

LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA COMO DOCUMENTO HISTÓRICO: uma análise do Projeto Araribá

Jeferson Rodrigo da Silva *

Resumo

O presente trabalho é resultado de pesquisa realizada no ano de 2008, que teve como objetivo analisar as práticas de leitura – de professores e alunos – do livro didático *Projeto Araribá: história*. O trabalho foi fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos da história da leitura e, sob este enfoque, propõe-se refletir sobre a história da leitura do livro didático considerado como documento histórico. Neste sentido, são apresentados os pressupostos e a definição conceitual de livro didático que nortearam a pesquisa, bem como os aspectos levantados durante a análise desse material, a saber: o livro didático enquanto mercadoria, os *protocolos de leitura* do autor e editor que definem um tipo de leitura autorizada e, por fim, indícios da apropriação do livro pelo professor.

Palavras-Chave: Livro didático. História da leitura. História e ensino.

Introdução

De três em três anos, professores de escolas públicas cumprem a missão de escolher o livro didático que será utilizado junto aos alunos por mais um período. O momento abre espaço para discussões, análises e julgamentos sobre a escolha da obra mais adequada ao ensino de História. Esta tarefa é atribuída aos professores desde as mudanças governamentais da década de 1980, que deram origem ao Programa Nacional do Livro Didático - PNLD¹. O ano de 2010 possibilita aos professores vivenciarem este momento mais uma vez.

* Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina. Bolsita CAPES. Email: b_crowesbr@yahoo.com.br.

¹ O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – é um programa vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação que visa, por meio de equipe técnica especializada, a avaliar e disponibilizar para as escolas livros considerados, segundo seus critérios, de qualidade.

Aproveitando dessa conveniência, apresentaremos, neste artigo, fragmentos de um trabalho de pesquisa, iniciado no ano de 2008, em escolas públicas da cidade de Cambé, no estado do Paraná (trabalho ainda em andamento neste ano de 2010). A pesquisa visa, de modo geral, à compreensão das práticas de leitura do livro didático em sala de aula por professores e alunos, tomando como pressuposto que elas são práticas inventivas. Em uma das fases práticas do trabalho, no ano de 2008, foi realizada uma análise de livro didático de História porque, para chegar ao objetivo principal da pesquisa, era preciso conhecer o livro lido pelos alunos e professores das escolas visitadas. Este objetivo levou-nos ao encontro, quase inevitável, de uma das mais bem avaliadas coleções do PNLD de 2008, a coleção *Projeto Araribá: história*².

A intenção, no presente texto, é refazer o caminho analítico que realizamos na pesquisa, considerando os pressupostos teórico-metodológicos da chamada história da leitura utilizados como alicerce daquele trabalho e que permitiram a análise do livro didático como documento histórico. Também serão apresentados os aspectos levantados durante a análise desse material, a saber: o livro didático enquanto mercadoria, os *protocolos de leitura* do autor e editor que definem um tipo de leitura autorizada e, por fim, indícios da apropriação do livro pelo professor.

De uma história da leitura à história da leitura do livro didático

Sendo uma ramificação da que ficou conhecida pelos historiadores como a nova história cultural, a história da leitura apareceu para dar conta de questionamentos que envolviam o interesse em entender como os indivíduos liam e o que influenciava e determinava suas leituras.

Se o problema for sintetizado em uma questão central, podemos dizer que o historiador francês Roger Chartier está correto na seguinte posição:

[...] como é que um texto que é o mesmo para todos que o lêem, pode transformar-se em “instrumento de discórdia e de brigas entre seus leitores, criando divergências entre eles e levando cada um, dependendo de seu gosto pessoal, a ter uma opinião diferente?” (CHARTIER, 2001, p. 211).

² O livro analisado pertence à coleção publicada em 2006 pela editora Moderna. *Projeto Araribá: História* foi composto por quatro volumes, que abordavam, respectivamente: da evolução dos primeiros grupos humanos até a divisão do império romano, volume 1 (232 páginas); da formação da Europa feudal até a expansão colonial, volume 2 (248 páginas); do absolutismo inglês ao Segundo Reinado brasileiro, volume 3 (216 páginas) e da era do imperialismo até a nova ordem mundial, volume 4 (256 páginas).

Este caminho de análise apresenta o pressuposto inicial para se pensar o livro, ou mais especificamente, o livro didático dentro do enfoque da história da leitura: trata-se do fato de que as leituras que ocorrem em relação a este objeto são diferentes do que é determinado pelo autor ou pelo editor.

Existe uma série de fatores que possibilitam essas diferentes leituras, como a formação do leitor, seu meio social e a influência de leituras anteriores. Além disso, o próprio livro didático também contém elementos que influenciam certas práticas. Mesmo considerando que a leitura, como define Chartier (1990), é uma prática criativa que inventa significados, devemos analisar com atenção os fatores inerentes ao livro didático que delimitam essa prática. Pensando dessa forma, é possível perceber que uma articulação com a história da leitura permite outro olhar sobre esse tipo de produção.

De modo geral, os aspectos relacionados ao livro que definem determinadas leituras seriam a diversidade de suportes do livro, o tipo de leitura, as interferências dos editores e as variações de tempo (CHARTIER, 1990). Com base nesta constatação, uma história da leitura do livro didático não se poderia restringir às impressões dos leitores. Apesar de seu papel, fundamental quando se fala em leituras do livro didático, é importante levar em consideração fatores externos para se entender o porquê de certas práticas de leitura.

Na presente análise do livro didático como um documento histórico, entendemos a necessidade de compreender os limites que um texto pode impor às leituras. Dessa forma, com referência aos limites da leitura enquanto prática criativa, Chartier alerta:

Acima de tudo, sua raridade [dos testemunhos] impede que sejam considerados como os únicos vestígios a partir dos quais pode-se construir uma história da leitura, que não pode ser uma coleção de estudos de casos. É necessário, portanto, esclarecê-los por outro enfoque, que retorna ao próprio objeto impresso pois traz em suas páginas e em suas linhas os vestígios da leitura que seu editor supõe existir nele e os limites de sua possível recepção (CHARTIER, 1998, p. 95).

A proposta do autor é de trabalhar a questão da leitura em duas frentes distintas, pois, “orientado ou colocado numa armadilha, o leitor encontra-se, sempre, inscrito no texto, mas, por seu turno, este se inscreve diversamente nos seus leitores” (CHARTIER, 1990, p. 123).

Os limites de uma possível leitura são definidos pelo autor como *protocolos de leitura*. Em síntese, é possível dizer que eles são a própria estrutura de constituição do objeto impresso, pois, toda vez que um livro é produzido, ele contém regras, implícitas ou explícitas, que buscam guiar os olhos dos leitores. Tal fato é definido como leitura autorizada ou leitura

permitida. É dentro desses limites que uma pessoa lê um livro, seja ele qual for, inclusive o livro didático. Para uma definição mais clara e precisa, Chartier faz uma separação entre os procedimentos de produção do texto e os procedimentos de produção do livro:

Com efeito, podemos definir como relevante à produção de textos as senhas, explícitas ou implícitas, que um autor inscreve em sua obra a fim de produzir uma leitura correta dela, ou seja, aquela que estará de acordo com a sua intenção. Estas instruções, dirigidas claramente ou impostas inconscientemente ao leitor, visam definir o que deve ser uma relação correta com o texto e impor o seu sentido (CHARTIER, 1998, p. 95-96).

Partindo dessa ideia, os procedimentos de produção do texto são os *protocolos de leitura* definidos pelo autor (CHARTIER, 1998). Esses protocolos seriam a maneira de ler que um autor deixa marcado no texto. Isto pode ocorrer tanto de forma explícita quanto implícita. Pensar nesses protocolos, na análise do livro didático, torna necessária certa atenção aos elementos pré-textuais, como a apresentação do livro, e pós-textuais, como o manual do professor.

Além das imposições do autor, existem as imposições do editor, implícitas ou explícitas, nos procedimentos de produção do livro, que seriam, conforme Chartier (1998), a divisão do texto, sua tipografia e as ilustrações utilizadas. É importante frisar que estes procedimentos são independentes dos primeiros e podem, inclusive, interferir nos *protocolos de leitura* definidos pelo autor. Quando refletimos sobre o livro didático, é necessário considerar as interferências editoriais na composição da obra, porque elas são produzidas visando à avaliação do PNLD, à escolha dos livros pelos professores e à utilização em sala de aula.

Os procedimentos de produção do texto e os procedimentos de produção do livro não são elementos antagônicos; são complementares e, de certa forma, ligados por um movimento de constante tensão.

Passando das discussões no campo da história da leitura para os estudos envolvendo o livro didático de História, diversos autores se destacam nos últimos vinte anos. Neste sentido, Bittencourt (1998, p.73) alerta seus leitores para um aspecto importante quando diz que “[...] é necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar”.

Dessa forma, o livro didático torna-se um documento histórico importante a partir de um enfoque social e cultural, como o da história da leitura, que possibilita pensar a circularidade de sentidos entre os professores, alunos e o próprio livro.

Com um enfoque semelhante, Miranda e Luca mostram que pensar o livro didático a partir da história da leitura implica considerá-lo como um produto cultural:

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

Uma história da leitura do livro didático procura encontrar essas práticas que diferem das leituras autorizadas, constituídas pelos *protocolos de leitura*.

Para Munakata, o leitor do livro didático que pratica certa leitura não é apenas o aluno. O professor também realiza suas leituras particulares do livro didático, pois, “[...] o professor não segue a ortodoxia, mesmo porque não tem como seguir. Faz coisas que nem o autor, nem o editor, nem os formuladores das atividades (que nem sempre coincidem com o autor), nem os avaliadores do PNLD imaginaram” (MUNAKATA, 2007, p. 144).

Partindo dessa ideia, podemos dizer que, ainda segundo este autor (2002), o livro didático só se configura dessa forma quando há uma dupla de leitores permanentes, o professor e o aluno.

É importante considerar esse dualismo menos como uma oposição de contrários do que como uma relação de tensão. Esta ideia marca, de forma definitiva, a passagem da história da leitura para a história da leitura do livro didático e da configuração do livro didático como um documento histórico. A evidência dessa ligação está no que Batista (2002, p.554) define como contratos de leitura: “[...] Uma dimensão desses ‘contratos’ de leitura propostos tem a ver com as funções que os textos e impressos procuram atribuir a sua leitura ou utilização.”.

A história da leitura do livro didático implica considerar este como o material a ser lido e os professores e alunos como leitores desse objeto, já que os dois tipos de leitores se relacionam mutuamente na sala de aula, articulando em suas práticas os contratos de leitura – diretamente relacionados aos *protocolos de leitura* – propostos pelo livro didático.

Primeiro foco de análise: a dimensão mercadológica

No que se refere ao trabalho prático de análise do livro didático, o primeiro foco é a dimensão mercadológica. Bittencourt (1998, p.71) define livro didático como uma mercadoria, ou seja, “[...] um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado”. A questão, a partir disto, é: o que podemos perceber quando analisamos o livro didático como uma mercadoria?

A análise da dimensão mercadológica do livro didático é de fundamental importância quando o consideramos um objeto de leitura(s), devido à atuação dos editores na imposição de uma forma de leitura autorizada. Segundo Bittencourt, “[...] é importante destacar que o livro didático como objeto da indústria cultural impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor” (Id., *ibid.*).

Partindo desses pressupostos, a primeira constatação observada na análise foi a de que a coleção *Projeto Araribá: história* foi uma das mais escolhidas para o ano letivo de 2008 pelos professores do ensino fundamental (PINHO; SELIGMAN, 2007). Isso explica, em parte, por que era tão comum encontrar este livro nas escolas visitadas naquele ano, e nos fez pensar no porquê do seu elevado número de vendas.

Neste sentido, o primeiro material analisado para a escolha de livros didáticos do ano de 2008 foi o guia do PNLD. A forma de avaliação geral foi uma tabela em que todas as coleções selecionadas eram listadas e classificadas em dez critérios com conceitos *suficiente*, *bom* ou *ótimo*. A coleção *Projeto Araribá: história* recebeu, em oito critérios, o conceito *ótimo*, o que é uma possibilidade de resposta para a questão, pois isso transmitia aos professores a ideia de um livro bem-aceito pelos avaliadores do PNLD daquele ano.

No segundo momento de análise da dimensão mercadológica do livro didático, não poderíamos deixar de considerar as próprias estratégias de venda das editoras:

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

Gatti Jr. (2004) mostra que, desde o fim dos anos 90, as editoras adotam estratégias cada vez mais agressivas para a venda de livros didáticos, devido ao fato de as obras serem

revisadas em um intervalo mínimo de três anos, por conta do início da avaliação pedagógica dos livros pelo PNLD. Essa velocidade na atualização levava a estratégias de venda mais agressivas e caras.

Considerando a permanência dessa lógica de mercado nos primeiros anos do século 21, não podemos deixar de lado o fato de que a coleção *Projeto Araribá: história* possa ter sido submetida a um trabalho de edição e propaganda tão eficiente que fosse capaz de torná-la mais utilizada pelas escolas públicas para o ensino de História no ano de 2008. Folhetos de propagandas, visitas de vendedores às escolas, uma boa estratégia de venda e a própria estrutura da editora permitem refletir sobre o porquê de um número tão elevado nas vendas, pois, como afirmam Miranda e Luca (2004, p. 138), “naturalmente, as empresas mais bem-estruturadas desfrutam de larga vantagem frente às editoras menores.”

Analisando a própria coleção, existem alguns elementos que contribuem no sentido de problematizar sua escolha pela maioria das escolas públicas brasileiras. De acordo com a reportagem publicada no site AbreLivros, “[...] o livro tem linguagem menos coloquial que o anterior [referindo-se à coleção *Nova História Crítica*] e foi elaborado por um grupo de autores” (CAFARDO, 2007). Logo abaixo, nesta mesma reportagem, essa informação é reforçada novamente. “História Projeto Araribá é uma coleção recente, de 2006, que tem uma concepção diferente, em que não apenas um único autor é responsável pelo conteúdo” (Id., *ibid.*).

Uma obra com uma concepção diferente pode tornar-se atrativa quando se considera que uma autoria coletiva signifique múltiplas visões e abordagens em relação aos conteúdos selecionados, à concepção historiográfica e ao método de ensino. Dentre todas as obras aprovadas pelo PNLD, em 2008, a única com referência à autoria coletiva é a coleção em análise neste texto. Portanto, é possível considerar esta característica como destaque em relação às outras obras.

Apesar disso, Gatti Jr. (2004, p. 52) chama a atenção para certa política adotada pelas editoras na publicação de livros didáticos, no fim do século 20, quando diz que as “manterem [...] coleções de História com autores de área diversa da publicação era, sem dúvida, um risco que as editoras pareciam não querer correr mais”.

Existem duas possibilidades que talvez justifiquem a opção da obra *Projeto Araribá: história* em fazer referência a uma autoria coletiva: primeiramente, esta obra poderia estar na contramão da tendência afirmada por Gatti Jr.; a segunda possibilidade é a de que os anos que antecederam a publicação dessa edição em análise talvez possam ter mostrado que publicar

livros com o envolvimento de diversos profissionais, em autoria coletiva, não fosse um risco tão grande assim.

Segundo foco de análise: os protocolos de leitura do livro didático

Um segundo aspecto definido por Bittencourt (1998, p. 72), e pertinente com este trabalho, é o fato de que o livro didático é um depositário de conteúdos escolares e, portanto, “[...] suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares”. A afirmação da autora explica-se pelo fato de ela ter pesquisado livros didáticos produzidos, em sua maioria, no Brasil do século 19, em que havia uma estreita ligação entre estes objetos e as propostas curriculares (BITTENCOURT, 2008).

Na presente análise, constatamos que o livro didático, apesar de seu importante papel, não tinha uma ligação tão estreita com as propostas curriculares do estado do Paraná³. O nosso propósito não é comparar as propostas curriculares com o livro didático. O que é importante e, conseqüentemente, abre espaço para o segundo foco de análise do livro didático, é considerar a ideia do livro como suporte básico de conteúdos, fornecer uma orientação para se compreender determinados *protocolos de leitura* atuantes na obra analisada. Além disso, a abordagem permite levantar possíveis leituras autorizadas contidas no livro didático.

Como definido anteriormente, os *protocolos de leitura* determinam os limites do texto em relação ao leitor. Na análise do livro didático *Projeto Araribá: história* como um documento histórico, encontramos elementos que definiam a leitura autorizada dos autores e editores. Dessa análise, foram selecionados alguns protocolos que permitem o conhecimento de suas características relevantes.

O primeiro *protocolo de leitura* analisado corresponde à opção historiográfica da coleção que, basicamente, priorizava historiadores da primeira e da segunda fase da escola dos *Annales*, como Marc Bloch, Lucien Febvre e Fernand Braudel e, de forma secundária, agregava ideias de historiadores posteriores aos primeiros, como Jacques Le Goff e Eric Hobsbawm.

Dentro da visão historiográfica da referida obra, encontramos as seguintes definições ligadas ao pensamento histórico:

³ Dentre as particularidades que compreendiam a versão das propostas curriculares que vigoravam na época, estavam a organização dos conteúdos específicos dentro de conteúdos estruturantes – dimensão política, socioeconômica e cultural –, a obrigatoriedade de estudo da história regional e a superação do que se denominou quadripartismo – divisão entre Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea – e do eurocentrismo.

a) Existe a necessidade de se conhecer o passado de acordo com os problemas do presente. “Segundo o historiador Marc Bloch, ‘a incompreensão do presente nasce da ignorância do passado’. Mas, para ele, de nada adianta conhecermos o passado se nada sabemos do presente [...]” (PROJETO ARARIBÁ: HISTÓRIA, 8ª Série, Guia de Recursos Didáticos, 2006, p. 3).

b) O historiador é o guardião da memória coletiva. “O historiador britânico Eric Hobsbawm, em seu livro *Era dos Extremos*, nos fala dos perigos da perda dos referenciais históricos e reafirma a importância do historiador como guardião da memória coletiva” (Id., *ibid.*).

c) É possível estudar a história a partir de uma multiplicidade de documentos vindos de variados suportes. “A história faz-se, sem dúvida, com documentos escritos. Quando existem. Mas pode e deve fazer-se sem documentos escritos, se não existem.” (FEBVRE, apud PROJETO ARARIBÁ: HISTÓRIA, 8ª Série, Guia de Recursos Didáticos, 2006, p. 4).

d) Os documentos são historicamente construídos e não falam por si sós:

[...] realizar esse trabalho pressupõe desmistificar os documentos, reconhecendo que eles não são registros inocentes e imparciais do real, mas construções que expressam uma intencionalidade e uma estrutura de poder determinada (PROJETO ARARIBÁ: HISTÓRIA, *op. cit.*, p. 5).

e) A história é uma ciência objetiva:

[...] é preciso ter cuidado e não confundir método crítico com relativismo absoluto, pois em história o campo das opiniões é bem menos vasto do que se imagina. O historiador Jacques Le Goff chama a atenção para o compromisso que o historiador deve ter com a objetividade histórica, processo que se constrói pouco a pouco, mediante revisões sucessivas do conhecimento histórico, retificações, perdas e contínuas descobertas (PROJETO ARARIBÁ: HISTÓRIA, 8ª Série, Guia de Recursos Didáticos, 2006, p. 13).

Com base nesses referenciais, foi possível pressupor que a obra dava maior ênfase à história política e socioeconômica, deixando a dimensão cultural em condição de dependência e determinação em relação aos dois primeiros vieses históricos. Por que chegamos a essa conclusão e por que ela se mostrava pertinente? O livro didático *Projeto Araribá: história* definiu que cotidiano, arte e religião devem ser abordados sem perder de vista a esfera política, econômica e cultural, pressupondo a articulação dos três vieses no desenvolvimento do conteúdo. No manual do professor, os autores fazem a seguinte colocação:

As atividades de ampliação do conhecimento estão relacionadas aos novos conteúdos introduzidos, por exemplo, na seção Personagem, Arte e História ou Ontem e Hoje. Cada assunto escolhido explora um ponto particular da história, sempre relacionado com o conteúdo anteriormente visto, que não foi desenvolvido no texto didático. O objetivo é ampliar a percepção do aluno em relação à produção histórica do ser humano, mostrando-lhe as várias fronteiras que o saber histórico pode explorar (Id., p. 10).

É possível perceber que de alguma forma se privilegiavam questões políticas e socioeconômicas no desenvolvimento dos conteúdos, em detrimento de questões de ordem cultural, deixadas para as últimas seções de cada capítulo e unidade. De certa forma, a liberdade dos editores para a constituição do livro lhes permitiria fazer outras organizações se assim julgassem conveniente. Por exemplo, uma constituição totalmente inversa à que existe, com seções finais falando sobre questões políticas e/ou econômicas, enquanto os conteúdos principais desenvolviam mais os aspectos culturais.

O segundo *protocolo de leitura* analisado na obra tratava da metodologia de ensino e dos objetivos gerais da obra. Algo que chamou muita atenção foram as referências utilizadas para a elaboração da metodologia contida no livro e como o PNLD a interpretou. Como foi citado anteriormente, o livro didático *Projeto Araribá: história* obteve oito conceitos *ótimo* do PNLD e dois conceitos *suficiente*. Um dos conceitos *suficiente* foi exatamente no item *Manual do professor*, pois, segundo os próprios avaliadores do PNLD, “O Manual do Professor carece de indicações bibliográficas no campo pedagógico, no entanto é rico e atualizado em relação aos conteúdos históricos” (BRASIL, 2007, p. 63).

Aparentemente, esta avaliação desconsiderou, em certa medida, os vários autores citados na obra, que não eram da área da pedagogia, mas pertenciam à área de ensino de História.

Direcionando os olhos para os autores da área de ensino de História, percebemos que são feitas referências às obras de Circe Bittencourt: *O saber histórico na sala de aula*, publicada em 1998; Conceição Cabrini et al: *O ensino de história: revisão urgente*, publicada em 1986; Selva Guimarães Fonseca: *Didática e prática de ensino de história*, publicada em 2003 e; Marcos Silva: *Repensando a história*, publicada em 1984.

Este livro didático priorizou discussões, na área de ensino de História, ocorridas, em sua maioria, na década de 1980 e início de 1990. Conseqüentemente, a leitura autorizada transmitida pela obra reflete aquelas problemáticas. Salientamos que, historicamente, as discussões sobre ensino de História passaram por várias transformações nos últimos vinte anos.

O terceiro protocolo de leitura analisado na obra era relacionado às imagens (figuras, fotos, mapas e gráficos), apresentadas como recursos relevantes para a aprendizagem dos conteúdos históricos. Havia imagens inseridas na obra para discutir os problemas do presente, os conhecimentos prévios dos alunos, imagens que ilustravam os conteúdos que estavam sendo trabalhados e que possibilitavam uma visualização crítica de determinados temas por meio de exercícios. A maioria estava bem-identificada.

Pensando no quesito mercadológico das imagens no livro, as considerações levantadas por Bittencourt (1998) e Munakata (2007) possibilitam a observação das mesmas limitações que qualquer outro livro didático pode ter, pois a questão de direitos autorais e custos de fabricação é importantíssima na hora de se escolher qual imagem será ou não colocada e qual tamanho ela terá. Não podemos desconsiderar que, neste quesito, são relevantes a localização na página, o formato e o tipo de imagem, entre outros.

O quarto protocolo de leitura analisado tratava de um conceito listado como eixo principal pela obra *Projeto Araribá: história*, ou seja, a *competência leitora*. Segundo o próprio livro:

O desenvolvimento da compreensão leitora é um dos eixos norteadores desta coleção. Por compreensão entendemos, no geral, a capacidade de apropriar-se do conhecimento e aplicá-lo em situações relativamente novas. A insuficiente capacidade leitora dificulta a aprendizagem, limita a capacidade de atuar com eficácia na vida cotidiana e diminui as possibilidades de desenvolvimento social (PROJETO ARARIBÁ: HISTÓRIA, 8ª Série, Guia de Recursos Didáticos, 2006, p. 8).

Apesar de fazer uma referência inicial à *compreensão leitora* no manual do professor, o próprio livro passou a utilizar o conceito *competência leitora* nas referências posteriores. À primeira vista, este é um conceito que pode facilmente ser associado às atuais discussões sobre ensino de história – principalmente sobre o conceito de *consciência histórica*⁴ – porém, é um conceito apropriado da área de Educação:

Aprender a ler de forma competente é muito mais do que decifrar mensagens; trata-se de procurar um sentido e questionar algo escrito a partir de uma realidade.

Para isso, são colocadas em prática estratégias de leitura que auxiliam os alunos a interpretar e compreender os textos lidos de forma mais autônoma.

⁴ Dentro da definição de *consciência histórica* apresentado por Jorn Rüsen (1992), podemos entender que seu objetivo consiste em compreender a função do pensamento histórico com a vida prática, ou seja, que ele possibilite o desenvolvimento de uma leitura do mundo pelo aluno.

O professor deve estar consciente desses processos para auxiliar seus alunos a construir seu *saber-ler* e *saber-escrever*, formando competentes alunos leitores e escritores de texto (MORAES, 2007).

A apropriação do conceito pelo livro didático implicou uma ampliação do significado. A competência leitora deixou de objetivar a competência do aluno para a leitura de textos e passou a se concentrar em uma competência para a leitura do mundo (PROJETO ARARIBÁ: HISTÓRIA, 8ª Série, Guia de Recursos Didáticos, 2006, p. 8).

Para justificar a centralidade do livro dentro da competência leitora, os editores citaram resultados do PISA⁵, afirmando que essa proposta tinha o intuito de reverter a situação atual da educação no Brasil mostrada na pesquisa (Id., *ibid.*).

Na prática, os autores apostaram, principalmente, na simplicidade dos textos, mostrando que esta era a forma que eles acreditaram ser a mais eficaz para transmitir claramente os conteúdos aos alunos. Sobre os conteúdos, eles dizem que:

Nessas páginas, procuramos apresentar os conteúdos necessários para o entendimento do tema geral de cada dupla [de páginas], evitando apresentar um volume excessivo de informações, que penalizam a compreensão leitora e levam à dispersão (PROJETO ARARIBÁ: HISTÓRIA, 8ª Série, Guia de Recursos Didáticos, 2006, p. 9).

Sobre a questão dos conteúdos pequenos e claros, Bittencourt (1998) chama a atenção para o fato de as editoras, por conta dessa necessidade de tornar o conteúdo o mais claro possível para os alunos, terem realizado, em livros didáticos publicados no século 19, simplificações que limitavam uma formação intelectual mais crítica e autônoma dos alunos.

Hoje em dia, é possível refletir sobre a possibilidade de os livros didáticos conterem simplificações e ao mesmo tempo possibilitarem uma formação intelectual mais autônoma, propiciando momentos de discussão e conflito de ideias. As observações de Bittencourt são válidas à medida que a simplificação resulta na limitação de possíveis leituras e análises do conteúdo trabalhado. Entendemos que um texto com limites muito bem-definidos e uma postura que visa à supressão do excesso de informações, objetivando a não-dispersão da classe, pode pagar um preço alto no sentido de alienar os alunos em relação a outras possibilidades de questionamento.

O quinto e último *protocolo de leitura* analisado era o da autonomia do professor em relação à obra. Munakata, referindo-se a um livro bem-qualificado no PNLD de 2002, diz:

⁵ Segundo o INEP, o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos – é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de leitura, matemática e ciências.

Muitas vezes, o livro dirige-se diretamente ao leitor-aluno, solicitando-lhe, por exemplo, que se junte a seus colegas para formar um grupo de discussão. Em algumas ocasiões, há ressalva de que isso deve ser feito com a orientação do professor, mas é mais freqüente encontrar propostas de atividade em que o professor está ausente. [...] essas solicitações [...] procuram dirigir o modo como o aluno deve ler o texto, retirando a autonomia do professor de organizar a sua própria prática didática (MUNAKATA, 2007, p. 142).

A afirmação aponta para a existência de livros didáticos que, por sua estrutura, se tornaram autossuficientes em relação ao professor, que necessitaria, nestes casos, apenas seguir o que é orientado pelo manual.

Em uma pesquisa sobre as transformações que sofreram os livros didáticos entre as décadas de 1970 e 1990, Gatti Jr. (2004) mostra que essas atitudes não dependem apenas do livro, mas também da abordagem e da formação do professor, uma vez que os livros, desde a década de 1970, foram se tornando cada vez mais autossuficientes por causa do despreparo dos professores – decorrente das graduações curtas em estudos sociais – que buscavam por livros mais simples e fáceis de utilizar em sala de aula.

A última parte do manual do professor do livro analisado está repleta de sugestões de leitura e filmes para o professor e para os alunos. Quando os autores abordaram o estudo do tipo *análise de fontes* pelos alunos, eles disseram:

Com este estudo, visamos não apenas estimular o aluno a interrogar os documentos e compreender as condições em que foram produzidos, mas desenvolver a competência leitora e uma atitude questionadora e reflexiva. Por meio do trabalho de investigação histórica, pretendemos contribuir para a formação do juízo crítico (PROJETO ARARIBÁ: HISTÓRIA, 8ª Série, Guia de Recursos Didáticos, 2006, p. 6).

Verificamos, nesta postura do livro didático, a capacidade que o livro tem em desenvolver as competências necessárias para que o aluno se torne um sujeito crítico e questionador de sua realidade. Seria o papel do professor, segundo o livro didático, apenas o de aplicar as atividades? A análise apresentada permite levantar esta hipótese. De qualquer forma, como muitos outros livros, o manual do professor desta coleção também traz, ao final, as respostas às questões propostas nas atividades que poderiam ser acionadas pelo docente no momento das correções ou de orientação dos exercícios.

Quando o manual do professor aborda o tema *avaliação*, há uma referência à autonomia do professor:

Para obter informações a respeito do processo de aprendizagem, é preciso utilizar uma diversidade de instrumentos de avaliação, que considerem as diferentes habilidades dos alunos. Nesta coleção apresentamos atividades de vários gêneros, em diferentes momentos da unidade, que podem ser utilizadas pelo professor para realizar uma avaliação continuada e proveitosa (Id., p. 14).

Caberia ao professor, segundo o próprio livro, escolher se as atividades propostas no decorrer da unidade seriam usadas como avaliação ou não.

Indícios da utilização do livro didático como objeto secundário

Um último aspecto importante abordado por Bittencourt (1998) diz respeito ao fato de que o livro didático é um instrumento pedagógico e veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia e de uma cultura.

A concepção de livro didático como portador de um sistema de valores aproxima-se da visão de Munakata (2007, p.138), que diz haver livros didáticos quando são “[...] instrumentos culturais de primeira ordem”, ao lado de outros meios de comunicação de massa.

Este trabalho compartilha da ideia de que o livro didático é elemento central nas aulas, mas há uma mudança dessa centralidade no uso do material. O terceiro foco de análise do livro foi constituído com base nesta utilização desse princípio.

Embora o objetivo, neste trabalho, não seja abordar as práticas de leitura do livro didático, é importante assinalar que, no momento da realização da pesquisa de campo, percebemos que os professores adotavam uma utilização secundária do livro didático. Em outras palavras, o livro não era o objeto central das práticas de ensino observadas. Por conta disto, procuramos compreender o porquê deste tipo de utilização.

Historicamente, o livro didático ocupou, desde a década de 1990, uma posição de objeto mal-visto pelos educadores, no sentido de que o livro didático utilizado em demasia poderia significar falta de preparo profissional, deixando de ser objeto central no ensino e configurando-se como elemento secundário nas aulas ou, em certos casos, apenas um ponto de partida para os conteúdos estudados na disciplina de História.

Para entender a passagem do livro de objeto central para objeto de importância secundária, é necessário situar o momento em que ele se tornou central, no ensino de História, nas últimas décadas do século 20 XX. Gatti Jr. (2004, p. 27) permite pensar esta questão da centralidade no livro didático quando diz: “[...] com a ampliação do número de escolas e com

a entrada de novos personagens sociais neste território [referindo-se às transformações ocorridas no ensino na década de 1970], o livro tornou-se um recurso didático indispensável para a escola brasileira”.

Essa ideia perdurou pelas décadas seguintes entre os envolvidos com a educação. Munakata, a esse respeito, fala sobre os livros financiados pelo banco mundial e sobre o porquê da centralidade deste ensino nos livros didáticos, referindo-se ao ensino do início do século 21:

[...] os professores são também suspeitos de não terem tido formação adequada. Os programas de capacitação, por outro lado, são considerados muito onerosos em relação a resultados, pois há sempre o risco de o professor abandonar a carreira uma vez concluído o processo de sua qualificação. [...] Numa política formulada a partir de tamanha desconfiança em relação ao professor, o livro didático obviamente assume a centralidade (MUNAKATA, 2007, p. 139).

Aos poucos, as políticas voltadas mais ao livro didático e menos para à formação dos professores fizeram com que o livro assumisse um papel negativo entre muitos professores, e o seu uso se tornou sinônimo de incompetência na profissão. Quando Batista (2002, p. 538) examina a produção de material didático pelas escolas, deixa claro o porquê de a centralidade do livro, nas aulas de hoje, ser repudiada pelos professores. Segundo o autor, “[...] tem-se difundido [...] um forte discurso contrário à utilização de livros didáticos, vistos como um dos principais fatores responsáveis pela desqualificação profissional dos professores [...]”.

De certa forma, Miranda e Luca (2004) mostram que essa visão negativa se deveu, em parte, a problemas vindos com a segmentação entre o MEC e o FNDE, ainda na década de 1980, no início do programa de avaliação do livro didático em sua forma atual, como atrasos na recepção dos livros pelas escolas e em sua má utilização por parte dos professores.

Para mostrar essa utilização secundária, foram selecionadas algumas passagens de um dos professores que participaram da pesquisa. A professora ressaltou o quanto ela considera bom o livro, mas fez um comentário quanto à sua utilização na sala de aula:

[...] ele não abrange tudo que precisa ser... que o planejamento do governo quer que você trabalhe... né. Deu uma mudada muito grande e é linear, infelizmente. É o que o governo não quer que seja... mas ele apresenta [...] de forma linear, que não é o ideal, mas a gente não trabalha em linear. A gente acaba pegando o que tem ali... ce vê que eu não uso muito o livro.

Você deve ter percebido isso, né? Eu tenho o livro ali como um apoio só.. eu mando eles lerem para eles tomarem conhecimento.⁶

Pela fala da professora, foi possível observar que a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, de certa forma, estava contribuindo para a construção da imagem do livro como suporte auxiliar do ensino. Partindo do pressuposto de que o governo não deseja que os professores trabalhem com o que ela definiu por história linear e, sendo o livro didático analisado constituído dessa forma, uma das saídas consiste na redução de sua utilização.

Para visualizar um pouco mais essa utilização secundária por meio da prática da professora, tomemos um dos *protocolos de leitura* contidos no livro já mencionado: trata-se do desenvolvimento da *competência leitora*.

Em relação ao desenvolvimento dessa competência, foi mostrado que o livro optou por textos simples e matematicamente organizados, de duas em duas páginas, o que facilitaria a compreensão pelo do aluno. De acordo com Gatti Jr. (2004), os livros com linguagem simples sempre foram os mais escolhidos por professores, principalmente aqueles com formação mais precária, uma vez que o livro poderia atuar como suporte central para as aulas desses professores.

As duas informações indicam uma contradição no uso deste livro, e a sua pouca utilização pela professora anula, em parte, a eficácia do desenvolvimento da *competência leitora*, objetivada pelo livro pensado como documento histórico. A professora ressalta a clareza da linguagem da obra quando diz: “O Araribá é uma coleção boa - eu gostei. A linguagem, as atividades, os textos, são claros [...] densos... não é um Pilleti⁷ da vida porque o Pilleti é muito... né... disserta muito... é muito tradicional”. Apesar disso, constatar uma utilização secundária na prática de sala de aula implica, neste caso, restringir sua eficácia no desenvolvimento dessa *competência leitora* como visam os *protocolos de leitura* do livro didático analisado.

Considerações finais

A partir dos pressupostos da história da leitura, apresentamos uma forma de analisar o livro didático *Projeto Araribá: história* com uma abordagem que não restringe os

⁶ Os fragmentos de entrevista citados neste texto foram recolhidos da professora, denominada no trabalho de pesquisa de “Professora A”, no dia 12 de novembro de 2008.

⁷ A professora se refere ao livro *História e Vida Integrada*, cuja autoria foi de Claudio e Nelson Pilleti. Este livro é publicado pela editora Ática.

questionamentos aos conteúdos nele contidos. O que definimos como história da leitura do livro didático ressalta a importância de se considerar professor e alunos como leitores permanentes, mantendo uma relação importante entre si, nas práticas de leitura em sala de aula, juntamente com o livro didático, entendido como um objeto cultural que dissemina uma leitura autorizada por meio de seus *protocolos de leitura*.

Considerando o livro didático como um documento histórico, a análise foi ampliada, priorizando dois focos fundamentais relacionados com essa produção: a dimensão mercadológica e os *protocolos de leitura* contidos no livro didático.

Pensar a dimensão mercadológica foi fundamental, porque ajudou a compreender características que levaram a obra a ser tão frequentemente consultada nas escolas visitadas. Além disso, não podemos conceber o livro didático como um documento histórico sem considerá-lo mercadoria.

Em relação aos *protocolos de leitura*, não seria possível estudar as leituras feitas por professores e alunos sem definir os elementos que levam a uma leitura autorizada dessa obra. Daí a atenção pela opção historiográfica, pela metodologia de ensino e pelos objetivos gerais da obra, pelas imagens, pela competência leitora e pela autonomia do professor em relação à obra. Os cinco protocolos foram importantes no sentido de ressaltar as regras que apresentava para seus leitores. A influência da história da leitura permitiu uma análise também dos protocolos contidos nos conteúdos.

Feita a exposição da dimensão mercadológica e dos *protocolos de leitura*, a parte final do texto mostrou como se relacionavam as práticas – aqui restritas às do professor –, as características que contribuiriam para que aquela obra fosse escolhida e sua leitura autorizada pelo livro didático. Ressaltamos, novamente, que este artigo não pretendia aprofundar-se nas práticas de leitura analisadas no trabalho de pesquisa que lhe deu origem, mas era imprescindível mencioná-las porque compõem um conjunto com o livro didático que não pode ser ignorado.

Os dados apresentados mostraram que uma prática de leitura do livro didático como objeto secundário, nas aulas de História, tornou essa leitura diferente do que pretendia a obra. Essa constatação está no fato de a obra em análise ter como um de seus protocolos o desenvolvimento da competência leitora, mas, como a professora entrevistada evidenciou a pouca utilização do livro, o objetivo da obra, conseqüentemente, não foi priorizado.

Quanto aos outros protocolos apresentados, até que ponto uma utilização secundária do livro didático os tornaria diferentes na prática? Constatamos que nenhum deles foi negado, mas transformados na prática. Por isso a leitura – seja ela do aluno ou do professor – não pode

ser compreendida como uma prática de assimilação passiva de informações. A chave está na tensão entre os protocolos de leitura definidos pelo livro didático e seus leitores. Como foi observado, considerar o livro didático como um objeto cultural implica pressupor todo esse movimento.

Por fim, o livro didático ainda é um elemento imprescindível quando refletimos sobre o ensino de história, e o momento em que vivemos é oportuno para isso. Escolher o livro didático é tarefa inevitável para a maioria dos professores.

Este trabalho se propôs mostrar uma forma de focalizar historicamente os livros utilizados nas escolas. Para nós, ele se tornou um documento histórico desde o momento em que foram problematizados o seu surgimento, sua utilidade, suas formas de escrita, edição, divulgação, vendas e apropriação ao longo do tempo.

DIDACTIC HISTORY BOOK AS A HISTORICAL DOCUMENT: an analysis of the Araribá project

Abstract

The present study is the result of the research conducted in 2008, which had the purpose of analyzing the practices of reading – of teachers and students – of the didactic book *Projeto Araribá: história (Araribá Project: history)*. The study was based on theoretical-methodological assumptions of the history of reading and, under this focus, proposes to reflect on the history of reading a didactic book considered as a historical document. In this sense, the theoretical-methodological assumptions and the conceptual definition of the didactic book that guided the research are presented, as well as the aspects raised during the analysis of this material, namely: the didactic book as merchandise, the *protocols of reading* by the author and editor who define a type of authorized reading and, finally, evidence of the appropriation of the book by the teacher.

Keywords: Didactic book. History of reading. History and teaching.

Referências

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.) **Leitura, história e história da leitura**, Campinas: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 2002. p. 529-575.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **Livro didático e saber escolar: 1810 - 1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2008 – História.** Brasília: MEC, 2007.

CAFARDO, Renata. Novo livro didático é questionado. **O estado de São Paulo**, São Paulo, 3 out. 2007. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/01/index.php?option=com_content&view=article&id=2055:novo-livro-didatico-e-questionado&catid=1:noticias&Itemid=2>. Acesso em: 1 jul. 2010.

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

_____. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1998. p. 77-106.

_____. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn (Org.). **A nova história cultural.** São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 211-238.

GATTI Jr., Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990).** Bauru: EDUSC; Uberlândia: EDUFU, 2004.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista brasileira de história.** São Paulo, v. 24, n. 48. 2004. p. 123-144.

MORAES, Elody Nunes. **Desenvolvendo a competência leitora.** São Paulo: Ed. Moderna, 2007. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/moderna/didaticos/ei/artigos/2007/junho-01.htm>>. Acesso em: 1 jul. 2010.

MUNAKATA, Kazumi. Livro Didático: Produção e Leituras. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura.** Campinas: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 2002.

_____. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; e MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes, práticas.** Rio de Janeiro: Mauad, 2007. p. 137-147.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de história para a educação básica.** Curitiba: MEMVAVMEM Editora, 2006.

PINHO, Ângela; SELIGMAN, Felipe. Compras do MEC fazem anônimo virar best-seller. **Folha online**, São Paulo, 30 out. 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u332592.shtml>>. Acesso em: 1 jul. 2010.

PROJETO ARARIBÁ. História. Volume 4. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la consciencia moral. **Proposta educativa.** Buenos Aires, n. 7, 1992. p. 27-36.

Recebido: 30/07/2010

Aprovado: 30/09/2010