

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS
JULIANA RENATA MIGUEL MONTEIRO**

**O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS PROPOSTAS
METODOLÓGICAS A PARTIR DA TEORIA DA ATIVIDADE**

Alfenas/MG

2018

JULIANA RENATA MIGUEL MONTEIRO

**O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS PROPOSTAS
METODOLÓGICAS A PARTIR DA TEORIA DA ATIVIDADE**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Cultura, Práticas e Processos na Educação. Eixo Temático: Práticas Escolares, Didática e Currículo. Orientador: Prof. Dr. Olavo Pereira Soares.

Alfenas/MG

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas

Monteiro, Juliana Renata Miguel.
M7751 O livro didático de história para os anos iniciais do ensino fundamental:
uma análise das propostas metodológicas a partir da teoria da atividade. /
Juliana Renata Miguel Monteiro. -- Alfenas, MG, 2018.
140 f. : il. –

Orientador: Olavo Pereira Soares.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas,
2018.

Bibliografia.

1. Livros didáticos. 2. História – Estudo e ensino. 3. Negros nos livros
didáticos. I. Soares, Olavo Pereira. II. Título.

CDD 372

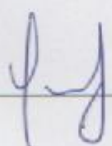
JULIANA RENATA MIGUEL MONTEIRO

**“O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS PROPOSTAS METODOLÓGICAS A
PARTIR DA TEORIA DA ATIVIDADE”**

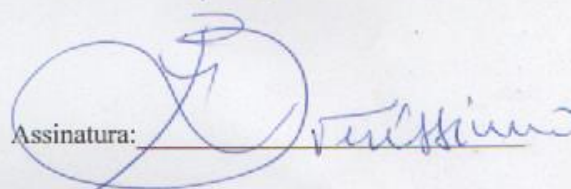
A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestra em
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.
Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 28/8/2018

Prof. Dr. Olavo Pereira Soares
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: 

Profa. Dra. Maria Valéria Barbosa Verissimo
Instituição: Universidade Estadual Paulista "Júlio
de Mesquita Filho" – UNESP

Assinatura: 

Profa. Dra. Juliana Miranda Filgueiras
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: 

AGRADECIMENTOS

Sobre todas as coisas está Deus, a quem agradeço eternamente. Pelo amor, pela sabedoria, pela oportunidade. Agradeço também por tudo o que me permitiu viver, por que, exatamente todas as experiências boas e ruins vividas fizeram de mim o que sou e represento hoje.

À minha família: meus pais e minha avó que ensinaram não só a importância de ter um título, mas, me ensinaram que ler e conhecer pode revelar um mundo novo dentro de nós. Que me ensinaram a batalhar pelos meus sonhos e não desistir deles mesmo quando eles estiverem bem longe.

Agradeço aos irmãos: Fernanda, Flávia, Natalí, Ricardo e Elisângela (que para mim é cunhada-irmã). Porque foram meus portos-seguros, para quem desabafei e que outrora também me fizeram rir.

Agradeço ao meu Amor Miquéias sem o qual esta pesquisa também não teria sido concluída. Porque dispensou horas de atenção, porque foi carinho presente quando eu chorava, porque não hesitou em se desdobrar em mim quando minhas forças se concentravam no Mestrado ou já se tinham acabado.

À minha filha Lavínia que é minha alegria e por quem eu levanto todos os dias com um sorriso no rosto, apesar de muitas vezes cansada.

Ao Professor Olavo pelas orientações, pelos ensinamentos e por ter me apresentado a Perspectiva Histórico-Cultural de uma forma que eu desconhecia.

Aos colegas do Grupo de Estudos, porque crescemos juntos na compreensão da Teoria quando discutimos, concordamos, lemos e releemos textos juntos. E porque ainda temos muito o que discutir...

Às professoras Valéria Barbosa Veríssimo e Juliana Miranda Filgueiras por aceitar fazer parte da Banca de Qualificação momento no qual contribuíram muito para esta pesquisa e para minha formação pessoal e profissional. Também por fazerem parte da banca-examinadora, no momento da defesa, porque com certeza me ajudarão a crescer ainda mais.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas e a todos os professores do Programa. Que nessa jornada acompanharam meus passos e contribuíram com discussões, críticas e ensinamentos possibilitando não só o desenvolvimento desta pesquisa, mas, o desenvolvimento pessoal da pesquisadora.

RESUMO

O livro didático é tomado nesta pesquisa como um objeto didático que sofreu profundas transformações ao longo do tempo. E com o desenvolver da história e das funções do livro didático no ambiente escolar esse objeto foi se apropriando de diferentes perspectivas pedagógicas, de técnicas de produção e de diagramação que hoje possibilitam a produção de um instrumento que é composto, além de textos e imagens, por uma forma de ensinar determinado conteúdo, representando não só um conteúdo programático como também uma proposta metodológica. Essa proposta metodológica do livro didático é tomada nesta pesquisa como uma proposta de ensino possível e como objeto de estudo. À luz da Teoria da Atividade procuramos compreender se as propostas de ensino de quatro livros didáticos de História para o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental deixam claro o fim a que se propõem, se educam no aluno motivos relacionados ao fim anunciado e se sugerem ações e operações que levem o aluno a entrar em atividade com relação ao conteúdo histórico anunciado como fim. Foram analisadas propostas metodológicas cujo conteúdo fim se relacionassem com a História e Cultura afro-brasileira e africana, com o intuito de observarmos se as propostas de ensino podem levar o aluno a tomar consciência desse conteúdo, instituído como obrigatório nas escolas de educação básica a partir da publicação da lei 10.639/2003. Por meio desta pesquisa identificamos que as propostas de ensino podem definir se um conteúdo pode ou não chegar a ser consciente para o aluno, uma vez que aquela proposta de ensino que puder levar o aluno a entrar em atividade com relação ao conteúdo Histórico relativo à História e Cultura afro-brasileira e africana pode fazer com que o aluno tome consciência desse conteúdo Histórico, por outro lado, o conteúdo Histórico não pode chegar a ser consciente para o aluno se a proposta de ensino não deixar claro para o aluno o seu fim, não educar no aluno um motivo relacionado ao fim anunciado e não surgirem ações e operações que levem o aluno a entrar em atividade com relação ao conteúdo sobre a História e Cultura afro-brasileira e africana.

Palavras-chave: Teoria da Atividade. Livro didático. Livro didático de História. Ensino de História.

ABSTRACT

The textbook is taken in this research as a didactic object that has undergone profound transformations over time. And with the development of the history and functions of the textbook in the school environment this object has been appropriating different pedagogical perspectives, production techniques and diagramming that today enable the production of an instrument that is composed, in addition of texts and images, by a way of teaching certain content, representing not only programmatic content but also a methodological proposal. This methodological proposal of the textbook is taken in this research as a possible teaching proposal and as an object of study. In the light of the Theory of Activity we try to understand whether the proposals for teaching four textbooks of history for the 4th and 5th year of elementary School make clear the end to which they propose, educate themselves in the student motifs related to the announced end and suggest actions and operations that lead the student to go into activity with respect to the historical content announced as an end. Methodological proposals were analyzed whose end content related to the Brazilian and African history and culture, with the aim of observing whether the educational proposals can lead the student to become aware of this content, instituted as Compulsory in schools of basic education from the publication of the Law 10.639/2003. Through this research we have identified that the educational proposals can define whether or not a content can be conscious for the student, since that educational proposal that can lead the student to enter into activity with respect to the historical content related to the Brazilian and African history and culture can cause the student to become aware of this historical content, on the other hand, the historical content cannot get to be conscious to the student if the teaching proposal does not make it clear to the student their end , do not educate in the student a reason related to the announced end and do not arise actions and operations that lead the student to enter into activity with respect to the content on the history and culture Brazilian and African.

Keywords: Theory of Activity. Textbook. History textbook. Teaching History.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O fim da Escravidão	84
Figura 2 - Comemoração da abolição	85
Figura 3 - Trabalhadores imigrantes	85
Figura 4 - Negros libertos	86
Figura 5 - Exercício número 1	87
Figura 6 - Vivendo na senzala	88
Figura 7 - Habitação de Negros	89
Figura 8 - O continente africano	90
Figura 9 - Encontro entre Portugueses e Africanos	91
Figura 10 - O fim do tráfico e a abolição	92
Figura 11 - Contos africanos	95
Figura 12 - Resumo Kiriku e a feiticeira	96
Figura 13 - Cena do filme Kiriku e a feiticeira de Michel Ocelot	97
Figura 14 - Aldeia em Guiné-Bissau e escultura do povo Ogoni	99
Figura 15 - A vida nas senzalas	101
Figura 16 - Senzala	102
Figura 17 - festa do boi-bumbá	102
Figura 18 - Exercício 2 festa do boi-bumbá	103
Figura 19 - O cultivo da cana de açúcar e a produção do açúcar	105
Figura 20 - Africanos escravizados trabalhando na fabricação do açúcar	106
Figura 21 - Etapas da produção do açúcar	107
Figura 22 - Nas cidades	109
Figura 23 - Atividades e ofícios	111
Figura 24 - Do lado de lá do Atlântico	112
Figura 25 - Batuque	114
Figura 26 - Escravos de ganho	115
Figura 27 - Escravos desempenhando diferentes funções	116
Figura 28 - Quem carrega o pacote	118
Figura 29 - Anúncio de venda de escrava	121
Figura 30 - Esquema de navio negreiro	123

Figura 31 - Pelas ruas da cidade	125
Figura 32 - Vendedores ambulantes	126
Figura 33 - Capoeira	127
Figura 34 - Habitantes da cidade do Rio de Janeiro	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Coleções que destacam a escravização e a Cultura dos povos afro-brasileiros e africanos	64
Tabela 2 - Conhecimento Histórico/Alfabetização e Letramento	65
Tabela 3 - Problematizações e Situações Problema	65

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	AS METODOLOGIAS DO LIVRO DIDÁTICO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA	18
2.1	O livro didático e a cultura escolar	19
2.2	O livro didático como objeto de pesquisa	22
2.3	O processo de produção do livro didático	24
2.4	As metodologias do Livro Didático em uma perspectiva histórica	26
2.5	As políticas públicas, o controle do Estado e as metodologias no Livro Didático de História	32
3	O REFERENCIAL TEÓRICO PARA ANALISAR AS PROPOSTAS METODOLÓGICAS	37
3.1	Educação escolar e atividade de ensino	41
3.2	A necessidade como pressuposto da atividade e o motivo que a orienta	44
3.3	A consciência como produto da atividade humana	48
3.4	A metodologia de ensino do livro didático	52
4	A METODOLOGIA PARA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO E DE SUAS PROPOSTAS DE ENSINO	58
4.1	Seleção e caracterização da amostra	62
4.1.1	A coleção Aprender Juntos – História	66
4.1.2	A coleção Brasiliana – História	68
4.1.3	A coleção Ligados.com – História	69
4.1.4	A coleção Eu Gosto – História	71
4.2	O método de análise do material didático	72

4.2.1	As categorias para análise da proposta metodológica do livro didático	72
4.3	O desenvolvimento da análise da proposta metodológica do livro didático	77
5	ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO	80
5.1	Análise geral dos recursos tecnológicos utilizados pelas obras didáticas	80
5.2	Análise das propostas metodológicas: fins, motivos, ações e operações	82
5.2.1	Propostas metodológicas que não educam no aluno um motivo	83
5.2.2	Propostas metodológicas que não educam um motivo no início da proposta, mas que pode fazê-lo surgir enquanto a proposta metodológica se desenvolve	90
5.2.3	A proposta metodológica pode educar no aluno um motivo que não se relaciona com o conteúdo anunciado como fim e sim com outro conteúdo histórico	92
5.2.4	A proposta metodológica pode educar diferentes motivos no aluno, mas não levá-lo a entrar em atividade com relação a nenhum conteúdo	95
5.2.5	Ações que não se relacionam com o fim global e com o motivo educado e não se transformam em uma atividade independente	100
5.2.6	Propostas de ensino que apresentam imagens com conteúdo referente à História e Cultura afro-brasileira e africana, mas esse não é o objeto da proposta metodológica	104
5.2.7	Quando o fim objetivo da atividade não se relaciona com o fim anunciado	108
5.2.8	Propostas metodológicas em que as ações que surgem não se relacionam ao fim global anunciado	112
5.2.9	Propostas que tiveram como fim conteúdo relacionado à Alfabetização e Letramento e conteúdo histórico	118
5.2.10	Propostas metodológicas que podem levar o aluno a tomar consciência do conteúdo anunciado como fim	122

5.2.11 Proposta metodológica que pode levar o aluno a tomar consciência de um conteúdo que não valoriza a História e Cultura afro-brasileira e africana	124
6 CONSIDERAÇÕES	130
REFERÊNCIAS	135

1 INTRODUÇÃO

Algumas práticas e mediações vividos na experiência pessoal, na trajetória social e acadêmica permitiram que durante a vida eu tenha produzido conhecimento e tenha me conscientizado de diferentes processos da experiência humana. Esse processo de produção e conscientização permitiram que fosse constituída a personalidade que aqui vos fala, que já não é a mesma que iniciou o mestrado e que não será a mesma amanhã.

Ao longo da minha infância e juventude pude ouvir diferentes histórias da minha avó. Alguns aspectos dessas histórias me chamavam muita atenção. Minha avó, como muitos brasileiros, era neta de portugueses e pelo preconceito que tinha em relação aos negros praticava atos racistas.

Ela falava com desprezo da cor do pai de uma amiga se referindo a ele como “aquele preto”. Demonstrava muito medo quando observava que algum negro estava próximo a sua casa, prevendo que seria ladrão. Movia todos os esforços para que as netas não namorassem negros, pois, para ela os negros eram sempre inferiores economicamente, apesar de nossa família não ter muitas posses. Essa experiência marcou minha vida, fazendo com que na chegada à graduação e com o avançar do curso de Pedagogia alguns questionamentos fossem surgindo.

No curso de Pedagogia participei como discente de uma discussão sobre cotas raciais. Por falta de conhecimento, e muita ignorância, entendia que aquela política afirmativa ao invés de afirmar o negro como sujeito de direitos funcionaria como um mecanismo de segregação. Este discurso fundamenta argumentos contra o estabelecimento das políticas de cotas raciais, fazendo parte do grupo de pessoas que sustentam esses argumentos, compreendia que os negros são inteligentes e biologicamente iguais aos brancos e que o estabelecimento de cotas raciais contribui para estereotipar o negro.

Com muito estudo pude reconhecer que biologicamente temos sim as mesmas condições de desenvolvimento. Mas, apesar de as condições econômicas interferirem na construção da história de vida de cada sujeito e na trajetória acadêmica de brancos, pretos, pardos, amarelos... a condição social e no caso dos negros a cor da pele tem um peso considerável e por vezes mais impactante que a situação econômica nas possibilidades que os sujeitos terão.

A política de cotas raciais é parte da Luta do Movimento Negro para o provimento de mecanismos que possibilitem à população negra sua inserção com equidade no âmbito econômico, cultural e social. Essa luta gerou, entre outras, a publicação da Lei 10639/2003 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana na educação básica.

Quem leciona o conteúdo referente à História e Cultura afro-brasileira e africana nos anos iniciais da educação básica é o Pedagogo. Com raras exceções, esse profissional não tem em sua formação inicial elementos que possibilitem o trabalho com a História e Cultura afro-brasileira e africana de forma a valorizar o povo negro no Brasil.

Pude compreender esse impasse quando tive consciência que o processo histórico de racismo em que fui gerada demandava a reelaboração dos meus conceitos e a desmistificação dos meus pré-conceitos. No entanto, a formação inicial para a docência não me possibilitava essa reelaboração e não me preparava para contribuir para a conscientização dos alunos acerca da História e Cultura afro-brasileira e africana, por que, no curso de Pedagogia que cursei pouco se discutia as questões étnico-raciais e essa discussão não era sistematizada, mas, acontecia em situações esporádicas.

Nesse percurso meus questionamentos foram se ampliando e com o Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Pedagogia pude compreender que as professoras levam para o exercício da docência a visão racista que possuem em relação aos negros. E, apesar da luta do Movimento Negro que culminou na publicação de leis e mecanismos que tensionam o preconceito visando erradicar práticas racistas, constatamos que ainda prevalece nas instituições escolares uma ideologia monocultural que compromete a inserção da temática étnico-racial na educação em geral.

Compreendi que a reprodução e renovação de práticas racistas é consequência de uma formação docente que leva os professores que atuam na rede de ensino a discriminar a população negra, e que esses docentes, para transformar a atual sociedade e contribuir para o reconhecimento e valorização do negro, precisam fazer uma mudança interior, pessoal. Portanto, ainda há uma grande demanda pela inserção da temática das relações étnico-raciais na formação de professores, visto que, discussões relativas ao tema ainda são insuficientes ou muitas vezes ausentes.

Em síntese, as professoras formadas em um curso que não discute as questões étnico-raciais e que não tem conhecimento de uma História e Cultura afro-brasileira e africana contada por um viés não racista acabam reproduzindo a história “tradicional” que vivenciaram na educação básica, aumentando o ciclo do racismo.

Quando ingressei no mestrado resgatei estas questões estabelecendo como meu objeto de pesquisa a verificação de quais mudanças a Lei 10.639/2003 havia produzido nos livros didáticos, se a lei havia tensionado a produção didática forçando a erradicação da veiculação de conteúdo racista e de estereótipos e levando à veiculação de conteúdo que possa valorizar a História e Cultura afro-brasileira e africana.

Por alguns motivos esse objeto interessava: se passou mais de uma década da publicação da Lei 10639/2003 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana; há professores que não tiveram contato com a discussão referente às relações étnico-raciais na formação inicial e ao invés de buscar na sua memória da formação básica as referências para manter o ciclo do racismo podem ter no livro didático um apoio à formação para conhecer uma nova perspectiva sobre a História e Cultura afro-brasileira e africana; o livro didático é veículo das políticas públicas para a educação e o Estado investe um montante considerável em manuais escolares.

Mas, o livro didático é um objeto complexo e temos muitas possibilidades de estudo dentro de um mesmo objeto. Inicialmente, a pesquisa nos encaminhou para duas possibilidades: identificar e analisar o conteúdo historiográfico para compreender quais as mudanças no conteúdo a lei 10639/2003 provocou no livro didático de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental; a segunda opção seria analisar a metodologia de ensino dos livros didáticos de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para o conteúdo historiográfico poderíamos analisar de que forma o povo negro é apresentado; se a História da escravização no Brasil é contada a partir da visão europeia e econômica; se em História do Brasil dentro do conteúdo referente à História do povo negro o livro didático apresenta apenas a História da escravização; se a História da África é contada nos livros didáticos e que história de África é contada, ou seja, se é apresentada a História contada pelos portugueses ou a História contada por africanos; se é apresentado nos livros didáticos de História para os primeiros anos do Ensino Fundamental elementos da cultura africana envolvendo economia, religião, estrutura das sociedades africanas, as guerras etc.

Se a opção fosse analisar a metodologia de ensino poderíamos buscar compreender a proposta de ensino do livro didático, ou seja, não apenas o conteúdo, mas, como se espera que os alunos aprendam sobre ele. Dessa forma, nossa análise se debruçaria sobre qual o conteúdo apresentado; quais os exercícios propostos, quais as imagens e qual a sequência desses elementos e a disposição na diagramação; qual a forma como texto, exercício e imagens

interagem na proposta de ensino; e quais conhecimentos e conceitos a proposta de ensino pode produzir no sujeito que a utiliza.

Uma pesquisa que levasse em conta as duas possibilidades - análise de conteúdo e da metodologia - seria muito relevante para a área, mas, uma pesquisa que englobe os dois objetos demandaria um tempo extenso que não condiz com o tempo destinado às pesquisas de Mestrado. Por isso optamos por analisar as metodologias dos livros didáticos de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Compreender a proposta metodológica contribui para a discussão acerca das maneiras pelas quais o conhecimento explícito pode ser apreendido pelo aluno e quais conhecimentos e conceitos determinada proposta de ensino pode permitir a apropriação pelo aluno.

Discutir metodologia contribui para a discussão da qualidade do ensino, da qualidade da formação do professor, envolvendo conhecimentos de didática, da função da mediação e do processo de ensino.

O conhecimento historiográfico veiculado pelo livro didático e a metodologia de ensino são assim dois objetos importantes para as pesquisas no campo do ensino. Mas, consideramos também a necessidade de produzir pesquisas sobre as metodologias de ensino e de como elas podem ou não levar o aluno a produzir conhecimento, visto que, a ciência somente é válida se a humanidade se apropriar do conteúdo para se desenvolver. O que permite essa apropriação é a mediação, possível por uma estratégia de ensino adequada.

Decidimos, dessa forma, nos debruçar sobre as metodologias de ensino dos livros didáticos de História para o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Dentro das obras fizemos um recorte analisando as propostas metodológicas referentes à História e Cultura afro-brasileira e africana. Este conteúdo foi inserido no ensino de História do Brasil desde o século XIX, principalmente com o conteúdo sobre a escravização, mas, sofreu uma reorganização a partir do ano de 2003 com a publicação da lei 10.639/2003.

As propostas metodológicas foram analisadas nesta pesquisa a partir da Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev. Tal teoria é parte dos estudos precursores da perspectiva histórico-cultural iniciados na década de 1920 por Vigotski, Leontiev e Luria.

A partir deste referencial foi possível compreender que a aprendizagem ocorre em contextos nos quais a proposta de ensino tenha um objetivo claro e que deve ser compreendido pelo aluno; uma proposta metodológica que possa fazer com que no processo de ensino seja educado no aluno um motivo para compreender o conteúdo proposto; uma proposta de ensino que sugira ações que tenham relação com o conteúdo anunciado como fim. Ou seja, a

aprendizagem ocorre por meio da mediação, possível por meio da atividade de ensino, que deve levar o aluno a entrar em atividade com relação ao objeto de estudo.

Baseados na Teoria da Atividade, analisamos os textos em sua construção: se são textos informativos ou se os assuntos são apresentados em profundidade; como são construídos os parágrafos; se há a presença de problematizações ou ausência destas; se o texto é a descrição de um fato... Analisamos as imagens: como são apresentados os sujeitos negros; se é solicitado que o aluno observe algum elemento das imagens, quais são os elementos que a proposta de ensino pede que o aluno observe ou quais elementos apresentados é possível que o aluno observe; como as imagens se relacionam com os textos e/ou com os exercícios. Sobre os exercícios: se os exercícios levam o aluno a pensar sobre o conteúdo apresentado; se pede que o aluno retome um conteúdo já apreendido, tendo função avaliativa. Procuramos compreender a interação entre os elementos textos, imagens e exercícios, concebendo que essa interação constitui uma estratégia de ensino, para isso, analisamos qual a interação entre os diferentes elementos da proposta de ensino e como eles se relacionam; qual a disposição dos elementos na diagramação. Em relação ao conteúdo nós procuramos identificar o conteúdo apresentado como objeto da proposta de ensino; o conjunto de elementos dispostos na estratégia didática que podem contribuir para a apreensão do conteúdo objeto de estudo; se as estratégias didáticas utilizadas levam o aluno a se apropriar de um conteúdo diferente do proposto; se a proposta metodológica leva o aluno a ter consciência de qualquer conteúdo, ou seja, se o leva a produzir conhecimento. Enfim, empreendemos a análise para compreender qual será o objeto da aprendizagem do aluno a partir de determinada proposta de ensino.

Pesquisar a proposta metodológica do livro didático de ensino nos encaminha para uma tarefa que se fundamenta na necessidade de produzir pesquisas que discutam sobre como as diferentes estratégias de ensino interferem na aprendizagem do aluno.

Esta abordagem, porém, não dissipa a responsabilidade social que temos em denunciar as formas de preconceito e a prática de racismo que possivelmente encontrarmos no interior das propostas metodológicas dos livros didáticos de História para os anos iniciais. Pensando nisso, em alguns momentos poderemos apontar e discutir sobre questões étnico-raciais com base no conteúdo apresentado, em interação com a metodologia de ensino.

Consideramos que a proposta metodológica, enquanto elemento constituinte do processo de ensino e aprendizagem, consiste em estratégias que são mobilizadas a fim de que um sujeito ensine algo a alguém. Estas estratégias de ensino são formas de organização, abordagem e sintetização do conteúdo e de organização dos exercícios. A proposta

metodológica, a proposta de ensino, a estratégia de ensino e a metodologia são nomenclaturas que utilizamos para definir um processo que pode mediar a relação entre conhecimento e aluno.

A metodologia pode propor uma mediação, esta por sua vez, pode levar o aluno a ter consciência do conteúdo que é o objeto de estudo ou levá-lo a ter consciência de um conteúdo que não foi anunciado pela estratégia de ensino como o conteúdo objeto de estudo. Mas, a metodologia também pode ser construída de forma a não mediar a relação entre conhecimento e aluno, isso acontece em casos onde por meio da proposta de ensino o aluno não pode ter consciência de qualquer conteúdo.

Esperamos que este trabalho contribua para as discussões na área de ensino de história, uma vez que, nos leva a compreender a forma como o aluno pode produzir o conhecimento histórico e sobre o que poderá levá-lo a pensar historicamente. Esperamos que contribua também para a área da didática em geral, uma vez que, nosso referencial teórico nos permite pensar a Atividade como processo que permite que o ser humano se desenvolva plenamente, isto é, nos permite pensar o processo de ensino e de aprendizagem em todos os campos em que esse processo possa e deva ocorrer.

Essa pesquisa também pode contribuir para a melhoria da produção didática naquilo que as editoras de livros didáticos propõem como estratégias didáticas e metodológicas. Essas estratégias que foram inseridas ao longo da História na produção didática podem interferir na qualidade da aprendizagem e diretamente na qualidade do próprio material. Dessa forma, a produção de um material didático ainda que baseada em questões comerciais e de lucro, envolvendo artifícios de venda e consumo, deve estar comprometida também com um ensino de qualidade.

Acreditamos ainda que este estudo se torna muito relevante para a produção do conhecimento acerca da formação de professores, uma vez que, discutimos de que forma diferentes propostas metodológicas podem ou não levar determinado conteúdo a chegar a ser consciente para o aluno. Esta discussão se torna indispensável, pois, ser professor é mediar a aprendizagem do aluno para que ele produza em si o conhecimento acerca do mundo que o cerca. Mas, o processo de mediação e aprendizagem só é possível se a Atividade do aluno for orientada de forma que o conhecimento do mundo, produzido pela humanidade, chegue a ser consciente para o indivíduo. Esta é também a contribuição da teoria histórico cultural para a formação de professores: há um modo de ensinar e um modo de aprender que pode possibilitar o desenvolvimento humano.

2 AS METODOLOGIAS DO LIVRO DIDÁTICO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

O livro didático é considerado em algumas pesquisas como o único instrumento de trabalho disponível para os professores, principalmente pela carga de trabalho extensiva do professor, pela precariedade das escolas e escassez de materiais didáticos (ESPÍNDOLA, 2003; SILVA, 2012).

Ele é concebido também como um aliado da melhoria da qualidade do ensino. Acreditando nisso, o Estado faz um grande investimento expresso em números de livros didáticos adquiridos pelo poder executivo para distribuição nas escolas públicas e em investimento em avaliações pelo próprio Estado.

O investimento referendado acima se baseia na confiança de que o livro didático veicula o currículo oficial, contém uma proposta metodológica que facilitaria o ensino e é fonte de conhecimento tanto para o professor quanto para o aluno. E dessa maneira determinaria “as relações pedagógicas e as estratégias de ensino e de aprendizagem entre professores e estudantes” (DÍAS, 2011).

Entretanto, a afirmação de que o livro didático determina o que acontece no cotidiano da sala de aula está baseada em uma concepção que homogeneiza a ação docente, fazendo do professor um manipulador do livro didático. Munakata (2004) chama atenção para este fato que limita a formação e o crescimento do professor, inclusive em questão de investimentos para a formação inicial e continuada.

Dessa forma, apesar de ser intensa a utilização destes manuais no cotidiano escolar, inclusive pelo peso cultural e econômico que exerce na escola, em sala de aula os professores podem exercer contínua influência na utilização dos manuais. Por isso, apesar de toda a regulação, controle e prescrições exercidas sobre o livro didático (geradas pelas condições de produção, de avaliação e de distribuição massiva de livros didáticos), assim como, de sua interferência no ambiente escolar, nos processos de ensino e aprendizagem e na própria constituição do saber escolar, acreditamos que é nas práticas diárias que o saber se efetiva.

Como afirma Franco e Zamboni (2013), que nem sempre o saber se efetiva da forma como está prescrito: o professor se apropria do livro didático com relativa autonomia por meio do saber experiencial adquirido na vida pessoal, profissional e escolar. Em síntese, o livro didático é um elemento presente nas salas de aula “mas sem um papel tão determinante como

é comum se afirmar ou para culpa-lo dos males da educação ou para imputar a ele a responsabilidade de melhorar a qualidade do ensino” (FRANCO; ZAMBONI, 2013, p.121).

Ao considerar que o livro didático é um instrumento de uso do professor e dos alunos, mas, não define as práticas de ensino que acontecem no exercício da docência, propomos aqui uma investigação que veja esse objeto não do ponto de vista de seu uso em sala de aula e nem das implicações que tem na formação do professor. Investigamos esse objeto a partir das possibilidades que ele oferece contendo em si uma proposta de ensino.

Esse mérito não desvaloriza a ação do professor, visto que, compreendemos que a atuação docente é fundamental no desenvolvimento das atividades didáticas, mas, a proposta de ensino explicitada no livro didático é tomada como uma estratégia de ensino possível.

2.1 O livro didático e a cultura escolar

O livro didático é um elemento que circula e faz parte da cultura escolar há pelo menos dois séculos. É um instrumento de trabalho do professor e dos alunos, constituído por conteúdos teóricos e metodológicos, assim como, por ideologias presentes em determinados períodos históricos e que circulam em uma determinada sociedade (GALZERANI, 2013).

A história do livro didático teve início na Europa e América com a ampliação do acesso à escola, no final do século XIX, e a partir das políticas educativas de escolarização gratuita e obrigatória. O movimento que impulsionou a ampliação da oferta de educação escolar que passou a atender um público maior e mais diversificado, originou também, segundo Filgueiras (2011), a instituição de um programa curricular mínimo que deveria ser colocado em prática em um tempo mínimo e para um coletivo de alunos. Neste contexto o livro didático oferecia uma proposta comum/ uniforme para atender a essa massificação:

Com a obrigatoriedade escolar e a estruturação de um ensino popular, os programas estabeleciam um rol de conhecimentos mínimos que deveriam ser ensinados aos alunos, de modo coletivo e simultâneo. Neste sentido, o papel do manual era significativo, pois oferecia uma proposta uniforme” (FILGUEIRAS, 2011, p. 3).

Como observamos, o livro didático é parte constituinte da cultura escolar desde sua origem, mas, assim como todo o saber escolar (CHERVEL,1990) o livro didático em si não determina esta cultura em sua totalidade. Ele contribui para a transformação da cultura escolar e é transformado por ela.

Participa dessa cultura alguns sujeitos que vivenciam e produzem mecanismos de permanência e transformação. Alguns exemplos de sujeitos que fazem parte da cultura escolar

são os professores, os alunos e os demais funcionários da escola. O livro didático também participa dessa cultura escolar.

Por cultura escolar entendemos um “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 10). Desta forma, compreendemos que o livro didático além de fazer parte da escola traz em si muitos elementos que constituem a própria cultura escolar, isto é, é produzido a partir de um conjunto de normas que estabelecem o currículo explícito e um conjunto de condutas e de valores, por outro lado, expõe diversas estratégias de ensino que visam produzir nos sujeitos esse currículo, condutas e valores.

Ele é produzido a partir de um currículo oficial, estabelecido pelos órgãos educacionais e convencionalmente estabelecido como o currículo comum a ser ensinado. É construído também a partir de várias tendências pedagógicas que vão ao longo do processo histórico se conformando em práticas de ensino, é produzido a partir de uma concepção de ensino, de aluno e de educação. Estas concepções fazem com que determinados valores considerados “corretos” ou aceitos sejam ensinados.

Da mesma forma que o saber escolar não é idêntico ao saber das ciências de referência, porque a instituição escolar tem uma função que está envolta no papel que a sociedade atribui a ela, o livro didático também extrapola o conhecimento científico e propõe um conhecimento que está fundamentado no saber das disciplinas escolares.

O conhecimento difundido pelas disciplinas escolares está fundado no saber da ciência de referência, nos valores e ideologias da sociedade na qual está inserida e numa forma de se tornar ensinável aquilo que a sociedade quer que a escola ensine segundo Chervel (1990). Por exemplo, o conhecimento histórico produzido nas instituições escolares não formam historiadores, mas, deve formar pessoas capazes de compreender o mundo que as envolve assim como os fenômenos históricos, sociais e físicos que interferem nas suas vidas.

O saber veiculado pelo livro didático também contém vários saberes tendo como referência para sua escrituração: o conhecimento da ciência de referência ou saber científico; as discussões pedagógicas e didáticas do período ou saber metodológico, e das teorias de aprendizagem; os saberes das diferentes culturas de produção ou saber cultural e prático dos diferentes sujeitos que fazem parte da cultura escolar.

O Estado também faz parte da construção do livro didático, por meio de políticas públicas que inserem na cultura escolar (via material didático) novos conteúdos ou mesmo outra

organização curricular. Como, por exemplo, nos anos de 1970 e 1980 ficou insitituída a inserção da disciplina de Estudos Sociais na Educação Básica brasileira o que gerou uma reformulação do currículo das escolas básicas e da produção didática.

A produção didática envolvida por todos estes aparatos científicos, metodológicos, ideológicos e estatais chega à escola com as renovações teóricas e pedagógicas, desta forma, contribuindo para a transformação da cultura escolar. Por outro lado, o livro didático é influenciado pela cultura escolar: sua produção é feita a partir de referências e especificidades da instituição escolar e carrega em si o saber que foi historicamente legitimado por esta instituição.

Desta forma as práticas escolares não sofrem rupturas bruscas e mantem traços de teorias historicamente cultivadas na cultura escolar. Fazendo parte desta cultura, o livro didático também incorpora as inovações teóricas e metodológicas das disciplinas, mas, considera em suas reformulações as práticas que já estão sedimentadas na cultura escolar e as especificidades desta cultura.

Na cultura escolar o livro didático adquire diferentes funções, Choppin (2004) elenca quatro: a função referencial, ou curricular se caracterizando por um suporte educativo de conhecimentos a serem transmitidos às gerações vindouras; função ideológica que se traduz na veiculação de valores de uma classe dirigente; função documental porque comporta representações de quadros/ pinturas, reprodução de documentos históricos que possibilitam ao aluno o desenvolvimento de um espírito crítico, desde que sua leitura não seja orientada; e se caracteriza por ser um suporte instrumental por conter métodos de aprendizagem.

Esta última função consideramos ser muito importante para a instituição escolar, uma vez que, é por meio da proposta metodológica - das atividades e abordagens dos conteúdos científicos que se torna possível a concretização da função escolar, isto é, que é possível ensinar aos alunos.

É pela proposta metodológica que se espera adequar o conteúdo à faixa etária do alunado e que se estabelece o que é importante num conjunto de conteúdos. Dessa forma, a proposta metodológica é o mecanismo que torna possível o ato de ensinar.

O livro didático enquanto um objeto escolar utiliza uma proposta metodológica que expõe estratégias para sugerir um caminho para o ensino. Esse caminho, que chamamos de proposta metodológica são estratégias de ensino que se organizam a partir de textos, que são construídos a partir de uma maneira singular de organização do conhecimento, que se fundamentam em concepções de ensino, de aluno, de conhecimento, com base em uma faixa

etária e de acordo com o fim a que o ensino se propõe. A proposta metodológica é constituída também pelos exercícios propostos, a forma como os exercícios estão orientados na diagramação, isto é, enquanto exercícios avaliativos dispostos ao final do capítulo ou enquanto exercícios que participam da produção do conhecimento pelo aluno, e podem orientar reflexões ou serem organizados a partir de perguntas e respostas. A exposição de imagens e a leitura sugerida dessas imagens, assim como, sua relação com o conteúdo que está sendo trabalhado também são elementos que participam de uma proposta de ensino.

Os livros didáticos são fruto de um processo histórico que nos mostra o quanto a cultura escolar interferiu na produção didática e o quanto o próprio livro didático, quando adota as perspectivas pedagógicas, tensiona as práticas escolares para que se apropriem das teorias pedagógicas.

2.2 O livro didático como objeto de pesquisa

Para o historiador francês Alain Choppin, até meados do século XX, o livro didático foi negligenciado pelas pesquisas e até recentemente não se tinha uma cultura de arquivamento e conservação desse documento.

É no decorrer dos anos 1970 que os historiadores começam a manifestar um real interesse pelo livro e pelas edições escolares. O fim da década de 1970 testemunha essa tomada de consciência com a publicação, quase concomitante, de contribuições que sublinham a importância que revestiu o manual como fonte para os historiadores da educação, em diferentes países (CHOPPIN, 2002, p. 11).

As pesquisas sobre o livro didático que surgiram no final do século XX foram protagonizadas, principalmente, por historiadores e bibliógrafos que se interessaram inicialmente pelo livro didático de História. As primeiras pesquisas nessa área tinham uma abordagem ideológica e após a Segunda Guerra Mundial visavam verificar erros e preconceitos veiculados pelo manual escolar - principalmente preconceitos de origem, o que de certa forma estava entremeio a luta que visava o aceite pelo diferente e a tolerância aos diferentes povos (BITTENCOURT, 2011).

Aqui no Brasil, segundo Moreno (2013), o conteúdo ideológico foi objeto de várias pesquisas após a ditadura militar. Entretanto, o autor faz uma crítica a essas pesquisas de caráter limitado “pois as respostas já estavam dadas pelo pressuposto de que os livros didáticos seriam produzidos deliberadamente com o intuito de mistificação e manipulação” (MORENO, 2013, p. 41).

Hoje temos entre as pesquisas que se debruçam sobre o livro didático de História aquelas que tratam da análise do conteúdo, procurando defasagens e clivagens entre produção acadêmica e escolar, e aquelas que investigam as ausências ou veiculação de estereótipos relacionados a grupos étnicos. É também objeto das pesquisas sobre o livro didático a história das populações negras (BITTENCOURT, 2011).

Atualmente as pesquisas relacionadas ao livro didático estão considerando este objeto como um instrumento produzido numa rede de relações complexas, complexidade que envolve desde o processo de produção até o consumo. As pesquisas também tem considerado as múltiplas funções que o livro didático adquire tanto na cultura escolar como na constituição das disciplinas.

Contribuindo para esta reflexão Choppin (2002) cita que o livro didático é um objeto complexo e de difícil definição. A própria infinidade de vocábulos que a literatura e a cultura escolar utiliza para denominar este objeto demonstra a difícil definição desse objeto, por exemplo, ele é denominado compêndio, livro de leitura, livro de exercícios, livro didático, livro de textos, apostila e manual escolar. Um embate é que nem sempre podemos identificar as características que se relacionam a cada denominação que o livro didático recebe (CHOPPIN, 2004).

Para nós o livro didático é um objeto de múltiplas facetas, assim como afirma Bittencourt (2011), e estas estão explícitas ou implícitas na sua materialidade, formas de composição e produção do livro didático, formas de exposição do conteúdo científico e pedagógico. Estas facetas incluem formação docente, formação discente, suporte para pesquisa e para planejamento de aulas, veículo de ideologias ou sistema de valores, veículo de conhecimento teórico de determinada disciplina e portador do currículo oficial. Também possui uma dimensão material, física, onde a sua função se concretiza, desenvolvida a partir de técnicas de editoração e de impressão.

O livro diático tem, portanto, uma estrutura própria. Ele é produzido a partir de uma forma própria de expor o conteúdo, de expor as imagens, traz atividades para o aluno, sugere atividades de pesquisa que visam fazer com que o aluno aprenda determinado conteúdo ou adquira determinadas habilidades, serve de suporte para o professor e suas aulas e acompanha um manual do professor.

A materialidade do livro didático traduz uma proposta metodológica, uma forma de fazer chegar a um sujeito específico determinado conhecimento e está carregada de teorias

pedagógicas. Este último aspecto apresentado será desenvolvido nesta pesquisa: a proposta metodológica do livro como uma de suas funções.

Podemos considerar o livro didático, segundo Choppin (2002) como instrumento pedagógico por conter métodos e técnicas de aprendizagem, também por conter atividades propostas “em cada capítulo [que] fornece as pistas para avaliar a qualidade do texto no que se refere às possibilidades de apreensão do conteúdo pelos estudantes” (BITTENCOURT, 2011, p. 315).

Vemos o livro didático enquanto um instrumento que expõe não só o conteúdo programático de uma disciplina, mas, articula o conteúdo à uma proposta de ensino. Um objeto construído a partir de concepções pedagógicas que expõe uma estratégia de ensino com exercícios individuais e em grupo, de pergunta e resposta ou que sugere reflexões, comparações, pesquisa; que apresenta imagens de diferentes tipos e sugere diferentes leituras pelo aluno; que apresenta também outros elementos que objetivam “facilitar” a aprendizagem do aluno como boxes, mapas, esquemas tabelas e outros.

Entretanto, apesar de o livro didático expor uma estratégia de ensino, a sua organização, estruturação, a construção de cada elemento que compõe o livro didático, sua produção e impressão é construída por diferentes sujeitos. Diferente do ensino em sala de aula onde geralmente um professor organiza uma estratégia de ensino com base no contexto da sala de aula, com base em sua concepção de ensino e em sua concepção de aluno.

Por isso se torna importante considerar que o processo de produção da estratégia de ensino do livro didático e esse objeto como um todo envolve diferentes sujeitos com variadas funções e especialidades, além de envolver questões mercadológicas.

2.3 O processo de produção do livro didático

Uma grande contribuição teórica para pensar o processo de produção dos livros impressos foi dada por Roger Chartier (2009). Esse autor quando fala dos livros da Biblioteca Azul, que visavam uma “prática de leitura que não aquela da elite erudita, nem aquela dos familiarizados com o livro” (CHARTIER, 2009, p. 105). Dessa maneira, o processo de formatação dos textos da Biblioteca Azul deixavam esses textos completamente diferentes do original, fazendo com que a reestruturação e a nova formatação dos textos interferisse na leitura e compreensão do livro pelo leitor.

Os editores ao formatar textos de contos clássicos para torná-los legíveis à população muitas vezes deixavam-no muito diferente do original, até incompreensíveis, contradizendo a expectativa inicial de legibilidade. Chartier (2009), a partir da investigação dos livros da Biblioteca azul, alerta para o fato de que a formatação textual, a ilustração, a tipografia e o todo impresso influem na leitura do texto. Além dos elementos textuais que dizem da forma como o leitor deve se apropriar do texto e trazem implícitas ou explícitas a forma correta de leitura, em notas e prefácios, outros elementos textuais influenciam na leitura do livro.

Os editores da Biblioteca Azul formatavam os textos tirando-lhes partes, centralizando ou aumentando o tamanho das letras e assim possibilitavam uma nova leitura dos contos clássicos ou até outra interpretação (CHARTIER, 2009).

Por isso, precisamos afirmar que todo livro sofre um processo de editoração e os livros didáticos não fogem a esse quesito. No processo de produção do livro didático estão envolvidos uma diversidade de agentes tais como escritor/autor dos textos, que pode ser a mesma pessoa que desenvolve os exercícios ou não; a editoria de “arte” que seleciona as iconografias.

Quanto a quem escreve o livro didático, Munakata (1997) conclui que para produzir um livro didático não é preciso que se tenha um bom autor, uma vez que tem toda uma equipe que vai corrigir as possíveis deficiências. Esta equipe consiste em profissionais que fazem desde a preparação do material até a impressão.

Na equipe editorial há profissionais que selecionam os autores, que negociam as questões de direitos autorais; na fase de editoração o copidesque faz alterações no texto em maior ou menor grau “que pode consistir simplesmente na revisão ortográfica e gramatical do texto e na sua adequação às convenções editoriais da editora até uma intervenção mais drástica tanto no estilo quanto no próprio conteúdo” (MUNAKATA, 1997, p.88). Além do copidesque tem o revisor, que lida com ortografia e gramática; a diagramação e a paginação que distribuem textos e ilustrações na página conforme padrões estabelecidos pela editora e de acordo com o projeto gráfico da coleção do livro didático e do estilo gráfico da editora; e as fases de impressão (CAVALCANTI, 2016; MUNAKATA, 1997).

Envolto nesse processo de produção do livro didático, que não é um processo rápido, um mesmo material é escrito, editado e revisado muitas vezes, garantindo um tempo longo de trabalho aos envolvidos na produção didática.

Toda a técnica e todos os profissionais envolvidos na produção do livro didático trabalham na produção de um resultado para o mercado. Assim, o livro didático é o resultado de uma produção para mercado, um produto que gera lucros e para isso utiliza de artifícios.

Esses artifícios são recursos de propaganda e de “melhoria” do produto, tais como, o manual dos professores; as indicações de que a coleção segue o currículo oficial; os apontamentos que geralmente estão em destaque na capa sobre inovações que concernem à adoção por determinadas teorias pedagógicas e historiográficas; utilização de técnicas de editoração e impressão com muitas cores, boxes, mapas, imagens; e as editoras oferecem cursos aos professores.

Para além dos interesses comerciais pode haver também um interesse na melhoria da qualidade do ensino,

Nesse mundo humano, demasiadamente humano, esses trabalhadores, agentes da produção editorial, que vendem a alma para o capital, fazem-no até mesmo pensando na melhoria da qualidade de ensino, do mesmo modo que um médico assalariado, por exemplo, ao engordar o lucro do patrão, pode também procurar atender bem o paciente (MUNAKATA, 1997, p. 34).

Nesse sentido, os livros seguem uma lógica mercadológica que oferece suporte para o ensino, obedecem a normas curriculares e se submetem a um conjunto de critérios de avaliação dos órgãos públicos. E ainda possui uma infinidade de agentes que alteram e incrementam o que foi produzido pelo autor de livros didáticos. Neste trabalho cada agente produz um aspecto do livro segundo suas técnicas e concepções de mundo.

Por isso também sempre nos referimos nesta pesquisa ao livro didático e não aos autores indicados na capa, porque apesar desses serem os pensadores do livro didático há todo um processo de produção que interfere na formatação do livro e conseqüentemente na estratégia de ensino apresentada no produto final, no impresso.

Essa afirmação não descaracteriza o livro didático como um objeto que expõe uma metodologia de ensino, uma vez que, contém todo um arcabouço teórico e metodológico que está expresso na proposição de exercícios, na colocação de textos e informações em determinada linguagem e em determinado formato, assim como imagens e outros recursos pedagógicos que se traduzem em uma possibilidade de ensino. Essa nossa convicção é confirmada por Gilberto Cotrim quando diz que “O livro tem que dizer por si próprio. O autor é professor no texto” (apud MUNAKATA, 1997, p.162).

2.4 As metodologias do Livro Didático em uma perspectiva histórica

No Brasil, o livro didático é parte do cotidiano das escolas desde o século XIX, apesar de que sua estrutura modificou ao longo dos anos. O primeiro manual didático que circulava nessa época era o compêndio, uma compilação de textos de vários autores, e as primeiras

produções desse tipo provinha de traduções de manuais produzidos na Europa (XAVIER; CUNHA, 2011).

Os livros didáticos nacionais foram produzidos primeiramente pela Impressão Régia. Estes manuais eram em grande medida produzidos para uso nos cursos secundários, enquanto que, para as primeiras letras ou anos iniciais houveram poucas contribuições neste período (BITTENCOURT, 2004; MOREIRA, 2011).

No século XIX produção didática para o ensino primário consistia em livros de leitura que instruíam os alunos a contar, ler, escrever e a formação moral e religiosa e desde já tinham boas vendagens, visto que, de acordo com Moreno (2013) os manuais para alfabetização foram os primeiros best-sellers mundiais.

É no final do século XIX que começaram a ser publicados para o primário os livros com conteúdo mais específico sobre a História do Brasil. Essa produção foi impulsionada também pela instituição da área de História no currículo escolar, e por isso, quando ainda no século XIX houve a inserção da disciplina de História no currículo escolar o manual didático foi um objeto para divulgação do conteúdo a ser ensinado (FARICELLI, 2005). É o caso dos livros “Minha pátria – ensino de História do Brasil para o segundo ano, de J. Pinto e Silva [...] e Nosso Brasil para o 1º grau primário, de Hildebrando Lima” (FRANCO, 2009, p.66).

A História que passou a ser veiculada nos livros didáticos e ensinada nas escolas era nacionalista e estava ligada à formação moral e cívica para idealização e construção de um sentimento de nação (MOREIRA, 2011; MORENO, 2013). Os livros que tinham intenção de forjar esse nacionalismo eram compostos de textos que centravam a narrativa dos fatos em atos heroicos e heróis da história oficial do Brasil, além da descrição de costumes do povo brasileiro e de povos civilizados (FRANCO, 2009).

Os primeiros livros didáticos produzidos no Brasil eram de autoria de pessoas ligadas ao poder político. Essa característica da autoria dos livros didáticos começou a mudar impulsionada pela preferência dos professores em adotar livros que estivessem acompanhando os avanços pedagógicos de países que implantaram a massificação do ensino ainda no século XIX:

Da mesma forma, a seleção destes voltava-se para os que acompanhavam os avanços pedagógicos dos países onde a alfabetização se estendia para uma população cada vez maior (BITTENCOURT, 2004, p. 484).

A preferência dos professores provocou a valorização pelas editoras de autores de livros didáticos com experiência pedagógica no ensino primário, secundário e nas escolas

normais. Os autores que eram professores do Colégio Pedro II e os membros da Escola Militar apareciam desde o início como preferidos, pois, produziam os livros a partir de suas próprias aulas.

A produção, os conteúdos e a estrutura dos manuais sofreram igualmente uma transformação pela nova demanda dos professores, uma vez que, é também no final do século XIX que os manuais passaram de compilados de textos que abarcava conhecimentos de todo um campo teórico (GASPARELLO, 2013; MORENO, 2013) a um livro didático que começava a pensar as especificidades do público: eles continuavam a apoiar o docente nas aulas e a trazer o conteúdo das disciplinas, mas, também começaram a serem produzidos para os alunos. Para atender a especificidade do alunado os livros didáticos começaram a propor exercícios e algumas ilustrações.

A História do Brasil, livro didático de João Ribeiro obteve grandes tiragens nesse período, porque inovou em sua metodologia e cronologia organizando o livro por unidades que apresentavam sinopses ao final e introduzindo “novas temáticas como a história comum e a história local (MORENO, 2013, 104).

Também Joaquim Manuel de Macedo introduziu em Lições de História do Brasil uma parte chamada “Perguntas” com “como”, “quantos” e “porquês”. O livro publicado em 1861 de Joaquim Manoel de Macedo tinha a aprovação do IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, e durante 63 anos teve 11 edições. Esse sucesso é explicado, segundo Bittencourt (2004), pela posição do autor que era professor do Colégio Pedro II e pela inovação na proposta metodológica com exercícios ou lições no final dos capítulos.

Macedo utilizava o método catequético: A metodologia catequética de perguntas e respostas e o quadro sinótico logo “após a apresentação do conteúdo revelam algumas das estratégias que visavam facilitar aos alunos o grande objetivo cognitivo de saber de cor e recitar os textos de História” (MORENO, 2013, p.102). Esse movimento, que não é descolado das concepções teóricas sobre a disciplina de história, reflete uma concepção tradicional do ensino dessa disciplina baseada em “métodos mneumônicos, [e] por exercícios questões-resposta” (AZEVEDO; STAMATO, 2010, p. 704).

A proposta de ensino organizada por meio de perguntas e respostas está ligada ao treino da memória e se baseia em uma concepção de ensino específica que valoriza a exposição do conteúdo pelo professor e a reprodução por parte do aluno. No livro didático, essa abordagem é caracterizada pelas metodologias que priorizam os textos base e os questionários com perguntas e respostas (FARICELLI, 2005). Esta concepção de ensino está baseada em

“uma concepção de inteligência, que entende o conhecimento como algo que associa e combina informações - o que torna, portanto, fundamental uma memória repleta de dados” (FARICELLI, 2005, p.10).

Na primeira metade do século XX o movimento escolanovista apontou algumas renovações para o ensino de história propondo uma metodologia que valorizasse a investigação, a crítica e o raciocínio lógico.

Nos livros didáticos, algumas proposições metodológicas com base na Escola Nova apareciam nos prefácios e nas capas dos manuais didáticos de História. Conforme CAIMI “Jônatas Serrano, autor de inúmeros livros de História nos anos de 1920 e 1930, era caracterizado como um escolanovista católico, preocupando-se com o uso de novas tecnologias no ensino da história escolar, especialmente o cinema como recurso didático” (CAIMI, 2005, p. 3).

Apesar desse movimento pela renovação do ensino de história, aclamado pelos escolanovistas, Faricelli (2005) aponta que os exercícios de recitar de cor as datas e nomes de heróis mostram que permaneceram as práticas tradicionais. Em síntese a metodologia permanecia a mesma no ensino e nos livros didáticos.

A partir da segunda metade do século XX novas teorias pedagógicas começaram a propor que o livro didático integrava um processo de aprendizagem, por isso, deveria trazer uma proposta educativa que considerasse o aluno ativo. Propunham que se aumentasse a quantidade de atividades e exercícios propostos pelos livros didáticos.

Essa metodologia estava baseada no estudo dirigido, sustentado pela teoria de Jean Piaget. E propunha

a estruturação do conhecimento em etapas sucessivas de dificuldade. Caberia ao livro, no caso, trazer instruções em sequência para que o aluno desenvolvesse um método de estudo, incluindo a organização do tempo, a sistematização de dados e o desenvolvimento de algumas operações mentais próprias de cada disciplina. Para o professor, o livro tornar-se-ia um instrumento de gerenciamento, uma forma de controlar e tornar mais eficiente a aprendizagem (MORENO, 2013, p. 123).

Para se adaptar à proposta metodológica baseada na concepção de aluno ativo os autores começaram a produzir livros consumíveis, nos quais os alunos responderiam aos exercícios no próprio livro didático. Esta nova proposta metodológica levou as editoras a separarem os livros de textos dos cadernos de exercício, desta forma, os livros de textos tinham uma vida útil mais longa e o livro de exercícios era consumível.

No ensino de História vimos também a adoção dos estudos dirigidos, que se caracterizava em uma nova forma de exercícios baseados em um roteiro de estudos que estimulava a atividade do aluno, essa nova técnica considerava “a existência de diferentes ritmos de aprendizagem” (FARICELLI, 2005, p. 12). Essa fundamentação teórica provocou mudanças na proposta metodológica e a produção didática passou a considerar o aluno ativo na proposição dos exercícios e tensionou a revisão dos livros didáticos de história que procuravam acompanhar o “ensino renovado”. Na perspectiva do aluno ativo os exercícios deveriam ser pensados a partir da vida concreta do aluno, partindo da experiência da criança, trabalhando o ensino em uma perspectiva global, valorizando as experimentações pelos alunos e as atividades em grupo (FARICELLI, 2005).

Até início do século XX poucas imagens estavam representadas nos livros didáticos e estas em poucas cores, às vezes, até encadernadas à parte do texto (FILGUEIRAS, 2011). Mas ao longo do século XX a escola começou a concorrer com diferentes mídias e com os meios de comunicação de massa, como a televisão e o cinema, portanto, tornou-se necessário adicionar recursos às propostas metodológicas.

Nesse cenário a composição visual dos livros didáticos, que são também recursos metodológicos, foram reestruturados. As iconografias passaram a fazer parte da apresentação gráfica das publicações didáticas, assim como, novas técnicas de diagramação com layouts diversificados, fotografias e boxes.

As imagens foram se constituindo um recurso pedagógico que auxilia no processo de ensino sendo um elemento concreto do que está dito no texto base e um artifício que facilita a aprendizagem, nesse sentido as imagens tornam-se uma convenção e acredita-se que devem “concretizar conceitos e noções abstratas e facilitar a memorização dos conteúdos” (FERRARO, 2011, p. 181).

Dessa forma, as iconografias poderiam desempenhar diferentes funções na nova proposta pedagógica do livro didático:

Numa primeira aproximação, as imagens poderiam funcionar como um convite à leitura e à utilização da obra. Para os novos profissionais de edição, a imagem era pensada numa concepção de descanso visual – uma forma de tornar a leitura mais amena - e de equilíbrio estético, com algumas obras já diagramadas como página dupla. O discurso pedagógico, por sua vez, já contemplava, há algum tempo, a força comunicativa das imagens (MORENO, 2013, p. 122).

Abarcando o conteúdo pedagógico, as iconografias começaram a se relacionar também ao aspecto mercadológico e técnico, estes últimos, juntamente com as concepções pedagógicas

que alteraram a forma como se via o ensino de história. As iconografias e a nova visualidade do livro didático tornaram possíveis uma transformação do livro didático, ancoradas no valor econômico desse objeto e nas técnicas de produção que evoluíram ao longo do século XX.

As imagens dessa forma se tornam um elemento decorativo e

“A forma como elas passaram a aparecer nos livros pode ser comparada à exposição de mercadorias em um supermercado [...] Como em uma vitrine, as reproduções de pinturas são compostas regularmente, aparecendo em conjunto com os textos, na maioria das páginas dos livros” (FERRARO, 2011, p. 182).

As imagens tornaram-se portanto aliadas não só das estratégias de ensino, como uma mídia concorrente do ensino escolar que representava um elemento “facilitador” da compreensão do conteúdo histórico, mas, também se tornavam aliadas do mercado financeiro como estratégia de propaganda e de vendagem.

No quadro evolutivo de inserção de iconografias e de renovação visual das obras didáticas de História ainda predominam nas obras didáticas de História as tradicionais imagens didáticas de Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas. Outro aspecto a ser considerado é que apesar de haver o uso de muitas imagens, por vezes, o texto não se relaciona com as imagens “elas continuam sendo um poderoso recurso de comunicação, mas em apenas algumas obras o texto faz referência às imagens utilizadas” (MORENO, 2013, p. 232). Segundo o autor há ainda casos (poucos) de grande dissintonia entre texto e imagem.

Outra característica nos usos das imagens, quadros, pinturas e litografias é que até hoje as imagens são utilizadas como representação do real, ignora-se os contextos de produção das imagens e as condições de sua produção, assim como, a diferença de tamanho, cores e diagramação de um quadro original e as características técnicas de produção do livro didático (BUENO; GALZERANI, 2013).

Pela discussão feita até aqui percebemos que desde que foi adotado nas escolas do Brasil o livro didático passou por inúmeras transformações com relação à sua forma, partindo de um compilado de textos ao formato que conhecemos hoje: um livro com textos base, com boxes, com exercícios, imagens, mapas, tabelas e outros recursos. Também modificaram com relação ao conteúdo e às concepções pedagógicas, que foram sendo desenvolvidas ao longo do tempo e chegaram ao cotidiano da escola por meio do professor, das orientações do poder público e do livro didático.

Para discutir o processo histórico que gerou profundas transformações no formato do livro didático e também que interferiu diretamente na melhoria desse objeto propomos no texto

que segue uma discussão a respeito de como o controle do Estado interferiu no processo histórico do livro didático brasileiro.

2.5 As políticas públicas, o controle do Estado e as metodologias no Livro Didático de História

Ao longo da trajetória histórica do livro didático no Brasil o Estado tem se mostrado protagonista. Este papel é possível de ser visto quando acompanhamos a produção dos livros didáticos e o controle do Estado na compra e distribuição deste material nas escolas públicas. Veremos que além de o livro didático ser considerado um elemento fundamental na melhoria da qualidade do ensino, a própria intervenção do Estado por meio das avaliações e critérios de seleção dos livros didáticos tensiona e exige ao longo do tempo a melhoria da qualidade física e a introdução de novas teorias historiográficas e pedagógicas nesse objeto.

Apesar de o Estado ser protagonista desde o início da produção dos livros didáticos e de sua circulação nas escolas brasileiras, a intervenção do Estado era feita, no início, por meio da ligação existente entre os autores de livros didáticos e o poder público. No início de sua produção no Brasil muitos autores de livros didáticos de História eram membros do IHGB uma instituição simbólica no meio científico e também cultural da época. Os autores de livros didáticos do século XIX e início do século XX

possuíam, portanto, estreitas ligações com o poder institucional responsável pela política educacional do Estado, não apenas porque eram obrigados a seguir os programas estabelecidos, mas porque estavam “no lugar” onde este mesmo saber era produzido “uma instituição “científica e cultural” simbólica do Império e das primeiras décadas da República” (BITTENCOURT, 2004, p.481).

É no início do século XX, segundo Leite (2011) envolto em discussões internacionais acerca da Paz que o Brasil assume sua responsabilidade com o conteúdo dos livros didáticos de História e de Geografia e em 1933 cria a Comissão Brasileira Revisora dos Textos de Ensino de História e Geografia.

Esta Comissão avaliaria os livros didáticos basicamente para que a literatura escolar não veiculasse textos que causassem algum sentimento de aversão ou repulsa aos países estrangeiros. Propunha então uma concepção de História limitada à exposição de fatos e com uma abordagem imparcial.

Em 1944, em sua consolidação a Comissão Nacional do Livro Didático - CNLD, comunga com os critérios e concepções estabelecidas pela Comissão Brasileira Revisora dos

Textos de Ensino de História e Geografia e estabelece como um dos objetivos acabar com as marcas do autoritarismo, com a proposição de “contar” uma História nacionalista sem ofender outros países, sem credo religioso e a partir dos contos heroicos.

Desta forma, segundo Oliveira (2013) na CNLD os livros didáticos não podiam incorrer em proselitismo ideológico, preconceito de naturalidade, “nacionalidade”, “raça”, “classe social”, “religião”. Também não poderia pregar contra a “independência do Brasil”, as “instituições nacionais”, as “tradições nacionais”, os heróis e mártires nacionais, o “otimismo do futuro do povo brasileiro”, a “família” e o “casamento” (OLIVEIRA, 2013, p.11).

Em 1940 os avaliadores dos livros didáticos de História da CNLD eram Jonathas Serrano, Carlos Delgado de Carvalho e Padre Leonel Franca. Dentre estes se destaca Jonathas Serrano, professor do Colégio Pedro II e autor de livros didáticos.

Segundo Filgueiras (2011), Serrano considerava em suas avaliações a forma e o conteúdo dos livros didáticos, criticando “a falta de um estilo didático, com linguagem adequada à faixa etária dos alunos. Os manuais precisavam, ainda, ter letras com tamanho adequado, papel de boa qualidade, precisavam conter iconografias, como gravuras, mapas, retratos etc.” (FILGUEIRAS, 2011, p.60-61).

Serrano considerava que a História deveria se apropriar das discussões psicopedagógicas e da didática renovada de John Dewey considerando o aluno ativo. Defendia que o aluno aprendia não somente ouvindo, mas, também olhando e a visualização serviria para fazer o aluno se interessar pela História (FILGUEIRAS, 2011).

Na década de 1950 a criação da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino - CALDEME e a intervenção da UNESCO possibilitaram uma renovação das tecnologias de composição gráfica incrementado os livros didáticos com cores, imagens e qualidade de impressão, entretanto, não impulsionaram uma renovação considerável quanto ao conteúdo e à organização didática. A preocupação do ensino secundário continuava sendo com a educação moral e cívica dos alunos (MORENO, 2013).

A novidade que surgiu a partir da década de 1960 e 1970 foi a substituição das disciplinas de História e Geografia pelos Estudos Sociais. Moreno (2013), afirma que no estado do Rio de Janeiro e em Minas Gerais já se lecionava Estudos Sociais no primário desde 1930 e 1950, respectivamente, e em São Paulo esta disciplina começou a ser lecionada em 1967.

Apesar da instituição oficial dos Estudos Sociais, na prática a História continuou a ser ensinada em muitos estabelecimentos. Isso aconteceu porque nenhuma disciplina é desvinculada ou desvincula-se do seu passado histórico sem levar desse passado algumas

marcas e traços que a caracterizam. O mesmo ocorreu com os livros didáticos de História em que muitos editores somente adicionavam “área de Estudos Sociais” nas capas dos livros de História e tentavam “aproximar os conteúdos da realidade dos alunos e do tempo presente, mas mantendo a estruturação básica dos conteúdos da disciplina que vinham de uma longa tradição” (MORENO, 2013, p.192).

Analisando o livro didático da área de Estudos Sociais da coleção de Antunes e Abramo, Moreno (2013) afirma que este livro é senão adaptação ou resumo do livro “Ensino Criativo de História do Brasil” de Abramo. Mas, o autor assinala que mesmo se a forma de organização do material didático muda ou se a forma como o conteúdo está explicitado muda, então, todo o objeto de estudo se modifica.

Após a extinção da CALDEME foi instituída em 1966 a Comissão do livro técnico e do Livro didático - COLTED que em parceria com a United States Agency for International Development - USAID oferecia apoio financeiro, pedagógico e técnico para a produção e distribuição de livros didáticos promovendo o desenvolvimento de países do Terceiro Mundo (OLIVEIRA, 2013).

Preocupada com as metodologias de ensino a COLTED criticava o ensino por memorização e recomendava que os livros didáticos utilizassem uma proposta metodológica que visasse a formação de hábitos de estudo, que propusessem atividades que colaborassem para a formação de um aluno crítico – estimulando sua compreensão do mundo e ação crítica sobre o mesmo:

O texto deveria permitir ao discípulo o exercício da crítica para habituar-se a não acreditar sem exame, a aguardar de onde provinha uma referência, afim de adquirir a aptidão para poder duvidar, isto é, o rudimento da dúvida metódica (Relatório da Comissão do Livro de Nível Médio, na I Semana de Estudos da Colted apud FILGUEIRAS, 2011, p. 165).

A proposta metodológica do livro didático deveria estar adequada á faixa etária, baseada na proposição de problemas, fundada na leitura reflexiva e estimular a utilização de obras de referência. Os livros didáticos deveriam conter sugestões de pesquisas e o ensino deveria estar baseado em conhecimentos utilitários para a vida diária (FILGUEIRAS, 2011).

Nesse mesmo período, apesar da reestruturação do conteúdo, a análise dos livros de Estudos sociais realizada pela COLTED em 1969 apontava que haviam poucos livros de boa qualidade e alguns problemas nas propostas metodológicas dos livros didáticos: as avaliações concluíam que os livros de Estudos Sociais caracterizava um compilado de textos de várias disciplinas; textos e exercícios trabalhavam apenas linguagem e vocabulário; os livros não eram

impressos com letras adequadas às faixas etárias e não eram interessantes para as crianças; os exercícios eram baseados na memorização e não levavam à formação de conceitos, assim como, não propunham atividades de reflexão que desenvolvessem o pensamento crítico; as ilustrações não auxiliavam o aluno a compreender o texto e quase nenhum livro vinha acompanhado do manual do professor (FILGUEIRAS, 2011).

Na década de 1970, foi extinta a COLTED e o Programa do Livro Didático para Ensino Fundamental - PLIDEF passou a ser responsável pela coedição dos livros didáticos. Dentro do PLIDEF foram lançadas, segundo Oliveira (2013) as Normas para análise e seleção de livros textos para o ensino de 1º grau, essas normas procuravam adequar a produção didática à reforma do núcleo de matérias do currículo comum e à reforma do ensino.

Nas avaliações do PLIDEF as normas instituíam como objetivos dos livros didáticos de Estudos Sociais a iniciação do aluno no conhecimento:

“de como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam; dos grupos humanos, sua estrutura e seus problemas; dos direitos e deveres de todo homem em relação aos outros homens e à comunidade; das semelhanças e diferenças entre os diversos povos e das causas determinantes dessas diferenças [...]” (LEI 4024/61, área de Estudos Sociais apud FILGUEIRAS, 2011, p. 207-208).

Em 1985 o PLIDEF é incorporado ao Programa Nacional do Livro Didático - PNLD e em 1993 o PNLD elege uma comissão para avaliação dos livros didáticos escolhidos pelos professores. A comissão de avaliadores, a partir da compreensão de que a função da História e da Geografia era contribuir para que os alunos compreendessem a realidade social, política e econômica do país elaboraram critérios para avaliação da produção didática da História (OLIVEIRA, 2013).

Em relação ao conteúdo a comissão avaliava como a obra didática abordava conceitos como espaço, tempo, relações sociais, natureza e trabalho; se havia exclusão de sujeitos, ou veiculação de algum teor de preconceito, estereótipos, mitos raciais, culturais, políticos e sociais; identificava ainda qual concepção de História e de Geografia estavam presentes nas obras didáticas e qual noção das disciplinas de referência era possível formar através do manuseio do livro didático.

Com relação à proposta metodológica a avaliação deu ênfase nos aspectos da linguagem: se as coleções utilizavam diferentes linguagens; se utilizavam linguagem apropriada à faixa etária; se a linguagem contribuía para o desenvolvimento da oralidade e da escrita. Aspectos textuais: se haviam nas coleções uma diversidade textual; se as informações

contidas eram atualizadas; se haviam erros conceituais. Avaliava também aspectos relacionados à complexidade: nível de gradação; clareza; e articulação das informações (OLIVEIRA, 2013).

Já no edital do PNLD de 1998, amparados por pesquisas que contestavam pedagógica e cientificamente os Estudos Sociais, os avaliadores decidiram que seria insustentável não trabalhar com as áreas específicas de Geografia e História nos primeiros anos do Ensino Fundamental (BEZERRA, 2004).

O edital do PNLD de 2000/2001 ao explicitar que aquele seria o último ano que o Programa aceitaria as obras de Estudos Sociais, explica que naquele edital as obras seriam avaliadas segundo critérios estabelecidos para as áreas de Geografia e de História. Para a História fica claro que nas décadas de 70 e 80 com o estabelecimento da disciplina de Estudos Sociais houve o esvaziamento dos conteúdos das áreas de Geografia e História.

Sendo contrária a esse esvaziamento, a comissão avaliadora do PNLD de 2000/2001 esclarece os critérios para definição da área de História: o objetivo central da História é a compreensão dos diferentes processos e sujeitos históricos, das relações que se estabelecem entre os grupos humanos nos diferentes tempos e espaços sempre a partir de uma efetiva dimensão de contemporaneidade. A comissão define que a História é um processo de compreensão do presente: “portanto deve possibilitar ao aluno uma compreensão ativa da realidade, condição para o desenvolvimento e formação da cidadania” (BRASIL, 2000, p. 641).

Em síntese, a atuação do Estado nas avaliações dos livros didáticos de História sempre esteve envolta em questões de conteúdo e também metodológicas. Implicitamente essas avaliações demonstram que a qualidade do conteúdo depende das estratégias de ensino, e estas estratégias de ensino que definem uma proposta metodológica são fundamentais na qualidade do conteúdo que pode chegar a ser consciente para o aluno.

3 O REFERENCIAL TEÓRICO PARA ANALISAR AS PROPOSTAS METODOLÓGICAS

Procuramos identificar por meio desta pesquisa se a proposta metodológica da forma como está explícita no livro didático de História pode levar o aluno a ter consciência do conhecimento histórico produzido acerca da população afro-brasileira. A proposta metodológica se caracteriza aqui não como o texto base, como as atividades ou como as imagens, mas, todos esses elementos em interação que constituem a estratégia de ensino.

Esta pesquisa se faz necessária uma vez que historicamente o livro didático é considerado não somente como suporte de conteúdos históricos, mas, suporte de uma proposta pedagógica. Que se propõe a um fim específico e organiza estratégias para alcançá-lo.

O livro tem uma concepção de aluno, de professor e de história singular, seja o amor à pátria no final do século XIX, o nacionalismo e a educação para a Paz em meados do século XX ou a constituição de uma identidade e a orientação no tempo e no espaço no final do século XX e início do XXI. Também é parte da cultura escolar e sendo assim faz parte de suas práticas.

Analisar as estratégias de ensino do livro didático nos faz pensar de que forma a sua proposta metodológica pode levar o aluno a apreender o conteúdo histórico. Se por meio das atividades, dos textos, das imagens, enfim, de toda a organização didática o conteúdo histórico proposto pode chegar a ser consciente para o aluno.

Poderíamos ir para a sala de aula investigar a proposta metodológica dos professores, mas, por uma questão de escolha metodológica e pela discussão histórica que se faz da importante presença do livro didático nas salas de aula enquanto suporte de técnicas e metodologias de ensino, escolhemos realizar a análise livro da disciplina de História.

Para os objetivos da pesquisa, tomamos como referencial teórico a Teoria da Atividade, de Alexei N. Leontiev, psicólogo soviético, que trabalhou junto a L. S. Vigotski e A. N. Luria.

Nessa perspectiva, o homem, para satisfazer suas necessidades vitais não somente extrai da natureza elementos que o satisfaça, mas, transforma a natureza para satisfazer suas necessidades e, a partir do momento que transforma o meio ele transforma a si mesmo e possibilita o surgimento de novas necessidades. Desta forma, as condições criadas pela sua atividade transforma o próprio homem (BERNARDES, 2016).

Pela atividade o homem produz cultura e produz a si próprio, estabelecendo nos enlances sociais as suas características humanas, seu psiquismo. O homem, assim como o conhecimento, não existe fora do processo vital e é a atividade do homem que possibilita o tornar-se homem (LEONTIEV, 1981).

Por exemplo, o homem utiliza talher para se alimentar, esta é uma habilidade desenvolvida pelo homem como resultado do desenvolvimento de estratégias de pensamento e de dominação pelo homem de suas forças e movimentos, que o faz também diferente dos animais e que o permite repassar esse desenvolvimento ao seu próximo. Mas, essa característica somente existe enquanto houverem seres humanos, pois, se não houverem homens para ensinarem aos seus descendentes esta característica ela não se apresentará por si. E se não houverem humanos também não há esta característica humana. Faz parte da demanda de construção da humanidade o conhecimento, que é uma característica também humana e transmissível aos seus semelhantes, mas, que só existe na cabeça dos homens e para os homens por isso se não houver homem nenhum também não existe conhecimento.

Quando a criança nasce há uma história que veio antes dela, construída historicamente no processo de desenvolvimento da humanidade. E ao nascer a criança não empreende investigações para descobrir o que a humanidade levou milhares de anos para conquistar, não deve inventar o fogo nem o fogão novamente, mas, tem a possibilidade de dominar a experiência prática social por meio da atividade.

O homem, dessa forma, é um ser histórico-social e as características do comportamento humano foram construídas historicamente. Sendo assim, para além da transmissão hereditária, a humanidade é transmitida de geração em geração e as crianças se apropriam dos objetos humanos por meio de um processo que é social, isto é, por meio da socialização do conhecimento elaborado historicamente (LEONTIEV, 2005).

Este processo de produção da cultura e da possibilidade que os homens tem de se apropriarem no plano individual de construções coletivas se torna possível pela mediação, pois, a relação do homem com o mundo se dá pela mediação. Mediação esta em que instrumentos ou símbolos intermediam a relação entre o homem e os objetos, entre o homem e o mundo, entre o homem e a cultura (LURIA, 2010). Ou no caso desta pesquisa entre aluno e o conhecimento.

O desenvolvimento do ser humano, propiciado pela assimilação e apropriação das qualidades, capacidades e características humanas é fruto do processo de interações que ocorre entre os seres humanos, entre a criança e o adulto, entre um homem e outro mais experiente: “a criança traz consigo o potencial e os princípios fundamentais para o seu desenvolvimento

biológico, porém é o mundo dos adultos que transmite para a criança formas de socialização e características culturais e estas interferem no seu desenvolvimento” (SOARES, 2005, p. 31-32). Em síntese, o homem individual precisa que sua atividade seja mediada por outro homem mais experiente para que se desenvolva e tenha dentro de si a humanidade construída e desenvolvida no coletivo.

As interações que se estabelecem no meio social onde vive a criança é que vão permitir o seu desenvolvimento, sendo assim, as pessoas que a rodeiam são mediadores entre a criança e a cultura e entre a criança e o meio social onde ela está sendo inserida. Este processo oportuniza ao indivíduo se desenvolver social e cognitivamente.

Neste meio, as condições concretas de vida influenciam no nível de desenvolvimento da criança, mas não o determina: ele é resultado das interações com o meio (LEONTIEV, 1981). As interações com o meio, a vida concreta, resultam no desenvolvimento da consciência e da personalidade do indivíduo.

A cada faixa etária o meio modifica-se para a criança, a cada faixa etária a criança estabelece diferentes tipos de relações com o meio, dessa forma, “o desenvolvimento da criança consiste na gradativa ampliação de seu meio” (VIGOTSKI, 2010, p. 683).

Quando a criança nasce o meio com o qual se relaciona é ainda pequeno e estreito “formado por aparecimentos e objetos ligados ao seu corpo” (id. *ibid.*). Depois amplia-se para os locais que mais frequenta, como a casa e o parque, e a medida que cresce mais as relações que se estabelecem entre a criança e o meio e entre a criança e as pessoas se ampliam e se complexificam. Com o passar dos anos as interações com o meio se modificam pela inserção da criança na escola.

Para Vigotski não só os espaços que o sujeito frequenta se ampliam, mas, a qualidade da interação com um mesmo espaço se modifica com o passar do tempo modificando o significado do espaço e dos elementos com que convive a criança. Ainda que o meio não se modifique há alterações qualitativas no desenvolvimento da criança que a fazem reelaborar os significados (VIGOTSKI, 2010).

Essa modificação na apreensão dos significados é possível porque no decorrer da história de vida há fatos e fenômenos que marcam a vida da criança e que a fazem reelaborar seus significados, fazendo com que desenvolva sua consciência e personalidade.

Entretanto, o desenvolvimento não depende somente da disponibilidade de espaços e situações para a criança, mas da forma como a criança se relaciona com o meio e com as situações: “Tudo se resume ao fato de que a influência de uma situação ou outra depende não

apenas do conteúdo da própria, mas também do quanto a criança entende ou apreende a situação” (VIGOTSKI, 2010). Depende, em síntese, da estrutura da Atividade da criança, porque “a relação entre o meio e a criança fica sempre no centro e não unicamente o meio, nem unicamente a criança, em separado” (idem, p. 691).

Por isso, quando a criança chega à escola o seu desenvolvimento não depende somente de sua ação sobre o objeto, depende da estrutura que toma a sua Atividade em relação àquele objeto. A relação entre o meio e a criança é propiciada pela mediação, pela interação entre pessoas que medeiam a interação da criança com o meio, por isso, “que o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade” (VIGOTSKI, 2010, p. 697-698).

A escola é um dos meios que altera significativamente o desenvolvimento da criança, não só pela disposição do ambiente e da disponibilidade de conhecimento e de professores, mas, pelas interações propiciadas pelo ensino entre a criança e o conhecimento.

Apesar de ser uma instituição que surgiu com o advento do capitalismo e com a necessidade de especialização da mão de obra, para Marx a escola precisa ser mantida, não nos moldes em que foi criada, nem da forma como ainda perpetua, mas, de maneira a possibilitar práticas de ensino que possibilite o desenvolvimento humano pleno (LOMBARDI, 2011).

A instituição escolar deve ter o papel principal de colocar as crianças em contato com os instrumentos que historicamente tornaram o homem humano, que se tornaram parte do homem, tal como a escrita, o desenvolvimento do pensamento lógico e fazer com que o sujeito se aproprie do conhecimento científico.

A apropriação do conhecimento, que é fruto das descobertas científicas e do desenvolvimento humano, permite até hoje que outros seres humanos se desenvolvam e pode permitir que o homem tenha consciência de todos os processos e situações que envolvem sua vida, para que o homem conheça “não apenas a realidade que o cerca, mas de saber também o que é conhecido acerca dessa realidade” (LEONTIEV, 2010a, p.63).

Nessa perspectiva a atividade escolar é responsável pela transmissão do conhecimento científico acumulado historicamente e, conseqüentemente, deve ser responsável pelo desenvolvimento mental e humano pleno. Este desenvolvimento é um produto da Atividade e esta, por sua vez, é possibilitada por um processo de ensino orientado a um fim claro e no qual o motivo do aluno deve estar vinculado ao fim da atividade.

É sobre este processo de ensino, e da Atividade, que falaremos de agora em diante.

3.1 Educação escolar e atividade de ensino

Vigotski inaugura um marco tanto na psicologia quanto em debates educacionais, apesar de no Brasil as discussões chegarem timidamente às escolas e às práticas educativas. Este marco é caracterizado pelo fato de que, tradicionalmente, as teorias psicológicas e da aprendizagem consideravam que a maturação da estrutura biológica precedia o desenvolvimento da criança e desta forma a aprendizagem da criança não interferia no desenvolvimento e era, na verdade, consequência desta maturação. Nestas vertentes, a criança precisa atingir um nível de desenvolvimento para estar apta a aprender determinado conteúdo. Consideravam também que a criança se desenvolvia apenas a partir da exploração do objeto (LEONTIEV, 1981; VIGOTSKI, 2010).

Várias teorias da aprendizagem basearam-se nestas ideias, dentre elas o construtivismo. O construtivismo incentivou práticas educativas que pregavam e ainda pregam a atividade/ativismo do aluno (no sentido de movimento/movimentação do aluno) e que o conhecimento deve ser construído pelo aluno a partir da exploração de “objetos”. Neste sentido, o construtivismo carrega uma concepção negativa do ato de ensinar, de possibilitar a produção pelo aluno do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade (DUARTE, 2001).

A valorização excessiva da exploração do objeto pelo aluno leva o construtivismo a ignorar a historicidade dos processos que tornaram humano os seres humanos, também a desvalorizar o papel do adulto-professor no processo de ensino, pois, apesar de considerar o papel do professor nos processos de exploração pelo aluno consideram que a ação docente acompanha esse aluno mais no sentido de organizar espaços e objetos de aprendizagem.

Contrários a essa abordagem, afirmamos que o ensino tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Buscamos em Vigotski o fato de que o desenvolvimento da criança tem sempre um nível real e uma zona de desenvolvimento potencial, caracterizando o nível de desenvolvimento real aquilo que a criança já realiza sozinha ou desenvolvimento concretizado e a zona de desenvolvimento próximo àquilo que a criança consegue realizar com a ajuda de um adulto, de um professor ou de alguém mais experiente (VIGOTSKI, 2010).

O ensino se torna imprescindível, pois, “a grande tarefa do ensino reside em transmitir para a criança aquilo que ela não é capaz de aprender por si só” (DUARTE, 1998, p.15). O ensino permite a mediação e esta é um processo indispensável à aprendizagem, pois, quando o aluno não realiza a atividade por si só a mediação do professor permite seu desenvolvimento.

Dessa maneira, o conceito de zona de desenvolvimento próximo está fundado na concepção histórica do homem, no conceito de mediação e na Atividade humana.

Considerar o papel do ensino para o desenvolvimento do aluno implica reconhecer a função que o meio social e a historicidade das coisas exercem sobre o desenvolvimento do “ser humano” e das capacidades, que não são inatas e sim históricas e adquiridas/assimiladas por meio de um processo de ensino e aprendizagem que envolve a criança em desenvolvimento e o outro - o adulto, o professor, ou seja, aquele que já assimilou determinado objeto histórico.

O desenvolvimento da criança ocorre desde que ela nasce nas interações que estabelece com o mundo que já se encontra em desenvolvimento, e nas interações que estabelece com as pessoas que a cercam. Nesse percurso, a instituição escolar tem um papel fundamental na maturação da criança.

Não é apenas pela sistematização da aprendizagem que o ensino escolar difere do não escolar, a “aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2010, p.110). Isto, porque deve possibilitar um processo de aprendizagem que empurre o desenvolvimento do sujeito, que se adiante a ele para promover o desenvolvimento, atuando sempre nas funções que estão em processo de maturação. Também coloca a criança em contato com o desenvolvimento já conquistado pela humanidade permitindo que o indivíduo se constitua a partir da historicidade do coletivo humano. Desta forma

Aos adultos-professores cabe o papel primordial da mediação. Entendida como um conceito da psicologia da aprendizagem, a mediação encaminha um processo pedagógico fundado no agir comunicacional docente que pode provocar mudanças qualitativas na aprendizagem. Em nossa sociedade, a escola é um dos espaços primordiais de interação da criança com o mundo dos adultos e com sua herança cultural. Portanto, assumir uma perspectiva histórico-cultural, significa assumir: que a cultura escolar tem papel de destaque nos processos de desenvolvimento psíquico, de crianças e adolescentes; que o desenvolvimento individual está vinculado a processos coletivos e ao contexto em que o grupo está inserido e que, portanto, as potencialidades a serem desenvolvidas pelos alunos, dependem em grande medida, dos professores e do coletivo escolar (SOARES, 2005, p. 39).

O ensino deve permitir que a criança atribua novos significados aos seus (pré) conceitos, deve fazer com que o aluno adquira as formas culturais mais desenvolvidas da experiência humana. Sobre este aspecto Leontiev chama-nos atenção de que para a criança “Não importa que ela ainda saiba pouco, quanto mais depressa ela der àquilo que ela sabe um novo significado, mais rapidamente seu caráter psíquico geral se modificará” (LEONTIEV, 2010a, p. 61).

A compreensão de como o ensino alcança seus objetivos - de promover o desenvolvimento humano - e de quais aspectos são desenvolvidos por meio da atividade de ensino, é possível pela análise da Atividade do aluno sobre determinado estudo. Ou seja, o método principal para revelar o que o ensino reflete psiquicamente no desenvolvimento do aluno, na sua consciência, é a análise de sua atividade (LEONTIEV, 1981).

A atividade é a forma como a experiência social humana pode tornar-se consciente para o indivíduo, ela é sempre mediada por um sujeito mais experiente. A atividade é impulsionada pelas necessidades do indivíduo: “el objeto mismo de la actividad se revela al sujeto como respuesta a una u otra de sus necesidades. De esta manera las necesidades estimulan la actividad y la dirigen por parte del sujeto” (LEONTIEV, 1981, p.54).

A atividade tem a função de tornar subjetivo aquilo que é objetivo, de fazer com que o que é social se torne individual, e “mantiene su vigencia como soplo vital del sujeto corpóreo” (ibidem, p.57). É a atividade, por meio de condições concretas de existência e das interações que se estabelecem no meio, que possibilita o desenvolvimento humano.

A atividade é a forma e a condição de como a experiência social e cultural chega a ser consciente para o indivíduo, possibilitando o desenvolvimento psicológico. A consciência, por sua vez, não é a contemplação das imagens e conceitos copiados do plano objetivo, social, concreto, mas é “sino como un movimiento interno peculiar producido por el movimiento de la actividad humana” (LEONTIEV, 1981, p.9).

Nesse sentido, a atividade humana permite a assimilação das formas culturais mais desenvolvidas pela humanidade e que caracterizam a forma humana de ser e estar no mundo: a atividade possibilita ao ser humano desenvolver sua consciência.

Tão importante é a aquisição da experiência acumulada historicamente pela humanidade, que constitui a consciência do indivíduo, que “es necesario estudiar con detalles y precisión la vía de esta adquisición, las condiciones favorables y desfavorables y sus etapas” (SOLOVIENA; QUINTANAR, 2016, p. 50).

A cultura objetiva é internalizada pelo indivíduo, por meio de dois processos: primeiramente ela está no plano social, é externa ao sujeito, e depois ela é internalizada, esta internalização só é possível pela mediação. Do plano externo ao interno, do social ao individual (SOLOVIENA; QUINTANAR, 2016).

Não é qualquer processo que designa uma atividade. Somente caracteriza uma atividade “aqueles processos que realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele” (LEONTIEV, 2006a, p.68). A atividade

somente pode ser caracterizada como tal se as ações e operações por meio do qual a atividade é realizada estiverem ligadas à satisfação de uma necessidade.

3.2 A necessidade como pressuposto da atividade e o motivo que a orienta

A necessidade do ser humano por princípio, assim como no animal, é para se manter vivo, entretanto, ao se constituir uma natureza humana, por princípio social, o homem tem necessidades que estão no plano da produção de bens espirituais (como a necessidade de educação, do conhecimento). Essas são necessidades especificamente humanas que não se relacionam com a apropriação de bens físicos ou a satisfação de necessidades ligadas à vida biológica, mas são elementos que constituem o plano da consciência do indivíduo (LEONTIEV, 1981).

Toda atividade é movida, além da necessidade, pelos desejos do sujeito e estes por sua vez são transformados nos motivos de ação do sujeito (LEONTIEV, 1981). Isto é, o motivo que move o sujeito faz com que o sujeito entre em atividade para satisfazer suas necessidades.

Por isso, o motivo determina o aspecto psicológico da atividade. Por exemplo, o aluno tem necessidade de ter acesso à escola, mas, se sua atividade irá se voltar para o conhecimento dos números depende do motivo que o levou a ter acesso à escola. Se o motivo do aluno for de ir à escola para conhecer, porque compreende que o conhecimento científico lhe dá liberdade para conhecer o mundo e os processos que o movem ou porque o aluno quer aprender a contar e utilizar as operações numéricas, então, sua atividade se volta para o ensino. Mas, se seu motivo para ir à escola recai sobre a observação das alunas bonitas de sua sala então toda sua atividade se volta para a interação com essas alunas.

Em síntese, a necessidade sempre está ligada a um objetivo material ou espiritual, por exemplo, se alimentar, ter acesso a bens culturais, conhecer músicas, ter acesso ao lazer. Estas são algumas necessidades e objetivos biológicos ou criados pelo desenvolvimento humano.

E o motivo é constituído pela percepção que o sujeito tem do objeto da necessidade (LEONTIEV, 1981). Isto é, a criança precisa de alimento (a necessidade), mas pode ser que o motivo que a faça entrar em atividade seja saciar a fome, porque a mãe mandou, porque gosta de sanduíche ou porque já faz três horas que se alimentou. Devemos lembrar que nem sempre o sujeito tem consciência do motivo de sua atividade.

O motivo também está sempre ligado ao sentido que a atividade tem para o sujeito. O sentido “puede solamente ser revelado dentro del proceso de la enseñanza” (LEONTIEV, 1981,

p. 171), desta forma o aluno deve descobrir no processo de ensino que o conhecimento proporciona a consciência sobre os processos sociais e físicos que regem a vida humana. Assim como deve ter prazer na educação compreendendo que é pelo ensino que nos tornamos humanos. Este deve ser o sentido que tem para o aluno ir à escola: o motivo deve ser sempre o de adquirir e produzir conhecimento.

No ensino é imprescindível que o motivo de produzir o conhecimento científico esteja claro para o aluno (MARTINS, 2004). Ele precisa saber que o fim da escola é produzir no indivíduo o conhecimento historicamente produzido pela coletividade e que o motivo do aluno em ir à escola deve ser sempre aprender essa experiência acumulada, para que possa se orientar no mundo tendo consciência dos processos que envolvem sua vida e para que possa se apropriar do desenvolvimento humano que a sociedade produziu coletivamente.

Ter acesso à escola é uma necessidade humana. Essa necessidade de ter acesso à escola pode ser percebida pelo aluno de variadas formas, ele pode ir à escola porque é obrigado pelos pais, para se alimentar ou mesmo porque se interessa pelo conhecimento científico transmitido pelo professor, isto é, os alunos podem ter diferentes percepções do que significa o acesso à escola. Mas, o motivo que deve ser educado¹ no aluno é sempre o de conhecer aquilo que a humanidade já descobriu sobre a realidade.

Ao ter acesso à escola, para que seja alcançado o fim do ensino, isto é, para que os alunos assimilem a experiência humana acumulada historicamente tanto o aluno quanto o professor precisam agir sobre o objeto de estudo. Este agir deve ser sempre orientado a um fim, que esteja claro para o aluno e que esteja envolto pelo motivo de se apropriar do conhecimento. Este processo faz parte de um processo geral: a Atividade.

Estamos dizendo então que o processo geral da Atividade é possível por meio das ações, que estão relacionadas sempre ao fim global da Atividade (LEONTIEV, 1981). Por exemplo, no processo de ensino da escrita alunos e professor realizam algumas ações relacionadas ao fim geral da atividade: o aluno ouve o professor, depois realiza ações de fazer

¹ É comumente utilizado pelos pesquisadores da perspectiva Histórico-Cultural a expressão criar o motivo, porém nesta pesquisa optamos por utilizar o termo “educar o motivo” compreendendo que o próprio Leontiev (1981) afirma que o motivo deve ser educado no aluno. Uma premissa para isso é que o motivo é o sentido que tem para o aluno adquirir o conhecimento, e “El sentido no se enseña, el sentido se educa” (LEONTIEV, 1981, p.172). A segunda premissa é que “Y así, la enseñanza, los conocimientos adquiridos se educan y esto no se debe subestimar. Más, para que los conocimientos; puedan ser educados, debemos educar la relación que deberá establecerse con respecto a dichos conocimientos” (LEONTIEV, 1981, p. 181). Desta forma compreendemos que educar o motivo é um processo produzido pelo ensino, mas como é algo que é do indivíduo, o professor pode educar e não ensinar: não é algo que é exterior ao indivíduo aluno. Ou seja, não basta dizer ao aluno que o motivo de entrar em atividade com relação ao conhecimento deve ser conhecer este ou aquele aspecto do conteúdo, mas ele deve aprender, no processo de ensino e de produção do conhecimento, o desejo de entrar em atividade com relação ao conhecimento.

cópias, observa imagens que contém textos, passeia pela cidade identificando lugares onde a escrita pode ser importante, etc., por outro lado o professor fala com os alunos, escreve na lousa, indica as imagens a serem observadas, etc.

As ações acontecem no processo educativo onde existe processos didáticos que caracterizam a mediação do professor, o livro didático também apresenta uma proposta metodológica no qual é explícita a solicitação da Atividade do aluno.

Percebemos este fato quando o material didático solicita que os alunos entrem em atividade para conhecer, por exemplo, aspectos da ortografia exigindo algumas ações desses sujeitos, tal como ler um texto, retirar do texto algumas palavras, identificar palavras que podem estar escritas ortograficamente incorretas, escrevê-las de acordo à norma padrão da língua portuguesa, etc.

Apesar de fazerem parte da atividade as ações diferem desta: “As ações são componentes da atividade, são processos subordinados à representação do objetivo final a ser alcançado pela atividade e orientadas por seus fins específicos” (MARTINS, 2004, p. 87). E a atividade é caracterizada por todos os processos psicológicos a que o processo como um todo se dirige (SOARES, 2005).

A ação não tem um fim em si mesma, o que move o sujeito a realizar a ação é o objetivo geral da atividade. Por exemplo, o fim da ação pode ser identificar no texto algumas palavras escritas ortograficamente incorretas e escrevê-las de acordo à norma padrão da língua portuguesa, mas, este fim ‘identificar as palavras’ somente é justificado porque se relaciona com o objetivo global da atividade: aprender a ortografia correta das palavras. Assim, a ação tem uma relação com o fim da atividade e esta relação deve ser percebida pelo sujeito para que ele entre em Atividade.

Uma ação pode ter sido antes o motivo de uma atividade, como a ação de escrever deve ter sido antes o motivo de uma atividade que tinha como fim desenvolver a habilidade motora de escrever as letras corretamente. Estamos enfatizando que em algum momento o desejo de se apropriar do código da escrita foi o motivo que fez o aluno entrar em atividade, mas, neste momento, dominar o código é uma solicitação da atividade, escrever o código é a ação sugerida. Exemplificando: para escrever a palavra ‘lápiz’ a criança precisou aprender a grafar cada uma das letras que compõe a palavra, o fim desta atividade deveria ser o de aprender a escrever a palavra grafando as letras corretamente. Para uma criança de dez anos esta atividade já deve ter se tornado uma ação e ela deve escrever espontaneamente, sem ter que parar para pensar como se escreve cada letra da palavra ‘lápiz’ toda vez que precisar escrevê-la.

Ao conteúdo da ação denominamos operações, para escrever as palavras é preciso segurar o lápis, grafar as letras corretamente, etc. As operações é o como se faz, quais os processos são necessários para realizar uma ação: se vou ler, como o faço? Em voz alta, em voz baixa, somente com os olhos... “Su especificidad estriba en que no responden al motivo de la actividad ni al objetivo de las acciones, sino a aquellas condiciones ante las cuales se presente el objetivo, es decir, a la tarea” (LEONTIEV, 1981, p. 160).

As operações também foram antes uma ação orientada a um fim. A operação de grafar a letra a, por exemplo, precisou ser desenvolvida por meio de um movimento de pinça no qual o aluno segura o lápis de forma que possibilite a escrita e faz determinado movimento em determinada direção para grafar a letra da forma correta. Esta operação em determinado momento esteve relacionada ao fim de uma ação: grafar a letra a, que fazia parte de um processo cujo motivo era aprender a escrever corretamente, de forma compreensível.

Desta forma a operação é resultado da aprendizagem “del dominio de formas y medios de acción socialmente elaborados” (LEONTIEV, 1981, p. 160). Se for desenvolvida desta forma, consideramos esta operação consciente, entretanto, há operações que não surgem da transformação de uma ação orientada a um fim, mas surgem do amoldamento ou da simples imitação. E por isso não são conscientes, somente se tornam conscientes se em algum momento elas forem submetidas a uma ação especial, onde o processo de aprendizagem de tais operações seja orientado a um fim.

Uma criança se inserida num meio onde as pessoas utilizam a norma culta pela imitação começa a falar desde pequena de acordo a esta norma, mas ela somente vai ter consciência do processo de produção da linguagem, do que é considerado correto ou não e porque o é assim depois que sua ação for orientada a um fim, isto é, após ser submetida a um processo de ensino orientado à aprendizagem da gramática, ortografia, sintaxe, etc. (LEONTIEV, 1981).

No meio de uma atividade, voltada a um fim determinado, pode surgir uma ação que por despertar um sentido diferente no aluno pode ser transformada em motivo de uma nova atividade e, então, todo o conteúdo da atividade muda. Por exemplo, o aluno está lendo um texto cujo título se refere ao degelo nos polos da Terra, pressupomos então que o motivo que deve surgir no aluno para iniciar um processo de Atividade seja relacionado ao desejo de conhecer sobre algum conteúdo relacionado ao degelo dos polos, seja a reação química que provoca o degelo ou as consequências desse fenômeno. Mas se as ações sugeridas ao aluno após a leitura do texto pedirem que o aluno analise a estrutura sintática de determinada frase

que apareceu no texto toda a atividade do aluno toma outra estrutura, porque a ação que surgiu sugeriu um motivo relacionado à compreensão da construção da língua. Assim, se as ações não se relacionam com o motivo inicial todo o conteúdo da atividade muda também, porque o motivo é o que orienta e estimula a atividade (SOARES, 2005).

Todas as ações que surgirem devem estar relacionadas ao motivo da atividade, se não estiverem relacionadas ao motivo da atividade então o conteúdo da atividade muda, como no exemplo acima, onde o conteúdo da atividade deixou de ser relacionado ao degelo dos polos e passou a se relacionar com a estrutura da língua.

E se não surgirem novas ações que deem continuidade ao processo que constitui a atividade então a atividade é interrompida. Por exemplo, o professor pede ao aluno que faça um desenho sobre alimentos prejudiciais à saúde, mas se após o desenho não propõe nenhuma atividade para o aluno relacionada ao motivo da atividade, então, o processo de atividade, cujo conteúdo era os alimentos prejudiciais à saúde, é interrompido. Pois, o “única manera de mantener cualquier contenido en calidad de objeto de su conciencia, consiste en actuar con respecto a dicho contenido, ya que en caso contrario este inmediatamente dejará de concientizarse, se apartará del *campo de la conciencia*” (LEONTIEV, 1981, p. 150 – grifo do autor).

A teoria da Atividade se torna, portanto, muito importante não só para a psicologia, mas também para as teorias educacionais. É por meio da análise dos processos de ensino que podemos compreender se a mediação proposta leva o aluno a entrar em atividade com relação a determinado conteúdo. E no caso mais específico desta pesquisa, a Teoria da Atividade nos possibilita compreender se a proposta metodológica do livro didático leva o aluno a entrar em atividade com relação ao conteúdo referente à história e cultura afro-brasileira e africana fazendo com que esse conteúdo possa chegar à consciência do aluno. Portanto, após discutirmos o que caracteriza o processo de Atividade devemos compreender também o que é a consciência.

3.3 A consciência como produto da atividade humana

O homem a partir da atividade não chega ao ápice da evolução humana, até porque a história e o desenvolvimento humano é incrementado e desenvolvido enquanto a história acontece, mas a atividade possibilita ao homem o desenvolvimento da consciência. A atividade torna possível que o homem tenha em si o reflexo da realidade (LEONTIEV, 1981), ou seja,

tenha consciência dos diferentes fenômenos que envolvem a vida humana e tenha dentro do próprio homem individual a construção coletiva da história, da cultura e do conhecimento.

Assim, as imagens e conceitos presentes na vida material e espiritual e no cotidiano da sociedade são assimilados e apropriados pelo indivíduo por meio de “un movimiento interno peculiar producido por el movimiento de la actividad humana.” (LEONTIEV, 1981, p. 9).

A escola tem um papel fundamental para o desenvolvimento humano, pois, por meio da mediação não só - mas principalmente - dos professores, pode fazer com que os seres humanos que por ela passam tenham a oportunidade de produzir dentro de si o reflexo da realidade, podendo cada indivíduo humano ter em sua consciência a experiência humana acumulada historicamente.

Para que este arsenal seja incorporado pelo indivíduo é necessário que o motivo do aluno estar na escola seja o de adquirir conhecimento, para conhecer a realidade e saber o que é conhecido dela. Temos clareza de que as diversas necessidades do sujeito de ir para a escola devem ser percebidas de uma única forma: adquirir conhecimento, que promove o desenvolvimento humano, pois “é o conhecimento que nos faz sentir sujeitos sociais, homens que interagem com o seu mundo, com a história” (SOARES, 2005, p. 38).

Toda a atividade do aluno deve estar voltada para este motivo (MARTINS, 2004). E a função de fazer com que todos os alunos tenham um mesmo motivo: de se apropriar do conhecimento, é do professor, que o faz por meio da atividade de ensino. É ele o mediador entre o conhecimento e o aluno, pois, “o professor, conhecedor de seu trabalho e das condições subjetivas e objetivas destes alunos que irá possibilitar a construção de relações humanas com o conhecimento não alienadas” (SOARES, 2005, p.44).

É importante destacar que uma educação que provoca a construção de relações humanas com o conhecimento não alienadas é aquela que considera que as ações desenvolvidas na atividade educativa devem fazer sentido para que o aluno entre em atividade.

Para fazer sentido para o aluno, as ações precisam estar relacionadas ao motivo da atividade e o motivo da atividade deve ser o de adquirir conhecimento, para compreender o mundo e as relações que se estabelecem na sociedade em que vive...

Por supuesto, también en el dominio de las asignaturas escolares -como en el dominio de todo conocimiento en general, al igual que en el dominio de la ciencia- lo decisivo es el lugar que en la vida del individuo ocupe el conocimiento, si constituye este para el, una parte de su vida real o solamente una condición externa, impuesta desde afuera. “Es necesario vivir la ciencia --escribía Herten- pero no asimilarla formalmente”¹⁸⁷; e igual dentro de la enseñanza, para aprender un material algo más que formalmente, no basta con “pasar” por la enseñanza sino que esta debe ser “vívida”, debe entrar a

formar parte de la vida del educando, debe tener para él, un sentido vital (LEONTIEV, 1981, p. 181).

Somente chega a ser consciente para o aluno aquele conteúdo que é desenvolvido mediante ações e operações que estejam relacionadas a um fim específico. E o único modo de reter o conteúdo é atuando em relação a este conteúdo: é por meio da atividade que se desenvolve a consciência.

Por meio da análise da atividade podemos diferenciar três formas de “consciência do conteúdo”: o conteúdo que chega a ser consciente; conteúdos que aparecem como conscientemente reconhecidos; e conteúdos que não chegaram a ser conscientes.

A expectativa é de que toda atividade que for movida por um motivo, for orientada a um fim específico e que for desenvolvida por meio de ações e operações que estiverem orientadas ao fim geral do processo poderá levar algum conteúdo a ser consciente para o sujeito. Por exemplo, se como professores estivermos trabalhando com história das populações indígenas e o motivo educado no aluno se relacionar com o conhecimento de aspectos culturais relativos à organização social das tribos, para tornar este conteúdo consciente devemos propor algumas ações como, por exemplo, a leitura de textos e o desenvolvimento de esquema que explicita a estrutura social da comunidade indígena estudada. Devemos, para tanto, orientar os alunos a prestarem atenção nos aspectos culturais listados nos textos e orientá-los na organização do esquema levando-os a prestar atenção se existe hierarquia nas relações sociais da comunidade indígena, quais funções são desempenhadas pelos diferentes sujeitos sociais dessa comunidade e de que forma essas funções estão relacionadas entre si. Percebemos que todas as ações que sugerimos estão relacionadas a um único objetivo, o fim da atividade geral, neste caso o aluno pode tomar consciência do conteúdo proposto.

Mas, imaginemos que nos textos indicados para leitura apareçam elementos sobre alimentação e moradia dos indígenas, este conteúdo aparece como reconhecido, mas como a atividade estava orientada a outro fim (qual seja, a compreensão da estrutura social da tribo), então o conteúdo não chega a ser consciente. Só tem a possibilidade de se tornar consciente se outras ações surgirem com um fim específico voltado aos costumes alimentares ou de moradia das tribos indígenas.

Há estratégias de ensino que não levam o aluno a ter consciência de nenhum conteúdo. Esse fato ocorre quando a proposta metodológica não tiver um fim claro, por exemplo, quando pedimos ao final da aula que o aluno faça um desenho “bem bonito”; quando as ações ou operações que surgirem não tiverem relação com o conteúdo proposto, por exemplo, quando

propomos uma atividade cujo objetivo é conhecer sobre a transformação da paisagem da cidade de São Paulo, mas sugerimos a leitura de um texto cujo conteúdo refere-se à fabricação têxtil; quando o motivo que fizer o aluno entrar em atividade não estiver relacionado à produção do conhecimento, por exemplo, quando o aluno estiver presente na aula apenas para combinar com os colegas a pelada do final de semana; ou quando as ações desenvolvidas pelos alunos serem fruto de amoldamento e imitação, por exemplo, quando sugerirmos para o aluno fazer com base em determinado texto uma lista de características do trabalho escravo, mas não possibilitar ao aluno a produção do conceito de escravidão - o exercício proposto, então, vai consistir apenas na cópia de termos a partir de um texto base.

Desta forma, a proposta metodológica do professor e a forma como os materiais didáticos são utilizados interferem, em grande medida, no processo de aquisição do conhecimento. Isto é, é a atividade de ensino - o agir comunicacional, a metodologia proposta pelo professor, as possibilidades de uso do material didático - que definem qual aspecto do material de estudo o aluno deve perceber e podem ou não educar um motivo no aluno relacionado ao fim da atividade, ou seja, ao objeto de estudo.

E, se o motivo orienta a atividade, conseqüentemente, é ele quem determina o conteúdo da atividade do aluno: determina o que chega a ser consciente daquilo que está sendo ensinado. Por isso, precisamos nos ater ao estudo dos materiais didáticos e de como as propostas metodológicas podem possibilitar ou não a tomada de consciência dos alunos que tem contato com tais materiais.

Toda a Teoria da Atividade explicitada até aqui foi desenvolvida por Leontiev para explicar o desenvolvimento psicológico do homem com base no materialismo histórico e nos estudos precursores de Vigotski. Dessa forma Leontiev (1981; 2006; 2010) constrói uma teoria psicológica propondo que a Atividade psíquica do homem acontece em um meio e é propiciada pelas interações entre os homens, mas a estrutura que toma a atividade psicológica do homem em relação às oportunidades que o meio oferece determina a qualidade das interações e conseqüentemente o desenvolvimento psicológico. Dessa forma, para Leontiev a atividade psicológica do homem determina o desenvolvimento de sua consciência e de seu psiquismo.

Os estudos de Leontiev, assim como os de Vigotski, foram incorporados por Davidov quando toma os conceitos da Teoria da Atividade para pensar, no campo da didática, uma teoria do ensino desenvolvimental e da Atividade de Estudo. Nesta teoria, Davidov apresenta um estudo que discute sobre a necessidade de o ensino levar o aluno a produzir o conhecimento teórico: “os conhecimentos, que refletem a interligação do interno com o externo, da essência

com o fenômeno, do primitivo com o derivado, são chamados de conhecimentos teóricos” (DAVIDOV, 1999, p. 4). Davidov também discute a possibilidade de um ensino que desenvolva no aluno a capacidade de ensinar-se (DAVIDOV et. al., 2014).

No Brasil, a Perspectiva Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade foram incorporadas por pesquisadores do ensino, principalmente, a partir dos estudos de Vigotski e Leontiev. Como exemplo temos a tese de doutoramento de Soares (2005) sobre a Atividade de ensino com base na Teoria da Atividade de Leontiev. Esse movimento é explicado pelo fato de que quando os estudos de Davidov sobre a Atividade de estudo começaram a chegar no Brasil já haviam aqui estudos sobre o ensino com base na Teoria da Atividade. Em síntese, no final do século XX e início do XXI os pesquisadores brasileiros que tinham como objeto de estudo o ensino e a didática começaram a desenvolver estudos com base na Teoria da Atividade de Leontiev, que já a algum tempo era discutida por Davidov.

O movimento que propomos por meio desta pesquisa no entanto se difere dos estudos que foram desenvolvidos no Brasil, que tomaram a Teoria da Atividade para pensar o ensino e se difere também dos estudos de Davidov quando toma a Teoria da Atividade para pensar a Atividade de Estudo. Propomos por meio desta pesquisa pensar as contribuições da Teoria da Atividade para a compreensão de como as propostas metodológicas podem levar ou não o aluno a entrar em Atividade, e dependendo da estrutura que tomar a Atividade do aluno qual poderá ser o produto de sua Atividade, ou seja, o que toma consciência.

Isto é possível porque a Teoria da Atividade nos encaminha para algumas reflexões tais como: a atividade do aluno pode tomar diferentes estruturas; a estrutura da atividade do aluno por sua vez depende do motivo que o fez entrar em atividade; o motivo que faz o aluno entrar em atividade deve estar sempre relacionado à aquisição do conhecimento; e este motivo deve ser educado no aluno por meio de estratégias de ensino; o processo de atividade é estruturado a partir do motivo que fez o aluno entrar em atividade e é mantido por meio de ações e operações; essas ações e operações são sugeridas ao aluno no processo de ensino; as ações devem ter fins específicos relacionados ao fim global da atividade, ou seja, à apropriação pelo aluno de determinado conhecimento; é o processo de atividade, sua estrutura, objetivo, motivo, ações e opções que determinam o que poderá chegar a ser consciente para o aluno e, portanto, é a sua atividade que determina seu desenvolvimento.

3.4 A metodologia de ensino do livro didático

O material didático pode ter várias funções no ambiente escolar, ele pode servir de apoio às atividades pedagógicas ou ser utilizado no próprio processo de ensino como estratégia pedagógica.

Como apoio às atividades pedagógicas o material didático pode ser utilizado como uma representação concreta do conteúdo que o professor trabalha, desta forma pode enriquecer a experiência sensorial e as impressões dos alunos sobre determinado fenômeno. No ensino de História se utiliza muito as reproduções de quadros artísticos que representam determinado período histórico, com seus costumes e cultura, principalmente as reproduções dos livros didáticos por ser uma material que já está a disposição dos professores e que os alunos podem ter em mãos, em maior quantidade. Nesse caso o livro didático é utilizado para

hacer que los determinados fenómenos presentados a ellos sean más concretos, más reales y más fielmente representados. Una visita al parque zoológico, un cuadro sobre algún hecho histórico, la fotografía de algún escritor o científico, etcétera, todo esto hace más concreto y podría decirse que más tangible para el niño, aquello que es, en ese momento, objeto de la [...] el hecho histórico se hace clara vivencia, adquiere el matiz sensible de la época; la imagen del notable personaje se hace más cercana para el niño, más íntima (LEONTIEV, 1981, p. 154-155).

Como objeto utilizado no próprio processo de ensino, o livro didático pode ser inserido diretamente no processo instrutivo “Esto implica que el material visual es, en estos casos, el material a través del cual puede ser encontrado el objeto del aprendizaje” (LEONTIEV, 1981, p. 155). É especificamente esta função do livro didático que nos interessa nesta pesquisa.

Outra questão se apresenta em relação à assimilação do material didático, o problema da atenção. Ter atenção sobre o material de estudo ou ficar olhando o professor discursar algum tempo não indica que o aluno está em atividade ou que o fim de sua atividade coincide com o fim da atividade proposta pelo professor, temos caso em que “El niño continua inmóvil en su asiento, con la vista fija sobre el maestro o sobre la pizarra, más, ya no esta en la clase, se ha “ido” de la clase, esta pensando en otra cosa” (LEONTIEV, 1981, p. 152 – grifo do autor).

Muitas vezes se utiliza o material didático para atrair a atenção dos alunos, como nas reproduções de quadros artísticos nos livros didáticos de História, entretanto, o que define a tomada de consciência não é a forma como o aluno se atenta ao material de estudo, pois a atenção do aluno pode estar relacionada ao desenvolvimento de uma ação que não coincida com o motivo da atividade global, se o for assim, então o aluno não toma consciência do conteúdo proposto.

Consideremos que o material didático apresenta uma imagem de escravos no Brasil colônia, com o objetivo/fim de revelar as relações sociais que se estabeleciam no período entre

escravos e senhores de engenho, mas a atividade que segue a imagem pergunta quantos elementos humanos aparecem representados, nesta proposta o fim específico da ação não se relaciona ao fim da atividade geral. Desta forma a atenção do aluno não o levou a ter consciência do conteúdo proposto pela atividade e o processo de tomada de consciência não foi concluído.

O livro didático deve ser investigado não somente do ponto de vista do que o aluno deve tomar consciência, este objetivo está explícito em temas e títulos no interior do livro, mas do que realmente pode tomar consciência o aluno por meio da proposta metodológica sugerida pelo livro didático.

Devemos atentar para este aspecto, pois ganhar a atenção do aluno não significa suscitar nele uma atividade que leve à conscientização do conteúdo proposto. Perceber o conteúdo não quer dizer compreendê-lo. Por exemplo, imaginemos que uma proposta metodológica anuncia como objetivo o conteúdo relacionado ao processo de extração do ouro, e educa no aluno um motivo para querer saber como era o processo de extração do ouro e seu comércio na Europa. Em meio as ações sugeridas surge uma imagem de homens e crianças negras dentro do rio garimpando ouro. Imaginemos que a ação sugerida seja de observação da imagem para localizar o que as pessoas estão fazendo, conseqüentemente o aluno é levado a dirigir sua atenção para a atividade de garimpagem e não à questão da infância escravizada. Nesse exemplo percebemos que o conteúdo sobre o trabalho escravo na infância pode aparecer na consciência do aluno, mas pode não chegar a ser consciente para ele. Ou seja, o aluno percebe, mas pode não tomar consciência. Leontiev nos aponta um exemplo comum sobre o fato da percepção:

¿Puedo decir: concientizo, por ejemplo, las irregularidades de la acera sobre la cual camino, las personas que me salen al encuentro, las mercancías puestas en las vitrinas de las tiendas, sobre las cuales paso la vista fugazmente, etcétera, al mismo tiempo que me mantengo absorto en una agradable charla con otro caminante que me acompaña? No. El objeto de mi conciencia es en este caso solamente el contenido de la conversación que sostengo con mi interlocutor (LEONTIEV, 1981, p. 147).

Quando o livro didático apresenta a imagem de um negro acorrentado e pede que o aluno observe a imagem, será que o aluno adolescente observa a condição subumana do negro escravizado ou os músculos que saltam do seu braço? Ele tem atenção sobre a situação, mas sua atividade pode não se relacionar ao verdadeiro motivo da proposição da imagem.

Para que a observação da imagem se transforme em uma ação que contribua para que o aluno tome consciência da histórica condição subumana do negro é preciso que o conteúdo da ação

ocupe dentro de la actividad del sujeto un lugar estructural de objetivo directo de la acción y de este modo, entre en una relación correspondiente con respecto al motivo de esta actividad. Este postulado tiene validez tanto para la actividad interna como para la externa, tanto para la práctica como para la teórica (LEONTIEV, 1981, p. 149).

Então a imagem somente contribuiria para o objetivo de conscientização da condição do negro se este objetivo fosse apresentado ao aluno como fim imediato da ação. E este fim deve estar relacionado ao motivo geral da atividade, que deveria ser: o aluno estar consciente das condições subumanas que historicamente acompanham o negro no Brasil. Então, ao invés de pedir ao aluno que observe a imagem (uma proposição muito abrangente), indicamos ao aluno elementos específicos a observar.

Ter atenção sobre determinado objeto não indica ter consciência do mesmo, mas “se concientizó solo aquello que entra en la actividad, como objeto de una u otra de las acciones que se realizan como su objetivo directo” (LEONTIEV, 1981, p. 151).

Muitas vezes o processo de atenção é confundido com o processo da tomada de consciência, o que não é verdade. Porém ter certa estabilidade na atividade é necessário, mas o que determina a estabilidade do aluno não é a atenção e sim se surge no processo alguma ação e que seu fim esteja relacionado ao fim da atividade global.

Para Leontiev (1981), mesmo nos mais tenros níveis escolares, onde apregoa-se que os materiais palpáveis/ concretos são os mais eficazes para “prender a atenção da criança”, a criança somente pode ter consciência do conteúdo se a atividade constituir de um processo em que as ações estejam vinculadas ao motivo da aprendizagem. E a atividade não depende da atenção da criança sobre o objeto, mas o contrário, a criança terá estabilidade/ atenção se as tarefas que surgirem estiverem relacionadas ao fim da atividade:

Ya en las investigaciones citadas se manifestaba de manera clara la dependencia de la estabilidad de la actividad respecto a la propia estructura de dicha actividad. Efectivamente, la mera "conducción" de la atención del niño hacia algo, mediante, por ejemplo, un señalamiento correspondiente, es capaz de originar en él solo una reacción primaria de orientación, la cual desaparece de, forma natural, si no surge ninguna actividad en relación con el objeto hacia el cual se ha dirigido la atención del niño. Si dicho objeto se mantuviera dentro del campo de atención del niño, esta dependerá de que ante el niño surgiese una tarea conocida, que entrañara cierta actuación de él con respecto a dicho objeto y que ocupará entonces dentro de su actividad un lugar estructural de objetivo. (LEONTIEV, 1981, p. 152- grifo do autor).

As propostas metodológicas dos livros didáticos sempre apresentam atividades, imagens e textos informativos para constituir uma proposta didática, que tem como função atrair a atenção do aluno e fazê-lo dar sequência em uma atividade. Dessa forma, consideremos o

motivo do livro didático de História em valorizar a História e Cultura afro-brasileira e africana. Devem, em cada sequência (unidades, temas, capítulos) surgir tarefas para os alunos que tenham relação com o objetivo geral da atividade (valorizar a História e Cultura afro-brasileira e africana).

O que deve gerar a estabilidade dos alunos na atividade não é a sugestão de mais e mais exercícios, nem o aparecimento de imagens, mas é a condução do processo da atividade que dirá se o conteúdo percebido ocupa o lugar de fim imediato das ações sugeridas aos alunos e se o fim imediato das ações tem relação com o objetivo geral da atividade.

Por exemplo, se o aluno vai estudar sobre diferentes tipos de trabalho/ofício realizados pelos negros escravizados durante o século XIX, uma primeira ação sugerida pode ser a leitura de um texto informando alguns tipos de trabalhos realizados pelos negros escravizados na colônia. Uma segunda ação pode sugerir que os alunos observem uma imagem tentando localizar qual tipo de trabalho os negros escravizados realizam em um engenho e quais instrumentos utilizam. Poderíamos sugerir também a leitura de um caixa de texto sobre a origem dos africanos escravizados e sobre como funcionava o sistema de trabalho no país de origem, se os instrumentos utilizados eram os mesmos que na colônia.

Percebemos que todas as ações que surgiram tem um fim imediato que também está relacionado ao objetivo da atividade de estudo: conhecer os tipos de trabalho/ofício realizados pelos negros escravizados no século XIX. Todo o conteúdo percebido pelo aluno, entretanto, como já destacado não depende somente da estabilidade que tem o aluno na atividade, mas também se o conteúdo percebido tem relação com o fim imediato da ação e com o objetivo geral da atividade.

O conteúdo percebido, que deve ser sempre o conhecimento histórico produzido pela humanidade, deve ter relação com o objetivo geral da atividade de ensino e esse somente será o conhecimento assimilado se o motivo do aluno for a aprendizagem desse conhecimento.

O motivo do aluno em entrar em atividade deve ser coerente com o objetivo geral da atividade de ensino, isto é, se o objetivo geral da atividade é valorizar a História e Cultura afro-brasileira e africana então o motivo do aluno deve ser conhecer esta História e Cultura: o motivo deve ser sempre a aprendizagem do conhecimento histórico produzido pela humanidade.

Mais uma vez enfatizamos que, para o motivo do aluno ser coerente com o fim da Atividade deve ficar claro para o sujeito que o fim da atividade escolar é sempre a produção do conhecimento científico. Não aquele indesejável, mas que o conhecimento histórico do mundo faça sentido para o aluno para que possa desenvolver-se enquanto humano tendo acesso a todo

o desenvolvimento já construído historicamente. O motivo é o sentido que deve ter para o aluno a escola e o conhecimento.

O sentido é a educação e a aprendizagem que formam no aluno, isto é, a motivação do aluno em aprender deve ser adquirida na própria aprendizagem, cada vez que o aluno adquire mais conhecimento/se desenvolve mais seu motivo de estar na escola deve ser o de adquirir conhecimento, porque o “EI sentido no se enseña, el sentido se educa” (LEONTIEV, 1981, p. 172).

Não é suficiente que a proposta de ensino indique ao aluno que é necessário valorizar a História e Cultura afro-brasileira e africana. O próprio processo de ensino deve educar no aluno o sentido de ter consciência do conhecimento histórico e sobre a História e Cultura afro-brasileira e africana.

Quando falamos que o motivo que deve ser educado no aluno é o de conhecer estamos afirmando também que mesmo que este motivo não foi o que estruturou a atividade do aluno, o professor ou a proposta de ensino, por meio da mediação, da comunicação e do ensino pode educar no aluno o motivo requerido. Este motivo pode ser educado por meio de um conteúdo explicitado, por meio de uma introdução ou da observação de imagens levando o aluno a se interessar por outros conteúdos ou levando-o a desejar saber mais sobre um mesmo conteúdo; pode ser educado por meio de uma problematização; ou pode ser educado se a proposta de ensino interage com os conhecimentos prévios do aluno. Sempre levando esse aluno ao desejo de ampliar sua bagagem cultural e histórica.

A consciência como resultado de uma atividade é “el resultado de un proceso dirigido hacia determinado objetivo” (LEONTIEV, 1981, p. 157), e o material didático, contendo uma proposta metodológica, deveria sempre levar em conta qual o papel que assume no processo de assimilação do conhecimento e qual a relação do conteúdo objetivo de tal material com o objeto que se deve tomar consciência.

Portanto, se o livro didático de História tem como um de seus objetivos levar o aluno a ter consciência da História e Cultura afro-brasileira e africana, queremos saber quais estratégias de ensino são mobilizadas para alcançar esse fim, qual o conteúdo objetivo da proposta de ensino e se a proposta leva o aluno a entrar em atividade com relação ao conteúdo objetivo.

4 A METODOLOGIA PARA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO E DE SUAS PROPOSTAS DE ENSINO

As pesquisas no âmbito educacional, afirma Gatti (2012), para estabelecerem comunicação e serem compreendidas por outros setores sociais e acadêmicos precisam clarificar os significados de seus termos, por exemplo, o termo educação é utilizado em ampla escala e com diferentes sentidos desde o sentido de educação como fato social até práticas intencionais que acontecem dentro ou fora da escola.

Precisam também deixar claro seus referenciais, seu objeto e o percurso metodológico porque esses elementos são uma forma de identificação do que classificamos como pesquisa em educação. Concordando com a autora, que as pesquisas precisam mesmo esclarecer os entremeios metodológicos e as significações que envolvem o desenvolvimento da investigação e da construção teórica, afirmamos que nossa investigação se inscreve na área das práticas educativas, que são desenvolvidas principalmente na escola. Dessa forma, essa pesquisa enquanto uma pesquisa que se inscreve no campo da Pedagogia pode contribuir para a construção da ciência da educação (GATTI, 2012). Participa do campo da didática, refletindo sobre as metodologias de ensino, sobre as práticas de ensino que podem incidir na qualidade da educação.

Desenvolvemos, assim, reflexões no âmbito das perspectivas educacionais para compreendermos o processo de construção do conhecimento pelo homem e as formas como esse conhecimento, por meio da prática de ensino, pode chegar a ser consciente para o aluno. Contribui também para reflexões no âmbito da formação de professores e da prática de ensino, no desenvolvimento humano dos futuros professores, dos professores que exercem a docência, e dos alunos. Nesse sentido utilizamos as considerações de Gatti (2012), a respeito da necessária delimitação do campo, com uma ressalva: a Pedagogia e a didática não são, nesta pesquisa concorrentes, mas se complementam.

No percurso histórico, afirma André (2001), até os anos de 1980 as pesquisas da área da educação tinham seu foco nas questões extra escolares, vinculadas às “variáveis de contexto e seu impacto no produto” (ANDRÈ, 2001, p.53) e o pesquisador era aquele que olhava de fora da realidade do contexto escolar. Mas, a partir deste período as pesquisas em educação deixaram seus olhares se desviarem para o processo, para investigar também as práticas intra-escolares:

é o momento em que aparecem os estudos que se debruçam sobre o cotidiano escolar, focalizam o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do

trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações de sala de aula, a disciplina e a avaliação (ANDRÉ, 2001, p. 53).

Nesse novo momento as pesquisas em educação começam a lançar mão de um enfoque multidisciplinar onde a contribuição de várias áreas do conhecimento é necessária para a compreensão e interpretação dos problemas da área de educação.

A partir da década de 1980 também se intensificou a busca por novos temas, novos referenciais e por uma perspectiva metodológica que acompanhasse esse período de mudanças nas pesquisas, ganha força então as pesquisas qualitativas, perspectiva metodológica na qual esta pesquisa também se orienta.

A pesquisa qualitativa vai além da recolha dos dados permitindo uma diversidade de “perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises” (ANDRÉ, 2001, p.54). Na análise dos dados o pesquisador exerce constante influência, rompendo com a objetividade constante nas pesquisas de fundamento positivista nos dados, pois, “a explicação de fenômenos sociais não pode prescindir da perspectiva dos indivíduos que vivem em sociedade” (WELLER, 2009, p.4).

Segundo André (2001) surgem, junto a outros questionamentos referentes à pesquisa qualitativa, julgamentos a respeito de aspectos específicos das novas formas e tipos de estudo. Tais como a transferência, a triangulação de métodos, a validação pelos pares e a generalização, esses são também, os possíveis resultados das análises realizadas dentro de um estudo qualitativo. Para Suassuna (2008), a análise qualitativa dos dados visa também a explicação de fenômenos, o trânsito e reflexão entre teorias.

Neste tipo de pesquisa o pesquisador se preocupa com a interpretação dos fatos ao invés da mensuração podendo utilizar e expor dados quantitativos, mas a interpretação dos dados é característica fundamental da análise. Para essa interpretação a análise dos dados considera todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (SUASSUNA, 2008).

A abordagem qualitativa nos permite portanto considerar o nosso objeto de estudo em suas especificidades, nas possíveis interações entre metodologia de ensino e atividade do aluno, entre os próprios elementos da proposta metodológica, possibilitando que o pesquisador compreenda o processo de ensino e de aprendizagem como um todo completo e relacional.

Para a recolha dos dados selecionamos livros didáticos de História para o 4º e 5º ano do ensino fundamental e os dados foram obtidos a partir da análise de propostas de ensino dos livros didáticos selecionados.

Apesar de os livros didáticos não serem produzidos com o fim de registrar, de arquivar, de afirmar algum episódio da vida em sociedade, eles são artefatos produzidos no seio da sociedade por um público específico, os autores; para um público específico, professores e alunos; com fins claros, serem utilizados principalmente no cotidiano da escola; e com alguns elementos padrões determinados pelas técnicas de produção e de formatação.

Os livros didáticos consistem também em documentos que não registram fatos, mas ideologias, perspectivas e teorias que constituem a mentalidade de determinada sociedade em determinado período. São fontes de informações históricas, pedagógicas, conteudistas, econômicas e sociais de um povo em uma época específica.

Convém dizer, dessa forma, que quando decidimos analisar as propostas metodológicas dos livros didáticos sabemos que este documento não pode falar pelo cotidiano da escola e pelo que os professores ensinam aos alunos, como se considerássemos que o livro didático fosse uma receita sempre seguida. Mas, consideramos que precisamos analisar as propostas de ensino para construirmos reflexões acerca da qualidade do ensino, de maneiras nas quais o conhecimento pode chegar a ser consciente para os alunos, teorizarmos sobre as construções metodológicas que podemos propor a fim de se alcançar determinado objetivo e assim contribuir para a formação docente e para a construção de perspectivas de ensino que considere o desenvolvimento humano.

A análise de documentos permite dessa forma o resgate de um mesmo material em diferentes pesquisas, com diferentes visões e diversos referenciais teóricos e metodológicos (CECHINEL et. al., 2016), essa dinamicidade permite que ao longo da história as pesquisas com livros didáticos elegessem diferentes objetos, com várias abordagens e com várias perspectivas de estudo: ideológica, conteudista e metodológica.

As pesquisas sobre o livro didático de História já aparecem no cenário acadêmico desde a década de 1980, com diferentes enfoques e sobre diferentes períodos históricos. As primeiras pesquisas da década de 1980 estavam preocupadas com a ideologia predominante nos livros didáticos, denunciando a ideologia capitalista, branca e europeia dos livros didáticos de História. Outras pesquisas aproveitaram o período de abertura política para denunciar a ideologia presente no período ditatorial e a manipulação política que predominava ainda sobre as obras didáticas, excluindo do discurso didático outros grupos sociais. Aparecem obras que analisavam também as clivagens entre produção didática e produção acadêmica (BITTENCOURT, 2011a).

A partir da década de 1990, as pesquisas analisavam o livro didático como instrumento de legitimação e efetivação do currículo escolar. Os livros didáticos começaram a ser objeto de estudo das pesquisas sobre história das disciplinas e história do ensino. Começaram a surgir também pesquisas que consideravam em suas análises a interferência dos diferentes sujeitos na produção didática e as diversas formas de uso deste instrumento pelo professor e pelos alunos. A partir do século XXI começam a aparecer, com mais intensidade, nas pesquisas sobre os livros didáticos a relação material didático e políticas públicas, num movimento para entender se houve melhoria da qualidade da produção didática a partir da promulgação de políticas públicas, a forma como essas políticas estão inseridas no conteúdo da produção didática (BITTENCOURT, 2011a).

Apesar de haverem muitas pesquisas que tomam o documento livro didático como objeto de estudo (que tratam em sua maioria de questões ideológicas, de forma e produção do livro didático, e em relação às políticas públicas), utilizamos aqui um enfoque teórico e metodológico pouco discutido nas pesquisas que tratam do livro didático de História, procurando analisar as metodologias de ensino do livro didático de História.

O livro didático, como documento, é uma fonte de pesquisa e ao mesmo tempo registra formas de conceber o aluno, o professor, o ensino, o conhecimento histórico e sua função em determinado período histórico. É meio de comunicação com a função de comunicar e instituir um conhecimento que se percebe necessário. Por isso, historicamente o livro didático tem se constituído como um suporte de conhecimentos de determinada área científica, um conhecimento que é modificado de acordo com as funções da instituição escolar e de acordo com as funções que o livro didático adquire na cultura escolar.

As concepções que permeiam uma obra didática são explicitadas na forma como adequa o conteúdo à faixa etária dos alunos ao qual se destina, no recorte curricular que é definido a partir de concepções que se tem de professores, alunos e dos objetivos da educação escolar para cada público, se transformando no saber escolar.

E, o livro didático ainda comporta em seu interior uma proposta metodológica, isto é, ‘técnicas’ de ensino que se destinam à aprendizagens. Essas técnicas são explicitadas nos exercícios, imagens, gráficos e textos que influenciam na forma como o aluno compreende o saber a ser aprendido por meio de suas linguagens, disposição/ diagramação e sequência.

Pensando nesta função metodológica do livro didático, compreendemos com Leontiev (1981) que a proposta metodológica do livro didático influencia no que deve tomar consciência o aluno e o que realmente esse aluno pode tomar consciência a partir do manual didático.

Sabemos assim que a proposta metodológica do livro didático é uma proposta de ensino possível que assim, como determinada proposta metodológica do professor - a forma como o professor trabalha os conhecimentos científicos, a forma como ensina, quais atividades e como propõe essas atividades, se leva ou não imagens e qual o papel das imagens em suas aulas - interfere no que objetivamente o aluno pode tomar consciência.

Analizamos, por isso, o livro didático de História pensando “en qué relación se encuentra el contenido objetal del material visual en cuestión, con respecto al objeto que debe ser concientizado y aprendido” (LEONTIEV, 1981, p. 157). Ou seja, nosso objetivo geral é investigar se a proposta metodológica do livro didático de História para as 4^a e 5^a séries do ensino fundamental pode levar o aluno a tomar consciência de conceitos relativos à História e Cultura afro-brasileira e africana, ou se não, qual conteúdo pode chegar a ser consciente para o aluno, a partir da proposta metodológica.

Para isso, investigamos quais são os motivos que podem ser educados no aluno para que o mesmo entre em atividade, qual o objetivo da atividade, quais ações são sugeridas aos alunos e qual é o conteúdo que ocupa o lugar estrutural de fim da ação e se o conteúdo das ações propostas pelo livro didático tem um fim imediato que se relaciona com o objetivo geral da atividade.

4.1 Seleção e caracterização da amostra

A pesquisa consiste no estudo de quatro coleções de Livros didáticos de História para o 4^o e 5^o ano do Ensino Fundamental. Este recorte foi necessário visto que, é nestes anos que começam a serem trabalhados conteúdos que dizem respeito às contribuições dos africanos na constituição do povo brasileiro, da cultura e do período escravagista no Brasil, questões sobre a História e Cultura africana e é onde aparecem com maior frequência conteúdos relacionados às características sociais, culturais e econômicas do povo negro.

As coleções foram selecionadas a partir do Guia do Livro didático PNLD de História para os primeiros anos do Ensino Fundamental de 2016. Para a seleção da amostra desta pesquisa examinamos todas as resenhas apresentadas no Guia do Livro Didático para as coleções de livros didáticos de História para 4^o e 5^o ano do Ensino Fundamental.

A leitura das resenhas permitiu a seleção de alguns critérios para constituir o corpus desta pesquisa. O primeiro critério de seleção das coleções foi “1 - Coleções que discutem a história da escravidão, o movimento abolicionista e elementos da História e Cultura africana e

afro-brasileira”. Assim, após a leitura do Guia do PNLD de História para os primeiros anos do Ensino Fundamental percebemos pela avaliação do PNLD que há coleções que apresentam conteúdo histórico referente à História e Cultura afro-brasileira e africana incluindo nesta abordagem questões da escravidão e elementos da cultura africana e há também coleções que trabalham apenas o conteúdo histórico referente ao período escravagista, ou seja, apresenta conteúdo referente à História e Cultura afro-brasileira mas não trabalha conteúdo referente à História e Cultura Africana. O conteúdo referente à História e Cultura africana é considerado relevante aqui uma vez que a lei 10.369 de 2003 aponta a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana na educação básica e este conteúdo é requisito para a valorização do negro e quebra do preconceito e discriminação racial.

O segundo critério “Coleções que priorizam o conhecimento Histórico/Coleções que articulam Alfabetização e Letramento e Conhecimento Histórico” consiste na separação de coleções cujas obras apresentam como fim da proposta de ensino o conhecimento Histórico e obras que apresentam como fim da proposta metodológica o trabalho com o conhecimento Histórico e Alfabetização e Letramento. Interessava-nos separar esses dois grupos pois, entendemos com Leontiev (1981) que para levar o aluno a entrar em Atividade a proposta metodológica precisa ter um fim claro e objetivo, portanto pretendemos perceber se a proposta metodológica dos livros didáticos que abordam somente o conhecimento Histórico alcançam o fim a que se propõe, educando no aluno um motivo para entrar em atividade, fazendo surgir ações e operações que se relacionem com o fim global da proposta de ensino. E perceber se as coleções que afirmam que tem como fim o conhecimento Histórico e Alfabetização e Letramento desenvolvem uma proposta de ensino: que leve o aluno a ter consciência do conhecimento histórico e do sistema da escrita; se a proposta metodológica desenvolve estratégias que levam o aluno a tomar consciência somente do conhecimento histórico; se desenvolve estratégias que levam o aluno a tomar consciência somente do conhecimento relacionado somente à Alfabetização e Letramento; se a proposta de ensino não pode permitir que o aluno tome consciência numa mesma atividade de conteúdos distintos.

O terceiro critério de seleção das coleções de livros didáticos “Coleções que trabalham com situação-problema ou problematizações” consiste na escolha de obras que apresentam como estratégia metodológica as situações problema ou problematizações. Compreendemos que essa estratégia metodológica pode em determinadas circunstâncias criar uma necessidade no aluno e educar nele um motivo para querer conhecer o conteúdo. Isso pode acontecer quando o livro didático, por exemplo, afirma que os escravizados africanos eram capturados por africanos e vendidos aos Portugueses e pergunta ao aluno porque os próprios africanos

capturavam outros africanos para vender como escravos. Nessa problematização o livro didático pode criar no aluno uma necessidade de estudar sobre a História da África com o motivo de conhecer porque uns africanos escravizavam os outros, o que lhes dava poder para isso e como é que capturavam seus conterrâneos.

No Guia do Livro Didático do PNLD de História de 2016, onde constam as avaliações das coleções de livro didáticos aprovados para a área de História para os Anos iniciais do Ensino Fundamental, foram aprovadas dezesseis coleções de livros didáticos de História para o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2015).

De acordo com a avaliação dos pareceristas do Guia do PNLD para a área de História para o ano de 2016 (BRASIL, 2015) dentre as dezesseis coleções aprovadas seis coleções privilegiam ou somente trabalham com elementos da escravização e abolição da escravatura e nove destacam a escravização e a cultura dos povos afro-brasileiros:

Tabela 1 - Coleções que destacam a escravização e a Cultura dos povos afro-brasileiros e africanos

Coleções que destacam a escravização e a Cultura dos povos afro-brasileiros e africanos	Coleções que privilegiam ou só trabalham com elementos da escravização e a abolição
A escola é Nossa – História	Ápis – História
Aprender Juntos - História	Aprender e criar - História
Aprender Muito Prazer - História	Aprender e saber - História
Fazer Aprender - História	Juntos Nessa - História
Brasiliana - História	Manacá - História
Eu Gosto - História	Projeto Coopera – História
Ligados.com - História	
Pequenos Exploradores - História	
Projeto Buriti – História	

Fonte: Tabela construída com base em dados de BRASIL, 2015.

A partir do primeiro critério “Coleções que destacam a escravização e a cultura dos povos afro-brasileiros e africanos”, foram encontradas nove coleções. É com esse grupo de coleções que trabalhamos para considerar os próximos critérios para seleção do corpus da pesquisa.

Dessa forma, encontramos dentre as nove coleções selecionadas pelo primeiro critério e a partir das resenhas do Guia de Livros Didáticos do PNLD, cinco coleções que trabalham o conhecimento Histórico como prioridade e quatro coleções que articulam Alfabetização e Letramento e conhecimento Histórico. Este critério é classificatório mas não eliminatório, portanto, não selecionamos um grupo de livros ou outro nesta etapa da seleção do corpus.

Tabela 2 - Conhecimento Histórico/Alfabetização e Letramento

Coleções que priorizam o conhecimento Histórico	Coleções que articulam Alfabetização e Letramento e Conhecimento Histórico
A Escola é Nossa - História	Ligados.com – História
Aprender Muito Prazer - História	Pequenos Exploradores - História
Fazer e Aprender - História	Projeto Buriti - História
Brasileira - História	Eu Gosto – História
Aprender Juntos - História	

Fonte: Tabela construída com base em dados de BRASIL, 2015.

A partir da Tabela 2 - “Conhecimento Histórico/Alfabetização e Letramento” aplicamos o terceiro critério que prevê a seleção, dentro dos dois grupos colocados acima, de coleções de livros didáticos que trabalham com situação problema ou problematizações em sua proposta metodológica. Entre as nove coleções portanto, apenas quatro trabalham com situações-problema e com problematizações:

Tabela 3 - Problematizações e Situações Problema

Coleções que trabalham com situação-problema ou problematizações
Aprender Juntos – História
Brasileira – História
Ligados.com – História
Eu Gosto – História

Fonte: Tabela construída com base em dados de BRASIL, 2015.

A nossa seleção, e portanto o corpus da pesquisa, constitui de quatro coleções de livros didáticos que trabalham com problematizações e com situação-problema e que discutem os

elementos da História do período escravagista, da abolição e a História e Cultura afro-brasileira e africana. Dentre as quatro coleções duas se ocupam somente do Conhecimento Histórico, são elas “Aprender Juntos História” e “Brasileira História”, e duas coleções apresentam conteúdo relativo ao conhecimento Histórico mais conteúdo relativo à Alfabetização e Letramento: “Ligados. Com - História” e “Eu Gosto - História”. Dentre as quatro coleções para 4º e 5º ano do ensino fundamental nos debruçamos sobre quatro livros didáticos: o livro para o 4º ano da coleção “Aprender Juntos - História”; o livro para o 5º ano da coleção “Brasileira - História”; o livro para o 4º ano da coleção “Ligados.com - História” e o livro para o 5º ano da coleção “Eu Gosto - História”.

4.1.1 A coleção Aprender Juntos - História

De autoria de Raquel dos Santos Funari e Mônica Lungov a coleção Aprender Juntos História foi publicada pela editora Edições SM. A versão que utilizamos para análise é a versão consumível². A mesma edição aprovada e publicada no Guia do PNLD (4ª edição) porém em sua reimpressão no ano de 2015.

Raquel dos Santos Funari é Doutora em História e professora de História e supervisora no Ensino Fundamental e Médio. Mônica Lungov é Bacharel e licenciada em História, consultora pedagógica e professora no Ensino Fundamental e Médio. Na mesma Edição (4ª edição) publicada em 2014 para venda para o Estado, que por meio do PNLD avalia, compra e distribui os livros didáticos para as escolas públicas, aparece o nome de Valéria Vaz com editora responsável, entretanto na reimpressão não aparece o nome de Valéria. Isso nos faz refletir no estabelecimento do livro didático enquanto produto, objeto de consumo que gera muitos lucros e que em alguns momentos as editoras usam de artimanhas, como a de inserir o nome de um autor, para conquistar o freguês.

A coleção foi estruturada a partir da história temática articulada a uma perspectiva cronológica. O livro do quarto ano, analisado nesta pesquisa, está estruturado a partir do tema Trabalho e produção econômica, e aborda conteúdos desde a chegada dos portugueses até o período da industrialização no Brasil (BRASIL, 2015).

² As editoras produzem livros consumíveis e não consumíveis. Os livros não consumíveis são geralmente destinados à compra pelo Estado, por meio do PNLD, que avalia, compra e distribui os livros nas escolas públicas do Brasil. O livro não consumível é utilizado em média por três anos nas escolas públicas. Os livros consumíveis, vem acompanhados de cadernos de exercícios e com espaço para o aluno responder no próprio livro didático, são colocados à venda no mercado.

A resenha apresentada no Guia do Livro didático do PNLD 2016 aponta que a coleção estimula a reflexão crítica, pois “os conflitos e as desigualdades sociais recebem lugar de destaque na narrativa didática” (BRASIL, 2015, p. 147). Também aponta que a coleção “Aprender Juntos História” possibilita a construção de conceitos históricos e o pensamento histórico sobre os grupos e processos históricos, “para que os alunos possam atuar de forma consciente, crítica e reflexiva”. Além de enfatizar a construção da cidadania articulando temáticas do passado e a vida do aluno.

Sobre a proposta pedagógica, diz a resenha do Guia que a coleção leva em conta a participação discente e docente na construção do conhecimento, dialogando com o aluno para que ocorra uma aprendizagem significativa: “Nas propostas, a criança é levada a aplicar seus antigos e novos conhecimentos na resolução de situações-problema, apesar de as atividades também privilegiarem o esquema de retirada e reprodução de informações de textos e imagens” (BRASIL, 2015, p. 150).

Segundo Brasil (2015) a obra segue uma progressão do ensino aprendizagem, apresentando ações complexas. Também esta coleção apesar de utilizar diferentes gêneros textuais e afirmar que estes são necessários à consolidação do letramento, não afirma que a Alfabetização e o Letramento são objetivos das estratégias metodológicas, antes explicita que a compreensão da escrita é necessária ao ensino de história.

Quanto aos conteúdos os pareceristas do PNLD afirmam que “A história dos afrodescendentes é discutida em diferentes espacialidades e temporalidades, como África, o Brasil colonial, imperial e republicano. [...]. Desse modo, possibilita ao aluno a compreensão da população afrodescendente como protagonista na trajetória histórica do país” (id., p. 151).

O livro didático do quarto ano da coleção “Aprender Juntos História” está dividido em quatro unidades, sendo elas “A chegada a um novo mundo”; “O trabalho escravo na Colônia”; “O trabalho livre na colônia”; “O fim da escravidão”.

Quanto às subdivisões das unidades e a proposta metodológica, o livro didático do quarto ano da coleção “Aprender Juntos - História” apresenta uma estrutura padrão: na abertura das unidades há grandes imagens, um pequeno texto e alguns questionamentos. Logo na primeira página após a ficha catalográfica na seção “Conheça seu livro” é apontado que o aluno deve a partir da introdução fazer os primeiros contatos com o tema a ser estudado.

Outras seções seguem constituindo a diagramação do livro didático, tais como “Buscando novos caminhos” que visa introduzir um capítulo com outro assunto dentro da unidade; “Glossário” apresentado como um box que surge ao longo dos capítulos com breves

explicações de palavras desconhecidas; “Registros” que apresenta diversas fontes históricas; “Agora já sei” que finaliza os capítulos com exercícios para rever os conteúdos estudados; “Vamos fazer” que propõe exercícios práticos; e “O que aprendi” que sugere exercícios de avaliação.

4.1.2 A coleção Brasileira - História

A coleção Brasileira - História é de autoria de Ana Maria Bergamin Neves e Flávia Ricca Humberg. O livro analisado é o livro não consumível distribuído pelo Estado às escolas públicas, a coleção é uma obra da editora IBEP do ano 2014 e está em sua 3ª edição.

Ana Maria Bergamin Neves é historiadora com vasta experiência na Educação Básica como professora e como coordenadora pedagógica, atuando também na formação de professores, e foi autora de outras coleções de livros didáticos de História em anos anteriores. E Flávia Ricca Humberg também é historiadora com mais de 25 anos de experiência na docência, atuante na formação de professores, autora junto com Ana Maria Bergamin Neves de outras coleções de livros didáticos de História.

Segundo Brasil (2015), a coleção Brasileira – História (4º e 5º ano) é organizada por meio dos temas “encontro de povos e culturas” e a “organização da sociedade brasileira”. Privilegia uma sequência cronológica e linear intercalando a história dos povos que viviam no Brasil antes da chegada dos portugueses, história europeia e africana, enfatizando a constituição dos povos que contribuíram para a formação do Brasil.

Permite que o aluno entenda a complexidade do fazer histórico e por meio de situações problema compreenda a História como conhecimento socialmente produzido. Promove a formação de conceitos e o pensar historicamente, utiliza uma diversidade de gêneros textuais que servem como motivadores do processo de ensino-aprendizagem “dando significado aos novos conhecimentos adquiridos, assim como permitem o desenvolvimento da ação de pensar historicamente” (BRASIL, 2015, p.71).

Para o avaliador do PNLD, segundo Brasil (2015), a coleção “Brasileira - História” considera o aluno como sujeito histórico e portador de conhecimentos, capaz de refletir sobre temas locais e mundiais. Utiliza músicas, imagens, textos escritos e mapas como inspiração e ponto de partida para o aprofundamento dos conteúdos. Assim como, incentiva o trabalho interdisciplinar por meio de algumas atividades. A história dos povos africanos e afrodescendentes é abordada de forma a destacar a influência desses grupos que foram

escravizados no país, contempla também temas como a infância no interior das culturas africanas no Brasil, a literatura, as formas de resistências e as revoltas contra a escravidão.

A coleção “Brasíliana - História” está organizada em Unidades. No início de cada unidade há um momento chamado “Começo de conversa” onde há vários recursos escritos e visuais como ilustrações, imagens de esculturas, fotografias, textos escritos, histórias em quadrinhos e perguntas para que o aluno possa refletir sobre as questões tratadas no interior da unidade. As unidades são divididas em capítulos, que tratam de questões relacionadas ao tema da unidade. Também há seções de “Vamos Pesquisar”; “Trocando ideias” onde seguido de um texto ou uma imagem há questões para serem respondidas oralmente sobre a compreensão que o aluno teve do assunto abordado; “Soltando a imaginação” que contém propostas atividades que sugerem que o aluno imagine situações e soluções para as mesmas; “Para saber mais” que apresenta curiosidades e outras informações sobre o tema estudado; “Quem é” que traz informações sobre pessoas relacionadas ao assunto da unidade; “Entrevista”; e “Vocabulário”. No final do livro didático de cada ano há também as seções “Oficina: atividades complementares”; “Leituras complementares”; “Glossário”; e “Referências Bibliográficas”.

O livro didático do quinto ano da coleção “Brasíliana - História”, que foi analisado nesta pesquisa, está dividido em quatro unidades, sendo elas Unidade 1 – “Quando Portugal mandava no Brasil”; Unidade 2 – “Império do Brasil”; Unidade 3 – “O Brasil que viu a República nascer”; e Unidade 4 – “Como foi construído o Brasil de Hoje”.

4.1.3 A coleção Ligados.com - História

Esta coleção é de autoria de Alexandre Alves, Letícia Fagundes de Oliveira e Regina de Barros Nogueira Borella e a 1ª edição foi publicada em 2014 pela editora Saraiva. A versão que utilizamos para análise consiste no livro consumível.

Quanto aos autores, Alexandre Alves é doutor em História e autor-colaborador de coleções didáticas para o Ensino Fundamental e Médio; Letícia Fagundes de Oliveira é mestre em História e autora-colabora de coleções didáticas; e Regina Nogueira Borella é Bacharel em Psicologia e coordenadora educacional e pedagógica da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O livro do quarto ano da coleção “Ligados.com - História” está organizado pelo eixo temático “diversidade cultural na formação do povo brasileiro”. A proposta metodológica que orienta a apresentação dos conteúdos Históricos é cronológica e linear e está orientada pelo viés

sociocultural da História. Valorizando “a problematização de temas e o desenvolvimento da capacidade leitora do aluno” (BRASIL, 2015, p. 190).

Mas, a estratégia de ensino da coleção “Ligados.com - História” está mais voltada para a sistematização de informações em detrimento da formação de conceitos (BRASIL, 2015). A coleção “Ligados.com - História” estimula uma posição investigativa do aluno frente a fontes diversas e o entorno social, incentivando-o a explorar as imagens em seus múltiplos significados. A coleção respeita a faixa etária do aluno e seu estágio cognitivo, com sugestão de ações lúdicas e linguagem simples. A diversidade de gêneros textuais é “um aspecto relevante para consolidar o processo de alfabetização. A preocupação com o letramento está posta nas atividades individuais e em grupo que mobilizam a comunicação escrita e oral” (BRASIL, 2015, p. 192).

Quanto ao conhecimento relativo à História e Cultura afro-brasileira e africana pela resenha dos pareceristas podemos presumir que a História e Cultura dos afro-brasileiros e africanos é trabalhada para além da escravização e abolição, pois o Guia indica que na coleção são trabalhadas informações que valorizam o conhecimento dos povos africanos e suas contribuições para a formação étnica e cultural do Brasil “reflexão que se opõe a uma visão simplista sobre a presença africana na História do Brasil, restrita ao uso da força do escravo” (BRASIL, 2015, p.193).

A coleção “Ligados.com - História” apresenta a seguinte divisão: o livro é estruturado em unidades, na “Abertura” das unidades são apresentadas imagens, textos e atividades introdutórias. Cada unidade é subdividida em dois capítulos. Várias seções compõem a estrutura dos capítulos, na seção “Gente que faz!” o livro didático trata de procedimentos que caracterizam a produção do conhecimento histórico; na seção “Ampliando Horizontes” há sugestão de outras fontes de pesquisa; na seção “Fontes e Testemunhos Históricos” são apresentados mapas, fotografias, obras de arte e outros recursos midiáticos; a seção “Rede de conhecimento” retoma conteúdos trabalhados de forma esquemática e em redes; a seção “Qual é a Pegada?” se relaciona à preservação ambiental; a seção “Você Sabia?” aborda fatos relacionados ao conteúdo estudado; a seção “Atividades” propõe exercícios que retomam os principais assuntos estudados na unidade; e o “Glossário”.

O livro do quarto ano traz as seguintes unidades 1. O Brasil antes de Cabral; 2. Europa, África e América: conquistas e descobertas; 3. O encontro de culturas; 4. O início da colonização; 5. Da África para o Brasil; 6. Invasões europeias no Brasil; 7. Ocupando o sertão; 8. Brasil: um povo de muitos povos.

4.1.4 A coleção Eu Gosto - História

Esta coleção foi desenvolvida pela editora IBEP, com autoria de Célia Passos e Zeneide Silva. No ano de 2014 e portanto na versão não consumível disponibilizada às escolas pelo Guia do Livro Didático do Programa Nacional do Livro Didático em 2016 estava em sua 3ª edição.

As autoras: Célia Passos é pedagoga com experiência na docência no Ensino Fundamental e Médio, em curso de Magistério, também como coordenadora escolar. Zeneide Silva é pedagoga com experiência docente no Ensino Fundamental e na supervisão escolar.

A coleção “Eu Gosto - História”, segundo Brasil (2015), está estruturada a partir do eixo temático principal “a construção da democracia e cidadania no Brasil”, que é desdobrado em dois eixos: a diversidade social e cultural brasileira e as lutas sociais no Brasil. E apresenta na organização do conteúdo uma perspectiva cronológica e linear. A obra relaciona passado e presente possibilitando a compreensão de mudança, permanência, semelhança e diferença, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos, problematizando os conteúdos a serem estudados. O Guia do livro didático se refere ao recurso visual de imagens como “bastante utilizado e estas servem para suavizar a leitura de textos mais extensos, provocar a curiosidade e a reflexão do estudante” (BRASIL, 2015, p. 178).

Na perspectiva histórica, segundo o Guia, a coleção promove a educação histórica por meio da reflexão, do pensamento crítico e do trabalho com fontes o que torna possível a diferenciação entre “história vivida e história científica, pois enquanto a narrativa destaca o processo histórico, a problematização de fontes provoca o aluno a perceber como ocorre a construção do conhecimento nessa área” (id. Ibid., p.180).

A proposta pedagógica, segundo Brasil (2015) considera a autonomia do aluno enquanto sujeito que constrói o conhecimento, utilizando diversas estratégias de ensino e recursos didáticos. Quanto à Alfabetização e Letramento “há a preocupação com o letramento, desenvolvendo a habilidade da escrita, a expressão oral e a construção de sínteses dos conteúdos trabalhados, explorando em menor quantidade a análise e generalizações que complexifiquem o raciocínio histórico” (BRASIL, 2015, p.180). Quanto à História e Cultura afro-brasileira e africana a resenha do Guia do PNLD afirma que a coleção não se restringe à escravização.

A coleção é dividida em unidades e cada unidade em capítulos. Dentro dos capítulos há vários textos base, intercalados com imagens e exercício e ao final apresenta o glossário, lista de indicação de leituras e referências.

O livro do 5º ano está dividido em quatro temas, quais sejam: 1. Da Monarquia à República (1831-1889); 2. Como o Brasil entrou no século XX; 3. O Brasil de 1930 a 1964; 4. Da Ditadura Militar ao Brasil atual.

4.2 O método de análise do material didático

Nestes livros analisamos a proposta utilizada na abordagem dos conteúdos e nas atividades propostas, a forma como as informações estão explícitas nos textos. Se as informações contidas em documentos reproduzidos no livro didático são legíveis, verificamos as imagens escolhidas e a forma como estas imagens são integradas ou não aos textos, se possuem atividades específicas voltadas às imagens e quais aspectos/ conceitos ou conteúdos das imagens essas atividades estão trabalhado. Também nos atentamos para o tamanho das imagens, gráficos e legendas em relação a outros elementos da diagramação.

Em síntese, investigamos de que forma a proposta metodológica pode levar o aluno a ter consciência do conteúdo proposto, ou seja, do conhecimento tido como objetivo do livro didático ou unidade do livro didático ou qual é o conteúdo objetivo que pode assimilar/ter consciência o aluno.

Investigamos se o livro didático de História educa no aluno um motivo para querer saber sobre a Cultura e História dos afro-brasileiros, ou seja, se suscita nos alunos o motivo de conhecer sobre o conteúdo histórico. Compreender e analisar este processo de ensino somente foi possível pela análise das ações e operações que vão surgindo, com o intuito de manter a atividade cognitiva do aluno.

Na análise da proposta metodológica do livro didático de História com base na Teoria da Atividade, consideramos, portanto, as seguintes categorias: atividade; motivo; ação; operação; atenção; consciência.

4.2.1 As categorias para análise da proposta metodológica do livro didático

As categorias aqui descritas fazem parte de um único processo, a atividade de ensino, por isso todas as categorias estão interligadas entre si, por isso também não é possível

estabelecer uma sequência ou gradação de categorias, visto que cada categoria é fundamental para a análise do processo de ensino e para o processo de conscientização do conteúdo. As categorias seguem destacadas em negrito.

A Atividade faz parte do processo de ensino, e é ela quem define o que chega a ser consciente para o sujeito. E o que fazendo parte da consciência do aluno vai fazer parte de sua personalidade possibilitando que o ensino transforme a visão do aluno sobre o objeto/fenômeno e tenha liberdade de se posicionar perante o mesmo. Por exemplo, se a História e Cultura afro-brasileira e africana chegar a ser consciente para o aluno esse conhecimento pode mudar sua visão sobre o povo negro e as questões políticas e sociais que o envolvem, permitindo que o aluno tenha liberdade de se posicionar perante um fenômeno que conhece, e que compreende.

A Atividade é o processo de incorporação, pelo aluno, da experiência humana acumulada historicamente. Todo o processo de ensino que não leve o aluno a entrar em Atividade, que não abarque em seu processo ações e operações que estejam relacionadas a um fim, fim este que esteja claro para o aluno e que esteja relacionado com o motivo eficaz que o fez entrar em atividade não pode promover o desenvolvimento. Nessa perspectiva a Teoria da Atividade nos permite analisar se a proposta de ensino do livro didático pode levar o aluno ao processo denominado Atividade, processo que é suscitado pela mediação e pode promover o desenvolvimento humano.

Em síntese foi criada uma necessidade, isto é, que o aluno aprenda o conteúdo sobre a História e Cultura afro-brasileira e africana. Essa necessidade surgiu em primeiro plano pela luta do Movimento Negro que dentre suas conquistas obteve a publicação da Lei 10.639/2003 que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afrobrasileira e africana na educação básica, prioritariamente nas disciplinas de Literatura, Artes e História.

Essa necessidade surge por que é por meio da tomada de consciência desse conteúdo que o aluno pode tomar consciência também do processo histórico que levou à marginalização do negro na sociedade brasileira. E o conhecimento pelo aluno da História e Cultura do povo afro-brasileiro e africano que pode por outro lado levar a sociedade a valorizar esse sujeito que historicamente não teve as mesmas oportunidades que outros grupos populacionais. A instituição legal da obrigatoriedade do conteúdo leva a uma reestruturação do currículo escolar com a inserção e reorganização do conhecimento a ser veiculado por essa instituição.

Esse processo gera obrigatoriamente a criação de uma nova necessidade para o professor e para os livros didáticos: ensinar História e Cultura afro-brasileira e africana propondo estratégias de ensino que levem o aluno à aprendizagem do conteúdo. Ao aluno surge

uma nova necessidade: aprender o conteúdo de História e Cultura afro-brasileira e africana. Com uma ressalva de que consideramos que o significado da palavra aprender, nesta perspectiva, diz respeito à tomada de consciência do conteúdo, qualquer proposta que não leve o aluno a tomar consciência do conteúdo não o leva à aprendizagem e à produção do conhecimento.

Uma necessidade específica pode ser anunciada ao aluno a cada novo conteúdo, por exemplo, quando o livro didático anuncia que o fim da proposta de ensino é trabalhar o conteúdo “Interações entre casa-grande e senzala” está anunciando ao aluno o objetivo da proposta, ou seja, o fim global da proposta e também uma necessidade é anunciada ao aluno: a necessidade de estudar sobre o conteúdo histórico. Mas para que a necessidade coletiva de estudar o conteúdo relacionado à História e Cultura afrobrasileira e africana seja incorporada pelo aluno, e se torne uma necessidade individual do aluno em estudar esse conteúdo ele precisa ter um motivo também relacionado ao conteúdo.

Por exemplo, o livro didático anuncia como objetivo da proposta metodológica o conteúdo relacionado à capoeira, diante desse objetivo, também anuncia ao aluno uma necessidade que é coletiva, histórica e social de estudar esse conteúdo. Para que essa necessidade seja incorporada pelo aluno ele precisa ter um motivo para estudar sobre o conteúdo anunciado, como, o motivo de querer saber como a capoeira se relaciona às estratégias de fuga e de resistência. Esse motivo pode levar o aluno a ter necessidade - uma necessidade sua, individual, de querer estudar sobre a capoeira à época da escravização para conhecer sua relação com as estratégias de fuga e de resistência.

Em síntese, a Atividade do sujeito é estruturada pelo motivo que tem o sujeito em entrar em Atividade. O motivo, como já foi tratado no capítulo 2 desta dissertação diz respeito à percepção que o aluno tem da necessidade, isto é, o aluno pode estudar História e Cultura afro-brasileira e africana porque foi obrigado pela proposta metodológica que segue um programa curricular; ele pode não querer estudar sobre História e Cultura afro-brasileira e africana e por isso somente cumprir as tarefas que lhe forem solicitadas sem entrar em Atividade com relação ao conteúdo; ou ele pode querer aprender sobre História e Cultura afro-brasileira e africana.

Esses são diferentes motivos que o aluno pode ter e desenvolver na realização de uma proposta de ensino, mas cabe à estratégia de ensino educar no aluno um motivo que se relacione ao desejo de conhecer à História e Cultura afro-brasileira e africana, ou seja, um motivo que se relacione à tomada de consciência do conteúdo fim da proposta de ensino. Porque, somente se

o aluno tiver um motivo que se relacione ao conteúdo objetivo a necessidade de estudar o conteúdo será apropriada também pelo aluno. Dessa forma se a proposta de ensino pode educar no aluno um motivo para querer saber História e Cultura afro-brasileira e africana ela também poderá levar o aluno a sentir necessidade de saber essa História e Cultura e assim poderá entrar em Atividade.

O que define a estrutura da Atividade, ou seja, qual lugar o conteúdo estudado ocupa na atividade do aluno é o **motivo**. O motivo é definido pelo sentido que tem o conteúdo estudado pelo aluno, e o sentido que deve ter o conteúdo escolar pra o aluno é sempre o sentido de conhecer. O motivo de entrar em Atividade em relação ao conteúdo escolar, para o aluno, deve ser sempre o de conhecer o mundo e o que é conhecido acerca dele, para entender os processos que envolvem a vida e para se desenvolver como humano.

O motivo deve ser compreendido pelo aluno para que sua Atividade o leve a ter consciência do conteúdo estudado. Se o motivo não for compreendido e eficaz a atividade toma outra estrutura, tem outro foco, por exemplo, se o motivo do aluno em realizar as tarefas escolares for garantir a mesada do final do mês então a atividade do aluno não vai estar localizada em ‘conhecer’, mas em terminar o quanto antes a tarefa, ainda que ela não seja realizada da forma como é proposta.

Para o motivo ser compreendido e eficaz o fim da proposta de ensino precisa estar claro para o aluno e dessa forma criar nele uma necessidade e a proposta de ensino precisa levar o aluno a querer saber sobre o conteúdo que a proposta apresenta como objeto de estudo. Por exemplo, a proposta de ensino cujo fim e necessidade criada é conhecer as “Interações entre casa-grande e senzala” precisa educar no aluno um motivo para querer saber sobre o conteúdo, para isso, pode apresentar uma problematização sobre o que era cada um desses ambientes e, porque apesar de nesses ambientes conviverem brancos e negros, os primeiros sempre terem mantido uma posição de superioridade e de autoridade sobre os negros e o que lhes motivava a essa relação. Essa problematização pode educar no aluno um motivo para conhecer quais os fatos indicavam autoridade e superioridade na histórica convivência entre brancos e afro-brasileiros e africanos escravizados; qual o contexto econômico e cultural africano permitia que africanos viessem para o Brasil viver em condições de inferioridade e escravidão; porque os Portugueses mantinham o processo de escravização; e ainda muitos outros motivos para que o aluno se interesse pelo conteúdo histórico.

Em síntese, o motivo deve ser educado no aluno por meio da mediação, por meio de problematizações, a partir de um conteúdo que o aluno já conhece, por meio de imagens ou do

seu conhecimento prévio, mas sempre de maneira que o ensino possa ampliar as experiências do aluno.

Mas, não basta que a proposta metodológica anuncie um fim, crie uma necessidade e eduque no aluno um motivo. Esses elementos são fundamentais para que o aluno possa entrar em Atividade, mas para que o aluno produza conhecimento e para que tenha consciência do conteúdo é necessário que ações e operações sustentem o processo de Atividade, levando o aluno a tomar consciência do conteúdo, levando o aluno a ampliar suas experiências e se desenvolver.

As **ações** sustentam o processo global de Atividade: elas são processos cujo fim está relacionado ao objetivo global da atividade, elas mantêm fins específicos relacionados ao objetivo da atividade. Por exemplo, a ação de ler um texto sobre as comidas africanas que sofreram modificações aqui no Brasil deve estar relacionada a um processo geral sobre a cultura afro-brasileira.

No processo global várias ações devem surgir para manter a Atividade do aluno, por exemplo, devem surgir outros textos, imagens e questionamentos que façam os alunos pensarem em diversos elementos da cultura afro-brasileira. Se o motivo do aluno for realmente estudar para conhecer o que lhe é ensinado, mas não surgirem ações relacionadas ao mesmo fim da atividade global, então a Atividade do aluno localizada em determinado conhecimento/ conteúdo, é perdida e a estrutura e o objeto da atividade do aluno muda. Nesse processo não é suficiente que surjam quaisquer ações: é necessário que sejam solicitadas aos alunos ações cujo objetivo esteja relacionado ao fim da atividade.

Ao conteúdo da ação denominamos **operações**, as operações são a forma como é solicitado que os alunos realizem as ações, por exemplo, se o livro didático solicitar que o aluno leia o texto em voz baixa para um grupo pequeno de alunos, faça uma leitura individual somente com os olhos ou leia para a turma toda em voz alta. Isto é, para realizar uma ação, é sugerido um modo, uma forma de fazer. As operações são as condições de realização da ação.

As ações, operações e o motivo não são simplesmente uma forma de chamar a atenção do aluno, a **atenção** enquanto categoria deve estar relacionada à forma como as ações e operações estão vinculadas ao objetivo geral da atividade. Se considerarmos a atenção apenas como um substantivo, ou àquilo leva o aluno a fixar os olhos ou o pensamento sobre determinado objeto, não compreenderemos a estrutura que toma a Atividade do aluno, uma vez que o aluno pode olhar para o professor e pensar em moda.

A atenção é definida pelo objetivo que compreende o aluno e que o faz entrar em Atividade. A atenção é definida de certa forma também pelo motivo que o aluno tem de entrar em atividade, e conseqüentemente pelo sentido que tem para o aluno a atividade. Portanto, a categoria atenção é analisada em todos os itens que compõe o processo da atividade de ensino.

Todo o processo de ensino, que pode levar o aluno a entrar em Atividade deve ter um único motivo, levá-lo a ter consciência dos processos que envolvem o mundo e a vida humana e que promovem o desenvolvimento humano.

A **consciência** não é a imagem ou cópia da realidade que se imprime no sujeito ela é constituída a partir da produção de conhecimento pelo sujeito, quando entra em Atividade. A consciência no âmbito do ensino depende de como a Atividade do aluno é mediada e desenvolvida: se todo o processo - motivo, ações, operações, atenção do aluno - estiver voltado à um mesmo objetivo/fim estamos certos de que o aluno terá consciência do objeto de estudo.

A consciência define o que é interiorizado pelo aluno, por meio da Atividade, esta por sua vez é mediada. Define também quais aspectos do conhecimento é interiorizado pelo sujeito e que irá permitir que o ser humano se desenvolva. Mas, nem mesmo sendo o produto da atividade humana, a consciência não pode ser caracterizada como o último passo da Atividade, uma vez que todo o processo deve ser consciente para o aluno, desde o motivo da atividade, e o desenvolvimento das ações e operações devem em algum momento ter sido conscientes. Assim como, a tomada de consciência de algum objeto de estudo, de determinado conteúdo, pode e deve servir de motivo para que o aluno comece outra atividade e pode fazer com que surjam novas necessidades e novos motivos para o aluno para querer interiorizar outros conteúdos.

4.3 O desenvolvimento da análise da proposta metodológica do livro didático

Para análise do material de estudo estudamos a proposta metodológica do livro didático considerando todo o processo de ensino que se relacionasse à História e Cultura afro-brasileira e africana.

Para tanto, consideramos que os livros didáticos, em sua maioria, são divididos por unidades, essas unidades contém um objetivo geral, isto é, sua substância é o processo de ensino de um conteúdo específico relacionado à História e Cultura afro-brasileira e africana. Nos livros analisados, aparecem conteúdos escolares sobre a cultura africana, sobre o processo de

escravização e libertação dos africanos e afrodescendentes, sobre o trabalho realizado pelos escravizados na colônia e sobre a cultura que foi se sedimentando entre os afro-brasileiros.

Estes são conteúdos trabalhados dentro das unidades e este processo de ensino, expresso nas unidades dos livros didáticos são os processos de ensino, que em nossa concepção, devem levar o aluno a entrar em Atividade.

Os títulos das unidades, ou dos itens contidos dentro das unidades que tratam de temas relacionados ao assunto da unidade, trazem explícito o objetivo do processo de ensino e criam uma necessidade no aluno, por exemplo, se o título anunciado for 'Escravidão no continente africano' o objetivo de todas as ações deveriam estar relacionados ao objetivo de conhecer como era o processo de escravidão no continente africano, entre os próprios africanos. Esse objetivo anuncia o fim da proposta de ensino e cria uma necessidade de desenvolver o plano de estudo proposto, mas não é suficiente para suscitar no aluno um motivo para conhecer sobre a escravidão no continente africano. Analisamos, portanto, se esse motivo é gerado no próprio processo de ensino, para isso, devem surgir ações no próprio processo de ensino que façam com que o motivo de o aluno realizar as tarefas seja conhecer ou internalizar o conteúdo.

No processo de ensino, analisamos as imagens, pois uma imagem pode suscitar no aluno um motivo relacionado ao conteúdo que se quer ensinar. Assim como os textos introdutórios e os questionamentos foram analisados, pois consideramos que eles devem chamar atenção do aluno para o conteúdo objetivo. Por exemplo, a sugestão a um aluno da leitura de imagens que representam africanos cultuando deuses em diferentes manifestações festivas ou ritos a fim de observar diferentes formas de manifestação religiosa na África pode educar no aluno um motivo para conhecer melhor a cultura africana, o significado dos símbolos e dos ritos africanos e de que forma a religião perpassa a (as) cultura (s) africana (s).

O processo de Atividade não pode parar no surgimento de um motivo, uma vez que somente querer conhecer sobre algo não leva o aluno a conhecer é preciso que surjam ações e operações, relacionadas ao fim anunciado e ao motivo educado, que mantenham o aluno em Atividade. Dessa forma analisamos a proposta de ensino percebendo se surgem ações e operações, quais ações e operações surgem e se por meio delas o processo de Atividade pode ser mantido e para isso precisam estar relacionadas ao fim e ao motivo educado no aluno.

As ações, no processo de ensino proposto pela metodologias dos livros didáticos podem ser apresentadas em forma de leitura e compreensão dos textos, na realização de exercícios que devem levar o aluno a ter atenção sobre determinados aspectos dos conteúdos,

na leitura, observação e compreensão das imagens, na leitura e observação de mapas, boxes, caixas de texto.

Considerando imagens todo o tipo de recurso visual imagético, tais como fotografias, iconografias, representação de pinturas e desenhos, adiantamos que para que as imagens possam fazer parte do processo de ensino, o livro didático deve solicitar que o aluno entre em ação em relação às imagens, neste sentido, analisamos se as imagens tem relação com os textos e exercícios.

No processo de ensino, os textos base merecem análise, pois, também são fundamentais, eles trazem um conteúdo escolar, científico, e devem fazer com que o aluno compreenda e se posicione com consciência perante o mundo e os fenômenos de sua vida. Os textos, portanto, assim como as imagens e os exercícios serão analisados se estão em relação direta com o objeto da Atividade, isto é, devem ser uma ação cujo fim esteja diretamente relacionado ao objetivo do ensino de determinado conteúdo.

O texto base também será analisado em relação aos outros textos, porque esse movimento de interação entre uma ação e outra, entre a leitura de um texto e de outro e entre o objetivo das ações e o objetivo geral da atividade é necessário para que o processo de atividade seja mantido. Se o objetivo das ações não mantém relação entre si ou não mantém relação com o objetivo global da atividade então a Atividade se perde, decai. Por exemplo, se o objetivo geral da Atividade é compreender a cultura dos povos escravizados à época da colônia e há um texto que fala da música afro-brasileira, mas há outro que trate da produção da seda na Europa, então todo o processo de ensino relacionado ao objeto de estudo cultura dos escravizados se perde.

Os exercícios serão analisados de forma que sejam uma ação que esteja relacionada à atividade, os exercícios do livro didático devem servir para a compreensão do conteúdo, para avaliar o conteúdo do qual o aluno pode ter tomado consciência, para manter o aluno em atividade em relação ao conteúdo, neste sentido, envolve o conteúdo dos textos base, envolve as imagens. Por isso serão analisados como uma ação, que solicita operações por parte do aluno e que devem ter um objetivo específico relacionado ao fim da atividade. Porque a consciência sobre o conteúdo depende de que as ações e operações tenham um fim específico e que este fim esteja relacionado ao fim global da atividade. Também que o motivo da atividade seja conhecer o conteúdo anunciado e compreendido pelo aluno.

5 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO

5.1 Análise geral dos recursos tecnológicos utilizados pelas obras didáticas

Em nossa análise consideramos quatro obras didáticas: o livro do 4º ano da área de História da coleção “Aprender Juntos”; o livro do 5º ano da área de História da coleção “Brasileira”; o livro do 4º ano da área de História da coleção “Ligados.com”; e o livro do 5º ano da área de História da coleção “Eu Gosto”.

Dentro dessas obras selecionamos as propostas de ensino que tinham como objetivo o conteúdo relacionado à História e Cultura afro-brasileira e africana, incluindo conteúdos sobre do período de escravização no Brasil e na África e de História e Cultura africana.

Foram analisadas portanto 27 propostas metodológicas no livro do 4º ano da coleção “Aprender Juntos - História”; 12 propostas metodológicas no livro do 5º ano da coleção “Brasileira - História”; 8 propostas metodológicas no livro do 4º ano da coleção “Ligados.com - História”; e 3 propostas metodológicas no livro do 5º ano da coleção “Eu Gosto - História”.

A coleção “Aprender Juntos - História” é organizada a partir de unidades e capítulos e cada página apresenta uma proposta metodológica com um conteúdo fim, ou seja, os capítulos são divididos em tópicos, em cada página é apresentado um tópico com um conteúdo fim, os tópicos são propostas metodológicas organizados a partir de um texto base, uma ou mais imagens e propostas de exercícios. Desta forma, os três recursos mais utilizados: texto, imagem e exercício procuram uma harmonia na diagramação da página. Além dos textos base também aparecem na proposta de ensino alguns boxes e caixas de textos que ora apresentam significados de expressões em destaque no texto base e ora tratam de assuntos relacionados ao assunto do tópico. Os exercícios também aparecem ao final de cada unidade na seção “O que aprendi?”.

As imagens que são reproduzidas na obra são de diferentes autores, sendo que de vinte e quatro reproduções contidas nas propostas metodológicas analisadas seis são representações das tradicionais gravuras de Jean-Baptiste Debret e três de Johann Moritz Rugendas, mas também aparecem três de autor desconhecido, uma de Pieter van der Aa, duas de Frans Post, duas gravuras de Candido Portinari, a representação de um desenho de Antonio Cavazzi, uma gravura de Augusto Earle, uma de Enry Koster, uma de John Mawe, uma reprodução de Rodolfo Amoedo, uma reprodução de Vanice Ayres Leite e uma reprodução de George Markgraf. Composto também a proposta de ensino quatro fotografias de autor desconhecido,

cinco ilustrações também sem referência à autoria e um esquema de navio negreiro de Carlos Eugênio Marconde de Moura.

A coleção “Brasília - História” organiza sua proposta metodológica a partir de uma quantidade considerável de textos escritos, estes textos escritos contém expressões em destaque cujos significados são apresentados no final do livro na seção chamada Glossário.

Também utiliza imagens como recurso visual recorrente, elas aparecem em grande quantidade e ocupam grande parte da diagramação das páginas. Essas imagens, diante das propostas analisadas sobre História e Cultura afro-brasileira e africana, são em grande parte reprodução de gravuras de Rugendas e Debret: de 24 gravuras representadas nas propostas analisadas cinco são de autores desconhecidos, três de outros autores (M. de Macedo e Armando Pedroso, Carlos Julião, J. C. Guillobel), seis gravuras de Johann Moritz Rugendas e dez de Jean-Baptiste Debret. Há também a reprodução de oito fotografias, sendo duas de Victor Frond, três de Marc Ferrez e três de autores desconhecidos; e oito ilustrações sem referências de autoria.

A coleção também apresenta alguns exercícios, geralmente após os tópicos ou no final dos capítulos e, em alguns tópicos, não apresenta exercícios. A proposta da coleção é composta então de texto e imagens e utiliza exercícios de perguntas e respostas, propondo exercícios individuais e em grupo. Na disposição dos elementos na diagramação os textos base e as imagens são elementos de destaque.

Na coleção “Ligados.com - História” os textos base, as caixas de textos, as imagens e os exercícios também são recursos utilizados. Aparecem reprodução de pintura de Domingos Rebelo, reprodução de dois mapas cuja fonte é o IBGE, reprodução de bandeiras, reprodução de gravura de Johann Moritz Rugendas, fotografia com a referência Alamy/Glow images, uma fotografia de Cristiano Junior, uma fotografia da Coleção George Ermakoff e uma fotografia de Marc Ferrez, uma litografia de T. Kelly, duas fotografias de autor desconhecido, também há a reprodução de duas gravuras de Jean Baptiste Debret, uma representação de uma cena do filme de Michel Ocelot, e uma reprodução de pintura de Frans Post. Também são utilizadas problematizações logo no início da proposta metodológica e mapas interativos.

Na coleção “Eu Gosto - História” são utilizadas seis fotografias, nove propostas de exercícios e dois textos base na constituição da propostas de ensino que se relacionam à História e Cultura afro-brasileira e africana, com a inserção de um recorte de anúncio de jornal e um box.

Percebemos por meio desta análise que as obras didáticas incorporaram muitas técnicas de diagramação e de produção do livro didático e podem transformar essas técnicas - as cores, as imagens, a disposição dos textos, a forma de construção dos textos, a inserção de texto base, caixa de texto, boxes, a proposição de exercícios - em recursos pedagógicos que podem levar ou não o aluno a entrar em atividade.

A apresentação dos elementos que constituem as obras didáticas são a explicitação de tecnologias utilizadas pelas editoras das obras didáticas como estratégias de composição das coleções, de artifícios de venda e de recursos pedagógicos. Mas, a composição da diagramação das páginas a partir desses elementos não indica sua inclusão na proposta metodológica, uma vez que, a forma como os elementos - texto, imagem e exercícios - interagem, assim como se são sugeridas ações aos alunos que tomam esses elementos como mote é que definem se eles participam ou não da proposta metodológica. Dessa forma cada elemento pode participar da proposta metodológica de determinada maneira, sendo inserido na proposta de ensino ou não.

5.2 Análise das propostas metodológicas: fins, motivos, ações e operações

Com base nos estudos de Leontiev (1981) podemos afirmar que para que o material didático possa produzir no sujeito um conhecimento e que esse conhecimento chegue a ser consciente para o sujeito é necessário que ele entre em atividade com relação ao conteúdo proposto pelo material didático, por isso que “el objeto real de la conciencia del sujeto depende del tipo de dinamismo que presenta el sujeto, de cual sea su actividad” (LEONTIEV, 1981, p. 147).

Compreendemos que a tomada de consciência do objeto vai depender de o aluno entrar em atividade com relação ao conteúdo e da estrutura que tomar sua atividade. A atividade por sua vez é estruturada a partir do motivo que fez o aluno entrar em atividade e para que o conteúdo escolar chegue a ser consciente para o aluno o motivo do aluno entrar em atividade deve se relacionar à aquisição do conhecimento.

Se o motivo do aluno em executar as ações sugeridas pela proposta metodológica difere do desejo de adquirir conhecimento então essas variações poderão estruturar outras atividades no aluno podendo levá-lo a não tomar consciência do conteúdo proposto. Em síntese, todas as propostas que objetivam levar o aluno a tomar consciência de algum conteúdo precisam ter um fim claro, educar um motivo relacionado ao fim anunciado e sugerir ações e operações também relacionados ao fim anunciado e ao motivo educado. Vejamos nas propostas

metodológicas dos livros didáticos analisados quais os conteúdos fins, a relação entre o fim anunciado e o motivo educado e se não é educado um motivo no aluno como é que podem se desenvolver as propostas metodológicas.

5.2.1 Propostas metodológicas que não educam no aluno um motivo

O motivo para querer saber sobre determinado conteúdo pode ser educado nos alunos de diferentes maneiras. Pode-se resgatar um conhecimento prévio que o aluno já tomou consciência e levá-lo a querer saber mais sobre o conteúdo. Por exemplo, poderíamos relembrar com o aluno sobre o período de escravização, podendo levar o aluno a retomar em sua consciência que o conteúdo referente à escravização dos africanos foi um período de muita resistência e que em algum momento da história eles conseguiram a liberdade. E lançar uma problematização “se a proclamação da abolição da escravatura poderia mudar completamente a situação dos negros?”, conversar com eles que nenhuma mudança na vida acontece sem que o passado deixe resquícios e pode por meio da problematização e da discussão educar nos alunos um motivo para querer saber sobre quais fatos históricos demonstram que a vida dos negros não mudou muito, o que continuou acontecendo e porque.

Mas, quando não é educado no aluno um motivo para se interessar pelo conteúdo ele pode desenvolver as tarefas solicitadas por vários motivos, como pelo simples cumprimento da tarefa, para agradar o professor, para acabar rápido a tarefa e poder conversar com os colegas. Em todas essas hipóteses a atenção do aluno não poderá se voltar para o fim da proposta de ensino, isto é, para a aquisição do conteúdo. Verificamos este fato quando tomamos a proposta metodológica a seguir.

O Livro didático do 5º ano da coleção Eu Gosto - História apresenta o seguinte título na abertura do capítulo “O fim da escravidão no Brasil”, anunciando dessa forma que o objetivo da proposta metodológica é o conteúdo referente ao fim da escravidão no Brasil.

Diante desse objetivo, diferentes motivos poderiam ser educados no aluno, por exemplo, sobre quando aconteceu o fim da escravidão no Brasil; quais fatos históricos marcaram o fim da escravidão no Brasil; como viviam os negros e como passaram a viver, etc. Entretanto, a proposta metodológica sugere, após o título, uma ação ao aluno com o objetivo específico de que o aluno “Observe as imagens”, contudo, não direciona a atenção dos alunos para qual conteúdo quer que o aluno observe nas imagens e não educa no aluno um motivo para que ele queira saber qual o conteúdo das imagens. Apesar de que as imagens trazem três

conteúdos históricos diferentes: a comemoração oficial da abolição da escravatura; o trabalho dos imigrantes; e a situação de pobreza dos negros no pós-abolição.

Figura 1 - O fim da Escravidão

3 O fim da escravidão no Brasil

Observe estas imagens:

Comemoração da abolição da escravatura no Brasil, na tarde de 13 de maio de 1888, em frente ao Paço Imperial no Rio de Janeiro. No balcão principal, estavam a princesa Isabel e seu marido, o conde D'Eu.

Nesta foto do início do século XX, veem-se trabalhadores imigrantes, vindos da Itália, colhendo café em uma fazenda no interior de São Paulo.

Negros libertos, em fotografia dos irmãos Ferrari, tirada no final do século XIX. Após 1888, as pessoas escravizadas tornaram-se livres, mas poucas puderam melhorar suas condições de vida, pois não havia empregos nem moradias adequadas para elas.

5. Professor, oriente a observação da foto para que os alunos percebam que a imagem apresenta pessoas em situação precária e contrastem que a situação dos libertos continuou precária. Converse com os alunos sobre o fato de os libertos não terem sido nenhuma indenização, nem terem recebido condições de sobrevivência. Deixá-los sem, por esse modo, já haviam "aproveitado" o problema da mão de obra com o incentivo à imigração, portanto, sem nenhum emprego os libertos tiveram.

ATIVIDADE ORAL

- 1 O que mostram as fotos? A primeira foto mostra a comemoração pelo fim da escravidão, em 13 de maio de 1888, no Rio de Janeiro; a segunda foto mostra trabalhadores italianos em uma fazenda de café no interior de São Paulo, no início do século XX; a terceira foto mostra os escravos em situação de extrema pobreza, no final do século XIX.
- 2 Quando ocorreu a abolição da escravatura no Brasil, em 1888, qual era o produto que sustentava a economia brasileira? *café e açúcar*
- 3 A primeira foto mostra muita gente na rua, comemorando a lei que a princesa Isabel tinha acabado de assinar. Na sua opinião, quem, além de africanos e seus descendentes, estaria nessa comemoração? *Professor, deixe que a classe opine livremente, e conduza a reflexão de modo que os alunos possam concluir que todos brasileiros, nessa época, eram contra a escravidão.*
- 4 Mesmo antes de 1888, os grandes fazendeiros procuraram resolver o problema de quem iria trabalhar nas fazendas quando não houvesse mais escravos no Brasil. Pelo que você viu na segunda foto, qual foi a decisão dos fazendeiros sobre isso? *Professor, os alunos podem concluir, para segunda foto, a partir da legenda, que os fazendeiros decidiram contratar trabalhadores estrangeiros.*
- 5 Pelo que você observou na terceira foto, a situação dos libertos era melhor do que a situação deles quando eram escravos? Explique.

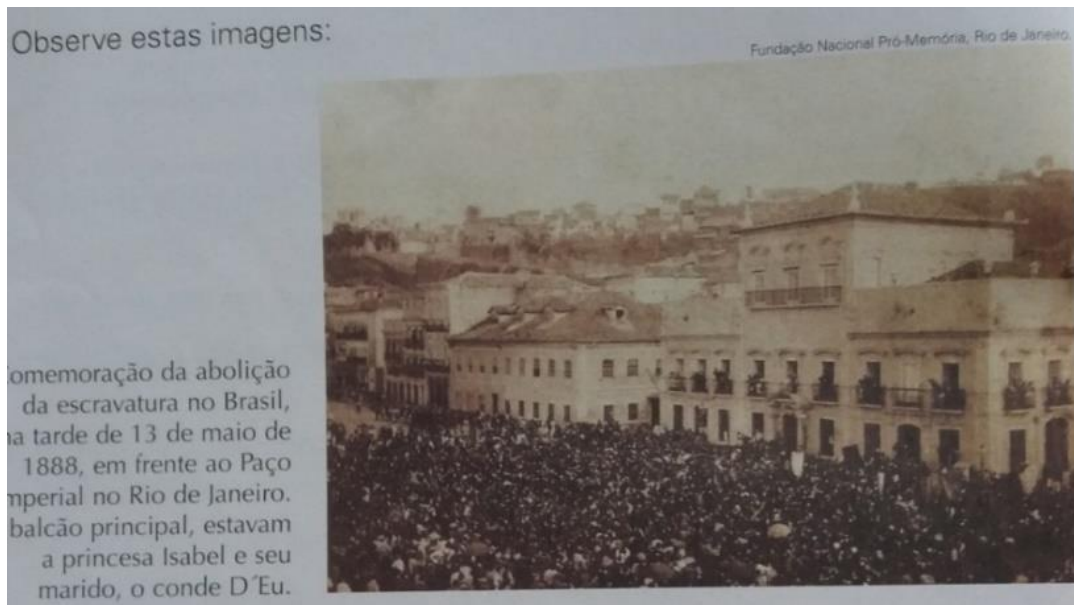
O fim da escravidão aconteceu aos poucos

Você se lembra do significado da palavra "escravo"? Escravo é a pessoa obrigada a trabalhar para outra sem receber nada em troca.

Fonte: PASSOS; SILVA, 2011, p.30-31.

Como podemos perceber pela legenda das imagens: a primeira diz respeito à “Comemoração da abolição da escravatura no Brasil, na tarde de 13 de maio de 1888, em frente ao Paço Imperial no Rio de Janeiro. No balcão principal, estavam a princesa Isabel e seu marido, o conde D’Eu”. A segunda legenda indica “Nesta foto do início do século XX, veem-se trabalhadores imigrantes, vindos da Itália, colhendo café em uma fazenda no interior de São Paulo”. A terceira imagem é de “Negros libertos, em fotografia dos Irmãos Ferrari, tirada no final do século XIX. Após 1888, as pessoas escravizadas tornaram-se livres, mas poucas puderam melhorar suas condições de vida, pois não havia empregos nem moradias adequadas para elas”. Segue a reprodução das imagens:

Figura 2 - Comemoração da abolição



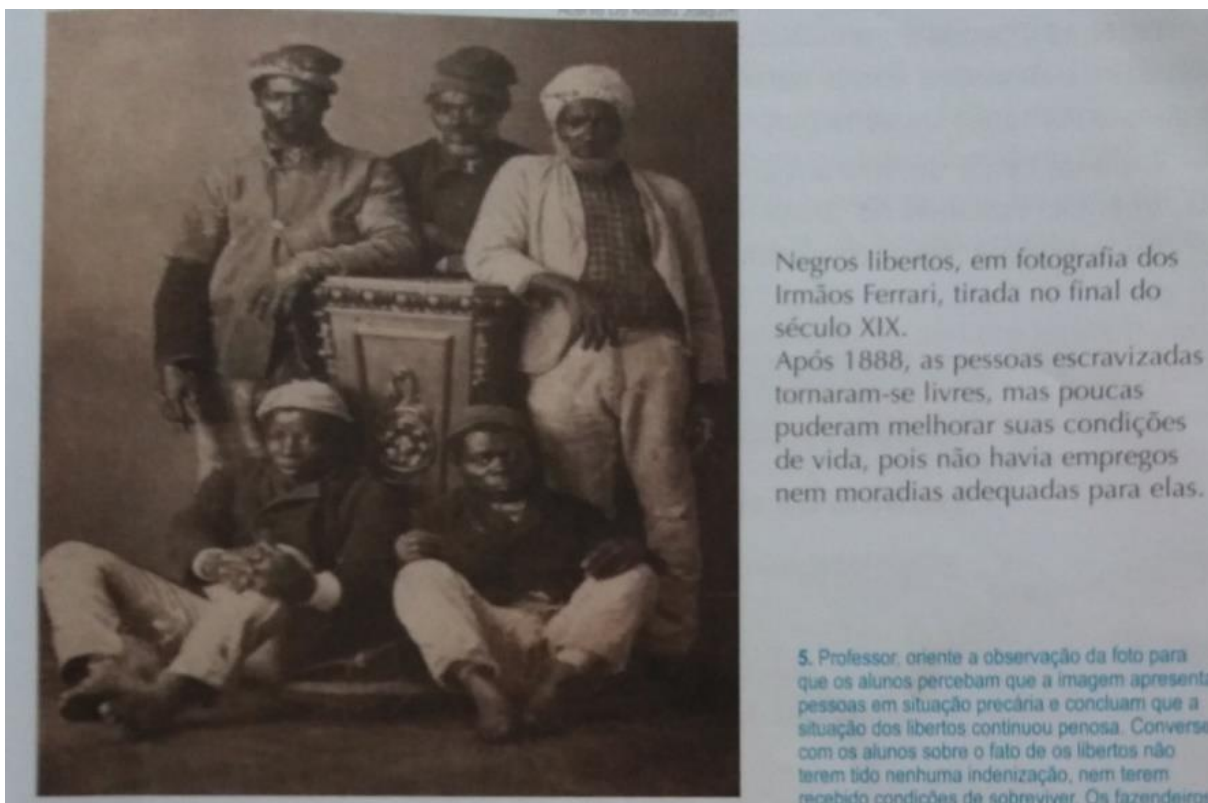
Fonte: PASSOS; SILVA, 2011, p. 30.

Figura 3 - Trabalhadores imigrantes



Fonte: PASSOS; SILVA, 2011, p.30.

Figura 4 - Negros libertos



Fonte: PASSOS; SILVA, 2011, p.31.

Percebemos que as legendas das imagens descrevem o que acontece em cada contexto social, mostrando as facetas do contexto histórico: dizendo implicitamente que o ato público de abolição da escravatura colocou outros profissionais no lugar dos negros escravizados e estes continuaram em péssimas condições de sobrevivência. Mas, para que o aluno entre em atividade com relação ao conteúdo de cada imagem, podendo tomar consciência do conteúdo histórico que a proposta metodológica pretendia tratar, seria necessário educar no aluno um motivo para que sua atenção se voltasse para o conteúdo histórico de cada imagem, dessa forma poderia levá-lo a entrar em atividade com relação a esse conteúdo por meio da ação de observação das imagens. Se o aluno apenas ler, sem ter um motivo relacionado ao conteúdo da imagem e sem ter um fim claro para observá-la então o conhecimento poderá aparecer na consciência do aluno, mas não chegará a ser consciente para ele.

Esse motivo poderia ser educado no aluno quando a proposta de ensino apresenta alguns exercícios logo após as imagens, entretanto, isso não acontece pois os exercícios direcionam a atenção do aluno para cada imagem lhes sugerindo a ação de observação sem educar no aluno um motivo para querer saber sobre o conteúdo das imagens: a observação se torna dessa forma uma ação que não pode levar o aluno a compreender o processo histórico

como um todo, porque não educa no aluno um motivo que o leve a ter atenção sobre o conteúdo histórico das imagens.

Vejamos o primeiro exercício:

Figura 5 - Exercício número 1



Fonte: PASSOS; SILVA, 2011, p.31.

O exercício sugere ao aluno uma ação de voltar as imagens e descobrir o fato histórico representado em cada uma delas sem novamente educar no aluno um motivo para compreender o conteúdo das imagens. Dessa forma, a proposta não educou um motivo no aluno para que se aproprie do conteúdo histórico das imagens e o exercício sugere uma ação, mas também não educa no aluno um motivo para querer saber o conteúdo das fotos. Portanto, a ação sugerida ao aluno pode direcionar sua atenção levando-o a copiar as informações da legenda sem que o conteúdo das imagens chegue a ser consciente para o aluno, pois, o motivo de sua atividade pode não se relacionar com o conteúdo da atividade.

Podemos encontrar dentre as propostas metodológicas analisadas outro exemplo, que demonstra que uma proposta de ensino pode não educar um motivo no aluno para querer conhecer sobre o conteúdo que será trabalhado e dessa forma, o aluno pode não entrar em atividade com relação ao conteúdo. Como no exemplo a seguir.

No livro didático para o 4º ano da coleção “Aprender Juntos - História” encontramos uma proposta de ensino cujo título é “Vivendo na senzala”, esta proposta faz parte do capítulo 2 “Escravidão na colônia”.

Figura 6 - Vivendo na senzala


Vivendo na senzala

Em geral, as senzalas eram grandes barracões em forma de L ou U, sem janelas ou com janelas gradeadas; não possuíam divisão interna nem mobília, e o chão era de terra batida. Os homens e as mulheres escravizados não tinham privacidade e dormiam em esteiras estendidas no chão.

Nas refeições, geralmente recebiam, em pequena quantidade, farinha de mandioca, milho, feijão e arroz. Muitas vezes, o senhor de engenho permitia que tivessem um dia de folga para cultivar os alimentos que consumiriam.

Para a maioria dos escravos, as roupas eram feitas com tecidos de algodão grosseiro e as crianças normalmente andavam nuas.

Terminado o dia, os trabalhadores escravizados iam para a senzala e, sempre que possível, reuniam-se, conversavam, brincavam, contavam histórias. Desse modo, preservavam suas tradições, mantendo a identidade de seus povos.



Em algumas fazendas havia senzalas divididas em pequenas cômodas ou senzalas menores reservadas para famílias, como a da imagem. Habitação de negros, fazenda de Rugendas, de 1835.

3 Observe o quadro de Rugendas e responda.

a) Quem são as pessoas que aparecem na imagem? O que estão fazendo?

b) Como estão vestidos os adultos e as crianças?

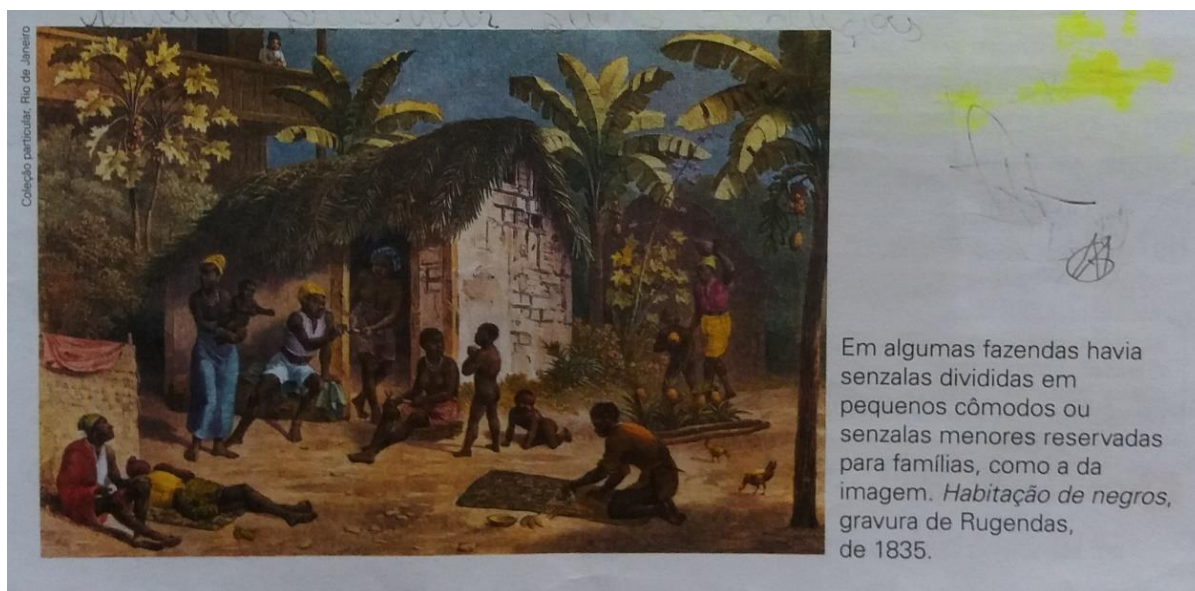
c) Como é a moradia representada na imagem?

Fonte: FUNARI; LUNGOV, 2013, p.53.

Pelo título podemos inferir que o objetivo desta proposta metodológica é que o aluno aprenda como era viver na senzala. Dessa maneira, deveria também ser educado no aluno um motivo pra compreender quem é que vivia na senzala e quais os hábitos, costumes e possibilidades. Mas, após o título, quando a proposta metodológica apresenta o texto base, nenhum motivo é educado no aluno e a proposta segue apresentando diferentes informações sobre como era a senzala, sobre a produção de alimentos, sobre suas vestimentas e sobre o encontro dos africanos no final do dia. As informações apresentadas, mais em formato de uma lista, não podem chegar a ser conscientes para o aluno, uma vez que não foi educado no aluno um motivo para querer saber sobre o conteúdo, podendo o aluno desenvolver a tarefa de ler o texto base por outros inúmeros motivos que não se relacione com o conteúdo histórico.

Dessa forma, pela leitura do texto o aluno não pode ter consciência do conteúdo explícito. A criação do motivo poderia ser impulsionada pela observação da imagem que segue o texto, sobre “Habitação de negros” de Rugendas de 1835, mas a ação de leitura da imagem sugerida pela proposta metodológica do livro didático diz respeito a “Observe o quadro de Rugendas e responda” não levando o aluno a observar o conteúdo da imagem com o motivo de conhecer a habitação dos negros e sim de responder os exercícios.

Figura 7 - Habitação de Negros



Fonte: FUNARI; LUNGOV, 2013, p.53.

Nesse movimento, a ação que é sugerida ao aluno leva-o a ler o que se pede no exercício para procurar na imagem exatamente o que se quer que ele responda. As questões que perguntam quem são as pessoas que aparecem na imagem e o que estão fazendo, como estão vestidos os adultos e as crianças e como é a moradia representada na imagem levam o aluno a ter atenção sobre características dos elementos representados na imagem e não sobre o conteúdo histórico contido na imagem, ou seja, a condição da habitação e da sobrevivência em relação ao contexto social enfrentado pelos africanos escravizados. Em síntese, as respostas às questões surgem como operações de observação de determinados elementos e da escrita desses elementos, sem que isso se torne em um modo de desenvolver uma ação específica dentro de um processo de atividade relacionado a um conteúdo e a um motivo compreendido e eficaz.

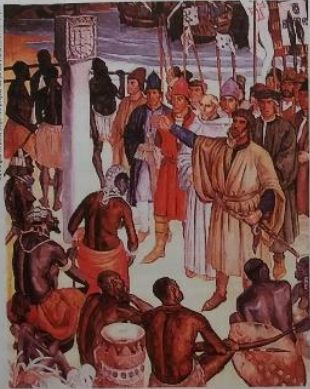
5.2.2 Propostas metodológicas que não educam um motivo no início da proposta, mas que pode fazê-lo surgir enquanto a proposta metodológica se desenvolve

Percebemos que algumas propostas metodológicas são iniciadas sem educar no aluno um motivo que se relacione com o conteúdo anunciado como fim, mas à medida que desenvolve estratégias de ensino esse motivo pode ser educado. Como no livro do 4º ano da coleção “Ligados.com - História” em que a proposta metodológica apresenta o seguinte fim: “O continente africano”.

Figura 8 - O continente africano

O continente africano

A imagem abaixo mostra o encontro de povos de dois continentes. Quais são os continentes? Quem representa cada um deles?



Políno no Salão Nobre da Assembleia da República de Portugal representando Diogo Cão no estuário do rio Zaire, 1944-45. Tempera sobre estuque.

Na busca de um novo caminho para chegar às Índias, os portugueses passaram a explorar um continente praticamente desconhecido deles; a África.

Além da procura de uma rota alternativa para as Índias, os portugueses também queriam conquistar novos territórios e mercados, a fim de expandir seus domínios e aumentar suas riquezas com a compra e a venda de produtos dessas regiões. Os portugueses se interessavam por ouro, marfim e escravos e vendiam sal, trigo e tecidos para os africanos.


Povos africanos

Na África os portugueses entraram em contato com diversos povos que já habitavam o continente há milhares de anos. Esses povos apresentavam organização, modos de vida, línguas, costumes e crenças diferentes dos europeus.

30

Havia grandes centros urbanos, como nos reinos do Mali e do Congo, e também pequenas aldeias. Havia ainda grupos nômades de agricultores e pastores, que se deslocavam de acordo com as condições climáticas, e caravanas de mercadores que percorriam rotas de longa distância, muitas vezes pelo deserto, buscando oportunidades de negócio.


Os povos africanos exploravam os recursos naturais de seu território, dominavam técnicas de agricultura, comercializavam minérios e metais preciosos, além de especiarias, como a pimenta e a noz-de-cola.



O edifício original da Grande Mesquita de Timbuktu foi construído no ano de 1300. Timbuktu é uma cidade no Mali, na África, que foi centro do comércio de vários impérios antigos. Fotografia de 2017.

Você sabia?

- A noz-de-cola é a semente de uma árvore que cresce na África, na Jamaica e no Brasil e atinge até 6 metros de altura. Ela é usada na produção de refrigerante.



1. Como viviam os diversos povos africanos antes da chegada dos portugueses?

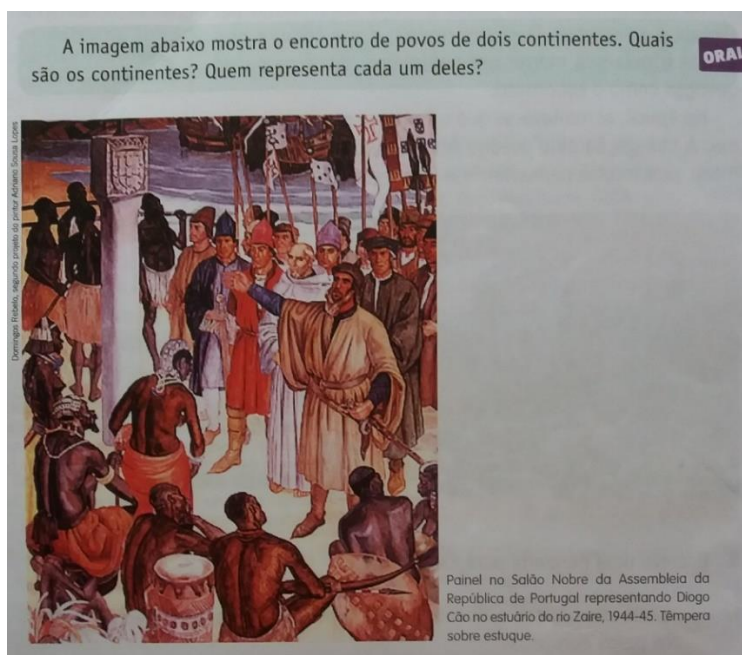
2. O que levou os portugueses a explorar o continente africano?

31

Fonte: ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2015, p.30-31.

Pelo título temos clareza de que o objetivo global da proposta de ensino é trabalhar o conteúdo relacionado aos aspectos do continente africano. Logo abaixo do título segue uma problematização: “A imagem abaixo mostra o encontro de povos de dois continentes. Quais são os continentes? Quem representa cada um deles?”.

Figura 9 - Encontro entre Portugueses e Africanos



Fonte: ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2015, p.30.

A imagem que é objeto da problematização mostra um grupo de Portugueses e um grupo de africanos, diz a legenda: “Painel no salão Nobre da Assembleia da República de Portugal representando Diogo Cão no estuário do rio Zaire, 144-45. Têmpera sobre estuque”. A problematização surge como uma tarefa relacionada à imagem e orienta a atenção do aluno sobre os elementos que compõem a imagem, isto é, dirige a atenção do aluno para os homens que representam, na cena, Portugal e África, mas não leva o aluno a querer saber sobre a importância desse encontro e o que o encontro dos dois povos resultaria para a África e para Portugal. Em síntese, o fim específico da problematização é a observação da cena, mas não de seu conteúdo histórico, dessa forma, nem a imagem nem a problematização podem educar no aluno um motivo relacionado ao conteúdo histórico sobre o continente africano.

Mas, após a imagem a metodologia de ensino sugere a leitura de um texto que logo no primeiro parágrafo pode educar no aluno um motivo para querer conhecer porque Portugal queria chegar à Índia, qual foi a rota que fizera com que portugueses chegassem à África e não à Índia, Porque África era um continente desconhecido e o que chamou a atenção de Portugal nesse continente. Esses motivos, relacionados ao conteúdo histórico, podem ser educados no aluno quando surge a frase “Na busca de um novo caminho para chegar à Índia, os portugueses passaram a explorar um continente praticamente desconhecido deles: a África”. Em síntese essa frase pode educar no aluno um motivo para querer saber o que os portugueses passaram a explorar na África, quais as formas de exploração do continente africano era exercida pelos

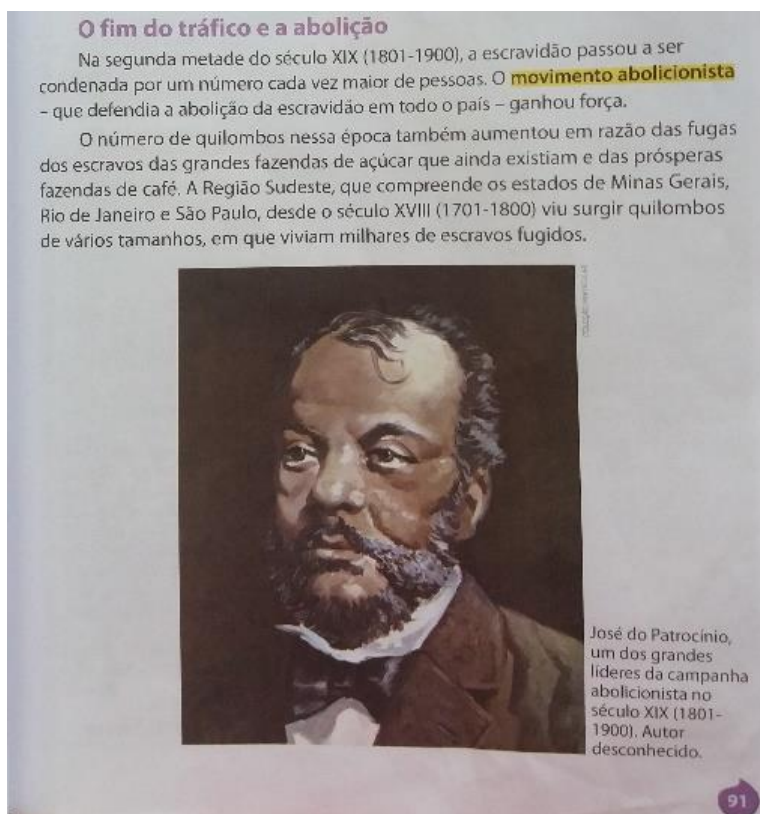
portugueses, porque os portugueses queriam encontrar uma nova rota para chegar à Índia e qual era o caminho habitualmente utilizado pelos portugueses.

5.2.3 A proposta metodológica pode educar no aluno um motivo que não se relaciona com o conteúdo anunciado como fim e sim com outro conteúdo histórico

Quando não educamos um motivo no aluno relacionado ao conteúdo fim da proposta de ensino a necessidade de conhecer sobre aquele conteúdo também não é apropriada pelo aluno e ele pode desenvolver as ações sugeridas pela proposta de ensino por outros motivos que não se relacionam à aquisição do conteúdo e dessa forma o conteúdo discutido não chegar a ser consciente para ele.

Podemos observar esse fato claramente na proposta que segue, do livro do 5º ano da coleção “Brasiliiana - História”. A proposta metodológica apresentada pelo livro didático apresenta o título “O fim do tráfico e a abolição”. O título deixa claro que a proposta de ensino tem o objetivo de fazer com que o aluno se aproprie de dois conteúdos: o fim do tráfico é um objetivo e a abolição outro.

Figura 10 - O fim do tráfico e a abolição



Após o título a proposta metodológica sugere a leitura de um texto. O texto começa falando então do segundo objetivo apresentado pelo título: a abolição. No primeiro parágrafo, o texto apresenta que na segunda metade do século XIX “a escravidão passou a ser condenada por um número cada vez maior de pessoas. O movimento abolicionista - que defendia a abolição da escravidão em todo o país - ganhou força” (NEVES; HUMBERG, 2014, p. 91).

Por quem a abolição foi condenada é uma informação que está explícita, ou seja, por um número cada vez maior de pessoas, mas por que a escravidão passou nesse momento a ser condenada não é um conteúdo que foi trabalhado, porque até o momento, diante das propostas metodológicas do livro didático vimos a escravidão como um fato, que estava acontecendo, que tinha várias facetas, contudo não que era condenada. Portanto, a afirmação de que “a escravidão passou a ser condenada” pode educar no aluno um motivo para compreender porque a escravidão foi condenada. Só que esse motivo educado no aluno não se relaciona, nesta proposta metodológica pelas estratégias de ensino apresentadas, com o fim do tráfico negreiro e com a abolição da escravidão. E não surgem ações que tratem da relação entre a condenação da escravidão e o movimento abolicionista, dessa forma, o aluno não pode entrar em atividade com relação ao conteúdo do fim do tráfico e nem da abolição porque não foi educado no aluno um motivo para querer saber sobre esses conteúdos. Por outro lado, ele também não pode entrar em atividade com relação ao conteúdo referente à condenação da escravidão porque não surgem ações que levem o aluno a conhecer sobre esse conteúdo histórico.

O segundo parágrafo, surge como uma ação específica que não se relaciona com o motivo educado e nem com o fim anunciado pelo título da proposta de Ensino. O parágrafo segue, então, apontando que na mesma época do movimento abolicionista os quilombos aumentaram em número, por causa das fugas dos escravos das grandes fazendas de açúcar que ainda existiam e das fazendas de café. O texto relata que na região sudeste formada por Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo surgiram grandes quilombos desde o século XVIII, que abrigavam milhares de escravos fugidos.

Este parágrafo apresenta uma proposta de ação de leitura, com o fim específico de apropriação do conteúdo sobre a formação de quilombos, entretanto, esse fim específico da ação sugerida não se relaciona ao motivo educado no aluno sobre o “porque a escravidão foi condenada”. Em síntese, o conteúdo sobre a formação dos quilombos não é relacionado pela proposta de ensino às condições de sobrevivência no período escravagista e o aluno não tem um motivo claro para se apropriar do conteúdo referente à formação dos quilombos, nem à abolição nem ao fim do tráfico negreiro.

Dessa forma, a ação que surge não se relaciona ao motivo educado no aluno sobre a condenação da escravização e não educa no aluno um motivo para querer saber sobre a relação da formação dos quilombos com a resistência e condenação da escravização, assim como, não se relaciona com o fim abolição da escravidão. Dessa forma, a ação específica não se relaciona ao motivo educado sobre a condenação da escravização, esse motivo não se relaciona com o fim específico anunciado e a ação específica de leitura não educa no aluno um motivo relacionado ao fim “abolição” e nem ao objetivo “fim do tráfico negreiro”.

Após esse segundo parágrafo, que fala dos quilombos, surge uma pintura de José do Patrocínio, um dos grandes líderes da campanha abolicionista, segundo a legenda da representação. A imagem refere-se ao assunto tratado no primeiro parágrafo sobre o movimento abolicionista, mas não é sugerida pelo livro a leitura de qualquer elemento da pintura, não podendo surgir, por meio desta proposta metodológica uma ação relacionada ao conteúdo da imagem.

Pela imagem a proposta de ensino poderia educar no aluno um motivo para querer saber sobre o movimento abolicionista: a relação de José do Patrocínio com o movimento e a relação do movimento com a condenação da escravidão. Mas, como não surgem ações relacionadas à imagem ela não pode educar no aluno motivo relacionado ao conteúdo fim da proposta (abolição e fim do tráfico negreiro), dessa forma, a imagem faz parte da diagramação, contudo, o aluno não pode entrar em atividade com relação ao seu conteúdo se tomamos essa proposta metodológica.

Essa proposta de ensino então quando educa o motivo no aluno para querer saber sobre o porque a escravidão era condenada, mas esse motivo não se relaciona com o fim da proposta metodológica e não surgem ações que se relacionem ao motivo educado, nenhum conteúdo pode chegar a ser consciente para o aluno. Porque as ações que surgiram: sobre o quilombo e sobre o movimento abolicionista não aparecem entre os conteúdos relacionados ao motivo educado no aluno.

Também, se tomamos esta proposta de ensino, a formação dos quilombos e o movimento abolicionista são conteúdos que se relacionam ao mesmo contexto histórico e ao mesmo fato histórico: a recusa à escravização. Mas, a proposta metodológica não deixa claro para o aluno essa relação e cada assunto aparece como um conteúdo isolado, que não se relaciona ao motivo educado e este não se relaciona ao fim anunciado.

5.2.4 A proposta metodológica pode educar diferentes motivos no aluno, mas não levá-lo a entrar em atividade com relação a nenhum conteúdo

Quando a proposta de ensino educa diferentes motivos no aluno, mas não sugere ações que leve o aluno a entrar em atividade com relação a esses conteúdos então o conteúdo não pode chegar a ser consciente para o aluno. Como podemos observar na proposta de ensino do livro do 4º ano da coleção “Ligados.com - História” cujo título é “Contos africanos: história de animação”.

Figura 11 - Contos africanos

Gente que faz!


Contos africanos: história de animação

Uma maneira de conhecer outros povos e culturas é assistir a histórias de animação. A animação *Kiriku e a feiticeira* criada pelo francês Michel Ocelot – partiu de uma história tradicional da Guiné, na costa ocidental da África.


Com essa história podemos entrar em contato com o modo de vida, a música, os hábitos e as tradições de uma região da África.

Kiriku nasceu na África Ocidental. Ele é um menino especial, inteligente, curioso e bem pequeno – seu tamanho não chega aos joelhos de um adulto. Contudo, decide enfrentar o grande desafio de encarar a feiticeira Karabá, que transformou a vida da aldeia: secou as águas das fontes, confiscou o ouro e sumiu com todos os homens que ousaram enfrentá-la. Kiriku quer livrar sua comunidade do sofrimento e, para isso, procura a raiz do problema: por que a feiticeira é má? Para descobrir a resposta, o menino parte em busca do velho sábio que vive isolado na montanha proibida. Mas o sábio é avô de Kiriku e, portanto, seu ancestral.

Capa do DVD Kiriku e a feiticeira, de Michel Ocelot, 1998. Ocelot viveu na Guiné dos seus nos doze anos e, com este filme, homenageia a África.




Cena do filme que retrata as crianças da aldeia em momento de comemoração. O filme ganhou muitos prêmios importantes e foi também adaptado para o teatro.



- 1 Com base nas informações sobre *Kiriku e a feiticeira*, explique as características da personagem principal.

- 2 Qual é a relação entre o menino e o sábio da montanha?

- 3 Observe as imagens e leia a legenda.



Aldeia em Culiné, Bissau, 2010. O local serviu de modelo para a história de Kiriku. A estrutura do povo Ogoni da Nigéria foi inspiração para o animador francês Michel Ocelot criar os guardiões da feiticeira na história Kiriku e a feiticeira.

■ Discuta com os colegas: Podemos afirmar que existe uma relação entre o que acontece no cotidiano de algumas aldeias africanas e o que aparece na animação de Michel Ocelot? ORAL

- 4 Pesquise um conto ou história tradicional do continente africano para ser adaptado para animação. O professor vai orientar o trabalho. GRUPO
 - Selecionar o conto ou história em votação coletiva.
 - Escolher as personagens e o contexto em que será ambientada.
 - Propor a criação dos storyboards (desenhos em quadros) que servirão de base para a animação.

81

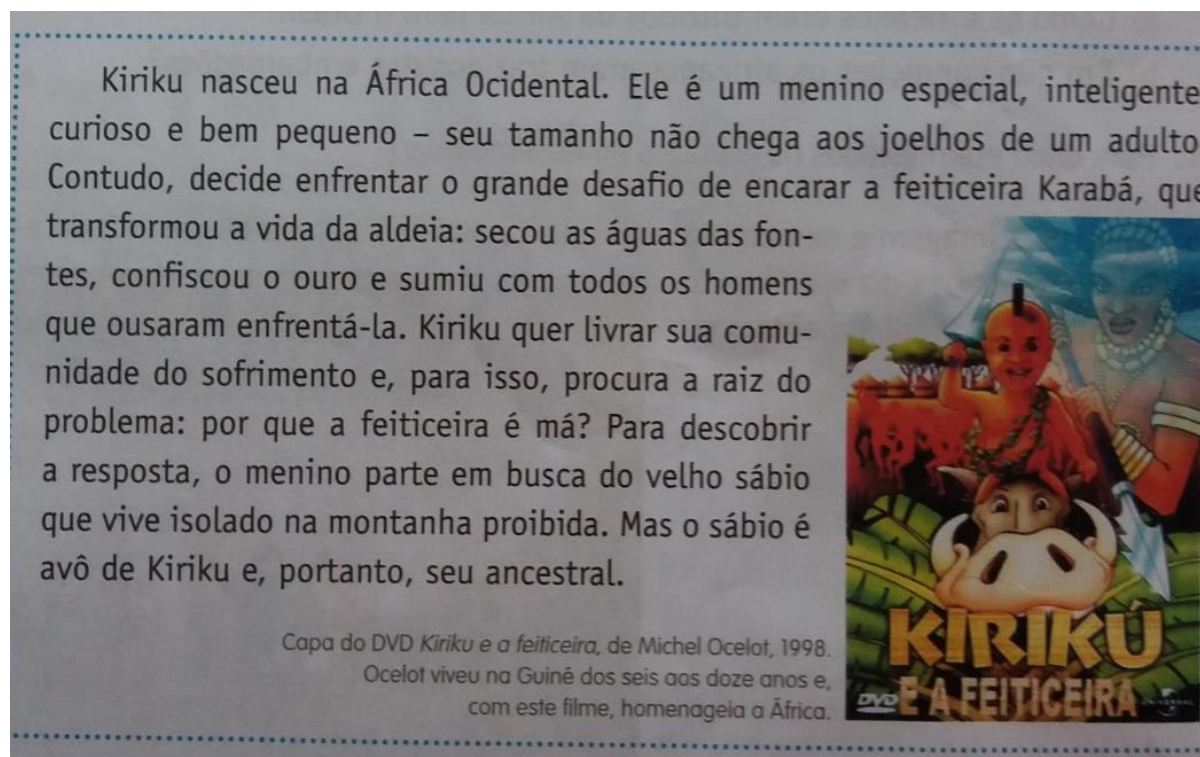
Fonte: ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2015, p.80-81.

Esta proposta metodológica faz parte do item “Gente que faz” que segundo a apresentação do livro didático é um item para que o aluno conheça o trabalho do historiador. Quando a proposta de ensino anuncia seu título “Contos africanos: história de animação” não deixa claro se vai trabalhar conteúdo referente aos contos africanos ou à histórias de animação ou se vai dizer quais contos africanos foram transformados em animação. Nesse sentido, o

primeiro parágrafo do texto que segue o título pode ser fundamental para esclarecer ao aluno qual o fim desta proposta metodológica. O texto então faz esse trabalho quando anuncia que “Uma maneira de conhecer outros povos e culturas é assistir a histórias de animação. A animação Kiriku e a feiticeira - criada pelo francês Michel Ocelot - partiu de uma história tradicional da Guiné, na costa ocidental da África” (ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2015, p.80) anunciando que o fim da proposta é falar sobre histórias de animação que falam sobre contos africanos.

Após anunciar o fim da proposta metodológica o segundo parágrafo do texto pode educar no aluno um motivo para querer entrar em contato com o conto africano de Kiriku e a feiticeira: “Com essa história podemos entrar em contato com o modo de vida, a música, os hábitos e as tradições de uma região da África. Após o pequeno texto a que nos referimos acima segue na proposta de ensino do livro didático uma caixa de texto com um resumo do conto africano Kiriku e a feiticeira.

Figura 12 - Resumo Kiriku e a feiticeira



Fonte: ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2015, p.80.

O resumo indica algumas características de kiriku, e que o menino decide enfrentar a feiticeira Karabá que causou sofrimento a aldeia onde vive. Como a proposta de ensino pode já ter educado no aluno um motivo para conhecer o conto africano então no início do resumo quando o texto apresenta as características de Kiriku o aluno pode tomar consciência do

tamanho de Kiriku, mas não pode tomar consciência de o porque Kiriku era especial, inteligente e curioso porque essas informações são apresentadas e não discutidas, dessa forma, as informações podem educar no aluno um motivo para conhecer melhor Kiriku. Entretanto, não surgem ações que as discutam e que possam levar o aluno a tomar consciência dessas características. O resumo segue então apresentando informações que podem educar no aluno um outro motivo, o de querer descobrir a raiz do problema que levou a feiticeira Karabá a causar sofrimento à aldeia de Kiriku, assim como querer saber qual a ajuda do sábio que vive na montanha a Kiriku, pois ele “o sábio é avô de Kiriku”.

Ao lado do resumo há a representação da capa do filme Kiriku e a feiticeira com a seguinte legenda “Capa do DVD Kiriku e a feiticeira, de Michel Ocelot, 1998. Ocelot viveu na Guiné dos seis aos doze anos e com este filme, homenageia a África”. Percebemos que as informações apresentadas no resumo e na legenda da capa do DVD podem educar no aluno um motivo para assistir ao filme Kiriku e a feiticeira de Michel Ocelot para conhecer melhor o conto africano.

Após a caixa de texto segue uma cena do filme de Ocelot com muitas crianças negras despidas dançando próximo a uma mulher negra vestida com uma saia.

Figura 13 - Cena do filme Kiriku e a feiticeira de Michel Ocelot



Fonte: ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2015, p.80.

Não é sugerida nenhuma ação de observação da cena do filme, nem do que o aluno pode ou deve observar da cena, dessa forma a cena do filme aparece como a representação de pessoas negras dançando e como não surge nenhuma ação que insira a imagem da cena do filme

na proposta metodológica a cena faz parte da diagramação, mas a proposta metodológica não pode levar o aluno a ter consciência do conteúdo da imagem.

Percebemos que a proposta de ensino educa no aluno um motivo para assistir o filme de Kiriku e a feiticeira com o motivo de conhecer melhor o conto. Faz isso por meio do texto que inicia a proposta de ensino apontando que podemos conhecer melhor hábitos e costumes de uma comunidade africana assistindo a filmes de animação. Já por meio do resumo pode educar no aluno um motivo para assistir o filme de Kiriku e a feiticeira para descobrir mistérios do enredo que não foram apontados pelo resumo apresentado pela proposta de ensino do livro didático, ou seja, educa um motivo para que o aluno queira saber o que Kiriku tinha que fazer para vencer a feiticeira Karabá e qual a influência que o avô de Kiriku, seu ancestral, tinha nessa história.

Após esses textos e imagens que fazem parte da página 80, já na página 81 a proposta de ensino do livro didático apresenta quatro exercícios. O primeiro sugere ao aluno uma ação de explicação das características de Kiriku, com base nas informações sobre Kiriku e a feiticeira. Essa ação não pode levar o aluno a tomar consciência das características da cultura e das crenças africanas que formam o pano de fundo do conto africano de Kiriku e a feiticeira, essa ação sugerida apenas pode levar o aluno a levantar hipóteses sobre as características de Kiriku, contudo, como o conhecimento sobre o personagem em relação à cultura a que pertence não foi discutido pela proposta metodológica do livro didático, então, por meio desta proposta de ensino o aluno não pode ter consciência das explicações que fundamentam as características de Kiriku. Entretanto, a ação de levantar hipóteses sobre as características de Kiriku podem educar no aluno outros motivos para conhecer o conto africano, mas somente essa ação não pode levá-lo a ter conhecimento da História e cultura da África porque para isso devem surgir outras ações que levem o aluno a ter consciência do conhecimento Histórico.

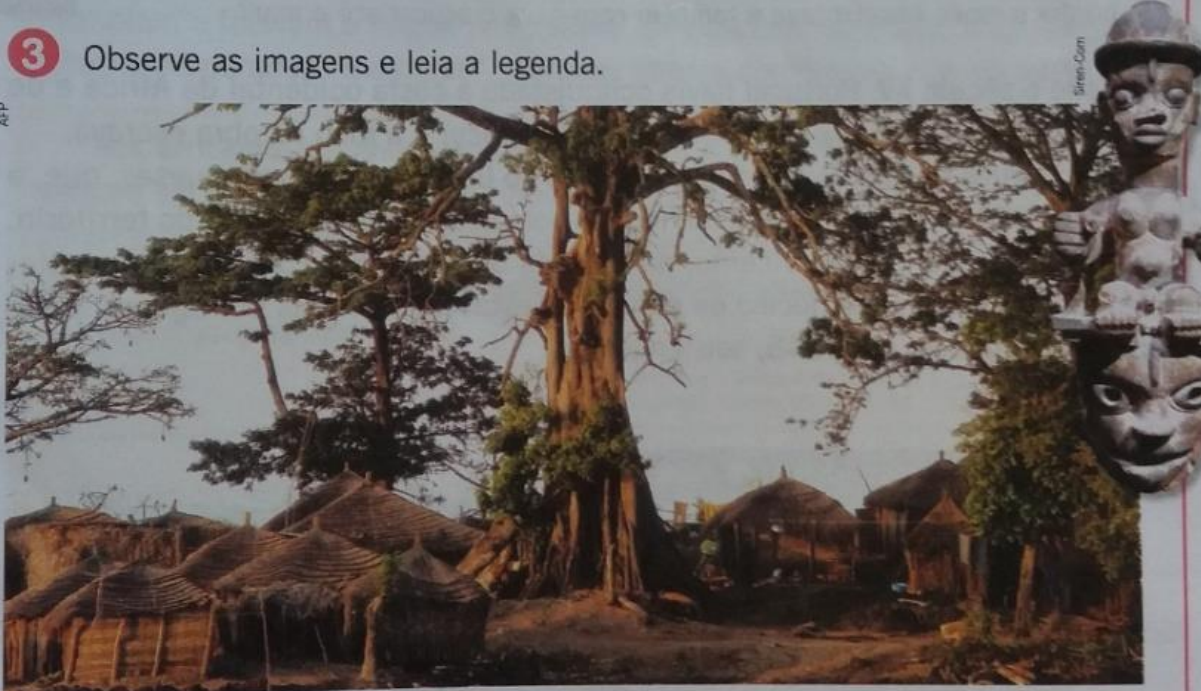
O exercício 2 pede que o aluno exponha qual a relação entre o menino e o sábio da montanha, essa informação está explícita logo no final da caixa de texto que traz o resumo do filme de Ocelot, mas como aquela caixa de texto apenas educou no aluno um motivo para querer saber mais sobre a relação entre Kiriku, seu avô e a resolução do problema com Karabá, ele não pode ter tomado consciência dessa informação. E pode voltar ao texto para desenvolver a operação de copiar a informação de que a relação entre o menino e o sábio da montanha é que o avô é ancestral do menino, sem que essa informação chegue a ser consciente para o aluno.

O terceiro exercício sugere uma ação ao aluno de que observe as imagens e leia a legenda, a primeira imagem representa uma aldeia na Guiné-Bissau com várias casas

construídas com materiais como barro e folhas de árvores, com uma árvore no centro da aldeia. E ao lado dessa imagem há uma escultura. Diz a legenda “Aldeia em Guiné-Bissau, 2010. O local serviu de modelo para a história de Kiriku. A escultura do povo Ogoni da Nigéria foi inspiração para o animador francês Michel Ocelot criar os guardiões da feiticeira na história Kiriku e a feiticeira”. Após as imagens a proposta de ensino do livro didático esclarece o fim específico dessa ação: conhecer a relação entre o que é representado no filme de Ocelot e no cotidiano de aldeias africanas: “Discuta com os colegas: Podemos afirmar que existe uma relação entre o que acontece no cotidiano de algumas aldeias africanas e o que acontece na animação de Michel Ocelot?”:

Figura 14 - Aldeia em Guiné-Bissau e escultura do povo Ogoni

3 Observe as imagens e leia a legenda.



Aldeia em Guiné-Bissau, 2010. O local serviu de modelo para a história de Kiriku. A escultura do povo Ogoni da Nigéria foi inspiração para o animador francês Michel Ocelot criar os guardiões da feiticeira na história *Kiriku e a feiticeira*.

■ Discuta com os colegas: Podemos afirmar que existe uma relação entre o que acontece no cotidiano de algumas aldeias africanas e o que aparece na animação de Michel Ocelot?

ORAL

Fonte: ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2015, p.81.

Esse exercício quando anuncia seu fim, também pode educar no aluno um motivo para querer saber a relação entre a imagem da aldeia em Guiné-Bissau e a história de Kiriku. Mas, para ter consciência desse conteúdo e de mais elementos que envolvem a animação o aluno precisa assistir ao filme e conhecer melhor a história de aldeias africanas. Pelo conhecimento

apresentado pela proposta metodológica do livro didático sobre o filme e sobre a imagem que representa o cotidiano da aldeia em Guiné-Bissau não é possível que o aluno tenha conhecimento sobre a relação entre o conto africano e o cotidiano na aldeia. Ou seja, é preciso que surjam ações cujos fins específicos estejam relacionados ao conteúdo do cotidiano das aldeias em Guiné-Bissau e ações com fins específicos relacionados às características do personagem do conto de animação de Ocelot e de sua relação com a cultura em que se insere. Dessa forma, são necessárias ações que levem o aluno a ter consciência do conteúdo histórico relacionado ao motivo educado nele.

O quarto exercício sugere ao aluno a ação de pesquisar um conto africano para ser adaptado para animação e afirma que o professor deve orientar o aluno no desenvolvimento da ação. Segue então a sugestão de mais ações que orientam o aluno no desenvolvimento do exercício: selecionar o conto em votação coletiva; escolher o personagem e o contexto; e propor a criação de desenhos em quadros. Percebemos que essas ações não coincidem com os motivos educados no aluno para conhecer o conto de Kiriku, apesar de se relacionarem com o fim da atividade “Contos africanos: história de animação”. A estrutura sugerida para o desenvolvimento das ações dirige a atenção do aluno para a construção da animação, mas não para o conteúdo dos contos que utilizar.

Em síntese, se são educados motivos no aluno relacionados ao conteúdo histórico e não surgem ações que o levem a entrar em atividade com relação ao conteúdo histórico então esse conteúdo não pode chegar à sua consciência.

5.2.5 Ações que não se relacionam com o fim global e com o motivo educado e não se transformam em uma atividade independente


Encontramos dentre as propostas metodológicas sugeridas pelo livro didático para o 5º ano da coleção “Brasileira - História” uma proposta que tem como fim o conteúdo “A vida nas senzalas”.

Figura 15 - A vida nas senzalas


A vida nas senzalas

A maior parte do trabalho nos engenhos era realizado por trabalhadores escravizados. Eles viviam nas senzalas, localizadas sempre à vista do senhor. Nessas construções simples e pouco ventiladas, os escravos viviam sem nenhum conforto.

Na maior parte das fazendas, a senzala permanecia trancada durante a noite e era vigiada pelos feitores. Os escravos dormiam geralmente em esteiras no chão de terra batida e aqueles que eram considerados fujões passavam a noite acorrentados.



Fotografia de Victor Frond, do século XIX. Escravos de uma fazenda no Rio de Janeiro, do lado de fora da senzala, preparando-se para o trabalho na lavoura.



O Bombô (1863), de M. de Macedo e Armando Pedrosa. Gravura. Em alguns dias do ano, os escravos tinham permissão para realizar festas. A gravura mostra uma festa de boi-bumbá, em que podemos ver, ao fundo, as habitações dos escravos, feitas de barro e cobertas de palha.

Quando estavam reunidos na senzala, os escravos recordavam seu passado na África, cantavam as canções tradicionais de seus povos e tocavam os atabaques. No convívio com outros africanos, eles mantinham vivas as tradições africanas, especialmente as religiões dos orixás.

1. Observe a fotografia de Victor Frond na página anterior e descreva a imagem em seu caderno. Procure apontar o maior número de características do trabalho escravo presentes nela.

2. Pesquise em livros, revistas ou páginas da internet informações sobre a festa do boi-bumbá, representada na ilustração de M. de Macedo. Siga este roteiro.

- Em quais regiões do Brasil a festa é realizada?
- Como é a festa no Maranhão?
- Quem participa da festa?
- Como são as vestimentas típicas?
- Existem outras festas no Brasil que têm o boi como tema? Quais?

A vigilância era importante para evitar as rebeliões e as fugas de escravos. Além do trabalho, os africanos também trouxeram para o Brasil a música, a dança, a culinária e várias palavras que fazem parte da língua portuguesa do nosso dia a dia. Nas senzalas, os escravos africanos reunidos cantavam e dançavam relembrando a vida que tinham na África. Atualmente, a música popular brasileira utiliza vários instrumentos musicais que foram trazidos pelos africanos.

Trocando ideias

Reúna-se em grupo para trocar ideias sobre o que foi discutido até aqui e responda no caderno às questões a seguir.

- Como era a vida dos escravos nos engenhos de açúcar?
- Por que as senzalas eram vigiadas durante toda a noite?
- Você conhece alguns dos instrumentos trazidos pelos africanos? Quais?
- O tipo de música que você gosta de ouvir utiliza esses instrumentos?
- Das músicas que você mais gosta de ouvir, quais utilizam esses instrumentos?

Apresente suas respostas para os colegas.

Fonte: NEVES; HUMBERG, 2014, p. 43-44.

Logo após o título que anuncia o fim da proposta de ensino surge o seguinte texto, que por ora pode educar no aluno um motivo para compreender sobre a vida nas senzalas: “A maior parte do trabalho nos engenhos era realizado por trabalhadores escravizados. Eles viviam nas senzalas [...]” (NEVES; HUMBERG, 2014, p. 43). Por meio desta frase a proposta metodológica pode levar o aluno a querer saber como eram essas moradias dos trabalhadores escravizados e como era a vida nessas moradias.

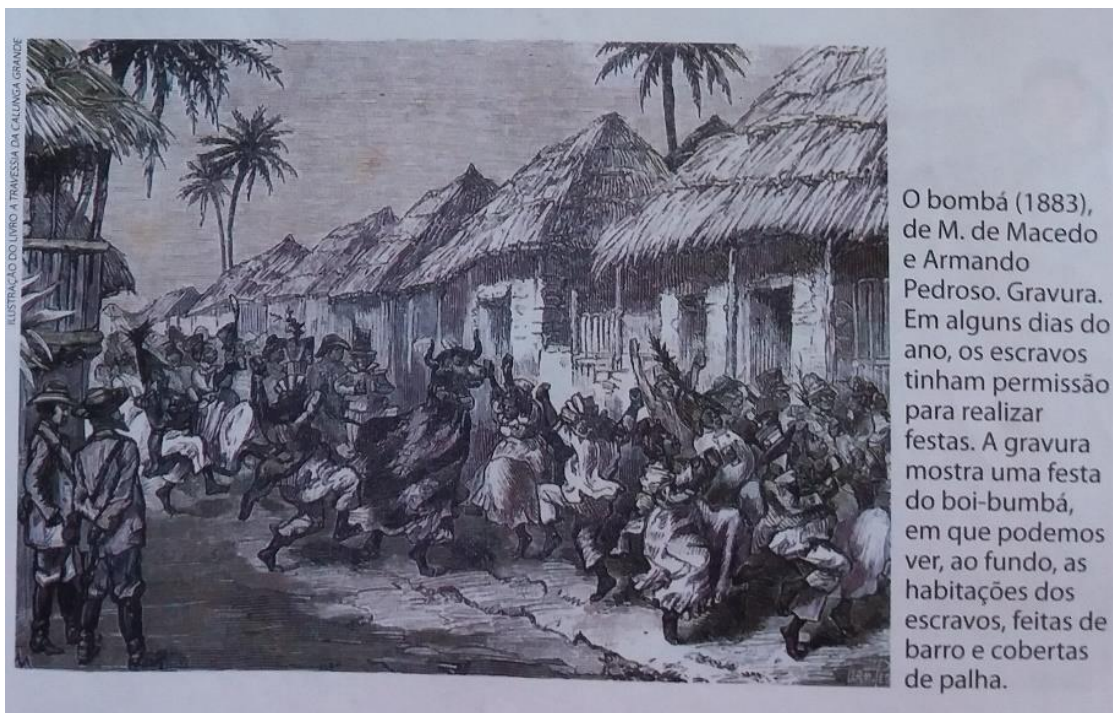
Após educar no aluno um motivo seguem dois parágrafos, que surgem como ações de leitura, cujo conteúdo fim é a vigilância nas senzalas. Surgem também duas imagens:

Figura 16 - Senzala



Fonte: NEVES E HUMBERG, 2014, p.43.

Figura 17 - festa do boi-bumbá



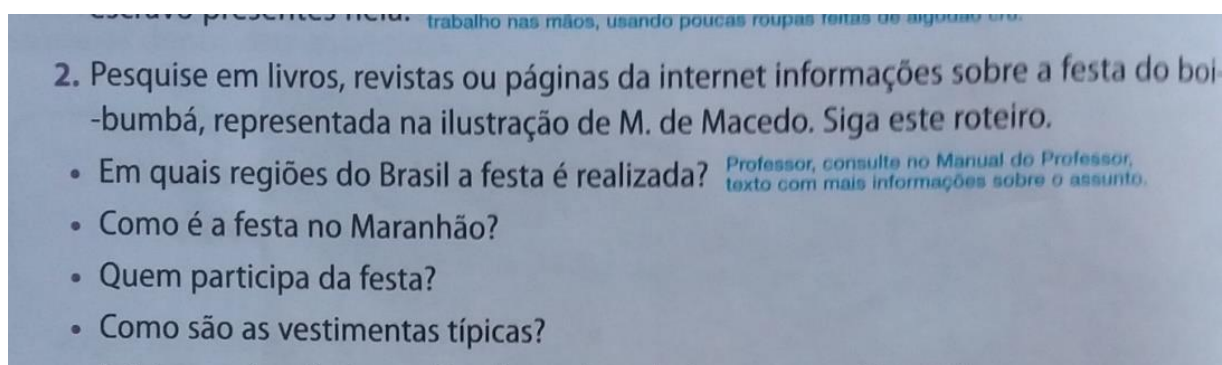
Fonte: NEVES; HUMBERG, 2014, p.43.

A primeira imagem representa escravizados sentados perto da senzala e a segunda representa a festa do boi-bumbá, quanto à primeira imagem, quando surge os exercícios surge

também uma ação relacionada a ela, incluindo esta imagem na proposta de ensino. Entretanto, em relação à segunda imagem não é sugerida nenhuma ação ao aluno que leve o aluno a entrar em atividade com relação ao seu conteúdo e dessa forma, ela não é inserida na proposta metodológica.

Após as imagens surge a continuação do texto e a proposta de dois exercícios. O segundo exercício apesar de se referir à festa do boi-bumbá, não sugere ao aluno a observação e leitura da imagem que retrata essa festa, mas pede que o aluno faça uma pesquisa sobre a festa do boi-bumbá seguindo o roteiro de perguntas: em quais regiões do Brasil acontece a festa; como é a festa no Maranhão; quem participa da festa; como são as vestimentas típicas; e se existem no Brasil outras festas que tem como tema o boi, quais são essas festas.

Figura 18 - Exercício 2 festa do boi-bumbá



Fonte: NEVES; HUMBERG, 2014, p. 44.

Esse exercício propõe ao aluno uma ação com o fim específico de reconhecer algumas características da festa do boi-bumbá atualmente, entretanto, o fim específico desta ação não se relaciona com o fim global da proposta de ensino, isto é, com a vida na senzala. Para o aluno não está claro que a festa do boi-bumbá se relaciona à vida nas senzalas uma vez que os dois conteúdos não foram relacionados pela proposta de ensino. Dessa forma, quando o livro apresenta o boi-bumbá sem ter sugerido uma ação que levasse o aluno a compreender que a festa se relaciona à vida dos escravizados, o fim específico desse exercício se torna o conhecimento da festa como um conteúdo em si e não a festa enquanto cultura dos africanos e afrodescendentes.

Temos aqui um problema, qual o motivo do aluno aprender sobre a festa do boi-bumbá na atualidade? Não é educado no aluno um motivo para querer saber sobre a festa do boi-bumbá, por isso, o aluno pode desenvolver a tarefa sem ter um motivo relacionado ao conteúdo da festa e assim pesquisar as repostas que estão sendo pedidas, com o intuito de terminar a tarefa. O desenvolvimento de uma operação de cópia – que não faz parte do processo de atividade, com

fim claro, motivo eficaz, e ações vinculadas ao fim da atividade - esse conteúdo não pode assim chegar a ser consciente para o aluno. Podemos considerar que, se no movimento de pesquisa algum conteúdo chamar atenção do aluno e se transformar em motivo para que entre em atividade, então, ele poderá tomar consciência do conteúdo, entretanto, não acompanhamos o desenvolvimento deste exercício para analisá-lo. A princípio, porém essa ação não surge como uma ação vinculada ao fim global da atividade proposta pela metodológica e não surge como uma atividade independente, com um motivo compreendido e eficaz.

5.2.6 Propostas de ensino que apresentam imagens com conteúdo referente à História e Cultura afro-brasileira e africana, mas esse não é o objeto da proposta metodológica

Na proposta metodológica do livro do 4º ano da coleção “Aprender Juntos- História” cujo fim era “O cultivo da cana de açúcar e a produção do açúcar” aparece uma imagem de negros trabalhando na moenda de cana-de-açúcar:

Figura 19 - O cultivo da cana de açúcar e a produção do açúcar

O cultivo da cana e a produção do açúcar

Logo após a chegada, os portugueses tomaram posse das terras e o Brasil passou a ser colônia de Portugal.

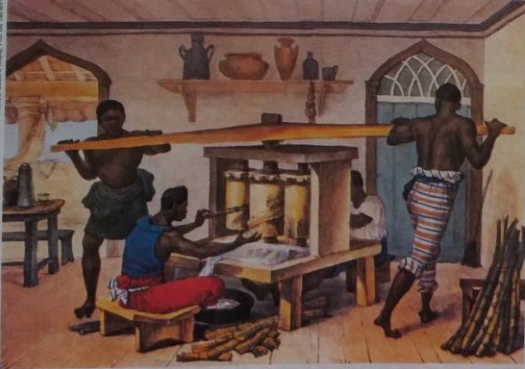
Os portugueses começaram a extrair pau-brasil e construíram feitorias no litoral. Foi assim por cerca de trinta anos.

No entanto, eles perceberam que, para impedir invasões estrangeiras e garantir a posse da colônia, somente as feitorias não bastavam. Assim, passaram a ocupá-la e a fazer com que produzisse riqueza para Portugal. Para isso, cultivaram cana-de-açúcar, pois, na Europa, o açúcar era um produto caro e poderia garantir bons lucros aos portugueses.

Em 1532, Martim Afonso de Sousa, por ordem do rei de Portugal, veio para o Brasil trazendo mudas de cana-de-açúcar, além de pessoas para viver aqui. Os portugueses passaram a cultivar a cana e a produzir açúcar.

Os portugueses já plantavam cana-de-açúcar nas ilhas Madeira, Açores e Cabo Verde. Essa experiência foi um dos fatores que contribuíram para o sucesso dessa lavoura no Brasil. Além disso, o solo, o clima quente e, sobretudo, o trabalho de africanos escravizados foram fundamentais.

1 Observe a imagem, leia a legenda e responda à questão.



Eram os africanos escravizados que faziam quase todo o trabalho de cultivo da cana e fabricação do açúcar. Gravura de Jean-Baptiste Debret, feita em cerca de 1834, representando uma pequena moenda.

■ Quem são as pessoas que aparecem na imagem, trabalhando na fabricação do açúcar?

Fonte: FUNARI; LUNGOV, 2013, p. 29.

Como o objetivo da proposta de ensino não era o conteúdo “os trabalhadores da produção da cana-de-açúcar” e a ação que surge não leva o aluno a ter consciência do papel do africano escravizado na produção do açúcar, esse conteúdo não pode, por meio desta proposta metodológica, chegar a ser consciente para ele.

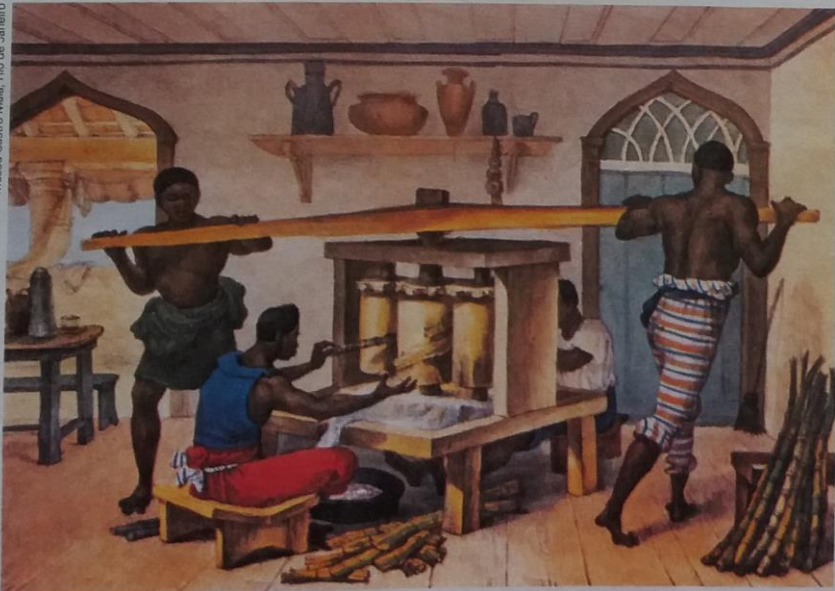
O fim da proposta de ensino, anunciado pelo título, é “O cultivo da cana de açúcar e a produção do açúcar”. Após anunciar seu objetivo, a proposta metodológica apresenta um texto que trabalha porque os portugueses começaram a produzir a cana de açúcar no Brasil. O último parágrafo do texto que relata que a experiência portuguesa com o cultivo da cana de açúcar em outras colônias foram fundamentais para o sucesso dessa lavoura no Brasil e “Além disso, o solo, o clima quente e, sobretudo o trabalho dos africanos escravizados foram fundamentais”. (FUNARI; LUNGOV, 2013, p.29). Apesar de o texto citar o trabalho dos africanos, essa

informação junto a outras está dizendo que houve características que foram fundamentais para a produção do açúcar na colônia brasileira.

Após a frase, surge um exercício cuja comanda solicita “Observe a imagem, leia a legenda e responda à questão”:

Figura 20 - Africanos escravizados trabalhando na fabricação do açúcar

1 Observe a imagem, leia a legenda e responda à questão.



Museu Castro Maia, Rio de Janeiro

Eram os africanos escravizados que faziam quase todo o trabalho de cultivo da cana e fabricação do açúcar. Gravura de Jean-Baptiste Debret, feita em cerca de 1834, representando uma pequena moenda.

Fonte: FUNARI; LUNGOV, 2013, p.29.

A ação sugerida também não educa no aluno um motivo para que ele queira compreender o conteúdo sobre os trabalhadores africanos, mas indica uma ação ao aluno e diante da ação o aluno pode desenvolver diferentes motivos não relacionados à aquisição do conteúdo histórico referente ao trabalho escravo na produção do açúcar, inclusive que ele veja a imagem e leia a legenda para responder a questão. Diante dessa solicitação o aluno pode ir direto a questão para ver o que deve procurar na legenda e na imagem. Logo após o enunciado aparece uma imagem de três africanos trabalhando na moenda de cana-de-açúcar. Logo abaixo segue a legenda “Eram os africanos escravizados que faziam quase todo o trabalho de cultivo da cana e fabricação do açúcar. Gravura de Jean-Baptiste Debret, feita em cerca de 1834, representando uma pequena moenda”. (FUNARI; LUNGOV, 2013, p. 29). Após a legenda surge a questão que sugere ao aluno a ação de observação com um fim específico de descobrir “Quem são as pessoas que aparecem na imagem, trabalhando na fabricação do açúcar?”.

A questão orienta a atenção do aluno para à imagem e legenda com o fim de descobrir quem são as pessoas que aparecem na imagem e não quem eram os trabalhadores da fabricação do açúcar. Apesar do questionamento orientar a atenção do aluno para observar a imagem, percebemos que não foi educado no aluno um motivo para desenvolver uma atividade com relação ao conteúdo de quem eram os trabalhadores que produziam o açúcar e esse não era o fim da proposta metodológica. Dessa forma, o conteúdo referente à quem trabalhava na produção do açúcar não foi motivo nem fim da atividade do aluno não podendo por meio desta proposta de ensino chegar a ser consciente para ele.

Em outro livro didático, o livro do 5º ano da coleção “Brasiliiana - História” temos uma proposta de ensino que também trabalha a produção do açúcar em uma proposta intitulada “Etapas da produção do açúcar”.

Figura 21 - Etapas da produção do açúcar



Fonte: NEVES; HUMBERG, 2014, p. 36 e 37.

Nessa proposta metodológica aparecem distribuídas nas páginas que compõem a proposta de ensino ilustrações de negros trabalhando na produção do açúcar, mas como o fim

anunciado é sobre a produção do açúcar e as ações que surgem também se relacionam a esse fim o conteúdo relacionado aos sujeitos escravizados que trabalhavam na produção não chega a ser consciente para o aluno.

Após o título “Etapas da produção do açúcar” surge um texto cuja primeira frase é a seguinte “A produção do açúcar era feita em várias etapas, que exigiam muitos trabalhadores e cuidados constantes” (NEVES; HUMBERG, 2014, p.36). Vemos que estas informações tem o objetivo de atrair a atenção do aluno para as etapas da produção do açúcar, que exigia muitos cuidados e muitos trabalhadores. Esta frase também pode educar no aluno um motivo no aluno para querer saber sobre o processo de produção do açúcar, assim como a quantidade de trabalhadores e de cuidado que esse processo exige.

O livro sugere então que o aluno realize a ação de ler pequenos textos que descrevem: o canavial (preparo da terra, plantação e cuidado), a colheita (período e formas de condução da cana), a moenda, a casa das caldeiras (a utilização da lenha e o processo de produção do melado), a casa de purgar (produção do açúcar e da aguardente), o balcão de secar (separação do açúcar branco e do mascavo), e a embalagem (tipos de embalagem e transporte).

Ao lado de cada texto é apresentada uma ilustração representando negros trabalhando na produção do açúcar (inclusive crianças), mas as ilustrações assim como o conteúdo sobre os sujeitos negros não são incluídos nas ações solicitadas pela proposta metodológica do livro didático. Não surgem questionamentos sobre os negros, sobre os trabalhadores e as condições de trabalho relacionado ao plantio ou à situação dos negros frente ao contato com o calor das caldeiras, também as imagens não são questionadas quanto ao número de trabalhadores que cada etapa exige e a figura de crianças negras trabalhando não é problematizada.

Portanto, apesar de o livro apresentar imagens de negros trabalhando no processo de cultivo da cana e produção do açúcar o conteúdo das imagens não é o fim da proposta e não se torna objeto da atividade do aluno. Assim, o conteúdo do qual o aluno toma consciência aqui é relativo ao processo de produção do açúcar e os muitos cuidados que exige, descritos em cada etapa da produção e não o conteúdo relativo à participação dos negros no processo histórico tratado.

5.2.7 Quando o fim objetivo da atividade não se relaciona com o fim anunciado

Consideramos que para o aluno entrar em atividade com relação a algum conteúdo o fim da proposta metodológica deve estar claro para o aluno. Geralmente, o que anuncia o fim

da proposta metodológica é o título da proposta. Entretanto, encontramos propostas metodológicas que anunciam que seu objetivo é um, mas no desenvolvimento da proposta descobrimos que o conteúdo objetivo trabalhado não coincide com o conteúdo objetivo anunciado como fim.


Na proposta metodológica apresentada a seguir percebemos uma reorientação do fim da proposta de ensino. Essa reorientação acontece porque é educado no aluno um outro motivo e é anunciado um outro fim. Vejamos. O título apresentado pela proposta de ensino do livro do 4º ano da coleção “Aprender Juntos - História” é “Nas cidades”. Como o título da proposta de ensino define seu objeto como “Nas cidades” e esta proposta está inserida em um capítulo que trata sobre a “Escravidão na colônia” percebemos que o fim da proposta metodológica é tratar sobre as cidades à época da escravidão na colônia.

Figura 22 - Nas cidades


■ Nas cidades

O grande número de pessoas que circulava na região das minas deu origem a algumas vilas e cidades. Outras, que já existiam na época, cresceram bastante com a mineração.

Nas vilas e cidades, o comércio cresceu e desenvolveram-se muitas atividades e ofícios. Alfaiates, sapateiros, ferreiros, barbeiros, carpinteiros, pedreiros, ourives, escultores, músicos, pintores e muitos outros profissionais atendiam a população. Proprietários de escravos destinavam alguns deles para realizar tarefas nas cidades, como levar recados e transportar mercadorias e pessoas. Observe as imagens.



1



2

Nas cidades, alguns escravos trabalhavam como vendedores. Caminhavam pelas ruas carregando artigos para oferecer às pessoas. *Negros vendedores de aves*, aquarela de Debret, de 1823.

Nas vilas e cidades, o serviço de pavimentação era realizado pelos escravos. *Negros calceteiros*, aquarela de Debret, de 1824.

8 Nos dias atuais, há trabalho semelhante ao que aparece na imagem 1? Qual? Existem diferenças?

9 O tipo de trabalho da imagem 2 ainda é realizado? Existem diferenças?

Após o título, como uma regra de diagramação desta coleção, segue um texto, depois imagens e depois os exercícios. Quando é iniciado o texto percebemos que o primeiro parágrafo visa educar no aluno um motivo para entrar em atividade com relação ao conteúdo do surgimento das vilas e cidade na época da colonização. O texto apresenta que as vilas e cidades surgiram pela circulação de pessoas na região das minas e que outras cidades e vilas cresceram em virtude também da mineração.

Mas, quando é iniciado o segundo parágrafo percebemos que o objeto de ensino muda e o fim da proposta metodológica do livro didático também, em virtude da apresentação de linhas de texto que falam não mais sobre a origem das cidades e vilas na região das minas e sim do comércio e das profissões desenvolvidas. Por meio da frase “Nas vilas e cidades, o comércio cresceu e desenvolveram-se muitas atividades e ofícios” (FUNARI; LUNGOV, 2013, p.58) logo no início do segundo parágrafo, o texto anuncia um novo fim para a proposta metodológica, o fim agora passa a ser o desenvolvimento de atividades e ofícios e não o que acontecia nas cidades e pode educar no aluno um motivo para querer saber quais atividades e ofícios se desenvolveram nas vilas e cidades.

Esse conteúdo é desenvolvido nas linhas de texto que seguem e os ofícios e atividades desenvolvidas no cotidiano das cidades e vilas é o conteúdo do qual o aluno pode tomar consciência por meio da ação sugerida de leitura. O parágrafo segue então citando quais ofícios se desenvolveram e depois inicia com uma frase que diz “Proprietários de escravos destinavam alguns deles para realizar tarefas nas cidades, como levar recados e transportar mercadorias e pessoas” (idem).

Essa frase, quando não deixa claro para o aluno que os escravos desenvolviam muitos dos ofícios anunciados anteriormente, e apenas cita algumas tarefas que os proprietários de escravos destinavam a eles, não relaciona as “tarefas” dos escravizados aos ofícios desenvolvidos “por outros profissionais”. Dessa forma, a ação de leitura da frase citada acima sobre a destinação de escravos para a realização de tarefas pode levar o aluno a tomar consciência de um conteúdo racista de que os escravizados não eram profissionais e sim realizavam algumas tarefas. Tomar consciência desse conteúdo pode levar à desvalorização do negro e a desprofissionalização de alguns ofícios, uma vez que, na verdade todo o serviço pesado, considerado menor, era realizado pelos homens escravizados ou por escravos libertos.

O segundo parágrafo, após sinalizar “que os proprietários de escravos destinavam alguns deles para realizar tarefas nas cidades, como levar recados e transportar mercadorias e pessoas” (FUNARI; LUNGOV, 2013, p.58) é finalizado com a seguinte sugestão: “Observe as

imagens”. Vemos que a frase citada orienta a ação de leitura das imagens pelo aluno, deixando explícito que o fim específico de olhar as imagens é reconhecer tarefas realizadas pelos escravizados nas cenas representadas. Dessa forma, a leitura das imagens aparece como um ação específica dentro do processo de atividade global e não só como figura que preenche a diagramação da página do livro didático.

As imagens que aparecem nesta proposta de ensino são duas:

Figura 23 - Atividades e ofícios



Fonte: FUNARI; LUNGOV, 2013, p.58.

A primeira imagem representa dois negros vendendo aves e a segunda imagem representa nove negros pavimentando uma cidade. Após as imagens seguem dois exercícios. O primeiro pergunta “Nos dias atuais, há trabalho semelhante ao que aparece na imagem 1? Qual? Existem diferenças?”. E o segundo exercício questiona “O tipo de trabalho da imagem 2 ainda é realizado? Existem diferenças?”. A ação proposta pelos exercícios de observação das imagens tem um fim específico claro: que o aluno perceba os ofícios representados nas imagens e que perceba as diferenças entre o desenvolvimento dessas atividades na cena representada e

atualmente. Os exercícios relacionam-se, portanto, ao fim anunciado pelo texto e ao motivo educado no aluno sobre o desenvolvimento das atividades e ofícios.

Os exercícios quando orientam a atenção do aluno sobre as imagens com relação às diferenças no desenvolvimento de determinados ofícios no passado e no presente pode levá-lo a entrar em atividade com relação ao conteúdo “ofícios” explícito nas imagens fazendo com que essas imagens e exercícios surjam como ações no processo de atividade.

5.2.8 Propostas metodológicas em que as ações que surgem não se relacionam ao fim global anunciado

Na proposta metodológica denominada “Do lado de lá do Atlântico”, do livro do 4º ano da coleção “Ligados.com - História”, as propostas de exercícios, de textos, de boxes e de imagens que surgem não se relacionam com o fim anunciado.

Figura 24 - Do lado de lá do Atlântico

Capítulo 1
Do lado de lá do Atlântico

Leia esta afirmação e converse com os colegas: O Brasil tem a maior população negra fora da África. Na sua opinião, por que isso ocorreu?



O continente africano é muito grande e povoado por diferentes nações, com hábitos, costumes e idiomas distintos, além de uma cultura muito rica e diversificada. Há cerca de 500 anos teve início o tráfico de escravos da África para o continente americano. Africanos de territórios que atualmente correspondem a Cabo Verde, Angola, Sudão e Moçambique, por exemplo, atravessaram o oceano Atlântico e chegaram ao Brasil na condição de escravos, não por vontade própria. Os africanos trouxeram idiomas, rituais religiosos, culinária, músicas, danças e outros elementos que com o passar do tempo enriqueceram a cultura brasileira.

Entre os séculos XVI e XIX, o número de africanos trazidos à força para o Brasil chegou a quatro milhões de pessoas. No Brasil, os portos que mais receberam africanos foram os do Recife, de Salvador e, mais tarde, o do Rio de Janeiro. As principais atividades desses africanos foram a produção de açúcar, algodão, cacau e café, o trabalho nas lavras de ouro e diamante e os serviços domésticos. Viviam em senzalas ou trabalhavam como “escravos de ganho”.

Esravo de ganho: realizavam tarefas como vender produtos e prestar serviços nas cidades. Uma parte do dinheiro recebido era entregue diariamente ao senhor.


1. Podemos afirmar que o tráfico de africanos se iniciou pouco tempo após a chegada dos portugueses ao Brasil? Discuta com os colegas e o professor.

2. Observe as fotografias e responda.

A  **B** 

Homens em atividade de barbeiro, no Rio de Janeiro, cerca de 1865. Fotografia de Cristiano Junior. Coleção do Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro, Brasil.

Ribá com menino, Pernambuco, 1874. Coleção George Emaker.

C 

Escravos em colheita de café, 1862. Fotografia de Marc Ferrez. Coleção Rui Souza e Silva.

a) Qual delas mostra um “escravo de ganho”?

b) Que tipo de função a mulher negra da imagem B parece desempenhar?

c) Que imagem retrata um grupo de africanos escravizados? Que tipo de trabalho realizam? Onde?

Bataque: de Johann Moritz Rugendas, 1834. Fotografia colorida à mão. Coleção particular. As danças e os rituais africanos chegaram ao Brasil com os escravos. Esse dança conhecida como bataque está na origem da rito do samba, importante manifestação da cultura brasileira.

76

Fonte: ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2015, p. 76-77.

A proposta metodológica diz respeito ao conteúdo do primeiro capítulo da Unidade 5 “Da África para o Brasil”. Se estamos falando da África para o Brasil, o lado de lá do Atlântico é a África e a proposta de ensino para cumprir seu objetivo de trabalhar o conteúdo anunciado como fim deveria tratar sobre História da África. Entretanto, como veremos, apesar de no início da proposta de ensino uma problematização educar no aluno um motivo relacionado ao fim anunciado, as tarefas que surgem se relacionam a conteúdos como o tráfico de escravos, a condição de captura dos escravos, as contribuições culturais dos africanos no Brasil e as funções desempenhadas por escravizados no Brasil. Vejamos:

Antes de iniciar o texto base a proposta de ensino do livro didático traz uma problematização: “Leia esta afirmação e converse com os colegas: O Brasil tem a maior população negra fora da África. Na sua opinião, por que isso ocorreu?” (ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2015, p.76). Esta problematização pode educar no aluno um motivo no aluno para querer saber sobre de que forma tantos africanos vieram para o Brasil e qual motivo levou os africanos a virem para o Brasil. Dessa forma o motivo educado no aluno pode se relacionar com o fim anunciado pelo título do capítulo “Do lado de lá do Atlântico”, portanto, despertar no aluno o desejo de saber como era a vida dos africanos no continente de origem.

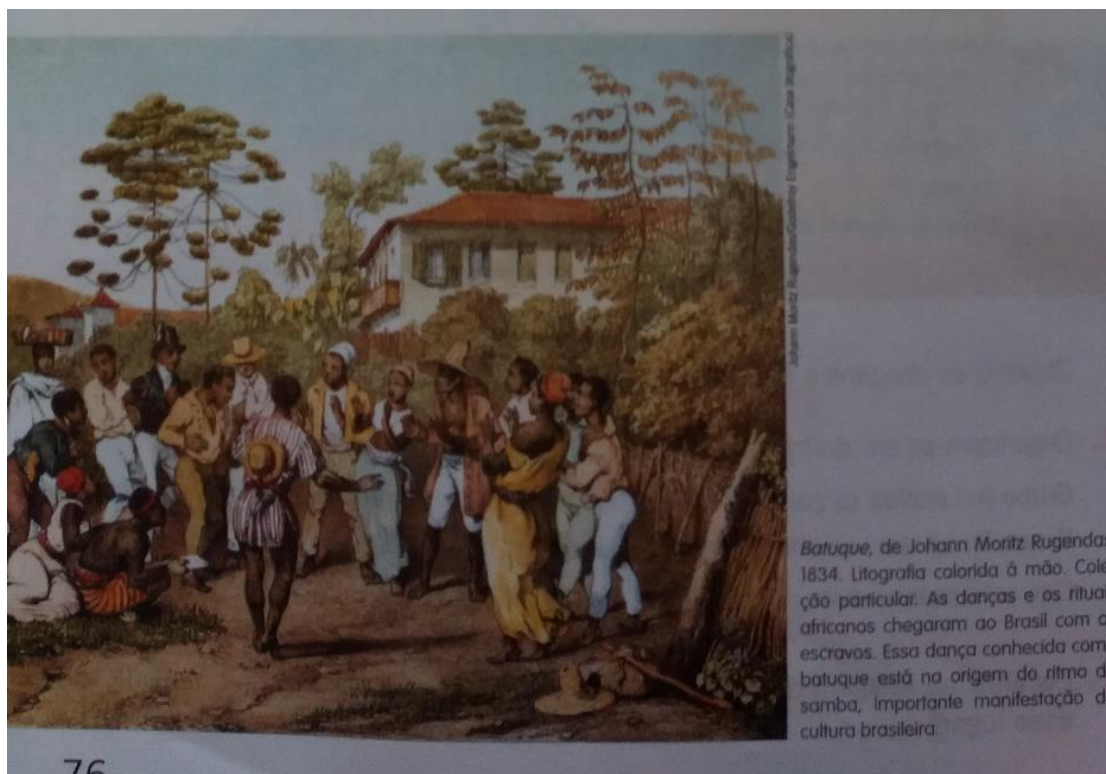
Após a problematização a metodologia de ensino do livro didático propõe um texto base que apresenta os seguintes conteúdos: no primeiro parágrafo aponta que o continente africano é muito grande e povoado por diferentes nações o que o faz muito rico culturalmente e diversificado; o segundo parágrafo aponta que há 500 anos teve início o tráfico de escravos da África para o continente americano e aponta de quais países vieram os homens em condição de escravos “não por vontade própria”; e o terceiro parágrafo aponta que “Os africanos trouxeram idiomas, rituais religiosos, culinária, músicas, danças e outros elementos que com o passar do tempo enriqueceram a cultura brasileira” (ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2015, p.77).

Dessa forma, a tarefa de leitura do texto base não tem fins específicos relacionados ao motivo educado no aluno e ao fim anunciado pela proposta de ensino, qual seja, conhecer porque os africanos vieram para o Brasil que é um conhecimento que poderia se relacionar com o que acontecia na África nos séculos XVI e XIX. Porém, a leitura dos parágrafos que surgem tratam da diversidade cultural; do início do tráfico negreiro; e das contribuições dos africanos na cultura brasileira. Não bastasse a não relação entre os fins específicos, o fim global e o motivo educado no aluno pela problematização, a leitura de cada parágrafo pode educar no aluno novos motivos para iniciar outra Atividade: o primeiro parágrafo pode educar no aluno um motivo para conhecer as diferentes “nações, costumes e idiomas distintos, além da cultura

muito rica e diversidade” dos povos africanos; pode educar o motivo de conhecer porque teve início o tráfico negreiro e quais fatos históricos confirmam e explicam porque os africanos não vieram para o Brasil por vontade própria. Dessa forma se a leitura de cada parágrafo pode educar no aluno um novo motivo para entrar em atividade em relação a outros conteúdos que não os anunciados pela proposta de ensino como fim e não surgem ações que levem o aluno a manter esse processo de atividade e a tomar consciência dos conteúdos dos quais pode ter sido educado nele motivos, então, o aluno não toma consciência de nenhum conteúdo e as informações apontadas podem aparecer na consciência do aluno, mas não podem por meio desta proposta de ensino chegar a ser consciente para ele.

Apenas o último parágrafo que surge como uma atividade independente, que se relaciona com o fim global elementos da cultura africana que enriqueceram a cultura brasileira, pode levar o aluno a entrar em atividade. Isto acontece porque a leitura da última frase do parágrafo pode educar no aluno motivos para conhecer quais “idiomas, rituais religiosos, culinária, músicas, danças [...] que enriqueceram a cultura brasileira”. E após o parágrafo surge uma imagem representando negros escravizados dançando atabaque e cuja ação de observação da imagem e leitura da legenda pode levar o aluno a ter consciência de que o ritmo representado influenciou a cultura brasileira, estando entre as origens do samba:

Figura 25 - Batuque

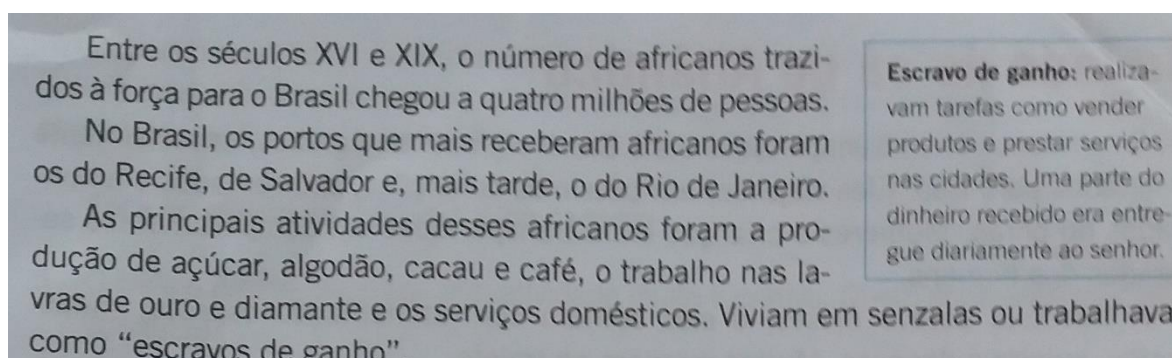


A ação que pode, dessa forma, se transformar em uma atividade independente com um fim específico que não se relaciona com o fim global anunciado pela proposta de ensino “Do lado de lá do Atlântico”.

Essa atividade decai, quando na próxima página (p. 77) o texto base continua. O primeiro parágrafo do texto na página 77 aponta que “Entre os séculos XVI e XIX o número de africanos trazidos à força para o Brasil chegou a quatro milhões de pessoas”, novamente a leitura do texto que poderia se transformar em uma ação para continuar a atividade do aluno sobre as contribuições da cultura africana para a cultura brasileira, surge com outro conteúdo: a quantidade de africanos que vieram para o Brasil. Esse parágrafo diz agora que eles vieram à força, conhecimento que pode educar no aluno um motivo para compreender porque os escravizados vieram à força e porque não queriam vir, contudo, não surgem ações que levem o aluno a conhecer sobre esse conteúdo antes o próximo parágrafo fala dos portos brasileiros que recebiam os africanos. O terceiro parágrafo aponta que “As principais atividades desses africanos foram a produção do açúcar, algodão, cacau e café, o trabalho nas lavras de ouro e diamante e os serviços doméstico. Viviam em senzalas ou trabalhavam como “escravos de ganho”.

A expressão escravos de ganho aparece neste parágrafo em destaque, quando a diagramação faz isso pode dirigir a atenção do aluno e estruturar sua atividade para o fim específico de conhecer o que significa a expressão. A metodologia do livro didático abre então uma caixa de texto do lado direito do texto, e do lado superior direito da página, com uma explicação sobre o que seria o escravo de ganho:

Figura 26 - Escravos de ganho



Fonte: ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2015, p.77.

A ação de leitura da caixa de texto sobre a expressão “escravos de ganho” pode surgir então como uma atividade independente, cujo fim global é conhecer quem eram os escravos de

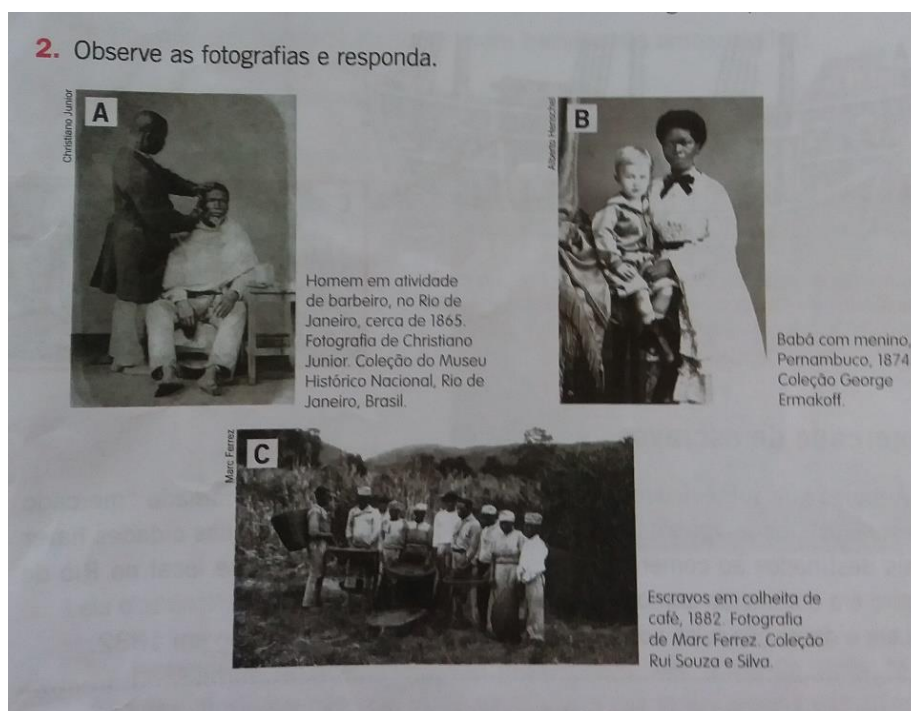
ganho. Nesse movimento o fim da atividade estaria ligada ao conteúdo histórico sobre os escravos de ganho. No momento não surgem mais ações que deem continuidade a esse processo de atividade e a atividade decai.

Após o texto surge um questionamento: “Podemos afirmar que o tráfico de africanos se iniciou pouco tempo após a chegada dos portugueses ao Brasil? Discuta com os colegas e o professor”. Esse questionamento, sugere ao aluno uma ação de reflexão com o fim de que ele aponte hipóteses para o fato histórico do início do tráfico de escravizados. Essa ação pode educar no aluno diferentes motivos para querer saber sobre o tráfico de escravizados no Atlântico, entretanto, como o conteúdo não foi discutido pela proposta de ensino do livro didático, e o aluno não tem um fim claro nem um motivo para refletir sobre o conteúdo, esse conteúdo pode não chegar a ser consciente para o aluno.

Após a problematização a proposição de uma tarefa que pede que o aluno “Observe as fotografias e responda”. Essa tarefa surge na diagramação, mas como não foi educado no aluno um motivo relacionado a algum conteúdo para observar as imagens, a não ser o motivo educado de observar para responder, então, as imagens podem aparecer na consciência do aluno e o conteúdo das fotografias pode não chegar a ser consciente para o aluno.

As três fotografias são: 1 - de um negro fazendo a barba; 2 - de uma mulher negra pajeando um menino; 3 - de um grupo de negros com cestos e peneiras posando para uma foto:

Figura - 27 Escravos desempenhando diferentes funções



Após as imagens surgem a proposição de três questões, que indicam fins específicos para que o aluno observe as imagens. A primeira questão tem o fim específico de que o aluno reconheça “Qual das fotos mostra um “escravo de ganho”. Esse fim específico pode ser uma ação que retoma a atividade iniciada ainda com o texto base, quando destaca a expressão “escravo de ganho” e pode levar o aluno a ler a definição do que seria o escravo de ganho, levando-o a observar a imagem com o motivo de conhecer uma função exercida pelos escravos de ganho, contudo, novamente a atividade decai com o desenvolvimento da ação, uma vez que a próxima ação sugerida não tem a ver com escravos de ganho mas com funções de outros escravos.

A questão b pede que o aluno reconheça a função da mulher retratada na segunda foto. Essa sugestão esclarece o fim específico da ação, conhecer a função de uma escravizada negra, mas esse fim específico da ação não está vinculado a nenhum motivo educado no aluno por isso o conteúdo da imagem não pode chegar a ser consciente para ele. E a terceira questão pergunta qual imagem retrata o grupo de africanos escravizados e o tipo de trabalho que realizam. Da mesma forma, a ação específica recai sobre a função desempenhada por um grupo de escravizados, mas este fim específico também não se relaciona a um motivo educado no aluno, nem se relaciona com o fim global apresentado pela proposta de ensino sobre a História da África. Nesse sentido não pode chegar a ser consciente para o aluno.

Ressaltamos que nas fotografias retratadas todos os personagens negros são escravos: o escravo de ganho, a ama de leite e os escravizados da lavoura então a sugestão da proposta metodológica do livro didático para que o aluno descubra qual imagem retrata um grupo de africanos escravizados recai sobre a quantidade de pessoas retratadas na foto e não à condição de escravizados desses sujeitos, assim como as questões acima leva a atenção do aluno para as funções e não para os sujeitos que as realizam.

Em síntese, todas as propostas de ações não estão relacionadas com o fim anunciado como global, ou seja, com o conteúdo objetivo anunciado pelo título “Do lado de lá do Atlântico”, elas tratam das funções dos escravizados no Brasil, da influência do Atabaque no Samba brasileiro, e da viagem dos escravizados, por isso não estão orientadas por algum outro fim global podendo fazer com que os conteúdos apresentados não cheguem a ser conscientes para o aluno. As ações que surgem não se relacionam com “Do “lado de lá do Atlântico”, não surge nenhuma ação sobre o que acontecia na África com os africanos antes de serem levados e escravizados, nem com relação à cultura africana praticada e cultuada na África.

5.2.9 Propostas que tiveram como fim conteúdo relacionado à Alfabetização e Letramento e conteúdo histórico

Um dos critérios de seleção das obras didáticas foi selecionar obras que, segundo o Guia do PNLD para a área de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental para o ano de 2016, trabalhavam além do conteúdo histórico o conteúdo relacionado à Alfabetização e letramento. Apresentamos nesse item, portanto, duas propostas metodológicas que trabalham o conteúdo histórico e Alfabetização e Letramento.

No livro do quinto ano da coleção “Brasília - História” há uma proposta metodológica cujo título é “Quem carrega o pacote” e deixa explícito que seu conteúdo fim é que o aluno tenha consciência de quem carregava o pacote à época do “rei café”, ou seja, quem desenvolvia qualquer atividade que fosse braçal, ainda que esta atividade fosse de carregar um pacote pequeno, seria o negro.

Figura 28 - Quem carrega o pacote

Quem carrega o pacote?

Um inglês que visitou o Rio de Janeiro logo no início do século registrou em seu diário uma cena que presenciou.

Um jovem de boa família, de dezoito anos, foi convencido a honrar um importante estabelecimento com seus serviços no escritório da firma. Certa vez, um dos sócios entregou-lhe um pacote não duas vezes maior do que uma carta e pediu-lhe que o levasse a outra firma da vizinhança.

O jovem olhou o pacotinho, olhou o comerciante, segurou o pacote entre o polegar e o indicador, tornou a olhar novamente para o comerciante e o pacote, meditou um momento, saiu porta a fora e, depois de dar alguns passos, chamou um negro, que, atrás dele, levou o pacote ao destinatário.

Thomas Ewbank. A vida no Brasil. In: Jacob Gorender. *O escravismo colonial*. São Paulo: Ática, 1978. p. 456-457.

Trocando ideias

Reúna-se em grupos para trocar ideias e discutir sobre o texto acima. Em seguida, respondam às questões.

1. Qual dúvida o jovem teve ao receber o pacote de seu patrão?
O jovem não sabia se deveria levar o pacote pessoalmente ou contratar um escravo para fazer a tarefa.
2. Por que ele teve essa dúvida?
Nas sociedades escravistas, sobretudo urbana, o trabalho manual, considerado inferior, era feito por escravos. Ao fazer viagens a negócios em terra, as firmas empregavam escravos.
3. Escreva um texto sobre a conclusão de vocês em uma folha avulsa.
4. Faça outro desenho em uma folha avulsa para ilustrar a situação presenciada pelo viajante inglês.

Compartilhe o trabalho de vocês com os demais grupos da classe.

Logo na primeira frase do texto que segue o título, o livro didático visa educar no aluno um motivo de ler o texto para compreender uma cena que um inglês presenciou no Rio de Janeiro no início do século.

Educado o motivo de ler o texto para conhecer a cena, o texto continua relatando que um jovem de boa família honrava o escritório de firma com seus serviços. Uma vez um sócio pediu-lhe que levasse um pacote pouco maior que uma carta a outra firma. Segundo o livro didático, o jovem pegou o pacote pensou um pouco e já fora da firma chamou um negro, que levou o pacote atrás do jovem.

Após o texto, há a seção “Trocando ideias”, que sugere algumas ações ao aluno, solicitando que o aluno em grupo discuta sobre o texto e depois responda algumas questões. As questões perguntam: “Qual dúvida o jovem teve ao receber o pacote de seu patrão?”; “Porque o jovem teve essa dúvida?”. E depois são sugeridas outras três ações: que o aluno escreva um texto com a conclusão do grupo; para o aluno desenhar outra ilustração para a cena do jovem presenciada pelo viajante inglês; e que os grupos compartilhem entre si os seus trabalhos.

Percebemos que os questionamentos direcionam a atenção do aluno para o que ele deve discutir sobre o texto e pode educar no aluno um motivo relacionado ao conteúdo para que o aluno leia o texto, tendo consciência de que o trabalho manual devia ser realizado por escravos. Mas, para que o aluno compreenda as relações de trabalho estabelecidas historicamente entre negros e brancos seria preciso que a proposta metodológica chamasse atenção do aluno para as relações históricas de superioridade e inferioridade marcadas pelos usos e costumes dos homens, que geravam a distinção e ainda geram o preconceito. É preciso desnaturalizar essa situação de superioridade dos homens de “boa família”.

O livro didático quando não discute com os alunos essa relação de superioridade e não destaca que essa mentalidade foi criada a partir de teorias que legitimavam o sistema escravista não pode permitir que o aluno tome consciência da história do preconceito e racismo, não pode levar o aluno a ter consciência do processo histórico que culminou no mundo físico, social e ideológico que envolve nossas vidas. O conhecimento deve ser produzido e apropriado pelo aluno para que ele tenha possibilidade de se desenvolver plenamente compreendendo os fenômenos físico e social.

Quanto a terceira questão, ela tem o fim específico de que o aluno construa um texto e implicitamente de colaborar para o desenvolvimento do processo apropriação da escrita, para isso propõe uma operação ao aluno de registro das conclusões do grupo acerca da atitude do jovem de boa família. O aluno então pode desenvolver a operação de registro das informações

e para isso tem que pensar nas regras da língua portuguesa e na formatação do texto. Dessa forma, essa proposta de ensino propõe um processo de atividade que pode contribuir para que o aluno desenvolva habilidades relacionadas ao domínio da língua escrita.

A quarta questão relacionada à produção de um desenho diferente do apresentado pelo livro didático que represente a cena descrita pelo texto “Quem carrega o pacote?” não tem um fim claro, não educa no aluno um motivo relacionado ao conteúdo trabalhado, uma vez que o motivo educado no aluno pode ser o desenho pelo exercício lúdico, portanto, não pode levar o aluno a entrar em atividade e, portanto, não pode permitir que o aluno tome consciência de elementos históricos relacionados ao trabalho dos negros no século XIX. Antes pode ser que o aluno se interesse pelo desenho tendo um motivo relacionado à competição de qual desenho é o mais bonito ou de colocar em prática suas técnicas artísticas, a percepção de tons de cores, etc.

Dessa forma se tomarmos a proposta como um todo percebemos que pelas ações que surgem nessa proposta metodológica o livro didático pode sim levar o aluno a entrar em atividade em uma mesma atividade com relação ao conteúdo histórico e ao conteúdo relacionado à Alfabetização e letramento, pois, o aluno precisou desenvolver ações que exigiram pensar em elementos da escrita da língua portuguesa e pode tomar consciência também de que os homens de “boa família” não realizavam o trabalho braçal, que deveria ser desenvolvido por negros. Por isso, apesar de levar o aluno a ter consciência do conteúdo histórico e levar o aluno a entrar em atividade com relação ao conteúdo relacionado à Alfabetização e Letramento, o conteúdo histórico de que o aluno toma consciência é, infelizmente, um conteúdo racista que não pode levar o aluno a ter consciência de que há uma relação de inferioridade entre brancos e negros na cena descrita, situação que não pode ser naturalizada.

Entretanto, há também propostas metodológicas que não podem levar o aluno a ter consciência do conteúdo histórico e do conteúdo referente à Alfabetização e Letramento, como é o caso da proposta metodológica do livro do 4º ano da coleção “Ligados.com - História”.

A proposta apresenta como fim o conteúdo Mercado de escravos no Brasil, para trabalhar o conteúdo sobre o mercado de escravos a proposta apresenta um texto base, uma imagem e cinco propostas de exercícios. Nos interessa o quinto exercício que surge como uma ação dentro da atividade global “Mercado de escravos”.

Figura 29 - Anúncio de venda de escrava

5. Leia o anúncio publicado em 1840.

Pretende-se comprar uma preta moçambique, que tenha de idade 16 até 24 anos, ainda que não seja muito prendada, e que tenha alguma cria ou esteja grávida não importa; exige-se que seja de bonita figura e sem moléstias nem vícios, na rua do Sabão da Cidade Nova n. 36.

Jornal do Commercio. Em: Bárbara Martins. Reconstruindo a memória de um ofício: as amas de leite no mercado de trabalho urbano do Rio de Janeiro (1820-1880). *Revista de História Comparada*. Rio de Janeiro: UFRJ, dezembro de 2012. p. 155.

■ Destaque o quadro da página 9 do **Material Complementar** e preencha com as informações do texto.

79

Fonte: ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2015, p.78.

O quinto exercício pede que o aluno leia um anúncio de 1840. Com essa sugestão de ação, percebemos que a proposta metodológica não deixa claro qual é o fim específico da ação, não tendo um fim específico o aluno pode ler o texto e o conteúdo do texto aparecer em sua consciência, mas pode não chegar a ser consciente para ele. O anúncio segue em uma caixa de texto e diz “Pretende-se comprar uma preta moçambique, que tenha de idade 16 até 24 anos, ainda que não seja muito prendada, e que tenha alguma cria ou esteja grávida não importa; exige-se que seja de bonita figura e sem moléstias nem vícios, na rua do Sabão da Cidade Nova n. 36”. Abaixo do texto segue a referência “Jornal do Commercio. Em: Bárbara Martins, Reconstruindo a memória de um ofício: as amas de leite no mercado de trabalho urbano do Rio de Janeiro (1820- 1880). *Revista de História Comparada*. Rio de Janeiro: UFRJ, dezembro de 2012. p. 155”.

A comanda que segue após o texto pede que o aluno destaque um quadro do material complementar para preencher com as informações do texto. Percebemos que o aluno ainda não tem clareza do fim específico da ação de leitura do texto e nem da operação sugerida de destacar o quadro do material complementar. Quando analisamos o quadro, com a seguinte estrutura: é disposto em duas colunas, a primeira com alguns elementos a serem retirados do texto e a outra coluna em branco com espaço para o aluno responder. Os elementos que devem ser retirados do texto são algumas informações: Tipo de texto; Tema; Data da publicação; Função da escrava; Exigências. Nesse sentido, cada elemento a ser identificado pelo aluno no texto surge como uma ação com um fim específico e os fins específicos das ações que surgem se referem ao conteúdo relacionado à Língua Portuguesa, ou seja, ao reconhecimento da estrutura de um

texto: tipo de texto, tema e data da publicação; e interpretação do texto: função da escrava e exigências.

Mas, nesse contexto os fins específicos não se relacionam a um fim global claro e não foi educado no aluno um motivo relacionado ao conteúdo da Língua Portuguesa, portanto, o conteúdo do exercício referente à estrutura do texto e à interpretação do texto não pode chegar a ser consciente para o aluno. Nesse sentido ele pode procurar as informações pedidas, copiá-las no quadro sem que essas informações cheguem à sua consciência, sem que a interpretação do texto possa levar o aluno a compreender a relação entre a condição de ama de leite e de escrava já que essa relação não foi motivo da atividade do aluno, se tomamos esta proposta metodológica.

Em síntese, a ação sugerida não leva o aluno a ter consciência do conteúdo referente a estrutura de um texto, por que essa estrutura não está relacionada ao motivo da realização da tarefa nem a um fim claro para o desenvolvimento da tarefa e também não pode levar o aluno a ter consciência da interpretação do texto uma vez que a leitura do texto foi feita apenas para identificar informações para preencher o quadro, não estando relacionada a um motivo referente ao conteúdo do texto.

5.2.10 Propostas metodológicas que podem levar o aluno a tomar consciência do conteúdo anunciado como fim

As propostas metodológicas que possuem um fim claro, que podem educar no aluno um motivo relacionado ao conteúdo fim e que sugerem ações relacionadas ao motivo educado podem levar o aluno a tomar consciência do conteúdo. Vejamos:

O livro didático do 4º ano da coleção “Aprender Juntos - História” propõe a seção “Registros”. Nesta seção o livro didático inicia com um pequeno texto, depois com um esquema de navio negreiro e segue com alguns exercícios.

Figura 30 - Esquema de navio negreiro

O tráfico negreiro

Eram principalmente os mercadores portugueses que faziam o tráfico de homens e mulheres escravizados da África para o Brasil. Esse comércio era bastante lucrativo.

Muitas vezes, os africanos trazidos eram aprisionados nas guerras entre reinos inimigos na própria África. Eles eram mantidos em feitorias nos portos do litoral até serem embarcados nos navios negreiros, como eram conhecidas as embarcações usadas para transportar africanos escravizados.

Registros

Navio negreiro

O interior de alguns navios negreiros foi representado em esquemas. São registros que mostram as condições em que os africanos escravizados eram transportados.

Esquema de 1823 representando o interior de um navio negreiro.

- Observe que os africanos viajavam sentados ou deitados. De acordo com a imagem:
 - a) Era fácil a locomoção dentro do navio?
 - b) Todos podiam deitar e dormir ao mesmo tempo?
- Com base no esquema e em suas respostas ao item anterior, como você descreveria as condições de viagem dos africanos no navio negreiro? Converse com os colegas e o professor.

Fonte: FUNARI; LUNGOV, 2013, p.44.

O texto que abre a seção pode educar um motivo no aluno para conhecer sobre as condições de transporte dos africanos nos navios negreiros quando aponta que “O interior de alguns navios negreiros foi representado em esquemas. São registros que mostram as condições em que os africanos escravizados eram transportados”.

Abaixo segue a representação de um esquema que mostra africanos sentados e deitados dentro do navio negreiro. Após o esquema surge o primeiro exercício: “Observe que os africanos viajavam sentados ou deitados. De acordo com a imagem: a) Era fácil a locomoção dentro do navio? b) Todos podiam deitar e dormir ao mesmo tempo?” E o segundo exercício: “Com base no esquema e em suas respostas ao item anterior como você descreveria as condições de viagem dos africanos no navio negreiro? Converse com os colegas e o professor”.

Percebemos que essa proposta de ensino do livro didático pode levar o aluno a entrar em atividade com relação ao conteúdo condições de transporte dos navios negreiros, uma vez que tem um objeto claro: o navio negreiro; educa no aluno um motivo relacionado ao fim da atividade: conhecer as condições de transporte dos africanos escravizados; faz surgir ações com fins específicos que se relacionam ao fim global da atividade, ou seja, leva o aluno a refletir sobre um esquema de transporte de africanos em navio negreiro, leva o aluno a pensar sobre as possibilidades/não possibilidades de locomoção dentro do navio, as condições do momento do sono dentro do navio, leva o aluno a pensar sobre as condições da viagem dos africanos no navio negreiro.

Desta forma, esta proposta de ensino pode levar o aluno a ter consciência de que os africanos escravizados viajavam sem conforto, sem possibilidade de locomoção, sem dormir quando tinham necessidade. Em conversa com o professor e com os outros colegas poderia chegar a outras conclusões também, mas quanto ao exercício de conversa não temos condições de avaliar, porque não temos dados de como essa atividade poderia ter ocorrido.

5.2.11 Proposta metodológica que pode levar o aluno a tomar consciência de um conteúdo que não valoriza a História e Cultura afro-brasileira e africana

A proposta metodológica que apresentamos a seguir faz parte do livro didático do 5º ano da coleção “Brasileira - História”. Ela, apesar de não apresentar como fim global o conteúdo referente à História e Cultura afro-brasileira e africana trabalha conteúdos referentes ao cotidiano da colônia que inserem nesse contexto a História e Cultura afro-brasileira e africana, como podemos ver pela análise que segue.


Figura 31 - Pelas ruas da cidade

Pelas ruas da cidade

As ruas do centro do Rio de Janeiro eram movimentadas. Muitos escravos circulavam para lá e para cá, levando mercadorias, carregando água dos chafarizes para as residências, trabalhando em obras públicas. Os funcionários públicos passavam em direção às repartições onde trabalhavam e as senhoras, acompanhadas de suas escravas, iam às igrejas rezar.


Em meio a tanta gente, havia também os desocupados e os mendigos que esperavam pelos trocados deixados por quem passava por eles.

Nos mercados, o movimento começava cedo, com as pessoas que iam comprar frutas, verduras, peixe fresco e também utensílios domésticos, como vasos e panelas de barro e cestos.




Nas ilustrações estão retratadas algumas pessoas que circulavam para vender artigos diferenciados pela cidade do Rio de Janeiro. Vendedores ambulantes (século XIX), de J. C. Guillobel.

Outros tipos comuns no centro da cidade eram os **capoeiras**, grupos de negros que se reuniam com seus atabaques e **berimbaus** e praticavam uma luta que os brancos não dominavam. Eles eram temidos pelas elites e pelos estrangeiros e sua luta era proibida pelas autoridades policiais da cidade.



Juarez capoeira (1890), de Johann Moritz Rugendas, Gravura.

1. A gravura a seguir representa uma das ruas do centro da cidade do Rio de Janeiro no ano de 1826. Quais habitantes da cidade o artista representou em sua obra?



Na pintura *Uma tarde na praça do Pinheiro* (1834), Jean-Baptiste Debret retratou a classe média do Rio de Janeiro.

Fonte: NEVES; HUMBERG, 2014, p. 68-69.

O título da proposta metodológica é “Pelas ruas da cidade”. Este título anuncia um fim global muito amplo, contudo, esse fim é esclarecido pela primeira frase do texto que segue o título que relata que as ruas do Rio de Janeiro eram muito movimentadas. Dessa forma, essa frase complementa o título anunciando que o fim da proposta de ensino é trabalhar como eram as ruas do Rio de Janeiro. Esta frase também pode educar no aluno um motivo de conhecer porque as ruas eram movimentadas, o que e/ou quem movimentava as ruas.

O texto continua então e passa a ser agora a sugestão de uma ação de leitura, relacionada ao motivo criado. O texto relata que nas ruas circulavam escravos que levavam mercadorias, carregando água e trabalhando em obras públicas e que circulavam também os funcionários públicos em direção às repartições e as senhoras acompanhadas de suas escravas iam rezar. Segue o texto, “Em meio a tanta gente, havia também os desocupados e os mendigos que esperavam pelos trocados deixados por quem passava por eles” (NEVES; HUMBERG, 2014, p. 68). E que o movimento na rua começava cedo, porque as pessoas iam comprar diferentes produtos. Depois do texto escrito seguem quatro ilustrações de negros vendendo diferentes produtos, a ilustrações são denominadas “Vendedores ambulantes” e são de autoria de J.C. Guillobel.

Figura 32 - Vendedores ambulantes



Fonte: NEVES; HUMBERG, 2014, p.68

Não há nenhuma sugestão de leitura das imagens e o livro didático, portanto, não sugere ao aluno nenhuma ação relacionada ao conteúdo das imagens, entretanto, o texto pode orientar a atenção do aluno a fim de que desenvolva a ação de leitura das imagens levando o aluno a perceber que negros vendedores ambulantes circulavam pelas ruas.

Constatamos que por meio desta proposta metodológica o aluno pode ter consciência de que diferentes pessoas circulavam pelas ruas do Rio de Janeiro algumas comercializando produtos, outras indo para o trabalho, e outras indo para a igreja rezar. Entretanto, apesar de aparecer a figura do escravo no texto escrito, assim como todas as imagens de vendedores ambulantes serem de negros (retratam dois homens negros e duas mulheres negras, inclusive uma mulher com um bebê a tiracolo), não são discutidas as questões sociais que envolvem esses personagens e que são refletidas nas situações explícitas na rua, assim como a questão da conquista da liberdade dos negros ou a venda de produtos de posse do senhor, a situação da mulher negra que precisa carregar os produtos que vende e mais a criança, qual situação e o que a obriga a fazer isso, a aceitação da sociedade em relação aos comerciantes negros. Estas são

questões que tem relação direta com a rua e com as imagens e texto apresentado, mas que não são discutidos e, portanto, não podem chegar a serem conscientes para o aluno.

Outro assunto que aparece no texto é que haviam mendigos e “desocupados” que esperavam por trocados de quem passava pela rua. Comete-se um grande erro aqui, porque além de não discutir as questões sociais e governamentais que levaram essas pessoas a pedirem esmolas na rua, culpabiliza o sujeito pelas oportunidades que não teve. Infelizmente essa História não pode levar o aluno a ter consciência dos processos que geraram as desigualdades do país e ainda reforça o preconceito.

Na página 69, o livro continua a proposta metodológica relacionada a proposta metodológica intitulada “Pelas ruas da cidade” e apresenta outro texto escrito, que relata que haviam outros tipos comuns no centro da cidade, os capoeiras, que eram negros que se agrupavam com berimbaus e atabaques “praticavam uma luta que os brancos não dominavam. Eles eram temidos pelas elites e pelos estrangeiros e sua luta era proibida pelas autoridades policiais da cidade” (NEVES; HUMBERG, 2014, p. 69). Logo após o texto segue uma imagem que ilustra um grupo de negros jogando capoeira.

Percebemos que a primeira frase do texto “Outros tipos comuns no centro da cidade eram os capoeira” (NEVES; HUMBERG, 2014, p. 69) anuncia o fim específico da ação de leitura do texto, qual seja, conhecer os capoeiras. Depois surgem mais algumas linhas de texto e uma imagem a ser observada que compõem a ação com o fim específico de conhecer quem eram os capoeiras.

Figura 33 - Capoeira



Jogar capoeira (1830), de Johann Moritz Rugendas. Gravura.

Fonte: (NEVES; HUMBERG, 2014, p.69).

Temos um fim específico da ação (conhecer os capoeiras) relacionado ao fim global da atividade (pelas ruas da cidade) e ao motivo educado no aluno de conhecer porque as ruas do Rio de Janeiro eram movimentadas, também há o surgimento de ações de leitura de texto e imagem que compõem o processo de atividade. Caracterizando a sugestão de desenvolvimento de um processo de atividade pelo aluno.

Entretanto, o conteúdo do qual o aluno toma consciência é perverso em relação à necessária valorização da História e Cultura dos afro-brasileiros e africanos, uma vez que as únicas características apresentadas sobre a capoeira é que utiliza berimbau e atabaque, que é uma luta jogada por negros, não dominada por brancos, que causava medo nas elites e estrangeiros e proibida pelas polícias da cidade. Agora, quais características de valorização da cultura africana foi apresentada? O aluno não tem direito de saber porque a capoeira era proibida além do fato dos brancos não a dominarem e por isso terem medo? Ou seja, por traz da proibição da capoeira tem uma estratégia de luta religiosa, de fuga e de sobrevivência do grupo negro no Brasil que o aluno não tem a oportunidade de se apropriar se tomarmos esta proposta metodológica.

Após a imagem de negros jogando capoeira, a proposta metodológica do livro didático sugere a próxima ação, o exercício número um. Este exercício apresenta a pintura *Uma tarde na praça do Palácio* de Jean-Baptiste Debret, que representa negros comercializando produtos, carregando potes, um militar, nobres e um funcionário público, todos dispostos em uma praça.

Figura 34 - Habitantes da cidade do Rio de Janeiro

1. A gravura a seguir representa uma das ruas do centro da cidade do Rio de Janeiro no ano de 1826. Quais habitantes da cidade o artista representou em sua obra?



Um funcionário público de uniforme, um militar em sua guarnição, diversos escravos em afazeres variados, escravos vendendo comida e servindo os passantes, escravos carregando barris.

Na pintura *Uma tarde na praça do Palácio* (1834), Jean-Baptiste Debret retratou a classe média do Rio de Janeiro.

No enunciado do exercício, o livro didático relata que esta imagem representa uma rua do centro da cidade do Rio de Janeiro em 1826, e pergunta quais habitantes a imagem está representando. Abaixo da imagem segue a legenda: “Na pintura Uma tarde na praça do Palácio (1834), Jean-Baptiste Debret retratou a classe média do Rio de Janeiro”.

Sobre este exercício percebemos que é uma ação dentro da proposta metodológica “Pelas ruas da cidade” e que o fim específico da ação sugerida (de observação e leitura da imagem) é que o aluno conheça os habitantes da cidade do Rio de Janeiro. Chegamos à conclusão de que o enunciado orienta a atenção do aluno de forma que o mesmo observe a imagem percebendo e tendo consciência de que na cidade habitavam pessoas vinculadas a nobreza e ao serviço público, militares e homens negros (escravos ou não). Entretanto, logo na legenda está descrito que o artista retratou a classe média. Essa informação descaracteriza a presença e importância dos negros escravizados (que não faziam parte dessa classe média, nem sequer eram considerados cidadãos), induzindo o aluno a rever sua resposta e o conhecimento que construiu com a observação da pintura sobre os diferentes sujeitos que habitavam a cidade do Rio de Janeiro. Após a leitura da legenda o aluno pode voltar e colar a informação descrita pela legenda. Se o professor contestar a legenda, discutindo o que é o conceito de classe média contrapondo às condições de vida, de trabalho e à própria constituição da cidadania dos negros e escravizados o aluno poderá observar a imagem novamente.

Dessa maneira apesar de a proposta apresentar a figura do negro como alguém que compunha a cidade do Rio de Janeiro, esta mesma proposta metodológica não pode levar o aluno a tomar consciência da importância desse sujeito, assim como também pode levar o aluno a tomar consciência apenas dos aspectos negativos dos chamados capoeiras de forma a não valorizar a História e cultura afro-brasileira e africana.

6 CONSIDERAÇÕES

Podemos perceber que o livro didático é um objeto que surgiu a partir de uma demanda escolar, mas que para além da satisfação da demanda escolar o livro didático tem se tornado ao longo do processo histórico um objeto que é influenciado pela cultura escolar e que também interfere nela.

O livro didático envolto numa questão mercadológica investe em tecnologia com vistas ao lucro e se reveste de artifícios para promover a venda. Para além das críticas, este objeto acaba colaborando para o processo de transformação das práticas docentes por meio do próprio livro didático e de ações formativas das editoras.

No processo histórico o livro didático sofreu intensas transformações no seu formato, no seu conteúdo e nas estratégias de ensino. Essas transformações tornaram-se possíveis pela atuação do Estado, pelo desenvolvimento tecnológico e pelo desenvolvimento de teorias pedagógicas. Dessa forma hoje o livro didático se tornou um instrumento do professor, do aluno, um instrumento de controle dos pais daquilo que os filhos aprendem na escola, um objeto do currículo instituído, veículo de ideologias, de valores e de posições políticas.

Quando assumimos a Teoria Histórico-Cultural como referencial teórico não estamos negando toda a construção histórica que afirmou o livro didático enquanto depositário de tantos saberes, mas afirmamos com Leontiev e com base na Teoria da Atividade que toda a proposta de ensino, inclusive as contidas em livros didáticos, somente levarão o aluno a tomar consciência de algum conteúdo se o levar a entrar em atividade com relação ao conteúdo.

Quando começamos a análise dos livros didáticos quase desistimos, porque não fomos pesquisar as propostas de ensino para mostrar que a qualidade das propostas metodológicas dos livros didáticos estava comprometida. E infelizmente em um primeiro momento foi isso que encontramos. Mas, com o desenvolver da pesquisa compreendemos que examinar cada proposta metodológica poderia contribuir para aclarar o próprio processo de atividade, isto é, demonstrar porque tal proposta leva ou não o aluno a tomar consciência de determinado conteúdo e quais as dificuldades que vão surgindo na construção das propostas metodológicas. Esse conhecimento foi necessário para a compreensão de como podemos levar o aluno a entrar em atividade, o que podemos propor e quais os passos podemos ou não seguir.

Agora, já no final da pesquisa percebemos que nos livros didáticos há mesmo muitas propostas de ensino que não podem levar o aluno a tomar consciência do conteúdo histórico, entretanto, também independente da corrente pedagógica que uma ou outra coleção de livros

didáticos assume, o processo histórico que levou ao desenvolvimento de práticas educativas permite que em todas as coleções encontremos pelo menos uma proposta que possa levar o aluno a tomar consciência de algum conteúdo histórico.

Queremos dizer com isso que as várias estratégias de ensino em algum momento podem abordar um conteúdo de determinada maneira que possa levar o aluno a entrar em atividade. Um exemplo simples é que apesar de que embasados no Guia do PNLD do ano de 2016 para a área de História para os primeiros anos do ensino fundamental termos escolhido apenas coleções que afirmavam utilizar problematizações como uma de suas metodologias, haviam propostas que não problematizavam o conteúdo e mesmo assim por meio de texto base podiam educar no aluno um motivo relacionado ao conteúdo.

Outra questão a apontar é que nas propostas metodológicas analisadas permanecem ainda muitos textos base informativos, que listam conteúdos e não trabalham esses conteúdos, como pudemos perceber esses textos em geral podem educar vários motivos nos alunos, mas não sugerem ações para que os alunos tomem consciência de cada conteúdo. Outro problema é que muitas imagens aparecem na diagramação, mas não são sugeridas ações relacionadas a essas imagens para incluí-las na proposta metodológica.

Também verificamos que algumas ações sugeridas pedem que os alunos observem elementos específicos que aparecem nas cenas representadas sem levar o aluno a ter consciência de que o conteúdo histórico não é, por exemplo, quantas pessoas descalças aparecem representadas em uma cena e sim que o conhecimento histórico diz respeito a quem são essas pessoas e porque são obrigadas socialmente a andarem descalças, o que essa característica representa para a sociedade. Ou seja, as ações sugeridas levam o aluno a ter atenção sobre os elementos que compõem a imagem e não sobre o conteúdo histórico.

O conteúdo histórico não é o que parece estar explícito, mas deve ser o conteúdo do qual o aluno toma consciência. Sobre esse aspecto as análises do Guia do PNLD deixa a desejar, uma vez que, por exemplo, para a coleção “Brasileira – História” o Guia aponta que ela contempla temas como a infância no interior da cultura africana, quando na verdade no livro analisado, do 5º ano, aparece uma imagem de crianças trabalhando no processo de produção do açúcar, entretanto, como as infâncias na cultura africana e na escravização não era o objeto da proposta esse conteúdo não pode, por meio das estratégias de ensino sugeridas, chegar a ser consciente para o aluno.

Nossa análise também nos aponta que as problematizações nem sempre podem educar no aluno um motivo relacionado ao conteúdo fim e que nem todas as coleções apresentam

mesmo problematizações ou situações problema como uma estratégia metodológica, essa estratégia fica evidente apenas na coleção “Aprender juntos – História” que apresenta problematizações na abertura das unidades, mas nem sempre retoma os conteúdos das problematizações no interior das unidades, dessa forma aparecem em muitas propostas motivos educados, mas assuntos não discutidos porque não surgem ações relacionadas aos motivos educados. E na coleção “Ligados.com – História” que aparecem problematizações no início dos capítulos, mas essas problematizações também nem sempre estão relacionadas aos fins específicos das ações que surgem.

Outro critério para seleção das obras foram obras que segundo o Guia do PNLD trabalham o conteúdo histórico como fim das propostas metodológicas e coleções que trabalham Alfabetização e Letramento mais o conteúdo histórico. Quando apontamos esse critério como seleção das obras tínhamos uma hipótese de que as propostas que apresentavam como objetivo global trabalhar o conhecimento histórico e Alfabetização e Letramento não poderiam levar o aluno a entrar em atividade com relação aos dois conteúdos, mas nossa análise demonstrou que podem sim ter propostas que levem o aluno a entrar em atividade com relação ao conteúdo histórico e com relação ao conteúdo relacionado à Alfabetização e Letramento, essa afirmação pode ser revisada no item 4.2.9 em que apresentamos uma proposta de ensino na qual o aluno precisa escrever um texto e para isso precisa mobilizar o conhecimento sobre Alfabetização e Letramento e pensar sobre questões históricas tratadas na proposta metodológica. Contudo outra proposta metodológica que apresenta também os dois objetivos, Alfabetização e Letramento e conhecimento histórico não pode, pela metodologia utilizada na obra didática, levar o aluno a entrar em atividade com relação a nenhum desses conhecimentos.

Nossa análise também nos encaminha para o fato que há propostas de ensino que levam o aluno a tomar consciência do conteúdo histórico relacionado à História e Cultura afro-brasileira e africana, entretanto, quando a proposta metodológica leva o aluno a ter atenção apenas sobre aspectos que a sociedade historicamente demarcou como negativos dessa história e dessa cultura então a proposta metodológica acaba utilizando a História e Cultura do negro para desvalorizar esse sujeito.

Nossa investigação nos encaminha também para a necessária valorização do motivo, ou seja, se o motivo não é educado no aluno relacionado ao conteúdo que tem necessidade de estudar então a necessidade que é histórica e social não é apropriada pelo indivíduo e o conteúdo não pode chegar a ser consciente para ele. Assim, encontramos propostas que não educam nenhum motivo no aluno, propostas que educam muitos motivos, mas não levam os alunos a

tomarem consciência de nenhum conteúdo e propostas metodológicas que educam motivos no aluno que não se relacionam com o fim anunciado pela proposta.

Em síntese, toda a nossa pesquisa coloca a prova a qualidade afirmada pelas avaliações do Guia do PNLD de 2016 para a área de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que, mesmo que as resenhas dos pareceristas avaliem as propostas pedagógicas e o componente curricular história, não o fazem de modo a avaliar a proposta pedagógica em sua relação com o conhecimento histórico proposto.

Nossa pesquisa demonstra que toda e qualquer proposta metodológica deve ser colocada à prova em relação àquele conhecimento que pode levar o aluno a entrar em atividade, ou seja, em relação àquele conhecimento que pode fazer chegar a ser consciente para o aluno. E quem é mediador dessa relação é uma proposta metodológica sugerida pelo professor ou mesmo pelo livro didático. Consideramos que dentro da sala de aula o professor tem muitas possibilidades e pode avaliar as propostas metodológicas dos livros didáticos, contudo, a proposta inscrita no manual didático não deixa de ser uma proposta possível.

Nesse percurso analisar as propostas metodológicas pode contribuir para formação de Pedagogos e docentes uma vez que, a cada análise, indicamos pensamentos de como uma proposta de ensino pode levar ou não o aluno a tomar consciência de um conteúdo e algumas vezes indicamos também possibilidades de como uma proposta metodológica poderia ser modificada a ponto de poder levar o aluno a tomar consciência do conteúdo objetivo. Podendo dessa forma, por meio desta pesquisa, contribuir para a formação de professores para que os docentes possam repensar suas propostas metodológicas e para levar os futuros docentes a refletir sobre quais as formas de levar um aluno a entrar em atividade com relação aos diferentes conteúdos curriculares escolares.

Devemos muito à Perspectiva Histórico-Cultural e à Teoria da Atividade, que pôde nos ajudar a pensar a atividade do aluno enquanto uma atividade humana para o desenvolvimento humano.

Diante de nossa investigação percebemos que o livro didático é um objeto que precisa continuar em pauta nas pesquisas sobre educação e ensino, precisamos pesquisar as metodologias de ensino da educação em geral entrelaçadas ao que hoje no ensino de História se caracteriza como competências históricas a serem apropriadas pelos alunos, tais como a apropriação dos conceitos de tempo, período, passado-presente, mudança e permanência que são competências que devem ser adquiridas junto à tomada de consciência de conteúdos Históricos.

Precisamos propor pesquisa-ação na formação de professores com o intuito de melhorar a qualidade da formação docente no que tange às formas de como o conhecimento pode chegar a ser consciente para o aluno e na construção de um arcabouço teórico e metodológico que levem esses docentes a propor estratégias de ensino que possam levar os alunos a entrar em atividade com relação a conteúdos objetivos.

Precisamos propor pesquisas que adentrem as salas de aula para pensar as propostas metodológicas dos professores, podendo analisar suas mediações e as interações entre os alunos e entre alunos e docente durante as atividades de estudo e de ensino, para compreender a relação entre uma proposta metodológica e sua consolidação. Nesse percurso, uma pesquisa-ação também é necessária, para não só constatar a realidade, mas também ter a oportunidade de pensar junto aos professores propostas metodológicas que tenham fins claros e objetivos, que eduquem nos alunos motivos relacionados aos conteúdos objetivos anunciados como fim e que façam surgir ações e operações relacionadas ao conteúdo objetivo.

Nesta perspectiva, podemos empreender investigações que visem acompanhar o desenvolvimento dos alunos e a apropriação de novos motivos e necessidades que podem ir surgindo no processo de tomada de consciência dos conteúdos escolares. Uma investigação deste porte pode indicar estratégias didáticas necessárias ao desenvolvimento de um aluno, de um grupo de alunos, assim como pode indicar novos instrumentos didáticos e teóricos para a educação enquanto processo que deve culminar no desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ALVES, A.; OLIVEIRA, L. F.; BORELLA, R. N. **Ligados.com** - História, 4º ano. São Paulo: Saraiva, 2015, 144 p.

ANDRÉ, M. E. D de. Abordagem qualitativa de pesquisa In.: _____. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008.

AZEVEDO, C. B.; STAMATO, M. I. S. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. **Antíteses**, v. 3, n. 6, p. 703-728, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>> 2010. Acesso em: 25 jan. 2018.

BERNARDES, M. E. M. Prefácio. In.: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A (org). **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária, 2016. p. 13-22.

BEZERRA, H. G. Impactos do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) na oferta de livros didáticos. In.: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 5., 2004. **Anais...** Campinas: [s.n.], 2004. Disponível em <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/issue/view/212> > Acesso em 15 maio 2017.

BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). In.: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/>> Acesso em: 14 abr 2017.

_____. Livros e materiais didáticos de História. In.: _____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 293-324.

_____. Produção didática de história: trajetória de pesquisas. In.: **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011a. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revhistoria>>. Acesso em: 30 ago 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Guia de livros didáticos**: História - 1º a 4º séries PNLD 2000/2001. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos PNLD 2016**: História: ensino fundamental anos iniciais. Brasília, 2015

_____. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm > Acesso em: 28 abr 2016.

_____. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, 1993. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br> Acesso em 12 maio 2017.

BUENO, J.B.G.; GALZERANI, M.C.B. Propostas de leitura das imagens visuais em livros didáticos de História: uma incursão possível. In.: GALZERANI, M. C. B.; BUENO, J.B.G.; PINTO Jr., Arnaldo (org). **Paisagens da Pesquisa contemporânea sobre o livro didático de história**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/ Unicamp, 2013. p. 267-285.

CAIMI, F. E. Escola Nova e Ensino de História no Brasil. In.: Simpósio Nacional de História: Guerra e Paz, 2005. **Anais...** ANPUH/Londrina: [s.n.], 2005. Disponível em: <<http://encontro2016.rj.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.23/ANPUH.S23.1234.pdf>>. Acesso em: 13 fev 2018.

CAVALCANTI, E. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. **Revista História Hoje**, [s.l.], v. 5, n. 9, p. 262-284, 2016. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ>>. Acesso em: 17 mar 2017.

CECHINEL, A. et al. Estudo/ Análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Rev. Criar Educação**, UNESC/ Criciúma, v. 5, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em <<http://periodicos.unesc.net/criaredu>>. Acesso em: 14 mar 2017.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHARTIER, R. Do livro à leitura. In.: CHARTIER, R. (org) **Práticas da leitura**. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 77-105.

_____. Prefácio. In.: CHARTIER, R. (org) **Práticas da leitura**. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 19-22.

CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. Tradução de Maria Helena Camara Bastos. **História da Educação**, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5-24, jan. /jun. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/issue/view/1297>>. Acesso em 16 abr 2017.

_____. 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. Disponível em: <<http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/>>. Acesso em: 19 abr 2017.

DAVIDOV, V.V. O que é a atividade de Estudo. **Revista Escola Inicial**, [s.l.], nº 7, 1999. Tradução do Russo de Ermelinda Prestes.

DAVIDOV, V.V.; SLOBODCHIKOV, V. I.; TSUKERMAN, G.A. O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo. **Ensino Em-Revista**, UFU/Uberlândia, v.21, n.1, p.101-110, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/issue/view/1074>>. Acesso em: 18 jan 2018.

DÍAS, O. R. T. A atualidade do livro didático como recurso curricular. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 34, p. 609-624, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>>. Acesso em 30 mar 2017.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19 n. 44, 1998. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 29 jul 2017.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. In.: _____. 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ESPÍNDOLA, D. P. A. **O uso do livro didático em sala de aula, por professores de História**. 2003. 204p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2003. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br>> Acesso em: 05 mar 2017.

FARICELLI, M.F. **Conteúdo pedagógico da História como disciplina escolar**: exercícios propostos por livros didáticos de 5º a 8º série. 2005. 154p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2005. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10526>>. Acesso em 15 jan 2018.

FERRARO, J. R. A produção dos livros didáticos: uma reflexão sobre imagem, texto e autoria. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, v. 24, n. 34, p. 169-188, 2011. Disponível em.: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/issue/view/88/showToc>>. Acesso em.: 16 dez 2017.

FILGUEIRAS, J.M. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)**. 2011. 252p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2011. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/?locale=pt_BR> Acesso em: 12 mar 2017.

FLICK, U. Utilização de documentos como dados. In.: _____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Pp. 230 – 237.

FRANCO, A. P. **Apropriação docente dos livros didáticos de História das séries iniciais do ensino fundamental**. 2009. 281p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251762>>. Acesso em: 10 jan 2017.

FRANCO, A. P.; ZAMBONI, E. A apropriação dos livros didáticos de história: entre prescrições curriculares, saberes e práticas docentes. In.: GALZERANI, M. C. B.; BUENO, J.B.G.; PINTO Jr., Arnaldo (org). **Paisagens da Pesquisa contemporânea sobre o livro didático de história**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/ Unicamp, 2013. p. 99-125.

FUNARI, R. S.; LUNGOV, M. **Aprender Juntos - História**, 4º ano. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2013. 144 p.

GALZERANI, M. C. B. Livros didáticos: cenários de pesquisa e práticas no ensino no Brasil. In.: GALZERANI, M. C. B.; BUENO, J.B.G.; PINTO Jr., Arnaldo (org). **Paisagens da Pesquisa contemporânea sobre o livro didático de história**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/ Unicamp, 2013. p.53-76.

GASPARELLO, A. M. Livro didático e história do ensino de história: caminhos de pesquisa. In.: GALZERANI, M. C. B.; BUENO, J.B.G.; PINTO Jr., Arnaldo (org). **Paisagens da**

Pesquisa contemporânea sobre o livro didático de história. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/ Unicamp, 2013. p.19-34

GATTI, B.A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafio. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s.l.], v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/index>>. Acesso em: 29 out 2017.

JULIA, D. A cultura Escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, [s.l.], n. 1, p. 9-44, jan/ jun 2011.

LEITE, Juçara Luzia. Revisando Livros didáticos de História: ação da diplomacia cultural em nome da paz. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 77-99, jul/dez 2011.

LEONTIEV, A.N. **Actividad, Conciencia y personalidad.** In. _____. Primeira Edição em espanhol. La habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

_____. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In.: LEONTIEV, A (et all.). **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** São Paulo: Centauro, 2005. p. 87-105.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da Psique infantil. In. LEONTIEV, Alexis N.; LURIA, Alexander R.; VIGOTSKII, Lev S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos, São Paulo: Ícone, 2006.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In.: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. ed. São Paulo: ícone, 2010. p. 59-83.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In.: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. ed. São Paulo: ícone, 2010a. p. 119-142.

LOMBARDI, J.C. Introdução. In.: _____. **Textos sobre educação e ensino.** Campinas: Navegando, 2011.

LURIA, A.R. Vigotskii. In.: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. ed. São Paulo: ícone, 2010. p. 21-37.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 82-99, abril 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em.: 13 jan 2017.

MOREIRA. K. H. **O ensino de História do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise historiográfica e didático-pedagógica.** 2011. 235p. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho. Araraquara. 2011. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/100934> >. Acesso em: 15 jan 2017.

MORENO, Jean Carlos. **Quem somos nós? Apropriações e representações sobre a(s) identidade(s) brasileira(s) em livros didáticos de História (1971-2011)**. 2013. 381p. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista. Assis. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br>> em: 22 dez 2016.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 217p. Tese de Doutorado. História e Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 1997.

_____. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In.: Fóruns contemporâneos de história do Brasil. ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 5., 2004. **Anais...** Campinas [s.n.], 2004. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/issue/view/212>. Acesso em: 10 jan 2017.

NEVES, A. M. B.; HUMBVERG, F. M. P. R. **Coleção Brasileira - História**, 5° ano. 3. ed. São Paulo: IBEP, 2014. 184 p.

PASSOS, C.; SILVA, Z. **Coleção Eu Gosto - História**, 5° ano. 2. ed. São Paulo, IBEP, 2011. 126 p.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set/ dez 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade/>. Acesso em: 20 abr 2017.

OLIVEIRA, M. M. D. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a construção do saber histórico escolar. In.: GALZERANI, M. C. B.; BUENO, J.B.G.; PINTO Jr., Arnaldo (org). **Paisagens da Pesquisa contemporânea sobre o livro didático de história**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/ Unicamp, 2013, p.357-372.

SOARES, Olavo Pereira. **A atividade de ensino de história: processo de formação de professores e alunos**. 2005. 158p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2005. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses>>. Acesso em: 15 mar 2016.

SUASSUNA, Lívia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, jan/ jun 2008. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/%20article/viewFile/10310/9576>>. Acesso em: 27 maio 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. In.: _____. Tradução de Michel Cole e Sylvia Scribner. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In.: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: ícone, 2010. p. 103-117.

SOLOVIENA, Y.; QUINTANAR, L. La Formación de las Funciones Psicológicas en el Desarrollo Humano. In.: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A (org). **Teoria**

histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária, 2016. p. 37-56.

XAVIER, E. S.; CUNHA, M. F. Entre a indústria editorial, a academia e o estado: o livro didático de história em questão. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, v. 24, n. 34, p. 123-146, 2011. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/issue/view/88/showToc>>. Acesso em: 10 dez 2017.

WELLER, W. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Frits Schutze. In.: **Reunião Anual da Anped**, 32., 2009. **Anais...** Caxambu: [s.n.], 2009. Disponível em <<http://32reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 14 out 2017.