UNIVERSDIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCO ANTÔNIO SILVA

A formação leitora no livro didático de História

Belo Horizonte
2009.

UNIVERSDIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCO ANTÔNIO SILVA

A formação leitora no livro didático de História

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade da Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Área de concentração: Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos

Orientador: Prof. Dra. Lana Mara de Castro Siman

Belo Horizonte
2009.

AGRADECIMENTOS

À Dra. Lana Mara de Castro Siman, pela forma generosa com a qual me introduziu no campo da pesquisa e pela orientação sempre respeitosa e desafiadora que nos levou a amadurecer e aprofundar nossas reflexões.

Ao Dr. José Raimundo Lisboa da Costa pelo grande incentivo e colaboração imensurável no início da minha caminhada.

À Dra. Júnia Sales Pereira pela contribuição efetiva e solidária durante o processo de pesquisa.

À Dra. Marildes Marinho pela gentileza e zelo despendidos na análise de nosso projeto de pesquisa.

Aos colegas do Labepeh com os quais compartilhei momentos de dificuldades e de satisfação típicos de professores que ousam pesquisar a educação num país em que pesquisa e educação ainda não são prioridades.

RESUMO

Esta pesquisa investigou as concepções e estratégias para o desenvolvimento da leitura e letramento em História presentes na coleção didática Projeto Araribá – História. A coleção apresenta proposta de desenvolvimento da competência leitora, o que indica ter sido uma das razões que a transformaram na obra mais adotada pelos docentes brasileiros no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em sua edição 2009. A fundamentação teórica e metodológica se fez pela intercessão da literatura oriunda de vários campos do conhecimento e, dentre esses, destacamos as produções de Roger Chartier (2003) sobre a história da leitura e do livro; de Mary Kato (1995), Ângela Kleiman (1993, 1996) e Isabel Solé (1998) no campo da psicolinguística; e Magda Soares (2002, 2005) no campo da educação; de Lopes e Macedo (2002) e Dias (2003) sobre o conceito de competência; os trabalhos sobre ensino de História de Bittencourt (1993, 2004) e Munakata (1997); de leitura e escrita em História de Ainsenberg (2005) e Mattozzi (2004); sobre letramento em História Rüsen (2006, 2007); Peter Lee (2001, 2003 e 2006) e Isabel Barca (2006); as proposições oficiais sobre leitura em História presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes para orientação de professores da Secretaria de Educação de São Paulo (2006). Neste trabalho descrevemos o atual estágio das produções acadêmicas em relação aos conceitos de leitura, leitura em História, letramento e letramento em História e discutimos como estas concepções estão presentes no manual didático supracitado. Demonstramos como o ensino da leitura vem sendo apontado pela literatura e incorporado pelo livro didático como responsabilidade dos professores das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar nas séries finais do Ensino Fundamental. Discutimos como o sucesso do leitor proficiente está relacionado à utilização de uma série de estratégias de leitura que podem ser ensinadas a estudantes alfabetizados que possuem deficiências em interpretação textual em História e nas mais diversas disciplinas do currículo escolar. Por fim, confrontamos as proposições de ensino da leitura propostas na literatura acadêmica com as adotadas pelo livro didático pesquisado.

Palavras Chaves:
ensino de História; leitura e letramento; livros didáticos

ABSTRACT

This research investigated the concepts and strategies for the development of reading and literacy in history in the teaching collection Araribá Project - History. The collection presents a proposal to develop the competence of reading which indicates the reader was one of the reasons that made the work more adopted by teachers in the Brazilian National Program of Textbooks (PNLD) in its 2009 edition. The theoretical and methodological reasons were the intercession of literature from different fields of knowledge and, among these, we highlight the production of Roger Chartier (2003) about the history of reading and the book, Mary Kato (1995), Angela Kleiman (1993, 1996) and of Isabel Solé (1998) in the field of psicolinguistics; of Magda Soares (2002, 2005) in the Education and Lopes de Macedo (2002) and Dias (2003) on the concept of competence, work on teaching of history Bittencourt (1993, 2004) and Munakata (1997), for reading and writing in History of Ainsenberg (2005) and Mattozzi (2004); Rüsen on literacy in History (2006, 2007), Peter Lee (2001, 2003 and 2006) and Isabel Barca (2006); propositions on the official reading of History in the National Curriculum Parameters and Guidelines for supervision of teachers of the Secretary of Education of São Paulo (2006). This study describes the current stage of production in relation to academic concepts of reading, reading in history, literacy and literacy in history and discusses how these concepts are present in the textbook mentioned above. Moreover, it demonstrates how the teaching of reading has been studied in the literature and incorporated into the textbooks as a responsibility of teachers in various disciplines that comprise the school curriculum in the final series of elementary school. It is discussed how successful the reader is associated with the proficient use of a variety of reading strategies that can be taught to students who have literacy deficiencies in textual interpretation in history and in diverse disciplines of the school curriculum. Finally, we face the propositions for the teaching of reading proposed in academic literature with those adopted by textbook searched.

Key Words: teaching of history; reading and leteracy; textbooks.

Sumário

Introdução

I – O objeto e o percurso de pesquisa 9

1. Capítulo I

1.1. Livro Didático: instrumento pedagógico, mercadoria e objeto de pesquisa 25

1.1.1. O livro didático no cotidiano escolar 25

1.1.2. Livros didáticos e Ensino: uma associação milenar 35

1.1.3. Estado e financiamento de livros didáticos através do PNLD 43

1.1.4. PNLD e o processo de avaliações dos livros didáticos 46

1.1.5. Livros didáticos como objeto de pesquisa 53

2. Capítulo II

2.1. Leitura e Letramento 61

2.1.1. As demandas pelo desenvolvimento da leitura e do letramento no ensino de História 63

2.1.2. Concepções de leitura e letramento nas avaliações sistêmicas do Ensino 65

2.1.3. Produção acadêmica: compreensão leitora e letramento em História 69

2.1.4. Projeto Araribá e o letramento em História 81

2.1.5. Conceitos e concepções de competência leitora anunciados no Projeto Araribá 84

2.1.6. As origens do modelo de competências 88

2.1.7. Os modelos de competências na Educação brasileira 91

2.1.8. Conceito de competência e a tradição americana nos documentos produzidos pelo MEC 100

2.1.9. As teorias da eficiência social no SAEB e Prova Brasil 104

2.1.10. Competência: imprecisão conceitual e uso massificado do termo 107

3. Capítulo III

3.1. Estratégias de leitura..... 111

3.1.1. As estratégias anteriores à leitura.....114

3.1.1.1. Motivação 115

3.1.1.2. Objetivos da Leitura 120

3.1.1.3. Ativar o conhecimento prévio 124

3.1.1.4. Estabelecimento de previsões sobre o texto 129

3.1.2. As estratégias durante leitura.....133

3.1.2.1. Os erros e as lacunas de compreensão durante a leitura 138

3.1.3. Estratégias utilizadas após a leitura 144

3.1.3.1. Identificação da idéia principal 144

3.1.3.2. O resumo 147

3.1.3.3. Formular e responder perguntas 148

4. Capítulo IV

4.1. Projeto Araribá e Protocolos de leitura 150

4.2. Projeto Araribá no PNLD 2008 152

4.3. Coleção Araribá – História: a proposta anunciada 156

4.4. O livro do Estudante 170

4.4.1. As páginas de abertura 171

4.4.2. As páginas de Estudo dos temas 180

4.4.2.1. A organização didático-pedagógica 180

4.4.2.2. As atividades 185

4.4.2.3. Seção em foco 197

4.4.2.4. Trabalho em equipe 207

Considerações finais 210

Referências 221

Anexo 229

Introdução

O objeto e o percurso de pesquisa

No momento em que a universalização[1] do Ensino Fundamental já é quase uma realidade no Brasil os esforços parecem se voltar para que a educação tenha padrões significativos de qualidade. Neste contexto, a tarefa de transformar estudantes em leitores proficientes parece assumir dimensões que o transformaram num dos mais importantes – se não o mais importante – desafio da educação brasileira neste início de século. Elevar os níveis de compreensão leitora e letramento dos estudantes brasileiros tornou-se um pré-requisito básico para ampliação dos patamares de qualidade do ensino.

Nos vários anos de experiência como professor das redes pública e privada de ensino e no decorrer da nossa pesquisa no campo da leitura e do letramento três fatores nos chamaram a atenção. Primeiramente, as deficiências discentes em leitura e escrita tornaram-se alvo de críticas contundentes de professores das mais diversas disciplinas e não exclusivamente dos profissionais de Língua Portuguesa. Ao mesmo tempo assiste-se a um movimento onde parte significativa desse conjunto de professores, que ultrapassando a esfera da crítica, parece assumir também a responsabilidade pelo ensino da leitura ou pelo menos não rejeitam este papel como tarefa inerente às suas funções.

Neste aspecto, percebe-se uma sintonia entre a postura dos professores de Ensino Fundamental com o que é defendido em algumas produções acadêmicas no campo da lingüística que sugerem que o ensino da leitura se faça por meio de um diálogo interdisciplinar (Souza, 2007; Chagas, 2007; Língua Escrita, 2007) ou de trabalhos que apontam a necessidade das diversas

[1] De acordo com Síntese dos Indicadores Sociais 2008, publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 97,2% das crianças brasileiras de sete a quatorze anos freqüentaram a escola em 2007.

áreas do conhecimento – inclusive a História – assumirem também esta responsabilidade (SILVA, 2004; MELO, 2007; NEVES, 2006, SOLÉ, 1998).

Em segundo lugar, percebe-se o início de um movimento de intervenção dos professores rumo ao ensino da leitura nas séries finais do Ensino Fundamental. Este fato é explicado pela manifestação contundente dos problemas de leitura ao longo de toda a escolarização e não apenas nas séries iniciais durante o período de alfabetização. Este movimento, por sua vez, não é uma exclusividade da realidade brasileira. Como afirma Isabel Solé (1998) vivemos o momento em que o paradigma das sociedades ocidentais - que compreende o ensino da leitura como próprio do ciclo inicial da escolaridade - começa sofrer severos questionamentos.

Por fim, as avaliações sistêmicas nacionais e internacionais do ensino vêm pressionando todo sistema educacional brasileiro a transformar os estudantes brasileiros em leitores capazes de responder aos testes propostos nestes tipos de avaliação. As questões propostas no Program International Students Assessment's (Pisa), na Prova Brasil e no Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb)[2], por sua vez, exigem mais do que a leitura funcional de textos abstratos desvinculados de um uso social muito típicos do meio escolar. Em outras palavras, as avaliações sistêmicas reforçam a necessidade de um ensino de leitura voltado para o letramento que também se torna uma exigência para ensino escolar.

Este triplo movimento parece repercutir de forma substancial na produção e nos critérios de escolha de livros didáticos adotados pelos professores. Na edição 2008 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)[3] a obra mais adotada em todo o Brasil pelos professores de História das séries

[2] Em níveis estaduais as avaliações sistêmicas também exercem forte influência no modelo de ensino. Em Minas Gerais, por exemplo, os resultados dos estudantes no Sistema Mineiro de Avaliação Escolar (SIMAVE) tornou-se alvo de preocupações de professores e gestores educacionais. Ver detalhes no capítulo 2.

[3] O PNLD é um programa do Ministério da Educação que distribui, gratuitamente, para alunos do Ensino Fundamental livros de História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa e Ciências escolhidos pelos professores de cada escola pública dentre as coleções didáticas aprovadas por uma equipe de pareceristas/especialistas que analisam previamente e aprovam cada uma delas. Os pareceristas produzem o Guia de Livros Didáticos, ou seja, um catálogo com comentários sucintos sobre as características de cada obra que, em tese, serve para orientar os professores em sua escolha.

finais do Ensino Fundamental[4] anuncia como um de seus eixos uma proposta de ensino voltada para o desenvolvimento da competência leitora. Além disso, chama a atenção o fato de que o conteúdo anunciado pelos autores no manual do professor foi norteado por uma concepção, mesmo que implícita, de letramento.

> Aprender a ler um texto é aprender a ler o mundo, processo hermenêutico no decorrer do qual o educando se apropria de significados e cria um repertório que lhe permitirá interagir crítica e autonomamente com o mundo que o cerca.
>
> Projeto Araribá: Guia de Recursos Didáticos, p. 12-13

Esse ineditismo, explicitamente anunciado, da didatização de propostas para o ensino da leitura em um livro didático no campo da história nas quatro últimas séries do ensino fundamental suscitou o nosso interesse inicial de pesquisa. Pretendíamos entender dois grupos de questões. Primeiramente, *qual a concepção de leitura em História estava presente na obra, bem como, as estratégias adotadas para desenvolvê-la.* Em segundo lugar, de *que forma este tipo de leitura de mundo que aponta para uma concepção de letramento foi abordado no campo da História e que estratégias também foram utilizadas para desenvolvê-la.*

Dois fatores adicionais foram decisivos para transformar estes questionamentos em objetos definitivos de pesquisa. Em primeiro lugar, os cinco pilares que alicerçam nossa crença de que o livro didático deve é um objeto relevante de pesquisa, a saber: os inúmeros papéis que o livro didático assume no cotidiano escolar excedendo a sua função de instrumento auxiliar no processo ensino aprendizagem; a presença milenar desta ferramenta didático/pedagógica na educação; a consolidação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como política de Estado transformando o governo brasileiro no maior comprador de livros do mundo e o criterioso processo de avaliação oficial das obras didáticas que vem sendo aperfeiçoado desde a sua instituição; o grande interesse dos pesquisadores pelos manuais didáticos manifestado nas últimas três décadas e, por fim, uma série de lacunas que ainda precisam ser compreendidas demonstrando que a temática não está

[4] A obra campeã nas escolhas dos professores de História foi o Projeto Araribá: história / ensino fundamental. Editora moderna. 2 ed. – São Paulo : Moderna, 2007. No capítulo o assunto será mais detalhado.

esgotada. O Programa Nacional do Livro Didático e os cinco pilares motivadores da pesquisa em livros didáticos serão discutidos no capítulo.

Em seguida, a relevância que possuí uma proposta pioneira de ensino da leitura no livro didático de história. Relevância esta que pode ser explicada, dentre outras questões, pela grande influencia do livro didático como instrumento de informação e formação do professor (Bezerra e De Luca, 2006) e a sua hegemonia entre os instrumentos didáticos utilizados nas salas de aula (Ferreira, 2003). Deste modo, entendemos que o Projeto Araribá – história pode tornar-se uma referência - positiva ou não - significativa para nós que somos professores da área. Além disso, sabendo-se que as bases conceituais sobre leitura e letramento em história estão em processo construção no campo acadêmico, no cotidiano das salas de aula e nos próprios materiais didáticos, nas concepções explícitas ou implícitas que alicerçam a formulação de avaliações sistêmicas do ensino e documentos oficiais que parametrizam a educação brasileira torna-se, a nosso ver, importante entender as proposições de um material didático de uso tão generalizado que pode lançar questões importantes para o campo.

O nosso contato com a obra didática em questão se deu durante uma pesquisa qualitativa realizada pelo Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino de História (Labepeh) da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) junto a diversas escolas públicas de Belo Horizonte e Pedro Leopoldo (cidade da região metropolitana da capital mineira) sobre critérios utilizados pelos professores de História na escolha de livros didáticos durante a edição 2008 do PNLD. Na ocasião, professores das quase duas dezenas de escolas pesquisadas levantavam serias preocupações com problemas de leitura e escrita dos estudantes e a necessidade de materiais didáticos que levassem em conta esta realidade. Terminado o processo de escolhas constatou-se que o Projeto Araribá foi a obra mais escolhida pelos docentes pesquisados. Além disso, conforme já afirmamos, a coleção em questão tornou-se a mais adotada pelos professores brasileiros nesta edição do PNLD. Percebendo então este era um fenômeno importante e que merecia ser avaliado começamos o processo de pesquisa.

O percurso de pesquisa iniciou-se com a leitura e uma avaliação inicial dos livros didáticos da coleção. Nesta primeira investida a orientação analítica

pautou-se para a compreensão do livro didático enquanto instrumento produzido para o ensino e não como um repositório específico do discurso acadêmico. Procurou-se assim evitar que análises excessivamente pedagógicas pudessem ofuscar a função tipicamente instrumental para a qual o livro didático prioritariamente foi construído. Ao mesmo tempo, inspirados nas proposições da história do livro e da leitura que teve em Roger Chartier referência central, procuramos conhecer e criar uma familiarização com a organização interna do material e sua divisão em unidades, capítulos, parágrafos, padrões tipográficos utilizados como a fonte, corpo de texto, grifos, tipo de papel, a distribuição e a disposição espacial dos seus diversos elementos textuais contínuos e descontínuos.

Como segundo passo, realizamos uma primeira leitura do manual destinado ao professor para o entendimento mais detalhado da proposta anunciada, da concepção de história, dos objetivos pedagógicos que nortearam a organização do material e seus modelos de atividades e, por fim, do conceito de competência leitora adotado e a metodologia utilizada para desenvolvê-la na coleção. Em seguida, recorremos ao parecer sobre a obra presente no Guia do Livro didático 2008[5] para perceber como a coleção fora analisada pelos pareceristas do PNLD.

Paralelamente a essa primeira incursão pelo livro didático, manual do professor e Guia do Livro Didático realizamos a fase de pesquisa, mapeamento e leitura da produção acadêmica no campo. Na seqüência da investigação constatou-se que a referência teórica para o estudo da compreensão leitora e do letramento presentes no livro didático de história só seria possível a partir da intercessão de vários campos como a História do livro e da leitura, psicolinguistica, a educação, a História e o Ensino de História. Conseqüentemente estabelecemos diálogos com a produção de diversos autores que passaram a subsidiar o conjunto das análises.

Em Roger Chartier (2003) e suas produções no campo história da leitura e do livro encontramos as categorias *Mise en livre* e *Mise en Texte* - que

[5] O Guia do Livro Didático é produzido por uma equipe de pareceristas oriundos de diversas universidades brasileiras. Após analisarem e aprovarem as obras didáticas que participarão de cada edição do PNLD embasados em critérios pré-definidos e de conhecimento público apresentam num material destinado aos professores de escolas públicas de todo o país uma resenha sobre cada obra com vistas a auxiliá-los no processo de escolha.

constituem o chamado protocolo de leitura de uma obra – que são mecanismos indispensáveis para detectar as intenções explícitas e/ou veladas de autores e editores presentes em um livro. Nos estudos de Isabel Solé (1998), Mary Kato (1995) e Ângela Kleiman (1993, 1996), na psicolinguística encontramos discussões dos conceitos produzidos sobre a leitura, as estratégias utilizadas por leitores proficientes e a importância de ensiná-las nas escolas, bem como, alguns possíveis caminhos a serem adotados pelos professores que pretendem trabalhar com o ensino de leitura.

Também no campo da Educação, sobretudo em Magda Soares (2002, 2005), encontramos uma estrutura conceitual sobre letramentos, os apontamentos sobre as demandas por sujeitos letrados na atualidade e a necessidade de se construir conceitos específicos de letramento nas diversas áreas do conhecimento. Nesta perspectiva, conseguimos estabelecer um diálogo profícuo entre os apontamentos de Soares e algumas proposições acadêmicas no campo do Ensino de História onde encontramos nas estruturas conceituais de *consciência histórica* e *letramento* em História produzidas Jörn Rüsen (2006) e Peter Lee (2006), também retratadas em Isabel Barca (2006) e Medeiros (2006).

Além disso, foram fundamentais em nosso embasamento teórico a produção ligada ao ensino de História de Bittencourt (1993, 2004), as proposições sobre leitura em História presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes para orientação de professores da Secretaria de Educação de São Paulo (2006) os trabalhos historiográficos de Le Goff (1994) e os estudos de Paiva (2006) no campo da História.

Num terceiro momento de nosso trabalho retomamos a leitura do livro didático e do manual do professor em diálogo mais sistemático com o arcabouço teórico construído. Entretanto, nesta fase da pesquisa foi necessário que processássemos algumas escolhas. Não seria possível dentro dos prazos estabelecidos – e nem mesmo necessário - que efetivássemos uma análise pormenorizada de todo o livro destinado ao aluno. Deparamo-nos então com a difícil tarefa de elaborar os critérios mais adequados para produzir um recorte analítico na obra. A esta altura dos trabalhos o nosso conhecimento da estrutura da obra por meio da leitura do livro do aluno e do que fora anunciado

pelos autores no manual do professor pôde balizar a construção dos critérios que empregamos.

Entre os dois primeiros volumes e os demais existem algumas especificidades que os diferenciam. Conforme se anuncia no Guia de Recursos Didáticos (p.5), a obra possui uma série de atividades que levam o aluno a sistematizar os conhecimentos apresentados em um texto contínuo por meio de fichas, quadros, esquemas e gráficos. Segundo os autores este tipo de atividade oferece um suporte na realização de tarefas, sobretudo para aqueles que utilizam os livros 6 e 7 e que ainda não estão preparados para desenvolver atividades que exigem operações mentais muito complexas e abstratas.

> O objetivo é que, à medida que avançam os anos, os recursos gráficos sejam progressivamente reduzidos e os alunos possam, ao final do ensino fundamental, produzir textos articulados, completos e autônomos. (Guia de Recursos Didáticos, p. 16)

Assim, anuncia-se uma obra com presença de mais recursos gráficos nos volumes iniciais que vão paulatinamente se reduzindo. Nesta perspectiva, adotamos o primeiro critério para orientar o recorte analítico: a escolha de um exemplar do volume 6 e outro destinado à série final do Ensino Fundamental. Deste modo, contemplamos durante a investigação do primeiro uma vertente do material com mais recursos gráficos destinado a estudantes ainda pouco familiarizados com operações mentais mais complexas e abstratas. Por outro lado, no volume 9 - destinado, segundo o Guia de Recursos Didáticos a estudantes capazes de produzir textos mais articulados, complexos e abstratos - analisou-se um material com a predominância de textos contínuos e uma maior ausência de recursos gráficos.

Após definirmos os volumes a serem analisados de forma mais verticalizada se fazia necessário selecionar as Unidades que poderiam representar melhor a compreensão dos autores acerca da leitura e do letramento em História bem como das estratégias propostas para desenvolvê-las. Nas nossas análises sobre a obra já havíamos detectado que estávamos diante de uma coleção concebida sob a égide de uma extrema padronização. Segundo os autores, cada um dos quatro volumes possui oito unidades sendo que cada uma se divide em 2 partes: **Estudo de temas** e seção **Em foco**. Esta divisão foi produzida, dentre outras motivações, para atender a uma

programação cronológica. *A idéia é que cada unidade seja desenvolvida em um mês letivo, com um tempo previsto para a revisão e avaliação do conteúdo* (Guia e Recursos Didáticos, História, p. 3).

Contudo, a proposição de um trabalho coletivo mais sistemático apenas em metade das unidades de cada volume representa uma pequena diferenciação entre elas. Na apresentação do livro aos estudantes os autores afirmam que a *cada duas unidades, há propostas orientadas de* ***trabalho em equipe*** (Projeto Araribá – História, p. 5). Nesta perspectiva, adotou-se um segundo critério para balizar o recorte analítico: a escolha de uma unidade com e outra sem proposta de trabalho em equipe em cada volume. Deste modo, foi possível contemplar as duas variantes detectadas ao longo da obra.

E, por fim, nos parâmetros utilizados para a organização dos conteúdos encontramos referenciais que nos permitiram definir quais seriam as duas unidades pesquisadas de cada volume. Segundo os autores a ordem cronológica integrando a História Geral e do Brasil foi o parâmetro para organização do conteúdo.

> A opção por uma abordagem cronológica se justifica pela necessidade de utilizar um sistema de datação que permita localizar acontecimentos no tempo, identificar sua duração e relacioná-los por critérios de anterioridade, simultaneidade e posterioridade. (Guia de Recursos Didáticos, p. 11)

Neste sentido, os protocolos de leitura presentes no material permitem concluir que a obra foi produzida para uma utilização que obedeça a mesma seqüência em que a narrativa foi escrita. Assim, das 8 unidades de cada volume, as unidades 4 e 5 devem ser utilizadas, em tese, na metade do curso. Por isso entendeu-se que podem ter sido confeccionados para um leitor ideal típico daquela série que já superou os momentos iniciais de adaptação. Definidas as unidades, iniciamos um processo de leitura analítica dialogando com o arcabouço teórico. Por meio das categorias *Mise en Livre* e *Mise en texte* procuramos captar o conceito de leitura e letramento em História que guiaram a confecção do material, o leitor ideal para o qual a obra foi produzida bem como os procedimentos didático-pedagógicos propostos para o desenvolvimento da chamada competência leitora em estudantes das séries finais do Ensino Fundamental.

Com o desenrolar da nossa pesquisa refletimos sobre a viabilidade de efetivar mais um recorte no objeto para focar nossa análise em apenas algum ou alguns aspectos da narrativa histórica (texto contínuo, imagens, fontes primárias, textos dos próprios autores...) registrado na coleção. Entretanto, alicerçados em dois fatores percebemos que nossas questões só poderiam ser respondidas a partir de uma análise das mais diversas narrativas produzidas na obra.

Em primeiro lugar, as coleções didáticas vêm incorporando em suas páginas uma série de gêneros textuais nos últimos anos. Esta mudança pode ser entendida em grande parte como resultado da renovação historiográfica produzida no século passado que diversificou o conceito de fonte histórica. Esta nova concepção foi incorporada de certo modo pelos documentos oficiais do ensino e nos critérios adotados pelos pareceristas avaliadores de coleções didáticas do PNLD transformando as fontes históricas em recursos didático-pedagógicos (Bezerra, 2006; PCN's – História e SME-SP, 2006).

Neste sentido, é de se esperar que as coleções didáticas estejam recheadas de uma boa variedade textos contínuos (textos produzidos pelos próprios autores, literários, jornalísticos, anúncios, receitas médicas, diários, provérbios, registros paroquiais, processos criminais, processos inquisitoriais, etc) e descontínuos (caracterizados pela reprodução de imagens de utensílios, ferramentas, festas, cerimônias, rituais, intervenções na paisagem, edificações, gravuras, mapas, gráficos, pinturas, esculturas, filmes, fotografias etc.).

A segunda razão está relacionada à concepção de letramento em História[6] produzida a partir dos próprios apontamentos implícitos da coleção Araribá e dos conceitos de Rusen (2003), Peter Lee (2006), Medeiros (2006) e Barca (2005). Nesta concepção, dentre outras questões, pode-se inferir que os conhecimentos de História são tidos como ferramentas importantes para o entendimento de narrativas históricas presentes nas mais diversas praticas sócio-culturais. Como toda seleção do passado, as narrativas históricas aparecem no cotidiano contadas à partir da opção por determinados fatos e da exclusão de outros, atendendo a determinados interesses e perspectivas,

[6] O conceito de letramento será discutido no capítulo 2.

privilegiando determinadas ações, sujeitos ou grupos de forma consciente ou não.

Caracterizadas por uma extensa variedade, estas narrativas históricas estão presentes em manifestações cotidianas como as cerimônias e festividades cívicas, exposições museais, em filmes do gênero histórico, na imprensa escrita e midiática (jornais, revistas, televisão), nos gêneros musicais (samba; tropicalismo; bossa nova; hip-hop; forró, música erudita e outras), nos textos bíblicos, álbuns familiares de fotografia etc.

O sujeito historicamente letrado, por sua vez, grosso modo, é capaz de ler, interpretar e analisar de forma crítica e consistente estas narrativas tendo por alicerce os conhecimentos históricos fazendo projeções de futuro e/ou redefinindo conhecimento do passado (Rusen, 2006 e Lee, 2006). Assim concluímos que em História o leitor proficiente precisa interagir com uma diversidade de gêneros textuais dos quais o livro didático é um portador privilegiado. Além de leitor proficiente, o sujeito historicamente letrado precisa ser capaz de ler as diversas narrativas históricas presentes no cotidiano. Por isso, o livro didático que pretende desenvolver a competência leitora e trabalhar o letramento em História precisa levar o estudante a interagir com uma gama diversificada de textos e narrativas históricas.

Neste sentido, entendemos que não era pertinente avaliar apenas determinado(s) registro(s) das narrativas históricas. Se estes são feitos de forma tão diversificada na sociedade por meio dos mais variados gêneros textuais é importante saber como estão sendo incorporados no livro didático. Além disto, é interessante perceber quais são as estratégias didático-pedagógicas propostas para otimizar a interação do leitor aluno com este texto didático.

Os registros dos resultados deste trabalho foram divididos em quatro capítulos. O primeiro - intitulado *Livro didático: instrumento pedagógico, mercadoria e objeto de pesquisa* - foi subdivido em 5 itens. Em o ***Livro didático no cotidiano escolar*** afirmamos que tornando-se símbolo de "status" para estudantes das camadas populares, determinando a cultura legítima a ser transmitida, como instrumento de controle do sistema escolar ou mecanismo de difusão de valores, dentre outras atribuições, no campo das representações

sociais os manuais ocupam um espaço que supera o seu papel primordial de ferramenta auxiliar no processo ensino/aprendizagem.

Em seguida, demonstramos que a importância atribuída a esta ferramenta do ensino pelos mais diversos agentes - órgãos estatais, imprensa, escolas privadas e famílias - evidenciam, sem dúvida, que o livro didático é um objeto de interesse público e, portanto, um objeto sujeito à disputas. Para boa parte dos professores brasileiros, que possuem um processo de formação deficitário e são submetidos a condições de trabalho bastante inadequadas, os manuais também vêm assumindo desde os anos sessenta do século passado um papel de agente formador que em princípio não lhes pertencia. Pelo caráter extremamente pragmático que possuem, estão entre os meios formadores mais importantes para os professores de profissão que tendem a valorizar mais os conhecimentos que são úteis no cotidiano escolar. Por fim, nas salas de aula tornou-se o principal instrumento didático e, em determinadas circunstâncias, o único a ser utilizado ocupando todo o espaço onde o professor de forma crítica e criativa poderia também utilizar e contar com outros recursos.

No item ***Livros didáticos e Ensino: uma associação milenar*** demonstramos que manuais escolares acompanham o ensino desde que surgiram no século IV a.C. tendo por suporte os rolos de papiro, passando pelas tábuas revestidas de cera no começo da era cristã e pelos códices de pergaminho a partir do século IV ou pelos livros produzidos em série no período pós Gutenberg. Discutimos a presença destes manuais na História do Brasil desde a montagem das primeiras escolas com os jesuítas no século XVI, sendo bastante utilizados na educação da elite a partir da criação do colégio Pedro II no século XIX.

Demonstramos que os manuais tornaram-se alvo das constantes intervenções e subsídios financeiros estatais a partir de 1930 até a construção e estabilização do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Dentre outras questões, concluímos que a sobrevivência desta ferramenta de ensino há quase três milênios, adaptando-se a diferenciados tipos de suportes e em meio a diversas culturas e civilizações nos faz concordar com a afirmativa de Oliveira (2007) de que o livro didático precisa ser entendido como parte da história cultural de nossa civilização.

Em ***Estado e financiamento dos livros didáticos através do PNLD*** tratamos deste programa destinado à aquisição de manuais didáticos para as escolas públicas de Ensino Fundamental em todo o país que transformaram o governo brasileiro no maior comprador de livros do mundo. Os crescentes investimentos estatais transformaram o mercado didático na maior fonte de faturamento do setor editorial no país. Atraídas pelas altas cifras destinadas ao programa diversas editoras têm buscado as mais variadas estratégias de marketing para atingir a preferência dos professores – que são os sujeitos responsáveis em última instância pela escolha dos livros que serão adquiridos pelo governo federal.

Em seguida, demonstramos como essa prosperidade do setor vem atraindo o interesse de grandes grupos empresariais nacionais e estrangeiros e fomentando a oligopolização deste ramo do mercado editorial. Por fim, mencionamos que as perspectivas do setor tendem a se manter bastante promissoras já que o PNLD alcançou uma estabilidade ao transformar-se numa política de Estado que sobreviveu à diversas mudanças de governo e se aperfeiçoou ao longo dos anos.

Sob o título ***PNLD e o processo de avaliação dos livros didáticos*** tratamos das avaliações de livros didáticos que participam deste programa instituído pelo MEC. Demonstramos que o processo de avaliação supracitado faz parte de um conjunto avaliações de políticas públicas implementadas pelo MEC tais como Saeb, Enem, Enc etc. Apresentamos as críticas de alguns pesquisadores a este modelo, bem como as vinculações destas com o processo de globalização, as políticas definidas pelo Banco Mundial e as definições da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em 1990 na Tailândia.

Elencamos alguns critérios utilizados pelos pareceristas oficiais – pesquisadores vinculados a diversas universidades brasileiras – para a análise dos livros didáticos de História que participam do PNLD. Demonstramos que estas análises se baseiam em critérios que são públicos e vêm sendo aperfeiçoados ao longo dos anos. Em seguida, tratamos da dissonância entre as avaliações acadêmicas dos livros didáticos e as escolhas processadas pelos professores brasileiros de Ensino Fundamental evidenciadas nas diversas edições do PNLD.

Por fim, apresentamos no item ***Livros didáticos como objeto de pesquisa*** uma revisão da literatura demonstrando como os manuais vêm atraindo interesse de pesquisadores e bibliógrafos, sobretudo, nas três últimas décadas em pelo menos duas dezenas de países. Alicerçados nos estudos de Choppin, 2004, enumeramos fatores conjunturais e estruturais que justificam o dinamismo das pesquisas sobre livros didáticos em escala mundial. Demonstramos as características das pesquisas produzidas no Brasil e no mundo nas últimas décadas do século XX.

Evidenciamos as lacunas produzidas, sobretudo, pelas análises centradas apenas na "abstração dos textos" didáticos e a negligência em relação aos aspectos formais dos livros, ou seja, a materialidade sobre a qual são construídos que vão de encontro aos estudos de Chartier que revelam que os autores não produzem livros sozinhos. Nesta construção participam impressores, tipógrafos, capistas, editores, enfim, uma série de agentes que tomam decisões sobre diversos aspectos que interferem nos textos, distribuição e tamanho de parágrafos e capítulos, tipos de ilustração, enfim, uma série de comandos lingüísticos e estéticos e uma infinidade de intervenções que são produzidas a partir do leitor ideal imaginado pelo conjunto de produtores da obra e do tipo de leitura que pretendem provocar.

Neste contexto, ressaltamos a importância de se levar em conta nas análises de livros didáticos, sobretudo, de História dois aspectos. Por um lado, o conhecimento histórico selecionado, a maneira como foi didatizado e a concepção de história presente e, por outro, o suporte material sobre o qual a coleção foi produzida, a forma como o texto didático e as imagens estão dispostos, os tipos de imagens disponibilizadas, os grafismos utilizados, para quê chamam a atenção e com qual intencionalidade, as estratégias de leitura propostas e os tipos de atividades sugeridas.

No capítulo 2 apresentamos como os conceitos de compreensão leitora e letramento que estão sendo trabalhados no campo da psicolingüística, nas produções acadêmicas acerca do ensino de História e o modo como se fizeram presentes nas páginas da coleção Araribá. Demonstramos que no Program International Students Assessment's (PISA), na Avaliação Nacional do Ensino Básico (ANEB) efetivada através do Saeb e na Avaliação Nacional do

Rendimento Escolar (ANRESC) realizada por meio da Prova Brasil testam-se os domínios dos estudantes apenas no campo da leitura e não da escrita.

Em seguida, apresentamos três modelos que tentam explicar o processo cognitivo mobilizado durante a leitura: o ascendente, o descendente e o interativo (Alonso e Mateos, 1985; Colomber e Camps, 1991; Isabel Solé, 1998). No modelo ascendente – button up – acredita-se que o leitor processa a compreensão do texto a partir do entendimento das letras, palavras, frases... num processo seqüencial e hierárquico. No modelo descendente – top down, acredita-se que o leitor utiliza seus conhecimentos prévios e recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto que, neste caso, é utilizado como um instrumento de verificação.

Na perspectiva interativa, por sua vez, acredita-se que o leitor mobiliza, simultaneamente, as habilidades presentes nos modelos ascendente e descendente (SOLÉ, 2004). Por apresentar uma explicação mais complexa e completa na descrição dos elementos cognitivos que entram em operação nos processos de leitura entendemos que esta perspectiva propõe o modelo explicativo mais viável.

Em seguida, demonstramos a forma como se deu a apropriação do conceito de competência pelos autores do projeto Araribá e fizemos uma breve discussão sobre a utilização deste termo nos meios empresariais e acadêmicos, bem como, a sua adaptação para o meio educacional. Na seqüência, discutimos como este conceito perdeu seus vínculos progressistas ao sofrer um processo de recontextualização durante readaptação das escolas ao modelo neoliberal implementado a partir da década de 1980, sobretudo, na Inglaterra.

Demonstramos como esta nova concepção de competência no campo educacional passou a influenciar os mais diversos sistemas educacionais do mundo, sobretudo, após a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtiem, na Tailândia, em 1990. Relatamos como no Brasil esta concepção tornou-se mais forte a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996 e nos pressupostos apontados nos documentos oficiais complementares produzidos a partir daí[7].

Em seguida, discutimos como a concepção adotada nos documentos oficiais do ensino no Brasil explicita uma imprecisão conceitual alicerçada em fontes diversificadas e, muitas vezes, contraditórias. Por um lado, a concepção hegemônica na reforma curricular francesa simplificadas por meio das interpretações lineares de Perrenoud e, por outro, a influência da tradição americana, especialmente no que se refere às finalidades sociais da escolarização, em que escola, conhecimentos e mercado de trabalho parecem estar fortemente associados. Por fim, demonstramos que mesmo impreciso e, por vezes contraditório, o conceito de competência vem sendo utilizado de forma massiva entre os educadores brasileiros.

No terceiro capítulo, alicerçados pelos estudos de psicolingüística produzidos por Kleiman (1996), Kato (1995) e Isabel Solé (1998) discutimos a importância de se ensinar estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura visando formar leitores proficientes. Demonstramos que estas estratégias devem ser colocadas em prática pelo sujeito mesmo antes de iniciado o processo, durante e até mesmo depois da leitura. Em seguida, apresentamos uma série destas estratégias, bem como a viabilidade de empregá-las também na leitura de textos históricos e apontamos algumas ponderações pertinência para adaptação destas aos textos históricos.

No último Capítulo, apresentamos inicialmente as categorias *Mise en texte* e *Mise en livre* produzidas por Roger Chartier que forneceram as bases para análise dos protocolos de leitura da coleção Araribá. Discutimos o contexto político e econômico com o qual interagiram os editores durante a publicação e comercialização da obra. Em seguida, descrevemos o resultado das análises do manual do professor - intitulado Guia e Recursos Didáticos – e do livro do estudante dialogando com o arcabouço teórico construído no percurso da pesquisa.

[7] Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica e Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de Educação Básica.

No Guia e Recursos Didáticos, dentre outras coisas analisamos o professor leitor ideal para o qual a obra foi concebida bem como os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram a confecção do livro destinado do estudante. No diálogo analítico entre as proposições didatizadas no livro do estudante e o arcabouço teórico demonstramos que existe a incorporação de alguns aspectos da produção acadêmica, por um lado, e por outro, é perceptível uma contradição ou um silenciamento em relação à aspectos das pesquisas produzidas no campo. No livro destinado ao estudante discutimos a forma como os conteúdos foram introduzidos e abordados na coleção. Apresentamos estatísticas sobre o conjunto da iconografia utilizada, os diversos tipos de textos e os modelos de exercícios propostos ao longo da obra. A partir das evidências detectadas iniciamos um processo de análise entre a proposta anunciada no Guia e Recursos Didáticos e a efetivada no livro do Estudante dialogando também com a produção acadêmica sobre leitura e letramento.

CAPÍTULO 1

1.1. Livro didático: instrumento pedagógico, mercadoria e objeto de pesquisa

Neste capítulo demonstramos que o papel de destaque ocupado pelo livro didático na sociedade brasileira supera sua função primordial de ferramenta auxiliar no processo ensino/aprendizagem. Objeto associado ao ensino há alguns milênios, símbolo de "status" para estudantes das camadas populares, instrumento de controle do sistema escolar, mecanismo de difusão de valores, instrumento significativo para professores, órgãos estatais, imprensa, escolas privadas e famílias tornou-se, sobretudo nos últimos 30 anos, objeto de interesse dos pesquisadores em grande parte do mundo. Enfim, todos esses fatores transformaram o livro didático em um objeto de interesse público e, por isso mesmo, objeto que deve ser pesquisado para ser melhor compreendido.

1.1.1. O livro didático no cotidiano escolar

Objeto de grande aceitação social, o livro didático ocupa no campo das representações sociais um espaço que vai além da função de ferramenta auxiliar no processo ensino/aprendizagem para a qual foi criado. Bittencourt (1993) apresenta um exemplo eloquente do significado simbólico do livro na percepção dos alunos.

Para parcelas de alunos oriundos das camadas populares, a posse do livro associa-se a "status", embora represente um ônus em seu parco orçamento[8] como exemplifica a argumentação de um aluno em reação à

[8] Atualmente com a criação do Programa Nacional de Livro didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o início do fornecimento deste para o Ensino de Jovens e Adultos quase

proposta da professora em não adotar livro em um curso da periferia de São Paulo, valorizando a segurança que este material oferecia quando das "batidas" de policiais em ônibus ou ruas. A posse do livro garantia uma certa situação social privilegiada, a possibilidade de um tratamento diferenciado pelas autoridades policiais.

No campo do ensino/aprendizagem, além de estabelecer grande parte das condições materiais para o aprendizado em diversos países, os livros didáticos determinam através de seus textos qual é a cultura legítima a ser transmitida (Apple, 1995). Neste sentido, encontramos uma boa parcela da justificativa para as estreitas relações entre Estado e os editores de livros didáticos no Brasil conforme já demonstrado. De acordo com o próprio MEC, os livros didáticos para *o Estado e algumas escolas particulares representam um instrumento de controle do sistema escolar, a garantia de uma certa qualidade de ensino e a difusão de valores.* (PCN – História, 1998, p. 79))

No campo da História, Siman e Silva (2009) apresentam um caso exemplar onde o livro didático é encarado pela sociedade como um artefato cultural extremamente eficaz na difusão de valores. Ao analisarem a polêmica sobre a qualidade do livro didático estabelecida nos principais órgãos da imprensa brasileira e, até mesmo internacional, envolvendo os mais diversos segmentos da sociedade e do governo no último semestre de 2007, os autores demonstraram que o grande espaço ocupado pela discussão em vários veículos de comunicação atesta como este instrumento é um objeto de interesse público.

O episódio teve início com a publicação do artigo do jornalista Ali Kamel intitulado *O que ensinam às nossas crianças,* no jornal o globo de 18/09/2007, gerando uma série de discussões na imprensa brasileira sobre a qualidade do livro didático de História. O mesmo artigo foi reproduzido e/ou discutido, reforçado ou contestado em outros órgãos de imprensa como os jornais Folha de São Paulo, Estado de São Paulo, Estado de Minas, Correio Popular e em Revistas como Carta Capital, Veja e Época, bem como ocupou espaços significativos em pautas jornalísticas de emissoras de televisão ou rádio.

---

todos os estudantes brasileiros de escolas públicas já não precisam arcar com os custos da aquisição de manuais didáticos durante o Ensino Básico.

Segundo o jornalista Luiz Nacif a denúncia repercutiu na imprensa mundial, de El Pais, na Espanha, ao Miami Herald, nos Estados Unidos.

Durante o episódio supracitado, o jornalista Ali Kamel, insatisfeito com o tipo de abordagem apresentado na Coleção didática Nova História Crítica ao sistema capitalista e ao modelo socialista, com a forma como foram tratados os ideais marxistas, as revoluções cultural chinesa e cubana, o título de grande estadista atribuído a Mao Tse-tung e os motivos apontados para a derrocada da URSS, chega a solicitar uma intervenção estatal para garantir a formação adequada de nossas crianças.

O autor Mário Schdmit e a Editora Nova Geração responderam às críticas em uma nota conjunta divulgada à imprensa cujo pequeno trecho transcrevemos a seguir. A respeito do artigo do jornalista Ali Kamel no jornal O Globo de 18 de setembro de 2007 sobre o volume de 8ª série da obra Nova História Crítica, de Mario Schmidt, o autor e a Editora Nova Geração comentam: "A Nova História Crítica da Editora Nova Geração não é o único nem o primeiro livro didático brasileiro que questiona a permanência de estruturas injustas e que enfoca os conflitos sociais em nossa história. Entretanto, é com orgulho que constatamos que nenhuma outra obra havia provocado reação tão direta e tão agressiva de uma das maiores empresas privadas de comunicação do país.

De acordo com o jornalista o tipo de abordagem histórica dada aos conteúdos e os valores difundidos nas páginas da coleção certamente provocarão efeitos danosos.

> Nossas crianças estão sendo enganadas, a cabeça delas vem sendo trabalhada, e o efeito disso será sentido em poucos anos. É isso o que deseja o MEC? Se não for, algo precisa ser feito, pelo ministério, pelo congresso, por alguém. (Ali Kamel. O que ensinam às nossas crianças. Artigo de opinião em O GLOBO – 18/09/2007).

Sabe-se que a concepção determinista da história apresentada e a supervalorização da eficácia que o ensino de História pode ter na formação dos estudantes são passíveis de intensos questionamentos. Laville (1999) afirma que a família, o meio ao qual se pertence e as situações marcantes que se vivencia nele e, sobretudo, os meios de comunicação parecem ter mais

influência sobre o individuo que as narrativas históricas. Utilizando-se do relato de experiências canadense, soviética, alemã e palestina Laville demonstra a pouca ou quase nenhuma influência do ensino de História na regulação das consciências e no futuro comportamento de estudantes.

No Canadá, por exemplo, o ensino de História durante mais de 50 anos foi ministrado com o objetivo de ensinar aos canadenses de língua francesa a necessidade de sobreviverem enquanto povo, a protegerem a língua, a terem fé, além da adesão ao *grande todo Canadá*. Entretanto, por volta de 1950, os quebequenses começaram a dizer que queriam se separar daquele Canadá que lhe haviam ensinado a amar negando todo o processo de ensino de mais de cinco décadas (Laville, 1999, p. 136).

Entretanto, para efeitos deste estudo nos ateremos a salientar a excessiva preocupação com o conteúdo dos textos didáticos de História e os valores por ele transmitidos. Desde a constituição dos estados nacionais e o desenvolvimento dos principais sistemas educativos no século XIX o livro didático assumiu uma função ideológica e cultural e se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Tido como um importante instrumento na construção de identidade geralmente é reconhecido como símbolo da soberania nacional como a moeda e a bandeira (Choppin, 2004). Isto explica a *naturalidade* com que a intervenção estatal é solicitada para garantir a qualidade do livro didático de História.

Encontramos também nos relatos do próprio MEC a afirmativa de que *o livro didático é para as famílias um sinal de qualidade na educação* (PCN – História, 1998, p. 79). Dentro desta perspectiva, editores de livro didático preocupados com a pressão dos pais chegam a alterar a composição dos materiais em função desta demanda. Medeiros (2006), ao analisar dados de entrevista com editores responsáveis por uma publicação de livros didáticos de História de grande vendagem, reproduz algumas questões afirmadas pelos entrevistados que apontam nesta direção.

> No Ensino Médio, por exemplo, os pais exigem materiais que preparem para o vestibular. Os pais consideram que um material "que prepare para o vestibular", um material forte, seja o que contenha muitas páginas e informações (p.76).

Se os órgãos estatais, a imprensa, as escolas privadas, as famílias e a sociedade em geral apresentam grande interesse pelo livro didático, os professores também não deixam de atribuir significado especial a este instrumento didático-pedagógico. Para os docentes brasileiros, formados, na sua maioria, em cursos marcados pelas dicotomias entre teoria/prática e ensino/pesquisa, lecionando com cargas horárias excessivas, ocupando grande parte do tempo fora das salas de aula com o cumprimento das rotinas burocráticas das escolas, grandes são as dificuldades encontradas para estudar, refletir, confrontar e reformular suas práticas pedagógicas. Perante este quadro de formação deficitária e condições de trabalho tão inadequadas, o livro didático ocupa um espaço resultante desta ausência de políticas efetivas de valorização do magistério e de qualificação da educação. O MEC também constata que o livro didático representa para o professor brasileiro *um modelo de prática, segurança no processo de desenvolvimento do trabalho e eficiência na transmissão de conteúdos exigidos por programas ou currículos* (PCN – História, 1998, p. 79).

Entretanto, esta não é uma situação recente. Franco (1992) constatou que na década de 80, num universo de 347 professores, aproximadamente 80% tem no livro didático o principal recurso utilizado não só como instrumento didáticopedagógico, mas como fonte de consulta pessoal. Bezerra (2006) afirma que esta função de condutores de professores assumida pelo livro didático começou duas décadas antes como uma das consequências da má formação dispensada a profissionais destinados ao magistério. Esse processo coincide exatamente com o período em que se assiste ao aumento do público escolar provocando modificações significativas no mercado de materiais destinados às escolas.

A partir de 1968, por exemplo, a lei 5540/68 autorizou os cursos de licenciatura curta e de fins de semana. Os professores recebiam uma formação rápida e com direito a lecionar vários conteúdos curriculares. Esse professor, geralmente, não recebia qualificação ou requalificação adequadas. Os livros agora editados com tiragens muito maiores precisaram também sofrer algumas alterações nos planos pedagógicos e no quadro de conteúdos para se adequarem à nova realidade. Neste contexto, o livro didático deixou de ser uma obra de referência e assumiu não apenas a função de uma ferramenta

privilegiada no magistério mas, via de regra, a de condutor exclusivo dos docentes (Bezerra, 2006). Dentre as modificações introduzidas neste novo quadro, os livros didáticos destinados ao professor passaram a trazer as respostas dos exercícios e atividades propostas (Filho, 2001).

Contudo, a precarização da formação ainda persiste neste começo de século. Sabemos que a escolarização de nível superior não garante por si só uma boa formação do professor. Entretanto, para efeito desta análise, se tomarmos como referência apenas a formação universitária, veremos que o Brasil ainda possui milhares de professores que não atingiram este nível de escolaridade. Segundo o Censo Escolar 2005, o Brasil possui 742.285 professores atuando no Ensino Fundamental de 5ª à 8ª série nas zonas urbanas. Deste total, 92.662 professores não possuem curso superior. Esta realidade é mais precária nas zonas rurais onde dos 106.534 professores, que atuam em salas de aula, 49.915 não têm curso superior[9].

Cientes desta realidade e do papel que o livro didático exerce na condução da prática docente, as editoras atualmente parecem focar a produção de materiais que respondam a estas demandas. Em algumas situações percebe-se o desinteresse em contribuir para a superação desta realidade e sim uma intenção de adequar-se a ela. Vejamos o que diz a funcionária Wilma Silveira Rosa de Moura, responsável pela edição na Ática - Editora de Livros didáticos - que mais faturou em 2005 através do PNLD com contratos que totalizaram R$ 100.628.671,41[10].

> Não podemos fazer para a escola pública um material que dê trabalho para o professor, que implique preparação de aula, pesquisa além do livro. Porque ele não tem onde, não tem recursos, não tem formação para isso. A gente tem que fazer livros mais mastigadinhos, com aula prontinha do começo ao fim, que tenha estratégia já indicada para o professor, que não implique na preparação de aula, pesquisa além do livro (Munakata, 1997, p. 151).

Entretanto não é apenas quando a formação do professor é supostamente precária que os livros didáticos assumem um papel formativo que em princípio não lhes pertencia. A própria natureza dos saberes docentes

[9] www.inep.gov.br acessando em 04/05/2006.
[10] http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro_didatico/livro_didatico.html

tem nesta ferramenta didática um importante suporte para o processo de aprendizado do professor. Tardif (2002) afirma que os professores tendem a construir seus conhecimentos a partir da experiência cotidiana de trabalho. O que, no entanto, o leva a ressaltar que:

> as relações entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica utilizado nas maneiras de conceber a formação dos profissionais e no qual os saberes antecedem a prática, formando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios que são, em seguida, aplicados na ação. (p. 65)

Maurice Tardif (2002) propõe um "modelo" de identificação e classificação de cinco saberes típicos dos professores que nos parece ser útil para ajudar a compreender a dimensão em que o livro didático participa na formação do professor. O primeiro é por ele denominado de ***saberes pessoais dos professores***, que são aqueles que foram adquiridos na convivência familiar, nos ambientes que frequentaram e/ou frequentam ao longo de suas vidas, no tipo de educação, em sentido mais amplo, recebida.

Em segundo lugar, Tardif descreve os saberes ***provenientes da educação escolar anterior*** à formação para o magistério. Para usar os termos do próprio autor, seriam os estudos nas escolas primárias, secundárias e pós-secundárias não especializadas. Em seguida, aparecem os saberes advindos da ***formação profissional para o magistério,*** adquiridos nos cursos de formação de professores, nos estágios e nos cursos de capacitação, etc. Entretanto, cabe ressaltar que o próprio autor reconhece que na América do Norte a maioria dos dispositivos introduzidos nos cursos de formação inicial não são suficientes para mudar as crenças adquiridas anteriormente pelos professores sobre o ensino.

Acrescentam-se a estes saberes os que são construídos com a ***própria experiência profissional, na sala de aula e na escola,*** no exercício cotidiano do ofício, na troca de experiências e socialização com os pares. E, por fim, os saberes que se originam nos ***programas e livros didáticos usados no trabalho.***

O próprio Tardif (2002) nos diz que:

> Os professores que encontrei e observei não colocam todos os seus saberes em pé de igualdade, mas tendem a hierarquizá-los em função de sua utilidade no ensino. Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais (p. 21) .

Consequentemente podemos concluir que o livro didático por seu caráter extremamente pragmático possui *status* privilegiado como elemento formador dos professores. Cientes desta ação formadora os pareceristas do PNLD, por sua vez, têm dedicado atenção especial ao manual do professor.

> O manual do professor não deve se restringir à mera apresentação de respostas prontas aos exercícios formulados na coleção. Precisa apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos da obra e servir como uma ferramenta auxiliar à reflexão e prática docentes (PNLD, 2005. Guia Do Livro Didático, p. 206).

> Os pressupostos teórico-metodológicos, tanto em relação à História quanto ao seu ensino-aprendizagem, devem estar presentes, explícita ou implicitamente, na elaboração do livro didático e discutidos no Manual do Professor. Este necessita ser considerado um instrumento pedagógico auxiliar da prática docente, sugerindo leituras e outros recursos para a atualização do professor, fornecendo informações adicionais ao Livro do Aluno, orientando a execução de atividades e objetivos propostos (como o trabalho com mapas, documentos, imagens, com conceitos e com o ensino de História dentre outros). É importante que tenha propostas e discussões sobre a avaliação da aprendizagem e sugestões de atividades e de leituras para os alunos (PNLD, 2008. Guia Do Livro Didático, p. 15).

Chopin (2004) chama atenção para o fato de que no interior do universo escolar estão presentes outros instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro didático relações de concorrência ou de complementaridade. Estes outros materiais podem ser textos impressos (quadros ou mapas de parede, mapas-múndi, diários de férias, coleções de imagens, enciclopédias escolares...) ou produzidos em outros tipos de suportes (audiovisuais, softwares didáticos, CD-Rom, internet, etc.). O livro didático, em

tais situações, não tem mais existência independente, mas torna-se um elemento constitutivo de um conjunto multimídia.

Entretanto, o livro didático tem assumido total primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula do Ensino Básico brasileiro. Impulsionados por inúmeras situações adversas grande parte dos professores brasileiros transformaram-no em um dos poucos ou o único instrumento a auxiliar o trabalho com seus alunos. Dentre os agentes fomentadores desta prática podemos destacar as deficientes condições dos equipamentos de apoio didático ao ensino (fotocópias, retroprojetores, computadores), a superlotação das salas de aula e os já mencionados problemas relacionados à formação docente.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2005, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) uma em cada seis escolas públicas de Ensino Fundamental não tem energia elétrica e cinco em cada seis não têm bibliotecas ou quadras de esportes. A dificuldade é maior na região Norte, onde, oito em cada dez escolas não contam com biblioteca e quatro não têm energia elétrica. Além disso, em quase metade das escolas há apenas uma sala de aula.

Em um trabalho realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), através de informações coletadas do banco de dados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), podemos perceber que apenas 23% das escolas públicas das Redes Estaduais de Ensino brasileiras oferecem este tipo de serviço de apoio em boas condições. Já nas Escolas Públicas das Redes Municipais este número cai para 11,70%[11]. Além disso, a luta pela redução do número excessivo de alunos em sala de aula ainda é uma bandeira das entidades representativas do magistério. A Associação dos Professores do Estado de São Paulo (APEOESP), por exemplo, incluiu na pauta de reivindicações de 2002 dos professores da rede estadual ao governo paulista o fim do veto ao projeto 404/99 que determinava o máximo de 35 alunos por sala[12].

[11] www.cnte.org.br/Retrato_escola acessado em 27/04/2005.
[12] http://www.apeoesp.org.br acessado em 05/05/2006.

Neste quadro adverso, o livro didático acaba por ocupar quase exclusivamente espaços onde o professor de forma crítica e criativa poderia utilizar-se também de outros recursos. Como já demonstrado, em pesquisa qualitativa realizada por Franco (1982) constatou-se que o livro didático, além de fonte de consulta pessoal do professor, era o instrumento didático pedagógico mais utilizado em sala de aula. Embasada em pesquisa realizada nos anos de 1999, 2000 e 2001 em 204 escolas das redes pública e particular de Belo Horizonte, Ferreira (2003) afirma que o livro didático continua sendo o instrumento mais utilizado nas aulas de História no universo pesquisado. Situação semelhante também é relatada na realidade da América do Norte. Apple (1995) apud Medeiros (2006, p. 76 e 77) afirma que os estudantes de escolas elementares e secundárias dos Estados Unidos gastam 75% de tempo na escola e 90% do tempo de estudos em casa utilizando o livro didático.

Neste contexto, pode-se concluir que o livro didático acaba desempenhando um papel de destaque na formação dos sujeitos. Abud (1986) chega a afirmar que *(...) o livro didático é um dos responsáveis pelo conhecimento histórico do homem comum. É ele o construtor do conhecimento histórico daqueles cujo saber não vai além do que lhes foi transmitido pela escola de 1º e 2º graus* (p. 81).

O próprio Ministério da Educação reconhece que

> O ambiente da sala de aula, o número excessivo de alunos por turma, a quantidade de classes assumidas pelos professores e os controles administrativos assumidos no espaço escolar contribuem para a escolha de práticas educacionais que se adaptem à diversidade de situações enfrentadas pelos docentes. Geralmente, isso significa a adoção ou aceitação de um livro, um manual ou uma apostila, como únicos materiais didáticos utilizados para o ensino. (PCN: História, 1998: 79)

Assim, percebemos como se tornam relevantes as questões de nossa pesquisa. Num contexto em que o livro didático assume papel tão significativo é muito importante perceber as concepções de leitura e letramento em História didatizadas numa obra adotada massivamente bem como as estratégias adotadas para alcançá-las.

1.1.2. Livros didáticos e Ensino: uma associação milenar

Os primeiros materiais escritos para uso didático de que se têm notícia foram produzidos na primeira metade do século IV a.C., quando *Platão sugeriu uma composição de livros de leitura com uma seleção do melhor de seu tempo* (Soares, 1996, p. 54). Utilizando os mesmos suportes que os demais escritos da época, os materiais didáticos eram produzidos em papiros enrolados em um cilindro de madeira conhecidos como rolo[13]. Um novo suporte mais prático passou a ser utilizado no século I da era cristã. Eram as tábulas retangulares de madeira, revestidas de cera e interligadas por cordões ou anéis, onde se faziam registros contábeis, relatos de viajantes ou textos escolares. Mais tarde, com a utilização do pergaminho a partir do século IV da era cristã surgiu o códice. O pergaminho, que pode ser dobrado sem maiores dificuldades, facilitou a montagem do códice que assemelhado aos livros atuais permitia a leitura sequenciada ou a busca direta, de modo mais prático, de um trecho de interesse do leitor em qualquer parte do material. Além disso, cada folha de pergaminho era escrita nas duas faces deixando os códices menos espessos que os rolos e barateando o custo de produção.

Com a revolução produzida pela invenção da Imprensa no século XV, encerrando a era dos manuscritos, iniciou-se a reprodução em série de livros. A partir daí os avanços tecnológicos que se seguiram até os nossos dias gradativamente aceleraram a velocidade do processo produtivo, baratearam e qualificaram a materialidade dos livros. Os livros didáticos, por sua vez, de Platão aos nossos dias, sobreviveram a todas essas mudanças tecnológicas e

[13]Entretanto, o rolo ofereceria recursos pouco práticos para o usuário. O leitor interessado em encontrar apenas um determinado trecho dentro do texto, por exemplo, precisava desenrolar o papiro até o ponto desejado e, em seguida, girar em sentido oposto até fechar novamente o rolo.

se fizeram presentes em diversas instâncias formais de ensino e nas mais variadas sociedades.

> Livros religiosos, seletas de textos em latim, manuais de retórica, abecedários, gramáticas, livros de leitura povoaram as escolas através dos séculos – ao longo da história, o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um livro escolar... (Soares, 1996, p. 54).

No Brasil, desde que os jesuítas instituiram os primeiros sistemas de ensino no século XVI havia bibliotecas que auxiliavam as práticas de ensino e também catequéticas. *Os impressos compunham o material didático básico no processo de ensino e visavam atender às necessidades de leitura e escrita* (Castro, 2005, p. 92) e, pelo menos até o século XVI, traziam textos que imitavam a letra manuscrita. Ao que tudo indica os professores não contavam com impressos para todos os estudantes.

> Ao começar o Colégio de São Paulo de Piratininga, não existiam artes nem livros, pelos menos para todos. Via-se obrigado Anchieta a escrever os indispensáveis apontamentos e a distribuí-los pelos alunos. Na Baia, pedia o P. Grão, em 1555, livros de textos, tanto para os que principiavam como para os mais adiantados (Moraes, 1979, p. 34, apud Castro, 2005, p. 92-3).

Os impressos solicitados, sobretudo pelos jesuítas, eram enviados por religiosos da ordem na Europa e até pelos membros da corte. Entretanto, a predominância jesuítica na educação e na construção de um acervo livresco na colônia não pôde ofuscar a participação significativa de outras ordens como as dos Beneditinos, dos Franciscanos, que criaram escolas e grandes bibliotecas (Castro, 2005).

No século XVI, sobretudo em Portugal, floresceu a publicação de uma série de edições em castelhano, latim e português (Meirinhos, 2006). No entanto, dentre os livros direcionados à colônia predominavam os escritos em latim apesar da pouca fluência dos estudantes e dos próprios padres nesta língua.

> Em 1553, o Padre Correia chegou a solicitar que se enviassem impressos em outro idioma que não fosse o latim. Em sua justificativa dizia que não era latino e por isso não podia utilizar livros nesta língua que não compreendia (Leite, 1938, p.541 apud Castro, 2005, p. 93).

A partir do século XVI houve uma aceleração da divulgação do pensamento facilitada pelo uso da imprensa. Entretanto, o espírito da contrarreforma católica, sobretudo após a instituição da Inquisição, em 1536, impôs um processo sistemático de vigilância por parte da Igreja e do Estado sobre o que se publicava: livros precisavam de uma expedição de autorização prévia para impressão, listas de obras proibidas eram impressas sob a orientação do Santo Ofício e ou do Inquisidor Geral, autores eram perseguidos, doutrinas eram censuradas, páginas de livros arrancadas (Meirinhos, 2006).

Nas bibliotecas coloniais da América portuguesa havia um rigoroso controle que praticamente impunha a leitura de determinadas obras pelos alunos com destaque para aquelas que versassem sobre a vida dos santos e as Sagradas Escrituras. Recomendavam-se também as obras de Santo Tomaz de Aquino, Escoto, Soto, Doutor Navarro, Panormitano, Nicolau de Lira e outros nos três cursos de Humanidades, Artes e Teologia. Em contrapartida, diversas obras consideradas obscenas e heréticas eram proibidas, pois acreditava-se impediriam a edificação dos bons costumes nos estudantes (Castro, 2005).

Neste momento em que o Estado e a Igreja pareciam quase indissociáveis, na educação uma grande censura e interferência sobre o que deveria ou não ser ensinado se materializa fortemente através do controle do que deveria ou não ser publicado. Isto porque se debitava ao livro um papel destacado no processo de formação ou degeneração do caráter dos estudantes.

Mudanças mais significativas neste contexto serão registradas somente no período imperial. Neste momento, sob inspiração do liberalismo francês, criou-se o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro na década de 30 do século XIX onde professores e alunos adotavam manuais franceses traduzidos e importados de Portugal ou diretamente em língua francesa (Caimi e Machado, 1999). A escola servia naquele momento apenas às classes economicamente privilegiadas que tinham como referência de educação e cultura o modelo europeu e, em particular, os padrões da sociedade francesa. Neste caso, nada melhor do que buscar o que havia de produção didática na própria França. Além disso, o país não possuía condições de produção e publicação de textos

didáticos. A imprensa, por exemplo, criada por Gutenberg no século XV, só havia chegado ao Brasil em 1808 com a Corte Portuguesa (Soares, 1996).

Este quadro só sofreu uma alteração mais representativa a partir de 1930, na gestão do então ministro da Educação e Saúde Pública (Mesp) Francisco Campos durante o governo Vargas. O nacionalismo varguista levou ao fortalecimento da idéia de nação forte e unida. Submetida a este ideal, a Reforma de Campos propunha a Centralização da Educação Nacional pela padronização de programas e metodologias. A exigência política de uma proposta "pedagógica" nacionalista aliada à queda da Bolsa de Nova York, que gerou uma crise econômica sem precedentes na história do capitalismo e elevou os custos da importação de livros, fomentou o desenvolvimento da produção didática nacional. Assinados, agora, por autores brasileiros, os livros didáticos nacionais passaram a ser produzidos em larga escala. No plano dos conteúdos ficavam muito presos ao que propunha o programa da reforma chegando mesmo a reproduzi-lo fielmente (Caimi e Machado, 1999). Choppin (2004) afirma que esta função Referencial, Curricular ou Programática assumida pelos livros didáticos é recorrente na história da educação. Para o autor,*... desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações"* (p.553)

Em 1937, sobre o pretexto de conter o avanço do comunismo no Brasil, Getúlio Vargas aplicou um Golpe de Estado. Para garantir a sobrevivência da ditadura que se iniciou neste período - conhecido como Estado Novo - Vargas criou uma série de mecanismos de censura e controle político-ideológico da sociedade. O congresso foi fechado, os Partidos Políticos destituídos e a imprensa passou a viver sob a égide do mais rigoroso controle estatal. Em 1938, sob o comando do Ministério da Educação e Cultura, chefiado agora por Gustavo Capanema, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático(CNLD), que tinha como subordinadas as Comissões estaduais de livros didáticos (CELD), estabelecendo o controle político e ideológico da produção e distribuição de livros didáticos no país (Caimi e Machado, 1999).

Nesse período, diferentemente do que se observa atualmente, um fator que chama a atenção dos pesquisadores foi a longevidade dos períodos de adoção de um mesmo livro didático. *Alguns tiveram numerosas e sucessivas*

edições, chegando a ser utilizadas por 40 ou 50 anos nas salas de aula. Nas últimas décadas, o número de edições é bem menor, seu tempo de vida nas salas de aula não ultrapassa cinco, seis anos (Soares, 1996, p. 56).

> No campo do ensino de História o livro História do Brasil de Rocha Pombo é um modelo exemplar deste fenômeno. Editado pela primeira vez em 1919 foi utilizado por várias gerações de alunos e professores até a sua última edição em 1960 (Siman e Silva, 2007, p. 7).

A partir das décadas de cinquenta e sessenta o perfil dos autores de livros didáticos se modificou. Até então assinavam os manuais didáticos personalidades consagradas no meio intelectual que escreviam sobre disciplinas para a qual não tinham formação acadêmica específica[14].

> Olavo Bilac, por exemplo, autor de livros de leitura, não concluiu nenhum curso superior mais frequentou as faculdades de medicina e de Direito. Carlos Laet, um dos autores de antologia para o ensino de Português, era engenheiro-geógrafo e bacharel em ciências Físicas e Matemáticas (Soares, 1996, p. 60).

No campo do ensino de História merece destaque o escritor, jornalista e bacharel em Direito Viriato Correia que assinou inúmeras obras voltadas para um público infanto-juvenil com crônicas históricas que passaram a ser adotados em escolas. Seu livro de maior sucesso no meio escolar foi História do Brasil para Crianças, editado pela primeira vez em 1934 pela Companhia Editora Nacional e devido a longevidade de sua adoção foi reeditado 28 vezes[15].

Nos anos 60, o processo de democratização do ensino trouxe uma grande expansão da rede escolar e um aumento considerável de estudantes nos bancos escolares. Neste período o número de alunos no Ensino Médio quase triplicou e o no Ensino Fundamental duplicou (Soares, 1996). A chegada de novos setores sociais até então excluídos das salas de aula e com um

[14] As faculdades de filosofia criadas nos anos 30 já ofereciam na década de 50 muitos profissionais com habilitação específica. Consequentemente, a presença de muitos profissionais habilitados no mercado permitiu que os livros didáticos fossem escritos, via de regra, por professores de formação específica nas áreas sobres as quais escreviam e, de um modo geral, em exercícios nas séries para as quais o material foi direcionado.

[15] Embora não sendo um livro especificamente didático, obteve este status através do reconhecimento da Comissão Nacional do Livro Didático em 1938 (Siman e Silva, 2009, p. 7).

poder aquisitivo mais modesto exigiram a viabilização de políticas de barateamento do material didático. Já em 1961 o governo brasileiro passou a subsidiar a produção de livros didáticos através do Banco do Brasil conforme estabelecido no Decreto Federal n.º 50489 de 25/04/1961 (Munakata, 1997).

Em 1964 um novo golpe militar inaugurou mais um período ditatorial na história brasileira que perdurou até os anos 80. Dentre os primeiros atos do novo governo, constou a criação da Campanha Nacional de Material de Ensino (Decreto-lei[16] n.º 53.887 de 14/04/1964) com o objetivo de publicar e distribuir material didático (Munakata, 1997)[17]. Inicia-se aí um novo período de forte controle estatal sobre a produção de livros didáticos brasileiros. No ano de 1965 assistiu-se à assinatura do acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a agência americana United States Agency for International Development (USAID) com o intuíto de reformular o currículo e os métodos de ensino universitário. Sob influência da orientação americana, em 1966 criou-se a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) com a função de *incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionadas com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos.* (Munakata, 1997, p. 47).

A COLTED enviava ao MEC a lista de livros didáticos e técnicos já publicada depois de aprovada e selecionada por entidades especializadas. Além disto, o órgão solicitava a confecção de livros novos e providenciava autores e editoras que seriam responsáveis por eles. Os títulos aprovados eram adquiridos para distribuição às bibliotecas escolares. Para as editoras este era um grande negócio. Depois de adequar seus "produtos" às exigências governamentais, todo o estoque da produção tinha um comprador garantido (Munakata, 1997). O COLTED foi extinto em 1971 devido às irregularidades nas quais o órgão foi envolvido (Oliveira, 1994).

No decorrer da década de setenta, o MEC produziu livros didáticos em coedição com o setor privado sob a supervisão do Instituto Nacional do livro e, posteriormente, à Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME). Na

[16] Instrumento utilizado em demasia pela ditadura militar, que prescindia da aprovação do Congresso para validação de uma lei proposta pelo executivo.

[17] Em 1967 a Companhia Nacional de Material de Ensino, por sua vez, cede lugar à Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME).

década seguinte, mais precisamente em 1985, o MEC instituiu o *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que consiste na distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos das Escolas Públicas do Ensino Fundamental de todo o país.*[18] Os objetivos do PNLD definidos na sua criação eram a universalização do Programa para todos os alunos das oito séries do 1ª grau das escolas públicas e das escolas comunitárias (escolas criadas pela própria população); a participação dos professores na escolha dos livros; a distribuição aos professores do manual e do caderno de atividades e o incentivo ao uso de livros não descartáveis (Munakata, 1997).

A partir de 1995 o PNLD instituiu a avaliação dos livros didáticos que participariam do programa. Esta tarefa ficou sob a responsabilidade de uma comissão de especialistas em cada disciplina composta de professores dos Ensinos Universitário, Médio e Fundamental. Aos professores de todo o país eram endereçadas uma resenha com a avaliação processada por esta Comissão. Para o MEC,

> essa iniciativa possibilita uma participação ativa e democrática no processo de escolha dos livros didáticos, fornecendo subsídios para uma crítica consciente dos títulos, além de ser o Guia uma fonte de referência sobre a qualidade das obras didáticas.(Panfleto Informativo. FNDE e MEC. Brasilia-DF. Abril/2002).

A partir daí, a participação de qualquer coleção didática no PNLD ficou vinculada à aprovação por esta comissão.

Em 1998, o MEC apresentou à sociedade brasileira os Parâmetros Curriculares Nacionais. O então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Sousa, afirmava na ocasião que:

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, do outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (PCN´s – História. 1998, p. 5).

[18] Panfleto informativo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). FNDE e Ministério da Educação. Brasilia-DF. Abril/2002.

Segundo o discurso oficial os PCN's servem como uma proposta de reorientação curricular para balizar as ações das secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros. (PCN´s – História, 1998). Além de propor diretrizes e apontar novos pressupostos pedagógicos sobre os quais o processo educativo deve se fundamentar, os PCN's também contemplam discussões sobre o atual estágio de pesquisas em cada disciplina e pressupostos didático-pedagógicos que servem de orientação para o desenvolvimento dos programas e atividades pedagógicas de cada conteúdo nas salas de aula.

Neste contexto, os autores de livros passaram a perseguir as orientações dos PCN's por concepção político-pedagógica, por imposição da indústria cultural e/ou como meio de garantir a inclusão de seu material no Guia de livros didáticos do MEC.

Em suma, uma breve análise da história do livro didático evidencia como este instrumento está intimamente ligado à história do ensino. Sobrevivendo e adaptando-se ao processo evolutivo dos suportes de leitura e às transformações dos modelos educacionais, o livro didático atravessou séculos de história e se mantém tão presente na educação que ensino e livro didático parecem estar indissociavelmente ligados. No caso brasileiro, o livro didático aparece estreitamente vinculado às ações do Estado. Estabelecendo conteúdos curriculares, subsidiando, coproduzindo ou adquirindo a produção, censurando conteúdos ou apontando parâmetros pedagógicos desde a década de trinta, os governos jamais deixaram de se ocupar com o Livro Didático.

Por fim, como afirma Oliveira (2007), o livro didático não é apenas

> um livro, tampouco o é no sentido mais usual do termo, para ser lido, da primeira à última página. O livro didático precisa ser entendido como parte da história cultural da nossa civilização e como objeto que deve ser usado numa situação de ensino e aprendizagem e, nessa relação há vários sujeitos: o(s) autor(es), editor, trabalhadores e, sobretudo, professores e alunos.(p. 2).

Se por um lado os estudos críticos se fazem necessários para melhor compreensão desta ferramenta de ensino, por outro, não se pode acreditar que

um instrumento didático de longevidade milenar não tenha apresentado contribuições efetivas e significativas para o processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, concordamos com Soares (1996) que questiona a fragilidade do discurso que apregoa a rejeição do livro didático e sua eliminação das salas de aula, como se este fosse um artefato recém-inventado para oprimir e submeter o professor e enriquecer autores e editores desconsiderando o fato de que os manuais didáticos acompanham a mais de dois milênios diversas gerações de alunos e professores.

1.1.3. Estado e financiamento de livros didáticos através do PNLD

Como já demonstrado, a participação do Estado Brasileiro no financiamento de livros didáticos para o ensino público já se faz há pelo menos quatro décadas. De forma gradativa, o montante de recursos estatais aplicados no setor foi sendo ampliado transformando o governo brasileiro no maior comprador de livros do mundo (Munakata, 1997). Atualmente, os recursos públicos destinados ao custeio dos livros didáticos utilizados na escola pública no Ensino Fundamental estão submetidos ao PNLD e são executados pela Fundação de Assistência ao Educando (FAE), órgão do MEC.

Os valores negociados entre o FNDE e as editoras que fornecem livros didáticos para o Ensino Fundamental são bastante elevados. Para as editoras, ter um livro de seu catálogo escolhido por diversas escolas brasileiras é a garantia de uma vendagem certa. A produção é feita a partir da encomenda estatal. Mesmo pagando um preço bem menor do que o valor de venda do material em livrarias, o governo federal tem permitido que as editoras ampliem em muito o seu faturamento já que o volume de negócios é muito grande. A alta lucratividade do setor vem da enorme quantidade vendida. O volume de negócios nos últimos anos demonstra a prosperidade do setor.

Segundo o Ministério da Educação os investimentos em livros didáticos entre 1994 e 2001 alcançaram R$ 2,3 bilhões com a aquisição e distribuição de 708,6 milhões de livros didáticos para atender aos anos letivos de 1995 a 2002 (FNDE/PNLD, 2002). No ano de 2005 os negócios entre editoras e o governo federal alcançaram a cifra de R$ 463.242.015,19 no Ensino Fundamental e o

volume de exemplares ultrapassou os 93 milhões de livros. Em 2007, o volume de negócios foi de R$ 456.706.333.38 [19].

Como meio de garantir um bom volume de vendas neste mercado promissor, as editoras têm procurado atingir a preferência dos professores. Como afirma Medeiros (2006), ... *o livro didático, como artigo mercantil, não é elaborado para a satisfação do aluno, mas a do professor, que é quem escolhe o livro e, portanto, é o* ***cliente*** *objeto do interesse da editora* (p. 78).

Para atingir os professores, diversas estratégias vêm sendo utilizadas nos últimos anos. Vejamos o exemplo abaixo, divulgado pela própria Associação Brasileira dos Editores de Livros (Abrelivros):[20]

> POSITIVO INOVA EM AÇÃO DE MERCHANDISING PARA ALCANÇAR PROFESSORES
>
> PublishNews
> Carlo Carrenho
>
> (...) O envolvimento de Ziraldo, Gugu e Faustão no PNLD 2007 faz parte da estratégia de marketing definida pela Editora Positivo para "falar" com os professores de todo o Brasil. Além dessa ação de merchandising, a campanha criada pela JWT Curitiba para essa divulgação prevê a veiculação de spots em rádio, anúncios em revistas especializadas em Educação e uma ação dirigida bastante inovadora.

As altas cifras negociadas através do PNLD também vêm atraindo o interesse de grandes grupos empresariais nacionais e estrangeiros, e fomentando uma oligopolização deste ramo do mercado editorial. No PNLD 2005 as vinte e duas obras aprovadas para escolha dos professores de História pertenciam a onze editoras. No PNLD 2008, as 19 obras de História aprovadas pertencem a oito editoras: Ática, Scipione, FTD, Moderna, Positivo, Edições Escala Educacional, Saraiva Livreiros e Editores e Quinteto Editorial. Cabe ressaltar que as editoras Ática e Scipione pertencem ao Grupo Abri[21] enquanto

---

[19] www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro_didatico/livro_didatico.html#consultas

[20] http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=1694

[21] "Em fevereiro de 2004, o Grupo Abril adquiriu a Editora Ática na totalidade, inaugurando uma nova fase na história da empresa, passando a fazer parte da Abril Educação. No início de 2005, a Editora passou a funcionar no prédio do Edifício Abril, na Marginal do Tietê." (http://www.atica.com.br/quemsomos/ acessado em 30/06/2007)

FTD e Quinteto Editorial, ao que tudo indica, se fundiram[22]. Deste modo pode se dizer que apenas seis grupos editoriais são responsáveis pelas 19 obras em questão.

O mercado editorial parece estar sob o comando das grandes empresas e a participação do capital estrangeiro também já é um fato. A Positivo é um braço editorial do Grupo Positivo que mantém negócios na Europa, África, Japão, México e Brasil. Maior grupo de educação privada no Brasil, o Positivo também é um dos líderes no setor de informática e possui uma diversidade de produtos na linha gráfico-editorial[23]. Por fim, a Saraiva Livreiros e editores é uma grande empresa que surgiu da incorporação das editoras Formato e Atual Editora pela Saraíva. A Editora Moderna pertence ao grupo espanhol de comunicação Santillana[24], que atua na Europa, América Latina e Estados Unidos.

Enfim, num país de dimensões continentais onde a universalização do ensino é quase uma realidade, a demanda por materiais didáticos cria um grande mercado para o setor editorial. Se por um lado os hábitos de leitura são conhecidamente pouco usuais entre os brasileiros, por outro, a indústria editorial encontrou no meio escolar uma alternativa promissora para realizar bons negócios. Segundo dados da Associação Brasileira de Editores de Livros (ABRELIVROS), os livros didáticos, impulsionados, sobretudo, pelo PNLD são responsáveis por sessenta por cento de todo o faturamento da indústria livresca no Brasil [25]. Cabe ainda registrar que as perspectivas do setor ao que tudo indica tendem a se manter bastante promissoras já que o PNLD é um

---

"Após mais de um ano de negociações, que envolveram grupos editoriais nacionais e estrangeiros, a Editora Abril adquiriu, em fevereiro de 2004, os ativos financeiros da Vivendi, tornando-se a sócia majoritária da Editora Scipione". (http://www.scipione.com.br/institucional/conhecascipione/conhecascipione.aspx acessado em 30/06/2007)

[17]Não conseguimos informação se existe algum tipo de associação, fusão ou incorporação de uma editora pela outra. Entretanto, a obra Navegando pela História é comercializada pela FTD. No site da Abrelivros a sede das duas empresas é anunciada no mesmo endereço e os telefones de contato são os mesmos. O e-mail da Quinteto Editorial tem como provedor a FTD. http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=3&Texto=quinteto (acessados em 30/06/2007) Além disto, o representante da empresa FTD e Quinteto na diretoria da Abrelivros, gestão 2006 e 2007 é o mesmo. (http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=3&Texto=quinteto acessado em 30/06/2007)

[23] http://www.positivo.com.br/portugues/grupo/grupo.htm acessado em 30/06/2007

[24] http://www.moderna.com.br/empresa/br/ acessado em 30/06/2007

[25] http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=1858

programa que alcançou uma estabilidade ao transformar-se numa política de Estado que sobreviveu desde 1985 às mudanças de governo e se aperfeiçoou ao longo dos anos.

1.1.4. PNLD e o processo de avaliações dos livros didáticos

O PNLD funciona, grosso modo, da seguinte maneira. A partir de um Guia de Livros Didáticos, que traz uma resenha de cada um dos livros didáticos pré-aprovados por uma equipe de especialistas à serviço do MEC e vinculados a diversas universidades brasileiras, os professores de cada Escola Pública de 1ª à 8ª séries do país escolhem a coleção didática com a qual trabalharão com seus alunos durante os três anos seguintes. Os livros solicitados em cada escola são encomendados junto às editoras e distribuídos gratuitamente aos estudantes. Cada estabelecimento de ensino pode solicitar novos títulos ou manter a escolha dos mesmos para uma nova compra a cada intervalo de três anos.

Como as políticas públicas implementadas pelo Ministério da Educação, via de regra, estão submetidas a um complexo sistema de avaliação[26], patrocinado pelo governo federal, o PNLD também conta com um criterioso e sistemático processo avaliativo. Como grande comprador, o Estado, a partir dos dados advindos das avaliações, parece dimensionar o resultado dos seus investimentos financeiros, determinar novas diretrizes para o setor editorial e recomendar aos professores do Ensino Fundamental quais as melhores escolhas a se fazer.

Estes modelos avaliativos possuem uma série de críticos. Coggiola (2001) por exemplo, estabelece relações entre políticas públicas, políticas privadas e avaliação e chama a atenção para o fato de que as críticas à globalização, e mais precisamente às mudanças nas políticas públicas orientadas por ela, são identificadas como ideológicas ou resultantes de um

[26] O Exame Nacional dos Cursos (ENC), mais conhecido como provão e substituído pelo SINAES, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema Nacional de Avaliação da Pós-Graduação implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) também são processos avaliativos implementados, sobretudo na última década, pelo Ministério da Educação.

‘corporativismo acadêmico ou um ‘burburinho sindical’, já que são apresentadas como incontestes no cenário histórico e político.

Sposito (2006) mesmo reconhecendo que os interesses globais têm orientado as políticas educacionais brasileiras, relativiza as críticas de Coggiola afirmando que a consciência desta influência deve servir como ponto de partida para a avaliação e não como forma de negá-la.

> (...) existe um esforço para superar modelos de avaliação gestados nos países capitalistas centrais, partindo-se do pressuposto de que não há um critério único de avaliação e, sobretudo, de que a avaliação não deve ser punitiva, deve constituir-se em base para o planejamento (p. 21).

De fato, o processo de globalização tem determinado uma série de políticas públicas no Brasil alicerçadas a partir de duas grandes orientações: diretrizes do Banco Mundial e determinações da Conferência Mundial de Educação Para todos realizada em 1990 na Tailândia.

O Banco Mundial foi criado em 1944 no contexto de construção da hegemonia internacional dos Estados Unidos após a 2ª. Guerra Mundial[27]. Nas décadas de 1980 e 1990 a área educacional tornou-se um dos seus grandes focos de atuação quando se estabeleceram diretrizes que serviram para embasar a implementação de políticas educacionais, sobretudo na América Latina. No Brasil elas se tornaram uma grande referência para as reformas educacionais efetivadas a partir da década de 1990. Para Minto (2008),

> estas reformas se caracterizaram pela focalização do gasto público no ensino básico, com ênfase no ensino fundamental; descentralização do ensino fundamental, o que vem sendo operacionalizado através do processo de municipalização do ensino; estímulo à privatização dos serviços educacionais e à criação de verdadeiras indústrias em torno das atividades educacionais; ajuste da legislação educacional no sentido da desregulamentação dos métodos de gestão e das instituições educacionais, garantindo ao governo central maior controle e poder de intervenção sobre os níveis de ensino (via sistemas nacionais de avaliação e fixação de parâmetros curriculares nacionais, por exemplo), mas sem que ele mesmo participe diretamente da execução de tais serviços (p. 3).

[27] Fazem parte do Banco Mundial o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), a Corporação Financeira Internacional (IFC), o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID), a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA) e o Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF) Minto, Lalo Watanabe disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_banco_mundial_%20e_educacao%20.htm#_ftn1 (acessado em 01/07/2008

Como afirma Bueno (2004) o Banco Mundial não se pauta por critérios acadêmicos. Suas ações estão alicerçadas em um conjunto de forças e ideias originadas nos países centrais que trazem em seu bojo a defesa dos interesses destas potências econômicas. Os projetos de financiamento atrelam os recursos disponibilizados à adoção de determinados modelos de gestão e dentre estes as reformas educacionais. Em suma, a interferência do Banco Mundial na educação acaba atendendo os interesses do grande capital internacional, sobretudo, o financeiro (Minto, 2008).

Na década de noventa do século passado, o Banco Mundial acabou incorporando em sua agenda as definições traçadas na Conferência Mundial de Educação para Todos (Shiroma, 2000, apud Abreu e Silva, 2007)[28] quando 155 governos prometeram uma educação para todos até o ano de 2000[29]. Na época decidiu-se que os países com maior índice de analfabetismo e déficit de escolaridade elaborariam planos decenais de educação na tentativa de resolver o problema. Como um dos signatários da proposta, o governo brasileiro através do MEC iniciou em 1993 o Plano Decenal de Educação para Todos.

No que se refere ao livro didático, o plano apontava no item OBJETIVOS E METAS[30] para o Ensino Fundamental a necessidade da manutenção,

[28] Essa Conferência foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Em 1995, no documento intitulado Prioridades y estratégias para la educación e sob a influência de Jontiem, o Banco Mundial reafirmou antigas posturas e ao mesmo tempo traçou estratégias mais adequadas aos imperativos das mudanças na economia, fruto do processo de globalização e de reestruturação social e produtiva. Dentre as estratégias estão as orientações para a implementação dos sistemas de avaliação, que, no Brasil, estiveram atrelados ao processo de reforma curricular (Abreu e Silva, 2007, p. 2)..

[29] http://portal.mec.gov.br/ai/index.php?option=content&task=view&id=112&Itemid=234

A promessa não se cumpriu e em **1999** foi lançada por ONGs, sindicatos de professores e agências de desenvolvimento de 180 países, a **campanha global pela educação.** O objetivo da campanha foi exercer pressão pública sobre os governos para que cumprissem o compromisso de garantir uma educação gratuita e de qualidade para todos, em particular os grupos mais excluídos (prioridade para crianças e mulheres).

[30] Plano Decenal Educação http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf Objetivos e metas para o Ensino Fundamental, itens 11, 12, 13 e 14 apontam que é preciso "Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio; elevar de quatro para cinco o número de livros didáticos oferecidos aos alunos das quatro séries iniciais do ensino fundamental, de forma a cobrir as áreas que compõem as Diretrizes Curriculares do ensino fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais; ampliar progressivamente a oferta de livros didáticos a todos os alunos das quatro séries finais do ensino fundamental, com prioridade para as regiões nas quais o

consolidação e ampliação do PNLD além do estabelecimento de um criterioso processo do controle para evitar que livros didáticos reproduzam estereótipos ou discriminações com mulheres, negros e índios. Neste contexto, o passo mais decisivo que antecedeu ao atual sistema de avaliação foi dado em 1994. Na época o MEC nomeou uma comissão de especialistas[31] em diversas áreas do conhecimento para avaliar a qualidade do conteúdo programático e os aspectos pedagógicos e metodológicos dos 10 títulos mais solicitados pelos professores de primeira a quarta série em 1991. O relatório apresentado no final dos trabalhos concluiu que[32]:

> ... é urgente que o Estado Brasileiro resgate os seus direitos de consumidor e não mais adquira os livros que decisivamente não contribuam com o desenvolvimento do educando de acordo com os fins e objetivos da Educação Nacional (Sposito, 2006, p.14).

Consequentemente, em 1995 o MEC iniciou um processo de avaliação mais criterioso e sistemático dos livros didáticos adquiridos para distribuição às escolas de Ensino Fundamental da rede pública brasileira. A equipe de pareceristas passou a adotar critérios de avaliação que são públicos e aparecem descritos no Guia dos Livros Didáticos para o conhecimento de professores e interessados. Este modelo foi sendo aprimorado gradativamente nos PNLD's subsequentes.

Nas séries finais do Ensino Fundamental assistiu-se a três versões do PNLD e no ano de 2007 professores brasileiros da rede pública escolheram as obras adotadas por meio da edição 2008 do PNLD[33]. Nos Livros didáticos de História a equipe de pareceristas avalia se a "coleção/obra foi concebida e organizada segundo uma metodologia de ensino-aprendizagem que seja adequada às finalidades e às especificidades dos alunos (Bezerra, 2006). No

---

acesso dos alunos ao material escrito seja particularmente deficiente; prover de literatura, textos científicos, obras básicas de referência e livros didático e pedagógicos de apoio ao professor e às escolas do ensino fundamental.

[31] A Comissão para Estudos Sociais foi formada pelos professores Edna Maria Santos, Elza Nadai, Leo Stampacchio, Selva Guimarães Fonseca e Valéria Trevisan Burla de Aguiar

[32] Relatórios Técnicos, Estudos Sociais, Brasilia: MEC, 1994, sem indicação de páginas, citado em Sposito (2006).

[33] Neste processo de escolha a coleção Projeto Araribá, da Editora Moderna, tornou-se a obra de História mais escolhida e utilizada em todo o país.

campo mais específico da disciplina História o foco avaliativo recai sobre a transposição didática que se traduz no saber dito escolar e que

> deve partir do pressuposto de que o conhecimento produzido pelos historiadores será sempre o ponto de referência para os autores de livros didáticos. Assim é importante avaliar se a coleção, na exposição dos conteúdos específicos da área de História, está em sintonia com as **metodologias próprias da disciplina História** (p. 36).

Os pareceristas também avaliam se as obras contribuem para o **aprimoramento da ética** e a **construção da cidadania**. Pretende-se encontrar nos textos e atividades propostas *a preocupação em despertar no aluno a prática participativa, a sociabilidade, a consciência política, enfim, a cidadania, entendida no seu sentido mais amplo* (Bezerra, 2006, p. 37).

No **Manual do Professor** que acompanha as obras os pareceristas também esperam encontrar *orientações que explicitem os pressupostos teóricos e metodológicos da História e do ensino-aprendizagem e que encaminhem novas perspectivas para a formação continuada do docente.* (Bezerra, 2006, p. 38). Por fim, nos **aspectos editoriais** avalia-se a *apresentação do livro, sua estruturação, correção de impressões, presença de boas ilustrações, apresentação correta e completa da bibliografia etc.* (Bezerra, 2006, p. 38).

Na defesa deste modelo de avaliação dos livros didáticos Sposito (2006) afirma que

> ... a avaliação deve ser feita porque o Estado, com recursos públicos, está adquirindo milhões de livros didáticos para distribuição gratuita na rede oficial de ensino básico e deve aferir a qualidade do produto que compra (p. 22).

Em relação aos livros de História, Miranda e de Luca (2004) sustentam que autores e editores, receando a exclusão de seu produto do Guia do Livro Didático, passaram a ter cuidados evidentes para que os livros não veiculassem mais estereótipos, desatualizações graves, erros de informação ou conceituais, preconceitos de gênero, condição social ou etnia, bem como de quaisquer formas de proselitismo e incoerências metodológicas graves entre a proposta explicitada e aquilo que foi efetivamente realizado ao longo da obra.

Bezerra (2006), um dos coordenadores do PNLD de História entre 1990 e 2004, aponta que:

> *O* conjunto das inovações encontradas, tanto nas coleções modificadas, quanto nas novas, diz respeito basicamente à metodologia da aprendizagem: não mais o estilo tradicional que invariavelmente consistia na exposição de conteúdos históricos e, ao final, questionários que visavam a verificar se aqueles conteúdos foram apreendidos pelos alunos. O estilo baseado na preponderância de exercícios voltados para a memorização deu lugar à riqueza de atividades que levam ao desenvolvimento de uma variedade maior de habilidades. Os conteúdos históricos, por sua vez, aproximam-se mais da renovação historiográfica das últimas décadas (p. 50).

Pelo exposto, fica evidenciado que os pareceristas do PNLD vêm construindo e aperfeiçoando ao longo dos últimos anos um processo de avaliação das obras. Se por um lado existem críticas em relação a estes modelos, por outro encontramos defensores deste processo. Para Oliveira, (2007),

> As avaliações sistemáticas e cada vez mais aperfeiçoadas, empreendidas pelo Ministério da Educação por meio das Universidades, vêm, desde meados da década de 90 do século XX, garantindo que cheguem às escolas livros sem erros ou falhas na sua editoração.(p.1).

Entretanto, se os critérios acadêmicos para análise dos livros didáticos parecem estar bem definidos, por um lado, não podemos precisar com certeza quais os métodos avaliativos adotados pelos professores das séries finais do Ensino Fundamental. Os dados evidenciam certo descompasso entre as preferências de pareceristas e professores do Ensino Fundamental. No PNLD-2002[34], por exemplo, a coleção da disciplina História mais adotada, *História e Vida Integrada*, nas séries finais do Ensino Fundamental foi recomendada com distinção pelos pareceristas. No Guia do Livro Didático argumenta-se que a coleção recebeu uma classificação com três estrelas[35] *e foi recomendada com*

[34] O termo PNLD 2002 refere-se ao primeiro dos três anos em que o livro escolhido pelos professores é utilizado pelos estudantes. Entretanto, como em todo PNLD, o processo se inicia três anos antes com organização e publicação do Edital no Diário Oficial da União estabelecendo prazos e os critérios para inscrição e participação das obras.

[35] Até o PNLD 2002 o Guia do Livro Didático classificava as obras com três, duas e uma estrela. As coleções de maior qualidade recebiam três estrelas e, em raros momentos, uma recomendação com distinção quando seus méritos eram notórios na ótica dos

distinção por trabalhar o conteúdo de forma adequada e inovadora (Guia do Livro Didático, 2002, p. 297). Por outro lado, a Coleção *Nova História Crítica*, que participava pela primeira vez do PNLD sofreu uma série de restrições dos pareceristas que classificaram a obra com uma estrela apenas.

> Há, no entanto, ressalvas a serem apontadas: a obra é desigual no que se refere ao conteúdo e às características metodológicas dos quatro volumes da coleção, não havendo integração entre os conteúdos de História do Brasil (5.ª e 6.ª séries) e de História Geral (7.ª e 8.ª séries). Verifica-se pouca densidade histórica no tratamento dos períodos mais recentes, o que induz à ocorrência de muitas simplificações. A discussão sobre a produção do conhecimento histórico no tratamento dos conteúdos não se efetiva, e a incorporação das novas contribuições historiográficas nem sempre é bem sucedida. (Guia do Livro Didático, 2002, p. 353).

Entretanto, mesmo com a avaliação negativa dos pareceristas a coleção supracitada foi a segunda obra mais adotada pelos professores brasileiros através do PNLD. No PNLD-2005, enquanto a crítica dos pareceristas à Nova História Crítica continuaram severas, a coleção tornou-se a mais adotada em todo o país.

> A anunciada perspectiva "crítica" associa-se mais à utilização de uma linguagem marcada pela excessiva informalidade do que pela formação de um aluno capaz de pensar e compreender o procedimento histórico. Os recursos usados para facilitar a apresentação de sínteses explicativas resvalam no maniqueísmo e em uma visão muito simplificada dos processos e contradições sociais. As atividades, supostamente reflexivas e críticas, não incluem proposições que ofereçam ao aluno possibilidades de construção de raciocínio autônomo e se esgotam em caminhos nos quais, em geral, uma única resposta é cabível. (...) Embora o conteúdo seja problematizado e várias atividades se voltem à reflexão crítica, a forma como elas são propostas não garantem, por si só, a autonomia do pensamento. Questões que se pretendem críticas não promovem a construção de argumentos, pois se limitam a perguntas fechadas que conduzem a respostas prontas, sem exigência de reflexão e análise. O aluno não é orientado sobre como pesquisar, como estabelecer relações entre o

pareceristas. As obras de qualidade "intermediária" recebiam duas e as de nível inferior apenas uma estrela.

> presente e o passado e como fazer uma leitura crítica dos textos. Além disso, o processo de ensino-aprendizagem não parte da experiência do aluno e os seus saberes prévios não são mobilizados, apesar da exploração das temáticas do presente. "Também é questionável a insistência no uso de gírias e a utilização de uma linguagem irônica, que nem sempre permite entender o conteúdo abordado (Guia do Livro Didático, 2005, p. 132-136).

Se na edição anterior do programa a Coleção *Nova História Crítica* preencheu 25,36 % das compras de livros de História feitas pelo FNDE, nesta o percentual subiu para 30,53 %. A obra recomendada com distinção na edição anterior e que alcançou um volume de 35,88% nas vendas para o programa, por sua vez, em 2005 alcançara apenas 13,33% deste mercado. Ao que tudo indica, o princípio de ampliar o rigor das avaliações a cada PNLD, como afirma Bezerra (2006, p. 45), pode ter sido a principal razão da reprovação da Nova História Crítica para o PNLD 2008. Nesta mesma edição do programa patrocinado pelo Ministério da Educação a coleção Projeto Araribá – História, da editora Moderna, dentre as 19 coleções aprovadas, recebeu uma boa avaliação dos pareceristas[36] e tornou-se a obra mais adotada pelos professores brasileiros[37].

Não obstante a aproximação entre os critérios avaliativos dos pareceristas e os critérios de escolha utilizados pelos professores de História na edição 2008 do PNLD, a leitura dos dados referentes às três últimas edições do programa permite perceber uma ausência de sintonia entre estes e aqueles.

1.1.5. Livros didáticos como objeto de pesquisa

[36] Apenas duas obras didáticas foram mais bem avaliadas que a Coleção Projeto Araribá-História: História – das cavernas ao terceiro milênio e História em Projetos das editoras Moderna e Ática, respectivamente.

[37] Informações obtidas através da Revista Carta Capital, n.º 464 de 03/10/2007, p. 31. A opção por utilizar dados advindos do meio jornalístico, neste caso, se deve à indisponibilidade dos mesmos no site do FNDE e as inúmeras tentativas, em vão, de conseguir as informações sobre quantidade de obras de História negociadas nas diversas edições do PNLD através de contatos telefônicos com serviço de atendimento do Ministério da Educação e do envio de mensagens por e-mail. Em resposta a uma solicitação feita por nós, o professor Holien Gonçalves Bezerra, um dos coordenadores da equipe de Pareceristas de História das edições do PNLD que ocorreram entre 1999 e 2005 nos disse que um dos grandes problemas enfrentados por aqueles que querem pesquisar o livro didático tem sido a falta de informações prestadas pelo Ministério da Educação.

Depois de negligenciada por historiadores e bibliógrafos durante muitos anos, a história dos livros e das edições didáticas vem atraindo, nas últimas três décadas, o interesse, cada vez maior, de pesquisadores. Num levantamento parcial sobre o atual estágio das pesquisas, Choppin(2004) constatou que

> nos Estados Unidos, Alemanha, Japão, Países Nórdicos, Grã-Bretanha, França, Grécia, Bulgária, Romênia, Itália, Espanha, Coréia, Argentina, Chile, Colômbia, Espanha, México, Portugal e Brasil a pesquisa sobre as edições didáticas tem se mostrado bastante efetiva e dinâmica (p. 551-2).

O autor atribui este dinamismo a uma série de fatores conjunturais tais como o crescente interesse de pesquisadores e historiadores profissionais em relação às questões da educação; a intenção de inúmeras populações em criar ou recuperar uma identidade cultural, devido a acontecimentos recentes como a descolonização, o desmantelamento do bloco comunista, a intensificação de aspirações regionalistas e o desenvolvimento de reivindicações provenientes de grupos minoritários; os avanços ocorridos na história do livro levando à publicação ou produção de grandes obras de síntese sobre a história das edições didáticas contemporâneas em diversos países nas últimas décadas; o progresso nas técnicas de armazenamento, tratamento e difusão de informações possibilitando uma melhor gestão e valorização de um volume de documentos tão considerável quanto o das produções escolares; a constituição de equipes, centros de pesquisa e a formação de redes internacionais que se dedicam aos estudos das edições didáticas e a as incertezas em relação ao papel que os livros didáticos desempenharão futuramente diante das novas tecnologias educativas.

Acrescentam-se às questões conjunturais a complexidade do objeto "livro didático", a multiplicidade de suas funções, a sua coexistência com outros suportes educativos e a diversidade de agentes envolvidos no processo de produção destes livros como principais causas estruturais deste movimento no campo da pesquisa sobre os manuais didáticos (Choppin, 2004).

Os estudos mais antigos sobre livro didático centravam suas análises no conteúdo dos manuais escolares. Uma parcela destas pesquisas, ainda

presente nas investigações recentes, faz uma critica ideológica e cultural do conteúdo disposto nos livros didáticos. Lima (2004) afirma que os trabalhos produzidos nas décadas de 1970 e 1980 no Brasil, por exemplo, geralmente, embasavam-se no materialismo histórico e percebiam os conteúdos dos livros didáticos como instrumento ideológico a serviço dos interesses de perpetuação das visões das classes dominantes.

> Dentre os autores, que neste momento produziram análises sobre o livro didático no Brasil, colocando em ação diferentes olhares metodológicos, podemos citar: Maria de Lourdes Deiró Nosella,1979; Ana Lúcia Goulart de Faria,1985;Eloísa de Matos Hofling,1985; M.Laura B.P.Franco, 1982; Bárbara Freitag,1989; O. Molina, 1987; Mirian L.M.Leite, 1986; L.M. Moysés,1985; A.L.Oliveira,1986; E. Negrão e T. Amato, 1989. (p. 30).

Outra vertente, que se tornou mais efetiva no final da década de 1970 em vários países, enfatizou a análise dos livros didáticos numa perspectiva epistemológica ou propriamente didática (Choppin, 2004). Influenciados pelos problemas dos principais sistemas educativos ocidentais, os pesquisadores passaram a questionar as finalidades do ensino, conteúdos e métodos empregados. Dentre outras coisas os estudiosos buscavam saber:

> Qual (s) discurso os manuais sustentam sobre determinada disciplina e sobre seu ensino? Qual (s) concepção (s) de história, qual (s) teoria (s) científica (s) ou qual (s) doutrina (s) lingüística (s) representam ou privilegiam? Qual papel que atribuem à disciplina? Que escolhas são efetuadas entre os conhecimentos fundamentais? Como eles são expostos, organizados? Quais métodos de aprendizagem (indutivo, expositivo, dedutivo, etc.) são apresentados nos manuais? (p. 558).

No Brasil, que vivia um período de redemocratização iniciado no final da década de 1970, vários trabalhos sobre o livro didático foram produzidos e mostravam que estes materiais, via de regra, portavam uma série de problemas que atingiam diretamente a qualidade da educação. Oliveira (2007) argumenta que estas produções cumpriram um papel importante ao explicitarem diversos problemas presentes nos livros didáticos contribuindo para a superação das questões apontadas e uma melhor qualificação dos manuais. Entretanto, a autora acredita que estes problemas já foram superados.

> As avaliações sistemáticas e cada vez mais aperfeiçoadas, empreendidas pelo Ministério da Educação por meio das Universidades, vêm, desde meados da década de 90 do século XX, garantindo que cheguem às escolas livros sem erros ou falhas na sua editoração (p. 1).

No final da década de 1980, assistiu-se a um movimento de transformação das imagens presentes nos livros didáticos em objeto de pesquisa. Os pesquisadores, que restringiam suas análises ao texto impresso, passaram a se ocupar também da iconografia e o livro didático deixou de ser visto como um texto enfeitado de ilustrações. A função didática das imagens, bem como a articulação imagem e texto tornaram-se objetos de investigação. Particularmente, as imagens no ensino de História possuem um papel significativo como afirmam Paiva, (2006) e Bittencourt (2004)[38]. Elas são cada vez mais utilizadas como recurso pedagógico por estarem presentes nas salas de aula através dos livros didáticos ou dos recursos disponibilizados pelo avanço tecnológico. Paiva (2006) diz que

> ... as imagens e a leitura delas podem nos levar e nos auxiliar na tarefa de melhor compreender nossa história, nosso comportamento, nossas maneiras de pensar e de agir, enfim, nossas próprias vidas". (p. 104).

O autor, contudo, nos faz um importante alerta dizendo que consumimos imagens e ingerimos representações de toda sorte, nem sempre preocupados em filtrá-las, em compreendê-las, enfim, em decidir se as incorporamos ou não. Bittencourt (2004) chama atenção para o fato de que no ensino de História não existem muitas referências sobre o uso das imagens, apesar da ampla produção, a partir dos anos 50 e 60, de psicólogos, sociólogos e especialistas em semiologia ou teorias de comunicação, os quais tinham como principal preocupação o rádio, o cinema e a televisão na configuração de uma cultura de massa. Neste sentido, um problema central se apresenta ao professor de História, pesquisadores, autores e editores de livros didáticos: qual tratamento metodológico tem sido/deve ser dado para que o acervo iconográfico no ensino

[38] Entendemos imagens no sentido atribuído por Bittencourt (2004, p.360 e 361) que ao referir-se às imagens no ensino de História faz referências a ilustrações de livros didáticos, fotografias, filmes, imagens oriundas de CD-ROMs ou softwares.

não se torne apenas uma ilustração para um tema ou recurso de sedução de alunos que vivem um mundo repleto de imagens.

Os pareceristas de História do PNLD-2008, sem muito aprofundar a temática, apresentaram alguns critérios adotados para avaliar a qualidade das imagens disponibilizadas nos livros didáticos.

> As imagens devem levar o aluno a problematizar os conceitos históricos e ser de fácil compreensão, podendo intrigar, convidar a pensar, despertar a curiosidade. As legendas devem estar adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas, contextualizando adequadamente a imagem com sua autoria e época de produção. É necessário que façam parte dos objetivos do texto, constituindo-se não apenas em ilustrações mas em recursos intrínsecos à compreensão dos conteúdos históricos e que a obra proporcione o uso de diferentes linguagens visuais. (PNLD, Guia...,2008, p.14).

Por volta de 1990 assistiu-se também a outro movimento nas pesquisas sobre livros didáticos. Uma série de críticas embasadas nos pensamentos de Michael Foucault, Michel de Certeau, E. P. Thompson e L. S. Vigotski passam a denunciar a perspectiva das pesquisas, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980, como reducionistas e unidimensionais, por não contemplarem o movimento dialético inerente às próprias relações sociais e o livro didático como objeto historicamente gestado numa sociedade em que relações dinâmicas, conflituosas e contraditórias se estabelecem.

> Se consideramos o livro didático em sua relação dialética com a sociedade, e se concebemos a sociedade em conflito, plena de contradições, mesmo admitindo e até reforçando a tese da manutenção do “ethos capitalista” que seu conteúdo muitas vezes tem por objetivo, perguntamos até que ponto podemos afirmar que o livro didático contém apenas “mentiras”, que correspondem diretamente à reprodução das relações de produção. Não conteriam também outros elementos relacionados a outras visões da sociedade, absorvidos e apresentados pelo autor da obra, até mesmo para garantir sua aceitação por uma parcela mais ampla da população? (Galzerani, 1988, p. 107 apud Lima, 2004, p. 31).

Na década de 1990 e neste começo de século diversos trabalhos (Bittencourt, 1993; Munakata, 1997; Bueno, 2003) passaram a abordar o livro didático numa perspectiva dialética e entendido como fruto das relações sociais compreendidas como o resultado da interação de interesses contraditórios e

não apenas de imposições de determinados grupos. Além disso, a preocupação de que as análises pedagógicas predominassem excessivamente ofuscando a função instrumental típica dos livros didáticos levou os pesquisadores a ampliarem os horizontes de análise. Entretanto, as características formais dos livros didáticos ainda têm sido negligenciadas nas análises.

> A organização interna dos livros e sua divisão em partes, capítulos, parágrafos, as diferenciações tipográficas (fonte, corpo de texto, grifos, tipo de papel, bordas, cores, etc.) e suas variações, a distribuição e a disposição espacial dos diversos elementos textuais ou icônicos no interior de uma página (ou de uma página dupla) ou de um livro só foram objeto, segundo uma perspectiva histórica, de bem poucos estudos, apesar dessas configurações serem bastante específicas do livro didático. (Choppin, 2004, p. 559).

Se por um lado, a literatura nos mostra que existe uma diversificação dos focos e da perspectiva metodológica nas pesquisas sobre livros didáticos, os estudos de Roger Chartier sobre a história do livro e da leitura deixam claro que necessário se faz a ampliação deste horizonte de pesquisa. Se a estética da recepção e o novo historicismo demonstraram que a produção de sentido se dá numa relação dialógica entre as propostas do texto e as categorias interpretativas de seus leitores, Roger Chartier, por sua vez, acrescentou novos elementos a estes pressupostos. Para ele a materialidade dos livros são componentes importantes na construção de sentido e participam do processo comunicativo com os leitores. Márcia Abreu em sua introdução à edição brasileira da obra de Chartier intitulada *Formas e Sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação* afirma que

> Ele opôs-se à "abstração dos textos" operada naqueles trabalhos, entendendo que os suportes nos quais eles se fazem ler, ouvir, ou ver tomam parte na construção do sentido. Ao contrário do se costumava pensar, autores não produzem livros – e sim textos. Tomam parte na criação do livro, mas contam com a colaboração insubstituível de impressores, de tipógrafos, de capistas, de editores, que tomam decisões sobre tipo de letra, tamanho da mancha tipográfica, introdução de figuras e notas explicativas, confecção de orelhas, capas etc. Além de intervenções gráficas, há que se considerar também a participação de editores e revisores que, em menor ou maior grau, interferem no texto inserindo modificações de várias ordens – de alterações sintáticas à distribuição dos capítulos. (Chartier, 2003, p.9)

Se na produção dos mais variados gêneros de livros existe a participação de diversos agentes, como afirma Chartier, no livro didático de História especialmente, pela própria variedade de formas de escrita da História e da utilização também diversificada da iconografia, a participação de muitos atores parece ser mais explicitada. Dentre os critérios utilizados pelos pareceristas do PNLD para avaliar as obras que participam do programa, por exemplo, podemos dizer que a valorização da qualidade, variedade e formas de exploração das Fontes históricas/documentos e Imagens, qualidade da Editoração e Aspectos Visuais são ítens que dependem sobremaneira da participação de outros agentes além dos autores.

Para diferenciar os tipos de intervenção do autor e do editor, Chartier (2003) fala de dois processos: *Mise en texte* e o *Mise en livre*. O primeiro deles é definido como os comandos linguísticos e estéticos produzidos por um autor em seu texto com o objetivo de provocar certo tipo de leitura. O *Mise en livre* se caracteriza pela imagem que os editores fazem do produto que oferecem ao público, a representação que têm da competência de leitura daqueles a quem destinam prioritariamente a obra. Este conjunto de imagens fará com que se tomem decisões quanto ao tipo de capa, disposição e diagramação do texto, introdução de para-textos etc.

> Com efeito, todo autor, todo escrito impõe uma ordem, uma postura, uma atitude de leitura. Que seja explicitamente afirmada pelo escritor ou produzida mecanicamente pela maquinaria do texto, inscrita na letra da obra como também nos dispositivos de sua impressão, o protocolo da leitura define quais devem ser a interpretação correta e o uso adequado do texto, ao mesmo tempo em que esboça seu leitor ideal. Deste último, autores e editores têm sempre uma clara representação: são as competências que supõem nele que guiam seu trabalho de escrita e de edição; são os pensamentos e as condutas que desejam nele que fundam seus esforços e efeitos de persuasão. É possível, portanto, interrogando de novo os textos e os livros, revelar as leituras que pretendiam produzir, ou aquelas tidas como aptas para decifrar o material que davam a ler (Chartier, 2001, p. 20).

A partir dos estudos de Chartier é possível perceber que um texto quando interrogado de forma mais profunda pelo pesquisador transmite inequivocamente informações sobre o modo de usá-lo. Em outras palavras,

apresenta características que permitem definir para qual público editores e autores produziram determinado texto e de que modo espera-se que seja utilizado. Neste sentido, as palavras de Bourdieu durante um debate com o próprio Chartier (2001) são esclarecedoras.

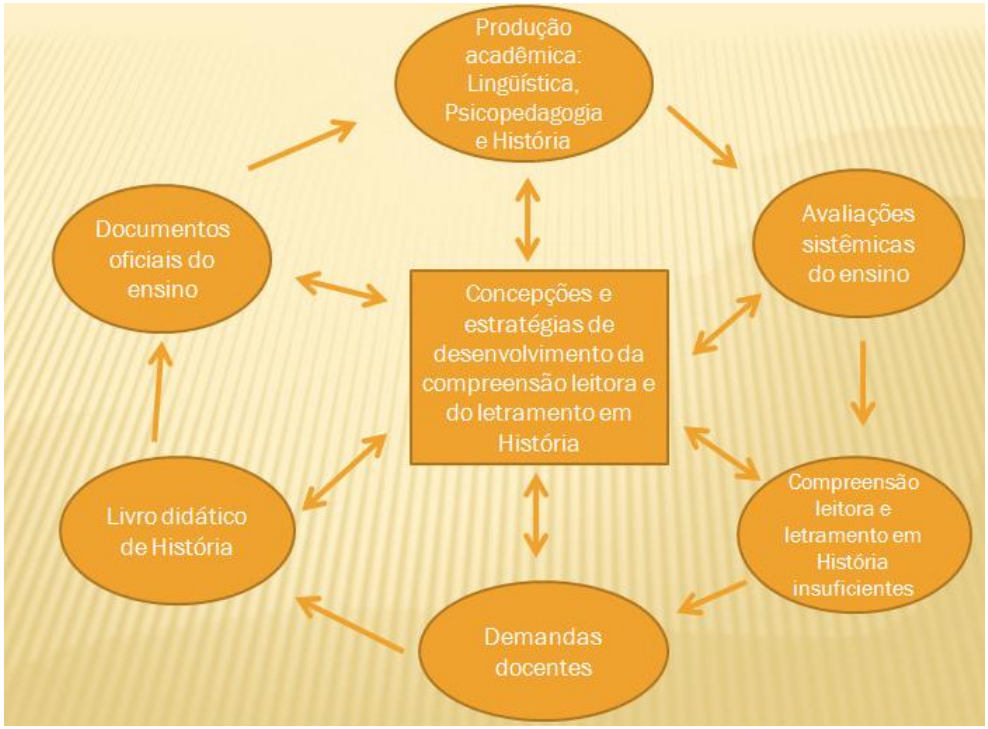
> E o senhor mesmo nos mostrou que a separação em parágrafos podia ser muito reveladora da intenção de difusão, por exemplo: um texto de longos parágrafos endereça-se a um público mais selecionado que um texto separado em parágrafos pequenos. Isto repousa sobre a hipótese de que um público mais popular demandará um discurso mais descontínuo, etc. Assim, a oposição entre o longo e o curto, que pode manifestar-se de múltiplas formas, é uma indicação sobre o público visado e, ao mesmo tempo, sobre a idéia que o autor tem dele mesmo, de sua relação com os outros autores. Outro exemplo, toda a simbologia do grafismo, que foi longamente analisada. Penso um bom exemplo entre mil, aquele do itálico, e mais genericamente em todos os signos que se destinam a manifestar a importância do que se diz, a dizer ao leitor "aí é preciso prestar atenção no que digo", o emprego das maiúsculas, os títulos, os subtítulos etc., que são igualmente manifestações de uma intenção de manipular a recepção. Há, portanto, uma maneira de ler o texto que permite saber o que se quer fazer que o leitor faça (p. 235).

Seguindo essa perspectiva, o processo de análise de uma obra didática de História em sua amplitude requer no mínimo dois focos. Por um lado, é preciso abarcar o tipo de conhecimento histórico selecionado, a maneira como foi didatizado e a concepção de história presente. Por outro, as pesquisas não podem prescindir do suporte material sobre a qual a coleção foi produzida, a forma como o texto didático e as imagens estão dispostos, os tipos de imagens disponibilizadas, os grafismos utilizados, para quê chamam a atenção e com qual intencionalidade, as estratégias de leitura propostas e os tipos de atividades sugeridas. Dessa última perspectiva pode-se depreender estudos concernentes ao que estamos denominando de protocolo.

Capitulo 2

2.1. Leitura e Letramento

Neste capítulo, desenvolveremos dois conjuntos de argumentações. No primeiro demonstramos que a necessidade de superar problemas de leitura e escrita (sobretudo a leitura) no campo da História vem demandando simultaneamente esforços de professores, autores e editores de materiais didáticos, acadêmicos e gestores de sistemas de ensino. O conceito de letramento e as estratégias de desenvolvimento da leitura em História estão em franco processo de construção em diversos segmentos - campo acadêmico, nos materiais didáticos, nos documentos oficiais de referência do ensino e nas ações de professores no cotidiano das salas de aula - que são impelidos, sobretudo, pelas demandas originadas a partir das deficiências de boa parte dos estudantes que cursam as séries finais do Ensino Fundamental. Cada um destes segmentos é influenciado e influencia os demais e, ao mesmo tempo, interfere no cotidiano do ensino e recebe, por sua vez, interferências deste numa relação dinâmica e contínua como esquematizado no fluxograma abaixo.



No segundo, tratamos do conceito de competência adotado pelos autores da Coleção Araribá. Apresentamos uma breve discussão teórica sobre as origens, a diversidade de concepções atribuídas ao modelo no desenrolar do século XX, bem como as inconsistências conceituais do termo que vem sendo bastante utilizado nos sistemas de Ensino em escala mundial, sobretudo a partir da Conferência Educacional de Jontiem em 1990. Por fim, apontamos nossa opção pelo conceito de *Compreensão Leitora* em lugar de *Competência leitora*.

A discussão sobre os conceitos de leitura e letramento no contexto desta pesquisa requer um estudo enfocando dois aspectos. Primeiramente, por meio de uma avaliação da produção acadêmica nos campos da psicolingüística, da historiografia e do ensino de História, bem como dos apontamentos oriundos dos documentos oficiais que balizam a educação brasileira. Em segundo lugar, as concepções de leitura e letramento presentes no Projeto Araribá – Historia captados pela interpretação dos protocolos de leitura. Esta última tarefa exige uma compreensão mais apurada das categorias produzidas por Chartier (2003) que nos permitirão uma abordagem analítica mais consistente.

Sabendo-se que os livros são resultados do tangenciamento das intenções e da visão do autor e dos editores construídas a respeito do leitor e materializadas num impresso, a análise de uma coleção didática demanda uma investigação deste tipo de material em sua totalidade. No caso específico do nosso objeto de pesquisa, o protocolo da leitura estabelecido de forma explícita pelo texto e/ou através dos grafismos, do modelo de redação e da organização textual, do tipo de paginação, da variedade e forma de utilização das cores, da disposição e tipo de imagens disponibilizadas, dos modelos de exercícios e atividades propostos.

Em outras palavras, as intenções de autores e editores capturadas por meio das categorias *Mise en texte* e o *Mise en livre* propostas por Roger Chartier nos possibilitarão definir para qual leitor modelo a Coleção Projeto Araribá – História foi construída, qual o conceito de compreensão leitora e de letramento está embutido em suas páginas e quais as proposições são apontadas para alcançá-la ao longo da obra. Contudo, como nos alerta Choppin (2004) a análise do pesquisador não pode se deter apenas nas questões que se referem aos autores e ao que eles escrevem. Mais do que

isso, o pesquisador precisa estar atento àquilo que eles silenciam, pois se o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela.

2.1.1. As demandas pelo desenvolvimento da leitura e do letramento no ensino de História

Com o processo de democratização da educação, responsável pela ampliação do acesso e a permanência de estudantes das camadas populares à escolarização formal nas duas últimas décadas, a parcela de crianças de 7 a 14 anos que não frequentava a escola caiu de 11,4% em 1993 para 2,4% em 2007 elevando as taxas de escolarização nacional para 97,2%. As estatísticas também demonstram crescimentos significativos na aprovação escolar. Na passagem dos anos 2004/2005, na região sudeste, a média desses índices chegou a 87,2% e em Estados como São Paulo ultrapassou os 92%. Mesmo com taxas mais baixas da região nordeste, que provocam uma redução da média nacional no mesmo período para 78,7%, podemos considerar que os patamares de aprovação escolar no Brasil atualmente são bastante elevados.

Na Síntese dos Indicadores Sociais 2008, publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de crianças de sete a quatorze anos que não cursavam a série recomendada para sua idade obteve um redução significativa nos últimos anos. Este grupo que era de aproximadamente 43 por cento em 1997 reduziu-se para 27,5% dos estudantes regularmente matriculados no Ensino Fundamental. Esta correção do atraso registrada no fluxo de progressão escolar registrada nos últimos anos promoveu uma ampliação da quantidade de alunos de 5ª a 8ª série que hoje representam um maior número que os de 1ª a 4ª série (MEC/Inep, Censo Escolar 2006). Nesta conjuntura uma parcela significativa de estudantes das camadas populares, que até então não ultrapassava os primeiros anos da escolarização formal, passou a frequentar as séries finais do Ensino Fundamental.

Apesar dos dados promissores em direção à universalização – 97,2%, ou seja, 28,3 milhões de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos frequentaram a escola em 2007 - e a elevação nos índices de aprovação escolar nas últimas décadas, a qualidade do ensino ainda é um grave problema a ser enfrentado.

Em 2007, por exemplo, 7,42% destes estudantes que frequentavam a escola e teoricamente passaram pelo processo de alfabetização não sabiam ler e escrever. Deste montante um pouco mais da metade vivia no Nordeste do país (Síntese dos Indicadores Sociais 2008 - IBGE).

Para os demais estudantes brasileiros do Ensino Fundamental que dominaram as técnicas de alfabetização nos últimos anos a divulgação dos resultados de avaliações sistêmicas do ensino como a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) e o Program International Students Assessment's (PISA) vêm demonstrando uma grande fragilidade no campo da leitura. Em Língua Portuguesa, apenas um número aproximado de 10 % dos estudantes estão no estágio considerado "adequado", e em Matemática este número não ultrapassa os 3%.

Este quadro impõe à escola e aos professores – inclusive das séries finais do Ensino Fundamental - uma nova tarefa: *proporcionar ao conjunto das crianças brasileiras o domínio da linguagem culta que é uma das tarefas precípuas da escola* (Silva, 2004, p. 70). Neste contexto, o paradigma das sociedades ocidentais de que o ensino da leitura deve ser próprio do ciclo inicial da escolaridade sofre severos questionamentos e, consequentemente, a tese que *o trabalho da leitura deve ser estendido ao longo de toda a escolaridade vai se tornando hegemônica* (Solé, 1998, p. 15).

Além disso, o pressuposto de que o desenvolvimento da leitura e da escrita é também responsabilidade de todas as áreas do conhecimento, inclusive, a História, parece assumir contornos irreversíveis (Silva, 2004; Melo, 2007; Neves, 2006; Solé, 1996). Silva (2004) afirma que os professores das diversas disciplinas precisam agregar ao trabalho

> uma metodologia para o desenvolvimento da linguagem, particularmente, daqueles aspectos que são próprios de sua área, em que predominam textos expositivos/dissertativos. Cabe ao professor de História uma enorme colaboração nesta tarefa (p. 71).

Entretanto, qual o tipo de trabalho pedagógico no campo da leitura espera-se que seja desenvolvido pelos professores de História? Como temática urgente – apesar de recente no ensino de História - diversos agentes têm se

ocupado desta questão. Acreditamos que a construção de uma perspectiva e de concepções próprias à área se fará na intercessão das proposições oriundas de várias forças que atuam concomitantemente no campo do ensino-aprendizagem em História. Por isso, uma breve análise dos modelos de avaliações sistêmicas do Ensino Básico, das orientações para o Ensino de História apontadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's),das produções acadêmicas nos campos da psicolinguistica, do ensino de História e, ainda, das expectativas expressadas pelos docentes e das proposições apontadas nos livros didáticos, a nosso ver, podem lançar pistas que auxiliem na elucidação desta questão que nos propomos a discutir.

2.1.2. Concepções de leitura e letramento nas avaliações sistêmicas do Ensino

Na busca de parâmetros que indiquem caminhos que podem ser trilhados na construção de concepções de leitura e alternativas para desenvolvê-las no ensino de História, uma breve análise dos avaliações sistêmicas do Ensino Básico pode lançar algumas pistas devido ao grande impacto e influência que exercem sobre os mais diversos agentes envolvidos no processo educacional: órgãos governamentais, gestores, editoras, autores de livros didáticos, pais, diretores escolares, coordenadores pedagógicos e professores. Para efeito deste estudo, nos deteremos em três avaliações sistêmicas que abrangem todo o território nacional: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb)[39], Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) e o Program International Students Assessment's (PISA)[40].

[39] Em 2005, a Portaria Ministerial n.º 931 alterou o nome do histórico exame amostral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). Entretanto, o nome do Saeb, já tradicional, foi mantido nas publicações e demais materiais de divulgação e aplicação deste exame.

[40] Las pruebas de PISA son aplicadas cada tres años. Examinan el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje. Cada una de las tres evaluaciones pasadas de PISA se centró en un área temática concreta: la lectura (en 2000), las matemáticas (en 2003) y las ciencias (en 2006); siendo la resolución de problemas un área temática especial en PISA 2003. El programa está llevando a cabo una segunda fase de evaluaciones en el 2009 (lectura), 2012 (matemáticas) y 2015 (ciencias). http://www.pisa.oecd.org/document/25/0,3343,en_32252351_32235731_39733465_1_1_1_1,00.html. acessado em 05/03/2009.

Organizadas e conduzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), uma autarquia do Ministério da Educação, o Saeb e a Anresc são executadas em todo o território nacional em caráter amostral e universal, respectivamente[41].

A Aneb é efetivada através do Saeb e a Anresc através da Prova Brasil com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes, os estudantes respondem a ítens (questões) de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e informações sobre as condições de trabalho. Intenta-se com a tabulação e análise dos dados fornecer informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira aos diversos agentes envolvidos com a educação visando o aperfeiçoamento das políticas e dos sistemas de ensino básico (Pestana, 1998, apud Bonamino et all, 2002).

Já o Program International Students Assessment's (PISA) é realizado por um consórcio de instituições lideradas pela Australian Council for Educational Research no âmbito do Programa de Educação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e UNESCO, que executa um tipo de avaliação com o intuito de mensurar os níveis de aprendizado em diversos países. Nos dois modelos supracitados testam-se os domínios apenas no campo da leitura já que a análise da produção escrita dos

[41] A Prova Brasil e o Saeb são avaliações em larga escala, a primeira é aplicada de forma universalizada e a segunda por amostragem e objetivam avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes, os estudantes respondem a itens (questões) de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e informações sobre as condições de trabalho.

estudantes seria extremamente trabalhosa e dispendiosa (Bonamino, Coscarelli e Franco, 2004)[42].

Mesmo que o atual processo de alfabetização escolar trabalhe com o desenvolvimento dos dois domínios simultaneamente a aquisição destas capacidades não se dá necessariamente de forma simultânea. Em outros contextos históricos como na Europa Moderna, por exemplo, a leitura e a escrita não eram trabalhadas simultaneamente e muitos leitores não sabiam escrever (Chartier, 2004 e 2007).

> Na Inglaterra do século XVII o domínio da leitura era feito antes dos sete anos, graças aos cuidados da mãe, de uma mulher ou de um pastor que servia de pedagogo; de outro lado, era apenas no oitavo ano que , geralmente na *grammar scholl*, que se aprimorava o aprendizado da escrita. Ora, é justamente entre os sete e oito anos que os garotos dos meios mais pobres começam a trabalhar, para trazer um ganho complementar ou um braço a mais (Chartier, 2004, p. 80).

Essa tendência foi bastante comum até boa parte do século XIX entre os mais pobres e especialmente entre as mulheres. Para o aprendizado da escrita exigia-se mais tempo e dinheiro. Além disso, dominar a escrita não era uma qualidade admirada em pessoas do sexo feminino. *O ato de escrever era tido como uma atividade moralmente perigosa, pois permitiria às mulheres, além de receber mensagens escritas, ler textos elaborados por outros, comunicar-se por escrito e produzir textos (Frago, 1993, p. 15).* Outro fator que merece registro são as formas de avaliar bastante semelhantes dos testes do SAEB ou do PISA que não se centram na análise dos domínios das técnicas de alfabetização. O que se busca de fato é a mensuração dos níveis de compreensão leitora e de letramento dos discentes.

Entretanto, percebe-se que entre os dois modelos avaliativos há uma diferença na profundidade dos níveis de reflexão exploradas. Nas questões propostas pelo SAEB nota-se uma perspectiva de valorização de textos mais comuns em materiais didáticos como poemas, contos ou crônicas, tirinhas,

[42] Mesmo que o atual processo de alfabetização escolar trabalhe com o desenvolvimento dos dois domínios simultaneamente a aquisição destas capacidades não se dá necessariamente de forma simultânea. Em outros contextos históricos como na Europa Moderna, por exemplo, a leitura e a escrita não eram trabalhadas simultaneamente e muitos leitores não sabiam escrever (Chartier, 2004 e 2007).

notícias e reportagens de jornais e revistas (Bonamino, Coscarelli e Franco, 2002). Já no Pisa, de forma mais aprofundada, lança-se mão de diversos gêneros presentes no cotidiano da sociedade ocidental tais como formulário de solicitação de emprego, contos, tabelas de aeroportos, reportagens de jornais e revistas, entrevistas, propagandas, textos não contínuos como gráficos e diagramas etc. Entretanto, nas duas avaliações, sobretudo no Pisa, além da preocupação com as habilidades de leitura, busca-se mensurar a capacidade que os alunos têm de colocá-las em prática em textos do cotidiano.

> A grande diversidade textual explorada no PISA, que inclui textos contínuos e não-contínuos sobre diferentes assuntos, revela um rompimento dessa avaliação com a perspectiva disciplinar, isto é, com a visão de que o desenvolvimento da leitura é algo associado ao aprendizado de uma língua (Bonamino, Coscarelli e Franco, 2002, p. 109).

Dentre as conclusões do relatório produzido a partir da análise dos resultados de estudantes brasileiros na avaliação processada na edição 2000 são apontados sérios problemas no campo da compreensão leitora e do letramento. A maior parte dos que foram submetidos aos testes demonstrou estar alfabetizada, mas muitos não conseguiam superar o processo de decodificação textual, dialogando com os protocolos de leitura e aplicando a informação em situações cotidianas.

> O relatório demonstra que nossos estudantes não sabem atribuir sentido ao que leem, ainda que "saibam ler". É o que se chama de analfabetismo funcional, uma vez que a decodificação do texto não é acompanhada da capacidade de processar a informação para resolver um problema ou enfrentar uma situação corriqueira (Silva, 2004, p. 75).

De qualquer modo, tantos os resultados do PISA bem como do Saeb demonstram que a maior parte dos estudantes brasileiros não são capazes de ler fluente e proficientemente muitos gêneros textuais dentre eles textos não-contínuos como gráficos, tabelas e formulários (Bonamino et all, 2002)[43].

[43] As avaliações sistêmicas promovidas em níveis estaduais também têm explicitado o baixo desempenho dos estudantes no campo da compreensão leitora e do letramento. Siman, Pereira e Silva (2007, p. 6) ao descreverem o processo de escolha de livros didáticos de História na edição 2008 do PNLD afirmam que os dados resultantes do Sistema Mineiro de Avaliação Escolar (SIMAVE) influenciaram significativamente a decisão dos professores de

Os resultados das avaliações sistêmicas fomentam a preocupação com o desempenho dos estudantes que está aquém do esperado, reforçam a necessidade de uma intervenção pedagógica mais enfática para superação do problema e são também reveladores da pouca familiaridade de grande parte com a chamada *linguagem culta*. Pode se afirmar que os estudantes das séries finais do Ensino Fundamental dominam minimamente as técnicas de alfabetização, mas não possuem, muitas vezes, a familiaridade com os textos impressos e sua lógica de comunicação e organização. Neste contexto, necessário se faz a intervenção mais dirigida do professor para alavancar a aprendizagem da leitura apontando estratégias adequadas para a compreensão de textos.

> O aprendiz leitor – e poderíamos chamá-lo apenas de aprendiz – precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão. Desta forma, o leitor incipiente pode ir dominando progressivamente aspectos da tarefa de leitura que, em princípio, são inacessíveis para ele (Solé, 1998, p. 18).

2.1.3. Produção acadêmica: compreensão leitora e letramento em História

Nas avaliações sistêmicas nacionais e internacionais, nos relatos de professores de Ensino Básico e na própria produção acadêmica encontramos a constatação de que os níveis de compreensão leitora e letramento dos estudantes brasileiros são extremamente precários. Este fato, por sua vez, vem demandando de todas as áreas do conhecimento um investimento na superação do problema. Entretanto, se, por um lado, os processos de leitura e letramento aparecem de forma entrelaçada, complementares e quase indissociáveis nas ações cotidianas dos leitores, por outro, efetivamente possuem distinções conceituais que explicitadas tornam-se importantes na elucidação das relações entre o ensino de História e a leitura.

---

uma cidade na região metropolitana de Belo Horizonte. Os resultados divulgados por ocasião das escolhas demonstraram que o baixo desempenho dos alunos em língua portuguesa contribuiu para a composição do discurso que apregoa a responsabilidade de todas as áreas no sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita.

O conceito de leitura numa perspectiva interativa (Alonso e Mateos, 1985; Colomber e Camps, 1991; Isabel Solé, 1998) é definido por Solé (1998) como

> um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apóia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (Solé, 1998, p. 23).

A perspectiva interativa da leitura é a síntese de dois outros modelos explicativos: o ascendente – button up - e o descendente – top down. Para os defensores do primeiro o leitor processa a compreensão do texto a partir do entendimento das letras, palavras, frases... num processo sequencial e hierárquico. Os que acreditam na segunda proposição entendem que o leitor utiliza seus conhecimentos prévios e recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto que, neste caso, é utilizado como um instrumento de verificação. Na perspectiva interativa, acredita-se que o leitor mobiliza, simultaneamente, as habilidades presentes nos modelos ascendente e descendente (Solé, 1998).

Na perspectiva interativa fica evidenciado que a leitura tem também um caráter subjetivo já que cada leitor interage com o texto a partir de sua carga experiencial. Assim encontraremos leituras diferentes de um mesmo texto para diferentes leitores ou para o mesmo leitor em momentos diferentes (Kleiman, 1996). Seguindo na mesma direção, Aisenberg, (2005), apontando numa perspectiva conceitual de leitura em história, apresenta uma concepção no campo interativo afirmando que

> Leer es construir significado en la interacción con un texto. Construir el significado de un texto de historia supone desplegar razonamientos compatibles con algunas operaciones necesarias para la construcción del conocimiento histórico: crear y recrear representaciones sobre los hechos, relacionarlos y explicar cómo están conectados en una trama consistente que dé cuenta de los "por qué" de los hechos y de la intencionalidad de los sujetos, reorganizar el conocimiento anterior incorporando conocimiento

> nuevo[44]. En fin, en ciertas condiciones, leer historia es aprender historia (p. 101).

A leitura é um instrumento indispensável nas sociedades letradas onde os indivíduos são diariamente expostos a uma multiplicidade de textos, presentes nos mais variados meios e com uma diversidade de intenções. *Para agir com autonomia, o leitor precisa compreender e interpretar essa variedade textual com suas diferentes intenções e objetivos, fator que gera, por sua vez, a aquisição de certas garantias* (Solé, 1998, p. 18). Neste contexto, de valorização da variedade de gêneros textuais[45] é pertinente deduzir que a compreensão de textos de História – como das demais disciplinas do conhecimento - é um componente importante na construção desta autonomia do cidadão/leitor.

Entretanto, essa variedade de gênero e de tipos textuais[46] exige do leitor também uma capacidade mais específica para lidar com cada tipo. Diferentemente do que fora apregoado nas concepções mecanicistas de leitura – pelos defensores da chamada *hipótese da transferibilidade tipológica* – a capacidade de compreensão não é transferível através dos tipos discursivos. Em outras palavras, a criança leitora que compreende um texto narrativo não irá necessariamente compreender um texto expositivo já que a capacidade de compreensão não é transferível através dos discursos (Kleiman, 1996)[47]. Silva(2004) aponta também nesta perspectiva ao afirmar que

> ... um bom leitor de romances não é necessariamente um leitor eficiente de textos científicos, ou, mesmo quando se tem um

[44] Essas operações a que se refere Aisenberg serão melhor detalhadas no capítulo 3 onde serão discutidas estratégias de leitura aplicada ao ensino de História.

[45] Gêneros Textuais são textos de qualquer natureza construídos a partir de características sócio-comunicativas definidas pelo conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição tais como anúncios, convites, atas, avisos, programas de auditórios, bulas, cartas, comédias, contos de fadas, convênios, crônicas, editoriais, ementas, ensaios, entrevistas, circulares, contratos, decretos, discursos políticos, histórias, instruções de uso, letras de música, leis, mensagens, notícias. Gêneros Textuais não são entidades naturais e sim artefatos culturais criados historicamente pelo ser humano (Marchusi, 2002).

[46] O termo tipologia textual define uma sequência teoricamente definida de acordo com a natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Atualmente admite-se a existência de cinco tipos textuais: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Os tipos textuais são limitados ao passo que os gêneros textuais são quase ilimitados. Um gênero textual pode ser composto por um ou mais tipos textuais.

[47] Freedle e Hale (1979) apud Kleiman (1996) apresentaram experiências que comprovaram a falácia da hipótese da transferibilidade tipológica.

> grande domínio na leitura de textos de química ou física, a leitura de textos filosóficos ou de História pode constituir tarefa bastante difícil (p. 73).

A leitura proficiente em História, como nas demais disciplinas, é uma capacidade específica e não uma capacidade universalmente adquirida apenas pela leitura de textos didáticos de outras áreas do conhecimento ou do contato com gêneros textuais diferentes. Deste modo, fica evidenciada a gama complexa de pressupostos que estão abarcadas no conceito de compreensão leitora. Além disso, sob a denominação de textos históricos designa-se uma multiplicidade de gêneros textuais que um bom leitor em História deve estar apto a ler.

Uma das referências estruturais para balizar as definições sobre os gêneros que se espera que os estudantes leiam satisfatoriamente em História encontra-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Como no próprio processo de evolução da historiografia do século XX, em que os historiadores passaram a utilizar-se em seu ofício não apenas das fontes escritas em formas de textos contínuos, mas aperfeiçoaram métodos de leitura para abranger as várias formas de registros produzidos pelo homem, os PCN's de História apontam também para a necessidade de se utilizar essas fontes variadas no ensino.

> Músicas, gravuras, mapas, gráficos, pinturas, esculturas, filmes, fotografias, lembranças, utensílios, ferramentas, festas, cerimônias, rituais, intervenções na paisagem, edificações, bem como textos literários, poéticos e jornalísticos, anúncios, receitas médicas, diários, provérbios, registros paroquiais, processos criminais, processos inquisitoriais, dentre outros, foram transformados em documentos, fontes de pesquisa histórica e são potencialmente recursos pedagógicos fundamentais para o ensino (PCN´s, História, p. 84).

Nesta direção, apostando na relevância do uso de fontes variadas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita em História, o caderno de orientação didática produzido sob o patrocínio da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para orientar professores de História do Ciclo II do Ensino Fundamental afirma que

> aprender História depende da leitura e da escrita. E ler e escrever implica compreensão, análise e interpretação de uma diversidade

> de gêneros de textos, imagens, mapas, gráficos, tabelas, músicas, filmes, projetados em suas perspectivas históricas, sociais e culturais (Caderno de Orientação didática de História, 2006, p. 20).

A grande variedade das fontes históricas que podem ser utilizadas no ensino também são objetos de referência no ensino de outras disciplinas. A música, a pintura, a escultura, a fotografia para as aulas de Artes; os textos literários, poéticos, anúncios, diários, provérbios na Língua Portuguesa; os gráficos e tabelas para a Matemática, etc. Esta variedade dos gêneros históricos nos remete a possibilidade de trabalhos interdisciplinares no ensino. Cerri (2001) lembra que os documentos oficiais, sobretudo voltados para o Ensino Fundamental, apontam esta necessidade. Nestes a História se mantém como disciplina e a partir desse espaço são traçados conteúdos e procedimentos compartilhados com outras áreas do conhecimento. Os estudos interdisciplinares, estabelecidos a partir de interesses e objetos comuns, são importantes pois a partir deles as diversas disciplinas podem produzir um ambiente rico para o ensino-aprendizagem. Nestes casos, à História – como a qualquer disciplina do currículo escolar - cabe dar o toque da sua especificidade.

Entretanto, cabe ressaltar que a leitura documental nas pesquisas ou no ensino exige uma metodologia criteriosa. Mota (1975) afirma que leitura destes documentos exige do historiador, além dos conhecimentos históricos, conhecimentos de metodologia, teoria da história e das ideologias. Este arcabouço teórico municia o pesquisador contra armadilhas como, por exemplo, as análises carregadas de presentismo histórico. O bom historiador sabe que os documentos não podem ser abordados numa perspectiva de presente que ignorem as especificidades socioculturais em que foram produzidos. Por outro lado, como afirma Le Goff (1994), o historiador ainda deve estar atento pois o documento é, em última análise, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram. Deste modo, as análises documentais numa perspectiva histórica não são atividades simplistas e inocentes e exigem um sólido conhecimento específico.

Entendemos documento na concepção proposta por Lucien Febvre (1949) que define o termo não apenas como sinônimo de documentos escritos mas uma infinidade de outros tais como signos, paisagens, telhas, ervas daninhas, eclipses da lua, atrelagem dos cavalos de tiro, exames de pedras feitos pelos geólogos, as análises de metais feitas pelos químicos... Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (ed. 1953 apud Le Goff, 1994).

De modo semelhante, o pesquisador de livros didáticos deve estar atento ao não dito, aos silenciamentos, ao que ficou camuflado ou que foi - aparentemente ou de fato - esquecido. Nesse sentido, um passo importante para análise da Coleção Projeto Araribá, bem como de qualquer outra, é a investigação de quem são seus editores, os contextos político e econômico com o qual interagiram durante a publicação e comercialização da obra que certamente influenciaram nas decisões editoriais tomadas e podem trazer à luz outras dimensões até então invisíveis.

Se para os historiadores essa variedade de gêneros aparece como fontes históricas, para o estudante são fontes privilegiadas do aprendizado da própria história. Nos próprios PCN's como nos estudos de Bittencourt (2004) encontramos a ressalva de que a utilização de documentos em sala de aula precisa atender a objetivos pedagógicos e para isso devem ter uma metodologia apropriada, e não à pretensão de transformar os estudantes em "pequenos historiadores".

> Os jovens e as crianças estão aprendendo História e não dominam o contexto em que o documento foi produzido, o que exige sempre a atenção ao momento propício de introduzi-lo como material didático e à escolha dos tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos (p. 329).

Paiva (2006) e Bittencourt (2004) chamam também a atenção para o papel não menos significativo das imagens ante a variedade de documentos a serviço do ensino de História. Elas são cada vez mais utilizadas como recurso pedagógico por estarem presentes nas salas de aula através dos livros didáticos ou dos recursos disponibilizados pelo avanço tecnológico. Paiva diz que

> as imagens e a leitura delas podem nos levar e nos auxiliar na tarefa de melhor compreender nossa história, nosso comportamento, nossas maneiras de pensar e de agir, enfim, nossas próprias vidas (p. 104).

Em suma, podemos dizer que existe uma diversidade de textos contínuos e descontínuos que compõe a escrita da história escolar e estes devem ser utilizados como recurso no desenvolvimento da compreensão leitora no ensino de História. Produzida por inúmeros *atores sociais* e autores e com usos sociais diversos a escrita da História está presente nos mais variados contextos sociais e culturais, materializada em artigos científicos, textos jornalísticos, fontes documentais primárias, literatura, mapas, tabelas, gráficos, charges, caricaturas, sons, vídeos, imagens, filmes, peças teatrais, cerimônias oficiais, enfim, em uma infinidade de eventos do presente e do passado onde o leitor proficiente em História é desafiado a interagir e decifrá-las historicamente de forma consistente e coerente.

Entretanto, a exploração de todo este "acervo" exige uma metodologia de ensino complexa já que o aprendizado da leitura não é um processo de aquisição espontânea. Um professor ou especialista em determinada matéria deve ensinar ao leitor incipiente estratégias de leitura que ainda lhe são inacessíveis.

> ...as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, não se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem (Solé, 1998, p. 70).

Como afirma pertinentemente Melo (2007) não se espera que o profissional de outra área precise ensinar os conteúdos previstos na ementa de Língua Portuguesa. A leitura em História possui características específicas que precisam de uma metodologia apropriada e pertinente com a disciplina.

Contudo, o desenvolvimento da compreensão leitora[48] representa uma parcela do que deve ser trabalhado no campo da leitura no ensino de História já que o estudante também precisa desenvolver o letramento na disciplina. Assistimos neste começo de século XXI a uma demanda crescente pelo

[48] Utilizamos o termo compreensão leitora e não competência leitora como fizeram os autores da Coleção Araribá. A questão será discutida ainda neste capítulo.

desenvolvimento do letramento em todas as disciplinas ministradas no Ensino Fundamental. A atualidade da questão tem levado o tema[49] a ocupar diversos espaços que vão desde as intensas discussões implementadas entre os profissionais, sobretudo, do Ensino Fundamental em diversas redes de ensino, passando pelas produções acadêmicas no campo da Linguística e também de outras disciplinas e pelas tentativas de se estabelecer um diálogo interdisciplinar através de publicações em periódicos científicos e anais de congressos nacionais e internacionais (Souza, 2007; Chagas, 2007; Língua Escrita, 2007).

Entretanto, como afirma Soares (2005) a formulação de uma definição que possa ser aceita sem restrições parece impossível. No entanto, esta imprecisão conceitual na literatura brasileira é compreensível já que o termo foi recentemente introduzido nas áreas de Letras e Educação (Soares, 2002). Contudo, é importante que exista certo consenso em torno do conceito pois a

> ...definição geral e amplamente aceita é necessária, especialmente quando se pretende avaliar e medir níveis de letramento: sem ela, como determinar critérios que estabeleçam a diferença entre letrado e iletrado, entre diferentes níveis de letramento (Soares, 2005, p. 82).

No campo da educação Soares (2002), demonstrando que o próprio conceito de letramento está em construção, apresenta duas conceituações para o termo que já parecem superadas. Para Tfouni (1988) letramento são as consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade, ou seja, as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada. Para Kleiman (1995) este impacto social produzido pela escrita é apenas um dos efeitos deste fenômeno. A autora acrescenta à definição de Tfouni que as práticas sociais de leitura e escrita em si mesmas e os eventos em que eles ocorrem fazem parte do conceito de letramento. Em outras palavras, além dos impactos sociais e discursivos causados pela cultura escrita, as práticas sociais que se estabelecem em uma cultura onde a escrita se faz presente compõem o conceito de letramento produzido por Kleiman.

[49] Na discussão presente na literatura dos países lusofônicos a palavra utilizada para definir letramento - com equivalência ao termo inglês literacy - é literacia. Em espanhol encontra-se uma variedade de sinônimos como literacidad, literacia, literidad. Língua Escrita, 2007, p.1).

Percebe-se em comum nos conceitos supracitados a ênfase nas práticas sociais de leitura e escrita superando a idéia de alfabetização, ou seja, a aquisição do sistema de escrita. Soares (2002), por sua vez, mesmo enfatizando as práticas sociais de leitura e escrita situa o letramento no campo das capacidades adquiridas pelos sujeitos "letrados". Em outras palavras, letramento é o *estado* ou *condição* cognitiva adquirida pelos indivíduos e que lhes possibilitam exercer práticas de leitura e escrita de acordo com as necessidades demandadas socialmente.

O que esta concepção acrescenta às anteriormente citadas é o pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada (Soares, 2002,p. 145-6).

Ao analisar os efeitos da cibercultura nas práticas de leitura, escrita e no letramento, Soares (2002) também afirma que é necessário pluralizarmos a palavra letramento, como já se faz na literatura internacional, para que o conceito possa abarcar uma maior variedade de eventos. Nesse sentido, seria possível designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais que se estabelecem em função dos contextos de interação com a palavra escrita ou em virtude de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial.

Nessa perspectiva, encontram-se os pressupostos para uma conceituação de letramento em História. Alguns trabalhos acadêmicos muito recentes já começam a discutir e elaborar, alicerçados nas categorias de *consciência histórica* produzidas por Jorn Rusen, uma definição para o termo (Lee, 2004-2006; Barca, 2006). Para Lee (2004) letramento não é um conceito restrito apenas às competências de leitura e compreensão linguísticas. Numa acepção mais abrangente do termo, podemos falar de letramento em história, tal como letramento científico ou matemático (este último denominado numeramento por alguns estudos) ou outros já presentes na literatura. Lee associa a literacia em História aos pressupostos da consciência histórica

produzidos por Rüsen e argumenta que devido à grande discussão em torno da necessidade e desenvolvimento da consciência histórica, a ideia de letramento surge-lhe associada, enquanto vertente indispensável, para que tal desenvolvimento ocorra (Lee, 2004).

Jorn Rüsen (2006) afirma que o aprendizado da história não deve se limitar à aquisição do conhecimento histórico como uma série de fatos objetivos. Para além desta perspectiva, o conhecimento histórico deve atuar como regra nos arranjos mentais tornando-se, de forma dinâmica, parte integrante da vida do sujeito. Em outras palavras, na perspectiva da consciência histórica o conhecimento histórico deve servir como uma ferramenta de orientação temporal que levaria a uma leitura do mundo no presente e embasaria uma avaliação quanto às perspectivas de futuro alicerçadas nas experiências humanas do passado. Deste modo, aqueles que desenvolveram a consciência histórica não conheceriam apenas o passado, mas utilizariam esse conhecimento como meio para compreender o presente e "antecipar" no plano mental o futuro em forma de previsão pertinente (Medeiros, 2006; Barca, 2005).

Neste contexto, o domínio da consciência histórica pressupõe que o sujeito seja mentalmente apto a acessar uma estrutura coerente do passado e historicamente consistente, que serviria de referência para analisar o presente e prever o futuro. Lee (2006) afirma que, nestes casos, o conhecimento histórico do passado tornar-se-ia uma ferramenta de orientação poderosa e flexível denominada de Estrutura Histórica Utilizável - Utilisation Historical Framing (UHF). A UHF é uma estrutura geral de padrão de mudanças a longo prazo, não um mero esboço de história folheando picos do passado.

Para Rüsen (2006b, 2007) esta estrutura geral deve ser a história humana, não alguns subconjuntos privilegiados dela. Por isso sugere que no ensino de história deve priorizar inicialmente o estudo de amplos desenvolvimentos nas sociedades humanas, questionando os padrões de mudança na subsistência humana e na organização política e social.

> Uma estrutura permitirá aos alunos elaborá-la e diferenciá-la no encontro com novas passagens da história, consolidando sua coerência interna, fazendo conexões mais complexas entre os temas e subdividindo e recombinando temas para propósitos diferentes (Lee, 2006, p. 147).

Contudo, como ressalta o próprio Lee (2006) a UHF não é uma narrativa padronizada e sim uma estrutura aberta, passível de mudanças, aperfeiçoamentos, comprovações e, até mesmo de abandono, em função das necessidades vislumbradas pelos sujeitos. Além disso, a flexibilidade da UHF e seu processo particular de (re) construção pelos sujeitos possibilita que diferentes alunos saiam da escola com diferentes estruturas.

Para o conceito de letramento em História encontramos na Consciência Histórica aliada à concepção de leitura interativa os pressupostos para uma definição. Podemos concluir que, por um lado, durante a leitura na concepção interativa, o leitor recorre aos seus conhecimentos prévios sobre determinado assunto e de forma dialógica interage com o texto estabelecendo sentido e significado ao conjunto de palavras, frases, imagens e sons. Por outro, na perspectiva apontada por Rusen o conhecimento histórico não se limita à aquisição de uma série de fatos objetivos e sim à construção de uma regra nos arranjos mentais – denominada por Lee de estrutura histórica utilizável – que se torna parte integrante da vida do sujeito permitindo-lhe estabelecer relações historicamente alicerçadas entre passado, presente e futuro. Assim, grosso modo, poderíamos dizer que a Estrutura Histórica Utilizável por um sujeito faz parte dos conhecimentos prévios por ele mobilizados durante a leitura de um texto histórico.

Entretanto, para completarmos as estruturas que nos oferecerão os requisitos necessários para a conceituação de letramento em História é necessário que façamos um breve levantamento sobre as narrativas históricas presentes nas diversas praticas socioculturais. Se entendemos letramento como o estado ou condição adquiridos pelos sujeitos que conseguem dominar a leitura e a escrita e fazem delas um uso competente e eficiente onde as demandas socioculturais exigem, é importante percebermos em que situações socioculturais encontraremos as narrativas históricas para que se possamos dimensionar as possíveis situações onde o letramento em História é necessário.

Nos mais diversificados contextos sociais e culturais, as narrativas históricas se fazem presentes como nas Cerimônias e festividades cívicas e políticas (no caso brasileiro em eventos como as comemorações pela

Independência política, a Inconfidência Mineira, em datas importantes como os quinhentos anos da chegada dos portugueses ao Brasil ou nos duzentos anos da Chegada da Família Real, os eventos do dia do trabalhador, a Semana da Consciência Negra); nas exposições museais; no cinema (filmes do gênero histórico e sociocultural); na Imprensa escrita e midiática (jornais, revistas, televisão); nos gêneros musicais (samba; tropicalismo; bossa nova; hip-hop; forró, música erudita e outras); nos ritmos, letras, melodias e instrumentos musicais (que se encontram carregados de historicidade); na literatura; nos Jogos eletrônicos com enredos e tramas de caráter histórico e sociocultural; nos textos bíblicos; nos álbuns familiares de fotografia; nos livros didáticos de História...

Em suma, as narrativas históricas estão presentes por toda a parte, sempre contadas – de forma consciente ou não - a partir da seleção de determinados fatos e da exclusão de outros tantos, sob a égide de determinados interesses e perspectivas, com ênfase naquilo que se deseja preservar - ou condenando ao esquecimento o que não se deve perpetuar - privilegiando determinadas ações, sujeitos ou grupos, enfim, com a parcialidade característica de toda (re)construção do passado.

Nesta perspectiva, o sujeito historicamente letrado não se limita apenas a estabelecer conexões entre as informações novas e uma série de fatos históricos objetivos durante os processos de leitura das narrativas históricas. Para além disso, o letramento em História exige uma interação mental durante as leituras das narrativas históricas com uma estrutura histórica utilizável estabelecendo uma orientação temporal e permitindo a construção de novos significados para o sujeito.

Em outras palavras, se o conceito de letramento nos remete à condição adquirida pelo sujeito que é capaz de executar a leitura de forma proficiente e autônoma nos diversos contextos sociais onde esta capacidade é solicitada, o letramento em História – como não poderia deixar de ser – é a condição adquirida pelo sujeito que é capaz de utilizar uma UHF para ler, interpretar, analisar de forma crítica e consistente, fazendo projeções de futuro e/ou redefinindo conhecimento do passado nas mais diversas situações sociais onde as narrativas históricas cotidianamente estão presentes como em textos

contínuos e descontínuos, nos eventos culturais, sociais, sonoros, cinematográficos etc.

2.1.4. Projeto Araribá e o letramento em História

Para efeito de nossa pesquisa, como já dissemos, nos interessou identificar e analisar as concepções e estratégias de desenvolvimento da compreensão leitora e do letramento em História propostas pela Coleção didática Projeto Araribá. Esta coleção, como já afirmamos, foi a mais adotada na edição 2008 do PNLD devido à sua proposta de desenvolvimento da competência leitora explicitamente anunciada por seus autores e editores. Neste momento, em que os esforços de vários agentes parecem convergir para a construção de metodologias e conceitos que visam qualificar o aprendizado da leitura e o desenvolvimento do letramento, entender as proposições, via protocolos de leitura, que foram didatizadas em um material amplamente adotado nas escolas brasileiras e tão importante no cotidiano das salas de aula, pode lançar questões importantes no desenrolar deste debate.

Siman, Pereira e Silva (2007) ao analisarem os processos de escolha de livros didáticos de História por professores na edição 2008 do PNLD em quase duas dezenas de escolas públicas das redes estadual e municipal de Belo Horizonte e Pedro Leopoldo – cidade pertencente à região metropolitana da capital mineira – constataram que as demandas pelo desenvolvimento dos processos de leitura e escrita em História têm orientado critérios de avaliação docente sobre os livros didáticos.

Primeiramente porque os tipos de textos disponíveis (em suas variadas formas) são compreendidos pelos professores como componentes substanciais da aprendizagem histórica. Em segundo lugar, vive-se um momento em que os docentes de todas as áreas do conhecimento são pressionados, instados e mesmo constrangidos por demandas relacionadas ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Neste sentido, trechos dos depoimentos transcritos abaixo são exemplares (p.1824).

> Eu avaliei se o livro tem exercícios de escrita, pois os alunos precisam escrever para aprender História
> Professora Cláudia, Escola Municipal Heitor Cláudio de Sales, 06/07/2007.

> Para ver as opções a gente olhou: leitura; contextualização? Gráfico? Mapa? Documentos? Gravuras?
> Professora Vânia, Escola Municipal Carmem Barroso, Pedro Leopoldo, 06/07/2007.

> Na hora de escolher levamos em conta o nível do vocabulário utilizado pelo livro. Trabalhamos com um público diversificado. Existem alunos que leem satisfatoriamente enquanto outros nem foram alfabetizados direito.
> Professor Eli, Escola Municipal Amilcar Viana Martins, Belo Horizonte, 04/07/2007[50]

Neste quadro, constatou-se que os professores fizeram opção por livros que se apresentassem como capazes de favorecer a aprendizagem da História, exercitando o aprendizado da leitura de textos contínuos e descontínuos e, até mesmo, da escrita de pequenos textos. A indústria cultural, por sua vez, atenta a realidades como esta, parece fazer a adequação de seus produtos para atender às demandas do mercado.

> Como a produção de livros didáticos exige um investimento muito alto, outro fator determinante na sua elaboração é a **pesquisa de mercado.** Nenhum editor quer investir em um produto sem antes ter uma considerável previsão de seu resultado. Por isso, ouvem-se os professores e os diretores de escolas em busca das características mais aceitas, dos conteúdos mais usados e das formas mais cativantes (Medeiros, 2006, p. 80. (grifos nossos).

Entretanto, como já demonstrado no capítulo anterior, as pesquisas sobre livros didáticos realizadas a partir da década de noventa do século passado no Brasil (Bittencourt, 1993; Munakata, 1997; Bueno, 2003) vêm demonstrando que se estes materiais representam, por um lado, concepções e interesses de grupos hegemônicos no plano político, econômico e cultural, por outro, são a expressão da dinâmica constante dos conflitos de uma sociedade contraditória onde os demais grupos também se expressam. Nesse sentido, entendemos o livro didático não apenas como fruto das imposições de determinados grupos, mas também como convergência de diversos interesses,

[50] Os nomes apresentados são fictícios para preservar a identidade dos depoentes.

inclusive das necessidades reais de professores e alunos que neste momento demandam a didatização de proposições para o desenvolvimento da leitura.

O contexto analisado na região metropolitana de Belo Horizonte parece guardar características semelhantes à realidade nacional. A obra adotada na maior parte das escolas pesquisadas – Coleção Projeto Araribá: História, da editora Moderna - foi também a mais escolhida em todo o país na edição 2008 do PNLD. Salvo melhor juízo, boa parte do sucesso obtido por este manual didático está relacionado à anunciada didatização de propostas voltadas para a superação de problemas no campo da leitura. Além de anunciar que o livro traz informações claras e um sistema de títulos organizados que tornam o material mais acessível aos estudantes de Ensino Fundamental, os protocolos de leitura do manual do professor afirmam que o livro é uma ferramenta que contribuirá para a superação dos problemas no campo da leitura.

> O desafio de transformar essa triste realidade (baixos níveis de compreensão leitora) passa pela elaboração de livros didáticos que tragam informações claras, um sistema de títulos organizados e um programa de atividades compatível com a faixa etária dos alunos, com comandos claros e uma organização que oriente os alunos nas tarefas que terão de desenvolver (Projeto Araribá: Guia de Recursos Didáticos, p. 13).

Em outra passagem do Guia e Recursos Didáticos, sintonizados com os pressupostos apontados nas orientações oficiais (PCN´s; Diretrizes para orientação de professores da Secretaria de Educação de São Paulo, 2006) e a produção acadêmica (Bittencourt, 2004; Paiva, 2006; Solé 1998), os autores afirmam aos professores que é possível desenvolver a competência leitora por meio de programas bem definidos – presentes no Projeto Araribá - que ensinam aos estudantes como ler uma grande variedade de tipos de textos em todas as áreas[51].

> O programa ensina, de maneira sistemática, a ler, compreender e avaliar criticamente artigos de revistas, jornais, textos literários e de pesquisadores, infográficos, entre outros que tenham um componente próprio da área – geográfico, histórico, científico ou matemático (Projeto Araribá, Guia de Recursos Didáticos, p. 2).

[51] Entretanto, apesar da sintonia apontada neste aspecto não existe nenhuma referência dos autores sobre a bibliografia acadêmica mencionada.

Segundo seus autores o Projeto Araribá foi criado para levar os estudantes brasileiros a superarem as dificuldades de compreender os textos contínuos e descontínuos que leem conforme diagnóstico apresentado a partir das análises dos resultados das avaliações do PISA em suas edições de 2000 e 2003. No Guia e Recursos Didáticos os autores apresentam uma defesa incisiva da importância do desenvolvimento da competência leitora - entendida como *uma das chaves para o desenvolvimento pessoal, escolar, profissional e para a formação cidadã dos estudantes* (p.2).

Afirma-se que o compromisso com o desenvolvimento desta Competência é um dos pontos altos do material e também está presente em todas as cinco áreas do conhecimento – História, Língua Portuguesa, Geografia, Ciências e Matemática - para as quais foram produzidas as coleções didáticas do Projeto. Esta premissa vai ao encontro das proposições apontadas por Solé (1998), de que *o ensino da leitura não é questão de um curso ou de um professor, mas questão de escola, de um projeto curricular e de todas as matérias (existe alguma em que não seja necessário ler?*(p. 19).

Mesmo utilizando-se do conceito de competência, alvo de muitas críticas no campo acadêmico, como veremos mais adiante, a proposta de desenvolvimento da capacidade leitora anunciada pelo Projeto Araribá aponta para uma concepção de letramento que aparece implícita em vários trechos do manual do professor quando se preconiza a importância da utilização social da língua.

2.1.5. Conceitos e concepções de competência leitora anunciados no Projeto Araribá

Como um dos objetivos centrais a ser alcançado na proposta do Projeto Araribá, o termo Competência Leitora aparece repetidas vezes no manual do professor. Nas vinte primeiras páginas onde o projeto e o livro de História são apresentados o termo é utilizado oito vezes. Entretanto, a conceituação do mesmo aparece de forma imprecisa e bastante genérica em único momento que transcrevemos abaixo:

> A aquisição da competência leitora, num uso produtivo e criativo da língua, é um processo gradual e complexo de formação de um

> instrumental que permita ao aluno apropriar-se dos referenciais básicos que o capacitam a se relacionar ativa e criticamente com a cultura e a sociedade em que está inserido.
> (Projeto Araribá: Guia de Recursos Didáticos, p. 12).

Além do termo competência leitora, a expressão compreensão leitora é utilizada. Entretanto, a terminologia também não é conceituada a contento.

> O desenvolvimento da compreensão leitora é um dos norteadores desta coleção. Por compreensão entendemos, no geral, a capacidade de apropriar-se do conhecimento e aplicá-lo em situações relativamente novas. A insuficiente compreensão leitora dificulta a aprendizagem, limita a participação plena na vida cotidiana e diminui as possibilidades de desenvolvimento pessoal.
> (Projeto Araribá: Guia de Recursos Didáticos, p. 12-13).

O Guia e Recursos Didáticos também apresenta uma definição de leitura para os autores.

> (...) Leitura não é apenas exercício escolar, mas uma forma de relação com o mundo pela construção de significados. Aprender a decodificar um texto é adquirir as competências lingüísticas que permitem perceber as intenções do interlocutor e, portanto, dialogar com ele. Aprender a ler um texto é aprender a ler o mundo, processo hermenêutico no decorrer do qual o educando se apropria de significados e cria um repertório que lhe permitirá interagir crítica e autonomamente com o mundo que o cerca (Projeto Araribá: Guia de Recursos Didáticos, p. 12-13).

As três definições anteriores não apresentam informações suficientes para orientar o leitor/professor - para o qual o manual do professor foi prioritariamente destinado - sobre o campo conceitual que orientou a proposta de trabalho da Coleção. No primeiro caso, aponta-se a importância da aquisição da competência leitora como “ferramenta” auxiliar na relação ativa e crítica com a cultura e a sociedade. Entretanto, o entendimento do que seja competência leitora não é apresentado. No segundo, percebe-se um desmembramento do termo Compreensão Leitora para uma definição mais específica da palavra compreensão e, em seguida, em outra passagem da narrativa textual um conceito de leitura. Entretanto, a definição de leitura não

apresenta dados suficientes que possam caracterizar a raiz epistemológica que alicerça a conceituação adotada[52].

No manual do professor anuncia-se também a presença de programas específicos em cada disciplina para desenvolver a competência leitora. Movidos por esta prerrogativa procuramos uma conceituação específica de competência leitora em História. Constatamos que a expressão utilizada de forma recorrente no campo da História sempre aparece associada a algum contexto específico e aponta para a leitura de uma variedade de gêneros como nos seguintes exemplos:

> *As fontes nesta coleção desenvolvem a competência leitora e uma atitude questionadora e reflexiva (...).* Desenvolver a competência leitora, aprendendo a observar, interpretar e emitir opiniões sobre diferentes tipos de textos, contínuos e descontínuos (Projeto Araribá: Guia de Recursos Didáticos, p. 11).

Se por um lado, aponta-se para a leitura de uma variedade de gêneros textuais no campo da História, por outro, não se encontra no manual do professor uma concepção conceitual explícita ou mesmo tácita do termo para o campo. Neste caso, os protocolos de leitura oferecem indícios que possibilitam concluir ser a competência leitora uma capacidade genérica para a qual todas as disciplinas trabalhariam. Em outras palavras, nesta concepção adotada no Projeto Araribá, não existiria um tipo de competência leitora específica em História ou Geografia, por exemplo, mas estas disciplinas deveriam estar a serviço do desenvolvimento daquela.

Além disso, as informações presentes no manual não apresentam esclarecimentos a contento para que o professor entenda melhor o termo *competência leitora e/ou compreensão leitora em História* - que é um dos eixos da própria coleção - e nem indica uma bibliografia adequada sobre a temática. As orientações do manual, neste aspecto, vão de encontro às determinações

[52] Como já demonstramos, existem pelo menos três perspectivas conceituais no campo: o ascendente (button up), o descendente (top down) e a leitura interativa que defende a idéia que leitor mobiliza no ato da leitura as habilidades presentes nos modelos ascendente e descendente simultaneamente(SOLÉ, 2004, p. 23 e 24). Entretanto, conforme comentado anteriormente, mesmo adotando outros referenciais teóricos, a Coleção Projeto Araribá, tal qual anunciada, apresenta uma série de pressupostos que caminham em sintonia com uma concepção de letramento. Nos exemplos supracitados é possível perceber a ênfase no campo da utilização social da leitura em conformidade com as mais variadas concepções de letramento.

do Guia do Livro Didático que desde as primeiras versões do PNLD já exigia que os autores apresentassem subsídios teóricos que levassem os professores a aprofundarem reflexões e ampliarem seus conhecimentos sobre questões específicas de suas disciplinas e também sobre ensino-aprendizagem.

> O manual do professor não deve se restringir à mera apresentação de respostas prontas aos exercícios formulados na coleção. Precisa apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos da obra e servir como uma ferramenta auxiliar à reflexão e prática docentes(PNLD, 2005, Guia Do Livro Didático, p. 206).

> Os pressupostos teórico-metodológicos, tanto em relação à História quanto ao seu ensino-aprendizagem, devem estar presentes, explícita ou implicitamente, na elaboração do livro didático e discutidos no Manual do Professor. Este necessita ser considerado um instrumento pedagógico auxiliar da prática docente, sugerindo leituras e outros recursos para a atualização do professor...(PNLD, 2008, Guia Do Livro Didático, página 15).

Por estes motivos, concordamos com os pareceristas do Guia do Livro Didático ao afirmarem que o Manual do Professor do Projeto Araribá – História *carece de indicações bibliográficas no campo pedagógico* (Guia do Livro Didático, 2008, p.63) e acrescentamos que o mesmo peca por não discutir de forma mais esclarecedora, profunda e sistemática a concepção de competência leitora presente no material.

No entanto, nas referências bibliográficas assinaladas pelos autores como fontes de consulta na produção do manual do professor encontramos três documentos oficiais utilizados como orientadores na confecção dos currículos de ensino básico no Brasil, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos – apresentação dos temas transversais e as Matrizes curriculares de referência para o Saeb.

Para Macedo e Lopes (2002) o uso do termo competência tal como se apresenta nestes documentos explicita uma imprecisão conceitual já que o significado do termo expresso nos textos alicerça-se em fontes diversificadas e, muitas vezes, contraditórias.

Nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental predomina uma concepção cognitivo-construtivista da noção de competência[53] embora haja poucas referências às fontes utilizadas. Pestana define competências numa perspectiva cognitivo-construtivista como *modalidades estruturais da inteligência – ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer* (1999, p. 9). Paralelamente, nas Matrizes Curriculares de Referência do SAEB, por exemplo, as competências engendram habilidades, sendo ambas, taxionomizadas e associadas a comportamentos observáveis.

2.1.6. As origens do modelo de competência

Devido a importância que o termo possui na Coleção Projeto Araribá, a sua complexidade e as polêmicas em torno de seu emprego, passaremos agora a discutir o conceito de competência. Buscaremos traçar suas origens, concepções heterogêneas e, até mesmo, antagônicas, fornecendo assim subsídios para o entendimento das orientações presentes nos documentos oficiais brasileiros que têm guiado as propostas curriculares nas mais diversas redes de ensino e se tornaram indicadores privilegiados de referências na confecção de livros didáticos, inclusive este que, por ora, analisamos.

O conceito de competência tem sido bastante utilizado nos meios acadêmicos e empresariais nas últimas décadas. Segundo Fleury e Fleury (2001) o termo está associado a três instâncias de compreensão: no nível da pessoa (a competência do indivíduo), das organizações (as *core competences)* e dos países (sistemas educacionais e formação de competências). No entanto, apesar de sua presença marcante nos documentos oficiais que referenciam a organização e avaliação escolar e no chamado mundo corporativo, o termo vem sendo alvo de críticas contundentes, sobretudo, no campo da educação.

[53] Pestana define competências numa perspectiva cognitivo-construtivista como modalidades estruturais da inteligência – ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer (Pestana et al., 1999, p. 9).

Dias (2002) chama atenção para o fato de que as competências vêm, de forma bastante intensa, tomando corpo nas propostas curriculares e impregnando o vocabulário dos educadores, nem sempre de modo crítico, como se fosse um conceito que veio para ficar. Entretanto, a sua utilização se dá há pelo menos quatro décadas. Nos anos sessenta, por exemplo, o conceito já era empregado no campo da Linguística quando Chomsky utilizou os termos competência e performance para designar o conhecimento e o uso da língua, respectivamente.

No entanto, a terminologia não é originária da educação. Para Bernstein (1998) o conceito utilizado no meio educacional é o resultado de uma recontextualização da conceituação produzida em outros campos do conhecimento. Além da Linguística, o termo também está presente na Psicologia: *competência cognitiva* (Piaget), na Antropologia Social: *competência social* (Lévi-Strauss), na Sociolingüística: *competência comunicativa* (Dell Hymes), entre outros. Esse processo de recontextualização que desloca o conceito produzido para outro campo traz em si dois elementos distintos: cria-se um novo significado, por um lado, ao passo que, por outro, também permite a manutenção de determinados sentidos do contexto de origem (Dias, 2002).

No campo educacional o modelo pedagógico estruturado a partir da noção de competência foi bastante utilizado nas escolas britânicas nas décadas de sessenta e setenta do século passado. Neste postulava-se o desenvolvimento do conhecimento de forma tácita pelas interações informais e estreitamente vinculado às situações da vida prática. O intento principal da educação neste contexto era a emancipação política do sujeito e da sua consciência.

Na década de setenta, o descompasso observado entre as necessidades do mundo do trabalho, sobretudo no setor industrial, e o ensino oferecido nas escolas motivou um intenso debate entre os franceses e britânicos (Fleury e Fleury, 2001), resultando em mais uma recontextualização do modelo de competência e, por consequência, trazendo mudanças para o ensino. Na Inglaterra este momento coincide com a gestão de Margareth

Thatcher[54] caracterizada por uma política de privatização, abertura ao mercado livre e redução dos gastos públicos. No plano político, diversos setores organizados da sociedade, que possuíam uma visão coletivista e defendiam a extensão dos gastos públicos nos setores sociais (também chamado de grupo de *inteligência burocrática* pela própria ministra), dentre os quais destacava-se o professorado inglês, exerceram uma forte oposição às medidas implementadas pelo governo da *Dama de Ferro.*

Durante este embate, os docentes vivenciaram um movimento governamental para controlar a educação em todos os níveis. Como afirma Dias(2002):

> O estado instituiu mecanismos de avaliação e de responsabilização que agiam sobre o conteúdo do conhecimento produzido nas instituições centrais e locais/estaduais, afetando profundamente o status de tais grupos (p. 56).

Como resultado assistiu-se à aproximação entre o ensino e as chamadas necessidades reais das empresas com o objetivo de aumentar a capacitação dos trabalhadores e suas chances de se empregarem. Os modelos de competência foram recontextualizados e o trabalho pedagógico foi alicerçado nas experiências de trabalho para desenvolver a empregabilidade, considerada indispensável.

> O conceito de empregabilidade atribui ao sujeito o seu processo de formação permanente, processo esse voltado menos às suas potencialidades e mais às demandas do mercado, às contingências tecnológicas, de organização flexíveis e em permanente mutação (Dias,2002,p.56).

Neste contexto, Ropé e Tanguy (2002) afirmam que foram observados diversos tipos de ações cooperativas entre escolas e empresas na França e Inglaterra, revisões nos conteúdos de ensino, formas de transmissão e avaliação dos saberes adquiridos pelos estudantes. Para Bernstein(1998), criou-se uma intensa produção e reprodução de conceitos imaginários sobre o

[54] Estadista britânica que em 1959 elege-se deputada pelo Partido Conservador. De 1970 a 1974 torna-se secretária de Estado da Educação e Ciência no gabinete do primeiro-ministro Edward Heath. Em 1975, assume a liderança dos conservadores e, quatro anos mais tarde, é eleita a primeira-ministra do Reino Unido pelo Parlamento inglês, cargo que ocupará até 1990. Privatiza empresas estatais e reduz o déficit público, tornando-se um dos expoentes do neoliberalismo nos anos 80.

trabalho e a vida. Nesse processo, que tem como base uma disciplina social para as ocupações, as experiências pedagógicas apresentam-se destituídas das relações de poder e das condições concretas de vida, o que cria impossibilidades de compreensão e de crítica sobre a realidade.

Uma das consequências desta recontextualização do conceito de competência foi a ascensão do modelo pedagógico genérico nos anos noventa que corresponde ao ensino mais tradicional marcado pela rigidez do tempo e pela especialização do ensino em busca de correspondência com as mudanças vinculadas à economia[55]. Para Dias (2002) o modelo de competência alicerçado no uso de técnicas para a descrição e avaliação de habilidade e desempenho perde os vínculos progressistas que existiam no modelo de competência anterior à década de setenta. Esta concepção exerceu forte influência sobre os mais diversos sistemas educacionais do planeta, sobretudo, após a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtiem, na Tailândia, em 1990, que contou com a participação de representantes de 155 países.

2.1.7. O modelo das competências na Educação brasileira

No campo educacional brasileiro o termo foi incorporado de forma mais sistemática às discussões sobre reformas do ensino e de currículos a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos. Neste momento, foram definidas necessidades e conteúdos básicos para a aprendizagem que fomentaram a busca e a difusão de novos pressupostos para guiarem o ensino[56]. Na tentativa de alterar os processos educacionais que já não se

[55] O surgimento do modo genérico, segundo Bernstein, originou-se de um grande número de agências, de origem externa ao meio escolar, como: a Manpower Services Commission/Training Agency – MSC/TA (Comissão de Serviços de Mão de Obra/Agência de Treinamento, a Further Education Unit – FEU (Unidade de Ensino Complementar) e o National Council for Vocational Qualifications – NCVQ (Conselho Nacional para Qualificação Vocacional). Todas essas agências constituídas no período de 1977 a 1989 estavam voltadas para o treinamento em habilidades industriais, fundamentadas em processos de ensino voltados às competências (Bernstein,1998: 81- 82 ; Jones & Moore, 1993: 385 apud Dias, 2002, p. 57).

[56] Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a

adequavam às "expectativas" da sociedade brasileira, a ideia do currículo voltado para formação de competências tornou-se frequente nas discussões cotidianas de educadores, pesquisadores e gestores do ensino. Para Menezes (Menezes apud Gentile e Bencini, 2000), naquele momento, percebeu-se que reformular a educação era uma prioridade mundial e as competências seriam o único caminho para oferecer, de fato, uma educação para todos. Nesta mesma direção Menezes e Santos (2002) afirmam que o documento final produzido pelos participantes da Conferência tailandesa aponta definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa.

Como o Brasil é signatário das definições de Jomtien[57], a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996 trouxe alguns parâmetros legais para a introdução do paradigma da competência no ensino brasileiro conforme estabelecido no artigo 9[58]. No artigo 23[59], a idéia de desenvolvimento de competências como referência para o ensino é

---

aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, artigo 1).

[57] Na ocasião todos os países signatários das definições de Conferência assumiram o compromisso de garantir a educação para todos até o ano 2000. Entretanto, a promessa não se cumpriu e em **1999** foi lançada por ONGs, sindicatos de professores e agências de desenvolvimento de 180 países, a **campanha global pela educação.** O objetivo da campanha foi exercer pressão pública sobre os governos para que cumprissem o compromisso de garantir uma educação gratuita e de qualidade para todos, em particular os grupos mais excluídos (prioridade para crianças e mulheres). http://portal.mec.gov.br/ai/index.php?option=content&task=view&id=112&Itemid=234

[58] Título IV – Da Organização da Educação Nacional, em seu art.9º, o qual define as incumbências da União e valoriza as competências. IV - *Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios,* ***competências*** *e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (grifos nossos).*

[59] Título V – Dos Níveis e das Modalidades da Educação e do Ensino, Capítulo II da Educação Básica, art.23, Seção I, das Disposições Gerais:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na **competência e em outros critérios**, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (grifos nossos).

apresentada como uma possibilidade. Entretanto, o conceito assumiu um papel de centralidade nos documentos complementares produzidos após a promulgação da LDBEN. O pressuposto para o desenvolvimento de competências está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, nas Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica, nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de Educação Básica, enfim, nos documentos que referenciam a organização do sistema educacional, bem como nos modelos de avaliação patrocinados pelo Estado e voltados para o setor.

Quase todos estes documentos, que tem o papel de orientar os currículos, tornaram-se determinantes quase exclusivos na estruturação do ensino. Lopes e Macedo (2002) chamam a atenção para a influência que os PCN's, os processos de avaliação nacional como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio – (ENEM) exercem sobre os livros didáticos e currículos escolares no âmbito dos Estados e Municípios.

No entanto, como já afirmamos, o uso do termo competência presente nos documentos oficiais explicita uma imprecisão conceitual já que o entendimento expresso do termo alicerça-se em fontes diversificadas e, muitas vezes, contraditórias. Macedo (2002) afirma que encontramos basicamente duas tradições pedagógicas sobre as noções de competência que se mesclam nas atuais políticas curriculares. A primeira origina-se na concepção hegemônica da reforma curricular francesa e que através das interpretações lineares de Perrenoud foram simplificadas e tornaram-se mais conhecidas no Brasil. A segunda apresenta uma grande influência da tradição americana, especialmente no que se refere às finalidades sociais da escolarização, em que escola, conhecimentos e mercado de trabalho parecem estar fortemente associados.

Na tradição pedagógica francesa a noção de competência está alicerçada no pensamento e no conceito de Esquema produzido por Piaget. Os esquemas são estruturas mentais, ou cognitivas, pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam mentalmente o meio (Wadsworth,

1996). A adaptação é composta basicamente por dois processos: *assimilação* e *acomodação*.

> A inteligência é assimilação na medida em que incorpora nos seus quadros todo e qualquer dado da experiência. Quer se trate do pensamento quer graças ao juízo faz ingressar o novo, o desconhecido e reduz assim o universo às suas noções próprias (Piaget, 1979, p. 16).

Para Moura (2002), a acomodação é um processo necessário para ajustar os novos dados incorporados aos de esquemas anteriores através de assimilação, produzindo a adaptação. Cada esquema é coordenado com os demais e constitui ele próprio uma totalidade formada de partes diferenciadas. Terra (2008) afirma que é muito difícil, se não impossível, imaginar uma situação em que possa ocorrer assimilação sem acomodação, pois dificilmente um objeto é igual a outro já conhecido, ou uma situação é exatamente igual a outra.

A organização, por sua vez, é inseparável da adaptação.

> A concordância do pensamento com as coisas e a concordância do pensamento consigo mesmo exprimem essa dupla invariante funcional da adaptação e da organização. Ora, esses dois aspectos são indissociáveis: é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas (Piaget, 1979, p. 19).

Pulaski (1986) afirma que o esquema é uma estrutura cognitiva, padrão de comportamento ou pensamento, resultante da integração de unidades mais simples e primitivas em um todo mais amplo, mais organizado e mais complexo. Os esquemas não são fixos, mas mudam continuamente ou tornam-se mais refinados. Tafner (2008) [60] explica que estes esquemas são utilizados para processar e identificar a entrada de estímulos que em seguida podem ser processados e generalizados.

O funcionamento é mais ou menos o seguinte: uma criança apresenta um certo número de esquemas, que grosseiramente poderíamos compará-los como fichas de um arquivo. Diante de um estímulo, essa criança tenta "encaixar" o estímulo em um esquema disponível. Vemos, então, que os esquemas são estruturas intelectuais que organizam os eventos como eles são

[60] http://www.cerebromente.org.br/n08/mente/construtivismo/construtivismo.htm acessado em 10/05/2008.

percebidos pelo organismo e classificados em grupos, de acordo com características comuns.

Macedo (2002) afirma que cotidianamente os sujeitos acionam esquemas sem que os fundamentos sejam percebidos. Esses esquemas complexos automatizados formam um inconsciente prático, com o qual o sujeito cria estratégias complexas adaptadas a situações novas. O inconsciente prático aproxima-se do conceito sociológico de habitus (Bordieu, 1972) amplamente utilizado na proposta curricular francesa. Entretanto, quando esses esquemas do inconsciente prático ou do habitus são insuficientes para dar conta de situações complexas, o sujeito precisa lançar mão de um conjunto de esquemas que competem entre si, se combinam e recombinam.

> O caráter complexo da interação entre os esquemas acionados deixa claro que a competência não pode ser vista como uma mera associação linear de esquemas constitutivos do habitus do sujeito, na medida em que os esquemas se reconstróem no processo de associar-se. Nos casos em que pequenas acomodações em esquemas já dominados são insuficientes para a ação, essa ação passa a envolver reflexão (Lopes e Macedo, 2002, p. 119).

Piaget menciona também, alicerçado na noção Kantiana de condições de conhecimento a priori[61], a existência de um conjunto de esquemas mais gerais que são acionados em variadas situações e que constituem uma espécie de inteligência do sujeito. Esses esquemas permitem a execução de um certo conjunto de operações, por exemplo, de abstração, conceitualização, comparação, síntese, julgamento. Tais esquemas são constantemente acionados, permitindo ao sujeito encontrar saídas para situações absolutamente novas.

A noção piagetiana de esquema explicita a complexidade na noção de competência. Diferentemente do modo como o termo vem sendo empregado, muito associado à esfera da ação, o desenvolvimento da competência é muito

[61] Kant ao tratar do conhecimento humano na Crítica da Razão Pura divide o ato de conhecimento em duas formas básicas. Por um lado, o conhecimento empírico ou *a posteriori,* aquele que se refere aos dados fornecidos pelos sentidos, isto é, que é posterior à experiência e só se torna possível através dela. Por outro, o conhecimento puro ou a *priori* que não depende de quaisquer dados dos sentidos, ou seja, que é anterior à experiência. E é fruto de uma operação racional. É uma afirmação universal que para ser validada não depende de nenhuma condição específica. Diferentemente do conhecimento a *posteriori*, este conhecimento puro conduz a juízos universais (Kant, 1992).

mais complexo, aberto e flexível que a simples noção de "saber fazer" (Macedo, 2002). Se designarmos competência como a capacidade do indivíduo mobilizar esquemas de diversos níveis de complexidade frente às demandas originadas em determinadas situações num processo de interação com o contexto competências do tipo saber fazer, por exemplo, não apenas devem ser competências em si mesmas, mas poderão ser mobilizadas para a construção de competências de mais alto nível.

No campo educacional a popularização da discussão do conceito a partir do final da década de noventa do século passado se deve principalmente aos trabalhos e proposições do sociólogo Philippe Perrenoud (2000) que afirma ser a competência a *Capacidade que um indivíduo tem de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação* (p. 15). Perrenoud (1999) aponta para a necessidade dos estudantes serem capazes de mobilizar suas aquisições escolares dentro e fora do ambiente escolar em situações diversas e complexas. Para isso, defende que os educadores ofereçam momentos, dentro e até fora do ambiente escolar, para que os alunos possam desenvolver suas competências. Para Perrenoud a *escola só pode preparar para a diversidade do mundo trabalhando-a explicitamente, aliando conhecimentos e savoir-faire*[62] *a propósito de múltiplas situações de vida de todos os dias* (p.75).

Crítico contumaz do modelo de educação vigente, Perrenoud (2000b) afirma que durante a escolarização básica aprende-se a ler, escrever, contar, raciocinar, explicar, resumir, observar, comparar, desenhar e tantas outras habilidades gerais, bem como conhecimentos disciplinares diversos desconectados de situações da vida. Neste contexto, a argumentação utilizada no atual modelo de escola para justificar o aprendizado deste ou daquele conteúdo encontra-se na idéia de serem pré-requisitos para outros conteúdos que virão na sequência do curso. Por outro lado, as argumentações sobre a utilização do conteúdo escolar em situações "extraescolares", quando explicitadas, são bastante genéricas e não apresentam de forma clara as vinculações entre o saber produzido na escola e a realidade. Afirma-se, por

[62] Segundo o dicionário da Língua Portuguesa Hostdime - savoir-faire - (palavra frase que significa saber fazer) é a Habilidade de obter sucesso em todas as iniciativas, à custa de um comportamento maleável, enérgico e inteligente, que se obtém com a experiência da vida; tino, tato, jeito. Disponível em http://www.hostdime.com.br/dicionario/savoir-faire.html

exemplo, que *aprende-se para se tornar um cidadão, para se virar na vida, ter um bom trabalho, cuidar da saúde* (p. 19).

Para o pesquisador o modelo de escolarização ocidental é, via de regra, pouco adequado para promover o desenvolvimento das competências já que a

> ... transferência e a mobilização das capacidades não caem do céu. É preciso trabalhá-las e treiná-las, e isso exige tempo, etapas didáticas e situações apropriadas, que hoje não existem (p.19).

Nesse sentido, como afirma Ropé e Tanguy (2002), os conhecimentos passam a ter importância na medida em que estejam identificados com a ação que deve ser realizada pelo aluno. Desse modo, a exigência do que os alunos saibam fazer vem substituir a exigência de que eles saibam, passando de uma lógica do saber àquela do savoir-faire.

Para Macedo (2002), comparado ao modelo de matriz piagetiana, Perrenoud apresenta uma versão de competência simplificada e linear. Para a autora, um programa escolar centrado em competências poderia tirar de diferentes práticas sociais, competências transversais, extraindo dessas práticas características gerais da ação humana. *O problema reside em que o exercício de extrair características gerais das práticas sociais corresponde a abstraí-las de seus contextos e de seus conteúdos* (p. 121).

Partindo desta premissa produzida por Perrenoud poder-se-ia concluir que existem competências gerais da ação humana que podem ser extraídas de seus contextos, apreendidas e, posteriormente, replicadas em novas situações. Nessa noção descomplexificada, competência e desempenho aparecem de forma associada. O desempenho torna-se uma referência para certificar o desenvolvimento da competência devido a crença de que características gerais da ação humana podem ser apreendidas e reproduzidas.

Nesse sentido, as proposições lineares de competência orientam a elaboração de currículos que estabelecem previamente certos padrões de comportamento e desempenho esperados em contextos abstratos que são traduzidos em forma de habilidades. Estes são os casos da Prova Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) promovidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

> Os conteúdos associados às competências e habilidades desejáveis para cada série e ainda, para cada disciplina, foram subdivididos em partes menores, cada uma especificando o que os ítens das provas devem medir – estas unidades são denominadas "descritores". Esses, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens dos testes das diferentes disciplinas. Cada descritor dá origem a diferentes ítens e, a partir das respostas dadas a eles, verifica-se o que os alunos sabem e conseguem fazer com os conhecimentos adquiridos (http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/default.htm)

Outro ponto polêmico no conceito de competência produzido por Perrenoud diz respeito à relação entre organização por disciplinas e o desenvolvimento de competências no currículo escolar. Alguns autores acreditam que o pesquisador apresenta um posicionamento pouco esclarecedor ou, até mesmo, contraditório em relação a esta questão. Por um lado, Perrenoud (1999) afirma que

> Alguns temem que desenvolver competências na escola levaria a renunciar às disciplinas de ensino e apostar tudo em competências transversais e em uma formação pluri, inter ou transdisciplinar. Este temor é infundado: a questão é saber qual concepção das disciplinas escolares adotar. Em toda hipótese, as competências mobilizam conhecimentos, dos quais grande parte é e continuará sendo de ordem disciplinar.(p. 40).

Por outro diz que

> ... a honestidade está em dizer que, atualmente, não sabemos exatamente qual é a utilidade das disciplinas escolares, além de ler, escrever e contar, na vida diária das pessoas que não seguiram estudos superiores (p. 43).

Lopes e Macedo (2002) afirmam que embora se contraponto à ideia de que a noção de competência está sendo proposta em substituição às disciplinas escolares como elemento estruturador dos currículos, Perrenoud acaba por reforçá-la já que chega a afirmar que existem situações cujo domínio passa por conhecimentos disciplinares e outras que envolvem conhecimentos não disciplinares.

No entanto, quando o conceito de competência adotado é de uma concepção linear e simplificada, a estrutura disciplinar é compatível com o

currículo. Isso porque, se comportamentos padronizados pré-estabelecidos são definidos para se atuar em situações abstratas, os esquemas mobilizados para fazer frente a estas situações são também previsíveis e passíveis de planejamento. Por outro lado, e em sentido inverso, se uma competência é vista como a capacidade de ação em um contexto específico e concreto, realizada por sujeitos, vistos na sua individualidade, mobilizando seus conhecimentos não seria compatível com a organização disciplinar.

Este pressuposto pode ser aplicado ao currículo do Ensino Fundamental. Para Costa (2005), no ensino para desenvolvimento de competências, as propostas curriculares não devem estar voltadas para ensinar conhecimentos inúteis à ação. Neste caso, necessário se faz uma reavaliação da quantidade e qualidade dos saberes transmitidos, pois só seriam considerados válidos aqueles que pudessem ser mobilizados em determinadas situações. Como afirmam Lopes e Marcedo (2002), a organização curricular por competência não tem centralidade no conhecimento escolar e nas disciplinas escolares, já que esses são submissos às competências, às habilidades e às tecnologias a serem adquiridas e implementadas pelos alunos.

Conforme afirma Ropé e Tanguy (2002) a noção de competência surge como ferramenta que passa a orientar a seleção e limitação dos conteúdos, já que estes não são mais definidos a partir de um corpo de conhecimentos disciplinares existentes, mas sim a partir das situações em que podem ser utilizados e mobilizados com o objetivo de se construir competências consideradas fundamentais para o desenvolvimento e sucesso do aluno.

Lopes e Macedo (2002) também confirmam esta perspectiva ao afirmarem que as competências surgem nos currículos da educação básica e profissional para instituirem uma nova organização curricular, norteada pela ideia do *como* desenvolver o ensino que se torna a questão central. Nesta perspectiva, os mais diversos documentos da produção nacional ou internacional no campo da educação apontam a perspectiva de substituição das tradicionais disciplinas escolares como modelo de organização curricular, pelas competências que mobilizariam os conteúdos escolares, a partir de situações-problema em módulos de aprendizagem como veremos no próximo item.

2.1.8. Conceito de competência e a tradição americana nos documentos produzidos pelo MEC

Macedo (2002) afirma que ao tratar das competências de forma linear e descontextualizadas, associadas à noção de desempenho, os documentos oficiais acabam por aproximar a terminologia do campo da eficiência social norte-americana. Como afirma Dias (2002), o modelo teórico da eficiência social abarca desde as primeiras formulações do currículo como campo científico, produzidas por Franklin Bobbitt e Werret Charters no início do século XX, passando pelos currículos voltados para a organização do planejamento escolar (Tyler), até a pedagogia dos objetivos e das competências. Neste último movimento, verifica-se uma série de metodologias voltadas para o currículo, tendo como base as competências (Competency-Based Teacher Education – CBTE, Performance-Based Teacher Education – PBTE e Microensino).

Logo no início do século XX, a teoria da eficiência social propunha, através da utilização das disciplinas acadêmicas tradicionais na escola, desenvolver nos estudantes a capacidade para resolver problemas cotidianos de maneira eficiente para atender às demandas do modelo produtivo vigente. Influenciado pelo Taylorismo[63], Franklin Bobbitt defendia que um ensino eficiente deveria preparar o estudante para no futuro desenvolver as mesmas atividades de um adulto produtivo. Deste modo, a organização do currículo se estruturou a partir da análise das atividades desenvolvidas por adultos. A educação, tornou-se um processo de treinamento para formação de hábitos eficientes para o desenvolvimento das atividades humanas a serem desempenhadas em uma sociedade industrial (Sacristán, 1985).

Este processo tornou-se ainda mais sistemático com o surgimento do Behaviorismo. Pode se dizer, grosso modo, que para os behavioristas os processos mentais internos que não são mensuráveis ou analisáveis têm

[63] Frederick Winslow Taylor (1856-1915), considerado o pai da administração científica, acreditava que oferecendo instruções sistemáticas e adequadas aos trabalhadores, ou seja, treinando-os, haveria possibilidade de fazê-los produzir mais e com melhor qualidade.

pouca utilidade. Nesta proposta de psicologia empírica o comportamento tornou-se o objeto de estudo privilegiado levando à construção de técnicas que se apresentaram como ferramentas eficazes para desenvolver e moldar determinados comportamentos humanos e, por isso, foram bastante utilizadas no treinamento de trabalhadores para a indústria e, posteriormente, para o ensino.

Nas décadas de quarenta e cinquenta, dando sequência ao pensamento de Bobbit e adotando uma postura influenciada pelo behaviorismo, destacaram-se os trabalhos de Tyler que defendeu o pressuposto de que a educação é um processo que consiste em modificar padrões de comportamento das pessoas. Tyler estabeleceu um marco importante ao defender a necessidade de se relacionar os objetivos estabelecidos nos currículos educacionais e as avaliações que mediriam as modificações ou não do comportamento dos estudantes (Tyler apud Macedo, 2000)[64].

Na busca de uma metodologia mais eficiente e numa perspectiva tecnológica do currículo, Tyler executou também diversos estudos na tentativa de encontrar a melhor maneira de se ensinar (Tyler apud Dias 2002).Neste contexto, vistos como questões técnicas, o planejamento e o que deveria ser ensinado tornaram-se focos de estudos. Os tópicos a ser ensinados passaram a ser decididos a priori e dissociados das decisões sobre como se deve ensinar.

A partir da década de sessenta, a introdução de novas tecnologias empregadas na indústria, o desenvolvimento de sistemas produtivos mais flexíveis, as novas formas de organização do trabalho e a crise do modelo taylorista de administração científica fomentaram a remodelação da proposta de ensino vigente. Neste contexto, surge a proposta de ensino por competências que se apresentou como mais adequada aos interesses do sistema produtivo. Contudo, a máxima da eficiência social, de atuar na educação com economia de recursos (Sacristán, 1985) associada à orientação da psicologia comportamental continuou alicerçando as propostas de

[64] Pacheco (2001) afirma que o racionalismo de Tyler influenciou bastante a educação brasileira nos anos setenta quando propagou-se a ideia da avaliação contínua do progresso dos alunos em direção aos objetivos determinados nos currículos e o desenvolvimento de experiências de aprendizagem voltadas para alcançar os objetivos propostos.

construção de um currículo por objetivos que será consolidado na década seguinte[65].

A avaliação ganhou destaque neste momento com os trabalhos de Benjamin Bloom, Robert Mager e James Popham que apontavam a necessidade de se medir a eficiência do processo educacional. Popham, (1983, apud Dias, 2002) na busca do modelo eficiente, demonstra o novo paradigma avaliativo ao afirmar que os dados sobre o grau de desempenho dos alunos não eram por ele utilizados para avaliar os alunos e sim um índice do grau em que o ensino foi eficaz.

No Brasil, o autor mais conhecido desse período foi Benjamim Bloom que construiu um modelo, também conhecido como taxionomia de Bloom, para formular objetivos comportamentais que consideravam três campos essenciais de domínio: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. Esses domínios vieram a se constituir numa pedagogia de controle de comportamentos essencialmente cognitivos (Pacheco, 2001). Segundo Dias (2002), o trabalho de Bloom[66], com destaque para o artigo Aprendizagem para o Domínio (1968), embasou significativamente o modelo curricular baseado em competência ou competências. Este modelo se fundamentava em cinco pilares:

> Toda aprendizagem é individual; 2) o indivíduo, assim como qualquer sistema, é orientado por metas a serem atingidas; 3) o processo de aprendizagem é mais fácil quando o aluno sabe precisamente o que se espera dele; 4) o conhecimento preciso dos resultados também favorece a aprendizagem; e 5) é mais provável que o aluno faça o que se espera dele e o que se deseja de si próprio, se ele tem a responsabilidade das tarefas da aprendizagem (Brígido, 2001, 5-6 apud Dias 2002, p. 88).

Para Dias (2002), alicerçadas nos três objetivos comportamentais propostos por Bloom, as propostas educacionais baseadas no modelo das competências foram orientadas metodologicamente pelos módulos, ou seja, uma série de ações planejadas para tornar mais fácil o alcance dos objetivos do ensino. Como afirma Pacheco (2001), na tentativa de incorporar e aplicar

[65] Esse movimento também ficou conhecido por tecnologia educacional ou tecnicismo.

[66] Tanner e Tanner (1975, p. 125 apud Dias 2002, p. 88) afirmam que Bloom fazia uma associação entre a psicologia do desenvolvimento e o behaviorismo. Se por um lado propunha ajustar as condições da aprendizagem às necessidades do aluno, em sintonia com certos princípios do progressivismo, por outro, trabalha com uma lógica hierarquizada do behaviorismo.

um tipo de saber prático, os módulos eram associados à resolução de problemas. Como se pode constatar, esta preocupação com o distanciamento entre um ensino acadêmico e a realidade da vida e do mundo do trabalho apresentada por Bobbit no início do século ainda se mantinha viva.

Mager e Beach (1976 apud Dias 2002) afirmavam que ao se empregar a técnica de resolução de problemas na aprendizagem, o aluno atuava na perspectiva de decidir o que fazer resolvendo o maior número possível de problemas. Procurava-se oferecer aos alunos experiências de aprendizagem que lhes permitiam interagir com um material em condições tão semelhantes quanto possíveis às encontradas no próprio trabalho para aproximá-los da realidade extraescolar. Nota-se que o treinamento de destrezas, como propunha Bobbit continua sendo o método para preparar o aluno para enfrentar a realidade com o qual se deparará fora do meio escolar.

Além de Bloom, autores como Mager e Popham também influenciaram consideravelmente o modelo de ensino por competências. Para Lopes e Macedo (2002) os objetivos comportamentais desenvolvidos por Mager e Popham foram substituídos pela ideia de competência. Do mesmo modo que os objetivos comportamentais, as competências eram tidas como comportamentos mensuráveis que podiam ser cientificamente controláveis. Os defensores deste modelo entendiam que o ensino devia formar comportamentos, habilidades e o "saber fazer" necessários ao exercício profissional e, por consequência, a inserção social. As competências eram tidas como estruturas da inteligência necessárias para executar este "saber fazer", essas habilidades e comportamentos. Por fim, cabe ressaltar, como afirma Lopes (2002), que o currículo por objetivos e por competências não foi uma tônica apenas na formação profissional. A concepção esteve presente em diversas propostas de ensino

Em suma, apesar de sua amplitude temporal e teórica, concordamos com Pacheco (2001) que nos apresenta cinco características mais marcantes da teoria da eficiência social e acreditamos que estão, de certo modo, presentes no modelo competência propugnado nos documentos oficiais da educação brasileira. De início, existe uma responsabilização da escola e dos agentes que nela trabalham em relação aos resultados que são esperados da instituição pela sociedade. Em seguida, constata-se uma estreita vinculação

entre o sistema produtivo e o educacional. Uma presença marcante das orientações da psicologia comportamental como alicerce para as experiências educacionais aparece em terceiro lugar. Além disso, percebe-se uma supervalorização das técnicas e tecnologias no ensino e, por fim, registra-se a presença do Estado como o guardião dos direitos em matéria de educação

2.1.9. As teorias da eficiência social no SAEB e Prova Brasil

No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por dois processos avaliativos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). O Aneb é um exame amostral realizado desde 1990 com o objetivo de produzir informações sobre a realidade educacional brasileira por redes de ensino (públicas e privadas) nos Estados e no Distrito Federal por meio de exames bienais que medem a proficiência de alunos das quinta e nona séries do Ensino Fundamental e da terceira série do Ensino Médio. Além do Aneb, o Sistema de Avaliação da Educação Básica é composto também pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) que é mais detalhado e aplicado de forma universalizante em cada unidade escolar e, por isso, recebe o nome de Prova Brasil quando seus dados são divulgados.

Nota-se que o pressuposto do Estado como guardião dos interesses educacionais está implícito dentre as justificativas apresentadas para utilidade dos dados produzidos pela Prova Brasil em relação às escolas das diversas redes de ensino.

> Essas informações tornam possível aos gestores municipais e estaduais uma visão do conjunto de todas as unidades de ensino compreendidas por sua administração. Os eventuais problemas de aprendizagem apontados em determinadas áreas podem servir de parâmetro para a escolha das melhores estratégias de qualificação e de quais aspectos devem ser focados na capacitação continuada dos professores da referida rede (http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil/inf_produzidas.htm acessado em 26/05/2008).

A marca do racionalismo tyleriano também se faz presente nos resultados apresentados na escala de desempenho dos alunos por disciplina

associado à ideia da avaliação contínua do progresso em direção aos objetivos determinados nos currículos.

> Os resultados da Prova Brasil são apresentados em uma escala de desempenho por disciplina, composta por níveis designados por numerais (...) descrevendo-se, em cada nível, o grupo de habilidades que os alunos demonstraram ter desenvolvido respondendo às provas. (...) Cada nível é constituído pelas habilidades nele descritas, somadas às habilidades constantes nos níveis anteriores; consequentemente, os níveis finais da escala são compostos pelas mais altas habilidades previstas nas Matrizes e que os alunos conseguem apresentar ao responder às provas. Pela localização numérica do desempenho na escala, é possível saber quais habilidades os alunos já construíram, quais estão desenvolvendo e aquelas a serem alcançadas. (http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil/resultados.htm, acessado em 26/05/2008).

A responsabilização da escola e dos agentes que nela trabalham em relação aos resultados que são esperados da instituição pela sociedade também fica evidenciada quando se apresenta o significado dos resultados da Prova Brasil para cada escola participante.

> Esses dados permitem aos professores e diretores a verificação, nas principais áreas, temas ou tópicos avaliados, de quais habilidades já foram desenvolvidas e quais ainda não foram atingidas pelos alunos. Assim, esses educadores contam com informações sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes, criando-se espaço de diálogo e reflexão em busca de melhores estratégias de ensino e aprendizagem, com vista à elevação da qualidade de ensino no âmbito de cada estabelecimento. Fundamentam o uso pedagógico da avaliação e podem demarcar metas e objetivos a serem alcançados pelas escolas (http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil/inf_produzidas.htm. acessado em 26/05/2008).

A presença da Psicologia comportamental nas avaliações produzidas pelo Inep é significativa. Neste contexto, os tópicos e descritores das Matrizes de Referência da Língua Portuguesa para o último ano do Ensino Fundamental[67] do Saeb é exemplar. No trecho que se segue foram selecionadas algumas das habilidades que norteiam a formulação dos ítens de provas que visam mensurar o desempenho dos estudantes brasileiros nos

[67] http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_wrapper&Itemid=148

procedimentos de leitura; nas implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; na Relação entre textos e Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido.

Espera-se que, nos procedimentos de leitura, os estudantes tenham habilidades para **Localizar** informações explícitas em um texto, **Inferir** o sentido de uma palavra ou expressão, **Inferir** uma informação implícita em um texto, **Identificar** o tema de um texto e, por fim, **Distinguir** um fato da opinião relativa a esse fato.

No item Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto espera-se que sejam capazes de **Interpretar** texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.) e **Identificar** a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Na Relação entre textos espera-se que se possa **Reconhecer** diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido e **Reconhecer** posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

No campo Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido o concluinte do Ensino Fundamental precisa **Identificar** efeitos de ironia ou humor em textos variados, **Reconhecer** o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações, **Reconhecer** o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão e **Reconhecer** o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.

Nota-se a presença de verbos em cada item dos descritores que explicitam a ação esperada por parte dos estudantes evidenciando a associação linear entre competência e desempenho. Assim, como afirma Rope (2003) no caso da avaliação, tende-se a estabelecer uma lista de capacidades traduzidas em competências que devem ser operacionalizadas como tarefas, a fim de determinar se os alunos dominam os instrumentos julgados necessários para a adaptação a exigências intelectuais dos ciclos nos quais se encontram.

O desempenho, neste caso, é traduzido por um comportamento expresso através de uma ação que pode ser observada e identificada como pressupõe a linha behaviorista**.** As questões das provas Brasil e do Saeb, às

quais os estudantes brasileiros são submetidos, por sua vez, são as ferramentas utilizadas para avaliar nacionalmente os níveis de desempenhos dos alunos nos ítens anunciados nos descritores.

> ... as Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica categoriza as competências em níveis de realização, associando a cada nível comportamentos genéricos à semelhança das toxionomias clássicas. A associação entre princípios construtivistas e comportamentais é tornada possível na medida em que as competências, enquanto modalidades estruturais da inteligência, são realizadas por habilidades instrumentais que lhes são próprias, essas expressas na forma de descritores de desempenho (Lopes e Macedo, 2002, p. 124).

2.1.10. Competência: imprecisão conceitual e uso massificado do termo

No Brasil, o conceito predominante na atualidade é um misto que abarca significados da tradição francesa, passando pela concepção de Perrenoud e pelas influências da teoria da eficiência social. Nos documentos oficiais as bases epistemológicas bastante diferenciadas aparecem alicerçando uma concepção difusa do termo. Entretanto, a grande força das orientações oficiais sobre a organização da educação, os mais diversos segmentos e diferentes sistemas de ensino, quer sejam públicos ou privados, acabam por reforçar a presença e a difusão do termo entre os educadores, embasando a organização de currículos e a produção de materiais didáticos[68]. Consequentemente, a forma como a noção de competência é entendida e empregada na educação revelam uma série de imprecisões conceituais e contradições no uso do termo.

Como já vimos, são diversos e, por vezes, conflitantes os conceitos de competência surgidos em outros campos e utilizados na educação. Bernstein(1998) chega mesmo a questionar como um conceito que surge no campo intelectual, e cujos autores tenham pouca ou nenhuma relação inicial com a educação, chegou a desempenhar uma função tão fundamental na teoria e na prática educativas *(p.* 72 apud Dias 2002, p. 50). O próprio

[68] Dias (2002, p. 48) afirma que o conceito vem sendo defendido, e até mesmo absorvido pelo vocabulário educacional, sem a consideração das muitas críticas que vêm sendo dirigidas ao seu emprego.

Bernstein (1998 apud Dias, 2002, p. 55) denomina de *paleta pedagógica* a essa mescla de conceitos, com origens e formas distintas, que resultam em novo modelo. Para Dias (2002) a *paleta pedagógica* é a consequência de uma conjugação de discursos, divergentes entre si, e pode ser resultante da representação e dos embates de diferentes setores da sociedade, nem sempre de forma nítida. No modelo oriundo desta disputa de forças é possível visualizar uma variedade de orientações que, em alguns aspectos, não convergiriam a um mesmo propósito.

Costa (2005) ao fazer um estudo sobre o processo de construção de uma proposta curricular orientada para o desenvolvimento de competências no ensino Noturno na cidade de Betim - região metropolitana de Belo Horizonte - constatou entre os professores que participaram da confecção da proposta grande imprecisão na definição de competência e, por vezes, contradição entre os diversos conceitos por eles elaborados. Nos discursos de alguns professores a conceituação aparece com um sentido vago e genérico, sendo até mesmo comparada com disciplinas, matérias ou fases que devem ser desenvolvidas no aluno. A falta de clareza de muitos para diferenciar habilidades e competências, por exemplo, é corroborada no depoimento abaixo.

> A questão da competência e da habilidade[69] confunde muito a cabeça da gente, até hoje eu não tenho muita clareza e não sinto muita diferença. Eu não percebo muita diferença entre o que é competência e habilidade, você desenvolver determinadas competências no aluno para mim é a mesma coisa de estar desenvolvendo habilidades. Eu não vejo muita separação no que o pessoal tenta enfiar na cabeça da gente, eu não consigo ver muito bem isso não. Rita, professora de Inglês. (p. 58).

[69] Para Moretto (2005), habilidade está associada ao "saber fazer" algo específico, ou seja, está relacionada a uma ação física ou mental que indica que houve a aquisição de uma capacidade. Deste modo, identificar, relacionar, correlacionar, aplicar, analisar, avaliar, manipular com destreza são verbos que podem indicar alguma habilidade de uma pessoa em determinado campo. Para o Inep as competências são definidas como as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades, por sua vez, decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do "saber fazer". Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. http://www.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=25&Itemid=55 acessado em 31/05/2008.

O estudo de Costa demonstrou que as noções de competência apresentadas pelos professores pesquisados abarcam diversos pressupostos que abrigam elementos subjetivos e objetivos das mais diversas ordens e naturezas. *Seria um "guarda-chuva" heterogêneo, formado por um repertório de recursos composto por conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais e afetivas (p. 60).* Neste contexto, a autora chama atenção para o fato de que a competência, sendo uma grande categoria que pode abrigar os mais variados "ingredientes" do comportamento individual, camufla uma dúvida conceitual. Esta indefinição do conceito ou da noção de competência acaba assumindo a conotação mais conveniente aos seus usuários de acordo com as necessidades impostas pelo contexto. Paradoxalmente, esta imprecisão conceitual, sobretudo entre os professores de Ensino básico, tem sido responsável pela grande utilização do termo competência.

Por outro lado, apesar das concepções difusas e, por vezes, acríticas de competência, existe, muitas das vezes, uma associação entre educação e mercado produtivo, valorizando apenas os saberes com utilidade imediata no cotidiano. Esta instrumentalização do saber valoriza um ensino sem questionamentos das formas como a sociedade se organiza política, econômica e socialmente e acaba responsabilizando exclusivamente os indivíduos pelo virtual fracasso no seu processo de inserção social. Como afirma Lopes (2001) as competências são definidas como necessárias a cada indivíduo e, se elas não são assimiladas, o fracasso, o desemprego e a exclusão ficam mais relacionados com uma atitude do indivíduo que foi incapaz de adquirir as competências exigidas pelo mercado. Além disso, como afirma Araujo (2001), existe um tratamento utilitário que define a forma de pensar os conteúdos de ensino numa lógica do *savoir-faire*. Nesse sentido, como afirma Lyotard (2002), há uma valorização do sujeito prático que investe no aumento de sua eficácia e não mais naquele que investe na atualização de seus conhecimentos.

Em suma, o embasamento teórico sobre o processo ensino-aprendizagem da coleção Projeto Araribá: História, apontado nas referências bibliográficas, nos faz crer que os autores alicerçaram-se em documentos oficiais sobre o ensino brasileiro. Neste contexto, a proposta de trabalho

consequentemente refletirá concepções diversificadas e de bases epistemológicas diferenciadas. Em determinados momentos quando se afirma que, através da leitura, os estudantes podem interagir com o mundo de forma crítica e autônoma (Guia e Recursos Didáticos, p. 13) ou através dos objetivos gerais do ensino de História, questionar a realidade atual, identificando problemas e apresentando soluções (Guia de Recurso, p. 11), os autores acabam por desvincular-se de concepções que priorizam a formação para adaptação do indivíduo numa sociedade produtiva. Em outras circunstâncias, enfatiza-se de forma cabal o planejamento detalhado e o aproveitamento do tempo, aproximando-se das teorias da eficiência social[70] e ainda mantém-se uma concepção linear e descontextualizada do modelo de competência, conforme visto anteriormente, ao desenvolverem uma proposta que se ancora na organização disciplinar.

Perante este quadro de organização curricular predominantemente disciplinar na educação brasileira, acreditamos que seria mais adequada a perspectiva de desenvolver estratégias para a compreensão leitora e o letramento no ensino de História. Como veremos no próximo item, a compreensão leitora e a perspectiva do letramento não é incompatível como o modelo disciplinar. Ao contrário, a partir das bases epistemológicas de cada disciplina é que se busca levar os sujeitos a desenvolver, durante o processo de ensino-aprendizagem, conhecimentos cognitivos e metacognitivos apropriados para a compreensão leitora e o desenvolvimento de uma Estrutura Histórica Utilizável para a interação com os contextos socioculturais onde os conhecimentos históricos são e/ou precisam ser mobilizados.

[70] Cada livro de Ciências, Geografia, Português e História tem 8 unidades. A idéia é que cada unidade seja desenvolvida em um mês letivo, com um tempo previsto para a revisão e avaliação do conteúdo (Guia de Recursos, p. 3).

Capítulo 3

3.1. Estratégias de leitura

Neste capítulo, alicerçados na produção acadêmica no campo da psicolinguística apresentaremos e discutiremos estratégias cognitivas e metacognitivas mobilizadas por leitores proficientes antes, durante e depois da leitura. Defendemos a ideia de que estas proposições podem e devem ser utilizadas para o desenvolvimento da leitura em diversas disciplinas. Demonstraremos também por meio de algumas discussões teóricas e até mesmo de exemplificações a aplicabilidade destas estratégias para uma leitura proficiente em História.

Como já vimos no capítulo anterior, de acordo com a Síntese dos Indicadores Sociais 2008, divulgadas pelo IBGE, o Brasil está prestes a alcançar a universalização do ensino. As estatísticas também demonstram crescimentos significativos na aprovação escolar elevando paulatinamente o número de estudantes do Ensino Fundamental que cursaram a série recomendada para sua idade nos últimos anos. Este aumento considerável dos índices de aprovação discente, por sua vez, ampliou o fluxo da progressão escolar e promoveu uma elevação do número de alunos de 5ª a 8ª série que hoje é maior que os de 1ª a 4ª série (MEC/Inep, Censo Escolar 2006).

Apesar destes dados promissores no campo da educação os resultados dos estudantes brasileiros no campo da leitura estão muito aquém do esperado. De acordo com as avaliações sistêmicas do ensino como a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) e o Program International Students Assessment's (PISA) em Língua Portuguesa, apenas 10 por cento dos estudantes estão no estágio considerado "adequado". Muitas são as dificuldades em relação à leitura que consequentemente dificultam o aprendizado. Diante deste novo quadro à escola se impõe a revisão do paradigma das sociedades ocidentais de que o ensino da leitura deve ser próprio e exclusivo do ciclo inicial da

escolaridade (Solé, 1998). Além do pressuposto de que o ensino da leitura deve acontecer também nas séries finais do Ensino Fundamental a idéia de que esta tarefa pertence a todas as disciplinas parece irreversível (Silva, 2004; Melo, 2007; Neves, 2006, Solé, 1996).

As estatísticas demonstram que os graves problemas em relação à leitura da maioria dos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental estão concentrados no campo da compreensão leitora e não da alfabetização. Para Kleiman (1996) se o aluno é capaz de decodificar o texto escrito, de utilizar a informação sintática do texto na leitura e se já completou a aquisição da língua materna, as dificuldades que ele revela na compreensão são decorrentes de estratégias inadequadas de leitura. O termo estratégia é bastante utilizado pelos cognitivistas (construtivistas) para caracterizar os diversos comportamentos hipotéticos adotados pelos leitores durante os processos de leitura (Kato, 1995).

Neste contexto, o ensino de estratégias de desenvolvimento da compreensão leitora - já que estas não são adquiridas naturalmente - é indispensável para formar leitores que saibam utilizar ferramentas adequadas na execução da leitura (Solé, 1998)[71]. Sabe-se que o leitor proficiente consegue sucesso na interpretação textual utilizando-se de estratégias cognitivas e metacognitivas. A oposição entre cognição e metacognição é inspirada em Vigotsky (1989) e sua lei do estado de consciência, segundo a qual podemos distinguir duas fases no desenvolvimento do conhecimento: uma fase de desenvolvimento automático e inconsciente que seria a cognição e a outra em que se observa um aumento gradual do controle ativo desse conhecimento.

Nas estratégias cognitivas estão presentes procedimentos altamente eficazes e econômicos, responsáveis pelo processamento automático e inconsciente, que operam sempre que a leitura apresenta situações previsíveis (Kato, 1995). Como não envolvem conhecimento reflexivo, essas operações, apesar de mobilizarem habilidades linguísticas complexas e sofisticadas, são consideradas de nível inferior (Kleiman, 1993). Para Kato (1995) a escola pode

[71] Kleiman (1993) afirma que não podemos modelar as estratégias cognitivas de leitura uma vez que o conhecimento que a elas subjaz não está sob o nosso controle e reflexão conscientes. Entretanto, podemos levar o aluno leitor a desenvolver as habilidades em que elas estão apoiadas.

oferecer condições propícias para a criança desenvolver estratégias cognitivas por meio de um estímulo compreensivo e motivador.

Essas estratégias cognitivas se apóiam, basicamente, no conhecimento das regras gramaticais sintáticas[72] e semânticas[73] de um tipo de gramática interna ou implícita do leitor - que não tem relação com a gramática escolar - e no conhecimento de vocabulário que cria as condições para que haja o reconhecimento instantâneo das palavras do texto (Kleiman, 1993)[74]. Para Kato (1995) estas estratégias cognitivas estão ligadas a dois grandes princípios, a saber: o *Princípio da Canonicidade* ou da ordem natural e o *Princípio da Coerência*.

O *Princípio da Canonicidade* ou da ordem natural apresenta, no plano da sintaxe, a sequência Sujeito-verbo-objeto e a oração principal antes da subordinada. No plano semântico o animado aparece antes do inanimado, o agente antes do paciente, a causa antes do efeito, o positivo antes do negativo, a tese antes da antítese, etc. O *Princípio da Coerência*, por sua vez, é uma referência que, além de guiar leitores, serve também aos autores. O produtor de texto, por exemplo, adota um princípio semelhante ao do leitor em seu planejamento por meio de uma noção centrada em três níveis (Agar e Hobbs, 1982 apud Kato, 1995). No primeiro está a chamada Coerência Global que está ligada à intenção do produtor de fazer alguma mudança no mundo, algo que se aproxima dos valores éticos. Em seguida, a Coerência Local caracterizada pela ação do autor em algum lugar do texto que o leva a dizer, por exemplo, o que

[72] Sintaxe é a parte da gramática que ensina a dispor as palavras para formar as orações, as orações para formar os períodos e parágrafos, e estes para formar o discurso.

[73] Estudo da evolução do sentido das palavras através do tempo e do espaço; semiótica.

[74] Kleiman (1993, p. 66) explica que um dos fatores de correlação entre habilidade linguística e capacidade de leitura diz respeito ao dicionário mental do leitor, ou seja, o número de palavras que ele conhece e que têm guardadas em um espaço mental sendo assim um dos fatores que determinaria o reconhecimento instantâneo de palavras durante a leitura. Silva (2004) constata que a maior parte dos estudantes presentes nas séries finais do Ensino Fundamental – pertencentes a grupos sociais que, em grande parte, não praticam ou não valorizam a escrita - leem com muita dificuldade. Até mesmo a decodificação de palavras e frases é feita com limitações trazendo sérias repercussões para compreensão do que se lê (Silva, 2004, p. 70). Isto explica em grande parte esta situação. Na medida em que os estudantes leem pouco, possuem também um dicionário mental mais reduzido que dificulta a decodificação de palavras com maior fluidez. Este fator se agrava se levarmos em conta que os estudantes de meio popular, via de regra, convivem com uma linguagem oral mais distante da linguagem escrita quando comparados com alunos provenientes de outro meio social. Este fator amplia ainda mais a pouca familiaridade destes com os textos escolares.

acontece em seguida ou elaborar sobre o que foi dito, estabelecer paralelos, contrastes, etc. E, por fim, a Coerência Temática que está ligada ao uso de uma mesma fatia de informações no conjunto do texto.

Em suma, pode se dizer que, na interação do leitor proficiente com um texto que apresente certa ordem canônica ou coerente, as estratégias cognitivas são suficientemente adequadas. As estratégias metacognitivas, por sua vez, que se situam num plano consciente e desautomatizado, são acionadas mediante alguma situação que foge à normalidade, ou seja, aquelas que não se enquadram nos Princípios da Canonicidade e da Coerência. As estratégias metacognitivas são necessárias quando, por exemplo, - após explicitados os objetivos da leitura - o leitor passe a procurar o tema do texto, comece a realizar uma análise da sua consistência interna, inicia uma comparação entre as informações oferecidas com o que já sabe sobre o assunto e avalia se as duas informações são coerentes, etc. (Kato, 1995).

Isabel Solé (1998) apresenta uma série de estratégias cognitivas e metacognitivas que podem ser utilizadas antes, durante e depois da leitura e que, a nosso ver, podem ser aplicadas pelo leitor nos mais variados tipos de textos históricos constituindo uma referência significativa para orientar o ensino de leitura na disciplina. Entretanto, as fronteiras de utilização dessas diversas estratégias nas três etapas descritas não são tão rígidas. Muitas podem ser utilizadas ora nos momentos anteriores, ora posteriores ou no ato da leitura enquanto outras estarão presentes em duas ou nas três fases (Solé, 1998). Feita esta ressalva, começaremos a elencar e discutir um pouco das estratégias cognitivas que devem ser utilizadas durante, nos momentos anteriores e posteriores à leitura.

3.1.1. As estratégias anteriores à leitura

Muitas vezes o leitor proficiente, por ser capaz de executar uma série de operações mentais antes, durante e após a leitura de forma natural, inconsciente e automatizada, não se dá conta deste fato. Entretanto, são várias as estratégias utilizadas neste processo. Trataremos agora das operações que são realizadas antes da leitura propriamente dita, ou seja, motivação, definição de objetivos, revisão e atualização do conhecimento prévio e o estabelecimento

de previsões sobre o texto que segundo Solé (1998) são fatores de suma importância para que a compreensão leitora alcance níveis satisfatórios como veremos a seguir.

3.1.1.1. Motivação

No dicionário eletrônico Michaelis a palavra motivar é definida como expor motivos, ou explicar as razões de: fundamentar; dar motivo a, ocasionar, ser causa de; despertar o interesse por (aula, conferência, exposição). O dicionário Aurélio aponta na mesma direção ao afirmar que motivar, dentre outros, é dar motivo a: expor ou explicar o motivo ou a razão de; fundamentar; despertar o interesse, a curiosidade por (aula, conferência, exposição). Se na língua portuguesa motivar aparece com o sentido de razão ou justificativa, a palavra motivação (*motivo* mais *ação*) significa o motivo que serve para nos colocar em ação ou as razões que nos impelem a agir. Em suma, a motivação é o processo que justifica a validade dos esforços de uma pessoa para o alcance de uma determinada meta[75].

No campo da leitura Solé (1998) afirma que nenhuma tarefa escolar deveria ser iniciada sem que os estudantes estivessem motivados. Para isto é necessário que o leitor veja sentido na leitura que deverá fazer, ou seja, encontre razões que justifiquem a ação de ler[76]. A motivação, essencialmente, é o encontro de uma razão que serve para incentivar a ação do sujeito-leitor rumo à interpretação textual ao demonstrar que o texto - contínuo ou descontínuo – que se apresenta à leitura trará contribuições significativas que recompensarão o investimento do leitor que se dispuser a lê-lo.

Solé (1998) apresenta algumas alternativas que podem impulsionar a motivação dos leitores. Em primeiro lugar, é importante que no processo ensino-aprendizagem exista um material que ofereça aos leitores certo desafio.

[75] No início do Século XX, acreditava-se que as motivações como desejo sexual ou agressão, por exemplo, tinham um componente homeostático – isto é, elas se acumulariam com o tempo caso não fossem descarregadas. Essa ideia esteve presente nos pensamentos de Freud e Konrad Lorenz. No entanto, nas análises biológicas das últimas décadas as motivações são tidas como situacionais, aparecendo quando são necessárias e desaparecendo sem maiores consequências quando a ocasião para elas passa.

[76] Cabe ressaltar que a motivação para uma atividade de leitura não deve ser necessariamente confundida com entusiasmo. Se bem que seria muito interessante se todos os processos de motivação despertassem no leitor uma paixão viva e uma alegria contagiante para a leitura.

Textos desconhecidos, que tratem de temáticas ou conteúdos mais ou menos familiares aos estudantes, podem ser alternativas interessantes já que oferecem desafios possivelmente transponíveis. Neste caso, o interesse é despertado na medida em que a leitura possibilita uma ampliação do conhecimento que se possui ao acrescentar fatos novos e relevantes ou resolver dúvidas pré-existentes.

Em seguida a autora afirma que as situações “mais reais”, ou seja, quando se pode ler livremente pelo prazer como, por exemplo, consultando uma biblioteca ou recorrendo a ela são mais motivadoras. Pode-se acrescentar a este exemplo outros tantos onde os processos de leitura se realizam naturalmente fora do mundo escolar como nos noticiários dos jornais, revistas, encartes de CD´s e DVD´s de algum artista, tabelas de jogos de campeonatos esportivos, manuais de instruções com regras de jogos ou dicas sobre o funcionamento de determinados aparelhos, biografia de um personagem admirado, trechos de livros de caráter religioso ou de literatura em geral, contratos, jogos de palavras cruzadas, folder de propagandas, anúncios em outdoors, revistas em quadrinhos, mensagens de e-mail, e num plano mais amplo de leitura as exibições cinematográficas, exposições fotográficas e museais, enfim, por meio de uma série imensamente diversificada de materiais presentes no cotidiano das sociedades letradas.

Em terceiro lugar, encontramos em Sole (1998) a afirmativa de que a motivação também é ativada em situações onde a leitura é utilizada como um meio para responder a um objetivo claro (esclarecer dúvidas, problemas ou acessar informações necessárias a algum projeto). Nestes casos, o leitor, muitas vezes, sobretudo fora do contexto escolar, pode abordar um texto e manejá-lo livremente sem a pressão de uma audiência. Além disso, pode utilizar-se das orientações do livro didático, do professor ou mesmo da discussão com os colegas de classe que apontem questionamentos ou reflexões que o auxiliem buscar nos textos oferecidos amparo para resolvê-las.

As relações afetivas dos estudantes com a língua aparecem como quarto fator decisivo na motivação para a leitura. Um dos caminhos para esta vinculação positiva pode estar nos modelos observados pelo estudante. Ao ver que professores e pessoas importantes em sua vida valorizam, usam e desfrutam da leitura, os alunos tendem a repetir o mesmo comportamento.

Neste caso, cabe chamar a atenção para o fato de que os alunos oriundos dos meios populares, via de regra, convivem em espaços sociais onde a prática da leitura muitas vezes não é habitualmente disseminada e valorizada (Silva, 2004). Outro fator bastante importante no campo relação afetiva do estudante no processo de desenvolvimento da compreensão leitora está ligado ao sucesso ou a possibilidade de alcançá-lo nas tarefas que envolvem leitura. O leitor-aluno precisa de certos indícios de que sua leitura será eficaz ou que, pelo menos, não será um grande fracasso.

Neste caso, é importante que a tarefa de leitura seja bem planejada, amparada por materiais adequados - como textos de boa qualidade e compatíveis com o conhecimento e faixa etária dos estudantes – e que as possíveis ajudas que os alunos possam necessitar para superar obstáculos sejam eficientes o bastante para permitir um avanço no processo de compreensão leitora. Neste último caso situam-se, por exemplo, questões ligadas ao vocabulário, informações importantes que não são de conhecimento do estudante ou auxílio para detectar ideias centrais dos textos que fundamentam os argumentos dos autores. Este tipo de auxílio pode ser prestado pelo professor, pelo material didático ou, em algumas situações, até pelos próprios colegas.

Por fim, a relação cooperativa dos estudantes com os pares também pode auxiliar bastante no processo de desenvolvimento da compreensão leitora tornando-se um fator de motivação. Para isso é importante que os professores e os próprio materiais didáticos evitem construir situações de concorrência entre os estudantes por meio da leitura. Ao contrário, é importante que estudantes/leitores avancem em seu próprio ritmo para elaborar suas próprias interpretações. Neste último caso podem ser adotadas também estratégias como as de leitura silenciosa, por exemplo, muito usuais no cotidiano e pouco frequentes na escola (Solé, 1998).

No campo da História, a motivação para o estudo das temáticas - que se dão, via de regra, através da leitura - está ligada à questão do significado destes conteúdos para o aprendiz. As discussões sobre o lado útil da História, além de complexas, trazem contribuições extremamente ricas e diversificadas para o ensino. Febvre (1985) afirma que a história traz *resposta a perguntas que o homem de hoje necessariamente faz* ou ainda apresenta a *explicação de*

situações complicadas, no meio das quais se debaterá menos cegamente se lhes conhecer a origem. Rusen (2007) acredita que a resposta à questão - *por que é necessário aprender História?* - não deveria ficar restrita a situações raras na sala de aula e sim fazer parte da rotina da aprendizagem. O autor ainda afirma que a interpretação histórica não deve se despir da intenção de orientar para a vida presente e sobre as perspectivas de futuro. Quanto ao livro didático, Rusen sentencia que deveria fazer referências ao presente na exposição e interpretação do passado, com o objetivo de ligar o aprendizado à ideia de orientação para a ação.

Tanto em Febvre como em Rusen encontramos a idéia de que os estudos históricos permitem responder, elucidar ou orientar melhor a compreensão de questões do presente. Para Rusen ainda deve se garantir a orientação quanto às perspectivas de futuro. Nesta direção, deve caminhar também a busca da motivação para leitura em História. O sentido para a leitura será encontrado nas relações dos conteúdos históricos com as questões atuais que fazem parte do cotidiano dos próprios estudantes. Neste aspecto, o presente além de suscitar a motivação para a compreensão leitora acaba por contribuir para o desenvolvimento do letramento.

Tão variadas quanto os suportes de leitura disponíveis nas sociedades modernas, as narrativas históricas - fontes de leitura a serem interpretadas pelos estudantes numa perspectiva de compreensão leitora e do letramento - se encontram também nos mais diversos contextos sociais e culturais do passado e do presente registrados nos mais variados suportes utilizando-se da linguagem escrita, oral ou audiovisual. As narrativas históricas são contadas – de forma consciente ou não - a partir da seleção de determinados fatos e da exclusão de outros tantos, sob a égide de certos interesses e perspectivas, com ênfase naquilo que se deseja preservar - ou condenando ao esquecimento o que não se deseja perpetuar (Le Goff, 1994). Nesta perspectiva, é possível que no ensino de História se ofereça uma infinidade de gêneros textuais que reproduzam contextos reais do presente ou do passado como meio para leitura e o aprendizado.

Vejamos um exemplo. Recentemente os estúdios Disney produziram *Tarzan, o rei dos macacos*, um dos mais caros filmes de animação da história do cinema com um custo de 150 milhões de dólares registrado no *Guinness*

World Records Book. Além de receber muitos prêmios, o filme foi assistido por milhões de espectadores em todo o mundo. A história foi baseada num romance de Edgar Rice Burroughs de 1912 que fez tanto sucesso e, por isso, teve vinte e nove continuações. Mas o personagem tornou-se mais popular a partir da sua primeira versão cinematográfica em 1919. Entretanto, o maior sucesso do homem macaco se deu através das interpretações do nadador americano, que se tornou ator, Johnny Weissmuller e que de 1932 a 1948 estrelou treze filmes da série.

Na história de Burroughs, Tarzan é uma criança que, após a morte dos pais, foi criada por uma macaca. Ao matar o macaco que também havia assassinado sua mãe adotiva, Tarzan torna-se líder da tribo e só descobre ser homem quando conhece um grupo de americanos abandonados por alguns marinheiros no litoral africano. O autor, que nunca foi à África, criou uma versão do continente que não corresponde à realidade. A África de Burroughs possui civilizações perdidas e criaturas bizarras. Entretanto, ao que tudo indica, o autor conhecia muito bem as lendas e mitos da antiguidade, sobretudo, a lendária explicação para a origem de Roma que traz fortes semelhanças com a de Tarzan. Os romanos acreditavam que os irmãos Rômulo e Remo haviam sido abandonados ainda bebês quando foram encontrados por uma loba que, negando os instintos selvagens, alimentou as crianças e cuidou delas. Mais tarde, Rômulo mata Remo e funda a cidade de Roma, tornando-se seu primeiro rei.

Neste caso, estudantes do 6.º ano do Ensino Fundamental que conheçam a produção supracitada já estão familiarizados com os mitos e lendas, a noção de heroísmo e a própria narrativa que descreve a história do homem macaco através da produção cinematográfica[77]. Mesmo que todos da classe não conheçam o filme há que se considerar a existência de um duplo movimento no plano das representações sociais. De um lado, o modo de conhecer individual e, do outro, sua relação dinâmica com o grupo social do

[77] Cabe ressaltar que as representações produzidas sobre o continente africano na história de Tarzan vão de encontro às perspectivas de valorização da História da África e dos negros que começam a ser implementadas na produção acadêmica, nos livros didáticos e no ensino de História nos últimos anos, sobretudo, após a promulgação da lei n.° 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003 que estabelece no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

qual o jovem faz parte. Em outras palavras, no plano das representações sociais, os indivíduos são marcados também pelas representações de seu grupo social (Bittencourt, 2004). Neste caso, mesmo sem conhecer o filme ou a história, o estudante compartilha das informações e experiências dos colegas que a conhecem.

Ao ser informado que um texto apresentado à leitura trata da história que inspirou o criador de Tarzan - a lendária história de Rômulo e Remo – e trará mais conhecimentos sobre o mundo mítico, lendário e heróico que fascina os povos desde a antiguidade, o estudante pode estar sendo motivado a exercitar a leitura do mesmo. Além disso, esta pode ser uma motivação para iniciar os estudos sobre a formação da Roma Antiga. Como decorrência da leitura do texto, os estudantes podem ser levados a estabelecer relações de semelhanças e/ou diferenças, continuidade e ruptura entre as distintas narrativas e realidades.

Por fim, como afirma Bittencourt (2004) o professor e os livros didáticos devem cuidar para que os documentos históricos utilizados no ensino sejam motivadores. Para isto é importante que

> sejam atrativos e não oponham muitos obstáculos para serem compreendidos, tais como vocabulário complexo (textos escritos em outras épocas usam termos desconhecidos na atualidade), grande extensão, considerando o *tempo pedagógico* das aulas (número de aulas semanais e tempo da hora-aula), a inadequação à idade dos alunos (p. 330).

3.1.1.2. Objetivos da Leitura

Brown (1984 apud Solé, 1998) considera essencial que os objetivos de qualquer leitura sejam traçados previamente já que são as referências que determinarão como o leitor se portará frente ao texto e como controlará a pertinência ou não dos passos dados na consecução do seu objetivo que é, em última instância, a interpretação textual. Aquele que, por exemplo, busca informações mais precisas adota um procedimento de leitura que menospreza as demais informações que não contemplem seu interesse. Este é o caso, por exemplo, daqueles que folheiam um jornal impresso na busca de informações

sobre os horários e salas de exibição em que poderá assistir a um determinado filme ou dos que procuram um número específico em uma lista telefônica. Dotados de estratégias específicas, em ambos os casos, os leitores menosprezam a maior parte das informações que os suportes de leitura utilizados oferecem.

Entretanto, o sucesso na empreitada está ligado ao domínio de algumas informações específicas para efetivar a procura de forma eficiente e autônoma. No caso do leitor de jornal é importante saber que estes veículos de comunicação reservam cadernos especiais (neste exemplo o de cultura) para tratar de assuntos específicos. Os catálogos telefônicos, via de regra, são organizados em ordem alfabética, alguns podem conter a lista de assinantes residenciais enquanto outros com fins comerciais podem discriminar os assinantes de acordo com o tipo de serviço que prestam.

Existem inúmeros outros procedimentos de leitura que irão variar conforme os objetivos do leitor (Solé,1998). Quando se decide *ler para seguir instruções* como, por exemplo, aprender as regras de um jogo ou como se usa determinado aparelho, é necessário que o manual de instruções seja interpretado para se fazer algo concreto e, neste caso, é fundamental seguir literalmente o que está proposto no texto. Outro procedimento é adotado quando se lê *para obter uma informação geral* com o intuito de fazer uma monografia ou uma pesquisa escolar, por exemplo. Neste caso, inicia-se a leitura de um texto para saber do que ele trata, determinar se é importante continuar sua leitura ou se deve ser abandonado por não apresentar contribuições significativas ao nosso interesse.

A leitura para o aprendizado é outra modalidade muito frequente entre os alunos universitários ou de Ensino Básico. Entretanto, cabe ressaltar que toda leitura está voltada para um tipo de aprendizado. Contudo, aqui faz-se uma referência a um tipo de leitura frequente no meio escolar. Nestes casos costuma se fazer uma leitura geral do texto para se ter uma visão mais global do assunto e, em seguida, realizar outra (s) leitura (s) aprofundando nas ideias ali expostas. É comum também a confecção de resumos e esquemas, anotação de dúvidas, leitura de outros textos correlatos para ampliar informações ou resolver dúvidas, etc.

> Ainda que ler para aprender seja uma finalidade em si mesma, sua consecução pode ser muito facilitada se o aluno tiver alguns objetivos concretos de aprendizagem. Ou seja, que não saiba apenas que lê para aprender, mas que saiba o que se espera que ele aprenda concretamente. As orientações para a leitura e as discussões prévias podem ser de grande ajuda neste sentido (p.96).

A título de exemplos, ainda podemos citar outros dispositivos como a *leitura para a revisão de um escrito próprio* quando o autor do texto precisa assumir duas funções simultâneas: a de escritor que sabe o que desejava transcrever em seu texto e se colocar no lugar do futuro leitor para o qual deve ser construído um texto que precisa clareza, sentido e coesão suficientes para que a mensagem possa ser decodificada. Podemos ainda mencionar *a leitura para o prazer* – muitas vezes associada à literatura -, a leitura para *comunicar um texto a um auditório* – discurso, sermão, conferência...-, a *leitura em voz alta* – muito praticada na escola para aferir se o estudante possuí clareza, rapidez, respeito às normas de pontuação, boa pronúncia, etc.

A lista de possíveis objetivos do leitor perante um texto é bastante variada e não seria possível registrar aqui todos eles. Para finalizar comentaremos apenas a *leitura para verificar o que se aprendeu* devido ao seu uso frequente e relevância no meio escolar. Na leitura escolar é comum que os estudantes sejam submetidos a avaliações do nível de compreensão textual por meio de perguntas ou da recapitulação utilizando-se de alguma outra técnica.

Ao se deparar com um texto, o leitor pode ter uma compreensão apenas parcial do que leu e responder corretamente ao que foi solicitado. Neste caso, não existiria uma monitoração da compreensão por parte do aluno. Kato (1995) afirma que muitas vezes o fato de não se traçar objetivos claros para a leitura é uma das causas que levam à falha no ensino de leitura. Uma criança, por exemplo, que enfrenta um texto sem algum objetivo previamente definido, terá dificuldades de monitorar a sua compreensão já que não tem uma referência para fazê-la. Esta monitoração, quando existir, estará situada num plano de compreensão vaga e genérica. Em outros casos, o leitor/aluno, na ausência de objetivos claros, toma por referência o tipo de pergunta apresentada pelo professor ou impressa no material didático para guiar sua leitura. Assim, o leitor volta-se mais para atender as expectativas externas do que as suas próprias,

não caminhando para o desenvolvimento de um processo de leitura com autonomia. Algumas pesquisas produzidas por Raphael, Winograd e Pearson, na década de 1980 já concluíram ser possível responder a perguntas sobre um texto corretamente sem que o próprio texto tenha sido compreendido globalmente (Solé, 1998).

Convivendo repetidas vezes com a sequência leitura/pergunta/resposta muitos alunos transformaram em objetivo da leitura apenas ler para responder às perguntas formuladas. Se o intento do leitor não é a interpretação global e se essas questões referem-se a aspectos periféricos do texto, o nível de compreensão parcial é suficiente para respondê-las adequadamente. Kleiman (1996) alerta que a leitura, a julgar pelos exercícios de compreensão e interpretação dos livros didáticos e da sala de aula, fica reduzida, via de regra, à manipulação mecanicista de sequências de sentenças, não havendo preocupação pela depreensão do significado global do texto. Contudo, a técnica leitura/pergunta/resposta não deixa de ser válida para que se possa mensurar os níveis de compreensão alcançados pelos alunos. Porém, convém ressaltar as limitações deste modelo, sobretudo se não são utilizadas outras estratégias para avaliar níveis de compreensão textual.

No campo da História, onde o estudante é levado a interpretar diversos gêneros textuais produzidos em épocas também distintas, a definição dos objetivos torna-se essencial para a decisão sobre o tipo de leitura a ser adotado. Um documento, por exemplo, pode ser utilizado como ilustração, fonte de informação ou na introdução de um tema e assumir o papel de situação-problema (Bittencourt, 2004).

Alguns textos – sobretudo iconográficos – costumam ter um caráter ilustrativo e devem ser vistos apenas como uma exemplificação de informações gerais. Neste caso, o leitor deverá selecionar as informações que podem exemplificar as ideias gerais que já possui sobre o tema em questão. Em outras circunstâncias, a iconografia ou um texto contínuo exercem papéis de fontes de informações importantes sobre determinada época. Neste caso, o leitor precisa analisá-la para retirar as informações necessárias para compor o seu entendimento da temática. Por fim, quando os documentos são utilizados na condição de geradores de uma *situação-problema,* o aluno precisa fazer

uma leitura com o objetivo de identificar o tema de estudo ou o objeto histórico a ser tratado.

Em determinados momentos alguns textos que possuem informações e reflexões mais significativas sobre a temática em estudo - que possivelmente serão retomados posteriormente devido a sua importância - precisam ser lidos de forma mais criteriosa, por mais de uma vez, possivelmente resumidos ou esquematizados, as dúvidas anotadas para serem discutidas com colegas e/ou professor, etc.

Outro gênero textual que vem sendo, cada vez mais, utilizado no ensino de História são as fontes primárias. No contexto escolar elas têm basicamente a função levar o estudante a perceber a cultura e o imaginário coletivo de outros períodos. Na interpretação, o leitor precisa estar consciente que é necessária uma postura diante do texto que irá levá-lo a mergulhar no espírito de outra época. Assim sendo, é indispensável que faça uma leitura "despido da cultura e valores de seu tempo" que permitirá um melhor diálogo com a fonte estudada.

Em suma, os diversos gêneros textuais oferecidos para a leitura no ensino de História não podem ser lidos da mesma forma já que foram escritos em suportes diferentes, com objetivos diversificados e são utilizados com propósitos distintos no processo ensino-aprendizagem. O leitor precisa ser orientado sobre estes diferenciais e conhecer de forma precisa os objetivos que devem orientar a sua leitura para que tenha referências para balizar os níveis de sua compreensão. No contexto escolar, cabe ao professor e ao livro didático – além de ensinar estratégias diversificadas de leitura – apontar claramente os objetivos para a variedade de textos contínuos e não contínuos que são oferecidos ao leitor/aluno.

3.1.1.3. Ativar o conhecimento prévio

Kleiman (1996) descreve os três níveis de memória que utilizamos em função da leitura: a memória imediata ou de trabalho, profunda ou a longo prazo e intermediária ou rasa. A memória imediata possui uma capacidade limitada – geralmente armazena de 5 a 9 elementos (unidades de informação como letras, sílabas, palavras). Quando a memória é esvaziada para dar lugar

a outras unidades, as informações se transferem para a memória intermediária ou rasa onde ficam num estado de ciência ou de alerta mais acessível. Entretanto, se em seguida o cérebro reconhece as unidades memorizadas como significativas, elas serão levadas para outro nível "ilimitado" da memória denominado de memória profunda ou a longo prazo onde fica organizado todo o nosso conhecimento da língua, nossas experiências, convicções, hábitos, etc.

Como já demonstrado, a interpretação de um texto, na concepção interativa, é o resultado da interação entre as informações registradas neste e os conhecimentos do leitor. Se um texto é bem escrito e o leitor possuir os conhecimentos prévios necessários para interpretá-lo, provavelmente o fará sem maiores dificuldades. Por isso os conhecimentos prévios sobre a temática tratada em algum texto são muito importantes para que a leitura se efetive com sucesso. Armazenados na memória profunda esses conhecimentos tornam possível a proficiência do leitor. Entretanto, antes de iniciar um processo de leitura, é importante que esses conhecimentos armazenados na memória profunda, relacionados ao texto, retornem à memória intermediária, ficando mais "acessíveis" para a interação leitor/texto.

Uma maneira adequada de ativar o conhecimento prévio de crianças leitoras *consiste em fornecer objetivos à leitura (i. e., vamos ler para descobrir por quê, como... para ter uma idéia geral de....)* (Kleiman, 1996, p. 134). Solé (1998), por sua vez, propõe três estratégias que também podem ser utilizadas pelos professores - isoladas ou conjuntamente de acordo com o contexto - para auxiliar os alunos leitores. Em primeiro lugar, *dar uma explicação geral sobre o que será lido.* Contudo isto não significa explicar o conteúdo do texto e sim tecer comentários sobre sua temática para que os estudantes possam relacioná-la a aspectos de sua própria experiência. Em segundo lugar, *ajudar os alunos a prestar atenção em determinados aspectos do texto que podem ativar o seu conhecimento prévio* - ilustrações, títulos, subtítulos, enumerações, sublinhados, mudanças de letra, palavras-chaves e expressões, a ideia fundamental que se pretende transmitir, um exemplo do que se quer dizer... E, por fim, incentivar que os alunos exponham o que já sabem sobre o tema.

Cooper (1990) ressalta a importância das contribuições dos alunos de uma classe como meio eficaz na atualização do conhecimento prévio. Contudo, chama atenção para a importância desta estratégia ser adequadamente conduzida para evitar o desvio da temática ou de aspectos principais da leitura e o cansaço dos alunos. Uma síntese dos aspectos mais relevantes apontados na discussão é recomendável para evitar estes tipos de problemas e oferecer subsídios para a turma enfrentar melhor o texto.

Cabe registrar que estas estratégias efetivadas pelo professor perante a turma ou a discussão em sala, apresentando dicas para que os alunos abordem o texto, permitem a c*onstrução de contextos mentais compartilhados* (Edwards e Mercer, 1988), ou seja, aquilo que os participantes de uma tarefa ou conversa compartilham sobre ela e que garantem uma compreensão - também compartilhada – pelo menos em suas características gerais. Ao combinar esta informação com os objetivos da leitura o aluno passa a ter um plano de leitura que lhe diz o que tem de fazer com ela, o que sabe ou não sabe sobre o que vai ler.

Bittencourt (2004) afirma que no campo do ensino de História é constata-se a presença quase constante de conhecimentos prévios entre os estudantes sobre as temáticas a serem abordadas.

> A apresentação dos temas de estudos de História suscitará, em maior ou menor escala, dependendo do nível e da composição social da classe, uma avaliação inicial por parte dos alunos, que possuem, invariavelmente, um conhecimento prévio dos temas e conceitos propostos para estudo (p.240).

Neste sentido, os assuntos tratados nos textos utilizados para o ensino de História abordam, via de regra, temáticas sobre as quais os estudantes já possuem algum conhecimento ou opinião sobre os fatos/conceitos tratados. No exemplo supracitado, em que a lendária história de *Tarzan, o rei dos macacos,* foi utilizada como instrumento motivador para que os estudantes iniciassem os estudos sobre as origens de Roma serve para ilustrarmos este ponto. Se os membros da classe não possuíssem nenhuma informação sobre as origens de Roma, teriam provavelmente algum conhecimento sobre os mitos e lendas vindos do cinema ou da própria história de Burroughs. Caso não tivesse nenhum contato direto com a história por meio da literatura ou do cinema,

ainda assim, compartilhariam, em certa medida, do modo de conhecer do seu grupo (formado por jovens que têm alguma informação, conhecimento e/ou conceito sobre a formação da Roma antiga ou os mitos e as lendas na história).

No campo da educação esses elementos do conhecimento prévio dos alunos recebem denominações diversas de professores, pedagogos e pesquisadores que não traduzem uma definição muito clara do que se quer afirmar, tais como "ideologia", "imagem", "senso comum", "estereótipo", "opinião", "conhecimento espontâneo"... Para alguns pesquisadores, sobretudo no campo da História, esses elementos consistem em *representações sociais.* O termo foi adaptado da psicologia social, sobretudo a partir dos estudos de Serge Moscovici na década de sessenta do século passado (Bittencourt, 2004).

As representações sociais podem ser definidas, grosso modo, como um corpo organizado de atividades psíquicas por meio das quais os homens tornam inteligível a realidade física, se inserem em um grupo ou estabelecem uma relação cotidiana de trocas e comunicação. Por ser uma modalidade de conhecimento no contexto educacional, as representações sociais são fundamentais, pois indicam os conhecimentos adquiridos pelos estudantes fora do contexto escolar na experiência de vida, via meios de comunicação, grupos de convivência, etc. e que se tornam meios pelos quais os jovens concebem a realidade.

> Mas a representação social ultrapassa essa atividade de conhecimento prático e preenche igualmente uma função de comunicação. Ela permite às pessoas inserir-se em um grupo e realizar trocas, intervindo na definição individual e social, na forma pela qual o grupo se expressa (p.236).

Nesse sentido, os textos disponibilizados em História para a leitura/aprendizado serão mais promissores à medida que oferecerem possibilidades de diálogos com a representação social dos grupos para os quais foram destinados à leitura. As estratégias supracitadas para auxiliar na interpretação textual - *explicação geral do professor sobre o que será lido; observação de determinados aspectos como ilustrações, títulos, subtítulos,* sublinhados, mudanças de letra, palavras-chaves e expressões... e, por fim, o incentivo para que os alunos exponham o que já sabem sobre o tema - devem levar à emersão, além dos conhecimentos escolares, as representações

sociais dos estudantes para ativar conhecimentos importantes que subsidiarão o diálogo com os textos históricos. Como afirma Solé(1998) *a graça não reside em saber o que o texto diz, mas em saber o necessário para saber mais a partir do texto* (p. 103). Cabe registrar, porém, que as representações sociais que os estudantes possuem sobre determinados assuntos detectadas pelos professores são também o resultado de transformações cognitivas ocorridas no próprio ambiente escolar em momentos anteriores.

Privilegiando as relações entre o conhecimento prévio do leitor sobre determinado tema histórico e as informações oferecidas pelo texto, Aisenberg (2005), em pesquisa realizada com 14 estudantes argentinos, demonstrou a importância do conhecimento prévio como recurso na assimilação de novos conhecimentos , ou mais precisamente, no trabalho intelectual desenvolvido pelos alunos no processo de interpretação de um texto histórico. Entretanto, observou que em determinadas situações esta assimilação se dá de forma distorcida porque o conhecimento prévio do estudante não se ajusta às possibilidades oferecidas pelo texto. Isto acontece, sobretudo, quando os conhecimentos prévios do jovem leitor não são suficientes o bastante para entrar em "diálogo" com as informações oferecidas no texto histórico. Dentre outras conclusões, a autora chamou a atenção para o fato de que os problemas de interpretação textual de determinados estudantes não estão ligados à falta de habilidades gerais de leitura e sim à ausência de conhecimentos históricos. "Esto pone de manifiesto la necesidad de contar con un mínimo de conocimientos para poder leer Historia. Si bien "leemos para saber", es preciso "saber para leer" (p. 100).

Baker e Brown (1984, apud Solé, 1998, p. 103) afirmam que se um texto é bem escrito o leitor tem grandes possibilidades de atribuir-lhe significado. Caso isto não aconteça, os autores apontam três possíveis motivos. No primeiro deles, o leitor não possui os conhecimentos prévios exigidos pelo texto. Este fato é muito comum quando, por exemplo, um leigo em Direito necessita ler um contrato recheado de termos próprios do meio jurídico. Nestes casos, muitas vezes, é necessário recorrer à orientação de um advogado que obviamente domina os conhecimentos prévios necessários ao entendimento do texto contratual.

Em outros casos, mesmo quando o leitor possui conhecimentos prévios significativos sobre a temática, o texto não oferece pistas ou indícios que permitam recorrer a eles. E, por último, o leitor, mesmo possuindo os conhecimentos necessários, durante a leitura, constrói uma interpretação sobre o texto bastante distinta do que determinam os protocolos de leitura. Winograd (1985, apud Solé, 1998, p. 104) afirma que a dificuldade que muitos alunos possuem de elucidar as idéias principais de um texto estão ligadas ao fato de considerarem essencial ideias diferentes daquelas que do ponto de vista adulto ou do autor são tidas como fundamentais.

3.1.1.4. Estabelecimento de previsões sobre o texto

Kleiman (1996) afirma que quanto mais se pode prever o conteúdo do texto, maior será a compreensão. Na superestrutura[78], títulos, subtítulos, ilustrações, palavras sublinhadas, mudanças de letra, cabeçalhos etc. e no seu próprio conhecimento sobre o assunto tratado o leitor encontra pistas que auxiliam na tarefa de estabelecer previsões (Solé, 1998). A observação destes aspectos permite a formulação de uma série de hipóteses pertinentes - mesmo que todas não estejam contempladas na mensagem do texto.

Solé também afirma que o professor exerce um papel positivo quando suscita nos estudantes a vontade de estabelecer previsões sobre um determinado texto e indica a leitura como meio para verificar se estas previsões se confirmam.

> Nesta sequência, as crianças se tornam protagonistas da atividade de leitura, não só porque leem, mas porque transformam a leitura em algo seu – o que é que eu penso, até que ponto minha opinião é correta. Aprendem como suas contribuições são necessárias para a leitura e veem nesta um meio de conhecer a história e de verificar suas próprias previsões (p.109).

Edwards e Mercer (1988) Constatam que na escola, via de regra, os professores dedicam a maior parte do tempo a formular perguntas sobre o

[78] Para Van Dijk, 1983, p. 142 apud Solé, 1998, p. 83, a superestrutura são as estruturas *globais* que caracterizam o *tipo* de um texto. Portanto, uma estrutura narrativa é uma superestrutura, independentemente do *conteúdo* (isto é, da macroestrutura) da narração, ainda que vejamos que as superestruturas impõem certas limitações ao conteúdo de um texto.

texto e os alunos a tentar ou, de fato, respondê-las. No entanto, alguém que assume a responsabilidade em seu processo de aprendizagem não se limita a responder perguntas já feitas e sim a fazer perguntas e a autointerrogação. Ao fazer perguntas sobre os textos o leitor utiliza seus conhecimentos prévios e adquire simultaneamente a consciência do que sabe ou não sabe sobre o tema. Neste sentido, o ato de ler passa a ter um objetivo - a confirmação das hipóteses e/ou a busca de respostas – e um significado para o estudante. Algumas perguntas podem ser induzidas pelo professor ou mesmo negociadas com os estudantes. O importante é que eles possam participar da formulação.

Contudo, as perguntas devem estar em sintonia com o objetivo geral da leitura proposta. Se o objetivo é uma compreensão global do texto, as perguntas, quando pertinentes, não deverão estar vinculadas a aspectos e informações muito específicos. Neste caso a pergunta pertinente é aquela que leva o leitor em direção ao tema do texto, suas idéias principais ou seu núcleo argumentativo (Solé, 1998). Assim as perguntas produzidas pelos estudantes podem ser variadas, mas serão pertinentes se fizerem referência aos componentes essenciais do texto.

Cabe ressaltar que as atividades escolares que levam o aluno a buscar a compreensão global dos textos são geralmente mais propícias à formação de leitores autônomos. Kleiman (1996) observa que frente a uma tarefa que promove a leitura global do texto, os estudantes conseguem integrar as informações e parafraseá-las através de um texto coeso e coerente, ao passo que os estudantes que executam tarefas que promovem a depreensão sequencial dos significados, não reconstróem as informações de um todo integrado nem conseguem parafraseá-las de maneira coesa e coerente, revelando inconsistências, equívocos e incompreensão.

No campo da História, o estabelecimento de previsões deve estar orientado numa perspectiva também própria da disciplina. Vejamos, por exemplo, o caso dos documentos utilizados como recurso didático. Para Febvre (1949, ed. 1953, p. 428 apud Le Goff, 1994, p. 536), que apresenta uma definição ampla, documento é

> tudo aquilo que pertence ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. Além dos documentos escritos uma infinidade de outros tantos como signos, paisagens, telhas, ervas daninhas, eclipes da lua, atrelagem dos cavalos de tiro, exames de pedras feitos pelos geólogos, as análises de metais feitas pelos químicos... servem como fontes históricas para o trabalho do historiador.

Neste sentido, com fins pedagógicos, o uso de documentos em sala de aula pode possibilitar ao leitor/estudante a leitura de diferentes linguagens e em suportes diversificados. Entretanto, a imensa variedade disponível para o uso pedagógico exige também que as análises implementadas sejam compatíveis com a linguagem e as especificidades em que a comunicação foi produzida originalmente por cada documento. Bittencourt (2004) classifica toda essa gama documental em três tipos: os escritos, os materiais (objetos de arte ou do cotidiano, construções...) e os visuais ou audiovisuais (imagens fixas ou em movimento, gráficas, musicais).

March Bloch (1941-42,apud Le Goff,1944,p.540) chama a atenção para o fato de que os documentos escritos não são necessariamente mais importantes ou portadores de mais informações que os demais.

> Seria uma grande ilusão imaginar (...) que o historiador das religiões se contentaria em consultar os tratados de teologia ou das recolhas de hinos. Ele sabe bem que sobre as crenças e as sensibilidades mortas, as imagens pintadas ou esculpidas nas paredes dos santuários, a disposição e o mobiliário das tumbas, têm pelo menos tanto para lhe dizer quanto muitos escritos (Apologie pour l'histoire ou métier d'historien).

Entretanto, os documentos escritos têm sido os mais comuns e tradicionalmente utilizados nas aulas de História e nos livros didáticos. Um tipo de documento escrito muito presente nas aulas de História são os jornais. Em um levantamento com cerca de cinquenta professores da rede pública de ensino de São Paulo sobre o ensino da história mais recente do Brasil (com destaque para o período da última ditadura militar) conclui-se que as notícias de jornais eram um dos tipos de materiais de apoio pedagógico aos quais os professores recorriam com maior frequência, alcançando 83,8 por cento do universo de docentes pesquisados, seguidos de filmes e músicas que eram adotados por 80,6 e 77,4 por cento, respectivamente (Bittencourt, 2004).

No entanto, constatou-se que o uso de jornais como material pedagógico não vem acompanhado de projetos que levem a uma análise crítica desta fonte de informação (Bittencourt, 2004). Muitas vezes este tipo de documento é tido, inocentemente, como uma fonte de informações incontestável e produzido sob a égide da imparcialidade. Como Le Goff (1994) nos chama atenção, o documento nada mais é do que o resultado de uma montagem, deliberada ou inconsciente, da época e da sociedade que o produziu e das épocas posteriores durante as quais sobreviveu esquecido ou mesmo manipulado. Para o autor, o documento sempre é um monumento, ou seja, é o resultado do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. Nesse sentido, não existe documento-verdade. Todo o documento é mentira e diante dele o historiador não pode exercer um papel ingênuo.

Deste modo, fica evidente que no plano pedagógico, o uso de textos jornalísticos não pode considerar a notícia como um discurso imparcial ou neutro.

> A veiculação das notícias e informações, com ou sem análise por parte dos jornalistas, precisa ser apreendida em sua ausência de imparcialidade, para que se possa realizar uma crítica referente aos limites do texto e aos interesses de poder implícitos nele (Bittencourt, 2004, p. 337).

Como monumentos que são, os textos oriundos de jornais foram produzidos por pessoas, grupos, instituições que possuem interesses diversos, posições políticas, concepções, enfim, uma série de posicionamentos – inconscientes ou deliberados – que através desta linguagem expressam uma determinada visão da realidade. Ao dar um tratamento científico ao processo de construção da memória, os historiadores selecionam e avaliam os monumentos não apenas pelos aspectos para os quais explicitamente chamam a atenção, mas também por aquilo que deixam de dizer, na intenção velada, inconsciente de seus produtores, bem como nas condições e no contexto de sua produção.

Nesse sentido, o texto jornalístico utilizado como documento nas aulas de História pode suscitar nos estudantes questionamentos prévios à leitura tais como: De qual assunto trata a notícia/matéria? O que já sei sobre o tema? a notícia/matéria analisada foi escrita em qual jornal? A que grupo/empresa

pertencia este veículo? Em que momento histórico foi produzida? Qual foi a posição adotada de forma explícita ou implícita? Outras posições poderiam ser adotadas neste caso? Algum fato ou informação importante foram omitidos? Existem posições diferenciadas na época daquelas que foram adotadas na notícia/matéria em questão?

Na medida em que o leitor aprende a formular suas próprias perguntas com pertinência para os textos que lhe são dados à interpretação - conscientes de que diferentes estruturas textuais possuem tipos diversificados de informação e exigem também perguntas diferenciadas - aprenderão a autodirecionar sua leitura de maneira eficaz. Se a formulação de perguntas pertinentes sobre o que vai ser lido possibilita uma melhor compreensão do texto, esta estratégia torna-se fundamental quando se pretende aprender a partir da leitura de textos (Solé, 1998).

3.1.2. As estratégias durante a leitura

Ao compreender um texto em sua plenitude, o leitor - de acordo com os objetivos da leitura - é capaz de elaborar um resumo que, de forma global e sucinta, apresenta suas partes essenciais (Van Dijk, 1983). Para alcançar essa proficiência o leitor recorre a uma série de estratégias que facilitam e possibilitam a compreensão, bem como permitem resolver problemas que aparecem durante a leitura. Para aqueles que estão em pleno desenvolvimento do processo de compreensão leitora, Palinscar e Brown (1984 apud Solé, 1998) afirmam que quatro destas estratégias podem ser incentivadas em processos de leitura compartilhada, a saber: ***formular previsões sobre o texto a ser lido, formular perguntas sobre o que foi lido, esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto*** e, por último, ***resumir suas idéias.***

A previsão é um processo em que se estabelecem hipóteses de acordo com o que será encontrado no texto tendo por base o que já se leu associado aos conhecimentos e a experiência do leitor. Para Smith (1978) esta estratégia, chamada por eles de predição ou adivinhação, é fundamental numa leitura significativa. Isto porque a leitura não envolve apenas o *input* visual, mas também informações não-visuais, do universo cognitivo do leitor. Nesta junção

interativa das pistas visuais com o conhecimento armazenado na sua memória o leitor pode antever, ou predizer, o que ele irá encontrar no texto (Kato, 1995).

A formulação de perguntas sobre o que foi lido se dá por meio do auto questionamento que levam o leitor a fazer questões pertinentes possibilitando uma reflexão sobre a mensagem textual. Por consequência, a resposta para estas questões resulta na compreensão do texto. A afirmativa de Smith (1978,apud Kato,1995,p.80) a seguir ilustra este processo.

> (...) ler buscando diretamente o significado, sem a preocupação de decodificar palavra por palavra, ou mesmo letra por letra, é a melhor estratégia de leitura. Esta envolve mais especificamente *formular perguntas e encontrar respostas relevantes*.

A realização das etapas anteriores com sucesso consequentemente possibilitará um resumo do que foi lido. Segundo Solé (1998), este resumo pode ser entendido como uma recapitulação. Vejamos um exemplo onde descreveremos o comportamento hipotético de um leitor proficiente imaginário diante do pequeno trecho de uma fonte primária babilônica da primeira metade do segundo milênio a.C.

> **Queixas de uma escrava concubina**
>
> Dize ao meu senhor: Tua escrava Dabitum envia a seguinte mensagem:
>
> O que eu te disse agora me aconteceu: Durante sete meses esta criança esteve no meu corpo, mas há um mês a criança morreu e ninguém quer cuidar de mim. Queira meu senhor (fazer algo) para que eu não morra. Vem visitar-me e deixa-me ver a face de meu senhor!... Por que não chegou qualquer presente teu para mim? E se eu devo morrer, deixa-me morrer depois de ter visto de novo a face de meu senhor! (Cardoso, 1984, p.97).

A partir do título do texto, *Queixas de uma escrava concubina*, um leitor proficiente poderá prever que trata-se de um texto em que uma escrava apresentará seus descontentamentos ou aborrecimentos. Ao mesmo tempo se perguntará: quais serão esses descontentamentos? A quem ela apresentará essas queixas? Muito provavelmente o próprio leitor irá se responder prevendo que as queixas serão endereçadas ao senhor da escrava. Isto porque todo escravo – por razões óbvias - tende a reclamar de seu senhor. O título também

chama a atenção para o fato da escrava exercer o papel de mulher “ilegítima”. Neste caso, o leitor tenderá a supor que as queixas podem estar associadas à sua condição de *concubina,* caso contrário, não seria relevante acrescentar no título este adjetivo que evidencia o papel por ela assumido além da condição de escrava.

Logo no início do texto o termo *Dize ao meu senhor* indicará que a mensagem de queixas foi endereçada ao seu senhor como previsto. Ao afirmar *O que eu te disse agora me aconteceu* acrescenta ao leitor uma informação não previsível, ou seja, de certo modo a escrava já previa a sua situação atual. O trecho *Durante sete meses esta criança esteve no meu corpo* indica que a escrava esteve grávida e que esta criança nasceu prematuramente ou poderia ser – hipótese menos provável - uma expressão utilizada por uma mãe extremamente cuidadosa que sempre teve o filho *junto a si* para amamentá-lo, acariciá-lo, acalentá-lo, fazer adormecer... Por se tratar de uma escrava concubina, endereçando queixas ao senhor, a experiência do leitor também pode levá-lo a inferir – já que o texto não é explícito neste caso - que este seria o pai desta criança e amante da escrava.

Quando na sequência da frase Dabitum sentencia que *mas há um mês a criança morreu,* o leitor poderá chegar às seguintes conclusões: a criança morreu mesmo antes de nascer, nasceu e viveu pouco tempo ou mesmo vivendo um pouco mais morreu ainda criança. Neste caso, a hipótese da mãe zelosa perde força. A escrava acrescenta à sentença uma nova informação *e ninguém quer cuidar de mim.* A informação é bastante clara demonstrando que a mulher sente que foi abandonada depois da morte da criança. Contudo, na forma como o texto foi escrito a autora não atribui explicitamente a causa do seu abandono à morte da criança. Ao utilizar a conjunção aditiva *e* (mas há um mês a criança morreu **e** ninguém quer cuidar de mim) a escrava, de modo literal, acrescenta uma informação nova unindo duas orações não tornando a segunda consequência da primeira. Entretanto, o leitor pode inferir que os cuidados com ela estavam condicionados à existência da criança já que, após a morte desta, a escrava passou a sentir-se desamparada, sem proteção.

Além disso, a expressão ninguém quer cuidar de mim proferida pela escrava permite ao leitor inferir que quando a criança estava viva alguém cuidava. Quem seria esta pessoa? Seria o próprio senhor para quem a escrava

endereça a queixa e/ou pessoas incumbidas por ele disso? A qual tipo de cuidado ela se refere? Seriam cuidados no plano afetivo, possivelmente, os requeridos por uma amante, sobretudo depois de perder um filho, ou no plano material para garantir a sua sobrevivência? Poderiam ser os dois tipos? Neste momento, o leitor já encontrou parte da resposta para a pergunta levantada no início do texto sobre quais eram os descontentamentos da escrava. Ele pode supor que esta é a queixa principal, ou seja, após a morte da criança, a escrava sente-se desamparada. Entretanto, o leitor sabe que virão outras reclamações já que o título anunciava a existência de Queixas, ou seja, a palavra fora utilizada no Plural.

Ao dizer *Queira meu senhor (fazer algo) para que eu não morra* é possível perceber que, além de queixar-se, a escrava solicita uma intervenção do senhor na solução do problema. Percebe-se que a escrava credita ao senhor o poder de resolver a situação em que ela se encontrava. Ao evidenciar que a falta de intervenção do senhor pode levá-la à morte, a escrava estaria explicitando a gravidade do problema que enfrenta. Mas que tipo de ajuda ela espera ou reclama? pensaria o leitor.

Na frase seguinte a escrava diz *Vem visitar-me e deixa-me ver a face de meu senhor!...* A concubina manifesta a saudade de seu senhor, a vontade de vê-lo novamente. O leitor percebe, então, que a escrava está se queixando de uma carência afetiva provocada pelo ato de abandono de seu senhor e, muito provavelmente, amante. Ao perguntar ao senhor *Por que não chegou qualquer presente teu para mim?* o leitor pode inferir que a escrava está querendo uma explicação para um fato que parece ter sido normal em outros tempos: receber presentes de seu senhor e que agora já não o é. O leitor pode pensar que a escrava também estaria passando por dificuldades materiais já que os tais presentes poderiam ser importantes na sua sobrevivência. Por outro lado, os presentes podem ser também sinais de afeto de um senhor para com sua concubina que a faziam se sentir amada em outros momentos.

Ao concluir o seu recado a escrava diz *E se eu devo morrer, deixa-me morrer depois de ter visto de novo a face de meu senhor!* Neste caso, fica evidenciado que, se a carência afetiva não for a única, ela é a maior das preocupações da escrava e o motivo principal que a levou a escrever este texto.

Como vimos, durante a leitura foi possível ao leitor hipotético interpretar algumas informações que estão explícitas no texto, inferir algumas previsões a partir do que foi lido - algumas confirmadas e outras não e, por fim, permanecer com algumas conclusões pertinentes que também não foram confirmadas. Evidentemente que o leitor do nosso tempo não contará com a mesma gama de experiências e informações que a escrava e seu senhor possuíam sobre a relação estabelecida entre eles. Deste modo, mobilizará outro conjunto de experiências e conhecimentos para interpretar o mesmo texto. Cabe ressaltar que, além disso, este texto chegou ao seu conhecimento por intermédio do trabalho de um historiador que selecionou um trecho da carta original, executou a tradução para a língua portuguesa e acrescentou um título de acordo com a temática tratada.

De qualquer modo, é possível perceber como as experiências do leitor em contato com as informações descritas no texto permitiram o processo de interação caracterizado por previsões, perguntas, esclarecimentos que consequentemente geram uma interpretação pertinente do texto. Entretanto, a sequência prever, perguntar, esclarecer e resumir pode variar de acordo com o tipo de texto, os objetivos do leitor e o contexto no qual se realiza a leitura.

Solé (1998) afirma que mesmo sabendo que estas estratégias cognitivas pertençam a um processo interno, sabe-se que o mesmo pode ser ensinado e incentivado. Uma primeira condição para este aprendizado é que o estudante possa perceber como um leitor experiente, que maneja com destreza estas estratégias, sabe fazer previsões, formular perguntas, recapitular a informação (resumo) e fica atento às possíveis incoerências ou desajustes apresentados pelo texto. Este modelo, em princípio, é o professor.

Entretanto, a autora chama atenção para o fato de que ter o professor como referência não é suficiente. Os alunos precisam assumir o comando da sua própria leitura. Além disso, este mecanismo só é possível quando se utiliza uma metodologia da leitura compartilhada, ou seja, um processo onde professores e alunos assumem conjuntamente a tarefa de organizar a leitura – às vezes um, às vezes os outros - e envolver todos na mesma. Como decorrência natural do aprendizado, as responsabilidades dos alunos no processo vão se tornando cada vez maiores e a participação do professor, paulatinamente, vai se resumindo (Solé, 1998).

Solé ainda afirma que é preciso que os alunos compreendam e que usem compreendendo as estratégias supracitadas. Entretanto, este aprendizado - possível na leitura compartilhada – não se efetiva nas atividades de leitura dirigida. Naquela ensinam-se estratégias para serem utilizadas no processo de leitura, é adotada uma enorme variedade de caminhos que podem ser utilizados em consonância com as necessidades impostas pelo contexto e garantem-se os suportes necessários para que os estudantes possam utilizá-las de forma competente. Na leitura dirigida não se ensinam estratégias de leitura, existe uma atribuição quase exclusiva de responsabilidades assumidas pelo professor e a sequência utilizada nos processos de leitura, no meio escolar, via de regra, é praticamente a mesma: leitura coletiva em voz alta, sessão de pergunta-resposta, atividade de extensão.

A autora também acredita que a leitura independente – tipo mais verdadeiro de leitura – deve ser incentivada pela escola. Neste caso seria interessante oferecer ao aluno materiais que o levem a praticar a leitura por sua própria conta com algumas estratégias que podem ter sido objeto de tarefas durante os processos de leitura compartilhada. Algumas questões que levem os estudantes a fazerem algumas previsões, por exemplo, podem ser inseridas ao longo de um texto. Pode-se também trabalhar o controle da compreensão, oferecendo aos estudantes textos que tenham inconsistências para que eles as encontrem e, em outros momentos, pode-se mesmo não avisá-los do fato para ver se as detectam. Alguns autores também sugerem textos com muitas perguntas, com lacunas, pedidos de resumo, etc., criando a chamada “leitura guiada” parágrafo por parágrafo, página por página (Solé, 1998). Para Cooper (1990) este tipo de texto deve ser abandonado tão logo o leitor seja capaz de ler textos inteiros.

3.2.1.1. Os erros e as lacunas de compreensão durante a leitura

Durante o processo de leitura é muito comum que os leitores se deparem com obstáculos que podem dificultar a fluência, limitar a compreensão do texto ou mesmo impedir o processo de interpretação. Quando o leitor experiente detecta essas falhas em sua compreensão imediatamente aciona suas estratégias metacognitivas para resolver o problema. Entretanto, como

afirma Kato (1995), se o aluno enfrenta o texto sem nenhum objetivo prévio, ela dificilmente poderá monitorar sua compreensão e detectar falhas. Sua monitoração, quando muito, poderá se dar apenas no plano de uma compreensão vaga e geral. Ou ainda, ela poderá ler o texto, tendo em mente apenas o tipo de perguntas que a escola está acostumada a lhe fazer. Sua compreensão, nesse caso, será monitorada apenas para atender à expectativa da escola e não dele mesmo.

As seções tipicamente escolares (leitura em voz alta seguida de uma série de perguntas e respostas sobre o texto lido) muitas vezes não constituem um momento onde os estudantes caminham rumo a um processo de compreensão leitora. Quando estudantes leem em voz alta, o professor possivelmente pode detectar dois tipos de erros. O primeiro está relacionado às dificuldades de pronúncia e/ou reconhecimento de palavras e o segundo, que é manifestado por meio de pausas e dúvidas, que podem ter sido gerados pela incompreensão ou também por problemas de decodificação (Solé, 1998).

Detectado o problema, muitas vezes, a intervenção adotada não contribui a contento para o desenvolvimento do processo da compreensão leitora. Allington (1980, apud Solé, 1998), pesquisando uma destas seções, percebeu que a maioria dos professores perante algum problema de leitura dos estudantes limita-se a pronunciar corretamente o que o aluno leu errado. Nos casos analisados, existe uma tendência de se corrigir em maior proporção os erros de pronúncia dos alunos considerados maus leitores (74 por cento das vezes onde isto era possível) se comparados aos estudantes considerados bons leitores (apenas em 34 por cento das vezes onde isto era possível). Além disso, para os bons leitores, ficou evidenciada uma tendência maior do professor em apresentar o contexto para que o próprio aluno detectasse seu erro ou lacuna. Neste caso, a postura adotada vai de encontro às necessidades dos estudantes com história de fracasso escolar em leitura já que são estes alunos/leitores que exatamente possuem maiores dificuldades de explorar o contexto adequadamente (Kleiman, 1993).

Além disso, a interrupção sistemática do leitor para correção indiscriminada de erros dificulta a compreensão global do texto. Isto leva o aluno a não controlar sua própria leitura já que esta tarefa passa a ser exercida

pelo professor. Collins e Smith (1980 apud Solé, 1998) afirmam que normalmente não se deve interromper a leitura. Até mesmo o próprio leitor quando interrompe a sua leitura para consultar um dicionário ou ao professor para saber o significado de uma palavra desconhecida perde o ritmo da leitura e precisa de um tempo maior para reiniciar o processo. O estudante/leitor precisa saber que a interrupção da leitura só deverá acontecer em caso de real necessidade como, por exemplo, para entender o significado de uma palavra que é essencial e imprescindível para a compreensão do texto. Neste caso, deve-se consultar o professor ou o dicionário caso não haja alternativa como as que ainda serão demonstradas neste capítulo.

A tendência dominante no meio escolar é a de que é necessário oralizar um texto corretamente para entendê-lo Por isso o professor interrompe sistematicamente o estudante que erra para levá-lo a decodificar adequadamente. Entretanto, nestas situações, as crianças que leem sem muita fluidez sofrem numerosas interrupções que as levam a prestar atenção e a confiar exclusivamente na decodificação do texto para poder resolver o problema. Nesse sentido, passam cada vez mais a se preocupar em "dizer o que está escrito", e não em construir um significado para o texto (Solé, 1998)[79].

Entretanto, algumas alternativas podem ser adotadas no ambiente escolar com vistas ao desenvolvimento da interpretação textual. Para Collins e Smith (1980 apud Solé, 1998) as lacunas de compreensão estão relacionadas a quatro tipos de problemas. As dificuldades de compreensão de palavras, de frases, de relações entre as frases e do texto em seus aspectos globais. Entretanto, nem sempre a incompreensão de um determinado trecho é indispensável na interpretação global de um texto. Algumas vezes não compreender um parágrafo de um artigo jornalístico não impede o leitor de seguir adiante e entender as informações e mensagens transmitidas nos demais, bem como a reflexão proposta pelo texto em sua totalidade. Em outras circunstâncias, não entender algum parágrafo de um contrato que vai ser assinado é motivo suficiente para que o leitor não continue a própria leitura

[79]Cabe ressaltar que se, por um lado, é importante que se corrija alguns erros de decodificação, por outro, não se devem corrigir todos. Nem todos os erros são iguais e, por isso mesmo, não precisam ser corrigidos da mesma maneira. Muitas vezes é possível que o professor ensine os estudantes a utilizarem o contexto ou uma possível interpretação para a compreensão de algum ponto ainda obscuro no texto contribuindo para a construção gradativa de um processo de leitura autônoma (Solé, 1998).

sem buscar outros apoios para interpretá-lo. De qualquer forma, um leitor autônomo precisa saber detectar o erro durante o processo de leitura e avaliar a sua dimensão para que possa definir que providências deverão ser tomadas – ou até mesmo se serão adotadas - para resolução do problema (Solé, 1998).

Caso uma palavra, frase ou trecho não pareçam essenciais é preferível continuar a leitura[80]. Esta estratégia costuma permitir ao leitor experiente maior fluidez e eficácia nas tarefas de leitura. Entretanto, caso a palavra ou o trecho ignorado dificultem o entendimento do texto é necessário que se faça algo de acordo os objetivos do leitor, sua necessidade de compreender e a própria estrutura do texto (Solé, 1998). Porém, a estratégia de ignorar determinados problemas ou lacunas e continuar lendo dificilmente é apreendida em situações em que o professor sistematicamente interrompe a leitura dos estudantes para corrigir erros ou lacunas. Porém, quando decidimos não parar a leitura para resolver alguma dúvida sobre determinado ponto do texto podemos adotar algumas alternativas. Em casos de textos expositivos, nas suas diferentes modalidades, por exemplo, a própria leitura poderá permitir o entendimento do assunto que motivou a autor a escrever. Outro exemplo pode ser dado quando lemos um artigo científico. Caso não se compreenda o título logo de início, com certeza ao longo do texto este problema será resolvido.

Em outras situações, embora não se saiba o significado de determinada palavra num primeiro momento, provavelmente, durante a leitura, algumas informações ou pistas presentes permitirão que isto seja resolvido. Infelizmente, professores e alunos acostumados com o glossário que acompanha os textos dos livros didáticos acreditam que consultá-lo – ou mesmo um dicionário - é a única maneira de aprender novas palavras. Entretanto, o uso do dicionário ou do glossário torna-se interessante para aprendizagem do léxico em dois casos: quando é necessário buscar o significado de palavras-chaves que aparecem repetidas vezes no texto e/ou quando se trata de alguma palavra – chave ou não – cujo significado exato é essencial na compreensão do texto (Kleiman, 1993).

[80] Para Solé (1998) uma alternativa possível, é produzir uma interpretação para o que não se compreendeu e posteriormente conferir se ela foi pertinente ou não. Neste casos é importante, muitas vezes, reler o contexto prévio (frase, fragmentos anteriores) para tentar atribuir algum significado ao que não se entendeu plenamente de modo pertinente.

Entretanto, quando a compreensão do texto não depende de conhecer a definição exata da palavra, outras abordagens são possíveis. Kleiman (1993) sugere que se utilize durante a leitura um método de *inferência lexical* que se assemelhe à forma natural em que se dá o aprendizado de novas palavras. Quando ouvimos uma palavra, pela primeira vez, adquirimos uma ideia aproximada do seu significado a partir do contexto linguístico em que ela foi usada e inferimos o significado da mesma quando a ouvimos em outro contexto. Aos poucos, na medida em que a encontramos em outras situações, vamos definindo de forma mais precisa o seu significado. Nos processos de leitura, a *inferência lexical* é um meio adequado de aprendizagem de novas palavras sempre que o significado aproximado delas (percebido pelo contexto de uso) for suficiente para o entendimento do texto.

> Mediante o uso de abordagens baseadas na inferência, estaremos ensinando ao aluno a conviver com a vagueza que caracteriza o nosso conhecimento de grande número de palavras. Ao trabalharmos a inferência lexical, ensinamos principalmente uma atitude, isto é, que a conviência com a vagueza é possível, e mais, é comum, faz parte do cotidiano (p.72).

Kleiman (1993) classifica em sete as diferentes formas em que o contexto produzido pelo autor em seu texto possibilita ao leitor encontrar pistas para uma inferência lexical. No tipo conhecido por *definição* a palavra desconhecida acaba sendo definida posteriormente no próprio texto. Mesmo sem uma definição mais precisa, na *explicação através de exemplos* é também comum que algumas palavras sejam exploradas pelo autor de um texto. Por meio da *sinonímia* o item desconhecido é muitas vezes repetido nos textos através de sinônimos. Nos *contrastes e comparações* são estabelecidas relações entre o item desconhecido e outros que são familiares ao leitor. Em outras situações *conotações mediante um efeito cumulativo* permitem que o leitor faça associação da palavra desconhecida com outras do mesmo grupo semântico[81]. Nestes casos, os contextos de uso da palavra desconhecida fornecem pistas significativas para que o leitor perceba se ela pertence ou não

[81] A palavra sinonímia utilizada para designar o tipo de contexto anterior é um bom exemplo. A sua grafia mostra a forte vinculação com a palavra sinônimo e o contexto em que foi utilizada fica evidenciado que de fato era do mesmo grupo semântico.

a determinado grupo semântico. Por fim, quando o termo desconhecido aparece num contexto de *classificação de palavras em listas ou séries* é possível que o leitor encontre um significado aproximado que muitas vezes possibilita a interpretação textual[82]. A autora ainda afirma a importância de se ensinar na escola este tipo de leitura não linear em que se continua a leitura mesmo quando houver incompreensão, voltando para trás quando isto se fizer necessário, utilizando o contexto para elucidar o problema... .

Para desenvolver estas estratégias metacognitivas na escola- estratégias estas que permitem ao leitor fazer leituras não lineares e tomar providências para solucionar problemas que fogem à esfera das estratégias cognitivas - Kato (1995) aponta alguns caminhos. Primeiramente o leitor deve ter objetivos específicos e claros ao executar a leitura. Dito isto, a autora sugere que é necessária a criação de situações problemas no ambiente escolar e, em seguida, apresenta algumas sugestões de atividades. Em uma delas, por meio de um exemplo, mostra-se como o próprio aprendiz/leitor é levado a guiar sua leitura. Solicita-se ao estudante que preencha um texto com várias lacunas utilizando uma única palavra que possa dar-lhe sentido e coesão.

Depois de cumprida a tarefa, solicita-se que o aluno faça uma leitura para ver se o resultado foi satisfatório. Por fim, pede-se que o mesmo escreva todas as palavras e expressões que o fizeram chegar até a palavra que estava faltando. Na execução da tarefa o leitor é levado a utilizar pistas gramaticais, semânticas, seu conhecimento prévio e sua capacidade de raciocínio. Ao mesmo tempo em que desenvolve suas estratégias cognitivas, o leitor pode fazer retrocessos até lacunas já preenchidas e substitui a palavra já escolhida, executando assim uma atividade nitidamente metacognitiva.

Em suma, como afirma Solé (1998), ensinar a ler significa também ensinar a avaliar o que se compreende, o que não se compreende, o que esta não compreensão significa para a construção de um significado para o texto e, por fim, estratégias para compensar esta não compreensão.

[82]Em um texto que trata das relações feudais, por exemplo, o termo banalidades pode ser desconhecido do leitor. Entretanto a palavra aparece no seguinte contexto: *Os servos medievais viviam uma situação de extrema penúria. Corvéia, talha, banalidades, capitação, enfim, uma série de tributos transferiam grande parte do que produziam para as mãos dos senhores feudais.* Neste caso, mesmo sem saber que banalidades são os tributos pagos pelos servos para utilizarem o forno, moinho e o lagar dos senhores feudais o leitor pode inferir que o termo refere-se a um tipo de tributo pago pelos servos aos seus senhores.

3.1.3. ESTRATÉGIAS UTILIZADAS APÓS A LEITURA

Para completar o conjunto de estratégias apropriadas para o sucesso de um leitor proficiente trataremos agora daquelas que são destinadas ao momento pós-leitura. Solé (1998) defende o ensino de quatro estratégias para esta etapa da leitura: ***identificação da idéia principal, elaboração de resumo, formulação e resposta de perguntas.***

3.1.3.1. Identificação da idéia principal

Para identificar a ideia principal é importante que o leitor primeiramente defina o tema do texto que nada mais é do que o assunto ou proposição que é tratada pelo autor. Esta definição pode ser alcançada mediante a integração das informações encontradas durante a leitura num todo que seja coerente com as partes, ou seja, um entendimento do todo a partir das partes ou das pistas locais (Kleiman, 1993). Por sua característica mais abrangente sugere que o tema pode ser exprimido em poucas palavras que geralmente configuram uma frase curta.

Definido o tema, o leitor pode buscar a identificação da Ideia Principal que é a captação do ponto de vista defendido pelo autor a partir dos enunciados mais importantes por ele utilizados de forma explícita ou tácita. Para isto é importante que se saiba que o texto foi escrito com o objetivo de comunicar, de dizer algo, de estabelecer um diálogo entre autor e leitor. Neste sentido, captar a ideia principal a partir do discurso produzido no texto é estabelecer uma interação profunda com o autor.

> Perceber a estrutura do texto é chegar até o esqueleto, que basicamente é o mesmo para cada tipo textual. Processar o texto é perceber o exterior, as diferenças individuais superficiais; perceber a intenção, ou melhor, atribuir uma intenção ao autor, é chegar ao íntimo, à personalidade através da interação (p.83-92).

Entretanto, apesar da existência da ideia principal defendida por um autor em seu texto, os conhecimentos prévios e os objetivos de leitura podem

determinar a identificação ou a inferência de uma variedade de "ideias principais" por leitores diferentes. Solé (1998), apropriando-se dos conceitos de relevância textual e contextual produzidos Van Dijk (1979 apud Solé,p.136) explica melhor este processo. A relevância textual está relacionada à estrutura do texto e aos sinais produzidos pelo autor para marcar o que é mais importante em sua mensagem:

> Tema; comentários; sinais semânticos; palavras e frases temáticas; repetições; síntese; recapitulações e introduções; sinais léxicos: "o importante...", "o relevante...", sinais sintáticos; ordem das palavras e das frases; sinais gráficos: tipo e tamanho das letras; enumerações; grifos...

Conceito este que de certo modo relaciona-se com a concepção de *Mise en texte* produzida por Roger Chartier - conforme visto no capítulo 2.

A relevância contextual, por sua vez, refere-se à importância atribuída pelo leitor a determinados trechos ou ideias contidas no texto de acordo com seu interesse, conhecimento e desejo. Neste caso, o que é mais importante para o leitor pode não coincidir com o que foi apontado como mais importante pelo autor[83]. De qualquer modo, sem abandonar a perspectiva de que o bom leitor precisa diferenciar a relevância textual da contextual, a ideia principal presente em um texto, numa perspectiva de leitura interativa, é o resultado da combinação entre os objetivos do leitor, seus conhecimentos prévios e o que o autor queria transmitir através de seus escritos.

Solé (1998) chama atenção para o fato de que um leitor/aluno que demonstrou capacidade de encontrar a ideia principal em um texto necessariamente não irá encontrar esta mesma em todos os textos. Além disso, quando o professor ou um livro didático levam o aluno a dizer o que é mais "importante em um capítulo" ou o que o "autor quis transmitir" não se está ensinando como encontrar a ideia principal, mas avaliando se o aluno é capaz de encontrá-la. Contudo, mais do que encontrar a ideia principal - por meio de

[83] Winograd e Bridge (1990) afirmam que os leitores jovens geralmente não percebem da mesma maneira que os leitores adultos os sinais da relevância textual. Devido ao menor conhecimento do mundo e a pouca experiência social que possuem encontram maiores dificuldades para julgar o grau de importância das informações contidas no texto. E é exatamente esta capacidade de identificar e utilizar a informação importante que diferencia os bons e os mais leitores.

alguma atividade didática - é importante que o leitor/estudante possa aprender estratégias que levem à identificação desta ideia principal. Esta é uma condição essencial para que os estudantes possam realizar uma leitura crítica e autônoma.

Para Cooper (1990) e Van dijk (1983) um leitor experiente tem acesso às ideias principais de um texto (globalmente ou parágrafo por parágrafo) aplicando quatro regras básicas. As chamadas *regras de omissão* ou *supressão* levam o leitor a eliminar a informação trivial ou redundante. As *regras de substituição* referem-se aos recursos utilizados para a integração de um conjunto de fatos ou conceitos em conceitos supraordenados. Com as *regras de seleção* identifica-se a ideia central do texto se ela estiver explícita. Caso contrário, ou seja, quando a idéia central aparece de forma tácita utiliza-se a *regra de elaboração* mediante a qual se constrói ou gera-se a ideia principal (Brown e day, 1988 apud Solé,1998).

Solé (1998) afirma que o grupo de alunos que sabe o que é a ideia principal, para que ela serve e após ter visto como seu professor faz para encontrá-la já está preparado para poder começar a exercitar nos textos escolares a tentativa de identificação das intenções dos autores em seus discursos. Entretanto, esta - como todas as demais estratégias de leitura - deve ser exercitada como tarefa compartilhada em que gradativamente o controle sai das mãos do professor para o do aluno. Além disso, cabe acrescentar aqui que no processo de leitura compartilhada o aluno compartilha também com os colegas discutindo, vendo os modelos e as formas de trabalhar deles e apresentando as suas.

Entretanto, a autora chama a atenção para a necessidade de que exercícios oferecidos após a leitura de um texto na escola - como aqueles onde o aluno escolhe uma dentre um conjunto de possíveis “ideias principais” ou os que lhe permitem encontrar o conceito supraordenado de uma lista de elementos, ou uma frase que generaliza o significado de um conjunto de orações - não deveriam substituir a tarefa de identificar a ideia principal em uma situação habitual de leitura Isto porque de tanto realizá-los, o aluno pode aprender corretamente a escolher uma boa “ideia principal” entre as três ou quatro propostas ou decidir que conceito inclui uma série de conceitos

subordinados. Contudo, isto não garante que aprendeu as estratégias que permitirão que ele leia os textos, que os compreenda e, a partir deles, transforme-se paulatinamente num leitor autônomo.

3.1.3.2. O resumo

Para elaborar um resumo – que neste caso refere-se a uma produção escrita que representa uma concretização do processo de leitura - é necessário que o leitor tenha identificado o tema e as ideias principais de um texto. O resumo, que é uma condensação em poucas palavras do que foi escrito, exige mais do que a compreensão de pistas locais. O bom resumo é na verdade o apanhado das ideias mais importantes e a exclusão das pouco relevantes tendo por referência uma compreensão global do texto.

Cooper (1990) sugere alguns caminhos que podem ser adotados para ajudar a resumir parágrafos de texto. Primeiro, ensinar a encontrar o tema do parágrafo e a identificar a informação trivial para deixá-la de lado. Em seguida, ensinar o aluno a deixar de lado a informação repetida. Em terceiro lugar, ensinar como se devem agrupar as ideias no parágrafo para encontrar formas de englobá-las. E, por fim, ensinar a identificar uma frase-resumo do parágrafo ou a elaborá-la. Como o resumo de um texto está associado às suas ideias principais as regras anunciadas estão ligadas a uma metodologia para encontrá-las.

Solé (1998) chama a atenção para o fato de que um resumo pode ser uma produção correta, mas “externa” ao leitor/escritor que o elaborou na medida em que pode apenas dizer o conteúdo de forma breve e sucinta. Entretanto, o resumo de um texto pode ser muito mais interno, no sentido de integrar a contribuição do leitor/escritor que, mediante sua leitura e redação, consegue elaborar novos conhecimentos e obter conhecimentos sobre ele.

3.1.3.3. Formular e responder perguntas

É muito comum que, após a leitura de um texto no espaço escolar, os professores ou materiais didáticos apresentem uma série de perguntas – que mesmo sendo utilizada como uma estratégia de ensino – serve mais como um meio para constatar ou avaliar o que os alunos compreenderam. Entretanto, nas proposições de Solé (1998), para transformar o aluno num leitor ativo, é mais interessante ensiná-lo a formular e a responder questões por meio de um processo de autoquestionamento sobre o texto de modo semelhante ao que foi sugerido para o momento pré-leitura e durante o próprio ato de ler.

Nos processos que antecedem a leitura, as perguntas pertinentes são aquelas que contribuem para a identificação do tema e das ideias principais de um texto. No processo pós-leitura esse conceito é ampliado e as perguntas pertinentes também precisam estar associadas aos objetivos da leitura e ao discurso produzido pelo autor em seu texto.

Diversas pesquisas (Beck et al, 1979 apud Solé, 1998) também apontam que as dificuldades dos alunos em focar os aspectos centrais de um texto estão vinculadas às perguntas que são formuladas, via de regra, na escola e nos materiais didáticos. Estas perguntas abordam de forma indistinta aspectos essenciais e secundários dos textos. Deste modo, os estudantes, cientes de que responderão a uma série de perguntas arbitrárias, centram seus esforços em criar estratégias que permitam respondê-las e não para compreender o texto. Entretanto cabe ressaltar que às vezes é viável e importante estabelecer determinadas perguntas para avaliar o nível de compreensão textual dos estudantes. Contudo, esta não deve ser a única alternativa utilizada pelo professor ou proposta pelo material didático.

Pearson e Johnson (1978) e Raphael (1982) apud Solé (1998) ao analisarem exercícios propostos por professores e materiais didáticos classificaram as relações entre perguntas e respostas em três níveis. No primeiro encontram-se as perguntas que exigem uma resposta literal que se encontra diretamente no texto. Em seguida, estão as perguntas para que o aluno pense e busque a resposta, ou seja, pode se deduzir a resposta do texto mais exige-se que o leitor relacione diversos elementos e realize algum tipo de

inferência. E, por fim, perguntas de elaboração pessoal que tomam o texto como referência, mas que não podem ser deduzidas do mesmo. Para encontrar a resposta o leitor precisa se ancorar em seu conhecimento e na sua própria opinião.

Em um caso, as perguntas levam as crianças a dizer o que está no texto e, nos demais, podem levá-las a ler nas entrelinhas, a formar uma opinião, a contrastar a informação abordada com a que já se tinha, contribuindo assim para que se aprenda a construir conhecimentos a partir do texto (Solé, 1998).

CAPÍTULO 4

4.1. Projeto Araribá e Protocolos de Leitura

Neste capítulo, abordaremos e reapresentaremos sucintamente as categorias *Mise en texte* e *Mise en livre* produzidas por Roger Chartier (2003) que forneceram as bases para análise dos protocolos de leitura da coleção Araribá. Discutiremos o contexto político e econômico com o qual interagiram os editores durante a publicação e comercialização da Coleção Araribá por entendermos que este certamente influenciou o processo de produção da obra. Descreveremos os resultados de nossa análise do Guia e Recursos Didáticos que nos permitiu conhecer os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram a confecção do livro destinado do estudante.

Em seguida, apresentaremos os resultados da avaliação do livro do aluno. E, por fim, demonstraremos os resultados da comparação analítica entre as proposições anunciadas no Guia e Recursos Didáticos e as didatizadas no livro do estudante, bem como as relações entre estas com a produção acadêmica sobre leitura e letramento. Por fim, demonstraremos que existe a incorporação de alguns aspectos da produção acadêmica, por um lado; e, por outro, é perceptível a contradição ou um silenciamento em relação a aspectos das pesquisas produzidas no campo.

Como já demonstrado no capítulo 1, os estudos de Roger Chartier abriram novas possibilidades de investigação sobre livros ao chamar a atenção dos pesquisadores, até então centrados na intencionalidade dos autores, para a materialidade sobre a qual foi produzida uma obra e as intervenções efetivadas pelos editores. Nesta perspectiva, o livro passou a ser visto como o resultado do tangenciamento das perspectivas e intenções de autores e editores construído a respeito do leitor e materializado num impresso. Para designar as marcas produzidas por cada um desses agentes numa obra, Chartier criou duas categorias conceituais: Mise en texte e Mise en Livre.

Aos comandos linguísticos e estéticos produzidos por um autor em seu texto com o objetivo de provocar certo tipo de leitura ou comunicação com seus leitores denominou-se *Mise en texte. Mise en Livre* foi um conceito utilizado

para designar as intervenções que os editores produzem em um livro – orientados pela visão que possuem dos níveis de compreensão leitora daqueles a quem destinam prioritariamente uma obra - como, por exemplo, no tipo de capa, introdução de paratextos, tamanho e diagramação do texto, tipo de letra, tamanho da mancha tipográfica, introdução de figuras, notas explicativas, confecção de orelhas, bem como uma série de interferências no próprio texto produzido pelos autores, inserindo modificações de várias ordens – de alterações sintáticas à distribuição dos capítulos. (Chartier, 2003) [84].

Guiados por uma representação clara dos níveis de conhecimento e do universo cultural de seus leitores - bem como dos pensamentos e da conduta que desejam persuadir neles - autores e editores produzem a escrita e a edição de um livro. Nesse sentido, a obra traz em si um *Protocolo de Leitura, ou seja,* certa leitura e interpretação imaginadas por seus produtores. Esse protocolo de leitura é encontrado por meio da interpretação correta e o uso adequado do texto na forma como concebida por autores e editores. Apresentados de formas explícitas ou veladas, estes protocolos podem ser decifrados e explicitados por meio de uma análise mais detalhada de uma obra. Como afirma Chartier (2001), *é*

> possível, portanto, interrogando de novo os textos e os livros, revelar as leituras que (autores e editores) pretendiam produzir, ou aquelas tidas como aptas para decifrar o material que davam a ler (p. 20).

No caso específico do objeto desta pesquisa, a busca do protocolo de leitura estabelecido de forma explícita e/ou através dos grafismos, da redação e organização textuais, do tipo de paginação, da variedade e forma de utilização das cores, da disposição e tipo de imagens disponibilizadas, dos modelos de exercícios e atividades propostos, enfim, analisado através das categorias *Mise en texte* e o *Mise en livre* nos possibilitarão definir para qual leitor modelo a Coleção Projeto Araribá – História foi construída, qual o conceito de compreensão leitora e de letramento está embutido em suas

[84] Entretanto, a junção de posições diferenciadas nem sempre permitem que as fronteiras entre as intervenções de autores e editores num livro sejam tão nítidas para análise do pesquisador. De forma dialógica, as posições de autores e editores acabam por se fundirem na confecção de uma obra.

páginas e quais as proposições são apontadas para alcançá-la ao longo da obra.

Contudo, a análise de uma pesquisa não pode ficar restrita àquilo que está exposto na obra. É importante atentar-se ao que está implícito ou mesmo omitido em suas páginas. Como aponta Choppin (2004) a análise do pesquisador não pode deter-se apenas nas questões escritas num material. Durante a pesquisa é preciso estar atento àquilo que foi silenciado, pois se o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela (p. 557). Le Goff (1994) ao tratar dos documentos históricos afirma que o historiador deve adotar procedimentos que levem à elucidação e análise que ultrapassem o significado aparente dos documentos.

> O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram (...) O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmitificando-lhe o seu significado aparente (p.547-8).

De modo semelhante, o pesquisador de livros didáticos deve estar atento ao não dito, aos silenciamentos, ao que ficou camuflado ou que foi - aparentemente ou de fato - esquecido. Nesse sentido, um passo importante para a análise da Coleção Projeto Araribá, bem como de qualquer outra, é a investigação de quem são seus editores, os contextos político e econômico com o qual interagiram durante a publicação e comercialização da obra que certamente influenciaram nas decisões editoriais tomadas e podem trazer à luz outras dimensões até então “invisíveis”.

4.2. O Projeto Araribá no PNLD 2008

A coleção Projeto Araribá tornou-se a mais adotada pelos professores de História, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em sua edição 2008, em todo o território Nacional.

Informações obtidas através da Revista Carta Capital, n.º 464 de 03/10/2007, p. 31. A opção por utilizar dados advindos do meio jornalístico, neste caso, se deve à indisponibilidade dos mesmos no site do FNDE e as

inúmeras tentativas, em vão, de conseguir as informações sobre quantidade de obras de História negociadas nas diversas edições do PNLD através de contatos telefônicos com serviço de atendimento do Ministério da Educação e do envio de mensagens por e-mail. Em resposta a uma solicitação feita por nós, o professor Holien Gonçalves Bezerra, um dos coordenadores da equipe de Pareceristas de História das edições do PNLD que ocorreram entre 1999 e 2005 nos disse que um dos grandes problemas enfrentados por aqueles que querem pesquisar o livro didático tem sido a falta de informações prestadas pelo Ministério da Educação.

Nesta edição, O PNLD contou com a participação de dezenove coleções didáticas de História aprovadas pelos pareceristas que produziram o Guia do Livro Didático conforme consta na tabela abaixo[85].

Ranking das editoras na oferta de coleções didáticas de História no PNLD 2008

Editora	Número de coleções no PNLD 2008
1.º. Ática	4
2.º. Scipione	3
2.º. FTD	3
3.º. Moderna	2
3.º. Positivo	2
3.º.Edições Escala Educacional	2
3.º. Saraíva Livreiros e Editores	2
4.º. Quinteto Editorial	1
Total	19

Tabela construída a partir do Guia de livros Didáticos 2008.

Entretanto, como pode ser observado na tabela anterior, o número elevado de coleções não expressa uma grande variedade de empresas atuando neste mercado editorial. Nos últimos anos grandes grupos empresariais nacionais e estrangeiros vêm ampliando a participação no setor gerando uma oligopolização deste ramo do mercado editorial. Como as

[85] Diferentemente das outras coleções que participaram desta edição do PNLD, os próprios editores detém os direitos autorais da coleção que é anunciada como uma obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna.

editoras Ática e Scipione pertencem ao grupo Abril, sete coleções que equivalem a 36,8% das opções de escolha dos professores são disponibilizadas por uma mesma empresa[86]. Em uma pesquisa na internet constatamos que a Quinteto Editorial[87] está vinculada à Editora FTD. Assim, as duas editoras participam com quatro obras aprovadas, ficando em segundo lugar no Ranking controlando 21,5 % das coleções aprovadas. Neste caso, os dois grupos editoriais responsáveis pelo primeiro e segundo lugares detém quase 60% das obras de História disponibilizadas para escolha dos professores das séries finais do Ensino Fundamental.

A editora Positivo que divide o terceiro lugar com a editora Moderna é braço editorial do Grupo Positivo que mantém negócios na Europa, África, Japão, México e Brasil e é o maior grupo nacional de educação privada. O Positivo também é um dos líderes no setor de informática e possui uma diversidade de produtos na linha gráfico-editorial[88]. A Saraiva Livreiros e editores é uma empresa que incorporou as editoras Formato, Atual Editora e Saraíva. Empresa de capital aberto, a Saraiva livreiros apresenta aos seus acionaistas propósitos ousados e agressivos de atuação no mercado conforme se vê transcrito neste trecho.

Estratégias da Editora

- Construir um catálogo completo e renovado;

[86] "Em fevereiro de 2004, o Grupo Abril adquiriu a Editora Ática na totalidade, inaugurando uma nova fase na história da empresa, passando a fazer parte da Abril Educação. No início de 2005, a Editora passou a funcionar no prédio do Edifício Abril, na Marginal do Tietê." (http://www.atica.com.br/quemsomos/ acessado em 30/06/2007)
"Após mais de um ano de negociações, que envolveram grupos editoriais nacionais e estrangeiros, a Editora Abril[86] adquiriu, em fevereiro de 2004, os ativos financeiros da Vivendi, tornando-se a sócia majoritária da Editora Scipione." (http://www.scipione.com.br/institucional/conhecascipione/conhecascipione.aspx acessado em 30/06/2007)

[87] Não conseguimos informação se existe fusão, incorporação de uma pela outra ou algum tipo de associação. Entretanto, a obra Navegando pela História é comercializada pela FTD. No site da Abrelivros a sede das duas empresas é anunciada no mesmo endereço e os telefones de contato são os mesmos. O e-mail da Quinteto Editorial tem como provedor a FTD. http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=3&Texto=quinteto (acessados em 30/06/2007). Além disto, o representante da empresa FTD e Quinteto na diretoria da Abrelivros, gestão 2006 e 2007 é o mesmo. (http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=3&Texto=quinteto acessado em 30/06/2007)

[88] http://www.positivo.com.br/portugues/grupo/grupo.htm acessado em 30/06/2007

- Promover divulgação agressiva, alcançando os mais importantes mercados: a adoção dos livros no Brasil é decidida pelos professores;
- Desenvolver uma relação de parceria com autores;
- Aproveitar as vantagens das sinergias existentes entre as linhas editoriais, diluindo gastos fixos;
- Acompanhar as inovações tecnológicas, assim como oportunidades de aquisições & alianças estratégicas (Ex.: Formato Editorial - Agosto/2003).

http://www.saraivari.com.br/port/perfil/estrategias_editora.asp acessado em 30/06/2007.

A Edições Escala Educacional é uma das empresas do Grupo Escala[89] que atua no setor editorial em diversos segmentos. Dentre as suas publicações estão impressões voltadas para temáticas como agropecuária, artesanato, culinária, animais, cultura, ciência, esoterismo, educação etc. A empresa anuncia gerar 1100 empregos diretos e 300 indiretos. No segundo semestre de 2007, 51% das ações da Escala passaram para o controle do grupo espanhol Anaya que, por sua vez, pertence à francesa Hachette Livre, um dos principais grupos do mercado editorial mundial[90]. Cabe ressaltar que a transação descrita aconteceu depois que as escolhas e as negociações entre FNDE e Editoras para o PNLD 2008 já haviam se encerrado.

A Editora Moderna, que nos interessa particularmente por ser detentora dos direitos autorais e responsável pela edição do Projeto Araribá, foi incorporada pelo grupo espanhol de comunicação Santillana[91], que atua na Europa, América Latina e Estados Unidos. Além de responsável por uma coleção didática que se propõe a trabalhar na superação das deficiências de leitura dos estudantes brasileiros - a Editora Moderna também divulgou os dados do Pisa no Brasil através da publicação *Conhecimentos e atitudes para a vida – Resultados do Pisa 2000* - em 2003 e que apontaram os problemas de compreensão leitora e letramento dos estudantes brasileiros, fomentando a

[89] http://www.escala.com.br/grupo.asp acessado em 30/06/2007

[90] Com a transação, Anaya/Hachette Livre passa a ser detentor de 51% de participação da Escala Educacional, e o Grupo Escala, por sua vez, passa a ter 49% do controle da Editora Larousse do Brasil, que pertencia ao grupo franco-espanhol. A Hachette Livre também adquiriu o Grupo Editorial Patria, uma das mais tradicionais empresas do ramo no México.http://www2.uol.com.br/canalexecutivo/notasemp07/emp110920072.htm acessado em 13/09/2007

[91] http://www.moderna.com.br/empresa/br/ acessado em 30/06/2007

necessidade de intervenção pedagógica e de materiais didáticos apropriados para a temática.

Neste contexto, cabe destacar como a empresa do grupo Santilhana atuou em duas frentes. Por um lado, divulgando resultados de avaliação sistêmica que apontam deficiências no campo da leitura e, por outro, oferecendo um material didático que anuncia estratégias de superação do problema. Além disso, cabe registrar que no último semestre de 2007, durante o polêmico episódio sobre a qualidade dos livros de História utilizados nas escolas públicas, protagonizado por meio de diversos órgãos da imprensa brasileira, vieram à tona uma série de críticas e denúncias em relação à Coleção Projeto Araribá - História e aos métodos utilizados pela editora Moderna para alcançar a liderança no mercado.

Dentre as denúncias destacaremos duas que nos pareceram mais recorrentes. Primeiramente, a contratação dos serviços de consultoria do ex-ministro da educação Paulo Renato de Souza[92] que havia deixado a pasta recentemente - sem cumprir um período de quarentena - o que supostamente trouxe informações privilegiadas que em tese beneficiaram de forma irregular a contratante[93]. Em segundo lugar, a suposta partidarização da Coleção Projeto Araribá que apresenta de modo explícito a defesa de um dos programas sociais do governo Lula.

4.3. Coleção Araribá – História: a proposta anunciada

No Manual do Professor do Projeto Araribá - intitulado Guia e Recursos Didáticos - as características e justificativas teóricas que alicerçaram a construção da obra são apresentadas. Durante o processo de análise oito aspectos relacionados às concepções e ao ensino da leitura em História chamaram a atenção. O primeiro está relacionado à proposta da coleção que apresenta um projeto para toda a comunidade educativa e não apenas para um

[92] Além da Editora Moderna, pertencente ao grupo espanhol Santilhana, a PRS Consultores, empresa do ex-ministro Paulo Renato de Souza, tem como cliente o grupo Editorial Positivo conforme anunciado na home Page da própria Empresa http://www.prsouza.com.br.

[93] Além do ex-ministro o Grupo Santilhana também contratou Mônica Messenberg, executiva responsável pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação na gestão do Ministro Paulo Renato para ocupar a diretoria de assuntos institucionais da editora Moderna.

determinado seguimento da unidade escolar. Em seguida, a proposição de ensino da leitura nas séries finais do Ensino Fundamental e em todas as disciplinas do currículo. Em terceiro lugar, o modelo de professor leitor ideal para o qual a obra foi concebida. A ausência de fundamentação teórica para o professor no campo da leitura e a forma como a linguagem digital foi incorporada pela coleção foram o quarto e quinto temas tratados. Os próximos ítens estão relacionados à concepção de História adotada e a forma como a macro e a micro-História foram retratadas nas páginas da coleção. Por fim, aparece o oitavo item que trata da Diversidade de Gêneros Textuais presentes na coleção.

Algumas destas temáticas foram tratadas de forma explícita ou implícita enquanto que para outros assuntos os autores parecem ter optado pelo silenciamento. Como já mencionado em outros capítulos, o compromisso com o ensino da leitura é um dos eixos norteadores da coleção. No Guia e Recursos Didáticos ela é apresentada, de forma reiterada, como uma ferramenta eficaz para auxiliar os estudantes a superarem as dificuldades de compreender os textos contínuos e descontínuos que leem (Guia e Recursos Didáticos, p. 2, 11, 12, 13 e 17). Nos baixos níveis de compreensão leitora dos estudantes brasileiros - constatados a partir das análises das avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em suas edições de 2000 e 2003 - ancora-se a justificativa para a necessidade do ensino da leitura nos livros didáticos.

Neste programa avalia-se – por meio de prova escrita - se alunos de 15 anos que já concluíram a educação obrigatória possuem conhecimentos e habilidades necessárias para a participação plena na sociedade do saber. As provas são aplicadas em intervalos de três anos. Em 2000, 2003 e 2006 avaliou-se o domínio discente nos campos de leitura, matemática e ciências respectivamente. Uma segunda fase está programada para os anos de 2009, 20012 e 2015 em que a série de provas será repetida na mesma sequência. Na edição 2000 do PISA, os testes foram aplicados em estudantes de 32 países. Em 2003 o número de países avaliados subiu para 40. Nas duas avaliações os estudantes brasileiros ficaram em último e penúltimo lugar, respectivamente. Na edição de 2003 também houve um aferimento no campo das habilidades de leitura.

Os autores afirmam que o desenvolvimento da competência leitora proposto no Araribá é um projeto que se apresenta à comunidade educativa e que, por sua vez, está presente em todos os livros das cinco áreas do conhecimento - História, Língua Portuguesa, Geografia, Ciências e Matemática - para as quais foram produzidas as coleções didáticas do Projeto. (Guia e Recursos Didáticos). Em outras palavras, as proposições de trabalho com o ensino da leitura não se restringem a uma disciplina, mas perpassam diversas áreas que compõem o currículo escolar.

O termo Comunidade Educativa é bastante amplo e impreciso. Na coleção Projeto Araribá a terminologia foi utilizada, mas não definida. No Thesaurus Brasileiro da Educação o termo é definido como a

> Comunidade integrada pelas famílias, pelas entidades sociais, pela própria comunidade escolar e pelos cidadãos que nela atuam; ela é responsável, em diversos níveis, instâncias e modalidades, pela educação integral de todos os que nela vivem. A comunidade educativa ocupa-se de todas as modalidades de educação: a escolar e a extra-escolar.
>
> http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus.

Matos (2008) afirma que a noção de Comunidade Educativa traz embutida a ideia de que a escola, como instituição, já não tem legitimidade para definir, unilateralmente, o que é e não é o educativo. Por isso, se espera dos pais e das comunidades educativas uma contribuição institucionalizada nesse sentido. Matos ainda comenta que a postura politicamente correta aconselha que atualmente se use comunidade educativa e não escola já que o tempo da escola aparece como ultrapassado, marcado por estratificações e distinções sociais operadas pela existência da própria escola. A escola nesta concepção aparece identificada com um espaço de transmissão de saberes e valores universais, didaticamente controláveis e eminentemente dependentes da autoridade e do poder dos professores. Entretanto, apesar da anúncio dos autores de um projeto que seria compartilhado e tornar-se-ia um guia para as ações dos membros da comunidade educativa, percebe-se nas páginas da coleção o predomínio, ou quase exclusividade, de uma proposta de ensino de História destinada apenas à parcela desta comunidade, ou seja, professores e alunos.

Neste caso, encontramos sintonia desta proposição com o pensamento de Solé (1998) que faz uma defesa incisiva do ensino da leitura como uma questão que deve envolver toda a escola. Para a autora, o ensino da leitura deve fazer parte de um projeto curricular que envolva todas as disciplinas. Evidentemente que as proposições de uma coleção que se propõe a superar a compartimentação disciplinar não dialógica, que muitas vezes tem caracterizado o ensino básico brasileiro, não podem ser confundidas com uma proposta curricular de uma escola. Entretanto, este modelo já apresenta um alinhamento com uma proposição interdisciplinar de currículo que objetiva alcançar um saber mais integrado. Não se pode deixar de inferir que a proposição integrada responde às demandas econômicas editoriais à medida que amplia as possibilidades de comercialização de uma obra nas versões destinadas a cada disciplina do conteúdo curricular.

Na leitura do Guia e Recursos Didáticos, outro aspecto que chama atenção é a proposição de ensino da leitura para além das primeiras séries da Educação Básica. Voltada para estudantes do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, a Coleção Araribá assume a importância de se trabalhar para a superação dos problemas no campo da leitura também nesta fase da escolarização. Esse princípio sintoniza-se também com as posições de Solé (1998) de que o paradigma das sociedades ocidentais, que apontam o ensino da leitura como próprio e exclusivo do ciclo inicial da escolaridade, vendo sendo abalado e paulatinamente esta tarefa também vai se estendendo ao longo de todo o processo de escolarização. Além disso, o pressuposto de trabalhar a leitura no ensino de História é também consonante com os apontamentos de diversos trabalhos acadêmicos (Silva, 2004; Melo, 2007; Neves, 2006; Solé, 1996) que vêm defendendo o ensino da leitura e da escrita como responsabilidade de todas as áreas do conhecimento, em particular a História.

Um terceiro aspecto que merece registro está relacionado ao professor leitor ideal para o qual a obra fora produzida. O Guia e Recursos Didáticos pressupõe um professor leitor proficiente na medida em que os autores, por meio do texto, atribuem de forma exclusiva aos estudantes as graves deficiências no campo da compreensão leitora. Os dados, comentários ou citações sobre problemas desta natureza fazem referências, tão somente, às

deficiências discentes. Em momento algum se encontram referências ou insinuações a problemas de leitura dos docentes brasileiros. Consequentemente, nesta perspectiva, conclui-se que a superação do problema fica restrita às novas capacidades que os estudantes precisam adquirir.

Travaglia (2008 - citando Orlandi, 1987) afirma que a interlocução estabelecida entre autor e leitor está em sintonia com a perspectiva que aquele produz deste. Neste caso, o locutor produz duas ideias básicas do alocutário: ou este concorda ou não com o autor do texto, tornando-se consequentemente seu adversário ou cúmplice. No primeiro caso, o locutor produz um *discurso de transformação* tentando influenciar, inculcar, persuadir o interlocutor a concordar com ele, a agir de determinado modo, realizar algo, aderir ao seu discurso.

No *discurso da cumplicidade*, por sua vez, como o interlocutor é visto como adepto do discurso do autor, o texto produzido possui um caráter não argumentativo. Em outras palavras, o autor produz um texto para um leitor que se identifica com seu pensamento, tornando prescindível a apresentação de argumentos que justifiquem a posição adotada pelo locutor. Neste caso particular, o Guia aponta problemas graves que precisam ser superados. Entretanto, dialoga-se sobre problemas externos ao autor e receptor da mensagem.

> Os resultados do Pisa 2000 e 2003 demonstraram que os estudantes brasileiros têm grandes dificuldades de compreender os textos que leem, sejam eles contínuos ou descontínuos. O desafio de transformar essa triste realidade passa pela elaboração de livros didáticos que tragam informações claras, um sistema de títulos organizado e um programa de atividades compatível com a faixa etária dos alunos, com comandos claros e uma organização que oriente os alunos nas tarefas que terão de desenvolver (Guia e Recursos Didáticos, p. 13).

Nesta perspectiva, os protocolos de leitura sinalizam a produção de um livro didático para auxiliar estudantes com deficiências na compreensão leitora que possuem professores leitores/proficientes que, por sua vez, partilham da ideia de que as deficiências neste campo são apenas dos estudantes.

E, de fato, é necessário que professores sejam bons leitores para formar alunos leitores (Solé, 1998; Kato, 1995 e Kleiman, 1996). Rizzatti (2008),

evocando Vygotsky, afirma que mediar a formação de uma habilidade em outrem supõe tê-la desenvolvido preliminarmente em si mesmo. Com base nesta premissa, pressupõe-se que o professor apto a ensinar a ler deva ter uma convivência com o livro como objeto cotidiano de valor, que vale a pena comprar, tomar emprestado e discutir sobre ele. A autora ainda ressalta que a demanda por docentes leitores proficientes é ainda maior nos contextos socioeconômicos em que a família não contribui com práticas de letramento que auxiliem na formação escolar.

Esta demanda por professores leitores proficientes torna-se então maior a partir dos anos 90 do século passado, quando se assistiu à intensificação do processo de democratização do acesso à escola no Brasil. Deste momento em diante crianças e adolescentes, oriundos dos meios populares, até então marginalizados da escolarização formal, ampliaram quantitativamente a frequência à escola e, sobretudo, aumentando os anos de permanência nela. Se anteriormente muitos destes estudantes abandonavam os estudos ainda nas séries iniciais do Ensino Fundamental, atualmente tornou-se comum frequentarem os últimos anos da escolarização obrigatória. À escola pública brasileira, via de regra, sem recursos materiais e humanos adequados, foi lançado o desafio de escolarizar uma camada social menos familiarizada com a cultura escrita (Silva, 2004).

Entretanto a própria Rizzati (2008) constata, em uma pesquisa qualitativa realizada com 250 pós-graduandos formados em Pedagogia, que no Brasil – de modo semelhante ao que as pesquisas vêm revelando na Europa – predomina um baixo volume de leitura entre os professores e a capacidade de interpretação textual dos docentes atinge patamares preocupantes. Dos 250 alunos, apenas 18 estavam lendo obras referentes a sua área de atuação por ocasião do desenvolvimento da disciplina e, destes, apenas 5 fizeram compras de alguma obra naquele ano. A maior parte dos docentes submetidos à pesquisa, por exemplo, demonstraram uma grande dificuldade para construir os sentidos dos textos que lhe foram dados a ler.

O mais grave é que o problema não se manifestou apenas na leitura de textos teóricos mais densos, mas também nos mais breves e menos pretensiosos. Ao apresentar um texto simples de Millôr Fernandes – “O acordo” (À moda dos Turcos) – constatou-se que apenas 20% dos leitores pedagogos

pós-graduandos conseguiram imprimir um sentido ao texto coerente com as intenções do autor. Deste modo, é plausível concluir que autores e editores do Projeto Araribá estabelecem um diálogo efetivo com uma pequena parcela dos professores – aqueles que possuem níveis de leitura proficiente - e silenciam-se em relação à falta de hábito e aos problemas de compreensão leitora de outros tantos.

Além disso, ser um leitor proficiente não é o único pré-requisito para se ensinar leitura. Kleiman (2001) e Rizzati (2008) afirmam a necessidade dos professores de diversas disciplinas terem uma formação teórica sobre a natureza da leitura para modificar a forma equivocada com que a escola vem trabalhando. Para Solé (1998), ensinar a ler não é uma tarefa fácil. Essa tarefa exige um professor preparado para dar conta da imensa complexidade e riqueza da sala de aula, conhecedor de estratégias de leitura e compreensão de textos que lhe permitam implementar soluções criativas e avaliar seus impactos.

Neste aspecto, percebe-se uma lacuna no Guia e Recursos Didáticos que não discute ou apresenta sugestões bibliográficas ao professor com referências no campo do ensino da leitura - estas também não aparecem nem mesmo na bibliografia citada pelos autores como fonte de consulta na elaboração do próprio Guia. Como já discutido no capítulo 2, os protocolos de leitura permitem concluir que a conceituação de leitura proposta é compatível com uma concepção de letramento na medida em que aponta para o uso social da leitura. Os autores também não apresentaram um conceito específico de leitura em História. Neste caso, a chamada competência leitora (termo adotado pelo material) seria uma competência geral, sem especificidades por área de conhecimento, para a qual todas as disciplinas deveriam trabalhar.

Nos quatro volumes do Guia e Recursos Didáticos são apresentadas sugestões de leituras, filmes e sites. Inicialmente, são citados 14 livros numa seção intitulada *Educação e Ensino de História.* Em todos os volumes os livros citados nesta seção são os mesmos. Em seguida, são apresentadas sugestões de leituras mais específicas para professores e alunos, bem como alguns títulos de filmes sobre os temos abordados em cada unidade. Por fim, apresenta-se uma lista de endereços eletrônicos de sites que estão de alguma maneira relacionados com o conteúdo trabalhado em todas as unidades.

Deste modo, os protocolos de leitura indicam que o professor idealizado para o trabalho com o ensino da leitura em História pode prescindir de conhecimentos teóricos sobre a natureza da leitura em sua formação. Assim, transfere-se ao livro do aluno, suas proposições e seu modelo de organização, um papel mais significativo, um grau maior de responsabilidade – ou quase exclusividade - na condução do trabalho de professores visando à formação de alunos leitores proficientes em História[94].

A forma como a linguagem digital foi incorporada – ou seria melhor dizer não foi incorporada? - na obra também merece algumas reflexões. As pesquisas vêm demonstrando que a escrita e a leitura em espaços digitais não seguem o mesmo esquema consagrado na cultura do papel. A escrita na tela produz o chamado hipertexto que é segundo Lévy (1999 apud Soares, 2002) um texto móvel, caleidoscópico, que gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor. Diferentemente do texto escrito em papel lido linearmente, da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra.

O hipertexto é escrito e é lido de forma multilinear, multisequencial, acionando-se *links que trazem outras* telas com inúmeras possibilidades sem uma ordem pré-definida. O texto produzido no papel tem definido, de forma nítida, condicionado pela própria materialidade sobre a qual é construído, seu começo e fim, com páginas numeradas, caracterizando uma ordem sequenciada. O hipertexto, por sua vez, tem seu começo onde o leitor escolhe, com um clique, a primeira tela e, com outro, o final quando se der por satisfeito ou suficientemente informado.

> Em síntese, a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento (Soares, 2002, p. 153).

[94] Ao apresentar como alternativa praticamente exclusiva, já que o Guia e Recursos Didáticos não faz menção a outras possibilidades, que o *desafio de transformar essa triste realidade passa pela elaboração de livros didáticos que tragam informações claras, um sistema de títulos organizado e um programa de atividades compatível com a faixa etária dos alunos...* (Guia e Recursos Didáticos, p. 13) os autores superestimam o papel do livro didático na superação deste problema.

A difusão massiva das tecnologias da informação e comunicação, o barateamento e a popularização do uso de computadores e do acesso à internet vem criando novos hábitos sociais de leitura e escrita. Para Soares (2002) vivemos um momento privilegiado para captar se essas novas práticas de leitura e de escrita digitais, que estão sendo introduzidas e consequentemente produzindo e demandando um letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita na cultura do papel.

Soares (2002) afirma que mesmo que ainda sejam poucos os estudos e pesquisas sobre os processos cognitivos envolvidos na escrita e na leitura de hipertextos uma hipótese bastante viável é a de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um *letramento digital*, isto é, um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

A leitura nesse meio diferenciado consequentemente irá demandar algumas estratégias peculiares de seus leitores e algum conhecimento destas ferramentas tecnológicas. Utilizando como premissa o pensamento de Vygotsky de que aquele que media a formação de uma habilidade em outrem deve tê-la desenvolvida em si mesmo, nos leva a crer que, se um professor não precisa ser um especialista no mundo digital, também não pode ser um leigo para auxiliar os estudantes no desenvolvimento da leitura e do letramento digitais. Além de acesso e proficiência em leitura digital, o docente precisa de algum conhecimento sobre a importância da leitura de hipertextos, o estágio das pesquisas em leitura e letramento digital - mesmo que estas ainda sejam incipientes – e o conhecimento de estratégias de leitura digital.

Contudo, não encontramos no Guia e Recursos Didáticos menções específicas sobre os processos de leitura e letramento no universo dos hipertextos e também a importância da inclusão digital como meio de participação ativa na sociedade do saber. O professor não é orientado sobre formas de utilizar as ferramentas ligadas às tecnologias da informação e comunicação no ensino. Em cada volume do Guia as sugestões de endereços eletrônicos são apresentadas sem menções ou orientações específicas sobre

como poderiam ser utilizados pelo professor e/ou estudantes e sem nenhum comentário relativo ao conteúdo de cada site indicado[95].

Percebe-se assim um "silenciamento" em torno desta temática, talvez pela complexidade do assunto, pelos poucos trabalhos produzidos na área ou pela notória falta de equipamentos ou de dificuldades de acesso a computadores, em boa parte das escolas públicas, o que impossibilita professores de trabalharem com este tipo de linguagem e, consequentemente, demandar livros didáticos que apresentem proposições nesta direção. Contudo, cabe ressaltar que, a nosso ver, o livro didático ou mesmo os chamados manuais do professor não poderiam abordar a contento todas as temáticas. Entretanto, acreditamos que seria importante pelo menos algumas indicações bibliográficas para os professores interessados na temática e/ou algumas referências sobre a complexidade do tema e os poucos estudos no campo.

A concepção de história anunciada na coleção, por sua vez, está ancorada no pressuposto de que não se pode estudar o passado sem perder de vista o compromisso com problemas e indagações do tempo presente. Parafraseando Marc Bloch os autores afirmam que não adiantaria conhecer o passado se não se sabe nada do presente. A incompreensão do presente, por sua vez, é vista como o resultado da ignorância sobre passado. Nesta perspectiva, ainda de acordo com Bloch, afirma-se que o historiador, em seu trabalho de investigação, deve se utilizar do método do duplo movimento: conhecer o passado através do presente e conhecer o presente através do passado (Guia e Recursos Didáticos).

Os autores também afirmam que a coleção tem um compromisso social de educar para a cidadania e a vida democrática. Nesse sentido, foram estabelecidos, como referência para elaboração das atividades e seções da coleção, três eixos que pretendem desenvolver nos estudantes habilidades atitudinais: *a solidariedade como valor essencial nas relações humanas; a*

[95] No final das oito unidades de cada volume do Guia e Recursos Didáticos são apresentadas bibliografias específicas sobre cada tema tratado agrupadas em blocos sendo os primeiros destinados a professores e o segundo a estudantes. Entretanto, uma série de endereços eletrônicos é apresentada indistintamente nas últimas páginas de cada volume do manual – e não por unidades - sem que se mencione serem os destinatários das indicações professores e/ou estudantes ou se apresente algum comentário sobre o conteúdo tratado em cada um destes.

valorização do patrimônio e da pluralidade cultural; e a defesa da paz como meio de resolver conflitos (Guia e Recursos Didáticos, p. 16).

Para contemplar cada um destes eixos, a obra possui três modelos de atividades. As do primeiro grupo visam sensibilizar os alunos diante de problemas como a fome, a exploração do trabalho infantil e do trabalho escravo. A discussão destas temáticas tem por objetivo levar o estudante ao desenvolvimento de uma prática solidária. Para valorizar a pluralidade cultural foram produzidas atividades relacionadas à questão indígena, ao valor das mesquitas para os muçulmanos e o papel de mitos e lendas no universo simbólico de várias sociedades. E, por fim, anuncia-se que principalmente as unidades que tratam das Guerras no século XX - ao demonstrar que estas trouxeram uma imensa quantidade de sacrifícios humanos e prejuízos para o patrimônio cultural da humanidade - pretende-se levar o estudante a construir um repúdio a este tipo de violência e a tornar-se um defensor da paz.

> O trabalho com esses princípios visa, em última instância, que os alunos reflitam sobre a realidade em que vivem e reconheçam a sua responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa e solidária (Guia e Recursos Didáticos, p. 17).

Apesar de não explicitado pelos autores, percebe-se nestas proposições indicações que demonstram a intenção de desenvolver o letramento no ensino de História. Na obra, o estudo de outros tempos históricos, suscitado pelos problemas atuais, serve para uma melhor compreensão do presente - utilizando-se como parâmetro o passado - e/ou do passado a partir do diálogo com o presente - e, por consequência, pode oferecer subsídios que levem à construção de propostas de superação dos conflitos de nosso tempo.

Como já demonstrado no capítulo 2, durante a leitura, na concepção interativa, o leitor recorre aos seus conhecimentos prévios sobre o tema tratado que, de forma dialógica, interagem com os textos contínuos ou descontínuos, escritos ou não, que lhe são apresentados, estabelecendo sentido e significado ao conjunto de palavras, frases, imagens e sons ali presentes. Ainda no capítulo 2, identificou-se também o letramento como o estado ou condição adquiridos pelos sujeitos que conseguem dominar a leitura e a escrita e fazem delas um uso competente e eficiente onde as demandas socioculturais exigem.

No campo da História, um sujeito, com níveis satisfatórios de letramento, de acordo com Lee (2006) – alicerçado no conceito de Consciência Histórica de Rusen – possui uma Estrutura Histórica Utilizável, ou seja, um conjunto de conhecimentos prévios que permitem estabelecer relações historicamente alicerçadas entre passado, presente e futuro a partir da leitura das narrativas históricas presentes nas práticas socioculturais cotidianas. Como já demonstrado no capítulo 2, as narrativas históricas se fazem presentes nas cerimônias e festividades cívicas e políticas, nas exposições museais, no cinema, na Imprensa escrita e midiática (jornais, revistas, televisão), nos gêneros musicais, nos ritmos, letras, melodias e instrumentos musicais (que se encontram carregados de historicidade), na literatura, nos jogos eletrônicos com enredos e tramas de caráter histórico e sociocultural, nos textos bíblicos, nos álbuns familiares de fotografia, nos livros didáticos de História... Como afirma Rusen (2007), a interpretação histórica não deve se despir da intenção de orientar para a vida presente e sobre as perspectivas de futuro.

Nesta perspectiva, o sujeito historicamente letrado estabelece uma interação mental durante as leituras das narrativas históricas, com uma estrutura histórica utilizável, estabelecendo uma orientação temporal que lhe permite a construção de novos significados. Em outras palavras, se o conceito de letramento nos remete à condição adquirida pelo sujeito que é capaz de executar a leitura de forma proficiente e autônoma nos diversos contextos sociais onde esta capacidade é solicitada o letramento em História – como não poderia deixar de ser – é a condição adquirida pelo sujeito que é capaz de utilizar uma UHF para ler, interpretar, analisar de forma crítica e consistente, fazendo projeções de futuro e/ou redefinindo conhecimento do passado nas mais diversas situações sociais onde as narrativas históricas cotidianamente estão presentes.

Os conteúdos são tratados numa perspectiva **GLOBAL DA HISTÓRIA** onde são apresentados, por meio de um enfoque combinativo, aspectos do espaço público e da vida privada. Numa perspectiva multifocal de abordagem apresentando-se uma diversidade de experiências humanas e as relações que existem entre elas. Os autores afirmam que as questões ligadas ao cotidiano, à arte, cultura e vida material são abordadas sem se perder de vista a esfera política, econômica e institucional. Este tipo de abordagem vem se tornando

comum nos livros didáticos de História nas últimas décadas. Questões estruturais consagradas da macro-história são abordadas e, paralelamente, são apresentadas narrativas produzidas no campo da micro-história.

A micro-história é uma corrente historiográfica que recebeu este nome devido à coleção "Microstorie", dirigida por Carlo Ginzburg e Giovanni Levi, pela editora Einaudi, na década de oitenta do século passado na Itália. Esta proposição de análise histórica é marcada por uma delimitação temática extremamente específica no espaço e tempo. Nesta escola reduzida de observação, o processo de pesquisa se faz por meio de uma exploração exaustiva das fontes, envolvendo muitas vezes uma descrição etnográfica e uma narrativa literária. Contempla em suas temáticas o cotidiano de comunidades específicas, biografias por meio das quais se refazem microcontextos, a pesquisa sobre figuras anônimas, que passariam despercebidas na multidão. Além dos italianos, dentre os seus principais adeptos estão historiadores franceses, ingleses e estadunidenses. Esta nova corrente historiográfica foi confundida ora como história cultural, ora com a história das mentalidades e com a história do cotidiano. Os defensores dos modelos macro-históricos de análise criticam duramente esta corrente, que segundo eles produzem uma história menor. Segundo Vainfas (2002) a micro-história foi percebida por alguns como a expressão típica de uma história descritiva, de viés marcadamente antropológico, que renunciou ao estatuto científico da disciplina e invadiu o território da literatura, produzindo certa mistura entre a narrativa histórica e o ficcional. Para Giovanni Levi (2000) essas análises são equivocadas, pois, o recorte da micro-história é temático e está relacionado com um assunto mais amplo. Segundo o próprio Levi a micro-história é semelhante ao "zoom" em uma fotografia. O pesquisador observa um pequeno espaço de forma bastante ampliada, e ao mesmo tempo não perde de vista o restante da paisagem que não foi ampliada.

Este tipo de tratamento do conteúdo oferece ao estudante possibilidades de um entendimento mais abrangente da História que, por sua vez, pode responder melhor às demandas socioculturais cotidianas onde as narrativas históricas estão presentes. Estas podem se apresentar em situações mais particularizadas do cotidiano – captadas pela micro-história – ou em “grandes”

questões políticas, econômicas, sociais e culturais – numa perspectiva da macro-história - exigindo do cidadão uma capacidade mental de estabelecer relações entre questões micro e macro para um entendimento do fenômeno.

Alicerçados nas proposições de Lucien Febvre e Marc Bloch (Guia e Recursos Didáticos, p. 9) os autores explicam a concepção, a forma de incorporação e o papel das fontes históricas na coleção. Entendidas como uma multiplicidade de vestígios deixados pelo ser humano afirma-se que as fontes devem ser questionadas já que os documentos não falam por si só. O pequeno trecho produzido por Cabrini, Conceição et al (apud Guia e Recursos Didáticos) transcrito abaixo exemplifica a concepção do documento adotada:

> Os documentos não são meros fornecedores de dados; eles evidenciam as ações de sujeitos do processo histórico no qual surgiram. Ao chegarem até nós pela memória histórica, expressam também a ação de outros sujeitos históricos (p.10).

As concepções de Cabrini compatibilizam-se com as proposições de Le Goff (1994) – citado como referência para a construção do Guia e Recursos Didáticos pelos autores e não sugerido como leitura para os professores - para quem o documento não é inócuo. Na verdade, os documentos são resultados de uma montagem, consciente ou inconsciente, da época e da sociedade que o produziram e também das épocas posteriores à sua produção durante as quais continuou a viver, muitas vezes esquecido ou manipulado, ainda que pelo silêncio.

> O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo (Le Goff, 1994, p. 548).

Dito isto, os autores afirmam que do mesmo modo que a analise das fontes constitui a essência do trabalho do historiador, a análise das fontes é um dos principais eixos da proposta da coleção Araribá. Afirma-se que nos 4 volumes da coleção destinados aos estudantes apresentam-se uma variada gama de fontes primárias e secundárias, tais como *gravuras, fotos, objetos, reproduções de plantas e fotografias de edifícios, cartas, depoimentos e textos literários de época; fotos, ilustrações, textos de historiadores, jornalistas e literários produzidos atualmente* (Guia e Recursos Didáticos, p.10).

Dito isto, duas questões chamam a atenção. A primeira está relacionada à definição da variedade de gêneros que compõe os textos históricos. No Projeto Araribá, em sintonia com os pressupostos apontados nos PCN's e no documento instrucional da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo - conforme visto no capítulo 2 – entende-se que os textos históricos são formados por uma grande variedade de gêneros textuais que, consequentemente, devem estar presentes no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Em segundo lugar, Bittencourt (2004) levanta a importância do uso de documentos em situações de ensino-aprendizagem; entretanto, chama a atenção para a necessidade de se distinguir o papel distinto que exercem no ofício do historiador e nas situações de ensino-aprendizagem.

> O professor traça objetivos que não visam à produção de um texto historiográfico inédito ou a uma interpretação renovada de antigos acontecimentos, com o uso de novas fontes. As fontes históricas em sala de aula são utilizadas diferentemente. Os jovens e as crianças estão "aprendendo história" e não dominam o conteúdo histórico em que o documento foi produzido, o que exige sempre a atenção ao momento propício de introduzi-lo como material didático e á escolha dos tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos (p. 329).

A obra de Bittencourt aparece na bibliografia sugerida para os professores. Contudo, o Guia e Recursos Didáticos não faz nenhuma menção sobre as diferenças na utilização das fontes como instrumento didático pedagógico ou objeto privilegiado no ofício do Historiador.

4.4. O LIVRO DO ESTUDANTE

As unidades dos quatro volumes da coleção Projeto Araribá - História foram organizadas obedecendo-se a uma sequência rigidamente padronizada. Em cada uma delas aparecem 3 grandes seções: *Páginas de abertura, Estudo dos temas* e *Em foco.* Cada uma destas seções possui também subdivisões que serão apresentadas e analisadas nas próximas páginas.

4.4.1. As Páginas de abertura

Páginas duplas de abertura aparecem inaugurando cada unidade com o objetivo de motivar os alunos para o estudo do conteúdo histórico e levantar o conhecimento prévio que possuem sobre o tema que será abordado. (Guia e Recursos Didáticos, p. 14 e 15). Tendo por referência o livro 6, Unidade 5, p. 130-31 – intitulada Fenícios e Hebreus - a organização desta seção será descrita.

As duas páginas se complementam abrigando um conteúdo composto por imagens e textos de modo contínuo, não sendo possível a leitura em separado de algumas delas. Do cenário fazem parte quatro fotografias recentes: região litorânea de Tel Aviv, palestinos impedidos de entrar em Jerusalém por soldados israelenses, um prédio destruído durante a guerra Líbano-Israel em 2006 e, por fim, o porto de Trípoli destacada na última. O alfabeto fenício com suas 22 letras vem estampado e em destaque e um mapa mundi evidencia – por meio de um efeito em *zoom* - a região da Europa centro oriental, o nordeste africano, a península arábica e a Ásia menor. Na parte ampliada, alguns países, cidades, rios, mares e oceanos da região são destacados.

Por meio de um pequeno texto, com cinco parágrafos muito curtos, produzido pelos próprios autores do material e intitulado ***Uma terra de conflitos,*** dialoga-se, de forma direta e explícita, com o leitor-aluno (os autores utilizam-se do termo ***VOCÊ*** - pronome de tratamento da segunda pessoa - ao se dirigirem ao leitor-aluno). Mencionam-se dois conflitos recentes da região - Israel versus Líbano e palestinos versus judeus - e afirma-se ao estudante que ele provavelmente já viu notícias sobre algum confronto e/ou ações violentas na região.

Figura 1 - Projeto Araribá – História. Unidade 5 - Livro 6 – p. 130 e 131. Páginas de Abertura.

Figura 2 - Projeto Araribá – História. Unidade 5 - Livro 6 – Uma terra de conflitos. p. 130.

A partir do terceiro parágrafo, o texto faz um recuo no tempo, informando que a região foi habitada por hebreus na antiguidade e que estes viveram muitos conflitos com seus vizinhos segundo relatos bíblicos. Comenta-se também que nas terras libanesas viviam os fenícios que foram grandes navegadores e comerciantes. No último parágrafo, conclui-se que ainda permanece na região a importância do comércio para a economia libanesa e os conflitos na disputa de terras entre judeus e seus vizinhos.

Ainda são apresentadas, numa pequena caixa de texto intitulada *Começando a unidade,* quatro questões, transcritas abaixo, utilizadas como subterfúgio para o levantamento do conhecimento prévio dos estudantes.

> Os fenícios foram responsáveis pela invenção do alfabeto. Na sua opinião, por que o alfabeto é importante?
> Você sabe quais livros religiosos são comuns ao judaísmo e ao cristianismo?
> O calendário dos judeus tem várias festas religiosas. Você conhece algumas delas?
> Que noticias você já leu ou ouviu sobre os conflitos na Palestina? E sobre a guerra entre Líbano e Israel?
> (Projeto Araribá – História. Vol. 6, p. 131).

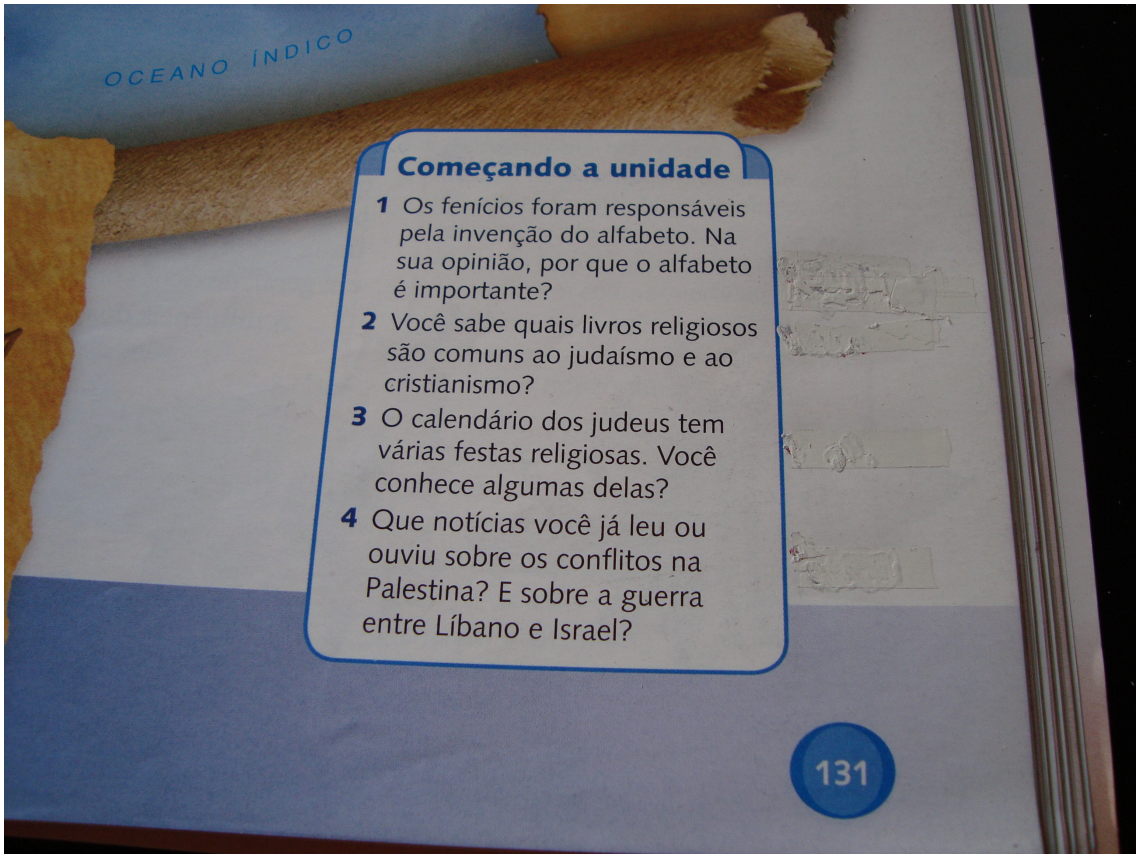


Figura 3 - Projeto Araribá – História. Unidade 5 - Livro 6 – Começando a unidade. p. 131.

Segundo os autores, as fotos de abertura, o mapa ilustrado, as questões propostas e o texto são recursos utilizados para relacionar o estudo da unidade com situações do presente.

> (...) o conflito entre palestinos e judeus no oriente médio, a existência de campos de refugiados palestinos, os atentados suicidas e os constantes choques entre Israel e os países vizinhos são temas que estão sempre nos noticiários e devem servir de referência para os alunos. Partir dessa realidade conhecida motiva os alunos para esse estudo (Guia e Recursos Didáticos, p. 67).

Como afirma Solé (1998), nenhuma tarefa escolar deveria ser iniciada sem que os estudantes estivessem motivados. No campo específico do ensino de História, como já visto no capítulo 3, a motivação para o estudo das temáticas - que se dão, via de regra, por meio da leitura - está ligada à questão do significado destes conteúdos para o aprendiz. Febvre (1985) afirma que a história traz *resposta a perguntas do homem no presente* ou possibilita um debate mais qualitativo sobre questões que parecem complicadas ao demonstrar suas origens. Nesta direção, Rusen (apud Medeiros, 2006) afirma que o livro didático deveria fazer referências ao presente na exposição e interpretação do passado, com o objetivo de ligar o aprendizado à ideia de orientação para a ação.

Neste aspecto, o entendimento dos autores da coleção parece também se pautar pela idéia da motivação a partir de questões do presente. O sentido para a leitura é encontrado nas relações dos conteúdos históricos com as questões atuais que fazem parte do cotidiano dos próprios estudantes. Ou seja, o passado se apresenta como um meio para se entender melhor o presente.

Apesar de não destacada no Guia e Recursos Didáticos, na parte destinada às orientações sobre o trabalho com a unidade em questão, as *Páginas de abertura* possibilitam um exercício de levantamento de conhecimentos prévios sobre a temática[96]. Em especial, as questões propostas que perguntam ao aluno/leitor sobre o seu conhecimento e/ou opinião sobre determinadas assuntos relacionados ao tema. Como já demonstrado – na

[96] Na apresentação geral do livro no Guia e Recursos Didáticos (p. 13) afirma-se que as Páginas de abertura foram concebidas para motivar os estudantes para o estudo dos temas propostos bem como para levantar os conhecimentos prévios que possuem sobre cada assunto tratado.

discussão sobre as estratégias anteriores à leitura no capítulo 3 - o “resgate” deste conhecimento prévio é indispensável para a proficiência leitora.

Kleiman (1996) descreve os três níveis de memória que utilizamos em função da leitura: a memória imediata ou de trabalho, profunda ou a longo prazo e intermediária ou rasa. A memória imediata geralmente armazena de 5 a 9 elementos (unidades de informação como letras, sílabas, palavras) e são utilizadas para a relação mais superficial do leitor com o texto. Quando a memória é esvaziada para dar lugar a outras unidades, as informações se transferem para a memória intermediária ou rasa onde ficam num estado de ciência ou de alerta mais acessível. Quando estas informações e conhecimentos originados na leitura ou em outras experiências são significativos, transferem-se para a memória profunda onde ficam armazenadas.

O leitor, por sua vez, numa concepção interativa de leitura, ao interpretar um texto, estabelece um diálogo entre os seus conhecimentos e as proposições do autor. Neste sentido, antes de iniciar um processo de leitura, é importante que esses conhecimentos armazenados na memória profunda e relacionados ao texto retornem à memória intermediária, ficando mais “acessíveis” para possibilitar uma melhor interação leitor/texto. O levantamento dos chamados conhecimentos prévios torna-se importante nos estágios pré-leitura por possibilitar a transferência de informações entre a memória profunda e a intermediária, criando pré-condições mais profícuas para um diálogo entre leitor e o texto.

Entretanto, cabe ressaltar que, ao aluno, não fica explicitado que foram utilizados mecanismos de motivação e de levantamento dos conhecimentos prévios que orientaram as atividades propostas nas *Páginas de abertura.* Ao professor, por sua vez, não é sugerido que também discuta e ensine estas estratégias que estão sendo utilizadas aos estudantes. As estratégias, como visto no capítulo 3, não detalham nem prescrevem totalmente o curso de uma ação. Na verdade, são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho que devemos seguir. São independentes de situações particulares e, por isso mesmo, podem ser generalizadas, desde que sua aplicação em

situações específicas leve em consideração as adaptações necessárias que o contexto exigir.

Nesse sentido, ter consciência dos mecanismos estratégicos utilizados permite ao estudante adquirir ferramentas para serem adaptadas da forma mais conveniente em outras situações. Neste aspecto, encontramos uma divergência entre o posicionamento dos autores com as afirmativas de Solé. Para a autora, as estratégias de leitura são procedimentos e como procedimentos são conteúdos de ensino que devem ser ensinados (1998).

Nas outras três unidades avaliadas[97], as *Páginas de abertura* adotam a mesma metodologia. Entretanto, apesar de uma variedade de imagens (reproduções de fotografias mais recentes ou não, pinturas, cenas de filmes), não foram utilizados mapas políticos e/ou históricos das regiões como na unidade analisada. Neste caso, talvez fosse interessante

Figura 4 - Projeto Araribá – História. Unidade 4 - Livro 9 – Página de abertura. p. 106 e 107.

No livro 9, destinado aos estudantes da série final do Ensino Fundamental, também encontramos nas *Páginas de abertura* pequenos textos,

[97] Livro 6, Unidade 4 - As civilizações Fluviais: China e índia - e Livro 9, Unidades 4 e 5 – A crise do capitalismo e a 2 Guerra Mundial e A era Vargas, respectivamente.

de parágrafos curtos, produzido pelos próprios autores. Na Unidade 4, que trata da II Guerra Mundial, o texto apresenta dados sobre o número de mortes durante as guerras ocorridas no século XX e, dentre estas, o destaque para a II Guerra Mundial, responsável por 60% destas perdas humanas. Além disso, o texto apresenta uma série de questões mais amplas ao leitor.

> Para que tanta guerra, afinal? Será que os governantes não conseguem resolver de outra forma suas divergências? Será que continuarão a surgir projetos políticos de dominação de uns pelos outros? Será que as crises continuarão a nos levar às armas?(Projeto Araribá – História, p. 106).

Nelas, são evidentes a preocupação com problemas que atingem toda humanidade e, ao mesmo tempo, questões que suscitam reflexões sobre perspectivas de futuro. A introdução do estudo de uma temática pautada por problemas atuais e questionamentos sobre o futuro mostra existir um certo movimento de didatização de uma proposta de letramento no ensino de História (Lee, 2006; Medeiros, 2006; Barca, 2006) conforme anunciado no Guia e recursos didáticos.

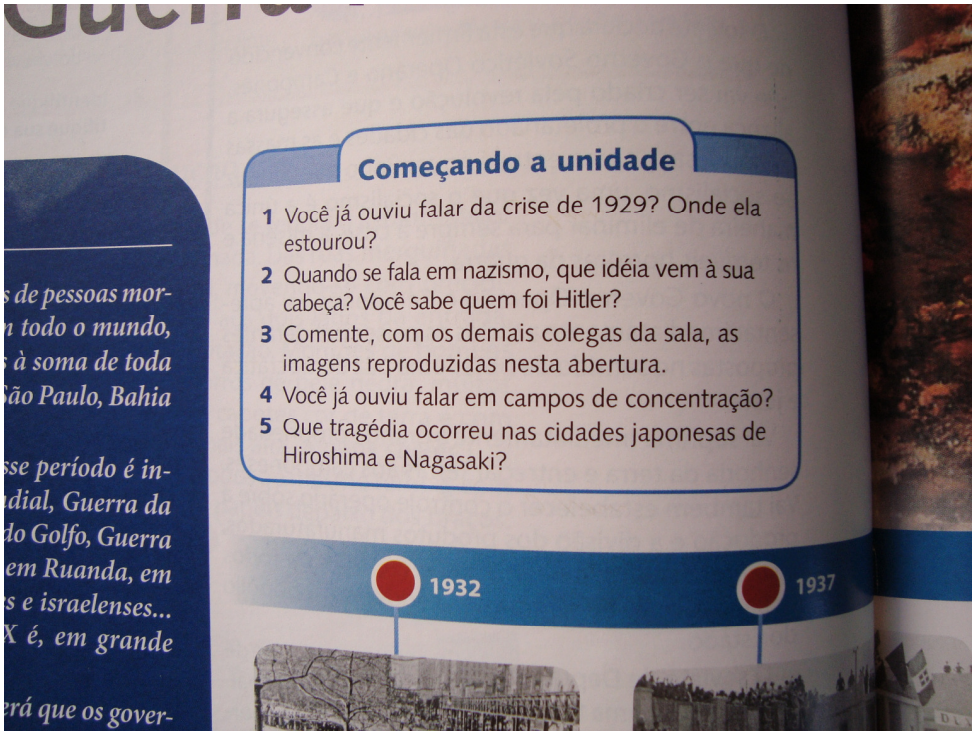
Já o conteúdo abordado no texto das *Páginas de abertura* da unidade 5 – que trata da Era Vargas - refere-se a questões do passado. Nele apresentam-se informações sucintas sobre os dois governos de Vargas, as duas visões antagônicas sobre Getúlio (pai dos pobres e mãe dos ricos), atos ditatoriais como censura à imprensa e aos meios de comunicação, repressão às oposições e forte controle dos sindicatos. Afirma-se também que, sob o governo de Getúlio, o Brasil deu um importante passo rumo à industrialização de base e que o período foi rico em manifestações artísticas e culturais (teatro de revista e popularização do rádio) e foi marcado por uma propaganda oficial constante que tornou o presidente conhecido por quase todos os brasileiros.

Se, por um lado, os textos presentes nas páginas de abertura dos livros 6 e 9 guardam semelhanças (pequenos, de parágrafos curtos e produzidos pelos próprios autores da coleção), por outro, o livro 9 guarda especificidades de um material produzido para estudantes da série final do Ensino Fundamental. Neste, os textos, também expositivos, não “dialogam”

diretamente com o aluno estabelecendo uma relação mais impessoal[98]. O pronome você já não é utilizado e o diálogo estabelecido entre autor e leitor torna-se mais técnico.

Na seção Começando a unidade - onde são apresentadas questões com o intuito de possibilitar o levantamento de conhecimentos prévios - diferentemente do que acontece na mesma seção do livro 6 do estudante - não se solicita apenas reflexões sobre temáticas presentes em sua vida cotidiana. Neste volume da coleção, conhecimentos de conteúdos e conceitos históricos típicos do meio escolar já são requeridos como conhecimento prévio.

Neste caso encontramos questões como *Você já ouviu falar da crise de 1929? Onde ela estourou? / Quando se fala em nazismo, que ideia vem à sua cabeça? Você sabe quem foi Hitler? / Que tragédia ocorreu nas cidades de Hiroshima e Nagasaki?* (Projeto Araribá – História, capítulo 4, p. 106) e *O que é ditadura?* (Projeto Araribá – História, capítulo 5, p. 140). Em suma, pressupõe-se que o leitor ideal deste livro deve ter um domínio de determinados conteúdos trabalhados em séries anteriores.



[98] Um fato que chama a atenção. Sugeriu-se ao professor que as questões das Páginas de Abertura da unidade 5, fossem discutidas em grupo. Esta é uma das poucas exceções de proposição de atividades em grupo na coleção que se pauta por uma orientação voltada para atividades individuais durante as aulas.

Figura 5 - Projeto Araribá – História. Unidade 4 - Livro 9 – Começando a unidade. p. 106.

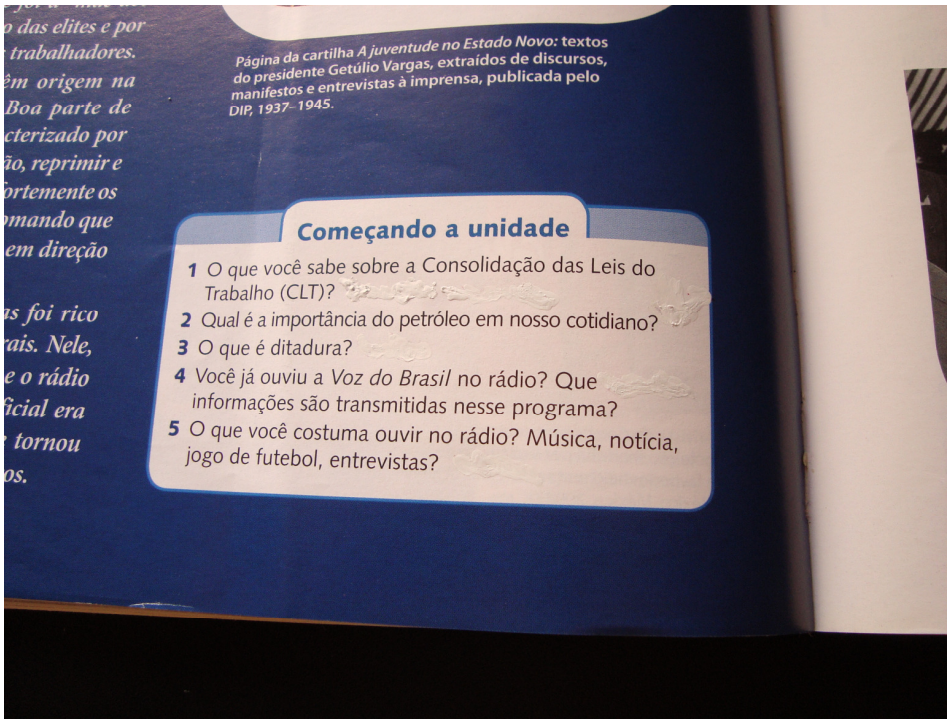


Figura 6 - Projeto Araribá – História. Unidade 5 - Livro 9 – Começando a unidade. p. 140.

Os protocolos de leitura, presentes no livro 9, pressupõem um aluno/leitor com um nível de conhecimento que lhe permita compreender um texto com maior quantidade de informações, estatísticas mais complexas e determinados conceitos históricos - tais como elite, repressão, censura, ditadura, industrialização de base – que, provavelmente, já tenham sido adquiridos no processo de escolarização.

Chega-se a esta conclusão a partir de duas evidências. Em primeiro lugar, os professores não são orientados a discutir melhor estes termos com os estudantes no Guia e Recursos Didáticos. Por outro lado, nos quatro livros destinados ao aluno, as palavras que, na visão dos autores, são desconhecidas dos estudantes, aparecem destacadas no próprio texto e são definidas em um glossário em notas especiais nas mesmas páginas. Neste caso, nenhum dos termos em questão fez parte do glossário da coleção.

Entretanto, neste caso, algumas reflexões são necessárias. Se os resultados das avaliações sistêmicas, reproduzidos no Guia e Recursos Didáticos, evidenciam os baixos níveis de compreensão leitora dos estudantes que concluem o Ensino fundamental e se a leitura é uma condição substancial no aprendizado da História (Aisenberg, 2005), seria pertinente esperar que

alunos do nono período do Ensino Fundamental tenham um domínio dos conceitos, fatos e acontecimentos históricos supracitados?

Se partirmos da premissa que a coleção Araribá oferece recursos didáticos e pedagógicos suficientes para superar os problemas de leitura dos estudantes que utilizarem cada um dos volumes ao longo das séries finais do Ensino Fundamental, ainda assim teríamos alguns problemas. Os livros foram organizados numa perspectiva cronológica que, segundo os autores, *se justifica por uma necessidade de datar os acontecimentos para serem localizados no tempo, identificar sua duração e relacioná-los segundo critérios de anterioridade, simultaneidade e posterioridade* (Guia e Recursos Didáticos, p. 11). As coleções adquiridas via PNLD a cada intervalo de três anos visam atender alunos de todas as séries do Ensino Fundamental. Os livros adquiridos na edição 2008, em tese, deveriam ser utilizados por alunos do 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos. Desta forma, estudantes das três séries finais não teriam acesso a todo o programa proposto no Araribá. Se fizermos uma projeção, apenas em 2011 os alunos do nono ano, que não sofreram nenhuma reprovação escolar desde 2008, estudarão nos quatro volumes da coleção.

Entretanto, com uma nova edição do PNLD, em 2010, muitos professores poderão optar por outra coleção de História. Neste caso, o programa proposto no Araribá não será implementado integralmente. Na verdade, a organização do PNLD e as proposições da coleção parecem "desconhecer" esta realidade.

4.4.2. As páginas de Estudo dos temas

4.4.2.1. A organização didático-pedagógica

As unidades de cada livro da coleção Projeto Araribá-História foram divididas em dois grupos: ***Estudo dos temas*** e seção ***Em foco*** (Projeto Araribá História – livros 6, p. 4)[99]***.*** Nas páginas de *Estudo dos temas* do livro 6, as unidades 4 e 5 foram divididas em 5 e 4 temas, respectivamente. No volume 9 são 6 os temas que compõem a unidade 4 e 4 temáticas formam a unidade 5.

[99] As 5 primeiras páginas dos quatro volumes da coleção são idênticas. As *Páginas de abertura* tratadas anteriormente fazem parte da primeira seção.

Nas páginas de *Estudo dos temas,* os conteúdos históricos foram tratados numa perspectiva de passado e ocuparam uma média de 71% do número de páginas da Unidade[100].

A organização desta seção será descrita tendo-se por referência a Unidade 4 do volume 9 intitulada ***A crise do capitalismo e a Segunda Guerra Mundial.*** Nela os temas tratados foram ***Os anos 1920 e a Grande Depressão; Os regimes autoritários tomam conta da Europa; Uma experiência dolorosa: o nazismo alemão; A Segunda Guerra Mundial: antecedentes; A eclosão da guerra: o avanço do Eixo*** e ***O avanço dos aliados.***

Segundo os autores, em todos os livros da coleção, o *olho* bem próximo do título de cada tema apresenta ao leitor a ideia central do conteúdo que será tratado no texto (Projeto Araribá, p. 4, todos os volumes). Estes textos, por sua vez, são pequenos e foram divididos em 5,5 subtemas em média. Cada subtema recebe um título e conta com uma média de 3 parágrafos extremamente curtos (cada parágrafo possui em média 3 frases). Os títulos, por sua vez, apresentam de forma bastante direta as ideias tratadas nos 3 parágrafos seguintes. Ao longo da seção, algumas palavras, supostamente desconhecidas do leitor - aluno, são destacadas no texto e imediatamente definidas em glossários presentes em boxes nas margens das páginas. Nas margens das páginas também aparecem imagens de época com funções ilustrativas, caixas de textos que tratam de forma bastante sucinta de tópicos considerados importantes, organogramas que esquematizam algumas situações descritas e gráficos comprovando outras apontadas nos textos.

Para tecer algumas considerações sobre este modelo didático/organizativo, é importante que retomemos algumas questões abordadas no capítulo 3. Ao tratar das estratégias pós-leituras, afirmamos que a ideia principal de um texto pode ser definida como o ponto de vista defendido pelo autor a partir dos enunciados mais importantes por ele utilizados de forma explícita ou tácita. Num processo de leitura proficiente a identificação da idéia principal de um texto pelo leitor é fundamental. Para Kleiman (1993), o leitor

[100] Volume 9 - Unidade 4 – 33 páginas Utiliza 23 das 33 páginas o que equivale a 70% e na Unidade 5 – 21 das 29 páginas representando 72%. No Volume 6 na Unidade 4 os Temas de estudo consomem 17 das 25 e na Unidade 5, 17 das 23 páginas equivalendo 68% e 73 %, respectivamente.

que capta a ideia principal de um texto estabelece uma profunda interação com o autor[101]. Nesta direção, Solé (1998) acrescenta que, mais do que encontrar a ideia principal por meio de alguma atividade didática que induza a este feito, é importante que o leitor/estudante possa aprender estratégias que levem à identificação desta ideia principal. O domínio desta estratégia é uma condição essencial para a realização de uma leitura crítica e autônoma.

Entretanto, a metodología que norteou a confecção dos textos das *Páginas de estudo* vai de encontro a estas proposições. O leitor/aluno do projeto Araribá – neste caso, em todos os volumes da coleção – não é convidado a buscar a ideia principal, pois esta já lhe é previamente apresentada. Antes mesmo de ler os textos de cada um dos temas propostos, o estudante encontra a ideia principal já destacada. Além disso, não se discute com o professor, por meio do Guia e Recursos Didáticos e nem com o estudante, em seu próprio livro, a existência de uma ideia principal que norteia o autor ao escrever um texto, a importância do leitor em captá-la e/ou as estratégias que deveriam ser mobilizadas para encontrá-la. Esta situação está presente nas *Páginas de estudo* de todos os volumes da coleção. Portanto, não se identifica uma estratégia de desenvolvimento deste tipo de saber nos livros da coleção voltados às séries finais do Ensino Fundamental.

No capítulo 3 também discutimos estratégias apropriadas para uma compreensão proficiente durante a leitura. Dentre elas, destacamos a importância de se tentar ler continuamente um texto, evitando-se interrupções constantes. Toda vez que um leitor, mesmo experiente, interrompe a leitura pelos mais variados motivos (consultar o professor sobre determinado trecho incompreendido ou pesquisar num dicionário o significado de um vocábulo desconhecido...) perde-se o ritmo da leitura e é necessário um tempo maior para reiniciar e refazer o processo cognitivo de interação construído até então com o texto. A interrupção só deve acontecer quando isto for extremamente necessário ou mesmo indispensável para a compreensão do texto.

Em muitas situações, determinados trechos ou palavras incompreendidos não impedem o entendimento global do texto. Em certos

[101] A autora também acredita que o leitor antes de encontrar a ideia principal deveria estabelecer, a partir do entendimento e da junção coerente das partes, qual é o tema tratado. Definido o tema, torna-se mais fácil buscar a identificação da Ideia Principal.

casos, embora não se saiba o significado de determinada palavra num primeiro momento, provavelmente, durante a leitura, algumas informações ou pistas presentes permitirão que isto seja resolvido. Kleiman (1993) afirma que infelizmente, professores e alunos, acostumados com o glossário que acompanha os textos dos livros didáticos, acreditam que consultá-lo – ou mesmo a um dicionário - é a única maneira de aprender novas palavras. Entretanto, ainda segundo a autora, o uso do dicionário ou do glossário torna-se interessante para a aprendizagem do léxico apenas em dois casos: quando é necessário buscar o significado de palavras-chaves que aparecem repetidas vezes no texto e/ou quando se trata de alguma palavra – chave ou não – cujo significado exato é essencial na compreensão do texto.

Entretanto, quando a compreensão do texto não depende de conhecer a definição exata da palavra, o contexto produzido pelo autor pode permitir o entendimento da palavra. Esta inferência lexical do leitor é um meio significativo para a compreensão de palavras a partir do seu contexto de uso em textos ou na linguagem oral. Além disso, é uma estratégia bastante valiosa para proficiência leitora. Porém, alunos e professores não são orientados pelos autores do material sobre a importância de se fazer uma leitura da forma mais contínua possível para a compreensão global de um texto.

Contudo, na coleção Araribá, a disposição didático organizativa das *Páginas de estudo* apresenta constantemente um glossário - por meio de caixas de texto - com palavras consideradas mais complexas para o aluno - leitor. A importância de se buscar captar o significado por meio de uma inferência lexical não é discutida e/ou trabalhada por meio de alguma atividade no livro do estudante ou mesmo debatida com o professor no Guia e Recursos Didáticos.

TEMA 1

Os anos 1920 e a Grande Depressão

A crise de 1929 interrompeu o clima de euforia e de consumo que marcou a expansão norte-americana após a Primeira Guerra.

Campanha publicitária da White Mountain Refrigerators, de 1903.

Os "felizes" anos 1920

Os Estados Unidos foram os grandes beneficiados com a Primeira Guerra Mundial. Como a guerra não foi travada em território norte-americano, a economia do país não sofreu os danos causados aos países europeus, onde ocorreram os principais combates. Além disso, a guerra destruiu grande parte do potencial industrial europeu, permitindo que as exportações norte-americanas conquistassem um importante mercado.

Ao final da guerra, os Estados Unidos respondiam por cerca de 30% da produção mundial e ocupavam o primeiro lugar na lista dos maiores exportadores do planeta. Os setores que mais contribuíram para o crescimento norte-americano foram a construção civil, a indústria automobilística e o setor elétrico, estimulando a expansão de toda a economia do país. A hegemonia internacional dos Estados Unidos só se abalou com a **Grande Depressão**, em 1929.

A Europa, ao contrário, saiu da guerra economicamente abalada. França e Grã-Bretanha tinham pesadas dívidas de guerra, contraídas com os Estados Unidos. As reparações de guerra exigidas dos alemães eram superiores à soma total da riqueza produzida no país. O desemprego cresceu em toda a Europa. Na Alemanha, na Áustria e na Hungria a inflação galopante desvalorizou bastante a moeda.

A tempestade se anuncia...

Alguns anos após a Primeira Guerra Mundial, os países europeus retomaram o desenvolvimento de suas indústrias e reduziram a procura por produtos norte-americanos. Os Estados Unidos, então, diminuíram seus empréstimos ao exterior.

Interessados em recuperar suas economias, os países europeus adotaram medidas para proteger suas indústrias, restringindo as importações de produtos. Essas restrições provocaram problemas de **superprodução** nos Estados Unidos, que tinham a maior produção industrial do mundo.

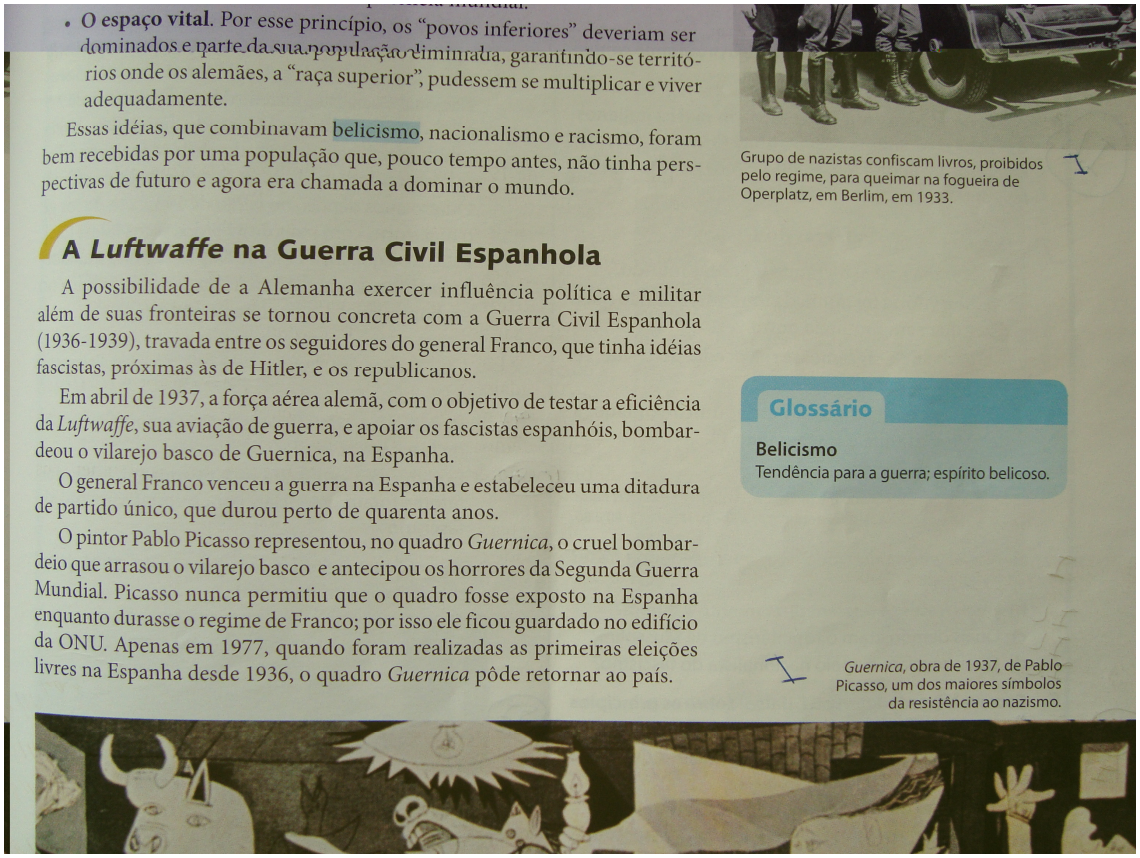
Muitos fazendeiros, devido ao excesso de oferta de produtos agrícolas no mercado, passaram a demitir funcionários; muitos, hipotecados, perderam suas terras para os bancos. Sem dinheiro, os fazendeiros não podiam comprar produtos industrializados, agravando a crise das indústrias, que estavam produzindo muito mais do que os mercados consumiam.

A partir de 1925 a tendência de crescimento norte-americano inverteu-se. O aumento descontrolado do crédito interno para estimular a produção e elevar o consumo reforçou a especulação na bolsa de valores (leia boxe ao lado). O dinheiro foi retirado dos investimentos nos setores produtivos, como a indústria, para ser investido no mercado de ações. A situação financeira das empresas, enfrentando dificuldades por causa do alto endividamento e do baixo volume de vendas, deixou de corresponder aos valores das ações, em alta constante.

O mercado de ações

Para atrair investidores, uma empresa coloca ações à venda. A ação é um documento que representa a propriedade de uma parte do capital de determinada empresa. Numa situação ideal, se a empresa tiver lucros, o preço das ações sobe, beneficiando os investidores, chamados acionistas. Caso os investimentos não produzam lucros, o preço das ações cai, prejudicando os investidores. Para reduzir os prejuízos, os acionistas procuram vender suas ações, antes que os preços caiam demais.

Figura 7 - Projeto Araribá – História. Unidade 4 - Livro 9 – Tema 1 . p. 108. Obs.: No alto, à esquerda, a idéia principal já aparece destacada.



• **O espaço vital**. Por esse princípio, os "povos inferiores" deveriam ser dominados e parte da sua população eliminada, garantindo-se territórios onde os alemães, a "raça superior", pudessem se multiplicar e viver adequadamente.

Essas idéias, que combinavam belicismo, nacionalismo e racismo, foram bem recebidas por uma população que, pouco tempo antes, não tinha perspectivas de futuro e agora era chamada a dominar o mundo.

Grupo de nazistas confiscam livros, proibidos pelo regime, para queimar na fogueira de Operplatz, em Berlim, em 1933.

A *Luftwaffe* na Guerra Civil Espanhola

A possibilidade de a Alemanha exercer influência política e militar além de suas fronteiras se tornou concreta com a Guerra Civil Espanhola (1936-1939), travada entre os seguidores do general Franco, que tinha idéias fascistas, próximas às de Hitler, e os republicanos.

Em abril de 1937, a força aérea alemã, com o objetivo de testar a eficiência da *Luftwaffe*, sua aviação de guerra, e apoiar os fascistas espanhóis, bombardeou o vilarejo basco de Guernica, na Espanha.

O general Franco venceu a guerra na Espanha e estabeleceu uma ditadura de partido único, que durou perto de quarenta anos.

O pintor Pablo Picasso representou, no quadro *Guernica*, o cruel bombardeio que arrasou o vilarejo basco e antecipou os horrores da Segunda Guerra Mundial. Picasso nunca permitiu que o quadro fosse exposto na Espanha enquanto durasse o regime de Franco; por isso ele ficou guardado no edifício da ONU. Apenas em 1977, quando foram realizadas as primeiras eleições livres na Espanha desde 1936, o quadro *Guernica* pôde retornar ao país.

Glossário

Belicismo
Tendência para a guerra; espírito belicoso.

Guernica, obra de 1937, de Pablo Picasso, um dos maiores símbolos da resistência ao nazismo.

Figura 8 - Projeto Araribá – História. Unidade 4 - Livro 9 – Tema 3. p. 117. Obs.: Ao lado do texto aparece um glossário.

4.4.2.2. As atividades

Após o terceiro e o sexto temas tratados na unidade aparecem 2 conjuntos de atividades propostas aos alunos. Cada um deles se encontra dividido em dois blocos de questões ligadas ao conteúdo apresentado no primeiro e, num segundo, uma seção chamada ***Personagem,*** anunciada como uma proposta para ampliação do conhecimento (Projeto Araribá História – páginas de abertura, todos os volumes, p. 5). O primeiro bloco é composto por sete questões divididas em dois grupos intitulados ***Organizar o conhecimento*** e ***Aplicar***[102]***.***

No plano da organização do conhecimento aparecem duas questões que exigem uma interpretação textual linear. A primeira, por exemplo, solicita um fator que impulsionou a economia norte-americana durante e outro após a

[102] No primeiro tema, um pequeno texto de 3 parágrafos intitulado *A crise russa de 1998* faz uma comparação entre a situação econômica da Rússia em 1929 e na década de 1990. O mesmo é acompanhado de duas questões. A primeira solicita do aluno uma interpretação linear e a segunda propõe uma discussão com os colegas sobre o caráter global da economia em 1929 e em 1998.

Primeira Guerra Mundial. A resposta pode ser encontrada de forma bastante objetiva nas três frases que compõem o primeiro parágrafo do **primeiro tema** tratado[103]. As outras 5 questões concebidas para a aplicação do conhecimento solicitam que o estudante execute 14 tarefas[104]. Destas 5 exigem também uma interpretação textual linear. A primeira, por exemplo, solicita do estudante a construção de 3 frases que caracterizem o New Deal. Caso o aluno resolva consultar o texto, a resposta pode ser encontrada ainda no primeiro assunto da Unidade, no subtema 5 intitulado ***A adoção do New Deal,*** que possuí um subtítulo – ***Linhas de atuação do New Deal*** – e que de forma esquemática apresenta as propostas do programa para a agricultura, indústria e emprego. Ao que tudo indica, basta ao estudante organizar as frases a partir da informação fornecida.

A questão 4 apresenta frases de discursos de Mussolini pintadas em muros italianos, durante o período fascista, seguidas de quatro perguntas. Para chegar à resposta correta, de acordo com as solicitações dos itens b, c e d, o aluno pode fazer uma interpretação linear das frases retiradas dos discursos do ditador. Na questão 6 apresenta-se ao estudante um pequeno texto adaptado, intitulado *O alimento do fascismo,* retirado do livro *Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991, de Eric Hobsbawn.* Em seguida, solicita-se ao estudante que responda a duas perguntas. Na primeira delas, pede-se que apresente dois fatores decisivos para a ascensão do fascismo. A resposta encontra-se nos dois primeiros assuntos tratados sequencialmente no texto. Além disso, a pergunta aponta a existência de dois argumentos que orientará o aluno a encontrar a resposta. Por fim, na última questão proposta, uma fotografia da construção do Empire State Building em Nova York no ano de 1930 é apresentada. Em primeiro lugar, pergunta-se ao estudante em que momento da história norte-americana o prédio foi construído. Neste caso, a data da construção levará o aluno a encontrar o momento com facilidade, já

[103] A segunda questão solicita três resultados gerados pela quebra da bolsa de Nova York em 1929. Novamente no tema *Os anos 1920 e a Grande Depressão* as respostas podem ser encontradas nas duas frases do primeiro parágrafo do quarto subtema intitulado *Os efeitos mundiais da crise* ou no esquema produzido em um box na margem da página.

[104] Algumas questões possuem até 4 subdivisões (letras A, B, C...) ou diversas frases que precisam ser analisadas separadamente.

que o texto dos três primeiros temas foi escrito pautado em uma ordem cronológica.

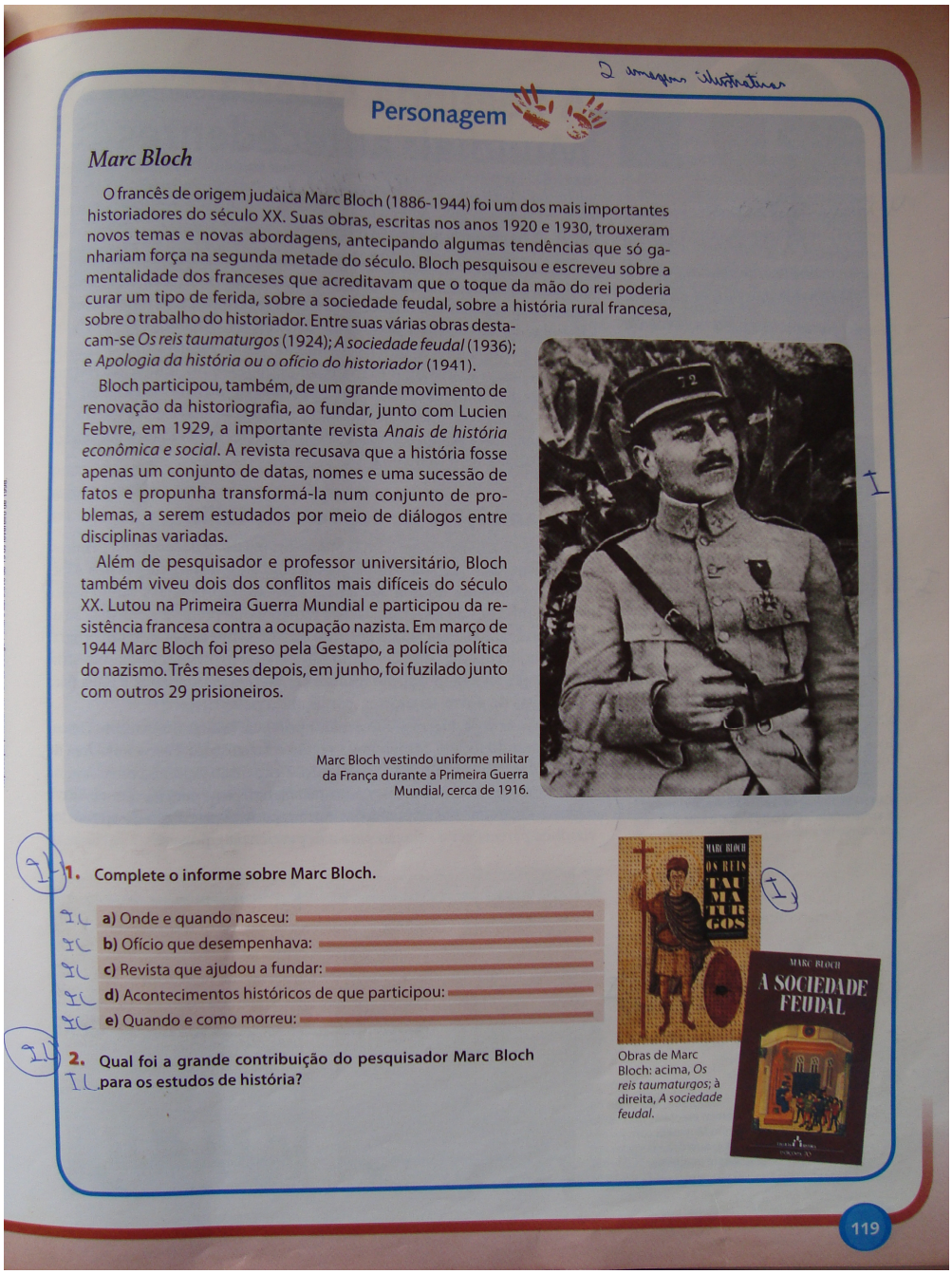
Das 9 tarefas restantes, 7 apresentam questionamentos cuja resposta se encontra no texto de referência, mas exigem uma interpretação não linear do leitor. O item A da questão 4, por exemplo, pede para o aluno explicar o termo *vitória mutilada* presente na frase "Se a vitória foi mutilada uma vez, isso não quer dizer que será mutilada outra vez", retirada de um discurso de Mussolini e pintada em um muro italiano durante o regime fascista. A resposta é encontrada no **tema 2**, terceiro subtema, segundo parágrafo[105].

A resolução do item b da questão 6 exige mais do que uma interpretação do texto. De acordo com o comando da questão e a resposta apontada como "ideal" no Guia e Recursos Didáticos, o estudante precisará de conhecimentos além daqueles oferecidos no texto de referência (um pequeno texto adaptado, intitulado *O alimento do fascismo,* retirado do livro *Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991, de Eric Hobsbawn).* Cabe ressaltar que os textos dos temas 1, 2 e 3 oferecem subsídios para a construção da resposta. Por fim, o segundo item da questão 7 solicita que o aluno apresente as contradições entre as características do Empire State Building, inaugurado em 1931, e a situação dos Estados Unidos na época. Espera-se como resposta ideal – de acordo com o Guia e Recursos didáticos – que o aluno demonstre os problemas econômicos gerados pela grande depressão norte- americana a partir da Queda da Bolsa de Nova York e os gastos elevados de uma obra de dimensões gigantescas. Nesta questão, percebe-se que a aplicação de conhecimentos de fato é exigida.

Na seção ***Personagem*** apresenta-se, ao estudante, um pequeno texto, dos próprios autores, com três parágrafos, descrevendo a biografia do historiador francês Marc Bloch. A primeira questão – que foi dividida em 5 itens - solicita que o estudante preencha informações sobre fatos relevantes, selecionados pelos autores do material, da biografia do personagem: data e lugar de nascimento, profissão, revista que ajudou a fundar, acontecimentos históricos que participou e, por fim, quando e onde morreu. Na segunda

[105] Na questão 5, são apresentadas 6 frases sobre os princípios da doutrina nazista para que o estudante responda se são falsas ou verdadeiras. As respostas podem ser encontradas mediante interpretação do subtema 4 do **tema 3**.

questão, pergunta-se qual foi a contribuição importante do pesquisador para os estudos de História. Em todas as perguntas apresentadas a resposta exige apenas uma interpretação linear do texto.



Personagem

Marc Bloch

O francês de origem judaica Marc Bloch (1886-1944) foi um dos mais importantes historiadores do século XX. Suas obras, escritas nos anos 1920 e 1930, trouxeram novos temas e novas abordagens, antecipando algumas tendências que só ganhariam força na segunda metade do século. Bloch pesquisou e escreveu sobre a mentalidade dos franceses que acreditavam que o toque da mão do rei poderia curar um tipo de ferida, sobre a sociedade feudal, sobre a história rural francesa, sobre o trabalho do historiador. Entre suas várias obras destacam-se *Os reis taumaturgos* (1924); *A sociedade feudal* (1936); e *Apologia da história ou o ofício do historiador* (1941).

Bloch participou, também, de um grande movimento de renovação da historiografia, ao fundar, junto com Lucien Febvre, em 1929, a importante revista *Anais de história econômica e social*. A revista recusava que a história fosse apenas um conjunto de datas, nomes e uma sucessão de fatos e propunha transformá-la num conjunto de problemas, a serem estudados por meio de diálogos entre disciplinas variadas.

Além de pesquisador e professor universitário, Bloch também viveu dois dos conflitos mais difíceis do século XX. Lutou na Primeira Guerra Mundial e participou da resistência francesa contra a ocupação nazista. Em março de 1944 Marc Bloch foi preso pela Gestapo, a polícia política do nazismo. Três meses depois, em junho, foi fuzilado junto com outros 29 prisioneiros.

Marc Bloch vestindo uniforme militar da França durante a Primeira Guerra Mundial, cerca de 1916.

1. Complete o informe sobre Marc Bloch.

a) Onde e quando nasceu:

b) Ofício que desempenhava:

c) Revista que ajudou a fundar:

d) Acontecimentos históricos de que participou:

e) Quando e como morreu:

2. Qual foi a grande contribuição do pesquisador Marc Bloch para os estudos de história?

Obras de Marc Bloch: acima, *Os reis taumaturgos*; à direita, *A sociedade feudal*.

119

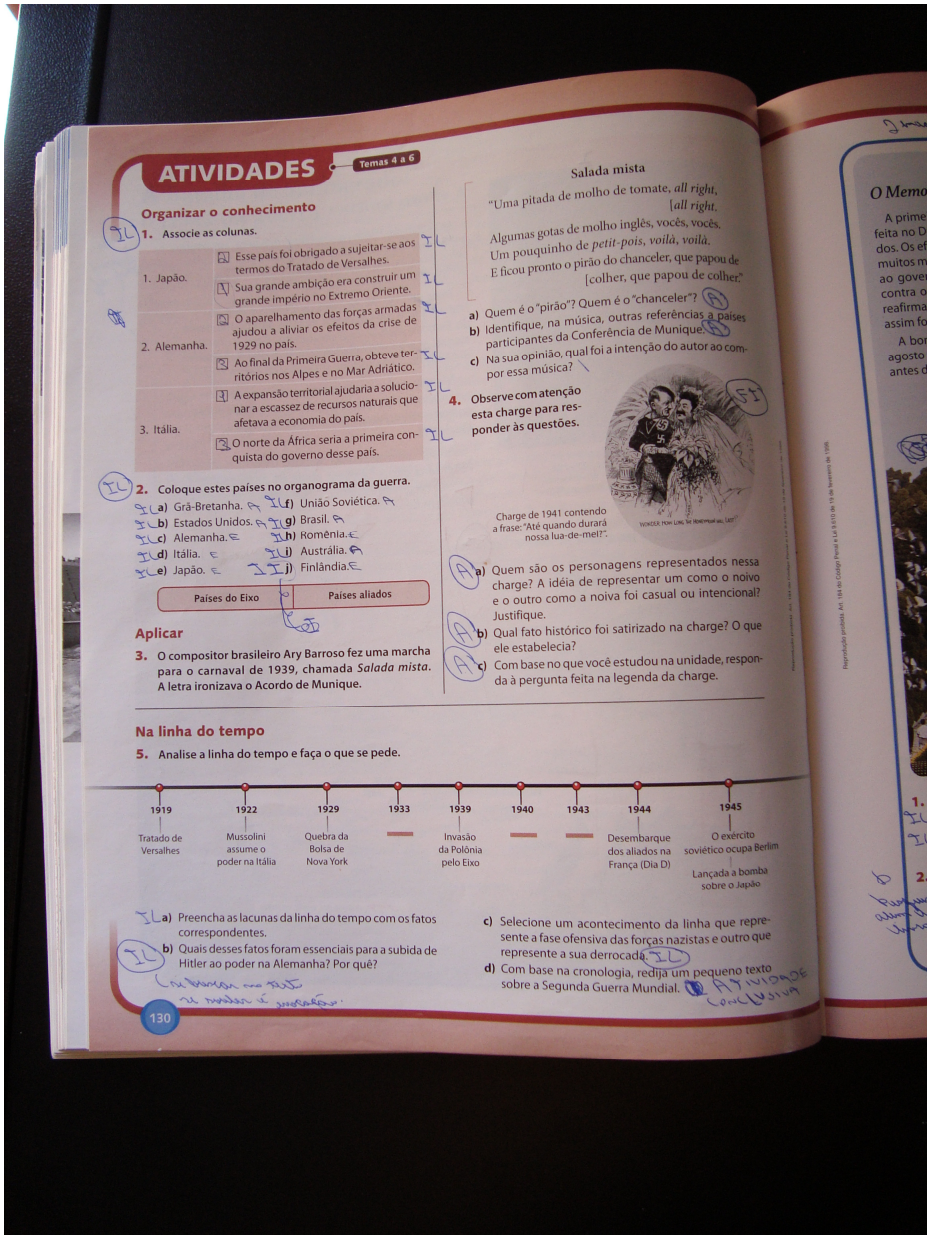
Figura 9 - Projeto Araribá – História. Unidade 4 - Livro 9 – Personagem. p. 119.
As respostas para todas as perguntas propostas exigem apenas a interpretação linear do texto.

No segundo conjunto de exercícios propostos, que visam trabalhar o conteúdo dos temas 4, 5 e 6, encontram-se dois grupos de questões: *Atividades* e *Edifícios daquele tempo.* As primeiras seguem o mesmo esquema

utilizado nas atividades referentes às três primeiras unidades e também estão divididas em dois blocos: *Organizar o conhecimento* e *Aplicar.* Duas perguntas, que exigem a execução de 16 tarefas, formam o primeiro e outras três – que levam à execução de outras 10 tarefas – compõem o segundo bloco. Nos dois exercícios da seção *Organizar o conhecimento,* 16 tarefas exigem uma interpretação linear. Quinze delas exigem a leitura de um texto contínuo e uma interpretação de um mapa sobre a guerra na Europa em 1942.

Na primeira questão apresentam-se os nomes de 3 países: Japão, Alemanha e Itália e 6 fatos ocorridos durante a II Guerra Mundial. Solicita-se ao aluno que associe cada fato ao seu respectivo país. As respostas são encontradas por meio de uma busca linear - não exigindo o entendimento global do texto - no **tema 4**. Nos primeiros *e* nos segundos parágrafos dos subtemas intitulados *As ambições do Japão e da Itália e A Alemanha de Hitler* encontram-se informações que demonstram quais são as frases relativas a cada país. A questão 2, por sua vez, apresenta uma lista de 10 países e solicita ao estudante que indique quais formaram o grupo dos Aliados e do Eixo durante a II Guerra Mundial. As informações necessárias para a construção da resposta serão encontradas ao longo dos textos contínuos por meio de interpretação linear.

No segundo bloco de questões - intitulado *aplicar* – as cinco tarefas propostas nas questões 3 e 4 apresentam ao aluno situações novas que exigem de fato conhecimento de determinados contextos da Guerra para aplicação da informação. Na terceira questão, o trecho de uma marcha de carnaval gravada em 1939 e composta por Ary Barroso que satiriza o Acordo de Munique. Na quarta, uma charge de 1941 que ironizava a fragilidade do Pacto Nazi-Soviético de Não-Agressão assinado em 1929 por Hitler e Stalin. Na quinta e última questão, das quatro tarefas solicitadas, três exigem uma interpretação textual linear e uma propõe uma atividade conclusiva.



ATIVIDADES

Temas 4 a 6

Organizar o conhecimento

1. Associe as colunas.

1. Japão.	Esse país foi obrigado a sujeitar-se aos termos do Tratado de Versalhes.
	Sua grande ambição era construir um grande império no Extremo Oriente.
2. Alemanha.	O aparelhamento das forças armadas ajudou a aliviar os efeitos da crise de 1929 no país.
	Ao final da Primeira Guerra, obteve territórios nos Alpes e no Mar Adriático.
3. Itália.	A expansão territorial ajudaria a solucionar a escassez de recursos naturais que afetava a economia do país.
	O norte da África seria a primeira conquista do governo desse país.

2. Coloque estes países no organograma da guerra.

a) Grã-Bretanha. f) União Soviética.
b) Estados Unidos. g) Brasil.
c) Alemanha. h) Romênia.
d) Itália. i) Austrália.
e) Japão. j) Finlândia.

Países do Eixo | Países aliados

Aplicar

3. O compositor brasileiro Ary Barroso fez uma marcha para o carnaval de 1939, chamada *Salada mista*. A letra ironizava o Acordo de Munique.

Salada mista

"Uma pitada de molho de tomate, *all right*, [*all right*.
Algumas gotas de molho inglês, vocês, vocês.
Um pouquinho de *petit-pois*, *voilà*, *voilà*.
E ficou pronto o pirão do chanceler, que papou de [colher, que papou de colher."

a) Quem é o "pirão"? Quem é o "chanceler"?
b) Identifique, na música, outras referências a países participantes da Conferência de Munique.
c) Na sua opinião, qual foi a intenção do autor ao compor essa música?

4. Observe com atenção esta charge para responder às questões.

Charge de 1941 contendo a frase: "Até quando durará nossa lua-de-mel?".

a) Quem são os personagens representados nessa charge? A idéia de representar um como o noivo e o outro como a noiva foi casual ou intencional? Justifique.
b) Qual fato histórico foi satirizado na charge? O que ele estabelecia?
c) Com base no que você estudou na unidade, responda à pergunta feita na legenda da charge.

Na linha do tempo

5. Analise a linha do tempo e faça o que se pede.

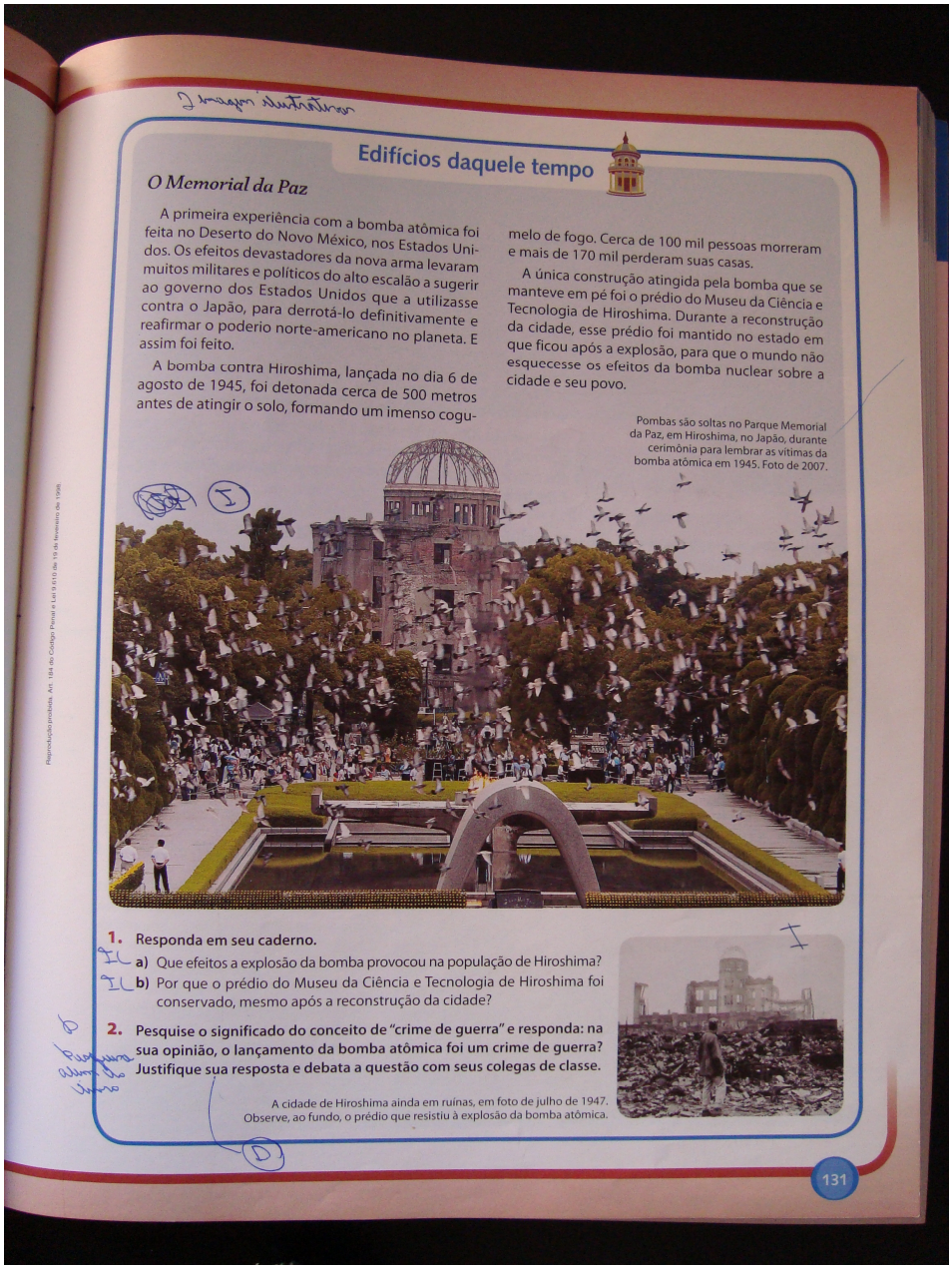
1919	1922	1929	1933	1939	1940	1943	1944	1945
Tratado de Versalhes	Mussolini assume o poder na Itália	Quebra da Bolsa de Nova York		Invasão da Polônia pelo Eixo			Desembarque dos aliados na França (Dia D)	O exército soviético ocupa Berlim Lançada a bomba sobre o Japão

a) Preencha as lacunas da linha do tempo com os fatos correspondentes.
b) Quais desses fatos foram essenciais para a subida de Hitler ao poder na Alemanha? Por quê?
c) Selecione um acontecimento da linha que represente a fase ofensiva das forças nazistas e outro que represente a sua derrocada.
d) Com base na cronologia, redija um pequeno texto sobre a Segunda Guerra Mundial.

130

Figura 10 - Projeto Araribá – História. Unidade 4 - Livro 9 – Atividades. P. 130.

Apresenta-se uma linha do tempo destacando um fato relevante para os anos de 1919, 1922, 1929, 1939, 1944 e dois outros acontecimentos importantes em 1945. Solicita-se ao estudante que complete as lacunas da linha com um fato importante para os anos de 1933, 1940 e 1943. Como o texto foi organizado numa sequência cronológica, não é difícil, para o estudante, encontrar fatos relacionados aos anos solicitados (sobretudo, neste caso particular, para o aluno do 9.º ano que já conhece a estrutura organizativa do livro).



Edifícios daquele tempo

O Memorial da Paz

A primeira experiência com a bomba atômica foi feita no Deserto do Novo México, nos Estados Unidos. Os efeitos devastadores da nova arma levaram muitos militares e políticos do alto escalão a sugerir ao governo dos Estados Unidos que a utilizasse contra o Japão, para derrotá-lo definitivamente e reafirmar o poderio norte-americano no planeta. E assim foi feito.

A bomba contra Hiroshima, lançada no dia 6 de agosto de 1945, foi detonada cerca de 500 metros antes de atingir o solo, formando um imenso cogumelo de fogo. Cerca de 100 mil pessoas morreram e mais de 170 mil perderam suas casas.

A única construção atingida pela bomba que se manteve em pé foi o prédio do Museu da Ciência e Tecnologia de Hiroshima. Durante a reconstrução da cidade, esse prédio foi mantido no estado em que ficou após a explosão, para que o mundo não esquecesse os efeitos da bomba nuclear sobre a cidade e seu povo.

Pombas são soltas no Parque Memorial da Paz, em Hiroshima, no Japão, durante cerimônia para lembrar as vítimas da bomba atômica em 1945. Foto de 2007.

1. Responda em seu caderno.

a) Que efeitos a explosão da bomba provocou na população de Hiroshima?

b) Por que o prédio do Museu da Ciência e Tecnologia de Hiroshima foi conservado, mesmo após a reconstrução da cidade?

2. Pesquise o significado do conceito de "crime de guerra" e responda: na sua opinião, o lançamento da bomba atômica foi um crime de guerra? Justifique sua resposta e debata a questão com seus colegas de classe.

A cidade de Hiroshima ainda em ruínas, em foto de julho de 1947. Observe, ao fundo, o prédio que resistiu à explosão da bomba atômica.

131

Figura 11 - Projeto Araribá – História. Unidade 4 - Livro 9 – Edifícios daquele tempo. p. 131.

Em segundo lugar, pede-se ao aluno que indique e explique quais fatos marcados na linha do tempo foram essenciais para a subida de Hitler ao poder na Alemanha. A resposta pode ser encontrada com uma leitura linear do tema 3, subitem 3, intitulado *A crise de 1929 e a ascensão do nazismo*. Em seguida, solicita-se ao estudante que indique um acontecimento que demonstre a fase ofensiva das forças nazistas e outro que represente sua derrocada. Na verdade, por meio de uma interpretação linear da linha do tempo e não pela aplicação de conhecimento, o estudante pode chegar à resposta correta. Por fim, solicita-se a redação de um pequeno texto sobre a Segunda Guerra

Mundial com base na linha do tempo. Neste caso, do estudante solicita-se uma ordenação que dê sentido aos fatos. Neste caso, uma atividade conclusiva.

Entre a Unidade 6 e as atividades supracitadas, aparece uma seção com páginas duplas especiais. Segundo os autores, este tipo de seção destaca um assunto relacionado aos temas, como uma cidade, um monumento ou um fato histórico e conta com linhas do tempo ilustradas, imagens variadas, infográficos, ou seja, um tipo de informação fortemente visual que mistura texto e ilustrações (Projeto Araribá – História, vol. 9 - p. 4).

Logo abaixo do título *A Batalha de Stalingrado: o revés da guerra,* um olho aparece destacando a ideia principal do texto. Este, por sua vez, é dividido em dois subtítulos: *Stalingrado: a jóia de* Stalin e *A vitória soviética.* O primeiro é formado por dois parágrafos curtos e o segundo por outros quatro. Três imagens demonstram os soldados soviéticos em direção ao *front* onde lutarão contra os alemães, em 1942, soldados alemães - após derrota para os soviéticos - nas ruas de Stalingrado em 1943 e, por fim, uma fotografia de 2006 da grande estátua *Mãe da Pátria* erguida em homenagem aos soldados soviéticos mortos na Batalha de Stalingrado. Um mapa apresenta os trajetos percorridos pelas diversas tropas nazistas da Europa oriental rumo ao território soviético.

Três questões são propostas aos estudantes. Na primeira, pergunta-se porque a vitória soviética em Stalingrado foi decisiva para o recuo nazista. O leitor - aluno encontra a resposta de forma linear no segundo e terceiro parágrafos do segundo subtexto. Na segunda questão, pede-se que o aluno, a partir de um mapa, responda se quatro afirmativas apresentadas são falsas ou verdadeiras. Neste caso, trabalha-se diretamente com a leitura de mapas e a imagem não é tida como uma ilustração e sim como fonte de informação.

Na última questão proposta, solicita-se ao aluno uma observação mais detalhada das fotos. Em seguida, pergunta-se como as análises das fotografias auxiliam na compreensão da Segunda Guerra Mundial e como as condições climáticas (rigoroso inverno) da União Soviética interferiram no resultado da Batalha de Stalingrado. Para responder ao primeiro questionamento, o aluno precisará recorrer a outros conhecimentos sobre fontes históricas. Neste caso, percebe-se uma atividade de aplicação de conhecimentos. O segundo questionamento exigirá do aluno uma habilidade de inferência já que o texto

contínuo não faz referências às condições climáticas soviéticas. Assim apenas a observação das fotografias oferecerá informações para orientar a resposta. Aqui também se encontra outra atividade de exploração da imagem como fonte de informação.

Uma análise do conjunto de atividades propostas aos estudantes nas páginas de *Estudo dos Temas* permitiu classificá-las em 7 grupos. Em primeiro lugar, as que requerem uma **Interpretação Linear**, ou seja, a resposta às perguntas apresentadas se encontra de forma explícita no texto. Este tipo de questão leva o estudante a fazer uma transposição da informação apresentada no texto para o que foi solicitado por meio de um trabalho cognitivo simples e mecânico. Questões desta natureza aparecem de forma predominante - 62%, ou seja, 36 das 59 tarefas propostas - nos mais diversos grupos: *Organizar o conhecimento, Aplicar, Personagem, Edifícios daquele tempo e Páginas duplas especiais*[106].

Atividades como estas aliadas ao tipo de escrita da História da coleção Araribá - que possui toda uma subdivisão padronizada, hierarquizada, organizada numa lógica cronológica, com as ideias centrais destacadas e assuntos explicitados nos diversos títulos e subtítulos dispostos ao longo dos textos - criam facilidades para que o estudante encontre rapidamente grande parte das informações solicitadas. A sequência de perguntas propostas, via de regra, exigem respostas que aparecem numa sequência também linear do texto. Além disso, muitas apresentam como referência o tempo ou alguma informação que dão dicas sobre o trecho do texto que contempla a resposta. Nestes casos, o estudante pode responder ao que foi solicitado sem necessariamente ter um entendimento global do texto de referência.

No capítulo 3, já havíamos chamado a atenção para situações deste tipo, quando afirmamos que diversas pesquisas[107] já demonstraram que as dificuldades dos alunos em focar os aspectos centrais de um texto estão muitas vezes vinculadas aos tipos de perguntas que são formulados nos materiais didáticos. Estas nem sempre abordam aspectos essenciais e os estudantes, por sua vez, cientes de que responderão a uma série de perguntas arbitrárias,

[106] Página 118, questões 1, 2, 3, 4(letras b, c, e d), 6 (letra a), 7 (letra a); p. 119, questões 1 e 2; p. 130, questões 1, 2, 5 (letras a, b e c) e p. 131, questão 1.

[107] Beck e outros, 1979 apud Solé, 1998, p. 155.

centram seus esforços em criar estratégias que permitam respondê-las e não em compreender o texto na íntegra. Solé (1998), citando pesquisas de Pearson e Johnson (1978) e Raphael (1982) afirma que as perguntas que exigem uma resposta literal que se encontra diretamente no texto não propiciam uma leitura das entrelinhas e não contribuem para a construção de conhecimentos a partir do texto.

No segundo grupo encontram-se as questões de **Interpretação,** que apareceram 7 vezes, totalizando 12% do total[108]. As respostas a estas atividades exigem que, a partir das informações presentes no texto, o aluno construa uma explicação, produzindo um sentido para atender ao que fora perguntado. Este tipo de questão pressupõe um entendimento do leitor que ultrapassa a transposição mecânica das informações para preencher a resposta a uma pergunta. Solé (1998) ainda afirma que este tipo de questão exige que o aluno pense e busque a resposta. Em outras palavras, a informação presente no texto é essencial, mas não suficiente. É necessário que o leitor relacione diversos elementos e realize algum tipo de inferência para produzir a resposta esperada.

Neste caso, exige-se um nível de conhecimentos prévios mais elaborados que possibilitam um diálogo mais efetivo com o texto possibilitando uma interpretação plausível. Entretanto, se, por um lado, este tipo de atividade requer o conhecimento de alguma informação, vocabulário ou conceitos típicos da História, por outro, necessariamente não exige uma compreensão global dos textos apresentados.

No próximo grupo encontram-se as questões que exigem um **Conhecimento além do texto,** solicitadas 7 vezes ao longo das *Páginas de estudo* e totalizando 12 % do total[109]. Para responder ao que foi solicitado, nestes casos, o leitor necessita de mais informações do que as que foram oferecidas no texto utilizado como referência. Para Pearson e Johnson (1978) e Raphael (1982) apud Solé (1998), essas respostas são de elaboração pessoal e apesar de tomarem o texto como referência não podem ser deduzidas dele.

[108] Página 118, questões 4 (letra a) e 5.

[109] Página 118, questões 6 (letra b) e 7 (letra b). Página 128, questões 3 (letra a) e 4 (letras a, b e c).

Para encontrar a resposta, o leitor também precisa ancorar-se em seu conhecimento e na sua própria opinião.

Em suma, as questões que exigem interpretação puramente linear levam o leitor- aluno a dizer apenas o que está no texto. Nas demais, podem levá-lo a ler nas entrelinhas, a formar uma opinião, a contrastar a informação abordada com a que já se tinha contribuído, assim, para que se aprenda a construir conhecimentos a partir do texto (Solé, 1998). Entretanto, cabe ressaltar que, mesmo nestas questões de níveis mais elaborados, não se exige, necessariamente, que o leitor/aluno tenha um entendimento global do texto de referência para respondê-las.

O grupo quatro é composto por 5 questões – aproximadamente 8,5 por cento do total - que exigem **Interpretação de imagens**. Estas atividades exigem uma leitura de imagens diversas (mapas, fotografias, infográficos...) como fonte de informação e não apenas como recurso ilustrativo. Consideramos neste caso imagens, como fonte de informação, quando o leitor precisou recorrer a estas para responder a alguma questão proposta. Ao longo das *Páginas de estudo* encontramos 39 imagens bastante variadas. Essa diversidade inclui fotografias, estátuas, pinturas, infográficos, gráficos, mapas, cartazes publicitários, litografias, capas de livros... Trinta e quatro delas - 87 por cento - aparecem no plano ilustrativo com a função de elucidar, comprovar ou realçar fatos e acontecimentos descritos nos textos contínuos. Os treze por cento restantes - correspondentes a 5 imagens - foram utilizadas como fonte de informação.

Como já demonstramos no capítulo II, a leitura proficiente em História exige compreensão, análise e interpretação de uma diversidade de gêneros textuais como gráficos, tabelas, músicas, filmes, entre outros. Dentro desta diversidade, as imagens vêm ocupando um papel não menos significativo que os demais documentos utilizados no ensino de História. Paiva (2006), diz que

> ... as imagens e a leitura delas podem nos levar e nos auxiliar na tarefa de melhor compreender nossa história, nosso comportamento, nossas maneiras de pensar e de agir, enfim, nossas próprias vidas". (p.104).

Bittencourt (2004) ressalta que as imagens, como os demais documentos, vêm sendo utilizados no ensino de História como ilustração, fonte

de informação ou, na introdução de um tema, tem assumido o papel de gerar uma situação-problema.

No Projeto Araribá, encontramos um predomínio da utilização de imagens como ilustração. Entretanto, já se percebe a sua utilização, mesmo que em índices percentualmente pequenos, como fonte de informação. Além disso, cabe registrar que nas *Páginas de abertura* imagens também foram exploradas como recurso auxiliar para levantar questionamentos sobre o tema de estudo proposto na unidade. Não se pode classificar este caso como geradoras de situação-problema. Entretanto, aparecem como ferramentas para subsidiar a motivação dos estudantes.

No quinto grupo, encontram-se questões que exigem **Aplicação dos conhecimentos produzidos**[110] solicitadas em 6 tarefas, representando, aproximadamente, dez por cento do total. As questões solicitaram do aluno a aplicação do conhecimento histórico para interpretar três situações distintas: uma marchinha de Ary Barroso composta para o carnaval de 1939, uma charge de 1941 que ironizava o pacto nazi-soviético e, por fim, uma fotografia da construção do Empire State Building em 1930.

No capítulo 2, afirmamos que as narrativas históricas se fazem presentes nos mais diversificados contextos sociais e culturais do cotidiano como nas cerimônias e festividades cívicas e políticas, nas exposições museais, no cinema, nos gêneros musicais, nos ritmos, letras, melodias e instrumentos musicais, na literatura. Sempre contadas – de forma consciente ou não - a partir da seleção de determinados fatos e da exclusão de outros tantos, sob a égide de determinados interesses e perspectivas, com ênfase naquilo que se deseja preservar - ou condenando ao esquecimento o que não se deve perpetuar- privilegiando determinadas ações, sujeitos ou grupos, enfim, com a parcialidade característica de toda (re) construção do passado. Nas *Páginas de estudo* encontramos uma incorporação dessas narrativas históricas cotidianas. Entretanto, o recorte temporal em que estas se inserem ficou limitado a fatos contemporâneos ao tema estudado[111].

[110] P. 118, questão 7 (letra b) e p. 130, questão 4 (letras A, B e C).

[111] Neste caso, as atividades não estão organizadas numa perspectiva de passado apenas e, por isso, não contribuem para o desenvolvimento do letramento em História. Isto porque o sujeito historicamente letrado é aquele que adquiriu a capacidade de executar a leitura de forma proficiente e autônoma das narrativas históricas, utilizando-se de uma

O sexto grupo de questões propõe **Pesquisa além do livro didático** (outros livros, revistas, jornais, sites, entrevistas...). Entretanto, no livro do aluno e no Guia e Recursos Didáticos não foram apresentadas orientações para a execução de pesquisa. E, em seguida, as questões que compõem as **Atividades conclusivas**, ou seja, aquelas que exigem do aluno reconstruir de forma significativa o conteúdo estudado, organizando, relacionando e explicando os fatos em uma trama consistente e historicamente coerente. Neste caso, encontramos uma tarefa na Unidade 4 (Item 2, p. 131) - aproximadamente 1,5 por cento do total - que se enquadra no primeiro grupo e outra (p. 130, questão 5, letra d) no segundo. Por fim, cabe registrar que apenas em dois momentos sugere-se aos estudantes uma discussão com os colegas sobre algum tema. A tônica adotada nas *Páginas de estudo* caracteriza-se pelas proposições de trabalhos individuais.

4.2.2.3. SEÇÃO EM FOCO

Conforme anunciado no Guia e Recursos Didáticos, a seção *Em foco* representa uma experiência de história temática dentro da coleção. Na unidade 4 do livro 9, esta experiência se efetivou por meio de um estudo sobre o cotidiano dos civis durante a II Guerra Mundial. Em 3 blocos, organizados em páginas duplas compostas por pequenos textos, são intercalados três conjuntos de atividades. No primeiro, um trio de pequenos textos descreve sucintamente o sofrimento cotidiano de populações que vivem sob a égide das guerras na atualidade, a disciplina rigorosa e as tensões sob as quais as pessoas viviam durante a II Guerra Mundial e, por fim, o papel ideológico da produção cinematográfica alemã e dos Estados Unidos durante a II Guerra.

Estrutura Histórica Utilizável (UHF) para ler, interpretar, analisar, de forma crítica e consistente, as manifestações históricas presentes no cotidiano e fazendo projeções de futuro e/ou redefinindo conhecimento do passado.

Figura 12 - Projeto Araribá – História. Unidade 4 - Livro 9 – Em foco. p. 132 e 133.

Três questões divididas em três grupos - *Organize o conhecimento, Analise e compare as fontes* e *Pesquise* – exploram esta parte do texto. A primeira pergunta solicita do estudante três efeitos que uma guerra traz para uma população civil. A resposta pode ser encontrada por meio de uma ***interpretação linear*** do primeiro texto. A segunda solicita a **interpretação de fotografias** presentes no material: refugiados da guerra entre radicais islâmicos e tropas do governo da Somália em 2007 e a fuga de moradores parisienses que temiam as tropas nazistas em 1940. Inicialmente pede-se a elaboração de uma ficha classificatória das fontes. O próprio material oferece um modelo com comandos que solicitam data, local, tipo de fonte e cena registrada. Na questão seguinte, os alunos são convidados a analisar as duas fotos e a descrever a percepção que têm das pessoas ali retratadas, locais onde se encontram e sentimentos que parecem demonstrar. Por fim, solicita-se que o estudante pesquise - em grupos de três pessoas – sobre os filmes

produzidos na Alemanha nazista e os tipos de propagandas veiculadas por eles[112].

Na segunda parte da seção, aparecem outros três textos bastante curtos: *Os guetos, O levante do Gueto de Varsóvia* e *A resistência em Stalingrado*. Três fontes históricas (uma foto de judeus sendo aprisionados no gueto de Varsóvia, memórias de Auschwitz descritas pelo judeu italiano Primo Levi e um texto sobre o cotidiano de mulheres e crianças em Stalingrado durante a ocupação nazista descrito num livro de Antony Beevor) também são disponibilizadas para estudo. Cinco questões, divididas em três grupos – *Organize o conhecimento, Analise e compare as fontes e Produza um texto*- exploram esta parte da seção *Em foco*.

Na primeira, solicita-se que o estudante complete uma ficha com quatro itens sobre os guetos. As respostas são encontradas linearmente nos textos de referência. Na questão dois, apresenta-se uma lista de características para que o estudante possa relacioná-las à fonte respectiva que se referem. Na questão 3, pergunta-se ao aluno qual a mensagem que o escritor Primo Levi quis transmitir em seu texto. A resposta, neste caso, exigirá que o leitor tenha uma visão global do texto. Na questão 4, pergunta-se ao estudante sobre as semelhanças e diferenças entre as fontes 2 e 3. Neste caso, o leitor precisará lançar mão de conhecimentos que já possui, pois a pura interpretação linear não é suficiente para responder à questão[113]. Por fim, na questão 5, apresenta-se uma lista de três filmes que retratam a II Guerra Mundial e solicita-se que o estudante assista a um deles para, em seguida, produzir um pequeno texto sobre o cotidiano dos civis que viveram no palco dos conflitos.

O terceiro conjunto de atividades, por sua vez, recebeu um subtítulo: *Compreender um texto.* A atividade gira em torno de um trecho do Diário de Anne Frank, que relata a alimentação cotidiana de uma família judia, obrigada a se esconder no porão de uma casa em Amsterdã para fugir da perseguição nazista. Num pequeno Box, ilustrado por uma foto de Anne, de 1942, os

[112] Não são apresentadas orientações sobre como e onde pesquisar. Solicita-se que seja feito um relatório da pesquisa para ser entregue ao professor. Não existem também orientações sobre os parâmetros que este relatório deve possuir.

[113] A fonte 2 é um exemplo típico de fonte primária, ou seja, produzida por um personagem que descreve a experiência vivida por ele no período. A fonte 3, mesmo tratando do mesmo assunto, foi descrita por um historiador que dotado de conhecimento acadêmico historiográfico produziu um conhecimento posteriormente.

autores apresentam, por meio de um pequeno texto, a história de Frank aos leitores. Em seguida, um pequeno trecho do diário é apresentado. Uma foto de toda a família de Anne durante a II Guerra e outra, atual, que registra a escrivaninha, o diário e o quarto da adolescente, ilustram o texto[114].

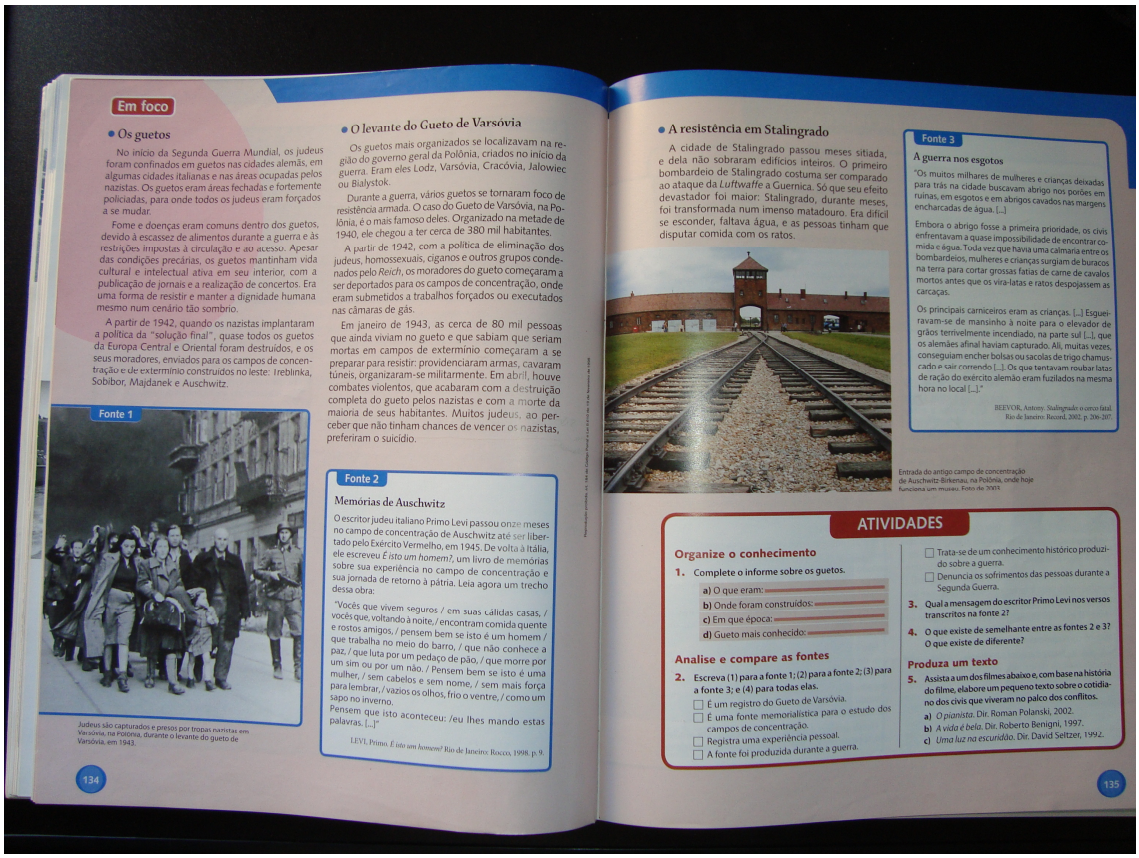


Figura 13 - Projeto Araribá – História. Unidade 4 - Livro 9 – Em foco. p. 134 e 135.

Cinco questões divididas em *Localize a informação, Analise e interprete* e *Pesquise* compõem as atividades propostas. As questões 1 e 2 foram agrupadas no item *Localize a informação.* A primeira – de modo semelhante ao que foi feito nos primeiros blocos de atividades desta seção - solicita o preenchimento de uma ficha sobre a fonte. O próprio material oferece ao estudante um modelo com comandos que solicitam data, local, tipo de fonte. Neste caso, chama a atenção um dos itens que solicita o *Assunto central do texto.* Na questão 2, um exercício de múltipla escolha, que exige uma interpretação textual puramente linear, explora o cardápio da família no esconderijo.

[114] A casa que abrigou a família Frank é atualmente um museu em Amsterdã.

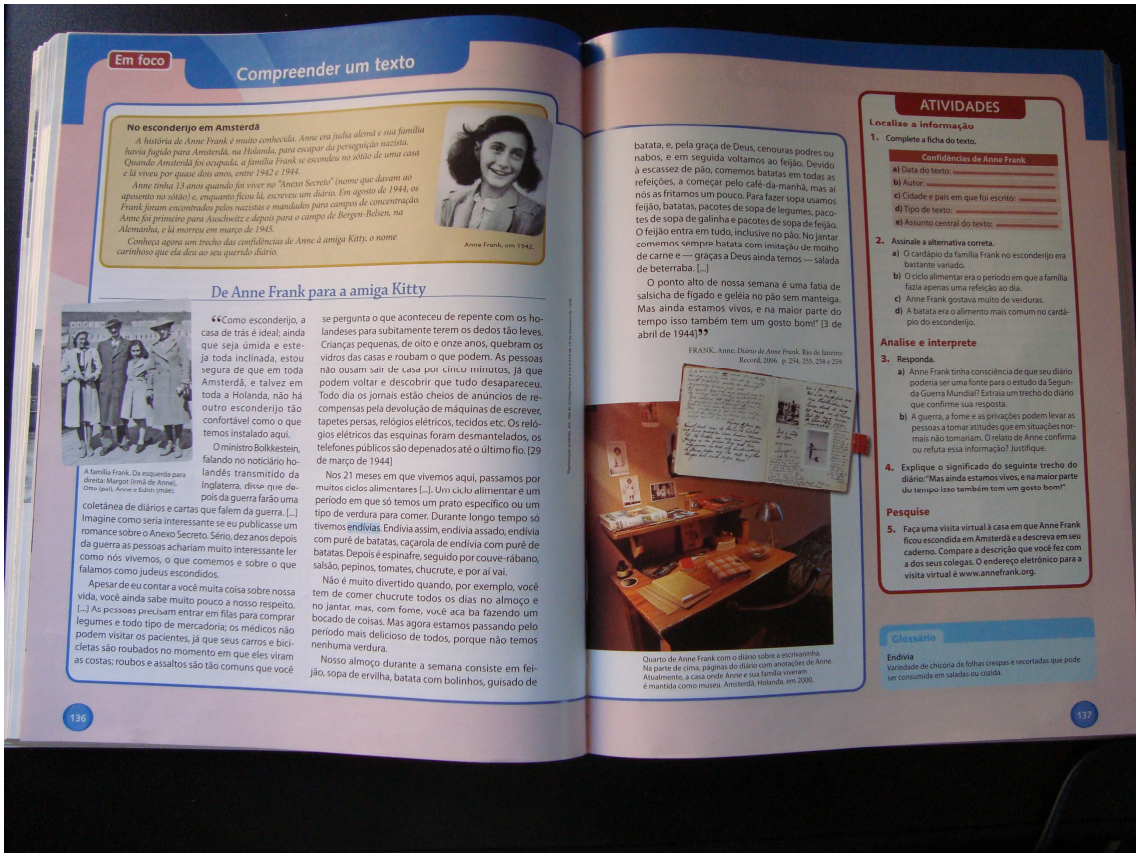
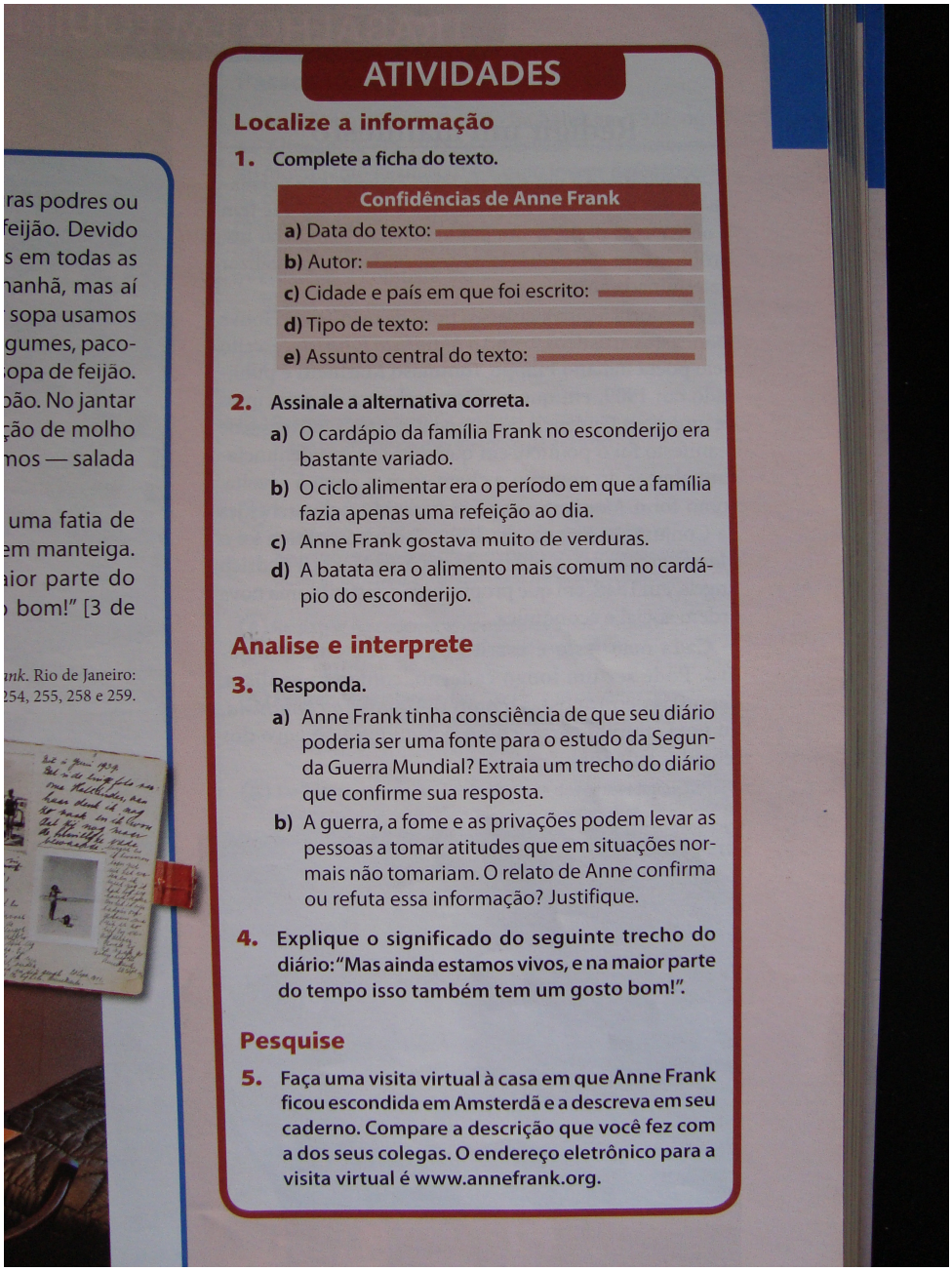


Figura 14 - Projeto Araribá – História. Unidade 4 - Livro 9 – Em foco. p. 136 e 137.

No item *Analise e interprete* estão as questões 3 e 4. Na questão 3, letra A, pergunta-se ao estudante se Anne tem consciência que seu diário poderia ser uma fonte de estudo sobre a II Guerra Mundial. A resposta pode ser encontrada por interpretação linear no trecho do diário transcrito no material. Na letra b, os autores afirmam que a guerra e as privações levam as pessoas a tomarem atitudes que, em situações normais, não o fariam. Em seguida, solicita-se aos alunos que respondam e justifiquem se os relatos de Frank confirmam ou refutam essa informação. A resposta a esta questão exige uma **Interpretação** das informações presentes no texto. O aluno, neste caso, precisa ler e interpretar o texto para, em seguida, construir uma explicação que produza um sentido para atender ao que fora perguntado.



ras podres ou
feijão. Devido
s em todas as
nanhã, mas aí
sopa usamos
gumes, paco-
opa de feijão.
pão. No jantar
ção de molho
mos — salada

uma fatia de
em manteiga.
ior parte do
bom!" [3 de

nk. Rio de Janeiro:
254, 255, 258 e 259.

ATIVIDADES

Localize a informação

1. Complete a ficha do texto.

Confidências de Anne Frank
a) Data do texto:
b) Autor:
c) Cidade e país em que foi escrito:
d) Tipo de texto:
e) Assunto central do texto:

2. Assinale a alternativa correta.

a) O cardápio da família Frank no esconderijo era bastante variado.

b) O ciclo alimentar era o período em que a família fazia apenas uma refeição ao dia.

c) Anne Frank gostava muito de verduras.

d) A batata era o alimento mais comum no cardápio do esconderijo.

Analise e interprete

3. Responda.

a) Anne Frank tinha consciência de que seu diário poderia ser uma fonte para o estudo da Segunda Guerra Mundial? Extraia um trecho do diário que confirme sua resposta.

b) A guerra, a fome e as privações podem levar as pessoas a tomar atitudes que em situações normais não tomariam. O relato de Anne confirma ou refuta essa informação? Justifique.

4. Explique o significado do seguinte trecho do diário: "Mas ainda estamos vivos, e na maior parte do tempo isso também tem um gosto bom!".

Pesquise

5. Faça uma visita virtual à casa em que Anne Frank ficou escondida em Amsterdã e a descreva em seu caderno. Compare a descrição que você fez com a dos seus colegas. O endereço eletrônico para a visita virtual é www.annefrank.org.

Figura 15 - Projeto Araribá – História. Unidade 4 - Livro 9 – Atividades, p. 137.

A questão 4 solicita uma explicação para a seguinte frase retirada do diário de Frank: *Mas ainda estamos vivos, e na maior parte do tempo isso também tem um gosto bom!* Neste caso, espera-se que o estudante perceba que a menina, mesmo com todo o sofrimento descrito, enfrenta a situação sem lamento ou reclamações, já que o bom humor e a esperança predominam em seus relatos. A questão parece induzir o leitor a uma avaliação da posição da autora que, mesmo evidente, não é explicitamente anunciada.

Por fim, na questão 5, apresenta-se um endereço eletrônico e solicita-se que o aluno faça um tour virtual à casa de Anne Frank. Em seguida, pede-se que o estudante faça uma descrição do que viu em seu caderno e compare suas impressões com a de seus colegas.

Nos três blocos que compõem a seção *Em* foco, de modo semelhante ao que se detectou nas *Páginas de estudo*, ainda percebe-se a presença marcante de questões que exigem uma interpretação textual puramente linear[115]. Questões deste tipo estão presentes e de maneira significativa nas seções *Em foco de* todos os volumes e unidades analisadas do material. Nota-se também a presença de fontes históricas primárias ou secundárias, textuais ou pictóricas seguidas de atividades que visam a exploração de cada uma delas. Em todas as unidades analisadas constatou-se a preocupação dos autores em levar os estudantes a estabelecerem uma análise que possibilitasse estabelecer uma classificação das fontes utilizadas.

Entretanto, nas páginas da coleção, não são apresentadas atividades que levem o estudante a dominar estratégias que lhe permitam analisar e classificar fontes históricas. O que se constata é que o aluno responde a perguntas produzidas pelos autores e não aprende a formular as suas próprias questões mediante alguma fonte apresentada. Em suma, seja com o intuito de favorecer uma interpretação textual ou para estabelecer uma classificação de fontes, percebe-se que as atividades propostas são compostas por uma variedade de questões que levam o estudante a responder o que fora solicitado pelos autores e não a construir estratégias de análise próprias. Em outras palavras, o estudante não é levado a construir suas próprias questões para explorar com autonomia os objetos (texto, fonte histórica primária ou secundária, imagens...) apresentados para leitura e estudo.

Esta metodologia adotada vai de encontro às proposições de Solé que acredita que a transformação do aluno num leitor ativo exige, dentre outras coisas, que este aprenda a formular e a responder questões por meio de um processo de autoquestionamento sobre o texto. Se, nos processos que antecedem a leitura, as perguntas pertinentes são aquelas que contribuem para a identificação do tema e das ideias principais de um texto, no processo

[115] Questões 1, p. 133; 1, p. 135; 2 e 3 (letra A) p. 137 do livro 9, Unidade 4.

pós-leitura, esse conceito é ampliado e as perguntas pertinentes também precisam estar associadas aos objetivos da leitura e ao discurso produzido pelo autor em seu texto.

As imagens, por sua vez, são utilizadas na seção *Em foco* predominantemente como fonte de informação e investigação. Fotografias do presente e do passado são avaliadas enquanto fontes históricas e utilizadas como recurso pedagógico para o aprendizado da disciplina. Imagens atuais e contemporâneas aos fatos estudados aparecem como objeto privilegiado de pesquisa. Neste caso, constata-se que, além dos textos contínuos, uma variedade de objetos, que fazem parte da escrita da história, são incorporados pelo livro didático.

Uma atividade específica chama a atenção por trazer uma perspectiva de desenvolvimento do letramento. Na letra C, da questão 2 do primeiro bloco, o aluno é levado a analisar passado e presente simultaneamente. Apesar do exercício não solicitar que se estabeleçam relações entre os dois momentos históricos, o estudante acaba avaliando situações do passado e do presente simultaneamente o que possibilita uma aproximação do conteúdo histórico estudado com a realidade do século XXI.

Diferentemente dos modelos de questão propostos nas páginas da coleção, na seção *Em foco* encontramos também questões que exigem um entendimento global do texto[116]. Na questão 3 do segundo bloco pergunta-se ao aluno *Qual a mensagem do escritor Primo Levi nos versos transcritos na fonte 2?* E na letra E, da primeira questão do terceiro bloco, pergunta-se *Qual o assunto central do texto* (Diário de Anne Frank). As duas perguntas pressupõem um leitor que entenda qual é a ideia principal dos textos em questão para que se possa responder ao que fora solicitado. Como demonstrado no capítulo 3, sabe-se que identificar a Ideia Principal é uma habilidade cognitiva extremamente sofisticada. Ao captar o ponto de vista defendido pelo autor, a partir dos enunciados mais importantes por ele utilizados, de forma explícita ou tácita, o leitor estabelece uma interação profunda com o autor (Kleiman, 1993).

[116] Questões 3 da P. 135 e 1 (letra E) da p. 137.

Entretanto, na coleção Araribá, como já visto anteriormente, não existem propostas de atividades que levem o aluno a construir estratégias de leitura voltadas para a compreensão das ideias principais de um texto. Neste caso, se duas questões, propostas da seção *Em foco,* exigem uma visão global dos textos, não houve uma preparação do estudante nas unidades analisadas da coleção para o exercício de uma leitura proficiente, que permita a identificação das ideias principais presentes nos textos históricos que lhes são oferecidos à leitura e ao estudo. Como já demonstrado, muitas das vezes, a ideia central já aparece destacada em um *olho,* evidenciando ao leitor a mensagem do autor.

Nas questões 3 do primeiro bloco e na 5 do segundo, percebe-se uma incorporação do gênero cinematográfico como fonte pedagógica para o aprendizado da História no livro didático[117]. Neste caso, encontramos uma sintonia entre a concepção de leitura em História adotada na coleção e as proposições teóricas apontadas no segundo capítulo. Em Le Goff (1994), nas orientações dos PCN´s de História e da Secretaria de Educação Paulista para os professores do II ciclo, a leitura em História é concebida como um processo de compreensão, análise e interpretação de uma diversidade de gêneros produzidos pelo homem e, dentre eles, a produção cinematográfica. Neste caso particular, a produção cinematográfica foi incorporada como referência para a compreensão do cotidiano das populações civis durante a II Guerra Mundial.

Entretanto, cabe ressaltar que não existem orientações específicas ou questionamentos para preparar melhor os professores ou estudantes para a análise crítica de um filme enquanto fonte de pesquisa histórica. Se, por um lado, as produções cinematográficas têm reproduzido, de forma bastante satisfatória, o cotidiano de homens e mulheres em outros tempos históricos, por outro, é importante ressaltar que um filme apresenta uma possibilidade de reconstrução do passado. Sendo assim, outras vertentes também são possíveis e necessárias para a reconstrução da Historia. Kornis (1992, p. 246) afirma que um filme possui um texto visual e como qualquer outro texto escrito merece uma análise interna e externa por estar inserido em um contexto social.

Além disso, como ressalta Bittencourt (2004):

[117] Questões 3 da p. 133 e 5 da p. 135.

> É preciso preparar os alunos para a leitura crítica de filmes, começando por uma reflexão sobre os próprios a que eles assistem. Como escolhem um filme para assistir ou quais os atraem? Preferem filmes que atinjam os sentidos e as emoções, para que não seja preciso nenhum trabalho intelectual? O que valorizam no filme: interpretação dos atores ou conteúdo? Esse conhecimento inicial é importante, para se introduzirem perguntas que levem os alunos a duvidar daquilo a que efetivamente estão assistindo e refletir sobre como captam as informações das imagens cinematográficas: em que consiste ser um espectador passivo? Por que não gostam de determinados filmes?(p. 376).

Na questão 5, do último bloco da *Seção em* foco, sugere-se a exploração de um site que abriga a casa de Anne Frank e que atualmente é um museu em Amsterdã. Entretanto, não existem orientações para professores e alunos de como utilizar-se da internet, conforme vimos anteriormente. Além disso, sugere-se que o estudante faça um tour virtual em um site que não está disponibilizado em língua portuguesa[118]. Neste caso, não existe nenhuma orientação para superação do problema da língua.

A terceira parte da seção *Em foco,* intitulado *Compreender um texto,* ao que tudo indica, tenta dar um tratamento diferenciado das duas primeiras. Entretanto, os modelos de questões propostas e atividades sugeridas neste terceiro bloco não se diferenciam substancialmente das que foram apresentadas nos demais. Por outro lado, não foi possível compreender as razões que levaram os autores a apresentarem o subtítulo *Compreender um texto* apresentado para esta parte do material.

Segundo Elisa Guimarães (1992), em sentido amplo, a palavra texto designa um enunciado qualquer, oral ou escrito, longo ou breve, antigo ou moderno. Concretiza-se, pois, numa cadeia sintagmática de extensão muito variável, podendo circunscrever-se tanto a um enunciado único ou a uma lexia, quanto a um segmento de grandes proporções. Neste sentido, são textos uma frase, um fragmento de um diálogo, um provérbio, um verso, uma estrofe, um poema, um romance e, até mesmo, uma palavra-frase, ou seja, a chamada frase de situação ou frase inarticulada, como a que se apresenta em expressões como “Fogo!”, “Silêncio”, situadas em contextos específicos.

[118] O site está disponível nas seguintes línguas: inglês, holandês, alemão, espanhol, italiano e francês.

Os livros da coleção Araribá-História, como os demais livros didáticos de História, são compostos basicamente de textos e a própria escrita da História se faz de forma textual. Neste caso, entendemos que todas as atividades e proposições dispostas ao longo do material devem estar voltadas para a compreensão textual e não apenas uma parcela destas que estão voltadas para explorar determinados textos.

4.4.2.4. Trabalho em equipe

Conforme já demonstrado na coleção Araribá-História, as proposições de atividades individuais são predominantes, sendo poucas as propostas concretas de trabalho em equipe [119]. Em cada volume apenas quatro propostas são apresentadas (uma para cada bimestre). Nas unidades analisadas nesta dissertação, aparecem duas dessas atividades. No volume 6, unidade 4, sugere-se a construção em equipe de uma mapa histórico. Apesar da Unidade tratar das Civilizações Fluviais – Índia e China – o tema do mapa solicitado não é delimitado. No volume 9, unidade 4, solicita-se que os estudantes se imaginem vivendo na Alemanha ou na Itália, no período entre guerras e, sendo defensores da democracia e da liberdade, construam um manifesto contra o nazifacismo.

Nas duas propostas, percebe-se que os passos apontados para a confecção do trabalho fazem referências a estratégias que podem ser aplicadas em outras circunstâncias onde se exigirá a construção de um mapa histórico ou de um manifesto. Como afirma Valls (apud Solé, 1998, p. 69), as estratégias não detalham e nem prescrevem totalmente o curso de uma ação. Na verdade, são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado a seguir. Por serem independentes de um âmbito particular, essas proposições de ações podem se generalizar e neste aspecto está a sua riqueza. Diferentemente da metodologia adotada nas unidades analisadas, neste caso, o estudante é levado a dominar estratégias e não a responder perguntas elaboradas pelos autores do material.

[119] Apesar de algumas sugestões para discussões entre os alunos e destes com o professor No volume 6 as questões 3 da p. 119, 2 da p. 121 e 13 da p. 145. No livro 9 as questões 2 da p. 111, 2 da p. 131, 3 da p. 133 e 5 da p. 137.

Figura 16 - Projeto Araribá – História. Unidade 4 - Livro 9 – Trabalho em Equipe, p. 138-139.

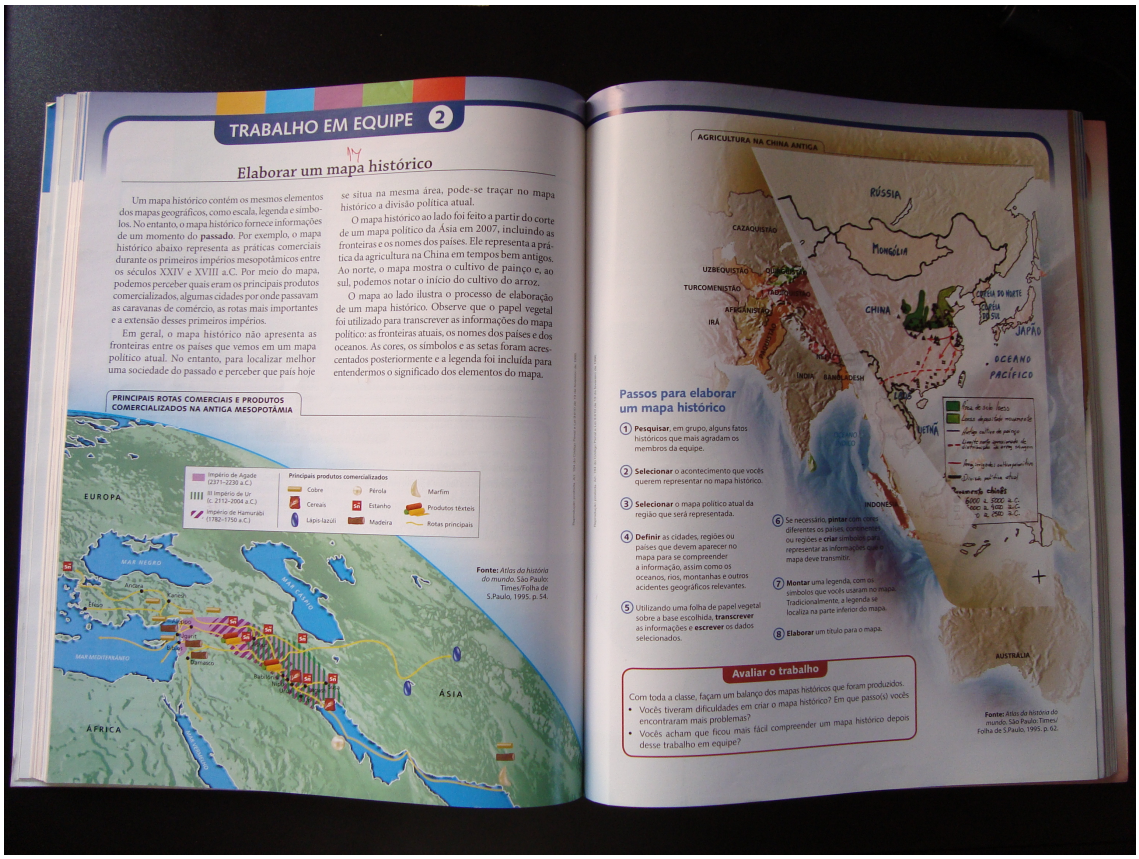


Figura 17 - Projeto Araribá – História. Unidade 4 - Livro 6 **– Trabalho em Equipe, p.** 128 e 129**.**

No livro 9, a proposta de elaboração de um manifesto exige um nível de abstração e capacidade de redação mais aprimorados se comparados à proposta do livro 6, que exige a confecção de uma mapa histórico. Neste caso, percebe-se um nível de exigência mais elaborado no volume dedicado à série final do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o livro didático compactuamos com os pressupostos construídos por Bittencourt (1993), Munakata (1997) e Bueno (2003). Estes autores passaram a abordar os manuais didáticos numa perspectiva dialética compreendendo-os como o resultado da interação entre interesses sociais contraditórios e não apenas como um reflexo ideológico das imposições ideológicas de determinados grupos sociais sobre outros. Além disso, no plano metodológico procuraram evitar embasar-se excessivamente em teorias pedagógicas ofuscando a função instrumental típica dos livros didáticos. Neste sentido, não concebemos o livro didático como um repositório de teorias acadêmicas. Compreendemos que ele é um instrumento pedagógico com características próprias que recebe influências e também influencia proposições acadêmicas. Por isso, acreditamos que é importante compreender as proposições deste instrumento didático-pedagógico.

Neste sentido, entendemos que as proposições captadas no livro didático de História da Coleção Projeto Araribá são efetivamente parte de um processo de construção de concepções e estratégias de desenvolvimento da compreensão leitora e do letramento em História. Além do livro didático e das produções acadêmicas no campo da psicolingustica e da História fazem parte deste processo os apontamentos dos documentos oficiais do ensino, os resultados e as pressões oriundas das avaliações sistêmicas do desempenho dos estudantes, a compreensão leitora e o letramento discente insuficientes em História e as alternativas construídas cotidianamente pelos professores em sala de aula.

As considerações apresentadas nesta parte conclusiva do trabalho estão divididas em dois grupos. Em primeiro lugar, aparecem registrados aspectos relevantes da produção sobre leitura e letramento no campo da psicolinguística e da História. Em seguida, um confronto entre algumas propostas didatizadas no livro do estudante e/ou anunciadas no Guia e Recursos Didáticos da coleção Araribá-História com a produção acadêmica. No segundo bloco, discutiremos sucintamente em que medida as estratégias de leitura foram

incorporadas ou não numa coleção didática que se propõe a desenvolver a competência leitora nos leitores-alunos.

A literatura acadêmica vem demonstrando que os resultados oriundos das avaliações sistêmicas como o PISA, Anresc, Aneb apontam que os graves problemas em relação à leitura da maioria dos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental estão concentrados no campo da compreensão leitora e do letramento e não da alfabetização. Na maioria dos casos, os estudantes sabem ler, mas não conseguem interpretar e dar significado ao conteúdo que lêem. Para Kleiman (1996) essas dificuldades de compreensão textual são decorrentes de estratégias inadequadas de leitura. Estratégias estas que na definição de Kato (1995) são os diversos comportamentos hipotéticos adotados pelos leitores durante os processos de leitura. Ensinar este conjunto de estratégias comportamentais hipotéticas é indispensável para permitir que o estudante conheça e domine ferramentas adequadas à execução de uma leitura proficiente (Solé, 1998).

Nesta pesquisa recorremos à produção acadêmica nos campos da psicolingüística e da História para investigar a leitura em História. A literatura vem demonstrando que a leitura proficiente em história, como nas demais disciplinas, é uma capacidade específica e não um conhecimento universalmente adquirido por meio da leitura de textos didáticos de outras áreas do conhecimento. Os textos históricos, por sua vez, são formados por uma multiplicidade de gêneros textuais que compõem as narrativas históricas tais como músicas, gravuras, mapas, gráficos, pinturas, esculturas, filmes, fotografias, intervenções na paisagem, edificações, textos literários, poéticos e jornalísticos, anúncios, registros paroquiais, processos criminais e inquisitoriais... (PCN´s, História, instruções da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para professores de História do Ciclo II do Ensino Fundamental, Bittencourt, 2004 e Paiva, 2006).

Deste modo, sabe-se que o leitor proficiente em História deve estar apto a ler uma multiplicidade de gêneros textuais produzidos por meio destas narrativas e presentes nas sociedades contemporâneas. Entretanto, para atender estas demandas espera-se que este leitor tenha adquirido um bom nível de letramento/literacia em História para poder dialogar de forma mais consistente com a multiplicidade de narrativas presentes em seu cotidiano.

Esse aluno deve ser capaz de ler as narrativas históricas presentes nos mais diversos meios (jornais, revistas, cinema, museus, programas televisivos, datas cívicas...) processando uma interpretação para estes textos a partir de um diálogo/interação com a sua Estrutura Histórica Utilizável produzindo um significado e um sentido para a leitura efetivada. Este diálogo pode levá-lo a compreender melhor o presente e/ou o próprio passado e fazer projeções historicamente pertinentes de futuro (Lee, 2006).

Nesse sentido, é importante que a escola e, no caso particular do objeto desta pesquisa, os livros didáticos de História trabalhem para levar o estudante a construir uma interpretação global para os textos que lhe são dados a ler a partir das suas próprias perguntas e questionamentos. Deste modo, o ensino de história estará contribuindo para a formação de leitores aptos a decodificar, interpretar e analisar situações cotidianas com autonomia. Como afirma Solé (1998) o aluno leitor ativo é aquele que aprendeu a formular e a responder questões por meio de um processo de autoquestionamento sobre o texto nos processos que acontecem antes, durante e depois da leitura. Em suma, pode-se dizer que a literatura vem demonstrando que o leitor proficiente e que possui um bom nível de letramento em História deve dominar uma série de estratégias de leitura, ler uma diversidade de gêneros textuais presentes nas narrativas históricas em seu cotidiano e dominar uma Estrutura Histórica Utilizável para subsidiar essas interpretações.

Uma avaliação dos protocolos de leitura presentes no Guia e Recursos Didáticos e no livro destinado aos estudantes nos permitiu conhecer as concepções dos autores e editores acerca do conceito e do ensino de leitura em História bem como da concepção de letramento na disciplina. A análise do que foi dito mais explicitamente, do que apareceu de modo implícito ou até do que fora silenciado por autores e editores bem como a comparação entre o que se anunciou no Guia de Recursos Didáticos e que foi didatizado no livro do estudante permitiu que decifrássemos os conceitos, concepções e proposições dos produtores da obra.

Registraremos aqui algumas destas concepções/proposições da obra. Primeiramente, o trabalho implementado não fica restrito a uma área do conhecimento efetivando-se o princípio de que o trabalho com a leitura deve ser executado em todas as áreas do currículo escolar (Solé, 1996; Silva, 2004;

Melo, 2007; Neves, 2006). Além disso, propõe-se um trabalho efetivo de desenvolvimento da leitura nas séries finais do Ensino Fundamental corroborando as constatações de Solé (1998) de que o paradigma ocidental de que o ensino da leitura deve se dar apenas nos anos iniciais da escolarização vem sendo destruído paulatinamente.

Em segundo lugar, os protocolos de leitura demonstraram que a coleção foi produzida para um professor leitor proficiente. Neste caso, percebe-se um silenciamento em relação às dificuldades dos próprios professores no campo leitura como a literatura acadêmica vem demonstrando (Rizzati, 2008). A literatura acadêmica também vem demonstrando que o ensino carece de professores com formação teórica no campo da leitura, conhecedores de estratégias de leitura e compreensão de textos que lhes permitam ensinar, implementar soluções criativas e avaliar seus impactos no aprendizado dos estudantes (Kleiman, 2001; Rizzati, 2008 e Solé, 1998). Entretanto, autores e editores da coleção Araribá não compartilham desta proposição. Percebe-se uma lacuna no Guia e Recursos Didáticos que não discute ou apresenta sugestões bibliográficas ao professor com referências no campo do ensino da leitura. Aliás, estas não aparecem nem mesmo na bibliografia utilizada como referência na elaboração do próprio Guia.

Em terceiro lugar merece destaque o predomínio de atividades individuais ao longo da obra. Apenas uma proposta de trabalho em grupo mais sistemática a cada duas unidades é apresentada e algumas raras proposições de discussões entre colegas. Esta opção por estratégias individualizadas de ensino da leitura não se harmoniza com as proposições de Solé (1998). A autora defende que as estratégias de leitura devem ser ensinadas, prioritariamente, em atividades compartilhadas entre alunos e professor. Nestas o estudante conhece os modelos e as formas de trabalhar dos colegas e do professor e pode compartilhar as suas. Nas experiências de leitura compartilhada bem sucedidas o controle inicial que o professor detém do processo gradativamente vai saindo das suas mãos para a do aluno.

Um quarto fator que convém destacar é o tratamento dado à linguagem digital ao longo da obra. Esta foi incorporada por meio da recomendação de sites para pesquisa aos professores e alunos. Contudo, no Guia e Recursos Didáticos o professor não é orientado sobre os processos de leitura e

letramento no universo dos hipertextos, a importância da inclusão digital como meio de participação ativa na sociedade do saber e as formas de utilizar as ferramentas ligadas às tecnologias da informação e comunicação no ensino. Como já demonstrado, além de acesso e proficiência em leitura digital, o docente precisa de algum conhecimento sobre a importância da leitura de hipertextos e de estratégias de leitura digital, bem como, do estágio das pesquisas em leitura e letramento digital - mesmo que estas ainda sejam incipientes.

Entretanto, constata-se um "silenciamento" em torno desta temática nas páginas da coleção Araribá-História talvez pela complexidade do assunto, pelos poucos trabalhos produzidos na área ou pela notória falta de equipamentos ou de dificuldades de acesso a computadores de boa parte das escolas públicas que impossibilita professores de trabalharem com este tipo de linguagem e, conseqüentemente, demandar livros didáticos que apresentem proposições nesta direção. Contudo, entendemos que nem sempre é possível para autores e editores abarcarem em um livro didático todo o conjunto de discussões relacionadas ao ensino devido à limitações financeiras que determinam o limite de páginas de uma obra ou mesmo devido à natureza do material didático que não deve ser essencialmente voltado para a formação do professor. Entretanto, na ausência de uma discussão mais sistemática sobre leitura e letramento digital seria recomendável, ao menos a indicação de uma bibliografia para os professores sobre a temática.

A concepção de história anunciada na coleção é outro fator que merece registro. Os autores afirmam que não se pode estudar o passado sem perder de vista o compromisso com problemas e indagações do tempo presente (Guia e Recursos Didáticos, p. 8). Anuncia-se ainda que a obra abriga algumas atividades voltadas para a sensibilização dos alunos diante de problemas como, por exemplo, a fome, a exploração do trabalho infantil e do trabalho escravo, atividades relacionadas à questão indígena, ao valor das mesquitas para os muçulmanos, ao papel de mitos e lendas no universo simbólico de várias sociedades com o objetivo de levar o estudante ao desenvolvimento de uma prática solidária e à valorização da pluralidade cultural. Nas unidades que tratam das Guerras no século XX, por exemplo, são apresentadas propostas de trabalho que levam os estudantes a refletirem sobre a imensa quantidade de

sacrifícios humanos e prejuízos para o patrimônio cultural da humanidade que estas disputas bélicas produziram. Com estas proposições, percebe-se a preocupação de levar o estudante a refletir sobre a realidade em que vive, assumindo e reconhecendo a sua responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa e solidária (Guia e Recursos Didáticos, p. 17).

Neste sentido, apesar de não explicitado pelos autores, percebe-se a incorporação de uma proposta de ensino da História voltado para a literacia. Constatamos que o estudo de outros tempos históricos é suscitado pelos problemas atuais. Busca-se uma melhor compreensão do presente utilizando-se como parâmetro o passado e/ou do passado a partir do diálogo com o presente. Conseqüentemente, este modelo pode oferecer subsídios que levem os estudantes a construir propostas de superação dos conflitos de nosso tempo. Os conteúdos históricos, por sua vez, são tratados numa perspectiva global da História, ou seja, recebem um enfoque combinativo entre aspectos do espaço público e da vida privada. Os autores afirmam que as questões ligadas ao cotidiano, à arte, cultura e vida material são abordadas sem se perder de vista a esfera política, econômica e institucional. Este tipo de abordagem vem se tornando comum nos livros didáticos de História nas últimas décadas. Questões estruturais consagradas da Macro-História são abordadas e, paralelamente, apresentam-se narrativas produzidas no campo da Micro-História.

Este tratamento do conteúdo pode oferecer ao estudante possibilidades de um entendimento mais abrangente da História já que as demandas sócio-culturais cotidianas onde as narrativas históricas estão presentes podem se apresentar ou demandar conhecimentos em situações mais particularizadas ou em "grandes" questões políticas, econômicas, sociais e culturais – numa perspectiva da macro-História. Assim esta perspectiva adotada pode levar o leitor aluno a dominar uma estrutura histórica utilizável que lhe permita estabelecer relações entre "questões micro e macro" para um entendimento mais completo dos fenômenos que se apresentam à leitura.

Em sexto lugar, convém ressaltar os gêneros textuais históricos que se fizeram presentes na coleção. Os autores afirmam que a obra apresenta *uma variada gama de fontes primárias e secundárias, tais como, gravuras, fotos, objetos, reproduções de plantas e fotografias de edifícios, cartas, depoimentos*

e textos literários de época; fotos, ilustrações, textos de historiadores, jornalistas e literários produzidos atualmente (Guia e Recursos Didáticos, p.10). E de fato isto foi constatado por meio do levantamento dos gêneros pressentes no livro do aluno nas 4 unidades estudadas. Nestes foram encontrados documentos oriundos de diversos Atlas Históricos; revistas e revistas especializadas em História; manchetes de jornais; trechos da Bíblia, livros acadêmicos, religiosos e paradidáticos; fotos atuais e de outros períodos; letras de música; charges; cartilhas oficiais de propaganda governamental; cartazes publicitários; cenas e cartazes de divulgação de filmes; gráficos, linhas de tempo, escudos de equipes de futebol, trechos de constituições brasileiras de diversos períodos, obras literárias, reproduções de pinturas e litografias.

Desta forma, constata-se uma sintonia entre a concepção de textos históricos da obra e as proposições apontadas nos documentos oficiais do ensino como PCN´s-História e as instruções da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para professores de História do Ciclo II do Ensino Fundamental e as produções acadêmicas de Bittencourt (2004) e Paiva (2006) que apontam a imensa variedade de gêneros textuais que compõem a escrita da História. Entretanto, uma análise mais apurada do livro do estudante demonstra uma predominância de textos expositivos dos próprios autores que chegam a ocupar mais de setenta por cento dos textos contínuos presentes nas unidades analisadas.

Nas proposições metodológicas utilizadas para o desenvolvimento da leitura entre os estudantes proposta na obra encontramos uma maior divergência com a literatura acadêmica. Conforme demonstramos no capítulo 3, existem diversas estratégias que devem ser mobilizadas antes, durante e depois da leitura para possibilitar uma interpretação proficiente. Solé (1998) apresenta quatro estratégias significativas para serem aplicadas nos momentos anteriores à leitura, a saber: motivação, definição de objetivos, revisão e atualização do conhecimento prévio e o estabelecimento de previsões sobre o texto. Conforme anunciado pelos autores e constado nos livros do estudante as Páginas duplas de abertura de cada unidade foram organizadas para levantar o conhecimento prévio que os alunos possuem e motivá-los para estudo do tema (Guia e Recursos Didáticos, p. 14 e 15).

Diversos gêneros textuais aparecem na abertura das 4 unidades analisadas. Fotografias recentes e antigas, pinturas, mapa mundi, pequenos textos com parágrafos muito curtos produzido pelos próprios autores do material, questões que servem de subterfúgio para o levantamento do conhecimento prévio dos estudantes e como meio para vincular o conteúdo que será estudado com situações do presente. Como afirma Solé (1998) toda tarefa escolar só deve ser iniciada quando os estudantes estiverem motivados para desempenhá-la. No campo específico do ensino de História a coleção optou por uma relação dos conteúdos à questões do presente como uma estratégia motivacional para o estudante. O sentido para a leitura é então encontrado nas relações dos conteúdos históricos com as questões atuais que fazem parte do cotidiano dos próprios estudantes. Ou seja, o passado se apresenta como um meio para se entender melhor o presente.

Esta proposição se harmoniza com o pensamento de Rusen, (2006) para quem o livro didático deveria fazer referências ao presente na exposição e interpretação do passado, com o objetivo de ligar o aprendizado à idéia de orientação para a ação. Entretanto, cabe ressaltar que ao aluno não fica explicitado que foram utilizados mecanismos de motivação e de levantamento dos conhecimentos prévios que orientaram as atividades propostas nas *Páginas de abertura.* Ao professor, por sua vez, não é sugerido que também discuta e ensine aos estudantes estas estratégias que estão sendo utilizadas. Ter consciência dos mecanismos estratégicos utilizados permitiria ao estudante adquirir ferramentas para serem adaptadas da forma mais conveniente em outras situações. Neste aspecto, encontramos uma divergência entre o posicionamento dos autores com as afirmativas de Solé (1998). Para a autora as estratégias de leitura são procedimentos e como procedimentos são conteúdos de ensino que devem ser ensinados. Além disso, estratégias como o estabelecimento de previsões sobre o texto e apresentação dos objetivos da leitura não foram trabalhadas nas unidades analisadas.

Durante o ato da leitura quatro estratégias também podem levar o leitor a um resultado proficiente: formulação de previsões sobre os trechos do texto que ainda serão lidos, o levantamento de perguntas sobre o que já foi lido, o esclarecimento de dúvidas sobre o texto e o resumo das conclusões provisórias produzidas durante a leitura (Palinscar e Brown,1984 apud Solé,

1998, p. 118). Na coleção Araribá não foram detectadas orientações ou atividades voltadas para o ensino destas estratégias. Além disso, quando estes mecanismos não são suficientes e o leitor se depara com possíveis dúvidas sobre o texto é importante que este saiba utilizar ferramentas adequadas para superá-las.

Nestas situações, conforme já demonstrado no capítulo 3, o leitor-aluno deve evitar interrupções constantes da leitura. Consultar o professor sobre determinado trecho incompreendido ou pesquisar num dicionário o significado de um vocábulo desconhecido, por exemplo, leva à perda do ritmo da leitura e é necessário um tempo maior para se reiniciar e refazer o processo cognitivo de interação construído até então com o texto. A interrupção só deve acontecer quando isto for extremamente necessário ou mesmo indispensável para a compreensão do texto. Entretanto, também não foram detectadas orientações e/ou atividades que possibilitassem o ensino destas estratégias na Coleção Araribá.

Além disso, chama a atenção o fato da coleção não apresentar proposições ou atividades que levem os estudantes a desenvolver estratégias de inferência lexical. O leitor proficiente sabe que em muitas situações, determinados trechos ou palavras incompreendidos não impedem o entendimento global do texto. Em certos casos, embora não se saiba o significado de determinada palavra num primeiro momento, provavelmente, durante a leitura algumas informações ou pistas oferecidas no próprio texto permitirão que isto seja resolvido. Entretanto, como afirma Kleiman (1993) infelizmente, professores e alunos acostumados com o glossário que acompanha os textos dos livros didáticos acreditam que consultá-lo – ou mesmo a um dicionário - é a única maneira de aprender novas palavras. E foi esta a opção adota na Coleção Araribá que se utilizando de glossários em boxes que acompanham os textos não apresenta contribuições para o ensino de estratégias de inferência lexical.

Nos momentos pós-leitura outras quatro estratégias são também bastante significativas para ampliar a eficiência do leitor: *identificação da idéia principal, elaboração de resumo, formulação e resposta de perguntas* (Solé, 1998)**.** Nas diversas páginas da coleção, sobretudo nas chamadas *Páginas de estudo* que ocupam em média 70 por cento de cada unidade, um *olho* bem

próximo do título de cada tema apresenta ao leitor a idéia central do conteúdo que será tratado no texto. Neste caso, o estudante fica privado de aprender a captar a idéia principal do texto já que esta lhe é apresentada antecipadamente.

Cabe ressaltar que de acordo com Sole (1998) mais do que encontrar a idéia principal em um determinado texto é importante que o leitor/estudante possa aprender estratégias que levem à identificação desta idéia principal nos diversos textos que encontrará em sua vida. O domínio desta estratégia é uma condição essencial para realização de uma leitura crítica e autônoma. Algumas poucas atividades relacionadas a pequenos textos chegam a solicitar que aluno tenha uma compreensão global da mensagem transmitida pelo autor. Entretanto, não se apresenta na coleção atividades que levem o aluno a aprender o conceito de idéia principal e as estratégias para identificá-la em um texto.

A elaboração de um resumo, por sua vez, está intimamente ligada a idéia principal de um texto ou aos objetivos da leitura efetivada. A identificação desta idéia ou a definição dos objetivos oferece parâmetros para distinguir as informações essenciais das acessórias que se encontram presentes em um texto. A captação destas idéias essenciais está intimamente ligada ao modelo de perguntas e respostas que o leitor é capaz de produzir após a leitura de um texto. Este é um recurso fundamental para que o estudante construa sentido para o texto lido. Neste caso, as perguntas pertinentes vinculam aquilo que o leitor já sabe sobre o tema aos novos dados apresentados pelo texto além de estarem ligadas aos objetivos da leitura e à idéia central do texto

Diversas pesquisas (Beck e outros, 1979 apud Solé, 1998) também apontam que as dificuldades dos alunos em focar os aspectos centrais de um texto estão vinculadas às perguntas que são formulados, via de regra, na escola e nos materiais didáticos. Estas perguntas abordam de forma indistinta aspectos essenciais e secundários dos textos. Deste modo, os estudantes cientes de que responderão a uma série de perguntas arbitrárias centram seus esforços em criar estratégias que permitam respondê-las e não para compreender o texto. Entretanto cabe ressaltar que às vezes é viável e importante estabelecer determinadas perguntas para avaliar o nível de

compreensão textual dos estudantes. Contudo, esta não deve ser a única alternativa utilizada pelo professor ou proposta pelo material didático.

Na coleção Araribá-História foram apresentadas aos estudantes questões para os momentos pós-leitura que predominantemente tinham o objetivo de explorar os textos a partir do que fora eleito como relevante pelos autores. Grande parte destas questões solicitava uma interpretação linear que exigia apenas a reprodução mecânica de trechos do texto. Muitas dessas questões corroboram as criticas de Solé (1998) ao estilo de perguntas de vários livros didáticos. Para a autora muitas dessas questões levam o leitor aluno apenas a dizer o que está escrito e não a ler nas entrelinhas ou formar uma opinião contrastando a informação abordada com a que já se tinha contribuindo para uma construção de conhecimentos a partir do texto.

Entretanto, não se pode deixar de reconhecer os méritos de uma coleção que trabalhou na didatização de propostas de ensino da leitura em História nas séries finais do Ensino Fundamental contribuindo para que o professor da disciplina e deste segmento pudesse de certo modo assumir também esta responsabilidade. É importante também reconhecer os avanços em direção à concepção de letramento que procurou dar sentido ao ensino de História para o leitor/aluno. Além disso, é possível perceber a incorporação de algumas estratégias de leitura relacionadas ao levantamento de conhecimentos prévios e da motivação para a leitura. Também é digno de nota destacar que mesmo com o predomínio de textos produzidos pelos próprios autores, encontramos a utilização de uma variedade de gêneros compostos por textos contínuos e descontínuos ao longo da obra.

Entretanto, cabe ressaltar que um leitor proficiente com um bom nível de letramento em História é aquele cidadão capaz de ler as narrativas históricas presentes em seu universo com autonomia e criticidade. Uma obra didática que pretenda contribuir para este tipo de formação deve levar o estudante a conhecer e utilizar estratégias de leitura que possam ser aplicadas nos mais diversos gêneros de narrativas históricas bem como construir uma *Estrutura Histórica Utilizável* para interagir de forma dialética com o presente. Para isso é necessário que se ofereça aos estudantes mais do que uma linguagem acessível, com o predomínio de pequenos textos de parágrafos curtos, glossários e idéias centrais explicitadas.

Por fim, é importante registrar que mesmo sabendo do papel de destaque que o livro didático possui no cotidiano escolar, na formação dos professores, na definição de conteúdos e metodologias de trabalho não acreditamos que este instrumento pedagógico deva ser visto como a panacéia para os problemas educacionais brasileiros. Se os manuais didáticos podem e devem contribuir no processo de qualificação educacional e, particularmente no campo do desenvolvimento da leitura e do letramento em História, esta não é uma tarefa que lhe pode ser imputada exclusivamente a ele. É importante ressaltar, mesmo que afirmações deste tipo sejam lugar-comum, que a melhoria da qualidade do ensino deve passar pelo esforço conjunto de docentes, acadêmicos, gestores e agentes estatais... bem como por políticas públicas voltadas para melhorias na formação, condições de trabalho e salário docentes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Claudia Barcelos de Moura e Silva, Monica Ribeiro da. **La reforma educacional implementada en Brasil (1990-2004): enunciados y formuladores.** Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue - Facultad de Ciencias de la Educación. 2007. P. **ISBN** 978-987-604-050-1

ALONSO, J. e Mateos, M. M. **Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación.** Infancia y aprendizaje. P. 5-19. 1985.

AISENBERG, Beatriz (2005) : **Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia.** Revista Íber nº 43. Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía, Historia. Editorial Grao. Barcelona. pp. 94-104

APPLE, M. W. ***Trabalho docente e textos*: economia política das relações de classe e de gênero em Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, R. M. L. **Desenvolvimento de competências profissionais:** as incoerências de um discurso**.** Belo Horizonte: UFMG, 2001, 200p. (Tese de doutorado)

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação verbal**. São Paulo: Martins fontes. 1997.

BALTAR, Marcos. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 5, n.1, p. 209-228, jul./dez. 2004.

BARCA, Isabel. **Literacia e consciência histórica**. Educar, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006. Editora UFPR.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.** São Paulo: DH/FAFICH/USP, 1993. (Tese de Doutorado).

BONETTI, Luana Medeiros. **Texto: reorganizando a sua compreensão**. Revista Linguagem em (Dis)curso, volume I, número 1, jul./dez. 2001. ISSN on line 1982 - 4017

BOURDIEU, Pierre (1972). **Esboço de uma Teoria da Prática**. In: BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994, pp. 46-81. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

BUENE, Maria Sylvia Simões. **O banco mundial e modelos de gestão educativa para a américa latina.** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 445-466, maio/ago. 2004.

BUENO, João Batista Gonçalves. **Representações iconográficas em livros didáticos de história.** Campinas, SP: 2003. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

Caderno de orientação didática de História. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2006. 83 p.

CAIMI, Flávia Eloisa; MACHADO, Ironita A. P. – **O livro didático e o currículo de história em transição;** organizado por Astor Antônio Diehl. Passo Fundo: Ediup, 1999.

CARDOSO, Ciro Flamarion. O **Trabalho compulsório na antiguidade: ensaio introdutório e coletânea de fontes primárias.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

CARVALHAL, Juliana Pinto**. Maurice Halbwachs e a questão da Memória**. Revista Espaço Acadêmico. N.º 56. Jan/2006. ISSN 1519.6186. ano V.

CERRI, Luis Fernando. **Fronteiras Interdisciplinares no Ensino da História**. IV Seminário: Perspectivas do Ensino de História. Abril 2001. Disponível em http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT1502.htm. Acessado em 10/03/2009.

CHAGAS, Isabel. **Literacia científica. O grande desafio para a escola**. Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Comunicação apresentada no 1.º Encontro Nacional de Investigação e Formação, Globalização e Desenvolvimento Profissional do Professor. Escola Superior de educação de Lisboa. 2007. Disponível em http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/ticc/literacia%20cientifica.pdf.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de Leitura e escrita.** Tradução: Galvão, Ana Maria de Oliveira et al. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica., 2007.

CHARTIER, Roger. **Formas e Sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação.** Tradução Maria de Lourdes Meireles Matencio. Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003. Coleção Histórias da Leitura.

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, set./dez. 2004

COLOMBER,T. e Camps, A. **Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre.** Barcelona. Rosa Sensat / Edicions 62. 1991.

COOPER, J. D. **Cómo mejorar La comprensión lectora**. Madrid: Aprendizaje/Visor/MEC. 1990.

COSTA, Thaís Almeida. **A noção de competência enquanto princípio de organização curricular.** Revista Brasileira de Educação. Maio/jun/jul/ago 2005, n.º 29. P. 52-63.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Disponível em http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien

DIAS, Rosanne Evangelista. Competências – **Um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2002. Dissertação de Mestrado. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Disponível em http://www.espacoacademico.com.br/056/56carvalhal.htm. Acessado em 25/08/2008.

DIAS, Rosanne Evangelista e LOPES, Alice Casimiro. **Competências na formação de professores no brasil: o que (não) há de novo.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003 1159. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

EDWARDS, D. e MERCER, N. **El conocimiento compartidfo. El desarollo de La comprensión em el aula.** Barcelona: Paidós/MEC. 1988.

FERREIRA, Joyce Cristina Silva. **Ensino de História e Educação Cidadã: análise de concepções e práticas de cidadania no discurso do livro didático de História**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2003.

FILHO, Geraldo Francisco. **A Educação Brasileira no Contexto Histórico**. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2001. P.120.

FLEURY, Maria Tereza Leme e FLEURY, Afonso. **Construindo o Conceito de Competência.** RAC, Edição Especial 2001: 183-196.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **Belas mentiras? A ideologia nos estudos sobre o livro didático.** In PINSKY, Jaime (org). O ensino de História e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 1988.

GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. São Paulo : Ática, 1992.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva.** São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

HIRATA, Helena. **Da polarização das qualificações ao modele da competência**. In: FERRETTI, Celso João, et alli (orgs), tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. 1994, Petrópolis, Vozes.

http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=3&Texto=quinteto acessado em 30/06/2007)

http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=3&Texto=quinteto acessado em 30/06/2007)

http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=3&Texto=quinteto

http://www.algosobre.com.br/biografias/margareth-thatcher.html

http://www.algosobre.com.br/biografias/margareth-thatcher.html

http://www.atica.com.br/quemsomos/

http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=111, acessado em 22/4/2008.

http://www.escala.com.br/grupo.asp acessado em 30/06/2007

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_banco_mundial_%20e_educacao%20.htm#_ftn1

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_banco_mundial_%20e_educacao%20.htm#_ftn1

http://www.moderna.com.br/empresa/br/ acessado em 30/06/2007

http://www.pisa.oecd.org acessado em 24/01/2008

http://www.positivo.com.br/portugues/grupo/grupo.htm acessado em 30/06/2007

http://www.scipione.com.br/institucional/conhecascipione/conhecascipione.aspx acessado em 30/06/2007

http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm

http://www2.uol.com.br/canalexecutivo/notasemp07/emp110920072.htm acessado em 13/09/2007

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**; tradução de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger: 4 ed. – São Paulo: Nova Cultural, 1991.

KATO, Mary Alzawa. **O aprendizado da leitura**. 4.ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Angela. Leitura: ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes. 2.ª ed. 1996.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

KORNIS, Mônica A. **História e cinema: um debate metodológico.** Estudos históricos: teoria e História. Rio de Janeiro. FGV, n.º 10, p. 246-47. 1992.

LEE, P. **Progressão da compreensão dos alunos em história.** In: BARCA, I. (Org.). Perspectivas em educação histórica. Braga: CEEP, Universidade do Minho, 2001. p. 13-27.

LEE, P**. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado.** In: BARCA, I. (Org.). Educação histórica e museus. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2003. p. 19-36.

LEE, Peter. **Em direção ao conceito de literacia histórica**. Educar, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Editora UFPR.

LE GOFF, Jacques**. História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão (et al.) 3. Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

LEVI, Giovanni. **Sobre a micro-história.** in: BURKE, Peter. A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 1992. p. 133-161.

LEVI, Giovanni. **A herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LIMA, Elicio Gomes. **As múltiplas leituras e visões de mundo nos livros didáticos de história.** (dissertação de mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2004.

Lingua escrita, Belo Horizonte, n. 1, jan./abr. 2007. CEALE, UFMG.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elisabeth (org.). **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna.** 7. ed., Rio de Janeiro: José Olimpio, 2002.

MATTOZI, Ivo. **ENSEÑAR A ESCRIBIR SOBRE LA HISTORIA.** Enseñanza de las Ciencias Sociales, 3. Madrid, Marzo de 2004. pp. 39-48.

MATOS, Manoel. **A Comunidade Educativa**. Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação – Universidade do Porto. www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1194. Acessado em 05/05/2008

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. **Manuais didáticos e a formação da consciência histórica**. Educar, Curitiba, Especial, p. 73-92, 2006. Editora UFPR

MEIRINHOS, J. F. **Editores, livros e Leitores em Portugal no século XVI**. A coleção de impressos portugueses da BPMP. Catálogo. Biblioteca Pública Municipal do Porto. Porto 2006. pp. 17-34.

MELO, S. H. D. . **Letramento: o gênero textual no ensino/aprendizagem das aulas de história e de língua portuguesa.** In: 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Texuais, 2007, Tubarão. 2007. Disponível em http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/120.pdf

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos."**Declaração de Jomtien**" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002,

MINTO, Lalo Watanage. HISTEDBR Grupo de Estudos e Pesquisas **História, Sociedade e Educação no Brasil.** Faculdade de Educação – UNICAMP. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/ acessado em 01/07/2008.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas.** 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOTA, CG. **A Historiografia brasileira nos últimos quarenta anos: tentativa de avaliação critica**. **Debate** & Crítica, São Paulo, n.5, p.11-26, mar. 1975.

MOURA, Ana Maria Mielniczuk de; AZEVEDO, Ana Maria Ponzio de; MEHLECE, Querte. **As Teorias de Aprendizagem e os Recursos da Internet Auxiliando o Professor na Construção do Conhecimento.** 2002. Disponível em http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?User...=4abed&infoid=188&sid=102&tpl=printerview acessado em 12/05/2008

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos.** São Paulo, PUC-SP. (Tese de Doutorado em História e Filosofia da Educação) Faculdade de Educação, Puc SP, 1997.

Nova enciclopédia Barsa 2000. Enciclopaedia Britânica do Brasil. Disponível em http://www.ebookcult.com.br/ebookzine/codex.htm

OLIVEIRA, João Batista Araújo et all. **A política do livro didático.** São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **Livros Didáticos de História: pesquisa, ensino e novas utilizações deste objeto cultural.** Natal. 2007. Disponível em http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/margarida/didaticos.pdf

PACHECO, J.A. **Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos da reforma.** In: Reunião Anual da ANPED, 24., Caxambu, 2001. Anais... Caxambu, 2001. CD-ROM

PAIVA, Eduardo França. **História e Imagens.** 2 ed. – Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

Panfleto informativo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). FNDE e Ministério da Educação. Brasilia-DF. Abril/2002

Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

PEREIRA, Lígia Silva. **O Desenvolvimento Humano na Perspectiva de um Educador.** Revista Eletrônica de Psicologia. Disponível em http://www.iesb.br/grad/psicologia/grade.asp - acessado em 12/05/2008.

PERRENOUD, Philippe. **Construindo competências**, p. 19- 21 *in* Nova Escola, Ano XV, n.º 135, set. 2000 (B), São Paulo, Editora Abril.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções às ações**. Porto Alegre. Artes Médicas. 2000. (b)

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1997/2007. Instituto de Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em http://www.cebes.org.br/anexos/Pesquisa%20IBGE%20-%2018set08.pdf. Acessado em 01/10/2008.

Projeto Araribá: Guia de Recursos Didáticos. São Paulo: Editora Moderna, 2007.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget.** Rio de Janeiro : Livros Técnicos e Científicos, 1986.

Revista eletrônica de Bibl. Ci. Inform., Florianópolis, n. 20, 2º semestre de 2005

RIZATTI, Mary Elizabeth Cerutti. **Implicações do processo de formação do leitor e do produtor de textos na escola.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 47, p. 55-82, jun. 2008.

ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie**. Saberes e competências:** o uso de tais noções na empresa e na escola**.** São Paulo: Papirus, 2002.

RÜSEN, Jörn. **Historiografia comparativa intercultural. In A história escrita: teoria e história da historiografia.** Malerba, Jurandir (org) – São Paulo: Contexto, 2006.

RÜSEN, Jörn***. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão***. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006 (B).

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do Passado – Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica.** Trad. Asta-Rose Alcaide e Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. da UNB, 2007, 188p.

SACRISTÁN, Gimeno J. **La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia**. Madrid: Morata, 1985.

SANTOS, C. F. . **Letramento e ensino de História: os gêneros textuais nos Livros didáticos de História.** In: 4o. Simpósio Internacional de estudos de gêneros textuais, 2007, Tubarão. Anais do 4o. Siget, 2007.

SEFFNER, Fernando. **Leitura e escrita na história**. P. 105-120. In Neves, et al (org.). Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas. 3 ed. Porto Alegre. Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

SEIXAS, Jacy Alves de. **Percursos de Memórias em Terras de História: Problemáticas Atuais.** IN: BRESCINI, Stella; NAXARA, Marcia (orgs.). Memoria e (Res) Sentimento: Indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Unicamp, 2004.

SILVA, Vitória Rodrigues e**. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em história**. História, São Paulo, 23 (1-2): 2004. P. 69 a 82.

SIMAN, Lana Mara de Castro ; PEREIRA, Júnia Sales ; SILVA, M. A. . **Processo de escolha de livros didáticos de História: atores, cenários e tramas**. In: Livro Didático: Educação e História, 2007, São Paulo. Livro Didático. São Paulo : Editora da USP, 2007. p. 1814-1831.

SIMAN, Lana Mara de Castro e SILVA, Marco Antônio. **Livro didático de História: um objeto de interesse público.** Belo Horizonte: 2009. Disponível em http://cp.ufmg.br/labepeh/.

Síntese dos Indicadores Sociais 2008. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1233&id_pagina=1 acessado em 24/09/2008.

SOARES, magda Becker. **Um olhar sobre o livro didático.** Revista Presença Pedagógica – V. 2. N.º 12 – Nov./Dez. 1996- ISSN 1413-1862.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2 ed. 10. Reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 128p.

SOARES, Magda**. Novas Práticas de Leitura e Escrita:** Letramento na Cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002 143

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Trad. Cláudia Schilling – 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 194 p.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. **Michel foucault: o discurso, as práticas discursivas - interpelações às práticas de numeramento**. Anais do VI Congresso de Letras: Linguagem e Cultura: Múltiplos Olhares, 2007. Disponível em http://bibliotecadigital.unec.edu.br/ojs/index.php/unec03/issue/view/3. acessado em 10/06/2007.

TAFNER, Malcon MSc. **A construção do conhecimento SEGUNDO PIAGET.** Disponível em http://www.cerebromente.org.br/n08/mente/construtivismo/construtivismo.htm. acessado em 10/05/2008

TERRA, Márcia Regina. **O desenvolvimento humano na teoria de piaget**. Disponível em http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm acessado em 01/09/2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos e KOCH, I. V. **A coerência textual**. 3a. ed. São Paulo: Contexto, 94 p. 17ª edição: 2008.

VAN DIJK, T. A. **La ciencia del texto**. Barcelona: Paidós. 1983.

VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da História: micro-história**. Rio de Janeiro: Campus, 2002. 115p.

VALENCIA, F. Jurado. **El doble sentido del concepto de competência.** In: Revista Magistério, mar/2003, Bogotá, Colômbia

VYGOTSKY, Liev S., LURIA, Alexander R. et LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, Liev. S. **A Formação Social da Mente**. 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WADSWORTH, Barry. **Inteligência e Afetividade da Criança**. 4. Ed. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli, 1996.

WINOGRAD, P. N. e BRIDGE, C. A. **La comprensión de la información importante em prosa**. In: Baumann, J. F. (Ed.). La comprensión lectora (cómo trabajar la Idea principal em el aula). Madrid: Aprendizaje/Visor, p. 29-53. 1990.

Anexo

Valores negociados entre o FNDE e as editoras que forneceram livros didáticos para o Ensino Fundamental em 2007.

Valores pagos através do PNLD às editoras de livros didáticos.

EDITORA	VALOR TOTAL
FTD	109.983.348,26
MODERNA	87.052.693,27
ÁTICA	59.373.093,82
SARAIVA	39.176.748,03
POSITIVO	37.717.714,47
SCIPIONE	29.157.103,18
ESCALA	20.483.696,03
DO BRASIL	19.720.079,85
IBEP	16.930.540,86
QUINTETO	14.119.030,04
BASE	7.789.917,68
NOVA GERAÇÃO	6.619.924,96
SARANDI	4.809.217,89
DIMENSÃO	3.700.072,80
EDUCARTE	73.152,24
TOTAL	**456.706.333,38**

Tabela construída a partir dos dados disponibilizados em http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro_didatico/livro_didatico.html#consultas (acessado em 05/05/2007)