



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANA BEATRIZ ACCORSI THOMSON

**OS PARADIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA:
AS IDEIAS E AS EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA DE
PROFESSORES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM
LONDRINA**

Londrina
2016

ANA BEATRIZ ACCORSI THOMSON

**OS PARADIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA:
AS IDEIAS E AS EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA DE
PROFESSORES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM
LONDRINA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em História Social, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli.

Londrina
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

T482p Thomson, Ana Beatriz Accorsi.
Os paradidáticos no ensino de história: as ideias e as experiências em sala de aula de professores de História da educação básica em Londrina / Ana Beatriz Accorsi Thomson. – Londrina, 2016.

121 f. : il.

Orientador: Marlene Rosa Cainelli.

Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2016.

Inclui bibliografia.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Livros paradidáticos – Teses. 3. História e literatura – Teses. I. Cainelli, Marlene Rosa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 93:37.02

ANA BEATRIZ ACCORSI THOMSON

**OS PARADIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: AS IDEIAS
E AS EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA DE
PROFESSORES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM
LONDRINA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em História Social, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof. Dra. Marlene Rosa Cainelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dra. Marcia Elisa Teté Ramos
UEL – Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves
Universidade Estadual Paulista – UNESP

Londrina, 16 de dezembro de 2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Prof. Dra. Marlene Rosa Cainelli pela sua dedicada atenção e constante disponibilidade em atender às dúvidas que surgiram ao longo do caminho dessa pesquisa. Como orientadora e professora, ela sempre buscou manter suas alunas e alunos atualizados quanto aos debates historiográficos, criando espaços acadêmicos de diálogo e de estudo.

Também agradeço aos colegas de programa, que foram parte necessária não só ao longo das discussões teóricas e metodológicas mas também nos momentos de descontração e diversão que cercam todo o processo de cumprir prazos, fazer provas e escrever a dissertação.

Agradeço aos meus alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, que me mostram diariamente o quanto eles gostam sim de ler e como é importante o nosso papel como educadores em dar o suporte e a atenção necessária nesse aspecto da educação.

Por fim, gostaria de agradecer aos professores de história em geral, pela sua incançável luta diária em busca da formação do pensamento crítico e libertador nas salas de aula.

“Sempre com a finalidade de fazer com que o conhecimento histórico tenha significado e sentido para quem ensina e para quem aprende”
(CAINELLI; SCHMDT, 2011, p. 17).

THOMSON, Ana Beatriz Accorsi. **Os paradidáticos no ensino de história: as ideias e as experiências em sala de aula de professores de História da educação básica em Londrina.** 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi pesquisar o uso de paradidáticos no ensino de história pelos professores da educação básica. Para isso, pretendeu-se verificar como esses profissionais se relacionam e entendem tais materiais compreendendo, de forma mais específica, como os livros paradidáticos estão presentes no processo de ensino de história, articulados ao cotidiano escolar. Nesse sentido, nos apropriamos das propostas teórico-metodológicas do campo da Educação Histórica (BARCA, 2011), cujas investigações têm priorizado analisar e compreender as diversas práticas em sala de aula, inclusive como os materiais didáticos e paradidáticos se articulam ao processo de aprendizagem (CAINELLI; SCHMIDT, 2012). Dessa forma, desenvolvemos como instrumento de pesquisa um estudo exploratório para analisar as narrativas dos professores de história a respeito dos livros paradidáticos. Quais são as vantagens desses materiais? Quais são suas limitações? Desenvolvemos nessa investigação uma análise acerca das narrativas dos professores sobre essas e outras questões envolvendo os paradidáticos, com vistas a perceber se eles podem ser considerados uma alternativa a um ensino de história significativo, preocupado com questões de alteridade, representando assim um incentivo à formação do aluno-leitor. Ao longo da análise, verificamos que os professores compreendem esses materiais de formas variadas: como uma possibilidade de se trabalhar aspectos lúdicos, como abordagens que tragam à tona elementos relacionados a contextos históricos e até mesmo como fontes históricas.

Palavras-chave: Paradidáticos. Literatura. Ensino de história. Educação histórica.

THOMSON, Ana Beatriz Accorsi. **Paradidactic books in History teaching: ideas and experiences in the classroom of teachers of History of basic education in Londrina.** 2016. 121 p. Dissertation (Master's Degree in History) – State University of Londrina, Londrina, 2016.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyse the application of paradidactic books in history teaching methods used by basic education school teachers. This research intends to verify how these teachers understand and interact with the paradidactic materials, more specifically, how these kind of books are inserted in the history teaching and in the school routine. The study is based on the theoretical and methodological proposals of History Education (BARCA, 2011) which has sought to analyse and understand the practical aspects of teaching techniques in the classrooms and also how the paradidactic materials and textbooks influence the learning process (CAINELLI; SCHMIDT, 2012). As a research tool, a questionnaire was created to evaluate history teachers opinions on paradidactic books. What are the main advantages in using these materials? What are their limitations? We intend to analyse the teacher's knowledge and opinions about the issues involving the paradidactic materials to conclude if this can be considered an alternative method of teaching history and also an encouraging way of forming a "reading student". In our study, we found that teachers understand these materials in different ways, that is, they can represent playful aspects, elements related to historical contexts and even as historical sources.

Keywords: Paradidactic books. Literature. History teaching. History education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Investimentos do PNBE em 2013 e 2014.	46
Tabela 2	- Dados dos professores do grupo A.....	72
Tabela 3	- Dados dos professores do grupo B.....	72
Tabela 4	- Materiais diferenciados citados pelo grupo A.....	74
Tabela 5	- Termos citados relacionados à Literatura	74
Tabela 6	- Materiais diferenciados citados pelo grupo B.....	75
Tabela 7	- Meios de contato com paradidático (grupo A).....	80
Tabela 8	- Meios de contato com paradidático (grupo B).....	81
Tabela 9	- Obras relacionadas à temática africana citadas pelo grupo B	86
Tabela 10	- Categorias - o uso dos paradidáticos no ensino de história.....	88
Tabela 11	- As limitações do uso de paradidáticos	94
Tabela 12	- Categorias - os conhecimentos dos professores sobre os paradidáticos de história da África	95

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Capa da cartilha “Esta história eu não conhecia” (PEREIRA, 2010, p. 206).....	41
Imagem 2 - Páginas internas da cartilha “Esta história eu não conhecia” (PEREIRA, 2010, p. 208).....	41
Imagem 3 - Coleção Como Seria Sua Vida. Editora Scipione	91
Imagem 4 - Livro - Como o criador fez surgir o homem na terra e outras histórias da tradição zulu	96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O ESTUDO DOS PARADIDÁTICOS EM HISTÓRIA	18
1.1 OS LIVROS PARADIDÁTICOS: UM CONCEITO A SE DEFINIR	18
1.2 OS PARADIDÁTICOS “CLÁSSICOS”	20
1.3 AS OBRAS LITERÁRIAS VISTAS COMO PARADIDÁTICOS	24
1.4 O DIÁLOGO ENTRE A HISTÓRIA E A LITERATURA	31
1.5 AS POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO COM O ENSINO DE HISTÓRIA	36
1.6 OS PARADIDÁTICOS E A LEI 10639/03	39
1.7 PNBE: A LITERATURA FORA OU DENTRO DA CAIXA?	45
2 UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA	54
2.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA: O CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA	54
2.2 AS PESQUISAS SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS	58
2.3 OS CAMINHOS INICIAIS DA PESQUISA	61
2.4 HIPÓTESES E PROBLEMÁTICAS SUGERIDAS PELO ESTUDO EXPLORATÓRIO	65
3 AS IDEIAS DOS PROFESSORES SOBRE OS PARADIDÁTICOS	71
PARTE I – Descrição e ideias gerais	71
3.1 USO DE MATERIAIS DIFERENCIADOS	73
3.2 CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA	76
3.3 CONCEITO DE PARADIDÁTICO	78
3.4 UTILIZAÇÃO DE PARADIDÁTICOS	79
3.4.1 Meios de contato	79
3.4.2 Limitações	81
3.4.3 Experiências	83
3.5 História da África e Culturas Afro-brasileiras	85
PARTE II – As categorias e os perfis conceituais	
3.6 O USO DOS PARADIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA	87
3.7 OS CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES SOBRE OS PARADIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA ÁFRICA	95

CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	100
ANEXOS	105
ANEXO A	106
ANEXO B	110

I

INTRODUÇÃO

Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular (CHARTIER, 1999, p. 91).

Ler sempre foi uma grande paixão. Foi com a leitura que surgiu meu interesse pela História. Agatha Christie, Mia Couto, Jane Austen, Ken Follett, Hobsbawm, Bram Stoker, George Orwell, Machado de Assis, Rachel de Queiroz foram apenas alguns dos autores que me inspiraram a seguir carreira como historiadora. Findado o caminho da graduação, me perguntei: mas afinal, sobre qual tema devo investigar em minha pesquisa de mestrado? Por que não verificar o porquê da literatura ter me inspirado nesse caminho da História? De que forma a leitura interage com a História no meio escolar? Os livros que lemos na escola contribuem para nossa formação? Como isso ocorre? Essas e outras inquietações relacionadas às práticas de leitura na escola compõem os principais pilares que sustentaram a trajetória dessa pesquisa.

As práticas de leitura permeiam o cotidiano das sociedades desde a Antiguidade. Como hábito desenvolvido há tantos anos, a leitura passou por inúmeras mudanças; seja no aspecto da própria linguagem, do suporte do texto, da manifestação desse hábito em sociedade, além de sua relação com o contexto escolar.

Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo ao antigo códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão (CHARTIER, 1999, p. 77).

Segundo Chartier (1999), a primeira forma de leitura que se desenvolveu nas civilizações antigas se dava a partir dos rolos (feitos de pergaminho ou de papiro). Assim, os leitores tinham que utilizar as duas mãos para segurar o suporte, que se desenrolava em um sentido contínuo (CHARTIER, 1999). O formato de códex, que veio a suceder o de rolo, só foi implantado no período medieval.

Esse novo suporte agregava várias folhas em uma encadernação única. As páginas deveriam, assim, serem lidas em etapas, uma após a outra, e não mais de forma contínua como nos rolos. Com isso, o manuseio das obras tornou-se mais prático, permitindo uma maior facilidade na leitura. Esse princípio do códex é o que existe até os dias de hoje, nos livros que vemos nas estantes e bibliotecas; evidentemente seu formato, seus materiais e seus conteúdos se alteraram (CHARTIER, 1999).

Uma importante transformação na dinâmica das práticas de leitura ocorreu no século XV, com a introdução de novas técnicas de impressão, impulsionadas pela invenção dos tipos móveis por Johannes Gutenberg. Com esse equipamento gráfico, os livros que antes eram copiados à mão passaram a ser impressos. Isso diminuiu o tempo de produção dos livros, aumentando sua popularização. Contudo, segundo Chartier (1999), com Gutenberg não houve uma grande ruptura nos modos de ler da sociedade; e sim uma certa continuidade entre as obras manuscritas e as impressas da época moderna – afinal, ambos os tipos se baseiam nas mesmas “estruturas fundamentais”: as dos códex.

Para esse autor a grande alteração que gerou impacto nas formas de ler se deu nos últimos anos, com o desenvolvimento da cultura digital. Segundo ele, “[...] as mutações de nosso presente transformam, ao mesmo tempo, os suportes da escrita, a técnica de sua reprodução e disseminação, assim como os modos de ler. Tal simultaneidade é inédita na história da humanidade” (CHARTIER, 2010, p.8). Assim, quando no século XX se desenvolveram os computadores, tablets e suportes digitais para os livros, alteraram-se não só as formas de se produzirem as obras, mas também os modos como interagimos com elas e nosso “modo de ler”.

Com obras digitais, somos levados a interagir mais com os textos, não mais apenas fazendo anotações às margens, por exemplo, mas sim dialogando com o “centro” das obras. Para Chartier (1999), “[...] o novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro” (CHARTIER, 1999, p. 88).

Dessa forma, com a introdução dos novos modos de ler e dos novos formatos de textos, acreditamos, juntamente com vários autores, ser cada vez

mais necessária a reflexão acerca das práticas de leitura entre os jovens na atualidade. Segundo Coelho (2000), o contexto cultural de transformações tecnológicas e comunicativas, estabelecido no final do século XX, vem influenciando debates e reformulações no âmbito da Literatura voltada ao público jovem. A autora aponta uma das inquietações vivenciadas na atualidade: qual seria o lugar da literatura em um mundo cada vez mais tecnológico? Segundo ela,

[...] a literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola (COELHO, 2000, p. 15).

Assim, compreendemos que a prática da leitura entre os jovens assume uma importante tarefa nos dias de hoje, muito além do entretenimento ou, como muitas vezes costuma acontecer, como uma mera obrigação escolar. Entendemos que a leitura pode desenvolver aspectos da formação pessoal, do aprimoramento da capacidade crítica, da ampliação da compreensão de mundo e do estabelecimento do contato com a alteridade. Constituindo-se como representação de alguma instância do real (mesmo quando trata de elementos fantasiosos), a Literatura pode expandir os horizontes do autoconhecimento, da consciência histórica, das sensibilidades e da empatia dos jovens. Em outras palavras,

[...] trabalhar com a literatura infantil representa, simultaneamente, contribuir para a formação integral da criança e inseri-la na alteridade, isto é, no contato com o que é diferente dela [...] (COSTA, 2007, p. 33).

Dessa forma, ler um livro hoje entre os jovens significa um exercício da mente, favorecendo a percepção do real, ao mesmo tempo em que se constrói a consciência do “eu” em relação aos outros e, em última instância, se permite o estudo da própria linguagem (COELHO, 2000). Concordamos, assim, com a autora ao entendermos que o fenômeno literário desencadeado dentro da escola deve ser interpretado como uma espécie de tríade: leitura/prazer/estudo. De acordo com essa autora, as obras literárias contemporâneas têm apresentado a característica de proporcionar a reflexão e estimular nos jovens as capacidades de autocompreensão e de crítica.

Entendida como agente transformador da realidade, a Literatura passa a ser compreendida “para além do prazer/emoção estéticos”, pois os livros feitos para os jovens têm buscado nos últimos anos “alertar ou transformar a consciência crítica de seu leitor/receptor” (COELHO, 2000, p. 29).

Nesse sentido, nos indagamos: como essas reflexões têm permeado o ambiente escolar? Quais as visões dos professores sobre as práticas de leituras dos jovens? Como eles acreditam que possam contribuir para a formação de leitores críticos e conscientes? Como funciona a dinâmica dos livros/literatura no cotidiano escolar? Quanto à escolha dos paradidáticos como tema específico, nosso olhar se voltou para este tipo de material porque trabalhando no contexto de editoras de livros didáticos temos um contato bem intenso com obras paradidáticas. Esses livros são costumeiramente citados como referências e como indicações ao professor ou aos alunos em livros didáticos. Assim, nosso contato com obras paradidáticas é bastante grande e também constantemente atualizado nas novas tendências do mercado editorial. Dessa forma, esses livros passaram a despertar o nosso interesse e nos fizeram refletir cada vez mais sobre o potencial existente nessas obras, principalmente em relação ao seu uso em sala de aula.

No entanto, outros fatores também contribuíram para a escolha do tema dessa pesquisa. Em primeiro lugar, desde a graduação o âmbito do ensino de história e sua conexão com a Literatura tem sido um objeto de pesquisa adotado por essa pesquisadora. Nesse caminho acadêmico, temos buscado investigar quais são as contribuições dos textos literários (e de sua intrínseca ludicidade) na construção da consciência histórica dos alunos.

Além disso, ao longo do percurso de escrita dessa dissertação, minha recente experiência como professora de História da educação básica tem mostrado na prática como é grande o interesse dos alunos pelo espaço da biblioteca da escola e pelos livros ali disponibilizados; fato que vem instigando ainda mais meu interesse em investigar o tema dos paradidáticos. Tenho verificado nessa experiência docente que o comportamento de muitos alunos em sala de aula demonstra um interesse assíduo com a literatura. Constantemente eles se aventuram em uma empreitada para “fugir” dos livros didáticos, “driblando” o professor e mantendo-se atentos a uma literatura ficcional durante as aulas de História.

Por fim, com relação à escolha da temática, o aumento recente no número de publicações relacionadas ao tema de história da África e das culturas afro-brasileiras tem nos instigado a verificar se esses materiais alcançam realmente a sala de aula, se são conhecidos pelos professores e como funciona sua abordagem no âmbito educacional. Verificamos, por exemplo, que muitos documentos oficiais, publicados nas últimas décadas, têm se preocupado com tais questões, como é o caso da citação a seguir retirada das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), que informa aos estabelecimentos de ensino sua responsabilidade para que sejam disponibilizados materiais voltados às políticas antirracistas.

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

[...]

-Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e para tanto abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (BRASIL, 2004, p. 25).

Visto que tais solicitações de materiais e publicações paradidáticas são explicitadas pelo poder público, acreditamos também na relevância de verificar em nossa pesquisa a relação dos professores e da escola com os livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que desde 1997 vem atuando para fornecer diversas categorias de livros complementares ao didático (fornecido pelo PNLD¹) às escolas.

Consideramos necessário nesse momento realizar breves considerações acerca do uso do termo paradidático nessa pesquisa. Diversos percalços nos acompanharam na investigação em relação ao uso ou não desse conceito. Percebemos, a princípio, que o termo paradidático se refere a um conjunto de

¹ Programa Nacional do Livro Didático.

obras características das décadas de 1970, 1980 e 1990 que apresentavam um intuito pedagógico claro e explícito. Eram as obras tidas como paradidáticas “clássicas”. No entanto, com o tempo, essas obras, que eram claramente rotuladas como paradidáticas, foram perdendo um pouco de sua caracterização. A partir dos anos 2000, o termo paradidático se diluiu e aquelas obras “clássicas” passaram a ter menor espaço no mercado editorial. Dessa forma, houve uma dificuldade inicial em eleger o termo paradidático nessa pesquisa, afinal não estamos tratando aqui apenas sobre as obras de determinado contexto histórico (como as décadas de 1970, 1980 e 1990). Contudo, também não estamos abordando de forma geral as literaturas infantis, obras que são lidas cotidianamente e ficam dispostas nas livrarias e bibliotecas para o público em geral. Nessa pesquisa, pretendeu-se analisar o contexto de utilização de livros na escola, ao longo do processo de ensino e aprendizagem de história. Esse sim é o nosso contexto e o lugar de onde partimos na investigação. Assim, nos deparamos com um impasse: se usamos o termo literatura infantil estaremos lidando com um arcabouço amplo e extenso de livros diversos que são lidos e apropriados em contextos domésticos, por exemplo. Contudo, se usamos o termo paradidático poderíamos nos prender a determinado contexto histórico de produção literária específica.

Logo, para que ficasse clara nossa intenção nessa pesquisa em trabalhar com materiais relacionados ao ensino, decidimos o uso do termo paradidático. No entanto, utilizamos esse termo de acordo com a ideia proposta por Bittencourt (2008), que amplia a noção de paradidáticos para além das obras clássicas das décadas de 1970, 1980 e 1990. Seguindo a concepção dessa autora, que parte do cenário atual de produção literária, as obras se dividem entre: livros feitos para o ensino e livros não necessariamente feitos para o ensino mas que são utilizados no contexto escolar².

Nessa pesquisa, utilizamos as perspectivas teórico-metodológicas do campo da Educação Histórica, que privilegiam as ideias daqueles considerados agentes diretos da educação e sujeitos realmente conectados com a realidade escolar cotidiana, no nosso caso os professores de História. Para isso,

² Essa concepção proposta por Bittencourt (2008) sobre os paradidáticos será analisada de forma detalhada no item “1. 1 - Os livros paradidáticos: um conceito a se definir”.

elaboramos um modelo de estudo exploratório que foi aplicado com dois grupos distintos de professores, de escolas públicas e particulares. No questionário, abordamos questões variadas acerca das experiências dos professores e também sobre suas ideias a respeito dos materiais paradidáticos. Depois, verificamos determinados padrões de respostas (GAGO, 2007) e estabelecemos algumas categorias de análise.

Essa dissertação encontra-se dividida em três capítulos, que foram estruturados de forma a abranger os principais caminhos dessa pesquisa e as discussões teórico-metodológicas.

No primeiro capítulo levantamos algumas discussões sobre os livros paradidáticos, quais os conceitos e definições que se aplicam a esses materiais e seu contexto de surgimento no mercado editorial brasileiro. De forma mais específica, nos dedicamos nesse capítulo a explorar o papel das obras paradidáticas no ensino de história e suas relações com a temática da história da África e das culturas afro-brasileiras. Também verificamos aqui algumas reflexões atuais acerca do principal programa nacional de incentivo à leitura, que vem sendo responsável pela distribuição de obras na rede pública de ensino (PNBE).

No segundo capítulo dialogamos com outros trabalhos do campo da Educação Histórica, buscando fundamentar as premissas teóricas e metodológicas dessa pesquisa. Apresentamos nessa parte do trabalho o questionário que estruturamos e os caminhos principais que adotamos na trajetória da pesquisa.

No terceiro capítulo realizamos a análise das respostas concedidas pelos professores aos questionários. Verificou-se de um modo geral quais foram as ideias de professores de escolas públicas e particulares de Londrina (PR) acerca de suas experiências com os paradidáticos. Assim, pudemos identificar alguns padrões de respostas para estabelecer categorias de análise.

1 O ESTUDO DOS PARADIDÁTICOS EM HISTÓRIA

1.1 OS LIVROS PARADIDÁTICOS: UM CONCEITO A SE DEFINIR

De acordo com Bittencourt (2008), a escolha e a utilização dos materiais didáticos pelos professores é uma questão política, pois envolve diretamente o comprometimento com a formação dos alunos. “A escolha dos materiais depende, portanto, de nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai apreendê-lo e do tipo de formação que estamos oferecendo” (BITTENCOURT, 2008, p. 299). Concordamos com a autora, portanto, que o estudo e a reflexão sobre os tipos de materiais didáticos existentes e suas relações com o ensino são fundamentais na atualidade.

As pesquisas que buscam investigar os livros paradidáticos voltados ao ensino de história ainda são escassas no Brasil. Prioritariamente, costuma-se estudar os livros didáticos (BITTENCOURT, 2008, p. 303), suas narrativas, a forma como estão dispostos os conceitos, como esses livros didáticos são aplicados e compreendidos por professores, de que forma os alunos assimilam as ideias que estão ali apresentadas, etc. No entanto, nas últimas décadas, sabemos que as escolas e os alunos têm adquirido acesso a materiais cada vez mais diversificados. Os livros paradidáticos também estão incluídos nessa profusão de novas mídias e materiais.

O crescimento, nos últimos anos, no número de materiais didáticos é inegável, com a multiplicação de publicações didáticas e paradidáticas, dicionários especializados, além de materiais em suportes diferenciados daqueles que originalmente têm sido utilizados pela escola, baseados em vídeos e computadores. Diante dessa variedade de materiais didáticos, desigualmente distribuídos pelas diferentes escolas do país, torna-se urgente uma reflexão que ultrapasse uma visão apenas pragmática do problema (BITTENCOURT, 2008, p. 296).

Dessa forma, é fundamental que sejam desenvolvidas pesquisas que proponham analisar esses recursos, como eles chegam às escolas, de que forma são apropriados, quais suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem das diversas disciplinas e quais as limitações ou problemas que são identificados no processo de utilização desses materiais. Assim, no nosso

ponto de vista, é uma das responsabilidades dos pesquisadores ligados ao campo do ensino das disciplinas escolares refletir e pesquisar sobre a utilização dos paradidáticos no ensino e, mais especificamente no nosso caso, dentro do estudo da história. Mas afinal, o que são livros paradidáticos?

Percebemos que recentemente a delimitação tem sido feita de formas variadas pelas editoras. A editora Brasiliense, por exemplo, em seu site oficial utiliza o termo “Literatura Infanto-Juvenil”, categoria em que se encontram livros de ficção, lendas, contos, poemas, etc. Na categoria “Coleção Tudo é História” é que se encontram os livros caracterizados essencialmente como “conteudísticos”. Outra forma de se compor o catálogo tem sido a denominação “obras de Apoio didático” para aqueles livros considerados de temas pedagógicos, como é o caso das editoras Moderna e FTD. Na editora Melhoramentos encontramos a expressão “Coleções Educacionais”, que se referem a obras voltadas a temas que normalmente são discutidos nas escolas como prática de leitura, sustentabilidade, diversidade cultural, entre outros.

A denominação oficial de “paradidáticos” foi encontrada nas categorias do Prêmio Jabuti³. De acordo com o site oficial do Prêmio, há categorias diversas como Biografias, Contos e Crônicas, Infantil, etc. Na categoria “Didáticos e Paradidáticos” há uma breve descrição:

Livros destinados ao ensino de qualquer componente curricular e/ou área do conhecimento, voltados para utilização em sala de aula ou como complemento didático dos níveis de ensino Fundamental e/ou Médio e/ou Jovens Adultos.⁴

Para essa pesquisa, utilizaremos a definição sistematizada por Circe Bittencourt (2008, p. 296). A autora definiu uma forma de diferenciação entre os tão variados materiais didáticos utilizados no ensino na atualidade. De acordo com ela, tal classificação foi elaborada originalmente pelos pesquisadores franceses, do Institut National de Recherche Pédagogique (INRP). Nessa concepção, os materiais didáticos são divididos em duas categorias principais: os suportes informativos e os documentos.

³ Criado em 1958, o Prêmio Jabuti é um dos mais prestigiados prêmios literários do Brasil. Em 2016 ele contemplou 27 categorias.

⁴ Definição retirada de: <<http://premiojabuti.com.br/o-jabuti/categorias>>. Acesso em: 5 out. 2016.

Os suportes informativos são aqueles materiais produzidos especificamente para “comunicar elementos do saber das disciplinas escolares”. Eles fazem parte da indústria cultural e são elaborados previamente com o intuito de serem utilizados em meios educacionais, por apresentarem linguagem própria para determinada faixa etária, por constituírem saberes mais técnicos e possuírem princípios pedagógicos (BITTENCOURT, 2008). Alguns exemplos de suportes informativos são: livros didáticos, apostilas dos sistemas de ensino particulares, atlas escolares, dicionários escolares, determinados produtos como vídeos, CDs e DVDs feitos para a educação escolar, etc.

Já os documentos são aqueles materiais produzidos em uma perspectiva que não faz parte originalmente dos saberes das disciplinas escolares. Assim, eles são elaborados para atingirem um público mais amplo e sem uma preocupação e intenção didática pré-definida. Sua utilização em meios escolares depende da seleção e/ou produção feita por professores ou pela escola, sendo que não são caracterizados necessariamente como produtos da indústria cultural e escolar. Alguns exemplos de documentos são: filmes e livros de ficção, textos jornalísticos, documentários, fotografias, pinturas, etc.

Nessa pesquisa consideramos que paradidáticos são livros usados ao longo do processo de ensino e aprendizagem que não se configuram como aqueles didáticos institucionalizados e adotados oficialmente pelas escolas. Dessa forma, ao adotarmos a conceituação proposta por Bittencourt (2008), consideramos como paradidáticos os livros produzidos com fins educacionais (categoria “suportes informativos”); mas também aquelas obras literárias produzidas sem a intenção necessariamente pedagógica, mas que podem ser utilizadas no ensino (categoria “documentos”).

1.2 OS PARADIDÁTICOS “CLÁSSICOS”

Dentro do campo de produção de obras literárias voltadas aos jovens, existem portanto os materiais considerados por estudiosos como paradidáticos “clássicos” – que, além estabelecerem relações diretas com a escola e com o processo de aprendizagem, foram produzidos especificamente para esse fim pedagógico. São aqueles chamados por Bittencourt (2008) de suportes

informativos. Segundo Laguna (2001), no Brasil esses materiais surgiram principalmente a partir de debates a respeito das práticas de leitura dos alunos.

Os livros paradidáticos nasceram das discussões sobre a necessidade de autores brasileiros produzirem para crianças e jovens buscando formar, através deles, o desejo, o gosto e o prazer de ler. As editoras passaram a investir em textos alternativos, com temas e linguagem mais acessíveis, que serviriam para introduzir o aluno no universo da leitura e prepará-lo para obras mais complexas [...] (LAGUNA, 2001, p. 48).

Reconhecemos, portanto, que o material paradidático apresenta uma linguagem mais acessível aos alunos, pois já foi produzido com o propósito de ser utilizado para uma faixa etária direcionada. Gatti Junior (2004), em sua obra “A Escrita Escolar: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)”, traz alguns depoimentos de professores a respeito da utilização desse tipo de material em sala de aula. Um desses professores afirma que: “enquanto o livro didático tinha a preocupação de, por exemplo, dar uma e única versão de um acontecimento, esses textos [paradidáticos] podem introduzir polêmicas” (NEVES apud GATTI JUNIOR, 2004, p. 210).

Nesse sentido, de acordo com Zamboni (1991), os materiais paradidáticos na forma de uma “nova cultura livresca” surgiram com a “[...] finalidade de complementar o livro didático, subsidiar o trabalho docente e oferecer ao professor e aos alunos novas abordagens a respeito dos temas estudados e/ou propor outros” (ZAMBONI, 1991, p. 2).

A presença de materiais diversificados e complementares ao livro didático no ensino foi ampliada também devido ao anseio de grupos de professores que desejavam inovar em suas práticas (ZAMBONI, 1991). Criou-se, então, uma demanda para os materiais paradidáticos voltados ao ensino, com o objetivo de dar suporte ao uso do livro didático como fascículos, revistas, textos literários, livros temáticos etc. Inclusive, de acordo com Selva Guimarães Fonseca (2003, p. 54), muitos dos materiais paradidáticos “[...] tornaram-se um novo campo para a publicação dos trabalhos acadêmicos”. A autora inclui esses materiais de “diferentes tipos e enfoques” no movimento de renovação pelo qual passou o ensino de história na década de 1980, que foi acompanhado pelas novidades que apontavam no mercado editorial.

Nesse sentido, devemos procurar compreender o surgimento dos paradidáticos também dentro do contexto mercadológico e editorial, pois compreende-se que “[...] os paradidáticos não são tão inocentes, pois sua tessitura é montada com o objetivo de consumo imediato e massivo, semelhante a qualquer tipo de mercadoria vendável” (ZAMBONI, 1991, p. 4, 5). Analisando o contexto sob essa visão, Zamboni (1991) afirma que a educação, no final do século XX, passou a abarcar também o setor privado e passou a ser concebida como um “investimento comercial”. Ainda segundo a autora, a demanda cada vez mais crescente da ampliação da escolaridade fez com que o Estado não desse mais conta de atender a toda a sociedade e a educação passou a ser considerada uma “mercadoria cultural de massa”. Nesse sentido, visando preencher esse espaço que só vinha se ampliando, Zamboni (1991) afirma que as editoras ligadas ao mercado educacional passaram a pensar em alternativas além dos livros didáticos e a partir desse “flanco aberto” investiram na produção dos paradidáticos, que segundo a autora se configuravam na época como o “novo filão lucrativo”.

As editoras têm organizado persistentes esquemas visando expandir o mercado consumidor do “paradidático”. O incremento mercadológico ocorre por meio de mudanças editoriais, abrangendo aspectos formais e de conteúdo das publicações, em tudo quanto possa atrair o público escolar (ZAMBONI, 1991, p. 2).

Outro fator relevante a ser considerado é que durante a década de 1980 houve uma crise editorial no Brasil, estimulada pelos altos índices inflacionários. Isso fez com que algumas editoras vendessem até 60% a menos de um ano para o outro, como exemplifica Zamboni (1991, p. 10). Nesse contexto, os livros com conteúdos didáticos e voltados aos estudantes se mantiveram como esperança e “retaguarda” econômica de muitas editoras.

O filão de ouro para o comércio do livro desloca-se para a juventude. Os editores investem em livros didáticos, literatura infanto-juvenil e agora nos denominados paradidáticos, que começam a entrar fortemente no mercado desde a década de 1980 (ZAMBONI, 1991, p. 11).

Assim, nas últimas décadas do século XX, esse tipo específico de material passou a se apresentar como uma rentável alternativa às editoras. Como afirma

Fonseca (2003), as editoras tornaram-se poderosos divulgadores do ensino de história e nesse sentido passaram a definir o que é ensinado. Dessa forma,

[...] a ampliação do mercado de paradidáticos nos [leva] a concluir que as empresas editoriais tornaram-se, nas últimas duas décadas, agentes poderosos na definição de o que ensinar em história e como ensiná-la na escola fundamental (FONSECA, 2003, p. 56).

Em sua pesquisa, Zamboni (1991) afirma que esses recursos didáticos que surgiram na década de 1980 passaram a ser considerados por muitos como a “[...] panaceia de todos os problemas do ensino” (ZAMBONI, 1991, p. 47). No entanto, segundo a autora, a grande maioria desses materiais paradidáticos inovou apenas no aspecto da linguagem e nas novas formas de apresentação estética, pois seu conteúdo continuava tradicional e os níveis de recortes temáticos também continuavam os mesmos daqueles materiais mais comuns nas salas de aula daquela época, os livros didáticos.

Essa autora realizou uma análise dos livros paradidáticos de História voltados ao público do Ensino Fundamental, publicados principalmente durante a década de 1980. Em seu trabalho ela mapeou os principais paradidáticos do mercado, segundo cada editora e coleção. Ela pesquisou três coleções de livros paradidáticos em particular: *A História em Documentos* (Editora Atual), *Redescobrimo o Brasil* (Editora Brasiliense) e *O Cotidiano da História* (Editora Ática). Primeiramente, Zamboni (1991) verificou as inovações nos formatos e, depois, buscou sistematizar as inovações “conteudísticas”. Alguns fatores foram priorizados na análise como: apresentação gráfica, jogos de cores, tipo de letras, ilustrações, vocabulário, papel, páginas, linguagem, recursos narrativos, apresentação da história em quadrinhos, da narrativa ficcional, emprego de documentos, contexto social, sujeitos históricos, relações sociais.

Após a análise, Zamboni (1991) concluiu que a relação entre paradidático e inovação pedagógica não se concretizava em termos reais, pois nem sempre esses materiais atendiam aos novos recortes temáticos, ao desenvolvimento de um pensamento crítico, à interpretação de fontes históricas e ao questionamento de algumas visões tradicionais da historiografia.

Portanto, o emprego da forma isolada, por mais inovadora que seja, impossibilita o alcance de inovações que apontem para a transformação, que somente será alcançada com mudanças substanciais nas abordagens do conteúdo proposto. E isto, como acreditamos ter explicitado, não ocorreu, pois, no final a história veiculada continuou sendo aquela exaltadora de heróis, excludente das minorias, reforçadora dos laços de dominação (ZAMBONI, 1991, p. 200).

Para que a utilização desses materiais pudesse ser realmente significativa, segundo Zamboni (1991), eles deveriam ser agregados a uma abordagem consciente por parte do professor.

Os professores, na procura do novo, buscam nos filmes, nas revistas, nos jornais, recursos que possam lançar mão para inovar em sua prática docente. Entretanto, a sua precária formação, acrescida pela falta de informações a respeito das diferentes linguagens, impede-os de explorar de modo satisfatório todas as possíveis dimensões existentes nestes veículos de comunicação (ZAMBONI, 1991, p. 76, 77).

Para buscarem inovação em suas aulas os professores tendem, então, a aderirem aos materiais considerados diferenciados. No entanto, segundo a autora acima, isso não basta. Afinal, deve-se primar também pela metodologia que será aplicada na utilização desses materiais.

1.3 AS OBRAS LITERÁRIAS VISTAS COMO PARADIDÁTICOS

Acima realizamos considerações acerca dos materiais classificados como suportes informativos (BITTENCOURT, 2008), verificando o contexto de surgimento dos paradidáticos em uma vertente voltada ao ensino de história. No entanto, como já dito anteriormente, compreendemos esse conceito de uma forma ampla e levamos em conta também os materiais classificados como documentos (BITTENCOURT, 2008), considerando, portanto, as obras literárias em geral que possivelmente são introduzidas nas aulas de História.

Para que se possa compreender como vem se estruturando o meio literário voltado aos jovens e quais os papéis que ele tem assumido na atualidade, buscaremos verificar brevemente como se deu o surgimento da literatura voltada especialmente para crianças e adolescentes.

Antes vistas de forma muito similar aos adultos, as crianças não eram tidas como um público especial e diferenciado aos autores de literatura. No período medieval europeu, por exemplo, não se compreendiam as crianças como “pessoas em desenvolvimento” e sim como membros familiares comuns, como todos os outros. Assim, não existia uma preocupação de se escrever obras literárias especialmente para esse determinado público.

Na Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio - ou seja, aproximadamente, aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias (ARIÈS, 1981, p. 193).

Nesse contexto europeu, produzir obras literárias especificamente para crianças só se tornou usual a partir do momento em que se formou a concepção atual que a maioria das sociedades ocidentais tem de infância. Foi com as tradições modernas e burguesas desenvolvidas no final do século XVII e no século XVIII, que essa visão sobre a infância se alterou. A ideia de núcleo familiar tipicamente burguês – voltado ao ambiente privado – e a preocupação com uma disciplina educacional mais regrada influenciaram nesse processo de “descoberta da infância”, como afirma Ariès (1981). Assim, esse autor afirma que “a família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos” (ARIÈS, 1981, p. 195). Em concordância com essa ideia, segundo Coelho (2010), foi principalmente na França dessa época que se passou a manifestar uma “preocupação com uma literatura para crianças ou jovens” (COELHO, 2010, p. 75).

Dessa forma, com o surgimento do mundo moderno, a juventude passou a ser vista de forma diferenciada dos adultos, apresentando certas condições “especiais” de pessoas que se encontram em fase de desenvolvimento e que necessitam de uma atenção especial, assim como uma produção cultural específica.

Dentro desse processo renovador, a criança é descoberta como um ser que precisava de cuidados específicos para a sua formação humanística, cívica, espiritual, ética e intelectual. E os novos conceitos de vida, educação e cultura abrem caminho para os novos e ainda tateantes procedimentos nas áreas pedagógicas e literárias (COELHO, 2010, 148).

Com o passar dos anos, desenvolveu-se assim um ramo específico de obras voltadas ao público infantil. Com a chegada dos portugueses ao território brasileiro, essa literatura passou a circular no país em obras traduzidas, vindas da Europa. No Brasil, somente no século XIX pode-se afirmar que houve a “primeira manifestação consciente da produção de leitura específica para crianças” (COELHO, 2010, p. 223), com os chamados “pioneiros” que produziam obras para os jovens no contexto nacional.

No Brasil, a literatura voltada ao público jovem se inicia principalmente dentro do âmbito educacional. No século XIX e início do século XX, diversas “cartilhas” e os chamados “livros de leitura” eram produzidos para serem utilizados no ensino básico. Eles seguiam alguns princípios como: nacionalismo, intelectualismo, tradicionalismo cultural, moralismo e religiosidade (COELHO, 2010). Autores como Antônio Marques Rodrigues (O Livro do Povo), Abílio César Borges (O Método Abílio), Meneses Vieira (O Amiguinho Nhonhô), Hilário Ribeiro (Série Instrutiva), Júlia Lopes de Almeida (Contos Infantis) são alguns exemplos de destaque do período.

Porém, foi principalmente a partir da década de 1980 que o mercado literário voltado ao público jovem passou a se expandir em larga escala. De acordo com Coelho (2010), deu-se nesse momento um “surto de criatividade”.

A partir de meados dos anos 80, a produção de Literatura Infantil/Juvenil ‘explode’ no mercado editorial, tornando-se quase impossível, ao analista, o registro global das centenas de títulos publicados e o crescente número de novos escritores e ilustradores que surgem no rastro dos pioneiros (COELHO, 2010, p. 287).

Mas afinal, como são caracterizadas essas obras literárias voltadas ao público jovem, que têm surgido nas duas últimas décadas? Com a expansão da produção desses materiais, foi necessário estabelecer algumas vertentes principais de caracterização. Coelho (2010) define as atuais tendências da

literatura infantil/juvenil⁵ em três categorias principais. A primeira categoria, chamada Realista, é formada por obras que buscam retratar o cotidiano típico de uma criança, costumes, pequenos mistérios e aventuras, problemas sociais e reflexões psicológicas. A segunda categoria, intitulada Fantástica, envolve o universo do imaginário e da fantasia. Já a terceira categoria é chamada Híbrida, pois parte de um contexto considerado realista e incorpora elementos do fantástico também.

É evidente que, ao estabelecer essas classificações, a autora não pretende engessar e propor uma divisão única entre as obras, mas apenas delimitar e, de certa forma, mapear as tendências atuais desse universo literário infantil/juvenil.

Vista em conjunto, a atual produção de Literatura destinada a crianças e jovens, entre nós, apresenta uma crescente diversidade de opções temáticas e estilísticas, sintonizadas com a multiplicidade de visões de mundo que se superpõem no emaranhado da ‘aldeia global’ em que vivemos (COELHO, 2010, p. 289).

Ao considerarmos nessa pesquisa os materiais paradidáticos como aqueles que pretendem estabelecer relações diretas com a escola e com o processo de aprendizagem, englobamos também as obras literárias infantil/juvenil de forma geral (e não apenas aquelas produzidas especificamente para serem utilizadas na escola). Questionamo-nos então: como esses materiais podem exercer o papel de “agentes de formação”?

Em primeiro lugar, é necessário compreender que as obras literárias são formadas por determinada representação da realidade. Mesmo que algumas apresentem temas fantásticos, por exemplo, elas são baseadas em certo conjunto de valores e ideias que fazem parte do mundo vivido e representam o universo do qual o jovem faz parte.

Considerada enquanto criação na linguagem, a literatura tem por natureza uma profunda característica social. A linguagem pressupõe sempre o contato e a interação entre o criador e produtor do texto e os receptores. Além dessa natureza linguística, a literatura trata de assuntos e temas humanos, isto é, que têm relação com a vida humana (sentimentos, afetos, temores, desejos, vivências), mesmo

⁵ Utilizaremos nessa pesquisa a nomenclatura definida por Coelho (1997), que entende pelo termo “Literatura Infantil/Juvenil” os seguintes tipos de obras: livros infantis (para jovens entre 9 e 10 anos), livros infanto-juvenis (para jovens de 10 a 14 anos) e livros juvenis (para jovens a partir dos 14 anos).

que apresente personagens sob forma de animais ou objetos, pois eles representam sempre a compreensão do ser humano sobre a realidade (COSTA, 2007, p. 23).

Assim, compreendemos que a leitura de uma obra literária não se mostra como a simples absorção de uma mensagem ou experiência simplesmente estética, mas sim uma “convivência particular com o mundo criado através do imaginário” (ZILBERMAN, 1985, p. 24). Concordamos, portanto, com Certeau (1998, p. 266) que “[...] o texto só tem sentido graças a seus leitores; muda com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam. Torna-se texto somente na relação à exterioridade do leitor [...]”. De acordo com esse autor,

[Pesquisas] mostram que a criança escolarizada aprende a ler paralelamente à sua aprendizagem da decifração e não graças a ela: ler o sentido e decifrar as letras correspondem a duas atividades diversas, mesmo que se cruzem. Noutras palavras, somente uma memória cultural adquirida de ouvido, por tradição oral, permite e enriquece aos poucos as estratégias de interrogação semântica cujas expectativas a decifração de um escrito afina, precisa ou corrige. Desde a leitura da criança até a do cientista, ela é precedida e possibilitada pela comunicação oral, inumerável “autoridade” que os textos não citam quase nunca (CERTEAU, 1998, p. 263).

Ou seja, a leitura se configura como um processo de intercâmbio entre as experiências vividas pelo leitor com aquele universo simbólico presente na arte literária. Nesse sentido, a obra literária no universo infantil/juvenil “[...] não se reduz a um determinado conteúdo reificado, mas depende da assimilação individual da realidade que recria” (ZILBERMAN, 1985, p. 24).

Constatamos, assim, que as obras literárias e as representações que elas carregam não devem ser entendidas por si só e sim de acordo com a assimilação que foi feita pelo leitor. Somente por meio da interação entre elementos do texto e a consciência de mundo do sujeito é que as práticas de leitura se efetivam de modo adequado.

Da mesma forma, toda leitura que, conscientemente ou inconscientemente, se faça em sintonia com a essencialidade do texto lido, resultará na formação de determinada consciência de mundo no espírito do leitor; resultará na representação de determinada realidade ou valores que tomam corpo em sua mente. Daí se deduz o poder de fecundação e de propagação de ideias, padrões ou valores que é inerente ao fenômeno literário, e que

através dos tempos tem servido à humanidade engajada no infindável processo de evolução que a faz avançar sempre e sempre.... (COELHO, 2000, p. 50).

Dessa maneira, entendemos que muito mais do que uma função pedagógica de compreensão “conteudística” as obras literárias para os jovens constituem uma possibilidade para a formação do pensamento crítico e da interpretação da realidade em que vivem. Ao se inspirar em elementos do real e apresentar uma característica dita social, evocando ideias e valores próximos aos leitores, a literatura possibilita o desenvolvimento da capacidade de compreensão de mundo.

Como procede a literatura? Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distante e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor (ZILBERMAN, 1985, p. 22).

E qual é o papel da escola nesse processo? Como a instituição pode influenciar na formação de alunos-leitores críticos? Compreendemos que na atualidade o espaço da escola é fundamental para efetivar o acesso de muitos jovens às obras literárias. De acordo com a 3ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”,⁶ realizada pelo Instituto Pró-Livro em 2011, entre os jovens de 11 a 13 anos, 47% afirmaram que sua principal forma de acesso a livros é por meio da biblioteca escolar. Entre os jovens de 14 a 17 anos esse número é ainda maior: 48% deles tem na escola a referência principal para acesso a livros. Outra questão relevante é o papel dos professores como fomentadores da prática da leitura. Ainda de acordo com a pesquisa citada, em 2011, ao responderem a seguinte pergunta: “Qual é a pessoa que mais influenciou ou incentivou o seu gosto pela leitura?” 45% dos entrevistados responderam que foram seus professores.

Reconhecemos, dessa forma, o importante papel assumido pela escola e pelos professores no incentivo à prática da leitura no contexto atual e

⁶ Pesquisa com amostra de 5012 entrevistas, realizada em 315 municípios de todos os estados e distritos brasileiros. Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/>>. Acesso em: 20 set. 2016.

concordamos, portanto, com Costa (2007, p. 10), que “[...] cabe à escola promover o crescimento do leitor, seja pelo contato com muitos e variados temas de leitura, seja quanto ao formato da escrita literária, seja, ainda, pelo compartilhamento e pela discussão de ideias [...]”.

A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta (ZILBERMAN, 1985, p. 26).

No entanto, é importante destacar que a prática de leitura na escola, ou incentivada por esse meio, deve ser realizada com a mediação dos professores. É consenso entre pesquisadores e estudiosos que o trabalho com obras literárias deve ser intermediado por profissionais, não apenas encaminhando os conteúdos e as possíveis aprendizagens desse processo, mas também evidenciando aos alunos o prazer da leitura e as sensibilidades que envolvem tal atividade (COSTA, 2007).

De forma geral, existe uma grande distância entre o discurso sobre a importância da leitura e sua prática. As nossas bibliotecas escolares muitas vezes servem como lugar de castigo, para serviços de utilidade escolar e guarda-volumes, mas raramente são um espaço de fruição da leitura, de dinamização e consolidação da prática leitora como prazer e emancipação. Estou certa de que nossas crianças gostam, sim, de ler [...]. O que lhes falta, muitas vezes, é o estímulo, é o acesso a um material mais literário e menos didático (BRETAS, 2012, p. 63).

Nesse sentido, questionamos: quais professores devem ser responsáveis pela “tarefa” de incentivar a leitura nos jovens? De acordo com Bretas (2012) nos últimos anos, a responsabilidade de formar alunos-leitores tem sido exigida em grande parte apenas daqueles professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e daqueles especializados em Literatura ou Língua Portuguesa. Contudo, sabe-se que “aprender a ler” deve ser uma discussão que permeie todos os campos do saber.

Ainda existe na comunidade escolar a cultura de que a formação do aluno leitor é de responsabilidade dos professores das séries iniciais e de Língua Portuguesa e Literatura, quando, na realidade, os níveis e os processos de leitura não caminham em uma só direção, nem para uma só área do saber (BRETAS, 2012, p. 25).

Sabemos que em História, por exemplo, a compreensão eficaz de textos escritos influencia na compreensão de conceitos, na interpretação de fontes históricas e na análise de representações. Mas, segundo a autora acima, ainda constata-se no ambiente escolar a ideia de que trabalhar com atributos relacionados à leitura é função específica de determinadas disciplinas.

1.4 O DIÁLOGO ENTRE A HISTÓRIA E A LITERATURA

A interação entre esses campos do saber (História e Literatura) ganhou força principalmente a partir da emergência da História Cultural. De acordo com Barros (2005), nas últimas décadas do século XX já são evidentes alguns antecedentes dessa corrente historiográfica. A História Cultural vai, a partir de então, se tornando mais evidente no meio acadêmico e mais bem delimitada como campo de trabalho do historiador.

Os estudos que se colocam dentro da vertente da História Cultural passaram a abarcar temas e objetos de pesquisa variados, muitas vezes não levados em conta pela historiografia mais tradicional, metódica e instituída principalmente no século XIX. Assim, com a História Cultural, o trabalho dos historiadores se abriu a uma riqueza de possibilidades de fontes, vinculadas inclusive, segundo Barros (2005), à “polissêmica” noção de cultura. Por exemplo, foram trazidos ao campo da pesquisa historiográfica aspectos relacionados às representações, às práticas discursivas das diversas sociedades e também à cultura popular, assim como à cultura dita letrada.

Sandra Jatahy Pesavento (2003) afirma que muitos historiadores, nos últimos anos, preferem chamar a História Cultural de “Nova” História Cultural. Isso ocorre, segundo a autora, para que seja estabelecida uma distinção com uma concepção antiga e restrita de história da cultura, em que se valorizavam e se estudavam as manifestações consagradas, dos grandes nomes e das grandes correntes ditas eruditas da “cultura”. Assim, a Nova História Cultural

passou a buscar pelas diversas manifestações culturais, dos diversos grupos sociais, pesquisando e estudando sobre diversas temáticas, inclusive verificando o possível intercâmbio entre as culturas eruditas e populares, por exemplo⁷. Assim como exposto por Pesavento (2003), Vainfas (1997) afirma que a história relacionada à vertente cultural e praticada nas últimas décadas do século XX

[...] se apresenta como uma “Nova História Cultural”, distinta da antiga “história da cultura”, disciplina acadêmica ou gênero historiográfico dedicado a estudar as manifestações “oficiais” ou “formais” da cultura de determinada sociedade: as artes, a literatura, a filosofia etc (VAINFAS, 1997, p. 220).

Esse novo campo da historiografia, relacionado a um conceito mais amplo de cultura, abriu ainda mais o olhar do historiador a novas possibilidades de fontes e objetos de pesquisa. Dessa forma, outras temáticas passaram a ser estudadas pelo historiador, incluindo o universo do cotidiano, das questões de gênero, das problemáticas sociais e também dos diferentes saberes construídos pelos homens em sociedade. Também se passou a trabalhar com imagens, literatura, música e com outras fontes históricas entendidas anteriormente como não oficiais.

De acordo com Barros (2005, p. 2) “[...] a nova História Cultural tornou-se possível na moderna historiografia a partir de uma importante expansão de objetos historiográficos”. Verifica-se, então, nesse contexto um crescente diálogo entre a História e a Literatura. Essa última passou a ser pensada como fonte nas pesquisas historiográficas preocupadas em conhecer e entender como diferentes sociedades, em diferentes espaços e tempos se representavam, se imaginavam e viviam.

Essa dilatação do repertório de trabalho do historiador, afirma Ferreira (2009), está inserida no crescente movimento de renovação da historiografia, ocorrido no século XX, inicialmente na França (com a chamada Escola dos Annales). Para esse autor, as fontes históricas passaram por um processo de

⁷ Essa característica diferencia as propostas da História Cultural daquelas da Escola dos Annales, que também buscava uma ampliação de fontes no repertório do historiador, no entanto não evocava ainda essa questão do intercâmbio entre os campos culturais.

“metamorfose”, que alterou substancialmente seu conceito básico. Foi proposta, então,

[...] uma dilatação do território temático do historiador - que passou a abranger objetos tais como o inconsciente, o cotidiano, a língua, a literatura, o mito, a infância, a juventude, a festa, os meios de comunicação, entre outros (FERREIRA, 2009, p. 64).

Assim, segundo Pesavento (2008), o campo da História ao longo do século XX passou a estabelecer relações com alguns “parceiros”, configurando áreas de contato frequentes com a Geografia, a Sociologia, a Ciência Política, a Economia, a Psicanálise, a Antropologia, entre outras. Nas palavras da autora,

[...] com o advento da História Cultural, novos parceiros surgem, em função das questões formuladas, das temáticas e objetos novos, das também renovadas fontes com as quais o historiador passa a trabalhar (PESAVENTO, 2008, p. 107).

Nessa reflexão, a autora destaca uma importante ressalva. Ao estabelecer relações entre vertentes variadas do saber “[...] o historiador permanece historiador neste diálogo, pois a História é o lugar de onde se faz a pergunta” (PESAVENTO, 2008, p. 109).

Portanto, considerar a literatura como fonte em trabalhos historiográficos tem sido cada vez mais comum e menos polêmico. É o que afirma Ferreira (2009), que destaca em suas reflexões a tendência atual de se perceber as fontes literárias como passíveis de leituras múltiplas, com a possibilidade de elas suscitarem um entendimento de universos culturais e seus significados. Afinal,

[...] que outras fontes a não ser as artísticas, dentre as quais sobressai a literatura, deixariam registros tão preciosos e plurissignificativos desse universo humano recôndito, frequentemente recalcado noutros documentos? (FERREIRA, 2009, p. 94).

Assim, as fontes literárias se apresentam como possibilidade de se atentar para questões do vivido, aspectos da cultura e de singularidades que, muitas vezes, acabam não aparecendo nas fontes históricas oficiais valorizadas durante o século XIX. Chega-se, dessa maneira, a uma reflexão histórica que vai além dos dados oficiais e além das narrativas daqueles indivíduos concebidos como

“heróis”. Pelo texto literário é possível uma aproximação com os diferentes sujeitos históricos e, dessa forma, compreendemos que

[...] se a História Cultural está em busca do resgate das representações passadas, se almeja atingir aquele reduto de sensibilidade e de investimento primário na significação do mundo, a Literatura é uma fonte realmente especial: ela pode dar ao historiador aquele algo mais que outras fontes não fornecerão (PESAVENTO, 2008, p. 82).

Nicolau Sevcenko (2003) também apresenta uma reflexão bastante significativa sobre a Literatura como fonte e sua relação com a História. Para ele, enquanto o historiador se ocupa da realidade, a literatura é capaz de falar sobre as possibilidades do que poderia ter acontecido. Ao destacar o vínculo que a História mantém com a realidade, o autor discorre, portanto, sobre como a Literatura tende a se aproximar de um universo de possíveis alternativas, tendo o papel de explorar as possibilidades que não vingaram e que não se efetivaram historicamente. Por não necessitar seguir o caminho da realidade dos eventos históricos, as obras literárias teriam, então, esse caráter de simbolizar “[...] os testemunhos [...] dos homens que foram vencidos pelos fatos” (SEVCENKO, 2003, p. 30).

A Literatura consiste, portanto, dentro dessa perspectiva de análise, em um “poder alegórico” que pode assumir papéis de se lançar na

[...] luta por um espaço e uma posição, no interior das hierarquias que encerram as palavras encarregadas de dizer o mundo conhecido e compreendido (SEVCENKO, 2003, p. 300).

Além disso, a Literatura nos permite encontrar elementos do universo do sensível. A leitura de uma obra literária tem a capacidade de ressignificar no leitor aspectos da memória, do passado vivido e das experiências que foram esquecidas. Assim, o encontro desse âmbito sensível não se dá apenas de maneira racional, mas também de acordo com seus desdobramentos no indivíduo. Logo,

[...] os homens aprendem a sentir e a pensar, ou seja, a traduzir o mundo em razões e sentimentos. As sensibilidades seriam, pois, as formas pelas quais indivíduos e grupos se dão a perceber, comparecendo como um reduto de tradução da realidade por meio das emoções e dos sentidos (PESAVENTO, 2008, p. 57).

É notório, então, que a literatura pode se configurar como fonte que possibilita ao historiador o acesso ao conjunto de representações de determinada sociedade que foram se consolidando no imaginário social. O texto literário através de seus personagens, seus cenários e sua trama pode facilitar e contribuir para a análise do cotidiano, da dinâmica social, das contradições e do reduto sensível e afetivo de uma sociedade. Através da leitura de um romance é possível ter

[...] acesso à sintonia fina ou ao clima de uma época, ao modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais os valores que guiavam seus passos, quais os preconceitos, medos e sonhos. Ela dá a ver sensibilidades, perfis, valores. Ela representa o real, ela é fonte privilegiada para a leitura do imaginário (PESAVENTO, 2008, p. 82).

Nesse aspecto, concordamos com Ferreira (2009) que a pesquisa histórica contribui para que se pense a Literatura no entendimento existencial dos homens, principalmente em suas dimensões sociais e subjetivas. As sensibilidades dos sujeitos históricos se apresentam, então, mais facilmente distinguíveis a partir da análise de um texto literário. Esse contém em sua estrutura personagens, famílias, emoções, sentimentos, angústias, e todos esses elementos combinados tendem a instigar no leitor uma experiência que invoca o universo ontológico dos homens. Entendemos, então, que os textos literários são como “[...] vias de acesso à compreensão dos contextos sociais e culturais” (FERREIRA, 2009, p. 71).

Dessa forma, verificamos que as obras literárias apresentam um conjunto de potencialidades para serem usadas no ensino. O contato direto que esses livros proporcionam com as sensibilidades de outro tempo, as noções de contextualização e também a sua utilização como fonte podem proporcionar um trabalho crítico e bem fundamentado em sala de aula.

1.5 AS POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO COM O ENSINO DE HISTÓRIA

Reconhecemos que faz parte da disciplina de História contribuir para a formação do leitor crítico, capaz de interpretar textos literários e articulá-los de forma coerente com o campo do saber histórico. Portanto, compreendemos que o procedimento de leitura é muito mais do que realizar uma eficiente decodificação da linguagem de um texto: é compreender seu contexto, relacioná-lo com seu cotidiano, criticá-lo segundo métodos definidos e, até mesmo, surpreender-se com suas possibilidades.

Como não usar a literatura infantil como meros complementos ou ilustração? Acreditamos que a literatura infantil constitui uma fonte extremamente rica a ser problematizada pelo professor, que, por meio de um trabalho interdisciplinar, promoverá o acesso do aluno a outras linguagens, outras histórias, e o desenvolvimento de posturas críticas e criativas. Acreditamos que podemos enriquecer o processo de alfabetização e ampliar a aprendizagem histórica num processo de diálogo, aberto, livre e sensível entre memória, tempo, história (ZAMBONI; FONSECA, 2010, p. 351).

Nessa perspectiva que insere a literatura infantil/juvenil como uma possibilidade ao professor de História, deve-se atentar para que não seja realizada uma escolarização inadequada desse tipo de material. O conceito de escolarização da literatura é definido quando a escola e seus representantes, no caso os professores, se apropriam de materiais literários pedagogizando-os e utilizando-os para determinados fins (EVANGELISTA; BRANDÃO; MACHADO, 2006).

Deve-se primar que esse trabalho em sala de aula seja feito por meio de um diálogo aberto e livre com o material literário, para que essa escolarização seja feita de maneira adequada. Segundo Soares (2006), a forma mais eficiente de se realizar esse procedimento de escolarização da literatura é aproximar a leitura ocorrida na escola daquela realizada costumeiramente no contexto social de vida do aluno. Assim, são rejeitadas propostas de atividades que engessem o procedimento de leitura, estabelecendo normas e questões pré-concebidas a serem respondidas pelos alunos como mera abordagem superficial e como um “excesso de didatismo e burocracia”. Afinal, o que se busca é o leitor “[...] capaz

de se safar até mesmo das camisas de força impostas pela escola e pela sociedade, na medida em que produz sentidos que fogem ao controle inerente à leitura e à sua metodologia” (WALTY, 2006, p. 52).

Para que se tenha clareza sobre a abordagem mais adequada de utilização desses materiais e para que se perceba as possibilidades da literatura infantil/juvenil no processo de aprendizagem histórica, devemos primeiramente nos atentar para a definição desse conceito. Sobre qual aprendizagem histórica estamos falando? Segundo Rüsen (2011a), aprender é um processo dinâmico, que transforma internamente a pessoa do aprendiz. Assim, “[...] algo é ganho, algo é adquirido – conhecimento, habilidade ou uma mistura de ambos” (RÜSEN, 2011a, p. 82). Para esse autor, quando o conhecimento histórico passa a desempenhar um papel na constituição mental do sujeito é que se constitui o processo de aprendizagem. Fatos, ações e concepções sobre o passado, quando apreendidas pelo sujeito passam a interagir com seu modo de pensar e tornam-se um “assunto do conhecimento consciente”.

A aprendizagem em história requer, portanto, um processo de internalização de “[...] conteúdos e categorias históricas viabilizadores de processos de subjetivação, isto é, de interiorização com intervenção dos sujeitos, com vistas às ações transformadoras da realidade” (SCHMIDT, 2009, p. 34). Verifica-se, dessa maneira, o desenvolvimento da consciência histórica, que permite que os alunos expressem sua compreensão sobre o passado e construam sua orientação temporal de forma historicamente fundada (SCHMIDT, BARCA, GARCIA, 2011). Dessa forma,

[...] espera-se que o aparato conceitual da história habilite os jovens a desenvolverem [...] as suas interpretações do mundo humano e social, permitindo-lhes, assim, melhor se situarem no seu tempo. A consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano (SCHMIDT, BARCA, GARCIA, 2011, p. 16).

Essa ideia de aprendizagem histórica como a formação de uma “ferramenta mental” que oriente o indivíduo temporalmente em relação a sua vida prática é discutida principalmente por Rüsen (2011b). Segundo ele, o ensino de história não deve se mostrar como uma “mera absorção de um bloco

de conhecimentos”, mas sim como um processo onde se estabelece perguntas e respostas, interpretações e no qual se fundamenta um conjunto de operações mentais capazes de orientar a vida prática e a formação identitária dos sujeitos. Segundo a pesquisadora portuguesa Marília Gago (2012),

na atualidade defende-se, pois, que a aprendizagem é um processo de permanente construção. A aprendizagem constitui, assim, um processo ativo no qual o aluno compara, expande, restaura e interpreta o conhecimento, recorrendo à experiência e à informação que a todo momento recebe (p. 24).

A estreita ligação entre o conhecimento histórico e a vida prática do indivíduo é um tema recorrente nas discussões de Rüsen. Segundo a concepção desse autor, o conhecimento histórico representa “[...] uma resposta cultural ao desafio decorrente do fato de que os seres humanos vivem no fluxo do tempo, em meio a circunstâncias que não podem determinar por completo” (ASSIS, 2010, p. 17).

Nesse sentido, sabemos que, nos últimos anos do século XX, o ensino de história vem abarcando cada vez mais as chamadas “novas linguagens”, principalmente como forma de responder aos desafios modernos da educação. Cinema, música, quadrinhos, charges, cartazes e, inclusive, a literatura compõem uma profusão de materiais que vêm sendo incorporados às metodologias de aprendizagem histórica.

Dentro desse contexto, verificamos que é bastante amplo o conjunto de obras literárias que apresenta a potencialidade de serem abordadas no ensino de história. No entanto, uma nova tendência em particular do mercado literário brasileiro é digna de maior atenção pelos historiadores: as narrativas envolvendo aspectos relacionados aos indígenas e aos africanos. Coelho (2010) aponta que a maioria dessas obras se configura como uma “busca/afirmação da identidade cultural brasileira”. Para a autora,

Ainda na esfera da ‘literatura híbrida’, destacamos duas correntes que dia a dia vêm crescendo em valor literário e importância histórica. Ambas vêm ‘escavando’ nossas origens de povo: a corrente das narrativas indígenas e a das narrativas africanas. De maneira comovente ou divertida ou fantástica, as histórias/estórias recuperadas/reinventadas de um passado remoto vão revelando aos pequenos leitores peculiaridades de dois povos, tão diferentes entre si e que, por artes do destino (ou de Portugal?), acabaram fazendo parte das raízes da nossa brasilidade (COELHO, 2010, p. 291).

Principalmente a partir do início do século XXI, as iniciativas educacionais que trazem ao debate os povos africanos e os afrodescendentes brasileiros vêm ganhando força nos debates acadêmicos e nas mídias. A isso se deve, em grande parte, o estímulo proporcionado pela Lei 10639/03⁸, que instituiu o “ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos.

A promulgação da Lei 10639/03 trouxe para o cenário da educação formal fatos, dados e conceitos até então não discutidos, sob a ótica da cultura hegemônica, pois, qualquer outra manifestação cultural era, tendenciosamente, identificada como periférica, marginal, dentre outras adjetivações, todas essas compreendidas como subalternas (SILVA, 2012, p. 40).

Os paradidáticos voltados aos temas da história da África e da cultura afro-brasileira constituem, portanto, uma das mais recentes tendências do campo literário⁹. Como vimos anteriormente, a literatura proporciona o alcance a realidades distintas, o contato com o outro, em contextos sociais diversos e por meio de narrativas que estimulam a empatia. Tais discussões são fundamentais no contexto escolar e integram o campo do conhecimento histórico.

1.6 OS PARADIDÁTICOS E A LEI 10639/03

Sabe-se hoje que a aprovação da lei 10.639/03¹⁰ responde a “[...] reivindicações históricas de pessoas e grupos que há quase cinco séculos lutam pela efetivação de políticas públicas capazes de transformar a realidade brasileira, ainda racista e excludente” (SOUZA; CROSO, 2007, p. 14). Assim, devemos reconhecer a atuação dos movimentos sociais, principalmente relacionados ao Movimento Negro, em todo o processo de valorização das culturas e histórias africanas, seja nos meios escolares ou nos outros âmbitos da sociedade. Contudo, não se deve deixar de notar que tais conquistas demoraram

⁸ Essa legislação será explorada de forma mais aprofundada no tópico seguinte desse trabalho.

⁹ Ver em Anexo B um levantamento de 20 obras recentes que abordam temas afro-brasileiros.

¹⁰ Podemos incluir aqui o complemento dessa legislação, a lei 11.645/08, que cita também a obrigatoriedade do estudo dos “povos indígenas brasileiros”.

anos para integrar oficialmente os planos de políticas públicas voltados à educação.

Mas, é importante ressaltar que alguns aspectos presentes nessa Lei, como a inclusão da história do continente africano e afro-brasileira, são reivindicações dos Movimentos Sociais Negros e dos intelectuais negros, e datam pelo menos de meados da década de 1940, sendo portanto conquistas que nos chegam tardiamente, como consequência da perseverança desses(as) militantes e intelectuais (KRAUSS; ROSA, 2010, p. 861).

Dessa forma, o que se pretende destacar é que o reconhecimento da necessidade de uma educação voltada às questões étnico-raciais não ocorreu abruptamente, com a implantação da legislação 10.639/03. Essas questões já eram levantadas por diversas instituições, principalmente por aquelas relacionadas aos movimentos sociais.

De acordo com Pereira (2010), desde o início do século XX, instituições e eventos de organização afrodescendente já vinham buscando espaços de atuação pública e formas de expor problemas e reivindicações à sociedade e ao poder público. Foram criadas instituições, como a Frente Negra Brasileira (1931), e realizados eventos, como o I Congresso do Negro Brasileiro (1950). Contudo, foi com a criação do Movimento Negro Unificado (1978) que as demandas dos afrodescendentes se expandiram e ganharam um caráter de luta política.

Em relação às preocupações quanto à educação, Pereira (2010) apresenta alguns exemplos da atuação dos grupos ligados ao movimento negro. Na década de 1980, a militante vinculada ao Centro de Cultura Negra do Maranhão, Mundinha Araujo, realizou palestras em escolas para estimular a preocupação dos educadores e alunos com as questões étnico-raciais (PEREIRA, 2010). Ela produziu, inclusive, materiais que podem ser compreendidos como paradidáticos. As cartilhas apresentavam uma preocupação em mostrar elementos costumeiramente silenciados no ensino.

Entre as estratégias bem-sucedidas estava a adotada por Mundinha Araujo e pelo CCN do Maranhão, de atuar diretamente nas escolas, não somente dando palestras e informando professores e alunos sobre as histórias dos negros no Brasil, mas também produzindo material didático para este fim (PEREIRA, 2010, p. 205).

A cartilha intitulada “Esta história eu não conhecia” (1980), por exemplo, foi publicada pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão e alcançou diversos Estados do país. Nesse material¹¹, por meio de desenhos e balões de fala, desenrola-se uma história com viés infantil-juvenil em que uma mãe afrodescendente narra alguns episódios da história do Brasil ao seu filho.

Imagem 1 - Capa da cartilha “Esta história eu não conhecia” (1980).



Imagem 2 - Páginas internas da cartilha “Esta história eu não conhecia” (1980).



A narrativa busca valorizar a autoestima da população afrodescendente e mostra cenas “positivas” dos negros (PEREIRA, 2010), como o dia a dia de um

¹¹ Tivemos acesso a algumas páginas desse material por meio da digitalização disponibilizada na tese de Pereira (2010, p. 206 e 208).

quilombo. Algumas das críticas presentes na narrativa da cartilha questionam aquilo que normalmente aprende-se na escola: que os quilombos eram apenas os locais de moradia dos negros fugidos. O que se pretende nesse material é explorar, por exemplo, aspectos do cotidiano e as relações sociais existentes nos quilombos.

Geralmente, quando personagens negros entram nas histórias aparecem vinculados à escravidão. As abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação com a dor. As histórias tristes são mantenedoras da marca da condição de inferiorizados pela qual a humanidade negra passou. Cristalizar a imagem do estado de escravo torna-se uma das formas mais eficazes de violência simbólica. Reproduzi-la intensamente marca, numa única referência, toda a população negra, naturalizando-se, assim, uma inferiorização datada. A eficácia dessa mensagem, especialmente na formatação brasileira, parece auxiliar no prolongamento de uma dominação social real (LIMA, 2005, p. 103).

Além da cartilha citada acima, Pereira (2010) destaca alguns outros materiais que atuavam nesse mesmo sentido e que também foram publicados ao longo da década de 1980. Amauri Mendes Pereira e Yedo Ferreira publicaram o “Caderno de descolonização da nossa história: Zumbi, João Cândido e os dias de hoje” (1980), que trazia relatos sobre eventos relacionados à história dos afrodescendentes. Outra publicação, que foi obtida nesse caso com o apoio do governo municipal de Porto Alegre, foi a cartilha “História do negro brasileiro: uma síntese” (1986), publicada por militantes do Grupo Palmares.

De acordo com Pereira (2010, p. 208) “todas as publicações [...] tinham o objetivo primeiro de apresentar aspectos pouquíssimo conhecidos da história do Brasil, especialmente as histórias dos negros no Brasil”. Dessa forma, pretendemos evidenciar que a lei 10.639/03 deve ser entendida dentro do contexto de luta da população afrodescendente, que há anos vem colocando na pauta da educação do país as questões étnico-raciais, inclusive por meio de paradidáticos, como foi possível perceber nos casos das cartilhas citadas.

Nos dias de hoje, além da legislação da qual se falou acima, outras medidas demonstram as preocupações acerca da relação entre educação e a política de combate ao racismo. Foram aprovadas em 2004 as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o

Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, documento que apresenta princípios que contribuem para uma educação voltada ao combate do preconceito e à valorização da alteridade. De acordo com Souza e Croso (2007), vivemos atualmente no Brasil um “momento privilegiado” em que essas discussões acerca das relações étnico-raciais estão sendo levantadas e problematizadas.

De acordo com o documento, a demanda da população afrodescendente e do Movimento Negro por políticas públicas de caráter afirmativo vêm se manifestando nos últimos anos em propostas curriculares que:

propõe[m] à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

No entanto, mesmo com as recentes conquistas em diversos âmbitos das políticas educacionais, não se pode esquecer que a questão da discriminação racial no Brasil, desde muitos anos, é considerada por muitos como algo superado.

O primeiro aspecto recai sobre o esforço para entender a complexidade das relações raciais no Brasil. Tal movimento exige problematizar e esmiuçar como são construídas histórica e socialmente as concepções racistas e como em torno delas são engendrados os esquemas interpretativos que informam e orientam as práticas preconceituosas e discriminatórias, muitas vezes “silenciosas”, silenciadas e naturalizadas. Como posicionar-se estrategicamente contra o que supostamente não existe? (SOUZA; CROSO, 2007, p. 20).

Assim como Cerri (2011), entendemos que a instituição escolar é considerada como local propício para que essas reflexões sejam levantadas, debatidas, problematizadas e para que os vínculos históricos e culturais dos cidadãos possam ser reconhecidos.

A contribuição da história na escola não é só a compreensão da própria realidade e a formação da identidade, mas também a concepção e compreensão da diferença, da alteridade – tanto para ensinar a convivência nas sociedades que hoje são, na

maioria, multiculturais, quanto para ensinar a julgar o próprio sistema político e social em que se vive [...]. É dentro desse raciocínio que pode ser lida como oportuna a lei que institui a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira, mesmo em comunidades – como é comum no Paraná – compostas na sua maior parte por descendentes de holandeses, poloneses, ucranianos e alemães: para evitar uma visão etnocêntrica do mundo e para prevenir o comportamento excludente, considerando que a modernização tende a colocar rapidamente em convívio multicultural as diferentes comunidades (CERRI, 2011, p. 126).

Atualmente, os pesquisadores têm questionado, então, como incluir e abordar esses temas em sala de aula? De acordo com Souza e Croso (2007), esse processo requer uma reestruturação do processo de ensino e aprendizagem.

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p. 15).

Acreditamos que o reconhecimento das culturas africanas e afro-brasileiras trazido à tona oficialmente por um dispositivo da legislação e pelas políticas públicas não deve envolver apenas uma introdução “conteudística” de temas e fatos relacionados à África, por exemplo. Afinal, adicionar blocos de conteúdos ao já tão apertado cotidiano escolar não representaria em nosso entendimento necessariamente uma alteração na forma como as sociedades de origem africanas são vistas na atualidade. Como acessar, então, esse universo sem sobrecarregar os currículos e buscando realmente uma educação voltada às questões de alteridade? É nesse momento que buscamos destacar a importância do meio literário e dos paradidáticos, encarando-os como uma alternativa possível.

Quem estiver habituado a encontrar, apenas nos noticiários, as terras e os povos africanos reduzidos à violência e à miséria vai se surpreender. É verdade que esses problemas fazem parte de sua história e principalmente de seu presente, mas não são os únicos fatos a serem destacados. As literaturas africanas são chaves para penetrar os muitos mundos que o continente guarda,

desvendando alguns de seus mistérios pelas palavras (CHAVES, 2009, p. 8).

1.7 PNBE: A LITERATURA FORA OU DENTRO DA CAIXA?

Ao tratarmos sobre a questão da leitura dentro do contexto escolar dos estudantes é fundamental que analisemos o principal programa federal ligado a esse tema. O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi criado no ano de 1997, principalmente para “selecionar e distribuir materiais literários e de pesquisa às escolas públicas do Brasil”¹². O Programa é executado e financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC).

As escolas que são atendidas pelo Programa não precisam realizar nenhum cadastro específico ou realizar adesão. São consideradas participantes automaticamente as escolas que constam no Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Isso inclui então, de forma geral, todas as escolas oficialmente em funcionamento e que sejam subordinadas ao poder público.

De acordo com as regras de funcionamento do Programa, nos anos pares são distribuídas obras para as escolas de Educação Infantil (Creche e Pré-escola), para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nos anos ímpares a distribuição de livros ocorre para as escolas dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e para o Ensino Médio. Essas obras (que podem ser “obras clássicas da literatura universal; poema; conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; romance; memória, diário, biografia, relatos de experiências; livros de imagens e histórias em quadrinhos”) são selecionadas por meio de um processo de editais, avaliação e escolha realizado pelo MEC e instituições associadas.

Atualmente, o Programa apresenta quatro eixos principais, que buscam alcançar alunos e professores: PNBE Tradicional; PNBE do Professor; PNBE Periódicos e PNBE Temático. O PNBE Tradicional se refere aos livros de

¹² Essa citação e as informações a seguir de histórico, legislação e estatísticas sobre o PNBE foram retiradas do site <www.fnde.gov.br>. Acesso em: 8 out. 2016.

diversos gêneros, voltados aos alunos, que são distribuídos para compor o acervo das bibliotecas. O PNBE Periódicos (criado em 2010) é voltado ao envio de revistas com viés educacional, direcionadas aos professores, alunos e gestores. O PNBE do Professor (criado em 2010) busca atender a uma demanda pedagógica e proporciona o envio de obras de referência de cada uma das disciplinas escolares, com o objetivo de promover suporte ao professor em seu planejamento de aula. O PNBE Temático (instituído na versão 2013 do Programa) propõe a valorização da diversidade e prioriza obras que envolvam temas indígenas, africanos, quilombolas, rurais, etc.

Para que possamos estabelecer uma visão geral sobre o PNBE, levantamos alguns dados estatísticos que demonstram a quantidade de livros distribuídos, de alunos e escolas atendidos, além do valor de investimento que foi realizado em cada um dos segmentos de ensino. Dessa forma, é possível ter uma ideia quanto ao impacto do PNBE em âmbito nacional.

Tabela 1 - Investimentos do PNBE em 2013 e 2014.

Ano de aquisição	Segmento de ensino	Acervos distribuídos	Escolas beneficiadas	Alunos atendidos	Livros distribuídos	Investimento total (R\$)
PNBE 2014	Educação Infantil Creche	168.366	32.820	1.731.572	4.209.150	17.730.630, 46
	Educação Infantil Pré-escola	325.144	79.949	3.645.572	7.966.028	32.807.029, 60
	Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	226.252	104.745	13.226.845	5.599.737	31.616.454, 48
	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	64.764	36.006	3.589.440	1.619.100	10.208.749, 32
PNBE 2013	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	50.556	86.794	12.339.656	5.207.647	56.677.338, 63
	Ensino Médio	19.144	36.981	8.780.436	2.218.884	29.704.045, 58

Fonte: Dados retirados de: <www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos>. Acesso em: 13 out. 2016.

No estado do Paraná, de acordo com os dados disponibilizados pelo MEC, foram distribuídos no PNBE 2014 (em quantidade de livros):

- 271.850 – Educação Infantil (Creche)
- 332.309 – Educação Infantil (Pré-escola)
- 253.192 – Ensino Fundamental (anos iniciais)
- 54.575 – Educação de Jovens e Adultos (EJA)
- 911.926 livros no total

Sobre o funcionamento do Programa, de acordo com o site oficial vinculado ao MEC, primeiramente é disponibilizado um edital que estabelece as “regras para a inscrição e avaliação das coleções”. Esse edital é então “publicado no Diário Oficial da União e disponibilizado na Internet”. Esse documento “determina as regras de aquisição e o prazo para a apresentação das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais”.

Depois, é realizado o processo de avaliação e seleção das obras inscritas pelas “equipes de mestres e doutores de universidades federais, profissionais com múltiplas experiências, entre as quais a docência na educação básica e a formação de professores”. Em seguida, se inicia o processo de negociação com as editoras e a aquisição é realizada por “inexigibilidade de licitação”. Encerrada a negociação, são firmados os contratos e é realizada a produção das obras “com supervisão integral dos técnicos do FNDE”.

Após a produção,

o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) é responsável por coletar amostras e realizar o controle de qualidade dos livros, de acordo com as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), as normas ISO [Organização Internacional para Padronização] e os manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados.¹³

O último procedimento que consta no site do programa é a distribuição das obras, que é feita de forma direta entre as editoras e as escolas, por meio da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Tal etapa “conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação”. Apenas nos casos de escolas situadas nas zonas rurais a entrega é feita nas prefeituras ou secretarias de educação, para que depois sejam distribuídas às escolas.

De acordo com o MEC, o principal objetivo da distribuição de livros pelo programa é

[...] proporcionar aos alunos da rede pública o acesso a bens culturais que circulam socialmente, de forma a contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos leitores, favorecendo, assim, a inserção desses alunos na cultura letrada (MEC, 2014, p. 5).

¹³ Citação extraída de: <www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-funcionamento>. Acesso em: 13 out. 2016.

Contudo, é assumida também a importância dos professores no processo de utilização e mediação do material fornecido pelo programa. Afinal, o acesso às obras não é condição suficiente para que os materiais sejam aproveitados satisfatoriamente. Segundo o MEC, deve haver um processo de mediação da leitura, ou seja, o professor deve “intervir para aproximar o leitor da obra” (MEC, 2014, p. 5).

Nesse sentido, com vistas a facilitar o trabalho de mediação pelos professores, vêm sendo distribuídos pelo MEC às escolas cadernos de apoio: “PNBE na escola: literatura fora da caixa”¹⁴. Esse material possui textos acadêmicos com comentários teóricos e sugestões acerca das obras distribuídas pelo PNBE. Por exemplo, na versão 2014, que trata de obras referentes à Educação Infantil, há dois textos que instruem os professores sobre como utilizar os livros do acervo em suas aulas: “Livros de imagem: como aproveitar a atratividade e desenvolver o potencial destas obras na sala de aula com atividades literárias” (de Ana Paula Paiva) e “Quando uma imagem vale mais que mil palavras: livros de imagem e histórias em quadrinhos no PNBE” (de Vitor Amaro Lacerda).

No entanto, sabemos que esse trabalho de apoio e suporte pedagógico aos professores em relação às obras do PNBE é ainda superficial e insuficiente. A pesquisadora Débora Cristina de Araujo (2015) constatou em sua pesquisa que o PNBE prima pelos processos de seleção e distribuição das obras às escolas. O acompanhamento sobre como ocorre a utilização dessas obras e os investimentos no suporte pedagógico não são as prioridades do Programa. Segundo Araujo (2015, p. 126), a atuação do MEC “[...] vai apenas até a aquisição, com pouca incidência no acompanhamento da utilização dos livros”.

Outros pesquisadores também verificaram o mesmo parecer sobre a questão da falta de maiores suportes pedagógicos, em relação aos acervos do PNBE. Segundo Jane Paiva e Andréa Berenblum (2009),

O PNBE manteve-se apenas como um grande programa de distribuição de livros, como se a existência de acervos (de qualidade) fosse o caminho natural de formação de leitores nas escolas públicas brasileiras, sem prever apoio algum a projetos

¹⁴ O material de apoio também é disponibilizado para download: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/publicacoes?id=20407>>. Acesso em: 13 out. 2016.

de formação continuada de professores com o foco na leitura literária (p. 174).

Para verificar de forma crítica como tem sido a atuação do PNBE, nos últimos anos, diversas pesquisas têm buscado investigar os variados âmbitos do Programa. Tem-se verificado, por exemplo, os níveis de investimentos públicos ao longo dos anos, os usos e não usos desses livros no ambiente escolar, a falta de determinados gêneros literários nos acervos, a estética dos livros e também as representações de diversidade étnica presentes nas listas de obras aprovadas (ARAUJO, 2015).

Dentro dessa última temática, mais especificamente sobre as relações étnico-raciais, a pesquisa de doutorado de Araujo (2015) procurou verificar de que forma as instituições que regem e executam o PNBE podem desempenhar alguma influência na seleção das obras dos acervos. A questão norteadora do trabalho da autora foi: “é possível identificar, no PNBE, estratégias de racialização operando para estabelecer relações hierárquicas do ponto de vista da diversidade étnico-racial”? (ARAUJO, 2015, p. 18).

Alguns problemas no PNBE que foram indicados por essa autora em sua pesquisa se referem ao processo de seleção das instituições avaliadoras e de escolha das obras dos acervos. De acordo com Araujo (2015), antes de 2014 não há informações sobre como ocorria a escolha da instituição que seria responsável pela análise e seleção das obras. Foi somente a partir do edital publicado em 2014 que houve possibilidade para a candidatura de instituições avaliadoras das obras. Além disso, algumas informações sobre o processo de avaliação e seleção das obras não são divulgados publicamente pelas instituições avaliadoras, como por exemplo: quais são as obras que foram recusadas e quais os motivos? Ainda de acordo com Araujo (2015, p. 131), esses e outros percalços caracterizam um conjunto de “informações desencontradas” que levantam diversas dúvidas em relação ao Programa.

Assim, algumas lacunas apresentam-se na análise da política do PNBE demonstrando que embora os dados disponibilizados nas publicações acadêmicas e oficiais indiquem algumas informações sobre o processo de elaboração dos editais, seleção e aquisição das obras do PNBE (com destaque à atuação das instituições oficiais e da instituição contratada para a avaliação dos livros), no entanto ainda ausentam-se, nessas publicações, informações mais detalhadas sobre os pareceres produzidos a respeito das

obras selecionadas e das não selecionadas, bem como a publicização das fichas de avaliação, protegidas pelas regras do sigilo legal (ARAUJO, 2015, p. 138).

Uma questão interessante a ser levantada nesse âmbito dos processos de seleção das obras escolhidas seria também em relação à participação dos professores e profissionais da escola no Programa. De acordo com os materiais disponibilizados pelo MEC, sabe-se que apenas o PNBE de 2005 considerou na avaliação das obras o crivo de professores. Verifica-se a ausência, portanto, de um “processo avaliativo mais democrático” e que envolva os reais protagonistas no trabalho com as obras no dia a dia escolar (ARAUJO, 2015, p. 138).

Outra pesquisa que procurou explorar os impactos do PNBE na formação dos pequenos leitores foi feita por Rosane de Bastos Pereira (2013). Em sua tese de doutorado, intitulada "O leitor através do espelho - E o que ele ainda não encontrou por lá!", seu objetivo foi verificar a representatividade do Programa na sistemática de funcionamento das escolas públicas. A pergunta central que fomentou o trabalho dessa pesquisadora foi: “afinal, se distribuir livros não forma leitores, então qual deve ser o rumo das políticas para o fomento da leitura no Brasil?” (PEREIRA, 2013, p. XII).

O trabalho de Pereira (2013) procurou analisar fontes documentais sobre o PNBE, além das informações coletadas durante um trabalho de campo. A pesquisadora realizou observações nas salas de leitura de duas escolas de Campinas (SP), verificando como se desenvolviam as visitas dos alunos aos acervos e a utilização dos livros. Segundo ela,

os dados revelam que os livros do PNBE ainda não foram incorporados ao contexto escolar, o tempo concebido aos alunos para uso da sala e exploração dos livros é pequeno, as professoras responsáveis pelas Salas de Leitura não têm uma função definida, o que compromete o processo de formação de leitores (PEREIRA, 2013, p. XI).

Atualmente, para a maioria dos profissionais da educação que mantém alguma convivência no espaço escolar, é notória a grande quantidade de materiais “abarrotaados” nas bibliotecas e salas de depósito. Muitos desses recursos, que são recebidos ao longo do cotidiano sempre corrido e apertado da escola, acabam ficando longe das vistas de alunos e professores. Os motivos para a situação descrita são diversos e se alternam dependendo da região ou

da atuação da equipe diretiva: falta de funcionários para organizar os livros, pouco espaço para dispô-los, tempo escasso, etc. Ainda de acordo com a autora,

os resultados revelam que na maioria das escolas públicas, ao contrário das expectativas que poderiam supor a existência da leitura no ambiente escolar, as bibliotecas foram preenchidas por pilhas de livros, de maneira desorganizada, e muitos acervos enviados pelo PNBE, desde 1998, permaneciam embalados ou fechados em caixas (PEREIRA, 2013, p. 22).

Assim, verifica-se que a questão da organização das obras literárias nos acervos escolares também tem se mostrado como um impedimento do acesso de professores e alunos aos materiais do PNBE. Afinal, por mais que as políticas públicas desenvolvam projetos e financiem a chegada dos livros, sua disposição e divulgação à comunidade escolar também faz parte do processo como um todo. De acordo com as observações coletadas por Pereira (2013),

em uma dessas [duas escolas de Campinas], quem cuidava dos acervos era a mesma pessoa responsável pela máquina de xerox e que trabalhava para a escola sem vínculo empregatício, o que a deixava em condição de instabilidade permanente. Em outra escola, quem era responsável pela biblioteca era a mesma funcionária que também atuava na inspeção dos alunos enquanto eles estavam fora das salas de aula (PEREIRA, 2013, p. 3).

Logo, percebemos que o PNBE, desde sua criação na década de 1990, já passou por diversas atualizações e modernizações. A inclusão de gêneros considerados por muitos como “alternativos” (como no caso nas histórias em quadrinhos) e a distribuição de periódicos aos professores, por exemplo, demonstram tentativas do Programa em alcançar os mais diversos públicos e demandas. Como vimos, nos últimos anos, o MEC também tem demonstrado (mesmo que por meio de tímidas iniciativas) mais preocupação quanto à necessidade de se estender essa política pública para além de uma mera distribuição, atingindo também a demanda por suporte pedagógico aos professores e escolas.

Contudo, verificamos que grande parte das pesquisas que estudam o PNBE deixa claro que ele não deve se constituir como caminho único na formação de leitores nas escolas. Professores, equipe pedagógica e funcionários devem trabalhar juntos para que os acervos sejam recebidos,

organizados e utilizados de forma significativa, criando propostas pedagógicas, projetos interdisciplinares e planos de ação que permitam o aproveitamento contínuo dos acervos. Assim, pretende-se evitar “[...] esse *não* encontro do leitor com o livro e do livro com o leitor, em uma espécie de simbiose prometida e não cumprida” (PEREIRA, 2013, p. 165).

Na cidade de Londrina (PR), lecionamos em duas escolas públicas, uma de região central e outra de bairro mais periférico. Nessa última escola, encontramos muitos livros do PNBE fechados nas caixas. Só conseguimos perceber essa situação depois de solicitar a chave da biblioteca na secretaria, pois no período noturno (turno de trabalho dessa pesquisadora nessa escola) o espaço fica trancado. Encontramos obras recentes, voltadas principalmente aos professores, fechadas em plásticos e em caixas. Consideramos essa situação como alarmante, afinal a estante direcionada aos professores nessa biblioteca tinha espaço suficiente para as obras. Após levar alguns desses livros para a sala dos professores, muitos dos docentes se “empolgaram” e afirmaram nem saber que essas obras eram da escola. Mostra-se ainda mais preocupante o fato de a biblioteca ficar fechada aos professores, e, principalmente, aos alunos. Como estimular a formação de alunos-leitores sendo que eles não podem nem visitar a biblioteca em seu intervalo?

Por outro lado, na escola de região central (em que trabalhamos no período vespertino), notamos que a biblioteca é possivelmente o local mais visitado durante os intervalos das aulas (além do pátio central). Os alunos costumam frequentar a biblioteca para emprestar livros, estudar para as provas do dia e também para conversar. O ambiente se mostra acessível e com cerca de três funcionários disponíveis para atendimento. Algumas vezes, ao realizarmos pesquisas nessa biblioteca, os funcionários nos informaram sobre obras do PNBE, seus temas, a quantidade de livros que havia disponível, etc. Assim, notamos que nessa escola há uma maior acessibilidade em relação às obras do PNBE¹⁵. É notório, portanto, que há discrepâncias entre as escolas quanto à utilização do acervo do PNBE. Muitos fatores estão envolvidos, seja social, estrutural, pedagógico, etc.

¹⁵ Sabemos que as considerações pessoais relacionadas nos últimos parágrafos não apresentam um rigor metodológico que as enquadrem como parte de um trabalho de campo efetivo de observação. Contudo, acreditamos que as experiências informais e cotidianas nas escolas são parte importante das reflexões desse trabalho e por isso as inserimos no texto.

Logo, pretendeu-se evidenciar nesse capítulo algumas reflexões acerca do conceito de paradidático, compreendendo-o como material feito para o ensino, mas também como obra literária que representa contextos sociais e realidades variadas. Verificou-se que, com o surgimento das novas tendências literárias voltadas à história da África, a utilização dos paradidáticos pode se apresentar como alternativa para aprofundar as problematizações sobre alteridade e identidade em sala de aula, além de ampliar também as práticas dos alunos em relação à leitura. Por fim, discorreremos sobre o programa de política pública de alcance nacional responsável pela distribuição gratuita de livros às escolas (PNBE), analisando suas fragilidades e potencialidades.

2 UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

2.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA: O CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Para realizar esta investigação, nos apropriamos das propostas teórico-metodológicas do campo da Educação Histórica. Nesse sentido, priorizamos uma análise com o intuito de mapear, levantar dados e experiências sobre práticas em sala de aula dos chamados “agentes diretos da educação” (no caso, os professores de História da educação básica). Assim,

[...] a escola passa a ser considerada o lugar de onde partem as perguntas iniciais das atividades e investigações, como: o que acontece em aulas de História? Como ocorrem as mudanças? Como se processa ali o ensino? Que tipos de relações os sujeitos estabelecem com o conhecimento histórico? Quais são ou como professores e alunos elaboram a sua compreensão sobre as ideias históricas? Que significados o conhecimento histórico tem para os sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem? Como jovens e crianças reagem aos processos de produção do conhecimento histórico? Qual o resultado do conhecimento histórico na formação da consciência histórica de jovens e crianças? (CAINELLI; SCHMIDT, 2012, p. 512).

Nessa pesquisa, dialogamos com as perspectivas da Educação Histórica que utilizam o conceito de cognição histórica situada¹⁶ e que seguem as propostas teóricas desenvolvidas pelo filósofo alemão Jörn Rüsen, principalmente no que se refere à noção de didática fundamentada epistemologicamente no campo da História. Dessa maneira,

[...] diferente da pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo da aprendizagem referenciada na Psicologia da Educação, as análises da cognição no viés da Educação Histórica tomam como referência a própria epistemologia da História (GERMINARI, 2011, p. 56).

¹⁶ Utilizaremos esse conceito com base na sistematização feita principalmente pela professora Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, que entende a cognição histórica situada como uma forma de aprendizagem histórica cujos princípios e objetivos são focados nos pressupostos epistemológicos da própria História (SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Unijuí, 2009).

As pesquisas em Educação Histórica almejam uma maior compreensão acerca do pensamento histórico de professores e alunos, dentro de uma metodologia de análise que leve em conta a estrutura da própria ciência histórica e de sua teoria. De modo geral, busca-se levantar nesse campo de estudo reflexões para se “[...] conhecer o significado prático do pensamento histórico para a constituição da identidade humana” (SCHIMIDT; BARCA, 2014, p. 22).

Os estudos relacionados a esse campo metodológico passaram a ser realizados de forma pioneira por um grupo de pesquisadores ingleses: Alaric Dickinson, Peter Lee, Peter Rogers e Denis Shemilt (BARCA, 2011). Buscando compreender melhor o modelo de progressão do pensamento histórico dos alunos, evitando uma categorização piagetiana em estágios de pensamentos por idade, essas pesquisas propuseram análises baseadas em níveis de elaboração das ideias históricas. Isso permitiu, segundo Barca (2011), uma melhor “monitorização do processo de ensino e aprendizagem” (BARCA, 2011, p. 25).

O estudo de Dickinson e Lee realizado em 1978 com alunos de 12 a 18 anos, considerado um marco das pesquisas em Cognição Histórica, imprimiu um novo olhar sobre a questão da aprendizagem histórica. Este estudo questionou as pesquisas anteriores sobre essa aprendizagem baseadas em lógicas não históricas, como a noção piagetiana de invariância dos estágios de desenvolvimento humano (GERMINARI, 2011, p. 57).

Assim, para Barca (2011), a partir dessa escola inglesa foi fundado um novo campo de estudos dentro do âmbito do ensino de história, que passou a empreender análises de “[...] ideias que os sujeitos manifestam *em e acerca da* História” (BARCA, 2001, p. 13). Com isso, passou-se a investigar por meio de estudos concretos – como atividades, questionários, desempenho em aulas-oficina, entrevistas, textos narrativos – como funciona a base do raciocínio histórico de estudantes e professores.

Logo, nota-se que no campo de pesquisa da Educação Histórica há a constante preocupação em verificar a questão da aprendizagem histórica para além dos conteúdos substantivos, compreendendo também como se articulam os conceitos de segunda ordem. Esses constituem, de acordo com Barca (2011), noções ligadas à natureza da ciência histórica e com característica

estrutural, como explicação intencional, narrativa, compreensão empática e evidência histórica, por exemplo. Os conceitos de segunda ordem se diferenciam dos conceitos substantivos, que são aqueles ligados aos conteúdos históricos, como monarquia, feudalismo e democracia, por exemplo. Assim, a Educação Histórica volta seu olhar para o desenvolvimento da estrutura do pensamento histórico. Nas palavras de Peter Lee (2006, p. 146), uma das preocupações fundamentais dos pesquisadores deve ser, por exemplo: “como poderemos ensinar uma estrutura histórica utilizável (UHF) que vai além dos fragmentos ‘eventificados’ ou características nacionais [...]?”

Nessa indagação, Lee (2006) defende a ideia de que os alunos devem ser capazes de articular o conhecimento histórico de forma satisfatória para sua orientação temporal, e não apenas como um bloco de conhecimentos e informações desconexas à realidade. Segundo ele,

Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história (LEE, 2006, p. 136)

Após expandir-se no contexto educacional e acadêmico do Reino Unido, tal vertente teórico metodológica passou a integrar um grupo cada vez maior de pesquisadores, principalmente em Portugal e no Brasil.

As investigações centradas nas perspectivas da Educação Histórica no Brasil assumem, porém, uma relação específica com o contexto histórico nacional do início do século XXI. Segundo o pesquisador Ronaldo Cardoso Alves (2013), é essencial que essas pesquisas recentes sejam contextualizadas no âmbito nacional, mesmo que façam parte de um caminho que vem sendo trilhado também em outros países.

No Brasil, pode-se afirmar que a Educação Histórica parte principalmente daquilo que se passa na escola e também das formas como os conhecimentos históricos são “aplicáveis” na vida cotidiana de alunos e professores.

Esse importante histórico de contribuições em todo o mundo no campo do ensino de História contribuiu para o desenvolvimento de um grande número de pesquisas no Brasil que relacionam a formação do pensamento histórico à sua aplicação prática no cotidiano de pessoas de diferentes realidades socioeconômicas, políticas e culturais (ALVES, 2013, p. 62, 63).

De acordo com o autor, essa nova guinada do ensino de história no Brasil, nos últimos anos, relaciona-se com o contexto histórico vivido no país principalmente a partir dos anos 2000. Segundo ele, esse contexto histórico recente é marcado pelas iniciativas políticas de diminuição das diferenças sociais e também pelas (ainda) frágeis estruturas democráticas instauradas no período pós-ditadura.

Para esse pesquisador, as discussões em torno do pensamento histórico na vida prática de alunos e professores tem tudo a ver, portanto, com a nova “relação que os seres humanos constroem com a Cultura Histórica da qual são participantes” (ALVES, 2013, p. 65). Em face ao novo contexto político, econômico e cultural brasileiro do início do século XXI, historiadores sentiram a necessidade de instaurar novos “mecanismos de reflexão”. Assim, concordamos que

o embate com toda a produção cultural historicamente concebida demanda dos seres humanos a criação de mecanismos de reflexão. Esse conteúdo cognitivo exige o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam a seleção de informações, o exercício hermenêutico e a geração de perspectivas de orientação temporal (ALVES, 2013, p. 67).

Como foi dito, as pesquisas brasileiras em Educação Histórica têm se desenvolvido em torno principalmente de investigações centradas nos ambientes escolares.

Nessa área, os investigadores procuram focar a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, seja no recorte específico das análises das ideias de alunos e professores, seja investigando o significado da aprendizagem histórica nos artefatos da cultura escolar e da cultura da escola (CAINELLI; SCHMIDT, 2012, p. 508, 509).

Nesse sentido, inúmeros materiais têm sido utilizados e entrecruzados como fontes de análise, sejam recursos da cultura escolar, documentos oficiais

e governamentais, currículos, narrativas de alunos e professores, materiais didáticos, etc.

Outro conjunto de produtos deriva de situações particulares de investigações que envolvem, principalmente, séries sistematizadas de reflexões e especulações acerca de determinados objetos relacionados ao ensino de História, como a análise das ideias históricas de alunos e professores, bem como de suas relações com as ideias históricas em currículos e manuais didáticos (CAINELLI; SCHMIDT, 2012, p. 511).

Assim sendo, para aprofundar tal reflexão, consideramos pertinente no tópico seguinte estabelecer um diálogo com outros trabalhos da Educação Histórica que tratem sobre os materiais didáticos.

2.2 AS PESQUISAS SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS

Dentro da Educação Histórica existem diversos trabalhos que tiveram como objetivo analisar materiais didáticos e sua relação com o ensino e aprendizagem de história. As perspectivas são variadas, podendo envolver a utilização de livros didáticos clássicos dentro e fora da sala de aula, a identificação das vertentes e posicionamentos dos manuais e documentos produzidos aos professores, a análise de conceitos substantivos e narrativas em obras didáticas, além dos estudos sobre as narrativas de alunos e professores sobre esses recursos.

Oswaldo Rodrigues Junior (2010), por exemplo, na dissertação intitulada “Os manuais de didática da história e a constituição de uma epistemologia da didática da história”, realizou uma investigação acerca dos manuais de Didática da História, produzidos *por* e *para* professores nos anos de 2003 e 2004. Seu objetivo foi verificar de que forma esses materiais abordam as questões relativas à Teoria da História, principalmente sob a perspectiva do filósofo alemão Jörn Rüsen.

As três obras escolhidas pelo pesquisador não tratam de conteúdos históricos propriamente ditos, mas buscam proporcionar uma base teórica e metodológica ao professor acerca da disciplina de História. As obras analisadas por ele foram: *Didática e Prática de Ensino* (2003), de Selva Guimarães Fonseca; *Ensino de História: fundamentos e métodos* (2004), de Circe Maria

Fernandez Bittencourt; e *Ensinar História* (2004), de Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt.

A investigação proposta por Rodrigues Junior (2010) utilizou uma metodologia qualitativa de pesquisa. Sua análise de fontes foi baseada nas propostas de Franco (2003), em que é feita primeiramente uma leitura flutuante do material empírico. Nessa etapa da análise dos materiais são suscitadas dúvidas, inquietações, sentimentos e são formuladas hipóteses acerca dos materiais que estão sendo analisados. Além disso, o pesquisador realizou também entrevistas “semi-diretivas” com as autoras das obras. Um de seus objetivos nessa etapa foi verificar se os manuais didáticos podem ser vistos sob a ótica da “economia política do livro didático” (RODRIGUES JUNIOR, 2010, p. 18), ou seja, de que forma esses manuais fazem parte da dinâmica do mercado editorial.

De acordo com o autor, após as análises dos materiais e da realização das entrevistas, os manuais didáticos estão sim inseridos na perspectiva mercadológica, pois há uma “tensão no interior do processo de produção” (RODRIGUES JUNIOR, 2010, p. 121). Segundo as entrevistas, por exemplo, alguns pedidos da editora quanto à colorização e quantidade de imagens tiveram que ser levados em conta, assim como padrões estabelecidos previamente pelas Coleções. Ele também concluiu que esses manuais têm buscado inovar em alguns aspectos metodológicos, ao propor uma articulação entre Teoria da História e os saberes escolares.

Outro trabalho que buscou refletir sobre os materiais didáticos é o de Adriane Fila (2012). Sua investigação, publicada na dissertação “Didática geral e didática da história: a relação conteúdo e forma em materiais didáticos destinados a professores”, analisou alguns documentos produzidos por instâncias do governo, como diretrizes e cadernos de formação continuada, feitos para os professores desde a década de 1970 até a atualidade. A autora procurou verificar como estes influenciaram na formação dos professores de história e como a Didática Geral se relaciona com os aspectos específicos da Didática da História.

Analisando historicidade desses materiais didáticos, Fila (2012) concluiu que estão vinculados às perspectivas educacionais características da época em que foram produzidos e refletem, em grande parte, os fundamentos teóricos e

metodológicos em evidência naquele momento. Concordamos, portanto, com a autora sobre a importância de refletirmos sobre os materiais didáticos dentro de determinado contexto de produção.

Também são recorrentes entre os estudos da Educação Histórica pesquisas que buscam analisar as narrativas e os conceitos substantivos presentes em materiais didáticos em geral. Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd (2011) realizou uma análise em livros didáticos acerca do conceito de escravidão. A autora fez um levantamento das obras que trabalham o conceito, seja de forma implícita ou explícita. Após a análise das narrativas conceituais apresentadas nas obras didáticas, ela verificou a existência de uma relação ainda muito próxima com a historiografia tradicional (como as concepções de Gilberto Freyre e Nina Rodrigues, por exemplo).

Outros trabalhos analisados abordam as ideias que professores e alunos apresentam sobre os materiais didáticos no ensino de história, estabelecendo um diálogo ainda mais próximo com a presente pesquisa. É o caso de Maria Isabel Afonso (2011 e 2013), que analisou o papel dos livros didáticos no contexto educacional de Portugal. Em sua investigação, a autora buscou responder algumas questões, entre elas: “que ideias têm alunos e professores sobre esses instrumentos/recursos educativos?” (AFONSO, 2013, p. 232). Concordamos com a relevância de se conhecer as perspectivas dos agentes diretos da educação sobre os materiais utilizados diariamente na sala de aula.

A autora constata em seu estudo que a grande maioria dos professores ainda privilegia o uso dos livros didáticos clássicos, percebendo a “centralidade” e o “protagonismo” desse recurso na educação (AFONSO, 2013). Em seu texto “Manual escolar: guia de estudo ou prática de competências? Estudo com professores e alunos no Ensino Secundário (Portugal)”, Afonso (2011) destaca a importância de se considerar esses materiais como uma opção não exclusiva em sala de aula. Segundo ela, esses materiais não devem se configurar como única fonte de estudo, pois é importante considerar o trabalho autônomo do aluno em buscar informações em outros recursos, diversificando as formas de acesso à informação.

Assim, após a leitura dos trabalhos citados acima, foi possível perceber que atualmente há uma variedade de possibilidades envolvendo o estudo de materiais didáticos no âmbito da Educação Histórica.

Nas últimas décadas, os materiais didáticos têm despertado especial interesse em pesquisadores educacionais, por serem instrumentos nos quais se podem encontrar elementos do cotidiano, da cultura, dos saberes, das práticas escolares, do campo da produção editorial, dos processos sociais e econômicos de um país. Tais estudos sobre materiais didáticos têm sido realizados a partir de uma perspectiva abrangente, valorizando aspectos ainda pouco analisados como os da sua materialidade, da sua produção, da sua circulação, do seu uso, de seu conteúdo, suas relações com a legislação educacional, entre outros (FILA, 2012, p. 8).

Percebe-se, então, que analisar a articulação entre materiais didáticos e o dia a dia escolar é uma preocupação cada vez mais frequente entre os pesquisadores da Educação Histórica.

2.3 OS CAMINHOS INICIAIS DA PESQUISA

A pesquisadora Marília Gago, em sua tese de doutorado (2007) intitulada “Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores”, dialogou com as perspectivas da Educação Histórica e utilizou uma metodologia que consideramos interessante e apropriada para analisar ideias de professores. Seu objetivo foi “[...] compreender as concepções de professores de História acerca da narrativa enquanto uma das faces da consciência histórica” (GAGO, 2007, p. 182). Nesse sentido, ela empreendeu uma investigação para verificar quais as ideias dos professores sobre consciência histórica e sobre a questão das narrativas. Ao longo da pesquisa, feita no contexto do ensino de história em Portugal, ela realizou dois estudos preliminares e um estudo final, produzidos com base em questionários e em um método qualitativo de análise.

Acreditamos que o método empregado pela autora em sua pesquisa tem muito a contribuir para o nosso trabalho. Dessa forma, descreveremos a seguir os principais âmbitos da metodologia empregada por Gago (2007) para que possamos estabelecer os diálogos necessários ao tratarmos sobre os caminhos de nossa pesquisa.

De acordo com a tese defendida por Gago (2007), as investigações qualitativas podem ser divididas em dois tipos distintos: interativas e não

interativas. Esse último tipo ocorre quando o pesquisador analisa documentos para explicar problemas e esclarecer questões por meio da síntese de dados já fornecidos e estruturados. Já as investigações interativas são utilizadas quando a pesquisa requer uma maior profundidade. Nesses casos, ocorrem coletas de dados e é a partir deles que o pesquisador inicia a interpretação, ou seja, o investigador “[...] interpreta o fenômeno a partir dos significados que as pessoas concebem” (GAGO, 2007, p. 166).

Dentro da perspectiva interativa, a metodologia utilizada por Gago (2007) é a da *Grounded Theory*, em que as conclusões da pesquisa representam uma formulação teórica daquele fenômeno que foi pesquisado. Nas palavras da autora, na *Grounded Theory*

focaliza-se a experiência do indivíduo e a partir daí tenta-se compreender como este percebe o seu mundo, que significados atribui à História e como ela é aprendida e ensinada (GAGO, 2007, p. 168).

A autora delimita alguns caminhos a serem empreendidos pelos pesquisadores que se utilizam da perspectiva metodológica descrita acima. Primeiramente, ela afirma ser necessária a delimitação do problema de investigação. Depois, deve-se verificar os sujeitos participantes do estudo, ou seja, um pequeno grupo que constituirá a amostra da população investigada. Essa seleção pode ser feita de forma aleatória ou com intenções propositais que se relacionem, por exemplo, a localidades, a tipos de casos, a exaustão de dados, a variação máxima, etc. (GAGO, 2007).

Depois, ainda de acordo com a autora, deve ser feito o trabalho de recolhimento dos dados por meio de observações de campo e/ou entrevistas e/ou produção de documentos e artefatos (GAGO, 2007). Em nossa pesquisa, o método adotado foi a investigação com base em entrevistas, realizadas por meio da aplicação de questionários. Assim, buscamos uma forma de compreender o objeto de pesquisa sob a perspectiva dos sujeitos da investigação, verificando o “mundo experienciado pelas pessoas”. Nesse método, pretende-se “[...] obter descrições abertas a partir das quais o investigador desenhará as suas interpretações” (GAGO, 2007, p. 174).

Após reunir o material da investigação, segundo a metodologia descrita por Gago (2007), o entrevistador deve se mostrar aberto e “curioso” na interpretação das respostas dos sujeitos investigados.

O entrevistador deve exibir uma postura curiosa e sensível tanto ao que é dito como ao que é omitido, estando sempre alerta e criticando as suas próprias pré-suposições e hipóteses (GAGO, 2007, p. 175).

O próximo passo na investigação é a verificação dos questionários e identificação de “padrões de ideias” para que seja possível a elaboração de “perfis conceituais”, também chamados categorias. Assim, com base na perspectiva teórica que está sendo investigada e na relevância conceitual dos constructos pesquisados, estabelece-se a categorização do fenômeno pelo minucioso exame dos dados. Nessa fase da pesquisa, é fundamental a realização de comparações e confrontações entre os conceitos e respostas dos sujeitos, para que seja possível agrupar e criar “etiquetas” (ou uma espécie de rótulo) de forma crescente em relação à complexidade das ideias (GAGO, 2007).

Logo, levando em consideração os trabalhos citados (FILA, 2012; RODRIGUES JUNIOR, 2010; GEVAERD, 2011; AFONSO, 2011 e 2013) e as perspectivas metodológicas descritas ligadas ao campo da Educação Histórica (GAGO, 2007) – sobre as investigações acerca da ideia de professores – apresentaremos a seguir como foi empreendido o trabalho de campo de nossa pesquisa.

Para que pudéssemos analisar as ideias dos professores sobre os paradidáticos, elaboramos um instrumento de estudo exploratório, com algumas questões a serem respondidas pelos docentes¹⁷. Em um primeiro momento, sentimos a necessidade de conhecer alguns detalhes sobre o perfil profissional dos professores, para conhecermos de forma geral se a formação acadêmica teria alguma relação com suas ideias acerca dos paradidáticos. Foi solicitado, então, nas três primeiras perguntas que eles especificassem a idade, o nível de formação acadêmica e o tempo de experiência em sala de aula (questões 1, 2 e 3).

¹⁷ Ver o questionário em Anexo A.

Nas segunda e terceira folhas do questionário constam as perguntas relacionadas mais especificamente ao foco da pesquisa¹⁸. Mesmo que os professores tenham respondido livremente às questões, podendo desconsiderar a ordem das perguntas, elas foram elaboradas de forma intencional quanto à sequência. Assim, procuramos conhecer, de forma geral, as respostas dos professores sobre o conceito de paradidáticos, como foram suas experiências com o uso desses materiais e, por fim, informações acerca dos livros voltados à história da África e das culturas afro-brasileiras.

A primeira etapa da aplicação dos questionários foi realizada com nove professores que atuam no ensino de História da rede pública estadual do Paraná (grupo A). Optamos por esse grupo devido ao fato de que esses professores participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), como supervisores. Nesse sentido, eles assumem, além da função de professores da educação básica, um papel importante para pensar projetos, propostas e possibilidades de proporcionar uma maior qualidade à formação inicial dos docentes graduandos.

Esse programa, de âmbito federal, tem como princípio contribuir para a formação docente e, conseqüentemente, para a educação básica. Nesse sentido, são distribuídas bolsas aos professores do ensino superior (coordenadores), aos professores da educação básica (supervisores) e aos alunos de licenciaturas (bolsistas) para que sejam realizados projetos e atividades diferenciados com alunos da educação básica. Assim, os coordenadores fornecem o suporte teórico e metodológico, orientando os supervisores e bolsistas na realização de pesquisas e propostas de ensino, para implementar o dia a dia das escolas públicas e o processo de aprendizagem. Na Universidade Estadual de Londrina o Pibid teve início em 2009 e, de acordo com o site da instituição¹⁹, atualmente mais de 788 alunos graduandos participam do projeto em todas as licenciaturas oferecidas pela universidade, envolvendo 121 supervisores.

Como o objetivo dessa pesquisa é investigar as experiências dos professores com materiais diferenciados em sala de aula (como é o caso dos livros paradidáticos), acreditamos que o Pibid poderia proporcionar o

¹⁸ Os temas abordados no questionário serão tratados no tópico seguinte do trabalho.

¹⁹ Informações disponibilizadas em: www.uel.br/prograd/?content=pibid/pibid_uel.html.

envolvimento dos supervisores com um aporte teórico e metodológico que favorecesse a presença de experiências diversificadas e, inclusive, de materiais diferenciados.

A segunda etapa da aplicação dos questionários foi realizada com seis professores de História, que atuam em uma escola particular da cidade de Londrina (grupo B). Essa parte específica da investigação decorreu de uma inquietação inicial da presente pesquisa. Ao nos questionarmos acerca das ideias e experiências dos professores com os materiais paradidáticos, nos indagamos também sobre as diferentes perspectivas que poderiam existir entre os âmbitos do ensino privado e público. No entanto, não se pretendeu aqui estabelecer uma análise meramente comparativa e/ou de oposição, pois priorizamos uma perspectiva dialogada e articulada entre esses dois âmbitos.

Ambos os grupos de professores analisados (A e B) apresentam formação acadêmica específica na disciplina de História, podendo variar o nível de formação, como será descrito mais a frente. Além disso, ambas os grupos são constituídos por professores que ministram aulas para os anos finais do Ensino Fundamental e/ou para o Ensino Médio na cidade de Londrina.

Os professores que responderam aos questionários tiveram total liberdade para manuseá-los, podendo inclusive levá-los consigo para suas residências. Alguns dias depois, foi possível reunir os materiais para a análise. Acreditamos que essa liberdade tenha favorecido o procedimento de coleta de dados, pois a inexistência de um prazo temporal rígido para a devolução permitiu uma livre expressão pela maioria dos entrevistados. Assim como possibilitou que alguns elaborassem de forma mais detalhada e significativa suas respostas²⁰.

2.4 HIPÓTESES E PROBLEMÁTICAS SUGERIDAS PELO ESTUDO EXPLORATÓRIO

A seguir detalharemos cada um dos questionamentos que fizemos aos professores, a partir da pergunta número 4 (após as 3 primeiras perguntas de cunho introdutório²¹). Pretendemos, dessa forma, justificar a presença de cada

²⁰ Essa observação faz referência principalmente ao professor número 5 do grupo A, que terá sua resposta analisada mais a frente nesse texto.

²¹ Como as três primeiras questões são de identificação, não entendemos necessário justificá-las.

uma das perguntas no instrumento de pesquisa e expor as indagações e hipóteses que consideramos ao longo do processo de elaboração do questionário. Depois, serão expostas as análises das respostas para que seja possível retornar às hipóteses e comentá-las mais detalhadamente.

Iniciamos na pergunta 4 questionando a respeito das práticas dos professores com materiais diferenciados, com a intenção de verificar se seriam citados os livros paradidáticos.

4. Você costuma utilizar outros materiais, além do livro didático, em suas aulas? Quais? Filmes, folhas anexas, reportagens, literatura? Cite alguns exemplos.

Como a questão é aberta e a problemática central da pesquisa não havia sido introduzida ainda aos professores, buscamos nesse momento identificar elementos relacionados à nomenclatura atribuída pelos professores aos materiais que consideramos paradidáticos²². Afinal, como eles chamam esses materiais? Literatura? Paradidáticos? Livros complementares? Livros temáticos? E também, procuramos verificar se eles seriam citados em meio a tantas outras possibilidades que são costumeiramente tidas como mais frequentes em sala de aula, como filmes ou folhas anexas, por exemplo.

A questão 5 já está inserida na temática mais específica da pesquisa e solicita que os professores exponham sua opinião sobre o papel da Literatura no processo de ensino e aprendizagem de história.

5. Você acredita que a Literatura pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de história? Por quê?

Uma de nossas hipóteses é que entre os professores entrevistados a grande maioria pelo menos reconhecesse o papel importante dos materiais literários, que costumam ser vistos como aliados no processo de ensino pelos docentes em geral. No entanto, buscamos aqui principalmente verificar o porquê dos professores atribuírem à Literatura essa importância. Compreende-se que, nos últimos anos, tem-se enfatizado na historiografia o uso da literatura como

²² Ver definição de paradidático no tópico “Os livros paradidáticos: um conceito a se definir” desse trabalho.

fonte para a pesquisa histórica. Vista lado a lado às “novas” linguagens que passaram a integrar o repertório dos historiadores – como filmes, imagens e músicas – a literatura tem assumido seu papel como fonte histórica também, podendo contribuir além de seu aspecto lúdico, mas também com informações em relação ao seu contexto de produção, autoria, noções de empatia histórica, etc. Então, qual seria a compreensão dos professores quanto às vantagens dos textos literários? Seria devido à possibilidade de identificação de contextos históricos ou por causa de uma característica mais lúdica que normalmente é atribuída a esses materiais? Seria pela possibilidade de explorarem temáticas de forma mais aprofundada? Ou pela possibilidade de articulação com as outras disciplinas?

Acreditamos que a questão 6 é uma das mais importantes nessa etapa em que estamos conhecendo as ideias dos professores acerca dos paradidáticos.

6. Em sua opinião, o que é um livro paradidático?

A questão solicita que os professores formulem um conceito e expliquem aquilo que consideram como um livro paradidático. Buscamos nessa questão analisar se eles apresentam ou não uma uniformidade quanto a esse conceito. Além disso, essa questão possibilita uma articulação com a pergunta anterior e pretende estabelecer um paralelo entre o que foi respondido nas duas. Ou seja, será que algum dos professores considera o livro paradidático como uma forma de Literatura? Algum deles retoma na questão 6 o que foi dito na questão 5? Como esses campos se entrelaçam para eles? Existe alguma relação?

A questão 7 apresenta-se de forma objetiva, mas possibilita também que o professor marque mais de uma opção a respeito dos meios que lhe proporcionam contato com os paradidáticos.

7. Por quais meios você conhece ou tem contato com algum livro paradidático? Marque a(s) alternativa(s) correta(s).

- Não tenho contato com paradidáticos*
- Na biblioteca da escola*
- Pelo acervo do PNBE*
- Por indicação do livro didático*
- Por indicação dos alunos*
- Por indicação de outros professores*
- Outra forma: _____*

O professor poderia, inclusive, complementar de maneira discursiva sua resposta, caso sentisse necessidade (no campo “outra forma”). Consideramos essa questão relevante para mapearmos quais seriam os instrumentos que proporcionam ao professor o contato com os paradidáticos.

Para conhecermos as práticas dos professores com os materiais que estamos investigando é necessário que eles nos contem algumas de suas experiências. Por isso, a questão 8 se mostra como principal no questionário.

8. Você já utilizou livros paradidáticos em suas aulas?

Caso sua resposta foi sim, conte-nos como foi essa experiência.

Caso sua resposta for não, conte-nos o porquê de você nunca ter utilizado esse tipo de material.

Por meio desse questionamento procuramos conhecer experiências e relatos, analisando de forma subjetiva e qualitativa as práticas docentes. Caso o professor já tenha utilizado materiais paradidáticos é nesse momento que ele deveria nos descrever: a prática possibilitou ou não o aprendizado significativo? Os alunos gostaram da atividade? Como eles reagiram? Qual foi a abordagem didática utilizada? Seriam essas as problemáticas que buscamos investigar nessa questão. Caso o professor não tenha utilizado paradidáticos ele poderá expor os motivos que o impediram de realizar esse trabalho.

A questão 9 mostra-se bastante direta e precisa.

9. Você acha que os livros paradidáticos são uma boa opção para serem utilizados no ensino de História? Quais as contribuições desses materiais?

Os professores deveriam colocar suas opiniões sobre as contribuições dos paradidáticos no ensino de História. É estabelecido também um paralelo com a questão 5. Será que as respostas terão relação? Será que irão retomar suas próprias experiências em suas respostas?

Quando iniciamos o percurso da pesquisa, realizando leituras e conversando com professores de maneira informal, percebemos que existe uma gama de problemas que são citados quando o assunto é o modelo de livro paradidático. Muitos são os fatores limitadores, que dificultam sua utilização em sala de aula. Na questão 10 temos a intenção de mapear tais dificuldades e analisar de forma dialogada as respostas do grupo A e do grupo B.

10. Existe algum fator que limita a utilização de livros paradidáticos no ensino? Quais?

Acreditamos que as respostas dos dois grupos possam apresentar disparidades, em relação ao ensino público e privado. Será que os fatores limitadores são os mesmos nos dois âmbitos do ensino? Em que aspectos eles se diferem? Em que aspectos eles convergem entre si?

As questões 11 e 12 estão inseridas no campo mais específico da pesquisa, envolvendo o ensino sobre história da África e das culturas afro-brasileiras.

11. Você conhece algum livro paradidático sobre a História da África ou sobre a Cultura Afro-brasileira? Quais?

12. Você acha que os paradidáticos seriam uma boa opção para trabalhar em sala de aula sobre a História da África e da Cultura Afro-brasileira? Por quê?

Em um primeiro momento, buscamos investigar se os professores conhecem algum material paradidático envolvendo os temas (questão 11). Buscamos, com isso, verificar se os novos materiais que vêm surgindo no mercado estão chegando ou não ao alcance desses professores²³. Como já abordamos anteriormente, sabe-se que, nos últimos anos, principalmente devido

²³ Conforme as reflexões propostas por Coelho (2010).

à implantação da Lei 10639/03²⁴, grande parte do mercado editorial e das pesquisas acadêmicas têm se preocupado em explorar temáticas relacionadas a temas africanos. Esses materiais e pesquisas estão chegando ao dia a dia da sala de aula?

Além de questionarmos os professores sobre a existência de paradidáticos voltados ao estudo da África, gostaríamos de saber sua opinião: será que esses materiais podem auxiliar no ensino desse tema? Com isso, buscamos identificar também se os professores apresentam subsídios para lidar com as novas propostas decorrentes da implantação da legislação citada. Será que eles consideram os paradidáticos como recurso didático na abordagem de temas africanos?

É claro que o questionário não esgota todas as problemáticas envolvendo paradidáticos no ensino de História. No entanto, buscamos priorizar questões que explorassem as práticas e as experiências dos professores, assim como suas opiniões e ideias acerca da temática.

²⁴ Legislação abordada no tópico “1.6 Os paradidáticos e a lei 10639/03” desse trabalho.

3 AS IDEIAS DOS PROFESSORES SOBRE OS PARADIDÁTICOS

Esse capítulo foi dividido em duas partes. Em um primeiro momento, serão apresentados os sujeitos participantes dessa investigação, assim como as ideias gerais interpretadas a partir dos questionários que foram respondidos pelos professores dos grupos A e B. Em um segundo momento, utilizando as perspectivas do campo da Educação Histórica e a metodologia versada por Gago (2007), apresentaremos os “padrões de respostas” que possibilitaram a categorização das ideias apresentadas pelos professores sobre os paradidáticos.

PARTE I – Descrição e ideias gerais

Os sujeitos da pesquisa - grupo A

O grupo A é formado por nove professores. Conforme já informamos, todos são professores de escolas públicas, que ministram aulas de história e participam como supervisores do PIBID/História/UEL. Dois deles têm idade entre 31 e 40 anos e dois entre 51 e 60 anos. A maioria deles, portanto, apresenta entre 41 e 50 anos (cinco professores). O nível de formação acadêmica mostrou-se bastante variado. Entrevistamos cinco especialistas, dois mestres, um aluno de mestrado e um graduado. A respeito do tempo de experiência em sala de aula, os dados se mostraram interessantes. Apenas dois professores indicaram uma experiência entre 7 a 10 anos. O restante, sete professores, marcaram o campo “mais de 10 anos” de experiência em sala de aula.

Tabela 2 - Dados dos professores do grupo A.

Número de identificação do professor	Idade	Nível de formação	Tempo de experiência em sala de aula
1	Entre 41 e 50 anos	Especialista	Mais de 10 anos
2	Entre 41 e 50 anos	Cursando mestrado	Mais de 10 anos
3	Entre 41 e 50 anos	Mestre	Mais de 10 anos
4	Entre 51 e 60 anos	Especialista	Mais de 10 anos
5	Entre 51 e 60 anos	Especialista	Mais de 10 anos
6	Entre 31 e 40 anos	Especialista	Entre 7 e 10 anos
7	Entre 41 e 50 anos	Graduado	Mais de 10 anos
8	Entre 31 e 40 anos	Especialista	Entre 7 e 10 anos
9	Entre 41 e 50 anos	Mestre	Mais de 10 anos

Os sujeitos da pesquisa - grupo B

O grupo B é composto por seis professores de História de uma escola particular central da cidade de Londrina. As faixas de idade são variadas, dois deles têm entre 31 e 40 anos, dois entre 20 e 30, um entre 41 e 50 e o outro tem mais de 61 anos de idade. Os níveis de formação também são variados. Entrevistamos um mestre, três graduados e dois professores que estão cursando a especialização. Desses professores, dois apresentam experiência de 3 a 7 anos; dois de 3 a 7 anos e dois lecionam a mais de 10 anos. Concluímos assim, um grupo bastante variado.

Tabela 3 - Dados dos professores do grupo B.

Número de identificação do professor	Idade	Nível de formação	Tempo de experiência em sala de aula
10	Entre 31 e 40 anos	Mestre	Entre 7 e 10 anos
11	Entre 20 e 30 anos	Graduado	Entre 3 e 7 anos
12	Entre 20 e 30 anos	Cursando mestrado	Entre 3 e 7 anos
13	Entre 41 e 50 anos	Graduado	Mais de 10 anos
14	Mais de 61 anos	Graduado	Mais de 10 anos
15	Entre 31 e 40 anos	Cursando especialização	Entre 7 e 10 anos

Utilizando as perspectivas do campo da Educação Histórica e a metodologia versada por Gago (2007), apresentaremos a seguir as “descrições abertas” e iniciais feitas a partir da interpretação dos questionários respondidos. Dividimos essa parte geral da apresentação das ideias dos professores em grupo A e grupo B, de modo a verificarmos se existem discrepâncias ou aproximações entre as concepções dos profissionais atuantes no ensino privado e no público. Para isso, estabelecemos alguns pontos referenciais:

- Uso de materiais diferenciados
- Contribuições da Literatura
- Conceito de paradidático
- Utilização de paradidáticos
 - Meios de contato
 - Limitações
 - Experiências
- História da África e Culturas Afro-brasileiras

Em um segundo momento (parte II do capítulo) é que aprofundaremos a análise, em que serão identificados e analisados os “padrões de respostas” e os “perfis conceituais” nos questionários.

3.1 USO DE MATERIAIS DIFERENCIADOS²⁵

Nesse item discorreremos sobre as respostas dos professores à questão 4 do questionário. Pretendemos verificar se eles costumam utilizar materiais diferenciados em suas aulas de história, buscando, com isso, verificar se o termo “paradidático” seria citado por algum deles.

Grupo A

Todos os professores desse grupo afirmaram que utilizam materiais diferenciados em suas aulas. Outro fato que chamou atenção foram os filmes (ou trechos de filmes), que foram citados por todos os professores como exemplo de

²⁵ As falas dos professores serão transcritas em formato “itálico”, para que sejam identificadas mais facilmente.

materiais alternativos ao livro didático. A seguir, elencamos os materiais citados²⁶.

Tabela 4 - Materiais diferenciados citados pelo grupo A.

Materiais citados	Número de identificação do professor que citou o material
Filmes	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
Literatura	2, 4, 6, 8, 9
Reportagens	2, 3, 5, 8, 9
Fotos	1, 2, 5, 6
Músicas	1, 4, 6
Documentos históricos	1, 3
Desenho animado	3, 5
Documentário	5, 6
Vídeos	2, 9

Os materiais que elencamos acima foram aqueles citados por mais de um professor. No entanto, alguns recursos foram citados apenas uma vez. Foi o caso das charges, poemas, aulas prontas disponibilizadas pelo Ministério da Educação (MEC), depoimentos, laboratório de informática e biografias.

Notamos que cinco professores citaram exemplos relacionados ao âmbito da Literatura. Os termos utilizados por eles, contudo, para se referir a esses materiais foram diversos e nenhum deles utilizou “paradidáticos”.

Tabela 5 - Termos citados relacionados à Literatura.

Número de identificação do professor	Termo utilizado
2	<i>“trechos de obras literárias”</i>
4	<i>“literatura”</i>
6	<i>“livros de literatura”</i>
8	<i>“literatura”</i>
9	<i>“literatura nacional e internacional”</i>

²⁶ Esclarecemos que os professores não utilizaram a mesma nomenclatura para exemplificar os recursos. Uniformizamos os termos da coluna da esquerda para que fosse possível categorizá-los. No entanto, analisaremos mais a frente as nomenclaturas citadas por eles referentes à utilização da Literatura.

Com isso, podemos perceber que a nomenclatura “paradidáticos” aparentemente se encontra em desuso para esses professores e eles preferem utilizar o termo literatura para se referir aos livros trabalhados no contexto escolar.

Grupo B

Com relação aos materiais diferenciados que são usados em sala de aula, esses professores apresentaram respostas um tanto mais restritas quanto à variedade de recursos. No entanto, os filmes também foram os recursos mais citados, sendo lembrados por cinco dos seis professores. Os materiais relacionados à literatura e paradidáticos foram citados por apenas um professor (prof. 12). Ele afirmou utilizar “*trechos de livros*” em suas aulas.

Tabela 6 - Materiais diferenciados citados pelo grupo B.

Materiais citados	Número de identificação do professor que citou o material
Filmes	11, 12, 13, 14, 15
Imagens	10, 12
Textos complementares	11, 14
Documentário	14
Folhas com exercícios	11
Literatura (“ <i>trechos de livros</i> ”)	12

O que mais nos chamou atenção, além do número mais restrito de materiais citados, foi uma fala do professor 10, transcrita a seguir.

“Como trabalho com pré-vestibular a metodologia restringe-se as aulas expositivas com uso do quadro e de projeção de imagens unicamente”.

(Professor 10 – grupo B).

Aparentemente o professor apresenta em sua resposta uma espécie de justificativa para a não utilização de materiais diferenciados, retirando desses

materiais a possibilidade de contribuir para a formação característica dos “vestibulandos”.

Nesse mesmo sentido, a narrativa do professor 11 também pode levantar algumas reflexões a respeito da concepção de que materiais diferenciados seriam um “extra”, estabelecendo-se de modo paralelo ao processo de ensino “tradicional” feito por meio de apostilas, aulas expositivas e quadro. De acordo com a resposta desse professor, a utilização de filmes no ensino de história é realizada em “*contraturno*”.

3.2 CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA

Dentro desse tema abordamos as respostas à questão 5, que permitem que identifiquemos o ponto de vista do professor acerca das contribuições da literatura no ensino de história.

Grupo A

Todos os professores do grupo analisado consideram que a Literatura pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de história. Tal evidência vem de encontro com nossa hipótese inicial para esta questão. Contudo, as justificativas dadas pelos professores foram bastante diversas entre si.

Alguns professores consideram, por exemplo, que as obras literárias possibilitam uma forma de contextualização histórica. De acordo com suas respostas, a literatura permite que se tenha uma “*ideia mais concreta de uma época*” (prof. 3), elas “*podem ajudar a conhecer e entender sobre o modo de viver*” (prof. 5) e demonstram “*como homens e mulheres ao longo da história pensam a sociedade e o mundo*” (prof. 9).

O aspecto mais lúdico, relacionado à imaginação e ao enriquecimento da aula, também foi citado. O professor 1, por exemplo, afirmou que a Literatura leva os alunos a “*viajarem dentro da história*”. O professor 2 afirmou que a Literatura “*inclui a imaginação*”.

Apenas o professor 8 utilizou a nomenclatura “*fonte histórica*” para se referir aos materiais literários²⁷. Esse mesmo professor afirmou também que a Literatura se apresenta como um “*objeto da história*”. O fato dos materiais literários se configurarem como complemento ao conteúdo foi citado apenas pelo professor 7.

Dois professores utilizaram a resposta da questão 5 para realizar algumas ressalvas. O professor 5 lembrou sobre a necessidade de se estabelecer limites entre “*o discurso histórico e ficcional*” e sugeriu a utilização desses recursos de forma “*interdisciplinar*” e de “*forma crítica*”, para que os alunos tenham acesso também a “*outros documentos*”. O professor 7 fez na questão 5 uma ressalva quanto às limitações de utilização de materiais literários. Segundo ele, “*há dificuldades em adquirir exemplares*”.

Grupo B

Os seis professores desse grupo também foram unânimes em considerar a Literatura como importante contribuição no ensino de história. O professor 10 afirmou que trabalhava com as turmas do 2º ano do Ensino Médio alguns contos de Machado de Assis, como “*O Alienista*”. O professor 12 lembrou que a Literatura pode apresentar uma abordagem “*mais próxima à realidade do aluno*”. Mas a maior parte dos professores citou sobre a questão da contextualização proporcionada pela Literatura em determinados conteúdos históricos (prof. 11, 13, 14). Assim como o grupo A, apenas um professor do grupo B relacionou diretamente a Literatura à concepção de “*fonte histórica*” (prof. 15).

Ainda sobre essa categoria, o apontamento do professor 13 chamou nossa atenção. Segundo ele, “*a Literatura é a linguagem da história*”. Com tal afirmação é possível perceber a concepção de história desenvolvida por esse professor, que se mostra próxima à noção de narrativa.

²⁷ O fato de o professor ter utilizado a nomenclatura “*fonte histórica*” para se referir às obras será explorado mais adiante nesse trabalho.

3.3 CONCEITO DE PARADIDÁTICO

Nesse tópico analisamos as respostas da questão 6 do questionário, que se refere ao conceito de paradidático formulado por cada professor.

Grupo A

Os conceitos de paradidáticos formulados por esses professores se mostraram bastante diversificados. No entanto, foi possível estabelecermos alguns paralelos entre eles. As ideias mais recorrentes entre os professores se referem ao fato de os paradidáticos serem capazes de “enriquecer”, “aprofundar”, “complementar”, “discutir” e “ampliar” os temas tratados nas aulas.

Alguns professores citaram em sua resposta o aspecto “lúdico” e relacionado ao “imaginário” do aluno (prof. 1, 5) que aparece nesses materiais. Já a característica da linguagem, para alguns deles (prof. 2, 6, 8), também pode caracterizar os livros paradidáticos. De acordo com eles, esses materiais apresentam uma “*linguagem própria da literatura*”, utilizam uma abordagem “*sucinta e bem didática*” e são concebidos para serem usados com “*fins didáticos*”.

A resposta que mais nos chamou atenção foi elaborada pelo professor 9. Ele apresentou um conceito bastante interessante e bem próximo com o qual temos trabalhado na pesquisa. Segundo ele,

“livro paradidático, na verdade, pode ser qualquer produção que venha auxiliar a compreensão no ensino de história”.

(Professor 9 – grupo A).

Dessa forma, nota-se que ele não limita o conceito de livros paradidáticos apenas àqueles produzidos para o fim pedagógico. Ele expande consideravelmente o conceito, ao vinculá-lo a uma produção literária “*qualquer*” que seja utilizada para o ensino. O conceito, nesse sentido, atrela-se portanto à prática que é feita do material e não necessariamente ao seu formato.

Grupo B

Com relação ao conceito de paradidáticos esses professores apresentaram uma resposta um pouco mais unificada que o grupo A. A grande maioria lembrou o aspecto complementar dos livros paradidáticos que “*aprofunda*”, “*orienta*”, “*complementa*”, “*acrescenta*” e que abordam aspectos temáticos.

A resposta mais diferenciada foi a do professor 13. Segundo ele os paradidáticos são “*um livro ‘além’ – motivador da reflexão*”. Essa resposta nos permite interpretar que esse professor compreende o paradidático como meio de problematizar determinado assunto discutido em sala, criando reflexões mais aprofundadas com os alunos. Ele expande um pouco a ideia de paradidáticos como apenas um complemento e comenta sobre a potencialidade desses livros em estimular reflexões em sala de aula.

3.4 UTILIZAÇÃO DE PARADIDÁTICOS

Nesse momento pretendemos analisar as opiniões e ideias dos professores sobre suas práticas com os materiais paradidáticos. Para isso, selecionamos três temas principais que consideramos relevantes: meios de contato, limitações e experiências. Esse assunto se refere às perguntas 7, 8, 9 e 10 do questionário.

3.4.1 Meios de contato

Grupo A

A grande maioria dos professores citou a biblioteca da escola, quando questionamos sobre seu principal meio de contato com os paradidáticos.

Tabela 7 - Meios de contato com paradidático (grupo A).

Meio de contato com paradidáticos	Número de identificação do professor	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Não tem contato					X				X	
Biblioteca da escola		X	X	X		X	X			X
Acervo do PNBE		X	X							
Indicação do livro didático		X	X				X	X		
Indicação dos alunos								X		
Indicação de outros professores							X			
Outras formas						Livrarias, sebos, listas		Editoras		Livrarias

O resultado dessa subcategoria nos leva a refletir, então, sobre o papel que a biblioteca escolar assume nas aulas de história. Se esse espaço é tão relevante para o contato dos professores com os paradidáticos, por que ele é tão pouco utilizado ou lembrado nos momentos das aulas? Como é o uso que os professores 1, 2, 3, 5, 6 e 9 fazem desse espaço?

Outro ponto que pode levantar inquietações é que apenas dois professores citaram o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Tal fato nos leva a questionar: será que os outros professores conhecem o Programa Nacional Biblioteca da Escola e sabem o que ele oferece? Por que tão poucos o citaram, sendo que é o principal programa do governo responsável pela difusão de paradidáticos? Como a escola está articulando a chegada desses materiais? Eles têm alcançado as aulas de história? De que maneira isso vem ocorrendo?²⁸

²⁸ Expomos aqui algumas questões que surgiram após a realização dos questionários, configurando-se como uma temática mais específica. Nesse momento da pesquisa não iremos nos aprofundar nesse tema, mas pretendemos explorá-lo em outra oportunidade.

Grupo B

Os professores, em sua maioria, afirmaram entrar em contato com os paradidáticos por meio de indicações de outros professores e também do livro didático. Nenhum deles citou o acervo do PNBE e apenas o professor 15 afirmou não ter contato algum com esse tipo de material.

Tabela 8 - Meios de contato com paradidático (grupo B).

Meio de contato com paradidáticos	Número de identificação do professor	10	11	12	13	14	15
Não tem contato							X
Biblioteca da escola					X	X	
Acervo do PNBE							
Indicação do livro didático			X		X	X	
Indicação dos alunos			X				
Indicação de outros professores			X	X	X	X	
Outras formas	Catálogos de editoras			Indicação de professores da graduação			

3.4.2 Limitações

Grupo A

Foi notória nesse aspecto a unanimidade entre as respostas dos professores. Todos afirmaram que existem limitações na utilização de paradidáticos. Grande parte deles afirmou que a limitação que os impede de usar os paradidáticos está na disponibilidade em quantidade insuficiente para os alunos (prof. 1, 3, 5, 6, 9). Outros apontaram também a questão financeira, pois são materiais mais caros (prof. 2, 3, 7, 8).

Duas respostas nos chamaram atenção. O professor 4 afirmou que aquilo que limita a utilização de paradidáticos é sua “*inexistência*”. Já o professor 2 afirmou não haver “*distribuição ou apresentação de paradidáticos nas escolas públicas*”. Tais

respostas podem nos indicar um fator problemático: que o PNBE ainda não alcançou esses professores ou a escola onde eles lecionam.

Grupo B

Para esses professores o principal aspecto limitador da utilização dos paradidáticos relaciona-se à grande quantidade de conteúdos que normalmente devem ser discutidos em sala de aula, diminuindo assim as possibilidades de uso de materiais “diferenciados”. Dos seis professores, quatro deles mostraram preocupações em relação a esse aspecto (prof. 10, 11, 13, 14). O professor 10 afirmou que o fator limitador é o *“tempo para o cumprimento do conteúdo”* em sala de aula. O professor 11 citou a *“responsabilidade de encerrar o material regular das instituições de ensino”*, confirmando que esse é um fator limitador que deixa as *“atividades paralelas”* em *“segundo plano”*.

O professor 10 foi o único desse grupo a citar a questão dos *“gastos extras”* que limitam o uso dos paradidáticos. Ele apresentou também outro motivo, como o fato de que professores de Inglês e de Língua Portuguesa já utilizam esses materiais frequentemente.

O professor 12 apresentou uma visão um tanto destoante dos outros da amostra. Ele citou como fator limitador a questão da linguagem inapropriada. Segundo ele, a dificuldade está em *“encontrar a linguagem adequada para os alunos do fundamental II (muitos são infantilizados ou inadequados para a idade)”*.

A resposta que nos chamou a atenção, contudo, foi a do professor 15.

“Acredito que falta informação e orientação p/ os professores quanto a utilização destes recursos”.

(Professor 15 – grupo B).

É notória na fala desse professor a crítica ao processo de formação de professores. Ao ser questionado em relação à limitação de utilizar paradidáticos no ensino, ele reconhece a falta de preparo e de orientação quanto a essa prática.

3.4.3 Experiências

Grupo A

Entre os nove entrevistados na amostra, três deles afirmaram que nunca utilizaram materiais paradidáticos (prof. 3, 4, 8). No entanto, os outros seis nos concederam relatos reveladores sobre suas experiências.

O professor 1 do grupo A nos contou sobre a metodologia empregada na aula, sem afirmar se a experiência foi positiva ou negativa. De acordo com o relato, ele “*tirou xerox de algumas páginas*” e deu a aula com apenas um exemplar. O professor 9 afirmou que sua experiência foi positiva e também narrou sua metodologia. Ele aplicou uma atividade de pesquisa sobre a Primeira Guerra Mundial para ser realizada na biblioteca e que fosse “*além do livro didático*”.

Mesmo fazendo parte do grupo de professores de escolas públicas, dois docentes nos contaram sobre suas experiências com paradidáticos que tiveram em escolas particulares. O professor 2 comprou sua própria coleção de paradidáticos e utilizou na escola pública, após a realização de um projeto em uma escola particular. Já o professor 7 participou de um projeto com a disciplina de Língua Portuguesa, com a obra “*O Diário de Anne Frank*”²⁹. Questionamos então: essas respostas podem nos indicar certa facilidade da escola particular em trabalhar com paradidáticos? De acordo esse mesmo professor, a atividade não foi realizada na escola pública “*pela dificuldade dos alunos em adquirirem os livros*”.

Ao responder sobre sua experiência, o professor 6 mostrou-se na dúvida quanto ao conceito de paradidático. Ele afirmou que não sabe se “*são paradidáticos*”, mas já usou obras como “*D. João Carioca*”³⁰, “*O príncipe triste*”³¹ e “*A vida na Id. Média*”. De acordo com o relato, mesmo que os alunos tenham mostrado “*mais interesse*”, o número insuficiente de exemplares “*atrapalhou bastante*” o trabalho.

²⁹ Obra com as memórias da garota judia que lutou pela sobrevivência durante o contexto da Segunda Guerra Mundial, publicada originalmente em 1947.

³⁰ História em quadrinho que trabalha o tema da vinda da família real ao Brasil, em 1808. SCHWARCZ, Lília Moritz. D. João Carioca. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

³¹ Obra que conta a história de vida de D. Pedro II. SCHWARCZ, Lília Moritz; OLIVEIRA, Rui. O príncipe triste. São Paulo: DCL editora, 2010.

O professor 5 contou sobre o trabalho com a obra “*O Diário de Anne Frank*” (assim como o professor 7, que também usou a mesma obra). Segundo ele, a escola “*adquiriu oito volumes*” e “*alguns alunos compraram os seus próprios livros*”. Além disso, esse professor citou um projeto futuro, em que ele gostaria de trabalhar em sala de aula os “*mitos da criação de outros povos*” utilizando-se livros paradidáticos.

No geral, a quantidade de professores que já tiveram experiências com paradidáticos nos surpreendeu. Nossa hipótese inicial era de que esse número fosse bem menor e tínhamos, inclusive, dúvidas se algum deles já tivesse utilizado mesmo materiais desse tipo. Contudo, de acordo com as respostas e relatos, a maioria dos professores entrevistados conhece materiais paradidáticos, já os utilizaram em suas aulas e sabe sobre as limitações de seu uso. Alguns, inclusive, criaram métodos para “driblar” os problemas e manter a metodologia escolhida para as aulas.

Grupo B

Entre os seis professores, apenas um deles afirmou nunca ter realizado algum trabalho em sala de aula com paradidáticos (prof. 15). Os outros fizeram breves comentários sobre suas experiências. O professor 10 afirmou já ter “*casado*” o estudo de alguns conteúdos com a abordagem em paradidáticos como “*O Alienista*”³² e “*A Revolução dos Bichos*”³³. Segundo ele o “*trabalho é sempre proveitoso visto que amplia a percepção do aluno para o momento histórico que você está abordando*”. O professor 13 trabalhou com “*Memórias Póstumas de Brás Cubas*”³⁴, “*1984*”³⁵ e “*Laranja Mecânica*”³⁶.

Os outros professores não citaram especificamente os títulos dos livros que usaram, mas afirmaram que a experiência “*enriquece as aulas e também transforma a sala de aula em um ambiente mais descontraído e criativo, já que*

³²Obra do escritor brasileiro Machado de Assis, de 1882, que aborda de forma irônica e crítica o contexto social do fim do século XIX no Brasil.

³³Obra do inglês George Orwell, de 1945, que trabalha de forma metafórica com o tema da ditadura soviética stalinista.

³⁴Obra de Machado de Assis, de 1881, que também aborda o contexto do século XIX no Brasil.

³⁵Livro de George Orwell, de 1949, que estabelece críticas aos regimes políticos totalitários.

³⁶Livro de 1962, escrito pelo inglês Anthony Burgess, que satiriza a sociedade inglesa moderna.

através do material os alunos [identificam] uma outra forma de ver a história” (prof. 11). Além disso, foi possível perceber “*o grande interesse dos alunos*” (prof. 14) e “*uma vinculação maior com a família*” (prof.12).

3.5 HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS

Como dito em outros momentos desse trabalho, resolvemos focar a pesquisa em um tema de amplo interesse aos educadores e que nos últimos anos tem sido debatido nos diversos âmbitos do ensino. Com a recente profusão de materiais voltados ao ensino de história da África e das culturas afro-brasileiras, objetivamos analisar como esses recursos têm alcançado os professores e se eles compreendem esses paradidáticos como possível alternativa a ser adotada em sala de aula.

Grupo A

A análise desse tema mostrou-se bastante relevante em nosso trabalho de pesquisa. As respostas nos fizeram refletir ainda mais sobre algumas das inquietações iniciais da investigação. Sete dos nove professores desse grupo afirmaram “*não*” conhecer nenhum livro paradidático sobre história da África ou sobre as culturas afro-brasileiras.

Apenas dois tiveram uma resposta positiva ao questionamento. O professor 9 afirmou que existem “*alguns livros sobre lendas africanas da criação do mundo*”. Já o professor 5 demonstrou um extenso conhecimento a respeito do tema. De acordo com ele, isso é decorrente da presença de uma “*equipe multidisciplinar*” na sua escola, que é “*bem atuante e sempre que possível*” adquire materiais sobre essa temática, “*mesmo que só para a consulta do professor*”. Tal relato mostrou-se muito interessante, pois percebemos a importância que ele atribui a essa “*equipe*” a qual ele aparentemente faz parte³⁷.

Mesmo aqueles que não conhecem obras paradidáticas sobre História da África ou sobre as culturas afro-brasileiras afirmaram que elas seriam uma boa

³⁷ Fazemos essa suposição pois o professor utilizou em seu relato a primeira pessoa do plural (nós) ao se referir à atuação da equipe na escola.

opção para o trabalho em sala de aula³⁸. Isso porque elas teriam a “*preocupação em ampliar os conteúdos*” (prof. 2), apresentariam uma “*cultura com características diferentes das conhecidas pelos alunos*” (prof. 3), abordariam “*temas como racismo, discriminação, diversidade cultural e de gênero*” (prof. 5), “*são ilustrados*” (prof. 7) e permitiriam a “*constituição da consciência histórica*” (prof. 9).

Grupo B

Entre os seis professores, apenas dois afirmaram não conhecer livros paradidáticos sobre História da África ou sobre as culturas afro-brasileiras. Os outros citaram alguns títulos, que indicamos abaixo.

Tabela 9 - Obras relacionadas à temática africana citadas pelo grupo B.

Número de identificação do professor	Obras citadas no questionário
10	Material disponibilizado pelo Sistema de ensino Ari de Sá
12	Kiriku e a Feiticeira Os reis africanos
13	Hotel Ruanda Navio Negreiro Revistas National Geographic e Raça Negra
14	Mocamba - Cores e Gentes da África Uma breve história da África A cor do preconceito

A maioria dos professores reconheceu a importância dos paradidáticos na abordagem sobre temas africanos e da cultura afro-brasileira, entendendo-os como “*novas abordagens*” (prof. 15). O professor 10 fez uma ressalva e destacou que existe “*uma falta de conhecimento sobre o tema inclusive por parte dos professores*”. Segundo ele, “*o paradidático proporcionaria uma oportunidade do professor interagir com este conteúdo*”. O professor 11 citou que o contato dos alunos com esses materiais é

³⁸ Nesse caso, apenas o professor 4 afirmou que “*não é possível avaliar*” se seria uma boa opção, já que não conhece nenhum material.

“limitado e cercado de preconceitos, os paradidáticos auxiliariam nesse processo de desconstrução, e possibilitariam uma ampliação na visão/compreensão dos estudantes sobre a História/Cultura africana”.

(Professor 11 – grupo B).

Na parte I do capítulo 3, pretendeu-se narrar de forma geral as primeiras impressões sobre os questionários. Em seguida, as ideias dos professores sobre os paradidáticos serão analisadas de forma mais aprofundada.

PARTE II – As categorias e os perfis conceituais

Após a descrição geral realizada na parte I deste capítulo, foi possível estabelecer alguns “padrões de respostas” e “perfis conceituais” (GAGO, 2007) sobre as ideias dos docentes acerca dos paradidáticos. Foram definidos dois âmbitos principais com os quais pretendemos trabalhar as categorizações nessa pesquisa:

- O uso dos paradidáticos no ensino de história.
- Os conhecimentos dos professores sobre os paradidáticos de história da África.

3.6 O USO DOS PARADIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

De acordo com as discussões teóricas empreendidas no início desse trabalho e também de acordo com as respostas dos professores, foi possível estabelecer três categorias sobre o uso dos paradidáticos no ensino de história. Aqui foram consideradas as ideias e os conceitos explicitados pelos professores, assim como as experiências relatadas por eles nos questionários.

Tabela 10 - Categorias - o uso dos paradidáticos no ensino de história.

Categorias	Professores do Grupo A	Professores do Grupo B
Paradidático como ludicidade (total de 7 professores)	1, 3, 4, 7	11, 12, 13
Paradidático como contextualização (total de 4 professores)	2, 6	10, 14
Paradidático como fonte histórica (total de 4 professores)	5, 8, 9	15

Paradidático como ludicidade

Conforme aponta Zamboni e Fonseca (2010), as obras literárias infantis nas aulas de história têm muito mais oferecer do que apenas complementos ou ilustrações relacionadas aos conteúdos históricos. Essas autoras afirmam que os professores devem evitar o uso meramente ilustrativo dos livros, concebendo-os de forma mais aprofundada e não apenas superficialmente. Tendo em vista essa ideia, compreendemos que a concepção de paradidático como ludicidade configura-se como uma forma mais rasa de abordagem desse tipo de recurso em sala de aula. Segue abaixo alguns dos depoimentos dos professores que enquadrámos nessa categoria.

“A literatura enriquece as aulas levando os alunos a viajarem dentro da história”.

“Um material que pode enriquecer as aulas, trabalhando com o imaginário do aluno”.

(Professor 1 – grupo A).

“A literatura inclui a imaginação”

“[Ela] traz o contexto histórico de uma maneira mais lúdica”.

(Professor 3 – grupo A).

“Geralmente os livros são ilustrados e através de uma história abordam o conteúdo trabalhado em sala”.

(Professor 7 – grupo A).

“[Os paradidáticos] são mais sensitivos, geram um vínculo emocional”.

(Professor 13 – grupo B).

A questão que parece predominar nas falas desses professores é que o uso dos paradidáticos representa uma forma de se escapar da abordagem mais “séria” e conteudística. Os livros são percebidos como instrumentos para trabalhar com o imaginário dos alunos, em aulas diferenciadas e que exploram aspectos fictícios das obras também. Verificamos, inclusive, que um dos professores cita as ilustrações dos livros, que deixariam o trabalho em sala de aula mais leve e menos maçante, segundo sua perspectiva.

A questão da sensibilidade é citada de maneira breve por um dos professores. Segundo ele, o aluno por meio da sensibilidade na leitura passa a participar da realidade retratada na obra. Essa proposta desse professor aparentemente nos pareceu interessante, afinal concordamos com as ideias de Pesavento (2008) que aponta a Literatura como porta de entrada às sensibilidades de outras épocas. No entanto, essa autora nos lembra também que a leitura pela leitura não nos permite o acesso a essas sensibilidades. Se partimos do campo da História, é ela quem deve fazer as perguntas (PESAVENTO, 2008). Assim, compreendemos que as sensibilidades de outra época são percebidas quando há um trabalho efetivo dos professores, no uso de determinada metodologia de análise, para que assim seja possível aos alunos identificarem as questões sensíveis nas obras.

Em nossa concepção, perceber os paradidáticos como ludicidade não é um equívoco. Contudo, essa é apenas uma das facetas que podem ser abordadas pelos educadores no trabalho com esses recursos. Inclusive, sabemos que a ludicidade presente nesses livros é uma forma de o professor “escapar” dos livros didáticos, considerados por muitos como enfadonhos, maçantes e extremamente conteudistas.

Paradidático como contextualização

Outra forma de se compreender os paradidáticos no ensino de história que verificamos entre os professores foi sua percepção como contextualização.

Acreditamos que tal noção se apresenta um tanto mais elaborada que a categoria anterior. Aqui não se concebe os livros como complementos e não se busca apenas ilustrar os conteúdos, mas sim como um meio para que o aluno tenha acesso à descrição de determinado contexto histórico. Entra nessa categoria a percepção de que os livros pretendem retratar determinada situação do passado, estabelecendo descrições e propiciando ao aluno o contato com outras realidades.

A seguir, transcrevemos algumas das falas dos professores que enquadrados nessa categoria.

“Já utilizei muito com os alunos para a contextualização do período histórico estudado”.

(Professor 6 – grupo A).

“[O paradidático] é um livro de abordagem específica, ou temática, que aprofunda um episódio histórico”.

(Professor 10 – grupo B).

“Montamos um projeto que utilizava os títulos da coleção Como Seria a sua Vida”.

(Professor 2 – grupo A).

Um dos professores citou em suas experiências com paradidáticos a coleção Como Seria a Sua Vida, da editora Scipione (publicada ao longo da década de 1990). Entramos em contato com alguns desses livros dessa coleção e percebemos que eles apresentam um caráter descritivo. Por meio de ilustrações, esquemas e textos curtos, os livros dessa coleção pretendem mostrar como era a vida cotidiana dos egípcios, astecas, gregos, romanos, dependendo de qual livro é utilizado.

Imagem 3 - Coleção Como Seria Sua Vida. Editora Scipione.



Podemos relacionar esses livros com aqueles analisados por Zamboni (1991). Essas obras buscam inovar no formato, trazendo ilustrações diferenciadas e cômicas, mas não apresentam problematizações ou documentos e imagens da época, por exemplo. Nota-se um destaque às curiosidades de uma época, com a utilização de recursos gráficos mas sem tanta preocupação historiográfica e crítica.

Dessa forma, verificamos que o uso dos paradidáticos como contextualização apresenta, de certa forma, uma maior complexidade metodológica do que o uso apenas como ludicidade. Contudo, ainda mantém algumas limitações quanto às possibilidades de se explorar os recursos no âmbito da História “como ciência”.

Paradidático como fonte histórica

Entre as ideias dos professores, concebemos que aquelas que compreendem os paradidáticos como fontes históricas se apresentam como as mais bem estruturadas, principalmente se pensarmos nas reflexões de ensino propostas dentro do campo da Educação Histórica. Nesse momento, devemos deixar claro algumas ressalvas. Não buscamos aqui desconsiderar o uso de livros como ludicidade ou como contextualização. Contudo, no âmbito do ensino de história, a utilização de uma metodologia em sala de aula que se apoie nos

constructos teóricos da própria História deve ser valorizada. Assim, a ludicidade e a contextualização de uma época poderia, no nosso ponto de vista, representar uma preocupação introdutória do educador/historiador. Alguns professores citaram em suas respostas a compreensão de utilizar esses livros como fontes.

“A literatura além de ser objeto da história, é também fonte. Seus conhecimentos permitem uma maior apreensão do real”.

(Professor 8 – grupo A).

“A literatura é uma forma de expressão humana e portanto demonstra como homens e mulheres ao longo da história pensam a sociedade e o mundo”.

(Professor 9 – grupo A).

“Acredito que a literatura pode ser uma fonte histórica para a minha disciplina”.

(Professor 15 – grupo B).

Os professores que enquadrámos nessa categoria demonstraram o uso da expressão “fonte histórica” e também compreenderam o uso dos paradidáticos dentro de uma perspectiva relacionada à metodologia da própria História.

No caso do professor 5, acreditamos ser necessário certo destaque. Sua compreensão dos paradidáticos como fonte inclui toda uma metodologia já desenvolvida, contando inclusive com pesquisas e cruzamento de documentos.

“O professor deve estar atento sobre os limites desse tipo de recurso é necessário estabelecer fronteiras entre o discurso histórico e ficcional; usar o texto de forma crítica e se possível de forma interdisciplinar, e dar ao aluno acesso a outros documentos”.

(Professor 5 – grupo A).

Percebemos que ele compreende a relação de proximidade que a História pode acabar criando com a Literatura. Contudo, ele destaca a necessidade de estabelecer uma diferenciação, um ponto de fronteira. Outro aspecto

interessante da resposta desse professor é sua preocupação com a utilização do livro paradidático de forma crítica.

“Bom uma vez ao trabalhar sobre o Nazismo e o Holocausto sugeri aos alunos a leitura do livro O diário de Anne Frank, a escola adquiriu oito volumes e alguns alunos compraram os seus próprios livros. A história despertou a curiosidade dos alunos que buscaram outras referências sobre a época e o espaço onde Anne viveu”.

(Professor 5 – grupo A).

A proposta de trabalhar em conjunto com outras disciplinas foi citada também por esse professor, em mais de uma das respostas do questionário. Percebemos que em suas aulas ele criou um ambiente de colaboração entre a disciplina de História e de Língua Portuguesa. Destacamos a metodologia adotada pelo docente, que buscou utilizar o confronto de textos historiográficos com contos literários, além do uso de imagens também.

“Nesse bimestre estou trabalhando com a professora de língua portuguesa contos de Machado de Assis que são confrontados com textos historiográficos, imagens sobre a política e cotidiano da sociedade do Rio de Janeiro em fim do império e início da república”.

(Professor 5 – grupo A).

Evidencia-se, assim, que o professor 5 mantém utilizações frequentes de paradidáticos em suas aulas. Ele foi o que demonstrou mais conhecimentos quanto aos títulos de obras, às experiências já realizadas, à participação em projetos, etc. Podemos estabelecer um paralelo, inclusive, entre as atitudes desse educador (grupo A) com o posicionamento do professor 10 (grupo B). Enquanto o professor 5 faz um trabalho conjunto com outras disciplinas utilizando os paradidáticos, o professor 10 afirma que uma das limitações no uso dos livros é justamente o fato de eles já serem usados nas aulas de Inglês e Português. Verificamos que a primeira perspectiva se mostra aberta ao diálogo, buscando explorar tudo o que um texto literário tem a oferecer: âmbito do estudo dos gêneros literários, análise histórica, compreensão como fonte, confrontação com historiografia, comparação com imagens. Por outro lado, a perspectiva do segundo professor mostra-se fechada e limitada.

Ao relatarem suas experiências e suas ideias sobre o uso dos paradidáticos, diversos professores demonstraram também as limitações que

prejudicam ou impedem o desenvolvimento de atividades com livros nas aulas de história. Assim, acreditamos ser pertinente dar uma atenção mais específica a esse determinado tópico.

Sobre os problemas levantados pelos professores, estabelecemos uma classificação: problemas pedagógicos e problemas estruturais.

Os problemas pedagógicos se referem principalmente à questão das propostas das escolas com relação aos currículos e também ao aspecto da formação acadêmica e pedagógica dos professores. Os problemas estruturais se referem às questões financeiras e estruturais das escolas.

Tabela 11 - As limitações do uso de paradidáticos.

		Professores do Grupo A	Professores do Grupo B
Problemas pedagógicos (8 professores)	Currículo	-	10, 11, 13, 14
	Formação	4, 2	15, 12
Problemas estruturais (7 professores)	Preço	3, 7, 8	-
	Quantidade disponível	1, 3, 5, 6, 9	-

Podemos perceber que os dados apontam para uma clara discrepância: os professores de escolas públicas (grupo A) não citaram questões de cumprimento de prazos e currículos “apertados”. Suas limitações no uso de paradidáticos estão voltadas à questão da sua formação pedagógica para explorar esse tipo de recurso e, principalmente, a pouca quantidade de obras disponíveis e seus preços.

Por outro lado, os professores de escolas particulares (grupo B) não citaram problemas estruturais. Suas preocupações estão voltadas também à formação pedagógica, mas, principalmente, aos currículos e aos conteúdos das apostilas que eles devem cumprir.

3.7 Os conhecimentos dos professores sobre os paradidáticos de História da África

No questionário, os professores puderam expor seus conhecimentos sobre as obras que eles conhecessem que tratem de temas africanos. Conforme interpretamos as respostas, chegamos a três níveis diferentes de conhecimentos que esses professores apresentaram:

- não conhece livros que tratem de História da África;
- conhece alguns de forma superficial;
- conhece diversas obras, apresentando um vasto e aprofundado conjunto de saberes sobre as obras.

Tabela 12 - Categorias - os conhecimentos dos professores sobre os paradidáticos de história da África.

Categorias	Professores do Grupo A	Professores do Grupo B
Não conhece (total de 9 professores)	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8	11, 15
Conhece superficialmente (total de 5 professores)	9	10, 12, 13, 14
Conhece de forma aprofundada (total de 1 professor)	5	-

Conforme os dados da tabela, notamos que mais da metade dos entrevistados afirmaram não conhecer obras relacionadas ao tema de História da África (total de 9 professores). Nessa categoria, agrupamos aqueles que não citaram títulos e declararam “não conhecer” obras do tema.

Aqueles professores que citaram alguns títulos e mostraram um pouco mais de conhecimento sobre esses paradidáticos agrupamos na categoria intermediária (total de 5 professores).

Apenas um professor mostrou extenso conhecimento sobre o tema e citou obras variadas, como: O cabelo de Lelê, As sementes de Zumbi, A cor do

preconceito, África e o Brasil Africano. Todos livros paradidáticos, publicados por diversas editoras³⁹. Ele afirmou já ter realizado experiências com esses livros e também demonstrou planos e projetos futuros. A seguir transcrevemos algumas de suas falas.

“Li com meus alunos do 6º ano um sobre a vida de Zumbi, mesmo sendo cópias de xerox, os alunos participaram ativamente da leitura e dos debates”.

(Professor 5 – grupo A).

“Para o próximo ano pretendo pedir à direção a aquisição de alguns exemplares do paradidático ‘Como o criador fez surgir o homem na terra’ dos escritores Julio e Débora D’Zambê que apresentam lendas do povo Zulu do sul da África”.

(Professor 5 – grupo A).

Imagem 4 - Júlio e Débora D’Zambê. Como o criador fez surgir o homem na terra e outras histórias da tradição zulu. 2. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.



É notório perceber que o entrevistado que demonstrou um conhecimento mais aprofundado acerca das obras de temas africanos é o mesmo educador que se destacou quanto à percepção de paradidáticos como fontes históricas⁴⁰. Ele também foi o único professor que não entregou o questionário respondido

³⁹ SOUZA, Maria de Mello e. África e o Brasil Africano. São Paulo: Ática, 2006.

MACEDO, Aroldo. FAUSTINO, Oswaldo. Luana, as sementes de Zumbi. São Paulo: FTD, 2007.

CAMPOS, Carmem Lúcia; CARNEIRO, Sueli; VILHENA, Vera. A cor do preconceito. São Paulo: Ática, 2006.

BELEM, Valéria. O cabelo de Lelê. São Paulo: IBEP, 2012.

⁴⁰ Assunto abordado na página 94 desse trabalho.

em formato manuscrito. Recebemos suas respostas digitadas e grampeadas como anexo ao questionário.

Acreditamos que esses detalhes quanto aos trâmites e dinâmicas internas e aparentemente “indiferentes” da pesquisa devem ser considerados em nossa análise. Afinal, por que esse professor teve todo esse “trabalho” em digitar, exemplificar de forma tão pormenorizada e imprimir suas respostas? Em nossa concepção, a resposta para essa pergunta é: ele queria ser ouvido. Seu trabalho vem sendo desenvolvido de forma crítica, elaborada e ele tem se empenhado em participar de projetos interdisciplinares, solicitando livros à direção e providenciando xerox das obras. Consideramos que esse “trabalho” extra em digitar as respostas do questionário foi feito justamente como forma de valorizar seu papel como educador e como profissional preocupado com uma educação de qualidade.

No nosso ponto de vista, esses “detalhes” da pesquisa, que podem parecer insignificantes, tem a capacidade de nos apresentar a famosa “caixa-preta” da escola, utilizando a expressão de Dominique Julia (2001). É somente por meio de pesquisas que permitam dar voz aos professores, aos alunos e às dinâmicas internas das escolas é que será possível compreender melhor como funciona o espaço escolar e como se estrutura a formação do conhecimento histórico.

Portanto, compreendemos que essa pesquisa, ao dialogar com as perspectivas da Educação Histórica, pôde trazer uma reflexão significativa em torno das práticas escolares cotidianas relacionadas ao uso de paradidáticos. Nas palavras de Julia (2001),

trabalhando principalmente sobre textos normativos, os historiadores da pedagogia tenderam sempre a superestimar modelos e projetos e a constituir, no mesmo lance, a cultura escolar como um isolamento, contra o qual as restrições e as contradições do mundo exterior viriam se chocar [...] (p. 12).

Assim, concordamos com o autor que é necessário ir além da pura análise de políticas públicas e textos normativos voltados ao incentivo da leitura, buscando dar mais voz aos educadores e suas práticas diárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos essa investigação retornando à questão apresentada por Zamboni (1991): seriam os paradidáticos uma espécie de solução para os problemas do ensino atualmente? A resposta que se manifesta após tantos meses de pesquisa é que não. Adotar materiais paradidáticos não representa solucionar por completo problemas educacionais. No entanto, adotamos um posicionamento positivo em relação às possibilidades que eles podem oferecer para um aperfeiçoamento no processo de ensino e aprendizagem de história.

Percebemos que os professores, em sua maioria, reconhecem positivamente o papel de importância desses livros e suas possíveis contribuições ao ensino de história. A ideia de que os paradidáticos possibilitam um afloramento da ludicidade nas aulas e o acesso a diferentes contextos históricos foi amplamente citada pelos entrevistados. No entanto, a concepção de utilizar esses materiais didáticos como fonte histórica, de forma metodologicamente coerente com os pressupostos da disciplina histórica, ainda foi pouco lembrada. Isso nos preocupa em relação ao pouco aprofundamento teórico e metodológico que tem sido empreendido nas aulas de História. Segundo as ideias da Educação Histórica, os alunos devem aprender mais do que conceitos substantivos. Deve-se trabalhar com eles também os aportes que caracterizam a ciência histórica, dentre eles a perspectiva do que é uma fonte histórica e de como analisá-la.

Conforme as narrativas dos docentes de escolas particulares, o cotidiano “apertado” de conteúdo e as exigências curriculares acabam limitando a utilização de materiais diferenciados, ligados ao campo da Literatura por exemplo. Esses livros acabam sendo utilizados bem esporadicamente nesse contexto socioeconômico e, principalmente, apenas como forma de variar os modelos metodológicos nas aulas. No contexto das escolas públicas, percebe-se que a adesão ao uso de paradidáticos é, de certa forma, maior se considerarmos a questão curricular. Contudo, nesses espaços temos outros tipos de fatores limitantes como a questão do preço elevado dos livros e da pouca quantidade de obras disponibilizadas pelos programas nacionais de distribuição.

Acreditamos que esse trabalho de pesquisa não esgotou nossos questionamentos sobre os paradidáticos e sua utilização no ambiente escolar. Gostaríamos de expor algumas das preocupações suscitadas após as etapas finais de análise do material e que vêm nos incentivando no prosseguimento do nosso trajeto acadêmico.

Foi bastante notório o desconhecimento dos professores em relação ao acervo do PNBE. Muitos disseram não utilizar o acervo para estabelecer contato com os livros e alguns afirmaram não haver política nenhuma de distribuição de livros em sua escola. Esse fato nos indica a não familiarização desse Programa entre os docentes, que pode ser decorrente de inúmeros fatores relacionados à dinâmica do próprio Programa, ao contexto próprio de cada escola, à posição da direção quanto ao recebimento de livros, à atuação dos funcionários na biblioteca, etc.

Outra preocupação que consideramos um legado dessa pesquisa é em relação à necessidade de atualização dos professores sobre temas de História da África ou das culturas afro-brasileiras. Verificamos que ainda é escasso o contato dos docentes com a profusão de novos materiais relacionados aos temas africanos. A grande maioria não conhece livros sobre esses temas ou apresenta uma ideia superficial, citando poucos exemplos⁴¹.

Por fim, consideramos preocupante o fato de que poucos professores assumiram o papel de incentivadores dos pequenos leitores. Professores de História não devem presumir que apenas professores de Língua Portuguesa ensinem e estimulem alunos no hábito de ler. Ler permite o contato com outras culturas, o intercâmbio com outros pontos de vista, o acesso a realidades diversas. E não é essa a grande “função” da história? Afinal, “como conceber o singular, a diferença dos outros, por meio de uma concepção que inclui os outros?” (RÜSEN, 2014, p. 23). Entre o passado acontecido e o futuro desejado, a História quando de encontro com as práticas de leitura possibilita o “reconhecimento mútuo das diferenças” (RÜSEN, 2014).

⁴¹ No Anexo B pode-se verificar alguns exemplos que levantamos ao longo dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Isabel Bexiga. Manual escolar: guia de estudo ou prática de competências? Estudo com professores e alunos do ensino Secundário (Portugal). In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Educação Histórica: Teoria e Pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 317-329.

_____. **O papel do manual de História no desenvolvimento de competências**: um estudo com professores e alunos do ensino secundário. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Portugal, 2013.

ALVES, Ronaldo Cardoso. História e vida: o encontro epistemológico entre didática da história e educação histórica. **Revista História e Ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/15535/13020> Acesso em: 26 out. 2016.

ARAUJO, Débora Cristina de. **Literatura infanto-juvenil e política educacional**: estratégias de racialização no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS, Arthur. **A teoria da história de Jörn Rüsen**: uma introdução. Goiânia: Editora UFG, 2010.

BARCA, Isabel. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Educação Histórica: Teoria e Pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 21-48.

BARROS, José D'Assunção. A História Cultural Francesa – Caminhos de investigação. **Revista Fênix**. Out. nov. dez. 2005, vol. 2, ano II, n. 4. Disponível em: <www.revistafenix.pro.br>. Acesso em: 12 out. 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Docência em formação).

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2016.

BRETAS, Maria Luiza Batista. **Leitura é fundamental**: desafios na formação de jovens leitores. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica. **Antíteses**, Londrina, v. 5, n. 10, jul./dez. 2012. p. 509-518. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/14501>. Acesso em: 14 fev. 2016.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. (Coleção FGV de bolso. Série História).

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 3. ed. Trad. Ephraim Ferreiras Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. (Prismas).

_____. "Escutar os mortos com os olhos". **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 69, p. 6-30, jan. 2010. Disponível em: <www.revistas.usp.br/eav/article/view/10510>. Acesso em: 9 jul. 2016.

CHAVES, Rita. (Org.). **Contos africanos dos países de língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo**. 5. ed. Barueri (SP): Manole, 2010.

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da Literatura Infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Linguagem e educação).

FERREIRA, Antonio Celso. A fonte fecunda. In: PINSKY, Carla Bassanezi; DE LUCA, Tânia Regina. **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 61-90.

FILA, Adriane. **Didática geral e didática da história: a relação conteúdo e forma em materiais didáticos destinados a professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2003. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

GAGO, Marília. **Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Portugal, 2007.

_____. **Pluralidade de olhares: construtivismo e multiperspectiva no processo de aprendizagem**. Moçambique: EPM/CELP, 2012.

GATTI JUNIOR, Décio. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru (SP): Edusp, 2004. (Coleção Educar).

GERMINARI, Geyso D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011. Disponível em: <www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3261>. Acesso em: 14 ago. 2015.

GEVAERD, Rosi Teresinha Ferrarini. “Percebo que os textos estão acima da compreensão das crianças”: ideias expressas pelas professoras em relação ao manual didático. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Educação Histórica: Teoria e Pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-34, jan./jun. 2001. Disponível em: <www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273/281>. Acesso em: 29 set. 2016.

KRAUSS, Juliana Souza; ROSA, Julio César da. A importância da temática de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. **Antíteses**, v. 3, n. 6, p. 857-878, jul.-dez. 2010. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/4572>. Acesso em: 11 abr. 2016.

LAGUNA, Alzira Guiomar Jerez. A contribuição do livro paradidático na formação do aluno-leitor. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n.2, 2001. Disponível em: <www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/81>. Acesso em: 14 ago. 2016.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, [S.l.], mar. 2006. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **PNBE na escola**: literatura fora da caixa. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais/Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2014.

PAIVA, Jane; BERENBLUM, Andréa. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – Uma avaliação diagnóstica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 173-188, jan./abr. 2009. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pp/v20n1/v20n1a10.pdf>. Acesso em: 6 out. 2016.

PEREIRA, Amilcar Araujo. “**O Mundo Negro**”: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

PEREIRA, Roseane de Bastos. “**O leitor através do espelho – e o que ele ainda não encontrou por lá**”. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. **Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEl, Pelotas, n. 14, p. 31-45, set. 2003.

_____. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. **Os manuais de didática da história e a constituição de uma epistemologia da didática da história**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011a. p. 79-92.

_____. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011b. p. 41-50.

_____. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Trad. Nélio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: Que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender história**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. (Coleção Cultura, escola e ensino). p. 21-51.

_____; BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 11-21.

_____; BARCA, Isabel. Uma epistemologia da pesquisa em Educação Histórica: limites e possibilidades. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; URBAN, Ana Cláudia (Orgs.). **Passados possíveis: a educação histórica em debate**. Ijuí: Ed. Unijui, 2014. p. 21-39.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SILVA, Selma Maria da. Literatura Negra Brasileira: leitura e escrita. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves. (Orgs.). **História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Escola**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Linguagem e educação).

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camilla (Coord.). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades para a implementação da Lei nº 10.639/2003**. São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História: Ensaio de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Linguagem e educação).

ZAMBONI, Ernesta. **Que História é essa? Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de história**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

_____; FONSECA, Selva Guimarães. Contribuições da literatura infantil para a Aprendizagem de noções do tempo histórico: Leituras e indagações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 339-353, set.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 1 set. 2015.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 4. ed. São Paulo: Global, 1985.

ANEXOS

ANEXO A

Questionário aplicado aos professores dos grupos A e B.

Colegas professores de história, sou graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina e atualmente desenvolvo minha pesquisa no Programa de Mestrado em História Social, da mesma instituição. Para dar continuidade à minha investigação, solicito a sua participação no preenchimento deste questionário.

Desde já, obrigada.

Ana Beatriz Accorsi Thomson.

1. Qual é a sua idade?

- Menos de 20 anos
- Entre 20 e 30 anos
- Entre 31 e 40 anos
- Entre 41 e 50 anos
- Entre 51 e 60 anos
- Mais de 61 anos

2. Qual é o seu nível de formação na área de história?

- Superior incompleto
- Graduado (a)
- Cursando especialização
- Especialista
- Cursando mestrado
- Mestre
- Cursando doutorado
- Doutor (a)

3. Quanto tempo de experiência em sala de aula você tem?

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 3 anos
- Entre 3 e 7 anos

() Entre 7 e 10 anos

() Mais de 10 anos

4. Você costuma utilizar outros materiais, além do livro didático, em suas aulas? Quais? Filmes, folhas anexas, reportagens, literatura? Cite alguns exemplos.

5. Você acredita que a Literatura pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de história? Por quê?

6. Em sua opinião, o que é um livro paradidático?

7. Por quais meios você conhece ou tem contato com algum livro paradidático? Marque a(s) alternativa(s) correta(s).

() Não tenho contato com paradidáticos

() Na biblioteca da escola

() Pelo acervo do PNBE

() Por indicação do livro didático

() Por indicação dos alunos

() Por indicação de outros professores

() Outra forma: _____

8. Você já utilizou livros paradidáticos em suas aulas?

Caso sua resposta foi **sim**, conte-nos como foi essa experiência.

Caso sua resposta for **não**, conte-nos o porquê de você nunca ter utilizado esse tipo de material.

9. Você acha que os livros paradidáticos são uma boa opção para serem utilizados no ensino de História? Quais as contribuições desses materiais?

10. Existe algum fator que limita a utilização de livros paradidáticos no ensino? Quais?

11. Você conhece algum livro paradidático sobre a História da África ou sobre a Cultura Afro-brasileira? Quais?

12. Você acha que os paradidáticos seriam uma boa opção para trabalhar em sala de aula sobre a História da África e da Cultura Afro-brasileira? Por quê?

ANEXO B

No princípio dessa pesquisa, procuramos estabelecer contato com as obras literárias recentes que se voltavam os temas africanos e afro-brasileiros. Durante esse diálogo inicial, fizemos uma espécie de levantamento de vinte obras sobre temas, autores e enredos dos livros com os quais tivemos acesso.

Segue abaixo as fichas numeradas produzidas no início dessa pesquisa, que auxiliaram a fundamentar nossos conhecimentos acerca das tendências recentes do mercado editorial voltado aos temas africanos.

1	
Título da obra	Contos Africanos dos países de língua portuguesa
Autor	Org. Rita Chaves – Vários autores: Albertino Bragança; Boaventura Cardoso; José Eduardo Agualusa; Luandino Vieira; Luís Bernardo Honwana; Mia Couto; Nelson Saúte; Odete Costa Semedo; Ondjaki; Teixeira de Sousa
Formação do autor	Rita Chaves (Org.) – Professora de Literaturas africanas de Língua Portuguesa da Usp. Albertino Bragança (São Tomé e Príncipe, Ciências, escritor, ministro); Boaventura Cardoso (Angola, escritor); José Eduardo Agualusa (Angola, escritor); Luandino Vieira (Portugal, escritor); Luís Bernardo Honwana (Moçambique, escritor, ministro da Cultura); Mia Couto (Moçambique, escritor, biólogo); Nelson Saúte (Moçambique, jornalista, professor); Odete Costa Semedo (Guiné-Bissau, letras, ministra); Ondjaki (Angola, jovem escritor); Teixeira de Sousa (Cabo Verde, médico e escritor). *Muitos dos autores participaram de movimentos políticos em seus países.
Coleção	Para gostar de ler v. 44
Gênero	Contos
Ilustrações	Apo Fousek
Objetivos	“Também isso podemos aprender com a leitura desses contos: se similaridades podem nos aproximar, diferenças não precisam nos afastar. O encontro será mais sólido se o conhecimento ajudar a combater os preconceitos e outros fantasmas. E a literatura é um bom caminho”.
Lugar e tempo da ação	Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau,

	Moçambique, São Tomé e Príncipe. Contemporâneo.
Editora	Ática
Número de páginas	143
Ano da edição	2009
Encarte histórico para o aluno	Sim. Contextualização.
Informação extra	Vem com um Suplemento de Leitura para o professor. Esse material apresenta sugestões didáticas para o professor trabalhar com o livro em sala de aula: ideias de exercícios (com respostas).
Lista do PNBE	Anos finais do Ensino Fundamental - Acervo 1 - 2011
Descrição da obra/Resumo	O livro apresenta dez contos de países africanos que falam a língua portuguesa. Eles discorrem sobre diversos elementos da cultura local. As notas de rodapé auxiliam na questão do vocabulário mais específico de cada região, assim como na identificação de alguns costumes e tradições. CHAVES, Rita. (Org.). Contos africanos dos países de língua portuguesa. São Paulo: Ática, 2009. (Para gostar de ler).
2	
Título da obra	O segredo das tranças e outras histórias africanas
Autor	Recontadas por Rogério Andrade Barbosa
Formação do autor	Letras/Literatura infantil/Escritor e professor
Coleção	-
Gênero	Contos
Ilustrações	Thaís Linhares
Objetivos	“Eles nos fazem pensar que cada uma dessas histórias traz verdades sobre a vida que o autor do livro aprendeu com esses povos e quer dividir com cada um de nós.”
Lugar e tempo da ação	Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe. Contemporâneo.
Editora	Scipione
Número de páginas	71
Ano da edição	2007
Encarte histórico para o aluno	Sim. Contextualização. Escrito por Regina Claro, historiadora especialista em história da África.
Informação extra	Apresentação escrita por Rita Chaves.
Lista do PNBE	Ensino Fundamental - Acervo 2 - 2009
Descrição da obra/Resumo	O livro traz cinco contos, de cada um dos países colonizados pelos portugueses. Apresenta fábulas, narrativas e histórias presentes na tradição dessas regiões, assim como provérbios típicos.

	BARBOSA, Rogério Andrade. O segredo das tranças e outras histórias africanas. São Paulo: Scipione, 2007.
3	
Título da obra	Aqaltune e as histórias da África
Autor	Ana Cristina Massa
Formação do autor	Jornalista e escritora
Coleção	-
Gênero	Romance ficcional
Ilustrações	Sim
Objetivos	“A narrativa que você vai ler é uma ficção, mas tem como pano de fundo alguns fatos e personagens reais”.
Lugar e tempo da ação	Brasil. Contemporâneo e séc. XVII.
Editora	Gaivota
Número de páginas	161
Ano da edição	2012
Encarte histórico para o aluno	Sim. Pequeno glossário com termos importantes para compreender a obra.
Informação extra	-
Lista do PNBE	Acervo 1 - Anos finais do Ensino Fundamental - 2013
Descrição da obra/Resumo	Livro de ficção sobre os quilombos e sobre a história de Aqaltune, princesa e guerreira africana vendida no Brasil como escrava. MASSA, Ana Cristina. Aqaltune e as histórias da África. São Paulo: Gaivota, 2012.
4	
Título da obra	Os Orixás sob o céu do Brasil
Autor	Marion Villas Boas
Formação do autor	Pedagoga e jornalista
Coleção	-
Gênero	Narrativa mítica/lendária/religiosa
Ilustrações	Sandro Lopes
Objetivos	“Este livro apresenta algumas lendas que vieram da África e se aclimataram no Brasil: lendas dos orixás e do candomblé. Com isso o leitor tem a oportunidade de conhecer aspectos da cultura africana, que tanto contribuiu para nossa rica cultura mestiça”.
Lugar e tempo da ação	-
Editora	Biruta
Número de páginas	94
Ano da edição	2013
Encarte histórico para o aluno	Não, apenas breve glossário.
Informação extra	-
Lista do PNBE	-
Descrição da obra/Resumo	Livro que conta as lendas e narrativas dos principais orixás, inclusive aqueles cultuados até hoje no Brasil.

	VILLAS BOAS, Marion. Os Orixás sob o céu do Brasil. São Paulo: Biruta, 2013.
5	
Título da obra	Histórias de Ananse
Autor	Adwoa Badoe (Trad. Marcelo Pen)
Formação do autor	Nascida em Gana, médica.
Coleção	Cantos do Mundo
Gênero	Narrativas orais
Ilustrações	Baba Wagué Diakité
Objetivos	-
Lugar e tempo da ação	-
Editora	SM
Número de páginas	95
Ano da edição	2006
Encarte histórico para o aluno	Sim. Contextualização. Escrito por Marina de Mello e Souza, historiadora professora de história da África Usp.
Informação extra	-
Lista do PNBE	Selecionados categoria 3 (anos iniciais do ensino fundamental) - acervo 2 - 2010
Descrição da obra/Resumo	Histórias da tradição oral da região de Gana, que abordam respeito, tradições, ética, costumes por meio do personagem principal que é uma aranha. BADOE, Adwoa. Histórias de Ananse. São Paulo: Edições SM, 2006. (Cantos do mundo).
6	
Título da obra	Oxumarê, o Arco-Íris: mais histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos.
Autor	Reginaldo Prandi
Formação do autor	Professor de Sociologia.
Coleção	-
Gênero	Narrativa mítica/lendária/religiosa
Ilustrações	Pedro Rafael
Objetivos	“Histórias que o Brasil herdou da África e que hoje fazem parte de nosso patrimônio cultural.”
Lugar e tempo da ação	-
Editora	Companhia das Letrinhas
Número de páginas	63
Ano da edição	2004
Encarte histórico para o aluno	Sim. Com uma lista dos orixás.
Informação extra	-
Lista do PNBE	-

Descrição da obra/Resumo	Narrativa sobre os orixás da tradição afro-brasileira. PRANDI, Reginaldo. Oxumarê, o Arco-Íris: mais histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.
7	
Título da obra	Contos africanos
Autor	Gcina Mhlophe
Formação do autor	-
Coleção	-
Gênero	Narrativa mítica/lendária/religiosa
Ilustrações	Rachel Griffin
Objetivos	“Na África, e no mundo todo, as histórias sobrevivem de suas narrativas. Então por que você não se junta a essa tradição africana e passa essas histórias à frente?”
Lugar e tempo da ação	Namíbia, Malauí, Lesoto, Suazilândia, Senegal, Gana, Sudão, Etiópia.
Editora	Ciranda Cultural
Número de páginas	95
Ano da edição	2009
Encarte histórico para o aluno	Sim. Contextualização.
Informação extra	-
Lista do PNBE	-
Descrição da obra/Resumo	Histórias da tradição oral africana. MHLOPHE, Gcina. Contos Africanos. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.
8	
Título da obra	Histórias que nos contaram em Luanda
Autor	Rogério Andrade Barbosa
Formação do autor	Formado em letras e trabalha na área de literatura afro-brasileira e africana.
Coleção	Série Arca de Noé
Gênero	Contos
Ilustrações	Jô Oliveira
Objetivos	“Histórias de sabor universal, mas de origem diversa daquelas que nos acostumamos a admirar, pois vêm da África.”
Lugar e tempo da ação	Luanda, Angola
Editora	FTD
Número de páginas	39
Ano da edição	2009
Encarte histórico para o aluno	Não
Informação extra	Apresenta um suplemento de leitura com respostas para ser aplicado aos alunos.
Lista do PNBE	-
Descrição da obra/Resumo	Os autores passaram um tempo em Angola e la ouviram diversas histórias. O livro traz três

	contos que eles ouviram por lá. BARBOSA, Rogério Andrade. Histórias que nos contaram em Luanda. São Paulo: FTD, 2009.
9	
Título da obra	O homem frondoso e outras histórias da África
Autor	Claude Blum
Formação do autor	Especialista em literatura francesa e de países colonizados pelos franceses.
Coleção	-
Gênero	Contos
Ilustrações	Grégoire Vallancien
Objetivos	“Na África a tradição dos contadores de história é muito forte. Com ritmo próprio, eles encantam crianças e adultos com suas narrativas cheias de sabedoria. E aqui elas são recontadas com o mesmo entusiasmo e sabor.”
Lugar e tempo da ação	-
Editora	Companhia das Letrinhas
Número de páginas	46
Ano da edição	2011
Encarte histórico para o aluno	Não
Informação extra	-
Lista do PNBE	-
Descrição da obra/Resumo	O livro apresenta diversos contos típicos da tradição africana. BLUM, Claude. O homem frondoso e outras histórias da África. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2011.
10	
Título da obra	Nzuá e a cabeça
Autor	Tomi Brandão
Formação do autor	Jornalista e escritor
Coleção	Série Afro-brasileira
Gênero	Narrativa literária tradicional/ Conto
Ilustrações	Eduardo Engel
Objetivos	“Informações, curiosidades e detalhes da influência desse povo [angolano] na cultura brasileira são encontrados nas páginas finais desse livro”.
Lugar e tempo da ação	Angola
Editora	Melhoramentos
Número de páginas	32
Ano da edição	2009
Encarte histórico para o aluno	Sim. Contém informações sobre os griôs, sobre o tráfico de escravos e aspectos culturais africanos.
Informação extra	-
Lista do PNBE	-

Descrição da obra/Resumo	BRANDÃO, Tomi. Nzuá e a cabeça. São Paulo: Melhoramentos, 2009. (Série afro-brasileira). O livro traz um conto de origem angolana.
11	
Título da obra	A mbira da beira do rio Zambeze: canções do povo xona inspiram crianças brasileiras
Autor	Décio Gioielli
Formação do autor	Músico
Coleção	-
Gênero	Narrativa literária tradicional/ Conto
Ilustrações	Suppa
Objetivos	“O povo xona vive na África, num país chamado Zimbábue. De lá veio a inspiração para os contos e os cantos que aparecem neste livro”.
Lugar e tempo da ação	Povo xona, Zimbábue
Editora	Moderna
Número de páginas	40
Ano da edição	2007
Encarte histórico para o aluno	Sim. Sobre a mbira
Informação extra	Inclui um CD com músicas tradicionais, com mbira.
Lista do PNBE	-
Descrição da obra/Resumo	O livro aborda esse instrumento musical típico, a mbira e conta histórias conforme apresenta algumas músicas (que têm no CD). GIOIELLI, Décio. A mbira da beira do rio Zambeze: canções do povo xona inspiram crianças brasileiras. São Paulo: Moderna, 2007.
12	
Título da obra	Gosto de África: histórias de lá e daqui
Autor	Joel Rufino dos Santos
Formação do autor	Historiador, prof. universitário
Coleção	Onda livre
Gênero	Contos
Ilustrações	Cláudia Scatamacchia
Objetivos	“Histórias daqui e da África, contando mitos, lendas e tradições. Com um olhar crítico e afetuoso, fala também de personagens da História do Brasil e de um tempo de escravidão, luta e liberdade, ajudando a compreender melhor nossa cultura”.
Lugar e tempo da ação	Vários locais e épocas, inclusive no Brasil.
Editora	Global
Número de páginas	44
Ano da edição	1999
Encarte histórico para o aluno	Não
Informação extra	-

Lista do PNBE	-
Descrição da obra/Resumo	Livro traz diversos contos sobre tradições africanas e brasileiras, relacionadas aos negros. SANTOS, Joel Rufino dos. Gosto de África: histórias de lá e daqui. São Paulo: Global, 1999.
13	
Título da obra	Histórias da Preta
Autor	Heloisa Pires Lima
Formação do autor	Psicologia, Ciências sociais, Antropologia
Coleção	-
Gênero	Narrativa literária tradicional/ Conto
Ilustrações	Laurabeatriz
Objetivos	“As Histórias da Preta falam de um povo que veio para o Brasil à força. Homens, mulheres e crianças foram arrancados de suas terras e tiveram que trabalhar como escravos”.
Lugar e tempo da ação	Brasil, sobre os afro-brasileiros.
Editora	Companhia das Letrinhas
Número de páginas	69
Ano da edição	1998
Encarte histórico para o aluno	Não, mas há explicações conceituais e informações históricas sistematizadas no meio da narrativa.
Informação extra	-
Lista do PNBE	-
Descrição da obra/Resumo	História fictícia que aborda conceitos como etnia, tráfico de escravos, etc. LIMA, Heloisa Pires. Histórias da Preta. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.
14	
Título da obra	Um passeio pela África
Autor	Alberto da Costa e Silva
Formação do autor	Historiador e diplomata brasileiro
Coleção	-
Gênero	Romance ficcional
Ilustrações	Rodrigo Rosa
Objetivos	“Com um texto belo e instigante, Um passeio pela África é um convite inusitado que nos revela as origens de muitas de nossas tradições, costumes e falares”.
Lugar e tempo da ação	África atual.
Editora	Nova Fronteira
Número de páginas	80
Ano da edição	2006
Encarte histórico para o aluno	Não
Informação extra	-
Lista do PNBE	-

Descrição da obra/Resumo	Narrativa ficcional de jovens que vão visitar a África. SILVA, Alberto Costa e. Um passeio pela África. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
15	
Título da obra	A África explicada aos meus filhos
Autor	Alberto da Costa e Silva
Formação do autor	Historiador e diplomata brasileiro
Coleção	Explicado aos meus filhos
Gênero	Perguntas e respostas/Informativo/Tipo entrevista
Ilustrações	-
Objetivos	“Em A África explicada aos meus filhos, o historiador Alberto da Costa e Silva nos revela os segredos e os detalhes do passado dessa terra, de onde veio boa parte dos nossos ancestrais”.
Lugar e tempo da ação	-
Editora	Agir
Número de páginas	159
Ano da edição	2008
Encarte histórico para o aluno	Não
Informação extra	-
Lista do PNBE	-
Descrição da obra/Resumo	Livro que busca esclarecer, em uma linguagem apropriada aos jovens, as principais questões e polêmicas envolvendo a África. SILVA, Alberto Costa e. A África explicada aos meus filhos. Rio de Janeiro: Agir, 2008. (Explicado aos meus filhos).
16	
Título da obra	Mandela: o africano de todas as cores
Autor	Alain Serres
Formação do autor	Francês, escritor infantil
Coleção	-
Gênero	Biografia
Ilustrações	Zaï
Objetivos	“[...] os autores narram a história desse grande homem, cuja luta a favor da união dos povos de todas as cores é fonte permanente de inspiração”.
Lugar e tempo da ação	África do Sul, séc. XX
Editora	Zahar
Número de páginas	61
Ano da edição	2012
Encarte histórico para o aluno	Sim, sobre a África do Sul e sobre Mandela.
Informação extra	-
Lista do PNBE	-
Descrição da obra/Resumo	Livro que narra a vida de Nelson Mandela,

	ano a ano. SERRES, Alain. Mandela: o africano de todas as cores. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
17	
Título da obra	ABC do continente africano
Autor	Rogério Andrade Barbosa
Formação do autor	Escritor, professor e ex-voluntário na ONU na África
Coleção	-
Gênero	Informativo – por vocábulos
Ilustrações	Luciana Justiniani Hees
Objetivos	“Conhecemos pouco dessa impressionante riqueza cultural, que muitos livros ainda ignoram, que os veículos da grande imprensa em geral deturpam, que a televisão reduz a paisagens paradisíacas para os turistas ou a verdadeiros infernos de miséria e guerra para quem lá habita ou trabalha”.
Lugar e tempo da ação	-
Editora	SM
Número de páginas	47
Ano da edição	2007
Encarte histórico para o aluno	-
Informação extra	-
Lista do PNBE	-
Descrição da obra/Resumo	Em forma de vocábulos o livro apresenta diversos conceitos relacionados ao continente africano de forma geral. BARBOSA, Rogério Andrade. ABC do continente africano. São Paulo: Edições SM, 2007.
18	
Título da obra	Nyama: tesouros dos povos africanos
Autor	Christiane Lavaquerie-Klein
Formação do autor	Palestrante e professora francesa
Coleção	-
Gênero	Informativo – artes
Ilustrações	Laurence Paix-Rusterholtz
Objetivos	“Os descendentes dos povos apresentados nesse livro seguem hoje um estilo de vida diferente, porém muitos ainda conservam seus costumes ancestrais”.
Lugar e tempo da ação	África: ocidental, central, oriental, austral
Editora	Companhia das Letrinhas
Número de páginas	51
Ano da edição	2010
Encarte histórico para o aluno	Apresenta um mapa com a localização dos locais abordados.
Informação extra	-
Lista do PNBE	-

Descrição da obra/Resumo	Mostra objetos artísticos separados por regiões, como máscaras, jogos, braceletes, estatuetas. LAVAQUERIE-KLEIN, Christiane. Nyama: tesouros dos povos africanos. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.
19	
Título da obra	José Moçambique e a capoeira
Autor	Joaquim de Almeida e Thereza Almeida
Formação do autor	Professor de ed. física e de capoeira e jornalista(Thereza)
Coleção	-
Gênero	Narrativa literária tradicional/ Conto
Ilustrações	Laurabeatriz
Objetivos	“Escolhemos abordar o tema com um olhar alegre e descontraído, mas sempre mantendo o devido respeito”.
Lugar e tempo da ação	Moçambique
Editora	Companhia das Letrinhas
Número de páginas	63
Ano da edição	2007
Encarte histórico para o aluno	Sim, sobre a história da capoeira, instrumentos, etc.
Informação extra	-
Lista do PNBE	
Descrição da obra/Resumo	História envolvendo um menino que aprende sobre a capoeira. ALMEIDA, Joaquim de; ALMEIDA, Thereza. José Moçambique e a capoeira. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.
20	
Título da obra	O Baú das histórias
Autor	Gail E. Haley
Formação do autor	Estadunidense, estudiosa da arte
Coleção	-
Gênero	Conto/Lenda
Ilustrações	Gail E. Haley
Objetivos	“Essas histórias atravessaram o Atlântico nos navios cruéis que traziam escravos para as Américas. Seus descendentes até hoje contam algumas destas histórias”.
Lugar e tempo da ação	-
Editora	Autores e Agentes Associados
Número de páginas	34
Ano da edição	1ª 1994 – 2ª 1998
Encarte histórico para o aluno	-
Informação extra	-
Lista do PNBE	

Descrição da obra/Resumo	História que narra uma lenda africana. HALEY, Gail E. O Baú das histórias. 2. ed. Trad. Gian Calvi. Petrópolis: Autores e Agentes Associados, 1998.
---------------------------------	--