

## **As Apropriações do Livro Didático de História no Cotidiano de uma Escola Pública**

**ISAÍDE BANDEIRA DA SILVA\*<sup>1</sup>**

### **Introdução**

Para a elaboração desse artigo, que é um fragmento de nossa tese de doutorado, investigamos e interpretamos o diário de campo que fizemos no decorrer do ano letivo de 2008, em uma escola pública estadual do Ceará, também analisamos as filmagens (autorizadas) das aulas de História de uma turma do 6º ano manhã e ainda o livro didático de História adotado para o triênio 2008-2010, juntamente com o Manual do Professor.

Nessa escola o livro didático de história escolhido no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) não foi o livro recebido para serem adotados. Assim, neste artigo, analisamos as diferentes apropriações desse livro no cotidiano escolar e buscamos perceber se o fato de não terem recebido o livro escolhido interferiu na prática docente no Ensino de História.

Consideramos pertinente exemplificar de forma concreta como um capítulo do livro adotado poderia ser abordado conforme a proposta do(s) autor(es), incluindo o Manual do Professor, e apresentar como na prática foi trabalhado em sala de aula, para, conseqüentemente, refletirmos sobre a autonomia e a formação do professor em meio às escolhas feitas dentre de um contexto específico do Ensino de História hoje, na primeira década do século XXI.

É bom observar que, nas apropriações de cada livro didático, “...o que é necessário reconhecer são as circulações fluidas, as práticas partilhadas que atravessam os horizontes sociais.” (CHARTIER, 1988, p. 134). Destarte, antes de analisarmos o todo (o

---

<sup>1</sup> Professora do Curso de História da Universidade Estadual do Ceará/UECE – Campus de Quixadá: Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central/FECLESC. Mestre em História Social pela Universidade Federal do Ceará. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN.

2

ano letivo) com relação aos usos desse recurso no cotidiano escolar escolhemos uma temática: o Egito. Essa temática fazia parte do conteúdo programático turma pesquisada.

## **1. Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) Polivalente Modelo de Fortaleza**

O livro didático de história que a turma do 6º ano da EEFM Polivalente Modelo de Fortaleza trabalhou no ano letivo de 2008 foi “História – Sociedade e Cidadania”, primeiro volume de uma coleção de quatro. Porém, essa coleção didática não foi à solicitada ao PNLD. A própria coordenadora pedagógica dessa escola confessou não saber o motivo por que não veio a coleção escolhida: “[...] nem todos os livros escolhidos vieram de acordo com o que nós pedimos [...]”.

A professora de história dessa turma é formada em Filosofia desde 1989, e ensina História há quase 20 anos, desde quando se formou. No questionário da pesquisa, a professora declarou que Ensinar História significa “passar os fatos que passaram e que influenciam o presente com suas causas e consequências”. Quanto ao livro didático, ela afirmou que um bom livro didático de história é “Aquele que facilita o aluno aprender, tendo uma linguagem clara e básica”. E ainda revelou que usa o livro didático da seguinte forma: “Faço leituras, atividades e debates.” em relação Manual do Professor, foi contundente ao afirmar que o usa “Para a orientação dos capítulos.”

## **2. O livro didático: exemplo prático vivido na sala de aula**

No Manual do Professor do livro adotado na EEFM Polivalente Modelo de Fortaleza, o capítulo denominado “A Civilização egípcia” (p. 87-105) apresentava como primeiro objetivo “Destacar a ação dos seres humanos no aproveitamento das águas dos rios e na construção de uma civilização”. (p. 20). Nos comentários e sugestões desse Manual, era clara a perspectiva social que deveria ser trabalhada na temática e indicava

3

“estimular os alunos a fazerem perguntas aos monumentos produzidos pelos antigos egípcios, para que, pouco a pouco, possam perceber que as pirâmides, imponentes e mudas, que eles vêem nas fotos, podem contar aspectos importantes da vida social do povo que as construiu.” (p. 20). Em especial, chamava a atenção para a leitura de dois textos complementares, realçando as percepções contrárias de historiadores quanto à religião dos antigos egípcios ser monoteísta ou politeísta. E ainda dava quatro dicas de leituras para o professor.

No livro didático adotado, esse capítulo tinha 19 páginas. A abertura se fazia com uma cena do filme “Cleópatra”, de Joseph L. Mankiewicz (1963), seguida de alguns questionamentos. Apresentava um mapa do Egito Antigo, depois a abordagem do assunto, como história política do Império do Egito, sociedade, economia, religião e escrita, permeado de variadas imagens. Havia uma linha do tempo mostrando o Antigo, o Médio e o Novo Império, e uma adaptação de um texto teórico de Olavo Ferreira sobre as pirâmides. Nas atividades, propunha 10 questões, duas delas com trechos de teóricos como Gustavo Freitas e Ciro Flamarion, além da seção “Debates da História”, com textos de Abbas Chalaby e Olavo Ferreira. Depois, as seções “Leitura de Texto” (de Jules Isaac) e “Leitura de Imagens”. Em seguida, um “Texto complementar” de Marcelo Ferroni, com três questionamentos. O capítulo encerrava com indicações de leituras e *sites* para pesquisa sobre o assunto.

No dia 29 de maio de 2008, quando estávamos em nosso oitavo dia de observação direta nessa turma, esse assunto foi trabalhado. Havia 38 alunos presentes. Logo que a professora chegou, começou a copiar na lousa fragmentos do livro didático de história referente à civilização egípcia, mas em nenhum momento deixou claro para os estudantes que se tratava do capítulo 8, denominado “A Civilização Egípcia” do livro que todos os alunos tinham em mãos. As páginas do livro didático de história que abordavam o assunto não foram trabalhadas junto com os alunos. Na hora da explicação ela leu o que estava na lousa, embora alguns alunos ensiassem participar indagando algo, mas não eram ouvidos ou considerados. No momento da “explicação” do que tinha copiado na lousa, a

4

docente falou algo intrigante, que o Egito pertencia ao território africano, “mas ele não é considerado africano e sim árabe”. Porém, não explicou que seria talvez por conta da cultura. Fomos buscar suporte no livro didático adotado e não encontramos tal afirmação que pudesse respaldá-la. Com relação à religião no Egito, um aluno perguntou “é politeísta, né tia?” A professora não comentou a fala do aluno e leu simplesmente o que estava na lousa. E no Manual do Professor como já afirmamos havia dois textos postos referente a religião egípcia, um destacando o monoteísmo e o outro o politeísmo, que não foram mencionados para a turma, apenas foi colocado na lousa “Religião → politeísta”.

Como atividade a professora pediu para os alunos, além de copiarem da lousa o resumo sobre a civilização egípcia, que fizessem algumas questões (1, 2, 4, 5, 7, 8, 10) do livro didático de história adotado (págs. 100-101). E deixou de fora questões pertinentes, como as de números 3 (referente aos escribas), 6 (análise de um fragmento de texto teórico de Gustavo Freitas) e 9 (atividade em grupo). Contudo, nas demais questões da atividade, os alunos demonstraram concentração em tentar fazê-las, mesmo porque, quando se dirigiam a ela para perguntar sobre alguma questão, invariavelmente, ouviam: “está no livro, pesquise, eu não vou dar resposta pra ninguém”. Para casa, passou uma pesquisa sobre mumificação (colocou dicas *sites* tirados do livro didático: <http://planeta.terra.com.br/mundoantigo>; <http://www.egito.net>).

Diante do panorama apresentado nessa aula, constatamos claramente que o Manual do Professor não foi utilizado e o livro didático adotado deixou de ser explorado nas suas potencialidades.

Para encerrar esse assunto, na semana seguinte, os alunos dessa turma assistiram na sala de multimeios ao filme “Escorpião Rei”, que se refere à História do Antigo Egito. Em seguida, responderam a um questionário referente à percepção do filme, e entregaram à professora, que não mais comentou o assunto.

### **3. O livro didático nas explicações dos conteúdos nas aulas de História**

5

Num panorama do ano letivo de 2008, com relação às explicações dos conteúdos de história na prática do “chão da sala de aula”, nessa turma, conforme o período de observação direta que fizemos, podemos afirmar que, no primeiro semestre de história, a professora selecionava o que considerava importante dos textos principais de cada capítulo e fazia um resumo na lousa para os alunos registrarem no caderno. Depois, lia o que escrevia na lousa, sem problematizar as questões.

A maior parte do tempo da aula de história nesta turma, portanto, foi ocupado com os alunos copiando da lousa o que já estava no livro didático que receberam. O resumo era enorme, para dar conta do capítulo todo, que ocupava toda a lousa branca (que não era pequena). Ressaltamos que os alunos usavam as brechas (táticas conforme Certeau) da aula para conversarem bastante entre si, apesar da postura da professora que os intimidava em geral, “utilizando-se para isso de algum tipo de ameaça, sutil ou explícita, proferida quando chegava à sala.” (PENIN, 1994, p. 141).

Raras vezes nessa turma houve introdução sobre os conteúdos. Outras vezes, em vez do resumo preferia fazer uso de questionários, assim, no início da aula, antes de falar qualquer coisa, a professora se dirigia para a lousa junto com o livro didático de história e, à medida que lia silenciosamente, parava de vez em quando para copiar na lousa uma pergunta para os alunos responderem posteriormente “pesquisando” no texto principal do capítulo em questão do livro didático.

É importante salientarmos, portanto, que “...a explicação posterior resumia-se apenas à leitura oral do que estava escrito...” (PENIN, 1994, p. 136). Algumas vezes, a professora indagava sobre o tema, contudo não esperava que os alunos respondessem, e, mesmo quando estes respondiam algo, geralmente não era considerado pela professora. Essa postura hoje é questionável no ensino de história, pois, concordamos com Tardif de que “As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo...” (2005, p.118 e 119). Assim, ressaltamos que nessa turma os alunos, na maioria das vezes, foram tratados como

6

seres passivos, ou seja, não eram tratados como sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem. Esta situação condiz com o resultado da pesquisa de Matela (1994):

*A utilização do livro didático pela maioria dos docentes entrevistados consolida uma forma de ensinar que não vê o aluno como sujeito do conhecimento e do processo pedagógico. (...). Em nossa perspectiva, a apropriação que as professoras pesquisadas fazem do livro, fortalece muito mais os mecanismos de reprodução da escola, impedindo uma prática alternativa e transformadora. (p. 94).*

A citação acima nos faz lembrar também a tese de Oliveira (2006), de uma década depois, que afirma: “A noção que as professoras passam sobre a aprendizagem em História é marcada pela ideia de passividade do aluno frente a um conteúdo a ser aprendido, qualquer livro ensina” (p. 89).

Ao iniciar o segundo semestre, a professora mudou um pouco, algumas vezes pediu para os próprios alunos fazerem por eles mesmos os resumos, embora indicasse o tema e as páginas dos mesmos, ou questionários, dando os tópicos e os números de linhas necessárias. Mas, neste caso, os alunos também não são propriamente tratados como sujeitos de sua aprendizagem. Enfim, no decorrer do ano letivo, diferentes seções e documentos que compõem os capítulos não foram mencionados, tanto menos explorados.

Diante desse cenário, é pertinente o artigo de Gatti Júnior que fez entrevistas com professores universitários que escreveram livros didáticos, onde afirmam ter um incômodo ao saber que alguns de seus livros que têm propostas inovadoras são usados de forma tradicional. Conforme um dos autores entrevistados, por exemplo, “o professor não estava usando o livro como nós propusemos e, sim, do modo tradicional. (...) faziam com que os alunos decorassem todos os textos, como se fossem uma única coisa, avaliando, por meio das provas, se eles haviam aprendido.” (GATTI, 2003, p.90).

7

Também considerando que todos os alunos receberam o livro didático adotado, para nós foi surpresa ver a professora, em geral, fazer um resumo<sup>2</sup> de um capítulo na lousa ou passar um questionário, pois, desta forma, os alunos recebiam tudo minimizado, e sabemos que o livro didático já faz esse trabalho, ou seja, traz resumidamente um assunto histórico, pois “no livro didático o conhecimento universal é reunido e simplificado ao nível do aluno...” (CAIMI, 2002, p. 34).

A professora, ao fazer previamente uma reapropriação do livro didático, atuou como tradutora deste instrumento didático para os alunos, destituindo-os da oportunidade de ler o capítulo do assunto de cada aula tal como estava no livro didático. Algo similar Costa (1997) também percebeu na pesquisa que realizou em outro contexto e constatou “O professor ficou preso à sequência do livro didático e seguia rigorosamente unidade por unidade...” (p.59). Portanto, se confirma um currículo pautado nos textos principais de cada capítulo do livro didático. O currículo deve, no entanto, ser visto como algo mais “construído (...) na prática, nas escolhas, nas culturas, definindo o que é realmente válido, necessário ser conhecido” (FONSECA e COUTO, 2008, p. 114).

No decorrer das aulas que observamos, foi perceptível a ligação entre: professora – livro didático de história – lousa. Contudo, quase inexistiu a ligação entre: professora – livro didático de história – aluno. Houve claramente a ligação posterior: aluno – livro didático de história. Ou seja, o livro didático de história não foi usado nesse caso como instrumento mediador entre a professora e o aluno, e sim como suporte para o professor do conhecimento a ser “transferido” para os alunos, e, no caso dos alunos, como suporte do conhecimento pronto a ser aprendido e transferido para o caderno e depois para uma avaliação bimestral que vale uma nota.

Dessa forma, no cotidiano escolar, o livro didático não ganhou a caracterização de documento a ser questionado, e a sua exploração nessa turma foi simplificada. Contudo, inegavelmente, ocupou um significado especial nas aulas de história dessa turma, o que

---

<sup>2</sup> A impressão era de que a professora fazia o resumo a ser colocado na lousa na hora da aula, apesar de mostrar um caderno bem organizado com os principais assuntos a serem trabalhados no decorrer do ano letivo em história na turma do 6º ano.



8

condiz com o pensamento de Freitag (1993) de que “O livro didático não é visto como um instrumento de trabalho auxiliar na sala de aula, mas sim como a autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado na aula” (p. 124). A apropriação do livro didático de História, em especial no início e no desenvolvimento dos conteúdos nessa turma.

Podemos afirmar que as principais formas de apropriação do livro didático de história nessa turma no momento das explicações dos conteúdos foram mediante “Resumos”, com 35% (= 08 semanas = 16 aulas) e “Questionários” com 23% (= 5 semanas = 10 aulas); essas duas formas perfizeram 58% do total das aulas ministradas nessa turma, o que não condiz com a afirmação inicial da professora de que trabalhava o livro didático pautado em “leituras, atividades e debates”. Outras vezes, o início das aulas de História correspondeu à execução das avaliações bimestrais, com 18% (= 4 semanas = 8 aulas); além de um filme com 5% (= 01 semana = 02 aulas)<sup>3</sup> relacionado com assunto abordado em sala de aula, e a nossa “Roda de Conversa” com 5% (= 01 semana = 2 aulas), em que também utilizamos o livro. As demais aulas foram vivenciadas em correções das avaliações pesquisando as respostas no livro didático<sup>4</sup>, com 14% (= 3 semanas = 6 aulas).

Sabíamos que os alunos teriam que devolver o livro didático no final do ano, contudo copiar fragmentos do texto principal no caderno tirados da lousa não significava aquisição da aprendizagem de forma qualitativa, e nem que os alunos guardariam seus cadernos para posterior consulta. Talvez essa metodologia constantemente utilizada nessa turma, de fazer resumos e questionários, fosse uma estratégia usada pela professora para dar conta do seu recado de “ensinar história”/cumprir um programa de conteúdo e ainda era o momento em que os alunos ficavam mais calados, pois, impressionava como copiar da lousa era uma forma de “anestésico” para os alunos dessa turma. Ficavam quase imóveis só mexiam os olhos, as mãos e a cabeça para frente e para baixo, em direção ao caderno.

<sup>3</sup> Foi exibido o filme “Escorpião Rei”. A professora nos informou que no dia anterior passara umas questões para os alunos observarem na hora do filme.

<sup>4</sup> Em separado, a professora comentou conosco que para poder passar para o conteúdo do bimestre seguinte, é necessário que os alunos saibam bem o conteúdo trabalhado no Bimestre anterior, por isso ela lhes pede para copiarem a prova, com perguntas e respostas no caderno, como “uma forma de revisar”.



# XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA

Conhecimento histórico e diálogo social

Natal - RN • 22 a 26 de julho 2013

ANPUH  
PARANÁ

9

Entretanto, logo que terminavam de copiar, começavam a conversar com os colegas mais próximos das carteiras.

Nessa turma, o que percebemos foi que quase todo o tempo de “explicação” dos conteúdos histórico das aulas foi utilizado com os alunos copiando da lousa, como podemos ver na foto abaixo, que apresenta uma cena clássica no início de quase todas as aulas de história dessa turma:

Figura 25: Foto da sala de aula da Turma do 6º ano da EEFM Polivalente Modelo de Fortaleza



Fonte: acervo da autora.

Nessa turma, portanto, um paradoxo se manifestou: se o livro didático teoricamente libertaria o professor da lousa, ocorreu exatamente o contrário, quanto maior o capítulo, mais extenso era o resumo. A professora ficava presa nesta ação de copiar o que os alunos já tinham em mãos no livro didático adotado pronto para ser explorado, questionado e apreendido por meio da consciência histórica. Segundo Rüsen (2001), a história se constitui de feitos, ou seja, das ações humanas, e compreendê-las requer uma consciência histórica, que é uma “interdependência entre passado, presente e futuro, pois só nessa interdependência os homens conseguem orientar sua vida, seus ‘feitos’, no tempo.” (p. 74) Destacamos aqui a importância da narrativa histórica<sup>5</sup>, já que narrar faz parte da vida prática elementar do viver em sociedade. Mas, nessa turma, o que menos houve foi

---

<sup>5</sup> “A narrativa histórica torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo no qual passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente, constitui-se a consciência histórica.” (RÜSEN, 2001, p. 65)

10

narrativa na prática escolar, dando vida ao ensino de história; o que aconteceu condiz com as palavras de Becker “Nesta aula nada se cria, tudo se copia.” (BECKER, 2001, p. 292).

Acreditamos que o uso do livro ocorre em mão dupla entre professora e alunos, mas, nessa turma observada, o livro didático não foi usado como um instrumento que atuou como ponte entre o conhecido e o desconhecido, entre o saber e o não saber. Podemos nela observar outro paradoxo: o livro didático, embora subutilizado, ou seja, pouco explorado em suas inúmeras possibilidades, como as diferentes seções, imagens e atividades, pautou o processo de ensino-aprendizagem, pois ocupou espaço e tempo centrais nas aulas.

É inegável a riqueza que permeava o livro didático adotado, de modo especial, com inúmeras imagens (fotografias antigas e atuais, reproduções de pintura de época, desenhos, cena de filme, mapa) e textos de diferentes teóricos que, se trabalhados, oportunizariam aos alunos o contato com diferentes possibilidades de leituras da história, de fato estimulando diferentes competências e habilidades como proposto pelo autor no Manual do Professor.

Outro ponto importante para abordarmos concerne às diferentes linguagens, pois consideramos que, durante as aulas de história, há uma oportunidade ímpar para os alunos lerem o livro didático adotado e adquirirem contato com documentos que o permeiam. Contudo, nessa turma do 6º ano especificamente, tais fontes ficaram por conta da compreensão dos alunos, pois exploração na sala de aula não houve. Nessa turma em questão, foram desconsideradas as diferentes seções e imagens das muitas outras páginas.

#### **4. Outros recursos no Ensino de História além do livro didático adotado**

No decorrer do ano letivo, contudo, outros recursos foram minimamente utilizados, como uma cópia de uma página de outro livro didático “História Hoje” (imagem clássica da evolução de Darwin) e uma página do livro didático “História em Documento” (adotado no triênio anterior na escola), volumes destinados ao 6º ano. Quer dizer foram usados outros livros didáticos pontualmente e não necessariamente outros recursos além do

11

livro. Embora um dia tenha sido utilizado, para ilustrar uma aula sobre a Pré-História, um quadro grande, com ilustração de diferentes dinossauros, para os alunos copiarem os nomes dos animais no caderno e no outro passado um filme.

O uso de diferentes linguagens, portanto, não foi uma tônica visível nessa turma observada, o que condiz com a afirmação da técnica da SEDUC que nos concedeu entrevista, que não nega a necessidade de se trabalhar em sala de aula com outras fontes, como mapas e relatos orais e até fez uma afirmação que merece maior reflexão quanto à formação docente: “Hoje a maioria das escolas têm recursos didáticos variados, mas muitos professores ainda não têm condições para preparar uma aula utilizando estes recursos”. Esta é uma questão que ultrapassa os objetivos desta pesquisa, mas fica registrada a necessidade da reflexão.

## 5. O livro didático nas realizações das atividades

Figura 28: Foto de alunos do 6º ano da EEFM Polivalente Modelo de Fortaleza fazendo atividade com o livro



Fonte: acervo da autora.

Na maioria das vezes, as atividades eram passadas para serem feitas de forma individual; apenas em dois momentos foi solicitado que as atividades fossem realizadas em duplas. Contudo, não podemos deixar de salientar uma tática usual dos alunos: eles mesmos se organizavam em dupla para melhor responder às atividades passadas independente da professora ter solicitado. Assim, vimos, por diversas vezes, “aula como espaço de compartilhamento de experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do saber escolar”. (CADERNOS do Cedes, 2005, p.299), como é perceptível na foto acima.

12

De acordo com a avaliação do Guia de Livros Didático - PNLD 2008, o livro de História adotado na escola EEFM Polivalente Modelo de Fortaleza, “explora com regularidade atividades que devem ser realizadas em dupla ou em grupo maior, incentivando o posicionamento crítico e a contextualização dos fatos históricos” (BRASIL, 2007, p. 81). Porém, de acordo com o que pudemos observar a professora não explorava tais atividades em sala de aula, e pouco estimulava sua produção em casa, mesmo porque não as corrigia. Preferia passar como atividade o questionário, alegando que assim os alunos fixariam melhor o assunto estudado. Com relação a essa questão de trabalhar ou não em grupo, Becker (2001) é contundente:

*Em nome de uma disciplina que visa ao controle do comportamento e não à construção do conhecimento. Em nome destes e de outros mitos elimina-se preconceituosamente o trabalho de grupo, colocando sob suspeita a relação dos alunos entre si e reconhecendo, como única legítima, a relação de cada aluno individualmente com o professor. (...) A pedagogia que se constitui a partir do boicote preconceituoso à relação grupal, à palavra do aluno, à ação criativa é uma pedagogia da dependência, da subserviência. (p. 290)*

Uma das atividades mais realizadas em sala de aula foi a execução de questionário, que estava associado à explicação do assunto no início da aula, por isso, também mencionamos o questionário anteriormente relacionado à explicação do conteúdo. Em geral, a professora informava que era um trabalho de pesquisa no livro didático de história e colocava o número da página do livro onde os alunos poderiam encontrar as respostas, além de ressaltar quantas linhas seriam necessárias e afirmar com frequência “isto é para os trabalhos de vocês ficarem mais organizados”.

Acreditamos que o fato de dizer o número da página do livro onde se encontram as respostas minimizava o esforço (que seria necessário) para os alunos lerem cada página do livro toda e, dessa forma, os estudantes iam se habituando a ter tudo facilitado, ou pior, acostumando-se a não ler e, conseqüentemente, tornando mais difícil aprender a pensar historicamente. A constatação semelhante chegou Oliveira, em sua tese,

13

quando afirmou “Nas salas de aula observadas, o objetivo com o ensino de História é levar os alunos a memorizarem as informações apresentadas no livro didático.” (2006, p. 237).

[...] “não vou dar resposta pronta pra ninguém, todos tem que ler e pesquisar.” Essa frase também foi muitas vezes dita pela professora da turma do 6º ano da EEFM Polivalente Modelo de Fortaleza após passar uma atividade, fosse do livro ou um questionário. De modo especial, uma forma de evitar que os alunos a procurassem com constância para saber das respostas certas ou mesmo tirar alguma dúvida. Em um determinado momento, logo no início do ano, foi perceptível a surpresa de um aluno ao se dirigir até a professora falando que não estava encontrando a definição de tempo e a mesma respondeu: “esta é uma definição sua”. E o aluno surpreso indagou: “minha?” E ela confirmou: “sim, você vai ler o texto e com suas palavras vai dar uma definição de tempo”.

Nessa turma, a exploração do livro se dava mais pela professora, pois os alunos o usavam pontualmente para responder algumas questões de questionários ou atividades propostas no livro, embora somente as questões selecionadas pela professora. Lembramos, ainda, que algumas perguntas que a professora colocava na lousa já estavam no próprio na lousa, assim, alguns alunos, no momento de algumas atividades, não se davam ao trabalho nem de abrir o livro didático de história, iam logo folheando o próprio caderno para encontrar as respostas do assunto solicitado.

Outras vezes, ao responder algum questionário, parecia que o intuito dos alunos ao fazer a atividade era mais responder, fosse como fosse, e menos compreender o que se estava fazendo; assim, quando pesquisavam no livro e encontravam uma resposta possível, automaticamente copiavam trechos e mais trechos. Salientamos que, por diversas vezes, vimos nesse tipo de atividade, de procurar as respostas no livro, os alunos folhearem o livro didático e se encantarem com as imagens e comentarem entre si sobre as mesmas. Imagens, aliás, que não foram exploradas pela professora no momento de explicação dos assuntos.

Quanto aos trabalhos extras, estes se limitaram a dois durante todo o ano letivo: um no início do ano, sobre os gregos, persas, hebreus e fenícios, e um quase no final do ano letivo, sobre as eleições dos EUA. Quanto a esse, a professora comentou “você não vão ter

14

problema para fazer esse trabalho, está em tudo quanto é jornal”. Completando que também poderia ser pesquisado pela Internet, comentou: “Para que serve a tecnologia?!” Não explicou os aspectos a serem abordados, simplesmente colocou no quadro que se fizesse a pesquisa e colasse uma gravura sobre as Eleições nos Estados Unidos. E um aluno gritou: “É sobre o Obama, é tia?” E ela respondeu: “Exatamente”.

Nessa turma, podemos afirmar que, após cada novo conteúdo “trabalhado”, os alunos fizeram pouca atividade (12 vezes), pois, como já afirmamos, em geral, o tempo quase todo da aula era preenchido com os alunos copiando da lousa. Na maioria das vezes, tanto o resumo quanto o questionário logo no início das aulas faziam dupla função de “expor” o assunto e ser a atividade do dia.

Quando eram passadas atividades propostas do livro, havia uma seleção<sup>6</sup>, e não eram exploradas na constituição do conhecimento histórico, ou seja, no decorrer do ano letivo, não foram comentadas e nem corrigidas apropriadamente em sala, pois a professora as corrigia dando apenas visto simbólico, para ver quem respondeu (qualquer coisa) e colocava ponto positivo em um caderno de controle de notas à parte, que nos mostrou. Isto nos leva a refletir sobre a responsabilidade do ato de ensinar, principalmente com relação à compreensão do que o aluno aprendeu ou não. Resumindo, podemos perceber que a solicitação para fazer as atividades propostas no livro didático correspondeu a 42% (5 vezes); ocuparam o mesmo espaço dos questionários e resumos, também 42% (5 vezes), no decorrer do ano letivo, perfazendo 84% das atividades realizadas. O que nos leva a afirmar que, qualquer que fosse a atividade, em geral, o livro didático era imprescindível, apesar de subutilizado nessas atividades. Assim, a centralidade do livro didático no decorrer das

---

<sup>6</sup> Esta questão nos lembra uma colocação de Johnsen: “La investigación de Gustafsson, lo mismo que la de Sigurgeirsson concluye que los medios de enseñanza tienen probablemente poco efecto sobre los métodos empleados en el aula. (...) Una de las profesoras de inglés, observada durante un total de 12 horas, utilizo libros casi todo el tiempo. (...) Pero la profesora eligió su propio método; (...) que descarto por completo otros modelos importantes de ejercicios del libro de trabajo” (JOHNSEN, 1996, p. 142). Tradução livre da autora: “A investigação de Gustafsson, o mesmo que a de Sigurgeirsson conclui que os meios de ensino têm provavelmente pouco efeito sobre os métodos empregados na sala de aula. (...) Uma das professoras de inglês, observada durante um total de 12 horas, utilizou livros quase todo o tempo. (...) Mas a professora elegeu seu próprio método; (...) que descartou por completo outros modelos importantes de exercícios do livro de trabalho”.



15

atividades também foi notória, pois houve apenas 16% (2 vezes) solicitação de trabalhos extras.

## 6. Considerações finais

Enfim, o que ficou claro para nós foi que, se a professora tivesse uma relação mais aprofundada com o livro didático, percebendo-o como apoio didático e não como o que tem a “verdade” a ser “transferida” resumidamente para os alunos, talvez outros possíveis usos desse instrumento teriam se revelando mais eficiente na construção do conhecimento histórico no cotidiano desta turma, embora tenhamos claro que “... trabalhar com o Livro Didático de História requer uma série de conhecimentos, historiográficos e pedagógicos, que otimizem sua utilização, percebendo-o como um documento que comporta vários outros documentos na sua estrutura...” (TIMBÓ, 2007, p. 65). Esta questão está diretamente relacionada com a percepção que o professor tem de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar.

## Referências

- BECKER, Fernando. **A Epistemologia do Professor**: o cotidiano da escola. 9ª. edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro Didático e Conhecimento Histórico**: uma história do saber escolar. São Paulo: Universidade de São Paulo/Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 1993. (Tese de doutorado)
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional do Livro Didático – **Guia de Livros Didáticos**. Brasília, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2008**: História. Brasília: MEC, 2007.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Tradução: Vera Maria Xavier dos Santos; Revisão Técnica: Daniel Aarão Reis Filho. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004.
- CADERNOS do **Cedes**/Centro de Estudos Educação Sociedade – vol. 25, no. 67 – São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2005.
- CAIMI, Flávia Eloisa. **O Livro Didático e o Currículo de História em Transição**/ Flávia Eloisa Caimi, Ironita A.P. Machado: organizado por Astor Antônio Diehl. 2ª. edição. Passo Fundo: UFF, 2002.
- CERTEAU, Michael de. **A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.



CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Gallardo. Lisboa; Difel, 1990.

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

COSTA, Ângela Maria Soares da. **Prática Pedagógica e Tempo Escolar: o uso do livro didático no ensino de História**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1997. (Dissertação de Mestrado).

FONSECA, Selva Guimarães e COUTO, Regina Célia do. “A Formação de Professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo.” In: **Espaços de Formação do Professor de História**./Selva Guimarães Fonseca, Ernesta Zamboni (orgs.). Campinas, SP: Papirus, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara et ali. **O Livro Didático em Questão**. 2ª. edição. São Paulo: Cortez, 1993.

GATTI Júnior, Décio. **A Escrita Escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

\_\_\_\_\_. “Professores Universitários que Escrevem Livros Didáticos: análise de depoimentos de autores brasileiros contemporâneos. In: **História e Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História**. Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina. Vol. 9. Londrina: UEL, 2003.

JOHNSEN, Egil Borre. **Libros de texto en el calidoscópico – estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares**. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor, S.A., 1996.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATELA, Rose Clair Pouchain. **O Professor de História e o Livro Didático: uma relação delicada**. Niterói/RJ: Universidade Federal Fluminense, 1994. (Dissertação de Mestrado).

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. História e Filosofia da Educação. PUC-São Paulo, 1997. (Tese de doutorado)

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de Oliveira. **Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental**. Campinas, São Paulo: Unicamp, 2006 (tese de doutorado).

PENIN, Sonia T. de Sousa. **A Aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história – fundamentos da ciência história**. Tradução de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. “Abordagens Metodológicas nos Livros Didáticos de História – ensino fundamental (1ª a 4ª séries) – Brasil 1997 – 2007”. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de & STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). **O Livro Didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFERN, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª. edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TIMBÓ, Isaíde Bandeira e SILVEIRA, Rosane Mirielle de Lima. “As Escolhas e os Usos do Livro Didático no Cotidiano”. In.: Anais do VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. **Múltiplos Ensinos em Múltiplos Espaços**. Natal: UFRN, out.2007. CD-ROM. (ISSN 1982-1255).