

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – MESTRADO
PROFISSIONAL

CASSIANE BECHELIN VIEIRA

**O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA: O QUE LER, COMO LER E
PARA QUE LER**

Caxias do Sul
2015

CASSIANE BECHELIN VIEIRA

**O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA: O QUE LER, COMO LER E
PARA QUE LER**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional, como requisito final para obtenção do título de Mestre em História.

Linha de Pesquisa: Linguagens e cultura no ensino de História.

Orientadora:

Prof.^a. Dr.^a. Katani Maria Nascimento Monteiro

Caxias do Sul

2015

CASSIANE BECHELIN VIEIRA

**O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA: O QUE LER, COMO LER
E PARA QUE LER**

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em História. Linha de Pesquisa: Linguagens e cultura no ensino de História.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Katani Maria Nascimento Monteiro

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Katani Maria Nascimento Monteiro
Universidade de Caxias do Sul (orientadora)

Prof^a. Dr^a. Carla Beatriz Meinerz (UFRGS)

Prof^a. Dr^a. Eliana Relá (UCS)

À Tatiane

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação não teria sido possível sem a contribuição e o apoio de muitas pessoas que estiveram em minha vida nesse período de dois anos, às quais sou grata por terem me auxiliado de diversas formas durante esta caminhada. A primeira dentre todas é minha orientadora Katani Maria Nascimento Monteiro, pessoa imprescindível na minha formação e na realização deste trabalho. Lembro-me de suas aulas de Teoria da História e o quanto sua paixão e dedicação pelo ensino me incentivaram e serviram de exemplo e inspiração para minha prática docente. Agradeço a cumplicidade, a disponibilidade e a confiança depositada em minha pessoa, as quais foram determinantes para que este estudo fosse realizado de forma tranquila e prazerosa.

Agradeço também à minha namorada Tatiane, que entrou em minha vida para iluminá-la ainda mais e me incentivar a seguir em frente.

À minha família e aos meus amigos pelo apoio e infinita compreensão nos meus muitos momentos de ausência.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional da Universidade de Caxias do Sul, pelas conversas, sugestões, conselhos, debates e por me auxiliarem na compreensão da importância de repensarmos constantemente nossa prática como educadores. Em especial, agradeço à Professora Dr^a. Daysi Lange o carinho e a disponibilidade ao me acolher em sua casa e por estar sempre pronta a me auxiliar. Dentre meus colegas, em especial, agradeço à Isabel e ao Tobias a parceria, o apoio, o incentivo e as tardes inspiradoras que passamos juntos.

Por fim, aos alunos e professores que se disponibilizaram a participar da pesquisa para a realização do trabalho e à direção da Escola Técnica Estadual Bernardina Rodrigues Padilha, na pessoa da diretora Prof^a. Marjane Araldi pela presteza durante o desenvolvimento da pesquisa.

RESUMO

O livro didático configura-se como um dos instrumentos pedagógicos mais utilizados pelos professores em sala de aula. Sabe-se que, a partir do contexto em que são produzidos, os livros didáticos sofrem interferências de diferentes ordens, sejam de cunho político, econômico, seja social ou cultural. Situado nos pressupostos da História Cultural, no que se refere à história do livro e da leitura, este trabalho analisa uma questão fundamental: Como o livro didático de História é apropriado por professores e alunos nas aulas de História? Além disso, os elementos presentes no livro didático, denominados *paratexto*, influenciam na leitura do livro quando são modificados através de edições? O objetivo também é compreender como professores e alunos se apropriam do livro didático e como os elementos do paratexto interferem (ou não) nessas apropriações. Isso nos permite refletir acerca da problemática no ensino de História, nos seus aspectos teóricos e metodológicos.

Palavras-chave: Livro didático. História da leitura. Paratexto. Apropriação. Ensino de História.

ABSTRACT

The textbook configures itself as one of the pedagogical resources most used in the classroom by teachers. It is understood that, from the context in which they are produced, textbooks suffer interferences from different orders, whether of political, economic, whether social or cultural. This work is situated on the Cultural History's pretext so far as it is concerned to the book's history and reading, and it analyses a fundamental question: How the History textbook is appropriated for teachers and students in History classes? Add to that, present elements in the textbook, called paratext influence in book reading when they are modified through editions? The aim is also to understand as teachers and students appropriate of the textbook and as paratext elements interfere (or not) in these appropriations. That may us to reflect concerning of questionable teaching history in its theoretical and methodological aspects.

Keywords: Textbook. Reading History. Paratext. Appropriation. History teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos paratextuais	37
Figura 2 – Edição de 2006	40
Figura 3 – Edição de 2009	41
Figura 4 – Edição de 2012	41
Figura 5 – Edição de 2006	46
Figura 6 – Edição de 2009	46
Figura 7 – Edição de 2012	46
Figura 8 A e B – Edição de 2006	48
Figura 9 A e B – Edição de 2009	48
Figura 10 A e B – Edição de 2012	49
Figura 11 – Edição de 2009	54
Figura 12 – Edição de 2009	55
Figura 13 – Edição de 2006	56
Figura 14 – Edição de 2006	60
Figura 15 – Edição de 2009	61
Figura 16 – Edição de 2012	62
Figura 17 – Edição de 2012	71
Figura 18 – Edição de 2009	72
Figura 19 – Edição de 2006	73

QUADRO

Quadro 1 – Elementos do paratexto	38
---	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	A NOVA HISTÓRIA CULTURAL E A HISTÓRIA DA LEITURA.....	17
2.1	HISTÓRIA DA LEITURA E APROPRIAÇÃO	21
2.2	DIFERENTES LEITORES, DIFERENTES MANEIRAS DE LER.....	22
2.3	LER NA ANTIGUIDADE: A LEITURA EM VOZ ALTA.....	24
2.4	LER NA IDADE MÉDIA: DA LEITURA EM VOZ ALTA À LEITURA SILENCIOSA	26
2.5	O MANUSCRITO E O IMPRESSO	29
2.6	A ESCOLA E O ATO DE LER NA CONTEMPORANEIDADE.....	31
3	O PARATEXTO COMO LEITURA DA HISTÓRIA.....	34
3.1	O PERITEXTO EDITORIAL.....	39
3.2	A CAPA	39
3.3	A QUARTA CAPA	44
3.4	A LOMBADA.....	45
3.5	A PÁGINA DE ROSTO E OS ANEXOS	47
3.6	O NOME DO AUTOR	49
3.7	OS TÍTULOS.....	51
3.8	OS INTERTÍTULOS	53
3.9	O <i>PRESS-RELEASE</i>	57
3.10	INSTÂNCIA PREFACIAL	59
3.11	AS NOTAS	70
4	AS DIFERENTES FORMAS DE APROPRIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO.....	76
4.1	O ORAL, O OPERATÓRIO E O ORDINÁRIO	76
4.2	GRUPOS FOCAIS COMO METODOLOGIA DE ANÁLISE.....	78
4.3	A COMPLEXA RELAÇÃO ENTRE LIVRO DIDÁTICO, USUÁRIOS E INVENTIVIDADE	79
4.4	ESTRATÉGIAS E TÁTICAS DE RESISTÊNCIA.....	83
4.5	APROPRIAÇÃO DO LIVRO PELOS ALUNOS	86
4.6	APROPRIAÇÃO DO LIVRO PELOS PROFESSORES	89
5	CONCLUSÕES	95
	REFERÊNCIAS	99
	APÊNDICE A – ENTREVISTA ALUNOS	104
	APÊNDICE B – ENTREVISTA PROFESSORES	106
	APÊNDICE C – GRUPO FOCAL (Orientações para o debate)	108
	APÊNDICE D – GRUPO FOCAL (Orientações para o debate)	109
	APÊNDICE E – GRUPO FOCAL (Orientações para o debate)	110

1 INTRODUÇÃO

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

Há pelo menos dois séculos, os livros didáticos permeiam o cotidiano escolar, sendo, muitas vezes, o único material utilizado por docentes e discentes em sala de aula, no processo de aquisição de conhecimentos.

Os primeiros projetos de ensino, tanto aqueles vinculados à Igreja como aqueles projetos inseridos na modernidade e que surgiram no século XIX, estavam atrelados ao Estado, davam ênfase à leitura como forma de adquirir conhecimentos. De acordo com Hébrard, “das Reformas no século das luzes até as expansões escolares do século XIX, cada política educativa estava plenamente convencida disto: o ensino da leitura é um meio de transformar os valores e os hábitos dos grupos sociais que são seu alvo”. (HÉBRARD, 2002, p. 35).

No final do século XIX, os livros didáticos eram compreendidos como uma espécie de “livro-método”, utilizados em colégios como o Dom Pedro II, onde eram adotados os compêndios, espécie de cópias de manuais franceses.¹

Moreno, com relação à utilização do livro didático pelos professores, explica:

O livro didático moderno é inerente ao processo de escolarização que se inicia no século XVII europeu. Na proposta de ensinar o mesmo assunto a vários alunos ao mesmo tempo, além de portador de conteúdos educativos, o livro didático é pensado como um auxiliar do professor para organizar aulas, representando, também, certo instrumento de controle, garantia da reprodução do conhecimento com a diminuição da subjetividade na relação educativa. (2012, p. 719).

Para Choppin, “a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas” (2004, p. 552), mais especificamente no século XVI, não era significativa devido ao fato de que a produção editorial era ainda muito pequena na Europa, pois a educação não era acessível a todos; ademais, os livros não tinham a formatação que se conhece atualmente.

¹ Para aprofundar o tema, sugere-se pesquisar em Siman e Silva (2006). Os autores trazem elucidações significativas sobre a história dos manuais didáticos em *Livro didático de História: um objeto de interesse público*.

Algumas pesquisas a respeito dos manuais escolares e livros didáticos elaborados após a Segunda Guerra Mundial, especialmente na Alemanha, demonstram a preocupação dos governos em revisá-los, a fim de detectar erros e preconceitos possíveis, tendo sido criadas diversas instituições com esse objetivo.² No Brasil, os manuais tinham como principais autores os membros do então Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), os quais controlavam a produção e a circulação desses materiais utilizados pelas instituições de ensino.

Percebe-se a preocupação constante dos governos tanto da esfera internacional quanto nacional, ao longo da História, com relação à publicação de manuais e livros didáticos. No Brasil, durante o governo Vargas, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL) pelo então ministro Gustavo Capanema, tendo por objetivos a legitimação do livro didático e a criação de políticas específicas para o mesmo.

Já no ano de 1938, ainda no governo Vargas, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), visando estabelecer uma legislação para tratar da produção, do controle e da circulação das obras didáticas. “Começava-se a esboçar com nitidez de que forma os governos brasileiros se relacionariam com o livro didático, apropriando-se desse material que a princípio se propõe pedagógico, como forma de dominação.” (CUNHA; XAVIER, 2011, p. 131).

Durante o período militar, mais especificamente no ano de 1966, foi criada a Comissão de Livro Técnico e Didático (Colted), tendo como principal objetivo a preparação técnica dos alunos para o trabalho, situação que ficou evidenciada devido à aliança dos militares com o capital estrangeiro.

Com o fim da Ditadura Militar e o processo de redemocratização, os cenários político, econômico e social eram favoráveis a mudanças, principalmente de cunho social. Dentro desse cenário, foi criado, em 1985, através do Decreto 91.542, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Cassiano lembra que:

este programa foi criado em 1985, tendo como objetivo a aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para os alunos da rede pública do ensino fundamental, sendo que a política de planejamento, compra, avaliação e distribuição do livro escolar é centralizada no governo federal. Realiza-se por meio do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), autarquia federal vinculada ao MEC (Ministério da Educação) e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados ao ensino fundamental. (2004, p. 35).

² Pesquisar em Garcia (2000), para verificar o predomínio de investigações da produção didática nessa área, após a Segunda Guerra Mundial.

Nesse contexto, uma das principais finalidades do PNLD é a de realizar a mediação entre editoras, professores e alunos na distribuição dos livros didáticos destinados às escolas públicas. Contudo, se percebeu, no decorrer do processo, inúmeros problemas na distribuição desses livros, principalmente com relação a erros conceituais básicos e às inúmeras formas de preconceito presentes nos mesmos. Sendo assim, em 1996, o Ministério da Educação (MEC) passou a submeter os livros didáticos a uma avaliação, cujos resultados acabaram sendo divulgados nos *Guias Nacionais de livros didáticos* distribuídos nas escolas, que ficavam sob a análise dos professores, a fim de orientá-los em suas escolhas.

A partir do referido ano, o MEC adotou critérios rigorosos na análise dos livros didáticos, sendo que os que por ventura viessem a expressar preconceito de qualquer origem ou erros conceituais seriam automaticamente eliminados.³ Para os pesquisadores Caimi et al. “o livro didático constitui uma problemática complexa, pois diferentes segmentos estão nela envolvidos: a editora e o autor que o produzem, o governo que o compra, o professor que o escolhe e o aluno que o consome”. (1999, p. 41).

De acordo com Bittencourt, o livro didático “trata-se de objeto cultural de difícil definição por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo”. (2009, p. 301).

Outras concepções de livro didático complementam-se quando esse é entendido como

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. (LUCA; MIRANDA, 2004, p. 124).

Os objetivos desta pesquisa consistem em sintetizar aspectos da história do surgimento do livro, as diversas formas de leitura praticadas no Ocidente, ao longo dos tempos, bem como analisar os diferentes aspectos acerca da edição, da produção e do uso do paratexto⁴ do livro didático *História: sociedade e cidadania*, de Boulos Júnior, da Editora FTD, além de avaliar a relação entre as alterações havidas nos aspectos material e didático dessa obra, em diferentes edições, com questões próprias e relativas ao conhecimento

³ Sobre esse assunto, pesquisar Cassiano (2007) que teve sua tese premiada pela Capes, na qual examina detalhadamente o PNLD, mostrando como essa política pública, que faz do Estado brasileiro o maior comprador de livros didáticos do mundo, reconfigurou as editoras do Brasil, atraindo, inclusive, grupos internacionais para esse mercado.

⁴ Esse conceito será explicado na próxima página, além de ser desenvolvido no Capítulo 3 da dissertação.

histórico. Por fim, a pesquisa busca analisar como essas modificações são recebidas e apropriadas por professores e alunos no ensino de História.

Percebe-se que há, ainda, muito para ser produzido – se o compararmos com outros temas de pesquisa relacionados ao livro didático – sobre a questão da apropriação do livro didático por professores e alunos. Contudo, vários pesquisadores deram contribuições significativas acerca do assunto.

Bittencourt, na década de 90 (séc. XX), já sinalizava a importância desse estudo, ao mesmo tempo que alertava à necessidade de ampliação desse campo de pesquisa: “A investigação sobre a história da leitura é recente, tateando-se ainda em busca de vestígios em registros esparsos.” (1996, p. 90). Seguindo esse raciocínio, Munakata, em sua tese, atenta para a problematização do tema, ao afirmar: “Abre-se assim um terreno inteiro a ser explorado: o das práticas de uso dos livros didáticos.” (1997, p. 208). E, mais recentemente, Silva preocupou-se em desvendar a história da leitura, a partir da relação estabelecida entre a triangulação: professor, aluno e livro didático, pois, de acordo com o autor, o objetivo principal de sua pesquisa “é compreender as relações entre a materialidade do livro didático de História e as práticas de utilização realizadas pelo professor e pelos alunos”. (2012, p. 1).

A partir do entendimento de que esse é um campo de pesquisa do qual ainda há muito para ser explorado, pretende-se com este trabalho contribuir com os debates a respeito da utilização do livro didático em sala de aula, por professores e alunos, tendo como referenciais teóricos o conceito de apropriação de Chartier⁵ (1998), o conceito de Genette (2009) referente ao paratexto e três categorias de análise de Certeau para tentar compreender as práticas cotidianas dos leitores ou cidadãos comuns: o oral, o operatório e o ordinário, além dos conceitos referentes a estratégias e táticas, pois para Certeau (2003) não há consumo passivo de nenhum objeto cultural, visto que no cotidiano existem inúmeras formas de fazer uso desses objetos.

Para a análise das questões que envolvem o livro didático e sua apropriação por professores e alunos, optou-se por utilizar o conceito de *paratexto*, que, de acordo com Genette (2009), pode ser definido como aquilo que, por meio de um texto, se torna livro e se propõe como tal a seus leitores e de maneira geral ao público.

⁵ Além do conceito de apropriação utilizado por Chartier, também será utilizado o conceito de apropriação desenvolvido por Certeau, em sua obra – *A invenção do cotidiano* (2003). É importante afirmar que o conceito de apropriação trabalhado por Certeau complementa o sentido do conceito utilizado por Chartier (1998), ou seja, os conceitos não são antagônicos, pois se complementam.

Compreender como os professores e estudantes se apropriam do livro didático e como os elementos do paratexto interferem (ou não) nessas apropriações permite que se reflita acerca da problemática do ensino de História nos seus aspectos teóricos e metodológicos.

Dessa forma, a apropriação permite que sejam postas em evidência a pluralidade e a diversidade das leituras, afastando-se do sentido fixo, universal e estável dos textos, possibilitando, assim, múltiplas operações de sentido sobre o que está sendo apropriado, no caso específico desta pesquisa, relacionado ao livro didático. (CHARTIER, 1990).

De acordo com as construções teóricas de Chartier (1990), os leitores conferem sentidos múltiplos aos livros, entendidos aqui como objetos culturais complexos. Busca-se, então, através da análise do livro *História: sociedade e cidadania*, compreender como e se os elementos do paratexto podem auxiliar os leitores no entendimento de construções teóricas e metodológicas acerca do ensino de História, com ênfase nas condições de produção, circulação e apropriação dessa leitura no ambiente escolar.

Além disso, utilizando os referenciais teóricos de Certeau (2003), busca-se assimilar as práticas cotidianas de determinados leitores, no caso específico, dos alunos, usos e consumo de um objeto cultural, no caso, o livro didático, utilizando para isso três conceitos fundamentais do autor: o oral, o operatório e o ordinário.

O conceito referente ao *oral* relaciona-se ao entendimento da comunicação, ou seja, como alunos e professores utilizam o livro didático em sala de aula, ou seja, visa compreender os diversos usos e o consumo desses sujeitos em relação ao livro didático.

O conceito que se refere ao *operatório*, de acordo com Certeau (2003), relaciona-se à ação, isto é, à forma de utilização desse objeto cultural, no caso da presente pesquisa, identificar a inventividade nos usos e consumos do livro didático pelos seus usuários. Como os livros não existem sem o paratexto e, nessa parte encontram-se os protocolos de leitura, é preciso descobrir os espaços da inventividade nesses protocolos. Por exemplo, os conteúdos do livro didático não adquirem sentido em si, pois estão relacionados aos usos que se faz dos mesmos.

Por fim, o último conceito de Certeau utilizado para este estudo refere-se ao *ordinário*, que permite, assim, a análise das práticas cotidianas dos diversos usos do livro didático, ou seja, é toda ação do indivíduo que possa torná-la singular.

A metodologia utilizada na realização desta pesquisa compreende a análise de entrevistas escritas que foram aplicadas a 98 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Técnica Estadual Bernardina Rodrigues Padilha, do Município de Vacaria, e a quatro professores de História que trabalham na mesma escola. Posteriormente, foi desenvolvida a

metodologia denominada “Grupo Focal”⁶ devido à necessidade de aprofundar as respostas dadas através das entrevistas escritas. Para a realização do Grupo Focal, optou-se pela seleção de seis alunos que participaram de três encontros, sempre nas quintas-feiras à noite, com uma hora de duração.

A coleta desses dados constituiu-se no material empírico desta investigação, que pretende analisar como professores e estudantes se apropriam de determinadas concepções de História presentes tanto no paratexto como na parte introdutória do livro didático *História: sociedade e cidadania*. Portanto, toma-se, também, o próprio livro um documento e fonte de pesquisa, pois serão analisadas as três edições dessa obra e como mudanças nas edições influenciam (ou não) nos leitores.

O plano preliminar de capítulos desta dissertação está estruturado da seguinte forma: no segundo capítulo, busca abordar as diversas práticas de leitura do Ocidente, vivenciadas em diferentes épocas históricas, sempre objetivando compreender o leitor como sujeito ativo e dinâmico nesse processo. A ideia é construir uma sistematização da produção historiográfica sobre a história da leitura no Ocidente, no sentido de analisar as continuidades e as rupturas das práticas de leitura, a fim de oferecer ao leitor, especialmente ao professor de História, algumas referências sobre essa produção. Para isso, contribuições de autores que pesquisam sobre a história da leitura foram utilizados, tais como Chartier (1993, 1998), Darnton (2010) e Manguel (1997).

Como afirma Chartier (1997), a leitura é invenção, apropriação e produção de significados, e o leitor é um sujeito livre, dinâmico ou, usando as palavras de Certeau (2003), é um caçador que percorre terras alheias. A leitura é cercada de gestos, de razões diferentes, de objetivos comuns (ou não). Enfim, buscar a genealogia da leitura, dos modos de ler, é também ter consciência do dinamismo da História, do conhecimento e da criatividade.

Do rolo antigo ao 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 corpo e livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão. (CHARTIER, 1997, p. 77).

No terceiro capítulo da dissertação, busca-se identificar possíveis alterações nos elementos do paratexto presentes nas três edições do livro didático *História: sociedade e cidadania* – edições correspondentes a 2006, 2009 e 2012, no sentido de analisar como citadas alterações podem (ou não) atrair ou seduzir um número maior de leitores, além de

⁶ No Capítulo 4 da dissertação, item 4.2, há o detalhamento de como foi utilizado o Grupo Focal no sentido de metodologia de análise para a presente pesquisa.

refletir como elas podem ser trabalhadas pelos professores em sala de aula, no que se refere à concepção histórica presente no livro, às questões teórico-metodológicas e à própria materialidade do livro didático.

Por fim, no quarto capítulo, pretende-se analisar as diferentes formas de apropriação do livro didático por professores e alunos. Para isso, foram utilizados questionários escritos e relatos dos encontros do Grupo Focal que foram analisados a partir dos pressupostos teóricos de Chartier (1997) e Certeau (2003), no que se refere às práticas de leitura desejadas pelos autores, às formas de subverter esses protocolos, os usos e consumos desse objeto cultural que é o livro didático, bem como os modos de proceder com criatividade, utilizando para isso três categorias de análise de Certeau: o oral, o operatório e o ordinário, como referido, além dos conceitos de *estratégia* e *tática*, ambos de Certeau.

No capítulo 5, são expostas as conclusões a que se chegou após o término desta dissertação.

2 A NOVA HISTÓRIA CULTURAL E A HISTÓRIA DA LEITURA

A região da Mesopotâmia abrigou, há milhares de anos, povos que foram precursores de inúmeros avanços da civilização moderna, como o surgimento da roda, da agricultura, do tijolo, da astronomia, do direito, da escrita, entre outros. Foram os sumérios que, há 3.500 a.C. iniciaram uma atividade que iria se transformar em uma prática revolucionária – a leitura.

De acordo com Manguel, “ali têm afirmado os arqueólogos, começou a pré-história do livro”. (1997, p. 206). Partindo do pressuposto de que a escrita exige um leitor, inicia-se um processo de modificação e interação social como nunca visto antes. Dessa forma, a leitura passou por diversos caminhos, cumprindo, em um primeiro momento, seu papel por meio da oralidade, havendo, também, a invenção da leitura silenciosa na Grécia antiga, articulando-se hoje com os mais variados processos de circulação, de forma mais específica, com a mídia eletrônica. (CAVALLO; CHARTIER, 1998).

Assim, este capítulo consiste em apresentar uma revisão historiográfica acerca da história da leitura no Ocidente, com o objetivo de resgatar práticas e gestos esquecidos e, ao mesmo tempo, refletir sobre as continuidades e as rupturas dessas práticas, chegando até os dias atuais. Dessa forma, pretende-se disponibilizar **ao leitor** algumas referências historiográficas sobre essa produção que ainda é pouco explorada em se tratando do ensino de História.

Durante o século XIX, até meados do século XX, de forma predominante, a História produzida era aquela estruturada no modelo rankiano, com uma narrativa linear, uma história factual, centrada nos “grandes heróis”, nos “grandes acontecimentos”, cuja produção histórica se fazia a partir de documentos *escritos*, de preferência *oficiais* e, àquele padrão de escrita, incontestáveis, pois eram considerados a “prova da verdade histórica”.

Contudo, no início do século XX, teve início um processo de elaboração visando a uma nova forma de produzir História, ou seja, a expressão “*nouvelle histoire*” [nova história], passa a se gestar a partir do que Braudel chamou “uma troca de serviços” da História com as ciências sociais, uma prática que, de acordo com Braudel se constituiu no motor dos *Annales*. Da consolidação desses debates, em 1929, na França, sob a liderança de Febvre e Bloch, surge a revista de História *Annales d'Histoire Economique et Sociale*, ou simplesmente, a “Revista dos *Annales*”. A partir desse momento, pode-se falar, conforme expressão de Burke, numa “revolução francesa da historiografia”, pois uma nova forma de produzir conhecimento se instaurou no cenário historiográfico, com o advento da história-problema:

A história-problema vem se opor ao caráter narrativo da história tradicional. A narração tradicional era a organização do caos dos eventos em uma trama cujo fim já se conhecia antes. [...] A história-problema vem reconhecer a impossibilidade de narrar os fatos históricos “tal como se passaram”. Por ela, o historiador sabe que escolhe seus objetos no passado e que os interroga a partir do presente. (REIS, 2000, p. 73-74).

Nesse cenário, os chamados “documentos oficiais” passam a ser questionados, o historiador busca se aproximar ao máximo da verdade, mas compreende seus limites e não se ilude com a “verdade absoluta”. Com o surgimento dos *Annales*, o historiador escolhe, seleciona, analisa, conceitua, ou seja, o acontecer histórico se faz a partir das ações dos homens. O conhecimento histórico não é algo pronto, acabado, pelo contrário, o conhecimento histórico é algo a ser produzido. A partir de interesses no presente, o historiador escolhe os materiais (documentos) para trabalhar e formula perguntas pertinentes. Com isso, o ponto de partida da investigação deixa de ser o documento e passa a ser o problema. “Sem problema, não há história, mas narrações, compilações... A história ‘cientificamente produzida’ realiza as duas operações que se encontram na base de todo trabalho científico: formular problemas e construir hipóteses.” (FEBVRE, 1965, p. 22).

Outro aspecto importante que marcou definitivamente a escrita da História, a partir dos *Annales*, foi a interdisciplinaridade, ou a “troca de serviços”. Muitos historiadores começaram a produzir história a partir da aproximação com outros campos do saber. Para os *Annales*, a prática de utilizar aportes teóricos, metodológicos e temáticos de outras disciplinas delineou outro tipo de produção historiográfica.

Com relação aos *Annales*, alguns estudiosos descrevem-no não como uma escola, mas como um movimento, por não haver unidade entre as gerações, sendo que esse movimento comumente é dividido em três fases, como afirma Burke:

Em sua primeira fase, de 1920 a 1945, caracterizou-se por ser pequeno, radical e subversivo, conduzindo uma guerra de guerrilhas contra a história tradicional, a história política e a história dos eventos. Depois da Segunda Guerra Mundial, os rebeldes apoderaram-se do *establishment* histórico. Essa segunda fase do movimento, que mais se aproxima verdadeiramente de uma “escola”, com conceitos diferentes (particularmente estrutura e conjuntura) e novos métodos (especialmente a “história serial” das mudanças de longa duração), foi dominada pela presença de Fernand Braudel. Na história do movimento, uma terceira fase se inicia por volta de 1968. É profundamente marcada pela fragmentação. (1997, p. 12, grifo nosso).

Nesse passo, foi a partir da terceira geração dos *Annales*, mais especificamente nos anos 80 (séc. XX), que algumas revisões enriqueceram ainda mais os campos teórico e metodológico da História, quando se passa a falar em História Cultural (ou Nova História

Cultural), que coloca na centralidade da produção historiográfica conceitos e noções como representação, prática, narrativa, sensibilidade, imaginário, mentalidade, apropriação, entre outros.

Barros dá conta de que

alguns chegam a falar em uma “virada antropológica” a partir dos anos 1970. Em vista disso, nas últimas décadas do século XX a História Cultural passa a assumir uma posição de bastante destaque entre as diversas modalidades historiográficas, mas sem que outras sejam menosprezadas. A História Econômica já não é mais a senhora absoluta, ou pelo menos a déspota esclarecida, das preferências historiográficas, e despontam nestas novas décadas historiográficas, para além da já mencionada História Cultural, outras modalidades como a História das Mentalidades, ao mencionar o reavivamento de uma nova História Política, concebida em novas bases e já livre da factualidade ingênua de uso ancestral oitocentista. (BARROS, 2012, p. 325).

Destacam-se nesse novo campo – Nova História Cultural – historiadores como Chartier, Certeau e Darnton, que trazem contribuições significativas, na medida em que suas pesquisas apontam a discussões relacionadas à cultura, às classes sociais, ao consumo de bens culturais... Assim, o estudo das práticas culturais, um dos temas centrais da Nova História Cultural, relaciona-se à recepção, à apropriação, ou seja, ao momento em que determinado bem cultural é apropriado por um consumidor específico que pode fazer diversos usos desse bem, havendo, inclusive, usos distintos daqueles pensados por quem produziu esse bem cultural.

Em vista disso, a história da leitura, dentro da perspectiva da Nova História Cultural, tem como objetivo principal a tentativa de compreender como os indivíduos leram e deram sentido às mensagens inseridas nos textos, em diferentes tempos e espaços, ou seja, propõe-se uma análise de como os livros surgem e se difundem na sociedade.

Darnton já demonstrava esse tipo de preocupação, a de tentar resgatar a história da leitura, quando afirma que “a leitura possui uma história. Mas como recuperá-la?” (1992, p. 200). Chartier alimenta essa problematização na medida em que tenta responder o porquê de trazer à tona uma história das práticas de leitura:

Identificar para cada época e para cada meio as modalidades partilhadas de ler – os quais dão formas e sentidos aos gestos individuais – e que coloca no centro de sua interrogação os processos pelos quais, face a um texto é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação. (1990, p. 122).

Uma história das práticas de leitura, ainda de acordo com Chartier (1990), pode fazer emergir o tensionamento existente entre, de um lado, o leitor, e, de outro, o autor e/ou editor,

sendo que o pesquisador deverá operar nas fendas dessa tensão, com relação à busca pelas práticas de leitura e suas significações. “Para Chartier, são nas fendas dessa tensão que deve operar a História da leitura, considerando a relação entre a ‘liberdade dos leitores’ e as ‘tentativas de controle dessa liberdade’.” (Apud FONSECA, 2013, p. 90).

O tensionamento entre as práticas de leitura, no decorrer dos séculos, se torna possível para Chartier, quando o pesquisador se propõe a percorrer um duplo caminho: “identificar a diversidade das leituras antigas a partir de seus esparsos vestígios e reconhecer as estratégias através das quais autores e editores tentavam impor uma ortodoxia do texto, uma leitura forçada”. (CHARTIER, 1990, p. 123). Na visão de Chartier, essa tentativa de leitura forçada, bem como a existência de um conjunto de dispositivos para a prática da leitura, pode ser entendida como “protocolos de leitura”, pois “o protocolo de leitura define quais devem ser a interpretação correta e o uso adequado do texto, ao mesmo tempo que esboça seu leitor ideal”. (1996, p. 20). Dessa forma, a história da leitura tende a operar exatamente nesse ponto de tensão entre a “liberdade dos leitores” e as “tentativas de controle” dessa liberdade, ou seja, os protocolos de leitura. (CHARTIER, 1990).

Entretanto, para Darnton (1992), as análises de Chartier ficam restritas ao tipo de leitor idealizado pelos autores/editores. Para Darnton, a pesquisa de Chartier não consegue lançar luzes sobre a apropriação dos impressos, embora aponte a significativas contribuições na questão da materialidade dos impressos, na compreensão das diferentes formas de como um texto pode ser lido e interpretado, bem como os suportes pelos quais os textos chegam até os leitores.⁷

Darnton avança e propõe um modelo de pesquisa que conjugue análise textual com pesquisa empírica: “Dessa maneira, poderia ser possível comparar os leitores implícitos do texto com os leitores reais do passado e, através dessas comparações, desenvolver tanto uma história quanto uma teoria da reação do leitor”. (DARNTON, 1992, p. 299).

Assim, os registros particulares de leitura tornam-se fontes fundamentais para o estudo e o entendimento da história da leitura. Através desses registros, é possível conhecer

⁷ Darnton (1992) comenta a pesquisa realizada por Chartier denominada *A historia de la vida de Búscón*, de Francisco Quevedo, na qual Chartier demonstrou, através do estudo, que foram preparadas, em meados do século XVII, várias edições do texto de Francisco Quevedo, realizadas pelas Editoras *Outdot* e *Garnier*. Na pesquisa, Chartier demonstra as inúmeras adaptações que a obra sofreu com o intuito de tornar o livro *popular*, pois, originalmente, *A historia de la vida de Búscón* destinava-se à um público mais sofisticado. Os editores de *Troyes* impuseram uma série de mudanças na obra, como tipografia, fragmentação da narrativa, subdivisão de parágrafos e multiplicação do número de capítulos. Através da pesquisa, Chartier demonstrou que as mudanças na obra de Quevedo faziam surgir um novo tipo de público, bem como um novo tipo de leitura. Darnton, embora reconhecendo os avanços desse material de pesquisa, ressalta que existe uma lacuna ao querer entender como a recepção desse material ocorre entre os novos leitores, já que Chartier limita-se “a analisar o livro como um objeto físico”. (DARNTON, 1992, p. 230-231).

como se comportava um determinado leitor em determinada época. (DARNTON, 1992). Da mesma forma, conforme sugere a presente dissertação, registros, anotações e entrevistas com alunos podem contribuir para a análise de como esse grupo de leitores se apropria do livro didático – *História: sociedade e cidadania*.⁸

2.1 HISTÓRIA DA LEITURA E APROPRIAÇÃO

A história da leitura torna-se fundamental para perceber que há uma enorme distância entre o prescrito e o vivido, ou seja, entre o leitor real e o leitor idealizado pelos editores. A partir desses pressupostos sobre a história da leitura, o conceito de apropriação desenvolvido por Certeau (1994) torna-se indispensável para o entendimento das questões propostas neste estudo.

Para Certeau, é possível perceber, nas ações cotidianas dos consumidores de objetos culturais – no caso específico deste trabalho, dos alunos com relação ao livro didático – diversas táticas que rompem com a ideia de passividade do consumidor, na medida em que se apropria de um bem cultural. Assim, não se pode reconhecer ou qualificar o consumidor pelos produtos ou comerciais que ele assimila, porque há uma distância significativa entre a posse e o uso desses produtos por parte de quem os apropria. (CERTEAU, 1994, p. 50).

Além do conceito de apropriação, a sistematização das noções de *estratégia* e *tática*, contribuem para o referencial teórico sobre a análise das práticas cotidianas e da história da leitura desenvolvidas por Certeau, as quais balizam noções importantes para a compreensão de como ocorre a apropriação do livro didático por professores e alunos, bem como se os elementos do paratexto, presentes nesse objeto cultural complexo, interferem (ou não) nessas apropriações.

Essas noções são fundamentais para o entendimento da complexidade das relações de força em que a produção dos “dominantes” entra em conflito com as diferentes apropriações dos “dominados”, ou seja, a estratégia se refere às ações dos dominantes ou daqueles que detêm o poder e estão relacionados aos instrumentos de normas e regras de diversas naturezas.

Certeau afirma que a noção de estratégia

⁸ Refiro-me às pesquisas realizadas com um grupo de alunos que cursavam o 6º ano do Ensino Fundamental na Escola Técnica Estadual Bernardina Rodrigues Padilha (Vacaria), no primeiro semestre de 2014. Na primeira etapa, foram aplicados dois questionários a 98 alunos. Na segunda etapa, foram selecionados seis alunos de um total de 98, para que participassem de um Grupo Focal. No decorrer do trabalho, serão *socializadas* a análise dos questionários, bem como a análise do Grupo Focal.

se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade, política, econômica ou científica, foi construída segundo esse modelo estratégico. (1994, p. 46).

Já a noção de tática serve para analisar a forma como os indivíduos se apropriam dos produtos que visam exercer diversas formas de controle sobre o sujeito.

Para Certeau (1994, p. 101), “a arte do fraco”, ou seja, as táticas, fazem com que os consumidores tenham a possibilidade de subverter as intenções inscritas nos produtos – no caso específico do livro didático, nos elementos do paratexto.⁹ Para isso, os consumidores lançam mão de usos inventivos, constroem novos sentidos, rompendo, assim, com a passividade que o autor/editor entende que se apodera do consumidor:

as estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder. (CERTEAU, 1994, p. 102).

É através das práticas cotidianas da leitura do livro didático que os indivíduos constroem resistências e, dessa maneira acabam inventando novas práticas culturais. Para Certeau a página impressa “é o lugar onde se produz o encontro, sempre diferente, entre a palavra já escrita e os novos sentidos que os leitores lhe vão dando”. (1994, p. 264). Por isso, analisar como alunos que cursam o 6º ano do Ensino Fundamental se apropriam do livro didático de História, torna-se importante para se perceber as práticas cotidianas, os modos de resistência, as continuidades e as rupturas do ato de ler no decorrer do tempo.

2.2 DIFERENTES LEITORES, DIFERENTES MANEIRAS DE LER

Quando se almeja resgatar a história da leitura, é necessário atentar aos diversos momentos históricos das sociedades, buscando historicizar a carga cultural que atravessa a história da leitura e a própria História Cultural no Ocidente.¹⁰

Nesse giro, para que uma história sobre as maneiras de ler não se torne limitada, é necessária a identificação de disposições específicas que distingam tanto as comunidades de

⁹ Conforme será explorado no Capítulo e desta dissertação, de acordo com Genette (2009), paratexto é tudo aquilo que se torna um livro e se propõe como tal a seus leitores.

¹⁰ O trabalho não pretende se expandir a outras práticas de leitura para além da tradição ocidental. Sobre a produção e a cultura escrita do Oriente – mais especificamente a chinesa – buscar apoio em Spence (1986).

leitores como as tradições de leitura. “Deve-se levar em conta, também, que a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos”. (CHARTIER, 1994, p. 13).

Ou seja, partindo das análises dos alfabetizados, aqueles que são capazes de ler textos, é indispensável compreender que não o fazem todos da mesma forma. Também há diferenças significativas entre letrados talentosos e leitores que não possuem habilidades, por isso, muitas vezes, sentem a necessidade de oralizar o que leem para poder ter uma melhor compreensão, ou até mesmo aqueles leitores que ficam à vontade somente com tipos específicos de formas textuais ou tipográficas. Sobre isso, Chartier afirma que existem “contrastes, igualmente entre as normas e as convenções de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, os usos legítimos do livro, das maneiras de ler, os instrumentos e procedimentos de interpretação”. (1994, p. 13).

Por muito tempo, acreditou-se que a história do livro e da leitura caracterizava seus grupos de leitores a partir de categorias de textos supostamente específicos. Essa forma de compreender a história da leitura tornou-se bastante redutora e simplificada, pois se sabe que há inúmeras formas de apropriação e de usos contrastados de materiais partilhados quer por leitores populares, quer por leitores que não estão incluídos nessa categoria.¹¹

Há, também, situações em que editores disponibilizam ao grande público textos que anteriormente estavam restritos a um grupo seleto de letrados afortunados.¹² Contudo, “o essencial é perceber que os mesmos textos podem ser diversamente aprendidos, manejados e compreendidos” (1994, p. 16), pois os textos são acessados por seus leitores de várias formas, porque o ato de ler não se limita a uma operação abstrata. Assim, a leitura se relaciona com o corpo do leitor, com o espaço onde ela ocorre e com a relação estabelecida com os outros.

¹¹ Na obra – *O queijo e os vermes...* de 1987, Ginzburg narra a história de um camponês que vivia em uma aldeia na região do Friuli, Itália, no século XVI, chamado Domenico Scandella, conhecido popularmente como Menocchio, que foi perseguido, processado e condenado pela Santa Inquisição devido às suas ideias que eram consideradas heréticas, já que eram contrárias aos dogmas da Igreja Católica. A originalidade do trabalho de Ginzburg é percebida na medida em que o foco da pesquisa que a princípio estava no moleiro Menocchio acaba desembocando numa hipótese geral sobre a cultura popular, sobre a cultura camponesa do século XVI. Com isso, o autor nos possibilita compreender, através das práticas de leitura, como as pessoas das “classes inferiores” viam questões mais polêmicas sobre o funcionamento do mundo, sobre a origem do universo e sobre os preceitos pregados pela Igreja. Além de contribuir para o entendimento de que os mesmos textos podem ser, de acordo com Chartier, apropriados de maneiras diferentes por determinados leitores.

¹² Pode-se trazer como exemplo os textos dos livros da *Bibliothèque Blue*, que faziam parte de uma estratégia editorial, iniciada em Troyes e que posteriormente se alastrou por toda a França, além de países como Espanha e Inglaterra. Os editores de Troyes escolheram dentre os livros já publicados, aqueles textos que, na visão dos editores, teriam condições de agradar um número significativo de leitores. Para isso, realizaram diversas modificações e intervenções sobre os textos que podem ser resumidas em três estratégias editoriais: primeiro, os editores proporcionavam ao texto um nova apresentação gráfica, multiplicando capítulos e aumentando o número de parágrafos nas páginas. Segundo, reduziam e consequentemente simplificavam o texto. Terceiro e último, eram modificações de ordem moralizante, pois acabavam excluindo do texto passagens e alusões às funções naturais e atividades sexuais, além de descrições sensuais ou blasfematórias que continham o texto original. (CHARTIER, 1994).

2.3 LER NA ANTIGUIDADE: A LEITURA EM VOZ ALTA

Na Antiguidade grega, a leitura era designada por palavras que significavam o ato de reconhecer e de falar, ou seja,

mesmo o leitor solitário [...] não [era] silencioso: ele provavelmente [lia] à meia voz, o que [reduzia] as distâncias entre a leitura individual e a leitura coletiva. Jamais se [lia] unicamente com os olhos; mesmo nas bibliotecas, onde o ruído deveria ser insuportável. Mesmo quando se [estava] completamente só, como vemos na comédia quando aquele que recebia uma carta, a [lia] alto não somente porque [era] necessário informar o público, mas porque [era] o costume. (CANFORA, 1989, p. 927).

Dessa forma, a escrita, assim como a leitura, está a serviço da cultura oral e da conservação de textos. O processo de ler torna-se hábito entre as classes privilegiadas, dando origem, então, às bibliotecas particulares.

O suporte material em que o texto está escrito não é um livro, e sim, um rolo, geralmente de papiro ou pergaminho que o leitor precisava segurar com ambas as mãos para poder ler. Os trechos estão dispostos em forma de colunas, tornando praticamente impossíveis a leitura e a escrita de forma simultânea: “Ou bem ele lê, e suas duas mãos são mobilizadas para segurar o rolo, e nesse caso, ele só pode ditar a um escriba suas reflexões, notas, ou aquilo que lhe inspira a leitura.” (CHARTIER, 1997, p. 24).

Assim, se percebe que a leitura e a escrita, simultaneamente, na Antiguidade, eram praticamente inviáveis. Autores como Platão, Aristóteles, Tito Lívio e outros, utilizavam como recurso para a leitura e a escrita, ditar textos. Dessa forma, a voz torna-se instrumento indispensável para a produção, pois é somente dessa maneira que tais autores conseguem produzir nesse período. Chartier define esse tipo de autor de texto como “autor oral” (1997, p. 26) e afirma que essa é uma figura de longa duração.¹³

Além disso, tanto na Grécia, como na Roma antigas, havia uma preocupação significativa com a construção de bibliotecas, embora, na prática, essa preocupação não tenha necessariamente servido para a construção de um universo amplo de leitores.

¹³ Chartier (1997) afirma que o “autor oral” é uma figura de longa duração, pois até mesmo nos últimos séculos da Idade Média, quando surge o chamado “autor moderno”, o autor oral permanece presente, como no caso do pregador que pode ser entendido com o exemplo de Calvino. Há, para Calvino “performances” orais, ou seja, seus textos sagrados, seus sermões, aos quais esse pensador sempre mostrou resistência diante da transcrição escrita e posterior publicação impressa de seus textos, como se, dessa forma, esses textos não fossem tão eficazes quando recitados oralmente.

Por exemplo, em Roma, a construção de grandes bibliotecas não significava uma generalização do hábito de leitura. Tanto as bibliotecas particulares como as bibliotecas públicas não eram frequentadas por um número significativo de leitores.

A moda de manter grandes bibliotecas particulares iniciada por Silas e Lúculo, no início do Império Romano, não teve sucesso, uma vez que essas bibliotecas não atraíam muitos leitores, por isso, gradualmente, passaram a ter um aspecto decorativo do *domus*¹⁴ de determinados cidadãos romanos. Assim, Sêneca e Plínio, “o Moço”¹⁵ lamentavam a falta de interesse pela leitura, tanto nos ambientes particulares como nos ambientes públicos. (CANFORA, 1989, p. 936).

Fazer emergir uma história da leitura implica também voltar a atenção às maneiras de ler que desapareceram em nosso mundo contemporâneo. “Ela tem também e, sobretudo, a tarefa de encontrar os gestos esquecidos, os hábitos desaparecidos” (CHARTIER, 1994, p. 17), pois não deve deter-se apenas à forma predominante de ler atual – em silêncio e com os olhos.

Assim, o ato de ler na Antiguidade tinha como ênfase, a declamação do texto, ou seja, uma leitura oral que estava relacionada à reprodução do sentido e do ritmo da escrita.¹⁶

Com relação ao ato de ler em voz alta, a função era dupla. Primeiro, objetivava comunicar o texto aos que não tinham como decifrá-lo; segundo, servia como forma de sociabilidade em ambientes privados, seja na intimidade da família, na convivência letrada, seja em outros espaços. “De qualquer forma, a maneira mais habitual de ler era, em qualquer nível e função, a leitura em voz alta [...]. A leitura podia ser pessoal ou também feita por um leitor que assegurava a mediação entre o livro, o ouvinte ou ainda todo um auditório.” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 80).

¹⁴ De acordo com Canfora (1989), *domus* significa casa, habitação.

¹⁵ Lucius Annaeus Seneca foi escritor e filósofo do Império Romano, vivendo entre 4 a.C. a 65 d.C. Destacou-se como advogado, além de ter sido membro do Senado romano. Caio Plínio Cecílio Segundo, também denominado Plínio – “o Moço” – foi orador, jurista e administrador imperial em Roma, na época do governo do Imperador Trajano. Estima-se que tenha vivido entre 61 a.C. e 112 a.C. Disponível em: <www.infoescola.com/>. Acesso em: 28 jun. 2015.

¹⁶ Embora a forma predominante de ler na Antiguidade era a leitura em voz alta, não significa que não houvesse práticas de leitura silenciosa. É possível perceber, em textos dramáticos ou textos de Aristóteles, relatos de leitores que praticavam a leitura silenciosa. Assim, se entende que a leitura em voz alta predominou, não pela impossibilidade de ler em silêncio, mas pela relação com determinados gêneros literários, como forma de sociabilidade e relação entre texto e voz. Tanto gregos como romanos praticavam leitura alternada, ora silenciosamente, ora leitura em voz alta, de acordo com determinada circunstância. (CHARTIER, 2001, p. 41).

2.4 LER NA IDADE MÉDIA: DA LEITURA EM VOZ ALTA À LEITURA SILENCIOSA

A partir da Idade Média, com a necessidade de expansão do Cristianismo, as técnicas pedagógicas do ensino de leitura se multiplicam, sendo que o ensino de leitura era realizado visando à assimilação de orações e textos religiosos cristãos. Nesse período, as bibliotecas eram mantidas quase exclusivamente nos mosteiros. A partir do século II d.C., o rolo – suporte onde estava o texto – passa a ser substituído gradativamente pelo códex,¹⁷ um livro com páginas. Concomitantemente a essa substituição, surgem novas práticas leitoras.

Ainda: Com o advento do Cristianismo, observa-se certa democratização da leitura no Império Romano; contudo, essas práticas estavam relacionadas à difusão do Novo Testamento. Dessa forma, a religião cristã passa a fornecer o principal elemento de coesão para leitura no Ocidente. (CANFORA, 1989, p. 936).

Também com a utilização do códex, na Alta Idade Média, ocorreu o que Chartier (2001) denomina “a grande revolução do livro ou da leitura”, que é a passagem da leitura em voz alta para a leitura silenciosa, pois, durante a Idade Média, a prática de leitura concentrou-se no interior das igrejas, das celas, dos claustros e das escolas religiosas. Assim, a leitura silenciosa possibilitava a meditação sobre textos, que, geralmente, estavam relacionados às Sagradas Escrituras, exigindo, assim, uma leitura meditativa. Observa-se, a partir do século VI, um maior interesse pela leitura silenciosa ou murmurada.

Contudo, a ampliação dos espaços onde se praticava a leitura silenciosa foi aumentando gradativamente, primeiro nos monastérios, em seguida, nas escolas, depois, nas universidades, para, mais tarde, chegar às aristocracias laicas. Na Alta Idade Média, a leitura em voz alta ficou restrita apenas à liturgia.

Vários elementos contribuíram para essa transformação no ato de ler: como os livros eram lidos em sua grande maioria, visando à salvação da alma e ao encontro com Deus, deveriam ser compreendidos, pensados e memorizados, ou seja, a leitura deveria ser meditada.

¹⁷ O códex, ou códice, de conteúdo literário é uma invenção dos romanos. Primeiramente, eram confeccionados com tábuas retangulares de madeira, revestidas com cera, unidas por cordões ou anéis. A partir do século IV, com a substituição do papiro pelo pergaminho, difundiu-se o códice como suporte para a escrita, adquirindo a forma característica de livro. Geralmente, eram formados por vários cadernos, continham vários *fólios* – folhas escritas dos dois lados – sendo que a numeração das páginas ocorria no próprio fólio: *fólio* reto era o anverso; *fólio* verso era a denominação do reverso. Os cristãos adotaram rapidamente o códice como forma de pregação e difusão de sua religião. Isso se explica devido ao fato de que, em suas origens, o Cristianismo foi uma religião que se baseou na palavra. Contudo, quando o Cristianismo deparou-se com uma sociedade em que um número significativo de indivíduos tinha acesso à cultura escrita, utilizou-se do livro para que a sua mensagem fosse difundida a um número maior de pessoas, sendo que o códice foi a escolha do momento. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 91).

Outro fator importante para a transição do ato de ler em voz alta para a leitura silenciosa foi a vida comunitária dos religiosos que eram obrigados a ler em voz baixa. Entretanto, isso não significa que durante a Idade Média não houvesse quem praticasse a leitura em voz alta:

Assim como houve no mundo antigo alguns episódios de leitura silenciosa, não faltam na Idade Média testemunhos da leitura em voz alta: leitura de textos litúrgicos ou de edificação era praticada na igreja, nos refeitórios comunitários, e talvez até mesmo em práticas escolares, como forma individual de exercício monástico. A leitura pública em voz alta parece ter acontecido até mesmo em algumas narrações históricas. Mesmo que uma ou outra modalidade de leitura tenha sido norma, cada uma em sua época, é preciso de qualquer modo excluir qualquer dicotomia rígida. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 21).

Em resumo, é importante a compreensão de que mesmo com a revolução nos modos de ler a que Chartier (2001) refere-se, a passagem da leitura em voz alta para a leitura silenciosa não ocorreu de forma abrupta. Assim, se percebe que, mesmo com mudança nos modos de ler instituídos gradativamente na Idade Média – a leitura silenciosa – até a entrada no mundo da leitura extensiva (CHARTIER, 1999)¹⁸ no fim do século XVIII, houve muitas continuidades. Ou seja, mudanças nos modos de ler não ocorreram no mesmo ritmo. Existiram diferentes conjunturas nesse longo processo da história da leitura às quais o pesquisador precisa estar atento para não cometer generalizações e, assim, ocultar singularidades de grupos em tempos específicos.

Já foi afirmado que o ato de ler em voz alta, característica da Antiguidade, ocorria, principalmente, pela necessidade de compreensão do texto.¹⁹ Entretanto, no período escolástico,²⁰ com algumas mudanças na escrita do texto,²¹ a leitura oral que era dominante, passou a perder espaço para a leitura visual e silenciosa.

¹⁸ Nesse livro, Chartier explica a diferença entre a leitura intensiva e a leitura extensiva, sendo que a primeira estava relacionada à leitura na intimidade, na solidão, sendo um dos suportes primordiais da esfera do privado. É o tipo de leitura que se apoiou na escrita e na memória. Já a segunda caracterizou-se pelo consumo de inúmeros textos, distanciando-se da sacralidade do texto. Eram as leituras realizadas nos espaços comunitários, leituras coletivas, podendo ser disciplinadas ou rebeldes.

¹⁹ Outra função atribuída ao ato de ler em voz alta estava relacionada à retórica, ou seja, pretendia agradar os ouvidos pela beleza estética do texto. Para aprofundar o assunto, sugere-se ler em ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?*. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al. *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 21-39.

²⁰ Ao longo da Alta Idade Média, a Igreja garantia o ensino, pois os monges eram praticamente os únicos que detinham o conhecimento da leitura e escrita, sendo que as leituras praticadas nas escolas monásticas se caracterizavam por ser textos que enfatizavam o sagrado, o simbolismo e a espiritualidade. O modelo escolástico surgiu a partir da crise que a Igreja começava a enfrentar a partir do século XII, cujo modelo de educação e leitura dos mosteiros começava a ser posto em xeque. Dessa forma, o método escolástico representou um elo entre o saber filosófico clássico e a Sagrada Escritura, buscando estabelecer aproximações entre a teologia e a filosofia. Para maior aprofundamento do assunto, buscar em GUIMARÃES, Márcia;

Nos mosteiros, durante a Alta Idade Média, a preferência pela leitura silenciosa estava relacionada à psicologia utilizada entre os monges cistercienses²² que acreditavam que o coração servia como uma espécie de sede da mente, e que o ato de ler silenciosamente permitia-lhes um melhor entendimento interior e, conseqüentemente, o desenvolvimento pleno da espiritualidade. Assim, a leitura era vista como principal instrumento para tocar o coração, estando estritamente ligada ao ato de meditar. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 150).

Há, portanto, uma diferença significativa entre o leitor da Antiguidade e o leitor do período escolástico que “rapidamente convertia sinais em palavras e grupos de palavras em sentido, após o que ele podia esquecer rapidamente as palavras específicas e sua sequência”. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 155). Porém, mesmo com o aumento do número de praticantes de leitura visual e silenciosa, nos séculos XIV e XV, as leituras públicas continuavam a ter um importante papel dentro das universidades, revelam esses autores:

Enquanto o professor lia em voz alta a sua cópia, com os comentários próprios, os alunos acompanhavam em silêncio o texto com seus próprios livros. Isso representava significativa mudança da lectio²³ divina na fase final da Antiguidade e na etapa inicial da Idade Média, quando um monge lia em voz alta para os demais, que escutavam sem a ajuda de um texto escrito. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 157).

No mundo escolástico, a prática de leitura visava ao deciframento, à compreensão do texto. Há, então, uma descontinuidade: “de um modelo monástico de escrita para um modelo escolástico de leitura”. (CHARTIER, 2001, p. 40). Ou seja, vê-se a passagem de uma cultura monástica oral para uma leitura visual e silenciosa.

A leitura visual e silenciosa evidenciou, também, novas formas de sociabilidade. Por exemplo, a leitura privada permitia a exposição de pensamentos políticos ditos *subversivos*,

OLIVEIRA, Terezinha. *Uma análise da educação escolástica no século XIII*. Maringá: Ed. da Universidade Estadual de Maringá, 2009.

²¹ Algumas mudanças foram fundamentais para que o leitor não necessitasse mais ler em voz alta para compreender o texto: a introdução de espaços entre cada palavra da frase; a mudança das convenções sobre a ordem das palavras e sobre o reagrupamento de palavras gramaticais ligadas; por fim, o desenvolvimento da pontuação sintática. Todo esse conjunto de alterações permitiu o desenvolvimento da leitura silenciosa rápida, pois o texto agora estava organizado espacialmente em oração, frase e parágrafo. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 147).

²² Os monges cistercienses tiveram sua ordem promovida no ano de 1098. A proposta desses monges era alcançar plenamente o ideal de vida proposto por São Bento: oração e trabalho. Para isso, deviam dedicar sua vida às orações, através do espírito de pobreza e da disciplina no trabalho manual severo. Para maiores informações, acessar <www.mosteirodeclaravel.org.br>. Acesso em: 29 maio 2015.

²³ Segundo Cavallo e Chartier (1998, p. 103), *Lectio* significava o processo pelo qual o leitor deveria decifrar um texto.

além de proporcionar o retorno às práticas de leitura conhecidas e praticadas na Antiguidade greco-romana referente à literatura erótica.

Por volta do século XV, na França, a leitura privada favoreceu a produção e publicação de textos picantes num período em que a pornografia era proibida. Na França do século XV, onde era proibida a pornografia, a leitura privada encorajou a produção de escritos picantes e ilustrados para um público leigo e que eram tolerados justamente por serem passíveis de difusão em segredo. Iluminuras de textos franceses e flamengos retratavam cenas de luxúria em bordéis com realismo explícito e sedutor. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 169).

Talvez, por isso, o ato de ler em voz alta seja uma prática social fortemente difundida tanto no meio popular quanto no meio culto, de forma predominante até o século XX, pois “ler em silêncio, ou seja, sozinho, retirado da convivência e do controle do grupo, continua a ser, por muito tempo, uma conduta indelicada ou suspeita”. (CHARTIER, 1998, p. 34).

Entretanto, percebe-se que cada leitor ou cada ouvinte se apropria da obra ou do texto que recebe, de forma autônoma e também inventiva. Dessa forma, o pensamento de Certeau (2003) afirmando que o consumo cultural é uma produção – produção que pode ser silenciosa, anônima, inventiva, disseminada – torna-se cada vez mais evidente. Nesse sentido, reconhecer as diversas formas particulares com que um texto é posto diante do olhar, da audição, da leitura, ao longo dos tempos, é tentar compreender como as limitações são transgredidas pelos sujeitos que compõem as sociedades.

2.5 O MANUSCRITO E O IMPRESSO

A reprodução de um texto antes de 1450 ocorria somente se o mesmo fosse copiado à mão. A partir desse período, surge uma nova técnica baseada nos tipos móveis e na prensa. Essa técnica foi decisiva na mudança que houve em relação à cultura escrita. “Do uso da mão se passou à prática de uma técnica baseada na composição dos caracteres móveis e na impressão com prensa”. (CHARTIER, 2001, p. 37).

Várias transformações ocorreram a partir de Gutenberg e da criação da prensa: o tempo de reprodução do texto diminuiu significativamente graças à oficina tipográfica; além disso, o custo do livro foi reduzido. Assim, Gutenberg possibilitou a multiplicação de textos em um tempo em que era extremamente difícil isso ocorrer.

Nessa seara e concomitantemente a isso, essa multiplicação apresenta-se aliada à baixa nos custos de produção, possibilitando, assim, a penetração da cultura escrita, devido à sua forma impressa, em meios sociais onde antes isso não ocorria revela Chartier (2001).

Porém, a impressão foi se impondo lentamente, pois de acordo com Chartier (1997, p. 9), “o escrito copiado à mão sobreviveu por muito tempo à invenção de Gutenberg, até o século XVIII, e mesmo o XIX”.

Propor uma análise de como os livros surgiram e se difundiram na sociedade é uma tarefa complexa para o pesquisador, pois, na lição de Darnton, “as condições variam de lugar para lugar e de época para época, desde a invenção do tipo móvel”. Ele diz ainda que “seria tolo esperar que todas as biografias dos livros se encaixassem num mesmo modelo”. (2010, p. 125).

Dessa forma, constata-se que os livros impressos passam geralmente por um mesmo ciclo de vida, como se lê:

Este pode ser descrito como um circuito de comunicação que vai do autor ao editor (se não é o livreiro que assume esse papel), ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor, e chega ao leitor. O leitor encerra o circuito porque ele influencia o autor tanto antes quanto depois do ato de composição. (DARNTON, 2010, p. 125).

Percebe-se, também, uma continuidade da cultura de manuscrito e da cultura de impresso. Os livros manuscritos dos séculos XIV e XV e os livros pós-Gutenberg apresentam as mesmas características: as do códex, pois ambos são compostos de folhas dobradas várias vezes, determinando, assim, o formato do livro e dos cadernos.

Nesse viés, com relação aos cadernos, esses eram montados e costurados uns nos outros, sendo protegidos por uma encadernação. Todos os elementos do paratexto, como: páginas, numeração, índice, sumário, entre outros, já existiam na época do manuscrito, assim como foram herdados por Gutenberg e pelo livro moderno.

Entende-se, como óbvio, que fazer emergir uma história da leitura, do livro e dos modos de ler constitui uma complexa. Essa complexidade reside no fato de que há, dentro dessa temática, linhas distintas de transformação. Observa-se, assim, as técnicas de reprodução de textos como uma das mudanças mais significativas. Outra transformação essencial é a análise das formas do livro, lembrando que o livro (antes e depois de Gutenberg) apresenta sempre as mesmas estruturas, portanto, o momento-chave, aqui, é a invenção do códice nos séculos II, III e IV. A terceira e última linha de transformação recai sobre a história da leitura e dos modos de ler; ou seja,

suas diversas mudanças e momentos de transformação; até agora, dois deles foram mais considerados que outros: a invenção da leitura silenciosa (quando o leitor pode se livrar da necessidade de oralização para si mesmo, não para os outros, mas para entender o sentido do que lê) e o que se chamou de revolução da leitura do século XVIII, que é o acesso à leitura extensiva. Existem pois estas três linhas, que não correspondem a uma mesma cronologia, e que devemos sempre matizar e precisar. (2001, p. 38).

Portanto, como foi afirmado, para Chartier, diferentemente de muitos autores – que defendem que a grande revolução foi a passagem do livro manuscrito para o livro impresso – a verdadeira revolução foi a passagem da leitura em voz alta para a leitura silenciosa, sendo que essa revolução precedeu ao surgimento do livro impresso. Sobre isso, Chartier afirma que “se pensamos só na revolução do livro impresso, vemos que a revolução da leitura silenciosa a precedeu longamente, embora seja necessário dizer que as conquistas da leitura silenciosa vão se prolongar através dos séculos XVI, XVII e XVIII”. (2001, p. 38).

Contudo, torna-se fundamental uma reflexão acerca do fato de que a leitura em voz alta se manteve depois de Gutenberg por inúmeros motivos. Na sociedade contemporânea, quando se problematiza a questão da leitura, percebe-se que muitas pessoas, mesmo não sendo alheias à cultura escrita,²⁴ acabam praticando a leitura em meia voz ou em voz alta para compreender melhor o texto.

2.6 A ESCOLA E O ATO DE LER NA CONTEMPORANEIDADE

A crise da escola pública, nos dias atuais, suscita inúmeros questionamentos com relação à leitura e à escrita: Quais são os propósitos desejados e as condições de funcionamento da Educação Básica na contemporaneidade? Por que, cada vez mais, é tão difícil ler nas escolas? Quais são os motivos que contribuem para o fracasso em leitura?²⁵ São questões complexas que não possuem uma única resposta, porém, é necessário refletir sobre elas e, quem sabe, apontar a alguns caminhos.

Nas escolas francesas, por volta de 1938, a leitura silenciosa era uma forma praticada somente no chamado Curso Superior (colégio), quando o aluno concluída o processo denominado de “entrada em leitura”.²⁶ Desde as primeiras inovações na área da educação na França, a partir da década de 70 (séc. XX), há uma questão a ser pensada: fazer as crianças lerem em voz alta pode ajudá-las no processo de aprender a ler? De acordo com Chartier (1993), por muito tempo, a resposta para essa questão foi positiva, ou seja, os pensadores referiam que, além da criança ser ajudada, essa era, inclusive, a única forma possível de realmente adquirir a competência de leitura.

²⁴ Significa que não são analfabetas no sentido essencial do termo, pois a caracterização precisa do analfabetismo se refere à incapacidade de ler silenciosamente.

²⁵ De acordo com pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 59% dos estudantes brasileiros acabam chegando a 4ª série do Ensino Fundamental sem desenvolver competências e habilidades de leitura básica. Esses dados estão disponíveis em: <www.inep.gov.br>.

²⁶ Chartier (1993) define “entrada nas leituras” como sendo o início do processo de alfabetização da criança.

Dados da Unesco²⁷ mostram que o fato de um estudante ler um texto não significa, necessariamente, que o leitor esteja compreendendo o que está escrito, e mais, que esse mesmo leitor, muitas vezes, não consegue analisar com criticidade o texto. Há, portanto, uma grande contradição, ou seja,

entre os exercícios baseados numa oralização sistemática e uma leitura silenciosa, não mais visada a longo prazo, mas que deve ser disponível de saída ou quase, parece haver uma contradição inevitável. Pode-se continuar a tratar separadamente os métodos de leitura e a “entrada nas leituras”, como deixava pensar a tradição? (CHARTIER, 1993, p. 31).

Assim, parece claro que, após uma leitura, não importa tanto o que o aluno sabe do texto, mas o que aquele texto fez o leitor pensar, refletir sobre a temática exposta.

Para o exercício do ato de ler e de reflexão sobre as leituras praticadas nas aulas de História, o livro didático é um dos inúmeros recursos que o professor pode disponibilizar ao aluno na escola.

O importante é que se possa desenvolver, no leitor, habilidades e competências que o auxiliem a posicionar-se criticamente na sociedade em que vive, percebendo que o respeito às minorias, aos diferentes, além dos processos de debate, discussão e argumentação racional são os caminhos que podem levar o leitor a compreender as relações de poder que estão permeando nosso contexto e que, portanto, “a leitura e escrita tem que ser compreendida como instrumentos para isso”. (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 168).

O livro didático de História, juntamente com os elementos do paratexto que o compõem, é um rico instrumento de trabalho para a sala de aula e o ensino de História, cabendo ao professor saber usar e explorar as possibilidades de ensino, lembrando sempre que as apropriações do leitor são inúmeras e muitas vezes escapam do que foi pensado pelo autor.

Ler um livro de História é multiplicar as representações produzidas no interior do processo de criação do autor, é entrar mesmo no processo de significação do texto. Quem lê um texto histórico interpreta e multiplica acontecimentos, entra num jogo de criação e reprodução de representações que as sociedades criam sobre si mesmas e sobre seu passado, suspendendo a imposição de sentido do autor. Um texto didático de História é um campo aberto de significações, ele não estabelece as representações por si só, pois depende do contexto sócio-cultural no interior do qual é lido, depende ainda dos afetos que um texto sempre é capaz de produzir em diferentes indivíduos situados em contextos diversos e singulares. (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 170-171).

²⁷ A Unesco – sigla para Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – em 1958, definia o termo *analfabeto* como sendo o indivíduo que não conseguia ler e escrever algo simples. Após 20 anos, esse conceito foi modificado, passando de analfabeto para analfabeto funcional. A definição passou a ser: aquela pessoa que mesmo sabendo ler e escrever frases bem simples não demonstra habilidades necessárias para satisfazer demandas do seu dia a dia, além de não conseguir se desenvolver pessoal e profissionalmente. Dados retirados do Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (Inaf), coordenado pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM), braço social do Ibope, e pela ONG: Ação Educativa, 2006.

Logo, o papel da aula de História é, principalmente, o de levar os leitores a desenvolverem uma posição ativa nos processos de criação referentes à leitura do passado, jamais esquecendo que o “objetivo de quem escreve e de quem lê o passado, diz respeito às lutas políticas do presente”. (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 170). Isso significa que, para ensinar História, é necessário ter um método, ou seja, uma determinada maneira de olhar para a História e para a realidade atual historicizando-a, e não simplesmente disponibilizando um conjunto infinito de informações, muitas vezes sem sentido algum para o educando.

De tudo se conclui que incentivar práticas de leitura e escrita nas aulas de História, utilizando o livro didático, permite-nos proporcionar aos estudantes espaços diferenciados onde o entendimento sobre os discursos produzidos do passado e do presente se cruzam fazendo com que o leitor desenvolva uma compreensão crítica acerca das relações que estabelece.

3 O PARATEXTO COMO LEITURA DA HISTÓRIA

O livro didático pode ser entendido como um “objeto cultural de difícil definição”, pois é uma obra cultural complexa que sofre a interferência de vários sujeitos na sua produção, na circulação e no seu próprio consumo, além de se constituir, também, como “suporte de conhecimentos escolares propostos pelos currículos educacionais”. (BITTENCOURT, 2009, p. 301).

A cultura escolar abriga a origem do livro didático, mesmo antes da invenção da imprensa, no final do século XV. Os próprios estudantes europeus produziam seus cadernos de textos numa época em que os livros didáticos eram raros. A partir do surgimento da imprensa, os livros se tornaram os primeiros produtos feitos em série e a ideia de que ele passa a ser “depositário das verdades científicas e universais” vai aos poucos se consolidando. (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 36).

Como os textos didáticos expressam conteúdos escolares presentes nos currículos, o livro passou a ser visto como um importante instrumento de constituição dos saberes escolares. Dessa forma, torna-se importante a análise do livro didático de História como um instrumento que apresenta conteúdos históricos articulados às propostas curriculares e à produção historiográfica.

Cabe ao professor estar em constante processo de aperfeiçoamento, a fim de que possa compreender o livro didático e analisá-lo como um documento histórico. Para isso é fundamental o reconhecimento da concepção de história do autor do livro didático, pois, muitas vezes, essa concepção não se apresenta de forma explícita, embora se perceba em determinados locais do livro – nas notas de apresentação, nos prefácios – a linha historiográfica utilizada pelo autor. (BITTENCOURT, 2004).

Outros elementos podem também contribuir para a identificação da tendência historiográfica seguida pelo autor, como: utilização de determinados tipos de documento, análise bibliográfica que o autor está disponibilizando, bem como indicação de leituras complementares.

Um aspecto de grande relevância a ser considerado em relação à utilização do livro didático é o processo que se desenvolve entre a informação e a aprendizagem, além da articulação entre ambas. Ou seja, é fundamental a percepção de conhecimento histórico expressa no livro, além da forma como esse conhecimento será apreendido pelos estudantes. Contudo, é indispensável analisar que determinado conhecimento histórico presente no livro

didático, depende da maneira como o professor o fará chegar até o aluno e da forma como esse aluno irá se apropriar desses conhecimentos.

Os livros didáticos, vistos como objetos culturais que carregam certa complexidade, podem ser analisados a partir de diversas perspectivas: colocando em destaque a materialidade da obra, ou seja, aqueles elementos ligados à impressão, forma, edição, ilustrações, entre outros, os quais permitem, de acordo com Bittencourt (2004, p. 312), o entendimento “do conjunto de sujeitos que interferem na obra e como essa interferência influencia na leitura do texto”; ou, ainda, sob outro aspecto, utilizando essa materialidade como objeto de conhecimento na sala de aula de História.

Esta pesquisa buscou enfocar esses dois pontos de análise, e, neste capítulo, será dada atenção ao primeiro ponto tendo como eixo norteador a ideia de que uma leitura qualificada dos materiais didáticos, no caso o livro didático e sua materialidade, pode promover apropriações acerca de fundamentos teóricos e metodológicos da disciplina de História, como definições do que seja história, noções de tempo histórico e suas dimensões, bem como sobre a seleção de fatos e fontes históricas. Desse modo, tem-se como pressuposto que a materialidade presente no livro didático pode e deve ser trabalhada pelo professor de História como forma de promover o “pensar historicamente” além de possibilitar a aquisição de autonomia intelectual dos alunos, um dos pilares da educação básica nacional.

No decorrer dos séculos XIX e XX, explica Bittencourt (2009), os livros didáticos eram organizados de tal forma que tinham uma sequência linear, dentro de uma concepção cartesiana que estruturava a obra em capítulos, sendo que esses capítulos eram compostos de exercícios, perguntas, resumos, além de um quadro cronológico que seguia as “lições”.

Observa-se, ao longo dos anos, que os livros didáticos têm sofrido muitas mudanças e, mais especificamente, na última década, procuram se adaptar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).²⁸ Essas mudanças buscam, de certa maneira, tornar o livro didático mais atraente ao estudante, tendo como objetivo, conquistar esse leitor, além de tentar conduzir a um determinado tipo de leitura quem o utiliza.

Contudo, nada garante que a maneira como esse livro foi editado, desde sua formulação textual, até a ideologia que está impregnada ali, possa efetivamente conquistar o leitor e promover uma leitura desejada pelo autor. De acordo com Chartier (1990), os dispositivos de intervenção imaginados pelo autor ou editor, presentes na obra, não garantem

²⁸ Em 1º/8/1985, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que estabeleceu recursos regulares através do governo federal, para a aquisição e distribuição de livros didáticos em escolas públicas de todo o País.

que a recepção se dará da mesma forma pelo leitor, pois o aluno poderá criar múltiplas interpretações a partir da leitura realizada, e não aquela pretendida pelo autor.

A questão da recepção do conteúdo e das diversas interpretações dos leitores pode ser entendida sob o prisma de que “o ‘mesmo’ texto, fixo em sua letra, não é só o ‘mesmo’ se mudarem os dispositivos do suporte que o transmite a seus leitores, a seus ouvintes ou a seus espectadores”. (CAVALLO; CHARTIER, 1999, p. 123).

Para a análise das questões que envolvem o livro didático e sua apropriação por professores e alunos, optou-se por utilizar o conceito referente ao paratexto, que, de acordo com Genette (2009), pode ser definido como aquilo por meio do qual um texto se torna livro e se propõe como tal a seus leitores e de maneira geral ao público.

Para se perceber as mudanças nos paratextos de uma mesma obra em edições diferentes, a fim de refletir se essas transformações, alterações editoriais, gráficas e de conteúdo, contribuem para a aquisição e conquista de novos leitores, bem como para uma leitura *adequada* do texto, selecionou-se o livro didático *História: sociedade e cidadania*, de Boulos Júnior, em três edições: a primeira edição, do ano de 2006, destinada à 5ª série do Ensino Fundamental; a primeira edição destinada ao 6º ano, publicada em 2009, e a última edição, de 2012 também do 6º ano.²⁹

Os critérios de escolha dessa obra estão fundamentados em dois pontos: foi o livro didático de História mais adquirido pelo PNLD no ano de 2014,³⁰ e também é o livro adotado pela Escola Técnica Estadual Bernardina Rodrigues Padilha,³¹ da cidade de Vacaria, onde esta autora exerce a função de professora há dez anos.

O paratexto é necessário a toda espécie de livro, pois “jamais existiu um texto sem paratexto”. (GENETTE, 2009, p. 11). Contudo, isso não torna a leitura do paratexto obrigatória, pois muitos leitores não ficam detidos na leitura do prefácio, por exemplo, mesmo que o autor da obra não apoie esse tipo de liberdade do leitor, pois, de acordo com Chartier, “cada leitor é confrontado por todo um conjunto de constrangimentos e regras”. (1998, p. 7).

²⁹ O Projeto de Lei 144/2005 aprovado pelo Senado Federal em Janeiro de 2006, estabelece a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental. Em fevereiro de 2006, a Lei 11.274 foi sancionada pelo presidente da República, regulamentando o Ensino Fundamental de nove anos; em sendo assim, a quinta série (no regime antigo de oito anos), passa automaticamente a corresponder ao sexto ano (no regime atual de 9 anos).

³⁰ A coleção didática *História: sociedade e cidadania* ficou em primeiro lugar no ano de 2014 no que se refere às coleções mais distribuídas por componente curricular de História, totalizando 3.330.040 unidades. Em segundo lugar, aparece a coleção Projeto Araribá – História, totalizando 2.900.006 unidades adquiridas através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Para maiores detalhes sobre o assunto visite o *site* disponível em: <www.fnnde.gov.br/livrodidatico>. Acesso em: 27 jun. 2014.

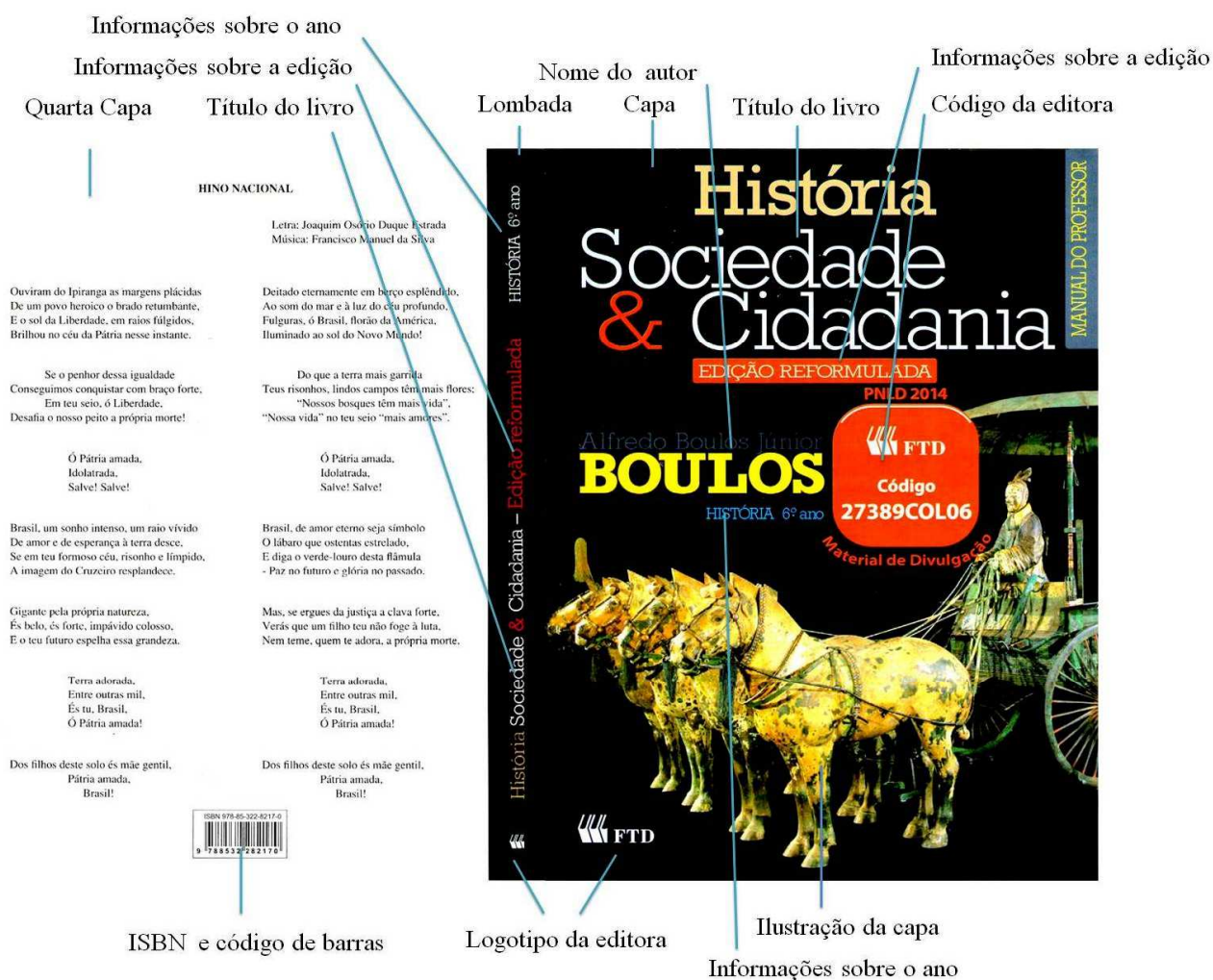
³¹ Escola Estadual fundada em 1979, sendo hoje a maior Escola Pública Estadual do Município de Vacaria, atendendo atualmente a um total de 994 alunos, nos seus três turnos: manhã, tarde e noite, conforme consta no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição.

Ou seja, no momento da produção de texto escrito, o autor, o editor, enfim, todos que estão envolvidos nesse processo pensam em criar estratégias na tentativa de controlar a produção de sentido do leitor, fazendo com que as leituras sejam compreendidas sem nenhum tipo de variação ou interpretação diferente daquela imaginada por seus autores (CHARTIER, 1998).

Ainda de acordo com Genette (2009), esse texto geralmente é apresentado de forma a ser reforçado por certo número de produções, sejam elas verbais, sejam não verbais e, que, de alguma forma, o cerca e o prolonga com a finalidade de apresentá-lo, torná-lo presente e garantir sua presença no mundo, assim como sua recepção e seu consumo sob a forma de um livro.

A seguir, identificam-se os seguintes elementos paratextuais na obra didática *História: sociedade e cidadania*:

Figura 1 – Elementos paratextuais



Fonte: Acervo da autora.

Para Genette (2009), existem dois elementos fundamentais no paratexto, que podem ser observados no Quadro 1:

Quadro 1 – Elementos do paratexto

PERITEXTO:	EPITEXTO:
Capa	Conversas
Lombada	Entrevistas
Página de rosto	Correspondências
Nome do autor	Diários
Título, intertítulos	Resenhas
Instância Prefacial	Material de divulgação
Notas	

Fonte: Genette (2009).

Na verdade, o *peritexto* é um elemento do paratexto que tem necessidade de lugar, pois geralmente transmite uma mensagem materializada. Em sendo assim, “pode situar-se em relação àquela do próprio texto: em torno do texto, no espaço do mesmo volume, com o título ou o prefácio e, às vezes, inserido nos interstícios do texto, como os títulos de capítulos ou certas notas”. (GENETTE, 2009, p. 12). É uma categoria espacial marcada pela continuidade ou unidade da obra.

O outro elemento do paratexto é denominado de *epitexto*. Essa categoria também está situada no entorno do texto, porém, a uma distância marcada por uma descontinuidade em relação à obra.

É assim definido por Genette: “Todas as mensagens que se situam, pelo menos na origem, na parte externa do livro: em geral um suporte midiático (conversas, entrevistas), ou sob a forma de uma comunicação privada (correspondências, diários íntimos e outros)”. (2009, p. 12).

Entende-se que o *epitexto* é o discurso do mundo, na medida em que esse elemento envolve o livro, sem, contudo, nele se misturar.

É importante a análise de que os caminhos e os meios do paratexto não param de se modificar conforme as épocas (2009, p. 11). Assim, as vias e os modos do paratexto sofrem constantes modificações, em virtude da época, da cultura e do gênero. Há, portanto, uma historicidade na noção de paratexto. Fica claro que, nos dias atuais, na chamada época

mediática, a produção de discursos que circulam em uma determinada obra passa a ser multiplicada, fato que contribui consideravelmente para sua divulgação.

3.1 O PERITEXTO EDITORIAL

As editoras, há muito tempo, apostam em estratégias diversificadas para conquistar o leitor, ou seja, em diferentes tipos de paratexto. O peritexto editorial – elemento importante do paratexto – pode ser conceituado como sendo

toda a zona do peritexto que se encontra sob a responsabilidade direta e principal (mas não exclusiva) do editor, ou talvez, de maneira mais abstrata porém com maior exatidão, da edição, isto é, do fato de um livro ser editado, e eventualmente reeditado, e proposto ao público sob uma ou várias apresentações mais ou menos diferentes. (GENETTE, 2009, p. 21).

O peritexto editorial é a parte mais exterior do paratexto, ou seja, a capa, a página de rosto, seus anexos, o tipo de material utilizado no livro, como: o formato da obra, o tipo de papel, a composição, a tipografia, entre outros aspectos.

3.2 A CAPA

A capa impressa, que pode ser de papel ou papelão, remonta ao início do século XIX, portanto, é um artefato recente. Na capa costumam-se encontrar “orelhas” ou desdobros e/ou o *release*.³²

Nela se pode identificar: nome ou pseudônimo do autor ou dos autores; título da obra; nome(s) do(s) tradutor(es), ou do(s) prefaciador(es), ou dos responsável(is) pelo todo do texto e do aparato crítico; dedicatória; ilustração específica; título e/ou emblema da coleção; nome do(s) responsável(is) pela coleção; nome ou razão social e/ou sigla e/ou logotipo do editor (ou dos editores em caso de coedição); número de tiragens, ou edição, ou milhagem; data; preço de venda; propaganda da editora; outros.

Esses são alguns elementos que podem estar presentes na capa. Pode-se observar que a simples escolha da cor da capa pode especificar determinado tipo de livro, como, por

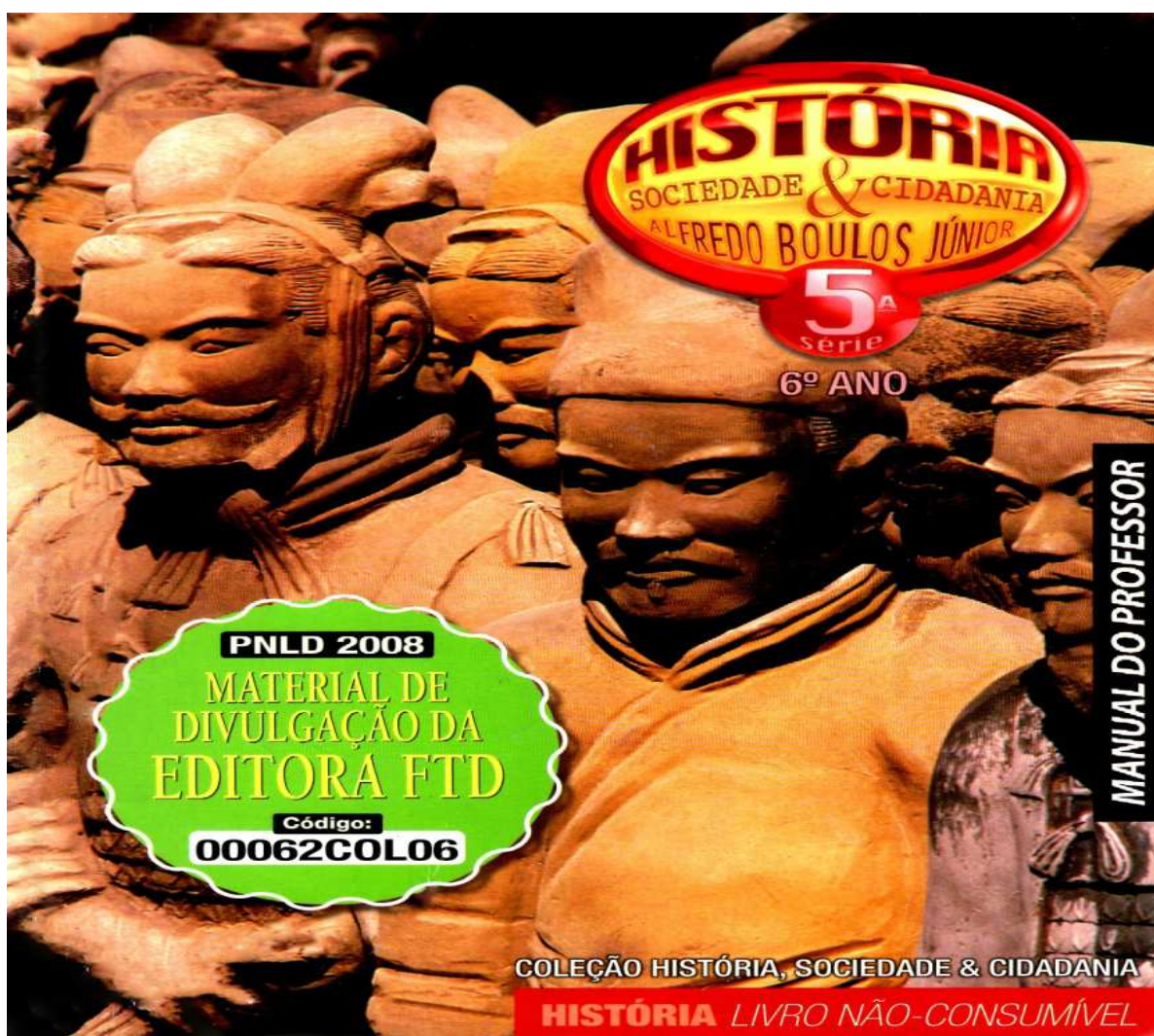
³² Refere-se às listas de obras do mesmo autor ou da mesma edição, presentes na obra.

exemplo, as capas amarelas, que, no início do século XX, eram sinônimo de livros franceses licenciosos.³³

Nem sempre – e hoje cada vez mais – a capa corresponde à primeira manifestação do livro que é oferecida aos olhos do leitor. Um novo suporte paratextual está sendo usado para cobri-la. De acordo com Genette (2009), esse suporte pode ser denominado de sobrecapa ou cinta.³⁴

Com relação ao livro *História: sociedade e cidadania*, observam-se alterações significativas nas três edições da obra, no que se refere à capa, mas também algumas permanências:

Figura 2 – Edição de 2006



Fonte: Acervo da autora.

³³ Se refere aos livros que na época, não seguiam as normas da “boa educação”; Que demonstrava desregramento moral ou sexual.

³⁴ Suporte paratextual utilizado para cobrir a capa do livro. O traço marcante desse material é seu caráter removível que faz com que possibilite ao leitor livrar-se dele, pois de certa forma, a cinta – ou sobrecapa – já cumpriu sua função de cartaz ou proteção da obra.

Figura 3 – Edição de 2009



Fonte: Acervo da autora.

Figura 4 – Edição de 2012

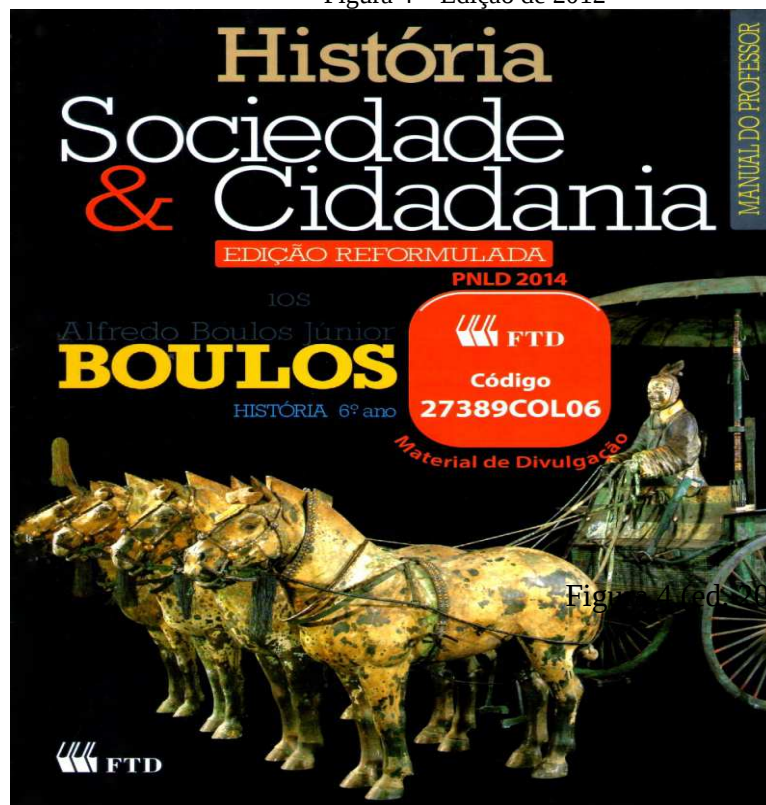


Figura 4 (Ed. 2012)

Fonte: Acervo da autora.

São percebidas, nas três edições, elementos comuns na capa, como: título do livro, série a que se destina a obra, disciplina específica, História, nome do autor, indicação de que o livro é destinado ao professor, manual do professor, logotipo da editora, código da obra e juntamente com o código, alusão ao fato de que o referido livro é material de divulgação de determinada editora.

Contudo, se nota a necessidade do autor (ou do editor)³⁵ de modificar, retirar e incluir determinados elementos da capa, no decorrer dos anos, conforme revela análise atenta das três edições.

Nas edições de 2006 e 2009, percebe-se a inserção de um título em fonte menor denominado “Coleção História, Sociedade e Cidadania”, sendo que, na edição de 2012, esse elemento da capa foi excluído da obra.

Nessa mesma edição de 2012, há um pequeno quadro retangular chamando a atenção do professor para a *edição reformulada* da obra e que essa se refere ao PNLD de 2014. Aliás, a obra de 2006 também faz referência ao PNLD, especificando que o livro faz parte do PNLD de 2008. Apenas a edição do ano de 2009 não apresenta, em sua capa, referência ao PNLD.

Muitas vezes, essas inserções na capa de livros didáticos, como *edição reformulada*, *nova edição*, *coleção* e outras, são artifícios utilizados pelas editoras na tentativa de atingir um público específico: os professores. Contudo, é preciso estar atento a essas *propagandas*, pois, em alguns casos, as editoras tentam de toda forma demonstrar que o livro está de acordo com as propostas curriculares mais atuais, sem que isso seja, necessariamente, verdadeiro.

Outro elemento da capa que sofreu alterações no decorrer das edições foram as ilustrações. Observa-se, na primeira edição da obra (2006), que a ilustração utilizada é denominada “Estatuas em terracota do conjunto de 7000 guerreiros de Xian, século III a.C., China”. Na edição seguinte, 2009, a ilustração utilizada na capa também é do conjunto de guerreiros de Xian, em terracota, porém a ilustração é outra: Guerreiros de Xian, em terracota, cerca de 246 a.C.

³⁵ Essa relação estabelecida entre autor e editor é bastante complexa, pois, muitas vezes, a produção da obra é feita em coautoria (autor do texto e equipe editorial). No caso específico do livro didático, a equipe editorial intervém consideravelmente na produção da obra. Em determinados casos, a produção do livro pode partir da própria editora que contrata um ou mais autores para a elaboração do material didático. Porém, em boa parte das produções, os próprios autores são, ao mesmo tempo, idealizadores e responsáveis pela execução da redação inicial do texto. Mesmo nesses casos, a equipe técnica da editora irá influir em muitos aspectos, desde no projeto gráfico, na escolha e na cor da capa, até mesmo no encaminhamento pedagógico que será dado ao livro, a fim de atingir as metas pedagógicas e comerciais planejadas. Para um maior aprofundamento do assunto, sugere-se pesquisar em (MORENO, Jean Carlos. Limites, escolhas e expectativas: horizontes metodológicos para análise dos livros didáticos de história. *Antíteses*, v. 5, n. 10, p. 717-740, 2012).

Já a ilustração da capa da última edição (2012) também mostra parte do exército composto por 8 mil figuras feitas em terracota que acompanham o imperador na vida após a morte. É uma das 3 mil peças que compõem a carruagem real. Nota-se que, em todas as capas, as ilustrações – embora façam parte do mesmo acervo³⁶ – são sobre aspectos diferenciados, embora se refiram a um mesmo tema.

A análise dessas ilustrações presentes nas capas pode permitir ao professor que desenvolva o pensamento histórico do aluno, trabalhando questões relativas à concepção de história ali inserida e auxiliando o estudante a pensar historicamente. O professor poderá explorar os motivos que levaram o autor a selecionar ilustrações que remetem à Antiguidade asiática e não à Antiguidade europeia, por exemplo.

Percebe-se que o autor enfatiza uma proposta curricular de História que supere uma visão eurocêntrica. A escolha das ilustrações, evidenciando peças encontradas na cidade de Xian, na China, demonstra a preocupação do autor em romper com o olhar excessivamente eurocêntrico, oferecendo aos alunos outras possibilidades de conhecimento, a partir da análise da cultura de outros povos. Essas percepções não podem escapar ao olhar do professor, que poderá ter a oportunidade de trabalhar o livro didático a partir de uma proposta diferenciada, ou seja, pela via da leitura da obra.

Além disso, a análise desse elemento do peritexto editorial pode ser trabalhada a partir da visão de que essa ilustração é uma das poucas fontes históricas disponíveis para o estudo da Antiguidade chinesa.³⁷

Concomitante a isso, há uma preocupação com as cores da capa que se alteram significativamente de uma edição a outra, bem como o tipo e o tamanho das letras utilizadas na composição da capa.

A análise das entrevistas aplicadas aos alunos³⁸ da Escola Técnica Bernardina Rodrigues Padilha, demonstrou que dos 98 entrevistados, 33 responderam que as imagens são

³⁶ As três ilustrações revelam parte do exército composto por 8 mil figuras feitas em terracota para acompanhar o imperador QinShihuang, encontradas em Xian, na China. As peças encontram-se no mausoléu de Xian, na China.

³⁷ Desde o final da década de 80 (séc. XX) e início da década de 90, observa-se uma crescente renovação das práticas de ensino de História em várias escolas brasileiras: o aumento significativo na incorporação e diversificação de fontes e linguagens no processo de ensino e aprendizagem. Essas fontes podem ser identificadas, de acordo com Pinsky (2010), como sendo: documentos impressos e textuais; lugares de memória, como museus, arquivos, monumentos, objetos; poesias e canções; imprensa periódica, tais como jornal, revista, programa de TV; fontes iconográficas como figuras, ilustrações, gravuras, desenhos, pinturas, fotografias; fontes orais; internet; cinema; música e outros.

³⁸ No período de 6/5/2014 a 19/5/2014, foi aplicado um questionário de entrevistas abertas e fechadas a 98 alunos da Escola Técnica Estadual Bernardina Rodrigues Padilha, que cursam o 6º ano do Ensino Fundamental, que utilizam o livro didático *História: sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior, edição de 2012.

o elemento que mais chama a atenção com relação ao livro didático de História, e 27 afirmaram que a capa é o elemento de destaque. Assim, o professor pode lançar mão do interesse do aluno pela capa e abordar questões específicas sobre conhecimento histórico, como, por exemplo: Que sujeitos históricos estão representados na imagem da capa? Esculturas podem dizer algo sobre o passado? Que características dos indivíduos são recorrentes nas imagens das esculturas? O povo representado nas ilustrações pertence a que continente? O que isso pode significar?

É interessante que o professor desenvolva um trabalho contínuo com o livro didático para que tais questões possam ser analisadas pelos alunos. Mostrar as alterações desse livro didático para a turma e construir juntamente com os alunos, hipóteses de por que essas mudanças ocorreram ao longo das edições, possibilita a elaboração de uma proposta diferenciada no uso do livro didático em sala de aula.

Inúmeras são as estratégias utilizadas pelo autor e/ou editor, com o objetivo de atingir o leitor. Aspectos visuais e gráficos são algumas dessas estratégias que podem influenciar no acesso de leitores a determinadas obras, bem como a permanência (ou não) de obras específicas no decorrer dos anos. Chartier (1998) afirma que o tempo de uma determinada obra, na sociedade, depende de inúmeros fatores, dentre eles, o econômico, o social e o histórico.

Portanto, utilizar diferentes recursos gráficos e/ou visuais para atrair leitores é uma prática muito comum, principalmente nos dias de hoje, para tentar manter esse material em uso.

No caso específico do livro *História: sociedade e cidadania*, as alterações realizadas na capa, nas diferentes edições da obra, demonstram a preocupação do autor/editor *com* e a tentativa *de* manter esse material no mercado por longo tempo, no sentido de tentar agradar um número maior de professores e alunos, pois estes são os principais consumidores desse tipo de material.³⁹

3.3 A QUARTA CAPA

Também tida como um espaço estratégico do livro, ela pode conter uma nota biográfica ou bibliográfica; citações da imprensa ou comentários elogiosos sobre obras anteriores do mesmo autor; menção a outras obras publicadas pelo mesmo editor; um

³⁹ O *Guia do livro didático* foi criado em 1998 pelo governo federal, através do PNLD. Sua função é elencar/oferecer sugestões e análises dos livros didáticos que poderão ser escolhidos pelos professores.

manifesto da coleção; uma data de impressão ou número da reimpressão e até mesmo o número de ISBN.⁴⁰

É interessante perceber que, no livro didático *História: sociedade e cidadania*, em suas três edições, o que está presente na Quarta Capa é a letra do Hino Nacional brasileiro e o número do ISBN. Aliás, a partir do projeto de Lei 31/2006,⁴¹ torna-se padrão a inserção da letra do Hino Nacional brasileiro em todas as contracapas dos livros didáticos adquiridos com recursos da União.

Constata-se, assim, através da imposição dessa lei, elementos que remetem a um ensino de História tradicional, próximo de uma concepção de História que tinha por objetivo a formação moral, cívica e política de crianças e jovens, sendo que o ensino de História agia como instrumento de legitimação do poder na formação de indivíduos obedientes à ordem social vigente. Para isso, eram utilizadas figuras *ilustres*, ou seja, de grandes personagens e fatos históricos ditos *mais importantes*, bem como a utilização de símbolos como o Hino Nacional e a Bandeira, para despertar o amor e a obediência à Pátria.⁴²

O professor de História, ao trabalhar com o livro didático, necessita estar atento a essas questões, problematizar o fato de a letra do Hino Nacional estar sempre na contracapa dos livros didáticos. Proporcionar momentos de reflexão sobre o que é ser um cidadão: saber a letra do Hino Nacional decorada ou ser um sujeito atuante na sua sociedade, que participe das decisões, que pense criticamente, que desenvolva o pensamento autônomo.

3.4 A LOMBADA

Local de importância estratégica, por conter, na maioria das vezes, o nome do autor, o logotipo da editora e o título da obra.

No caso específico do livro didático *História: sociedade e cidadania*, notam-se alguns elementos da lombada que foram modificados ao longo das edições:

⁴⁰ O *International Standard Book Number* (ISBN), criado em 1975, sendo que o primeiro número indica a língua de publicação, o segundo o editor, o terceiro o número de ordem da obra na produção desse editor, e o quarto, indica uma chave de controle eletrônico.

⁴¹ O Projeto de Lei 31/2006 de autoria do Senador Gerson Camata (PMDB-ES), aprovado em 25/4/2006, determina que a letra do Hino Nacional Brasileiro deverá ser impressa nas contracapas de cadernos escolares e livros didáticos produzidos e adquiridos com recursos da União.

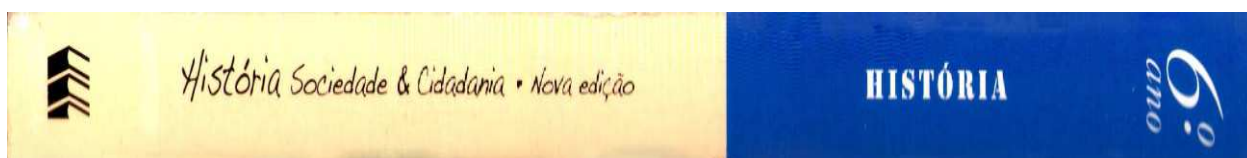
⁴² Para aprofundar esse tema, sugere-se pesquisar em (FONSECA, Thais Nívia de Lima: *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011).

Figura 5 – Edição de 2006



Fonte: Acervo da autora.

Figura 6 – Edição de 2009



Fonte: Acervo da autora.

Figura 7 – Edição de 2012



Fonte: Acervo da autora.

Nas três edições da obra, aparece o título do livro, a disciplina à qual o livro é destinado, bem como a série dos alunos aos quais ele se endereça. Contudo, se percebe que somente na primeira edição (2006) o nome do autor é utilizado na lombada, sendo que, nas edições seguintes, o nome do autor foi suprimido. Além disso, na edição de 2006, o logotipo da editora não aparece de forma tão nítida. Já nas edições seguintes, o logotipo se revele elemento de destaque na lombada.

De acordo com Genette (2009), a lombada tem a função de oferecer ao leitor informações rápidas acerca da obra, pois, na maioria das vezes, o livro fica exposto em uma prateleira onde o possível comprador da obra lerá essas informações. Em se tratando de livro didático, geralmente estará exposto em prateleiras de bibliotecas.

No caso específico do livro didático, essa lógica não se aplica totalmente, pois, supostamente, não será o aluno o responsável por escolher a obra que será adquirida na escola, e sim, a maioria dos professores da disciplina é que deverá escolher uma entre três opções de livros que já estariam pré-selecionados no *Guia nacional do livro didático*. Portanto, não há necessidade de a lombada conter o nome do autor, pois a escolha do professor se dará após o material de divulgação das editoras ser enviado para as escolas e ficar sob análise dos professores. Apesar disso, o professor pode auxiliar o aluno a reconhecer que

a lombada é uma referência importante na busca de obras em livrarias e bibliotecas. Esse tipo de atitude pode contribuir para a autonomia do estudante.

Essas práticas refletem um comprometimento do professor com a autonomia intelectual dos alunos, fornecendo-lhes, no cotidiano das aulas, as ferramentas básicas para o “saber estudar” ou “saber pesquisar”. Refletem igualmente o fato de o livro didático poder ser usado como material de pesquisa, como referencial para busca de informações, além de poder ser constantemente usado em outras pesquisas, em outros momentos do processo de escolarização. (BITTENCOURT, 2009, p. 320).

Nesse norte, outro aspecto a ser considerado é a necessidade, cada vez maior, das editoras de receberem local de destaque no livro, fato esse que pode ser analisado a partir das edições de 2009 e 2012, nas quais o logotipo da Editora FTD começa a ter maior destaque em relação à edição anterior.⁴³ Num mundo cada vez mais pautado pela competitividade, o mercado editorial necessita “marcar” sua identidade.

3.5 PÁGINA DE ROSTO E ANEXOS

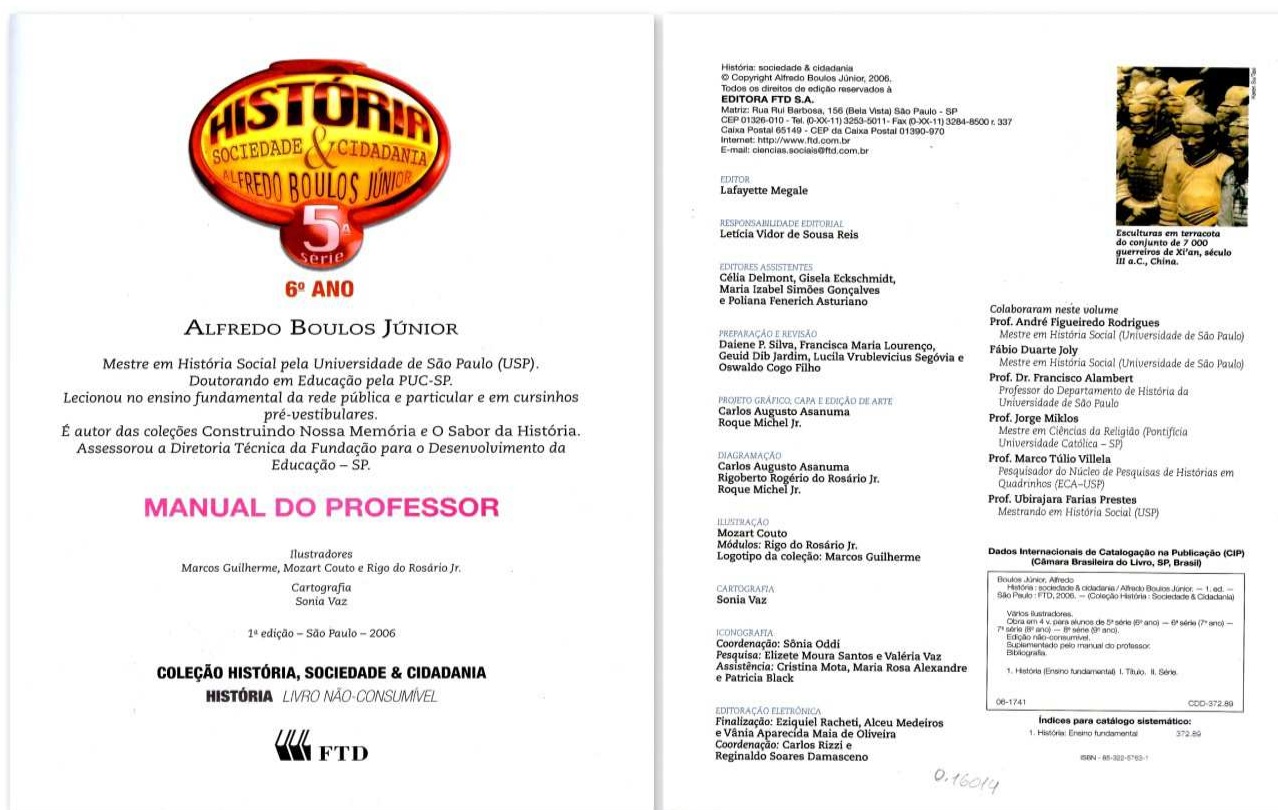
Além da capa e seus anexos, o peritexto editorial apresenta, ainda, as páginas 1 e 2, denominadas *guardas*, que ficam em branco, ou seja, sem texto impresso. Já a página 3, é a do anterrosto e traz apenas o título. As páginas 4 e 6 geralmente recebem indicações editoriais, tais como: título da coleção, menção sobre as tiragens, frontispício (lista de obras do mesmo autor), algumas menções legais (*copyright*) e, algumas vezes, descrição da composição tipográfica.

No caso do livro didático que está sendo analisado, em suas três edições, percebe-se que somente a página 1 fica em branco. Já a página 2, em todas as edições, comporta as seguintes informações: título da obra, série à que se destina, nome do autor e titulação, trabalhos relevantes, a especificação “MANUAL DO PROFESSOR”, edição e ano, disciplina, logotipo e sigla da editora.

Já na página 3, todas as edições da obra *História: sociedade e cidadania* apresentam indicações editoriais: título da obra, menções legais (*copyright*), nome e endereço da editora, profissionais responsáveis pelos aspectos editoriais específicos, além de identificar a ilustração utilizada na capa do livro com sua respectiva referência (autoria).

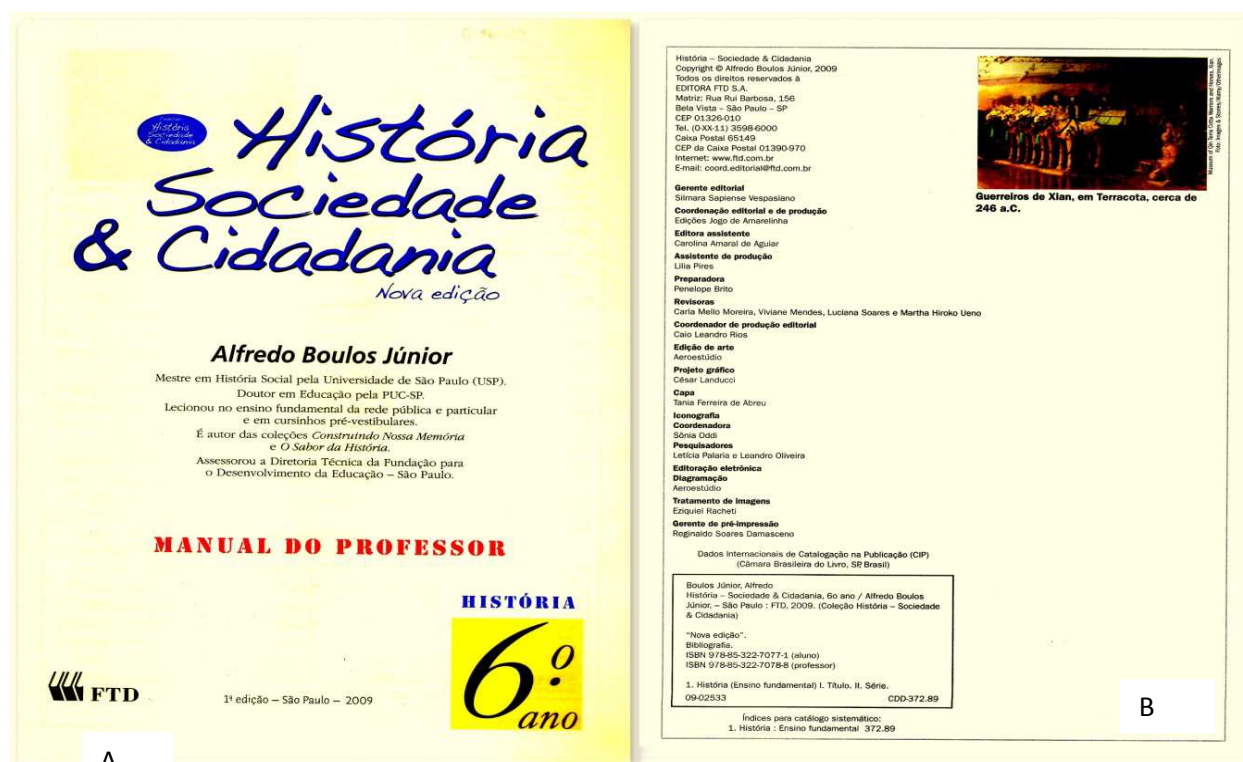
⁴³ A Editora FTD aparece em segundo lugar no ano de 2014 com uma tiragem de livros didáticos adquiridos pelo PNLD correspondente a 26.495.053 exemplares vendidos ao governo federal, totalizando uma arrecadação de R\$ 188.839.312,07. A FTD perde apenas para a Editora Moderna que apresentou uma tiragem de 27.129.732 exemplares adquiridos pelo governo federal no mesmo ano, totalizando R\$ 211.607.432,76. Esses dados demonstram a importância do viés mercadológico impregnado no PNLD. Dados disponíveis em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 17 jul. 2014.

Figura 8 A e B – Edição de 2006



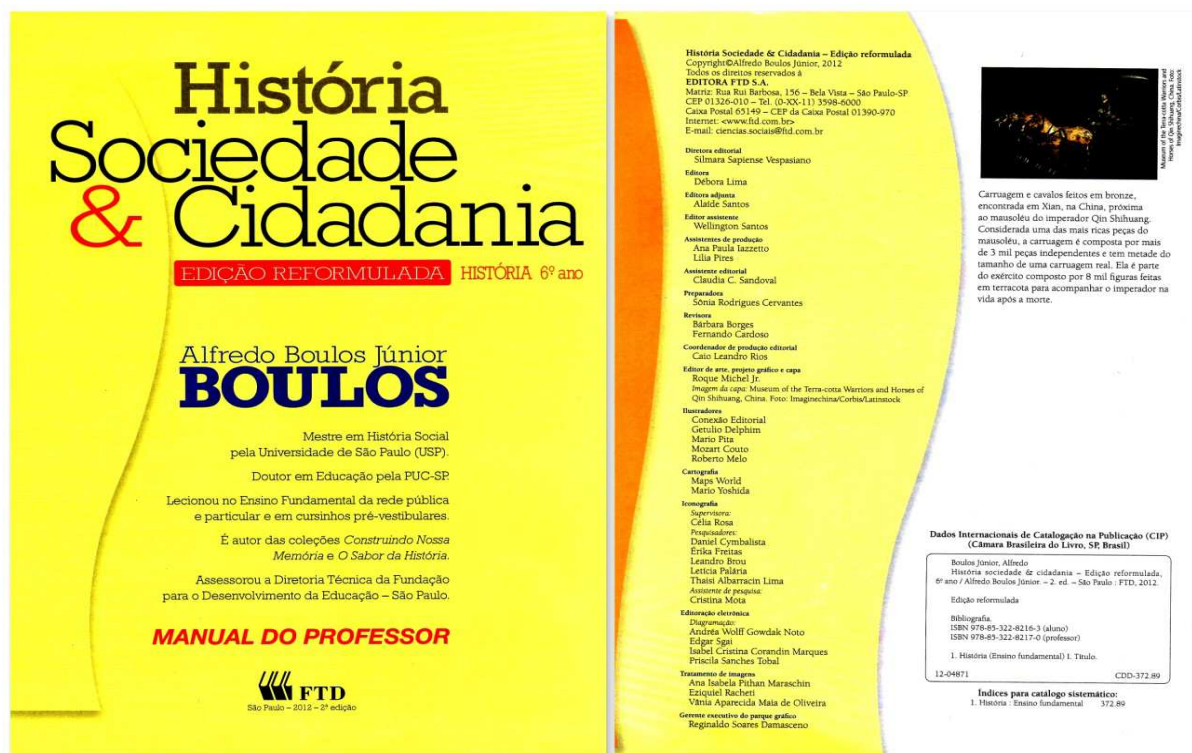
Fonte: Acervo da autora.

Figura 9 A e B – Edição de 2009



Fonte: Acervo da autora.

Figura 10 A e B – Edição de 2012



Fonte: Acervo da autora.

3.6 O NOME DO AUTOR

Atualmente, é muito natural a inscrição, no peritexto, do nome autêntico ou fictício do autor, porém, nem sempre foi assim.⁴⁴

Para Genette (2009, p. 39), “o local paratextual do nome do autor ou daquele que ocupa esse lugar, é hoje, ao mesmo tempo, muito errático e muito circunscrito”. Errático, na medida em que se dissemina em todo o epitexto, juntamente com o título; circunscrito porque seu lugar *oficial* limita-se à página de rosto e na primeira capa, sendo encontrado, algumas vezes, na lombada⁴⁵ e na quarta capa.

Nota-se que nas três edições da obra *História: sociedade e cidadania*, o nome do autor, assim como o título, aparecem na capa, na página de rosto e na terceira folha. Essa

⁴⁴ No tempo dos manuscritos antigos e medievais, não havia um lugar para que fossem colocadas menções referentes ao nome do autor e ao título da obra, com exceção de uma menção integrada, ou até mesmo imersa, nas primeiras ou nas últimas frases do texto.

⁴⁵ É o lado do livro onde fica a costura das folhas, oposto ao corte da frente, mantendo as folhas do livro unidas. É um aspecto importante do *design* de um livro, pois, em uma loja, a lombada geralmente é o que chama a atenção no primeiro momento.

disposição não aconteceu meramente e por acaso, pois se percebe certo propósito nessa distribuição, como bem lembra Genette:

as inscrições do nome na página de rosto e na capa não têm a mesma função: a primeira é modesta e por assim dizer legal, em geral mais discreta do que a do título; a segunda tem dimensões muito variáveis, conforme a notoriedade do autor e, quando as normas da coleção impedem toda e qualquer variação, uma sobrecapa lhe dá campo livre, ou uma cinta permite repeti-lo em caracteres mais chamativos e, por vezes, sem o prenome, para mostrar como é famoso. O princípio dessa variação é simples: quanto mais o autor é conhecido, mais seu nome é exibido. (2009, p. 40).

Via de regra, o nome do autor se reveste de três principais condições: o autor que utiliza o nome de seu registro civil para assinar; outro caso é do autor que assina com nome falso, inventado ou até mesmo emprestado, pode-se chamar nesse caso de pseudonimato; ou, ainda, o anonimato, onde o autor não assina de forma alguma. (2009, p. 41).

Notam-se, nas obras históricas, documentais ou de livros didáticos, poucos pseudônimos/anônimos, pois a credibilidade de tais obras está apoiada na identidade do autor, consoante Genette:

O nome do autor cumpre uma função contratual de importância muito variável conforme os gêneros: fraca ou nula na ficção, muito mais forte em todas as espécies de escritos referenciais, onde a credibilidade do testemunho, ou de sua transmissão, apoia-se amplamente na identidade da testemunha ou do relator. (2009, p. 42).

Uma proposta diferenciada de utilização do livro didático na sala de aula deve iniciar pelo princípio básico: explorar a materialidade da obra, ou seja, o professor deve, antes de tudo, apresentar o livro aos alunos em sua integralidade.

Significa que o professor deverá explorar o nome do autor, o título da obra, a editora, enfim, fazer o aluno perceber o livro como um instrumento de pesquisa, contribuindo, assim, para uma mudança de prática na utilização do livro, pois, na maioria das vezes, os alunos “referem-se ao livro didático que estão usando (ou já usaram) como “o de capa azul” ou “o de capa amarela”. (BITTENCOURT, 2009, p. 320).

Dessa forma, o professor estará contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e competências que privilegiam o contínuo estímulo à pesquisa por parte do aluno, colaborando assim para a formação de um aluno mais autônomo.

3.7 OS TÍTULOS

Em um primeiro momento, pode até parecer simples, contudo, definir o aparato titular de uma obra é uma tarefa complexa. De acordo com Genette,

o título tal qual o entendemos hoje, é, de fato, pelo menos diante das intitulações antigas e clássicas, um objeto artificial, um artefato de recepção ou de comentário, imposto arbitrariamente pelos leitores, pelo público, pelos críticos, pelos livreiros, pelos bibliógrafos... e pelos titulólogos que somos, ou que nos acontece ser, sobre a massa gráfica e às vezes iconográfica de uma “página de rosto” ou de uma capa. (2009, p. 55).

A definição de título é bem simples, pois, geralmente, é o nome do livro e, como tal, serve para dar nome, designá-lo com precisão para não haver dúvidas ou confusões.

Pode-se, contudo, distinguir três elementos presentes no título, respectivamente: o título, o segundo título – marcado pela conjunção *ou*, por um parágrafo, por uma vírgula ou por outro meio tipográfico –, e o subtítulo, muitas vezes introduzido por um termo genérico de definição. Então, com essa combinação de título, segundo título e subtítulo, “tem-se aqui o estado mais completo de um sistema virtual, onde apenas o primeiro elemento, em nossa cultura atual, é obrigatório”. (2009, p. 56).

Nas três edições da obra *História: sociedade e cidadania*, notam-se dois elementos presentes no aparato titular: o título e o subtítulo da obra.

Assim como o nome do autor, o título também não dispunha, durante séculos, de um local específico na obra, sendo que sua designação era transmitida mais de forma oral. Os primeiros livros impressos, que de certa forma imitavam a aparência dos manuscritos, não possuíam página de rosto; então, o título da obra, assim como o nome do impressor e a data da impressão eram encontrados geralmente no colfão,⁴⁶ no final do volume.

Essa relação entre texto e título ocorre de forma circular, ou seja, torna-se objeto de circulação, pois “se o destinatário do texto é realmente o leitor, o destinatário do título é o público [...]. O título é dirigido para muito mais gente que, por um meio ou por outro, o recebe e transmite e, desse modo, participa de sua circulação”. (2009, p. 72).

Atualmente, o título tende a aparecer em quatro locais praticamente obrigatórios: a na primeira capa, na lombada, na página de rosto e na página de anterrosto. Ainda sobre o

⁴⁶ Esse termo é utilizado para designar a nota final de um manuscrito ou de um livro impresso, contendo, geralmente, as seguintes informações: nome do autor do livro; título da obra; nome do impressor ou editor e o local e a data da impressão.

título, nota-se que poderá – não necessariamente terá – três funções: designação, indicação do conteúdo e sedução do público.

Somente a designação é obrigatória, as outras funções são facultativas, embora muitos autores e editores as utilizem seguidamente. Contudo, muitas vezes, um título pode indicar, de seu texto, algo diferente do conteúdo. Esse não é o caso da obra didática *História: sociedade e cidadania*, pois a função desse título é justamente tentar fazer com que o aluno “compreenda melhor o mundo em que vive e assim consiga se preparar para o exercício pleno de sua cidadania”. (BOULOS JÚNIOR, 2006, p. 3).

Pode-se afirmar que o título da obra *História: sociedade e cidadania* é temático, pois para Genette “os títulos que indicam, qualquer que seja a maneira, o ‘conteúdo’ do texto serão chamados, o mais simplesmente possível, temáticos”. (2009, p. 74). Além disso, o título dessa obra, apresenta-se como sedutor aos professores, tanto é que foi um dos itens que alguns entrevistados levaram em consideração no momento de escolher o livro que seria utilizado nos próximos três anos.⁴⁷

Para Genette (2009, p. 85), a função de sedução incita à compra ou à leitura do livro, sendo que um bom título diria o suficiente para atizar a curiosidade, mas não o bastante para saturá-la.

O título também é um elemento do peritexto, que, se for bem-explorado pelo professor, pode originar vários momentos significativos de aprendizagem em sala de aula. O professor pode trabalhar os conceitos *história*, *sociedade* e *cidadania*, estabelecendo relações com a concepção de história que o autor desenvolve na sua obra didática. Aliás, o professor deve ter o entendimento de que a concepção de história postulada pelo autor, deve viabilizar o pensamento construído historicamente,

compreendendo os diversos processos e sujeitos históricos e as relações que se estabelecem entre os grupos humanos nos diferentes tempos e espaços [...] partir de um problema, ou conjunto de problemas, ou de diferentes versões, proporcionando a formação para a autonomia, a crítica e a participação na sociedade. (PNLD, 2008, p. 13).

⁴⁷ Através de questionário aplicado à quatro professores que atuam na Escola Técnica Bernardina Rodrigues Padilha e utilizam o livro didático *História: sociedade e cidadania*, no período entre 20/4/2014 a 19/5/2014, verificou-se que a maioria dos entrevistados respondeu que o título do livro transmite uma mensagem que relaciona o estudo de História com a sociedade e a formação de cidadãos críticos e que, por isso, o livro era “moderno”.

3.8 OS INTERTÍTULOS

A origem do uso da intertitulação temática remete à Idade Média.⁴⁸ Os intertítulos podem também ser chamados de títulos internos, contudo,

ao contrário do título geral, que é endereçado ao conjunto do público e pode circular muito além do círculo de leitores, os intertítulos praticamente são acessíveis apenas a estes, ou pelo menos ao público já restrito dos que apenas folheiam o livro e dos leitores de índices; e muitos desses intertítulos têm sentido apenas para um destinatário já envolvido na leitura do texto, que supõe adquirido por tudo o que os precede. (GENETTE, 2009, p. 259).

Percebe-se que, ao contrário do título geral – entendido como presença indispensável na obra – os intertítulos não necessitam, obrigatoriamente, existir no texto.

É claro que, em uma obra didática, a presença dos intertítulos é fundamental, pois agem como motivadores e integradores da aprendizagem. Conforme consta no PNLD, “a apresentação deve ser cuidadosa, agradável, com sequência bem-dividida, estrutura hierarquizada (títulos, subtítulos), iconografia nítida e adequada à escolaridade a que se destina o livro”. (2008, p. 16).

Para Genette, o lugar dos intertítulos deve ser considerado na análise de uma obra. De acordo com o autor, esse lugar “é pelo menos um lugar triplo: no início da seção [...]. Mas também, como anúncio ou rememoração, em títulos correntes e nos índices”. (2009, p. 277).

Na obra *História: sociedade e cidadania*, edições 2009 e 2012, percebe-se a preocupação do autor e/ou editor com o local dos intertítulos, que aparecem pelo menos em três momentos: no sumário, no início de cada unidade e ainda na parte baixa do livro (sendo que à esquerda apresenta-se o título da unidade e, à direita, os subcapítulos).

⁴⁸ De acordo com Genette (2009, p. 273), são vários os exemplos que remetem ao uso da intertitulação temática na Idade Média. Alguns exemplos podem ser encontrados nos textos didáticos *Suma Teológica*, com seus capítulos; além da obra de Montesquieu, *L'esprit des lois*, onde há um pesado aparato titular articulado em seis partes, 31 livros e aproximadamente 500 capítulos.

Figura 11 – Edição de 2009



Fonte: Acervo da autora.

Já na obra destinada à 5ª série, edição 2006, percebe-se que não apresenta a disposição anterior. Nota-se, no alto da página, à esquerda, que é identificado o capítulo com a indicação do número e, à direita, o título do capítulo, além da repetição do número do referido capítulo:

Figura 12 – Edição de 2009

O que a História estuda?

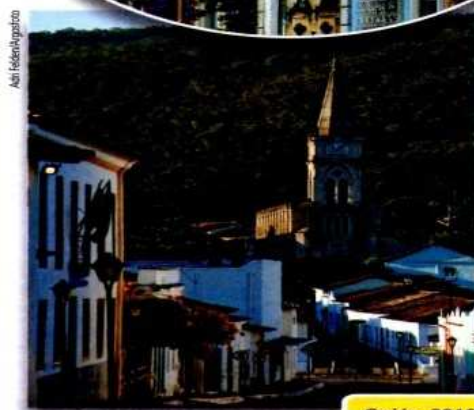
Bem, você deve estar perguntando aonde queremos chegar apresentando todas essas mudanças. Afinal, o que a História estuda?

A História estuda justamente o processo de **mudanças** ocorridas nas sociedades. Incluem-se aí as mudanças no campo da tecnologia, da moda, da alimentação, da construção de moradias; do lazer entre outras.

Mas a História não estuda apenas as mudanças. Estuda também as **permanências**, ou seja, aquilo que, mesmo com o passar dos anos, não mudou ou mudou pouco. Repare como as construções presentes em algumas cidades brasileiras, como Ouro Preto, São Luís, Olinda, Goiás e Salvador, são muito parecidas com aquelas de antigamente.



Salvador, 2011.



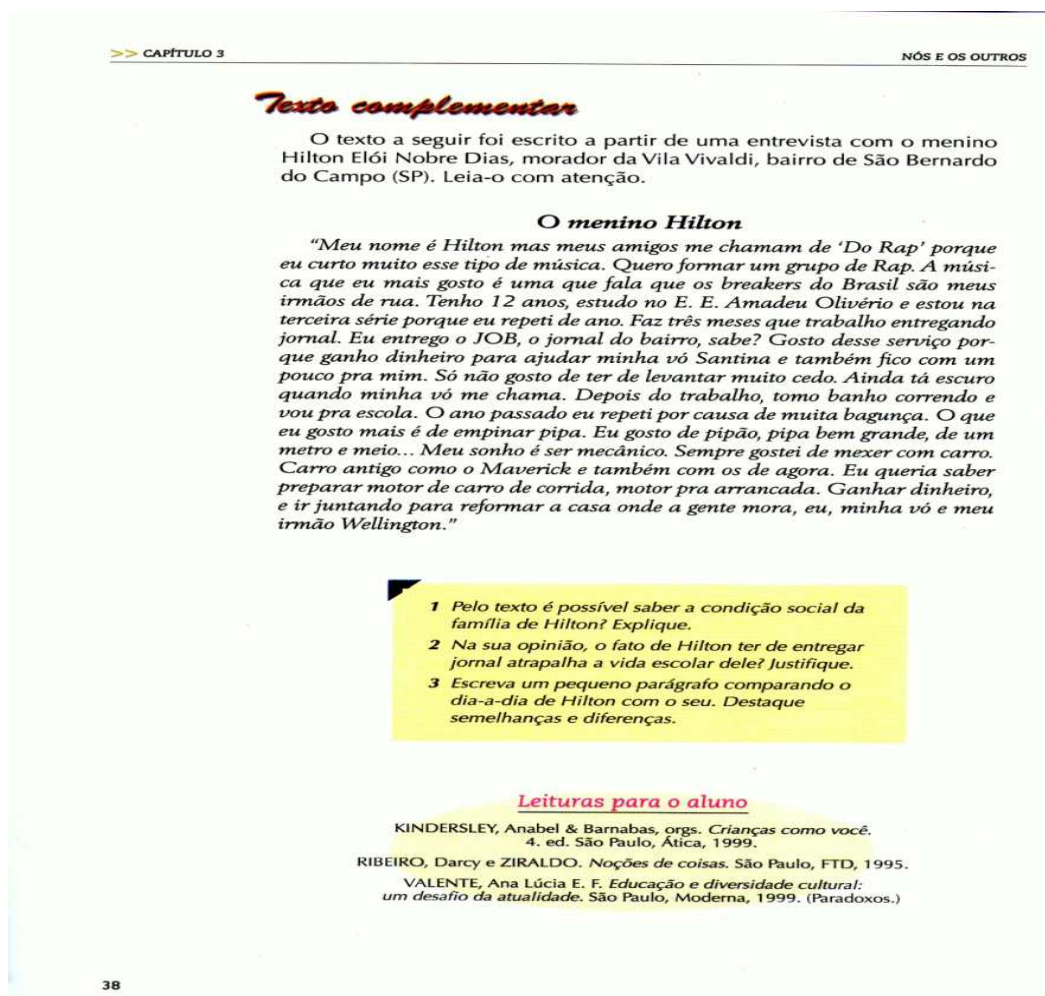
Goiás, 2010.



São Luís, 2007.

O Brasil tem 17 sítios considerados Patrimônio Mundial da Unesco, entre os quais estão os centros históricos das cidades de Ouro Preto, São Luís, Olinda, Goiás e Salvador.

Figura 13 – Edição de 2006



Fonte: Acervo da autora.

Os intertítulos podem servir como uma espécie de recurso de descanso no momento da leitura, pois por estarem distribuídos ao longo do livro e com cores diferenciadas, o aluno pode realizar uma leitura mais prazerosa e significativa. De acordo com o *Guia nacional do livro didático*, da obra *História: sociedade e cidadania*, a avaliação, no que se refere a esse tipo de organização, foi plenamente satisfatória:

Quanto ao projeto gráfico, é bem sinalizado e hierarquizado, com uma lógica editorial que facilita um rápido manuseio, localização de informações no *livro do aluno*, boa visualização dos recursos gráficos e descanso visual em função dos distintivos de cores dos quais faz uso para identificar as unidades temáticas e os capítulos. (PNLD, 2012, p. 60).

3.9 O PRESS-RELEASE

A definição clássica do *press-release* remete à primeira metade do século XX, como sendo “um encarte impresso que contém indicações sobre uma obra e que é anexado aos exemplares destinados à crítica”. (GENETTE, 2009, p. 97). Todavia, essa definição modificou-se ao longo dos anos e, atualmente, pode ser definida como um “impresso que contém indicações sobre uma obra” (p. 97), ou seja, se apresenta como um texto curto, geralmente uma espécie de resumo, que descreve a obra, normalmente, de forma elogiosa.

Situada mais perto do texto, na capa ou na orelha do livro, o release moderno tornou-se acessível quase que apenas ao segmento mais restrito daqueles que frequentam as livrarias e consultam as capas; ainda “público”, se, depois de ler o release, a pessoa se contenta com essa informação aparentemente dissuasiva: leitor potencial, se essa leitura o leva à compra, ou a algum outro meio de apropriação: uma vez que se torna leitor efetivo, terá enfim, talvez, uma utilização mais prolongada que pode ser prevista e privilegiada na redação do release. (p. 102).

Na obra em estudo, não se encontra o *press-release* no peritexto. Ele pode ser analisado como elemento do epitexto, pois devido às especificidades do livro didático, o *Guia Nacional do livro didático*⁴⁹ pode ser compreendido como o *press-release*.

Genette entende o epitexto como sendo outro elemento fundamental do paratexto. Aliás, de acordo com o autor, a única diferenciação do peritexto para o epitexto – ambos elementos do paratexto – é, em princípio, puramente espacial:

É epitexto todo elemento paratextual que não se encontra anexado materialmente ao texto no mesmo volume, mas que circula de algum modo ao ar livre, num espaço físico e social virtualmente limitado. O lugar do epitexto, é pois, em qualquer lugar fora do livro. (p. 303).

O local do epitexto é muito relativo. Pode ser em qualquer lugar fora do livro, por exemplo, em colóquios, conferências, seminários, jornais, revistas, emissoras de rádio ou televisão ou, até mesmo, em material de divulgação das editoras.

No caso específico da obra didática *História: sociedade e cidadania*, o epitexto pode ser encontrado nos materiais de divulgação da editora,⁵⁰ que circulam nas escolas públicas,

⁴⁹ O primeiro *Guia Nacional de livros didáticos* foi publicado em 1996 e inicialmente era destinado aos livros de 1ª a 4ª séries. O MEC realizou a análise dos livros e esse procedimento é realizado até os dias atuais. Livros que contenham erros conceituais, desatualização, preconceito ou discriminação, são automaticamente excluídos do *Guia Nacional do livro didático*.

⁵⁰ A editora FTD que significa Frère Thèophane Durand, está relacionada a atuação dos irmãos maristas na educação do Brasil. A sigla é uma homenagem ao superior-geral da Congregação Padres Marista que se

como forma de propaganda para que os professores possam escolher como primeira opção aquela obra didática, que, no caso, será adotada pela escola no ano seguinte.

O *Guia Nacional do livro didático* pode ter duas funções: promover a obra didática e aprofundar aspectos teórico-metodológicos, oferecendo ao professor mais elementos para a escolha do livro em questão. Por exemplo, no guia referente ao ano de 2008, o livro didático *História: sociedade e cidadania* aparece no conjunto de obras correspondente à categoria *História Intercalada*. De acordo com o guia,

o conjunto de obras que trabalha com a História Intercalada ordena a História do Brasil e da América junto com a História Geral, normalmente em ordem cronológica crescente, mas os conteúdos não são relacionados entre essas histórias, apenas os assuntos são alternados nos espaços em que ocorrem, isto é, nas sociedades, conforme a sequência temporal. (PNLD, 2008, p. 12).

Além disso, o guia apresenta uma ficha de avaliação contendo cinco critérios que são analisados por especialistas da área: proposta histórica, proposta pedagógica, cidadania, manual do professor e conjunto gráfico.⁵¹ Todos esses elementos, de certa forma, contribuem para a escolha de determinada obra didática pela maioria do corpo docente.

Exercendo o epitexto uma função essencialmente publicitária e *promocional* (PNLD, p. 305), o autor da obra não se envolve em demasia nessa divulgação, ficando essa tarefa, a cargo da própria editora.

Atenta ao mercado, a Editora FTD, lançou em 2013, a coleção *História, Sociedade & Cidadania*, em *iBookAuthor*,⁵² ou seja, disponibilizando a coleção também em forma de livros digitais. Nota-se que as notícias envolvendo o lançamento da coleção ficaram a cargo do gerente de Inovações e Novas Mídias da FTD, Fernando Moraes Fonseca Júnior, não havendo participação de destaque do próprio autor da coleção na divulgação do novo produto.

destacou no período de 1883 a 1907, no sentido de apoio na elaboração de obras didáticas em prol da profissionalização dos Maristas como educadores. (FTD, 2010).

⁵¹ Através da análise do *Guia Nacional do livro didático* do ano de 2008, foi possível perceber que a coleção *História, Sociedade & Cidadania* incorpora algumas inovações da área pedagógica, podendo ser destacada como exemplo a atividade de leitura de imagem, que estimula o aluno à observação e ao levantamento de hipóteses sobre determinado contexto ou tema e, ao final de cada volume, consta um apêndice com informações adicionais em que o aluno poderá pesquisar e confrontar suas hipóteses. Além disso, o guia busca destacar positivamente o esforço do autor, empreendido em abordar diferentes versões, interpretações e visões de um mesmo tema, recorrendo à produção historiográfica atualizada e qualificada. Em cada volume, constam cerca de 30 documentos históricos, os quais são tomados como fonte de estudo; a discussão historiográfica também é incorporada, permitindo a interlocução com diversos autores e com teses opostas e/ou complementares.

⁵² Em agosto de 2013, a FTD foi a primeira editora a disponibilizar na *iTunesStore* – loja virtual da Apple – a coleção *História, Sociedade & Cidadania*, de Boulos Júnior, na versão *iBookAuthor* – ferramenta da Apple – em forma de livros digitais. Isso mostra a iniciativa da FTD em relação às exigências do mercado editorial, no sentido de apostar em um nicho que está em crescimento no Brasil. Informação disponível em: <www.inteligencia.com.br>. Acesso em: 12 jul. 2014.

3.10 INSTÂNCIA PREFACIAL

Os prefácios⁵³ existem desde meados do século XVI. Sendo um elemento do paratexto, a instância prefacial é uma prática ligada à existência do livro, do texto impresso.

São muitos os sinônimos utilizados para definir o prefácio. Alguns dos mais utilizados podem ser encontrados sobre as seguintes denominações: introdução, nota de apresentação, preâmbulo, nota, apresentação e outros.

Anterior à era pré-gutenberguiana,⁵⁴ os prefácios não existiam assim como se conhece nos dias de hoje. O que havia na verdade eram seções de textos que exerciam função prefacial, geralmente nas primeiras ou mesmo nas últimas linhas do texto.

Os prefácios, utilizados nas obras didáticas, trazem as estratégias criadas pelos autores ou editores para atrair o leitor, conduzi-lo na leitura e até mesmo enunciar o conteúdo de tal forma que possa despertar o desejo de leitura no aluno.

Muitas vezes os prefácios apresentam o tema do livro e tentam orientar a leitura do aluno pelo mundo do texto. Dessa forma, entende-se o prefácio como um elemento que tem vida própria, embora esse esteja articulado ao livro, pois os prefácios existem para cumprir funções específicas que podem alterar, diferenciar, sofrer acréscimos e supressões de uma edição para outra, dependendo de determinada circunstância histórica.

Contudo, as obras, sejam elas didáticas ou literárias, bem como seus respectivos prefácios, não apresentam um sentido fixo, universal, imóvel ou estático, pois os artifícios que lançam mão os leitores na tentativa de subverter as lições impostas, são infinitos. (CHARTIER, 1998, p. 6).

No livro didático, *História: sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior, para cada edição há um tipo de prefácio, conforme pode-se observar nas ilustrações abaixo:

⁵³ O prefácio pode ser definido, de acordo com Genette (2009, p. 145) como toda espécie de texto liminar (preliminar ou pós-liminar), autoral que consiste num discurso produzido a propósito do texto que segue ou que antecede.

⁵⁴ Período conhecido pelos manuscritos. A partir de 1439, quando Gutenberg inventou a prensa de tipos móveis, ocorreu uma verdadeira revolução na produção de livros do século XV, pois os livros, que antes eram reproduzidos a mão, passaram a ser impressos e produzidos de forma mais rápida e barata.

Figura 14 – Edição de 2006

Apresentação

Esta Coleção foi escrita pensando em você, estudante do século XXI. Por isso, nos esforçamos para estimulá-lo a comparar, debater, analisar e interpretar, a fim de ajudá-lo a refletir sobre o presente, a partir de uma perspectiva histórica.

Ao longo da Coleção, evitamos uma visão exclusivamente centrada na história europeia. Para tanto, procuramos tratar também de conteúdos da história da África, da Ásia e da América, antes e depois da chegada dos europeus.

Na história da América, o destaque foi o Brasil. Como você verá, a história do Brasil e a de outras partes do mundo são estudadas ao mesmo tempo. Isso ajudará você a perceber a relação entre os fatos ocorridos aqui e em outros lugares e também o auxiliará a formar uma idéia sobre o tempo histórico e suas diversas dimensões.

Cada capítulo da Coleção apresenta, geralmente, as seguintes seções:

Página de abertura: levanta questões sobre o assunto estudado.

Corpo do capítulo: texto explicativo (acrescido de tabelas, gráficos, mapas, informações adicionais em boxes e glossário), acompanhado de imagens que complementam ou dialogam com o texto.

Atividades: visam estimular suas competências e habilidades e sua participação ativa e solidária no lugar em que você vive.

Leitura de imagem: procura contribuir para que você possa ler e interpretar uma imagem, relacionando-a à época e ao contexto em que foi produzida.

Leituras para o aluno: sugestões de leituras suplementares para o aprofundamento do estudo do assunto tratado no capítulo.

Sites para pesquisa: sites que podem auxiliar você em pesquisas acerca do conteúdo abordado no capítulo.

Ao final de cada capítulo apresentamos também as seções: Leitura de texto e/ou Leitura de texto complementar e, por vezes, Debates da História.

Leitura de texto - pretende ajudar você a perceber que a História é construída a partir de vestígios deixados pelos seres humanos na sua passagem pela Terra.

Leitura de texto complementar - contém textos conceituais, jornalísticos e literários, escritos por diferentes autores. Busca contribuir para que você entre em contato com diferentes visões, e não somente com a do autor.

Debates da História - apresenta versões divergentes sobre um mesmo episódio produzidas por historiadores e/ou outros estudiosos. Visa estimular você a confrontar tais versões e, com isso, ajudá-lo a construir a sua interpretação dos fatos.

Esta Coleção quer, enfim, que você compreenda melhor o mundo em que vive e assim consiga se preparar para o exercício pleno de sua cidadania.

Bom estudo!
O autor

Figura 15 – Edição de 2009

Caro aluno,

Quero lhe dizer algo que para mim é importante e que por isso gostaria que você soubesse: para que este livro chegasse às suas mãos foi necessário o trabalho e a dedicação de muitas pessoas: os profissionais do mundo do livro.

O autor é um deles: sua tarefa é pesquisar, escrever o texto, as atividades e sugerir as imagens que ele gostaria que entrassem no livro; a essas páginas produzidas pelo autor damos o nome de originais.

O editor e seus assistentes leem e avaliam os originais. Em seguida, pedem que o autor melhore o que precisa ser melhorado ou corrija o que é preciso ser corrigido no texto. Por vezes, pedem que o autor refaça uma ou outra parte. Daí entram em cena outros trabalhadores do mundo do livro: os profissionais da Iconografia, da Arte, da Revisão e do Jurídico, entre outros.

Os profissionais da Iconografia pesquisam, selecionam, tratam e negociam as imagens (fotografias, desenhos, gravuras, pinturas etc.) que serão aplicadas no livro. Algumas dessas imagens são mapas, feitos por especialistas (os cartógrafos), e desenhos baseados em pesquisa histórica, feitos por profissionais denominados ilustradores.

Os profissionais da Arte criam um projeto gráfico (planejamento visual da obra), preparam e tratam as imagens e diagramam o livro, isto é, distribuem textos e imagens pelas páginas para que a leitura se torne mais compreensível e atraente.

Os profissionais da Revisão e da Preparação corrigem palavras e frases, ajustam e padronizam o texto.

A equipe do Jurídico solicita a autorização legal para o uso de textos de outros autores e das imagens que irão compor o livro.

Todo esse trabalho é acompanhado pela Gerência Editorial.

Depois o arquivo segue para a gráfica, onde é transformado em livro por técnicos especializados do setor Gráfico; daí chega às mãos da equipe de Divulgação, que apresenta a Coleção para os seus professores, personagens que dão vida ao livro, objeto ao mesmo tempo material e cultural.

Meu muito obrigado do fundo do coração a todos esses profissionais, sem os quais esta Coleção não existiria! E obrigado também a você, leitor, sem o qual o autor não existiria.

O Autor

Figura16 – Edição de 2012

Apresentação

Caro Aluno

Quero lhe dizer algo que para mim é importante e que por isso gostaria que você soubesse: para que este livro chegasse às suas mãos, foi necessário o trabalho e a dedicação de muitas pessoas: os profissionais do mundo do livro.

O autor é um deles: sua tarefa é pesquisar, escrever o texto e as atividades e sugerir as imagens que ele gostaria que entrassem no livro; a essas páginas produzidas pelo autor damos o nome de originais.

O editor e seus assistentes leem e avaliam os originais. Em seguida, pedem que o autor melhore o que precisa ser melhorado ou corrija o que é preciso ser corrigido no texto. Por vezes, pedem que o autor refaça uma ou outra parte. Daí entram em cena outros trabalhadores do mundo do livro: os profissionais da Iconografia, da Arte, da Revisão e do Jurídico, entre outros.

Os profissionais da Iconografia pesquisam, selecionam, tratam e negociam as imagens (fotografias, desenhos, gravuras, pinturas etc.) que serão aplicadas no livro. Algumas destas são mapas, feitos por especialistas (os cartógrafos), e desenhos baseados em pesquisas históricas, feitos por profissionais denominados ilustradores.

Os profissionais da Arte criam um projeto gráfico (planejamento visual da obra), preparam e tratam as imagens e diagramam o livro, isto é, distribuem textos e imagens pelas páginas para que a leitura se torne mais compreensível e atraente.

Os profissionais da Revisão e Preparação corrigem palavras e frases, ajustam e padronizam o texto.

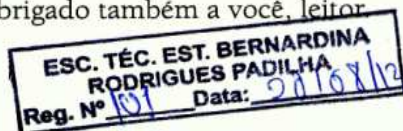
A equipe do Jurídico solicita a autorização legal para o uso de textos de outros autores e das imagens que irão compor o livro.

Todo esse trabalho é acompanhado pela Gerência Editorial.

Em seguida, esse material todo, que é um arquivo digital, segue para a gráfica, onde é transformado em livro por técnicos especializados do setor Gráfico; daí chega às mãos da equipe de Divulgação, que apresenta a Coleção para os seus professores, personagens que dão vida ao livro, objeto ao mesmo tempo material e cultural.

Meu muito obrigado do fundo do coração a todos esses profissionais, sem os quais esta Coleção não existiria! E obrigado também a você, leitor.

O autor



Fonte: Boulos Júnior (2009).

Para Genette, os prefácios variam e se multiplicam de edição a edição e “levam em conta uma historicidade mais empírica; respondem a uma necessidade de circunstância”. (2009, p. 145).

Boulos Júnior parece atento a essa necessidade de circunstância na medida em que modifica o prefácio de sua obra, de uma edição à outra. Genette afirma que “um prefácio produzido para uma edição pode desaparecer, definitivamente ou não, em outra posterior, se o autor julgar que já desempenhou sua função: desaparecimento simples, ou substituição”. (2009, p. 157).

Os prefácios representam o esforço do autor e/ou do editor no sentido de que propõem a agir como instâncias normatizadoras de leituras, bem como a direcionar seus esforços na tentativa de criar estratégias de valorização do texto dos mesmos, a fim de capturar um determinado tipo de público consumidor, assegurar a leitura desejada e a venda dos livros didáticos.

Contudo, é preciso ter em mente que o livro didático e, conseqüentemente os prefácios, não são consumidos de forma passiva pelo leitor, no caso, o professor e o aluno, pois, de acordo com a visão de Chartier,

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

Para Chartier (1990) os leitores conferem a esses objetos culturais complexos (no caso específico aqui, o prefácio), sentidos plurais, móveis, pois a leitura é uma prática inventiva e criativa.

É necessário atentar-se para as condições de produção, circulação e apropriação no contexto escolar, tanto por alunos quanto por professores, no que se refere ao livro didático e à própria instância prefacial e suas formas de leitura. Chartier refere que, a apropriação “visa a uma história social dos usos e das interpretações, referidas às suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas que as produzem”. (1991, p. 180). Dessa forma, as leituras praticadas se afastam do fixo, do imóvel, do estável e do universal.

Contudo, presumir que toda leitura, em um texto, é permitida, pode trazer complicações, pois, ainda, de acordo com Chartier (1990), existem diversos fatores que influenciam nas práticas de leituras, como: determinados fatores externos, como, por

exemplo, as interferências dos editores, as variações de tempo, bem como a diversidade dos suportes dos livros e o tipo de leitura.

Os limites de determinada leitura são compreendidos por Chartier (1998) como protocolos de leitura. No caso dos livros didáticos, os protocolos de leitura podem ser encontrados nos prefácios, onde o autor revela que espera que seu livro seja lido de determinada maneira, ou seja, uma leitura autorizada, tentando guiar os olhos dos leitores. Ainda consoante Chartier, os protocolos de leitura podem ser divididos entre os procedimentos de produção do texto e os procedimentos de produção do livro (SILVA, 2012, p.37).

Logo a maneira como o autor deseja que seu livro seja lido refere-se aos protocolos de leitura no sentido dos procedimentos de produção do texto. Nas obras didáticas, esses protocolos podem ser encontrados nos prefácios, no manual do professor, etc. Já os procedimentos de produção do livro, que também se referem aos protocolos de leitura, podem ser encontrados na própria materialidade do livro didático desde a escolha do papel, do tipo de letra, da disposição das imagens e da organização dos conteúdos.

Chartier dá conta de que:

compreender as razões e os efeitos dessas materialidades (por exemplo, em relação ao livro impresso, o formato: as disposições da paginação, o modo de dividir o texto, as convenções que regem a sua apresentação tipográfica, etc.) remete necessariamente ao controle que editores ou autores exercem sobre essas formas encarregadas de exprimir uma intenção, de governar a recepção, de reprimir a interpretação. (1998, p. 35).

Nesse contexto, as práticas de leitura são inventivas, não podem ser previstas, porém, ao mesmo tempo, existem nos próprios objetos – no caso o livro didático – dispositivos que visam controlar, impor, guiar, ditar regras de como esses objetos culturais serão consumidos pelos estudantes: são os protocolos de leitura desejados.

Contudo, os receptores – entendidos aqui como os alunos, não são sujeitos passivos. Eles demonstram reação aos modelos impostos, procuram linhas de fuga, pois acabam escapando do controle dos autores e dos editores.

Partindo dos pressupostos de Chartier (1990, 1998), é possível pensar o livro didático, bem como a instância prefacial, como objetos culturais de múltiplas leituras e diversas apropriações tanto para alunos como para professores, pois “as práticas de apropriação dos materiais culturais são diferenciadas, e as obras são objetos de múltiplas interpretações: para as mesmas imagens – ou os mesmos textos lidos – são atribuídos sentidos

diversos por aqueles que delas se apropriam”. (ZEN, 2013, p. 21). Entende-se, dessa forma, a leitura como prática criativa, produtora de sentidos, algo que não se pode prever, pois está sempre em devir.

Há, dentro da instância titular, um aparato composto de uma mensagem – ou título em si – além do destinador e do destinatário. Nem sempre o destinador será o autor da obra, pois, geralmente, a responsabilidade da escolha do título é debatida e partilhada entre autor e editor. Já o destinatário do título é, sem dúvida, o público, e esse não é formado apenas pelo conjunto dos leitores.

Genette defende que

o público de um livro, segundo [lhe] parece, é uma entidade de direito mais vasta do que a soma de seus leitores, porque engloba, às vezes muito ativamente, pessoas que não o leem necessariamente, ou não o leem todo, mas que participam de sua difusão e, portanto, de sua “recepção”. (2009, p. 72).

Com relação a essa preocupação das formas de difusão e recepção da obra, percebe-se, claramente, a preocupação do autor do livro didático *História: sociedade e cidadania*, Boulos Júnior, na página destinada aos alunos, de tentar fazer com que os leitores compreendam que, para a confecção de uma obra didática, é necessário o envolvimento de uma série de profissionais, “os profissionais do mundo do livro”, diz Boulos Júnior (2009, p. 3).

Para isso, o autor da obra *História: sociedade e cidadania*, na seção destinada aos alunos, vai afirmando a importância do trabalho do próprio autor, do editor, dos profissionais da iconografia, da arte, da revisão, da equipe do jurídico, da equipe gráfica até a equipe de divulgação, que tem importância fundamental e que, de acordo com Genette, sobre os divulgadores “seu papel, antes de tudo, num sentido amplo (mas forte), é midiático: fazer ler sem nem sempre ter lido”. (2009, p. 72).

Sabe-se que, atualmente, mais do que nunca, os autores, muitas vezes, acabam se submetendo às regras mercadológicas das editoras, como se lê na citação:

O livro didático de *História* se organiza em partes distintas, que nem sempre se integram de modo equilibrado na obra. Isso acontece porque a produção de um livro com finalidades mercantis é complexa e, cada vez mais, sujeita à fragmentação de atividades e sujeitos à Autoria. Nem sempre um autor de livro didático é, ele próprio, o único responsável e mentor central da coleção. Muitas vezes, textos, atividades, leituras complementares e imagens são resultantes do trabalho de pessoas diferentes. Essa distinção, em graus diferentes, se manifesta na obra de modo bem demarcado. (PNLD, 2011, p. 14).

Não se pode supor que a obra didática será lida apenas por professores e alunos, ou seja, o público da obra é formado por uma categoria vasta, podendo ser composta por clientes que não leem, ou leem apenas uma parte do livro que está sendo utilizada em sala de aula. Isso vale também para professores e alunos, que irão se apropriar do livro, da maneira que mais lhes aprouver.

Em sua primeira edição, 2006, no prefácio destinado aos alunos, é visível a preocupação do autor com a tentativa de fazer o aluno olhar o presente, partindo de uma perspectiva histórica. Para isso, afirma que, no decorrer do livro, evitou-se “uma visão exclusivamente centrada na história européia” (BOULOS JÚNIOR, 2006, p. 3), trazendo, então, uma aproximação com os conteúdos de História relativos aos povos da África, Ásia e América do Sul antes da chegada dos colonizadores.

Além disso, o autor deixa clara a importância de destacar o Brasil na História da América, não se esquecendo de relacionar os conteúdos com os fatos que estavam ocorrendo, ao mesmo tempo, em outras partes do mundo. A justificativa do autor para essa escolha é a necessidade de trabalhar a perspectiva de tempo histórico e suas dimensões, como se pode observar nas palavras do autor, endereçadas aos alunos: “Isso ajudará você a perceber a relação entre os fatos ocorridos aqui e em outros lugares e também o auxiliará a formar uma ideia sobre o tempo histórico e suas dimensões”. (2006, p. 3).

Nota-se a preocupação do autor, nessa edição, com um ensino de História que contemple a viabilidade do pensamento construído historicamente. Essa preocupação está contida nas orientações do PNLD. Segundo esse, o professor deve oportunizar o ensino,

compreendendo os diversos processos e sujeitos históricos e as relações que se estabelecem entre os grupos humanos nos diferentes tempos e espaços [...] partindo de um problema, ou de um conjunto de problemas, ou de diferentes versões, proporcionando a formação para a autonomia, a crítica e a participação na sociedade. (PNLD, 2008, p. 13).

Já nas edições de 2009 e 2012, o autor sentiu a necessidade de alterar o conteúdo da mensagem do prefácio, no sentido de tentar fazer com que o aluno perceba que, para um livro didático ser produzido, é necessário o envolvimento não só do autor, mas de uma equipe de especialistas, que, segundo ele, “são os profissionais do mundo do livro”. (BOULOS JÚNIOR, 2009, 2012, p. 3).

Percebe-se, claramente, a mudança de intenção do autor no que se refere à edição de 2006, para as edições de 2009 e 2012. Nessas duas últimas edições, supõe-se que a preocupação do autor era tentar fazer com que o aluno compreendesse a complexa rede de

profissionais de uma determinada editora que estão envolvidos na produção de uma obra didática.

A mudança de foco é significativa, pois, se, na edição de 2006, a preocupação era a análise do presente, a partir de uma perspectiva história, bem como o estudo integrado da História do Brasil e do mundo, no sentido de trabalhar concepções de tempo histórico e suas diversas dimensões, as instâncias prefaciais das edições de 2009 e 2012 foram escritas na tentativa de levar ao aluno o conhecimento sobre o processo editorial, ou seja, quem são e como são realizadas as tarefas dos profissionais responsáveis pela produção de livros didáticos.

Nesse sentido, não há quaisquer elementos, nas instâncias prefaciais de 2009 e 2012, que permitam fazer alusão às questões próprias do conhecimento histórico, tal como ocorreu na edição de 2006.

Genette convida a refletir sobre a necessidade que autores e editores têm em modificar, ampliar ou enriquecer seu discurso prefacial. De acordo com o autor, “isso se chama consciência profissional, e deveria convidar-nos a ter uma consciência de igual teor”. (2009, p. 159).

Boulos Júnior parece sensível a essas necessidades circunstanciais (alterações no prefácio), no momento em que modifica seu discurso, que anteriormente estava mais voltado a questões relativas à construção de uma perspectiva histórica, ao estudo do tempo histórico e suas diversas dimensões, para um discurso mais mercadológico, atrelado à valorização da editora e dos profissionais do mercado editorial, como se pode observar nos prefácios de 2009 e 2012.

Chartier afirma que há dois conjuntos de dispositivos que devem ser levados em consideração, com relação às formas sob as quais um determinado texto possa atingir o seu leitor: “os que destacam estratégias textuais e intenções do autor, e os que resultam de decisões de editoras ou de limitações impostas por oficinas impressoras”. (1998, p. 17).

Sabe-se que, atualmente, diversos programas do governo federal subsidiam a compra e a distribuição de livros didáticos nas escolas públicas. Por isso, a maior parte do mercado editorial do País dedica-se ao segmento de livros didáticos, cujos lucros são significativos.⁵⁵

⁵⁵ Em 1999, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), publicou um relatório, apontando às maiores editoras brasileiras do ano de 1997, com relação ao faturamento. Naquele ano, Ática e Scipione apresentaram um faturamento de 242 milhões de dólares; em segundo lugar, apareceu a Editora FTD com faturamento de 129 milhões de dólares, seguidas pela Saraiva e Moderna, respectivamente, com 81,8 e 78 milhões de dólares. Para saber mais, ver (MIMESSE, Eliane; SALIM, Higor. *Livro didático: o discurso do conteúdo e o conteúdo do discurso*. Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, abril, 2011).

Observa-se que o autor, no prefácio das edições de 2009 e 2012, rompe com a preocupação de trabalhar as concepções históricas, para tentar mostrar ao aluno o trabalho e a importância do fazer editorial. Pode-se supor, nesse sentido, que há certa pressão da editora para que esse discurso de valorização “dos profissionais do mundo do livro” (BOULOS JÚNIOR, 2009, 2012, p. 3) torne-se o discurso dominante nos prefácios atuais da obra *História: sociedade e cidadania*.

Outro aspecto relevante com relação ao prefácio é a escolha do lugar – preliminar ou pós-liminar – sendo que essa não é uma escolha neutra. Considerando que nas obras literárias “as pessoas raramente leem os prefácios, e começam um livro muitas vezes pelo fim” (GENETTE, 2009, p. 154), muitos autores preferem inseri-lo no final da obra.

Evidentemente, esse não é o caso das obras didáticas, pois, na apresentação do livro didático, o prefácio visa “reter e guiar o leitor explicando-lhe por que e como se deve ler o texto”. (p. 212).

Quando se escreve um prefácio, normalmente, se pensa nos destinadores e nos destinatários. No primeiro caso, chama-se de prefácio autoral ou autógrafo, o suposto autor de um prefácio, ou seja, o destinador; o segundo caso – destinatários – designa o próprio leitor do texto. Geralmente, o leitor do prefácio é o dono do livro, ou então, já possui pleno acesso à obra didática, pois é muito mais fácil ler um *release* em uma biblioteca ou estante do que um prefácio.

No caso da obra *História: sociedade e cidadania*, supõe-se que a maioria dos leitores desse livro sejam alunos e professores do 6º ano das séries finais do Ensino Fundamental. O questionamento que se faz com relação ao prefácio destinado aos alunos é: Eles realmente leem o prefácio do livro didático? E, se leem, de que forma acontece essa leitura?⁵⁶

A maioria dos alunos declarou não ler o prefácio. Outra questão torna-se relevante: os professores trabalham o prefácio em algum momento de suas aulas?

Para Genette, explorar o prefácio é de fundamental importância porque ele,

em sua própria mensagem, postula de seu leitor uma leitura iminente, ou mesmo (posfácio) anterior à do texto, sem a qual seus comentários preparatórios ou retrospectivos seriam em grande parte desprovidos de sentido e naturalmente de utilidade. (2009, p.173).

⁵⁶ Através da pesquisa realizada com 98 alunos da Escola Técnica Estadual Bernardina Rodrigues Padilha, no período de 6/5/2014 a 19/5/2014, foi constatado que 89 responderam que não leem a seção do livro de História destinada aos alunos (no caso o prefácio), sendo que apenas 9 responderam que leem a seção.

Nesse compasso, partir desses questionamentos é fundamental para se tentar responder a outra questão: Mas, afinal de contas, o que fazem e para que servem os prefácios?

Genette explica que as funções do prefácio diferem conforme os tipos prefaciais. (2009, p. 175). Com relação aos tipos, esses são determinados por fatores, como: lugar, momento e natureza do destinador.

Para a análise do livro *História: sociedade e cidadania*, convém trabalhar com o tipo de prefácio escrito pelo próprio autor, ou, em alguns casos, em parceria com seu editor. Esse tipo de prefácio é denominado *prefácio original* e tem por função “garantir ao texto uma boa leitura”. (2009, p. 176).

Ficou constatado, através das entrevistas aplicadas aos alunos,⁵⁷ que grande parte deles não teve acesso à leitura do prefácio, então faz-se o seguinte questionamento: Por que os alunos não leem o prefácio? É preciso que o professor conduza o olhar dos alunos para a leitura desse elemento do paratexto?

Chartier afirma que as práticas de leitura são algo livre, pois

estão investidas de significações plurais e móveis, que se constroem no encontro de uma proposição com uma recepção. Os sentidos atribuídos às suas formas e aos seus motivos dependem das competências ou das expectativas dos diferentes públicos que delas se apropriam. Certamente os criadores, os poderes ou os experts sempre querem fixar um sentido e enunciar a interpretação correta que deve impor limites à leitura (ou ao olhar). Todavia, a recepção também inventa, desloca e distorce. (1998, p. 9).

Dentre os inúmeros desafios que tem o prefácio, talvez os principais sejam a capacidade de atrair o leitor, valorizar o texto, a obra, sem implicar seu autor.⁵⁸ A saída para esse obstáculo, de acordo com Genette, é valorizar o assunto: “Pode-se valorizar um tema tornando perceptível sua importância e, portanto, indissociavelmente a utilidade de sua consideração”. (2009, p. 177). Assim, não se compromete o autor, que parece ficar isento da análise do leitor.⁵⁹

⁵⁷ No período de 6/5/2014 a 19/5/2014, foram aplicados questionários com perguntas fechadas a 98 alunos da Escola Técnica Estadual Bernardina Rodrigues Padilha, que frequentavam o 6º ano do Ensino Fundamental nessa instituição de ensino, sobre o uso do livro didático *História: sociedade e cidadania*, de Boulos Júnior.

⁵⁸ Aqui, a referência é à questão de articular a leitura da obra, através do prefácio, porém sem indispor o leitor a uma valorização visível demais para o autor no prefácio. Para aprofundar o tema, sugere-se pesquisar em Genette (2009).

⁵⁹ Genette (2009, p. 177-178) traz inúmeros exemplos de como os autores antigos conseguiam, nos prefácios, valorizar o tema de suas obras, sem, contudo, demonstrar ao leitor que estavam, de certa forma, valorizando seu próprio trabalho em demasia. Um exemplo clássico é o caso de Tucídides, quando escreveu, no prefácio de sua obra, que a Guerra do Peloponeso foi o maior conflito da humanidade, ou ainda, no caso de Montesquieu, em *O espírito das leis*, onde escreveu no prefácio que, caso a obra obtivesse sucesso, esse fato seria acima de tudo devido à escolha magnífica de seu tema.

Enfatizando a importância do tema, conseqüentemente, valoriza-se a obra, no caso, o livro didático adquirido, mas se percebe que, desde o século XIX, as funções de valorização, encontradas nos prefácios, estão em desuso. Elas foram substituídas, em grande parte, pelas funções de informação e de orientação da leitura. “Quando um autor explica com cortesia como se deve ler seu livro, você já não tem tanta condição para responder, [...], que você não o lerá”. (2009, p. 188).

Ou seja, orientar a leitura ou, supostamente, conseguir uma boa leitura, consiste em colocar o leitor de posse de informações que o autor considera necessárias à realização dessa boa leitura. Como, então, conseguir uma leitura produtiva da obra *História: sociedade e cidadania*, partindo desse pressuposto, já que se identificou que a maioria dos alunos não lê o prefácio da obra?

Trabalhar conteúdos que não tenham sentido ao aluno, apenas para “cumprir” as exigências da grade curricular, utilizando para isso o livro didático, muitas vezes esse não é o tipo de aprendizagem significativa ao aluno.

Nota-se essa falta de significado quando os mesmos são questionados sobre o porquê de estudar História, sendo que a maioria respondeu que se estuda História para saber o que aconteceu no passado.

Iniciar as problematizações referentes à História, aos conhecimentos históricos, às fontes históricas, pode ser uma alternativa enriquecedora se o prefácio do livro didático começar a ser utilizado. Pode-se identificar, nesse espaço, se o mesmo apresenta referências fundamentais de tempo e de espaço, permitindo que o aluno/leitor se localize em relação à sua e às outras sociedades. Permite, também, identificar a pluralidade das fontes que se relacionam à construção do conhecimento histórico e à diversidade da sociedade brasileira.

3.11 AS NOTAS

Uma nota pode ser entendida como “um enunciado de tamanho variável relativo a um segmento mais ou menos determinado de um texto e disposto seja em frente, seja como referência a esse segmento”. (GENETTE, 2009, p. 281).

A prática de utilização de nota remonta à Idade Média, época em que era conhecida por glosa.⁶⁰ Foi somente em 1636, que a palavra *glosa* foi substituída por *nota*. Nessa época, o

⁶⁰ Tipo de apontamento, que, em um texto, é utilizado para explicar o significado de uma palavra ou para elucidar um trecho (passagem).

texto era colocado no meio da página e cercado por notas. Já no século XVIII, o uso dominante da nota transfere-as para o pé da página, isto é, para o rodapé. (2009, p. 282).

Contudo, a prática atual da utilização de nota segue diversificada. Pode-se encontrá-la entre as linhas num grande número de obras didáticas, como é o caso de *História: sociedade e cidadania*, edição 2009, destinada ao 6º ano, no caso do manual do professor.

Percebe-se o uso frequente desse elemento do paratexto pelo autor com o objetivo de melhor orientar os professores sobre a utilização adequada da obra. O mesmo ocorre na segunda edição – ano de 2012 –.

Figura 17 – Edição de 2012



Figura 18 – Edição de 2009

Atividades de aprofundamento

ver respostas das atividades no Manual do Professor, página 82.

1 Baú da memória Reúna fontes escritas (certidões, boletins escolares, bilhetes, cartas), fontes visuais (fotografias, vídeos) e fontes materiais (brinquedos, roupas, enfeites) e, com base nelas, resuma a sua história.

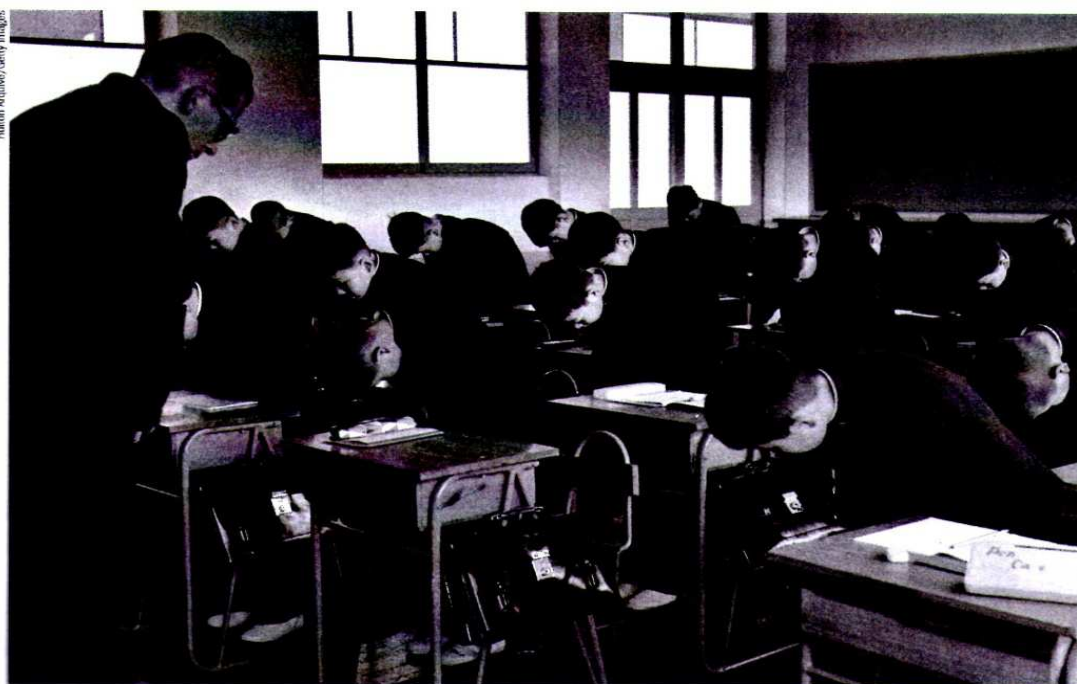
2 Observe a si próprio: suas roupas, seus sapatos, brincos, anel, *piercing*, óculos, mochila, celular... Cada um desses elementos conta um pouco sobre você, não é mesmo? Depois de observá-los com atenção, responda:

- Esses elementos constituem que tipo de fonte?
- O que é possível saber a seu respeito, com base na observação dos objetos que você está usando ou carregando?

A imagem como fonte

Ver comentário sobre a imagem no Manual do Professor, página 99.

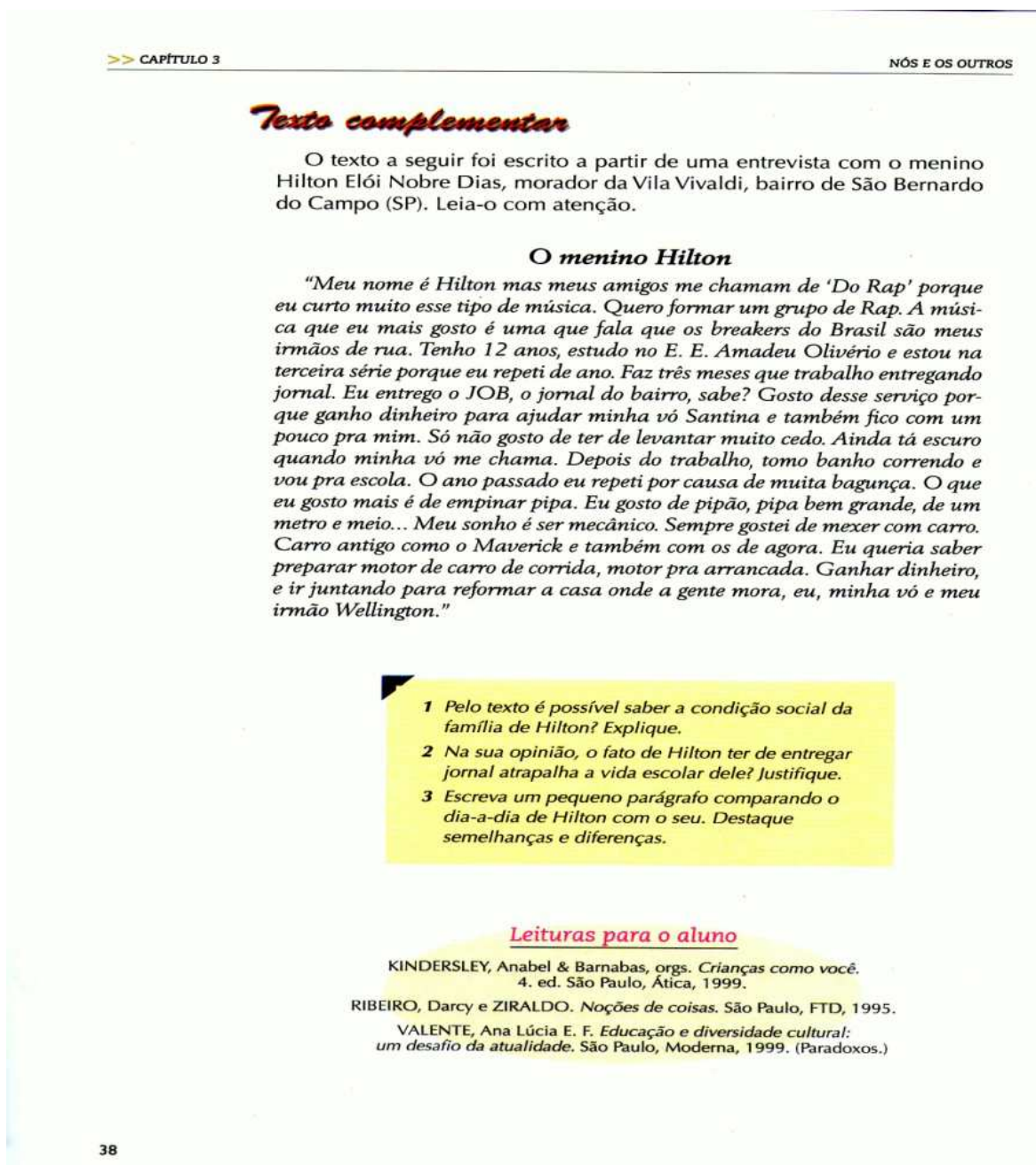
Observe a foto com atenção e tente responder: trata-se de uma foto antiga ou atual? Onde as pessoas retratadas estão? O que elas estão fazendo? Como estão vestidas? Há indícios de que elas sejam de outro país?



Com base em suas observações, elabore uma legenda explicativa para a imagem.

Já em obra do mesmo autor e com o mesmo título, porém destinada à 5ª série, edição 2006, a utilização de notas é feita de forma bem mais tímida pelo autor. Nessa edição, encontram-se pequenas notas sempre no final de cada capítulo, sendo que elas expressam as seguintes orientações: leituras para o aluno; sites para pesquisa.⁶¹

Figura 19 – Edição de 2006



Fonte: Boulos Júnior (2006).

⁶¹ Essas notas são encontradas na obra didática *História: sociedade e cidadania*, de Boulos Júnior, Manual do Professor, 5ª série; 1ª edição, SP, 2006.

Por que o autor sentiu a necessidade de ampliar as notas destinadas aos professores nas edições de 2009 e 2012? Chartier entende que o livro “sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem do interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu sua publicação”. (1998, p. 8).

De acordo com Genette, “a nota pode aparecer a qualquer momento da vida do texto, por menos que a edição lhe ofereça a ocasião”. (2009, p. 283). Ela tem uma função bem-específica nos textos didáticos, pois “em notas encontram-se definições ou explicações de termos usados no texto” (2009, p. 286), além de servir como lugar de orientação aos professores.

Mesmo tendo a necessidade de ampliar as notas, em suas obras de 2009 e 2012, no sentido de orientar a utilização do livro didático pelos professores, o autor não consegue se assegurar de que as mesmas serão lidas pelos professores da forma desejada por ele. Sabe-se que as leituras são múltiplas e muitas vezes extrapolam aquilo que pode ser considerado *correto* ou *desejado*, no ambiente escolar.

É preciso compreender o livro didático como um dos inúmeros recursos que podem e devem ser usados no ensino de História. Nesse sentido, esse material apresenta limites, vantagens e desvantagens. Cabe ao professor estar em constante formação para melhor utilizá-lo e o entender em toda sua complexidade e *nuances*.

Trabalhar com o livro didático torna-se fundamental no sentido de o professor propor caminhos para que os alunos percebam que tipo de concepção histórica está embasando a obra. “Muitas vezes, a concepção de história do autor ou dos autores nem sempre se apresenta de modo explícito e coerente”. (BITTENCOURT, 2009, p. 313).

Cabe ao professor identificar, juntamente com seus alunos, o lugar de onde esse autor fala. Por exemplo, analisar a introdução do livro, a bibliografia utilizada, bem como os documentos selecionados para compor o livro, são elementos que podem ser encontrados a partir do paratexto e que podem auxiliar na percepção da tendência historiográfica desenvolvida pelo autor ao longo da obra.

Outros elementos presentes no paratexto, como a formação do livro do autor (titulação) e a indicação de leituras complementares sugeridas pelo autor são instrumentos importantes para a identificação da tendência historiográfica. Dessa maneira, entende-se que o livro didático passa a ser usado de forma inovadora pelo professor.

Outro aspecto importante que pode ser analisado pelo professor refere-se à metodologia proposta no livro. Não basta identificar a concepção de história desenvolvida

pelo autor, é preciso, também, perceber como esse conhecimento pode ser apreendido, ou seja, como estão organizados os métodos de aprendizagem da disciplina. As atividades do livro prezam a simples memorização dos acontecimentos? Os exercícios e as atividades contidos nesse objeto cultural permite aos alunos que suas capacidades cognitivas e intelectuais possam ser desenvolvidas adequadamente? Os métodos de estudo do livro contribuem para o “pensar historicamente”? Afinal, o livro didático está sendo utilizado levando em conta o seu “contexto”? De que forma os professores trabalham com o livro em sala de aula? Como os alunos se apropriam desse artefato cultural?

Essas são algumas questões referentes ao uso do livro didático e que norteiam a presente dissertação e que serão desenvolvidas no próximo capítulo.

4 AS DIFERENTES FORMAS DE APROPRIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Em seus estudos, Certeau (2003) busca compreender as práticas cotidianas dos cidadãos comuns, seus usos e o consumo de objetos culturais, utilizando conceitos referentes ao oral, operatório e ordinário. Para que se possa compreender melhor os referidos conceitos, a sistematização de SILVA, 2012 torna-se indispensável.⁶²

4.1 O ORAL, O OPERATÓRIO E O ORDINÁRIO

A primeira prioridade se refere à *oralidade*, ou seja, o oral como ligação entre saberes escritos e específicos e os indivíduos, ou seja, o entendimento de conceitos, os temas e as produções de sentido são fatores que dependem da comunicação, pois “a conversação se insinua em todo lugar, ela organiza a família e a rua, o trabalho na empresa e a pesquisa nos laboratórios”. (CERTEAU; GIARD, 1998 apud SILVA, 2012, p.27). O estudo das formas, como alunos e professores se apropriam do livro didático em sala de aula, é possível devido à participação desses indivíduos na pesquisa que este trabalho propõe.

A comunicação oral que ocorre entre alunos e professores constitui – entre diversos saberes – o sentido do livro didático usado em sala de aula, pois “a presença ou a circulação de uma representação [...] não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários”. (CERTEAU, 2003, apud SILVA, 2012, p.28). Entendendo o livro como um modelo de representação, é necessário compreender os diversos usos e o consumo por parte de professores e alunos com relação a esse “objeto cultural de difícil definição”. (BITTENCOURT, 2009).

Analisar o livro didático como um objeto de conhecimento que pretende impor ou autorizar determinados usos, permite compreendê-lo a partir da apropriação que seus usuários demonstram por meio da oralidade, bem como possíveis relações entre o que deveria ser ensinado e aprendido e o que de fato ocorre.

A segunda prioridade está relacionada ao *operatório*, que se refere à ação, ou seja, à forma de utilização desses objetos culturais. Convém lembrar que, nesta pesquisa, os livros

⁶² A sistematização dos conceitos referentes ao oral, operatório e ordinário, presentes na obra de Certeau e Giard (1998), e utilizados nesta dissertação, são de autoria de Jeferson Rodrigo da Silva, o qual pesquisou a obra de Certeau e buscou estabelecer relações entre o texto Uma ciência prática do singular e a obra A invenção do cotidiano. Para uma leitura completa e elucidativa, sugere-se buscar em SILVA, Jeferson Rodrigo da. Artes de fazer o ensino de História: professor, aluno e livro didático entre os saberes admitido e inventivo. 2012. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós Graduação em História Social/Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

didáticos foram pensados e analisados a partir da noção de paratexto e, por isso, são atravessados por diversos elementos, entre eles, os prefácios, as notas de apresentação, onde, possivelmente, são encontrados os protocolos de leituras. Portanto, procura-se compreender e identificar a inventividade nos usos e consumos desses materiais, pois, segundo Certeau, “graças ao conhecimento desses objetos sociais, parece possível e necessário balizar o uso que deles fazem os grupos ou os indivíduos”. (CERTEAU, 2003, apud SILVA, 2012, p.28).

Assim, os textos inseridos nos livros didáticos não adquirem sentido em si mesmos, porém estão relacionados à utilização que é feita deles, ou seja, às inúmeras práticas dos usuários sob as técnicas de produção sociocultural. (CERTEAU, 2003, apud SILVA, 2012, p. 28). Portanto, o operatório está relacionado aos diversos usos ou consumos que formam um conjunto com o oral: a leitura e a apropriação do livro didático pelo leitor.

Na medida em que a pesquisa busca reconhecer as práticas dos indivíduos – no caso específico, a partir das experiências de quatro professores e de 98 alunos da Escola Técnica Estadual Bernardina Rodrigues Padilha, o foco do trabalho não é o indivíduo, mas a maneira como os leitores operacionalizam o livro didático e a produção de sentidos fabricada através da oralidade, independentemente, muitas vezes, da vontade ou da intenção dos professores.

O *ordinário* é a terceira prioridade que permite a análise das práticas cotidianas dos diversos usos do livro didático. Entende-se por ordinário toda ação do indivíduo que possa torná-lo singular, ou seja, o uso de objetos culturais em função de códigos particulares.

Percebe-se, a partir dessa prioridade, que a análise das diferentes apropriações e recepções do livro didático, feita por professores e alunos, torna-se difícil de identificar, pois fica evidenciado o elemento oculto, como sendo uma característica do ordinário, fato que dificulta o entendimento dessas apropriações e recepções por serem compreendidas como meras repetições ou reproduções.

Ou seja, quando a análise do livro se fixa nas diversas práticas de leitura ligadas a determinados elementos do paratexto, não se pode aguardar invenções de sentido significativas, que possam ser radicalmente diferentes da obra, quando essa é interpretada. Todavia, parte-se do pressuposto de que as possíveis particularidades e singularidades do inventivo nessas práticas de apropriação e recepção podem estar camufladas na reprodução do conteúdo, pois “as práticas ordinárias ocultam uma diversidade de situações, interesses e contextos sob uma aparente repetição de objetos utilizados”. (CERTEAU; GIARD, 1998 apud SILVA, 2012, p. 29).

Analisar o livro didático, os elementos do paratexto sob esse ângulo permite compreender esse objeto cultural complexo sob o prisma da mudança, pois,

a importância de mudar tudo leva, obrigatoriamente, à necessidade de incorporar tanto o diverso como a totalidade de cada expressão individual, assumindo com decisão o diferente e o heterogêneo. Assim, aquilo que durante tanto tempo insistimos em ver como repetição – os mesmos exercícios, os mesmos livros, as mesmas leituras – precisa ser visto em sua variedade de uso quanto às ordens de trabalho, aos vácuos de conteúdo, ao tempo gasto, às exigências feitas à apresentação do pensamento, às notas dadas, às diferentes origens. (ALVES, 2002, apud SILVA, 2012, p. 30).

Nesse norte, Certeau e Giard (1998, apud SILVA, 2012, p. 30) permitem que se reflita sobre “a incrível abundância inventiva das práticas cotidianas”, pois os diversos usos ou consumos desses materiais culturais – no caso, o livro didático – estão na marginalidade devido ao seu aspecto totalitário, não deixando espaço ou lugar para o leitor marcar o seu fazer, a sua forma de apropriação. (CERTEAU, 2003, apud SILVA, 2012, p. 30). Ou seja, pensar o livro didático como totalidade que procura impor ao aluno um determinado tipo de leitura correta, autorizada, faz com que as práticas ordinárias de leitura sobre esse material se tornem difíceis de serem percebidas.

4.2 GRUPOS FOCAIS COMO METODOLOGIA DE ANÁLISE

Para uma melhor compreensão e análise das entrevistas,⁶³ optou-se por adotar o procedimento metodológico denominado *Grupos Focais*, pois se parte de uma abordagem qualitativa. De acordo com Gomes, “as investigações de natureza qualitativa têm privilegiado a observação participante ou a entrevista individual como principais opções metodológicas”. (2003, p. 7).

Os Grupos Focais surgiram inicialmente na área de *marketing*. A partir da década de 20 (séc. passado), contudo, nas décadas de 70 e 80 essa metodologia foi empregada em pesquisas das áreas de Comunicação e Saúde e por fim, a partir da década de 80, esses grupos também passaram a ser usados em pesquisas em Ciências Humanas. (GATTI, 2005).

Há na literatura um consenso referente à conceituação de Grupo Focal. (GONDIM, 2002; KIND, 2004; VEIGA; GONDIM, 2001). Para os referidos pesquisadores, Grupo Focal pode ser compreendido como uma técnica de pesquisa, em que a coleta de dados ocorre através das interações grupais no momento em que se discute um tema sugerido pelo pesquisador.

⁶³ As entrevistas consistem em um questionário aplicado a 98 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental matriculados na Escola Técnica Estadual Bernardina Rodrigues Padilha, no primeiro semestre de 2014. O questionário foi dividido em dois blocos, sendo que no primeiro há nove questões abertas, e no segundo, há quatro questões abertas (Ver APÊNDICE A).

De acordo com Roso (1997), para que a técnica de Grupo Focal favoreça o aprofundamento de pesquisa sobre determinados fenômenos sociais, é importante o preparo do pesquisador que deverá coordenar o trabalho em grupo e fazer a análise do material colhido.

O mediador assume o papel de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos de interinfluência da formação de opiniões sobre um tema determinado. (GONDIM, 2002). Nesse sentido, o pesquisador precisa estar ciente da importância de sua atuação no grupo, que deve ser a de facilitar a discussão e, na medida em que acompanha o aprofundamento das discussões, deve formular interpretações e averiguar se essas fazem sentido para o grupo.

Gatti (2005) argumenta que, através do Grupo Focal, há a possibilidade de emergirem múltiplos pontos de vista e processos emocionais embasados na experiência cotidiana de seus integrantes, além de uma grande quantidade de material para análise em um curto período de tempo, bem como a captação de significados que ocorre devido à interação entre os participantes.

A realização da pesquisa para este trabalho foi desenvolvida em duas etapas: na primeira fase, aplicou-se um questionário com perguntas abertas divididas em dois blocos.⁶⁴ Na segunda etapa, verificou-se a necessidade de ampliação da metodologia inicial. Dessa maneira foi selecionada a opção metodológica denominada Grupo Focal. Para Morgan (1997), sempre há a possibilidade de conciliar alternativas metodológicas, na medida em que uma pode suprir a deficiência da outra e se beneficiar de suas virtudes.

Para a montagem do grupo, foram selecionados seis alunos dos 98 que participaram das entrevistas escritas. O processo de escolha para a seleção desses alunos foi baseado nos seguintes critérios: primeiramente, vontade de participar do grupo; segundo, disponibilidade e comprometimento em frequentar os encontros, pois que eram realizados no turno da noite.⁶⁵

Dessa forma, o primeiro encontro ocorreu no dia 16/10/2014, tendo como tema principal da discussão: a materialidade do livro didático (APÊNDICE C); o segundo encontro ocorreu no dia 23/10/2014, com o tema: Livro didático: nota de apresentação/prefácio (APÊNDICE D). E, por fim, o último encontro aconteceu no dia 30/10/2014 e abordou o tema: Primeiro capítulo do livro didático de História (APÊNDICE E).

⁶⁴ Ver no APÊNDICE A, modelo do questionário.

⁶⁵ Para melhor aproveitar o tempo, foi decidido que os encontros dos Grupos Focais ocorreriam no turno da noite, sempre nas quintas-feiras, por ser o horário disponível da pesquisadora e por ter um número suficiente de alunos que se disponibilizaram a participar do procedimento.

4.3 A COMPLEXA RELAÇÃO ENTRE LIVRO DIDÁTICO, USUÁRIOS E INVENÇÕES

Silva (2012) busca estabelecer uma triangulação a respeito da definição do processo de apropriação de um produto cultural. Para isso, esclarece que os produtos culturais não são consumidos de forma passiva pelos usuários; também se pode considerar que a ideia de invenção não se refere a práticas aleatórias, pois elas dizem respeito ao grupo social e são criadas nele; e, ainda assim, como o objeto cultural não impõe um sentido, o grupo social também não. Portanto, os membros de um mesmo grupo podem realizar invenções diferenciadas ou mesmo ambíguas sobre um objeto específico – no caso, o livro didático. Dessa forma, as diversas maneiras de apropriação e recepção desse material cultural e seu paratexto são analisados sob essa triangulação.

Durante a aplicação das entrevistas aos 98 alunos do 6º ano da Escola Técnica Estadual Bernardina Rodrigues Padilha, ao responderem à questão 09, referente ao Bloco I: “Você acredita que com o livro é mais fácil aprender História? () sim () não. Por quê?”, as respostas dos entrevistados foram muito diversas:

“Não por que a professora sabe mais que o livro ela explica melhor.” (Aluno, 11 anos, 6º A, em 6/5/2014).

“Mas nós precisamos de vídeos mapas e outros meios de aprender História porque só o livro não basta.” (Aluna, 12 anos, 6º A, em 6/5/2014).

“Porque ele mostra tudo que aconteceu no passado e ajuda entender o presente e explica bem direitinho.” (Aluno, 11 anos, 6º B, em 6/5/2014).

“Tem tudo o que precisamos e as coisas são explicadas de uma forma mais interessante mas as professoras também explicam legal”. (Aluna, 11 anos, 6º C, em 19/5/2014).

Nesse viés as formas de responder à questão 09, referentemente ao livro didático e ao ensino de História, mostram que os alunos compreendem esse objeto cultural de maneiras bem diferentes. Para alguns, somente o livro basta para que aprendam História; outros entendem que a presença e a interferência do professor são fundamentais nesse processo. Isso respalda a ideia de Certeau de que cada indivíduo consome o produto cultural da forma que bem lhe convier, ou seja, as formas de apropriação são infinitas, diferentes e muitas vezes, até inovadoras.

Há, portanto, uma relação de tensão entre o livro didático e a apropriação dos leitores desse objeto cultural complexo, ou seja, as leituras autorizadas e as leituras criativas.

Chartier define muito bem esse tensionamento:

Parece-me que esta tensão estabelece-se entre as forças que tentam disciplinar e as habilidades que inventam um espaço de produção livre; acontece dentro de cada um dos mecanismos e dos dispositivos que transformam um texto em uma leitura. (2001, apud SILVA, 2012, p. 31).

A complexidade dessa relação é percebida porque, da mesma forma que não se compreende o aluno e o professor como bons e maus leitores e o livro didático como um suporte de conteúdos transmitidos de forma satisfatória ou insatisfatória, também não pode haver espaços para relativismos infundados (SILVA, 2012).

O tensionamento ocorre porque há, de certa forma, uma disputa entre os protocolos de leitura⁶⁶ presentes no livro didático e a ideia de leitura em Certeau como sendo “uma operação de caça furtiva”, ou seja, rompe-se com a ideia de passividade da maioria dos leitores em detrimento de uma concepção de apropriação e produção independentemente de sentidos, no que se refere às diversas práticas de leitura. (CERTEAU, 2003).

Durante a realização do segundo encontro do Grupo Focal,⁶⁷ os participantes deveriam responder ao questionamento sobre a utilização (ou não) do prefácio do livro didático pelo professor em sala de aula. Foi interessante observar a fala dos alunos sobre essa pergunta, pois as respostas reforçaram o pensamento de Certeau de que o leitor é um caçador, não é passivo, se apropria de diferentes maneiras do livro didático, independentemente dos usos que o professor faz. O aluno não espera a orientação do professor para ler o prefácio, ele o faz mesmo sem essa “autorização” prévia:

“Sim, mas o professor não trabalhou sobre o assunto.” (ALUNO 1, GF2,⁶⁸ em 23/10/2014).

⁶⁶ Os limites de determinada leitura são compreendidos por Chartier (1998) como protocolos de leitura. No caso dos livros didáticos, os protocolos de leitura podem ser encontrados nos prefácios, onde o autor diz que espera que seu livro seja lido de determinada maneira, ou seja, uma leitura autorizada, tentando guiar os olhos dos leitores.

⁶⁷ O Grupo Focal foi realizado com a participação de seis alunos. O segundo encontro ocorreu no dia 23/10/14, na Escola Técnica Estadual Bernardina Rodrigues Padilha, e, dentre as questões a serem trabalhadas durante esse encontro, a de número 02 dizia: “Já leu o prefácio do livro didático? O professor já trabalhou com o prefácio em sala de aula? (Ver APÊNDICE D).

⁶⁸ Serão utilizadas as nomenclaturas GF1, GF2 e GF3 para se referir aos encontros realizados com os Grupos Focais, com os seis alunos participantes. As nomenclaturas se referem ao Grupo Focal 1 – encontro realizado no dia 16/10/14; Grupo Focal 2 – encontro realizado no dia 23/10/2014; E Grupo Focal 3 – encontro realizado no dia 30/10/2014, na Escola Técnica Estadual Bernardina Rodrigues Padilha.

“Não, a professora nunca trabalhou com o prefácio.” (ALUNO 3, GF2, em 23/10/2014).

Durante esse encontro, o “ALUNO 1” foi questionado sobre o porquê de ter lido o prefácio mesmo sem a solicitação da professora:

GF2

ALUNO 1: Eu gosto de ler, tenho curiosidade e busco novas informações e novos conhecimentos no livro.

MEDIADOR: Você compreendeu qual é o sentido do que estava escrito na apresentação do livro?

ALUNO 1: Sim, é a apresentação do livro por isso é importante ler, para saber o que tem de fato no livro.

É exatamente sob esses aspectos que as ideias de Certeau e Chartier se aproximam, pois permitem pensar as práticas de leitura como inventivas e criativas:

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

Inventivas e criativas são, na medida em que as práticas de leitura mostram que o aluno pode desenvolver uma autonomia com relação ao trabalho do professor, pois não fica aguardando para ler determinada parte do livro. Ele acaba se apropriando desse objeto cultural de várias maneiras, criando interpretações diferenciadas que, muitas vezes, acompanham a intenção do autor e, outras vezes, rompem com a ideia pretendida pelo autor do livro.

Portanto, os textos só adquirem sentido com a prática de leitura, fato que se relaciona ao oral, ao operatório e ao ordinário, pois tais categorias auxiliam a compreender que um texto só existe a partir da prática de leitura do mesmo, ou seja, mesmo sem a solicitação do professor para ler o prefácio, o aluno demonstrou interesse em lê-lo, fazendo com que aquela parte do paratexto tivesse sentido para o aluno, por ser a parte da “apresentação do livro”. (Aluno 1).

Com relação à pergunta 01, referente ao terceiro encontro, “o livro explica por que é importante o estudo da História? Justifique:” as respostas foram diversas:

“O livro é importante, mas para aprender história o mais importante é a explicação do professor”. (ALUNO 2, GF3, em 30/10/2014).

“Na verdade tem muitos livros de História, cada um explica de um jeito por isso que tem que ter o professor senão a gente não sabe no que deve acreditar e o professor entra pra ajudar a gente a entender.” (ALUNO 5, GF3, em 30/10/2014).

Essas falas reforçam as ideias de Chartier (1998) sobre os limites que os protocolos de leitura impõem ao leitor. A intenção do autor pode ser a de direcionar um sentido àquela leitura, porém, muitas vezes, esse direcionamento, essa intenção acaba não tendo sucesso, pois como foi analisado acima, o aluno compreende que o livro por si não é suficiente para o ensino de História, sendo que a intervenção do professor torna-se fundamental para o entendimento do que ali está escrito.

Chartier (1998) explica que as práticas de apropriação dos materiais culturais são diferenciadas, e que as obras são objeto de múltiplas interpretações, ou seja, para os mesmos textos lidos, são atribuídos sentidos diversos por aqueles que deles se apropriam, sendo que há inúmeras possibilidades de uso criativo desses artefatos culturais.

4.4 ESTRATÉGIAS E TÁTICAS DE RESISTÊNCIA

Em *A invenção do cotidiano*, Certeau mostra a possibilidade da inversão de perspectivas, quando desloca o foco do “consumo supostamente passivo dos produtos recebidos, para a criação anônima, nascida da prática, do desvio no uso desses produtos”. (CERTEAU, 2003, p. 89).

A originalidade e a singularidade na obra de Certeau estão justamente na forma como ele inverte o modo de interpretar as práticas culturais da contemporaneidade, buscando evidenciar as astúcias anônimas das artes de fazer – no caso específico aplicado a esta pesquisa –, nos diversos meios de apropriação e recepção do livro didático e dos elementos do paratexto por professores e alunos.

A escola, como instituição normatizadora e disciplinadora,⁶⁹ sempre procurou formar um determinado tipo de leitor, de aluno, um produto acabado, atribuindo sempre um lugar e um papel específicos aos seus discentes. Portanto, a relação entre leitor e texto, pensada por essa escola tradicional, permeava a passividade. Certeau (2003) rompe essa lógica mostrando

⁶⁹ De acordo com Queiroz e Moita (2007, p. 3), a tendência liberal tradicional chegou ao Brasil, juntamente com a vinda dos padres jesuítas. O objetivo principal dessa concepção de escola era preparar os alunos para que pudessem assumir determinados papéis na sociedade, pois quem detinha o acesso às escolas, geralmente eram filhos de burgueses. Dessa forma, o papel da escola era repassar os conhecimentos moral e intelectual para que, dessa forma, fosse garantida a ascensão e a permanência da burguesia no poder e, conseqüentemente, a manutenção do *status quo*, ou seja, a manutenção do modelo social e político vigente. Dentro dessa concepção, o professor assumia o papel central no processo educativo, mas para tanto, deveria vigiar os alunos, passar o conteúdo, tomar a lição, elaborar aulas expositivas, em sequência fixa, baseado na repetição e memorização.

que o “homem ordinário” interfere e inventa o cotidiano com infinitas maneiras de “caça não autorizada”, escapando silenciosamente desse modelo imposto pela instituição escolar.

Se, portanto, “o livro é um efeito (uma construção) do leitor”, deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de lectio, produção própria do “leitor”. Este não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a “intenção” deles. Destaca-se de sua origem (perdida ou acessória). Combina os seus fragmentos e cria algo não sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações. (CERTEAU, 2013, p. 241).

Dessa maneira, Certeau compreende a leitura como uma ação por meio da qual os sujeitos comuns constroem seus significados. Para isso, segue os caminhos da cultura cotidiana, entendendo, assim, as práticas diárias como “artes do fazer”. (CERTEAU, 2003).

Quando o “ALUNO 5”⁷⁰ afirma que há muitos livros, e que cada um explica de um jeito e por isso o professor tem o papel fundamental de ajudar o aluno a compreender o sentido do texto, o aluno está demonstrando que não é um sujeito passivo que apenas recebe uma informação. Ele é um sujeito autônomo que espera do professor auxílio para a compreensão do texto ou dos diversos livros, que a disciplina de História oferece, ou seja, ele demonstra que está escolhendo determinadas táticas para romper com os protocolos de leitura.

Em lugar, a leitura não é entendida como uma recepção imposta, por isso não é um ato passivo. Certeau faz da leitura uma arte da caça ilegal, uma ação que, em cada um de seus fazeres, confere formas singulares de habitar o escrito, porque a leitura é entendida como uma apropriação.

Enquanto as autoridades políticas, escolares e outras entendem o sujeito que lê exclusivamente como um leitor que adere às formas e às significações dos textos, Certeau revela que a leitura pode produzir outros efeitos para muito além da inculcação.⁷¹

Entende-se, desse modo, a relação de oposição que há entre produção e consumo que faz do ato de leitura uma atividade tática. Percebe-se, então, um conflito potente entre o texto que ordena, que impõe um sentido e a leitura que constrói suas próprias versões. Em uma palavra: para cada estratégia estabelecida com o intuito de criar uma forma correta de apropriação do livro didático – os protocolos de leitura, são criadas inúmeras táticas cotidianas que subvertem os dispositivos criados com esse fim.

⁷⁰ A resposta do Aluno 5 está na página anterior.

⁷¹ De acordo com o dicionário da língua portuguesa, *inculcar* significa propor, recomendar. Certeau (2003) utiliza o termo no sentido de afirmar que a prática de leitura é uma “caça furtiva”; dessa forma, o leitor pode estabelecer outros tipos de entendimento de leitura sobre o objeto cultural que está em seu poder, uma leitura não autorizada, rompendo, assim, com as formas de ler desejadas pelo autor.

Certeau mostra as diferenciações presentes nos conceitos referentes à tática e à estratégia, avançando na explicação:

Chamo de “estratégia” o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. Denomino, ao contrário, “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, se apreendendo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. (2003, p. 45-46).

Percebe-se que cada novo dispositivo estratégico produz novas táticas de fazer, sendo que essas táticas necessitam apenas de tempo para serem criadas no cotidiano, portanto, a apropriação de um leitor é singular, jamais pode ser compreendida com algo isolado.

Nota-se que o crescimento quantitativo dos escritos, a partir da invenção da prensa de tipos móveis,⁷² modifica qualitativamente o ato de ler, pois a massificação da produção impressa produz uma série de diversificações, isto é, partindo de um mesmo texto, múltiplas versões são possíveis.

A disponibilidade de múltiplos objetos para ler traz, como consequência, uma série de apropriações, que podem ser observadas nos espaços definidos por Chartier (1998), como “protocolos de leitura”, sendo que esses podem ser encontrados nos livros didáticos, nas seções denominadas “nota de apresentação”, “prefácio” e em outras.

As apropriações coexistem e interferem nas leituras, normatizando-as através dos protocolos de leitura. Logo, a criatividade dos usuários – no caso específico dos leitores – faz com que essa normatização seja burlada.

Antes de mais nada, dar à leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora, e não anulá-la no texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se com toda a imediatez e transparência, sem resistência nem desvio, no espírito de seus leitores. (CHARTIER, 2001, p. 78).

Diante das inúmeras possibilidades criativas das práticas de leitura, que na maioria das vezes não corresponde àquelas imaginadas pelos autores e editores dos livros, Bittencourt escreveu:

⁷² De acordo com Chartier (1997), até meados da década de 1450, só era possível reproduzir um texto se fosse copiado à mão, contudo, em 1455, uma nova técnica, baseada nos tipos móveis e na prensa, transfigurou a relação com a cultura escrita graças ao trabalho da oficina tipográfica, criada por Gutenberg. Assim, o custo do livro diminuiu devido à distribuição das despesas pela totalidade da tiragem – na época bastante modesta – entre mil e mil e quinhentos exemplares.

Proposto, em geral, para cimentar a uniformidade de pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimento e valores, o livro pode também criar as diferenças porque a leitura que se faz nele ou dele nunca é única. A leitura de um livro é ato contraditório, e estudar seu uso é fundamental para o historiador compreender a dimensão desse objeto cultural. (2008, p. 15).

A partir dessas concepções teóricas, buscou-se compreender a forma como professores e alunos apropriaram-se do livro didático *História: sociedade e cidadania*, no que se refere a questões específicas do conhecimento histórico nos locais denominados *prefácios*, além de investigar *como* e *se* a materialidade do livro didático é utilizada por professores e alunos nas aulas de História.

4.5 APROPRIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO PELOS ALUNOS

Já foi afirmado inúmeras vezes, no decorrer deste trabalho, que os mesmos textos podem ser objeto de múltiplas leituras, pois se entende que as imagens e os textos não apresentam um único sentido.

Chartier pontua que as obras

são investidas de significações plurais e móveis, construídas na negociação entre uma proposição e uma recepção, no encontro entre as formas e motivos que lhes dão sua estrutura e as competências ou expectativas dos públicos que delas se apoderam. [...]. Produzidas em uma esfera específica, em um campo que tem suas regras, suas convenções, suas hierarquias, as obras se evadem e ganham densidade peregrinando, às vezes na longuíssima duração, através do mundo social. (1994, p. 107).

Nesse sentido, para a análise das respostas às questões do questionário aplicado aos alunos, bem como da participação dos mesmos nos Grupos Focais, utiliza-se o conceito de *apropriação* de Chartier (1990) como suporte teórico que permite identificar as inúmeras formas de recepção que os alunos utilizam para se relacionar com o livro didático.

Pode-se compreender o conceito de *apropriação*, relacionado ao *uso* do livro didático tanto por professores como por alunos, pois, através da pesquisa, buscou-se explorar os múltiplos significados dos usos do livro didático de História em sala de aula. De acordo com Lajolo, “não há apenas uma maneira de ler um livro – ainda mais em se tratando de livros didáticos, para o que é mais conveniente falar em “uso” do que em “leitura”. (LAJOLO, 1996).

Outros conceitos utilizados para dar suporte ao trabalho foram os utilizados por Certeau (2013) referentes às *estratégias* e *táticas*, pois, segundo o autor, não há consumo passivo porque, no cotidiano, existem inúmeras maneiras de fazer uso dos objetos culturais –

além de três suportes para o entendimento dos diversos usos e consumos do livro didático: o oral, o operatório e o ordinário. Esses conceitos são muito úteis para a análise do cotidiano das práticas escolares quando se observam as inúmeras ações dos professores e alunos relacionadas ao livro didático.

Atualmente, as pesquisas sobre livro didático vão muito além da análise de conteúdos.

Choppin entende que

escrever a história dos livros escolares – ou simplesmente analisar o conteúdo de uma obra – sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido. (2004, apud SILVA, 2012, p. 76).

Munakata complementa essa ideia ao afirmar que a análise do pesquisador deve extrapolar a análise de conteúdos: “Para examiná-los, é preciso não apenas a elucidação de seus conteúdos, mas também os procedimentos de sua produção, difusão, circulação, escolha e aquisição”. (2007, apud SILVA, 2012, p. 75).

Ainda: entender o livro didático como documento histórico é algo complexo, pois, conforme ensina Choppin (2007, apud SILVA, 2012), o livro didático, ao longo dos anos, assumiu inúmeras funções, dentre as quais nós, como pesquisadores, passamos a analisar não só os conteúdos, mas o seu suporte material, sua possibilidade de ser produto comercial e sua apropriação por professores e alunos.

Bittencourt anotou:

Para entender o papel que o livro didático desempenha na vida escolar, não basta analisar a ideologia e as defasagens dos conteúdos em relação à produção acadêmica ou descobrir se o material é fiel ou não às propostas curriculares. Para entender um livro didático é preciso analisá-lo em todos os seus aspectos e contradições. (1998, apud SILVA, 2012, p. 75).

Nos três encontros realizados com os Grupos Focais, percebeu-se que as formas de utilização do livro pelos alunos são diversas, mesmo quando a professora solicita um tipo específico de atividade que será realizada com o livro:

GF1

MEDIADOR: Que tipo de atividade a professora solicita que vocês realizem com o livro didático? E vocês sempre fazem o que é solicitado?

ALUNO 4: “A profe pede que a gente leia o texto e sublinhe as partes importantes, mas nem sempre o pessoal lê.”

ALUNO 6: “A maioria da turma só se disfarça que lê. Tem outros que ficam só vendo as imagens, folhando o livro ou conversando.”

Pôde-se perceber, nesses registros, que os alunos, em muitos momentos, não seguem as determinações da professora, e o protocolo de leitura é rompido.⁷³ Para Certeau “as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição”. (CERTEAU, 1994, p. 47). Vale dizer que várias são as estratégias utilizadas pelos professores para o uso do livro didático pelos alunos: leitura individual, anotação das partes importantes do texto e outras. Chartier chama a atenção para o conceito de *táticas* que o autor denomina como “arte do fraco”.

Observa-se, por meio dos registros do GF1, que nem todos os alunos seguem as determinações da professora em sala de aula. Alguns leem aquilo que é solicitado, outros buscam ler outras partes do livro, outros acabam apenas apreciando as imagens. Assim, se percebe, nas atitudes dos alunos, uma “arte de dar golpes no campo do outro”. (CERTEAU, 1994, p. 48), ou seja, mesmo não sendo solicitados determinados tipos de uso naquele momento da aula, muitos alunos acabam se apropriando do livro de uma forma diferente daquela solicitada pela professora. Observa-se, na fala acima, o caráter inventivo da leitura, ou seja, os alunos se valem do livro de forma independente “só vendo imagens, folhando o livro”, não necessariamente lendo o texto.

Chartier explica essa relação complexa entre uso do livro didático, leitura e apropriação:

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados [...]. O leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende importar. Mas esta liberdade leitora jamais é absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. (1998, p. 77).

Outro aspecto significativo que a pesquisa demonstrou foi a carência de entendimento, por parte dos alunos, de noções básicas de História e que poderiam ser trabalhadas através do livro didático, como: concepções sobre *fontes históricas* e *tempo histórico*.

Durante a aplicação do questionário, o item 13 comportava uma questão sobre fontes históricas: Você sabe o que são fontes históricas? () Sim () Não. Em caso afirmativo, descreva-as. (Ver APÊNDICE A). Dos 98 alunos que responderam ao questionário, 94

⁷³ Consoante Chartier (1998), os protocolos de leitura visam regular as práticas de leitura, tentando impor leituras autorizadas; contudo, os receptores (no caso, os alunos leitores), não seguem, necessariamente, as determinações neles expressas (muitas vezes mas entrelinhas).

responderam que não sabiam o que eram fontes históricas. Com relação à pergunta sobre o tempo histórico levantada no GF3, os seis alunos demonstraram surpresa quando o mediador entrevistou, pois para a maioria dos entrevistados, o tempo histórico se refere ao passado, presente e futuro.

Desse modo, o livro didático não se apresenta como um compêndio de verdades inquestionáveis, mas sim como um texto que contém uma escrita histórica de referência, cujo principal agente formador de representações e apropriações é o professor. Nessa perspectiva, pode-se inferir que o professor também é um produtor de conhecimentos e que atribui sentidos ao conhecimento. (KANTOVITZ, 2011, p. 72).

De fato, não há aprendizagem significativa sem a prática do professor. Esses relatos surgidos durante as entrevistas podem originar uma atitude reflexiva no sentido de se pensar que, independentemente do uso do livro didático, somente o professor é capaz de protagonizar o processo de ensino e aprendizagem juntamente com o aluno, pois, como afirma Demo (2004), nenhum material didático pode ser tão decisivo quanto a presença dinâmica do professor em sala de aula.

4.6 A APROPRIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO PELOS PROFESSORES

Um dos trabalhos pioneiros na tentativa de trazer contribuições significativas à complexa relação dos leitores como os livros didáticos de História, foi a tese de Bittencourt (2008), cuja proposta, segundo a autora, era indagar como ocorria a articulação entre a recepção do texto (pensada por autores e editores) e o leitor e suas expectativas. “O professor apresentava o conteúdo do livro, selecionava o que deveria ser lido, fazia a sua interpretação do texto. O discurso do mestre, com um ritual diferente dos outros narradores de história populares, era imprescindível para a utilização do livro.” (2008, p. 207).

Entende-se, assim, o uso do livro didático, bem como a complexa relação entre leitura, professor e aluno, como uma prática que, de alguma forma, possibilita certos privilégios do professor em relação aos alunos, visto que, como afirma Bittencourt “a distinção essencial entre essa prática de leitura e outras reside na interferência constante do professor e sua mediação entre o aluno e o livro didático”. (BITTENCOURT, 2009, p. 317). Vale dizer: um dos papéis desempenhados pelo professor é dar sentido aos conteúdos expressos nos livros.

Reafirmando a ideia de autonomia e de destaque do papel do professor diante de textos e livros didáticos, Munakata assegura que “o professor não segue a ortodoxia, mesmo

porque não tem como seguir. Faz coisas que nem o autor, o editor, nem os formuladores das atividades (que nem sempre coincidem com o autor), nem os avaliadores do PNLD imaginaram”. (2007, apud SILVA, 2012, p. 172).

Corroborando a mesma tese, Rocha afirma que “os professores são tomados como leitores diferenciados desses livros, em sua ação de usá-los tal como entendem ser necessário ou possível”. (2006, apud SILVA, 2012, p. 172). Em sua tese, esse aspecto é definido como autonomia docente. Assim, por meio dessas afirmações, é possível perceber o papel de destaque e a autonomia do professor em se tratando da utilização do livro didático em sala de aula.

Com relação à questão da autonomia docente, há determinados livros didáticos que, em sua estrutura, entendem que o trabalho do professor pode limitar-se única e exclusivamente a seguir as orientações do manual do professor:

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 frequente 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, apud SILVA, 2012, p. 151).

Em suas pesquisas, Gatti Júnior (2004) já trazia essas reflexões, tentando demonstrar que, nas décadas de 70 e 80 (séc. XX), os livros didáticos foram sofrendo uma série de transformações com o intuito de que esses materiais didáticos se tornassem cada vez mais autossuficientes, devido ao despreparo de professores que tinham formação em licenciaturas mais curtas, por exemplo, em Estudos Sociais (SILVA, 2012). O autor tenta demonstrar em seu trabalho que as práticas de ensino não dependem apenas do livro, mas e principalmente da formação do professor e de modo como esse livro será apropriado por ele em sala de aula, pois a apropriação “visa uma história social dos usos e das interpretações, referidas às suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem”. (CHARTIER, 1991, p. 180).

Durante a pesquisa realizada com os professores de História,⁷⁴ quando perguntados sobre a utilização e a frequência de uso do livro didático em suas aulas, todas foram enfáticas em afirmar que utilizam esse material:

⁷⁴ No período de 20/4/2014 a 14/5/2014, foram realizadas entrevistas com três professoras que atuam na Escola Técnica Estadual Bernardina Rodrigues Padilha e ministram aulas de História nos turnos manhã e noite. A entrevista consistiu em um questionário com perguntas abertas divididas em dois blocos. O modelo do

“Em 80% das minhas aulas”. PROFESSORA A, em 22/4/2014.

“Posso dizer que chega a 40 ou 50% das minhas aulas (Ensino Fundamental), no Ensino Médio 70% das aulas”. PROFESSORA B, em 20/4/2014.

“Às vezes”. PROFESSORA C, em 14/5/2014).

Cruzando as respostas dos professores, com as respostas obtidas dos alunos na entrevista, constatou-se que dos 98 alunos entrevistados, 97 responderam que utilizam o livro didático nas aulas. Quando foi perguntado sobre a frequência de uso, 54 responderam que o utilizam às vezes, e 44 afirmaram utilizar sempre o livro didático nas aulas de História.

Conclui-se, então, que o livro didático está, na maioria das vezes, presente no ensino de História, por isso é fundamental uma reflexão sobre os diversos usos e consumos desse objeto cultural.

É fundamental reafirmarmos que o uso do livro didático pelo professor está relacionado à forma como o professor entende que o sujeito aprende, portanto esta compreensão conduz seu ensino, pois não podemos esquecer que o livro didático de História pode até nortear o ensino, porém não o determina, tendo em vista que a forma como o professor o utiliza é que lhe dá vida no cotidiano escolar. (TIMBÓ, 2009, p. 255).

Posto isso, conclui-se que utilizar o livro didático não significa seguir necessariamente as orientações dos autores e editores, pois o professor é livre para realizar seu próprio planejamento, selecionar o que será trabalhado no livro e como será trabalhado, enfim, usá-lo de acordo com sua formação, sua capacidade e seus objetivos, deixando evidente sua forma de apropriação desse material complexo.

O professor deveria saber o porquê dos conteúdos selecionados e as implicações das estratégias utilizadas nos livros didáticos. Os autores de livros didáticos costumam apresentar um *Manual do professor*, em que esclarecem sobre as correntes teóricas em que fundam suas obras, mas nem sempre há uma correlação entre tais teorias e as atividades propostas no livro do aluno. (DIONÍSIO, 2002, p. 85).

No livro didático *História: sociedade e cidadania*, a opção historiográfica que permeia a coleção pode ser identificada pelo professor, que poderá, assim, introduzir questões relativas à teoria e à metodologia de História, juntamente com seus alunos. Há, também, a possibilidade de outras correntes historiográficas serem trabalhadas pelos professores, aproveitando-se, assim, da análise mais detalhada da obra didática. Essa análise pode ser feita através da leitura dos prefácios, ou das notas de apresentação, das indicações bibliográficas

sugeridas pelo autor do livro, bem como dos autores utilizados ao longo do texto. (BITTENCOURT, 2008).

Quando solicitadas para que elaborassem uma definição para *livro didático*, as professoras expressaram pensamentos semelhantes: “O livro didático representa o acesso à aquisição de conhecimentos sobre diferentes momentos históricos, a fim de desenvolver no aluno a habilidade de coordenação do tempo histórico”. (Professora A, em 22/4/2014). “*É um dos recursos para a aquisição dos conhecimentos nos diferentes tempos da história*”. (Professora B, em 20/4/2014). “*É um dos instrumentos mais utilizados pelos professores na escola*” (Professora C, em 14/5/2014).

Considerando o relato da Professora C, conclui-se que há uma realidade cada vez mais comum nas escolas: o aumento da aquisição de livros didáticos, através de políticas públicas financiadas por agências internacionais, como tentativa de centralizar o currículo exclusivamente no livro didático, diminuindo, assim, a autonomia docente.⁷⁵

Muitas vezes, os professores são classificados como uma categoria que não teve formação suficientemente adequada; logo, o livro didático assume um papel central no ensino, visando “suprir essa deficiência” na formação do professor. Torres analisa essa problemática, buscando evidenciar a importância do trabalho docente, da autonomia do professor e de sua relação com o livro didático:

Curriculo efetivo é aquele que se realiza na sala de aula, com ou sem a mediação de textos escolares, e depende essencialmente das decisões tomadas pelo professor (é ele quem decide inclusive utilizar ou não um texto, quando e como usá-lo). Nesse sentido, a maneira mais segura e direta de incidir sobre o currículo é incidir sobre os docentes, sobre a sua formação e as suas condições de trabalho. Embora não se trate de optar entre o professor e o texto, [...] mais importante que garantir textos de boa qualidade é garantir professores de boa qualidade. É o texto que deve estar a serviço do professor e não o contrário. Por outro lado, a idéia do livro didático como currículo efetivo repousa na concepção de um texto programado, fechado, normativo, que orienta passo a passo o ensino e oferece tanto ao professor como aos alunos todas as respostas. Esse tipo de texto, embora pensado para o professor de escassa formação e experiência, [...] homogeneiza os docentes e perpetua a clássica (e crescente) dependência do professor com relação ao livro didático, reservando-lhe um papel de simples manipulador de textos e manuais, limitando de fato sua formação e crescimento. (TORRES, 1998, p. 156-157).

Durante a realização da entrevista, foram questionadas sobre uma situação hipotética, mas bastante corriqueira em sala de aula: “Digamos que o ano letivo esteja iniciando, e você,

⁷⁵ Para aprofundar essa questão, sugere-se pesquisar em Munakata, Kazumi, artigo intitulado: “O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação!”, publicado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

professor(a) de História, irá distribuir o livro didático aos alunos. Como você apresentaria o livro aos alunos?” As respostas das quatro professoras foram bastante ecléticas:“

Como um recurso útil e fundamental para a realização do estudo de História. Mas não o único. (Professora A, em 22/4/2014).

Um recurso onde os alunos poderiam utilizar como apoio para a realização dos estudos, sendo que não será o único recurso a ser utilizado. (Professora B, em 20/4/2014).

Como sendo o livro adotado pela escola e pela maioria dos professores para trabalhar no período de três anos. (Professora C, em 14/5/2014).

Como sendo um objeto de estudo e pesquisa que poderá ser utilizado em sala de aula sempre que eu achar necessário. (Professora D, em 10/5/2014).

Torna-se evidente, através das falas das professoras, a relação de autonomia que todas possuem com o uso do livro didático em sala de aula como sendo um dos inúmeros recursos pedagógicos disponíveis para o ensino de História. Mesmo sendo constatada a autonomia que os professores exercem na sala de aula, é comum encontrar, no livro didático, situações em que os alunos são solicitados a interromper a leitura do texto e se juntar a um grupo de colegas para discutir determinado assunto.⁷⁶

De maneira geral, essas solicitações presentes nos livros didáticos não são atendidas pelos professores.⁷⁷ Elas podem ser entendidas como estratégias dos autores e editores dos livros que tentam impor ao leitor um único sentido, uma compreensão correta ou uma leitura autorizada. (CHARTIER, 1998).

Com relação às inúmeras estratégias dos autores e editores, na tentativa de diminuir ou até mesmo de suprimir a autonomia docente, Chartier afirma que

as estratégias [dos] autores e editores tentavam impor uma ortodoxia do texto, uma leitura forçada. Dessas estratégias umas são explícitas, recorrendo ao discurso (nos prefácios, advertências, glosas e notas) e outras implícitas, fazendo do texto uma maquinaria que, necessariamente, deve impor uma justa compreensão. (1990, p. 123).

Outro aspecto levantado nas entrevistas, que permite perceber as diversas formas de apropriação do material didático por professores, independentemente das orientações contidas nos livros, ou no próprio manual do professor – ou seja, no paratexto – foi o item 4 do Bloco II: “Você segue todas as orientações e atividades contidas no livro? Justifique.” Os professores foram unânimes ao responder que não seguem todas as atividades: *Há atividades*

⁷⁶ No livro *História: sociedade e cidadania*, de Bolulos Júnior, ed. de 2012, na p. 25, há uma atividade proposta aos alunos: “Em grupo, depois de debater o assunto sob a orientação do(a) professor(a), reflitam e respondam: qual a importância da Lei 11.645 para nós brasileiros.”

⁷⁷ Dos quatro professores entrevistados, todos foram unânimes em afirmar que não seguem todas as propostas apresentadas no livro didático, conforme análise na próxima página.

que não contemplam meus objetivos.” (Professora D, em 10/5/2014); *Não, pois algumas atividades não fazem sentido, dentro do que eu quero trabalhar.* (Professora C, em 14/5/2014).

Isso demonstra que, independentemente da tentativa de imposição de um único sentido ao texto pelos autores e editores, as práticas de apropriação do livro didático pelos professores são infinitas, devem ser inventivas, criadoras.

Por um lado, a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros [...]. Por outro lado, o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la. (CHARTIER, 1990, p. 123).

Há grandes possibilidades de se fazer emergir uma educação criadora, libertadora e, acima de tudo, emancipadora, pois devido a esse tensionamento que foi problematizado, entre as estratégias dos autores, editores e governo e as diversas formas de apropriação do livro didático pelos professores, há múltiplos caminhos de se fazer e ensinar História.

É preciso reconhecer nos professores que são comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem, o estabelecimento de múltiplas relações com os saberes que serão ensinados; dessa forma, considera-se o “papel importantíssimo de mediador que o professor exerce entre essas duas instâncias da transposição didática”. (BUFREM; GARCIA; SCHMIDT, 2006, p. 87).

Em conclusão, torna-se indispensável a mediação, ou seja, a relação entre professor e livro didático deve ser analisada e compreendida também a partir da concepção de que as leituras e os diversos usos feitos pelo professor, desse objeto cultural complexo, revelam as formas de apropriação dos saberes levantados nesses materiais, atribuindo-lhes vários significados, e não apenas aqueles pretendidos pelo autor, num processo de transformação e reconstrução permanente e constante dos saberes e das práticas educativas.

5 CONCLUSÕES

No momento em que se conclui esta etapa da pesquisa, percebe-se que há um campo muito fértil de trabalho sobre a utilização do livro didático no ensino de História, o qual está crescendo e se expandindo cada vez mais. Este trabalho pretendeu contribuir com as discussões nesse campo de pesquisa.

Para investigar como alunos e professores da Rede Pública de Ensino utilizam o livro didático nas aulas de História, optou-se pelo uso de referenciais teóricos embasados em Chartier, especialmente quanto ao conceito de apropriação, bem como no conceito de Genette relacionado ao paratexto, pois para o autor, paratexto refere-se a tudo aquilo que faz um texto tornar-se livro e se propõe, como tal, a seus leitores e ao público em geral.

Além disso, foram utilizadas as categorias de análise desenvolvidas por Certeau relacionadas ao oral, ao operatório e ao ordinário, bem como os conceitos de estratégias e táticas na tentativa de compreender a pluralidade das práticas cotidianas que emergem tanto de alunos como de professores quando se apropriam do livro didático.

Dessa forma, compreender como professores e alunos se apropriam do livro didático e como os elementos do paratexto interferem (ou não) nessas apropriações, foi o grande desafio que acompanhou o desenvolvimento de toda a pesquisa. Além disso, essa questão instigou para que se pensasse acerca de questões próprias da História e do seu ensino, isto é, sobre a problemática do ensino de História nos seus suportes teóricos e metodológicos, que envolvem o livro didático entendido como um objeto cultural complexo.

A metodologia construída durante a pesquisa foi a análise do livro didático *História: sociedade e cidadania*, (assim é o correto, mas tu é quem deves decidir junto com a orientadora), além das entrevistas escritas aplicadas a 98 alunos matriculados no 6º. ano do Ensino Fundamental de uma escola pública e a quatro professores que ministram aulas de História na Rede Pública Estadual. Além disso, optou-se por trabalhar com a metodologia denominada *Grupo Focal* para uma análise mais substancial das entrevistas escritas. Para a realização do *Grupo Focal*, foram selecionados seis alunos, que participaram de três encontros. É importante afirmar que as opções teóricas e metodológicas utilizadas na pesquisa permitiram que se circulasse entre a história da leitura, as formas de apropriação do livro didático por professores e alunos e dos elementos do paratexto contidos nesse objeto cultural.

Portanto, o tipo de metodologia utilizado, a análise do livro didático e a pesquisa com os estudantes, como fonte, ou seja, no contato direto com a empiria, foram fatores que

possibilitaram que os resultados obtidos pudessem ser analisados em um processo dialógico constante entre os referenciais teóricos e os fenômenos observados. Contudo, a pesquisa abrange um lugar e um tempo específicos. Por não pretender dar conta da totalidade, os resultados obtidos devem ser analisados de forma parcial. Por isso, se entende que as questões levantadas nesta pesquisa, devem ser expandidas, para que se possa contribuir com outras investigações acerca da relação entre professores, alunos e livro didático no interior das escolas.

Nesse contexto, é importante referir que, na medida em que a pesquisa avançava, muitas considerações iam sendo elaboradas e adiantadas, por isso, busca-se nesse espaço, a sistematização dos conhecimentos construídos durante o estudo. Para tanto, a retomada de algumas ideias é fundamental, bem como a possibilidade de que se faça emergir possíveis contribuições deste estudo para o campo do Ensino de História.

As entrevistas com os estudantes contribuíram para demonstrar a pluralidade de práticas cotidianas que se apoderam do livro didático em sala de aula quando utilizados pelos alunos.

Contudo, torna-se relevante, neste momento do trabalho, retomar algumas considerações que foram expressas no decorrer da pesquisa, que mostram as práticas de apropriação do livro didático como inventivas, criativas, rompendo com a ideia do fixo e do móvel, pois essas inventividades ocorrem mesmo sob a orientação dos professores, que tentam determinar as possíveis maneiras de fazer em sala de aula, bem como as do autor/editor que busca estabelecer *normas* de como o livro deve ser utilizado.

Além da inventividade que perpassa as orientações dos professores, os entrevistados demonstraram, diversas vezes, no decorrer deste estudo, o rompimento com relação aos protocolos de leitura. Os professores apontaram que não utilizam o livro da forma como o autor propõe na sua integralidade; ao contrário, realizam intervenções necessárias e adequações que julgam ser mais pertinentes para o momento.

Assim, se observa a autonomia docente, independentemente de os professores afirmarem que utilizam o livro didático com frequência em suas aulas, o que não significa que sigam todas as orientações do autor do livro didático.

Dessa forma, compreende-se o pensamento de Certeau, quando defende as táticas que são desenvolvidas cotidianamente pelos consumidores de objetos culturais – no caso específico desta pesquisa, professores, alunos e o livro didático de História – por revelarem que, longe da passividade que lhes foi atribuída, o consumidor desses produtos culturais é

capaz de exercer uma assimilação astuta, rompendo, assim, com os protocolos de leitura que visam ao controle e ao condicionamento do leitor.

Nesse viés, isso não significa afirmar que o leitor, o usuário, desenvolve uma autonomia plena. As práticas inventivas esbarram em certos limites, pois não são capazes de permitir toda e qualquer possibilidade de uso. Ou seja, as práticas e as formas de apropriação ocorrem na sala de aula, portanto, o fato de serem inventivas não significa, necessariamente, que sejam infinitas, pois há o entendimento de que a escola é um lugar social. Em vista disso, se observa um tensionamento entre a autonomia dos usuários e as próprias imposições da escola e da sala de aula. Isso fica claro através das entrevistas com os alunos, que relatam a necessidade de “trabalhar” com o livro didático, mas impreterivelmente, há a necessidade de intervenção do professor para que a aprendizagem de fato ocorra.

O estudante está no meio dessa tensão, cabendo-lhe desenvolver, como defende Certeau, “a arte do fraco”, ou seja, as táticas que fazem com que os consumidores tenham a possibilidade de subverter as intenções inscritas nos produtos culturais, utilizando formas singulares que, mesmo inseridas no ambiente escolar, sejam capazes de romper com a passividade que o professor ou o editor do livro entenda que ela se apodera do consumidor.

É importante destacar que o presente trabalho se desenvolveu, também, no sentido de pensar os conceitos e as categorias de análise selecionadas para estabelecer relações com as práticas em sala de aula, tanto de alunos como de professores, no que se refere à utilização do livro didático. Dessa maneira, os conceitos ganharam significado, fluência, ramificações, pois não foram colocados de forma estática, restrita ou linear.

Este estudo permitiu que se refletisse sobre a forma como a leitura assumiu (e assume) constantemente, diferentes interfaces ao longo do tempo, haja vista que está inserida num constante movimento e dinamicidade. Assim, ele possibilitou que se refletisse, de maneira sintética, sobre a diversidade de práticas e modos de leitura praticados desde a Antiguidade até os dias atuais, e que se analisassem as continuidades e as rupturas presentes em tais práticas.

Também se julgou pertinente realizar uma análise do livro didático *História: sociedade e cidadania*, tanto no sentido da dimensão histórica desse objeto cultural, como da forma com que as três edições da obra e suas alterações, em alguns elementos do paratexto, influenciaram nas formas de apropriação do livro pelos seus leitores. De igual modo, procurou-se compreender como os protocolos de leitura presentes no livro didático foram rompidos pelos seus usuários.

Por fim, a proposta de analisar as diferentes maneiras de apropriação do livro didático, tanto pelos alunos como pelos professores, possibilitou que se percebesse que essas práticas são diversas, são inventivas e, como afirma Chartier, se distanciam do fixo, do previsível.

Espera-se que este estudo possa contribuir, tanto no sentido do uso do livro didático em sala de aula, como também para a produção de novas pesquisas e auxiliar os percursos teórico-metodológicos de novos pesquisadores, para que, desse modo, haja, cada vez mais, bases teóricas sólidas, que abordem o uso de livros didáticos por alunos e professores no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-38.
- BARROS, José D'Assunção. **Teoria da história**: a *Escola dos Annales* e a Nova História. Petrópolis: RJ: Vozes, 2012. v. 1.
- BARROS, José D'Assunção. A História Cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, v. 9, n. 1, p. 128, 2005.
- _____. **O campo da História**: especialidades e abordagens. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Práticas de leitura em livros didáticos. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 1996.
- _____. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. **Livro didático e saber escolar**: 1810-1910. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- _____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998. p. 69-90.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História**: sociedade e cidadania: 5ª série. São Paulo: FTD, 2006.
- _____. **História**: sociedade e cidadania: 6º ano. São Paulo: FTD, 2009.
- _____. **História: sociedade e cidadania**: 6º ano. São Paulo: FTD, 2012.
- BRASIL. PNLD. Guia de livros didáticos: História. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2008.
- _____. **História**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2010.
- _____. **História**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2011.
- BUFREM, Leilah Santiago; GARCIA, Tânia M. F. Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR** online, n. 22, jun. 2006.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: a Revolução Francesa da historiografia. Tradução de Nilo Odalia. São Paulo: Edunesp, 1997.
- CAIMI, Flávia Eloisa; DIEHL, Astor Antônio; MACHADO, Ironita A.P. (Org.). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999.
- CANFORA, Luciano. "Lire a Athènes et à Rome". **Annales E.S.C.**, 44 aneé, n.4.p. 925-937, jul./aut.1989a.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. **Revista de História**, v. 23 n. 1-2, p. 33-48, 2004.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____; GIARD, Luce. Uma ciência prática do singular. In: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2. morar, cozinhar. Tradução de Ephraim Ferreira Alves e Endlich Orth. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 335-342.

CHARTIER, Anne-Marie. La lecture scolaire entre pédagogie et sociologie. In: POULAIN, M. (Org.). **Lire en France aujourd'hui**. Paris: Editions du Circle da laLibrairie, 1993. p. 89-135.

CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. rev. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____. **A aventura do livro do leitor ao navegador**. São Paulo: Ediunesp, 1997.

_____. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

_____. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. 2. ed. Tradução de Mary Del Priore. Brasília: Ed. da UnB, 1994.

_____. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, USP, v. 5, n. 11, jan./abr. 1991.

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

CUNHA, Maria de Fátima da; XAVIER, Erica da Silva. Entre a indústria editorial, a academia e o Estado: o livro didático de História em questão. **Revista Cadernos do CEOM**, ano 25, n. 34, p. 123-146, 2011.

DARNTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História**: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. 2. ed. São Paulo: Edunesp, 1992,

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**: mídia, cultura e revolução. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DIONÍSIO, Angela Paiva. O livro didático e a formação de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO – FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, Brasília: MEC, SEF, 2002.

FEBVRE, Lucien. Sobre uma forma de história que não é a nossa: a história historizante. In: MOTA, C. G.; FERNANDES, F. Febvre. Coletânea Combates pela História. São Paulo: Ática, 1965. p. 103-107,

FONSECA, André Dioneu. A instigante e complexa história da leitura: apontamentos teóricos e metodológicos. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 144, ano XIII, maio 2013.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história**: livro didático e ensino no Brasil. Bauru: Edusc; Uberlândia: Edufu, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. Cotia: Ateliê, 2009.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. 3. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

GOMES, Alberto A. Usos e possibilidade do grupo focal e outras alternativas metodológicas. v. 2, n.1, julho 2013. Disponível em: <[http://www.enfoques.ifcs.urfrj.br.artig\(2003\)Os/v2nr1/obztuariomertonn2.html](http://www.enfoques.ifcs.urfrj.br.artig(2003)Os/v2nr1/obztuariomertonn2.html)>

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002.

HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história social. Tradução de Christian Pierre Kasper. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. 1. reimp. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2002. p. 33-77.

KANTOVITZ, Giane. **O livro didático de História da Rede Salesiana de Escolas em Santa Catarina**: desafios na formação do pensamento histórico. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC, Florianópolis, 2011.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de Grupos Focais. **Psicologia em Revista**, v. 10, n. 5, p. 124-136, 2004.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, n. 69, ano 16, jan./mar. 1996.

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

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

MIMESSE, Eliane; SALIM, Higor. Livro didático: o discurso do conteúdo e o conteúdo do discurso. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA. **Anais eletrônicos**. Abril 2011.

MORGAN, D. L. **Focus Groups as qualitative research**. 2. ed. London: Sage University Paper, 1997. v. 16.

MORENO, Jean Carlos. **Limites, escolhas e expectativas**: horizontes metodológicos para análise dos livros didáticos de História. **Antíteses**, v. 5, n. 10, p.717-740, 2012.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História e Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2012.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 223 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – PUCSP, São Paulo, 1997.

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

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFENER, Fernando. História, leitura e escrita no Ensino Médio. In: PEREIRA, Nilton Mullet et al. **Ler e escrever**: compromisso no Ensino Médio. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2008. p. 165-178.

QUEIROZ, Cecília; MOITA, Filomena. **As tendências pedagógicas e seus pressupostos**. Campina Grande: UEPB; Natal: UFRN, 2007.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales**: a inovação em História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **O lugar da linguagem no ensino de História**: entre a oralidade e a escrita. 2006. 466 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

ROSO, A. Grupos focais em psicologia social: da teoria à prática. **Psico**, v. 28, n. 2, p. 155-169, 1997.

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

SIMAN, Lana Mara de Castro; SILVA, Marco Antônio. **Livro didático de História: um objeto de interesse público**. 2006. Disponível em: <<http://artigos.netsaber.com.br/resumo-artigo-17690>>. Acesso em: 6 fev. 2014.

SPENCE, Jonathan. **O palácio da memória de Matteo Ricci**: a história de uma viagem: da Europa da contrarreforma à China da dinastia Ming. São Paulo: Cia. Das Letras, 1986.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 125-193.

TIMBÓ, Isaíde Bandeira. **O livro didático de História: um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar** (Ceará, 2007-2009). 2009. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRN, Natal, 2009.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. **Opinião Pública**, v. 2, ano 1, p. 1-15, 2001.

ZEN, Alessandra Chaves. **Narrativas visuais do Brasil oitocentista: um estudo sobre apropriação e imagens no cotidiano escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

APÊNDICE A – ENTREVISTA ALUNOS

IDADE: _____

SÉRIE: _____

DATA: _____

SEXO: () MASCULINO () FEMININO

BLOCO I

1 – Você utiliza o livro didático nas aulas de História? () Sim () Não

2 – Em caso afirmativo, com que frequência: () Sempre () Às vezes

3 – Como o livro didático é utilizado nas aulas de História? _____

4 – Você já leu a seção do livro de História destinada aos alunos? () Sim () Não

5 – Você sabe quem é o autor do livro didático de História que você utiliza? () Sim () Não

6 – Você sabe qual é o título do livro de História? () Sim () Não

7 – O título do livro lhe diz algo sobre o que você aprende em História? Exemplifique:

8 – O que mais chama a atenção com relação ao livro didático de História? _____

9 – Você acredita que com o livro é mais fácil aprender História? () Sim () Não Por quê?

BLOCO II

10 – O professor estimula o estudo e a análise do título do livro didático? () Sim () Não

Em caso afirmativo, explique de que forma: _____

11 – E com relação à capa do livro, o professor explora a capa com alunos? () Sim () Não

Em caso afirmativo, explique de que forma: _____

12 – É importante estudar História? Por quê? _____

13 – Você sabe o que são fontes históricas? () Sim () Não

Em caso afirmativo, descreva-as: _____

APÊNDICE B – ENTREVISTA PROFESSORES

SÉRIE(S) EM QUE ATUA: _____

SEXO: _____ IDADE: _____

DATA: _____

BLOCO I

1 – O que é ensinar História na escola?

2 – Qual é a sua definição de livro didático?

3 – Que tipo de interesses estão inseridos na produção de livros didáticos?

4 – Qual é a importância da Teoria da História na sua prática docente?

5 – Qual é a importância da Metodologia da História em sua prática docente?

6 – Na sua opinião, é possível abordar questões da Teoria e da Metodologia da História para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental? Justifique:

7 – Existem espaços nos livros didáticos para que questões referentes à Teoria e à Metodologia de História sejam abordadas pelos professores em sala de aula?

8 – Qual é a frequência de utilização do livro didático nas suas aulas?

BLOCO II

1 – Digamos que o ano letivo esteja iniciando, e você, professor(a) de História, irá distribuir o livro didático aos alunos. Como você apresentaria o livro aos alunos?

2 – Quantas aulas você disponibiliza para trabalhar a Unidade I, do livro de História destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental?

3 – Como você costuma utilizar o livro didático na sala de aula, ao trabalhar a Unidade I?

APÊNDICE C – GRUPO FOCAL (Orientações para o debate)

PRIMEIRO ENCONTRO: MATERIALIDADE DO LIVRO DIDÁTICO

DATA:

1 – Você utiliza o livro didático nas aulas de História? Em caso afirmativo, com que frequência?

2 – Você sabe qual é o título do livro didático que é utilizado nas aulas de História?

3 – O título do livro diz algo sobre o ensino de História?

4 – Quais são os elementos que compõem o livro que mais lhe chamam a atenção? Por quê?

5 – Descreva o que há na capa do livro didático que você utiliza:

6 – Você conhece a ilustração da capa? O que ela pode ensinar sobre o conhecimento histórico?

APÊNDICE D – GRUPO FOCAL (Orientações para o debate)

SEGUNDO ENCONTRO: NOTA DE APRESENTAÇÃO/PREFÁCIO

DATA:

1 – Você sabe o que são o prefácio, a nota de apresentação e qual é a finalidade de cada um?

2 – Você já leu o prefácio do livro didático? O professor já trabalhou o prefácio em sala de aula?

3 – A partir da leitura do prefácio, que elementos podemos selecionar para nos auxiliar na construção e aprendizagem do conhecimento histórico?

4 – Todos os livros didáticos possuem o mesmo prefácio?

5 – Comparando os prefácios dos livros, quais elementos podemos perceber que os diferenciam?

APÊNDICE E – GRUPO FOCAL (Orientações para o debate)

TERCEIRO ENCONTRO: PRIMEIRO CAPÍTULO DO LIVRO

DATA:

1 – O livro explica por que é importante o estudo de História? Justifique:

2 – Você sabe o que são fontes históricas?

3 – Como o livro aborda a questão *fontes históricas*?

4 – Como o livro aborda a questão *tempo histórico*?
