluno. Este não se deixa facilmente levar pelo “canto da sereia” da ideologia dominante. Queremos ressaltar que, para nós, perceber a contradição entre o que os livros pretendem inculcar nos alunos e o que eles pensam a respeito disso foi uma das evidências mais alentadoras dessa pesquisa.

Outro resultado que a muitos parecerá desconcertante é a verificação de que a maioria dos alunos da pesquisa prefere os livros que os levam a compreender aos que os forçam a decorar [...] eles sugerem que os livros alienem o seu cotidiano aos assuntos novos que apresentam. Como este cotidiano não se dá mediante quadros sinóticos, resumos e textos truncados, sugerem que as explicações sejam maiores e mais claras. (MOYSÉS; AQUINO, 1987, p. 13).

Por fim, eles atribuem este tipo de visão a um trabalho comprometido dos professores.

Franco (2009) percebe que estudos como estes, anteriormente citados, não se fundamentam em metodologias que dão conta dos usos efetivos, mas apenas de elementos generalizados a partir de questionários e/ou dos relatos de possíveis utilizações. A autora toma como referência Freitag, Costa e Motta (1993, p. 125) quando estes afirmam que “Os estudos até agora realizados sobre o uso do livro didático deveriam ser intensificados, focalizando-se, antes de mais nada, o como de sua utilização pelo professor no cotidiano da sala de aula”.

Mesmo com essas particularidades, ressaltamos que, segundo Fonseca (1993, p. 129), esta preocupação com a prática, evidente ao longo dos anos 1980, esteve atrelada às discussões entre academia, professores e comunidade civil a respeito da produção do conhecimento histórico no ensino básico, pois “[...] a autonomia do professor pode vir a alterar a teia de relações e interesses constituída pela Academia e pelo mercado editorial”. Por isso as discussões sobre formação docente eram recorrentes nestes estudos. Profissionais que desempenham suas atividades com autonomia possibilitam, em sala de aula, a produção de um conhecimento histórico capaz de contribuir com a formação crítica dos alunos. Neste contexto de mudanças, pesquisas que entendiam os professores e alunos como leitores passivos do livro didático tornaram-se questionáveis.

Munakata, já na década de 1990, conclui sua tese reafirmando a necessidade de estudos sobre utilização de livros didáticos apontada, anteriormente, por outros pesquisadores: “[...] abre-se assim um terreno inteiro a ser explorado: o das práticas de uso dos livros didáticos. Esse é o tema que a presente tese, na sua

conclusão e como sua pequena contribuição, coloca à disposição de quem queira nele se aventurar” (MUNAKATA, 1997, p. 208).

Aquela década marca uma virada nestes tipos de estudos (FRANCO, 2009). Alguns trabalhos como os de Coelho e Carie (2005)¹³⁰, Coelho (2009), Franco (2009), Timbó (2009) e Moreira e Silva (2011) são importantes, neste sentido, por dedicarem alguns momentos ao levantamento dessas pesquisas. Apesar de não termos acesso aos trabalhos mencionados pelos autores, o reduzido número que prioriza a utilização de livros didáticos de História, na década de 1990, permite-nos, ao menos, citá-los.

De acordo com Franco (2009), um dos primeiros trabalhos a respeito da temática é a dissertação de Mirta Maria R. Huppes, intitulada *Leitura escolar e livro-texto de História*, defendida no Programa de mestrado em Linguística da PUC-RS em 1991. Ainda foram encontradas a dissertação *O professor de História e o livro didático: uma relação delicada*, de Rose Clair Pouchain Matella, defendida na UFF, em 1994, e outra, intitulada *Práticas pedagógicas e tempo escolar: o uso do livro didático no ensino de História* de Ângela Maria Soares Costa, defendida em 1997, na PUC-SP. As duas últimas pesquisas também são citadas por Timbó (2009) em alguns momentos de sua tese. Moreira e Silva (2011) complementam essa lista com a dissertação de Maria Auxiliadora Gadelha da Cruz, intitulada *O ensino de História em Fortaleza: investigando o uso do livro didático*, defendida em 1997, na UFPI.

Ainda, de acordo com Coelho e Carie (2005), é possível encontrarmos nove textos, apresentados em diversos eventos realizados na década de 1990, como: a *reunião da ANPED*, o *Simpósio da ANPUH*, o *ENPEH* e o *Perspectivas do ensino de História*.

Mesmo considerando estes esforços, não podemos esquecer um dos primeiros trabalhos em que a utilização de livros didáticos de História foi entendida como uma relação complexa, a tese de Bittencourt (2008, p. 191)¹³¹:

¹³⁰ Estas duas pesquisadoras são integrantes do LABEPEH (UFMG) onde realizaram levantamentos sobre as pesquisas ligadas à utilização do livro didático, em especial, nas décadas de 1990 e início do século XXI. Estas pesquisas refletem a participação delas no projeto de pesquisa *As leituras e usos dos livros didáticos de História em sala de Aula*, coordenado pela prof^a. Dr^a. Lana Mara de Castro Siman e financiado pelo CNPQ e Fapemig.

¹³¹ Embora tenhamos nos concentrado na parte final da tese da autora, defendida em 1993, e publicada em 2008, Bittencourt apresenta suas ideias sobre as práticas de leitura, na forma de artigo, em um trabalho publicado, no ano de 1996, na Revista da Faculdade de Educação da USP.

“Indagamos inicialmente como se articulava a recepção do texto proposta pelos autores e editores com o leitor e suas expectativas”.

O diálogo com a *História cultural* define aspectos essenciais deste trabalho que também o são em nossa pesquisa, ou seja, a importância de considerarmos a mediação do professor nas práticas de leitura; a compreensão do livro didático como imposição e controle sobre o escrito; o entendimento da sala de aula como local de conflito entre professores, alunos e suas especificidades e; o paradoxo fundador da *História da leitura*:

A situação paradoxal da literatura didática nos levou a buscar um método de pesquisa em que esta tensão pudesse ser apreendida. A principal dúvida refere-se à possibilidade de identificar a diversidade das leituras de professores e alunos e reconhecer as estratégias pelas quais autores e editores tentavam impor uma ortodoxia do texto, uma leitura forçada [...]. (BITTENCOURT, 2008, p. 192).

Por conta dessas preocupações, consideramos este trabalho uma das influências mais importantes para a pesquisa que realizamos.

3.2 AMPLIAÇÃO DO FOCO SOBRE OS USOS OU CONSUMOS: DISCUSSÕES RECENTES

Coelho, Carie (2005), Franco (2009), Moreira e Silva (2011) mostram, por meio do levantamento de trabalhos acadêmicos e/ou dos relatórios e cadernos de resumos dos principais eventos na área, que o início do século XXI é marcado por um crescimento significativo das pesquisas sobre utilização do livro didático, principalmente aquelas que se dedicam a estudos de campo.

Na medida do possível, buscamos conhecer e dialogar com estes trabalhos ao longo desta pesquisa. Visando facilitar as pesquisas futuras sobre utilização de livro didático de História, antes de abordarmos algumas ideias recentes sobre o tema, apresentaremos as dissertações e teses publicadas entre 2001 e 2010. Não temos certeza se estes correspondem a todos os trabalhos, mas acreditamos que eles traduzem boa parte dessa produção:

Quadro 4 – Teses e dissertações sobre utilização de livros didáticos de História entre 2001 e 2010

Programa ¹³²	Autor	Título	Instit. / Ano	Orientador(a)
Mestrado em Educação	ARAÚJO, Lúcia Telles	O uso do livro didático no ensino de História: depoimentos de professores de escolas estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo/SP	PUC-SP / 2001	SAVIANI, Nereide
Mestrado em Educação	SOUZA, Ivonete Silva	A autoridade da fonte: como professores de História utilizam o livro didático	UFSC / 2001	DIAS, Maria de Fátima Sabino
Mestrado em Educação	ESPÍNDOLA, Danielle Parker Andrade	O uso do livro didático, em sala de aula, por professores de História	UFMG / 2003	SIMAN, Lana Mara de Castro
Mestrado em Educação	SILVA, Edna da	O uso do livro didático e as formas de conhecimento em aulas de História no ensino médio	UFPR / 2003	GARCIA, Tânia Maria Braga
Mestrado em Educação	LIMA, Elicio Gomes	As múltiplas visões e leituras de mundo nos livros didáticos de História	UNICAMP / 2004	GALZERANI, Maria Carolina Bovério
Doutorado em Educação	PRADO, Eliane Mimesse	As práticas dos professores de História nas escolas estaduais paulistas de 1970 a 1980	PUC-SP / 2004	MUNAKATA, Kazumi
Doutorado em Educação	MEDEIROS, Daniel Hortêncio de	A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de História no ensino médio: o lugar do material didático	UFPR / 2005	SCHMIDT, Maria Auxiliadora
Mestrado em Educação	ANDRADE, Luísa Teixeira	Aula de História: cultura, discurso e conhecimento	UFMG / 2006	SIMAN, Lana Mara de Castro
Doutorado em Educação	ROCHA, Helenice Aparecida Bastos	O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita	UFF / 2006	GOULART, Cecília Maria Aldigueri
Mestrado em Educação	CARVALHO, Ana Beatriz dos Santos	Leituras e usos do livro didático de História: relações professor-livro didático nos anos finais do ensino fundamental	UFU / 2009	FONSECA, Selva Guimarães
Mestrado em Educação	TALAMINI, Jaqueline Lesinhovski	O uso do livro didático de História nas séries iniciais do ensino fundamental: a relação dos professores com os conceitos presentes nos manuais	UFPR / 2009	GARCIA, Tânia Maria Braga
Doutorado em Educação	FRANCO, Alécia Pádua	A apropriação docente dos livros didáticos de História das séries iniciais do ensino fundamental	UNICAMP / 2009	ZAMBONI, Ernesta
Doutorado em Educação	COELHO, Araci Rodrigues	Usos do livro didático de História: entre prescrições e táticas	UFMG / 2009	SIMAN, Lana Mara de Castro
Doutorado em Educação	TIMBÓ, Isaide Bandeira	O livro didático de História: um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar (Ceará, 2007 – 2009)	UFRN / 2009	STAMATTO, Maria Inês Sucupira
Mestrado em Educação	HAMMERSCHMITT, Ida	O livro didático em aulas de História nos anos iniciais do ensino fundamental	UFPR / 2010	GARCIA, Tânia Maria Braga

Fonte: Coelho (2003); Coelho e Carie (2005); Moreira e Silva (2011) e biblioteca pessoal do autor.

¹³² Esta relação de trabalhos não considera a produção de artigos científicos, trabalhos apresentados em eventos e monografias.

Pensar as práticas de leitura do livro didático de História é uma operação bastante problemática. Miranda e Luca (2004, p. 131) evidenciam essa tensão ao definirem os livros didáticos como “[...] suportes de seleções culturais variáveis, verdades a serem transmitidas às gerações mais jovens, além de meios de comunicação cuja eficácia repousa na importância de suas formas de difusão”. Em outras palavras, o que entendemos como as práticas de leitura do professor e dos alunos têm importância fundamental no que se refere ao conteúdo porque são elas que dão sentido a esse objeto cultural.

A complexidade deste tipo de análise é evidente em trabalhos como o de Espíndola, ao perceber que a utilização do livro didático pelos professores, participantes de sua pesquisa, constituía-se entre a autonomia e a sujeição:

Percebemos, a todo momento, a presença do livro nas exposições dos professores. Ao cruzarmos o conteúdo desenvolvido nas aulas com o conteúdo do texto didático, verificamos que, como eles mesmos disseram, o livro didático é um roteiro da aula. Em pouquíssimos momentos, os professores trataram de assuntos que não estavam no livro. Na maior parte das vezes, o que vimos foi a complementação desses conteúdos, ou seja, os professores apenas agregavam informações às do livro. Entretanto, não necessariamente seguiam a ordem apresentada pelo autor e nem havia a preocupação de desenvolver e explicar todos os itens propostos. Nota-se, ao mesmo tempo, uma relação de autonomia e sujeição a esse material. (ESPÍNDOLA, 2003, p. 129).

A pesquisa de Coelho também aponta para esta complexidade, ao mostrar os problemas encontrados, em seu estudo sobre a utilização de livros por professores das séries iniciais do ensino fundamental, na cidade de Betim-MG:

Nossas primeiras incursões no campo empírico, no entanto, apontaram grande complexidade envolvendo essa relação entre as práticas de leituras do livro didático e os seus usos no contexto escolar. Uma compreensão mais ampla dessa relação demandaria longa imersão no campo de pesquisa para atender ao nosso desejo de melhor apreender a complexidade que envolve o fenômeno de uso de um objeto cultural – o livro didático. (COELHO, 2009, p. 15).

Na ampliação dos olhares analíticos sobre os *usos ou consumos*, os professores e os alunos têm papéis bastante específicos. Por esse motivo, mostraremos algumas particularidades, sobre cada um deles, que contribuem para a definição das práticas em sala de aula.

Sobre os *usos ou consumos* do livro didático pelos professores, retornamos à tese de Bittencourt que alertava, no início da década de 1990, para a

importância da utilização do livro didático por estes profissionais: “O professor apresentava o conteúdo do livro, selecionava o que deveria ser lido, fazia a sua interpretação do texto. O discurso do mestre, com um ritual diferente dos outros narradores de história populares, era imprescindível para a utilização do livro” (BITTENCOURT, 2008, p. 207).

Considerando as diferenças temporais que nos separam da época retratada pela autora, podemos afirmar que os professores permanecem essenciais nessas práticas. Espíndola (2003) também ressalta que eles têm papel fundamental na apropriação do livro didático em sala de aula; prática que ela denomina *reescolarização*. Batista apresenta algumas ideias que, em nosso entendimento, dialogam diretamente com essa concepção:

Em primeiro lugar, é ele [o professor], individualmente ou em grupo, quem seleciona e indica a aquisição do impresso. Em segundo lugar, é com base nesse livro – sobretudo se se trata de um manual – que organizará seu trabalho cotidiano em sala de aula: é do manual que, em grande parte, decorrerão a seleção dos conteúdos ou saberes a serem transmitidos, as atividades e formas de exercício a serem desenvolvidas, a progressão que, à transmissão de saberes, será atribuída. (BATISTA, 2002, p. 551).

Sabemos que tal mediação não acontece de maneira passiva com a simples reprodução do conteúdo: “A utilização do livro pelos professores é bastante diversa. Algumas pesquisas sobre o tema revelam que não existe um modelo definido e homogêneo nas práticas de leitura [...]” (BITTENCOURT, 2005, p. 316). Já dissemos que as práticas de leitura ocorrem em um *lugar/espço* que as condiciona, além de serem constituídas tanto de *saberes admitidos* quanto de *inventivos*. Essa composição é o que permite à utilização ser uma atividade criativa.

Munakata (2007, p. 144) percebe a criatividade inerente às práticas dos professores ao afirmar que, “[...] o professor não segue a ortodoxia, mesmo porque não tem como seguir. Faz coisas que nem o autor, nem o editor, nem os formuladores das atividades (que nem sempre coincidem com o autor), nem os avaliadores do PNLD imaginaram”. Em outras palavras, eles têm certa autonomia em todos os planos, inclusive nas escolhas de livros didáticos que podem ser totalmente adversas daquilo que o PNLD considerou um bom livro didático em determinado momento (BATISTA, 2001; COELHO, 2009; MUNAKATA, 2009, p. 291).

Outras pesquisas como a de Carvalho (2009, p. 24) reforçam essa criatividade ao defender que “[...] as relações entre professor e livro didático devam ser compreendidas a partir da ideia de que as leituras e usos feitos pelo professor revelem e expressem formas de se apropriar dos saberes trazidos pelo livro [...]”.

Constatamos a mesma perspectiva em Rocha (2009, p. 201), quando diz que “Os professores são tomados como leitores diferenciados desses livros, em sua ação de usá-los tal como entendem ser necessário ou possível”. Em sua tese, este aspecto é definido como autonomia docente (ROCHA, 2006, p. 41).

Hammerschmitt (2010, p. 45) enfatiza que a autonomia do professor, na utilização dos livros didáticos em sala, “[...] é fundamental na organização do trabalho com o conhecimento, [destacando] que sua ação não é neutra seja esta consciente ou não”. Em diversos momentos de sua pesquisa, ela enfatiza a importância do professor como direcionador da utilização do livro didático por ele e por seus alunos.

Por meio dessas afirmações, sobre o papel dos professores em relação à leitura do livro didático, podemos defini-la como uma prática engajada do corpo que, em se tratando do professor, é o que possibilita sua posição privilegiada nas relações. Sobre este engajamento característico, Bittencourt (2005, p. 317) ressalta “[...] que a distinção essencial entre essa prática de leitura e as outras reside na interferência constante do professor e sua mediação entre o aluno e o livro didático”.

Seu papel consiste em dar sentido aos conteúdos, operação que, para nossa pesquisa, define os *saberes admitidos* e viabiliza os *inventivos*. *Admitidos* porque a produção de sentidos deste especialista define *lugares*, uma vez que são movimentos *estratégicos*; e *inventivos* porque se relacionam com escolhas particulares relativas ao contexto de sala de aula, portanto movimentos *táticos*. Existe uma diferença significativa entre as duas perspectivas: a primeira é facilmente constatável pela intenção de constituir determinados *lugares*, enquanto a segunda é de difícil percepção porque acontece de maneira efêmera.

Concentrando-nos agora no papel específico dos alunos nas práticas de leitura, Choppin fornece algumas pistas de como conhecermos essas práticas:

[...] os manuais podem, igualmente, constituir um precioso indício da atividade dos alunos: o historiador pode, neste sentido, se perguntar a respeito dos usos dos livros, em relação ao aluno, considerando, por exemplo, as anotações ou os rabiscos que estes materiais podem conter; ele [o historiador] pode se perguntar, de forma mais abrangente, sobre a delicada questão de sua recepção, incluindo sua “eficácia” ou sua “eficiência” pressuposta.¹³³ (CHOPPIN, 2007, p. 5, tradução nossa).

Destacamos dois aspectos importantes com relação a esta fala: primeiramente, a abordagem dialoga com a pesquisa de Bittencourt (2008) no sentido de valorizar a complexidade das práticas de leitura do livro didático e; segundo, apesar das potencialidades indicadas por Choppin, nossos questionamentos não estão direcionados para as práticas de escrita¹³⁴. De qualquer forma, o engajamento dos alunos está atrelado ao nível de eficácia de um *saber admitido*, mas também às *táticas* que escapam a essa obrigação.

Ocupando uma posição diferente a do professor, que entendemos como especialista capaz de “traduzir” os conteúdos presentes no livro didático, o engajamento dos alunos contém uma característica muito específica, pois:

Embora seja considerado pelos alunos como um símbolo poderoso da cultura escolar e um objeto significativo, nem sempre as práticas de leitura e de estudo desse material são consideradas prazerosas. O aluno estuda no livro didático para as avaliações, para cumprir determinada tarefa que o professor ordenou, para fazer uma pesquisa escolar, mas dificilmente recorre a ele para uma leitura livre, para adquirir espontaneamente conhecimentos. (BITTENCOURT, 2005, p. 318).

Denominamos este tipo de engajamento sobre a leitura do livro didático como um *dever*, mas não de modo opressor e unilateral. Esta característica configura-se a partir das relações estabelecidas entre seus leitores, na sala de aula, e não pela subjugação de uns sobre os outros. Munakata aborda essas relações enfatizando a essencialidade de professores e alunos para a efetivação das práticas de leitura e/ou utilização:

¹³³ [...] les manuels peuvent également constituer un indicateur précieux de l'activité des élèves: l'historien peut ainsi s'interroger sur les usages des manuels, en étudiant, par exemple, les annotations ou les graffiti qu'ils peuvent comporter; il peut s'interroger, plus largement, sur la délicate question de leur réception, voire de leur « efficacité » ou de leur « efficience » supposée.

¹³⁴ Entre os trabalhos que abordam as práticas de escrita, pensando os usos do livro didático – seja em maior ou menor medida –, podemos citar os de Denipoti (1998), Lima (2004), Rocha (2006), Bittencourt (2008), Batista e Galvão (2008) e Gabriel (2009).

Ler/usar livro didático implica assim pelo menos dois leitores permanentes, aluno e professor. É claro que outros livros também supõem uma diversidade muito grande de leitores, mas o que faz essa dupla de leitores peculiar no livro didático é que ela é, digamos, estrutural: se um aparecer sem o outro pode-se até mesmo dizer que o livro didático deixa de sê-lo. Esses leitores, além disso, mantêm entre si certa relação de poder: mesmo que o leitor final seja o aluno, não cabe a este escolher o livro. (MUNAKATA, 2002a, p. 579).

A perspectiva do autor dialoga com um artigo de Lajolo (1996, p. 5) no qual a pesquisadora também afirma que o livro didático dirige-se simultaneamente a dois leitores: o professor e o aluno. Outro ponto em comum é o fato de Lajolo entender o professor como um leitor privilegiado pelo seu papel mediador entre o material e os alunos.

Para Freitas (2009, p. 13), esta relação essencial explica-se pela função didática dos livros: “Se assim relacionarmos, teremos, no mínimo, dois destinatários para o livro didático: o aluno e o professor”. Considerando as falas desses três pesquisadores, destacamos dois aspectos fundamentais, sobre a utilização do livro didático, ligados à comunidade de leitores em sala de aula: primeiramente, a relação entre professor e aluno como elemento fundamental das práticas de leitura e; segundo, a hierarquização existente entre os dois tipos de leitor.

Podemos encontrar certa ênfase, na relação essencial entre professor e aluno, nas falas de outros pesquisadores como é o caso de Batista (2002, p. 529), ao afirmar que “[...] sua utilização está indissoluvelmente ligada aos intervalos de tempo escolar e à ocupação dos papéis do professor e aluno”, e Mattos (2009, p. 27) quando diz que “Não é outra a condição do livro didático que [...] só acontece se houver o professor [...] e o aluno”.

Para finalizarmos, destacamos três aspectos em relação às práticas de leitura do livro didático em sala de aula: primeiro, de acordo com Rocha (2006; 2009), uma condição importante na triangulação entre professor, alunos e livro didático, “[...] é a percepção que os professores têm de seus alunos como leitores, o que define suas escolhas didáticas no limite existente para a ação docente” (ROCHA, 2009, p. 203). O engajamento do professor dentro da sala de aula é capaz de definir – além dos *saberes admitidos* – o próprio grau de envolvimento de seus alunos com a leitura, aspecto notado também por Franco:

Ao observar as fotos que produzi durante a pesquisa etnográfica, com um olhar em busca dessa relação corpo e livro, identifiquei fotos que congelaram posturas corporais que revelavam como as professoras respeitavam o valor dos saberes impressos no livro didático: elas o liam, sentadas ou em pé, em uma posição que transmite a idéia de seriedade e respeito. Com o livro nas mãos, elas olhavam para os alunos com ar de autoridade e de quem quer toda a atenção para o que está sendo lido. (FRANCO, 2009, p. 154).

O segundo aspecto remete às ideias de Munakata (2007, p.138), quando afirma que a ampliação do enfoque sobre os *usos ou consumos* não pode tomar as práticas de leitura, em sala de aula, de forma isolada já que elas dialogam com outros meios de comunicação em massa na construção de um consenso cultural mínimo para a integração da comunidade. Por isso o *fora-do-texto*, compreendendo a história mítica, a biblioteca vivida e o horizonte de expectativa (GOULEMOT, 1998) já apresentados nesta pesquisa, é essencial no estudo das práticas de leitura. Como afirma Bittencourt (1996, p. 94), não podemos esquecer que “O livro didático tem hoje como concorrentes os meios de comunicação de massa, o cinema e a televisão e seu mundo de imagens”.

A terceira observação relaciona-se, novamente, à tese de Rocha (2006, p. 24), ao demonstrar que as práticas de linguagem, produtoras de sentidos, correspondem a uma série de práticas, envolvendo professores e alunos no *lugar/espço* da sala de aula das quais a leitura do livro didático é uma delas, mas não a única. Por isso, lembramos que esta pesquisa trata de uma prática muito específica, mas que não traduz o ensino de História em sua totalidade.

3.3 CONHECENDO OS PERSONAGENS DA PESQUISA

Por meio dos materiais coletados, construímos um perfil sociocultural da comunidade de leitores participante da pesquisa, a saber: a professora e os alunos como usuários do livro didático analisado. Neste sentido, é importante retomarmos a concepção de escola e sala de aula como *lugares/espços* que delimitam e viabilizam as práticas de leitura do livro didático de História.

3.3.1 A Professora

O projeto político pedagógico da escola trata-se de um documento fundamental para essa demarcação pelo seu caráter organizador das práticas escolares. Em outras palavras, ele se apresenta como *economia escriturística* reguladora dessas práticas e, ao mesmo tempo, possibilita a conceituação do professor, do aluno e do livro didático, admitidos naquele *lugar*. Na perspectiva de Certeau, o esforço de nomear o *Outro* “obriga” a esse tipo de definição como valor de sintaxe do lugar (2003), pois é a única possibilidade de tornar explicáveis os envolvidos nos processos educativos. Neste sentido, o professor é definido:

Com ideias novas sobre educação, com compreensão de sua relação com o processo social; professores melhores remunerados em condições de trabalhar com todos que vão à escola; professores comprometidos com o processo educacional, exercendo sua atividade profissional com autonomia e postura adequada; profissionais que exerçam sua função com dinamismo, utilizando-se de técnicas diferenciadas, (sendo sujeito também do processo ensino/aprendizagem) conquistando o respeito do aluno através do seu trabalho. (COLÉGIO α , 2010, p. 26).

Apesar de ser uma definição documental, não podemos esquecer que a sua validade, constituída pela *credibilidade* que os profissionais da instituição têm por este documento, torna-o delimitador e regulador das práticas e, neste sentido, é aspecto fundamental dos *saberes admitidos*.

A concepção de professor consiste no profissional bem remunerado, comprometido, dinâmico e, por fim, aquele que conquista o respeito do aluno pelo seu trabalho. Em boa medida, tal concepção pauta-se na definição daquele que não seria um profissional competente:

O despreparo de alguns profissionais, os levam a não dar a real importância ao planejamento de seu trabalho didático-pedagógico, gerando aulas sem motivação e sem recursos criativos.

A ausência de autoridade e domínio de sala impede que o professor solucione situações comuns em sala de aula, tornando o ambiente agitado e consequentemente indisciplinado. (COLÉGIO α , 2010, p. 10).

Alguns professores, por diferentes motivos, acham mais fácil mandar os alunos “indisciplinados” para a equipe pedagógica, do que buscar alternativas para resolver ou amenizar o problema em sala de aula. (COLÉGIO α , 2010, p. 11).

Podemos dizer que, possivelmente, esta conceituação de mau professor corresponda ao esforço de explicação das atitudes, de “alguns professores”, vivenciadas no cotidiano escolar que, pela nomeação, foram definidas como sendo problemáticas. Este entendimento muito se aproxima daquele relatado por Certeau sobre as possessões de Loudun:

A pluralidade das identificações provenientes de uma mesma tabela onomástica delega, finalmente, a possibilidade de uma localização, sem recusar o código social (demonológico) já que, em princípio, não existe outro previsto para esse caso. O código permanece, mas a possuída o transgride. Ela escorrega de lugar para lugar, recusando, pela sua trajetória, qualquer nome definido estável (nenhum valor determinado pode ser lingüisticamente atribuído ao eu de maneira estável.). (CERTEAU, 2007, p. 255).

Definir o bom e o mau profissional é uma característica fundamental dessa *economia* que, metaforicamente, podemos equiparar aos exorcistas de que fala Certeau, no trabalho sobre as possessões de Loudun; definir o que é *saber admitido*, explicar o que é incompreensível, compreender e controlar as práticas inventivas; de um modo ou de outro, a definição dos *lugares* é essencial para a efetivação do trabalho.

Considerando o reconhecimento institucional de suas boas práticas pedagógicas, apresentamos a *Professora α*, um dos personagens fundamentais das práticas de leitura do livro didático de História na sala de aula, por meio da entrevista realizada no dia 05 de novembro de 2010.

Esta professora formou-se no magistério e, posteriormente, fez o curso de História na Universidade Estadual de Londrina, entre os anos de 1997 e 2000. Neste período, ela obteve bolsa de iniciação científica, algo que contribuiu para sua formação devido às pesquisas e às viagens realizadas. Depois de formada, fez especialização em História Social e Ensino de História pela mesma instituição entre os anos de 2001 e 2002.

O *lugar/espço* ocupado pela professora, na instituição de ensino, foi resultado, primeiramente, de seu desejo em se tornar professora, já evidenciado pelo curso de magistério, pelas suas primeiras experiências na educação de jovens e adultos e, posteriormente, em outras escolas. A trajetória profissional da *Professora α* foi uma sucessão de esforços movidos pelo desejo de se tornar professora de História: “Quando saí da faculdade, você acaba saindo um pouco

perdido. Os projetos que realizei me serviram de orientação. Prestei concurso público e entrei no ano de 2005 no ensino público”¹³⁵. Desde aquele momento, ela manteve as funções que permitiram sua participação nesta pesquisa.

Pelos anos de experiência como servidora pública, a *Professora α* demonstra a *credibilidade* constituída pelas prescrições acerca do professor naquela instituição:

A questão da estrutura da escola precisa ser repensada. Um ensino integral, menor número de alunos em sala. Apesar de que em questão de conteúdos, o Paraná está muito adiantado em relação aos outros estados. Deveríamos oferecer aos nossos alunos uma estrutura que possibilitasse uma integração deste com situações que ele enfrentará no seu cotidiano. (*Professora α*, 05/11/2010).

Situações estas que exigem a formação crítica para que os alunos consigam atuar de forma participativa na sociedade.

No que diz respeito à relação entre a abordagem do professor e o papel do livro didático, encontramos algumas definições, no PPP, que precisam ser explicitadas:

Atualmente discute-se esse tema em simpósios, congressos, cursos, grupos de estudos, etc, mas pouca coisa tem sido mudada. A prática escolar continua a mesma, ainda se ensina a repetir conceitos, ideias e a memorizar. Alguns poucos profissionais, em poucas vezes, levam o aluno a construir, pensar e a criar, fazendo uso de metodologias diferenciadas com o objetivo de formar cidadãos críticos e conscientes. Vale lembrar que o livro didático, que teoricamente seria material de apoio, tornou-se a ferramenta principal na tarefa de ensinar, aumentando a distância entre a prática que desenvolvemos e os estudos, as discussões e os discursos proferidos. (COLÉGIO α, 2010, p. 23).

Quanto à necessidade de se construir uma sociedade igualitária, com a participação efetiva e consciente dos cidadãos, o documento mostra que o livro didático, usado em demasia, contribui para a não efetivação dessas metas. O bom professor, definido nesta *economia*, não usa o livro didático com frequência em sua prática e também não organiza suas aulas em favor da manutenção daquilo que o documento define como *classe dominante*:

¹³⁵ A pedido da professora, a entrevista não corresponde à transcrição de suas falas como elas foram registradas. Tivemos o cuidado de transformar as informações obtidas em um texto contínuo mantendo a estrutura de suas respostas, mas com algumas adequações e ajustes feitos de acordo com suas orientações.

[...] até mesmo o professor ao preparar sua aula deve ter claro: que homem ele vai formar, para qual sociedade, pois a discussão da sala de aula, até o exercício que ele prepara indica se o seu trabalho está a favor da classe dominante, que quer manter tudo como está, ou da classe trabalhadora que também tem direito ao conhecimento e à cultura socialmente produzida. (COLÉGIO α , 2010, p. 26).

Entendemos que as conceituações, apresentadas até o momento, são importantes porque demonstram a necessidade de tornar inteligível algo que é contingente e desconhecido, o professor. Como ele está condicionado a um *lugar*, isto é, a escola, sua forma de atuação deve ser explicada para que suas práticas se tornem conhecidas.

A *Professora α* reconhece o cenário da educação pública paranaense como um contexto diferenciado em relação a outros estados: “Existe um investimento na formação continuada do professor. Por isso está mais avançado que outros estados. A tecnologia, o laboratório de informática, a TV pendrive. Os cursos do NTE que sempre fazemos”.

Um pouco mais a frente, perguntamos sobre a frequência de utilização do livro didático pela professora, o que revelou a complexidade da questão:

Eu uso sempre. Só agora com os trabalhos de pesquisa, ou o trabalho sobre Charles Chaplin. Este material é o que há de comum entre eu e os alunos. Não posso trazer um material novo toda aula. O livro é aquilo que ele tem em mãos para ficar em casa, fazer a leitura. A leitura é essencial, porque ele não lê em casa. [referindo-se a outras leituras].

O livro caiu em desuso com outras propostas onde o livro era visto como ultrapassado. Ele é a única coisa que temos. Posso usar outros recursos, mas a leitura do livro é necessária. Uma forma de facilitar a leitura é com a explicação. Interagir com o livro adequando a linguagem ao aluno. (*Professora α* , 05/11/2010).

Retomando a introdução deste trabalho, entendemos que a afirmação da *Professora α* demonstra aspectos do livro como *totalidade*, nas práticas de ensino, o que não significa dizer que ele tenha sido utilizado única e exclusivamente como representação de uma Verdade histórica inquestionável. Mas é importante situarmos tal afirmação frente às prescrições que compõem a relação de *credibilidade* entre professores e livros didáticos. Em outras palavras, os *usos ou consumos* deste material ocorrem sobre este contexto delimitador e não como atitude contrária a ele. Se as prescrições definem a sintaxe do *lugar* delimitado para

a atuação prática do professor, as falas demonstram seu itinerário de *espaços* de invenção.

A constituição de um conceito de professor não admite que ele construa sua prática, imprima suas leituras inventivas sem que haja uma explicação ou, nos dizeres de Certeau, sem que haja uma *morte* desse profissional por meio da escrita de um lugar social. As falas da *Professora α* indicam a impossibilidade desta *economia* em dar conta plenamente do que ela se esforça em explicar. Neste cenário de tensões entre *lugares* e *espaços*, é preciso ressaltar que as práticas de utilização do livro didático não correspondem a uma contradição frente às prescrições normativas, mas à sua condição de existência, pois falamos daquilo que permite e daquilo que proíbe (CERTEAU, 2003).

3.3.2 Os Alunos

Da mesma forma que a escola delimita as práticas do professor, ela tenta compreender o aluno – neste sentido, é impossível não remetermos novamente aos processos definidos por Certeau sobre as possessões de Loudun. Centrado no objetivo principal de formar cidadãos críticos, responsáveis, criativos e participativos, o conceito de bom aluno apresenta-se como aquele “Bem orientado pela família em relação a valores, tais como: educação e o respeito; maior auto-estima; participativo e comprometido; solidário e responsável” (COLÉGIO α, 2010, p. 27), considerando toda a diversidade de alunos que exige, dos professores, atitudes correspondentes às suas diferenças:

[...] devem ser considerados o tempo e a forma com que cada aluno aprende, pois nem todos aprendem do mesmo jeito, então é necessário buscar caminhos diferentes, observando as habilidades que cada um traz e procurar desenvolvê-las no contexto escolar. (COLÉGIO α, 2010, p. 32).

A perspectiva de formação dos alunos que motiva o trabalho escolar confronta-se com diferentes problemas do cotidiano. No item *Indisciplina*, eles são abordados considerando seu contexto, em certos casos, cercado de problemas familiares e, de um modo geral, permeado pelos meios de comunicação:

[...] a ausência de valores, regras e limites que tem assolado algumas famílias, revela um sintoma de relações familiares desagregadoras, incapazes de realizar a contento sua parcela no trabalho educacional, ou seja, nos parece um esfacelamento do papel clássico da instituição familiar. A competitividade da Escola com os atuais meios de comunicação: internet, jogos eletrônicos, são fatores que alteram o comportamento do aluno, causando desinteresse pela Escola. (COLÉGIO α , 2010, p. 10).

Acreditamos que esta contextualização está relacionada à tensão – explícita ou não – existente, no processo educativo, entre a Escola, o professor e os alunos. Compreendê-los dessa forma permite o estabelecimento de metas e de *saberes admitidos* a serem transmitidos, embora, como demonstramos anteriormente, a complexidade da questão envolva um movimento *recursivo* entre as delimitações do *lugar*, o especialista e estes alunos que necessitam ser nomeados. Por sua experiência em sala de aula, a *Professora α* mostra que os problemas apontados pelas prescrições não se restringem ao espaço de uma escola, mas constitui-se em um problema de âmbito mais geral:

A estrutura gera indisciplina, com carteiras enfileiradas, limita muito a coisa. Já fizemos debate em círculo, mas tem que estar conduzindo para uma boa disciplina. A gente lida com alunos heterogêneos, uma sala de 40 alunos, isso prejudica um trabalho melhor e mais dinâmico com os alunos. (*Professora α* , 05/11/2010).

Precisamos observar alguns aspectos com maior atenção. Os itinerários traçados pela *Professora α* não correspondem a uma negação das prescrições que conceituam o aluno. Eles são realizados por meio daquele *lugar* demarcado, no intuito de constituir os *espaços* que permitem e delimitam os *saberes admitidos* e *inventivos*, em sala de aula.

Além dos problemas ligados à forma como se trabalha com a diversidade de alunos e a estrutura familiar – “Também tem os problemas familiares que interferem, sociais.” –, outro aspecto ligado à dificuldade de aprendizado, em grande medida, diz respeito ao acesso à informação que os alunos têm nos dias de hoje:

Ao dizer que a escola está ensinando menos e o aluno sabendo menos os saberes escolares, não estamos dando conta de perceber que a escola que experienciamos hoje já não é a primeira e a única fonte de conhecimento para os alunos. O mundo de hoje oferece informações de todas as formas possíveis num tempo assustadoramente rápido e de uma forma que a escola não tem como oportunizar. (COLÉGIO α , 2010, p. 25).

Por meio do questionário aplicado aos alunos, pudemos perceber a relação que eles têm com os recursos midiáticos. Quando perguntamos sobre como faziam para ficar informados a respeito dos fatos jornalísticos, 97% dos alunos disseram usar a TV e 85% a internet. Suportes impressos como revistas e jornais receberam, respectivamente, 21% e 15% de respostas.

Esta questão coincidiu com os resultados referentes às atividades que os alunos mais realizavam em seu tempo livre: 76% disseram utilizar a internet, 62% assistiam à TV e 56% ouviam música. Entre as atividades com menos respostas, encontramos a leitura com 62% e a religião com 32% de respostas, confirmando que estas eram atividades pouco realizadas. Nesta aproximação inicial, já é possível dizermos que um certo tipo de leitura não se mostra como atividade habitual dos alunos. Mas de qual leitura estamos falando?

Considerando as ideias de Chartier (1998b; 2002b; 2003), entendemos que as constatações anteriormente citadas indicam aquilo que o autor define como a revolução do texto digital, em que uma nova ordem do discurso apresenta-se para os leitores:

É agora um único aparelho, o computador, que faz surgir diante do leitor os diversos tipos de textos tradicionalmente distribuídos entre objetos diferentes. Todos os textos, sejam eles de qualquer gênero, são lidos em um mesmo suporte (a tela do computador) e nas mesmas formas (geralmente as que são decididas pelo leitor). Cria-se assim uma continuidade que não mais diferencia os diversos discursos a partir de sua própria materialidade. (CHARTIER, 2002b, p. 23).

A fragmentação e a instabilidade do texto, no suporte eletrônico, leva-nos a crer que, ao considerarmos a utilização de recursos midiáticos pelos alunos, falamos de formas de leitura diferentes daquela realizada com a materialidade do livro, mas igualmente pertinentes. Neste sentido, aprofundamos a questão, a respeito das principais atividades realizadas na internet por aqueles alunos, e constatamos que as redes de relacionamento, como o *Orkut* e o *Facebook*, eram utilizadas por 85%, mesmo percentual de alunos que afirmaram usar o serviço de conversação online *MSN* e o serviço de emails *Hotmail*. De modo geral, essa utilização da internet aponta para atividades ligadas ao relacionamento virtual com outros indivíduos mais do que atividades de leitura de textos maiores e com estrutura semelhante àqueles apresentados no suporte impresso, entretanto, como já afirmarmos, tais atividades também são entendidas como práticas de leitura, mas

com certas especificidades, já que “[...] o leitor não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro” (CHARTIER, 1998b, p.91).

Durante a realização dos grupos focais, alguns momentos revelaram a relação dos meios de comunicação com a formação daqueles alunos. Tentando estabelecer relações entre o ensino de História e o tempo presente, as alunas que participaram do *GF1*¹³⁶ falaram um pouco sobre as eleições para presidência que ocorriam naquele momento:

Aluna1: O mundo em si próprio, se quiser ir ali, porque tem jovens que tá acabando a vida em cima de droga, mas é porque eles qué, né... não é por influência... então eu acho que, se fosse para eu lutar hoje, eu acho que era pela prostituição, pelo uso de drogas, e por isso...

Aluna2: Mas aquela Dilma vai, se ela, mas ela não ganhou, mas se ela ganhasse ela ia liberar a maconha.

Aluna1: É ia liberar a maconha, dar carteira de trabalho para as prostitutas, ia liberar o casamento gay, [várias alunas dizem que ela está louca, em tom de espanto] e ela é macumbeira ainda por cima.

Moderador: Onde vocês viram tudo isso?

Duas alunas: Internet, jornal, televisão...

Aluna1: Que nem aquele partido comunista, aquele PSOL, eles são bem a favor disso.. aí sempre sai falando alguma coisa deles, acho que o que coloca na televisão, acho que não é nada mentira, né, que eles colocam ali, porque eles podem até ser processados...

Aluna2: aaa... mas e aquela mulher também já foi muito dessas coisas.

Aluna3: Mas no MSN você, já abre uma janelinha e você sabe tudo o que tá acontecendo...

Aluna2: ahã... MSN, internet, [???], televisão, rádio, tudo fala, esses meios de comunicação. (*GF1*, 07/10/2010).

Estas falas demonstraram que aquelas alunas consomem informações disseminadas pelos diversos meios de comunicação, mas uma aparente passividade na assimilação de determinadas construções discursivas foi

¹³⁶ Utilizaremos as abreviações *GF1*, *GF2* e *GF3* para nos referirmos aos grupos focais que participaram desta pesquisa. Para situarmos a dinâmica das falas, cada aluno recebeu a denominação *Aluno#* sendo que o número não corresponde a um pseudônimo exclusivo e sim a distinção de cada aluno em um momento específico da conversa. As numerações podem variar sua correspondência com um aluno, dependendo da questão norteadora. O símbolo [???] corresponde a trechos que não puderam ser transcritos. Mantivemos as falas originais dos alunos, sem fazer correções ortográficas.

descartada ao perguntamos se, para elas, toda aquela informação relatada era entendida como verdadeira:

Aluna1: É... eu acho que não.

Aluna2: Eu acho que nem tudo.

Aluna1: Mas alguma coisa é verdade.

Aluna2: Tem certo tipo de coisa que eu acho que sim porque eu acho o seguinte, se tão falando, se foi a televisão, eu acho que eles não ia por se fosse mentira porque pode levar um grande processo nas costas, né.. pagando uma grande indenização [???] se eles tão abrindo pro mundo inteiro ver, eu acho que isso é verdade.

Aluna1: Algumas coisas podem ser verdadeiras, outras são inventadas para prejudicar o outro.

Aluna2: Nem tudo é verdadeiro, algumas coisas são falsas porque é mentira.

Aluna1: Tem algumas coisa que [???] é feita por debaixo do pano que a gente vê, já vê que é mentira...

Aluna3: Mas falaram que ela é macumbeira, eu acho que não.

[as alunas conversam entre si dizendo que não acham que ela seja macumbeira, mas duas alunas dizem que não gostam da cara dela.]

Aluna1: Mas eles dizem assim, que a gente coloca lá o presidente que a gente quer, mas eu acho que assim, tem gente que não pensa, ganha uma cesta básica um dia uma vez só... tipo aquele povo do nordeste, ela vai lá e dá uma cesta básica um pra cada um, o nordeste inteiro vota para ela, por causa de uma cesta básica, mas depois, depois que vota e ela ganha, ela não lembra mais deles, ela vai desviar o dinheiro né.... sei lá.... eu acho que ela não seria uma boa presidente para o nosso país... (GF1, 07/10/2010).

A interação com recursos midiáticos salienta os indícios das astúcias próprias dessas alunas frente às informações.

Com o *GF2*, percebemos que as práticas de leitura não eram habituais, embora elas existissem e esta postura não se alterou quando falamos da internet:

Aluno2: Jornal... eu gosto de ler muito jornal.

Aluno1: Jornal eu também leio muito. Mas negócio.. ler de escola assim.. não é comigo não.. mais é caderno assim... livro muito não..

Aluno3: Eu leio só uns livros que eu ganho do meu patrão.. lá da minha profissão.. jornal.. eu leio jornal, essas coisas.

Aluno4: Eu leio algumas vezes jornal.

Moderador: Esses livros são do que?

Aluno3: De mecânica básica.
(GF2, 10/11/2010).

As práticas de leitura no dia-a-dia eram poucas e sempre ligadas a livros de interesse pessoal. Com as discussões realizadas no *GF3*, obtivemos mais algumas informações relevantes para este momento da pesquisa:

Aluna2: Eu sou acostumada a pegar os livros, às vezes também, costuma ler os livros da biblioteca que a gente pega na aula de Português, mas também não é muito frequente que eu leio também.

Aluno3: Bom.. não leio muito, mas se eu vejo algum livro interessante, eu procuro ler até o fim, né.

Aluno1: Os únicos livros que eu leio no meu dia parar um pouco assim, é os livros do Harry Potter mesmo, mas é os únicos livros que eu consigo ler inteiro assim, nem um outro livro eu pego para ler ou consigo terminar de ler.. só isso mesmo.

Aluno4: Os únicos livros que eu consigo ler, tipo, romance e revista de novela.

Moderador: E leitura de internet, textos, matérias, quem acessa, tem o hábito de ler esse tipo de coisa também?

Aluno3: aaa... eu leio assim mais... esporte, na internet, de esporte.. trabalhos que a gente vai fazer também e tal... mas fora disso assim, não muito, assim, de vez em quando.

Aluno4: Eu gosto de ler notícias, também, jornal eu leio bastante.... só que não notícias assim que, da página inteira... aquilo lá nem começo a ler porque se não, não consigo terminar.

Aluna2: Eu gosto de ler da internet as novelas que eu gosto e os trabalhos que a gente tem que ler, senão, sei lá... a gente não sabe o que é para fazer, tem que ler..

Aluno1: Eu gosto de ler coisas sobre os famosos e eu gosto de ler também matérias sobre os celtas assim.... eu procuro muito.. muita coisa na internet sobre os celtas porque eu acho que era um povo muito interessante assim, e sobre mais ou menos pelo século XVIII se não me engano da.. não sei se foi antes ou depois.. sobre Joana d’Arc... eu gosto de ler bastante sobre ela.
(GF3, 10/11/2010).

Com estas três citações, podemos afirmar que o *fora-do-texto* (GOULEMOT, 1998) destes alunos constitui-se de uma biblioteca vivida de leituras, predominantemente, relacionadas aos interesses pessoais, sejam elas de livros ou da própria internet. É deste modo que interpretamos a leitura das partes específicas do jornal, dos livros sobre mecânica básica, dos livros do Harry Potter, dos romances, dos textos sobre esportes e das informações sobre os celtas. O suporte

digital foi pouco mencionado como possibilidade para leitura de textos sistemáticos, mas considerando a relação desses alunos com a internet, pautada, em grande medida, pelo uso de redes sociais, a leitura está presente em suas práticas cotidianas, mesmo que de uma forma diversificada. Foi por estes recursos que o *GF1* obteve as informações sobre uma determinada índole do candidato à presidência naquele momento.

Quando levantamos o questionamento sobre qual leitura falávamos, ao mencionar os interesses dos alunos em seu tempo livre, entendemos que há uma separação entre a leitura como prática do dia-a-dia, como entretenimento, e a leitura como prática escolar. Enquanto a primeira é feita de forma abrangente, com textos simples e de grande interesse, com materiais diversificados tanto em suporte material quanto em suporte digital, a segunda mostra-se como *dever*.

Acreditamos que este aspecto das leituras escolares fica evidente nas análises de Rocha ao constatar a ênfase recorrente no conhecimento do passado como uma das principais finalidades para o estudo da História e a demonstração de que o estudo da disciplina estava pautado na obtenção de notas pelos alunos de cinco turmas que participaram de sua pesquisa:

Se, por um lado, esse grupo de respostas aponta na mesma direção das respostas anteriores, por outro, questiona o sentido da História hoje para nós, formadores de professores desta disciplina. Mesmo os alunos de professores que conseguem ensinar – se fazer compreendidos, que seus alunos se lembrem do conteúdo no ano seguinte – consideram a História um conhecimento do passado (sem relação com o presente) e que serve apenas para tirar nota na escola e passar de ano. Então, qual é o valor desta disciplina? Esta foi uma das perguntas que me fez pensar se um dos fatores da dificuldade de compreensão da disciplina (se existe) não estaria na falta de sentido de seu estudo, para além do interesse em ter a promoção à série seguinte. (ROCHA, 2006, p. 136-137).

Considerando este aspecto, podemos entender a problemática conceituação dos alunos prescrita pela instituição Escola e, de forma recursiva, a identificação da leitura escolar como um *dever* inevitável por conta da necessidade prescritiva de se nomear o aluno como aquele que carece de determinados conhecimentos transmitidos pela Escola como *lugar* cuja atribuição é disseminar uma leitura autorizada. Como existem relações de *credibilidade* que viabilizam a interação entre os alunos e estas prescrições, o *dever* compõe-se, em nosso entendimento, de uma junção entre os *saberes admitido* e *inventivo*. Por isso, ele é

fundamental na compreensão das relações estabelecidas nas práticas de leitura do livro didático de História em sala de aula.

Ainda falando da internet e outros recursos midiáticos, não é difícil compreendermos as dificuldades apontadas pelo projeto político pedagógico da escola se considerarmos que as atividades de leitura relacionadas a estes recursos implicam, como já demonstramos, no consumo de textos simples, curtos e condizentes com os interesses desses alunos. Mesmo percebendo o contexto atual em que se insere a Escola, o projeto não desiste do esforço em conceituar seus alunos e, neste intento, ela se mostra como ambiente de controle sobre o escrito porque, como mostramos na introdução, mantém sua moderna função social de formar cidadãos críticos; e poderia ser de outra forma?

Para Boto, os atuais contextos, como o que apresentamos nesta pesquisa, são, no mínimo, inquietantes em relação ao futuro do texto impresso, da cultura letrada e, conseqüentemente, da cultura escolar:

O texto eletrônico dobra-se e curva-se conosco de outras maneiras. São ícones, dispositivos e ferramentas que configuram uma escrita rápida e, por vezes, prolixa, a qual desliza sobre a superfície de uma tela que, embora paginada, aparece-nos como se viesse em um rolo de papiro. (BOTO, 2005, p. 72).

Com o objetivo de resolver a problemática relação entre Escola e os recursos midiáticos, a prescrição propõe uma prática educativa que permita ao aluno transformar todas as informações a que tem acesso, principalmente aquelas provenientes da mídia, em conhecimento por meio da assimilação crítica; projeto viável unicamente pelas seleções próprias das disciplinas escolares, incluindo a própria História.

Do *lugar* que ocupamos, enquanto analistas dessas vivências cotidianas, importa menos indagar sobre as formas de resolução da *tensão* estabelecida entre as disciplinas escolares e os recursos midiáticos do que indicar a importância do esforço prescritivo em conceituar o aluno que, a seu modo, sempre escapa daquilo que se tenta nomeá-los.

3.4 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O LIVRO DIDÁTICO PROJETO ARARIBÁ: HISTÓRIA

Para a *Professora α* , 2010 foi o terceiro ano trabalhando com o livro didático *Projeto Araribá: História* e, portanto, suas experiências tornaram possíveis algumas impressões sobre a obra utilizada naquele triênio. Ao falar da escolha no PNLD de 2008, ela afirma:

Dentro da proposta de conteúdos, ele era um livro mais abrangente para trabalhar o conteúdo. Ele oferecia uma abrangência melhor dos nossos conteúdos, dos objetivos naquele momento. Reavaliado depois de três anos, ele tem uma linguagem difícil. Para nós, parecia viável, mas para o aluno é complexa. (*Professora α* , 05/11/2010).

Percebemos que, no momento de sua escolha, a adequação dos conteúdos e a linguagem foram elementos importantes. De certa forma, esse argumento dialoga com alguns dos motivos que justificam o grande número de vendas da coleção, citado no capítulo 2. Entretanto, no fim do triênio, os elementos que possibilitaram a escolha desta e não de outra coleção para o PNLD de 2008 caíram em descrédito. O *Projeto Araribá: História* revelou-se um livro com linguagem complexa. Em outras palavras, os *protocolos de leitura* direcionados para o desenvolvimento da *competência/compreensão leitora* pelos alunos, materializados na simplicidade dos textos, não eram vistos mais dessa forma pela professora.

Esta constatação torna-se importante, em relação às práticas observadas na sala de aula, porque elas são constituídas de uma *tensão* permanente entre a linguagem do texto – representada de maneira complicada pela *Professora α* – e sua importância – a do livro didático – como um objeto central nas práticas de ensino.

Mesmo sendo um livro viável para se trabalhar com os conteúdos programados, a professora ressaltou que ele não era adequado para a aprendizagem em sala. Esta representação da obra relaciona-se, em parte, à vivência que teve com seus alunos, durante os anos de experiência no magistério da disciplina História:

A grande maioria dos livros traz linguagem inadequada para a série correspondente. [...]. Agora, a gente escolheu um livro que tivesse a abrangência de conteúdo, mas a linguagem ainda não é adequada. A linguagem do livro deveria ser mais adequada à idade deles. [...] O aluno tem 10 anos, a linguagem do livro não é adequada. 5ª série ainda está no lúdico. Você cobra muita coisa do aluno. Ele tinha que aprender brincando, você não consegue fazer muito. [...] O aluno não tem discernimento para pensar questões do cotidiano, é lúdico ainda. (*Professora α* , 05/11/2010).

Lembramos que, nesta passagem, a *Professora α* refere-se aos alunos que frequentam a 5ª série (6º ano) e não à turma que participou desta pesquisa, mas notamos que a relação entre a linguagem dos livros didáticos, de modo geral, e os saberes discentes não eram compatíveis, conforme a representação dos alunos e a concepção do livro anteriormente apresentada. Segundo Rocha, essas representações contribuem para a definição de práticas possíveis na sala de aula:

Caso o aluno apresente dificuldades na realização dessas atividades ou o professor o represente com essas dificuldades, organizando atividades a partir dessa representação, a aula organizada será outra, e o conhecimento histórico resultante também. (ROCHA, 2006, 59-60).

A pesquisadora refere-se às práticas de ensino de História de modo mais abrangente e não apenas àquelas ligadas à leitura do livro didático, entretanto, este elemento também é evidente na pesquisa de Timbó, cujo objeto aproxima-se mais do nosso, ao concluir sobre a importância da representação que o professor faz de seus alunos nas práticas de utilização do livro didático:

É fundamental reafirmarmos que o uso do livro didático pelo professor está relacionado à forma como o professor entende que o sujeito aprende, portanto esta compreensão conduz seu ensino pois, não podemos esquecer que o livro didático de História pode até nortear o ensino, porém não o determina, tendo em vista que a forma como o professor o utiliza é que lhe dá vida no cotidiano escolar. (TIMBÓ, 2009, p. 255).

Se levarmos em consideração os estudantes da 7ª série (8º ano) participante da pesquisa, quais as implicações destas representações? E quando nos referimos ao livro didático como um objeto central nas práticas de ensino? De acordo com a professora, “Ele é a única coisa que temos. Posso usar outros recursos, mas a leitura do livro é necessária. Uma forma de facilitar a leitura é com a explicação, interagir com o livro adequando a linguagem ao aluno”. Esta ação prática demonstra o aspecto *tático* das práticas de leitura em sala de aula, quando

enfatizamos as utilizações da *Professora α* , pois ela caracteriza sua inventividade sobre as prescrições da obra didática.

Mesmo considerando este indício, a mesma prática que efetivamente compõe os *saberes inventivos* é fundamental na constituição dos *saberes admitidos*, se considerarmos a mediação, exercida pela *Professora α* nesta “facilitação” do entendimento do livro didático. Em outras palavras, sabemos que os textos são entendidos como difíceis e complexos e as práticas de utilização que facilitam o entendimento são as mesmas que tornam *críveis* os conhecimentos históricos contidos no material didático. Portanto, elas viabilizam os *saberes admitidos* na relação entre professora, aluno e livro didático.

Nesta triangulação entre os personagens da pesquisa, considerar a utilização dos alunos é fundamental, mas não como consequência ou resposta a uma abordagem específica da *Professora α* , e sim como condição *sine qua non* dessas práticas de leitura complexas (LAJOLO, 1996; MUNAKATA, 2007; FREITAS, 2009). Não podemos esquecer também que é a relação de *credibilidade*, no engajamento do professor, que faz do livro didático um objeto potencialmente assimilável. Neste sentido, não seria possível, em nosso entendimento, dizer que o livro didático seja capaz de substituir o professor, nos processos de ensino e aprendizagem, como se o primeiro emanasse sentidos por si só. Segundo Espíndola (2003, p. 45-46), são os professores que “dão vida” ao livro, em suas práticas em sala de aula, mas não apenas eles. Entendemos que as relações estabelecidas, nas práticas de leitura, é que permitem a produção de sentido e sua significância para o professor e para os alunos.

Por meio dos grupos focais e dos questionários, percebemos algumas impressões gerais dos alunos sobre o livro didático, utilizado durante três anos,¹³⁷ que permitem compreendermos a reciprocidade no entendimento da linguagem do *Projeto Araribá: História* como sendo complexa:

¹³⁷ Considerando o fato de ser uma 7ª série (8º ano), essa possibilidade não poderia ser descartada.

Moderador: Esse livro didático. Vocês acham que é bom?

Todas: Sim.

Moderador: No sentido de entender?

Aluna1: Às vezes tem umas palavras que é meio difícil, mas....

Aluna2: Não, ele é bem difícil para entender... porque tem muita coisa.

Aluna1: É verdade.

Aluna2: Ele tem umas palavras muito difícil. Eu acho que uma das formas mais interessantes de se aprender, era aquela forma em que ela junta a sala toda e a gente fala a nossa opinião cada um. Porque é mais fácil porque.... porque o livro tem coisa que você vai ler lá e... [várias vezes]

Aluna2: Primeiro ela lê e explica e a gente faz o comentário...
(GF1, 21-09-2010).

As alunas demonstraram que, nas práticas de leitura em sala de aula, a *credibilidade*, na definição dos itinerários traçados pela professora, é fundamental para a compreensão da linguagem difícil contida no livro didático. Esses traçados são construídos por meio da leitura em voz alta.

Recorrendo aos questionários, encontramos indícios que contribuem para melhor entendimento dessa relação no que diz respeito aos alunos. Quando perguntamos, na questão 17, sobre quais formas de aprender História seriam mais agradáveis, constatamos as seguintes preferências:

Tabela 3 – Resultados da questão 17 (primeiro questionário)

17. Que formas de aprender História são para você mais AGRADÁVEIS?	Muito Pouco	Pouco	Mais ou Menos	Bastante	Muitíssimo
(a) Livros Didáticos	12%	32%	38%	12%	6%
(b) Documentos históricos	3%	12%	26%	47%	12%
(c) Romances Históricos (literatura)	18%	29%	24%	24%	6%
(d) Filmes que falam da História	0%	6%	6%	42%	45%
(e) Documentários de Televisão	3%	12%	26%	44%	15%
(f) Aulas expositivas dos professores	9%	9%	39%	30%	12%
(g) Histórias antigas contadas por pais e avós	6%	21%	24%	35%	15%
(h) Visitas a museus e centros de documentação	3%	6%	3%	24%	65%

Fonte: questionários aplicados aos alunos

As respostas com maior índice positivo foram: (h) visitas a museus e centros de documentação (89%), (d) filmes que falam de História (87%) e (b) documentos históricos e documentários de televisão (ambos com 59%). Os livros didáticos (a) e as aulas expositivas (f) obtiveram resultados razoáveis, embora o livro tenha recebido mais respostas negativas. Na questão seguinte, onde eles foram perguntados sobre quais os métodos, para aprender História, mais confiáveis, encontramos o seguinte resultado:

Tabela 4 – Resultados da questão 18 (primeiro questionário)

18. Que formas de aprender História você tem mais CONFIANÇA?	Muito Pouco	Pouco	Mais ou Menos	Bastante	Muitíssimo
(a) Livros Didáticos	6%	12%	55%	12%	15%
(b) Documentos históricos	3%	12%	18%	47%	21%
(c) Romances Históricos (literatura)	21%	24%	18%	27%	9%
(d) Filmes que falam da História	6%	6%	13%	34%	41%
(e) Documentários de Televisão	6%	3%	48%	39%	3%
(f) Aulas expositivas dos professores	9%	9%	31%	25%	25%
(g) Histórias antigas contadas por pais e avós	9%	25%	38%	19%	9%
(h) Visitas a museus e centros de documentação	6%	3%	9%	30%	52%

Fonte: questionários aplicados aos alunos

Neste caso, predominaram, com maior número de respostas positivas: (h) as visitas aos museus e centros de documentação (82%), (d) filmes que falam de História (75%), (b) documentos históricos (68%) e (f) as aulas expositivas (50%). Não podemos deixar de notar a preferência pelos recursos midiáticos por parte dos alunos, elemento que efetivamente está presente em suas vidas de modo geral. Visitas aos museus e centros de documentação indicam certo desejo por atividades extraclasse e, possivelmente, uma concepção de *credibilidade* fundamentada naquilo que é efetivamente visto.

A título de exemplo para essa possibilidade, citamos uma fala do GF1, quando perguntávamos a respeito do quadro de Pedro Américo que serve de ilustração para a abertura da unidade, estudada em sala, sobre o *processo de Independência do Brasil*: “Aluna1: olha... eu sou o tipo da pessoa que eu só acredito vendo, mas assim, pelo jeito que aconteceu, eu acho que pode até ter sido verdade,

mas assim, ainda fica uma dúvida, vocês ‘fica’ assim: ai, mas será mesmo que foi verdade ou foi mentira?” (GF1, 19-10-2010).

Quando focamos a questão do livro didático e as práticas efetivas, em sala de aula, a partir dos resultados dos questionários, percebemos que, mesmo não sendo consideradas as formas de aprendizado mais agradáveis, as aulas expositivas sobressaíram em relação ao livro didático no quesito confiança. Reforçamos a presença do elemento *credibilidade* na figura da *Professora α* por esses resultados, mas com o material coletado, é possível investigarmos um pouco mais a fundo.

Ao perguntarmos sobre os momentos nos quais os alunos utilizavam o livro didático de História, obtivemos o seguinte resultado:

Tabela 4 – Resultados da questão 21 (primeiro questionário)

21. Quando você costuma ler o livro didático de História?	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
(a) Nas aulas de História.	3%	9%	9%	42%	36%
(b) Nas aulas de outras matérias.	59%	26%	9%	6%	0%
(c) Na biblioteca da escola.	53%	26%	18%	3%	0%
(d) Em casa para fazer tarefas de História.	9%	9%	21%	39%	21%
(e) Em casa quando tenho tempo livre.	56%	15%	21%	6%	3%

Fonte: questionários aplicados aos alunos

Constatamos que predominaram: (a) as aulas de História (78%) e (d) as suas casas quando fazem tarefas desta mesma disciplina (60%). O livro poderia não ser o método mais agradável e nem o mais confiável, mas era muito utilizado para as aulas e para a realização de tarefas. Esta segunda questão indica a existência de práticas de leitura do livro didático fora da sala de aula. Comparada às demais alternativas da mesma questão, percebemos mais indícios da configuração daquelas práticas de leitura do livro didático como um *dever*, pois os outros momentos apontados nesta questão foram assinalados com respostas negativas.

Com a questão 06 do segundo questionário, encontramos mais indícios sobre a importância do papel da *Professora α* , no processo de ensino dos conteúdos. Perguntamos o que os alunos pensavam da forma como estudaram o *processo de Independência do Brasil*:

Tabela 5 – Resultados da questão 06 (segundo questionário)

06. O que você achou da forma como aprendeu o conteúdo Independência do Brasil?	Não concordo de forma alguma	Não concordo	Mais ou Menos	Concordo	Concordo Plenamente
(a) Boa. Porque a professora soube explicar muito bem o assunto.	0%	0%	9%	61%	30%
(b) Boa. Porque fizemos muitas leituras em sala de aula.	3%	6%	48%	27%	15%
(c) Boa. Porque o professora me fez perceber o quanto foi importante aprender este conteúdo.	3%	6%	39%	42%	9%
(d) Boa. Porque consegui resolver as atividades facilmente.	3%	0%	64%	15%	18%
(e) Boa. Por que sublinhamos as partes importantes do livro didático.	3%	9%	18%	55%	15%
(f) Boa. Mas poderíamos ter utilizado outros materiais didáticos como filmes, fotos ou música.	3%	9%	30%	30%	27%

Fonte: questionários aplicados aos alunos

As alternativas que predominaram foram: (a) boa, porque a professora soube explicar muito bem o assunto (91%); (e) boa, porque sublinhamos as partes importantes do livro didático (70%); e (f) boa, mas poderíamos ter utilizado outros materiais didáticos como filmes, fotos e música (57%). Tais alternativas, exceto a última, que reafirma a estreita ligação com recursos midiáticos, reforçam a confiança no papel da professora.

Os resultados apresentados mostram porque é necessário pensarmos a triangulação dos três personagens envolvidos na pesquisa. Por meio das falas do *GF1*, apresentadas anteriormente, e da entrevista da *Professora α*, ressaltamos a excessiva quantidade de textos e a existência de palavras difíceis na perspectiva dessa comunidade de leitores com relação ao livro didático; lembramos que essa é uma reciprocidade fundamental. Os *saberes admitidos*, evidenciados nas práticas, pressupõem a dificuldade ressaltada nos *usos ou consumos* do *Projeto Araribá: História* que mantém seu papel central nas práticas de ensino, de acordo com as questões apresentadas. A característica que faz desses saberes algo admitido consiste nas ações que permitem os espaços de atuação *tática* da comunidade de leitores.

Por intermédio das falas do *GF2*, apresentamos outros indícios dessa relação que viabiliza as práticas de leitura do livro didático de História, em sala de aula, pela comunidade de leitores:

Mediador: E sobre o livro, é fácil entender a matéria no livro?

Aluno3: É... tem umas partes do livro que é meio embaçado¹³⁸ de entender.. a professora explicando é melhor.

Aluno4: Não é muito fácil não, mas com a professora explicando é melhor de a gente entender... fica melhor para aprender.

Aluno2: Muito fácil de... não, eu acho que ele falta até conteúdo de muitas coisas que não explica ... [se não é] a professora, acho que não estaria assim todo mundo com o conteúdo completo.

Aluno1: Tipo... a minha opinião é essa, tipo assim, o livro, ele tá bem explicado, só que muitas pessoas não lê... não sabe entender a matéria... aí... fica tudo confuso... não sabe.

Aluno3: Mas tem umas partes do livro que é meia...

Aluno1: Não.. tipo assim... o povo não é acostumado a ler, sabe... e não entende... eles lê, lê, mas não entende... aí tem que ir por base de...

Aluno4: Mas a explicação da professora, daí dá para...

Aluno1:... da para entender melhor com a explicação da professora... o livro cê já aprende... com a explicação da professora já é três vez melhor. (GF2, 10-11-2011).

Além de este grupo focal apontar novamente para a importância em relação à mediação da professora para a constituição de sentidos sobre o livro didático de História, notamos que os hábitos de leitura diferenciados, voltados para textos simples, de grande interesse e/ou linguagens midiáticas revelam, pela contraposição, a característica das práticas de leitura do livro didático, em sala de aula, relacionada ao fato de ser menos uma atividade realizada com entusiasmo do que por *dever*: “[...] o povo não é acostumado a ler, sabe... e, não entende... eles lê, lê, mas não entende [...]”. Mas “o povo” a que se refere o *Aluno1* não é acostumado a ler o quê? É importante ressaltarmos que nessa fala, o aluno não considera que sua relação com suportes midiáticos constitui, também, um tipo de leitura, embora tenhamos percebido, ao longo dos *GFs*, que ela efetivamente existe.

Quanto ao *GF3*, percebemos outros indícios que contribuem para as relações apresentadas ao longo deste item:

¹³⁸ A gíria remete a dificuldade de compreender o livro.

Aluno2: Ela é legal.

Aluno1: Eu acho assim que ela explica bem assim, acho ela bem interessante.

Aluno2: Verdade... a matéria assim, se é uma matéria que a gente não entende.. a gente pode perguntar para ela porque ela explica melhor também.

Aluno3: aaa... explica muito bem.... eu já tive várias dúvidas né... tanto na 5ª como agora... e sempre quando eu vou falar com ela eu consigo entender melhor a matéria.

Aluno4: É... ela é uma boa professora, ela explica bem.. e eu já tenho um certo convívio com ela desde a 5ª, daí... tem mais.... tem um certo convívio daí..... você não tem vergonha de perguntar.
(GF3, 10-11-2011).

Nos três grupos focais, notamos que a convivência com a *Professora α* , em anos anteriores, é um aspecto importante para a definição das práticas de leitura observadas por meio do fortalecimento das relações constituídas por aquela comunidade de leitores. Esse é um aspecto importante na constituição da *dimensão do crível*.

Uma das atitudes mais marcantes, nestas práticas de leitura, diz respeito às seleções de conteúdo realizadas por meio de frases sublinhadas no livro didático. Nas práticas em sala de aula, durante as leituras em voz alta dos textos principais, os alunos marcavam em seus livros as partes consideradas mais importantes por meio da leitura mediadora da *Professora α* e, através dessas seleções, fomos percebendo quais conteúdos eram autorizados na dinâmica de sala. Não somente pelos trechos destacados, mas, principalmente, pelo engajamento da professora ao solicitar que algo merecia destaque maior.

Sobre a iniciativa desta prática, a própria professora diz: “Fizemos um curso com o professor Givan Ferreira¹³⁹, um escritor de livros, que é o autor do livro de português adotado pela escola. No curso levantamos as dificuldades, problemas de interpretação, resumos”. Neste sentido, percebemos certa preocupação com o desenvolvimento das habilidades de leitura com os alunos. Como mostramos no capítulo 2, este também é, salvo as diferenças entre a prescrição e a prática, o objetivo da coleção adotada pela escola.

¹³⁹ Este professor é autor de livros didáticos pela editora FTD onde, atualmente, tem disponível uma coleção de autoria coletiva para a disciplina “língua portuguesa” chamada *Trabalhando com a linguagem*.

Além deste curso, a professora definiu as razões para a metodologia utilizada por meio das experiências que teve, ainda durante sua graduação, quando aprendeu técnicas de resumo em relação aos textos que lia. Portanto, é preciso considerarmos que as práticas de leitura constituíam *saberes admitidos* que visassem à superação de uma leitura deficitária naqueles alunos por motivos decorrentes de sua vida familiar, do contato com os meios de comunicação e do próprio desenvolvimento cognitivo, conforme pudemos perceber nas falas da *Professora α* e no projeto político pedagógico da escola.

A prática de sublinhar os trechos compõe uma *tática/estratégia*¹⁴⁰ de ensino e aprendizagem que envolve a leitura significativa e a elaboração de resumos sobre o conteúdo:

Só com a leitura, o aluno não é capaz de entender o texto e separar a ideia principal. A intenção das atividades é fazer com que o aluno entenda o texto.

Eu poderia acrescentar outras coisas, mas o interessante é que eles façam a leitura, sublinhem e façam o texto. O ideal seria eles fazerem, me entregarem e depois da correção eu entregar de volta para que eles possam refazer.

O certo seria ele sublinhar e escrever as suas ideias. Mas como eu disse, fazer isso com 40 alunos e 15 turmas? É difícil até entregar uma prova comentada para os alunos. (*Professora α* , 05/11/2010).

A partir desta prática, percebemos os itinerários das aulas observadas, uma vez que a seleção visa à localização das ideias centrais nos textos. Apesar de reconhecermos a importância, não é nossa intenção aprofundar a análise na produção dos resumos. Direcionando o foco para a prática de leitura com as frases sublinhadas, percebemos, pelas falas dos alunos, que estas práticas efetivamente produziam sentido em suas leituras do livro didático. Primeiramente, constatamos essa importância nas três seções realizadas com o *GF1*:

¹⁴⁰ Entendemos a metodologia como estratégia porque define os conteúdos a serem ensinados. A perspectiva de tática apresenta-se no movimento de apropriação do livro didático que inventa de seus protocolos, de seu lugar definido pela materialidade do impresso, a caça em propriedade alheia.

Mediador: [...] essa forma de fazer, com a leitura e sublinhando as palavras, ela é uma forma que ajuda vocês a fixarem melhor o conteúdo?

[coro] Ajuda, ajuda sim.

Aluna1: Porque às vezes ela passa, é... atividade para a gente pesquisar no livro e já tá grifado a resposta.

Aluna2: Também para estudar.

[várias]: É, para a prova, é mesmo.

Aluna2: Não precisa fazer aquele resumo geral né... já tá tudo resumido.

Aluna3: O resumo pra fazer... é... das coisas mais importantes para estudar ou fazer as atividades....

Aluna4: ...ela já resumiu para a gente.

Aluna5: Porque para você estudar para a prova ajuda muito mais. Se você não grifa, você vai ficar [perdido]. “o que vai cair na prova?”. A gente lê as coisas mais importantes e o que não é importante a gente deixa para lá... às vezes a gente não presta muita atenção à explicação mas daí vai ler no livro e já tá grifado.

Aluna6: É... daí fica melhor porque é até menos coisa para estudar. (GF1, 21-09-2010).

Diversos elementos das relações estabelecidas com as práticas de leitura tornam-se potencialmente visíveis nestas falas: a primeira delas é a facilidade de se estudar o conteúdo para as avaliações; além disso, a relação com a postura engajada das práticas de leitura da *Professora α* demonstra a importância de suas ações na constituição daquilo que se configura como *saber admitido*: “ela já resumiu para a gente”; também notamos que a *credibilidade* nas práticas se mostra pela dificuldade de compreender o conteúdo para a avaliação, caso não existam os trechos sublinhados nas páginas; por fim, estudar para a prova caracteriza as práticas de leitura do livro didático, em sala de aula, como um *dever*:

Mediador: É mais claro entender o conteúdo com o livro agora?

Aluna1: Olha... sinceramente... continua a mesma coisa que eu não tô entendendo nada, o livro não muda nunca.. só quando ela grifa, porque quando não grifa, eu não entendo nada.

Aluna2: Para mim, a matéria continua difícil, mas algumas coisas tá mais esclarecido e só...

[eu peço para os alunos se expressarem mais]

Aluna3: É eu não entendo nada, só com a explicação do professor.

Aluna4: Eu às vezes não entendo com a explicação do professor, mas com ela grifando, eu entendo, daí fica mais fácil.

Aluna2: Pegando as partes mais importantes, daí dá para entender.
(GF1, 22-10-2011).

Também foi possível perceber, nos grupos *GF2* e *GF3*, importância semelhante em relação às práticas de leitura que definiam as partes dos textos do livro a serem grifadas:

Alguns alunos: Interessante.

Aluno3: Daí na hora da prova fica bem mais fácil de estudar...

Aluno4: aa eu acho interessante né... porque daí, tipo.. grifa o livro... na hora de vocês estudar, você não precisa ficar lendo tudo.

Aluno3 e Aluno1: Só lê a parte grifado.

Aluno4: Você grifa as partes mais importante... porque se você grifou as partes mais principais, daí na hora de estudar você não precisa ficar lendo tudo.
(GF2, 10-11-2010)

Aluno3: Bom... resumo eu não gosto muito porque não sei fazer muito bem resumo...mas as atividades que a professora passa dá para entender bastante, sobre a matéria e... tipo... que nem você deve ter observado... a sala não tá muito bem.. então fica meio difícil a professora manter controle sobre a sala e essas perguntas “ajuda” bastante.

Aluno2: É bom também o resumo, que a gente sublinha porque, tipo assim, se você vai estudar tudo, a professora resume um pouco para você, pegar as partes mais principais, que vai cair na prova... algumas coisas.

Aluno1: No resumo, assim, eu prefiro mais porque se a gente faz uma questão de pergunta, a gente vai procurar especificamente as respostas, e no resumo não, a gente lê o texto inteiro e a gente pega as partes mais importantes do texto... já nas perguntas a gente procura tipo... palavras... frases assim que é mais importante pro... na... na... como que eu posso dizer... nas perguntas mesmo a gente procura pouca coisa assim, não é as coisas mais importante... mas já no resumo a gente tem que pegar todas as partes do texto e diminuir... e fazer numa frase só as coisas mais específicas e importantes do texto.

Aluno4: Tipo... é bom esses exercícios, resumos, leitura do livro que ela dá, explicações porque, tipo...a gente aprende bem... eu nem estudo para as provas da *Professora α*, de Ciências assim, porque elas “explica” bem a matéria... daí cê já grava na memória.

Aluno3: Tem que prestar atenção nas aulas.
(GF3, 10-11-2010).

O *GF2* refere-se às ações de sublinhar partes dos textos, enquanto no *GF3*, encontramos falas que remetem à elaboração de resumos. Nos dois casos,

percebemos, mais uma vez, a importância e a essencialidade da professora e dos alunos na efetivação das práticas de leitura do livro didático.

Até o momento, constatamos que a definição de *saberes admitidos*, na sala de aula, corresponde às seleções feitas por meio da leitura do livro didático. Estas práticas caracterizam-se, principalmente, pela leitura em voz alta e mediadora da *Professora α* que torna possível uma dimensão de *credibilidade* entre os três personagens envolvidos nesta pesquisa. Com esta constatação, enfatizamos que a ideia de “reproduzir o conhecimento contido no livro didático de História tal qual ele se apresenta na publicação” inexistente, ao considerarmos as práticas de leitura. Esta não correspondência torna-se evidente no ato de selecionar – tentativa de transformar os textos do livro didático em algo que faça sentido para os alunos. Ressaltamos também que a seleção realizada por meio da técnica do sublinhado não é a prática de leitura em si, mas uma prática constitutiva das leituras que traça itinerários autorizados.

Para os alunos, a leitura do livro didático é um tipo de utilização necessária – a leitura como *dever* – que se fundamenta pela mediação do professor enquanto especialista naquele conhecimento. Por isso a leitura que faz sentido, *a priori*, é aquela possibilitada pelas ideias sublinhadas. Tais ações constituem os *saberes admitidos* nas práticas que vivenciamos, durante a pesquisa, mas é importante ressaltar que, embora fundamental, a técnica do sublinhado foi apenas uma das práticas geradoras de sentido em relação à leitura do livro didático – veremos isso mais à frente. Além disso, mesmo não sendo objeto desta pesquisa, não podemos esquecer que as leituras praticadas em casa, por exemplo, na realização das atividades, também constituem um tipo de apropriação válida para a produção de sentidos que, embora não estejam contempladas nesta pesquisa, são pressupostas nas análises das leituras em sala.

3.5 ASPECTOS DA CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

No capítulo 2, vimos as concepções historiográficas da coleção *Projeto Araribá: História*, mas não podemos esquecer que elas compõem um conjunto com outros elementos, além da historiografia, que constituem a História como disciplina escolar. Neste momento, esta última nos interessa mais. De que forma a *Professora α* e os alunos entendem o trabalho com a disciplina? Na sala de

aula, como *lugar/espço* delimitador e viabilizador de práticas de leitura do livro didático, essas concepções são importantes porque compõem o *fora-do-texto* desta comunidade de leitores no que se refere ao *horizonte de expectativa* acerca da História.

Em certo momento da entrevista realizada com a *Professora α*, pudemos compreender o seu entendimento da disciplina escolar História:

Faço uma discussão historiográfica na medida do possível. A questão do D. Pedro, da princesa Isabel, por exemplo, no sentido de desmistificar, levando em consideração o nível dos alunos.

[...]

Em relação ao conteúdo, precisamos repensar essa questão. É uma proposta para o próximo ano, no sentido de fazer uma adequação dentro da realidade do aluno.

Hoje temos muito conteúdo cobrado no planejamento, que de certa forma, nós mesmos construímos isso. A proposta seria de uma reestruturação. O problema é que é muita informação para o aluno. Imagina toda essa informação em todas as disciplinas. Você acaba com o aluno. Tivemos um curso que foi abordado o conteúdo estruturante, no sentido de pensar o que era relevante nos conteúdos. (*Professora α*, 05/11/2010).

A desmistificação refere-se à desconstrução de uma determinada concepção historiográfica sobre o *processo de Independência do Brasil* que a *Professora α* realizou em sua prática. Ainda não abordaremos esta questão porque o próximo item será inteiramente dedicado às práticas em sala. Neste momento, ressaltamos que esta perspectiva dialoga com os *protocolos de leitura* da coleção no que se refere à concepção historiográfica.

Outra importante questão corresponde à necessidade de adequar os conteúdos à realidade dos alunos, algo relacionado às novas demandas sobre a disciplina História definidas, mas que também se encontram na concepção historiográfica da coleção *Projeto Araribá: História*. Não podemos esquecer que essa postura crítica ocorre em relação às representações acerca dos alunos e, portanto, caracteriza o engajamento da *Professora α* nesta comunidade de leitores.

A necessidade de transformar um modelo de ensino estigmatizado permite levantarmos algumas questões: essa postura seria o resultado de um *lugar/espço* onde predomina a quantidade excessiva de conteúdos? O contexto prático dialoga com essa necessidade? Os movimentos *táticos/estratégicos* da *Professora α* seriam indicativos dessa constatação?

Vimos que a constituição de um *saber admitido* agrega, em parte, a representação dos alunos constituída pela professora: “O problema é que é muita

informação para o aluno”. Tendo a consciência do problema, os movimentos *táticos/estratégicos* podem ser entendidos sob essa necessidade de tornar as disciplinas menos “conteudistas”, em um *lugar* onde elas ainda o são: “Hoje temos muito conteúdo cobrado no planejamento”. As *táticas* constituídas pela técnica do sublinhado, apresentada no item anterior, podem justificar-se, em parte, como uma forma de tornar os conteúdos menos complicados em uma conjuntura como a que era vivenciada pela *Professora α*.

Acreditamos que estas operações também dialogam com a relação, anteriormente citada, entre autonomia e sujeição, apontada por Espíndola (2003), e/ou com aquilo que definimos como a *maldição* do livro didático (SILVA, 2011). Mesmo admitindo sua responsabilidade na constituição de *lugares* para a disciplina História pouco adequados à realidade dos alunos, o modelo ainda regula e funciona como *totalidade* para a disciplina. O que poderia substituí-lo? Esta substituição atuaria de modo diferente? É evidente que a definição de um *saber admitido* para aquela sala de aula se alicerça na busca de um ensino de História cujos textos sejam mais simples. Este é, então, um indício da inventividade da professora pelas astúcias realizadas sobre o currículo vigente, mas com o objetivo de delimitar aquilo que se considera *admitido*.

Referindo-nos aos alunos, o fato de termos uma quantidade maior de materiais possibilita percebermos sua concepção sobre a disciplina História de maneira ainda mais detalhada. Na questão 14, perguntamos o que a História significava para eles:

Tabela 6 – Resultados da questão 14 (primeiro questionário)

14. O que a HISTÓRIA significa para você?	Não concordo de forma alguma	Não concordo	Mais ou Menos	Concordo	Concordo Plenamente
(a) Uma matéria escolar.	0%	0%	21%	32%	47%
(b) Uma fonte de emoções que fascina e estimula nossa imaginação.	12%	9%	32%	44%	3%
(c) Uma forma de se aprender com os erros e acertos das outras pessoas	12%	29%	26%	26%	6%
(d) Coisas do passado, que não tem a ver com nossa vida no presente.	15%	24%	32%	18%	12%
(e) São exemplos a serem aprendidos que nos mostram o que é o bem e o mal, o certo e o errado.	6%	21%	38%	21%	15%
(f) Aquilo que explica os	18%	21%	32%	24%	6%

problemas do presente e da vida atual.					
(g) Um grande número de catástrofes e crueldades humanas.	6%	15%	26%	38%	15%
(h) Uma forma de compreender a minha vida como parte das mudanças históricas	9%	18%	18%	29%	26%

Fonte: questionários aplicados aos alunos

As alternativas que tiveram maior número de respostas positivas foram: (a) uma matéria escolar (79%); (h) uma forma de compreender minha vida como parte das mudanças históricas (55%) e; (g) um grande número de catástrofes e crueldades humanas (53%). Nas outras questões, percebemos uma distribuição de respostas entre os níveis de cada alternativa.

Se considerarmos as alternativas com mais respostas positivas, observamos a consciência de que a História é uma disciplina escolar, resultado praticamente inevitável, uma vez que é essa a História conhecida pelos alunos em sua vida escolar. Das características apresentadas, duas se destacam: permitir a compreensão de suas vidas no processo histórico e agregar um grande número de catástrofes humanas.

Sobre a primeira característica, a questão 15 fornece outras pistas para sua compreensão:

Tabela 7 – Resultados da questão 15 (primeiro questionário)

15. Qual a importância para você de se aprender História:	Fraquíssima importância	Fraca importância	Mais ou Menos	Grande importância	Importantisimo
(a) Conhecimento do Passado	0%	6%	15%	53%	26%
(b) Compreensão do Presente	0%	15%	56%	24%	6%
(c) Orientação para o futuro	15%	15%	29%	26%	15%

Fonte: questionários aplicados aos alunos

Quando perguntados sobre a importância em aprender História: (a) para conhecer o passado foi a resposta com maior índice de positivo (89%); enquanto a (c) orientação para o futuro teve 41% de respostas positivas e (b) compreensão do presente, 56% de respostas neutras. Se eles acreditam que a História permite compreender suas vidas como parte das mudanças históricas, esta importância agrega-se mais ao passado do que propriamente ao presente desses alunos. Sobre a segunda característica, a questão 16 pode ajudar:

Tabela 8 – Resultados da questão 16 (primeiro questionário)

16. LINHA DO TEMPO:	As coisas vão melhorando	As coisas vão piorando	As coisas nunca mudam	As coisas do passado se repetem	As coisas vão de um extremo ao outro.
Frequentemente, as pessoas pensam a História como uma linha do tempo. Entre as visões apresentadas a seguir, assinale qual representa a História para você.	9	6	2	3	14

Fonte: questionários aplicados aos alunos

Nesta questão, os alunos tinham que dizer como eles entendiam a sucessão de fatos por diversas linhas de tempo diferentes. As respostas predominantes foram: “as coisas vão de um extremo ao outro”, com 14 respostas e “as coisas vão melhorando”, com 9 respostas. Se considerarmos que a História agrega um grande número de catástrofes humanas, as respostas, na questão 16, demonstram um entendimento de História com oscilações entre bons e maus momentos na humanidade, além de ser uma linha que sempre vai melhorando. O que temos hoje é melhor do que aquilo que tínhamos antes.

Mesmo sem tomá-las de maneira generalizada sobre a turma pesquisada, as duas características serão importantes ao longo de nossa análise. Constituindo o *fora-do-texto* dos alunos no que se refere à *história mítica*. Tais aspectos estão presentes em suas leituras do conteúdo em sala nos movimentos que ocorrem entre os *saberes admitido e inventivo*.

Um fator que dificultou a visualização dos resultados, nas questões mencionadas, foi o número significativo de respostas distribuídas entre os níveis de cada alternativa. Acreditamos que esta distribuição é indicativa de um aspecto que notamos em todas as seções de grupo focal: a dificuldade em retomar e explicar os conteúdos trabalhados em sala e definir a importância de se aprender História. Estes movimentos compõem *saberes inventivos* desses alunos.

Neste sentido, consideramos que os momentos de silêncio vivenciados, nos grupos focais, foram tão importantes quanto as respostas por indicarem que retomar discussões realizadas em sala não era uma tarefa muito fácil. Ao perguntarmos para eles sobre a importância de se estudar a História, suas respostas mostraram-se próximas à primeira característica diagnosticada no questionário, a saber: que entre o passado e o presente, considerando a relação da História com suas vidas, predomina a importância do passado:

Aluno: Sinceramente?

Aluno1: ahh eu acho que é importante para vocês conhecer os seus antepassados. [coro]...

Aluno2:.. é, porque um dia vão estar estudando agora a gente. O que a gente está vivendo vão estar estudando mais para a frente.

Aluno3: É, eu acho importante também né... estudar os antepassados, para poder... a sei lá, né...

Aluno1: Trazer para a vida de hoje.

Aluno3: Uma explicação né.... para as coisas que você não entende e pode ter uma explicação.

Aluno4: Para aprender o que foi passado...

Aluno: Nos nossos avós....
(GF1, 21/09/2010).

Percebemos que a ideia predominante agrega o elemento *dever*, já indicado anteriormente, em uma concepção na qual se informar do passado é algo necessário, embora a justificativa para isso fosse pouco clara.

Era comum, nas questões sobre elementos do conteúdo trabalhado em sala, que os alunos ficassem certo tempo em silêncio ou até mesmo não respondessem. Em determinado momento do segundo encontro com o *GF1*, perguntamos sobre o porquê dos silêncios e porque tanta dificuldade em falar do conteúdo:

Moderador: Tentem pensar, porque é tão difícil falar sobre o assunto [...]?

Aluno1: Porque é muita coisa, daí gravar tudo fica meio difícil.

Aluno2: E outra, não dá para entender.

Aluno3: Ela [a professora] explica muito bem daí a gente entende se a gente prestar atenção, senão a gente não vai entender nunca.

Aluno4: É bastante coisa também... a gente não vai gravar tudo...

Aluno2: Eu acho que... ela vai explicando só que tem partes que para mim não interessa e as mais importantes é as que vai ficando... o que eu tô... o que eu tô tentando falar aqui...

[algumas alunas cochicham outros comentários e eu peço para repetir, mas elas não querem falar novamente]

Moderador: Por que você acha que é difícil de entender?

Aluno1: Porque ela passa bilhete e fica conversando.

Aluno2: Você e a *Aluna3*..
(GF1, 07/10/2010).

Diversos elementos, que constituem a relação entre a professora e os alunos, ficam latentes nesta conversação. Primeiramente, a necessidade de gravar conteúdos e a constatação de que tal intento seria impossível. Anteriormente, mencionamos a concepção de disciplina escolar História colocada pela *Professora α* , em que ela mencionava a necessidade de se reduzir a quantidade de conteúdos. Os dois indícios mostram que a constituição do *lugar* de atuação da disciplina escolar História pode levar a essa necessidade. Este aspecto caracteriza os *saberes admitidos* nesta dinâmica.

A *credibilidade* que permeia as relações constituídas pelo engajamento dos leitores fornecem indícios da importância do papel da professora nas práticas: “ela explica muito bem daí a gente entende se a gente prestar atenção, senão a gente não vai entender nunca”. O engajamento dos alunos finaliza o momento: “Por que você acha que é difícil de entender? // *Aluno1*: porque ela passa bilhete e fica conversando”.

Além desses elementos, podemos visualizar o resultado da questão 15 anteriormente apresentado. Saber do passado é algo mais evidente do que relacioná-lo com o presente ou o futuro, que são pensados em razão do primeiro: “...é, porque um dia vão estar estudando agora a gente”; “uma explicação né.... para as coisas que você não entende e pode ter uma explicação”. As informações do passado adquirem grande importância, seja para explicar algo no presente ou para pensar que, no futuro, nossa vida, transformada em uma série de informações, será estudada por outros como nós fazemos hoje. Este elemento compõe os *saberes admitidos*, cuja relação com o silêncio torna-se uma tensão essencial. Precisamos nos informar, diriam os alunos, mas a quantidade de informações e nossas atitudes dificultam isso.

A situação analisada anteriormente remete a uma questão norteadora geral. Quando perguntamos sobre a importância dos conteúdos relacionados ao *processo de Independência do Brasil*, as ideias ficam mais evidentes:

Aluno1: Sim, até quando você vai iniciar uma conversa assim, com pessoas mais graduadas... para você saber. Às vezes, muitas vezes, passou no jornal lá que foi uma guerra, se você não tiver esse conhecimento histórico, você nem sabe o que se passa.. então eu acho [???

Aluno2: Eu acho que é interessante também.... interessante, sei lá... ahh,,, , não tenho explicação exata.. a gente sabe que foi importante mas não tem uma explicação exata. (GF1, 21/09/2010).

Pelas entrevistas, mais uma vez, notamos o *dever* de reter informações sobre o passado para que se possa falar do assunto e/ou compreender alguma notícia veiculada no presente. Em outro encontro com o mesmo grupo focal, obtivemos respostas semelhantes. Após um momento de silêncio, tornamos a perguntar se eles julgavam os conteúdos importantes:

Moderador: Daí a pergunta que ajuda a entender um pouco esse silêncio de vocês... para vocês, essa parte do conteúdo [Conjuração Mineira e Baiana] teve alguma importância? Tipo... valeu? Faz algum sentido? É Importante?

Aluno1: Eu acho que é...

Aluno2: Porque é a História do nosso país, sabe... da origem.. da independência.

Aluno3: Eu acho que a gente tem que saber.

Aluno4: Eu acho também que a gente tem que saber [tom mais cínico]
[risadas de todas as alunas]

Aluno2: aaa é uma maneira mais fácil da gente saber da origem... do nosso país...

Moderador: Saber para que?

Aluno1: Saber o conhecimento, do nosso país...

Aluno2: Para tipo assim, a gente conversa com a pessoa, e tá conversando sobre isso, "nossa!!"

Várias: Para ficar informado....

Aluno2: Porque mais para frente pode ser importante.

Aluno3: Porque vai que uma pessoa está falando sobre aquilo lá e você tá boiando¹⁴¹, não sabe nem o que tá falando.

Aluno2: Como é que você vai conseguir um serviço, uma faculdade se você não sabe nem a origem de seu país? (GF1, 07/10/2010).

¹⁴¹ A gíria significa não estar por dentro do assunto.

Mesmo sendo momentos diferentes, as situações revelam o pensamento de um mesmo grupo. No círculo analisado, entendemos que a predominância de um valor sobre o passado justifica-se por uma perspectiva utilitária dos conteúdos: “para tipo assim, a gente conversa com a pessoa, e tá conversando sobre isso, ‘nossa!!’ // *Várias*: para ficar informado....”. Com os outros dois grupos, percebemos que a perspectiva sobre a História, de certo modo, permanece:

Moderador: Alguém tem algum comentário final para acrescentar, alguma coisa?

Aluno2: aa.. eu queria falar que o importante de você aprender História é que é uma.... isso... de um jeito ou de outro vai fazer parte de sua vida... aa a História hoje... será que daqui tantos anos, a gente... daqui 2000 anos talvez, alguém vai contar nossa história?

Aluno3: Alguém vai estudar sobre a gente.

Aluno2: É sobre...[???] a nossa cultura. Talvez pode mudar tantas coisas... pode mudar sobre o que a gente fazia.. nosso futuro... eu acho que a História está presente no nosso dia a dia e é fundamental para você estudar, conhecer e comparar os dias de antes aos dias de hoje.
(GF2, 10/11/2010)

Moderador: [...] vocês conseguem fazer alguma relação desse conteúdo com o nosso presente? Esse conteúdo, de alguma forma, ele faz sentido para vocês hoje? Ele mudou alguma coisa na vida de vocês, no aprendizado de vocês? Mas assim, para vocês mesmos, no cotidiano, nos dias de hoje.

Aluno3: aa eu acho que mudou sim, porque você saber o que as outras pessoas fez para hoje a gente tá aqui mais avançado... tipo, todo mundo aqui em união... não tem muita guerra que nem a gente vê agora, tal.. eee... pra ficar em paz.. não ter mais.... a gente pode olhar para o passado e fazer o futuro... não para ter o que tinha antigamente, que nem, os ricos... os pobres não tinha comida.. e os ricos dava carne para os cachorros... ainda há um pouquinho disso.. mas é muito pouco né.... não é igual.

Aluno1: Eu acho assim que não houve muito impacto de antigamente para hoje porque, não é que não houve muito.. é porque eu acho que como as leis do passado faz muito tempo assim, eu acho que ficou no passado porque agora, se a gente for ver, que nem o *Aluno1* falou, só que eu vou discordar um pouco da resposta dele porque, tipo assim, hoje, se for ver bem no passado assim, ou fazer uma análise bem apurada assim, hoje não tem nada a ver como era antigamente, porque tipo assim, que nem eles falaram que eles dava carne para o cachorro. Hoje em dia, eles vão pensar duas vezes antes de falar... aaa... eu vou dar carne para o cachorro porque, até para os ricos.. mesmo que o rico receba mais ou o pobre receba mais.. o salário aumente, no mercado quanto mais o salário da gente aumenta, mais a taxa de imposto lá do mercado, dos “comércio aumenta” também. Então eu acho que o povo tá mais consciente disso porque ninguém vai sair hoje dando carne para o cachorro, logicamente, só alguma pessoa mais louca assim, não sei. Mas eu acho que não tem muito impacto não. Eu acho que mudou bastante porque o povo “tá” mais conscientizado, não sei, pelo

menos alguma parte da população tá mais conscientizada que nem a de antigamente.

[...]

Moderador: Para finalizar, alguém tem algum comentário final?

Aluno1: Eu acho que comentar sobre a História assim é sempre bom porque a gente, sempre na História assim, é uma matéria assim que eu gosto bastante que... a gente descobre várias coisas do passado.. tipo... a gente vai ligando assim.. se a gente aprende uma matéria só de História, a gente vai falar assim... aa..., não tem muito sentido né que eu não sei de nada mas ao decorrer do tempo que a gente vai estudando a História, ela começa a fazer sentido e a gente vai ligando, uma História tipo... de uma terra a outra assim, vai tendo bastante sentido... daí acaba que a gente vai entendendo o que aconteceu no passado.. que nem você perguntou se teve algum impacto, eu falei que não... mas se a gente for ver bem assim, algum impacto tem... mas para mim eu acho pouco.. eu acho que não dá tanto impacto assim, mas... é uma coisa que se a gente for ligar assim , a gente for analisar toda a História, ela tem, na História inteira tem... faz... tem tipo uma teia de aranha que liga e forma a História de hoje em dia.
(GF3, 10/11/2010).

Os dois trechos selecionados correspondem aos momentos finais dos *GF2* e *GF3* nos quais os alunos eram diferentes do *GF1*. Novamente, constatamos a ideia de que estudar o passado é importante porque outros, no futuro, nos estudarão um dia, elemento que indica a importância maior sobre o passado em relação ao presente e futuro. Mesmo remetendo ao presente em certos momentos dessas falas, para os alunos não é fácil estabelecer relações entre este e as outras temporalidades.

Outra questão, mais perceptível no *GF3*, remete à segunda característica da concepção de História dos alunos, definida anteriormente, ou seja, que a História corresponderia a um conjunto de catástrofes humanas aliado à predominância de uma ideia de História como variação de extremos e coisas que vão sempre melhorando (questão 16). Entendemos que há uma concepção de entendimento do passado como algo “menos avançado” do que os dias atuais e que, consequentemente, justificaria as demonstrações de violência mostradas pela História “*Aluno1:* Eu acho que mudou sim, porque você saber o que as outras pessoas fez para hoje a gente tá aqui mais avançado... tipo, todo mundo aqui em união... não tem muita guerra que nem a gente vê agora, tal.. [...] a gente pode olhar para o passado e fazer o futuro... não para ter o que tinha antigamente”.

Os aspectos apontados são importantes para compreendermos as práticas de leitura ocorridas, em sala de aula, por constituírem os *saberes admitido* e *inventivo*. As concepções de História, como disciplina escolar da *Professora α* e dos

alunos, precisam ser pensadas de maneira relacional. Há um engajamento muito específico no sentido de desmistificar o conteúdo e, ao mesmo tempo, o reconhecimento de que os alunos têm acesso a uma grande quantidade de informações. A necessidade de utilizar o livro didático acaba constituindo a ideia de um *dever* em cumprir a sequência de conteúdos.

Os elementos que indicam essa relação mostram-se na valorização do passado, o que permite levantarmos alguns questionamentos: se temos um livro didático cuja articulação entre passado e presente não fica tão evidente nos conteúdos, o que seria necessário para ocorrer outra resposta? Ao retomarmos a íntima relação dos alunos com recursos midiáticos, perceber uma evolução ascendente não se torna algo lógico? Neste sentido, é possível considerarmos legítima a seguinte afirmação: temos hoje uma vida muito melhor e mais confortável do que os nossos antepassados.

Acreditamos que essas concepções estão ligadas aquilo que construíram os personagens dessa pesquisa, como uma *biblioteca vivida*, como *horizonte de expectativa* e como *história mística* (GOULEMOT, 1998), e, por isso, elas são fundamentais como engajamentos que permitem e constroem os sentidos nas práticas de leitura. A professora, os alunos e o livro didático não se relacionam de maneira antagônica, mas recíproca.

3.6 ENTRE FINALIDADES PRESCRITAS E OBJETIVOS PRÁTICOS

Nos dois próximos itens, apresentaremos os objetivos da coleção *Projeto Araribá: História* para o aprendizado do *processo de Independência do Brasil*, os objetivos da professora para discutir esse conteúdo, os interesses dos alunos e algumas ideias, apreendidas no trabalho de campo, a fim de conhecermos outros aspectos referentes à produção de sentidos em sala de aula.

3.6.1 O Processo de Independência do Brasil no Projeto Araribá: História

No livro didático *Projeto Araribá: História*, o *processo de Independência do Brasil* é contemplado na unidade 6 cujo título é *A Independência*

*do Brasil e o Primeiro Reinado*¹⁴². A página de abertura traz um pequeno texto motivador para o tema e uma imagem do quadro *Independência ou Morte*, de Pedro Américo. Por meio dessa apresentação, compreendemos os objetivos da coleção para o estudo desta unidade:

Nesta unidade você vai estudar a crise do sistema colonial na América portuguesa, a independência e o Primeiro Reinado. Nesse estudo, vai conhecer os personagens e os acontecimentos que *hoje* emprestam seu nome a ruas e outros locais públicos. Além disso, vai perceber como as idéias revolucionárias do iluminismo chegaram ao Brasil.

Com a independência, o Brasil deixou de ser colônia de Portugal, mas o trabalho escravo foi mantido, a maior parte da população continuou excluída das decisões políticas e os habitantes do Brasil permanecem súditos de um rei.

Você vai ver que a luta pela independência continua *nos dias de hoje*. (PROJETO ARARIBÁ, 2006, p. 134, grifos nossos).

Por intermédio do manual do professor, notamos que um dos principais objetivos era mostrar o caráter elitista do *processo de Independência do Brasil* que, mesmo se tornando independente, preservou uma economia agroexportadora baseada no latifúndio e na mão de obra escrava (Guia e recursos didáticos, 2006, p. 61). Considerando o texto de apresentação da unidade e os *protocolos de leitura* da coleção relacionados aos eixos atitudinais, entendemos que o foco desse capítulo é o desenvolvimento da prática solidária – mais focada para o drama da fome e o trabalho escravo – pois ele estabelece relação com o presente, afirmando que lutamos pela independência do país até os dias atuais. Enfatizar a permanência do trabalho escravo, a exclusão da população nas decisões políticas e a permanência de uma economia agroexportadora são indicativos de certa preocupação com a cidadania e com a vida democrática.

Além destes objetivos principais, são apresentados mais seis, no Guia e recursos didáticos, a saber:

- *Avaliar* as condições do império colonial português no século XVIII e suas implicações para a administração da América portuguesa.
- *Caracterizar e comparar* as conjurações Mineira e Baiana.
- *Analisar e ordenar* os fatores que influenciaram a independência do Brasil.
- *Relacionar* os principais acontecimentos ocorridos após a independência com a crise do Primeiro Reinado.

¹⁴² Não incluímos o capítulo do livro didático analisado nos anexos. Entretanto, para melhor entendimento das análises que se seguem, é recomendável que o leitor tenha o capítulo em mãos.

- *Reconhecer* a herança colonial e sua influência no desenvolvimento do Brasil independente.
 - *Compreender* o significado da abertura dos portos de 1808 no processo de independência do Brasil.
- (Guia e recursos didáticos, 2006, p. 61, grifos dos autores).

Os verbos em destaque não estão assim por acaso. Estes seis itens remetem ao desenvolvimento da *competência/compreensão leitora* por conta das habilidades enfatizadas, pois, todas pressupõem postura crítica frente ao conteúdo. De certa forma, existe uma relação, entre estes objetivos e as questões colocadas nas páginas de abertura, que devem ser respondidas apenas ao final da unidade. Ainda falando sobre essas primeiras páginas, existem algumas questões para o diagnóstico de conhecimentos prévios dos alunos acerca deste assunto.

A unidade contém vinte e cinco páginas divididas em seis temas. Existe uma divisão exata dos conteúdos pelas páginas na qual cada tema tem sempre duas ou três páginas. Dissemos que essa constituição tem relação direta como a proposta de trazer textos simples, pois eles precisam seguir este protocolo. Basicamente, as estruturas das páginas com os temas contêm um título, uma ideia sintética sobre aquele tema, escrita em vermelho, imagens, esquemas, glossários em vermelho com palavras mais complicadas, caixas na cor azul com textos complementares e caixas na cor verde cuja função é problematizar os textos principais. Estes elementos estão dispostos nas páginas, de forma distribuída, mas, somente as imagens estão presentes em todas as páginas de temas.

Os seis temas desta unidade foram divididos em dois subgrupos com três temas cada. Os primeiros três abordam a contextualização do Brasil, sob as regras do pacto colonial; a conjuração mineira e baiana e a conversão do Brasil para sede do reino português. Os três últimos tratam, respectivamente, do momento que ocorre a independência, propriamente dita; do período do Primeiro Reinado e; do fim do Primeiro Reinado.

Depois dos três primeiros temas e no final da unidade existem páginas de atividades. A primeira página de exercícios contém atividades para retenção de conhecimento e análise crítica de determinados pontos. Na página seguinte, são apresentadas atividades de ampliação do conhecimento. No meio da unidade, existe um texto sobre a Real Biblioteca e, no final da unidade, um texto sobre os conflitos decorrentes da resistência de determinadas províncias em aceitar a nova condição do Brasil após 1822.

Também existe a seção *Em Foco* que, como mostramos anteriormente, aborda questões do cotidiano de forma mais verticalizada e pode ser considerada um dos grandes diferenciais da coleção, segundo a editora responsável. Neste caso, existem seis páginas dedicadas a diversos aspectos relacionados à cidade do Rio de Janeiro no período estudado.

3.6.2 Por que é Importante Estudar este Conteúdo?

Ao abordarmos a importância de trabalhar esse assunto, nas relações entre os três personagens, nós constatamos mais elementos referentes à *dimensão do crível* presente na sala de aula. Em relação à professora, esta importância serve de fundamento para os *saberes admitidos*. Perguntamos a ela quais os objetivos para o trabalho com aquele conteúdo:

A intenção era que o aluno entendesse o processo de independência do Brasil, fazendo uma ligação com as situações ocorridas no Brasil atualmente. Dentro do processo de independência, fazer com que o aluno tivesse um olhar crítico sobre a questão historiográfica, da história oficial. Será que isso aconteceu? Que ele pudesse pensar de forma diferente. Pensar os fatos que ocorreram hoje. Mas penso que esse objetivo tenha sido obtido com alguns alunos e não com outros.
(Professora *α*, 05/11/2010).

Sobre os objetivos apresentados, podemos fazer algumas considerações: primeiramente, sobre o estabelecimento de relações entre o passado e o presente, esta ideia mantém um diálogo próximo com os *protocolos de leitura* da coleção *Projeto Araribá: História* que, como vimos no capítulo 2, pressupõe a relação entre o presente e o passado. Este protocolo está ligado à concepção historiográfica da obra.

Considerando os objetivos gerais, existem relações diretas entre a fala da professora e a coleção, no que se refere ao objetivo de compreender a sociedade atual por meio de comparações entre ela e o passado, questionando e propondo soluções para os problemas do presente. Relembrando a apresentação do conteúdo realizada no item anterior, percebemos que, no caso do *Projeto Araribá: História*, esses protocolos priorizam a problematização da independência como uma conquista de todos os cidadãos: será que somos realmente um país independente?

Outro aspecto importante das falas da *Professora α* está no desenvolvimento de um olhar crítico sobre os fatos históricos. Fazer com que os alunos não entendam a História como Verdade pronta e acabada aproxima-se do protocolo da coleção, ligado à necessidade de desmistificar os documentos históricos e compreendê-los como construções e seleções de determinado momento.

Sobre a possibilidade de certos alunos não terem conseguido atingir este objetivo pressuposto pela professora, podemos verificar, com algumas perguntas do questionário, indícios que ressaltam as dificuldades percebidas por ela no final do processo. Na questão 25 do primeiro questionário, perguntamos qual a importância de aprender sobre o conteúdo *Independência do Brasil*:

Tabela 9 – Resultados da questão 25 (primeiro questionário)

25. Qual a importância para você em aprender sobre Independência do Brasil?	Não concordo de forma alguma	Não concordo	Mais ou Menos	Concordo	Concordo Plenamente
(a) ter consciência do que foi a Independência do Brasil e a sua importância para nossa História.	0%	3%	35%	53%	9%
(b) saber sobre a Independência do Brasil pode ser importante para o meu presente e futuro.	0%	12%	41%	29%	18%
(c) Este conteúdo é importante para que eu possa ter um bom resultado nas provas e trabalhos.	0%	12%	26%	50%	12%
(d) existem conteúdos de História mais importantes do que a Independência do Brasil.	6%	21%	38%	21%	15%

Fonte: questionários aplicados aos alunos

Das quatro alternativas, as duas com maior número de respostas positivas foram o item (a) com 61% de respostas positivas e o item (c) com 62% de respostas positivas. Pela distribuição de respostas nos outros itens, consideramos que a maior importância entre os alunos era de obter um bom resultado nas provas e trabalhos, além de ter conhecimento dos fatos relacionados ao tema e sua importância para nossa História.

Esta situação também se tornou evidente quando reaplicamos o segundo questionário aos alunos depois do trabalho com o conteúdo em sala:

Tabela 10 – Resultados da questão 02 (segundo questionário)

02. Qual foi a importância para você em ter aprendido sobre Independência do Brasil?	Não concordo de forma alguma	Não concordo	Mais ou Menos	Concordo	Concordo Plenamente
(a) Ter consciência do que foi a Independência do Brasil e a sua importância para nossa História.	0%	0%	21%	55%	24%
(b) Saber sobre a Independência do Brasil é importante para o meu presente e futuro.	0%	24%	42%	15%	18%
(c) Este conteúdo foi importante para que eu possa ter um bom resultado nas provas e trabalhos.	3%	3%	30%	42%	21%
(d) existem conteúdos de História mais importantes do que a Independência do Brasil.	6%	27%	42%	12%	12%

Fonte: questionários aplicados aos alunos

Neste caso, 79% dos alunos afirmaram positivamente que a importância de aprender o conteúdo associava-se ao conhecimento dos fatos relacionados à *Independência do Brasil* e à sua importância para nossa vida, 73% entenderam como importante para ter um bom resultado nas provas e trabalhos.

Se considerarmos a questão 04 do segundo questionário, notamos, pela distribuição das respostas, que há certa dificuldade em compreender a relação entre o conteúdo trabalhado e suas vidas, embora, como demonstramos nas questões apresentadas anteriormente, eles reconheçam certa importância de aprender o conteúdo:

Tabela 11 – Resultados da questão 04 (segundo questionário)

04. O que você achou do conteúdo Independência do Brasil aprendido na escola?	Não concordo de forma alguma	Não concordo	Mais ou Menos	Concordo	Concordo Plenamente
(a) Entendi como o processo de independência transformou o mundo em que vivemos.	0%	6%	42%	39%	12%
(b) Entendi como minha vida é influenciada pela Independência.	9%	28%	38%	19%	6%
(c) Entendi que esse fato nos libertou do domínio de Portugal.	0%	6%	28%	53%	13%
(d) Eu pude aprender bem o assunto e posso tirar uma nota boa na prova.	0%	3%	42%	36%	18%
(e) Achei que o conteúdo não tinha nada a ver com minha vida.	18%	27%	33%	12%	9%

Fonte: questionários aplicados aos alunos

Entre todas as questões, a que obteve maior quantidade de respostas positivas foi o item (c), aquele mais ligado aos fatos. Aspecto também evidenciado na alternativa (c) da questão 25 do primeiro questionário e 04 do segundo. De certa forma, estes indícios, que compõem a inventividade dos alunos

em suas práticas de leitura, dialogam com a incerteza da *Professora α* sobre o alcance dos objetivos previamente definidos.

Retomando o elemento *dever*, consideramos que a perspectiva de aprendizado do conteúdo, apresentada nos questionários, dialoga com a necessidade de armazenar informações expressa nos grupos focais. Quando consideramos a preocupação de ter um bom rendimento nas provas e trabalhos, essa relação faz mais sentido. Por esse motivo, consideramos esta concepção como resultante do *lugar/espço* de atuação dos alunos e da professora:

Sobre o desinteresse, existe uma ligação que não conseguimos fazer. O aluno fica no fato e não consegue trazer para o presente. Por isso o modelo precisa ser revisto. Por que ficamos presos ao conteúdo. O ano que vem vamos reestruturar o conteúdo. Essa reestruturação já nos foi proposta. Quem fez a proposta foi o departamento de História do Núcleo Regional. Foi proposto que revíssemos a forma de trabalhar o conteúdo.
(Professora α, 05/11/2010).

A *Professora α* demonstra total consciência dos elementos que envolvem os problemas diagnosticados em suas práticas. Percebemos que estes indícios revelam uma tensão importante no *lugar/espço* da sala de aula que interfere nas práticas de leitura. A constituição dos *saberes admitidos* pela *Professora α*, a partir dos conteúdos presentes no livro didático, considera os problemas decorrentes da utilização de uma grande quantidade de textos, mas também compreende o engajamento na busca da desmistificação de uma determinada visão da História e a articulação do passado com o presente dos alunos. As práticas inventivas da professora tentam, incessantemente, escapar de prescrições que necessitam serem revistas.

Este é o mesmo *lugar/espço* dos alunos. Ter dificuldade em associar o passado com o seu presente, ou mesmo perceber a importância do conteúdo para além de um bom rendimento nos trabalhos e nas provas torna-se uma tarefa difícil à medida que o *lugar* tenta impor tais condições. Como astúcias desses personagens, entendemos as práticas que pressupõem a impossibilidade de armazenar o conteúdo e, possivelmente, o próprio diagnóstico da *Professora α* em relação aos alunos que não atingiram seus objetivos, se pressupormos a influência e a ligação deste diagnóstico com a representação dos alunos.

De qualquer forma, a questão 23 do primeiro questionário e a 01 do segundo mostram como essa concepção constitui-se de maneira complexa:

Tabela 12 – Resultados da questão 23 (primeiro questionário)

23. Saber sobre a Independência do Brasil ocorrida em 1822 é...	Não concordo de forma alguma	Não concordo	Mais ou Menos	Concordo	Concordo Plenamente
(a) ...importante para eu entender esse importante fato de nosso país e conhecer os heróis de nossa independência.	0%	3%	32%	47%	18%
(b) ...importante para eu entender os exemplos bons dessa História que devemos seguir em nosso país.	0%	9%	41%	35%	15%
(c) ...importante para eu entender o que ocorreu e me esforçar para que aquela história não se repita no futuro.	3%	12%	44%	32%	9%
(d) ...importante para eu entender o que ocorreu de bom e ruim naquele momento e poder analisar o futuro sempre buscando o melhor para o meu país.	3%	6%	12%	61%	18%

Fonte: questionários aplicados aos alunos

Tabela 13 – Resultados da questão 01 (segundo questionário)

01. Saber sobre a Independência do Brasil ocorrida em 1822 foi...	Não concordo de forma alguma	Não concordo	Mais ou Menos	Concordo	Concordo Plenamente
(a) ...importante para eu entender esse importante fato de nosso país e conhecer os heróis de nossa independência.	0%	3%	18%	73%	6%
(b) ...importante para eu entender os exemplos bons dessa História que devemos seguir em nosso país.	3%	9%	61%	24%	3%
(c) ...importante para eu entender o que ocorreu e me esforçar para que aquela história não se repita no futuro.	12%	21%	33%	30%	3%
(d) ...importante para eu entender o que ocorreu de bom e ruim naquele momento e poder analisar o futuro sempre buscando o melhor para o meu país.	0%	3%	33%	36%	27%

Fonte: questionários aplicados aos alunos

Procuramos criar alternativas que dessem possibilidades de resposta desde a importância relacionada com a retenção dos conteúdos, até aquelas em que os alunos poderiam pensar criticamente o seu presente a partir do conteúdo aprendido. Comparando estas questões, as alternativas que mais se sobressaem são o item (a) e (d). Os fatos e nomes relacionados ao *processo de Independência do Brasil* são importantes para eles, mas existe outra necessidade relacionada à associação crítica com o seu presente e futuro. O que não significa, especificamente, que eles saibam qual é essa associação, embora seja perceptível o esforço de compreender a ligação entre os conteúdos e sua vida prática.

Para finalizarmos esse item, apresentamos as questões 27 do primeiro questionário e 03 do segundo, em que os alunos mostraram quais palavras-

chave, referentes ao conteúdo, eram, para eles, mais conhecidas. Na primeira questão, temos uma visão do conhecimento prévio desses alunos e, na segunda, suas ideias depois que o conteúdo foi trabalhado em sala:

Tabela 14 – Resultados da questão 27 (primeiro questionário)

27. Você conhece alguma dessas palavras ligadas à Independência do Brasil?	Muito Pouco	Pouco	Mais ou Menos	Bastante	Muitíssimo
(a) exclusivo comercial metropolitano	41%	29%	12%	18%	0%
(b) Era pombalina	53%	21%	18%	9%	0%
(c) Monopólio	9%	18%	32%	32%	9%
(d) Conjuração mineira	32%	29%	24%	15%	0%
(e) Iluminismo	3%	15%	21%	41%	21%
(f) Tiradentes	6%	9%	9%	39%	36%
(g) Conjuração baiana	58%	15%	15%	12%	0%
(h) Bloqueio continental	3%	9%	18%	38%	32%
(i) Abertura dos portos	41%	24%	26%	6%	3%
(j) Reino Unido à Portugal e Algarve	44%	26%	18%	6%	6%
(k) Revolução liberal de 1820	47%	18%	29%	6%	0%
(l) Dia do fico	56%	24%	9%	3%	9%
(m) Independência do Brasil	0%	0%	32%	24%	44%
(n) Constituição de 1824	48%	27%	21%	3%	0%
(o) Confederação do Equador	56%	15%	24%	6%	0%
(p) D. Pedro I	15%	12%	29%	21%	24%

Fonte: questionários aplicados aos alunos

Tabela 15 – Resultados da questão 03 (segundo questionário)

03. Qual dessas palavras ligadas à Independência do Brasil você mais se recorda?	Muito Pouco	Pouco	Mais ou Menos	Bastante	Muitíssimo
(a) exclusivo comercial metropolitano	28%	28%	34%	6%	3%
(b) Era pombalina	13%	30%	30%	20%	7%
(c) Monopólio	12%	18%	36%	21%	12%
(d) Conjuração mineira	3%	3%	39%	35%	19%
(e) Iluminismo	3%	9%	21%	52%	15%
(f) Tiradentes	0%	9%	22%	34%	34%
(g) Conjuração baiana	6%	13%	38%	25%	19%
(h) Bloqueio continental	0%	9%	16%	31%	44%
(i) Abertura dos portos	12%	9%	24%	33%	21%
(j) Reino Unido à Portugal e Algarve	19%	38%	22%	16%	6%
(k) Revolução do Porto de 1820	16%	19%	34%	19%	13%
(l) Dia do fico	19%	13%	16%	26%	26%
(m) Independência do Brasil	0%	0%	12%	24%	64%

(n) Constituição de 1824	24%	6%	24%	33%	12%
(o) Confederação do Equador	12%	6%	33%	24%	24%
(p) D. Pedro I	3%	3%	12%	42%	39%

Fonte: questionários aplicados aos alunos

O critério para a seleção dessas palavras-chave foi sua presença no conteúdo do livro didático. Mesmo com diversas questões apresentando resultados distribuídos, notamos que algumas se sobressaem positivamente e outras negativamente. No caso da primeira questão, as palavras-chave mais conhecidas pelos alunos são: *Tiradentes* (75%), *Bloqueio Continental* (70%), *Independência do Brasil* (68%), *Iluminismo* (62%) e *D. Pedro I* (45%). Esta sequência justifica-se porque, anteriormente, os alunos haviam estudado a Revolução Francesa e o governo de Napoleão Bonaparte. Para a pesquisa, estes conteúdos compõem o *fora-do-texto* dos alunos referente à sua *biblioteca vivida*. As outras palavras-chave dialogam com aquilo que os alunos consideram de maior importância no conteúdo, uma vez que, em suas práticas de leituras do livro didático, a *credibilidade* considera a importância dos fatos e heróis. Neste caso, a questão serve para mostrar que a concepção é uma construção prévia em relação ao conteúdo.

Quando observamos a segunda questão, percebemos os aspectos do conteúdo mais fixados no processo. As palavras-chave com maior número de respostas *positivas* foram: *Independência do Brasil* (84%), *D. Pedro I* (81%), *Bloqueio continental* (75%), *Tiradentes* (68%), *Iluminismo* (67%), *Abertura dos portos* (54%), *Conjuração mineira* (54%) e *Dia do Fico* (52%). A ênfase de novas palavras-chave relaciona-se ao processo de aprendizagem em sala do qual as práticas de leitura são parte fundamental. Em relação à questão aplicada antes da observação, as palavras-chaves indicadas anteriormente permanecem, havendo destaque para o maior número de alunos afirmando se recordar de D. Pedro I.

3.7 SITUAÇÕES INVENTIVAS

Nos itens subsequentes, apresentaremos as situações, envolvendo as práticas de leitura em sala de aula durante o tempo de observação. Subdividimos estas situações em quatro momentos de acordo com a ordem de sucessão das aulas e da organização do conteúdo no livro didático, uma vez que esta sequência foi mantida no trabalho prático.

As situações apresentadas correspondem à intensificação do controle de Portugal sob o Brasil, no final do século XVIII, às conjurações mineira e baiana, à vinda da família real para o Brasil e à independência propriamente dita. Para estes quatro momentos, atribuímos subtítulos que correspondem às ideias fundamentais definidas como *saberes admitidos* naquelas práticas. Para o primeiro momento, faremos uma apresentação e análise das aulas de maneira mais abrangente, para que o leitor possa compreender como se dava aquela dinâmica. Os movimentos *táticos/estratégicos* apresentados nestas análises servem de referência para os outros, uma vez que existem pontos em comum no andamento das aulas durante todo o conteúdo aprendido.

No segundo, terceiro e quarto momentos, apresentaremos situações pontuais cujas especificidades tornam a relação entre os *saberes admitido* e *inventivo*, durante as práticas de leitura em sala de aula, mais evidente.

3.7.1 Conhecimentos Prévios

Uma das práticas mais recorrentes da *Professora α* , durante as aulas observadas, foi a retomada de conhecimentos anteriormente trabalhados e a apresentação de alguns conceitos essenciais para a aprendizagem dos novos conteúdos. Considerando as práticas de leitura, este engajamento da professora é decorrente de sua leitura prévia do conteúdo, definidora de um *saber admitido*, e de sua posição como leitora privilegiada cuja maior preocupação é a necessidade de tornar os conteúdos do livro didático mais simples para os alunos.

Este engajamento relaciona-se com um dos objetivos da coleção, a saber: a construção de uma ideia clara de cronologia através da sucessão dos conteúdos apresentados. Neste sentido, a configuração de um *saber admitido* com estes contornos tem dupla importância naquela comunidade de leitores: primeiramente, o estabelecimento de referências para a aprendizagem de novos conteúdos contém princípios pedagógicos semelhantes àqueles da coleção *Projeto Araribá: História* para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa; em segundo, existe uma possibilidade de estes engajamentos configurarem-se como astúcias próprias daqueles leitores para demonstrar os resultados das práticas de leitura ao pesquisador que estava na sala de aula.

Na primeira aula sobre o *processo de Independência do Brasil*, ocorrida no dia 14 de setembro de 2010, a *Professora α* tentou estabelecer relações entre os conhecimentos dos alunos a respeito da História do Brasil e os conteúdos anteriormente trabalhados, referentes à independência dos Estados Unidos e ao Iluminismo:

A professora começa a aula dizendo que vai trabalhar o “Primeiro Reinado” e que já havia comentado com os alunos sobre o assunto anteriormente. Ela escreve no quadro a palavra “independência”.

Professora α: o que é independência?

*Aluno*¹⁴³ responde: é você deixar de ser dependente. Ser independente.

Professora α: o que é ser independente?

Aluno: não precisar dos outros. Caminhar com as próprias pernas.

Professora α: outras palavras? O que mais? Ser livre...

Aluno: é

Professora α: já vimos em outro momento.

Aluno: independência dos Estados Unidos.

Professora α: nos Estados Unidos, eles se libertaram de qual país?

Aluno: Inglaterra.

Professora α: Qual era a corrente filosófica?

Aluno: Iluminismo.

Professora α: Lá eles se basearam no Iluminismo para se libertar da Inglaterra.

O que a Inglaterra estava fazendo?

Aluno: cobrando impostos.

Professora α: O que sentiram? Precisavam se libertar. Surgiu o Iluminismo.

Aluno: Significa luz.

Professora α: Luz, razão, ideia.

(Relatório de observação, 14/09/2010, 2ª aula).

A constituição desses *saberes admitidos* deveu-se ao conteúdo anteriormente trabalhado no livro didático que entendemos, pelos referenciais

¹⁴³ Relembramos que, na sucessão dos diálogos apresentada nesta pesquisa, pode haver mais de um aluno participando, embora não estejamos fazendo distinção entre eles.

usados neste trabalho, como um *fora-do-texto* porque compõem sua *biblioteca vivida*. O que caracteriza essa possibilidade de análise é o fato de estes enunciados terem ocorrido sob a *dimensão do crível* no *lugar/espço* da sala de aula. A materialidade do livro didático, marcadamente cronológica e integrada e estes protocolos, possibilitou, aos alunos, um contato anterior com uma concepção de independência e de Iluminismo. Os protocolos do conteúdo atual solicitaram esses conhecimentos como aprendidos. A inventividade da professora apropriou-se disto e utilizou em favor da facilitação na aprendizagem do novo conteúdo, os alunos confiaram e compreenderam a importância. Somando o fato de o livro didático ser entendido, por seus usuários, como um material de linguagem difícil, as *táticas/estratégias* apresentadas atuaram como facilitadoras da compreensão.

Retornando à sequência daquela aula, a professora estabeleceu uma relação entre os conteúdos anteriormente aprendidos e o novo:

Professora α : Vamos estudar a independência. Vamos ver o que ocorria para o Brasil ter necessidade [de se libertar] baseado também no Iluminismo. Como se trazia as ideias da Europa, elas acabavam chegando ao Brasil. Lá falavam “que havia a Revolução Francesa”.

Professora α : Vejam bem, entenderam? Eu quero que entendam que os mesmos ideais dos Estados Unidos pesavam no Brasil. Veremos como essas ideias influenciaram aqui. Entenderam o que é Independência? (Relatório de observação, 14/09/2010, 2ª aula).

Considerando as questões 27 do primeiro questionário e 03 do segundo (p. 210-211), existem indícios que apontam para o reconhecimento das palavras-chave *independência* e *Iluminismo*, demonstrando, entre os alunos, a existência de um sentido para os termos.

Outro aspecto evidente, na definição dos *saberes admitidos* realizada pela *Professora α* , foi a ideia de exploração econômica do Brasil:

Professora α : vimos capitanias hereditárias. Só em 1530 é que colonizaram o Brasil.
Qual o principal ciclo econômico?

Aluno: mineração.

Aluno: cana-de-açúcar.

Professora α : Isso!! Primeiro cana, depois mineração. Agora, vendo o Primeiro Reinado, tudo isso fez parte da colonização. Depois desses ciclos haverá o do café. Há necessidade dos ciclos para ganhar dinheiro. Estamos em uma sociedade...

Aluno: ...capitalista.

Professora α : Onde tudo é voltado para o...

Aluno: ...dinheiro.

Professora α : Por isso Portugal realizava atividades que dessem lucro. Vimos como essas atividades deram lucro para o Brasil. [Pode ter havido um engano, acreditamos que ela se referia a Portugal]

Vocês viram o quanto de ouro era levado a Portugal. Lembram?

Aluno: Sim

Aluno: Levaram várias toneladas de ouro.

Professora α : Portugal cobrava vários impostos.

Aluno: Naquela época, o Brasil era estruturado?

Professora α : Sim, já era. Rio de Janeiro.

Aluno: A professora de Geografia disse que o Sul dava mais lucro e havia planos para separar do país.

Aluno: Tem quase tudo aqui.

Aluno: Nada a ver.

(Relatório de observação, 14/09/2010, 2ª aula).

Para enfatizar a ideia de exploração, a *Professora α* retomou aspectos econômicos da relação entre Brasil e Portugal, focando a ideia de capitalismo, relacionada a um conteúdo anteriormente estudado, na exploração de ouro ocorrida no Brasil: “*Professora α* : estamos em uma sociedade... // *Aluno*: ...capitalista. // *Professora α* : onde tudo é voltado para o... // *Aluno*: ...dinheiro.”. Estas produções de sentido tinham por objetivo relembrar os alunos da relação colônia/metrópole existente entre Brasil e Portugal, o que constituiu os itinerários da comunidade de leitores em relação ao conteúdo prescrito e à própria sala de aula.

Os caminhos traçados sobre os *protocolos de leitura* do livro didático evidenciam dois elementos básicos que acompanharam as práticas de leitura, no decorrer das aulas: primeiro, uma concepção de independência influenciada pelo Iluminismo e; segundo, ligada diretamente a uma exploração econômica do Brasil por Portugal.

Antes de abordarmos os casos escolhidos, chamamos a atenção para a não utilização da página de abertura da unidade neste início de trabalho. Por esse motivo, não é citada, nesses diálogos iniciais, a questão principal da unidade: entender porque a independência é um processo que ocorre até os dias de hoje.

Este objetivo está ligado ao eixo atitudinal predominante nesta unidade: a sensibilização com o drama da fome e o trabalho escravo. Apesar disso, não podemos afirmar que este objetivo não tenha sido apropriado no decorrer das aulas. As particularidades a respeito dessa questão serão tratadas ao longo deste capítulo.

3.7.2 “Fique Claro que o Brasil era Colônia e Portugal Metrópole”

O título deste item corresponde à última fala da professora antes de iniciar a leitura das páginas 136 e 137 do livro didático, as duas primeiras contendo os textos básicos da unidade. Definindo um *saber admitido*, a Professora *a* optou em iniciar a unidade diretamente no primeiro tema *O Brasil sob as regras do pacto colonial* e não com a página de abertura, embora já tenhamos mostrado que esta opção não eliminou propriamente os objetivos da unidade. As práticas de leitura foram realizadas pelos alunos, em voz alta, lendo trechos do livro, de maneira individual, intercalados pelas explicações e indicações das partes a serem grifadas.

Os elementos básicos que compõem os *saberes admitidos*, apresentados no item anterior, estão presentes logo no início do tema, o que permite afirmarmos a existência de uma leitura prévia da professora. Aos alunos, foi solicitado que grifassem estas informações:

O processo de independência do Brasil foi o resultado de três fatores principais: a independência dos Estados Unidos, cujo exemplo mostrou que as colônias podiam se tornar países autônomos; os ideais do iluminismo e da Revolução Francesa, que pregavam a liberdade e combatiam a opressão monárquica; e, o mais importante, os conflitos entre os interesses das elites agrárias e mercantis do Brasil e o pacto colonial português. (PROJETO ARARIBÁ, 2006, p. 136).

Com a observação das práticas de leitura desta aula, notamos que a professora considerou estes aspectos como sendo de grande importância para o entendimento do conteúdo – objetivo também prescrito no *Guia e recursos didáticos* da coleção: “Analisar e ordenar os fatores que influenciaram a Independência do Brasil” (Guia e recursos didáticos, 2006, p. 61, grifos dos autores).

Outro aspecto importante que os alunos precisavam compreender estava ligado à relação entre Brasil e Portugal na qual o primeiro era colônia e o segundo metrópole; ideias presentes, no livro didático, na segunda parte da página 136, intitulada *As regras do pacto colonial*.

Após a leitura deste item, uma sucessão de diálogos evidenciou certos aspectos das práticas de leitura inventivas naquela comunidade de leitores:

Professora α: Todas as atividades tinham que gerar lucro para a metrópole. Vou por isso no quadro.

Aluno: Londrina¹⁴⁴ não era metrópole?

Professora α: É diferente.

Aluno: Como Londrina e Cambé.

Professora α: É diferente.

Aluno: Quando procuro Cambé no mapa, aparece Londrina.

Professora α: Quem é colônia?

Aluno: Brasil.

Professora α: Metrópole?

Aluno: Portugal.

Professora α: Deve ficar claro isso. Todas as atividades da colônia eram para gerar lucro para Portugal.

Aluno2: Metrópole.
(Relatório de observação, 14/09/2010, 2ª aula).

A partir de elementos que constituem o seu *fora-do-texto*, o aluno associou a definição de *metrópole*, enfatizada nesta aula, com a significação apresentada na disciplina de Geografia, embora as definições admitidas demonstrassem que a associação não era possível pelas diferenças conceituais. A complexidade do termo permite dizermos, em contraposição, que a leitura do aluno evidenciou um *saber inventivo* pela tentativa de estabelecer relação com o termo. A resposta da professora indicou que ela compreendeu a associação realizada pelo aluno: “*Aluno1:* Londrina não era metrópole? // *Professora α:* é diferente”. Entretanto, mesmo sendo reconhecida pela diferença – no caso da professora – e pela semelhança – no caso do aluno –, ela não foi *admitida*.

Definir o período historicamente datado entre o final do século XVIII e início do XIX, no Brasil, como foco principal foi, possivelmente, um dos motivos

¹⁴⁴ Londrina tem mais de 500.000 habitantes e é a cidade mais próxima de Cambé cuja população é de pouco menos de 100.000 habitantes. Desde o ano de 1998, foi estabelecida a região metropolitana de Londrina composta pelos municípios de Alvorada do Sul, Assaí, Bela Vista do Paraíso, Cambé, Ibiporã, Jataizinho, Londrina, Primeiro de Maio, Rolândia, Sertãozinho e Tamarana.

para a constituição do itinerário da diferença conceitual do termo *metrópole*. No livro didático, a definição do *exclusivo comercial metropolitano*, presente ainda na primeira página, ajuda na compreensão das produções de sentido apresentadas anteriormente: “[...] a riqueza da *colônia* seria transferida para a Coroa e os mercadores lusitanos” (PROJETO ARARIBÁ, 2006, p. 136, grifo nosso). O elemento que possibilitou a diferenciação é uma das principais definições que compõem os *saberes admitidos* naquelas práticas de leitura: a exploração do Brasil colônia.

Seguindo a sequência do conteúdo, na página 137, o primeiro item intitula-se *O aumento da opressão metropolitana*. Entre as leituras dos parágrafos, de maneira individual, em voz alta e alternadas entre os alunos, os comentários da professora enfatizaram, por diversas vezes, o fato de o Brasil ser, naquele momento, uma colônia e Portugal uma metrópole. Neste contexto, o livro ressaltou a intensificação do controle de Portugal na região das minas, conteúdo que, como já dissemos, foi aprendido anteriormente pelos alunos e atuou como *fora-do-texto* nesta situação:

Professora α: Já estudamos. O maior controle era nas...?

Aluno: Minas, era muito.

Professora α: Lá o controle era mais rígido.

Aluno: Naquela época era como água. [referindo-se à quantidade de ouro]

Professora α: Grifem!!!

(14/09/2010, 2ª aula).

O trecho a ser grifado era: “O controle colonial da metrópole tornou-se ainda mais opressor na região das minas [...]” (PROJETO ARARIBÁ, 2006, p. 137), mais um elemento que reforçou a ideia de exploração e legitimou a diferença conceitual da palavra *metrópole* como havia sido discutida anteriormente.

O segundo item da página 137 refere-se à *era pombalina*. A *Professora α* aproveitou o momento, após a leitura, para estabelecer uma relação entre dizer que o “português é burro” e as medidas tomadas por Portugal para intensificar o controle sobre a colônia:

Professora α : Vamos estudar essa parte. Tem a expressão que falam que os portugueses eram burros.

Aluno: Todo o Brasil é.

Professora α : Vocês viram que ninguém era burro na exploração.

Aluno: Mas por que fala?

Aluno: Se fôssemos colonizados pela Inglaterra, seria diferente.

Professora α : Vocês viram a briga de Napoleão e Portugal que comercializavam com Inglaterra sem permissão. Por quê? Portugal tinha um tratado de amizade com a Inglaterra. Um deles era o tratado de Methuen. [ela explica o tratado]. Nós compramos o que vocês produzem e vice-versa. Vimos na Revolução Industrial que surgiram muitos produtos. Os dois compravam um do outro, mas Portugal só fazia vinho.

Aluno: E a Inglaterra já tinha.

Aluno: Não, era Itália.

Professora α : Por causa disso, surgiu a ideia de que Portugal era burro.

Aluno: Mas não poderia comprar de outros.

Professora α : Vimos.

Aluno: O que haveria se fosse a Inglaterra a nos colonizar?

Professora α : Vocês viram que os Estados Unidos foi o mesmo.

Aluno: Mas o Brasil tem tudo.

Professora α : Seria o mesmo.

Aluno: Será?

Professora α : Era Pombalina.
(Relatório de Observação, 14/09/2010, 2ª aula).

Ao propor a discussão de um elemento externo ao livro didático, a *Professora α* possibilitou que o conteúdo apresentado fosse problematizado por meio das práticas de leitura de um aluno quando ele pressupôs a possibilidade de o Brasil ter uma História diferente caso fosse colonizado pela Inglaterra. Embora esta perspectiva não correspondesse diretamente às operações realizadas naquele momento – lembremos que o foco era a exploração de Portugal sobre o Brasil –, entendemos que um dos pontos de partida para essa ideia foi, possivelmente, as discussões decorrentes de conteúdos trabalhados em um momento anterior, mas também uma visão particular dos alunos a respeito da exploração do Brasil. Esta situação é semelhante àquela que apresentamos anteriormente a respeito do conceito *metrópole*: a constituição de *saberes admitidos* é um tipo de apropriação e,

ao mesmo tempo, astúcia sobre as páginas do livro didático; entretanto, o andamento do trabalho possibilitou com que outra indagação surgisse: “*Aluno*: se fôssemos colonizados pela Inglaterra, seria diferente”.

Notamos que esta leitura não se configurou de maneira isolada em relação às *práticas admitidas*, operadas no *lugar* próprio do livro didático, mas se aproveitou do momento e lançou uma questão inesperada. A dinâmica demonstra como o engajamento da comunidade de leitores foi importante nas tomadas de decisão *táticas/estratégicas* da professora e seus alunos. Com o grupo focal, retomamos essas ideias com o mesmo aluno que realizou os comentários em sala:

Moderador: [...] foi dito em determinado momento que se a gente fosse colonizado pela Inglaterra, talvez pudesse ter sido diferente a História do Brasil....

Aluno1: Totalmente... totalmente... acho que hoje o Brasil poderia ser uma das maiores potências mundiais se fosse colonizado pela Inglaterra... acho que um dos maiores erros... eu não digo erro... foi ser colonizado por Portugal... se fosse pela Inglaterra, hoje a gente seria uma das maiores potências mundiais.

[repito a pergunta porque alguns alunos não entenderam a questão]

Vários: Sim, com certeza...

Aluno1: Porque a Inglaterra é considerada país de primeiro mundo...

Aluno2: Mais desenvolvido

Aluno1: ...é... mais desenvolvido que Portugal.... não sei, eu acho que poderia ter sido assim... seria melhor para todos nós assim.... (GF1, 21/09/2010).

A leitura inventiva do aluno e o consenso observado, no grupo focal, foram construídos a partir do entendimento, evidenciado nas práticas de leitura, de que o Brasil é um país com problemas historicamente constituídos e associados à exploração.

Este momento de produção de sentidos possibilitou com que percebêssemos, de forma latente, as práticas de leitura como junção dos *saberes admitido* e *inventivo*. Em uma prática contingente, viabilizada pelo contexto em sala, foi dada prioridade para um determinado aspecto no conteúdo: Portugal queria controlar e obter ainda mais lucros com a exploração do Brasil. Mesmo com a questão de abertura da unidade não estando explícita na discussão – que a luta pela independência continua até os dias de hoje – os *protocolos de leitura* da coleção

atuaram na definição do que se admitiu e o do que se inventou. Apesar de certos conceitos, enfatizados naquele momento da unidade – *monopólio, exclusivo comercial metropolitano e era pombalina* –, não terem sido fixados pela maioria dos alunos, conforme as questões 27 do primeiro questionário e 03 do segundo (p. 210-211), ocorreu uma apropriação do *saber admitido*, mas de uma forma em que as práticas inventivas possibilitaram ao aluno pensar o presente a partir da forma como a disciplina História era praticada no *lugar/espço* da sala de aula.

Entendemos que as relações entre professora, alunos e livro didático foram fundamentais para estas práticas, uma vez que o *fora-do-texto* e o engajamento dos dois tipos de personagens possibilitaram as *táticas/estratégias* observadas neste caso.

Nas aulas do dia 15 de setembro de 2010, a *Professora α* deu continuidade ao mesmo conteúdo da aula anterior, finalizando, com os alunos, a parte do livro referente à *era pombalina*, na página 137 e 138. Notamos, novamente, a ênfase na intensificação do controle de Portugal sobre o Brasil. Um grande trecho desta parte, referente às medidas tomadas pelo marquês de Pombal, foi destacado pelos alunos no livro, a pedido da professora:

Assim, garantiria o máximo de transferência da riqueza do Brasil para Portugal.
 Instituiu a cobrança do mínimo de 100 arrobas anuais de ouro a serem entregues à Coroa.
 Criou companhias comerciais que tinham o monopólio da navegação e do comércio da colônia.
 Transferiu a capital de Salvador para o Rio de Janeiro, para deixar o governo mais próximo das minas e do sul da colônia, onde havia sérios conflitos fronteiriços com os espanhóis.
 As atitudes do ministro tiveram grande reflexo na economia brasileira, com aumento das atividades agrícolas coloniais e enriquecimento de muitos produtores rurais.
 (PROJETO ARARIBÁ, 2006, p. 138).

Cada trecho dessa citação foi comentado, individualmente, pela *Professora α* após a leitura em voz alta, realizada por um dos alunos, seguindo os mesmos moldes da aula anterior. A primeira frase foi usada para reforçar a ênfase na intensificação do controle de Portugal sobre o Brasil. A partir das três medidas apresentadas na sequência, ocorreram alguns diálogos em sala. Sobre a cobrança de um mínimo de 100 arrobas anuais, a professora tentou estabelecer uma relação com o presente para que os alunos entendessem que se tratava de uma quantidade grande de ouro:

Professora α : Anuais é referente a anos. 1500 quilos a serem entregues significa 1500 quilos no mínimo para ser entregue a Portugal.

Aluno: É muito quilo né professora?

Professora α : Minha aliança tem 8 gramas.

Aluno: E já custa o olho da cara.

Aluno: É muito ouro.

Professora α : O ouro custa.

Aluno: 53 o grama.

[a professora tenta fazer um cálculo do valor em reais da quantidade de ouro]

[um aluno debocha falando que era pouco]

Aluno: Era muito ouro.

Professora α : Isso porque ele não estudou o processo de mineração.
[alunos dão risada]

Professora α : A de baixo.
(Relatório de observação, 15/09/2010, 2ª e 3ª aula).

A recorrente ênfase em conteúdos aprendidos anteriormente pelos alunos manteve-se nas falas da professora. Em relação aos outros dois itens do livro, anteriormente citados, suas falas corresponderam à reafirmação das ideias apresentadas no texto.

Na unidade estudada, a página 138 é a primeira onde aparecem textos complementares em caixas nas laterais da página. A professora recorreu a estes textos, pela primeira vez, quando se referiu ao conceito de *monopólio*, uma vez que a palavra está destacada no texto principal e logo abaixo, na lateral esquerda, existe uma caixa na cor vermelha com o seu significado. Existe outra caixa de texto, na cor azul, que trata da expansão das áreas de cultivo de cana de açúcar no “período pombalino”. Este texto foi usado como complemento do último trecho destacado no texto principal: “As atitudes do ministro tiveram grande reflexo na economia brasileira, com aumento das atividades agrícolas coloniais e enriquecimento de muitos produtores rurais” (PROJETO ARARIBÁ, 2006, p. 138). A professora finalizou a explicação desta parte dizendo: “Viram bem? O incentivo à produção agrícola. A exportação de produtos e olhem, houve enriquecimento desses fazendeiros e veremos o papel deles no processo de independência”. A fala demonstra uma antecipação do assunto, possivelmente decorrente da leitura prévia

realizada pela *Professora α* e, ao mesmo tempo, enfatiza um dos objetivos específicos, deste conteúdo, indicados no *Guia e recursos didáticos*, isto é, analisar e ordenar os fatores que influenciaram a Independência do Brasil.

Logo após, o livro trata da racionalização das atividades econômicas na colônia, em decorrência de um maior controle da metrópole, sendo que a palavra “racionalização” está destacada no texto principal e é apresentada, na caixa de texto em vermelho do lado esquerdo da página, logo abaixo de *monopólio*. O significado do termo também foi lido pelos alunos.

Retornando à caixa de texto azul, sobre a expansão das áreas de cultivo no Brasil, citamos o trecho final: “[...] ampliou-se muito o número de escravos na região, assim como nas maiores unidades produtoras” (PROJETO ARARIBÁ, 2006, p. 138). Acreditamos que o trecho pode ter sido o estopim para o desencadeamento deste diálogo, ocorrido após o fim das leituras daquela página:

Aluno: A mão de obra eram os índios?

Professora α : Era escrava e em grande quantidade.

Aluno: Indígena também?

Professora α : Indígena ficou para trás.

Aluno: E se o Brasil questionasse Portugal?

Professora α : Agora vai ficando mais favorável. Ainda não tem o que necessita, mas o Brasil vai adquirindo as características.

Professora α : O livro não tem, mas eu vou passar uma linha do tempo e mostrar que a vinda da família real vai dando essas condições.

Aluno: Eles saem e não tem nada a ver com Portugal?

Professora: Não, eles estão aqui e governando lá.
(Relatório de observação, 15/09/2010, 2ª e 3ª aula).

O desenvolvimento das leituras, aproveitando as definições protocolares do livro didático, possibilitou que o aluno perguntasse por que o Brasil não questionava a exploração tão enfatizada naquela e nas aulas anteriores. A professora disse que “agora vai ficando mais favorável. Ainda não tem o que necessita, mas o Brasil vai adquirindo as características”. Nesta fala percebemos a apropriação de um dos objetivos definidos no *Guia e recursos didáticos* da coleção, a saber: avaliar as condições do império colonial português no século XVII e suas implicações para a administração da América portuguesa (*Guia e recursos didáticos*,

2006, p. 61). A professora afirmou que o desenvolvimento do processo daria condições para o questionamento do qual falava o aluno.

Neste primeiro momento analisado, alguns indícios possibilitam levantarmos a seguinte questão: o que significou, para os alunos, dizer que o Brasil era explorado por Portugal? Por meio do grupo focal, retomamos o questionamento de um aluno, realizado na sala, sobre o porquê de o Brasil não questionar sua relação com Portugal:

Aluna1: Eu acho que o Brasil [???] de Portugal, desrespeitasse assim eles, nossa senhora... porque pra eles não ter questionado, não ter feito nada.

[vários alunos falam] podia ter questionado.... pra poder ter acabado, porque também, é tipo um inferno aqui... tinha que trabalhar... tudo que a gente ganhava dava para eles.

Aluna2: Mas o Brasil não tinha forças pra... [???] o Brasil não tinha forças para tirar eles daqui.. porque eles estavam muito bem forte né...

Aluna3: Só depois de muito tempo é que nós conseguimos a independência né.....

Aluna2: Fizeram uma revolução...

Aluna3: Fizeram uma revolução... e conseguiram né... porque se fosse até hoje.

Aluna4: Deus me livre se fosse até hoje. [alunos riem] pelo amor de Deus. (GF1, 21/09/2010).

Considerando o fato de algumas palavras-chave como *monopólio*, *exclusivo comercial metropolitano* e *era pombalina* terem sido enfatizadas, nesta parte do livro didático, mas não tão assimiladas pelos alunos, conforme a pergunta 03 do segundo questionário (p. 210-211), existem alguns indícios de que os *saberes inventivos* usavam como *lugar*, menos os fatores e a conjuntura que permitia ao Brasil manter uma relação de exploração com Portugal do que uma ideia de Brasil como “lugar” prejudicado. Algo como, “se vivemos dificuldades no Brasil hoje em dia, a exploração é uma explicação; logo, se fôssemos colonizados pela Inglaterra, poderíamos ter sido como os Estados Unidos e, se tivéssemos nos rebelado, nos livraríamos dessa dominação”.

Mesmo considerando algumas falas individuais, os materiais recolhidos e o modo de operação da pesquisa permitem levantar esta hipótese, abarcando parte significativa dos alunos na comunidade de leitores em sala de aula. Nesta perspectiva, entender os textos como difíceis para os alunos ajuda a

compreender porque aspectos mais detalhados do conteúdo não apareceram nas práticas de leitura como, por exemplo, certas especificidades sobre as regras do pacto colonial ou mesmo a era pombalina, respectivamente, apresentados nas páginas 136, 137 e 138 do livro didático.

Com as questões 07 e 08 do segundo questionário, retomamos as ideias principais envolvendo o conteúdo aprendido, para que os alunos assinalassem aquelas que se recordavam. Na primeira questão, as alternativas eram referentes às ideias principais presentes no livro didático e, na segunda, às ideias principais evidenciadas a partir das práticas observadas. Como são questões abrangentes, elas serão apresentadas por partes, de acordo com o caso analisado, mas é importante ressaltarmos que elas apresentam indícios do entendimento dos alunos ao final da aprendizagem, o que agrega, inclusive, o esquecimento de determinados pontos, decorrente do tempo entre a aprendizagem em sala e a aplicação do questionário.

Na questão 07, perguntamos o que a aprendizagem do conteúdo sobre *Independência do Brasil* havia trazido de novo para os alunos, enquanto na questão 08, perguntamos quais das afirmações propostas eram familiares para eles. O item (a) das duas questões nos interessa nesse momento:

Tabela 16 – Resultados parciais da questão 07 (segundo questionário)

07. O que o conteúdo de Independência do Brasil trouxe de novo para você?	Não concordo de forma alguma	Não concordo	Mais ou Menos	Concordo	Concordo Plenamente
(a) Entendi que a Independência foi influenciada pelo Iluminismo, pela independência dos Estados Unidos e pelo pacto colonial.	0%	3%	55%	29%	13%

Fonte: questionários aplicados aos alunos

Tabela 17 – Resultados parciais da questão 08 (segundo questionário)

08. Daquilo que você se recorda sobre o tema, as afirmações abaixo fazem sentido para você?	Não concordo de forma alguma	Não concordo	Mais ou Menos	Concordo	Concordo Plenamente
(a) O pacto colonial impedia que as elites agrárias do Brasil comercializassem com Inglaterra.	3%	6%	55%	29%	6%

Fonte: questionários aplicados aos alunos

A principal característica destas questões foi a incerteza, demonstrada por mais da metade dos alunos pesquisados, em reconhecer as ideias apresentadas. O que para nós não significa, necessariamente, um não

entendimento, mas sim que certos aspectos relacionados ao tema não estavam claros.

Retornando às observações, o final da página 138 trouxe um item intitulado *A metrópole amplia o controle*, onde foi abordado o controle da metrópole sobre o Brasil, embora também fosse mencionado que a administração pombalina não conseguiu impedir a crise da dominação colonial e o crescimento do contrabando de produtos manufaturados da Inglaterra (PROJETO ARARIBÁ, 2006, p. 138). As práticas de leitura, neste trecho, seguiram o mesmo modelo anteriormente citado. Ao final da leitura de cada trecho, a *Professora α* reafirmou as ideias contidas no parágrafo, uma vez que elas efetivamente compunham os *saberes admitidos* constituídos nas práticas.

Antes de finalizarmos o primeiro caso, são necessárias algumas observações: apesar de mostrarmos que os *protocolos de leitura* da coleção propõem o estabelecimento de conexões entre o passado e o presente, o primeiro tema da unidade estudada não apresentava elementos que estabeleciam essa conexão de forma direta. A ideia de propor ao aluno pensar a independência como algo que ocorreria até os dias de hoje aparece, até o momento, apenas nas páginas de abertura. Entretanto, a ênfase no controle sobre o Brasil, por meio do pacto colonial, tornou-se um elemento efetivo das práticas de leitura e, conseqüentemente, adquiriu maiores conexões com o tempo presente dos alunos nestes movimentos de produção de sentido.

Existem algumas tensões importantes evidenciadas neste primeiro momento de análise: de um lado, constatamos uma forma de o livro didático abordar o assunto, de maneira cronológica, em busca, principalmente, do desenvolvimento de uma *competência/compreensão leitora*; de outro, observamos práticas que demonstravam o entendimento deste objeto como sendo um livro de linguagem complicada, mas necessária, que deveria ser grifado e debatido para maior entendimento do conteúdo. Os leitores da comunidade em sala de aula tinham um acúmulo de saberes que possibilitaram as ligações entre passado e presente. Assim o foi quando, por exemplo, a professora falou de sua aliança ou quando o aluno concluiu que uma colonização realizada pela Inglaterra faria do Brasil um país mais rico nos dias atuais.

Alguns elementos das relações estudadas as tornam mais complexas. As definições protocolares do livro didático influenciaram as leituras a

todo o momento bem como as próprias práticas, no que se refere àquilo de admitido evidente nelas. Não podemos esquecer que essas práticas de leitura ainda eram, para os alunos, um *dever*. Os indícios que demonstraram a dificuldade de assimilar certos elementos foram importantes para essa compreensão, uma vez que, no engajamento dos leitores em sala, não assimilar determinados aspectos compunha o engajamento dos alunos. No que se refere à *Professora α* , seu engajamento foi fundamental para a viabilização do contexto observado. Havia uma *dimensão do crível* presente nas relações, pois as seleções da professora foram fundamentais para aquilo que os alunos iriam compreender. Os diálogos apresentados, bem como a maior ênfase em determinadas ideias, também tornaram evidente essa *dimensão do crível* com relação ao *saber admitido*.

Percebemos o que de inventivo permeou as práticas de leitura em sala de aula, embora estas práticas estivessem sempre juntas daquilo que se admitiu. Neste sentido, precisamos destacar outra tensão fundamental: àquela entre a dificuldade dos alunos, como uma constituição básica da representação destes pela *Professora α* , e a dificuldade constatada na prática. O andamento das leituras, as seleções e a retomada do conteúdo, após um momento de problematizações, foi possível, também, por este aspecto referente às relações entre os três personagens.

3.7.3 “Quais as Diferenças entre Conjuração Mineira e Baiana?”

A partir da aula observada no dia 21 de setembro de 2010, o trabalho em sala teve por base o segundo tema da unidade, intitulado *A crise do antigo sistema colonial*, localizado entre as páginas 139 e 141. Após recapitular os conteúdos anteriormente aprendidos, a professora sintetizou o objetivo daquele tema, destacado em letras vermelhas, logo abaixo do título, na página 139: “A conjuração Mineira e a Baiana foram movimentos em que se questionou a dominação colonial na América portuguesa” (PROJETO ARARIBÁ, 2006, p. 139):

Professora α : O que Portugal ia fazer. Eles tinham uma colônia lucrativa e queriam transferir as riquezas daqui para lá. Vamos impor regras, pacto colonial, para sugar. Daí o exclusivo comercial metropolitano.

Professora α : Isso para resolver e fortalecer a economia. No Brasil surgem movimentos em protesto contra o pacto colonial. Um dos protestos mais marcantes... uma das regiões que vão se levantar contra eram Minas Gerais e Bahia.

Veremos dois movimentos de contestação contra as regras de Portugal. A conjuração mineira e baiana.
(Relatório de observação, 21/09/2010, 2ª aula).

Esta apresentação do tema, viabilizada pela leitura prévia da professora, tornou evidente aquilo que se definiu como *saber admitido* nas práticas de leitura do livro didático em sala. Logo em seguida, a professora começou a explicar o significado da palavra *conjuração* que, ao contrário das palavras *monopólio* e *racionalização*, não estava em nenhuma das três páginas dedicadas ao tema.

O engajamento da professora constituiu, nas práticas de leitura em voz alta, a necessidade de explicar a linguagem difícil do livro aos alunos, mas esta necessidade também foi composta de outros elementos como: os *protocolos de leitura* do livro didático que orientaram essa leitura, o engajamento dos alunos em relação ao conteúdo que *deveria* ser aprendido e a inventividade dos leitores possibilitada pelas astúcias da professora, sua representação dos alunos e os elementos que compunham o seu *fora-do-texto*.

Afirmar que os textos do livro didático têm linguagem difícil relaciona-se à *dimensão do crível*, evidenciada na mediação da professora cujo objetivo era explicar e selecionar as partes mais importantes. Neste caso, a inventividade que permeia essas práticas manifestou-se pela necessidade de “abandonar” o livro por alguns instantes, a fim de compreender o sentido da palavra desconhecida naquela comunidade de leitores:

Aluno: O que significa conjuração?

Professora α: Vamos ver no dicionário.

Aluno: Professora, ninguém tem.

[a professora escreve a palavra no quadro enquanto um dos alunos que tinha um dicionário pesquisa a palavra]

Aluno: Conspirar.

Aluno: Ser contra alguma coisa.

Professora α: O que é conjuração? O que ele achou?

Aluno: Contestar.

Professora α: Vamos ver o que significa. Ele disse conspirar.

[aluno lê no dicionário]

Professora α : Ato de conjurar, conspiração contra autoridade estabelecida. O que é conspirar?

Aluno: Ele luta contra autoridade?

Professora α : Lembra de Robespierre? O que é conspiração?

[aluno lê conspirar no dicionário.]

Professora α : Maquinar, projetar algo contra alguém.

[vários alunos copiam do quadro. A professora chama a atenção]

Professora α : Olhem aqui. [ela chama a atenção novamente]

Professora α : O que é Conjuração Mineira e Baiana. Pelas palavras do dicionário dá para entender.

Conjuração [a professora chama atenção da sala] é o ato de conjurar. [ela lê do quadro]. Quem tem a autoridade estabelecida? [ela para suas explicações novamente]

Professora α : Olhem só. É o ato de conjurar. [ela lê]. Qual a autoridade estabelecida?

Aluno: Você professora. Nós podemos sabotar sua aula...

Professora α : Não é apenas uma sabotagem. Seria algo às claras. Nesse caso aqui.

Professora α : A autoridade estabelecida

Aluno: Que é Portugal.

Professora α : Conspirar é projetar contra alguém. Nesse caso aqui...

[a professora pede atenção dos alunos]

Professora α : Se falamos da conspiração, houve sobre algo que eles não estavam satisfeitos. Conjuração foi um movimento de revolta contra a autoridade estabelecida de Portugal.

Todos entenderam? Houve nesse momento um projeto contra algo que Portugal fazia. Isso é conspiração.

(Relatório de observação, 21/09/2010, 2ª aula).

Embora o engajamento fosse decorrente da leitura prévia do conteúdo realizada pela *Professora α* , a utilização do dicionário não era uma atividade *tática/estratégica* prevista pelos alunos naquele momento, por isso a dificuldade em encontrar alguém que tivesse o material. Após utilizarem alguns minutos para encontrar um aluno que possuía o dicionário, o significado foi lido em voz e alta e sintetizado no quadro. A partir daí, estabeleceu-se a relação com o livro didático: “*Professora α* : o que é Conjuração Mineira e Baiana? Pelas palavras do dicionário dá para entender. Conjuração [chama atenção da sala] é o ato de

conjurar. [ela lê do quadro]. Quem tem a autoridade estabelecida? [ela para de novo]”. As constantes pausas indicam o engajamento dos alunos naquele momento da aula.

Estas práticas tiveram por base o que foi lido pelos alunos no tema anterior, uma vez que o entendimento das explicações, decorrentes das práticas de leitura daquele tema, era pressuposto. As astúcias *táticas* de um aluno possibilitaram o estabelecimento de uma relação entre os enunciados da professora e seu tempo presente: “*Professora α*: Qual a autoridade estabelecida? // *Aluno*: Você professora. Nós podemos sabotar sua aula... // *Professora α*: Não é apenas uma sabotagem. Seria algo às claras. Nesse caso aqui”. É importante ressaltarmos que este diálogo não ocorreu em tom de ameaça, mas sim como resultado das discussões em aula. A resposta da *Professora α* forneceu demarcações para os *saberes admitidos*, pois a conjuração não era entendida apenas como sabotagem.

Após este momento de discussão, a professora solicitou aos alunos que fizessem uma leitura silenciosa da página 139 até a 141, referentes às Conjurações Mineira e Baiana. Esta foi a primeira vez, durante as observações, que aquela comunidade de leitores realizou este tipo de prática. Considerando o fato de a leitura silenciosa estar mais voltada à memorização, é possível que a proposta tivesse como objetivo permitir com que os alunos fixassem aspectos do conteúdo, aliando essa leitura aos elementos anteriormente admitidos pela comunidade de leitores. A aula do dia 21 de setembro de 2010 terminou dessa forma.

Nas duas aulas do dia 22 de setembro de 2010, a *Professora α* utilizou as mesmas práticas de leitura coletiva empregadas em outras aulas para discutir as Conjurações Mineira e Baiana, localizadas no segundo tema da unidade, entre as páginas 139 e 141, mas para esta aula, consideramos a leitura prévia solicitada na aula anterior pela professora. Um dos momentos observados refere-se ao trecho em que o livro aborda Tiradentes, já no final das explicações sobre a Conjuração Mineira, na página 140. Juntamente com o texto principal, são dispostas duas imagens ao final da página. Logo abaixo do texto, está a *Jornada dos mártires*, quadro de Antônio Parreiras (1928) e, do lado esquerdo da página, *Tiradentes esquartejado*, de Pedro Américo (1893).

Vimos anteriormente que, na concepção historiográfica da professora e nos *protocolos de leitura* do livro didático, uma das prioridades junto aos alunos era a de desmistificar a concepção de História como Verdade pronta e

acabada. Este tipo de engajamento mostrou-se evidente no momento em que ela analisou o trecho final da página:

O único condenado à morte foi Tiradentes, o mais pobre dos rebeldes. Ele foi enforcado em praça pública e teve seu corpo esquartejado. Seus restos mortais foram pendurados em postes e exibidos pelas ruas das cidades mineiras, como forma de punição exemplar por parte da Coroa. (PROJETO ARARIBÁ, 2006, p. 140).

A sucessão de diálogos feita pela comunidade de leitores foi esta:

Professora α: O mais pobre, Tiradentes, foi o único que não tinha recursos e teve a pena mais pesada. Grifem. [Ela se refere ao trecho anteriormente citado]

[leitura]

Aluno: Isso aqui?

Professora α: A foto é meio falsa, mas é bem conhecida. Esquartejar é espedaçar. Na verdade, era colocado em vários locais pra que todos vissem o que acontecia com quem se revoltasse contra Portugal.

Aluno: Mas aí o povo não fica mais revoltado?

Professora α: Por que é falsa? Porque Tiradentes foi preso, ele passou um tempão. Quando se ia para a cadeia, a cabeça era raspada por conta dos piolhos... [ela chama a atenção dos alunos]

Professora α: ...Tiradentes não poderia estar cabeludo. Ele lembra quem?

Aluno: Jesus.

Professora α: Isso é intencional. Porque ele ficava como um mártir. Tiradentes morreu pelo povo. Por isso as figuras de Tiradentes parecem Jesus. Até a túnica é idêntica em algumas delas.

Aluno: Colocaram que foi tentar a independência e morreu. Como comemoramos hoje? Parece que as coisas ocorrem e depois tem o impacto.

Professora α: Sim. Vários anos depois.
(Relatório de observação, 22/09/2010, 2ª e 3ª aulas).

Após a leitura do último parágrafo da página, o desencadeamento de comentários sobre a imagem de Tiradentes foram inevitáveis devido ao impacto causado pela ilustração. Depois de explicar o sentido de esquartejar, palavra também inexistente no vocabulário do livro didático, um aluno questionou: “*Aluno:* Mas aí o povo não fica mais revoltado?”. Possivelmente a ideia remete a uma leitura em que Tiradentes era entendido como herói daquela população que vivia, em sua época, sob a exploração de Portugal.

Um dos cuidados da *Professora α* foi ressaltar que se tratava de uma imagem em parte falsa, pois as cabeças dos prisioneiros eram raspadas. Este engajamento foi uma desmistificação exclusiva da professora, relacionada ao seu *fora-do-texto*. No livro didático, tal problematização não foi mencionada, mas se tornou *saber admitido*, nas práticas, por meio das produções de sentido.

A sequência de diálogos desconstruiu a simbologia da imagem: “*Professora α* : [...] Tiradentes não poderia estar cabeludo. Ele lembra quem? // *Aluno*: Jesus. // *Professora α* : Isso é intencional. Porque ele ficava como um mártir. Tiradentes morreu pelo povo”. Os *saberes inventivos* mostraram-se latentes, na intenção de desconstruir uma representação de Tiradentes como mártir do povo. A última fala do aluno, apresentada neste trecho, consistiu em mais um esforço inventivo de compreender a relação entre os fatos ocorridos em Minas Gerais, no final do século XVIII, e a comemoração realizada nos dias de hoje.

Outra questão que merece destaque relaciona-se à constituição de um *saber admitido* em que a Conjuração Mineira foi entendida como tentativa de libertação do Brasil em relação a Portugal. Alguns indícios possibilitam esta leitura. Um dos mais evidentes foi o fato de não ter sido lida, em sala de aula, uma caixa de texto na cor azul, localizada na página 140 do livro didático, em que eram apresentadas as propostas daquele movimento:

O plano dos inconfidentes era proclamar uma república em Minas Gerais, esperando contar depois com a adesão de São Paulo, Rio de Janeiro. Embora houvesse opiniões contrárias à escravidão, a maioria defendia sua continuidade; afinal, muitos deles eram donos de escravos. [...] Os inconfidentes não pretendiam libertar toda a América portuguesa, mas apenas a capitania de Minas Gerais, onde era mais forte a opressão colonial. (PROJETO ARARIBÁ, 2006, p. 139).

Estas ideias não constituíram os *saberes admitidos* em sala, porque não houve, nem nas observações e nem nos grupos focais, menção a essa especificidade do movimento. Isso demonstrou um exemplo da produção de sentidos, a partir das leituras, como seleção sobre os protocolos do livro didático. “*Professora α* : Isso é intencional. Porque ele ficava como um mártir. Tiradentes morreu pelo povo. Por isso as figuras de Tiradentes parecem Jesus. Até a túnica é idêntica em algumas delas”. Retomaremos essa questão ao final deste item.

Voltando ao conteúdo, o livro aborda a Conjuração Baiana, na página 141, lida pelos alunos em voz alta e discutida em sala logo após a

Conjuração Mineira, ainda nas aulas do dia 22 de setembro de 2010. Um dos trechos sublinhados pelos alunos, mediante a solicitação da *Professora α*, chamou nossa atenção:

O movimento baiano teve um caráter popular e um forte conteúdo de oposição aos membros da elite econômica e social. Contou com a participação de pequenos comerciantes, soldados, artesão, alfaiates, negros libertos, mulatos e escravos. Havia entre eles também alguns brancos mais abastados. (PROJETO ARARIBÁ, 2006 p. 141).

A leitura deste trecho e a sucessão de diálogos mostraram, em nosso entendimento, uma questão importante que compôs os *saberes admitidos* naquela sala de aula:

Professora α: Eu quero que leiam o parágrafo em silêncio e vejam a diferença entre a conjuração mineira e baiana.
[a professora chama a atenção de alguns alunos]

Professora α: Quero que leiam.

Aluno: Na Mineira eram só os mais ricos e na baiana eram os mais pobres.

Professora α: Entenderam? [ela lê o trecho novamente]

Professora α: Na baiana, a maioria era o povo. Coloquem chave no parágrafo.
Vou perguntar na prova a diferença da conjuração mineira.
(Relatório de observação, 22/09/2010, 2ª e 3ª aulas).

Para enfatizar a diferença, a professora solicitou aos alunos que lessem o trecho anteriormente citado, em silêncio. Essa postura demonstrou, mais uma vez, a necessidade de fixação desse aspecto. Um dos alunos percebeu e prontamente expôs a diferença por meio de seus movimentos *táticos*. Alguns indícios indicam essa produção de sentido como algo *admitido*: de um lado, a ênfase dada pela professora, enquanto pessoa autorizada a falar sobre esse aspecto; a solicitação para que os alunos fizessem uma chave ({) no parágrafo e; a indicação de que aquela ideia entraria em uma futura avaliação. De outro lado, não podemos esquecer da representação do livro para a comunidade de leitores como uma leitura complicada; o papel da professora como facilitadora, através da indicação de uma parte importante a ser destacada, e a prática de leitura do livro didático como *dever*.

Embora uma diferenciação entre os dois movimentos não estivesse presente nos textos principais do tema, vimos anteriormente que este objetivo

compõe os *protocolos de leitura* da coleção, especificamente no objetivo: “*Caracterizar e comparar as conjurações Mineira e Baiana*” (Guia e recursos didáticos, 2006, p. 61, grifos dos autores). Protocolo que também está presente nas atividades da página 144, relacionadas ao tema, configurando um *lugar* demarcado para a atuação dos leitores.

Retomando os questionários aplicados aos alunos, precisamos relembrar algumas características que dialogam com a situação analisada no momento. Por meio das questões 27 do primeiro questionário e 03 do segundo (p. 210-211), percebemos uma modificação significativa, na quantidade de alunos que afirmavam conhecer as palavras *Conjuração Mineira* e *Conjuração Baiana*, o que indicou a assimilação dessas palavras-chave durante as práticas de leitura. A constituição de *saberes admitidos*, envolvendo diretamente estas palavras, pode explicar o contraste entre a primeira e a segunda questão.

Em relação a *Tiradentes*, a constatação de que a palavra era conhecida, mesmo antes de trabalharem este conteúdo em sala, fornece indícios de que já havia uma representação deste personagem antes do estudo com o conteúdo e, possivelmente, ela estava fundamentada na ideia de um herói nacional. As questões 23 do primeiro questionário e 01 do segundo (p. 209) contribuem para sustentarmos essa hipótese, bem como a fala de um aluno, realizada durante as aulas, que enfatizava, conforme citação anterior, que Tiradentes foi punido naquele momento e comemorado nos dias de hoje.

Alguns elementos das próprias práticas em sala de aula como *lugar/espço* de possibilidades e limites dessas produções de sentido precisam ser considerados. Dentre eles, a definição de um *saber admitido* sobre a análise da figura de Tiradentes como sendo semelhante a Jesus e a não utilização da caixa de texto azul da página 139. Além disso, a ênfase sobre a questão da diferenciação entre *Conjuração Mineira* e *Baiana*, aspecto a ser cobrado em uma futura avaliação, e a constituição da leitura como *dever*, por parte dos alunos, fornecem outros elementos fundamentais para a compreensão das relações entre a professora, os alunos e o livro didático que permitiram as produções de sentido apresentadas.

Também encontramos este engajamento no encontro de grupo focal realizado no dia 07 de outubro de 2010, quando, não se tratando dos mesmos alunos citados nas observações, percebemos que havia dificuldade para retomar questões relacionadas ao tema, algo que, em parte, pode justificar-se pelo tempo

entre a aula observada e o encontro do grupo focal, mas também pela impossibilidade de guardar muita informação, característica das práticas inventivas dessa comunidade de leitores. Por meio das falas do *GF1*, enfatizamos alguns aspectos importantes:

Moderador: [...] tem aquela imagem lá do Tiradentes.. que foi falado lá, a professora comentou algumas coisas sobre isso...

Aluna1: Ah, eu não acho que esta imagem esteja bem apropriada.

Aluna2: Né, aquilo que aconteceu, eu acho que foi assim, mas...

Aluna3: Muito exagerado.

Aluna2: “Ô loco”, mas ficar tudo isso, não creio que foi tudo isso não... não ia fazer tudo isso...

Aluna3: Eu acho que fizeram sim.

Aluna4: E espalharam pela cidade...

Aluna3: É.

Aluna2: Eu acho que foi uma coisa meio exagerada... pode até ter feito isso mas, essa foto aqui tá uma coisa muito...

Aluna3: Eles fizeram isso só que não deixaram junto assim, espalharam cada parte do corpo... pela cidade.
(GF1, 07/10/2011).

O primeiro aspecto diz respeito à maior participação dos alunos neste momento do grupo focal em relação aos outros, em que predominava o silêncio e a insegurança de comentar as questões norteadoras. A diferença foi indicativa de maior apreensão desse aspecto, em que o intervalo de tempo entre a aula e o grupo focal não interferiram a ponto de esquecerem as discussões feitas em sala. Mas não podemos desconsiderar nem a importância de compreender as figuras de heróis, constatada nos questionários, e nem o engajamento da professora em seu esforço de desmistificar o conteúdo e a imagem como elementos que integram as práticas de leitura analisadas.

Outro aspecto importante é o *fora-do-texto* como elemento fundamental da leitura para as alunas. Mesmo não havendo relação entre a figura de *Tiradentes* e o feriado de 21 de abril, nos protocolos do livro didático, utilizamos esta ideia como questão norteadora no momento em que houve interesse maior pelo tema:

Aluna1: A faz sentido.. acho que é uma forma de respeito.

Aluna2: Faz sentido porque não tem aula.

[risadas de todas as alunas]

Aluna3: Sei lá, é uma forma de respeito, porque ele foi uma pessoa muito grande assim para a gente.

Todas: Ele é muito importante.

Aluna4: Morto tentando fazer a revolução né...

Aluna3: É.

Aluna1: E eu acho que é uma forma de respeito a ele.. e agradecimento por ele né, no dia de feriado para ele... muita gente considera melhor porque não trabalha, não vai para a escola, claro, com certeza, mas é uma forma de respeito....
(GF1, 07/10/2011).

Não ocorreram discussões em sala envolvendo este aspecto, mas entendemos que, de modo geral, ele permeava as práticas de leitura daqueles alunos. Ressaltamos também que, mesmo os educandos reconhecendo a pertinência do conteúdo, houve dificuldade em especificar essa importância.

Essa dificuldade fez parte das astúcias *táticas* dos alunos em sala. Nesta perspectiva, a inventiva (não) consideração da Conjuração Mineira como um movimento que visava à emancipação da capitania de Minas Gerais consistiu de um movimento *tático/estratégico* da comunidade de leitores que objetivava a simplificação do conteúdo para torná-lo compreensível aos alunos, algo viável pelos tipos de engajamentos dos leitores em sala de aula. Uma concepção anterior sobre o tema por meio dos elementos que compõem o *fora-do-texto* e a constituição de um *saber admitido* específico abriram espaço para o entendimento abrangente dos fatos estudados.

3.7.4 “A Família Real não era Acostumada com Qualquer Coisa”

A partir do dia 29 de setembro de 2010, a professora começou a trabalhar o item três da unidade, referente à vinda da família real portuguesa para o Brasil. Nesta aula, ela planejou a realização de uma atividade com a TV pendrive, mas, ao se preparar para usar o equipamento, os alunos lembraram-na de que ele não estava funcionando. Diante do problema, ela propôs a leitura silenciosa das

páginas 142 e 143 do livro didático. Além disso, solicitou que eles grifassem os trechos mais importantes, de acordo com o seu entendimento.

Outra prática recorrente foi o fato de a *Professora α* ressaltar que o assunto já era conhecido pelos alunos quando estudaram a unidade do livro referente à *Era Napoleônica* e que aquele momento consistia na recapitulação deste tema. Como dissemos, no item anterior, a prática da leitura silenciosa pode estar relacionada a essa familiaridade com o conteúdo ou ainda com uma tomada de decisão decorrente dos problemas inesperados do início dessa aula.

Com as questões 27 do primeiro questionário e 03 do segundo (p. 210-211), constatamos familiaridade maior com a palavra-chave *bloqueio continental* antes de os alunos trabalharem o conteúdo, pois, 70% afirmaram conhecer o termo. Além disso, houve um significativo reconhecimento da palavra-chave *abertura dos portos*, após terem estudado o tema, com 52% de respostas positivas. Estes resultados indicam que os alunos estavam operando suas práticas em um *lugar* conhecido.

Algum tempo depois de os alunos realizarem a leitura silenciosa, a *Professora α* iniciou as práticas de leitura em voz alta. Os alunos intercalaram a leitura dos parágrafos com os comentários da professora e a leitura das caixas em vermelho, com a explicação de algumas palavras, contidas nas páginas. Na página 142, a palavra presente na caixa era *escotar* e, na página 143, era *Príncipe regente*.

O momento que selecionamos desta parte do conteúdo corresponde à relação que a professora tentou estabelecer entre a abertura dos portos e a chegada da Família Real ao Brasil. A sua leitura prévia do conteúdo tornou-se evidente, primeiramente, na explicação que antecipou a parte do texto a ser lida:

Professora α: Quero que entendam... esse pessoal, o cenário do Brasil na época... vocês estão entendendo? Se vocês entenderam....
O Brasil foi descoberto em 1500, agora são 308 anos depois. Já tinha elite, casarões, burguesia.

Aluno: Por isso eu confundi aquela vez.

Professora α: Já tá formado. Se eu falo de 1808 já tem estrutura no Brasil. Estudamos toda aquela história feudal, Lutero, Reforma. Lembram das construções? A família real não é acostumada com qualquer coisa. É outro nível. Aquela pompa toda vem de antes. Quando vem ao Brasil, eu falo da família real. Eles não querem qualquer coisa. Quando vêm aqui, nós abrimos com a Inglaterra para ter os produtos.

Aluno: Você imagina como eram nojentos. Imagine lá.....

Professora α: Quando falo de Portugal e França, a família real não estava na miséria apesar do povo...

Aluno: Cachorros comiam carne.

[a sala dispersa um pouco]

Professora α: Vamos continuar. Vocês perceberam que o pessoal não vivia de qualquer forma. Havia um luxo que deveria ser mantido.
(Relatório de observação, 29/09/2010, 2ª e 3ª aulas).

A preocupação em situar historicamente o momento deveu-se a uma possível confusão percebida pela professora em experiências anteriores, por isso seu engajamento operou no sentido de evidenciar as diferenças entre a época do descobrimento e o início do século XIX. Em determinado momento da entrevista que realizamos com ela, este aspecto tornou-se evidente:

Os alunos confundem Descobrimento do Brasil com independência. Por isso eles acham que aqui ainda era tudo mato. Por isso é necessário explicar. Todo o ano isso acontece, eles confundem. Por isso é necessário ressaltar que havia passado mais de 300 anos, já havia brasileiros e não apenas índios, portugueses ou negros.
(*Professora α*, 05/11/2010).

Na sequência da aula, percebemos que os *saberes admitidos* configuraram-se na relação entre a abertura dos portos e as necessidades da corte portuguesa, que não era acostumada com qualquer coisa. No livro didático, o tema foi abordado da seguinte forma:

Negociações com a Inglaterra. Ao abrir os portos brasileiros, o príncipe cumpria o acordo feito com a Inglaterra, que se havia comprometido a escotar a corte para o Brasil em troca do fim das restrições comerciais aos produtos ingleses. Para completar, em 1810, D. João assinou o Tratado de Comércio e Navegação, que concedia tarifas privilegiadas às exportações inglesas.

A necessidade de abastecer a corte. A abertura dos portos decorreu também da ocupação de Portugal pelas tropas francesas. Com o território invadido, os portugueses não teriam como abastecer o Brasil com produtos europeus. Essa medida foi necessária, então, para assegurar o conforto da corte na América.

Para o Brasil, a abertura dos portos significou o término do exclusivo comercial metropolitano e o primeiro passo rumo à independência em relação a Portugal.

(PROJETO ARARIBÁ, 2006, p. 143).

As práticas de leitura permitiram observarmos os seguintes movimentos *táticos/estratégicos*:

Professora α: Essas negociações com Inglaterra, tornava da seguinte forma: primeiro, eles abriram os portos para abastecer as necessidades da família. Depois em 1810, foi assinado tratado dando tarifas privilegiadas à Inglaterra. Mas que tarifas eram essas?

Professora α: Se você vai ao Paraguai, você não paga imposto? Taxa de importação? A Inglaterra também tinha que pagar imposto aqui. Para vocês terem uma ideia, a Inglaterra pagava 10%, Portugal pagava 20% e as outras 15%. Olha a diferença. No Brasil, os produtos ingleses não tinham concorrência porque eram bons e baratos. Esses produtos vão impedir que se desenvolva a indústria. Como os de R\$1,99 que entraram e quebraram o Brasil.

Aluno: Mais barato.

Professora α: DVD pirata

Aluno: Um jogo é R\$100 novo e pirata é R\$10.

Professora α: Já discutimos isso. É a realidade do país. Aí entra a questão financeira da sociedade. Quando acontece isso, certo ou errado, o que ocorre com os produtos do Brasil?

Aluno: Cai.

Aluno: Tem uma propaganda. Fuja do Pirata.

Professora α: Próximo!!

[leitura]

Professora α: Grifem o último parágrafo. [refere-se ao último trecho, anteriormente citado]

Professora α. Até porque nesse momento, Portugal não podia abastecer e os produtos tinham que vir da Inglaterra.
(Relatório de observação, 29/09/2010, 2ª e 3ª aulas).

Para nos situarmos, em relação à parte que os alunos grifaram, ela corresponde a este trecho: “Para o Brasil, a abertura dos portos significou o término do exclusivo comercial metropolitano e o primeiro passo rumo à independência em relação a Portugal” (PROJETO ARARIBÁ, 2006, p. 143).

Um aspecto importante, no momento, consistiu na construção de uma relação entre o Paraguai e a Inglaterra, mostrando como o Brasil foi prejudicado por essa iniciativa: “Esses produtos vão impedir que se desenvolva a indústria”. Neste sentido, pensar quanto o Brasil foi prejudicado com esses acontecimentos tornou-se um *saber admitido* em que a relação com a utilização de produtos piratas, nos dias de hoje, foi um elemento essencial na produção de sentidos, embora o livro didático não trouxesse, em seus protocolos, nenhuma menção sobre industrialização no período. No decorrer das análises, apresentaremos algumas especificidades

sobre essas ideias. Acreditamos que, de certa forma, neste momento da aula, havia uma tensão existente entre os benefícios – no caso do livro didático – e os prejuízos – no caso das práticas de leitura, em relação à abertura dos portos.

Retornado ao trecho grifado do livro e aos próprios objetivos da obra relacionados a esse tema, mais especificamente: analisar e ordenar os fatores que influenciaram a Independência do Brasil e compreender o significado da abertura dos portos de 1808 no processo de Independência do Brasil (Guia e recursos didáticos, 2006, p. 61, grifos dos autores); percebemos os movimentos inventivos na ênfase dos pontos negativos da abertura dos portos que dialogavam, paralelamente, com o estabelecimento de relações entre passado e presente – a desmistificação do passado e o questionamento da sociedade atual – elementos que também compõem os protocolos do livro didático.

Mesmo que os *protocolos de leitura* não remetam à industrialização no Brasil ou à relação entre Brasil e Paraguai, as práticas inventivas que permitiram a definição dessa relação, inclusive com o presente, estavam estruturadas no *lugar/espço* da sala de aula – o engajamento da professora, ao lembrar os alunos de que eles já haviam visto aquilo, indica essa possibilidade. Possivelmente, esta concepção foi a mesma que sustentou a possibilidade de o Brasil ter se desenvolvido mais, caso fosse colonizado pela Inglaterra, mas precisamos distinguir uma diferença fundamental entre os dois momentos: este, relacionado à abertura dos portos, configurou-se como *saber admitido* enquanto aquele, retratado no primeiro caso analisado, consistiu de uma astúcia não admitida.

Por meio dos grupos focais, encontramos mais elementos que demonstram a visão do contexto histórico que antecedeu a independência como sendo altamente prejudicial para o Brasil devido à exploração. Um aspecto importante desse momento foi o fato de os alunos ressaltarem apenas as relações com Portugal, embora tenhamos proposto uma questão norteadora que considerava as relações político-econômicas entre Brasil e Inglaterra após 1808:

Aluna1: A gente acabou sendo muito prejudicado porque a nossa matéria-prima que a gente tinha aqui a gente dava para eles e eles faziam... muito o que... a gente tinha aqui, lá eles vendiam a um preço que eles quisessem... e eles mandavam.... era uma coisa bem suja... daí a gente comprava aqueles produtos deles bem mais caro né... eu acho que... sei lá... é uma coisa bem suja.

Aluna2: O Brasil, ele fabricava... aaa.. ele tinha as matérias-primas para isso, vendia para Portugal, ia para Portugal, daí eles fabricavam aquilo e voltava para o Brasil, então sempre acabava prejudicando o Brasil porque ele não ganhava lucro... só Portugal....

Aluna3: Que nem você falou que.. tipo... o Brasil só dava matéria-prima.. daí o pessoal de Portugal falou... pensou... aa.. eles dão matéria, a gente vai.. transforma elas.. faz coisa para ficar mais caro.. e vendia bem mais caro, e acho que o Brasil foi meio tolo assim, vamos dizer...

Aluna4: Porque às vezes, a matéria-prima que a gente dava para eles.. daí eles faziam lá e depois revendiam para a gente por muito mais caro...

[silêncio] [alguns alunos cochicham]

Aluna4: onde tem o açaí, ele é vendido por mais barato né, porque lá... nossa, a produção... hãmm... a produção assim, é uma das coisas bem barato lá.. já que.. aqui.. aqui que não é muito produzido, então você vai comprar, tipo, um suco de açaí, um de laranja vai ser o que, R\$ 1,50... um suco de açaí vai ser uns R\$ 2,50 porque o açaí, ele é bem caro aqui né,, aqui não é região que....

Aluna3: Tipo, igual o... povo pega.... o povo do Paraguai pega da China, daí vai para o Paraguai mais barato e o povo compra do Paraguai para cá mais caro... para vender para cá mais caro.
(GF1, 19/10/2010).

Esta sucessão de diálogos demonstra como as práticas de leitura constituíram sentidos priorizando a ideia de que o Brasil foi prejudicado por Portugal. Após alguns momentos de silêncio, as alunas apresentaram duas analogias utilizadas pela professora em sala de aula: uma sobre a venda do açaí – que será apresentada na análise do próximo item – e a outra sobre os produtos que vêm do Paraguai, já abordada. Entendemos que essas relações tornaram-se mais evidentes, nas aulas, por conta do maior tempo de discussão dessa parte do assunto, o que pode ter levado as peculiaridades, em relação à Inglaterra, passarem despercebidas. Podemos levantar uma questão: as relações de exploração entre Brasil e Inglaterra constituíram, efetivamente, *saberes admitidos* em sala de aula? Retornaremos a esta questão no final deste item.

Nas aulas do dia 06 de outubro de 2010, a professora finalizou o tema sobre a abertura dos portos, discutido desde a aula anterior. Antes de retomar o livro didático, ela fez uma recapitulação enfatizando, mais uma vez, que os alunos

já haviam trabalhado o conteúdo anteriormente. Depois de alguns momentos, observamos os seguintes diálogos:

Professora α : Chegando aqui, viram que o Brasil estava formado, os fazendeiros, elite urbana, já havia os brasileiros. Já estava formada a nação brasileira. Vocês viram História Antiga, Moderna. Vocês viram como a Europa estava bem à frente daqui. Depois eles trouxeram isso para cá.

Professora α : A família real não era acostumada com qualquer coisa. Mesmo Portugal em situação ruim, a família real não sentia isso. Quando chegam ao Brasil, como a gente vive num lugar assim, sem todos os luxos. Para abastecer aqui, precisamos de produtos novos, daí eles fazem a abertura dos portos.

Professora α : Portugal não produzia o que era necessário para a família portuguesa. Por isso a abertura dos portos. Entenderam? A abertura dos portos foi importante para o Brasil.

Professora α : Lendo o último parágrafo da 143. Lá na abertura dos portos. (Relatório de observação, 29/09/2010, 2ª e 3ª aulas).

Novamente, algumas tensões tornaram-se evidentes. Diferentemente do outro momento, a leitura enfatizou a importância da abertura dos portos para o Brasil, como é apresentada nos *protocolos de leitura* do livro didático. Estas falas que antecederam a finalização da leitura da página 143 constituíram uma série de aspectos referentes aos *saberes admitidos*. Estes aspectos permitem compreendermos porque as alunas consideraram, no grupo focal, somente as relações de exploração entre Brasil e Portugal.

Outro aspecto importante refere-se à afirmação de que estava formada a nação brasileira, atrelada à necessidade de distinguir o início da colonização do Brasil dos acontecimentos do século XIX.

O fato de a *Professora α* ter justificado a abertura dos portos pela necessidade da família real em manter os luxos que tinha em Portugal reforça a importância deste fato histórico nas práticas de leitura daquela comunidade de leitores: “Para o Brasil, a abertura dos portos significou o término do exclusivo comercial metropolitano e o primeiro passo rumo à independência em relação a Portugal” (PROJETO ARARIBÁ, 2006, p. 143). Para finalizar o estudo do tema, a própria professora realizou a leitura do último item daquela página, intitulado *Da colônia a Reino Unido*.

Professora α : Não temos mais limitação de comercializar com Portugal. Lendo, aqui em baixo, último parágrafo.

[a professora lê o último parágrafo da página 143]

Professora α : Vejam bem. Esse povo não é acostumado com qualquer coisa e a morar em qualquer lugar. Chegando no Rio, deveriam escolher as casas, isso é nosso, vamos morar onde eu quiser. Olhando as casas, da elite urbana, eles paravam e escolhiam a casa, colocando uma placa “P.R.”. Se você tivesse um casarão e essa placa, você tinha aproximadamente dois dias para sair e deixar a casa.

Aluno: Já morava?

Professora α : Já morava.

Aluno: Nossa!!!

Aluno: O povo não ficou revoltado?

Professora α : Muitos se revoltaram. Ahh.. vou morar onde? Mas é problema seu. Diziam que “P.R.” era propriedade roubada. Isso contribuiu para a independência do Brasil.

(Relatório de observação, 29/09/2010, 2ª e 3ª aulas).

Ao final desses diálogos, a professora foi para a página 145, onde se localiza a primeira atividade de ampliação da unidade que corresponde a um texto e atividades relacionadas à Real Biblioteca. Para a pesquisa, continuaremos focados nas práticas relacionadas à página 143.

O livro didático não trata da ocupação das casas no Rio de Janeiro neste momento, o que se constituiu como elemento trazido de fora pela professora e/ou decorrente de sua leitura prévia da seção *Em foco* dessa unidade que menciona esse fato em determinado momento. De qualquer forma, estas práticas constituíram essa ideia como *saber admitido*. O questionamento do aluno trouxe mais indícios da perspectiva do Brasil como país explorado – “*Aluno*: o povo não ficou revoltado?” – e a resposta da professora evidenciou sua inventividade, ao enfatizar um dos objetivos principais do tema, como é proposto no *Guia e recursos didáticos*: analisar e ordenar os fatores que contribuíram para a Independência do Brasil e compreender o significado da abertura dos portos neste processo. “*Professora α* : [...]. Isso contribuiu para a Independência do Brasil”. A importância de os alunos fixarem essa ideia pode justificar, em parte, o fato de ela ter realizado a leitura em voz alta.

Ainda existe um aspecto importante a ser mencionado sobre esta página do livro didático. O último parágrafo da página diz:

Aos poucos a colônia transformou-se em sede da administração portuguesa. Repartições que cuidavam das finanças, do comércio, da agricultura e de outros serviços foram transplantadas para a cidade do Rio de Janeiro. Em 1815, o Brasil foi elevado à categoria de *Reino Unido a Portugal e Algarve*, deixando oficialmente de ser uma colônia portuguesa. (PROJETO ARARIBÁ, 2006, p. 143, grifo do autor).

Por conta da ênfase dada à ocupação de moradias pelos membros da corte portuguesa no Rio de Janeiro, este fato que antecedeu a independência não foi discutido em sala. Encontramos alguns aspectos dessas práticas nos questionários. Retomando as questões 27 do primeiro questionário e 03 do segundo (p. 210-211), a palavra-chave *Reino Unido a Portugal e Algarve* apresentou elevado índice de respostas negativas, tanto no primeiro (70%) quanto no segundo questionário (57%). O item (b) da questão 05 também indicou a existência de dúvidas sobre esse fato histórico:

Tabela 18 – Resultados parciais da questão 05 (segundo questionário)

05. Considerando as leituras feitas em sala, como o livro didático contribuiu para o estudo do conteúdo?	Não concordo de forma alguma	Não concordo	Mais ou Menos	Concordo	Concordo Plenamente
(b) Eu descobri que depois de 1815, o Brasil deixou de ser colônia e passou a ser o Reino Unido a Portugal e Algarve.	0%	15%	58%	18%	9%

Fonte: questionários aplicados aos alunos

Por não se configurarem como *saber admitido*, os elementos não estavam entre as informações mais importantes do conteúdo para a comunidade de leitores. Por isso, observamos tantos alunos com dúvidas a respeito desse assunto, se comparado a outros aspectos com maior índice de respostas positivas. Aquilo que não adquiriu sentido pelas práticas de leitura ficou restrito às páginas do livro didático.

Por meio do grupo focal, notamos os elementos que se destacaram nas práticas de leitura referentes ao tema abordado neste momento. Os aspectos que se configuraram como *saberes admitidos*, possivelmente, contribuíram para uma leitura dos fatos históricos, quando o Brasil foi entendido como prejudicado:

Aluna1: aaaa... eu acho assim que tava ali para ser explorado, mas não era para ser tão explorado assim, né.. a gente era muito bobo naquele tempo... a gente não sabia ver os lucros.. a gente comprava um produto por muito mais caro.. só que a gente era [cheio?] da matéria-prima.. a gente era muito burro... a gente podia pegar aquela matéria-prima.. criar a gente mesmo aquele produto e nós ganhar aquele dinheiro [outras alunas concordam] a gente podia ganhar em duas vezes, por produzir a matéria-prima e ainda poder vender aquilo, aquele produto mais.. né... desenvolvido...

Aluna2: E esse foi também um elemento que ajudou a independência né.. que o Brasil... é... acho que eles viram que tava sendo explorado.. que Portugal ficava com todo o lucro.. que o Brasil que fazia a matéria-prima, então.. eles que tinham que ter esse lucro, né.. só que, na verdade, quem pegava esse lucro era Portugal, porque eles ainda eram uma colônia.. então na hora que eles se tornaram independente, eu acho que foi um alívio para eles.. porque eles todos tiveram seu próprio lucro...

Aluna1: só quando teve essa independência.. quando a gente [???] numa coisa, é tipo assim, quando a gente se tornou um país, não uma colônia, eu acho que aí assim, é.. o povo foi ver quanto que a gente perdeu.. dando a matéria-prima para eles quase de graça, né.. só tava dando de graça, porque vendia tão barato e comprava por muito caro....
(GF1, 19/10/2010).

Embora este momento do grupo focal tenha sido bastante específico, a leitura apresentada ocorreu em outros momentos já apresentados nas análises. Retomando as questões 07 e 08 do segundo questionário, percebemos que existiram certas dúvidas para compreender as relações político-econômicas estabelecidas entre Brasil, Portugal e Inglaterra, no sentido de entender as implicações desta conjuntura para os três. Apesar disso, a questão 08 demonstrou que dois aspectos foram bem compreendidos, são eles os itens (c) e (f):

Tabela 19 – Resultados parciais da questão 08 (segundo questionário)

08. Daquilo que você se recorda sobre o tema, as afirmações abaixo fazem sentido para você?	Não concordo de forma alguma	Não concordo	Mais ou Menos	Concordo	Concordo Plenamente
(c) A família real fez a abertura dos portos porque não era acostumada com qualquer coisa e queria os produtos ingleses.	0%	6%	29%	45%	19%
(f) O Brasil perdia com as relações comerciais mantidas com Portugal porque comprava manufaturados e vendia matéria-prima.	3%	7%	30%	40%	20%

Fonte: questionários aplicados aos alunos

Acreditamos que, entre todas as perguntas do questionário, as duas últimas foram as mais difíceis por exigirem dos alunos a retomada do conteúdo aprendido como um todo. Neste sentido, as duas alternativas, figurando entre aquelas com maior número de respostas positivas, mostraram que efetivamente a

ideia de que a família real não era acostumada com qualquer coisa e a questão da exploração foram elementos constitutivos de uma prática de leitura sobre a História do Brasil como nação explorada. Como apresentamos, no decorrer da análise, o próprio termo *nação* fez parte dessas práticas.

3.7.5 “Como D. Pedro I poderia estar tão Bonito neste Quadro?”

O último momento analisado, nesta pesquisa, corresponde ao quarto tema da unidade, intitulado *A Independência do Brasil*. Ele compreende as páginas 146 e 147 do livro didático. Os trabalhos com este tema iniciaram no dia 08 de outubro de 2010. Devido a uma mudança de horário, nem todos os alunos trouxeram o livro didático nesta aula. O início da leitura seguiu os mesmos moldes das aulas anteriores. Os alunos fizeram a leitura dos parágrafos em voz alta, de maneira alternada às intervenções da professora. A partir da frase em vermelho, logo abaixo do título do tema, na página 146, a professora concentrou-se na explicação do conceito de *ruptura*: “A intenção das cortes portuguesas de recolonizar o Brasil acelerou o processo de ruptura entre Brasil e Portugal” (PROJETO ARARIBÁ, 2006, p. 146):

Professora α: O que é ruptura?

Aluno: Quebra.

Aluno: Romper.

Professora α: Rompeu, quebrou, separação, rompimento, anotem.

[um aluno reclama do livro apagado]

Professora α: Tudo que aconteceu, exemplo, jardim botânico, biblioteca, abertura dos portos, banco do Brasil.

Professora α: O Brasil tinha traços, demonstrava que se quisesse ser livre de Portugal, poderia. Daqui se governava Portugal. A vinda deles fez a cultura ficar diversificada. O Brasil tem os contornos de uma nação, de um país.

Professora α: Em Portugal percebiam, principalmente a burguesia, se o Brasil continuasse negociando com outros países, tá começando a romper, mostra que o Brasil poderia andar com as próprias pernas.

Professora α: Podemos perder a colônia. Eles podem conseguir a independência com a Família Real lá. A família deve voltar para Portugal. E devemos recolonizar, se não, vamos perder. A burguesia portuguesa estava com orelha em pé.

Ao mesmo tempo que tentaram estreitar os laços, não dava mais. O Brasil se distanciava mais. Vocês viram os movimentos. Havia burburinhos para que o Brasil se distanciasse de Portugal.
(Relatório de observação, 08/10/2010, 3ª aula).

A partir dos comentários sobre a palavra *ruptura*, o engajamento da professora levou a mais uma recapitulação com a intenção de estabelecer as relações entre os acontecimentos anteriormente explicados e a independência. Novamente, ressaltamos que estas práticas dialogaram com os objetivos específicos para o estudo da unidade, conforme o manual do professor: “*Analisar e ordenar os fatores que influenciaram a Independência do Brasil. [...]. Compreender o significado da abertura dos portos de 1808 no processo de Independência do Brasil*” (Guia e recursos didáticos, 2006, p. 61, grifos dos autores).

Estas práticas demonstram uma série de aspectos dos *saberes admitidos* já apresentados nas análises anteriores: “O Brasil tem os contornos de uma nação, de um país” “O Brasil se distanciava mais. Vocês viram os movimentos. Havia burburinhos para que o Brasil se distanciasse de Portugal”. Estas apropriações são importantes para o entendimento do “Brasil como país explorado” pelos alunos, pois indica a representação do fato histórico.

A leitura do primeiro item da página 146, *Um reino sem rei*, consistiu na recapitulação dos acontecimentos anteriores, por meio do livro didático. Esse trecho do livro permitiu a retomada de ideias relacionadas com a exploração do Brasil por Portugal. Neste momento, ocorreu, também, a utilização de dois exemplos, pela professora, para demonstrar essa exploração: o comércio de produtos do Paraguai e o preço elevado do açaí na tigela.

O trecho desse conteúdo que utilizaremos para a análise corresponde às explicações sobre a proclamação da independência propriamente dita. Essas discussões ocorreram no dia 15 de outubro de 2010. No livro didático, este fato é retratado da seguinte forma:

As relações entre as Cortes e o Brasil agravavam-se a cada dia. Numa viagem a São Paulo, D. Pedro recebeu notícias de que as Cortes haviam reduzido o poder do príncipe regente. Na carta, o ministro do Conselho de Estado, José Bonifácio, insistia em que D. Pedro rompesse com Portugal. No dia 7 de setembro de 1822, D. Pedro rompeu com as Cortes e proclamou a independência do Brasil.

A independência do Brasil resultou de uma aliança política entre o príncipe D. Pedro e a aristocracia rural brasileira. As elites se aproximaram de D. Pedro para evitar a participação popular na luta pela independência e

garantir seus privilégios. Por isso, o Brasil que nasceu da independência era um país monárquico e escravista. (PROJETO ARARIBÁ, 2006, p. 147).

Um aspecto importante, no trecho citado, diz respeito à não exaltação do fato histórico e à ênfase do caráter elitista. Na sucessão de diálogos decorrentes das práticas de leitura deste trecho, percebemos o engajamento da professora na desconstrução da proclamação da independência:

Professora α: O que faz D. Pedro, segundo a história, D Pedro perde os poderes segundo a história oficial, por um ato de heroísmo ele sai a cavalo e corre às margens do Ipiranga com sua espada e proclama a independência do Brasil, que foi reconhecida por ela e pela Inglaterra.

Aluno: Mas já era Brasil?

Professora α: Já há mais de 300 anos.

Professora α: A independência foi reconhecida por Portugal depois. A partir desse momento. Primeira coisa que podemos contestar. Será que ele realmente gritou independência ou morte? Qual a distância entre São Paulo e Rio de Janeiro? De carro demora tanto, imagina a cavalo. Ele sai do Rio e chega penteado em São Paulo. Onde está o ato heroico? Você coloca a corda na cabeça antes de outro. Ele é imperador do Brasil e de Portugal. Será que fez isso por patriotismo?

Aluno: Não, pela coroa.

Professora α: Se pegarmos o livro na página 135, nós vemos no livro...

Aluno: Foi mais gente?

Professora α: O cavalo não era esse. Arrumado?

Aluno: arrumadinho.

Professora α: Como está D. Pedro?

Aluno: Será que tava desse jeito?

Professora α: Ele foi correndo de acordo com a história.

Aluno: Mas não tem um pouco de fantasia?

Professora α: Um pouco? A figura passa uma visão positiva da história. Ele gritou independência ou morte. A história oficial passa a ideia de herói...

Aluno: Um papel heroico.

Professora α: Ele proclamou a independência. Se tornou rei do Brasil e herdeiro de Portugal. (Relatório de observação, 15/10/2010, 3ª aula).

Desde o início desses diálogos, o engajamento da professora ressaltou a intenção de desmistificar certa perspectiva da História do Brasil que vê,

na figura de D. Pedro I, um herói nacional. Para isso, ela narrou, de maneira idealizada, como teria ocorrido aquele fato. Acreditamos que esta perspectiva deve-se, em parte, aos elementos *fora-do-texto* da professora, mas foi viabilizada por *protocolos de leitura* do livro didático, até então não trabalhados em sala, presentes nas páginas 134 e 135, que correspondem à abertura da unidade. A pergunta que o aluno fez: “Mas já era Brasil?” resulta em mais uma demarcação dos *saberes admitidos* relacionados à ideia de que o Brasil já era formado e às diversas transformações entendidas como fatores importantes no desencadeamento dessa independência.

Na desconstrução de uma perspectiva sobre a independência, destacamos dois aspectos principais constitutivos das práticas de leitura: primeiramente, a aparência de D. Pedro I às margens do rio Ipiranga e o caráter elitista daquele ato e; segundo, a presença de um diálogo com o trecho do livro didático que reforça o caráter monárquico e escravista do Brasil naquele momento. É importante lembrarmos que uma das questões norteadoras apresentadas no início da unidade é:

Com a independência, o Brasil deixou de ser colônia de Portugal, mas o trabalho escravo foi mantido, a maior parte da população continuou excluída das decisões políticas e os habitantes do Brasil permaneceram súditos de um rei. Você vai ver que a luta pela independência continua nos dias de hoje. (PROJETO ARARIBÁ, 2006, p. 134).

A página 147 traz o primeiro momento em que essa questão é abordada nos textos principais embora não exista, nesta página, relação explícita com o tempo presente. Duas tensões tornaram-se evidentes no momento: a primeira, entre a necessidade de desmistificar um fato histórico e a forma como ele foi apresentado no livro didático; a segunda, entre a interpretação de D. Pedro I como um herói nacional e a sua representação imagética.

Durante os diálogos apresentados anteriormente, a professora solicitou que os alunos retornassem à página 135. Nas páginas de abertura da unidade, o livro traz uma grande imagem do quadro *independência ou Morte*, de Pedro Américo, cuja legenda refere-se à datação da obra apenas como “feita no século XIX”.

Os *lugares/espacos* da sala de aula e do livro didático possibilitaram práticas de leitura inventivas daquela imagem que desconstruíram o fato. A definição

de um *saber admitido* sobre a Independência do Brasil reforçou a ideia do quadro como uma falsidade em relação ao momento da independência. “*Aluno*: Mas não tem um pouco de fantasia? // *Professora α* : Um pouco? A figura passa uma visão positiva da história. Ele gritou independência ou morte. A história oficial passa a ideia de herói...”.

Ao retomarmos as questões 27 do primeiro questionário e 03 do segundo, notamos alguns dos aspectos assimilados pela comunidade de leitores. Devido à quantidade de termos que nos interessam nesse momento, reapresentamos a questão, mas apenas com os itens diretamente ligados a este momento do conteúdo:

Tabela 20 – Resultados parciais da questão 27 (primeiro questionário)

27. Você conhece alguma dessas palavras ligadas à Independência do Brasil?	Muito Pouco	Pouco	Mais ou Menos	Bastante	Muitíssimo
(k) Revolução do Porto de 1820	47%	18%	29%	6%	0%
(l) Dia do fico	56%	24%	9%	3%	9%
(m) Independência do Brasil	0%	0%	32%	24%	44%
(n) Constituição de 1824	48%	27%	21%	3%	0%
(p) D. Pedro I	15%	12%	29%	21%	24%

Fonte: questionários aplicados aos alunos

Tabela 21 – Resultados parciais da questão 03 (segundo questionário)

03. Qual dessas palavras ligadas à Independência do Brasil você mais se recorda?	Muito Pouco	Pouco	Mais ou Menos	Bastante	Muitíssimo
(k) Revolução do Porto de 1820	16%	19%	34%	19%	13%
(l) Dia do fico	19%	13%	16%	26%	26%
(m) Independência do Brasil	0%	0%	12%	24%	64%
(n) Constituição de 1824	24%	6%	24%	33%	12%
(p) D. Pedro I	3%	3%	12%	42%	39%

Fonte: questionários aplicados aos alunos

Primeiramente, houve um reconhecimento elevado do termo *Independência do Brasil* antes do aprendizado do conteúdo, bem como de *D. Pedro I*, o que indica conhecimento anterior desses conceitos. Entre a primeira e a segunda questão, todos os outros termos relacionados diretamente com aquele tema obtiveram muitas respostas positivas, indicando a assimilação dos termos, entretanto, essa questão não mostra como isso ocorreu.

Por meio das questões 07 e 08 do segundo questionário, percebemos que existiam certas dúvidas para compreender a independência como um movimento de caráter elitista:

Tabela 22 – Resultados parciais da questão 07 (segundo questionário)

07. O que o conteúdo de Independência do Brasil trouxe de novo para você?	Não concordo de forma alguma	Não concordo	Mais ou Menos	Concordo	Concordo Plenamente
(g) Entendi que a Independência ocorreu pelos interesses das elites agrárias do Brasil de se desligarem de Portugal.	0%	16%	52%	29%	3%
(h) Entendi que a História conta que D. Pedro I proclamou a independência às margens do rio Ipiranga, mas o quadro da página 135 não é real. Ele conta uma visão positiva da história.	0%	13%	35%	26%	26%

Fonte: questionários aplicados aos alunos

Tabela 23 - Resultados parciais da questão 08 (segundo questionário)

08. Daquilo que você se recorda sobre o tema, as afirmações abaixo fazem sentido para você?	Não concordo de forma alguma	Não concordo	Mais ou Menos	Concordo	Concordo Plenamente
(g) D. Pedro I declarou a independência, mas se tornou imperador do Brasil e herdeiro do trono de Portugal ao mesmo tempo.	0%	3%	42%	35%	19%

Fonte: questionários aplicados aos alunos

Entre os aspectos priorizados nos itens, a questão sobre o quadro de Pedro Américo foi a que recebeu maior quantidade de respostas positivas, o que mostra certas dúvidas dos alunos para pensar os aspectos políticos do contexto. Por intermédio dos grupos focais, constatamos novamente essa configuração:

Aluna2: Ele foi correndo... que ele foi correndo, né.... e ele foi todo limpinho.

Aluna3: Bonitão...

Aluna4: E que também quis ter uma coisa bem crítica né.. porque... para ele ter saído de .. acho que foi de São Paulo, né.. até o Rio de Janeiro.. nossa meu...

Várias alunas: A cavalo...

Aluna4: Para chegar tão bonito, assim, sem suar nada... eu acho que foi uma coisa bem crítica pro povo que fica ainda e disse que é mentira..... mas também tem umas coisas assim que eu acho que é bem relatado a História... que às vezes ela inventa um pouco, né...

Aluna1: Muitas vezes aumenta... eu acho que não é bem assim... não...

Aluna4: Aumenta um pouco às vezes a coisa....

Aluna1: Que nem a professora também falou sobre uma parte [???] D. Pedro lá se ele era herói ou não... se ele... se ele... aí nessa foto ele foi colocado como herói ou não... para ter feito isso.. sabendo que ele ainda era ... ele veio de Portugal.. e era o Brasil que tinha que ser independente.. aí ela colocou essa meio questão assim.. para a gente entender mais ou menos.

Aluna4: [???] que aconteceu mesmo dessa maneira...eu acho que sim.. que ele foi um herói para a gente.. porque ele que conseguiu tirar a gente dessa aaff.. a gente era escravo de Portugal.

[algumas alunas falam baixo]

Aluna4: E graças a ele... se isso for verdade mesmo.

Aluna1: Se for verdade.
(GF1, 19/10/2010).

A ideia de que D. Pedro I não teria chegado do modo como é apresentado no quadro ficou evidente nas falas das alunas, entretanto, a figura de D. Pedro I como uma pessoa importante para a libertação do Brasil da exploração de Portugal também se mostrou de forma explícita, o que indica a inventividade dessas apropriações. Nos grupos focais *GF2* e *GF3*, as mesmas questões vieram à tona ao perguntarmos sobre aspectos do conteúdo que mais interessaram a eles:

Aluno3: aaa a independência né... do Brasil ... sobre D Pedro...

Aluno2: o Brasil ficou livre de Portugal.. que nem.. igual mesmo.. a professora diz mesmo.. igual... D Pedro foi um personagem que no livro [???] nas histórias citam o cara todo bonitão.. assim... que anda de cavalo, atravessa.. chega e fala independência ou morte, né...mas na realidade talvez não seja nada disso... eu acho que foi muito importante para o Brasil se mudar de Portugal também... para ser uma nação independente.
(GF2, 10/11/2010).

Aluno3: Como a gente discutiu aí nessa foto, lá na sala, acho que não é bem isso daí, mas é... tá próximo.

Aluno1: É que nem a *Professora α* disse,... eles, antigamente... depois que havia guerra, eles distorcia.. não... na verdade não só guerras.. como várias imagens de pessoas... tipo.. na pintura eles distorcia bastante a História que tinha acontecido.. que nem na última imagem de Tiradentes, a última imagem que pintaram dele.. eles tiveram que relembrar.. mas eles colocaram como se fosse Tiradentes naquela época que esquartejaram Tiradentes, daí eles foram lá.. e pintaram Tiradentes com muitos traços de Jesus Cristo, né... com aquela manta branca.

Aluno2: Barba grande né *Aluno1*...

Aluno1: ahã.. e ele era... como ele era um .. naquela época ele era um doutor.. assim, alguma coisa parecida [???], ele tinha que andar sempre com a barba raspada, assim que nem a professora falou e na imagem que ele falou que eles colocaram... eles se inspiraram assim... na imagem de

Jesus Cristo... então.. eu acho que nessa imagem aqui do livro, eles distorcem um pouquinho a história porque eu acho que não deve ter sido bem assim que aconteceu.
(GF3, 10/11/2010).

Ao mesmo tempo em que a desmistificação das imagens tornou-se parte constitutiva das práticas de leitura, apareceram elementos indicando a presença de uma ideia de herói, nas figuras de D. Pedro I e Tiradentes, dialogando com os resultados dos questionários. Os alunos, aparentemente, compreenderam que as imagens não correspondiam à “realidade”, mas não ampliaram essa desconstrução para a importância simbólica dos personagens. Por meio de outras passagens dos grupos focais, verificamos que havia uma clara opinião, a respeito do fato estudado, que sustentou essa perspectiva:

Aluno2: Sobre a independência... aa igual mesmo, a independência do Brasil [???] muitas.. a volta lá da rainha, né... é da rainha? Aquela volta lá da família real trouxe muitos benefícios para o Brasil... é igual mesmo, a abertura dos portos... fizeram monumentos, éé... igrejas, teatro, e isso colaborou muito para a independência do Brasil... e eu acho que foi muito importante, senão, eu acho que.... apesar de que, eu acho que se o Brasil fosse colonizado pela Inglaterra, eu acho que seria um país bem mais.... mas.... foi bom até porque senão....

Aluno3: O que destacou pra mim foi a...força de vontade, né... do D Pedro assim... foi a dedicação de chegar lá e... independência ou morte.

Aluno2: Eu acho que ele não teve interesse de só fazer,,, como fala, independência ou morte.... de [descolonizar?] o Brasil... é que eram os interesses deles também, porque eles iria voltar para Portugal, então era os interesses dele também.. então eu acho que nós não fez isso só pela vontade dele... acho que foi por interesse.

Aluno1: Na minha opinião também a independência do Brasil... que nem o *Aluno2* falou, eu ia falar a mesma coisa.

Aluno4: Mas para mim foi o Brasil ter ser colônia de Portugal, né... porque ajudou muito no desenvolvimento do Brasil. Igual ele falou, a abertura dos portos, essas coisas,
(GF2, 10/11/2010).

Aluno3: O pessoal sai lá de Portugal e vem aqui pro Brasil, né..daí é bem interessante porque.. assim... se não tivesse saído, eu acho que a gente não teria o que a gente teria hoje.. internet.. essas coisas assim, sabe... seria bem... a sei lá não seria muito avançado igual hoje.

Aluno1: Eu já acho que... eu acho curioso Portugal ter saído um dia só... para procurar alguma coisa assim e ter achado o Brasil... eu acho que é uma coisa um pouco meio que... uma coincidência porque eu acho um pouco difícil um dia eles falar... “vamos sair para procurar uma terra” achar o Brasil né... eu acho que nessa parte da História eu acho que tem alguma coisa errada assim... que algum outro povo ou alguma outra pessoa, não especificadamente, que já tinha achado o Brasil antes, né... mas uma terra que ninguém queria habitar porque, como diz mesmo o povo antigo lá que

no Brasil era o próprio inferno por causa dos mosquitos, do calor, então... eu acho que como era uma terra muito desconfortável pra eles na época, eles não quiseram nem povoar, então as pessoas que provavelmente poderiam ter achado antes num quiseram ter pego a terra, botado seu nome, sei lá... alguma coisa assim.

Aluno4: Eu acho que Portugal abusou bastante do Brasil porque levaram bastante coisa daqui para lá.. tipo... não organizar o Brasil, só tomar do Brasil, muitos impostos.

Aluno2: aa já falaram tudo que tinha que falar...
(GF3, 10/11/2010).

Percebemos a existência de uma tensão entre o caráter elitista do movimento, os interesses específicos e os benefícios que a independência trouxe para o Brasil. Se, de um lado, o processo de independência ocorreu por interesses específicos, de outro, ele representou o fim da exploração portuguesa. A chegada da família real possibilitou transformações que permitiram o desenvolvimento do Brasil, de acordo com as ideias dos alunos. Essa tensão pode justificar, em parte, a dificuldade de compreender as relações políticas que permearam os acontecimentos, evidenciada nas questões 07 e 08 do segundo questionário.

Por fim, ressaltamos, novamente, o engajamento dos alunos nestas produções de sentido. Eles mostraram, em suas falas, a presença dos *saberes admitidos* ao desconstruírem determinados aspectos referentes às imagens, mas, mesmo assim, não deixaram de enfatizar a importância da independência para a História do Brasil. Entendemos que essa configuração mostrou a forma inventiva de como os alunos se apropriaram dos conhecimentos autorizados naquele momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos esta etapa da pesquisa, percebemos algo que não constatamos no trabalho anterior: existe um campo de pesquisas, suficientemente estruturado, sobre a utilização de livros didáticos que nos impede de reafirmar a carência de estudos sobre as práticas de utilização deste material no ensino de História. Mesmo ainda sendo poucas – em relação aos outros tipos de abordagem – tentamos dialogar com alguns desses diversos trabalhos produzidos até o momento, considerando os limites e as dificuldades em obter essas pesquisas.

Para tratarmos das relações entre o professor, o aluno e o livro didático, dividimos a pesquisa entre as pressuposições iniciais e os três capítulos que se inter-relacionam. Utilizamos essa estrutura por entender que, ao longo do trabalho, seria mais fácil tratarmos dos saberes *admitido* e *inventivo* de um modo mais objetivo. Tivemos, assim, um capítulo teórico, uma análise de livro didático e um estudo, de influência etnográfica, sobre as práticas de utilização.

As três pressuposições iniciais que permearam esta pesquisa foram: a centralidade das práticas de ensino de História sobre o livro didático; a totalidade constituída na/sobre a materialidade deste objeto e; o fato de as práticas fazerem deste material algo diferente, inusitado, particular, inventivo. Com essas ideias, enfatizamos que a constituição do livro didático como objeto de grande importância é uma construção histórica não redutível ao contra-argumento de propostas diversificadas que visam à melhoria da qualidade do ensino a partir da superação e/ou do abandono deste material. Ao afirmarmos que o livro didático é uma totalidade, assumimos que ele é um objeto cujo conhecimento histórico apresenta-se de maneira “pronta e acabada”, que ele define “verdades” históricas, mas isso não pode ser entendido como aspecto “patológico”.

Neste sentido, o fato de apresentarmos as práticas de utilização como terceira pressuposição inicial é fundamental para a perspectiva que defendemos ao longo do trabalho. Podemos dizer que professores e alunos utilizam e/ou utilizaram, em dado momento, o livro didático de maneira passiva sem problematizá-lo? Até onde conseguimos chegar com essa pesquisa, não encontramos respaldo para essa afirmação que, a nosso ver, é exclusivamente teórica e não prática, pois quaisquer estudos – entre aqueles que tivemos contato – que ousaram compreender a utilização do livro didático não evidenciaram outra

coisa senão que a apropriação desse material é diversa e contingente, portanto, dotada de criticidade *a priori*. A problemática dessa afirmação está, em nosso entendimento, proporcionalmente relacionada aos referenciais teórico-metodológicos utilizados, ao lugar socio-historicamente construído de onde se fala, à formação, à experiência prática e àquilo que se entende como certo ou errado do ponto de vista ético.

Não nos isentando desses fatores, optamos por referenciais teórico-metodológicos que circulassem entre a *História da leitura* e o pensamento de Michel de Certeau, relacionado ao livro *A invenção do cotidiano*, para estruturar as categorias denominadas *saberes admitido* e *inventivo*. Embora não sejam os únicos referenciais presentes em trabalhos sobre utilização de livros didáticos, defendemos sua pertinência por conta dos subsídios para pensar a relação entre a materialidade e as práticas de utilização que tivemos a disposição.

Optamos por uma abordagem teórica que evidenciasse os diversos aspectos da relação entre o professor, os alunos e o livro didático através de uma perspectiva histórica. A forma como ela foi apresentada na pesquisa tem duas justificativas básicas: primeiramente, queríamos trazer elementos que excedessem os conceitos de *lugar social*, *tática* e *estratégia*, transformados em lugares comuns nas discussões sobre práticas e; segundo, sentimos a necessidade de explicar alguns aspectos que constituíram o alicerce daquilo que denominamos *saberes admitido* e *inventivo* como categorias pertinentes para o estudo das práticas de leitura do livro didático.

Apesar da forma como o trabalho se desenvolveu, nossa preocupação foi não construí-lo como uma discussão exclusivamente teórica, possibilidade que seria inviável com ideias – principalmente aquelas apresentadas por Michel de Certeau – diretamente voltadas para a compreensão do que ele denominou formalidades das práticas. Acreditamos que, além da forma como os capítulos 2 e 3 foram desenvolvidos, outro elemento importante, nesta direção, foi a não imposição da teoria sobre a prática. Os conceitos e as categorias foram concebidos de maneira flutuante e não estática, ramificada e não restrita, recursiva e não linear, binomial e não dicotômica. A principal finalidade de construirmos categorias era mostrar que as práticas não podem se reduzir à tentativa de explicá-las. Elas são compostas de elementos constatados cientificamente e elementos imperceptíveis, mas que nem por isso podem ser desconsiderados.

Outra consideração refere-se à abertura que os referenciais nos deram para a estruturação das categorias, pois o próprio Certeau incentivava as possibilidades de apropriação e criação daqueles que o cercaram durante suas pesquisas. De nossa parte, entendemos que a constituição destas categorias facilitou a aproximação entre as ideias dos autores e as práticas de ensino de História, lembrando que conceitos como o de *lugar social*, *tática* e *estratégia* são construções metafóricas e não regras impositivas a serem “usadas ao pé da letra”.

Sobre a análise do livro didático, julgamos pertinente realizá-la da forma como foi apresentada para mostrarmos a dimensão histórica desse objeto cultural. Desde as escolhas para o PNLD de 2008, o modo como a coleção *Projeto Araribá: História* ganhou espaço entre os professores que tivemos contato era algo que precisava ser pensado com certa atenção. Por que esta e não outra? Levantar hipóteses sobre como uma coleção didática vira consenso no tempo presente é, a nosso ver, de fundamental importância para entendermos que rumos tem tomado a História como disciplina escolar na busca de um ensino de qualidade.

Neste sentido, estudamos a materialidade da coleção didática com a intenção de mostrá-la como resultado de processos historicamente datados, de movimentos incessantes, contraditórios ou não, guiados por contextos educacionais não menos complexos onde se cruzam demandas sociais e números de vendas assustadores; embates políticos, a opinião da mídia e os anseios da sociedade; a necessidade de materiais didáticos que deem conta das “realidades dos alunos”, a responsabilidade dos professores na escolha destes livros e as resistências desses mesmos alunos e professores.

Abordamos a constituição da obra no período que remete aos primeiros anos do século XXI onde a quantidade de transformações na área foi significativa. Entre elas, destacamos a entrada do grupo Santillana, as discussões em busca de melhorias na operacionalização do PNLD, a criação dos PCNs e a necessidade de desenvolvimento da leitura crítica nos alunos.

Além desses elementos, procuramos levantar hipóteses que pudessem explicar o elevado número de escolhas dessa coleção no PNLD de 2008 como: a sua avaliação, as estratégias de venda agressivas e a autoria coletiva. Entendemos que os três aspectos relacionam-se com a linguagem do livro, considerada simples pelos seus idealizadores e que, portanto, justificam o elevado número de vendas da coleção.

Também procuramos compreender os *protocolos de leitura* presentes na coleção a partir de aspectos gerais apresentados no PNLD e elementos mais específicos presentes na obra. O fato de a coleção ser do tipo história integrada, optar por uma visão global dos conteúdos, enquadrar-se no paradigma cognitivista e seguir uma tendência historiográfica eclética são, mais do que categorias as quais o *Projeto Araribá: História* pode se enquadrar, aspectos que definem uma *dimensão do crível*. Os movimentos que realizamos entre as avaliações de 2005 e 2008 foram importantes pelo fato de a coleção se estruturar para o PNLD naquele momento e, também, porque essas duas avaliações são evidências fundamentais das diversas mudanças que o programa vinha sofrendo desde 2002.

Ao explorarmos o livro didático, percebemos outra quantidade significativa de elementos que o tornam singular. Entre eles estão: a opção historiográfica, a metodologia de ensino e os objetivos gerais que demonstraram como a constituição de um saber histórico escolar articula os conhecimentos históricos acadêmicos com as demandas sociais por um ensino de qualidade. No meio desses diversos protocolos, enfatizamos o desenvolvimento da competência/compreensão leitora que associa o aprendizado da disciplina História ao desenvolvimento dos alunos, como leitores críticos do mundo que os cerca, por meio do desenvolvimento de práticas de leitura.

Apresentamos a estrutura das unidades no que se refere aos textos, atividades e imagens com o intuito de mostrar a forma como o conteúdo era trabalhado na obra didática. Estes protocolos foram imprescindíveis para percebermos como determinados elementos, priorizados pela coleção, efetivamente aparecem no exemplar dos alunos. Sobre a autonomia do professor, mostramos como a obra se insere em um contexto onde existem livros didáticos que “excluem” uma participação ativa do professor no processo de ensino e aprendizagem. Os dois aspectos ressaltam o tipo de lugar que se configurou na coleção *Projeto Araribá: História* para os espaços de invenção da professora e dos alunos que participaram da pesquisa. Em toda a dissertação, esses foram os únicos momentos em que apresentamos os *protocolos de leitura* de maneira sistematizada.

Mais do que comparar as práticas de utilização com as propostas da unidade estudada, nosso objetivo foi conceber a utilização do livro didático como operação tática/estratégica sobre estes protocolos não menos táticos/estratégicos,

se considerarmos as práticas que permitem sua constituição como objeto cultural complexo em dado momento histórico.

Para finalizarmos a análise do livro didático, apresentamos algumas das polêmicas que cercaram essa coleção, ao longo do ano de 2007, decorrentes de sua escolha no PNLD. Apesar de não ter interferido na seleção, o elemento ideológico presente em um livro didático, mesmo não sendo considerado mais uma prioridade nas análises desse tipo de material, ainda o insere em campos de disputas, envolvendo diversos interesses. O último item do capítulo 2 mostra que não podemos ignorar a importância desse material na sociedade, implicando em uma complexa rede de relações entre a busca de um ensino de História de qualidade que deve, necessariamente, não se restringir ao uso do livro didático em sala de aula, e a importância e consolidação do PNLD como um programa capaz de disponibilizar livros bons para as escolas públicas de todo o país. Quaisquer partes da frase anterior podem ser problematizadas e, possivelmente, aqui resida uma das tensões que permitiram às pesquisas sobre livro didático – nos referindo àquelas voltadas para sua materialidade – continuarem a ser realizadas.

Tradicionalmente, o livro didático foi e ainda é o material mais importante nas práticas de ensino de História. Por isso, acreditamos que tal afirmação necessita ser pensada com seriedade. Não basta contra-argumentarmos as diversas perspectivas de análise com os problemas e limites presentes neste tipo de material. Acreditamos que a sensatez é primordial neste momento em que “se fala muito de muitas coisas” e as pesquisas sobre ensino de História no Brasil avançam de modo intenso.

Nossa incursão pelo campo da utilização de livros didáticos justifica-se pela preocupação de demonstrar, como outros o fizeram nas diversas pesquisas citadas ao longo deste trabalho, que as práticas de utilização do livro didático não correspondem a uma utilização mecânica e passiva deste material. Poderíamos dizer, em outros contextos: “os livros didáticos se propõem autossuficientes”; “são ferramentas direcionadas para professores com formação precária”; ou “quem usa o livro didático é pouco comprometido com um ensino de História de qualidade”. Entretanto, ao nos depararmos com as pesquisas cuja temática central é a utilização prática, percebemos que essa afirmação não é verdadeira e, provavelmente, nunca foi. Neste sentido, um dos grandes méritos de Bittencourt (2008) em sua tese, foi

mostrar que, entre os séculos XIX e XX, podemos encontrar indícios da apropriação inventiva de seus principais usuários.

Ao considerarmos a importância das práticas, nos colocamos na mesma perspectiva que levou diversos críticos de Certeau a considerá-lo um otimista em relação à autonomia dos usuários. As práticas inventivas e criativas seriam capazes de permitir quaisquer possibilidades de utilização? Todas são igualmente válidas? Como se configura essa relação com a materialidade do livro didático? As práticas de leitura ocorrem com essa materialidade. Por isso, entendemos que apresentar este lugar/espço de invenção era essencial para compreendermos os itinerários traçados em sala de aula. O fato de serem inventivas não permite possibilidades infinitas. Neste sentido, um dos aspectos mais importantes que, acreditamos, torna-se evidente com esta pesquisa, é a relação entre as autonomias dos usuários e as imposições da escola, da sala de aula e do livro didático como lugares sociais.

A respeito da utilização do livro didático, uma das características foi a nossa opção de desenvolver a pesquisa com uma turma e um professor. Essa escolha justifica-se pela necessidade de verticalizarmos o trabalho, pelo tempo disponível para execução e pela dificuldade de encontrarmos professores com interesse em participar deste tipo de projeto. Embora não possamos generalizar os aspectos observados nesta pesquisa, o diálogo com outros autores permitiu construirmos um “território seguro” para o desenvolvimento das questões apresentadas. Ainda podemos citar dois motivos que justificam nossa opção: primeiramente, quando abordarmos as especificidades em sala de aula, não é possível objetivarmos um grupo que apresente homogeneidade porque as práticas são diversas; segundo, a necessidade de amostras não é condição *sine qua non* para esse tipo de pesquisa. Mesmo tendo encontrado, em alguns trabalhos, a participação de diversas turmas e professores, podemos dizer que a possibilidade das análises tornarem-se menos uma narrativa de pontos em comum do que a descrição de diversas práticas específicas é grande. Nós optamos em correr outros riscos ao invés deste.

Mais um aspecto importante a respeito das práticas consiste no uso que fizemos dos resultados dos questionários aplicados aos alunos. Embora tenhamos falado, no capítulo 1, sobre os limites desses materiais, ressaltamos novamente que sua utilização foi realizada com certa cautela. Não pudemos abordar

as práticas por meio de questionários, mas conseguimos perceber alguns consensos e cruzar leituras e referências não perceptíveis exclusivamente com os grupos focais e/ou a entrevista. Teria sido mais difícil “conhecermos” a comunidade de leitores sem estes materiais. A quantidade de resultados distribuída entre as alternativas evidenciou, mais uma vez, o caráter específico das práticas e o fato de a comunidade de leitores não ser uniforme.

Entre os aspectos referentes às práticas de utilização, destacamos o engajamento da professora e dos alunos. A primeira mostrou-se uma leitora privilegiada e sua mediação traçou itinerários na sala de aula. Ela prescreveu os conteúdos e possibilitou uma leitura autorizada do livro didático. Por parte dos alunos, o *dever* esteve presente como engajamento fundamental para suas práticas. Percebemos, de forma evidente, essa característica quando eles falaram das atividades que realizavam fora da escola e de seus interesses. Neste sentido, embora não tenhamos tratado de práticas de leitura no meio digital, é possível dizermos que estas práticas se contrapõem às leituras escolares como um *dever* para tirar boas notas e obter uma aprovação ao final do ano letivo.

Uma característica fundamental das práticas de leitura em sala de aula consiste no fato de serem, de certa forma, impositivas. Por mais que consideremos as aberturas de diálogo, ainda havia prescrições a serem seguidas pela professora e seus alunos. A isso damos o nome de currículo. O livro didático não ocupa um lugar menos importante entre estas prescrições, característica que contribui para sua constituição como uma totalidade.

Outra característica, presente no engajamento da professora, foi o fato de ela considerar os textos complicados para o atual desenvolvimento cognitivo de seus alunos. Perceber isto foi importante à medida que dimensionou as práticas de leitura entre um e outro.

Considerando essas características, conseguimos perceber outros aspectos presentes nas práticas analisadas. Primeiramente, a relação entre a dificuldade do livro e a necessidade de sua presença em sala de aula. Por mais que fossem ressaltadas as dificuldades, o material ainda manteve seu papel em sala, permitindo entender que havia uma dimensão de inventividade e de admissão nas práticas de leitura. De um lado, as astúcias cujo objetivo era tornar a linguagem do material compreensível e, de outro, essas mesmas práticas, prescrevendo conhecimentos autorizados. Percebemos isso à medida que existiu certa

reciprocidade, por parte dos alunos, nestes movimentos produtores de sentido. Tal reciprocidade foi viável por conta da dimensão do crível constituída naquela comunidade de leitores. Os alunos sabiam que o livro era complicado, entendiam as práticas da professora como viabilizadoras da aprendizagem e apresentavam um tipo de engajamento que reafirmava a necessidade dessas práticas.

Ainda tratando dos alunos, o fato de terem enfatizado a dificuldade de reter conteúdos e terem demonstrado maior valorização do passado, em relação ao presente e ao futuro, chamaram a nossa atenção. Acreditamos que as duas constatações relacionam-se com a leitura escolar entendida como um *dever*. Chegamos a estas conclusões por conta da dificuldade, apresentada pelos alunos participantes dos grupos focais, de relembrar os conteúdos. Para que esses alunos aprendem História? Para que ler um livro que fale sobre esse assunto? Mesmo não sendo uma problematização recente, propusemos, com este trabalho, um modo de tratar a questão diferente daquele que enfatiza o professor como construtor de empatias históricas. Mesmo sendo importante, tal perspectiva é perigosa quando resulta em uma legião de professores frustrados pela tomada de consciência de suas limitações, diante de uma sala de aula fora de controle. Nossas escolhas justificam-se por outros aspectos que entendem as dificuldades não como “realidade” a ser superada, mas como “realidade” *a ser trabalhada com*.

Construímos uma disposição dos participantes desta pesquisa que, possivelmente, permite certos questionamentos futuros: nestas práticas, o conhecimento histórico consistiria naquele presente no livro didático ou este objeto seria uma ferramenta para a construção deste conhecimento? O livro é tomado como única referência ou ele é apenas uma dentre outras tantas que permitiram as leituras que observamos em sala de aula?

Por mais que tenhamos priorizado o livro didático no decorrer desta pesquisa, não acreditamos que o conhecimento histórico possa se reduzir a esse objeto. Entretanto, ao pensarmos sua presença em sala de aula de maneira sócio-histórica, não podemos ignorar as conjunturas que podem levar a esse entendimento, mesmo porque este ponto de vista legitima as críticas realizadas em relação às práticas escolares que privilegiam este objeto.

Para analisar as práticas de utilização do livro didático, apresentamos quatro situações entre aquelas que presenciamos em sala de aula. O nosso critério para essa disposição foram os elementos de maior ênfase,

observados no decorrer das aulas, que, possivelmente, foram privilegiados na avaliação. Ao mesmo tempo, eles evidenciavam os diálogos entre as práticas e os protocolos de leitura do livro didático. É importante ressaltarmos que essas situações não traduzem as aulas observadas em sua completude. Nunca é demais lembrar ao leitor que se tratam de seleções feitas por nós.

Por meio da ênfase na relação político-econômica entre Brasil e Portugal, da diferenciação entre Conjuração Mineira e Baiana, da vinda da família Real para o Brasil e da análise do quadro de Pedro Américo, procuramos mostrar as possibilidades decorrentes das relações entre a professora, os alunos e o livro didático. Os elementos fundamentais para essa constatação foram os objetivos específicos da unidade estudada, o engajamento dos leitores, os tipos de leitura realizados, a dimensão do crível, o *fora-do-texto* e as apropriações. Concluímos que, mesmo usando o livro didático de maneira sistemática, as produções de sentido evidenciaram ideias para além do que propunha o material.

Apresentamos o que se configuraria como *saber admitido* e *inventivo*, ao longo das análises, usando essas práticas de leitura. De certa forma, houve uma facilidade maior em delinear o *admitido* em relação ao *inventivo*. A dificuldade de perceber os *saberes inventivos* foi inerente ao processo de investigação e à análise deste trabalho. O *admitido* mostrou-se pelas demarcações, pelas seleções, pelas ênfases em sala de aula. O *inventivo* não teve a mesma visibilidade, foi dissimulado, mas foi o elemento que permitiu às práticas não corresponderem à reprodução pura e simples de algo escrito.

Outro ponto importante diz respeito àquilo que foi apropriado do livro didático e o que não foi. Durante as análises, alguns momentos demonstraram esse tipo de movimento *tático/estratégico* como, por exemplo, a não indicação, pelo livro didático, das datas de produção dos quadros, inseridos ao longo do conteúdo ou a ênfase maior, por parte da comunidade de leitores, em determinadas palavras-chave, em detrimento de outras cuja ênfase foi mínima.

Acreditamos que um dos aspectos mais singulares foi a presença dessas escolhas no processo de ensino e aprendizagem observado não como um problema, mas como elemento inerente a estas práticas. Elas são constituídas de erros e acertos, permitindo aprimorarmos incessantemente o nosso trabalho. Isso justificou o fato de não rechaçarmos o que poderia ser entendido como um problema. Entendemos que as práticas devem ser analisadas por aquilo que são e

não somente por aquilo que deveriam ser. Isso significa que se pode tudo? Que não há comprometimento com a melhora na qualidade do ensino de História? Nossa resposta a estas questões é: não. Mas também não podemos cobrar das práticas aquilo que as teorias apresentam como a “solução de todos os problemas”. Entendemos que somente fazendo essa desconstrução é possível entender porque algumas práticas permanecem ao longo do tempo, pensando especificamente nosso objeto, porque o livro didático possui um papel tão importante no ensino de História.

Os resultados da pesquisa também mostraram que nosso entendimento de práticas de leitura compreende práticas mais abrangentes do que, propriamente, a leitura mecânica. Além disso, a alternância entre textos principais e secundários e/ou textos principais e imagens, indicou uma não restrição do termo *leitura* para os textos clássicos. Procuramos compreender as práticas de leitura, sem hierarquizar os tipos de textos e sem limitar a leitura à reprodução dos conteúdos. Essa opção nos permitiu tratar dessas práticas de maneira complexa.

Voltando à coleção *Projeto Araribá: História*, notamos, ao longo do trabalho, que o principal objetivo da coleção foi o desenvolvimento da *competência/compreensão leitora*, mas observamos, nas análises, que esse objetivo não se mostrou de maneira explícita nas práticas. A articulação entre os objetivos específicos da unidade sobre o processo de Independência do Brasil e a forma como o conteúdo foi trabalhado em sala serviu para ressaltarmos como este protocolo atuou nas práticas de leitura. Entre os objetivos, destacamos novamente: *caracterizar e comparar* as conjurações Mineira e Baiana, *analisar e ordenar* os fatores que influenciaram a Independência do Brasil, *reconhecer* a herança colonial e sua influência no desenvolvimento do Brasil independente e *compreender* o significado da abertura dos portos de 1808 no processo de Independência do Brasil. As palavras em destaque enfatizam as competências que o livro pretendia desenvolver com os alunos. Ao analisarmos as práticas, vimos que eles estiveram presentes no trabalho e os alunos, efetivamente, tiveram a oportunidade de desenvolvê-los. Mas, não podemos atribuir esse desenvolvimento exclusivamente ao livro didático, pois foram as práticas de leitura, compreendidas de maneira complexa, que permitiram a estes objetivos se configurarem como algo admitido em sala de aula.

Podemos entender melhor essa relação ao lembrarmos o objetivo da unidade expresso nas páginas de abertura: compreender que a luta pela

Independência do Brasil continua até os dias de hoje. Os casos analisados mostraram que, em contraposição à exploração de Portugal sobre o Brasil, os alunos entenderam o processo de independência como uma grande vitória rumo à liberdade e ao progresso do país. Aliando essa constatação com o fato de o objetivo expresso, na abertura da unidade, não ter se mostrado nos *saberes admitidos*, enfatizamos que este foi um exemplo da diferença entre o conhecimento presente no livro didático e aquele efetivamente transformando em algo significativo em sala de aula.

A partir dessas considerações, destacamos outra, a respeito do livro didático ser entendido como um material de linguagem difícil. Mesmo sendo um livro simples, de acordo com a própria coleção e com o PNLD, isso foi decorrente das particularidades do caso estudado. Podemos afirmar que, efetivamente, o engajamento da professora na busca de uma simplificação do material, nas práticas de leitura, foi uma atividade bem sucedida à medida que os alunos reconheceram a validade daquele esforço.

Por fim, dois aspectos precisam ser retomados. Primeiramente, a respeito dos *saberes admitido* e *inventivo*, não entendemos que essas categorias impliquem na relativização das práticas de ensino de História. Acreditamos que esta pesquisa dialoga com os trabalhos que apresentam como necessária a problematização das próprias abordagens acadêmicas sobre a temática. Colocamo-nos, de maneira categórica, entre aqueles que, acreditando na complexidade das práticas mais simples e corriqueiras, defendem a tomada de consciência de nossos limites, enquanto pesquisadores, e da impossibilidade de darmos conta da prática de maneira completa. Quanto à utilização de livros didáticos, podemos “olhar para trás” e perceber as implicações dessa opção em nossa pesquisa. Por mais que, em diferentes momentos, sua utilização tenha sido criticada e condenada, os livros didáticos ainda são utilizados. Reconhecendo essa centralidade como inerente às práticas de ensino de História, acreditamos que a constatação demanda a compreensão dos elementos que possibilitam essa permanência e a validade de determinados usos.

O segundo aspecto remete ao que pretendemos com este trabalho. Embora não tenha sido privilegiada, a pesquisa demonstrou que os alunos são leitores que, embora não tenham o hábito de ler livros impressos, de maneira sistemática, praticam outras leituras que se relacionam, em grande medida, aos

recursos midiáticos que eles têm acesso. Mostramos que as práticas de leitura do livro didático caracterizam-se por um *dever* inerente a elas. Percebemos que, mesmo havendo essa diferenciação, as leituras feitas por prazer e por *dever* mantêm certas relações que permitem a problematização de uma e de outra. Nós entendemos que as práticas de leitura do livro didático têm uma relação com práticas de leitura mais gerais onde, mesmo não sendo evidente para aqueles alunos, permitem reconhecer, de maneira crítica, a realidade que os cerca. As práticas de ensino de História não se reduzem às práticas de leitura do livro didático, mas estas ocupam um lugar importante no processo de ensino e aprendizagem.

Com esta dissertação, concluímos um trabalho que teve seus primeiros traços riscados ainda em meados de 2005. Em cada uma destas linhas existem muitas histórias, dúvidas, anseios, angústias e frustrações que, mesmo não estando explícitas, permitiram a construção da dissertação; tendo sido possível, ao leitor, sentir que as ideias apresentadas transmitiram nosso engajamento na busca de um ensino de História, tratado de maneira séria e comprometida, acreditaremos que essa etapa foi cumprida. Mas, ainda temos um bom caminho pela frente...

REFERÊNCIAS

1. Produções acadêmicas

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-38.

ALVIM, Yara Cristina. **O livro didático na batalha de ideias**: vozes e saber histórico no processo de avaliação do PNLD. 2010. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

ANDRADE, Luísa Teixeira. **Aula de História**: cultura, discurso e conhecimento. 2006. 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

APPLE, Michael W. Cultura e comércio do livro didático. In: **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e gênero na educação. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 81-105.

ARAUJO, Luciana Telles. **O uso do livro didático no ensino de História**: depoimentos de professores de escolas estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo / SP. 2001. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

BALDISSERA, José Alberto. **O livro didático de História**: uma visão crítica. São Leopoldo: Editora cultural, 1993.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2002. p. 529-575.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Tradução de José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. in: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996. p. 222-232.

BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de. Em busca da qualidade PNLD História – 1996-2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Livros**

didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 27-53.

BIBLIOTECA CENTRAL - UNICAMP. **O que sabemos sobre livro didático:** catálogo analítico. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

BITTENCOURT, Circe. Práticas de leitura em livros didáticos. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 1996.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1998. p. 69-90.

_____. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Livro didático e saber escolar (1810-1910).** São Paulo: Autêntica, 2008.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

BOTO, Carlota. Histórias, ideias e trajetórias da cultura escolar. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). **A cultura escolar em debate:** questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 59-79.

CAIMI, Flávia Heloisa. O livro didático: algumas questões. In: DIEHL, Astor Antônio. **O livro didático e o currículo de história em transição.** Passo Fundo: Ediupf, 1999. p. 25-109.

CARVALHO, Ana Beatriz dos Santos. **Leituras e usos do livro didático de História:** relações professor - livro didático nos anos finais do ensino fundamental. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; HANSEN, João Adolfo. Modelos culturais e representação: uma leitura de Roger Chartier. **Varia Historia**, Belo Horizonte, n. 16, p. 7-24, set. 1996.

CARTA de Canindé de S. Francisco (SE). **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 18, p. 63-64, abr. 1987.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil:** da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CASTELO, Sander Cruz. Michel de Certeau e a implosão do edifício historiográfico. **Ameríndia**, Fortaleza, v. 7, p. 1-9, 2010.

CATELLI JUNIOR, Roberto. Ideologia e livro didático. **Boletim da associação brasileira dos autores de livros educativos**, São Paulo, n. 32, p. 4-6, set. 2008.

CENTENO, Carla Villamaina. O manual Projeto Araribá História no município de Campo Grande, MS (2008). **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. especial, p. 20-35, maio, 2010.

CERRI, Luis Fernando; FERREIRA, Angela Ribeiro. Notas sobre as demandas sociais de representação e os livros didáticos de história. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Orgs.). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007. p. 75-86.

CERTEAU, Michel de. Le croyable, ou l'institution du croire. **Semiotica**, Amsterdam, v. 54, n. 1-2, p. 251-266, 1985.

_____. Écritures. In: GIARD, Luce (Org.). **Michel de Certeau**. Paris: Centre Pompidou, 1987. p. 13-16.

_____. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **A cultura no plural**. Tradução de Enid Abreu Dobránsky. 4. ed. Campinas: Papirus, 2005.

_____. ¿Qué es un Seminario? In: SOTELO, Carmen Rico de (Org.). **Relecturas de Michel de Certeau**. Ciudad de Mexico: Universidad Iberoamericana, 2006. p. 43-51.

_____. **A escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____; GIARD, Luce. Uma ciência prática do singular. In: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves e Endlich Orth. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 335-342.

_____; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves e Endlich Orth. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, Anne-Marie. Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. Tradução de Andréa Daher. **Revista brasileira de educação**, Belo Horizonte, n. 0, p. 17-52, set.-dez. 1995.

_____; HÉBRARD, Jean. A invenção do cotidiano: uma leitura, usos. Tradução de Mariza Romero, **Projeto história**, São Paulo, n. 17, p. 29-44, nov. 1998.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. O mundo como representação. Tradução de Andréa Daher e Zenir Campos Reis, **Estudos avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991.

_____. **A ordem dos livros**. Tradução de Mary Del Priore. Brasília: Editora UNB, 1994.

_____. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1998a. p. 77-105.

_____. **A aventura do livro do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1998b.

_____. **Cultura escrita, literatura e história**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. As revoluções da leitura no ocidente. Tradução de Margareth Perucci. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2002a. p. 19-31.

_____. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: ed. UNESP, 2002b.

_____. **Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação**. Tradução de Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2003.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., 1991.

CHOPPIN, Alain. Pasado y presente de los manuales escolares. Tradução de Miriam Soto Lucas. In: BERRIO, Julio Ruiz (Org.). **La cultura escolar de Europa: tendencias históricas emergentes**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000. p. 107-141.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. **Educação & pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

_____. Traiter le manuel scolaire comme source documentaire: une approche historique. **Revista língua escrita**, Belo Horizonte, n.3, p. 1-10, dez. 2007.

_____. Prefácio. Tradução de Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia. In: BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. São Paulo: Autêntica, 2008. p. 9-12.

CHOAY, Françoise. Tours et traverses du quotidien. In: GIARD, Luce (Org.). **Michel de Certeau**. Paris: Centre Pompidou, 1987. p. 85-90.

COELHO, Araci Rodrigues. **Usos do livro didático de História: entre prescrições e táticas**. 2009. 438 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

_____; CARIE, Nayara Silva de. **Panorama dos estudos sobre livros didáticos no Brasil e em alguns lugares do mundo**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, mimeo, 2005.

DENIPOTI, Cláudio. A magna causa da educação. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA – SUJEITO NA HISTÓRIA: PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES, 14., 1998, Bauru. **Encontros com a história**. Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 1998. p. 85-109.

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação e sociedade**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 1-12, 2000.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

ERICKSON, Frederick. Foreword. In: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; FONTOURA, Helena Amaral da (Orgs.). **Etnografia e educação**: relatos de pesquisa. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009. p. 7-8.

ESPÍNDOLA, Danielle Parker Andrade. **O uso do livro didático, em sala de aula, por professores de História**. 2003. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 9-30.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 91-107.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

_____. **Didática e prática de ensino de História**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2007.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FRANCO, Aléxia Pádua. **Apropriação docente dos livros didáticos de História das séries iniciais do ensino fundamental**. 2009. 281 f. Tese (Doutorado Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly F. da; MOTTA, Valéria R. **O livro didático em questão**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Itamar. Livro didático de História: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Felix Batista de. **Livros didáticos de História: escolhas e utilizações**. Natal: EDUFRRN, 2009. p. 11-19.

_____.; SANTOS, Aldeni Pinheiro; MENEZES, André Amaral; SILVA, Elineide dos Santos; SANTOS, Elisângela de Jesus. A ação do PNLD em Sergipe e a escolha do Livro Didático de História (2005/2007): exame preliminar. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Orgs.). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRRN, 2007. p. 53-59.

GABRIEL, Carmen Tereza. “Exercícios com documentos” nos livros didáticos de História: negociando sentidos da História ensinada na educação básica. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **A História na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 243-260.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Manuais escolares e pesquisa em História. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e (Orgs.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 161-188.

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**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1990. p. 105-109.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. O livro didático como referência de cultura histórica. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **A escrita da História escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 265-279.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru: EDUSC; Uberlândia: EDUFU, 2004.

GIARD, Luce. Biobibliographie. In: GIARD, Luce (Org.). **Michel de Certeau**. Paris: Centre Pompidou, 1987. p. 245-253.

_____. Momentos e lugares. In: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves e Endlich Orth. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 17-29.

_____. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Introducir a una lectura de Michel de Certeau. In: SOTELO, Carmen Rico de (Org.). **Relecturas de Michel de Certeau**. Ciudad de Mexico: Universidad Iberoamericana, 2006. p. 15-33.

_____; MARTIN, Hérve; REVEL, Jacques. **Histoire, mystique et politique**: Michel de Certeau. Grenoble: Jérôme Millon, 1991.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Tradução de Maria Betânia Amoroso; José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1998. p. 107-116.

HAMMERSCHMITT, Ida. **O livro didático em aulas de História nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar: como Jamerey-Durval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1998. p. 35-74.

_____. Três figuras de jovens leitores: Alfabetização e escolarização do ponto de vista da história social. Tradução de Christian Pierre Kasper. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2002. p. 33-77.

JOSGRILBERG, Fabio Botelho. **Cotidiano e invenção**: os espaços de Michel de Certeau. São Paulo: Escrituras, 2005.

_____. Michel de Certeau e o admirabile commercium de sentidos na educação. **Educação**: teoria e prática, Rio Claro, v. 18, n. 30, p. 95-105, jan./jun. 2008.

KNAUSS, Paulo. Por onde anda a história na atualidade da escola: ensino médio, livros didáticos e ensino de história. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **A escrita da História escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 293-308.

KÜNZLE, Maria Rosa Chaves. **O ensino de História e o conceito de nação**: elementos da consciência histórica de jovens do ensino médio. 2003. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual do usuário. **Em Aberto**, Brasília, a. 16, n. 69, p. 2-9, jan./mar. 1996.

LE BRUN, Jacques. Da crítica textual à leitura do texto. Tradução de Mariza Romero, **Projeto História**, São Paulo, n. 17, p. 45-54, nov. 1998.

LIMA, Elicio Gomes. **As múltiplas leituras e visões de mundo nos livros didáticos de História**. 2004. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LIMA, Maria. Ensinar a escrever no âmbito do livro didático de História. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **A História na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 227-242.

LUCA, Tania Regina de. Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **A História na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 151-172.

MACHADO, Nilson José. Sobre livros didáticos-, quatro pontos. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 30-38, jan./mar. 1996.

MAIGRET, Éric. Les trois héritages de Michel de Certeau: un project éclaté d'analyse de la modernité. **Annales: histoire, sciences sociales**, Paris, n. 3, p. 511-549, 2000.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. Introdução. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **A História na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 13-28.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. **A formação da consciência histórica como objeto do ensino de História no ensino médio: o lugar do material didático**. 2005. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **A História na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 175-199.

MORAES, Elody Nunes. **Desenvolvendo a competência leitora**. São Paulo: Ed. Moderna, 2007. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/moderna/didaticos/ei/artigos/2007/junho-01.htm>>. Acesso em: 1 jul. 2010.

MOREIRA, Kênia Hilda; SILVA, Marilda da. **Um inventário: o livro didático de História em pesquisas (1980 a 2005)**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

MOYSÉS, Lúcia Maria M.; AQUINO, Léa Maria G. T. de. As características do livro didático e os alunos. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 18, p. 5-14, abr. 1987.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 223 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2002a. p. 577-594.

_____. Livro didático e formação do professor são incompatíveis? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2001, Brasília. **Congresso brasileiro de qualidade na educação**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 2002b. p. 89-94.

_____. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2003a. p. 271-296.

_____. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad; FAPERJ, 2007. p. 137-147.

_____. Devem os livros didáticos de História ser condenados? In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **A escrita da História escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 281-292.

_____. Livro, livro didático e forma escolar. In: DALBEN, Ângela et al (Orgs.). **Convergências e tensões no campo do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 219-233.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-54.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti de. A zona do indeterminado: pensando autor, autoria, produção e consumo de livros didáticos. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Orgs.). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007. p. 65-73.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Livros didáticos de História: pesquisa, ensino e novas utilizações deste objeto cultural. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Felix Batista de (Orgs.). **Livros didáticos de História: escolhas e utilizações**. Natal: EDUFRN, 2009. p. 79-86.

PERROT, Michelle. Mil maneiras de caçar. Tradução de Mariza Romero, **Projeto História**, São Paulo, n. 17, p. 55-61, nov. 1998.

PIROLA, André L. B.; LEITE, Juçara. O lugar do método na pesquisa do livro didático de História: Abordagens e perspectivas. In: JORNADAS NACIONALES Y I INTERNATIONAL DE ENSEÑANZA DE LA HISTÓRIA, 10., 2008, Rio Cuarto. **Anais da I jornada internacional de enseñanza de la historia**. Rio Cuarto: UNRC, 2008. p. 1-13.

POMPOUGNAC, Jean-Claude; FRAISSE, Emmanuel; POULAIN, Martine. **Representações e imagens da leitura**. Tradução de Osvaldo Biato. São Paulo: Ática, 1997.

PONDÉ, Glória; ALVES, Nilda; ROLLIN, Wanda. O livro didático na área de comunicação e expressão: algumas idéias. **Leitura: teoria & prática**, Porto Alegre, n. 4, p. 26-32, dez. 1984.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita**. 2006. 466 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

_____. Livros didáticos de História: a diversidade de leitores e de usos. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **A História na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 201-226.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 31-54.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

SEAL, Ana Gabriela de Souza. Linguagem enquanto instrumento de poder simbólico: um olhar sobre os livros didáticos de História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Felix Batista de. **Livros didáticos de História: escolhas e utilizações**. Natal: EDUFRN, 2009. p. 67-77.

SILVA, Jeferson Rodrigo da. **Professor, aluno e livro didático de História entre os saberes admitido e inventivo**. 2009. 160 f. Monografia (Especialização em História Social e Ensino de História) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

_____. Rastros do efêmero no cotidiano da sala de aula: pensando as diversas leituras do livro didático de História. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL, 4., 2010, Londrina. **Anais**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010. p. 321-332.

_____. Livro didático de História como documento histórico: uma análise do Projeto Araribá. **PerCursos**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 62-80, ago./dez. 2010.

_____. A “maldição” do livro didático: questionamentos a respeito dos usos e desusos pelos professores de História. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 9., 2011, Florianópolis. **Anais do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores de Ensino de História**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. p. 1-21.

SILVA, Marco Antonio. **A formação leitora no livro didático de História**. 2009. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 245-260.

SILVA, Vitória Rodrigues e. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História. **História**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 69-83, 2004.

SIMAN, Lana Mara de Castro; SILVA, Marco Antonio. Livro didático de História: um objeto de interesse público. **Webartigos**, 21 jul. 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/21763/1/Livro-didatico-de-Historia-um-objeto-de-interesse-publico/pagina1.html>>. Acesso em: 26 jun. 2011.

SOUZA FILHO, Alípio. Michel de Certeau: fundamentos de uma sociologia do cotidiano. **Sociabilidades**, São Paulo, v. 2, p. 129-134, 2002.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. A avaliação de livros didáticos no Brasil – Por que? In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 15-25.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Legislação e livro didático de História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Felix Batista de. **Livros didáticos de História: escolhas e utilizações**. Natal: EDUFRN, 2009. p. 21-31.

TALAMINI, Jaqueline Lesinhovski. **O uso do livro didático de História nas series iniciais do ensino fundamental**: a relação dos professores com os conceitos presentes nos manuais. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

TIMBÓ, Isaíde Bandeira. **O livro didático de História**: um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar (Ceará, 2007 – 2009). 2009. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

UEBERSAX, John S. **Likert Scales**: dispelling the confusion, 2006. Disponível em: <<http://www.john-uebersax.com/stat/likert.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência**. Campinas: Papirus, 2002.

VILLALTA, Luiz Carlos. Concepções do cotidiano no livro didático. In: MARTINS, Angela Maria; ABUD, Kátia; ALBUQUERQUE, Marco Antonio R. (Orgs.). **Idéias: o tempo e o cotidiano na história**. 2. ed. São Paulo: FDE, 1994. p. 39-52.

_____. O livro didático de história no Brasil: perspectivas de abordagem. **Pós-história**. Assis, v. 9, p. 39-59, 2001.

2. Livro Didático Projeto Araribá: História e textos relacionados

ABRALE; ABRELIVROS. **Para formar um país de leitores**: contribuições para a política do livro escolar no Brasil. 2002. Disponível em: <http://www.abrale.com.br/wp-content/uploads/Para_formar_um_pais_de_leitores.doc>. Acesso em: 26 ago. 2012.

III CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2005. Disponível em: <<http://www.congressomoderna.com.br/congressos/iiicongresso/index.htm>>. Acesso em: 26 jun. 2011.

IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2006. Disponível em: <<http://www.congressomoderna.com.br/congressos/ivcongresso/index.htm>>. Acesso em: 26 jun. 2011.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 2008. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/27340728/Retratos-Da-Leitura-No-Brasil>>. Acesso em: 26 ago. 2012.

JORNAL EDUCAR. Rio de Janeiro: Appai. n. 56, 2008.

LIVROFACIL. História em Projetos: 6º ano / 5ª série. Disponível em: <<http://www.livrofacil.com/index.php/historia-em-projetos-6-ano-5-serie.html>>. Acesso em: 26 ago. 2012.

OCDE. **Conhecimentos e atitudes para a vida**: resultados do PISA 2000. São Paulo: Moderna, 2003.

PROJETO ARARIBÁ. **História 7**: ensino fundamental. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Guia do professor**: História 6. São Paulo: Moderna, 2005.

_____. **História 7**: ensino fundamental. São Paulo: Moderna, 2005.

_____. **História 7**: ensino fundamental. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **História 7ª série**. PNLD-2008. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **História 8**: ensino fundamental. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

_____. **História 8º ano**. 2. ed. PNLD-2011. São Paulo: Moderna, 2010.

_____. **História 9**: ensino fundamental. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

_____. Site de divulgação da coleção. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/arariba/>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

PROYECTO LOS CAMINOS DEL SABER. **Geografia e Historia 1 eso**: Guia y recursos (Castilla-la Mancha). Madrid: Santillana, 2010.

3. Documentos Oficiais

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos – apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. **Matrizes curriculares de referência para o SAEB**. 2. ed. Brasília: INEP, 1999.

_____. **SAEB 2001: relatório Saeb 2001 – língua portuguesa**. Brasília: INEP, 2001a.

_____. **PISA 2000: relatório nacional**. Brasília: INEP, 2001b.

_____. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental – PNLD 2008, de 29 de dezembro de 2005. **Programa nacional do livro didático – PNLD 2008**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 2005.

_____. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: História**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Portaria normativa nº 7, de 5 de Abril de 2007. **Gabinete do ministro**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 abr. 2007.

_____. **Ministério da Educação**: publicações. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=859&catid=195%3Aseeb-educacao-basica&id=12637%3Aguias-do-programa-nacional-do-livro-didatico&option=com_content&view=article>. Acesso em 26 jun. 2011.

COLÉGIO α. **Projeto político pedagógico, 2010**. Cambé, 2010. 43 f.

4. Reportagens de jornais e revistas

ASCOM-FNDE. MEC conclui auditoria em programa de livros didáticos. **FNDE**, 06 dez. 2007. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/noticias/item/1303-mec-conclui-auditoria-em-programas-de-livros-did%C3%A1ticos>>. Acesso em: 16 jan. 2013.

CAFARDO, Renata. Novo livro didático é questionado. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 3 out. 2007a. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2055:novo-livro-didatico-e-questionado&catid=1:noticias&Itemid=2>. Acesso em 26 ago. 2012.

_____. Editora admite erro em livro didático, mas nega propaganda. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 4 out. 2007b. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2054:editora-admite-erro-em-livro-didatico-mas-nega-propaganda&catid=1:noticias&Itemid=2>. Acesso em: 26 ago. 2012.

COSTA, Antonio Luiz M. C. Macarthismo nas escolas. **CartaCapital**, a. 13, ed. 464, p. 29-31, 3 out. 2007.

FALCÃO, Rui. O livro didático sob o risco de desnacionalização. **Blog do Noblat**, 3 out. 2007. Disponível em: http://oglobo.globo.com/pais/noblat/post.asp?cod_post=75782>. Acesso em: 26 jun. 2011.

FALEM, PROFESSORES!. Editora moderna se manifesta sobre acusação de fraude no PNLD de 2008. **Falem, professores!**. 12 dez. 2007. Disponível em: <http://falemprofessores.blogspot.com/2007/12/editora-moderna-se-manifesta-sobre.html>>. Acesso em: 29 ago. 2011.

KAMEL, Ali. Livro didático e propaganda política. **O Globo**, Rio de Janeiro, 1 out. 2007. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/opiniao/mat/2007/10/01/297958192.asp>>. Acesso em: 26 jun. 2011.

KOIKE, Beth. Dono das editoras Moderna, Objetiva e Salamandra não descarta novas aquisições. **Valor Econômico**, São Paulo, 27 maio 2009. Disponível em: http://www.abrelivros.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2507: dono-das-editoras-moderna-objetiva-e-salamandra-nao-descarta-novas-aquisicoes&catid=1: noticias&Itemid=2>. Acesso em: 26 ago. 2012.

MANSUR, Alexandre; VICÁRIA, Luciana; LEAL, Renata. O que estão ensinando às nossas crianças? **Revista Época**, ed. 492, 22 out. 2007. Disponível em: <http://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.php?cod=10099&cat=Ensaio&vinda=S>>. Acesso em: 26 jun. 2011.

MUGNATO, Silvia. Representante de autores rebate crítica a livro didático. **Agência Câmara de Notícias**, 22 out. 2007. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/agencia/noticias/114169.html>>. Acesso em: 26 jun. 2011.

PINHO, Angela; SELIGMAN, Felipe. Compras do MEC fazem anônimo virar best seller. **Folha Online**, Brasília, 20 set. 2007. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u332592.shtml>>. Acesso em 26 ago. 2012.

REGIS, Alex. Comissão da UFRN aprovou livro polêmico. **Tribuna do Norte**, 14 out. 2007. Disponível em: <http://tribunadonorte.com.br/noticia/comissao-da-ufrn-aprovou-livro-pol-ecirc-mico/55539>>. Acesso em: 26. jun. 2011.

SOUSA, Ana Paula. A História como ela é. **CartaCapital**, a. 13, ed. 464, p. 24-28, 03 out. 2007.

WEINBERG, Monica. Longe dos dogmas – entrevista com Fernando Haddad. **Revista Veja**, São Paulo, ed. 2030, a. 40, n. 41, 17 out. 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/171007/entrevista.shtml>>. Acesso em: 26 jun. 2011.

WEINBERG, Monica; PEREIRA, Camila. Prontos para o século XIX. **Revista Veja**, São Paulo, ed. 2074, a. 41, n. 33, 20 ago. 2008.

APÊNDICE

APÊNDICE A

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Londrina, 15 de Agosto de 2010

ao *****

Eu, **Jeferson Rodrigo da Silva**, mestrando do programa de pós-graduação em História Social (Linha História e Ensino) pela Universidade Estadual de Londrina, bolsita pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob orientação da professora Dra. Ana Heloísa Molina, venho por meio desta apresentar o projeto de pesquisa que desenvolvemos no presente momento, cujo título é **Professor, alunos e livro didático de História entre os saberes admitido e inventivo (título provisório)** com o intuito de ressaltar que tipo de trabalho realizaremos nesta instituição de ensino, bem como nossos objetivos, elementos necessários para o trabalho de pesquisa, o encaminhamento metodológico e nosso comprometimento com a escola em relação à todas as etapas do mesmo.

Apresentação do projeto de pesquisa

A presente pesquisa visa a obtenção do título de Mestre por parte do pesquisador e a contribuição para as pesquisas acadêmicas na área de “Ensino de História”. Também pretende contribuir para a problematização, discussão e criação de ideias visando o desenvolvimento do ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Neste sentido, a parte prática de nossa pesquisa necessita de uma escola que aceite participar do trabalho, um dos professores de História da instituição com disponibilidade e interesse em contribuir com as etapas da pesquisa, o livro didático de História atualmente utilizado, uma turma cedida pelo professor participante, e um grupo entre seis e dez alunos selecionados pelo pesquisador de acordo com os critérios da pesquisa e consentimento dos mesmos.

Para que fiquem cientes do trabalho, nós nos comprometemos em disponibilizar quantas cópias do projeto de pesquisa forem necessárias para o conhecimento do mesmo pela direção, equipe pedagógica, professor participante e outros funcionários que se mostrarem interessados.

Materiais e espaços necessários para a pesquisa

Para o andamento do projeto, pedimos à Direção permissão para frequentar a escola no período de desenvolvimento sendo que, será de grande valia se pudermos ter acesso ao espaço da biblioteca para possíveis análises, relatórios, entrevistas e análise documental. Juntamente com o consentimento da direção, pedimos ao professor que permita acesso à sala de aula escolhida para a pesquisa durante todo o período de observação.

Além disso, pedimos à direção e equipe pedagógica que possibilite o acesso aos documentos escolares referentes ao Planejamento Anual da disciplina História para o ensino fundamental do ano de 2010, planejamentos trimestrais ligados ao Planejamento Anual anteriormente citado (caso houver) e a versão corrente do Projeto Político Pedagógico. Respeitando as normas da instituição, nós consultaremos a documentação estritamente nas dependências do colégio solicitando que, se necessário, possamos fazer cópia do material que entendermos ser essencial para a pesquisa. Os gastos com cópias serão custeados pelo pesquisador. Nosso objetivo em solicitar o material consiste em realizar um diálogo entre as normas escolares e o trabalho do professor a fim de compreender como este docente aplica as definições normativas em sua prática. Sabemos que a análise das

práticas de leitura do livro didático do professor contém elementos fundamentais contidos nestes documentos, daí a importância do material para nós. É importante frisarmos que esta pesquisa não objetiva análises de currículo.

Ainda falando dos materiais necessários à pesquisa, gostaríamos de ter acesso aos livros didáticos de História referentes a série da turma que estará participando da pesquisa, diretamente relacionados ou não com aquele adotado pela escola e, se necessário, solicitamos permissão para fazer cópias do material que julgarmos essencial para a pesquisa. Mais uma vez frisamos que as análises dos livros didáticos pertencentes à escola serão feitas estritamente no espaço físico do colégio e qualquer gasto com as cópias de material será custeado pelo pesquisador. A consulta aos livros didáticos se justifica porque trata-se de elemento essencial na pesquisa. Como objetivamos o estudo das práticas de leitura do livro didático por professores e alunos na sala de aula, este é um elemento extrema importância. Nossas análises se concentrarão, em um primeiro momento, à proposta que o livro didático faz para sua aplicação em sala de aula e ao conteúdo correspondente àquele escolhido entre o pesquisador e o professor participante.

Descrição sumária das atividades de pesquisa

As etapas da pesquisa consistirão em:

1. Definição do conteúdo a ser trabalhado pelo professor e alunos na sala de aula e observado pelo pesquisador.
2. Análise dos documentos escolares referentes à normatização da disciplina História no colégio.
3. Aplicação do Questionário 1 pelo pesquisador em aula cedida pelo professor. (duração mínima de 50 minutos).
4. Observação das aulas referentes ao conteúdo previamente escolhido pelo professor. Esta etapa ocorrerá até o término do trabalho do conteúdo.
5. Realização de sessões de Grupo Focal com o grupo de alunos previamente selecionados e que aceitem participar da pesquisa. (desde que previamente autorizado pela direção, professor e responsáveis caso seja necessário).
6. Aplicação do Questionário 2 pelo pesquisador em aula cedida pelo professor. (Duração mínima de 50 minutos).
7. Entrevista com o professor que participará da pesquisa em horário a combinar desde que ele não prejudique os horários de trabalho em sala de aula.
8. Entrevista com alunos previamente selecionados e que aceitem participar da pesquisa.

A duração total da pesquisa não pode ser precisada no presente momento porque depende das decisões e do ritmo de trabalho do professor. Garantimos que não haverá, durante a pesquisa, interferência no trabalho do professor que prejudique o andamento das aulas e/ou a qualidade do ensino ofertado aos alunos. Com exceção das aulas destinadas à aplicação de questionário, todo o trabalho de observação em sala não pressupõe interferência direta do pesquisador em relação ao professor e aos alunos. Na observação das aulas será respeitado o ritmo e planejamento do professor.

As etapas da pesquisa referentes às análises de documentos, livro didático, grupo focal e entrevistas serão feitos em outras dependências do colégio (preferencialmente na biblioteca) em horários a combinar e que não interfiram na rotina das atividades daqueles envolvidos nestas etapas.

Descrição das etapas realizadas em sala de aula, entrevistas e grupo focal

A aplicação do **questionário 1** será feita a todos os alunos da turma participante. Será entregue uma cópia desse questionário e todos responderão às questões de forma simultânea com as orientações do pesquisador. Este **questionário visa o levantamento de um perfil sociocultural dos alunos, bem como conhecer seu entendimento da História enquanto disciplina do**

currículo básico. Também serão realizadas perguntas referentes às possíveis práticas e usos do livro didático de História, perguntas referentes à relação dos alunos com o professor e questões diretas relacionadas ao conteúdo que será posteriormente observado. O objetivo deste questionário é conhecer a turma, bem como sua relação com o professor e com o livro didático. Além disso, vamos levantar seus conhecimentos prévios acerca do conteúdo que será trabalhado pelo professor e observado nesta pesquisa.

As **observações** serão realizadas enquanto o professor estiver trabalhando o conteúdo escolhido com os alunos. Nesta etapa, o pesquisador estará presente em todas as aulas fazendo observações e **anotações de campo**. Para um trabalho que objetiva a análise das práticas de leitura do livro didático, é essencial observarmos estas práticas em sala de aula. Nosso objetivo com esta etapa é estruturar um material de análise que permita localizar indícios dos usos e leituras do livro didático em sala de aula por professor e alunos. Nossa **opção teórico-metodológica está focada na valorização dos múltiplos usos** e não na busca das boas ou más práticas de leitura. Valorizaremos as particularidades das leituras observadas e não a equiparação com práticas consideradas academicamente e/ou pedagogicamente corretas ou erradas.

Juntamente com este trabalho de observação, propomos à escola a possibilidade de realizar **grupos focais** com alguns alunos. Para aprofundarmos o entendimento das práticas de leitura, pensamos que pode ser válida a aplicação dessa metodologia de pesquisa. Ela consiste na previa seleção de um grupo de alunos (entre seis e dez) que estejam interessados em participar. Faremos uma reunião semanal com estes alunos, sempre depois de terem ocorrido todas as aulas de História da semana, e discutiremos, com questões norteadoras previamente organizadas pelo pesquisador, aspectos relevantes das aulas observadas naquela semana priorizando as práticas de leitura do livro didático. Estas reuniões terão de 30 a 60 minutos e ocorrerão em horário diferente das aulas em sala. As falas dos alunos serão gravadas e posteriormente transcritas. Como esta etapa depende do consentimento, ela só será realizada se houver permissão por parte da direção do colégio e a concordância dos alunos depois de termos esclarecido todo este procedimento com eles.

Ao fim das observações, nós aplicaremos o **questionário 2**. Da mesma forma que o primeiro questionário, ele será feito por todos os alunos da turma participante. Será entregue uma cópia a cada um e todos responderão às questões juntamente com as orientações do pesquisador. Este questionário visa o **diagnóstico da assimilação / entendimento do conteúdo anteriormente observado**. O objetivo deste questionário é levantar **indícios de como os alunos exercitaram sua prática de leitura do livro didático** em relação ao conteúdo observado. Ressaltamos que esta etapa visa a compreensão das múltiplas leituras e não está focada na busca do “correto” entendimento do conteúdo. Tanto o primeiro quanto o segundo questionário serão fornecidos ao professor no dia de sua aplicação.

A **entrevista com o professor** será feita depois de aplicado o questionário 2 aos alunos em **horário a ser agendando** entre o professor participante da pesquisa e o pesquisador. Esta entrevista será gravada e consistirá em questões relacionadas com a formação, concepções de ensino, uso do livro didático e questões relacionadas à prática observada em sala de aula. Esta fase da pesquisa nos permitirá compreender melhor como se desenvolveu a prática de leitura do livro didático em sala de aula pelo professor.

A última etapa da pesquisa em campo será a **entrevista com os alunos da turma participante**. Para uma análise mais aprofundada das práticas de leitura dos alunos, resolvemos selecionar alguns deles para entrevista. Este processo também será gravado. As questões para os alunos serão relacionadas às suas práticas de leitura, o uso do livro didático e sobre eventuais acontecimentos na sala de aula envolvendo suas práticas de leitura do livro didático. Estas entrevistas ocorrerão no horário das aulas de História dos alunos, preferencialmente na biblioteca sendo que, entrevistaremos um aluno de cada vez.

Preservação da identidade dos participantes

A preservação da identidade de todos os participantes da pesquisa é algo que observamos com muita atenção. Por ser um trabalho que envolve muita pesquisa de campo, garantimos que nem o professor, nem os alunos e nem a instituição terão suas identidades reveladas na dissertação que será resultado final deste trabalho, nem em qualquer texto realizado para eventos, artigos científicos e/ou outro tipo de produção bibliográfica. Também não serão expostos nas apresentações orais que viermos a fazer baseadas neste trabalho de pesquisa.

Dentro da pesquisa, também iremos preservar a identidade dos alunos que responderem aos questionários e a identidade dos entrevistados em toda prestação de contas para a instituição. Tomamos esta postura para garantir que possamos obter materiais de análise com sinceridade tentando minimizar, no que for possível, o receio de expressar alguma opinião.

Retorno à escola

Por ser um trabalho que demanda grande envolvimento da instituição, professor participante e alunos, sabemos que todo o trabalho requer um retorno sobre os resultados e possíveis apontamentos para que todos os envolvidos e a própria escola possam conhecer as conclusões a que vamos chegando a cada fase da pesquisa.

Neste sentido, nós nos comprometemos a:

- 1.Repassar ao professor e à direção relatório com os resultados dos questionários no formato porcentagem (%) no prazo máximo de um mês a partir da data da aplicação do último questionário. Os resultados serão apresentados de forma quantitativa.
- 2.Transcrição da entrevista do professor participante para verificação e assinatura no prazo máximo de quarenta e cinco dias.
- 3.Relatórios por escrito ao professor e à direção informando sobre o andamento da pesquisa nos meses de dezembro de 2010; Julho de 2011 e; Dezembro de 2011.
- 4.Comunicar a instituição sobre a data de defesa da dissertação.
- 5.Depois da obtenção do título de mestre, entregaremos duas cópias da dissertação impressa sendo uma para a direção e uma para o professor participante. Isto ocorrerá em um prazo máximo de dois meses a partir da data de defesa.
- 6.Havendo interesse da instituição, poderemos agendar apresentação oral da dissertação para todos que estiverem interessados na instituição participante depois da defesa em data a se definir de comum acordo entre o pesquisador e os envolvidos diretamente com a pesquisa.
- 7.Havendo interesse da instituição, poderemos agendar apresentação de resultados aos alunos de forma didática enfatizando a importância da pesquisa científica sobre ensino de História.

Certos da colaboração dos envolvidos com esta pesquisa, estamos a disposição para esclarecer possíveis dúvidas que tenham ficado até o momento.

Jeferson Rodrigo da Silva
(pesquisador)

Dra. Ana Heloisa Molina
(orientadora)

APÊNDICE B
 MODELO DE CONVITE ENTREGUE AOS ALUNOS PARA PARTICIPAÇÃO NOS
 GRUPOS FOCAIS



CONVITE

Juntamente com a professora ***** e a direção do *****, selecionamos a turma **7^aMC** para participar de um projeto de pesquisa ligado à UEL (Universidade Estadual de Londrina).

No período em que estarei na escola, vou realizar uma série de atividades envolvendo a turma e, como parte da pesquisa, eu gostaria de realizar um **GRUPO DE IDEIAS E DISCUSSÕES** e **ENTREVISTAS**.

Estou te convidando a participar dessas atividades. Ninguém é obrigado a participar, mas será muito importante para minha pesquisa poder contar com sua ajuda!!!!

Muito obrigado.
 Jeferson R. da Silva

GRUPO DE IDEIAS E DISCUSSÕES. Sobre as aulas de História. Acontecerá nas quartas-feiras a partir das 14:00 hrs. e terá duração de no máximo 1 hora . Você ganhará pontos na média de História pela participação.
--

- | |
|---|
| ☐ Sim, eu gostaria de conhecer e participar.
☐ Não, eu não gostaria de participar. |
|---|

ENTREVISTAS. Você responderá a algumas questões relacionadas às aulas de História. As entrevistas serão feitas individualmente nos horários das aulas de História na terça e quarta-feira . Você ganhará pontos na média de História pela participação.

- | |
|---|
| ☐ Sim, eu gostaria de contribuir com minhas ideias e opiniões.
☐ Não, eu não gostaria de participar. |
|---|

NOME:.....Nº.....

APÊNDICE C

ORIENTAÇÃO E MODELO DA PRIMEIRA PARTE DO QUESTIONÁRIO 1



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

Programa de Pós-graduação em História Social
Mestrado em História Social – Linha História e Ensino

Jeferson Rodrigo da Silva (orientando)

Dr^a. Ana Heloisa Molina (orientadora)

Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior - CAPES

Questionário sobre o Ensino de História

Aos alunos:

Sua turma foi escolhida para participar de uma pesquisa que quer saber sua opinião sobre o ensino de História. Neste questionário serão feitas perguntas sobre seu dia-a-dia, sobre a matéria de História e sobre o conteúdo “Independência do Brasil” que será aplicado pela professora. O objetivo maior dessa pesquisa é melhorar cada vez mais o ensino de vocês alunos, por isso, sua opinião é fundamental para isso. Por favor, leia as orientações antes de iniciar a pesquisa.

- 1.Responda às questões de forma INDIVIDUAL, a pesquisa quer saber o que você pensa, por isso, não é necessário pedir a opinião dos colegas.
- 2.Esse trabalho é CONFIDENCIAL. O professor não terá acesso às suas respostas.
- 3.Nesta pesquisa NÃO EXISTE CERTO OU ERRADO. O que será levado em consideração são as suas opiniões. Em todas as questões, assinale aqui o que você pensa.
- 4.Havendo dúvidas sobre alguma questão, não deixe de perguntar ao professor Jeferson que está aplicando esse questionário. NÃO responda nenhuma questão se não tiver CERTEZA de como ela deve ser respondida
- 5.As questões 1 até 13 são questões pessoais. Se entender as perguntas, pode responder sem problemas. Se não entendeu, aguarde o professor explicar como devem ser respondidas.
- 6.As questões 14 até 27 são questões sobre o que você pensa da matéria História. Essas perguntas têm uma forma diferente de serem respondidas. AGUARDE as explicações do professor.

Muitíssimo obrigado por colaborar com essa pesquisa!!!

Jeferson R. da Silva

1. Nome:	Número de Chamada:

2. Sexo:
() Masculino () Feminino

3. Idade:

4. Trabalha?:
() Sim () Não
4.1 Se você trabalha, em qual setor?
() Indústria () Comércio () Serviços

5. Bairro onde mora:

6. Qual o grau de escolaridade de seu pai:
☐ Ensino Fundamental incompleto ☐ Ensino Fundamental completo ☐ Ensino Médio incompleto ☐ Ensino Médio completo ☐ Superior incompleto ☐ Superior completo ☐ Não sei

7. Qual o grau de escolaridade de sua mãe:
☐ Ensino Fundamental incompleto ☐ Ensino Fundamental completo ☐ Ensino Médio incompleto ☐ Ensino Médio completo ☐ Superior incompleto ☐ Superior completo ☐ Não sei

8. Qual a renda familiar de sua casa:
☐ Até um salário mínimo (R\$ 510,00) ☐ De dois a quatro salários mínimos ☐ De cinco a sete salários mínimos ☐ De sete a dez salários mínimos ☐ Mais de dez salários mínimos

9. Possui computador em casa?:
() Sim () Não
8.1 Com acesso a Internet?
() Sim () Não () Banda Larga ADSL () via Rádio () Discada

10. Quais atividades você mais realiza no computador?
[enumere de acordo com a atividade que você mais se ocupa]
() Digitar trabalhos e fazer pesquisas escolares
() Fazer compras em lojas virtuais
() Ler ebooks (livros virtuais)
() Jogar
() Twitter

- ☐ Orkut e Facebook
- ☐ MSN e Hotmail
- ☐ Navegar em sites variados
- ☐ Outra. Qual atividade: _____

11. Qual das atividades abaixo ocupa mais o seu tempo:

[enumere de acordo com a atividade que você mais se ocupa]

- ☐ TV
- ☐ Religião
- ☐ Cinema
- ☐ Música
- ☐ Festas com os amigos
- ☐ Leituras
- ☐ Internet
- ☐ Esportes
- ☐ Outra. Qual atividade: _____

11. Qual das matérias você tem mais dificuldade:

[enumere de acordo com a mais difícil]

- ☐ Português
- ☐ Matemática
- ☐ História
- ☐ Geografia
- ☐ Ciências
- ☐ Artes
- ☐ Educação Física
- ☐ Inglês

12. Já reprovou alguma série:

☐ sim ☐ não

Se já reprovou, qual série você já reprovou?

APÊNDICE D

RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO 1

14. O que a HISTÓRIA significa para você?	Não concordo de forma alguma	Não concordo	Mais ou Menos	Concordo	Concordo Plenamente
(a) Uma matéria escolar.	0%	0%	21%	32%	47%
(b) Uma fonte de emoções que fascina e estimula nossa imaginação.	12%	9%	32%	44%	3%
(c) Uma forma de se aprender com os erros e acertos das outras pessoas	12%	29%	26%	26%	6%
(d) Coisas do passado, que não tem a ver com nossa vida no presente.	15%	24%	32%	18%	12%
(e) São exemplos a serem aprendidos que nos mostram o que é o bem e o mal, o certo e o errado.	6%	21%	38%	21%	15%
(f) Aquilo que explica os problemas do presente e da vida atual.	18%	21%	32%	24%	6%
(g) Um grande número de catástrofes e crueldades humanas.	6%	15%	26%	38%	15%
(h) Uma forma de compreender a minha vida como parte das mudanças históricas	9%	18%	18%	29%	26%

15. Qual a importância para você de se aprender História:	Fraquíssima importância	Fraca importância	Mais ou Menos	Grande importância	Importantisímo
(a) Conhecimento do Passado	0%	6%	15%	53%	26%
(b) Compreensão do Presente	0%	15%	56%	24%	6%
(c) Orientação para o futuro	15%	15%	29%	26%	15%

16. LINHA DO TEMPO:	As coisas vão melhorando	As coisas vão piorando	As coisas nunca mudam	As coisas do passado se repetem	As coisas vão de um extremo ao outro.
Frequentemente, as pessoas pensam a História como uma linha do tempo. Entre as visões apresentadas a seguir, assinale qual representa a História para você.	9	6	2	3	14

17. Que formas de aprender História são para você mais AGRADÁVEIS?	Muito Pouco	Pouco	Mais ou Menos	Bastante	Muitíssimo
(a) Livros Didáticos	12%	32%	38%	12%	6%
(b) Documentos históricos	3%	12%	26%	47%	12%
(c) Romances Históricos (literatura)	18%	29%	24%	24%	6%
(d) Filmes que falam da História	0%	6%	6%	42%	45%
(e) Documentários de Televisão	3%	12%	26%	44%	15%

(f) Aulas expositivas dos professores	9%	9%	39%	30%	12%
(g) Histórias antigas contadas por pais e avós	6%	21%	24%	35%	15%
(h) Visitas a museus e centros de documentação	3%	6%	3%	24%	65%

18. Que formas de aprender História você tem mais CONFIANÇA?	Muito Pouco	Pouco	Mais ou Menos	Bastante	Muitíssimo
(a) Livros Didáticos	6%	12%	55%	12%	15%
(b) Documentos históricos	3%	12%	18%	47%	21%
(c) Romances Históricos (literatura)	21%	24%	18%	27%	9%
(d) Filmes que falam da História	6%	6%	13%	34%	41%
(e) Documentários de Televisão	6%	3%	48%	39%	3%
(f) Aulas expositivas dos professores	9%	9%	31%	25%	25%
(g) Histórias antigas contadas por pais e avós	9%	25%	38%	19%	9%
(h) Visitas a museus e centros de documentação	6%	3%	9%	30%	52%

19. O que acontece geralmente nas aulas de História	Muito raramente	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
(a) Escutamos as aulas dadas pelo professor.	3%	12%	32%	15%	38%
(b) Discutimos o que é certo e o que é errado de acordo com a História.	3%	18%	41%	29%	9%
(c) Estudamos diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado.	0%	18%	32%	29%	21%
(d) Analisamos documentos históricos, imagens, fotografias ou mapas.	21%	24%	15%	21%	21%
(e) Interpretamos e recontamos as histórias com nossas ideias.	18%	21%	27%	21%	12%
(f) Escutamos músicas, vemos filmes de ficção, vídeos e documentários	29%	21%	32%	12%	6%
(g) Lemos o livro didático e fazemos exercícios.	3%	0%	9%	41%	47%
(h) Fazemos atividades diferentes como maquetes, jogos, vamos ao museu.	56%	24%	18%	0%	3%

20. Qual a importância do livro didático de História para você?	Não concordo de forma alguma	Não concordo	Mais ou Menos	Concordo	Concordo Plenamente
(a) Ele fala tudo que realmente aconteceu no passado.	0%	9%	44%	32%	15%
(b) Ele fornece muitas informações importantes, mas deve ser usado com outros tipos de materiais. (filmes, músicas, fotos)	0%	0%	15%	56%	29%
(c) A maioria das coisas que tem no livro não tem nada a ver com a minha vida.	6%	9%	24%	32%	29%

21. Quando você costuma ler o livro didático de História?	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
(a) Nas aulas de História.	3%	9%	9%	42%	36%

(b) Nas aulas de outras matérias.	59%	26%	9%	6%	0%
(c) Na biblioteca da escola.	53%	26%	18%	3%	0%
(d) Em casa para fazer tarefas de História.	9%	9%	21%	39%	21%
(e) Em casa quando tenho tempo livre.	56%	15%	21%	6%	3%

22. Se não existisse mais Livros Didáticos de História, de que forma você gostaria de aprender história?	Não concordo de forma alguma	Não concordo	Mais ou Menos	Concordo	Concordo Plenamente
(a) O Livro não pode deixar de existir, pois ele é muito importante para o aprendizado.	3%	3%	26%	32%	35%
(b) O professor poderia ensinar História usando o seu conhecimento.	6%	12%	41%	32%	9%
(c) Poderíamos aprender História através de vídeos, músicas e fotos.	3%	9%	21%	38%	29%
(d) Se não houvesse livro didático, nem precisaríamos estudar História.	29%	44%	15%	6%	6%

23. Saber sobre a Independência do Brasil ocorrida em 1822 é...	Não concordo de forma alguma	Não concordo	Mais ou Menos	Concordo	Concordo Plenamente
(a) ...importante para eu entender esse importante fato de nosso país e conhecer os heróis de nossa independência.	0%	3%	32%	47%	18%
(b) ...importante para eu entender os exemplos bons dessa História que devemos seguir em nosso país.	0%	9%	41%	35%	15%
(c) ...importante para eu entender o que ocorreu e me esforçar para que aquela história não se repita no futuro.	3%	12%	44%	32%	9%
(d) ...importante para eu entender o que ocorreu de bom e ruim naquele momento e poder analisar o futuro sempre buscando o melhor para o meu país.	3%	6%	12%	61%	18%

24. Onde você já viu alguma informação sobre Independência do Brasil?	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
(a) Na escola, nas aulas de História.	3%	3%	47%	32%	15%
(b) Na escola, nas aulas de outras matérias.	12%	27%	42%	12%	6%
(c) Lendo o Livro Didático.	0%	15%	42%	30%	12%
(d) Lendo revistas, jornais.	24%	36%	21%	15%	3%
(e) Assistindo programas de TV.	6%	27%	30%	24%	12%
(f) Acessando a Internet.	30%	18%	21%	18%	12%
(g) Conversando com outras pessoas.	36%	21%	30%	0%	12%

25. Qual a importância para você em aprender sobre Independência do Brasil?	Não concordo de forma alguma	Não concordo	Mais ou Menos	Concordo	Concordo Plenamente
(a) ter consciência do que foi a Independência do Brasil e a sua	0%	3%	35%	53%	9%

importância para nossa História.					
(b) saber sobre a Independência do Brasil pode ser importante para o meu presente e futuro.	0%	12%	41%	29%	18%
(c) Este conteúdo é importante para que eu possa ter um bom resultado nas provas e trabalhos.	0%	12%	26%	50%	12%
(d) existem conteúdos de História mais importantes do que a Independência do Brasil.	6%	21%	38%	21%	15%

26. Qual é a forma mais interessante para aprender sobre Independência do Brasil?	Não concordo de forma alguma	Não concordo	Mais ou Menos	Concordo	Concordo Plenamente
(a) Livros Didáticos	0%	6%	9%	56%	29%
(b) Documentos e Fontes Originais	3%	3%	41%	41%	12%
(c) Aulas Expositivas do professor	0%	0%	9%	56%	35%
(d) Filmes e documentários que falam da Independência do Brasil	0%	3%	26%	47%	24%
(e) Debates entre professor e alunos	9%	9%	38%	32%	12%
(f) Apresentações de trabalhos na sala de aula	0%	6%	9%	56%	29%

27. Você conhece alguma dessas palavras ligadas à Independência do Brasil?	Muito Pouco	Pouco	Mais ou Menos	Bastante	Muitíssimo
(a) exclusivo comercial metropolitano	41%	29%	12%	18%	0%
(b) Era pombalina	53%	21%	18%	9%	0%
(c) Monopólio	9%	18%	32%	32%	9%
(d) Conjuração mineira	32%	29%	24%	15%	0%
(e) Iluminismo	3%	15%	21%	41%	21%
(f) Tiradentes	6%	9%	9%	39%	36%
(g) Conjuração baiana	58%	15%	15%	12%	0%
(h) Bloqueio continental	3%	9%	18%	38%	32%
(i) Abertura dos portos	41%	24%	26%	6%	3%
(j) Reino Unido a Portugal e Algarve	44%	26%	18%	6%	6%
(k) Revolução liberal de 1820	47%	18%	29%	6%	0%
(l) Dia do fico	56%	24%	9%	3%	9%
(m) Independência do Brasil	0%	0%	32%	24%	44%
(n) Constituição de 1824	48%	27%	21%	3%	0%
(o) Confederação do Equador	56%	15%	24%	6%	0%
(p) D. Pedro I	15%	12%	29%	21%	24%

APÊNDICE E

RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO 2

01. Saber sobre a Independência do Brasil ocorrida em 1822 foi...	Não concordo de forma alguma	Não concordo	Mais ou Menos	Concordo	Concordo Plenamente
(a) ...importante para eu entender esse importante fato de nosso país e conhecer os heróis de nossa independência.	0%	3%	18%	73%	6%
(b) ...importante para eu entender os exemplos bons dessa História que devemos seguir em nosso país.	3%	9%	61%	24%	3%
(c) ...importante para eu entender o que ocorreu e me esforçar para que aquela história não se repita no futuro.	12%	21%	33%	30%	3%
(d) ...importante para eu entender o que ocorreu de bom e ruim naquele momento e poder analisar o futuro sempre buscando o melhor para o meu país.	0%	3%	33%	36%	27%

02. Qual foi a importância para você em ter aprendido sobre Independência do Brasil?	Não concordo de forma alguma	Não concordo	Mais ou Menos	Concordo	Concordo Plenamente
(a) Ter consciência do que foi a Independência do Brasil e a sua importância para nossa História.	0%	0%	21%	55%	24%
(b) Saber sobre a Independência do Brasil é importante para o meu presente e futuro.	0%	24%	42%	15%	18%
(c) Este conteúdo foi importante para que eu possa ter um bom resultado nas provas e trabalhos.	3%	3%	30%	42%	21%
(d) existem conteúdos de História mais importantes do que a Independência do Brasil.	6%	27%	42%	12%	12%

03. Qual dessas palavras ligadas à Independência do Brasil você mais se recorda?	Muito Pouco	Pouco	Mais ou Menos	Bastante	Muitíssimo
(a) exclusivo comercial metropolitano	28%	28%	34%	6%	3%
(b) Era pombalina	13%	30%	30%	20%	7%
(c) Monopólio	12%	18%	36%	21%	12%
(d) Conjuração mineira	3%	3%	39%	35%	19%
(e) Iluminismo	3%	9%	21%	52%	15%
(f) Tiradentes	0%	9%	22%	34%	34%
(g) Conjuração baiana	6%	13%	38%	25%	19%
(h) Bloqueio continental	0%	9%	16%	31%	44%
(i) Abertura dos portos	12%	9%	24%	33%	21%
(j) Reino Unido a Portugal e Algarve	19%	38%	22%	16%	6%
(k) Revolução do Porto de 1820	16%	19%	34%	19%	13%
(l) Dia do fico	19%	13%	16%	26%	26%
(m) Independência do Brasil	0%	0%	12%	24%	64%
(n) Constituição de 1824	24%	6%	24%	33%	12%
(o) Confederação do Equador	12%	6%	33%	24%	24%

(p) D. Pedro I	3%	3%	12%	42%	39%
----------------	----	----	-----	-----	-----

04. O que você achou do conteúdo Independência do Brasil aprendido na escola?	Não concordo de forma alguma	Não concordo	Mais ou Menos	Concordo	Concordo Plenamente
(a) Entendi como o processo de independência transformou o mundo em que vivemos.	0%	6%	42%	39%	12%
(b) Entendi como minha vida é influenciada pela Independência.	9%	28%	38%	19%	6%
(c) Entendi que esse fato nos libertou do domínio de Portugal.	0%	6%	28%	53%	13%
(d) Eu pude aprender bem o assunto e posso tirar uma nota boa na prova.	0%	3%	42%	36%	18%
(e) Achei que o conteúdo não tinha nada a ver com minha vida.	18%	27%	33%	12%	9%

05. Considerando as leituras feitas em sala, como o livro didático contribuiu para o estudo do conteúdo?	Não concordo de forma alguma	Não concordo	Mais ou Menos	Concordo	Concordo Plenamente
(a) Eu conheci diversos personagens importantes como Tiradentes, D. Pedro I e Frei Caneca.	0%	9%	30%	45%	15%
(b) Eu descobri que depois de 1815, o Brasil deixou de ser colônia e passou a ser o Reino Unido a Portugal e Algarve.	0%	15%	58%	18%	9%
(c) Entendi que a relação de exploração entre Portugal e Brasil era importante para o desenvolvimento industrial de Portugal.	3%	15%	36%	21%	24%
(d) Entendi que as elites brasileiras tinham interesse em garantir as liberdades para continuarem vendendo suas matérias primas à Inglaterra.	3%	9%	36%	48%	3%
(e) Entendi que a independência do Brasil ocorreu sem participação do povo. Só com as elites das regiões mais ricas naquele momento.	0%	27%	48%	21%	3%
(f) Entendi que a Confederação do Equador era um movimento para separar algumas províncias do nordeste do resto do Brasil e formar um país próprio.	3%	12%	48%	30%	6%

06. O que você achou da forma como aprendeu o conteúdo Independência do Brasil?	Não concordo de forma alguma	Não concordo	Mais ou Menos	Concordo	Concordo Plenamente
(a) Boa. Porque a professora soube explicar muito bem o assunto.	0%	0%	9%	61%	30%
(b) Boa. Porque fizemos muitas leituras em sala de aula.	3%	6%	48%	27%	15%
(c) Boa. Porque o professora me fez perceber o quanto foi importante aprender este conteúdo.	3%	6%	39%	42%	9%
(d) Boa. Porque consegui resolver as atividades facilmente.	3%	0%	64%	15%	18%
(e) Boa. Por que sublinhamos as partes importantes do livro didático.	3%	9%	18%	55%	15%
(f) Boa. Mas poderíamos ter utilizado outros materiais didáticos como filmes, fotos ou música.	3%	9%	30%	30%	27%

07. O que o conteúdo de Independência do Brasil trouxe de novo para você?	Não concordo de forma alguma	Não concordo	Mais ou Menos	Concordo	Concordo Plenamente
(a) Entendi que a Independência foi	0%	3%	55%	29%	13%

influenciada pelo Iluminismo, pela independência dos Estados Unidos e pelo pacto colonial.					
(b) Entendi Portugal era metrópole e explorou por muito tempo o Brasil que era a colônia.	0%	3%	19%	52%	26%
(c) Entendi que ocorreram protestos contra Portugal conhecidos como conjuração mineira e baiana.	0%	6%	26%	42%	26%
(d) Entendi que a abertura dos portos para a Inglaterra foi bom para a família real no Brasil.	0%	6%	45%	42%	6%
(e) Entendi que um dos motivos que levou à Independência do Brasil foi a vinda da família real.	3%	3%	52%	26%	16%
(f) Entendi que as elites do Brasil tinham interesse em manter o comércio com a Inglaterra.	0%	10%	52%	29%	10%
(g) Entendi que a Independência ocorreu pelos interesses das elites agrárias do Brasil de se desligarem de Portugal.	0%	16%	52%	29%	3%
(h) Entendi que a História conta que D. Pedro proclamou a independência às margens do rio Ipiranga, mas o quadro da pág. 135 não é real. Ele conta uma visão positiva da história.	0%	13%	35%	26%	26%

08. Daquilo que você se recorda sobre o tema, as afirmações abaixo fazem sentido para você?	Não concordo de forma alguma	Não concordo	Mais ou Menos	Concordo	Concordo Plenamente
(a) O pacto colonial impedia que as elites agrárias do Brasil comercializassem com Inglaterra.	3%	6%	55%	29%	6%
(b) O movimento conhecido como conjuração baiana se diferenciou da mineira porque foi uma revolta feita pelos mais pobres.	10%	10%	42%	26%	13%
(c) A família real fez a abertura dos portos porque não era acostumada com qualquer coisa e queria os produtos ingleses.	0%	6%	29%	45%	19%
(d) Por causa dos baixos impostos, os produtos ingleses impediram o desenvolvimento da indústria no Brasil.	0%	13%	48%	23%	16%
(e) A construção da biblioteca nacional, banco do Brasil, Jardim Botânico, contribuíram para a Independência do Brasil.	0%	13%	42%	29%	16%
(f) O Brasil perdia com as relações comerciais mantidas com Portugal porque comprava manufaturados e vendia matéria-prima.	3%	7%	30%	40%	20%
(g) D. Pedro declarou a independência mas se tornou imperador do Brasil e herdeiro do trono de Portugal ao mesmo tempo.	0%	3%	42%	35%	19%
(h) A confederação do Equador tinha por objetivo acabar com a monarquia e colocar um presidente no lugar.	0%	0%	35%	55%	10%

APÊNDICE F
RELAÇÃO DE AULAS OBSERVADAS

01/09/2010 – 2ª e 3ª aulas (apresentação do trabalho e aplicação do questionário 1)

08/09/2010 – 2ª aula (continuação do questionário 1)

14/09/2010 – 2ª aula

15/09/2010 – 2ª e 3ª aulas

21/09/2010 – 2ª aula

22/09/2010 – 2ª e 3ª aulas

29/09/2010 – 2ª e 3ª aulas

06/10/2010 – 2ª e 3ª aulas

08/10/2010 – 3ª aula

15/10/2010 – 3ª aula

20/10/2010 – 2ª e 3ª aulas

22/10/2010 – 3ª aula

27/10/2010 – 2ª e 3ª aulas (aplicação do questionário 2)

APÊNDICE G

ROTEIROS DE GRUPOS FOCAIS

GF1 – 1º encontro

1. Apresentação
2. O que vocês pensam sobre aprender História?
3. As aulas foram realizadas, geralmente, com leitura do livro didático grifando as partes importantes? Isso ajudou a fixar o conteúdo? Por quê?
4. O livro didático é bom?
5. O tema das primeiras aulas foi “pacto colonial”? Vocês conseguiram entender? Vocês acreditam que aprender isso foi importante? Por quê?
6. Falando sobre a exploração de Portugal, se fossemos colonizados pela Inglaterra, seria diferente?
7. Vocês viram que o marques de Pombal criou diversas medidas para garantir a transferência de riquezas do Brasil para Portugal. Um exemplo era o quinto. Falem sobre isso.
8. Em certo momento, perguntaram por que o Brasil não questionava Portugal. Até este ponto, vocês conseguem imaginar o que representava Portugal para o Brasil naquela época? A colonização foi boa ou ruim?
9. Falando sobre as atividades. Elaborar um texto, com as próprias palavras, sobre o pacto colonial foi interessante para vocês? Conseguem perceber como o pacto colonial influenciou na história do Brasil? De que forma?

GF1 – 2º encontro

1. O que vocês entendem por conjuração? Por que o livro traz este assunto no capítulo sobre independência do Brasil? Vocês veem alguma importância neste conteúdo?
2. 21 de Abril é um feriado. Vocês pararam para pensar o porquê desse feriado?
3. Foi dito na sala de aula que, a respeito de Tiradentes, ele foi morto na época porque tentou realizar uma revolta contra Portugal, mas só depois passamos a comemorar a data de sua morte. Também disseram que as “coisas” ocorrem depois que se tem o impacto? Comentem.
4. (Observando a figura de Tiradentes no livro didático) Lembram-se das explicações sobre a pintura?
5. Comentem sobre as diferenças entre Conjuração Mineira e Baiana.
6. De modo geral, foi falado que os dois movimentos de revolta tiveram influência dos ideais iluministas. Lembram quais eram? Vocês conseguem estabelecer alguma ligação com as conjurações?

GF1 – 3º encontro

1. Sobre a chegada da família real no Brasil, a professora disse que vocês já haviam visto aquele conteúdo antes e era só um lembrete. O assunto foi só um lembrete?
2. Lembram sobre a abertura dos portos? A professora disse que a entrada de produtos da Inglaterra foi interessante porque a família real estava acostumada com luxos que não existiam aqui. A abertura dos portos foi importante para o Brasil?
3. A abertura dos portos foi importante para a independência. Concordam? Por quê?
4. Vimos que várias “coisas” foram importantes para a independência do Brasil. A construção da biblioteca nacional, jardim botânico, a diversificação da agricultura. A vinda da família real foi importante para isso? Essas mudanças deram um contorno de nação para o Brasil? Mas será que a família real já pensava: “vamos fazer todas essas mudanças para levar a independência”?
5. Sobre a relação entre Portugal e Brasil no início do século XIX, o Brasil comprava manufaturados e vendia matérias prima. Comentem.
6. Observem a imagem da página 135. Do que se trata? Comentem.
7. Vimos que a independência se tornou possibilidade quando Portugal exigiu o retorno do Brasil a condição de colônia. A elite brasileira pressionou D. Pedro I para que ela ocorresse. Comentem. Isso é independência? O que é independência?
8. Sobre o trabalho apresentado. Confederação do equador. Para aqueles que apresentaram, qual sua impressão? E para quem assistiu?

GF2 e GF3 – 1º encontro

1. Falem seus nomes e se já reprovaram algum ano.
2. Comentem sobre a relação entre vocês e a professora. Comentem sobre a relação entre os colegas.
3. Vocês gostam de História?
4. Em relação ao livro didático, vocês conseguem entender os textos?
5. E sobre as atividades propostas em sala. As leituras grifando as partes importantes, os exercícios, a elaboração de resumos... qual a opinião de vocês sobre essas atividades.
6. Vocês gostam de ler algo no dia-a-dia? Que tipo de leitura?
7. Sobre o processo de independência do Brasil, qual aspecto do conteúdo vocês consideram mais interessante?
8. Vocês acreditam que a aprendizagem do conteúdo foi suficiente para a realização da prova?
9. E sobre a apresentação de trabalhos. O que vocês pensam dessa atividade, considerando os trabalhos já apresentados.
10. Agora sobre o conteúdo, observem o livro didático nas páginas utilizadas na sala de aula, me digam o que consideram mais importante. Vocês conseguem perceber alguma relação entre o conteúdo e suas vidas?

11. Abram o livro na página 135 onde está a imagem da independência do Brasil. O que vocês se recordam da discussão realizada em sala? Considerando as explicações da professora e o estudo de vocês, o que significa essa imagem?
12. Gostariam de fazer alguma consideração final?

APÊNDICE H
ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A *PROFESSORA* α

1. Fale brevemente sobre sua formação.
2. Por que você optou em ser professora da rede estadual de ensino?
3. Qual a sua impressão sobre o modelo de ensino realizado atualmente no estado do Paraná?
4. Como o seu trabalho em sala dialoga com as diretrizes para o ensino de História no Paraná, com o projeto político pedagógico, com o planejamento anual e os planos trimestrais?
5. O livro didático *Projeto Araribá: História* foi escolhido no ano de 2007. Você se lembra como ocorreu aquela escolha e porque este livro foi selecionado?
6. Qual a frequência de utilização do livro didático em sala?
7. Qual era o seu objetivo ao trabalhar com o processo de independência do Brasil? Você acredita que atingiu esse objetivo?
8. Fale sobre a metodologia de trabalho com o livro didático. Ler, sublinhar trechos importantes, resumir e fazer atividades.
9. Durante as aulas, conversamos informalmente sobre as dificuldades dos alunos. Comente um pouco sobre este assunto.
10. Falando propriamente sobre o conteúdo, você realizou uma análise documental das imagens de Tiradentes (página 140) e da independência do Brasil (página 135) enfatizando que elas não correspondiam aos fatos históricos. Comente essa abordagem.
11. Como você avalia o rendimento dos alunos na avaliação? Em relação aos objetivos iniciais, eles entenderam o que deveria ser entendido?
12. Fale um pouco sobre sua relação com os alunos.

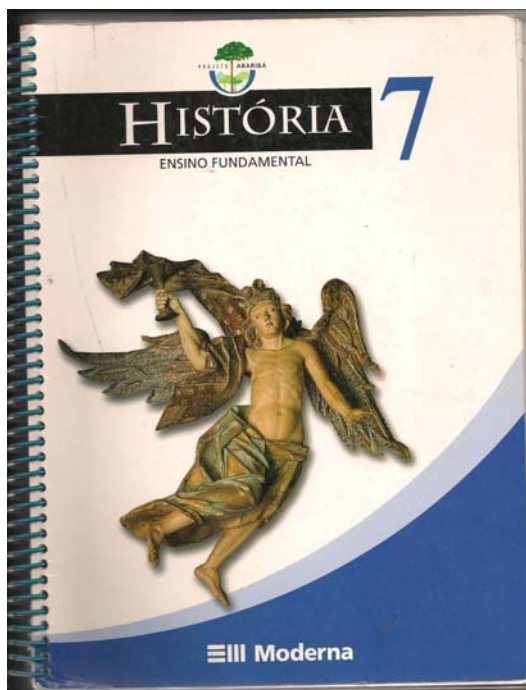
APÊNDICE I

ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM MARIA RAQUEL APOLINÁRIO

1. Fale brevemente sobre sua formação e como se tornou editora de livros didáticos?
2. Por que a coleção chama-se “Projeto Araribá”?
3. Não existe um autor na coleção, mas seu nome aparece como editora responsável. Como foi seu primeiro contato com a Moderna e como se tornou editora da coleção?
4. Quais foram os critérios para a seleção da equipe editorial? De maneira simplificada, você poderia dizer como se deram as etapas de construção da coleção?
5. Percebi que existem outras coleções da editora Santillana com características semelhantes à coleção *Projeto Araribá*. Um exemplo é a coleção *Los Camiños del Saber*. De que maneira o grupo Santillana atuou na definição das características básicas da coleção?
6. Além do PISA e do SAEB, quais outras referências foram importantes para a definição do objetivo central da coleção: o desenvolvimento da competência leitora? Por que “competência leitora”?
7. A coleção foi lançada pela primeira vez em 2003, mas surge como opção para as escolas públicas somente no PNLD de 2008. Por que este intervalo de tempo?
8. Tenho encontrado o Guia do professor apenas na edição de 2005 em diante. Eu gostaria de saber se esta parte da coleção foi lançada a partir de 2003 ou apenas posteriormente?
9. Nos dois últimos PNLDs, respectivamente o de 2008 e 2011, a coleção *Projeto Araribá: História* tornou-se a coleção mais escolhida pelos professores de escolas públicas. A que você atribui o sucesso da coleção?

ANEXO

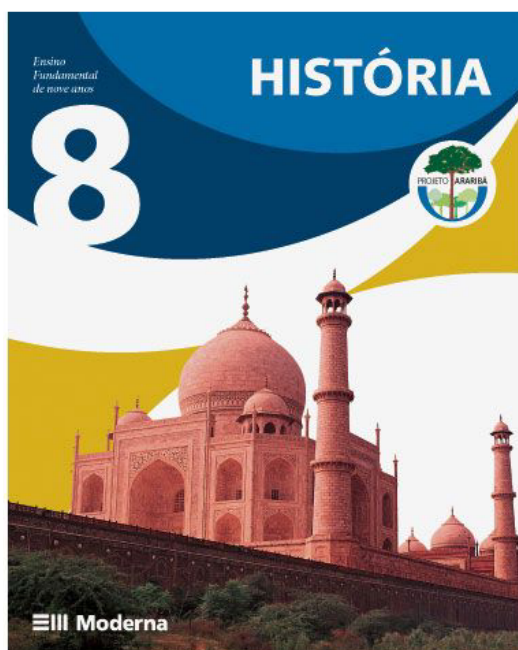
ANEXO A
ALGUMAS CAPAS DO PROJETO ARARIBÁ: HISTÓRIA 7ª SÉRIE (8º ANO)



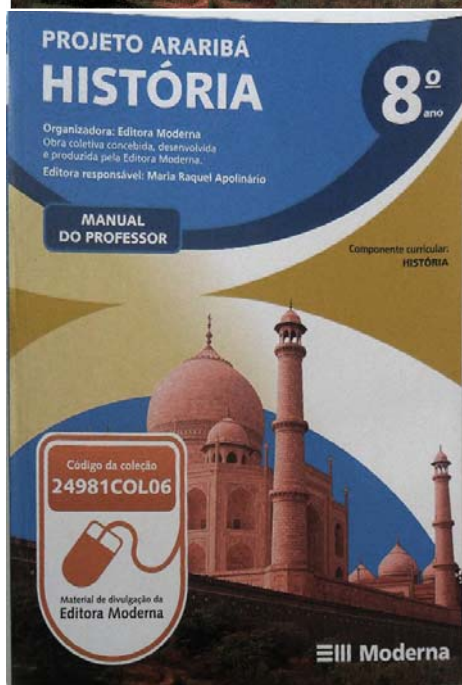
1ª edição / 2003 / 2004 / 2005 / 2006



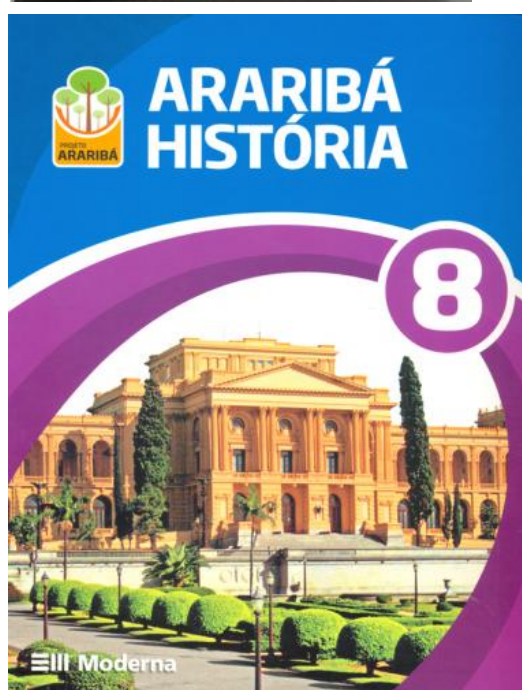
1ª edição / 2006 para o PNLD de 2008



2ª edição / 2007 / 2008 / 2009



2ª edição / 2010 para o PNLD de 2011



3ª edição / 2010