

## **ALUNOS, PROFESSOR E LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: PRÁTICAS DE LEITURA INVENTIVAS NA SALA DE AULA**

JEFERSON RODRIGO DA SILVA\*

O trabalho que trazemos para este evento é parte de uma pesquisa realizada nos anos de 2008 e 2009 em duas escolas de Cambé no interior do Paraná. Este projeto objetivou o estudo das práticas de leitura do livro didático de História em sala de aula por professores e alunos. Correndo o risco de trazer a tona *mais do mesmo*, sustentamos a pertinência deste trabalho na ideia de que entre as leituras feitas em sala de aula pelos autores da pesquisa e o conteúdo expresso no livro didático há certa distância, mas pequena e longa ao mesmo tempo porque falamos sobre um contexto de tensões onde pode ser problemático considerar uma leitura tanto a pura interpretação do leitor quanto a reprodução daquilo que está escrito.

A questão que nos tem guiado é: como professores e alunos leem o livro didático de História? Nesta constituição do problema, salientamos que a junção de duas práticas, de um lado a do professor e do outro a do aluno, não corresponde à junção de dois questionamentos distintos porque compreendemos essa dupla de leitores de forma estrutural (MUNAKATA, 2002), o que implica considerarmos a priori a essencialidade dos dois nessas práticas tão complexas.

Esta essencialidade de pensar a leitura de professor e alunos em conjunto se aliou ao estudo do livro didático utilizado em sala. O que nos permitiu constituir uma tríplice relação para dar materialidade ao objeto de análise na pesquisa. Optamos em utilizar o livro didático porque consideramos ser este um dos materiais essenciais nas práticas de ensino de História em sala de aula e, como bem definem diversos autores, este é um objeto que se constitui de forma complexa desde sua construção até sua utilização.

Considerando o problema colocado, apresentaremos, em linhas gerais, a opção teórico-metodológica que deu sentido a este trabalho, aspectos da operacionalização prática e alguns apontamentos que obtivemos até o momento onde foi possível indicar certas tensões. É importante salientarmos que apesar deste texto priorizar o trabalho

---

\* Universidade Estadual de Londrina, mestrando no Programa de Pós-graduação em História Social sob orientação da prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Heloisa Molina, bolsista CAPES.

feito entre os anos de 2008 e 2009, diversos elementos desta pesquisa continuam sendo pensados no presente momento e acreditamos que este evento seja um momento importante para definirmos os próximos passos a serem dados.

### **Práticas inventivas em sala de aula**

O esforço de compreensão das práticas de leitura do livro didático de História por professores e alunos nos levou a considerá-las como inventivas. O ponto de partida desta perspectiva está nos estudos do campo historiográfico denominado História da leitura e de uma apropriação do pensamento de Michel de Certeau referente aos estudos do cotidiano.

Constituída no contexto daquilo que muitos de nós, historiadores, conhecemos como nova história cultural – e seus novos problemas, abordagens e objetos –, a história da leitura surgiu pelos questionamentos que envolviam o interesse em compreender como os indivíduos liam e o que influenciava e determinava suas leituras em contextos histórico e geograficamente localizados. Muitos trabalhos nessa linha se dedicaram à produção, comercialização e consumo de livros na Europa durante o século XVII e XVIII. No contexto desta produção acadêmica, Chartier apresenta o problema central dos estudos em História da leitura quando levanta a seguinte questão:

[...] como é que um texto que é o mesmo para todos aqueles que o lêem pode tornar-se um “instrumento de lid o contienda a sus lectores para ponerlos em diferencias, dando cada una sentencia sobre ella a sabore de su voluntad” [instrumento de discórdia e de brigas entre seus leitores, criando divergências entre eles e levando cada um, dependendo de seu gosto pessoal, a ter uma opinião diferente]? (CHARTIER, 1990: 122)

A fala do autor nos leva a uma constatação óbvia: as leituras que ocorrem em relação a um livro são diferentes daquela leitura determinada pelo autor ou pelo editor do livro. Não podemos esquecer que há uma série de elementos que definem essas diferentes leituras como o horizonte de expectativa, o meio social e a bagagem de leituras anteriores (GOULEMOT, 1998).

Considerando estes aspectos, Chartier nos permite entender as leituras como práticas inventivas quando afirma que:

Aparentemente passiva e submissa, a leitura é, em si, inventiva e criativa. Uma história abrangente da leitura e dos leitores deve, assim, considerar a

variação, de acordo com o tempo e o local, das condições de possibilidade e das operações e feitos de tal invenção e criação. (CHARTIER, 2002: 31)

Em nossa pesquisa, essa definição foi ampliada pelo diálogo com as ideias de Certeau que, mesmo não se enquadrando no campo cultural da História da leitura, trouxe contribuições importantes:

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

Como prática cotidiana, a leitura se apresenta como produção do leitor portadora de um sentido diferente daquele pretendido pelo autor ou pelo editor, segundo as ideias de Chartier e Certeau.

Pensando nossa pesquisa, abordamos as práticas de leitura em sala de aula levando em consideração os leitores daquele ambiente, a saber: o professor e os alunos. Essa constatação nos permitiu sustentar que eles praticaram leituras diferentes do sentido pretendido pelo autor e/ou pelo editor do livro didático.

Considerando a leitura feita por professores e alunos como prática inventiva, duas condições *sine qua non* foram colocadas: em primeiro lugar, essa prática de leitura é realizada pela dupla de leitores professor e aluno (MUNAKATA, 2002), pois é essa a relação que efetiva a prática; a segunda condição refere-se ao fato de a prática de leitura ser entendida como prática cotidiana, pois pensar dessa forma facilita a visualização das práticas de leitura do livro didático contextualizadas no cotidiano da sala de aula.

Conclusões precipitadas sobre as práticas de leitura como práticas inventivas podem dar a impressão de que serem entendidas como “inventivas” e “criativas” possibilita resultados infinitos. O conceito de invenção em uma análise desatenta pode se tornar desastroso quando se entende que, em um texto, qualquer leitura é permitida. Não há espaços para indeterminismos, pois existe um conjunto de fatores influenciando as possibilidades de leitura que, segundo Chartier (1990), seriam: a diversidade de suportes dos livros, o tipo de leitura, as interferências dos editores e as variações de

tempo. Por esse motivo, nossa pesquisa não se restringiu ao estudo descritivo das práticas de leitura do livro didático.

Para uma melhor definição das práticas de leitura como práticas inventivas e criativas, nos atentamos para os limites que um livro “impõe” às leituras. Os limites de uma possível leitura são definidos por Roger Chartier (1998) como *protocolos de leitura*. É possível pensar nos *protocolos de leitura* como a própria estrutura de constituição do livro como um todo. Toda vez que um livro é produzido, este carrega consigo regras, implícitas ou explícitas, que buscam guiar os olhos dos leitores, o que pode ser definido como uma leitura autorizada. É dentro desses limites que uma pessoa lê um livro seja ele qual for, incluindo-se aqui o livro didático.

Em Certeau, mesmo sendo entendidas como plurais, as práticas de leitura são delimitadas pelo que o autor define como *lugar*:

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

Em sua obra, intitulada *A escrita da História*, Certeau nos mostra que o lugar é definido como *lugar social* e pressupõe que o historiador, ao realizar sua pesquisa, está obrigatoriamente condicionado à instituição que está vinculado porque esta delimita sua prática pelas normas institucionais: “Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-histórico, político e cultural.” (CERTEAU, 2007: 66).

Pensar as práticas de leituras como práticas inventivas, nesse sentido, implica em considerarmos esse *lugar social*. Uma questão: é possível pensarmos o livro didático como *lugar social* articulando o conceito com a ideia de *protocolos de leitura* de Chartier? Sim, mas vai além. A sala de aula também é um lugar a ser considerado no estudo dessas práticas. Qual dentre estes dois seria o lugar do leitor? De acordo com Certeau:

[...] seu lugar [o do leitor] não é **aqui** ou **lá**, um ou outro, mas nem um nem outro, simultaneamente dentro e fora, perdendo tanto um como o outro misturando-os, associando textos adormecidos mas que ele desperta e habita, não sendo nunca o seu proprietário. Assim, escapa também à lei de cada texto em particular como à do meio social. (DE CERTEAU, 2003: 270, grifo do autor)

A partir destas definições constituímos o objeto de estudo considerando-o em estado de tensão. Entendemos como algo problemático pensar tanto as leituras como possibilidades infinitas quanto entender um livro impondo seu sentido aos leitores e, nas aulas de História, o problema se traduz na questão: professor e alunos têm uma leitura diversa do livro didático que se distancia daquilo que o autor e o editor propõem ou eles efetivamente utilizam o livro para a reprodução do sentido inscrito nas páginas?

### **Vendo as coisas com os próprios olhos: um (in)apreensível objeto de análise**

Quando pensamos qual método seria pertinente para pesquisarmos essas práticas de leitura do livro didático em sala de aula, acabamos nos vendo com um problema (FERRAÇO, 2002): como estudar uma prática que é efêmera, que se constitui como ação imediata e desaparece tão rápido quanto surge? Alguns pesquisadores que direcionaram seus esforços para o estudo das práticas de leitura no início do século XX como Bittencourt<sup>1</sup> (2008) e Denipoti (1998) tiveram de recorrer a um dos únicos tipos de vestígios viáveis para isso: as anotações feitas à mão por professores e alunos nos manuais didáticos. Por que fizeram isso? Porque a prática da leitura já não mais existia, apenas sua *economia* (CERTEAU, 2003; 2007) materializada em letra morta.

Com base nesta constatação e na possibilidade de tomar caminhos diferentes, recorremos a estudos realizados pelo método da etnografia (ANDRÉ, 2000; ANDRADE, 2006) que consiste em um método característico dos estudos do cotidiano, incluindo-se os de cotidiano escolar (ROCKWELL, 1989). Segundo André:

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

Nesse sentido, realizamos aplicação de questionários, observação de aulas, entrevistas com os professores da turma e análise do livro didático utilizado.

---

<sup>1</sup> Esta obra corresponde à tese de doutorado da autora intitulada *livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar* defendida no ano de 1993 na Universidade de São Paulo sob a orientação da professora Dra. Raquel Gleser.

A pesquisa se desenvolveu com duas turmas de 8ª série (9º ano) do ensino fundamental de escolas estaduais diferentes da cidade de Cambé no Paraná que utilizavam o mesmo livro didático – *Projeto Araribá: História*<sup>2</sup>. Juntamente com o pesquisador, cada professor definiu o conteúdo a ser trabalhado e que seria utilizado na pesquisa. Em uma das turmas observamos o trabalho com o tema “Guerra Fria” enquanto na outra, o tema “Os Efeitos da Globalização”.

Para iniciar a pesquisa com cada turma, preparamos um questionário objetivo com perguntas que diagnosticaram o perfil sociocultural dos alunos. Além disso, havia questões referentes ao relacionamento que tinham com o professor e à impressão que tinham do livro didático de História utilizado. Por fim, realizamos questões gerais sobre cada um dos conteúdos escolhidos anteriormente pelos professores.

Sabemos que é improvável diagnosticar práticas de leitura inventivas com aplicação de questionários. Nosso objetivo, nesta etapa, era definir pontos iniciais para termos conhecimento dos alunos participantes.

Depois da aplicação do questionário, passamos para a etapa de observação das aulas. Durante todo o período em que foram trabalhados os conteúdos em sala, havia a presença do pesquisador nas aulas fazendo anotações de campo sobre as práticas vivenciadas. As falas, as atitudes, os direcionamentos do professor e as respostas dos alunos foram alguns dos elementos registrados durante o período. Nesta opção de trabalho prático, estivemos pautados pela etnografia como método porque nela:

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

Nesse sentido, nossa preocupação foi em observar as práticas em sala de aula sem interferir diretamente e sem organizar os alunos em situações pré-idealizadas. Nosso maior desafio consistiu na impossibilidade de sabermos previamente que tipos de práticas aconteceriam. É importante ressaltar que este ainda é um risco necessário no

---

<sup>2</sup> O livro analisado pertence à coleção editada em 2006 pela editora Moderna. *Projeto Araribá: História* é uma obra coletiva composta de quatro volumes que abordavam respectivamente: da evolução dos primeiros grupos humanos até a divisão do império romano no volume 1 (232 páginas); da formação da Europa feudal até a expansão colonial no volume 2 (248 páginas); do absolutismo inglês ao Segundo Reinado brasileiro no volume 3 (216 páginas); e da era do imperialismo até a nova ordem mundial no volume 4 (256 páginas).

trabalho que desenvolvemos no momento, pois a pesquisa das práticas de leitura pensadas como práticas inventivas sob o referencial teórico-metodológico escolhido torna esse fato uma característica inerente ao estudo.

Depois de realizadas as observações, aplicamos um segundo questionário com o objetivo de diagnosticar elementos de uma possível apreensão, por parte dos alunos, dos conteúdos trabalhados pelos professores. Diferentemente do primeiro questionário que priorizou os conteúdos como eram apresentados pelo livro didático, este segundo tomou por base aquilo que os professores pretendiam ao trabalhar os capítulos em sala de aula.

O último trabalho que realizamos nas escolas foram entrevistas com os professores das turmas que participaram da pesquisa. Com essas entrevistas, tentamos compreender melhor determinados acontecimentos ocorridos nas aulas observadas e encontrar elementos que permitissem conhecer um pouco da formação do professor, sua relação com o ensino de História e com as turmas participantes.

Todo o material obtido nesse processo de trabalho em campo foi analisado individualmente e depois articulado de forma cruzada em questões definidas no decorrer da pesquisa como sendo relevantes para o entendimento das leituras do livro didático como práticas inventivas por professores e alunos.

Além deste trabalho, foi preciso realizar uma análise do livro didático que eles utilizaram em sala. Para essa tarefa, recorreremos aos referenciais que discutiam este suporte do ponto de vista da História da leitura.

Indo na direção contrária – mas sem negar a relevância – das pesquisas que têm por foco a crítica ideológica de conteúdos, como aquelas realizadas na década de 1980 que “É quando se identifica, em algumas pesquisas, o deslocamento do foco das políticas relativas ao livro didático, para os conteúdos dos manuais, sobretudo as ideologias neles subjacentes” (PIROLA; LEITE, 2008: 2), realizamos uma análise valorizando o livro didático como um objeto cultural complexo da forma como define Bittencourt quando afirma que:

[...] é necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um

ensino autônomo. As práticas de leitura do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores ou editores ou por instituições governamentais. (BITTENCOURT, 1998: 73)

É importante frisar que *não ser idêntica* não dá às práticas de leitura o estatuto de opostas ao que está escrito no livro. Com alguns apontamentos sobre os resultados, poderemos compreender melhor essa ideia na sequência.

### **O professor, o aluno e o livro didático**

O processo de análise e apresentação dos resultados foi feito de forma comparativa entre as duas turmas que participaram da pesquisa. Apesar disso, mostraremos alguns resultados obtidos na turma denominada “turma A” cuja professora recebeu a denominação “Professora A”. Como relatado anteriormente, o livro utilizado pela turma foi o *Projeto Araribá: História*.

Um aspecto analisado durante a pesquisa diz respeito à certa negação constatada, nas práticas da professora, em assumir o livro como instrumento central nas aulas. A utilização de outros materiais ocorreu com frequência, mas apesar disso, não pudemos dizer que o livro didático fora negado. Pelo campo de análise que nos localizamos, vimos esta situação como *tensão* constitutiva da prática de leitura inventiva da “professora A” e sua turma de alunos. Em outras palavras, a prática de leitura da professora se caracterizava pelas constantes tentativas de fuga do que o livro propunha como conhecimento a ser ensinado.

Nesse sentido é interessante observar o que disse a “professora A” em entrevista quando perguntada sobre sua utilização do livro:

[...] ele não abrange tudo que precisa ser... que o planejamento do governo quer que você trabalhe.... Deu uma mudada muito grande e é linear, infelizmente. É o que o governo não quer que seja... mas ele apresenta [...] de forma linear, que não é o ideal, mas a gente não trabalha em linear. A gente acaba pegando o que tem ali... ce vê que eu não uso muito o livro. Você deve ter percebido isso, né? Eu tenho o livro ali como um apoio só.. eu mando eles lerem para eles tomarem conhecimento. (informação verbal)<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Entrevista concedida no dia 12 de Novembro de 2008.



É evidente que a professora defendeu a opinião de que o livro não dava conta do que deveria ser ensinado, embora fosse visível a interferência de uma regulação tentando definir sua prática, o livro foi utilizado como um roteiro para os conteúdos trabalhados dentro do tema “Guerra Fria” naquela turma. A constituição desse roteiro materializado em sequências de imagens apresentadas na TV Pendrive<sup>4</sup> serviu de suporte para as práticas de leitura inventivas da professora em suas aulas.

Durante a observação da transmissão do conteúdo para os alunos nas aulas, percebemos alguns momentos de *tensão* coletiva como, por exemplo, o que ocorreu durante as explicações sobre a corrida espacial<sup>5</sup> quando eram apresentadas imagens da chegada do homem à Lua<sup>6</sup>.

Os alunos questionaram a veracidade daqueles fatos<sup>7</sup> e a professora, prontamente, mostrou em resposta àqueles questionamentos, alguns vídeos relacionados ao tema. Havia, naquele momento, a clara postura da professora em não assumir uma opinião definitiva, como ela mesma relatou na entrevista, permitindo que os alunos tirassem suas próprias conclusões. “Eu deixei no ar, você percebeu? Porque... é uma situação que eu mesma... às vezes eu me questiono. Tá?! Será que foi um golpe de marketing?? Será que não foi?? A.. a.. História diz que não! Né?[...]” (informação verbal).

Seria realmente possível a uma pessoa assumir posição de neutralidade frente a um determinado assunto? Um professor poderia fazer isso frente aos alunos? Em um dado momento dessa mesma aula, a “professora A” acabou apoiando um aluno que dizia ser aquela uma jogada de marketing. Se observarmos essas práticas de leitura inventivas, é possível considerar a hipótese de que a “professora A” não acreditava na possibilidade de chegada do homem à Lua em 1969.

---

<sup>4</sup> No ano de 2008, as escolas estaduais do estado do Paraná receberam um televisor de 29 polegadas na cor laranja para cada sala de aula com compatibilidade para dispositivos USB e cartões de memória. É possível assistir a filmes, sequências de imagens e ouvir arquivos de áudio através deste aparelho.

<sup>5</sup> Aula observada no dia 20 de Outubro de 2008.

<sup>6</sup> No livro didático dos alunos, o conteúdo era apresentado na página 163 de forma breve mencionando de forma cronológica alguns dos principais fatos relacionados ao avanço espacial dos Estados Unidos e União Soviética.

<sup>7</sup> A mídia tem explorado esse tema com a veiculação de documentários na TV, publicação de livros e divulgação de sites na internet, entre outros, que apresentam elementos justificando a chegada do homem à Lua em 1969 como sendo uma farsa.

Nossa conclusão sobre o fato apresentado foi que os conteúdos do livro didático e da própria sequência de imagens, desacreditados, possibilitaram a abertura para que os alunos questionassem e polemizassem a situação. Consideramos este o ápice das práticas inventivas da “professora A” onde ela reduziu ao máximo seu papel de transmissor de conteúdos e realizou uma leitura inventiva juntamente com os alunos na forma de explicação para aquilo que não era aceito.

Enfatizando a possibilidade de farsa, a professora abriu espaço para que os alunos pesquisassem fora da aula sobre o tema. Sobre a leitura da professora em relação a este fato, a aula do dia 21 de Outubro revelou outros aspectos importantes. Nesta aula, determinados alunos trouxeram uma pesquisa informal sobre discursos que questionavam a chegada do homem à Lua. Depois de breve discussão, a professora enfatizou que aquilo poderia ser uma jogada de marketing, e completou dizendo: “[...] que o homem pisou hoje todos concordam?” (informação verbal).

Podemos dizer que a professora cometeu certos erros questionando o fato com seus alunos, ou mesmo afirmando que os homens chegaram à Lua recentemente? Talvez, mas entendemos esta situação como uma possibilidade válida da prática de leitura do livro didático e do ensino de História porque estamos diante de algo frequente e, por diversas vezes, mal visto entre nós, pesquisadores do ensino de História: a tensão existente nessas práticas de leitura.

No livro didático, a corrida espacial era o último item abordado da página 193. Apesar de extremamente resumido, a sequência das informações correspondeu a de imagens apresentadas na TV Pendrive.

É importante frisar que a chegada do homem a Lua não foi questionada nem pelo livro e nem pelas imagens que eram exibidas. Por isso, a constituição da ideia de chegada do homem à Lua como possível farsa pela professora foi uma construção baseada na negação do que era apresentado.

Podemos dizer que, em partes, as práticas de leitura inventivas da professora tinham como objetivo a tentativa de evitar o conflito no momento em que ocorriam questionamentos por parte dos alunos, numa postura de apoio às contestações. É preciso considerar que se o pensamento da professora a respeito do tema já estava pré-constituído no momento da discussão, a possibilidade de ocorrer o inverso seria ainda menor.

Um ponto interessante aqui são os indícios que mostraram uma leitura inventiva que não acreditava na chegada do homem à Lua em 1969, mas que a considerava possível nos dias de hoje. Devemos ressaltar que não existem missões tripuladas com objetivo de chegar à Lua desde 1972.

Outro aspecto que podemos atribuir ao efetivo sucesso da prática inventiva da professora foi encontrado nos alunos. Dentre as questões contidas nos questionários aplicados a eles, algumas evidenciaram a existência de credibilidade com relação às falas da professora. Aspectos da postura ativa da turma são revelados quando eles foram perguntados sobre a melhor forma de se aprender sobre o conteúdo “Guerra Fria”. 64% disseram ser melhor aprender através de debates entre professor e alunos. Para concluir a ideia que esses alunos têm em relação à professora, depois das aulas observadas, foi perguntado o que eles acharam do conteúdo aprendido em sala. 93% disseram que o conteúdo foi bom porque a professora soube explicar bem e 68% disseram que foi bom porque a professora conseguiu mostrar a importância do conteúdo. Mais uma vez destacamos que o aspecto credibilidade esteve presente em todas as aulas ministradas.

<b>23. Qual é a forma mais interessante para aprender sobre Guerra Fria?</b>	<b>Não concordo de forma alguma</b>	<b>Não concordo</b>	<b>Mais ou Menos</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo Plenamente</b>
(a) Livros Didáticos	4%	18%	46%	29%	4%
(b) Documentos e Fontes Originais	4%	7%	30%	44%	15%
(c) Aulas Expositivas do professor	4%	4%	32%	46%	14%
(d) Filmes e documentários que falam da Guerra Fria	0%	0%	21%	36%	43%
(e) Debates entre professor e alunos	0%	11%	25%	32%	32%
(f) Apresentações de trabalhos na sala de aula	11%	18%	29%	25%	18%

**Tabela 1** – Questão retirada do Questionário 1 aplicado à 29 alunos da “turma A” antes da observação das aulas sobre o tema “Guerra Fria”

<b>05. O que você achou da forma como aprendeu o conteúdo Guerra Fria?</b>	<b>Não concordo de forma alguma</b>	<b>Não concordo</b>	<b>Mais ou Menos</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo Plenamente</b>
(a) Boa. Porque o professor soube explicar muito bem o assunto.	0%	0%	7%	39%	54%
(b) Boa. Porque o professor me fez perceber o quanto é importante aprender este conteúdo.	0%	4%	29%	54%	14%
(c) Boa. Porque consegui resolver os exercícios facilmente.	11%	7%	32%	39%	11%
(d) Não tão boa. Porque poderíamos ter utilizado mais o Livro Didático.	32%	54%	14%	0%	0%
(e) Não tão boa. Porque poderíamos ter utilizado outros materiais na aula.	29%	43%	21%	7%	0%

**Tabela 2** – Questão retirada do Questionário 2 aplicado à 29 alunos da “turma A” após a observação das aulas sobre o tema “Guerra Fria”

Os resultados mostraram que, mesmo em situações onde a professora apresentou desconhecimento de determinados pontos, o questionamento dos alunos não abalou a credibilidade que estes tinham por ela, como mostraram os resultados dos questionários. Para nós, tais evidências apontaram para aspectos práticos da utilização do livro didático, em sala de aula, essenciais para uma pesquisa sobre práticas de ensino de História.

### **Considerações finais**

Constatamos que existe certa tensão entre o professor, os alunos e o livro didático evidenciada nas práticas de leitura intimamente ligada à credibilidade na relação entre os três elementos que compõem a problemática central da pesquisa. Tal aspecto nos permite dizer que a busca das boas práticas de leitura do livro didático e do ensino de História traça um caminho tortuoso e de mão dupla.

Trazendo essa discussão para o debate, pretendemos problematizar os esforços em enfatizar os erros no livro didático ou na prática dos professores, pois é disso que se cercam as práticas de leitura do livro didático de História. Elas se fazem com o que têm a disposição e são diferentes daquilo que as origina.

Nosso objetivo com este texto era bem mais apresentar nosso trabalho, aquele já realizado entre 2008 e 2009, mas também indicar o trajeto que estamos tomando para o estudo das práticas de leitura do livro didático de História por professores e alunos. Dentre as diversas possibilidades teórico-metodológicas, nossa opção pela História da leitura e pelas ideias de Michel de Certeau nos levam para o território das pesquisas sobre cotidiano escolar. Um aspecto que evidencia isso está no método de obtenção e análise dos dados.

Neste sentido, enfatizamos duas características. Primeiramente, as práticas de leitura como sendo inventivas na relação entre aquelas do professor, de seus alunos e o livro didático como suporte; segundo, que temos um problema metodológico necessário e essencial: o trabalho analítico de práticas efêmeras.

Sabemos que há uma série de pontos apresentados que necessitam de certo aprofundamento – temos nos esforçado nesse sentido durante o mestrado – e os indícios

apresentados neste texto nos indicam caminhos interessantes, mesmo sendo um contexto um pouco diferente daquele que pesquisamos atualmente.

Correndo o risco de falarmos sobre *mais do mesmo*, como alertado no início deste texto, acreditamos que este movimento analítico é necessário para que, pelo estranhamento ou pela identificação, possamos compartilhar da experiência e receber as impressões e sugestões daqueles que estão “olhando de fora”.

### Referências bibliográficas

ANDRADE, Luísa T. **Aula de história: cultura, discurso e conhecimento**. 2006. 280 f. Dissertação (mestrado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 5ª ed. São Paulo: Papirus, 2000.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: \_\_\_\_\_(org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 69-90.

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

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **A escrita da história**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

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

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

\_\_\_\_\_. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 2002. p. 19-31.

DENIPOTI, Cláudio. A magna causa da educação. In: XIV ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA - SUJEITO NA HISTÓRIA: PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES. v. 2. São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 1998. p. 85-109.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês B de.; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 91-108.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998. p. 107-116.

MUNAKATA, Kazumi. Livro Didático: Produção e Leituras. In: ABREU, Márcia. (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 2002. p. 577-594.

PIROLA, André L. B.; LEITE, Juçara. O lugar do método na pesquisa do livro didático de História: Abordagens e perspectivas. In: X JORNADAS NACIONALES Y I

INTERNATIONAL DE ENSEÑANZA DE LA HISTÓRIA, 2008, Rio Cuarto. **Anais da I Jornada Internacional de Enseñanza de la Historia**. Rio Cuarto: UNRC, 2008. p. 1-13.

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

ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 31-54.