

SOLANGE MARIA DO NASCIMENTO

**NARRATIVA LITERÁRIA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA NOS
ANOS INICIAIS: UM ESTUDO A PARTIR DE MANUAIS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

Curitiba

2013

SOLANGE MARIA DO NASCIMENTO

**NARRATIVA LITERÁRIA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA NOS
ANOS INICIAIS: UM ESTUDO A PARTIR DE MANUAIS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha Educação, Escola e Ensino do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Professora Doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

Curitiba

2013

Catalogação na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Nascimento, Solange Maria do

Narrativa literária e aprendizagem histórica nos anos iniciais : um estudo a partir de manuais didáticos de história / Solange Maria do Nascimento – Curitiba, 2013.

254 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora M. dos Santos Schmidt
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. História - Estudo e ensino. 2. História - Manuais didáticos.
3. Literatura. 4. Educação - Manuais, guias, etc. 5. História - Livros didáticos. I. Título.

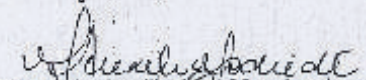
CDD 371.32

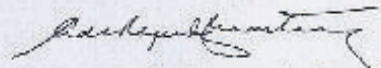


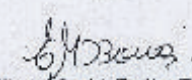
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



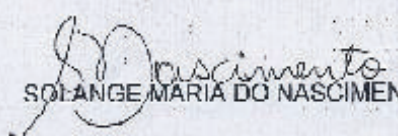
Ata número 1013 (um mil e treze) referente à sessão pública de Defesa de Dissertação de Mestrado em Educação. Aos vinte e sete dias do mês de março do ano dois mil e treze, às nove horas na Sala Professor Doutor Homero Batista de Barros, primeiro andar, Edifício D. Pedro I, instalou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação, intitulada **"NARRATIVA LITERÁRIA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA NOS ANOS INICIAIS: UM ESTUDO A PARTIR DE MANUAIS DIDÁTICOS"**, desenvolvida pela mestranda **SOLANGE MARIA DO NASCIMENTO**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Professora **DRª MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT**, que presidiu a Banca. A Banca Examinadora foi composta também pelos professores: **DR. ESTEVAO CHAVES DE REZENDE MARTINS**, **DRª ELISA MARIA DALLA-BONA** e **DRª TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA** (Membros Titulares). A Presidenta da Banca Examinadora declarou aberta a sessão e passou a palavra à mestranda, que desenvolveu uma exposição oral de seu trabalho de dissertação. Após a exposição, teve lugar o procedimento de arguição de cada membro da Banca, bem como a defesa, pela mestranda, das questões arguidas. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se sigilosamente e exarou Parecer Final de que a mestranda está apta a receber o título de Mestra em Educação. A Presidenta da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, Área de Concentração Educação, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias a contar desta data, a versão final da dissertação, versão esta devidamente aprovada pela professora orientadora. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Curitiba, vinte e sete de março do ano dois mil e treze. *A Banca segue a produção da ata.*


Drª Maria Auxiliadora Moreira dos Santos
Schmidt

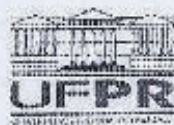

Dr. Estevão Chaves de Rezende
Martins


Drª Elisa Maria Dalla-Bona


Drª Tania Maria Figueiredo Braga
Garcia


SOLANGE MARIA DO NASCIMENTO





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SECTOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **SOLANGE MARIA DO NASCIMENTO** para obtenção do Título de **MESTRA EM EDUCAÇÃO**. Os abaixo assinados, **DR^a MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT**, **DR. ESTEVAO CHAVES DE REZENDE MARTINS**, **DR^a ELISA MARIA DALLA-BONA** e **DR^a TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA**, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **"NARRATIVA LITERÁRIA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA NOS ANOS INICIAIS: UM ESTUDO A PARTIR DE MANUAIS DIDÁTICOS"**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de **MESTRA EM EDUCAÇÃO**, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT		Aprovada
DR. ESTEVAO CHAVES DE REZENDE MARTINS		Aprovado
DR ^a ELISA MARIA DALLA-BONA		Aprovado
DR ^a TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA		Aprovada

Curitiba, 27 de março de 2013.

Prof^a Dr^a Mônica Ribello da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Prof^a Dr^a Mônica Ribello da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

Infinito Presente

*No movimento veloz
de nossa viagem,
embala-nos a ilusão
da fuga do tempo.*

*Poeira esparsa no vento,
apenas passamos nós.
O tempo é mar que se alarga
num infinito presente.*

Helena Kolody, 1980

João do Nascimento (*in memoriam*)
Com carinho e saudade.

AGRADECIMENTOS

São muitos os motivos e pessoas a agradecer. Tantos estiveram ao meu lado acompanhando e incentivando no processo de realização desse sonho. Sonho tantas vezes sonhado, com muito afinco buscado e agora realizado.

Começo agradecendo a Deus, essa Força que vem do Cosmo sem essa crença a jornada teria sido muito mais difícil.

Em seguida agradeço a Irena, minha mãe, pelo apoio preocupação e pelo colo de mãe que tanto conforto traz.

Agradeço a meus filhos André e Flávio, a minha neta Sol e a minha nora Rayssa pelo incentivo, apoio e torcida. Por compreenderem os momentos de afastamento, as tardes de domingo que passei estudando, os jantares que não fiz e muitas conversas que ficaram por terminar porque havia um compromisso acadêmico a cumprir.

Agradeço imensamente ao meu companheiro João pelo cuidado e zelo. Por todas as horas de conversa sobre teoria, pela paciência durante minhas crises, que não foram poucas. Por me apoiar nas dificuldades enfrentadas durante o processo acadêmico e na vida, só nós sabemos quantas, pelo carinho demonstrado com um beijo, com uma xícara de chá, com os braços sempre dispostos a me aconchegar na hora do descanso e de repor as energias para recomeçar. Muito obrigada meu amor.

Agradeço a minhas irmãs e irmão pelo apoio sempre presente Salete, Simone, Silvana, Ana e Júnior. A Salete pelas conversas sobre a academia, pela revisão e contribuição ao meu trabalho. Ao meu sobrinho Thomaz pela versão em inglês do resumo, a Simone pela disponibilidade e impressões durante o processo de execução do trabalho.

Agradeço aos colegas do grupo de Educação Histórica, todos os participantes, temporários ou não por contribuírem com a minha formação.

Agradecimento especial aos amigos Marcelo Fronza por me apresentar ao grupo, incentivando a minha participação e contribuindo para essa etapa da minha formação. A Rosi Gevaerd pelo carinho e disponibilidade em auxiliar sempre em tudo, a Rita Santos completamente disponível. A Andressa Garcia e a Thiago Divadim pela energia da juventude engajada que contagia. A Tiago Sanches pelas dicas e considerações sobre a pesquisa, a Lucas Pydd Nechi pela presença crítica, organizada, carinhosa e sempre divertida, a Lilian Castex por nossas conversas valiosíssimas. A Adriane e Jorge Sobanski que além de contribuírem para a minha formação acadêmica abriram sua casa e me recebem sempre com muita atenção e carinho.

Um agradecimento especial a Thiago Divardim por sua indiscutível disponibilidade e presteza em acudir-me com textos, livros, explicações de conceitos que eu não compreendia, pelas conversas acadêmicas e sobre a

vida, sobre a escola e a educação, sem deixar de lado os maravilhosos bolos de chocolate que adoçaram nossas discussões.

Agradeço a minha orientadora a professora Dr^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, Dolinha, por ter acreditado no meu potencial e apostado no meu sonho, por me guiar como uma mestra pelos caminhos da teoria e apoiar na construção e na elaboração dessa pesquisa. Por proporcionar várias oportunidade entre elas a de conhecer personalidades como Jörn Rüsen, Isabel Barca, Bodo von Borries, Hilary Cooper, Estevão Rezende de Martins entre outros. Além disso, pelo incentivar a realizar o sonho de conhecer a Europa e permitir que eu pudesse apresentar meu trabalho em congressos internacionais. Agradeço, ainda, por abrir a sua casa, sua biblioteca pessoal e permitir que João e eu façamos parte da sua vida. Muito obrigada Dolinha.

Agradeço ao professor Estevão Martins pelas conversas e elucidações teóricas e, principalmente, pelo auxílio que tornou minha apresentação em Roma exequível culminando com uma discussão muito interessante.

Agradeço à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná pela oportunidade de licenciar-me no período de agosto de 2012 a janeiro de 2013 para dedicação à pesquisa e à escrita.

Agradeço à CAPES e ao governo federal pela bolsa disponibilizada, isto possibilitou maior dedicação à pesquisa no período de abril de 2012 a março de 2013.

RESUMO

A investigação tem como objetivo compreender como narrativas literárias presentes em manuais didáticos de História estão sendo trabalhadas por seus autores, entendendo, segundo Fourquin (1993), que o manual didático é um artefato da cultura escolar, no qual são organizados os conteúdos escolares de modo didatizado. Com a finalidade de justificar a relevância da pesquisa e buscar referências sobre o tema foi elaborada uma pesquisa em duas bases de dados, em anais de congressos e revistas da área de Educação e de História, disponíveis *on line*. Os resultados encontrados mostraram uma incidência baixa de trabalhos sobre a relação entre ensino de História e Literatura. Uma pesquisa sobre quais obras foram aprovadas pelo PNLD 2013 – História mostrou que trinta e cinco coleções foram aprovadas. O critério estabelecido foi selecionar as aprovadas sem restrição. Quatorze coleções de 2º ao 5º ano do ensino fundamental entraram nesse critério. Para ter acesso às coleções foi necessário entrar em contato com as editoras responsáveis pela distribuição do material. Quatorze foram as coleções aprovadas sem restrições, dessas apenas nove foram disponibilizadas pelas editoras. Procedeu-se a leitura do manual do professor das coleções com a intenção de responder as duas questões norteadoras da pesquisa “Como os autores de manuais didáticos têm apresentado e trabalhado com a Literatura em suas obras?” E “Qual é o significado da presença da Literatura em manuais didáticos de História nos anos iniciais do ensino fundamental?”. A leitura do manual do professor possibilitou a elaboração de critérios de seleção para análise as coleções que a) utilizam textos literários, mas não o exploram como fonte; b) utilizam textos literários sem fazer indicação metodológica para o professor e, c) utilizam textos literários como fonte, orientando metodologicamente o professor. Três coleções respondem aos critérios. A partir dessa nova e última seleção, as coleções foram analisadas seguindo os pressupostos teóricos da Educação Histórica. Para conceituar narrativa histórica foram utilizados os trabalhos de Rüsen (2001, 2010a, 2010b e 2012). A narrativa literária foi apresentada a partir de Candido (1972 e 1978). O conceito de fontes, bem como pesquisas e exemplos foram subsidiado por Cooper (2002, 2004, 2006 e 2012) e o trabalho com evidências foi balizado principalmente em Ashby (2006) e Cooper (2012). Consciência histórica foi discutida a partir de Rüsen (2001 e 2012), Schmidt (2008, 2010), Barca (2001 e 2006). As questões referentes à literacia foram apoiadas em Lee (2006). O resultado da pesquisa demonstra a possibilidade teórica de aproximação entre os conceitos e concepções da História e da Literatura. Aponta, ainda, que os manuais didáticos disponibilizam uma diversidade de textos literários, isto representa um avanço. Considerando, contudo, a forma como são encaminhados os trabalhos será necessário aprimorar as discussões sobre o tema, cabendo ao professor olhar com cuidado como os encaminhamentos teórico-metodológicos são propostos no que se refere ao tratamento do texto literário como fonte histórica, pois ainda existem alguns equívocos entre os conceitos trabalhados em alguns manuais de professores.

Palavras-chave: Narrativa histórica; Narrativa literária; Educação Histórica, Ensino de História; Literatura.

ABSTRACT

The main goal of this investigation is to understand how Literature is being presented and used as a learning resource in History school textbooks. According to Fourquin (1993), schoolbooks are elements considered in school culture as the main source of organized knowledge. Trying to justify the relevance of this paper and looking for references about it, a research was conducted using previously published scientific conference proceedings and theoretical contributions published in Education and History journals. The results show a low incidence of works about the relationship between History and Literature. Another research showed that only thirty five History book collections were approved without restriction by the PNLD (2013) to be used in Brazilian public school. And, among those, only fourteen are meant to be used by Elementary School students. Next step was to reach editors and publishers to get these books analyzed. From the fourteen book collections, nine of them were available. All teachers' manuals of these books were analyzed with the intention of finding answers for the two main questions of this research: "How Elementary School History textbook authors present Literature in their books?" and "What is the meaning of Literature presence in these materials?" After these readings, three criteria were used to select textbooks for analysis: a) Literature is used, but not as a History source; b) Literature is used, but no methodological instructions are given to the teacher; c) Literature is used as a History source and methodological instructions are given to the teacher. Three History school textbooks are selected as being examples that match the third criteria and they were analyzed according to the theoretical assumption of Historical Education. The work of Ruse (2001, 2010a, 2010b and 2012) was used as reference for the analysis of these books, as well Candido (1972 e 1978). The Historical source concept was used in this paper as it appears in Cooper (2002, 2004, 2006, 2012). The analysis of the evidences was based in Ashby (2006) and Cooper (2012). The concept of Historical awareness discussed based in Rusen (2001 and 2012), Schmidt (2008 and 2010) and Barca (2001 and 2006). Literacy concept was supported by Lee (2006). The results of this paper show a possible interaction between History and Literature concepts. They also show that school History textbooks present to their students a variety of Literature excerpts, and this fact can be seen as a positive outcome. However, the way these excerpts are presented and the kind of activities that are proposed by Elementary School textbook authors show us that more research is needed in this field. It is up to the teachers' careful analysis of each activity to make sure their methodological and theoretical approach present Literature as historical source when possible.

Key words: Literary Narrative; Historical Narrative; Historical Education; Historical Teaching; Literature

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Coleções avaliadas e aprovadas no PNLD 2013 – História

Tabela 2 – Coleções de História avaliadas e aprovadas sem restrição no PNLD 2013 – História

Tabela 3 – Coleções disponibilizadas para análise

Tabela 4 – Quantificação de textos literários por coleção

LISTA DE SIGLAS

ANPUH – Associação Nacional de Professores Universitários de História

CNPJ – Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica

DOU – Diário Oficial da União

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil (revista *on line*)

IPT – Instituto de Pesquisas Técnicas

LAPEDUH – Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SCIELO – Scientific Eletronic Library Online

SEB – Secretaria de Educação Básica

UFPR – Universidade Federal do Paraná

ANEXOS E APÊNDICES

ANEXOS

ANEXO – Diário Oficial da União – DOU

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Estudo Exploratório

APÊNDICE 2 – Instrumento de Investigação

APÊNDICE 3 – Tabela Livros Didáticos Regionais aprovados no PNLD 2013 – História

APÊNDICE 4 – Literatura no manual didático – Asas para Voar

APÊNDICE 5 – Literatura no manual didático – Novo Interagindo com a História

APÊNDICE 6 – Literatura no manual didático – Eu conto

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	vi
RESUMO.....	viii
ABSTRACT	ix
LISTA DE TABELAS.....	x
LISTA DE SIGLAS	xi
ANEXOS.....	xii
APÊNDICES	xii
SUMÁRIO	xiii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 MANUAL DIDÁTICO E EDUCAÇÃO HISTÓRICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	11
1.1 O manual didático e Educação Histórica nos Anos Iniciais: Estado da Arte	12
1.2 Educação Histórica	17
1.2.1 Educação Histórica nos anos iniciais	20
1.2.2 A importância de trabalhar com fontes e evidências	23
1.2.3 Trabalho com narrativa.....	27
CAPÍTULO 2 – LITERATURA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA	30
2.1 Literatura e História	30
2.2 Literatura e o Ensino de História	37
2.2.1 Fonte histórica	39
2.2.2 Literatura como fonte	42
2.3 Literatura como fonte para o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	44
CAPÍTULO 3 O LUGAR DA LITERATURA EM MANUAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	50
3.1 As coleções selecionadas para análise	50
3.1.1 Apresentação das coleções inscritas no processo	51
3.1.2 O acesso às coleções aprovadas sem restrição pelo PNLD 2013	54

3.1.3 Os critérios de escolha das coleções analisadas	56
3.1.4 A avaliação do MEC para as três coleções analisadas.....	58
3.1.4.1 Critérios e princípios de avaliação estabelecidos para o PNLD 2013	59
3.1.4.2 A avaliação do MEC para coleção Asas para Voar	61
3.1.4.3 A avaliação do MEC para coleção Novo Interagindo com a História.....	63
3.1.4.4 A avaliação do MEC para coleção Eu conto História	65
3.2 Como a Literatura é proposta no manual do professor	67
3.2.1 As orientações para o professor na coleção Asas para voar.....	68
3.2.2 As orientações para o professor na coleção Novo Interagindo com a História	73
3.2.3 As orientações para o professor na coleção Eu Conto.....	79
3.3 Os critérios de seleção e análise das coleções	85
<i>CAPÍTULO 4 – A LITERATURA NOS MANUAIS: A PROPOSTA DE APRENDIZAGEM DE</i>	
<i>HISTÓRIA CONTEMPLADA NO LIVRO DO ALUNO.</i>	<i>88</i>
4.1 O que é aprendizagem histórica: perspectivas da Educação Histórica	88
4.2 A multiplicidade de textos literários encontrados nas coleções	97
4.2.1 O trabalho com as fontes literárias.....	101
4.2.2 O trabalho com fontes dirigido aos alunos da coleção Asas para voar.	101
4.2.2.1 Poemas	101
4.2.2.2 Letra de música	105
4.2.2.3 Literatura de viagem	107
4.2.2.4. Literatura infanto-juvenil	107
4.3.2 O trabalho com fontes dirigido aos alunos da coleção Novo interagindo com a História	109
4.3.2.1 Poemas	109
4.2.3.2 Letra de música	111
4.2.2.3 Literatura de viagem	114
4.2.2.4 Literatura infantojuvenil	115
4.3.4 O trabalho com fontes dirigido aos alunos da coleção Eu conto.....	116
4.3.4.1 Poemas.....	116
4.2.4.2 Letra de música	121
4.2.4.3. Literatura de viagem	123
4.2.4.4 Literatura infantil e infanto-juvenil	124
4.3 A presença da Literatura a partir de textos literários e a aprendizagem histórica nos	
manuais didáticos pesquisados	126
4.3.1 A estrutura do livro do aluno – coleção Asas para voar	126
4.3.2.1 Análise de um capítulo Asas para voar	128
4.3.3 A estrutura do livro do aluno – Novo Interagindo com a História	132
4.3.3.1 Análise de um capítulo Novo Interagindo com a História	133
4.3.3 A estrutura do livro do aluno – coleção Eu conto.....	137
4.3.4.1 Análise de um capítulo Eu conto.....	138
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	<i>146</i>

REFERÊNCIAS..... 153

Anexo 1.....157

APÊNDICE 1160

APÊNDICE 2163

APÊNDICE 3166

APÊNDICE 4168

APÊNDICE 5194

APÊNDICE 6222

INTRODUÇÃO

Como professora da educação básica, desde 1990, a preocupação de entender como crianças e jovens aprendem tem me perseguido. Quem ou o que exerce maior influência? O professor? O material didático? O ambiente escolar? A vontade do estudante? A necessidade do estudante? O auxílio da família? Ou todos esses elementos combinados? Durante a minha vida profissional e concomitantemente de mãe de aluno, portanto vivendo os dois lados da comunidade escolar, fiz e refiz essas perguntas sem chegar a uma resposta satisfatória.

Essa inquietação não é só minha, ao contrário, era e continua sendo tema de discussões nas salas de professores de várias escolas por onde passei. Em uma dessas conversas colegas, professores de História, falaram a respeito de discussões que aconteciam na UFPR sobre estas questões de ensino e aprendizagem na área de História. Foi para mim uma revelação, pois buscava respostas e pensei que este ambiente talvez pudesse apresentar algumas. Em 2009, fui apresentada ao grupo de estudos ligado ao Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica – LAPEDUH da Universidade Federal do Paraná – UFPR, cuja pesquisadora responsável é a professora Doutora Maria Auxiliadora Schmidt. A participação no grupo, que tem encontros marcados às quintas-feiras à tarde, é sempre muito enriquecedora tanto no que se refere a aquisição de conhecimentos acadêmicos quanto na relação afetiva, pois os participantes são professores da educação básica muito dedicados e disponíveis para auxiliar os integrantes que, como eu, não dominam a ciência da História.

No início, eu mais ouvia do que falava, pois tudo era muito novo, os teóricos e a teoria específica da História. Contudo, a concepção de ensino e a preocupação de todos em compreender os processos mentais e cognitivos necessários para os estudantes aprenderem foi cada vez mais me aproximando do grupo. No segundo semestre de 2009 em uma de nossas aulas a professora Dolinha, como é carinhosamente chamada a doutora Maria Auxiliadora Schmidt, trouxe para discussão o relato de professores que

participam do chamado “grupo de Araucária”¹. A questão estava relacionada à elaboração de narrativas² pelos alunos. Os professores relataram que ao solicitarem a produção de narrativa para verificação dos conhecimentos prévios, baseados na “Aula Oficina” da pesquisadora portuguesa Isabel Barca (2004), a escrita dos estudantes revelava alguns conhecimentos e uma estrutura ordenada para apresentá-los. Mas depois da intervenção do professor outra produção era solicitada e a narrativa, produto desta segunda solicitação, não tinha a mesma característica. De acordo com os professores, os jovens passavam a desconsiderar os seus conhecimentos anteriores e passavam a usar a voz do professor e o livro didático como detentores da verdadeira História.

A partir desta discussão procurei entender melhor o que é narrativa histórica, como ela se constitui e como se estrutura. Elaborei então um pré-projeto para ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação. Naquele momento a minha preocupação era com a elaboração e estrutura da narrativa histórica. Como o relato dos professores estava relacionado a textos de memória, pois naquele momento trabalhavam com a História local a partir de relatos de memória, o meu projeto foi também nesta direção. Busquei em Labov (2001), Le Goff (1987), Rüsen (2001), Sobral (1998), Bosi (1964) elementos para justificar o trabalho com narrativas de memória histórica. E, em Antunes (2009), Nascimento (2009), Eco (2007) Fiorin (1993) e Bakhtin (1988) elementos para o trabalho com o gênero memória, seja literária ou não literária, pois de acordo com Zilbermann (2006) “a memória, por natureza, remete ao passado, razão por que se associa a história”.

Segundo Elvira Lopes Nascimento (2009) existe uma relação entre memória e História e sua função tem grande importância para as pesquisas

¹ O grupo de Araucária é formado por professores da rede pública do município de Araucária, região metropolitana de Curitiba, e é reconhecida institucionalmente como formação continuada. Os encontros acontecem desde 2002, com periodicidade mensal aproveitando o horário de permanência unificada dos professores de História. A formação é coordenada pela professora Maria Auxiliadora Schmidt. As discussões do grupo têm sido muito produtivas, e deste grupo vários professores tornaram-se investigadores, ingressando no programa de pós-graduação da UFPR e de outras instituições. As pesquisas e os novos mestres e doutores ampliaram o alcance da Educação Histórica no interior da escola e consequentemente ampliou-se a elaboração de questões que contribuem para a compreensão de como os estudantes aprendem. O projeto é um trabalho coletivo dos professores de História do município de Araucária, da Secretaria de Educação do Município, do Sindicato dos professores de Araucária e da Universidade Federal do Paraná.

² O conceito de narrativa será apresentado e discutido no capítulo 2.

historiográficas, uma vez que a ciência da História procura no passado elementos para entender o presente. Enquanto que o trabalho dos literatos é buscar nas memórias histórias para reviver e contar um excerto de passado vivido pelo narrador e os sentimentos aflorados a partir dessas lembranças. O importante é que o trabalho de historiadores e literatos proporcionou o “surgimento de um conjunto de gêneros textuais, dentre eles as memórias, autobiografia, biografia, entre outros”. Para Nava (apud Nascimento, 2009), a memória é algo que fica entre a realidade e a ficção. “Não ficção no sentido de invencionalidade pura, mentira gratuita, mas a ficção feita com a massa de lembranças elaboradas, logo com a experiência artística e pessoal do autor”.

Voltando a trajetória. Fui aceita no curso de Mestrado da UFPR. A primeira atividade como mestrandia foi iniciar um levantamento bibliográfico sobre o tema, cujas pesquisas conduziram para a literatura, uma vez que o gênero memória, mesmo quando tem o objetivo de ser somente histórico, apresenta elementos linguísticos próprios da literatura, naturalmente utilizados para expressar os sentimentos de momentos passados.

Novo rumo foi dado à pesquisa, que passou a centralizar-se em discussões sobre o objetivo e a função da Literatura, tanto no ensino de maneira geral, quanto no ensino de História. Estas discussões ficaram acaloradas, pois no grupo do qual continuei participando a maioria é de historiadores. Então, para alguns a Literatura traz informações sobre o passado, mas nem sempre podem ser confiáveis uma vez que não tem compromisso com a verdade.

Essas discussões me conduziram ao início dos anos 90, quando ainda não licenciada em Letras já era professora de 1ª a 4ª série, atual anos iniciais do ensino fundamental. Recordei do uso dos textos literários apresentados em livros didáticos ou em outros materiais pedagógicos. Naquele momento para mim e, provavelmente, para outros professores, estes textos serviam apenas como sensibilização ou introdução para a discussão de um tema ou conteúdo. As minhas lembranças desta época é que as crianças gostavam muito dos textos literários e, por isso, eu frequentemente os trazia, mas o trabalho ficava limitado ao lúdico uma vez que, sem a formação em Letras, apenas reproduzia sem reflexão apurada as indicações e sugestões que constavam nos manuais.

Essas lembranças aliadas às discussões das disciplinas do mestrado ligadas à pesquisa, leituras principalmente de Rüsen (2001, 2010a, 2010b), Cooper (2002, 2006), Lee (2006) e Barca (2004, 2006), além das aulas da professora Dolinha e das discussões com os colegas de grupo me conduziram a elaboração de um estudo exploratório³. O objetivo era investigar como narrativas históricas e narrativas literárias contribuem para o ensino e a formação de conceitos históricos de jovens estudantes. O instrumento foi construído a partir de três narrativas sobre o mesmo tema: a Colonização Alemã do Rio Grande do Sul. A primeira narrativa apresentada foi do historiador Jean Roche (1969) “A Colonização Alemã do Rio Grande Sul”, a segunda um trecho do manual didático de Ella Grinsztein Dottori et al. “Brasil uma História Dinâmica” (1972) e um fragmento da narrativa literária de Érico Veríssimo, “O Tempo e o Vento” (1949). É importante salientar que a construção do instrumento foi pensada a partir do manual didático que apresenta o excerto literário como componente constitutivo da narrativa do manual, mas para a pesquisa os textos foram separados.

As questões feitas aos estudantes (apêndice I) foram divididas em dois blocos. O primeiro relacionado à identificação pessoal e o segundo as questões específicas da pesquisa, com o objetivo de perceber se os jovens já tinham alguma informação sobre a imigração alemã e qual das narrativas, na opinião do estudante, explica melhor a situação do imigrante no momento relatado. As outras perguntas estão ligadas à preferência do aluno com o intuito de saber qual das narrativas o jovem considera melhor para ler e, se ele considera alguma das narrativas apresentadas mais confiável que as outras. Todas as respostas deveriam ser justificadas.

O estudo mostrou que para os jovens estudantes da 8ª série do ensino fundamental, a narrativa que explica melhor a situação dos imigrantes está no manual didático. Com relação à preferência, para 28 dos 59 jovens estudantes a narrativa 1 (livro didático) é a melhor de ser lida, 18 jovens consideraram a narrativa 2 (literária) como a mais fácil e apenas 4 alunos disseram que a narrativa 1 (historiador) é a melhor para ser lida. Isso pode nos levar a hipótese de que esses jovens têm maior familiaridade com a leitura e a estrutura

³ O instrumento de investigação está no apêndice I.

narrativa apresentada pelo manual didático quando comparado com a estrutura do texto científico e literário.

Os resultados da pesquisa foram apresentados nas XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica, realizado em Braga, Portugal em julho de 2011, e suscitaram novas questões. Se os jovens preferem ler e confiam mais na narrativa anônima do material didático, será que o anonimato da narrativa que compõe o manual didático tem relação com a confiabilidade nela depositada? Qual é a função da Literatura no ensino de História? Por que autores de manual didático e professores recorrem a este recurso com tanta frequência?

A partir dessas novas indagações, o percurso da pesquisa começa novamente a mudar de rumo e as discussões suscitadas no texto de Dubet e Martuccelli (1996) sobre quem são os sujeitos no universo escolar e, como isso pode refletir no ensino e na aprendizagem; as preocupações de Rüsen (2010) apresentadas no artigo “O livro didático ideal”, e de pesquisas que demonstram a prática do professor e o uso de material didático, aliadas a minha formação em Letras, que me permite observar o uso da Literatura agora de dois ângulos. O da ciência da História como fonte e da Literatura como arte. Estas reflexões aliadas à leitura das pesquisas de Cooper (2006, 2012), os conceito de literacia, Lee (2004) Barca (2006) Schmidt (2010) fez com que a pesquisa novamente mudasse o percurso e, diante das questões levantadas procura entender como o professor dos anos iniciais do ensino fundamental usa o texto literário em sala de aula. Para tanto, novo instrumento de investigação⁴ foi elaborado, agora o estudo de um caso.

O instrumento utilizado foi um questionário enviado por meio eletrônico a uma professora da rede municipal de ensino do município de Araucária, região metropolitana de Curitiba. O item inicial do instrumento (apêndice II) solicita informações de identificação: nome; tempo de trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental; escola em que atua; série/ano para as quais lecionou por mais tempo; ano em que se formou. O segundo item é composto de quatro questões relacionadas: letramento/alfabetização; uso de textos literários para e no trabalho com conteúdos de História; uso de fonte e livro didático e a última

⁴ O instrumento de investigação completo está no apêndice II

questão subdivida em quatro itens sobre o uso da Literatura, conteúdos suscitados pelos textos apresentados, para que nível e quais encaminhamentos seriam aplicados.

Por motivo de privacidade o nome da professora não será divulgado, mas as informações fornecidas e que não expõe a sua identidade serão discutidas. A professora tem as seguintes características profissionais e acadêmicas: 12 anos de experiência nos anos iniciais prioritariamente com a 1ª série, atual 2º ano; concluiu curso de magistério em 1999 e atualmente está cursando Pedagogia em uma universidade pública do estado do Paraná. Ao ser questionada se é possível letrar/alfabetizar e ao mesmo tempo trabalhar com conceitos históricos, a professora respondeu afirmativamente e justificou da seguinte maneira: “Através de imagens e textos pequenos é possível desenvolver o letramento/alfabetização nos alunos nessa etapa de desenvolvimento, sempre envolvendo a ludicidade, pois nessa fase a criança aprende brincando”.

Como podemos observar a professora não menciona o ensino de História, o que é até certo ponto normal, haja vista que na organização da maioria das escolas não há um período exclusivamente destinado para cada uma das disciplinas curriculares. Cooper (2012) relata sua experiência em trabalhar conteúdos de História aliados a questões de alfabetização e seu plano de trabalho consiste entre outras coisas no uso de diversas fontes entre elas as citadas pela professora imagens e textos.

Ao ser questionada diretamente sobre o uso de textos literários para tratar de conteúdos de História a resposta foi a seguinte: “Sim, utilizo muitas vezes, pois percebo o interesse das crianças, quase sempre tenho que recontar a história porque eles gostam muito. Como disse anteriormente isso faz parte do lúdico e facilita o aprendizado dos alunos”. Essa resposta me reporta a meados da década de 1990, vejo-me, e a um grande número de professores com quem trabalhei buscando na Literatura o lúdico, o prazer, a fluidez. Por esse motivo não surpreende que na resposta da professora o ensino de História não seja contemplado. A partir dessa resposta é possível inferir que a formação de professores ainda não apresenta mudança significativa a ponto de transformar a concepção de ensino e de trabalho com a Literatura e sua função formadora da consciência histórica e humana.

Para a pergunta como você trabalharia com uma fonte do livro didático? A professora nega o uso do material e afirma que deles utiliza apenas alguns textos e imagens. Justifica sua posição argumentando que na maioria das vezes os livros não trazem os conteúdos que deveriam e, também não estão relacionados à solicitação das diretrizes do município. Esta afirmação da professora levanta um questionamento bastante interessante e que merece pesquisas mais aprofundadas, talvez algum projeto possa investigar porque os professores de um modo geral rejeitam o livro didático, mas neste momento não cabe aqui tal discussão.

A última questão apresenta dois textos literários: Letra da música de Toquinho e Elifas Andreato – Deveres e direitos e o Poema de Ulisses Tavares – Além da imaginação, e é subdividida em quatro itens. A primeira pergunta é com qual dos textos trabalharia. Em sua resposta a professora afirma serem “os dois muito bons para trabalhar a conscientização dos alunos, envolvendo os temas diversidade cultural, racial e social”. Qual conteúdo trabalharia? “os direitos e deveres das crianças, infância, diversidade racial, cultural e social” e não justificou porque escolheu estes e não outros. Com relação ao ano com o qual trabalharia: “acredito que é possível trabalhar com todas as séries dos anos iniciais, mas dando uma ênfase maior ou menor”. Não justifica a resposta nem explica muito bem o que significa dar maior ênfase, mas inferi que a professora faz referência à complexidade do tema e discussões suscitadas pelos textos e a possibilidade de abordagens diferentes nos diversos níveis de escolarização. Sobre o encaminhamento que proporia para trabalhar com os conteúdos listados a professora afirma: “Utilizaria além dos textos, imagens, Literatura, música, reportagens e até mesmo filmes. Com o texto, trabalharia a leitura coletiva e individual, a interpretação de texto na oralidade, e depois sistematizada nos cadernos. Pediria que ilustrassem partes do texto e depois que realizassem alguma atividade enfocando os problemas que encontram no meio onde estão inseridos”.

As respostas dadas pela professora me levam a inferir que a utilização de fontes é algo que ainda não está em seu repertório de trabalho, sua experiência em alfabetização e letramento parece não incluir conceitos das outras ciências como, por exemplo, a História. Diante da posição da professora e de suas respostas, muito semelhantes ao que vivi na minha carreira no

magistério, alguns questionamentos surgiram. Se professores experientes que trabalham com anos iniciais, têm formação profissional e acadêmica não utilizam a Literatura como ciência ou fonte, mas apenas para motivar e introduzir conteúdos como será que os manuais didáticos dedicados a este nível de ensino estão estruturados? Quais as orientações para o professor estão no material didático? Será que os autores de manuais didáticos são coerentes quando apresentam a concepção de ensino e a proposta pedagógica ao professor? Será que estes mesmos autores têm preocupação com a alfabetização, com o letramento e com a literacia histórica?

A partir desses questionamentos minha reflexão se volta para a ciência sobre a qual tenho mais domínio – o ensino de língua materna e a discussão sobre o letramento, a formação do leitor e o letramento literário. Por isso, minha hipótese é que os autores de manuais didáticos quando fazem uso de textos literários o fazem sem a preocupação teórica acerca dos gêneros e de sua estrutura. Essa atitude pode levar a interpretações apressadas e uso inadequado da Literatura para o ensino de História, impedindo que os textos literários sejam entendidos como fontes ou evidências confiáveis e formadoras da consciência histórica de crianças. Baseada nestas considerações, minhas perguntas de investigação são

Como os autores de manuais didáticos têm apresentado e trabalhado com a Literatura em suas obras? Qual é o significado da presença da Literatura em manuais didáticos de História nos anos iniciais do ensino fundamental?

Por toda esta inquietação, dúvidas e reflexões é que justifico a pesquisa e a relevância em investigar como os manuais didáticos e seus autores vêm trabalhando com a Literatura no ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental.

Durante a pesquisa analisei três das quatorze coleções aprovadas sem ressalvas pelo PNLD – História 2013, para os anos iniciais do ensino fundamental, e conduziu a elaboração de quatro capítulos.

No primeiro capítulo Manual Didático e Educação Histórica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresento o estado da arte. Trago as principais

pesquisas realizadas nas áreas de: Educação Histórica, Manuais Didáticos, Ensino de História, uso da Literatura no ensino de História, uso de fontes no ensino de História. Justifico a relevância da pesquisa e apresento discussões sobre a educação histórica nos anos iniciais a partir de Cooper (2004, 2006 e 2012) Ashby (2006), Schmidt (1997), Cainelli (2008, 2009), Barca (2004). Em seguida apresento o conceito de educação histórica Rüsen (2001), Schmidt (2011), Barca (2001, 2006) A importância de trabalhar com fontes e evidências Cooper (2004, 2006, 2012) e Ashby (2006), Rüsen (2001, 2009, 2010a, 2010b). E, para finalizar o capítulo, o trabalho com narrativas nos anos iniciais com base em Cooper (2004, 2006, 2012) e Solé (2009).

No segundo capítulo discuto a Literatura e a Educação Histórica, apresentada a partir de Le Goff (2003), Lima (2006), Chaves (1991), Chartier (2001), Zilberman (1989), Sevchenko (1992). O conceito de Narrativa histórica a partir de Rüsen (2001, 2010a, 2010b, 2012). O conceito de narrativa literária será também discutido neste momento, através de uma brevíssima explanação sobre gêneros literários. A Literatura no ensino de História será o próximo tópico, o conceito de literacia e a distinção entre letramento, alfabetização e literacia se faz necessário porque há autores dos manuais analisados que fazem referência a estes conceitos e indicações metodológicas ao professor.

Fonte histórica é o próximo conceito a ser discutido. Neste capítulo, a base teórica é o filósofo alemão Jörn Rüsen (2001, 2010a, 2010b, 2012). A Literatura como fonte será apresentada a partir das pesquisas de Cooper, de Solé, Schmidt e outros historiadores e literatos. Finalizando o capítulo, introduzirei a Literatura como fonte para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental.

No terceiro capítulo trato do lugar da Literatura em Manuais Didáticos de História, apresento as coleções selecionadas para a análise, o processo avaliativo do MEC e as coleções inscritas no processo. Em seguida, faço o relato do percurso para ter acesso às coleções aprovadas sem restrição pelo PNLD 2013 e os critérios utilizados para escolher as coleções que foram analisadas com maior critério e profundidade. Ainda neste capítulo, trago a avaliação do MEC para as três coleções analisadas e para concluí-lo analiso como a Literatura é proposta no manual do professor.

No quarto e último capítulo analiso como a Literatura é apresentada nos manuais e como a proposta de aprendizagem de História está contemplada no livro do aluno. Para tanto selecionei um capítulo de cada coleção e, procurando observar os encaminhamentos, tanto para o aluno quanto para o professor, teço considerações sobre o uso da Literatura e se é trabalhada como fonte ou não. No item seguinte discuto o conceito de aprendizagem histórica; analiso cada uma das coleções à luz da teoria de Rüsen e concluo o capítulo apresentado como os manuais propõem a aprendizagem histórica. Este caminho foi o escolhido para tentar estabelecer as relações entre os conteúdos propostos no material, o uso e a função dos textos literários. Esta análise permite refletir se os textos e atividades permitem a expansão e/ou complementam discussões tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e autônomo.

O objetivo desta pesquisa é, portanto, analisar nas três coleções, a saber: Eu Conto, Asas para Voar e Interagindo com a História, se as narrativas literárias contidas no material oferecem elementos para que os estudantes percebam a passagem do tempo e cheguem a uma compreensão do passado e à formação de consciência histórica.

CAPÍTULO 1 MANUAL DIDÁTICO E EDUCAÇÃO HISTÓRICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O livro didático deve apresentar o conhecimento histórico de forma argumentativa, e evitar qualquer aparência de uma certeza dogmática.

Jörn Rüsen, 2010

O manual didático faz parte da escola e da cultura escolar defendida por Jean-Claude Forquin como

o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normatizados”, “rotinizados”, sob efeito dos imperativos de didatização constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (FORQUIN, 1993, p. 167)

Este artefato didático pedagógico já faz parte do cotidiano escolar como um elemento marcante há muito tempo, mas as pesquisas relacionadas ao livro didático são relativamente recentes. Jaqueline Lesiniovski Talamini (2009) discutiu o uso do material didático e a relação do professor generalista com os conceitos apresentados para a disciplina de História. A pesquisa dedica um capítulo à discussão sobre trabalhos relacionados ao livro didático e justifica sua pesquisa dizendo que

O livro didático, elemento presente no cotidiano de professores e alunos, também suscita a atenção de pesquisadores que se preocupam em investigá-lo. Seja para analisar sua forma ou conteúdo, sua produção e circulação, a ideologia presente em seu texto ou mesmo a utilização deste por parte dos professores. Sendo este último foco ainda pouco presente na maioria das investigações, da mesma forma que ocorre nos estudos sobre o uso dos manuais de outras disciplinas escolares. (TALAMINI, 2009, p. 26)

De acordo com a pesquisa de Talamini alguns temas já foram tratados, contudo há ainda muito a ser estudado e pesquisado com relação a manuais didáticos. Por esse motivo, resolvi verificar como vem sendo discutido o uso da

Literatura como fonte nos manuais didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental. Para responder a esta questão, além de recorrer ao levantamento feito por Jaqueline Talamini (2009), também fui a duas bases de dados – Scielo e Domínio Público, portal de acesso livre da CAPES, alguns anais de congressos, revistas da área e no site do Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica – LAPEDUH/UFPR. Os resultados são apresentados a seguir.

1.1 O manual didático e Educação Histórica nos Anos Iniciais: Estado da Arte

A pesquisa nas bases de dados pode ser realizada tanto por área do conhecimento quanto por palavras-chave. Os resultados na base do Domínio Público foram os seguintes: para Área do conhecimento: HISTÓRIA com a palavra-chave – LIVRO DIDÁTICO – cinco títulos com os temas: Ditadura Militar; As representações da cidade medieval; Imagens nos livros didáticos de química; Livros didáticos de Física nas primeiras décadas do Século XX e O sistema de ensino ginásial e livros didáticos. Para a palavra-chave MANUAL DIDÁTICO nenhum resultado foi encontrado. Para a palavra-chave LITERATURA 69 títulos encontrados, destes 3 teses de doutorado e 14 dissertações de mestrado apontam o uso da Literatura como fonte historiográfica, nem todas as pesquisas usam o termo fonte historiográfica ou fonte histórica em seus resumos, mas eu assim considerei porque os pesquisadores fizeram uso de obras literárias com diversas intenções, entre elas, Kamilly Barros de Abreu Silva que discutiu o discurso do literato e político Graciliano Ramos em sua dissertação apresentada em 2006 sob o título História, memória e literatura em Memórias do Cárcere, de Graciliano Ramos. Matheus de Mesquita e Pontes buscou em Jorge Amado a compreensão de um sistema de governo. Sua dissertação foi defendida em 2008 com o título Luís Carlos Prestes e Olga Benário: construções identitárias através da história e da Literatura. Estes são exemplos que me conduziram a julgar que os trabalhos utilizaram a Literatura como fonte histórica. Contudo, nenhum destes trabalhos estava relacionado aos anos iniciais do ensino fundamental.

A palavra-chave EDUCAÇÃO resultou em 82 títulos e nenhum trabalho relacionado ao ensino de História, Literatura como fonte ou anos iniciais do ensino fundamental. A palavra-chave ENSINO apresentou 33 títulos sendo oito com temas relacionados diretamente ao ensino de História: Ditadura Militar; A formação do profissional de História; A representação da cidade Medieval no livro de História; Escolas, ensino de História e identidades em tempos de ditadura militar; O ensino superior de História na Paraíba (1952/1974); O sistema de ensino ginásial e livros didáticos: interpretações da Independência brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961; O uso da imagem no ensino médio: uma avaliação sobre essa contribuição para a aprendizagem dos conteúdos em História. Apenas um título remete à pesquisa com ensino para os anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se da dissertação O ensino de História nos primeiros anos do ensino fundamental: o uso de fontes, de Susana Barbosa Ribeiro Bernardo da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Para as palavras-chave ENSINO FUNDAMENTAL e FONTES nenhum título encontrado.

Ao pesquisar a área do conhecimento EDUCAÇÃO com as palavras-chave EDUCAÇÃO HISTÓRICA foram encontrados 11 pesquisas, todas realizadas por pesquisadores ligados à Universidade Federal do Paraná, a saber: A experiência de professores com idéias históricas: o caso do “grupo Araucária” de Henrique Rodolfo Theobald; A música caipira em aulas de história: questões e possibilidades, de Edilson Aparecido Chaves; A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da História do Paraná, de Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd; Cidadania e educação histórica: perspectivas de alunos e professores do município de Araucária – PR, de Ivan Furmann; Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a idéia de África, de Adriane de Quadros Sobanski; De como a didatização separa a aprendizagem histórica do seu objeto: estudo a partir da análise de cadernos escolares, de Marlene Terezinha Grendel; Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha, de Ana Claudia Urban; Lembrança, interesse e história substantiva: significados do ensino e aprendizagem da História para os sujeitos da educação de jovens e adultos, de Claudia Hickenbick; O conceito substantivo ditadura militar brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um

estudo de caso em escolas de Curitiba – PR, de Lilian Costa Castex; O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio, de Marcelo Fronza e O uso do livro didático de História nas séries iniciais do ensino fundamental: a relação dos professores com os conceitos presentes nos manuais, de Jaqueline Lesinhovski Talamini. Além das pesquisas disponibilizadas no site do Domínio Público, há outras pesquisas já concluídas no campo da Educação Histórica disponibilizadas no site do Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica – LAPEDUH/UFPR, dissertações: Concepções e significados de aprendizagem histórica na perspectiva da experiência de professores de História, de André Luiz Batista da Silva; Educação histórica e religião: aproximações a partir de um estudo da consciência histórica de jovens alunos, de Lucas Pydd Nechi; A interpretação do outro: A ideia de Islã na cultura Escolar, de João Luis da Silva Bertolini; Os manuais de didática da História e a constituição de uma epistemologia da didática da História, de Osvaldo Rodrigues Júnior; A relação ensino e aprendizagem como práxis: A educação histórica e a formação de professores, de Thiago Divardim de Oliveira; “Em cada museu que a gente for carrega um pedaço dele”: Compreensão do pensamento histórico de crianças em ambiente de museu, de Alamir Muncio Compagnoni. As teses de doutoramento defendidas na área de educação histórica e disponíveis no site do LAPEDUH são: A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos, de Marcelo Fronza; A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados, de Geyso Dongley Germinari e A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de História no ensino médio: O lugar do material didático, de Daniel Hortêncio de Medeiros.

Para as palavras-chave ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 4 títulos encontrados, todos voltados para o ensino da Matemática. As palavras-chave ANOS INICIAIS foram encontrados 9 títulos relacionados ao ensino especificamente de Matemática, Música, avaliação pedagógica, gênero. E, para ENSINO FUNDAMENTAL dos 204 títulos encontrados apenas 6 indicam pesquisa em História ou discutem as questões de aquisição nos anos iniciais do ensino fundamental. Para as palavras-chave ENSINO DE HISTÓRIA 55 títulos e apenas 1 sob a perspectiva da educação histórica. A palavra-chave

HISTÓRIA apresentou 552 títulos, contudo apenas sete pesquisas têm alguma relação com os Manuais didáticos, Anos Iniciais ou Literatura. Os títulos são: A representação literária da educação brasileira na transição do século XIX para o século XX: a perspectiva de José Lins do Rego; As concepções de professores das séries iniciais e a aula de História: um estudo com professores de uma escola da rede municipal de Londrina; Concepções de livros didáticos: entre convergências e divergências; O uso do livro didático de História nas séries iniciais do ensino fundamental: a relação dos professores com os conceitos presentes nos manuais; Práticas do ensino de História nos anos iniciais: histórias contadas e histórias vividas; Seleção e organização de conteúdos para ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental; Um mapeamento das pesquisas sobre o livro didático de História na região sudeste: 1980 a 2000. A palavra-chave LITERATURA trouxe 71 títulos, mas apenas uma pesquisa remete ao uso da literatura como fonte. Aspectos formativos da Literatura: a arte literária na emancipação humana desde uma perspectiva multirreferencial.

Para LIVRO DIDÁTICO foram encontrados 73 títulos e das pesquisas encontradas a partir desta palavra-chave apenas três pesquisas abordam algum tema relacionado à História: A representação do negro nos MD de História nas séries finais do ensino fundamental; Escravidão nos livros História do ensino fundamental; Os índios nos livros didáticos de História do Brasil no ensino fundamental: uma leitura crítica e propositiva de abordagens interdisciplinares da Antropologia com a História e uma pesquisa tem como tema a literatura no ensino fundamental, mas não está relacionada com a História – Literatura infantil e ludicidade no livro didático de 1º ano do Ensino Fundamental.

Na base de dados SCIELO a pesquisa é realizada a partir de palavras-chave que podem ser cruzadas, neste site foram pesquisadas as Palavras-chave HISTÓRIA E LITERATURA com 383 títulos encontrados e apenas dois selecionados. Um com o tema: A "tagarelice" de Macedo e o ensino de História do Brasil; e o outro: O trabalho com a Literatura: Memórias e histórias. Palavras-chave ENSINO DE HISTÓRIA E LITERATURA 26 foram títulos relacionados a diferentes linhas e áreas de pesquisa entre elas a enfermagem e a medicina. Algumas com foco no ensino de segunda língua; formação de

leitor; Educação Física; Indicadores da presença de conteúdos de História e Filosofia da Ciência em livro de texto de Geologia Introdutória; Racismo no livro didático; História da África na escola.

A partir das palavras-chave HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS foram encontrados 10 títulos e resumos. Apenas um artigo na linha de Educação Histórica – Os deslocamentos temporais e a aprendizagem da História nos anos iniciais do ensino Fundamental. Para as palavras-chave LIVRO DIDÁTICO ANOS INICIAS apenas 2 títulos ligados ao trabalho com Artes Visuais e Física. Com as palavras-chave ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL foram encontrados 49 títulos e resumos e apenas um abordando o tema de linguagens no ensino de História – Representações e linguagens no ensino de História, mas que não tem um trabalho específico com a Literatura.

Como foi possível perceber pelos resultados encontrados nas bases de dados, não há registros de pesquisas relacionadas a narrativas literárias e ensino de História nos anos iniciais. No entanto, pude encontrar alguns artigos que abordam o tema, por exemplo, a Revista História Hoje, n. 2, 2003 publicou o artigo de Carlos Vinícius Costa de Mendonça e Gabriela Santos Alves “Os desafios teóricos da História e a Literatura” a intenção é discutir estratégias metodológicas possíveis para o trabalho com a História e Literatura. A pesquisadora portuguesa Glória Solé no 1º Encontro “Entre Narrativas Históricas e Ficcionalis” realizado na cidade de Braga em 2004, apresentou o artigo “Contributos do uso das lendas para a compreensão Histórica: da teoria à prática recepção e produção para Professores e Alunos”. Neste artigo, onde são apresentados trabalhos de pesquisadores ingleses, a autora afirma que “Estes estudos tendem a valorizar as histórias e especialmente o uso da ficção para o ensino da História nas escolas primárias”. Em 2010 a pesquisadora Ernesta Zamboni publicou no Caderno Cedes, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 339-353, set.-dez. 2010 o artigo “Contribuições da Literatura Infantil para a Aprendizagem de Noções do Tempo Histórico: Leituras e indagações” no qual apresenta a pesquisa sobre o desenvolvimento das noções de tempo histórico a partir da literatura infantil.

No Brasil a pesquisadora Marlene Cainelli da Universidade Estadual de Londrina – UEL aparece como uma investigadora preocupada com o ensino de

História nos anos iniciais. São de sua autoria alguns artigos sobre o assunto, entre eles: “Se fosse para o futuro teria que ir e não voltar...”: deslocamentos temporais e a aprendizagem da História nos Anos Iniciais do ensino fundamental. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009; “Se está no livro de História é verdade”: as ideias dos alunos sobre os manuais escolares de História no Ensino Fundamental. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação, 2012; Ensinar e aprender História: concepções de professores – Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História abril de 2011– Florianópolis/SC; História e memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em educação histórica – Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.34, p.211-222, jun.2009; Os deslocamentos temporais e a aprendizagem da História nos anos iniciais do ensino fundamental – Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 355-367, set.-dez. 2010.

Observando os dados revelados pelas bases de dados, as pesquisas apresentadas em congressos e os artigos publicados é possível perceber a carência de trabalhos relacionados aos anos iniciais do ensino fundamental e o uso da Literatura como fonte histórica. Também não foram encontradas pesquisas relacionadas à literatura com a função de fonte histórica nos anos iniciais. Por isso, uma pesquisa com esse recorte apresenta-se, neste momento, como uma carência e, portanto, como relevante para discutir o ensino de História a partir dos pressupostos da Educação Histórica.

Mas o que é educação histórica? O que é fonte? O que são evidências? E, principalmente, o que é narrativa histórica? Procurarei destituir a todas essas questões no decorrer da pesquisa.

1.2 Educação Histórica

As discussões e investigações sobre o ensino e a aprendizagem de História são relativamente novas, só em meados de 1970 surgiram às primeiras pesquisas relacionadas à ciência e à didática da História. Os precursores foram principalmente pesquisadores da Alemanha, da Inglaterra, dos Estados Unidos e do Canadá. Com a preocupação de romper com métodos e

encaminhamentos tradicionais utilizados pelo e para o ensino de História. Estes pesquisadores buscavam compreender como se constrói o conhecimento histórico. A partir dessas pesquisas surgiu uma área específica de investigação no e para o ensino e a aprendizagem de História denominada – Educação Histórica. A partir de 1990 uniram-se àqueles pesquisadores os portugueses, espanhóis e brasileiros e passaram a dedicar-se a pesquisas empíricas com o objetivo de compreender como se dá o desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de jovens e crianças em ambiente escolar. Com esse movimento intelectual e acadêmico os últimos anos do século XX e o início do século XXI tem sido palco de pesquisas e projetos nesta área específica, que mobiliza elementos da ciência da História com objetivo de desenvolver uma didática específica da História. Segundo Schmidt e Barca (2009) “Acredita-se que este fenômeno esteja particularmente relacionado com a consolidação da História como disciplina escolar e com o significado que a formação histórica passou a ter na vida dos cidadãos”. Ainda de acordo com as pesquisadoras Isabel Barca e Maria Auxiliadora Schmidt a Educação Histórica é um campo de investigação que busca as respostas relativas “ao desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens” (BARCA e SCHIMIDT, 2009, p. 11-12).

Segundo Rüsen (2001), filósofo alemão, consciência histórica é o “conjunto de operações mentais” realizadas pelo homem e que lhe oferece condições para explicar sua experiência e a passagem do tempo tanto do seu mundo quanto de si mesmo, assim poderá orientar de modo deliberado sua vida prática. Seguindo este pensamento.

A consciência histórica está fundada na ambivalência antropológica: o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. Com outras palavras: o agir é um procedimento típico da vida humana na medida em que, nele, o homem, com os objetivos que busca na ação, em princípio se transpõe sempre para além do que ele e seu mundo são a cada momento (RÜSEN, 2001, p. 57).

A consciência histórica permite ao homem compreender e interpretar as mudanças ocorridas ao longo do tempo consigo mesmo e com seu mundo. Ao “assenhorar-se” deste conhecimento terá condições de agir e este processo lhe permite ir sempre além inclusive da “perspectiva temporal, do que é o caso para si e para o mundo”. A consciência histórica é, portanto, “o modo pelo qual a relação dinâmica entre a experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana” (RÜSEN, 2001, p. 58).

Para Sobanski [et. al] (2009) a área específica que se propõe a refletir sobre como ocorrem os processos mentais para a constituição da consciência histórica pode definir-se da seguinte maneira:

A Educação Histórica se preocupa com a busca de respostas referentes ao desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens. Essa perspectiva parte do entendimento de que a História é uma ciência particular, que não se limita a compreender a explicação e a narrativa sobre o passado, mas possui uma natureza multiperspectivada, ou seja, contempla as múltiplas temporalidades pautadas nas experiências históricas desses sujeitos. Parte, também dos referenciais epistemológicos da ciência da História como orientadores e organizadores teórico-metodológico da investigação histórica (SOBANSKI [et.al], 2009, p. 10-11)

Portanto, a educação histórica é uma área com preocupações relacionadas ao modo como o homem se percebe, percebe o seu mundo e organiza a sua forma de agir e reagir frente às questões da vida prática pensando em si e na sociedade. No ambiente escolar as preocupações das pesquisas em educação histórica estão voltadas para a compreensão dos processos mentais necessários para perceber e lidar com a passagem do tempo e as três dimensões – presente, passado e futuro – na vida prática.

Por isso, frequentemente pesquisadores têm buscado responder as questões: Crianças pequenas conseguem aprender História? Crianças nos anos iniciais do ensino fundamental aprendem História? Como e quando iniciar o ensino de História com crianças? A didática geral conseguiria responder a todas estas questões? As recentes pesquisas realizadas nos levam a concluir que existem conflitos tanto no que se refere a teorias da cognição, como na elaboração de documentos oficiais que “regulam” e normatizam o ensino em todos os níveis. Por isso, é importante refletir sobre os resultados obtidos por

pesquisadores ligados à educação histórica, que têm se debruçado sobre o aprender e ensinar História para crianças nos primeiros anos de escolarização.

1.2.1 Educação Histórica nos anos iniciais

A professora e pesquisadora inglesa Hilary Cooper é uma das pioneiras em pesquisas com crianças pequenas relacionadas ao ensino de História. No final dos anos 1980 e início dos 1990, depois de lecionar por cerca de 10 anos na escola primária, Cooper volta à universidade em Londres com o objetivo de “concluir seu diploma avançado em desenvolvimento da criança”. Nesta época descobre que existem pesquisas sobre como os adolescentes aprendem História. Ela então resolveu investigar, inspirada em Bruner e Vygotsky, se com uso de imagens, filmes e linguagem apropriada seria possível envolver crianças pequenas no processo de pesquisa histórica como se fossem historiadores adultos.

As observações da investigadora tomam como base elementos de sua formação e experiência no trabalho com crianças pequenas e nos estudos sobre o desenvolvimento humano. A formação em História lhe auxilia na elaboração de estratégias e metodologia específicas para pesquisar como e quando as crianças iniciam o aprendizado de conceitos históricos.

Em 2012 Cooper apresenta sua pesquisa realizada com crianças de 3 a 11 e relembra as colocações feitas no relatório Plowden Report (1967) que afirmam a “História foi geralmente considerada imprópria para crianças, sendo vista como envolvida com os assuntos de adultos e ideias abstratas, que não poderiam ser significativa para as crianças”. (COOPER, 2012, p. 16)

História, diz-se, novamente, é um assunto para adultos. Como pode ser estudada por crianças sem ser tão simplificada e até mesmo falsificada? Há primeiro o problema de que somente nos últimos anos da educação infantil que as crianças desenvolvem o senso de tempo... Porém, nós vimos uma escola de educação infantil onde uma criança espetacular tinha memorizado as datas dos reis e rainhas da Inglaterra, “Exceto a dos confusos anglo-saxões” (PLOWDEN, 1967, parágrafo 620 apud Cooper, 2012, p. 17)

Esta citação permite observar que em meados do século XX as teorias baseadas na psicologia e nas fases do desenvolvimento humano eram bastante fortes. Naquele momento foram de extrema importância, contudo a partir do final dos anos 1990 alguns de seus princípios, praticamente cristalizados, começaram ser questionados e, desde então, vêm sendo desconstruídos ou rebatidos por pesquisas recentes, principalmente as que observam de modo longitudinal o cotidiano de crianças pequenas. O que será facilmente perceptível nas pesquisas é que as crianças que frequentam escolas de educação infantil ou os primeiros anos do ensino fundamental já não atendem de modo tão sincronizado às fases do desenvolvimento.

Em 2009, a pesquisadora portuguesa Glória Solé apresenta sua tese de doutoramento com o título “A História no 1º ciclo do ensino básico: a concepção do tempo e a compreensão Histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento” segundo a autora o objetivo do estudo é analisar como as crianças que frequentam o 1º ciclo desenvolvem o conceito de tempo e compreendem a História, além disso, propõe estratégias para desenvolvê-lo. O trabalho realizado por Solé tem, portanto, a intenção de observar como as crianças apreendem o conceito de tempo e observar como ocorre o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças sujeitos de sua pesquisa.

No capítulo que dedica à exploração de objetos, a construção de museu na sala de aula e visitas a museus foi possível afirmar

que a exploração de objectos em diversos contextos, quer na construção de um museu de sala de aula quer a partir de visitas de estudo a museus, revelou-se de extrema importância para desenvolver nos alunos destes dois anos de escolaridade (2.º e 4.º anos) **capacidades de observação**, de realizar **inferências e deduções**, de **questionar** as fontes, de formularem e **testarem hipóteses**, de procederem a **interpretações e explicações**, de apresentar **razões e motivos**, de desenvolver conceitos de tempo assim como promover a **oralidade** e a **argumentação**, através da discussão de diferentes **interpretações e explicações**, que são essenciais para a compreensão do processo de construção do conhecimento histórico, e o desenvolvimento do pensamento histórico. (SOLÉ, 2009, p. 671)

A conclusão de Solé (2009) corrobora com a defesa de que as crianças têm condições de realizar abstrações e construir hipóteses desde muito jovens.

Na Inglaterra, três anos antes, a pesquisadora Rosalyn Ashby (2006) publicou os resultados de uma investigação na qual o objetivo principal é verificar como as crianças de três escolas diferentes e que frequentam o 3º, 6º, 7º e 9º anos compreendem informações históricas de diferentes tipos e naturezas. A autora comprova que as crianças fazem leituras, interpretações e levantamento de hipóteses de modo relevante no momento de julgar se a evidência é válida ou não. Esse exercício comprova, novamente que crianças, quando instigadas à pesquisa e à reflexão procedem positivamente, mesmo quando não chegam à resposta esperada pelo pesquisador o raciocínio elaborado pela criança é válido. Segundo a autora às vezes lhes falta experiência e conhecimentos prévios para identificar a validade ou não de uma fonte. Esta pesquisa será retomada para discutir fontes e evidências.

No Brasil, o Projeto Recriando Histórias que é coordenado pelas pesquisadoras Maria Auxiliadora M. S. Schmidt e Tânia M. F. Braga Garcia, professoras da Universidade Federal do Paraná, trabalha a história local com crianças nos primeiros anos de escolarização. Os resultados são conhecidos e reconhecidos mundialmente, pois demonstram possibilidades de ensino e aprendizagem a partir do uso de fontes e evidências. O resultado do projeto é a elaboração de um livro de História local produzido a partir das contribuições dos alunos e professores que participam da pesquisa. Este produto além de completar uma lacuna, até o momento, não preenchida pelos programas e políticas públicas, permite que aflore nos professores que participam do projeto o pesquisador que estava adormecido. Isto faz com que os profissionais se sintam valorizados e passem a ter uma relação com o conhecimento de forma a modificar a sua ação no ambiente escolar. Este projeto vem sendo desenvolvido desde 2003 e já privilegiou alguns municípios da região metropolitana de Curitiba.

A pesquisadora Marlene Cainelli da Universidade Estadual de Londrina também orienta pesquisas na área da educação histórica tendo como sujeitos as crianças nos primeiros anos de escolarização. Um de seus projetos tem como objetivo observar como ocorre a transição da 5ª série para o 6º ano. Este projeto é um acompanhamento longitudinal e, por essa característica, vem acompanhando crianças a mais de três anos.

As pesquisas aqui apresentadas têm em comum a preocupação de um trabalho com fontes e da observação de como acontece o desenvolvimento da consciência histórica e da compreensão do passado.

1.2.2 A importância de trabalhar com fontes e evidências

A investigação histórica exige que o pesquisador procure fontes. Cooper (2004) afirma que as pistas do passado contribuem para a descoberta de “coisas” sobre este passado, das pessoas que lá viviam suas formas de pensar, agir e reagir diante das situações cotidianas. Ou seja, os sujeitos que viveram no passado produziram artefatos e criaram símbolos. Estes permitem ao sujeito que vive no presente observar o passado, e desta forma compreender algumas ações do presente perspectivando o futuro.

Cooper (2004) categoriza as fontes em: a) concretas – objetos e artefatos; b) visuais – fotos, quadros, vitrais; c) fontes simbólicas – diagramas ou mapas e d) fontes escritas – documentos, literatura, leis, jornais. Todos estes elementos estão disponíveis no presente. Segundo as pesquisas de Cooper é possível submeter crianças pequenas a essas fontes e conduzi-las a um trabalho semelhante ao dos historiadores. Os especialistas ao pesquisarem colocam-se diante do material disponível, a fonte, e elaboram questões. A partir das respostas conseguem fazer inferências e produzir narrativas acerca do passado e dos fatos que ocorreram tendo condições de observar as causas e os efeitos no decorrer do tempo. Ao mesmo tempo podem se deparar com diferentes pontos de vista para um mesmo fato, neste caso será possível perceber que a História tem múltiplas possibilidades dependendo de quem escreveu, quando, porque e sob que ideologia, chegando à conclusão de que tudo isso fez diferença na e para a elaboração da narrativa no passado.

Portanto, o papel do historiador é observar as fontes, analisar os dados por elas apresentados e ter em mente que “as fontes são raramente completas” e que ele “deve fazer inferências, ‘preencher lacunas’”, ou seja, ao investigador cabe questionar e interpretar as fontes a partir de um determinado ponto de vista.

Mas como as crianças pequenas podem ser envolvidas em pesquisas? Cooper (2006) baseada em Piaget afirma “o desenvolvimento do raciocínio se processa a partir de tentativas-e-erros intuitivas”. Essa afirmação indica que se as crianças forem expostas a fontes históricas e estimuladas a fazer perguntas e procurar respostas, provavelmente levantarão hipóteses que poderão ser confirmadas ou não. Tais hipóteses auxiliarão no processo de desenvolvimento da linguagem, na ampliação do vocabulário, na elaboração de argumentos e consequentemente no uso efetivo de conjunções argumentativas (desde, porque, portanto).

Diante desse quadro, podemos afirmar que crianças podem ser pesquisadores. Para tanto Cooper (2006) esclarece como criar significado a partir de fontes. O primeiro e mais importante passo é fazer perguntas sobre e para as fontes. Por exemplo, no trabalho realizado por Cooper (2004) crianças de oito e nove anos foram ensinadas sobre a idade da pedra e do ferro, sobre os romanos e os saxões, sob a premissa de que as fontes nos dizem coisas sobre o passado e com o objetivo de perceber se as crianças elaborariam questões, levantariam hipóteses e fariam deduções. Cooper defende que quando aprendem “a interpretar a evidência, as crianças aprendem a fazer uma série de sugestões válidas acerca de como as coisas foram feitas ou utilizadas e, assim, concluir o que significavam para as pessoas que fizeram e usaram esses objetos” (p. 59). A partir dessa experiência passam a refletir sobre como seria a vida no passado, quais os “pensamentos e sentimentos das pessoas” isto é chamado por Cooper de imaginação histórica. E, é ela que permite ir ao passado, compreender e respeitar as pessoas, suas formas de pensar e viver, por isso, as fontes e as evidências são essenciais para o ensino de História, mesmo sabendo

que as fontes não podem nos fornecer um quadro completo do passado e porque não podemos saber sobre os pensamentos e sentimentos daqueles que as fizeram e as usaram, nossas respostas para essas questões devem ser hipóteses, adivinhações razoáveis, baseadas no que conhecemos sobre a humanidade e os tempos passados. Com a maturidade e maior conhecimento, as adivinhações das crianças tornam-se mais prováveis de serem válidas, de acordo com o que é conhecido e o que parece ser. (COOPER, 2006, p. 178)

As pesquisas de Cooper com fontes em sequência revelaram ser fascinante ouvir “os raciocínios complexos e surpreendentes das crianças” bem como as respostas aos desafios enfrentados. Outro ponto positivo é a ampliação do vocabulário, pois ao ser exposta a fontes, sejam elas de qualquer tipo ou categoria, a criança entrará em contato com vocabulário novo e alguns termos específicos da História, palavras novas para descrever formas de vida sobre as quais a criança ainda não conhecia, ou expressões regionais para determinar situações corriqueiras. Cooper traz alguns exemplos “Bela Adormecida furou o dedo no fuso” “o moleiro está moendo o milho para farinha”, para demonstrar como existem termos que ainda estão nos textos literários, nos ditos populares e na forma de descrever o cotidiano de uma pessoa ou grupo de pessoas que viveu no passado. A palavra fuso, por exemplo, deve ser conhecida por crianças de todos os países e culturas, mas pelo menos no Brasil, não é usada há muito tempo, contudo a criança sabe o que é e por vezes utiliza este vocábulo em situações apropriadas e de modo inesperado. Em sua pesquisa Cooper percebeu que

ao aprender a interpretar a evidência, as crianças aprendem a fazer uma série de sugestões validadas acerca de como as coisas foram feitas ou utilizadas e, assim, concluir o que significavam para as pessoas que fizeram e usaram esses objetos. (COOPER, 2004, p. 59)

Segundo Cooper (2004) a incorporação do processo de respostas históricas para uma determinada fonte está diretamente ligada à compreensão do processo como um todo e não apenas na abstração das fontes estudadas.

Com relação à validade ou não das fontes, Rosalyn Ashby (2006) trabalhou com o conceito de evidência. Segundo ela, “a História faz diferentes perguntas sobre o passado e é a natureza individual e específica dessas questões que determina o que serve como evidência na validação de qualquer afirmação de conhecimento em resposta a eles”.

A pesquisa com um grupo de mais de 300 crianças entre 7 e 14 anos revelou que existe uma ampliação gradativa da compreensão e da leitura da evidência por parte dos estudantes. À medida que as questões são feitas e as respostas suscitadas, os estudantes buscam argumentos na própria evidência para validá-las ou não. Ou seja, as perguntas feitas estão relacionadas à

evidência de diferentes maneiras e isso vai determinar o *status* da evidência em válida ou inválida. Em determinado ponto da pesquisa, Ashby percebeu que mesmo realizando raciocínios complexos as conclusões das crianças, em alguns momentos, foram inválidas, isto por que

desafiaram as informações fornecidas nas fontes através do apelo às provas (tratando-as como testemunhos), ainda assim enfrentaram dificuldades para reconhecer uma afirmação válida, porque o testemunho que era rotulado como de não confiança era consequentemente rejeitado, em vez de ser usado para validar outros aspectos da afirmação válida (ASHBY, 2006).

O conceito de evidência histórica discutido por Ashby é essencial para a compreensão histórica, por isso é fundamental que os alunos aprendam a interpretar as fontes, a realizar inferências, a ir além de uma análise superficial das fontes. As crianças que participaram da pesquisa coordenada por Ashby (2006) desenvolveram condições de elaborar perguntas, pois reconhecem

o fato de que nosso conhecimento do passado vem de materiais do passado que foram deixados para trás; eles todos também, frequentemente, aprendem rotinas de interrogação para lidar com fontes que pouco têm a ver com a compreensão dessas fontes enquanto evidências históricas (ASHBY, 2006).

A partir das observações e discussões sobre evidência e fonte histórica a pesquisadora Rosalyn Ashby afirma que o ensino de História deve privilegiar “o desenvolvimento dos conceitos de evidência histórica pelos alunos”. Enquanto que Peter Lee (2011) ao discutir por que aprender História, sobre a importância da evidência histórica afirma que

aprender a usar a evidência histórica é talvez, acima de tudo, adquirir a “paixão racional” – concernente à verdade, objetividade e assim por diante, que são essenciais para a operação dos procedimentos históricos – é tanto uma das principais razões para a aprendizagem da história como uma parte central do que a aprendizagem histórica realmente implica. (LEE, 2011, p. 27)

Portanto, o trabalho com fontes e evidências históricas deve balizar o ensino de História.

1.2.3 Trabalho com narrativa

Com relação à narrativa histórica podemos afirmar que é a materialidade de fatos, ações ou atitudes tomadas no passado e que chegam ao presente de forma escrita ou oral. O ato de narrar a História, como demonstrado por Barca e Gago (2004), não foi unanimidade. Muitas discussões teóricas e filosóficas ocorreram até que a narrativa fosse aceita na ciência da História.

A atitude céptica perante as narrativas da História (entendidas como a produção historiográfica) tem sido alimentada pela oposição de autores como Mink (1978) e Hayden White (1998) – autores que no entanto se demarcam de um ceticismo extremo. O primeiro afirma que a forma da narrativa da realidade é delineada pelo historiador, logo o trabalho do historiador assemelha-se a uma criação de ficção verbal – a forma da narrativa é um artifício criativo do historiador. O segundo pressupõe que qualquer produção histórica assume a forma de narrativa e que esta é essencialmente uma construção ficcional. Nos não vivemos “estórias”, diz H White (ibid:24). A estória, a trama, é construída pelo historiador. Contudo, acentue-se que, para White, este elemento ficcional na narrativa histórica, embora a aproxime pela forma e pelo poder explicativo de outra qualquer narrativa, não retira valor ao propósito de dar sentido ao passado real, e não puramente imaginário (BARCA e GAGO, 2004).

Barca e Gago fazem um breve histórico do impasse e das discussões suscitadas pelo e a partir do conceito de narrativa. As discussões sobre a ficcionalidade da narrativa será discutida mais detalhadamente no capítulo 2. Atualmente no Brasil, em Portugal e praticamente em todo o mundo a narrativa é entendida como parte integrante da ciência da História. É, pois a partir do ato de narrar que o homem constrói a sua consciência histórica, que tem subsídios para tomar decisões da vida prática e justificá-las. O alemão Jörn Rüsen, filósofo da História, tem uma obra extensa de estudos e pesquisas aprofundadas sobre a importância da narrativa para o ensino da História e para a constituição da consciência histórica.

Para Rüsen (2001) a consciência histórica estruturada constitui sentido “sobre a experiência do tempo” a partir de “um ato de fala” assim são sintetizadas as

operações mentais constitutivas da consciência histórica, na qual a consciência histórica se realiza com efeito existe a: narrativa histórica. Com essa expressão, designa-se o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo pensamento

histórico e todo conhecimento histórico científico. (RÜSEN, 2001, p. 61)

Rüsen, (2010) afirma que a “consciência histórica mistura o ‘ser’ e ‘dever’” ao discorrer sobre a tomada de atitude diante de um fato da vida prática. Segundo o filósofo alemão, a narrativa somente será significativa se trouxer elementos que atendam à necessidade do sujeito naquele momento, e fizer referência a acontecimentos no passado, que possam de alguma forma ser compreendidos no presente como uma experiência vivida e confirmam “uma perspectiva de futuro a essa atividade atual. Assim, a narrativa confere e atribui significado para a consciência histórica, manifestando a consciência ética e moral. Ou seja, diante de um fato da vida prática o homem recorre as suas experiências vividas ou de outra pessoa, a partir do modo como são narradas, contadas. Trazidas ao presente essas experiências irão subsidiar a tomada de decisão do homem com base nos conceitos de ética e moral suscitados pela narrativa histórica.

A narrativa histórica constitui o sentido da experiência do tempo, pois está presa à memória, ou seja, busca em fontes escritas ou lembranças compreender o passado. Ao trabalhar com a consciência histórica de jovens brasileiros Maria Auxiliadora Schmidt (2008) afirma que

a consciência histórica é o local em que o passado é levado a falar e este só vem a falar quando questionado; e a equação que o faz falar origina-se da carência de orientação na vida prática atual, diante das suas experiências no tempo. Trata-se de uma lembrança interpretativa que faz presente o passado, no aqui e agora. (SCHMIDT, 2008)

A memória é uma forma de reconstituir fatos do passado, coletivo ou individual, e marca de alguma forma a História de um determinado momento. Tornando-se assim uma fonte que poderá servir como evidência válida para resolver questões da vida prática. Além disso, a narrativa auxilia na organização interna da temporalidade no que se refere à experiência humana do passado, para compreender o presente e como perspectiva de futuro.

A narrativa histórica tem várias funções. Entre elas, Rüsen (2010) expõe “o poder explicativo da narração serve para ensinar os elementos básicos da

situação não somente para quem esta fora, como também para mim”. Portanto, a narrativa histórica estabelece “a identidade de seus autores e ouvintes”.

A narrativa histórica é a forma pela qual o homem, no sentido de humanidade, tem condições de se reconhecer como sujeito da história, como efetivamente autor e co-responsável das ações humanas.

As narrativas literárias também são representações do passado vivido, e têm importância vital, pois segundo Candido (1972) “Literatura é a arte que humaniza o homem”. Desta maneira, se a fonte histórica na forma de um monumento tem condições de contar e trazer para o presente situações do passado e o texto literário também tem essa função é possível inferir que a Literatura, ou melhor, que a narrativa literária pode ser uma fonte e uma evidência histórica. Para confirmar esse pensamento no próximo capítulo apresento discussões sobre História e Literatura a partir de alguns historiadores e literatos.

CAPÍTULO 2 – LITERATURA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA

*O que eu pediria à escola, se
me faltassem luzes
pedagógicas, era considerar a
poesia como visão direta das
coisas.*

Drummond, 1974

Segundo Rüsen (2001) a consciência histórica tem como objetivo manter o homem preso ao mundo, ou seja, a passagem do tempo provoca situações que produzem mudanças no mundo e no modo de viver. Para não perder-se do mundo e de si próprio o homem desenvolve o pensamento histórico. O pensamento histórico, assim como, a consciência histórica desenvolve o conhecimento histórico expresso por narrativas. O ato de narrar perpetua a existência das experiências vividas. Por esse motivo é tão importante que o homem domine a narrativa, pois por meio dela organiza seu tempo, percebe-se e ao dominar o conhecimento histórico tem condições de argumentar justificando a sua posição no seu mundo e no mundo de forma geral.

A partir deste pressuposto, neste capítulo, será discutido como a Literatura e a História estão relacionadas à formação da consciência e do pensamento histórico.

2.1 Literatura e História

Pelo fato desta pesquisa relacionar ensino de História e Literatura, parece pertinente abordar a questão da formação do leitor. Justifico essa inserção, pois um leitor proficiente terá mais condições de interpretar as fontes históricas escritas bem como as narrativas produzidas a partir das fontes e evidências. Chartier para discutir o papel do leitor busca em Jorge Luis Borges apoio.

O que são as palavras postas em um livro? O que são esses símbolos mortos? Nada absolutamente. O que é um livro se não o abrimos? É simplesmente um cubo de papel e couro, com folhas; mas se o lemos acontece algo estranho, creio que muda a cada

vez. Heráclito disse (o repeti demasiadas vezes) que ninguém se banha duas vezes no mesmo rio porque as águas mudam, mas o mais terrível é que nós não somos menos fluídos que o rio. Cada vez que lemos um livro, o livro mudou, a conotação das palavras é outra (BORGES, 1978. apud CHARTIER, p. xi, 2001).

Esse leitor que dialoga com o texto é o homem em busca de respostas para compreender a sua própria existência. Sendo assim, uma narrativa literária que não tem compromisso com a realidade pode servir para o estudo da História? Rüsen (2001) ao discutir sobre a experiência do tempo e autoidentidade defende que a narrativa histórica deve ser “o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo pensamento-histórico e todo o conhecimento histórico científico” (p. 61). E a ficção pode ser considerada narrativa histórica? Rüsen, na mesma obra, afirma

Para a questão da especificação buscada da narrativa como constituição de sentido sobre a experiência do tempo, é relevante a distinção tradicional entre narrativa ficcional e não ficcional distinção essa que bem deve corresponder à autocompreensão da maioria dos historiadores. Com ela obscurece-se, no entanto, o fato de que na historiografia também existem elementos ficcionais. Além do mais, essa distinção é problemática porque o sentido que é constituído sobre a experiência do tempo mediante a interpretação narrativa está além da distinção entre ficção e facticidade. Neste sentido, como já se indicou, mesclam-se tempo natural e tempo humano em uma unidade abrangente (RÜSEN, 2001, p. 61-62).

Portanto, é possível concluir que a narrativa literária ou ficcional pode também ser considerada histórica. Mas o que é Literatura? Para discutir os pontos de interseção entre a Literatura e a História julgo necessário conceituá-la. Para isso recorro a Soares e Nascimento (2009) que em um trabalho sobre metodologia do ensino de língua portuguesa escrevem que

a literatura é a justa articulação entre verdades e mentiras, realidade e ficção, sonhos e frustrações a partir do ponto de vista de um criador, o escritor, que tem por aliado um receptor, o leitor. O autor influenciado pelo meio social em que atua e se utilizando de uma linguagem própria, (...) registra a sua leitura de mundo que questiona, contesta, reorganiza, recria e reinventa a realidade (SOARES & NASCIMENTO, 2009).

Esta forma de ver e compreender a Literatura a aproxima da História, pois permite que o homem ao ler um texto literário elabore questionamentos e, dessa forma, tenha condições de entender questões do presente.

Antonio Candido (1972) atribui à literatura três funções: a psicológica, a formadora e a social, pois, segundo ele, essa arte possui a capacidade de confirmar a humanidade do homem. E, neste sentido, aproxima-se da visão de Rüsen que em toda a sua obra defende que a consciência histórica devolve ao homem o seu *status* de humano.

A função psicológica baseia-se na capacidade e necessidade do homem em fantasiar. Ele, o homem, necessita de símbolos, imagens, fantasias que lhe sirvam como válvulas de escape, mesmo que tenham partido de fatos e cenas reais. Isso trará uma percepção diferente da vida ou de determinadas circunstâncias da vida e terá tranquilidade por perceber-se em sintonia com alguém, mesmo que seja um personagem fictício, ao compreender o outro poderá compreender-se. Esta ação aproxima novamente a História da Literatura, na teoria da educação histórica a narrativa histórica, as fontes e evidências têm objetivo semelhante, ou seja, o homem deve ir ao passado para encontrar-se, não ficar desconectado do mundo e compreender as ações do presente com possibilidade de prospecção de futuro. A literatura é uma arte que proporciona ao homem essa fuga, permitindo a ele momentos de reflexão, identificação, catarse e alteridade atingindo, com isso, as camadas mais profundas de sua mente.

[...] a necessidade de ficção se manifesta a cada instante; aliás, ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpite na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota. E assim se justifica o interesse pela função dessas formas de sistematizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas. (CANDIDO, 1972, p.804).

Aproximo a função psicológica da competência de experiência presente na teoria da educação histórica como um dos elementos fundamentais para aprender História. É claro que existem diferenças de concepção entre os teóricos e suas teorias que devem ser resguardadas, mas vale à tentativa. Rüsen define experiência histórica como o ato de experimentar o passado a partir de uma necessidade da vida prática no presente. Tal experimento

proporciona ao homem despir-se do presente e ir ao passado buscando compreendê-lo em sua essência, sem julgá-lo haja vista que não pode ser modificado, apenas olhado, compreendido e respeitado. Para Candido a função psicológica propicia ao homem o desprendimento do momento que está vivendo e seja levado para um mundo a parte, geralmente, no passado, onde encontrará personagens e situações com as quais poderá identificar-se; sofrendo com o sofrimento do personagem, corroborando ou não com suas atitudes, julgando o seu comportamento e até mesmo entendendo os motivos do personagem e ao identificar-se com ele acaba por modificar também o seu próprio modo de ver e interpretar determinada situação ou fato da vida prática.

A segunda função apontada por Candido é a função formadora e está relacionada ao uso que a escola tem feito da Literatura. O autor afirma que a literatura está presente na formação do indivíduo quando, por meio da leitura de fruição, atinge níveis de conhecimento que não interessariam a quem detém o poder, ao contrário, essa instituição utiliza a literatura como pretexto para trabalhar ideologicamente com os conceitos morais “do Verdadeiro; do Bom e do Belo”. A escola, portanto, abre mão de uma Literatura estética em nome de uma literatura utilitária sem se dar conta que:

[...] a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. [...]. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 1972, p. 805-806).

A função formadora pode ser aproximada da competência de interpretação. Não no sentido escolar criticado por Candido, não como formadora do bem ou do mal. A competência interpretativa pode também ser formadora uma vez que a partir da experiência de ir ao passado em busca de uma explicação para o presente, apreende informações e argumentos que sustentarão os argumentos do sujeito que, de volta ao presente, tem condições de observar criticamente o seu tempo e mudar suas ações humanas perspectivando o futuro. A Literatura pode também proporcionar este tipo de formação que aliada à função psicológica certamente modifica o sujeito leitor, tornando-o mais preparado para o mundo em que vive.

A terceira e última função apontada por Antônio Candido (1972) é a social. Esta função trata a literatura como forma de representação da realidade social e humana, e, para isto, utiliza-se do regionalismo como exemplo. A partir do regionalismo “tipicamente brasileiro” (identificado como sendo aquele que vem após o regionalismo do Romantismo até os dias atuais), Antonio Candido diz que este é

ao mesmo tempo documentário e idealizador, [que] forneceu elementos para auto-identificação do homem brasileiro e também uma série de projeções ideais. [...] a função social foi ao mesmo tempo humanizadora e alienadora, conforme o aspecto ou o autor considerado. (CANDIDO, 1972, p. 806)

O regionalismo consegue estabelecer uma tensão entre tema e linguagem e, por isso mesmo, pode tornar-se um instrumento de transformação da língua e de revelação e autoconsciência de uma sociedade, ou um instrumento para a artificialidade da língua e alienação no que diz respeito ao conhecimento do país.

De acordo com Candido (1972, p. 808), o “regionalismo pode ter um sentido humanizador ou um sentido reificador. Dito de outro modo: pode funcionar como representação humanizada ou como representação desumanizada do homem das culturas rurais”. Para justificar estas suas colocações, o crítico literário utiliza-se de trechos das obras de Coelho Neto e Simões Lopes. O primeiro, mesmo que inconscientemente, deixa claro uma ideologia em que o homem culto confirma a sua superioridade, enquanto que, o segundo, consegue atenuar a distância entre criador e criatura por meio de uma narrativa em primeira pessoa.

Com o exemplo dado por Candido, aproximo esta função social da Literatura com a competência de orientação da teoria da educação histórica. Para Rüsen (2010) esta competência é essencial, pois o aprendizado histórico se dá efetivamente com a possibilidade de o homem orientar-se no mundo e sentir-se como pertencente. Para isso, a interpretação e a experiência são fundamentais, pois sem elas não será possível chegar à autocompreensão e mais do que isso a compreensão e a aceitação do passado e dos que nele viveram. Compreendendo que o tempo, as condições, as oportunidades, as tecnologias eram outras e, por isso, naquele momento algumas ações eram

possíveis e outras não. A partir dessa compreensão o homem passa a respeitar o outro do passado e compreende as ações do outro no presente passando a respeitá-lo e não mais a julgar simplesmente atribuindo valor. É quase um chavão dizer que a Literatura pode oferecer a possibilidade de viagens a lugares distantes, desconhecidos, além de dizer que a Literatura apresenta pessoas, costumes, culturas e formas de ver a vida diferenciada. Sendo isso possível, percebo uma aproximação com a orientação, pois a Literatura pode fazer ver ao leitor que os povos, culturas e organizações do passado ou de localidades regionais diferentes têm formas diferentes e válidas de enfrentar as dificuldades da vida prática. A Literatura proporciona à aproximação e conseqüentemente a mudança de atitude que conduzirá o leitor a respeitar e compreender o outro.

Diante dessa reflexão, ainda que primária, haja vista que necessita de aprofundamento teórico e empírico para torná-la aceitável, mas traçando este paralelo entre a Literatura, no que se refere às três funções apontadas por Antonio Candido e as três competências da teoria da educação histórica apresentadas por Rüsen é possível dizer que a Literatura, assim como a História, tem a função comum de humanizar o homem e que as duas são capazes de influenciar na formação humana moral e psicológica, além de auxiliar no que se refere a se conhecer, sentir-se pertencendo a uma sociedade e ainda capaz de respeitar e criticar as suas ações e de outrem.

Sob a perspectiva de que há uma relação estreita entre Literatura e História apresento algumas considerações baseadas em literatos e historiadores que discutem o tema.

Flavio Loureiro Chaves (1991) escreve o resultado de suas aulas e a preocupação central com a fronteira entre a História e a Literatura. De acordo com ele, não há uma separação entre as duas ciências. Ao contrário, o que existem são “pontos de convergência” e cita Antônio Candido

Só podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteados pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. Sabemos ainda, que, o externo (no caso, o social) importa não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno (CANDIDO, 1965 apud CHAVES, 1991, p. 9)

Podemos concluir que para Candido a Literatura é o texto e a História o contexto e que esses elementos se completam de forma dialética. O texto e suas estruturas gramaticais e linguísticas se combinam com os fatores externos ao texto, ou seja, com o que se deseja narrar. Mas na produção texto e contexto tornam-se quase um só elemento para que a interpretação seja possível. Portanto, saber escolher as palavras exatas, perfeitas para construir a narrativa possibilita que pessoas, de diferentes lugares, culturas e etnias façam a leitura de um poema, por exemplo, e reconheçam nele seus sonhos, preocupações, sofrimentos, pois o texto oferecerá respostas às perguntas específicas daquele sujeito. Segundo Candido (1972), a arte literária é constituída de emoção e provoca sensações que permitem ao homem transpor o tempo e a partir desse momento transformar-se. Ao proporcionar esta transformação e transposição temporal a Literatura atende a um dos pontos importantes da narrativa histórica; proporciona ao homem ir ao passado, refletir, sentir, compreender, avaliar e compreender ações do presente.

Muitas obras literárias permitem ao leitor uma viagem ao passado. Esse passeio consciente oportuniza a reflexão, e a compreensão de ações do passado para perceber com maior clareza situações do presente. Chaves (1991) ao expor questões sobre a obra de José de Alencar traz elementos que podem corroborar com minha afirmação, através de uma observação sobre a ideologia presente na obra deste autor.

Toda ideologia constitui um fenômeno de falsa consciência da realidade e, por isto mesmo, engendra sua própria contradição. É certo que a ficção alencariana logrou transmitir esta idealização heróica ao interpretar a formação social brasileira sob o ângulo do nacionalismo triunfante. Entretanto, eu creio lícito empreender uma abordagem abrangente da dialética de todo o projeto alencariano, até por concordar em que aí se encontra um “ponto de vista particular da nossa realidade (...)”. Talvez possamos nos distanciar daqueles romances declaradamente atrelados à crônica histórica, para lermos num outro lugar uma *outra* história; a História que, sem ser rotulada como tal, pode ser inferida do texto de ficção, até inaugurando a medida contra-ideológica da primeira (CHAVES, 1991, p. 19).

A Literatura tem sido uma forma de demonstrar, criticar e documentar fatos da História geral. Sobre esse aspecto, Luis Costa Lima (2006) discute como a Literatura está presente na História e em vários momentos demonstra

que a narrativa literária já foi em tempos passados, e em algumas sociedades atuais continua sendo, a única forma de contar a história e os fatos ocorridos.

Não é que o historiador houvesse introduzido um fragmento dramático em sua acribia, senão *que esta não pode se confundir com o perfil moderno da escrita da história*. A historiografia antiga tem seus parâmetros próprios, sem por isso se confundir como os gêneros literários. A reconstituição pretendida pelo *histor* não o impedia de omissões e seleções, que se tornam nocivas para a escrita da história quando são expressão do interesse do próprio historiador. Embora a proximidade com as formas literárias fosse maior na Antiguidade, até mesmo porque a escrita da história não era reconhecida como uma área própria, o decisivo é considerar que ela surge com a premissa de registro da verdade. A questão surge quando se confunde a aporia da verdade com um certo conteúdo concedido à verdade, e se confunde a forma discursiva de que ela quer se diferenciar como sinônimo de fantasia e mentira (LIMA, 2006, p. 88).

Em outras palavras, para Lima, a escrita da História também passa por uma seleção. O diferencial está no fato de que o conteúdo da história selecionado passa a ter *status* de verdade, enquanto que na literatura é compreendido como ficção, imaginação ou como uma versão. O importante, para este estudo não está em provar o que é ou não verdade, mas aproximar a escrita da História e do texto literário no que se refere ao ensino.

2.2 Literatura e o Ensino de História

Hilary Cooper em sua pesquisa apresenta resultados interessantes a partir do trabalho da Literatura como fonte histórica. Segundo a autora

Narrativas ficcionais sobre o passado e sobre localidades históricas são também reconstruções. As crianças podem lê-las ou escrever as suas próprias histórias, identificando o que é conhecido e o que é “adivinhado” para preencher lacunas. (COOPER, 2012, p. 41)

A visão de Cooper sobre a forma como o texto literário auxilia na aprendizagem histórica aproxima-se da teoria do efeito de Hans Robert Jauss. Segundo ele, a leitura de textos literários provoca o leitor com lacunas a serem preenchidas. Estes espaços deixados no interior do texto trazem à tona estranhamentos e questionamentos, que segundo Jauss (1994) serão

preenchidos de acordo com a experiência do leitor. Tal competência pode estar relacionada a alguns fatores como o fato de ser um leitor proficiente. Neste caso, um literato terá maiores condições de preencher os espaços deixados por autores cuja obra é considerada complexa, como João Guimarães Rosa, por exemplo. A faixa etária a que pertence o leitor também é um fator que exerce influência no ato de preencher os vazios do texto. Se no ambiente escolar a professora de crianças na faixa etária dos 10 anos sugere ou indica a leitura de um livro de José de Alencar, por exemplo, e exige dos estudantes uma compreensão e apreensão semelhante a sua, isto poderá ser frustrante, pois os estudantes ainda não possuem experiência de vida e de mundo para elaborar algumas inferências; eles precisam amadurecer um pouco mais. Essa hipótese não é uma regra, pois há jovens e crianças que têm grande capacidade de assimilação, interpretação e compreensão, normalmente devido a estímulos recebidos. Dependendo do leitor e de sua competência leitora questionamentos e dúvidas surgirão e é isso que faz o leitor romper com as suas barreiras de expectativas e assumir um papel que amplie seu conhecimento, ou como diria Jauss, que amplie o seu horizonte de expectativas.

Hans Robert Jauss (1994) e Wolfgang Iser (1999) ao discutirem os efeitos do ato da leitura de textos literários defendem que todo texto literário permite múltiplas leituras e que estas estarão sempre diretamente ligadas ao leitor que poderá dar significação e sentido ao texto lido. Conferindo-lhe ou não verdade ou, para usar um conceito da educação histórica, plausibilidade.

Os textos literários, portanto, podem ser considerados como fontes históricas quando estudados de modo a proporcionar a formação da consciência histórica. Dessa forma, a Literatura certamente auxiliará na formação de um sujeito capaz de criticar e argumentar a partir das informações recebidas, percebendo que aquela é uma visão possível. Sempre tendo em mente que o autor é também um sujeito inserido em um determinado contexto, partidário de uma ideologia, seguindo certas regras da sociedade no que se refere à ética e à moral.

2.2.1 Fonte histórica

Segundo Hilary Cooper (2012) “fontes históricas são quaisquer traços do passado que permanecem”. Esses traços do passado podem estar disponíveis por meio de livros, documentos, obras de arte, fotografias, casarios antigos, castelos, roupas, museus, filmes, músicas, narrativas orais, enfim as fontes apresentam no presente uma diversidade de discursos e informações do passado. Como as pessoas se vestiam no século XVIII, pode ser uma questão a ser investigada e a resposta pode ser encontrada em fotos, imagens, gravuras e filmes antigos que representam aquela época. Segundo Cooper as fontes podem ter várias origens, pois não foram criadas com o objetivo de serem fontes e sim para dar sentido a uma situação da vida prática de um determinado momento histórico.

Por possuírem esta característica tão diversa as fontes podem representar situações e momentos diversos por meio de múltiplas formas. Há fontes que representam símbolos de poder de uma determinada época ou região, a imagem de um estadista, por exemplo. As fontes podem também ser evidências e isso ocorre quando a fonte tem sua origem em uma descoberta arqueológica ou é um objeto que se reconhece e atesta como de determinada época; os aparelhos de tortura que foram utilizados no período da inquisição e estão em um museu na cidade de Toledo na Espanha, podem ser exemplos de evidência.

Ainda de acordo com Cooper (2012) as fontes podem ser reinterpretadas, ou seja, as informações disponíveis conduzem a uma determinada interpretação, mas um evento acontecido no presente traz à luz outra informação que muda completamente a interpretação que se tinha até aquele momento. Um exemplo atual é a exumação dos cadáveres da família real brasileira, fato tornado público em fevereiro de 2013 poderá desmistificar a causa da morte de D. Leopoldina, uma das esposas de Dom Pedro I.

Há fontes que são praticamente enigmáticas e Cooper relata, que em um trabalho com crianças do segundo ano sobre a era de ferro foi preciso ir a outras ciências para encontrar as respostas às perguntas da investigação. Existe fonte que pela sua natureza permite algumas inferências, mas é quase impossível confirmá-las ou refutá-las completamente a partir das informações

que estão disponíveis até o momento. Cooper (2012) exemplifica com o caso dos cinquenta e seis romanos, com altura acima da média, que tiveram seus corpos descobertos em Nova Iorque em 2004. Segundo a pesquisadora é praticamente impossível até o momento precisar qual o motivo da morte desses homens, o que se sabe é que foram decapitados, mas os motivos são uma incógnita.

As fontes são subjetivas, por isso, ao investigar é preciso ter o cuidado em elaborar perguntas com o objetivo de aproximar-se o mais possível de um ponto de vista plausível. Cooper, citando Collingwood (1939), apresenta algumas “perguntas-chave” Como isso foi feito? Por quê? Como isso foi usado? Por quem? Havia outros? O que isso significava para a pessoa que o fez e o utilizou? Estas perguntas suscitam problemas a serem resolvidos, por isso, fazem parte do aprendizado da História e para responder é preciso iniciar uma investigação, mas isso não é tão simples porque as fontes não se revelam facilmente.

Portanto, para compreender uma sociedade do passado é necessário ter em mente que as pessoas que viveram em uma época passada tinham, como no presente, um pensamento próprio, leis a serem seguidas, crenças, regras morais, políticas e sociais, maneiras que indicavam um comportamento social próprios daquele momento e contexto. O homem com o passar do tempo acaba mudando as regras, reorganizando as formas de convivência social e tudo aquilo que era deixou de ser ou sofreu modificações. Então, ao deparar-se com uma fonte é preciso ter o cuidado de olhar para ela e para o momento datado e o contexto em que foi produzida; e para interpretar de modo mais coerente as respostas e indícios oferecidos pela fonte o investigador deve despir-se das regras e condições do presente. Outro detalhe importante para a educação histórica é que a fonte é normalmente incompleta, isso significa, que o investigador precisa lançar mão de sua capacidade de interpretação porque será necessário preencher lacunas para desta forma completar a interpretação da fonte. Como o investigador vai lançar mão de sua imaginação e de seus conhecimentos e experiências sobre a fonte, isto tudo poderá conduzir à multiplicidade de pontos de vista sobre o mesmo evento. Mas isso não significa que haja erro, apenas um levantamento de hipóteses válidas para interpretar um mesmo evento.

Sobanski [et al] (2009) afirmam que no século XX três mitos foram derrubados no que concerne ao uso e a validade de fontes históricas, os mitos são:

1. o de que as fontes históricas e sua respectiva crítica documental são o fundamento da História a ser narrada e explicada; a historiografia atual cada vez mais afirma que os problemas feitos às fontes sustentados por teorias e conceitos históricos.
2. o fim da distinção entre as fontes primárias e as fontes secundárias, pois, por exemplo, uma obra historiográfica, que numa perspectiva positivista era caracterizada como uma fonte secundária, pode atualmente ser tratada como um vestígio histórico sobre uma época – as obras de Heródoto e de Tucídides são consideradas pelos historiadores como fontes excepcionais para a compreensão da sociedade grega do século V a.C;
3. o desaparecimento da concepção de ciências auxiliares da História; atualmente seria um absurdo considerar a arqueologia e antropologia históricas como métodos distintos da pesquisa histórica por que elas fornecem e investigam inumeráveis fontes históricas que jamais poderiam ser compreendidas pelos documentos oficiais escritos e sua respectiva crítica positivista. Inclusive a arqueologia e a antropologia históricas produzem e se utilizam das teorias historiográficas mais avançadas para compreenderem seus objetos. (SOBANSKI [et al], 2009, p. 28)

Diante das afirmações sobre o que são e qual a função da fonte histórica fica claro a sua importância para o aprendizado eficiente da história. Cooper em suas investigações e pesquisas faz um interessante paralelo entre a teoria do ensino de História e as teorias da aprendizagem baseadas em Piaget, Bruner e Vigotsky. Suas observações comprovam que crianças pequenas quando expostas a fontes históricas e estimuladas à realização de pesquisas acabam por desenvolver o mesmo tipo de raciocínio dos historiadores. O acompanhamento do desenvolvimento das competências necessárias para a investigação conduziu Cooper a observar o aumento no potencial argumentativo, a compreensão de regras e o amadurecimento com relação à compreensão da probabilidade. Isto comprova que crianças pequenas têm condições de elaborar pensamentos complexos e buscar desde muito jovens respostas às questões da vida prática.

2.2.2 Literatura como fonte

As historiadoras Ernesta Zamboni e Selva Guimarães Fonseca (2010) defendem, apoiadas em Costa Lima (1986), que “a literatura como formação discursiva própria não concede foros de verdade àquilo que declara”. De acordo com esta visão o compromisso da literatura não está em fazer relatos reais, ao contrário busca na elaboração de sua narrativa elementos de ficção, imaginários e isto afasta as narrativas literárias do real. Esta concepção é apresentada no estudo acerca das “Contribuições da literatura infantil e a aprendizagem de noções de tempo”, e fez parte do discurso de vários estudiosos durante um longo tempo. Há, porém uma mudança neste discurso a partir do momento em que se interpreta a narrativa literária como uma fonte e um olhar possível. No mesmo artigo Zamboni e Fonseca recorrem a Sevcenko (1986), para afirmar que a literatura é uma arte com raízes em fatos sociais. Motivo pelo qual potencialmente a literatura pode servir ao historiador como a história que não ocorreu, mas poderia ter sido, ou seja, a literatura permite uma forma diferente de olhar para o passado.

Para José Luiz Fiorin especialista em estudos da Linguagem e da Literatura

...a literatura é uma forma de conhecimento da realidade. Com efeito, ela nos leva a apreender as relações sociais, os modos de sentir e de agir numa determinada época, numa dada formação social e, mais que isso, não nos fala apenas do que existe, mas também do que poderia existir. (FIORIN, 2007, p. 106).

Fica explícito na visão das historiadoras e do linguista que a literatura apresenta fatos e ocorrências do passado, mas utiliza um elemento ficcional bastante relevante para este gênero narrativo. Fiorin (2007) afirma ainda que a literatura é subversiva, ou seja, “leva-nos a perceber que a realidade em que vivemos não é natural nem é destino, mas é construção humana e poderia, portanto, ser alterada”.

É evidente que toda história é vivida por seres humanos e, portanto as narrativas também o são. Segundo Márcia Helena Saldanha Barbosa (2007) “É aí que entra a literatura para dizer aos leitores que a história é a história dos seres humanos, contada de modo diverso por diferentes narradores”. Há a

constatação de que a humanidade não é unânime e cada narrador tem suas especificidades, vê e interpreta o mundo e seus acontecimentos de modo diverso e, por isso, conta de modo diverso, o que não significa errado ou certo, apenas a partir de pontos de vista diferentes.

É possível observar nestas afirmações possibilidades de união entre a função da Literatura e da História para a formação do homem e para sua humanização. Tanto a ciência da História quanto a Literatura, neste sentido, tem o mesmo desejo: oferecer elementos que ao longo do tempo se tornem argumentos tanto para a ampliação de conhecimentos como para a formulação de pensamento crítico de crianças, jovens estudantes, do homem e, que esses conhecimentos sejam utilizados na vida prática.

Barbosa (2007) tratando especificamente de um conto de Machado de Assis afirma que em toda forma de contar escolhas são feitas e estas exigem procedimentos “narrativíssimos” com características diferentes. A apropriação desta afirmação serve para generalizar, neste momento e contexto, as narrativas literárias, uma vez que segundo Bakhtin (1992) os gêneros são estruturas relativamente estáveis e guardam características estruturais que permitem o seu reconhecimento como pertencendo a este ou aquele gênero.

Glória Solé (2004) ao defender a ideia de que as lendas contribuem para que crianças do 1º ciclo de aprendizagem compreendam o passado cita Mattosso que afirma

não só correcta e adequada ao ensino da História a crianças e pré-adolescentes, mas até da maior importância para que, desde a mais tenra idade, encarem o conhecimento do passado como intimamente ligado à realidade e à vida pessoal e não como um conhecimento livresco e puramente intelectual ou como qualquer coisa sem relação alguma com a vida de todos os dias (MATTOSO, 2002: 71 apud SOLÉ, 2004, p.110).

Essa afirmação corrobora novamente com a importante função da Literatura para o ensino e, principalmente, como fonte para o trabalho da disciplina de História nos anos iniciais do ensino fundamental. Seguindo este pressuposto me apoiando na discussão de gênero Bakhtin (1998) a Literatura é um gênero complexo, considerado de segunda ordem, sua estrutura relativamente estável é compatível com a multiplicidade de vozes que a compõem. De outro lado e por outra linha teórica Hans Robert Jauss (1994) e

Wolfgang Iser (1999) ao discutirem os efeitos do ato da leitura de textos literários defendem que todo texto literário permite múltiplas leituras e que estas estarão sempre diretamente ligadas ao leitor que poderá dar significação e sentido ao texto lido. Conferindo-lhe ou não verdade.

Portanto, os textos literários podem ser considerados como fontes históricas quando utilizados de modo a proporcionar a formação da consciência história. A partir disso, a Literatura certamente auxiliará na formação de um sujeito capaz de criticar e argumentar a partir das informações recebidas, percebendo que aquela é uma visão possível. Sempre tendo em mente que o autor é também um sujeito inserido em um determinado contexto, partidário de uma ideologia, seguindo certas regras da sociedade no que se refere à ética e à moral.

2.3 Literatura como fonte para o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Jörn Rüsen (2001), ao tratar da constituição da narrativa histórica, afirma que a consciência histórica se efetiva sempre a partir de uma experiência no tempo e esta experiência desencadeia operações mentais que possibilitam o registro em forma de narrativa histórica. Essa narrativa por sua vez dá sentido à experiência no tempo, por isso, “é importante a distinção entre narrativa ficcional e não-ficcional distinção essa que bem deve corresponder à autocompreensão da maioria dos escritores. Com ela obscurece-se, no entanto, o fato de que na historiografia também existem elementos ficcionais”. O autor aponta que há problemas nesta distinção porque “o ‘sentido’ que é constituído sobre a experiência do tempo mediante a interpretação narrativa está além da distinção entre ficção e facticidade”, desta maneira o tempo natural e o humano se mesclam e tornam o “sentido” mais amplo.

Sendo a distinção entre ficção e não ficção uma tarefa complexa, então qual seria o conteúdo que caracteriza uma narrativa histórica. O ponto central é que a narrativa constitui a consciência histórica e, segundo Rüsen (2001), isto se dá de três maneiras. A primeira é a necessidade de recorrer ao passado, ou seja, “a lembrança para interpretar as experiências do tempo”.

A lembrança é, para a constituição da consciência histórica, por conseguinte, a relação determinante com a experiência no tempo. (Esse tipo de relação com a experiência é o que está, afinal, na base de distinção entre a narrativa historiográfica e ficcional ou “literária” em sentido estrito) (RÜSEN, 2001, p. 62).

E, diz ainda

Esse recurso à lembrança deve ser pensado de forma que se trate sempre da experiência do tempo, cuja realidade atual deve ser controlada pela ação, mas que também admita ser interpretada mediante a mobilização da lembrança e experiências de mudanças temporais passadas do homem e de seu mundo (RÜSEN, 2001, p. 62).

A relação com o tempo deve ser sempre o foco da narrativa e para acessar o passado é necessário recorrer à memória, às lembranças do passado. O narrar dessas lembranças só pode ser considerado como uma narrativa histórica se trazer à tona eventos que permitam ao homem perceber e experimentar mudanças no e do tempo. Por isso, é preciso ir ao passado em busca de registros que atendam a este requisito. Rüsen usa uma metáfora para demonstrar esta ida ao passado.

O passado é, então, como, uma floresta para dentro da qual os homens, pela narrativa histórica, lançam seu clamor, a fim de compreenderem, mediante o que dela ecoa, o que lhes é presente sobre a forma de experiência do tempo (mais precisamente: o que mexe com eles) e poderem esperar e projetar um futuro com sentido (RÜSEN, 2001, p. 62).

A partir desse uso metafórico da floresta como memória, Rüsen demonstra de modo indireto que a Literatura ou a ficção também são formas de reconstituir o passado.

A segunda forma de constituição da narrativa diz respeito à forma de representação da continuidade, ou seja, o processo de trazer à memória informações que permitam uma reconstituição do passado com a rememoração no presente de experiências ocorridas no passado pode, esta experiência do presente, perspectivar o futuro. Nas palavras de Rüsen

As representações de continuidade que possibilitam, no processo de constituição de sentido da narrativa histórica, que as

lembranças do passado sejam articuladas com o presente de maneira que as experiências do tempo neste predominante possam ser interpretadas. O modo com que a narrativa histórica mobiliza a memória da evolução temporal do homem e de seu mundo no passado torna possível que as mudanças temporais experimentadas no presente ganhem um sentido, isto é, possam transpor-se para as intenções e as expectativas do agir projetado no futuro (RÜSEN, 2001, p. 64).

A terceira forma de constituição da narrativa refere-se aos critérios que determinam as representações de continuidade. O homem tem a necessidade de sentir-se como pertencendo ao seu tempo, porque as mudanças temporais provocam na humanidade um desconforto, pois o não domínio das mudanças pode provocar a perda da identidade, por isso a relação com as experiências do e no tempo são tão importantes. Rüsen ao expor esta questão afirma

Os homens têm de interpretar as mudanças temporais em que estão enredados a fim de continuarem seguros de si e de não terem de recear perder-se nelas, ao se imiscuírem nelas pelo agir, o que precisam fazer, para poderem viver. A resistência dos homens à perda de si e seu esforço de auto-afirmação constituem-se como identidade mediante representações de continuidade, com as quais relacionam as experiências do tempo com as intenções no tempo: a medida da plausibilidade e da consistência dessa relação, ou seja, o critério de sentido para a constituição de representações abrangentes da continuidade é a permanência de si mesmos na evolução do tempo (RÜSEN, 2001, p. 66).

Portanto a narrativa é uma forma de o homem constituir-se e reconstituir-se identitária e continuamente, uma vez que é o modo pelo qual permanece em contato direto com as mudanças temporais e com os efeitos que essas modificações provocam em sua vida prática.

Esclarecido o que é narrativa histórica e a possibilidade de nela conter elementos ficcionais, seguindo os pressupostos aqui determinados é possível afirmar que a Literatura em toda a sua extensão pode ser fonte para o ensino e a aprendizagem de História, uma vez que também traz para o presente alguns fatos e acontecimentos do passado. É relevante lembrar que ao ir ao passado o homem tem condições de percebê-lo a partir de seu ponto de vista e o texto literário que foi produzido por um sujeito, pertencente a uma determinada época; dessa forma é correto afirmar que o autor do texto literário também apresenta suas impressões do passado sob um ponto de vista particular, por isso a importância da interpretação da fonte.

Alguns pesquisadores têm feito observações sobre como textos literários podem provocar um retorno ao passado e como o texto como fonte responde às questões da vida prática atual. A pesquisadora Glória Solé ao discutir as contribuições das lendas para a compreensão histórica resgata o trabalho de Linda Levstik (1986) e o apresenta como sendo

uma importante pioneira das investigações relacionandas à narrativa e ao desenvolvimento da compreensão do tempo histórico por crianças. No estudo que realizou, analisou a relação entre as respostas históricas e a narrativa numa turma do 6º ano e verificou que a ficção histórica, as biografias, e auto-biografias despertaram um grande interesse nos estudantes, motivando as crianças para outro tipo de fontes (textos informativos e documento de fontes primárias) (SOLÉ, 2004).

Para a pesquisadora as narrativas estão sendo negligenciadas pelos documentos oficiais, pelo menos no que se refere ao pressuposto teórico-metodológico proposto pela educação histórica, e sobre isso baseada em Céu Rodão afirma que a narrativa literária

“funciona como uma ferramenta do espírito particularmente apropriado para atribuir sentido ao real e o tornar, digamos humanizado. (...) A história revela-se assim um poderoso clarificador de significados, permanente chamado a apoiar o discernimento e discriminação da realidade” (p. 26). Permite ainda, segundo Egan (1994), a atribuição de sentidos e a sua hierarquização, ou seja, através das narrativas é possível ordenar e organizar categorias de factos, situações ou emoções, estabelecendo entre elas nexos relacionais de vária ordem: a história permite organizar a complexidade do real, em formas inicialmente simplificadoras (oposições simples de categorias – Bom/Mau. Bonito/Feio, Justo/Injusto) que evoluem, por mediações mais finas e de maior complexidade (SOLÉ, 2004).

Este trecho nos permite afirmar que o texto literário no trabalho de Solé representado pela lenda tem função relevante para a formação da consciência histórica. Solé (2004) defende ainda, que o “desenvolvimento da compreensão histórica não dependerá apenas do estágio de desenvolvimento em termos piagetianos”. A construção do conhecimento prévio que a criança tem e a relação que estabelece entre estes e as novas informações são um novo domínio de investigação. Dessa forma as investigações da portuguesa Glória Solé demonstram que as crianças estabeleceram pontos de convergência entre as versões da lenda do “Galo de Barcelos” porque lhes foram oferecidas

oportunidades de confronto não só do texto em si, mas de suas condições e contexto de produção. Isto também lhes permitiu perceber que cada uma das versões privilegiava alguns detalhes em detrimento de outros e as escolhas feitas pelos autores das versões da lenda tornam possível perceber o seu ponto de vista e o lugar de onde estão falando. Todas estas informações são questões importantes para a constituição do aprendizado e formação da consciência histórica.

As pesquisas de Hilary Cooper procuram descobrir como e quando as crianças pequenas são capazes de demonstrar conhecimentos históricos. Sejam eles na forma escrita, desenhos ou expressando seus conhecimentos e hipóteses oralmente. Segundo a pesquisadora as interpretações do passado revelam uma época, porque o homem faz registros em momentos imediatamente posteriores. De posse desses registros os historiadores debruçam-se sobre os documentos e a partir de seus conhecimentos leem fazendo inferências plausíveis sobre o que a fonte pode revelar. Como a intenção de Cooper é observar como crianças pequenas agem diante de investigações históricas ela os expôs a diferentes fontes, entre elas textos literários e, neste sentido, seu trabalho tem sido frutífero, pois a partir de acompanhamentos constantes têm observado que

Crianças podem comparar diferentes relatos escritos, de acordo com seus próprios níveis, ao manusearem livros com informações variadas sobre o mesmo assunto histórico. (...) como o conteúdo foi selecionado? É o foco na vida de ricos e pobres, ou na arte e artefatos, em indivíduos ou eventos? Há inferência sobre crenças e valores? Pensamentos e emoções, e como esses são justificados? São as declarações apoiadas por evidências de por que isso é pensado? Um livro é escrito a partir das perspectivas e interesses das crianças a partir de origens diferentes? Eles são ilustrados pelas impressões dos artistas, pelas impressões delas mesmas, ou com fotografias de fontes? O que não está incluído? Como os livros infantis publicados em épocas diferentes no passado diferem daqueles de hoje em dia, em linguagem, mensagem escondida, conteúdo selecionado? (COOPER, 2012, p. 40-41)

Como exemplo dessa afirmação H. Cooper descreve brevemente a pesquisa de Hoodless (2004) afirmando que o trabalho com textos literários proporcionou a seguinte descoberta: “eles (os alunos) foram capazes de identificar mudanças de estilo de apresentação com uma sutil compreensão de

que atitudes diferentes de adultos são transmitidas através de relatos históricos e narrativas escritas em períodos diferentes”. Outra observação foi com relação ao estilo. “As crianças pensaram que no estilo do primeiro texto Boudica foi tratada com respeito porque era uma rainha, e seu marido foi considerado como tendo feito “a coisa certa””. Como tinham conhecimento que a versão apresentada era para crianças fizeram também comentários sobre a época de produção “Parece ter saído daquela época”. “Parece que foi escrito logo após a guerra, todos orgulhosos de como nós nos defendemos”.

O que prova empiricamente que o uso de textos literários como fonte é perfeitamente compatível com a constituição da consciência histórica e do pensamento histórico de crianças nos primeiros anos da escolarização; enfatizando, também, a importância de se verificar como os manuais didáticos de História estão propondo a relação com a aprendizagem histórica nos anos iniciais do ensino fundamental.

CAPÍTULO 3 O LUGAR DA LITERATURA EM MANUAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

O agir é um procedimento típico da vida humana na medida em que, nele, o homem, com os objetivos de busca na ação, em princípio se transpõe sempre para além do ele e seu mundo são a cada momento.

Jörn Rüsen, 2001.

Neste capítulo apresento o processo de escolha dos manuais didáticos de História analisados. Em primeiro lugar o processo de inscrição e seleção junto ao Ministério da Educação – MEC e um breve histórico do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Em seguida o detalhamento de acesso às coleções e o breve relato das primeiras leituras das coleções selecionadas para a análise justificando a seleção. Em seguida procuro justificar os critérios de escolha das coleções analisadas discutindo em item a parte a avaliação do MEC que é apresentada em forma de resenha no Guia do Livro Didático de 2013. Na sequência, como a Literatura é proposta no manual do professor, acompanhada de análise da proposta teórico-metodológica sugerida para o trabalho com a Literatura no ensino de História e, no fechamento deste capítulo, uma síntese comparativa das coleções analisadas.

3.1 As coleções selecionadas para análise

Desde o início do século XX há um esforço no sentido de implantar políticas públicas para o livro didático, o primeiro passo foi dado em 1929 no final do mandato presidencial de Washington Luís. Contudo, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD foi criado apenas em 1985, e tem como principal objetivo

subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da

educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico.

O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes. (PORTAL MEC, 2012)

O Ministério da Educação nomeia em 1993 a primeira comissão de avaliação por área para os primeiros anos de escolarização 1ª a 4ª série. Institui-se em 1995 a avaliação pedagógica com o objetivo de avaliar sistematicamente os livros inscritos. No ano de 1997 duas modificações importantes ocorrem: a) publicação do primeiro livro Guia com as resenhas de obras para as quatro primeiras séries do ensino fundamental e b) o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passa a centralizar a compra e a distribuição em todo o território brasileiro.

Em 2001 acontece pela primeira vez a avaliação das obras destinadas a área de Estudos Sociais com a distinção específica entre as disciplinas de Geografia e História, marco importante para o ensino de História. Para a avaliação seguinte, que aconteceu em 2004, o MEC não permite a inscrição de obras de Estudos Sociais e avalia os livros de História e Geografia, separadamente, destinados aos primeiros anos do ensino fundamental. A partir de 2007 acontecem avaliações específicas de coleções e obras regionais destinadas à disciplina de História com abrangência nos primeiros anos de escolarização 1ª a 5ª série. O PNLD 2010 e 2013, segunda e terceira avaliação, respectivamente, de coleções e obras regionais destinadas especificamente à História para os anos iniciais do ensino fundamental, 2º ao 5º ano.

3.1.1 Apresentação das coleções inscritas no processo

Para que autores e editoras possam participar do PNLD o MEC divulga, via Secretaria de Educação Básica – SEB, edital estabelecendo critérios para inscrição das obras. Estes critérios dispõem tanto sobre a forma quanto sobre o

conteúdo da obra, alguns itens são específicos do editor, outros dos autores. O edital estabelece também a data limite para a inscrição e entrega do material. Para avaliar os materiais inscritos o MEC constitui uma comissão composta por especialistas de diversas áreas do conhecimento, com critérios preestabelecidos e amplamente divulgados para os participantes do edital. Finalizado o trabalho de avaliação dos especialistas a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC publica no Diário Oficial da União a relação de obras aprovadas sem restrições, e anuncia nos meios de comunicação a data provável de publicação do “Guia de Livros Didáticos PNLD” de cada disciplina.

Segundo o “Guia de livros didáticos: História 2013” O PNLD é um programa no qual o número de coleções e obras regionais inscritas aumenta de modo gradativo a cada novo edital. O documento informa que em 2013 “37 Coleções de História foram avaliadas, das quais duas foram excluídas. Das 35 aprovadas, oito constam pela primeira vez do Guia, ao passo que 27 Coleções já fizeram parte do Guia PNLD 2010”. Este número demonstra que autores e editoras têm investido na reescrita e, provavelmente, na reelaboração do material didático com o objetivo de atender às especificações dadas pelos pareceristas e, desta forma, receber avaliação cada vez melhor no programa. Na tabela a seguir as coleções avaliadas e aprovadas no PNLD 2013.

Tabela 1

1.	A AVENTURA DO SABER: HISTÓRIA
2.	A ESCOLA É NOSSA: HISTÓRIA
3.	ACONTECEU, JÁ É HISTÓRIA – COLEÇÃO FUNDAMENTAL
4.	ÁPIS HISTÓRIA
5.	APRENDER E CRIAR: HISTÓRIA
6.	APRENDER JUNTOS: HISTÓRIA
7.	ASAS PARA VOAR: HISTÓRIA
8.	FAZENDO E COMPREENDENDO: HISTÓRIA
9.	CONHECER E CRESCER: HISTÓRIA
10.	DE OLHO NO FUTURO: HISTÓRIA
11.	FAZER E APRENDER HISTÓRIA
12.	PLURAL HISTÓRIA

13.	TEMPO DE APRENDER HISTÓRIA
14.	BRASILIANA: HISTÓRIA
15.	PROJETO PROSA HISTÓRIA
16.	EU GOSTO HISTÓRIA
17.	DESCOBERTAS: HISTÓRIA
18.	HORIZONTES: HISTÓRIA COM REFLEXÃO
19.	HISTÓRIA TANTAS HISTÓRIAS
20.	APRENDER A APRENDER HISTÓRIA
21.	HISTÓRIAS, IMAGENS & TEXTOS
22.	HOJE É DIA DE HISTÓRIA
23.	MUNDO ABERTO: HISTÓRIA
24.	MUNDO AMIGO: HISTÓRIA
25.	MUNDO PARA TODOS: HISTÓRIA
26.	NOVO INTERAGINDO COM A HISTÓRIA
27.	AGORA É HORA HISTÓRIA: PARA GOSTAR DE HISTÓRIA
28.	PELOS CAMINHOS DA HISTÓRIA
29.	PORTA ABERTA: HISTÓRIA
30.	PROJETO BURITI: HISTÓRIA
31.	PROJETO DESCOBRIR: HISTÓRIA
32.	PROJETO ECO HISTÓRIA
33.	PROJETO PITANGUÁ
34.	VIRAVÉR HISTÓRIA
35.	EU CONTO HISTÓRIA.

Ainda de acordo com o “Guia de Livros Didáticos PNLD 2013: História” sessenta e cinco obras foram inscritas na modalidade Livros Didáticos Regionais⁵, dessas sete foram excluídas e cinquenta e oito aprovadas. “Desses, dois são propostos para o Distrito Federal, um para a cidade de Belo Horizonte e um para o município de São Paulo; todos os demais são destinados a estados”.

O guia do PNLD 2013 explica que

⁵

A relação de coleções regionais aprovadas está no apêndice 3.

Os Livros Didáticos Regionais devem contribuir para o desenvolvimento de diferentes conceitos relativos à História, a exemplo de fonte, memória, identidade, diferença e semelhança, acontecimento, verdade, contradição, e as temporalidades devem ser retomadas, evidenciando o tempo como categoria central na escrita e na compreensão da História (p. 26).

Os autores do guia esclarecem ainda, que os livros didáticos regionais têm especificidades, e justamente por isso é necessário que os autores levem em consideração pelo menos dois fatores. Primeiro com relação ao conceito de local/regional que deve ser trabalhado no manual do professor. Além disso, o autor deverá justificar o recorte espacial feito, o segundo fator diz respeito à falta de conexão entre os conteúdos trabalhados nas coleções dos 4º e 5º anos e o livro regional, cujos conteúdos devem estabelecer um diálogo e assim potencializar as discussões e o aprendizado da criança. Os livros didáticos regionais não serão, neste momento, objeto de pesquisa que tem como foco as coleções de livros didáticos de 2º ao 5º ano aprovadas sem restrições.

3.1.2 O acesso às coleções aprovadas sem restrição pelo PNLD 2013

Para esta pesquisa um dos critérios utilizados para a escolha do material a ser analisado foi – coleções aprovadas pelo PNLD 2013 Anos Iniciais do Ensino Fundamental: História sem restrições. Foi possível encontrá-las na publicação feita pelo SEB/MEC no Diário Oficial da União⁶ – DOU de 28 de março de 2012, Portaria nº 7, de 27 de março de 2012.

Quatorze coleções de História do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental foram aprovadas com a característica sem restrição, a saber,

Tabela 2

	TÍTULO	E D I T O R A
1.	A ESCOLA É NOSSA	EDITORA SCIPIONE S/A
2.	ÁPIS	EDITORA ATICA S/A
3.	APRENDER JUNTOS	EDIÇÕES SM LTDA
4.	ASAS PARA VOAR	EDITORA ATICA S/A
5.	FAZENDO E COMPREENDENDO	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES

6

Anexo 1

6.	PLURAL	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES
7.	APRENDER A APRENDER	PUERI DOMUS ESCOLAS ASSOCIADAS LTDA
8.	HOJE É DIA DE HISTÓRIA	EDITORA POSITIVO LTDA
9.	MUNDO ABERTO	TEXTO EDITORES LTDA
10.	MUNDO AMIGO	EDIÇÕES SM LTDA
11.	NOVO INTERAGINDO COM A HISTÓRIA	EDITORA DO BRASIL AS
12.	PROJETO BURITI	EDITORA MODERNA LTDA
13.	VIRAVÉR	EDITORA SCIPIONE S/A
14.	EU CONTO HISTÓRIA	BASE EDITORIAL LTDA

Logo após a divulgação do resultado iniciei a busca de exemplares para a pesquisa. Para tanto, realizei uma pesquisa via internet para encontrar endereços e telefones das editoras. Em seguida, contatos foram estabelecidos com todas as editoras solicitando exemplares de divulgação para pesquisa.

Dez editoras são as responsáveis pelas obras aprovadas. Destas, oito tem representação ou sede na cidade de Curitiba. O contato foi realizado com todas. Duas afirmaram, via telefone, não haver exemplares para divulgação naquele momento e se colocaram a disposição para futuro contato. Durante o mês de dezembro de 2012 voltei a entrar em contato com essas editoras e uma delas disponibilizou o material para a pesquisa; uma solicitou documentos específicos para analisar as possibilidades de liberação do material para pesquisa. Um trâmite extremamente burocrático, por esse motivo não foi possível completar o cadastro junto à editora, fato que impossibilitou a posse do material para a pesquisa. As outras cinco editoras com sede em Curitiba disponibilizaram o material solicitado. Duas editoras não têm representação em Curitiba para estas foram enviados e-mail e ligações telefônicas também foram feitas. Uma delas enviou o material por correio e a outra não retornou os telefonemas e também não respondeu aos e-mails.

Das quatorze coleções aprovadas sem restrições consegui apenas nove. De qualquer modo cabe ressaltar que as editoras e seus representantes, de um modo geral, recebem muito bem o pesquisador e a solicitação de material, todos são cordiais dando informações sobre os autores e pontos fortes de suas

obras. Há também os que demonstraram interesse pela investigação e em saber o resultado da pesquisa. Sendo assim o material disponibilizado para a análise é o seguinte:

Tabela 3

	Título	Editores
1.	A ESCOLA É NOSSA HISTÓRIA	SCIPIONE S/A
2.	ÁPIS - HISTÓRIA	EDITORA ATICA S/A
3.	ASAS PARA VOAR – HISTÓRIA	EDITORA ATICA S/A
4.	FAZENDO E COMPREENDENDO – HISTÓRIA	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES
5.	PLURAL – HISTÓRIA	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES
6.	EU CONTO HISTÓRIA	BASE EDITORIAL LTDA
7.	APRENDER JUNTOS HISTÓRIA	EDIÇÕES SM LTDA
8.	MUNDO AMIGO HISTÓRIA	EDIÇÕES SM LTDA
9.	NOVO INTERAGINDO COM A HISTÓRIA	EDITORA DO BRASIL

3.1.3 Os critérios de escolha das coleções analisadas

Com as coleções em mãos iniciei a leitura do material, não incluindo o manual do professor. Contabilizei a existência de textos literários em todas e para quantificá-las elaborei uma tabela com o objetivo de identificar quantos textos literários cada autor utilizou em sua obra:

Tabela 4

Título	Textos Literários				
	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total
1. A ESCOLA É NOSSA HISTÓRIA	8	13	6	4	31
2. ÁPIS - HISTÓRIA	9	10	11	10	40
3. ASAS PARA VOAR – HISTÓRIA	25	26	20	20	91
4. FAZENDO E COMPREENDENDO –	11	9	17	17	54

HISTÓRIA					
5. PLURAL – HISTÓRIA	8	6	9	11	34
6. EU CONTO HISTÓRIA	22	13	10	11	56
7. APRENDER JUNTOS HISTÓRIA	5	7	10	3	25
8. MUNDO AMIGO HISTÓRIA	8	12	17	14	51
9. NOVO INTERAGINDO COM A HISTÓRIA	30	22	34	23	109

A relação com as quantidades de textos literários indicou uma possibilidade de recorte e análise, que seria examinar as coleções com grande recorrência de textos literários. Naquele momento, a hipótese de que os autores que mais tivessem feito uso de textos literários teriam feito indicações tanto para o professor quanto para o aluno referentes à importância da literatura como fonte, discutindo as possibilidades de leitura, contextualização entre outros elementos pertinentes ao ensino e a aprendizagem de História e à formação da consciência histórica de alunos nos anos iniciais parecia realmente frutífera, contudo isso não se confirmou quando da leitura dos manuais do professor. Algumas coleções utilizam grande quantidade de textos literários, mas não fazem referência ou indicação de trabalho como fonte. Ao contrário, algumas explicitamente utilizam como texto motivador, outras apenas como ilustrações e outras ainda não fazem referência ao texto literário inserido no interior da coleção.

Tal observação permitiu categorizar as coleções em três grupos. a) As que utilizam textos literários fazem encaminhamentos ao professor, mas na elaboração das atividades para os alunos não contextualizam ou exploram o texto como fonte; b) as que utilizam textos literários sem indicar procedimentos metodológicos ou teóricos para o professor e; c) as coleções que utilizam textos literários fazendo indicações metodológicas e fundamentação teórica para os professores, e no material do aluno apresentam contextualização indicando atividades que possibilitam a formação da consciência histórica e a multiplicidade de leituras. Dentre as coleções disponíveis para esta pesquisa e a partir dos três critérios estabelecidos foi possível selecionar para análise mais aprofundada as coleções Asas para Voar; Interagindo com a História e Eu conto.

O Guia PNLD 2013 traz o resultado da avaliação e um conjunto de resenhas de cada uma das obras aprovadas, onde são também apresentadas as principais características das coleções. A partir dessas informações apresento, a seguir, os critérios gerais e específicos de avaliação do MEC com ênfase para as três coleções selecionadas nesta pesquisa.

3.1.4 A avaliação do MEC para as três coleções analisadas

Para avaliar todas as coleções inscritas no PNLD o edital de chamamento prevê a formação de várias equipes de especialistas e no guia são apresentadas as etapas desse processo da seguinte maneira.

Comissão Técnica – SEB

- Supervisão geral do processo em todas as fases.

Instituto de Pesquisas Técnicas (IPT)

- Responsável pela qualidade das obras inscritas.

Universidade

- Instituição responsável por sediar a avaliação.

Coordenação de Área

- Planejamento geral da execução do processo.

Adjuntas

- Coordenação, acompanhamento e correção dos documentos elaborados pelos avaliadores no processo.

Pareceristas

- Leitura, análise e avaliação das obras didáticas inscritas.

Coordenação de Área

- Revisão geral do que foi gerado nas avaliações.

Grupo Focal

- Leituras para averiguação de inteligibilidade das resenhas produzidas.

Leitores Críticos

- Leitura das Resenhas e Pareceres.

Guia

- Publicação do MEC destinada à escolha dos livros didáticos.

Uma comissão conjunta de técnicos e da SEB é formada e supervisiona todas as etapas; o Instituto de Pesquisas Técnicas faz a inspeção de qualidade das obras inscritas; diversas universidades são sedes para a avaliação. No caso dos livros de História a Universidade Federal do Rio Grande do Norte foi a instituição responsável por esta fase do processo. A coordenação de área é responsável pelo planejamento e execução desta fase dentro da instituição e é assessorada pela coordenação adjunta, que além de acompanhar o processo é também responsável pela correção dos documentos produzidos pelos

pareceristas. Por sua vez os avaliadores ou pareceristas fazem parte de um grupo formado por professores especialistas na área de História. No ano de 2012 a equipe foi formada por trinta e oito professores de diversas instituições de ensino de todo o país. A coordenação de área é a responsável pela revisão geral dos pareceres elaborados pelos avaliadores. As leituras para verificar se as resenhas estão inteligíveis é atribuição do grupo focal, mas tanto as resenhas como os pareceres passam ainda pela equipe de leitores críticos e, só então o processo chega ao fim com a publicação do “Guia” atribuição do MEC.

Além da formação das comissões para que o processo principal, que é a avaliação das coleções, seja coeso o MEC/SEB elabora critérios norteadores gerais e específicos.

3.1.4.1 Critérios e princípios de avaliação estabelecidos para o PNLD 2013

O Guia do Livro Didático traz os critérios gerais respeitando a legislação vigente e, que devem ser seguidos para todas as etapas e modalidades de ensino, além dos específicos por área. Neste momento, apresento apenas os específicos.

1. utiliza a intensa produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia, realizada nos últimos anos, considerando-a como ponto de reflexão e de discussão;
2. compreende a escrita da História como um processo social e cientificamente produzido e que desempenha funções identitária e de orientação na sociedade;
3. explicita as opções teórico-metodológicas (histórica e pedagógica) e apresenta coerência entre as opções teórico-metodológicas explicitadas e o desenvolvimento dos textos principais, textos complementares, ilustrações e com os objetivos gerais do ensino de História para os anos iniciais do ensino fundamental;
4. adota opções teórico-metodológicas que contribuem efetivamente para a consecução dos objetivos da História acadêmica e da disciplina escolar História para os anos iniciais do ensino fundamental;
5. desperta os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, na construção da cidadania;
6. estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência humana e a pluralidade social, com respeito e interesse;

7. trabalha os preceitos éticos de forma contextualizada, visto que, desistoricizados, podem resultar em trechos, capítulos ou partes, dissociados da proposta geral da coleção, transformando-se, apenas, em ensinamentos morais e cívicos não condizentes, seja com os objetivos do ensino, seja com a produção do conhecimento histórico;

8. contribui para o desenvolvimento da autonomia de pensamento, o raciocínio crítico e a capacidade de argumentar do aluno;

9. apresenta ilustrações variadas quanto às possibilidades de significação, como desenhos, fotografias e reproduções de pinturas;

10. apresenta ilustrações que exploram as múltiplas funções das imagens, de forma a auxiliar o aprendizado do alfabetismo visual e do ensino de História;

11. apresenta, de forma contextualizada, propostas e/ou sugestões para que o educando acesse outras fontes de informações (rádio, Televisão, internet etc.);

12. apresenta imagens acompanhadas de atividades de leitura e interpretação e de interação, sempre que possível, referenciadas em sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico.

Para que haja coerência com os princípios acima listados, as obras didáticas não devem conter anacronismos e voluntarismos.

Na avaliação das obras didáticas de História, são excluídas, também, as que apresentarem erros de informação tópica, nominal ou cronológica, além de ser observado se o Manual do Professor:

1. explicita a proposta curricular (história cronológica, temática, integrada, formas mistas, entre outras);

2. contém orientações visando à articulação dos conteúdos dos volumes da coleção entre si e com outras áreas de conhecimento;

3. contém orientações que possibilitem a condução das atividades de leitura das imagens, sobretudo como fontes para a escrita da História;

4. orienta o professor sobre as possibilidades oferecidas pela obra didática para a implantação do ensino de História da África, da cultura afro-brasileira e da História indígena;

5. orienta o professor a considerar o seu local de atuação como fonte histórica e como recurso didático através do estudo de meio, bem como a percepção e compreensão do espaço construído e vivido pelos cidadãos, além de toda a cultura material e imaterial aí envolvida. (GUIA L. D. p. 13-14)

Diante dos critérios estabelecidos pelo MEC/SEB para o PNLD 2013 é possível perceber que as obras, seus autores e editoras devem ter grande preocupação com a atualização de informações, teorias, metodologias e encaminhamentos feitos sob pena de não serem bem avaliados e em consequência perder credibilidade acadêmica, escolar e de mercado.

A avaliação fica evidente nas resenhas de cada uma das coleções aprovadas e compõe o guia, que é estruturado da seguinte forma: visão geral da obra, descrição da coleção, sumário sintético, análise da obra propriamente dita envolvendo os seguintes itens: manual do professor, metodologia da

História, metodologia do ensino-aprendizagem, construção da cidadania, História da África, da cultura afro-brasileira e das culturas indígenas, projeto gráfico-editorial.

3.1.4.2 A avaliação do MEC para coleção Asas para Voar

Como visão geral da obra alguns aspectos são destacados pela equipe de avaliadores como pontos fortes da coleção, entre eles os temas escolhidos, que “possibilitam o desenvolvimento de competências, habilidades, noções e conceitos significativos para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental”. A coleção oferece autonomia ao professor “para selecionar os conteúdos, de modo a contemplar seus objetivos e as especificidades do local em que atua”. O diferencial desta coleção está relacionado às atividades integradas aos conteúdos, “a valorização dos conhecimentos prévios” e ao papel de mediador do professor que possibilita “a apropriação e ampliação de conhecimentos científicos pelos alunos”. Como destaque apresenta-se a “construção significativa e progressiva da noção de tempo ao tratar de diferentes artefatos marcadores de tempo”. A análise da obra trata de vários componentes iniciando com o manual do professor para o qual os avaliadores colocam uma ressalva, apesar de a obra ser classificada como aprovada sem ressalvas,

o Manual do Professor não aprofunda as orientações sobre o trabalho com eixos temáticos, tanto em termos operacionais, quanto nos aspectos teóricos, limitando-se a tecer breve comentário a respeito. Relativamente ao trabalho interdisciplinar, apontam-se sucintas indicações sobre como desenvolver as atividades em conjunto com outras disciplinas, sem se deter no detalhamento de procedimentos.

Com relação à metodologia da História, observa-se que a coleção traz uma contribuição porque desenvolve o pensamento histórico e subsidia “a formação de um sujeito consciente, que se compreenda no espaço e no tempo em que vive, considerando a relação com os demais grupos sociais”. A utilização de textos com temas sociais auxilia no desenvolvimento do raciocínio crítico, contudo alguns deles são carentes de contextualização efetiva. Outra questão observada pelos avaliadores diz respeito à retomada de temas,

justificada pelas autoras para que seja possível observar diferentes ângulos da mesma questão, porém há momentos em que “são reapresentados sem que tragam informações novas”.

Para a metodologia de ensino-aprendizagem os avaliadores observaram que a partir dos exercícios propostos é possível desenvolver nos alunos a criatividade e não são apenas “repetidores de informações do texto e/ou de procedimentos a serem memorizados”. Elogios são tecidos com relação aos projetos de trabalho propostos em cada um dos volumes da coleção. Pois, de acordo com os avaliadores, este procedimento metodológico “contribui sobremaneira para o desenvolvimento das habilidades” afirmando que a resolução de situações-problemas permite que os estudantes mobilizem “conhecimentos já adquiridos ao longo do processo de ensino-aprendizagem”.

Sobre a construção da cidadania os avaliadores da coleção ressaltam positivamente a elaboração de questões e problematizações sobre os direitos humanos, preconceitos, questões sociais, relações de gênero e outros assuntos afirmando que estes estimulam “os alunos a compreender as experiências sociais em sua historicidade e favorece a formação dessa identidade cultural”. A obrigatoriedade do trabalho com a História da África, da cultura afro-brasileira e das culturas indígenas bem como a História dos povos indígenas são discutidas no manual do professor e por meio de textos perpassam toda a obra. Há também sugestões de leituras e informações sobre os reinos africanos antigos e os primeiros habitantes do Brasil. Com relação ao trabalho com a cultura afro “verifica-se que há predominância de temas relacionados com os períodos colonial e imperial”. A ressalva para os povos indígenas está relacionada ao fato de que a coleção “procurando positivar as populações indígenas, as imagens da coleção tendem a privilegiar os grupos que preservam suas tradições vivendo em reservas”.

O projeto gráfico de modo geral é elogiado, com exceção do trabalho com mapas que é considerado difícil de ser compreendido pelos alunos porque são pequenos e com grande número de informações, o que desfavorece “a leitura dos alunos que estão no início do processo de alfabetização cartográfica”.

3.1.4.3 A avaliação do MEC para coleção Novo Interagindo com a História

Como visão geral da obra os avaliadores informam que está organizada em eixos temáticos e que propõe um estudo de História baseado em um projeto pedagógico no qual o presente e o passado são associados. Os conhecimentos prévios são parte da estratégia para articular as experiências pessoais ao conteúdo de História que será trabalhado ao longo da coleção. Apesar de as atividades serem diversificadas bem como a utilização de recursos didáticos ressaltam que há “uso limitado das imagens visuais como fontes históricas”. A coleção privilegia o trabalho com a noção temporal, para tanto traz atividades que desenvolvem a noção de “duração, sucessão e simultaneidade”.

A educação para a cidadania é abordada a partir de “temas que estimulam a convivência pacífica e o reconhecimento de direitos e deveres da vida em sociedade”. A diversidade cultural e temas obrigatórios como a História da África, cultura afrodescendente e populações indígenas é explorado a partir de textos e imagens e trabalham com questões relacionadas ao preconceito e a defesa de direitos sociais.

No manual do professor os avaliadores ressaltam a valorização de “um aprendizado autônomo e participativo” e enfatizam “a multiplicidade do tempo histórico e reforça-se que o exercício de pensar historicamente possibilita que o aluno se perceba como agente dos processos sociais no tempo e no espaço”. No que se refere à abordagem histórica, segundo os avaliadores, a obra incentiva o “respeito às diferenças das experiências dos vários grupos sociais e à pluralidade cultural brasileira, contribuindo para uma convivência mais solidaria”. O pensar historicamente é valorizado em toda a obra a partir da “escolha de temas, conceitos e procedimentos do campo de estudos históricos.” Ainda na abordagem histórica “as noções de tempo, espaço e fatos históricos” é retomada enfatizando a articulação feita na obra no processo de aprendizagem e que “podem auxiliar na formação de indivíduos autônomos, críticos, participativos e responsáveis”. No entanto, o parecer traz uma ressalva “embora se identifiquem situações nas quais os documentos escritos e visuais estão limitados a sua função de apoio ao texto principal, ilustrando o conteúdo apresentado”.

A proposta pedagógica, segundo os avaliadores, possibilita a progressão do ensino-aprendizagem por estabelecer coerência entre as estratégias e os objetivos educacionais que aproximam o dia a dia dos conteúdos trabalhados. A ressalva deste item é feita com relação à extensão dos textos e a quantidade de conteúdos apresentados para os alunos do 5º ano. Segundo os avaliadores, “a complexidade dificulta a sua abordagem nessa faixa etária”.

Relacionado ao trabalho de construção da cidadania o destaque da coleção está para “os direitos humanos e da criança”, em cuja seção a atenção dos alunos é direcionada para uma abordagem sobre as atitudes cotidianas e a participação social. Novamente a ressalva é feita com relação ao livro do 5º ano, no qual o tema aparece apenas no último capítulo e não integra o tema central do volume que é a formação da sociedade brasileira.

O conteúdo relacionado à cultura afrodescendente e história da África é trabalhado a partir de brincadeiras de origem africana, textos didáticos sobre os quilombos, indicação de filmes e livros. Já a história e a cultura dos povos indígenas são trabalhadas “parcialmente integrado às temáticas dos capítulos”, mas possibilitam que os estudantes percebam as “diferenças e semelhanças entre o seu modo de vida e o de outros grupos”. Além disso, os avaliadores apontam que no livro do 5º ano provoca uma reflexão “sobre ‘quem é índio’ que salienta a importância de ver os grupos indígenas em transformação, considerando que a cultura indígena não é a mesma do período da chegada dos portugueses”.

Com relação ao projeto gráfico o guia ressalta “a criatividade dos ícones ilustrativos que acompanham os títulos das seções”, porque são coerentes com o comando e as crianças são incluídas em diferentes situações. A crítica vai para o volume do 5º ano por causa da densidade textual e de conteúdos na comparação com os outros volumes da coleção.

Os avaliadores destacam a diversidade de gêneros textuais em diferentes momentos do processo e alertam ao professor sobre a abordagem da História da África para que busque “exemplos que indiquem outras experiências sociais e culturais desses sujeitos que não se restrinjam à escravidão”. Além disso, chamam a atenção para as atividades interdisciplinares cujos conteúdos estão pouco articulados às “áreas que enfatizam mais a integração da História com outras disciplinas”.

3.1.4.4 A avaliação do MEC para coleção Eu conto História

A visão geral da obra indica que é inovadora porque escolhe um tema como estratégia, a criança, e este tema percorre toda a coleção. A partir dele são trabalhadas as noções temporais e cidadãs. Outra característica inovadora é o “uso de fontes como estratégia teórico-metodológica para ensinar a história com interpretação, criticidade e autonomia”. A estratégia aula oficina, também considerada como inovação, tem o objetivo de “desenvolver a capacidade do aluno para ler as fontes históricas diversificadas”.

Há um destaque para o papel do professor “como sujeito formador, que investiga e funciona como mediador do processo de ensino-aprendizagem”. Dessa forma, segundo os avaliadores, é possível auxiliar o aluno a “construir seus conceitos para entender a História, a memória e o seu dia a dia”. A construção da cidadania é historicizada a partir de experiências sociais tematizadas e que perpassam toda a obra em um trabalho com conceitos e “estimulando a participação do indivíduo no mundo em que vive”. O destaque é dado para a variedade de temas e para a “importância de se pensar a produção do saber histórico escolar como um processo dinâmico que valoriza a formação do cidadão”.

No manual do professor é ressaltado o conjunto de orientações relacionadas ao projeto pedagógico e aos princípios da educação histórica. A discussão sobre o projeto pedagógico da aprendizagem em História é apresentada com uma “boa base conceitual” e a justificativa para a organização curricular acontece de duas maneiras. A primeira pela opção do tema central criança para trabalhar com a temporalidade e a noção “de elaboração da História”; e a segunda, pelo “desenvolvimento do pensar historicamente e a construção da consciência histórica por parte dos alunos”. Segundo a equipe de avaliadores a obra demonstra nas orientações gerais uma preocupação com a História local, e é “elemento importante para pensar um ensino de História que se vale do universo dos estudantes para compreender as relações entre presente e passado”.

Os avaliadores consideram como peculiar a abordagem referente à avaliação, “uma vez que ela é direcionada especificamente ao ensino de História e não se prende às clássicas discussões do senso comum que reduzem o tema da avaliação às questões do diagnóstico”. Quanto à proposta de História os avaliadores destacam “a densa discussão sobre sua aprendizagem, centrando-se na noção de consciência histórica” ressaltam ainda que a História “pensada enquanto uma narrativa problematizadora” permite um trabalho interpretativo e que permite “aos estudantes se orientarem no mundo onde vivem”. Com relação ao uso de documentos e de narrativas de pessoas comuns a coleção possibilita o levantamento de hipóteses pelo aluno oportunizando assim que desenvolva “autonomia intelectual e o pensamento crítico”, tal estratégia está expressa também no livro do aluno.

Com relação à proposta pedagógica a obra possibilita a aquisição de “diversas habilidades cognitivas”, pois estabelece relações constantes entre “presente e passado e ao universo da vida dos sujeitos estudantes do ensino fundamental” usando como recurso as narrativas de diferentes personagens, inclusive de historiadores. Além disso, a coleção apresenta vários outros recursos como: “gravuras, pinturas, fotografias, relatos e documentos de diferentes tipos” dessa forma o aluno é incentivado a também tornar-se um contador de histórias. Segundos os avaliadores as atividades propostas possibilitam a “interpretação de imagens, textos, documentos e relatos de experiência”. Com relação aos recursos didáticos há estímulo à criticidade e a participação, auxiliando nas questões de convivência social a partir de exercícios com “troca de ideias, opiniões e trabalho em grupo”. Neste item há uma ressalva motivada pelo não uso de mapas na obra, o que segundo os avaliadores consiste em uma lacuna e que “as noções espaciais também não são objeto de trabalho ao longo da obra”.

O trabalho com a cidadania percorre toda a coleção de modo gradativo e atende a legislação vigente. Os temas são trazidos de modo a contribuir “para que o aluno construa sua identidade como criança, reconhecendo a importância das relações de convivência com diferentes grupos sociais”.

Os avaliadores destacam “intensidade com o trabalho da diversidade étnica, cultural e social do Brasil” reforçando a importância do trabalho com imagens, textos e documentos. Neste item, que apresenta a questão da

História da África, destaca-se também “os conteúdos voltados para a infância que contemplam as crianças que vieram da África, os afrodescendentes, os povos indígenas, promovendo-os positivamente.” Além disso, ressaltam a visibilidade dada aos “valores, tradições, organizações e saberes considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil”.

Com relação à estrutura editorial os avaliadores, entre outras questões, verificaram “que a utilização de uma grande quantidade de imagens favorece, sobretudo, a leitura dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental”. O texto escrito e as ilustrações se integram proporcionando “ritmo e continuidade ao processo de ensino-aprendizagem”. As indicações ao professor estão relacionadas a três aspectos: buscar orientações sobre o tema História da África, da cultura afro-brasileira, dos afrodescendentes e dos povos indígenas; quando necessário consultar bibliografias no campo da teoria da História, para completar as discussões trazidas pelo manual do professor e salientam que o trabalho com mapas é importante para desenvolver as noções espaciais, cartográficas dos alunos.

Desta forma, é possível observar que as equipes de avaliadores ressaltaram pontos positivos e a melhorar nas três coleções foco desta pesquisa. Os argumentos estão muito bem estruturados, mas não satisfazem plenamente ao meu objeto de estudo. Por isso, a seguir apresento outra leitura possível dos manuais do professor, agora sob a perspectiva do uso de textos literários como fonte ou documento para o ensino e aprendizagem de História.

3.2 Como a Literatura é proposta no manual do professor

Com objetivo de verificar como a Literatura está inserida nas coleções, objeto desta pesquisa, foi preciso estudar o Manual do Professor de cada uma delas. Os critérios para analisá-los estão relacionados à concepção de ensino de História tanto no que se refere à didática específica quanto à epistemologia da ciência da História verificando se estão coerentes com as atividades propostas aos alunos. Neste item serão apresentadas a concepção e

direcionamentos metodológicos de cada uma das seções em uma leitura voltada para o uso da Literatura como fonte ou documento.

As três coleções analisadas apresentam como um anexo do livro do professor uma seção chamada “manual do professor”, é um item obrigatório para a avaliação do MEC. Além disso, há obras que trazem indicações ou sugestões para o professor no livro do professor, inclusive respostas das atividades, neste caso em fonte menor na cor azul.

3.2.1 As orientações para o professor na coleção Asas para voar

Na coleção Asas para voar a apresentação do manual do professor inicia reconhecendo os desafios encontrados e enfrentados no cotidiano escolar. A partir desse reconhecimento o livro é colocado como auxílio para os procedimentos metodológicos, didáticos, de avaliação e oferecem referências bibliográficas no intuito de sanarem as dúvidas, que por acaso surjam no decorrer do uso do material. Também solicitam a contribuição do professor como mediador na construção de debates e diálogos encaminhados pela obra e que tem o objetivo de formar o cidadão.

O Manual do professor foi organizado da seguinte maneira: pressupostos teóricos; organização do conteúdo desenvolvido na coleção; procedimentos metodológicos; o processo de avaliação; produção, escolha e uso do livro didático; textos de aprofundamento para o professor. Além disso, são também apresentadas seções específicas para cada um dos volumes: organização didática e encaminhamentos específicos para cada volume/ano; sugestões bibliográficas para o professor e sugestões adicionais de leitura para o aluno. Aqui serão apresentados os seis itens gerais e, quando necessário, os itens específicos para cada ano serão citados.

Pressupostos teóricos da coleção – este item inicia com uma brevíssima discussão sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos e deixa claro que a coleção, a partir das indicações do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB tem preocupação com as questões de alfabetização e letramento. A base teórica de alfabetização e letramento é Magda Soares e Lúcia Lins Browne Rego, que defendem o uso das práticas

sociais de linguagem como uma forma de tornar o sujeito autônomo. Ainda com relação ao letramento as autoras apresentam a partir de Maria da Graça Costa Val (2006) quatro componentes do aprendizado da escrita; a saber: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura como capacidade de decodificar o sistema de escrita, de compreender e dar sentido ao texto lido e a produção da escrita pode iniciar mesmo antes das crianças aprenderem a escrever.

As orientações teórico-pedagógicas iniciam com a apresentação do objetivo da coleção: “trabalhar com os alunos a ideia de que, além de estudantes de História, eles são seus agentes e narradores” e, para tanto, propõem atividades que lhes permitam observar o cotidiano. Os argumentos e concepções estão fundamentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, MEC/SEB (1997), Helenice Ciampi (2002) e Maria Aparecida Bergamaschi (2000). A partir destes autores e documentos, defendem que ensinar História para crianças é fundamental para que tenham condições de perceber e incorporar as noções temporais. Como estratégias para atingir este objetivo as autoras reiteram a necessidade de observar o cotidiano, levando-os a perceber que as experiências já vividas precisam ser investigadas e, dessa forma, observar, descrever e analisar o presente. As relações de tempo são reforçadas em vários momentos para reafirmar que “é por meio do estabelecimento dessas relações, a partir das experiências cotidianas, que as pessoas podem aprofundar a compreensão da dimensão histórica do viver em sociedade e verificar a existência de múltiplas dimensões temporais” Neste item defendem o uso de fontes e documentos históricos como uma forma de elaboração de interpretações e comparações por parte dos alunos, já que as autoras entendem “que ao ensinar História, estimulamos os alunos a construir sua cidadania, criando condições para que se tornem conscientes e críticos”, capazes de valorizar a si e ao próximo; respeitar as diferenças e evitar a discriminação; solucionar problemas pessoais ou coletivos; atuar contra injustiça social e valorizar o patrimônio sociocultural. Na conclusão deste item as autoras dizem que são apenas sugestões e que o professor tem liberdade e criatividade para adaptar as indicações a sua realidade.

A organização do conteúdo desenvolvido na coleção, neste capítulo do manual, apresenta-se a justificativa para os conteúdos selecionados. As

autoras defendem o trabalho com eixo temático porque permite organizar os conteúdos; problematizar e encadear logicamente os conteúdos e conceitos, além de abordar a historicidade na análise dos temas. Em seguida, apresentam os objetivos e conteúdos de cada um dos ciclos, bem como o eixo temático de cada unidade da coleção. A partir dos PCN incentivam os professores a recortar, acrescentar e priorizar outros conteúdos que tenham relevância para o trabalho em sala de aula.

Neste mesmo capítulo tratam das questões referentes ao trabalho com as leis 10.639/03 e 11.645/08 que instituem como obrigatório o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira, com indicações de como introduzir esses conteúdos na prática de sala de aula. O mesmo procedimento é dado ao ensino da história e da cultura indígena.

Os procedimentos metodológicos são apresentados em um capítulo específico do manual do professor. Os procedimentos metodológicos são balizados nas discussões e estudos de Circe Bitencourt (2005), Amanda Polato (2007), Juan Ignacio Pozo (1998) e Fernando Hernández e Montserrat Ventura (1998). As autoras iniciam a discussão reafirmando a importância do trabalho com e a partir do cotidiano e concebem “o professor como um mediador no processo de construção e apropriação de conceitos”. Além disso, afirmam que a problematização das noções do passado é importante para o desenvolvimento do aprendizado de conceitos históricos. Recorrem a Vygotsky e Piaget a partir de Circe Bitencourt para falar sobre o desenvolvimento intelectual da criança e afirmam que a obra valoriza a “construção de conceitos por parte do aluno, todo o seu conhecimento prévio, todas as suas experiências históricas e sociais e todo o seu conhecimento espontâneo”. Com relação à participação do professor/mediador a este cabe reconhecer e aproveitar tais conhecimentos para alcançar os conceitos científicos desejados.

Em seguida a esta explanação as autoras apresentam as estratégias de aprendizagem da obra. Na abertura das unidades propõem a introdução do tema com a utilização de imagens e ou textos que servem como motivação para a exposição por parte dos alunos de suas experiências e conhecimentos prévios. De acordo com as autoras esta estratégia favorece a socialização e estimula atitudes de respeito às diferentes opiniões. Esta introdução é chamada de “A Hora da roda” e possui uma relação estreita com a língua

portuguesa, uma vez que suscitam o trabalho com atividades relacionadas às práticas discursivas da leitura e da oralidade e praticamente todos os textos são literários, poesias, excertos de literatura infantil e infantojuvenil, letras de música, memórias, trechos de biografias, entre outros. No trabalho com a escrita e com a oralidade o objetivo é a percepção do tempo – passado e presente. Neste item o foco está nas questões de letramento e alfabetização, pois segundo as autoras “nesta faixa etária, a escolarização deve ter preocupações mais amplas para desenvolver um trabalho que envolva a escrita, a leitura e também a oralidade, entre outras habilidades”.

O trabalho com documentos e fontes históricas é considerado como o elemento mais importante no procedimento histórico abordado na coleção. Por isso afirmam que “a escolha de documentos deve privilegiar a aquisição de conceitos históricos” e apoiam-se em Bittencourt (2005) para afirmar que

um documento pode ser usado simplesmente como ilustração, para servir de instrumento de reforço de uma ideia expressa na aula do professor ou pelo texto do livro didático. Pode também servir de fonte de informação, explicitando uma situação histórica, reforçando a ação de determinados sujeitos, etc., ou pode servir ainda para introduzir o tema de estudo, assumindo neste caso a condição de situação-problema, para que o aluno identifique o objeto de estudo ou o tema histórico a ser pesquisado (p. 19).

Completando a citação acima, as autoras afirmam que o documento é um suporte para pesquisa e dessa forma auxilia a compreender as sociedades em seus vários aspectos e nele devem ser buscados elementos que permitam a sua interpretação, tais como, o que ele transmite? Quem o produziu? Quando? Por que foi elaborado? Neste sentido, segundo as autoras, a fonte ou documento não fala por si, mas precisa ser interpretado pelo historiador. Afirmam também com relação à fonte a importância de “resgatar diferentes aspectos da nossa cultura, de diferentes épocas” e, neste momento, abrem a possibilidade da Literatura ser fonte e de modo breve justificam o uso de textos literários da seguinte forma

Para resgatar diferentes aspectos da nossa cultura, de diferentes épocas, trabalhamos não só com textos atualizados, mas também com textos já conhecidos e considerados clássicos da nossa História e da nossa literatura. Utilizamos, por exemplo, documentos como as Cartas de Pero Vaz de Caminha e Padre Antonio Vieira, e trechos de obras literárias de Alvarenga Peixoto,

As autoras ressaltam, ainda que os conteúdos devem ser colocados em ordem cronológica, pois isso possibilita ao aluno a noção concreta de tempo e narrativa e dedicam um item para justificar e encaminhar o trabalho com a linha do tempo.

Ainda neste capítulo são apresentadas, justificadas e comentadas as seções da obra, a saber: Explore; Saiba mais; Leia mais; Divirta-se e Pesquise que estão presentes em todos os capítulos. Mais detalhadamente tratam das seções que aparecem no final das unidades: Projetos de trabalho, Sistematização do aprendizado; Glossário; Recursos Gráficos. A seção Projetos de trabalho é justificada da seguinte maneira: “o projeto permite aos alunos conscientizarem-se de um fato, uma situação ou problema, e estimula a busca de solução para as questões proposta”. Defendem, ainda, que o projeto desenvolve no aluno a capacidade de organização de informações, realizar e estabelecer relações e trabalhar em equipe propiciando a socialização.

O capítulo destinado ao processo de avaliação faz um breve histórico das modalidades avaliativas e apresenta como opção da obra três tipos: avaliação inicial, formativa e somatória justificando e indicando em quais seções é possível aplicar os modos de avaliar privilegiados pela coleção.

O quinto capítulo trata da produção, escolha e uso do livro didático. Para abordar o assunto as autoras fazem uma retrospectiva do caminho percorrido para a produção da obra, no que se refere aos procedimentos burocráticos. Para tanto citam trechos do edital do PNLD 2013 e reproduzem uma tabela apresentada neste mesmo edital. Sobre a escolha e o uso do livro didático também recorrem às indicações do MEC/SEB e indicam a leitura do Guia, discussões, reuniões de planejamento envolvendo o corpo docente, além de fazerem indicações de leituras de material teórico sobre o assunto. Em seguida, no capítulo 6 “Textos de aprofundamento para o professor” apresentam quatro textos sobre os temas: Avaliação; Interdisciplinaridade; Temas Transversais e Diferentes formas de representações.

O manual do professor é ainda, como já informado, composto por mais três capítulos que não serão aqui analisados uma vez que são específicos de

cada volume e, por esse motivo, serão citados sempre que houver necessidade durante a análise do material.

3.2.2 As orientações para o professor na coleção Novo Interagindo com a História

O manual do professor da coleção Novo Interagindo com a História é composto por seis capítulos, a saber: apresentação, o livro didático, fundamentação teórico-metodológica, conhecendo a obra, proposta de trabalho e referências.

Na apresentação as autoras esclarecem que a coleção “é resultado de muitos anos de experiência em sala de aula” e, desta forma, colocam-se como aliadas do professor(a) no que se refere à compreensão do funcionamento do ambiente escolar. Sobre o processo de ensino e aprendizagem de História afirmam que ser professor é “um grande desafio” e que o material tem o objetivo de oferecer subsídios à tarefa do professor, através do tratamento e o esclarecimento de alguns “pontos específicos do conteúdo, servindo assim como instrumento de formação continuada”.

No capítulo dedicado ao livro didático esclarecem que o entendem a partir da conceituação de João Batista Araújo Oliveira (1984) “um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação”. Portanto, o livro didático é considerado como “um instrumento de trabalho” no contexto educacional e sua função está também ligada à formação do professor. Neste mesmo capítulo defendem que a escolha do livro didático é de grande responsabilidade e, por isso, deve haver critério na análise que antecede a escolha da coleção a ser utilizada e sugerem que sejam observados os seguintes aspectos:

consonância com o projeto político-pedagógico da escola; encaminhamento dos conteúdos; diversidade textual; atividades significativas e diversificadas; projeto gráfico atraente; isenção de preconceitos e estereótipos e formação cidadã trabalhando valores universais como respeito, responsabilidade e ética. (p. 6)

Cabe ressaltar que estes aspectos listados fazem parte dos critérios de avaliação das coleções inscritas no PNLD.

O capítulo 3, Fundamentação teórico-metodológica, é subdividido em seis itens: a História, conceitos fundamentais para o conhecimento histórico, diretrizes para o ensino de História, linguagens e fontes para o ensino de História, o papel do professor e avaliação.

Para a fundamentação teórica e metodológica as autoras buscam conceitos e se apoiam teoricamente em Selva Guimarães Fonseca (2003) quando tratam da concepção de História baseada na experiência do homem no passado e no presente. Essa autora também subsidia a argumentação de que as transformações ocorridas através do tempo são de grande importância, pois permitem a percepção do movimento e da diversidade como uma forma de construir o “entendimento do mundo em que vivemos e também do mundo que gostaríamos de viver” (p. 7). As autoras da coleção apresentam a importância do conhecimento prévio do aluno e dizem que a coleção dispõe de diferentes metodologias para o professor investigar o conhecimento prévio dos alunos e como consequência desenvolver sua consciência histórica. José Machado Pais (1999) é citado para a breve conceituação de consciência histórica que discorre sobre a dimensão identitária e a importância da memória. Para concluir, as autoras esclarecem que “o objeto de estudo da História é o ser humano e sua ação ao longo do tempo nos diferentes espaços” atribuindo assim ao homem o processo permanente de modificações e continuidades, de “experiências individuais e coletivas” que modificam e constroem o seu tempo e o seu espaço.

Os conceitos fundamentais para o conhecimento histórico são norteados, segundo as autoras da coleção, por conceitos que estão tanto no campo de ensino da História como no da pesquisa específica da ciência da História – o tempo. “para tanto, é necessário um trabalho amplo e contínuo com as principais noções temporais, que são: sucessão ou ordenação, duração, simultaneidade, semelhanças e diferenças, permanências e mudanças”. Advertem que estas noções precisam ser construídas a partir das experiências sociais e culturais da vida prática e no processo de escolarização, e que são “imprescindíveis para a construção do pensamento histórico”. Como base teórica para as noções temporais citam Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004) quando indicam atividades de observação de objetos iguais em épocas diferentes para desenvolver a noção de tempo e compreender a

causalidade histórica. Ainda sobre o tempo, as autoras da coleção afirmam que “o tempo cronológico é fonte de referência para o historiador e o professor de História”, mas o maior desafio está em fazer o aluno compreender que “coexistem várias temporalidades em uma mesma organização social.” Para esclarecer está questão utilizam Maria Inez Turazzi e Carmem Tereza Gabriel (2000) para afirmar “A história é, pois, tecida com múltiplos tempos, como linhas e fios que se entrelaçam, sobrepõem-se, constituindo uma trama complicada.”

Outro conceito apresentado é o de fato histórico. As autoras afirmam que o trabalho somente com fatos acontecidos, eventos relacionados a acontecimentos políticos e datas comemorativas já não deve mais ser o foco. Defendem que fato histórico é atualmente entendido como “toda a ação humana significativa em um momento histórico”. Em seguida expõem a necessidade de problematização para construir diálogos entre o presente e o passado. Para tanto buscam em Conceição Cabrini (2004) apoio para a afirmação de que os problemas não devem ser criados pelo professor ou pesquisador, “mas tentar levantar a problemática que foi vivenciada por aqueles determinados sujeitos históricos que estamos examinando”. Para proceder dessa maneira defendem o trabalho com fontes históricas e concluem “o ensino de História deve basear-se na experiência do aluno, permitindo que ele se identifique como sujeito histórico e agente da produção do conhecimento histórico”.

A discussão sobre diretrizes para o ensino de História foi subdividida em três subitens. Iniciando com a proposta para o desenvolvimento da consciência histórica

propõe-se nesta coleção um trabalho pedagógico que visa ampliar as capacidades dos alunos, desenvolvendo a autonomia e a compreensão da realidade, além de incentivar a participação e a corresponsabilidade na vida social (p. 11).

Afirmam, baseadas em Maria Cândida Moraes (1997), que esta visão de educação deve ser construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente. Para as autoras do manual os conteúdos precisam acionar algumas habilidades e procedimentos tais como, “o desenvolvimento das capacidades

motoras e afetivas, a relação interpessoal e a inserção social”. Para tanto apresentam os conceitos procedimentais (saber fazer), conceituais (conceitos e princípios – é o saber propriamente dito) e atitudinais (valores, atitudes e normas – o saber ser). Com objetivo de refletir sobre eles são citados durante a exposição deste subitem Vasco Pedro Morreto (2002), Enric Valls (1996) e Antoni Zabala (1988) apresentando como conclusão que “o papel essencial da escola é oferecer ao educando ferramentas que permitam compreender o mudo para transformá-lo”.

A segunda subdivisão desse item é referente ao ensino da História da África, da cultura afro-brasileira e das nações indígenas as autoras destacam a importância de ações afirmativas e combate ao racismo e a discriminação. Consideram também ser a escola um espaço estratégico para discussões e reflexões sobre o tema. Os autores que as embasam teoricamente são Isabel Aparecida dos Santos (2001) e Mário Theodoro (2008). Ao final há a indicação bibliográfica comentada de dez livros sobre o assunto.

A última subdivisão é sobre o ensino da História local. Neste item as autoras defendem “é preciso que se estabeleça, de maneira contínua e sistemática, a articulação entre os conteúdos da História local ou regional e os da História nacional e mundial”. Para subsidiar citam Circe Bittencourt (2004, p. 64) “a história regional proporciona, na dimensão do estudo do singular, um aprofundamento do conhecimento sobre a história nacional, ao estabelecer relações entre as situações históricas diversas que constituem a nação.” Fazem a indicação comentada de cinco obras para complementar os conhecimentos do professor.

A linguagem e as fontes para o ensino de História são o próximo assunto abordado no manual do professor. De acordo com Mary Pulaski (1983) a educação tem dois objetivos, o primeiro “é criar homens capazes de realizar coisas, e não simplesmente repetir o que fizeram as gerações anteriores” e o segundo “é formar mentes críticas, que possam avaliar e não apenas aceitar tudo que lhes é oferecido”. Baseadas nestas palavras as autoras da coleção afirmam que a coleção oferece condições para professores e alunos explorarem seus conhecimentos e capacidades investigativas a partir de suas experiências, de sua curiosidade em ler e compreender diferentes fontes históricas. Kalina V. Silva e Maciel H. Silva (2006) são citados para explicar que

fontes históricas fazem parte da “herança material e imaterial deixada pelos antepassados”, normalmente documentos oficiais, mas falam também sobre o vestígio “é mais que o documento oficial” é produto humano que se torna fonte como: mito, literatura e cinema.

As autoras da coleção apresentam a necessidade de “desenvolver o espírito de colaboração, de solidariedade e parceria para a vida em sociedade” e afirmam que os trabalhos de pesquisa coletivos ou individuais são importantes para auxiliar neste desenvolvimento. Paulo Caruso Ronca e Carlos Luiz Gonçalves (1998) são citados para a discussão sobre o desenvolvimento da sensibilidade e para consolidar a ideia de que o processo cognitivo pode ser ampliado a partir da exploração de obras de arte, como: a música, a dança, a pintura entre outros e, com isso, as autoras da coleção concluem que as imagens “são hoje importantes fontes para o estudo da História”.

Na sequência citam Circe Bittencourt (2004) para afirmar que as imagens elaboradas artisticamente pelo homem “informam sobre o passado das sociedades, sobre suas sensações, seu trabalho, suas paisagens, caminhos, cidades, guerras”. Circe Bittencourt ao fazer referência a filmes como fonte histórica diz

não são registros de uma história tal como aconteceu ou vai acontecer, mas representações que merecem ser entendidas e percebidas não como diversão apenas, mas como produto cultural capaz de comunicar emoções e sentimentos e transmitir informações. (p. 21)

As autoras da coleção dão grande importância ao trabalho com fontes e este é o item mais discutido e com maior número de indicações metodológicas de todo o manual. Apresentam proposta específica para o uso da fotografia (Circe Bittencourt, 2004), sugestões para trabalhar com filmes e trabalho com a história oral (Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, 2004), a utilização de cartazes e sugestões para confeccionar histórias em quadrinhos. Além disso, abordam rapidamente a questão do letramento e da literacia com um trecho de Renato Mocellin (2009). Apesar de amplamente apresentada tanto no material do aluno quando do professor, a Literatura como fonte é rapidamente mencionada.

O próximo item deste terceiro capítulo é o papel do professor e é iniciado com a citação de Moacir Gadoti sobre o professor como mediador do

conhecimento e organizador do trabalho escolar. A partir desta concepção apresentam alguns requisitos inerentes a este professor comprometido com a formação de seus alunos, e dizem que este profissional precisará estar aberto para o conhecimento e para as novas formas de ensinar. Para concluir citam Paulo Freire, *Pedagogia da Terra* (2000) para esclarecer a reciprocidade no ato de ensinar e aprender, pois quem ensina aprende e quem aprende também ensina. O último item diz respeito à avaliação e as autoras utilizam a fala de Philippe Perrenoud para iniciar a discussão fazendo um brevíssimo relato da “invenção” da avaliação. Em seguida aliam a concepção de ensino à de avaliação, entendendo que durante o trabalho do professor a avaliação deve ser “contínua, diagnóstica, transparente, formativa e integral”. Para consolidar esta concepção citam Juan M. Alvarez Méndez (2001) e apresentam uma lista de formas avaliativas reforçando a questão de que a avaliação dos alunos exige do professor dedicação e compreensão das questões relacionadas à aprendizagem, conforme Jussara Hoffmann (2003).

O capítulo 4 é dividido em dois. O primeiro explica as seções e o segundo apresenta os conteúdos selecionados para todos os anos da coleção – 2º ao 5º. As seções são: mãos a obra, vivendo a história, interagindo com jogos, observando detalhes, interagindo com textos, desenvolvendo atitudes, fique por dentro, você aprendeu que... e cantinho de sugestões. Os títulos dos ícones são quase autoexplicativos então, mãos a obra são atividades sobre conhecimentos já adquiridos. Vivendo a história é o espaço da pesquisa; interagindo com jogos são atividades lúdicas nas quais os alunos devem “exercitar diferentes capacidades”; observando detalhes “envolve a leitura de fontes visuais”; interagindo com textos os alunos têm acesso a “um ou mais textos de diferentes linguagens” o objetivo “é estimular a interpretação e, em algumas situações, o posicionamento do aluno”. Neste ícone é recorrente a utilização de textos literários. Desenvolvendo atitudes consiste em atividades relacionadas ao “dia a dia em sociedade”; o objetivo é que “o posicionamento tomado deverá reverter em atitudes que melhorem seu convívio com sua comunidade e com a natureza”. Fique por dentro traz informações adicionais e atividades e o professor tem liberdade para utilizá-las da forma que julgar melhor. Você aprendeu que... apresenta em forma de tópicos os assuntos estudados em cada unidade e o cantinho de sugestões, também no final de

cada unidade traz sugestões de linguagens diferentes para o “estudo dos temas apresentados”. Além dos ícones já apresentados toda a coleção é permeada pelo “Diário de Aninha” para o 2º e 3º ano e o “Blog da Aninha” para o 4º e 5º ano neles Aninha, uma personagem criada pelas autoras, “conta situações escolares, em linguagem simples e adequada ao ano a que se destina”. No final de cada livro estão os ícones: recado legal com “reflexões sobre o que foi trabalhado” durante o ano letivo e o Glossário.

O item Seleção de conteúdos é composto por quadros que apresentam a divisão de conteúdos escolhidos pelas autoras para cada um dos anos, apesar delas mesmas acrescentarem “acreditamos que a qualidade do ensino está muito além da quantidade de conteúdos trabalhados”.

O capítulo 5 é a proposta de trabalho; como organização é uniforme: Objetivos gerais da unidade, conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais; encaminhamento do conteúdo, textos e subsídios teórico-metodológico para o professor; orientações didáticas e sugestões de atividades; sugestões de filmes, livros e sites. Estes ícones tratam das especificidades dos livros dedicados a cada um dos anos e, por isso, não serão aqui todos apresentados, mas ao discutir atividades específicas serão retomados.

3.2.3 As orientações para o professor na coleção Eu Conto

A apresentação para o professor da coleção Eu conto constitui um texto que justifica o tema que perpassa toda a coleção – infância, e apresenta os pressupostos teóricos que o embasam. O texto é breve, mas contém um grande número de informações relevantes relacionadas ao tema que será trabalhado na coleção.

O manual do professor foi organizado em três (3) blocos, sendo os dois primeiros de fundamentação teórica e metodológica e, por esse motivo, são repetidos nos quatro (4) volumes: Pressupostos que fundamentam a coleção; Sugestões metodológicas para o professor. O terceiro bloco trata das especificações de cada volume e desta forma apresenta – Sugestões de como trabalhar com o livro do 2º, 3º, 4º e 5º ano.

Como anunciado na apresentação os questionamentos são considerados de grande importância para as autoras que iniciam todos os capítulos com algumas perguntas e o objetivo é verificar os conhecimentos prévios, estimular o pensamento e fazer aflorar os conhecimentos que as crianças já possuem sobre o assunto. A seção “Eles contam do seu jeito” traz a narrativa de um professor, estudioso, pesquisador, historiador, poeta, romancista ou artista tratando do tema que está sendo trabalhado, o objetivo é mostrar as diferentes formas de contar o mesmo fato. Nesta seção a apresentação de textos literários é recorrente. Na seção “Documento histórico” as autoras trazem textos de diversos gêneros, imagens, fotografias, estudos arqueológicos entre outros com o objetivo de ampliar a interpretação do assunto em estudo. “Meu arquivo” apresenta normalmente um texto e solicita que a partir dele a criança elabore uma narrativa histórica. O objetivo desta seção é ampliar os conhecimentos e possibilidades de leitura e interpretação de fatos históricos. A literatura também aparece no ícone meu arquivo. A seção “Relação presente e passado” busca estabelecer ou proporcionar o estabelecimento de relação entre os fatos do passado e suas consequências para o presente. Apesar de não existir uma seção exclusiva denominada glossário existe um ícone que perpassa a obra “Definição encontrada no dicionário” ou “Definição não encontrada no dicionário”, as definições estão próximas de onde apareceram as palavras ou conceitos que as autoras desejam explorar.

Os pressupostos teóricos que fundamentam a coleção estão divididos em seis itens: Pressupostos; Procedimentos metodológicos, Aulas de História; Organização do livro do 1º ao 5º ano; Ícones e atividades e A obra e a avaliação.

A fundamentação acontece a partir da afirmação “Ninguém precisa aprender História só para conhecer o passado. Todos precisam aprender História para conhecer e agir no próprio mundo onde vivem”. Seguindo este pressuposto a questão colocada é “O que significa aprender História?” as autoras indicam a possibilidade de várias respostas, e optam pela defesa de duas. A primeira defende que aprender “não significa decorar e memorizar um monte de informações...”. A segunda explica “que aprender História significa aprender a ler e a escrever a História, isto é, aprender a pensar

historicamente.” Em seguida afirmam que crianças desde pequenas já aprendem a pensar historicamente e discutem o que significa pensar historicamente. O trabalho com temporalidade é a justificativa, uma vez que pensar historicamente significa conhecer e dialogar com pessoas de outras épocas e lugares descobrindo “como viveram, o que fizeram, quais eram suas lutas e seus problemas”. Atingir o objetivo, segundo as autoras, será possível a partir da observação e da busca de respostas para situações que podem ser problemas ou a realização de um sonho, por exemplo. O diálogo proposto, segundo as autoras, permite uma volta ao passado e este retorno pode ser feito por meio de vestígios do passado investigado, como por exemplo, documentos. Contudo, não basta voltar ao passado e observar documentos e vestígios históricos é preciso pensar historicamente. Para que isto seja possível é necessário: saber encontrar e selecionar os fatos; organizar os fatos numa perspectiva temporal; aprender ler, questionar e interpretar documentos; construir explicações sobre as relações entre passado e presente.

Outra questão colocada é “Para que serve pensar historicamente?” para esclarecê-la as autoras iniciam a argumentação afirmando que pensar historicamente é ir para o passado e conseguir contá-lo a partir das nossas experiências, ou seja, do nosso jeito. Este contar deve estabelecer relações com o presente atribuindo sentido para a formação da identidade do sujeito e, desta forma organizar as ações sejam elas individuais ou coletivas. Para tanto indicam dois princípios norteadores da fundamentação da obra. O primeiro consiste em pensar a ciência da História em movimento contínuo, em construção e inacabada, exatamente como outras ciências sociais. O segundo é o incentivo e a consolidação de mecanismos de aprendizagem criativa e autônoma, com o objetivo de subsidiar a transformação de informações em conhecimentos. Segundo as autoras esse movimento oferece condições para que os alunos gradativamente se apropriem de ideias e conceitos cada vez mais complexos em um processo de literacia histórica, cujo objetivo principal é ensinar a pensar historicamente.

Em seguida as autoras justificam o título da coleção e destacam dois pontos importantes. O primeiro que a história contada é sempre uma interpretação possível, colocando desta forma a multiplicidade de pontos de vista e desmistificando a ideia da existência de uma versão verdadeira, única

da História. A partir deste pensamento as autoras defendem a ideia de que a História é multiperspectivada. O segundo ponto é a relação entre História e narrativa, as autoras entendem “que a construção dos argumentos históricos explicativos pressupõe a análise da ação, dos agentes e do contexto em que ocorre a ação.” Os elementos necessários para a construção dos argumentos aparecem nas narrativas de situações específicas do passado, permitindo desta forma que os estudantes elaborem interpretações e ressignifiquem o presente tanto do ponto de vista individual quanto coletivo possibilitando assim a construção de orientação para ações e intervenções na vida prática.

A aprendizagem histórica e consequentemente, seguindo este pressuposto, as narrativas históricas podem auxiliar na organização da construção das narrativas das crianças de três formas. Primeiramente, a compreensão fragmentada do passado – quando os estudantes apresentam dificuldades de expressar de modo individual fatos ou temas discutidos em situações de aprendizagem. O segundo é a compreensão restrita do passado – quando os alunos demonstram um entendimento do todo, mas ao elaborarem suas narrativas para explicar as informações acabam por centralizar em um ponto apenas ou fazem uso de argumentos apresentados nos textos e nas fontes. O terceiro é a compreensão global do passado – quando os estudantes percebem e identificam diferenças contidas nas fontes. A partir disto elaboram interpretações e reformulam as informações de forma pessoal. Quando o jovem ou a criança busca explicação e significação para o passado pensando em sua própria experiência este estudante está realizando um esforço de compreensão histórica. Este pensamento pode ser mais ou menos complexo e, segundo as autoras, não está relacionado apenas ao grau de desenvolvimento lógico.

No item seguinte é apresentada a argumentação de que a História tem a finalidade de formar a consciência histórica. E, para tanto, as autoras indicam o rompimento com o pensamento de que a História deve ser ensinada de forma temporal linear, colocando-se contra a ideia de que a História é a mestra da vida; além disso, fazem uma crítica ao uso de narrativas que não permitem revisitar o passado. Para elas a formação da consciência histórica permite a professores e estudantes compreenderem que

o passado, objeto de estudo da História, um dia já foi o presente e o futuro de alguém; que vivemos em uma sociedade que é como é porque as pessoas que viveram antes de nós tomaram determinadas decisões que nos fazem ser o que somos. Isso é importante porque leva em consideração o fato de que nossas decisões, tanto individuais como coletivas, também criam um determinado futuro para nossos descendentes. (p. 8)

Seguindo este pensamento as autoras chamam a atenção para questões éticas e morais, pois afinal o que fizermos hoje refletirá no amanhã como uma atitude do passado. Portanto, a consciência histórica não tem o objetivo ou a pretensão de modificar ou julgar o passado e sim levantar questões sobre o presente e pensar o futuro a partir dos princípios de liberdade, democracia e cidadania.

Também são abordadas as dimensões da aprendizagem histórica: experiência; interpretação e orientação. A experiência é importante para a aprendizagem da História porque desenvolve a capacidade de ir ao passado e selecionar novas experiências verdadeiramente históricas, além disso, pressupõe a compreensão e apreensão do passado como uma diferença no tempo e que pode auxiliar na explicação ou compreensão de determinadas ações do presente. A interpretação contribui para o desenvolvimento da capacidade de dar significado aos fatos históricos, esta dimensão também propicia o questionamento “das verdades” estabelecidas no meio acadêmico, por exemplo. A orientação pressupõe a localização temporal “por meio de localizações e explicações acerca do passado, e sobre o tempo, relacionando o passado com o presente e o futuro” desta forma os estudantes têm condições de elaborar múltiplas interpretações e argumentar em favor de seu ponto de vista.

Para as autoras as três dimensões estão intimamente ligadas. Uma não acontece sem a outra, por este viés justificam que o ensino de História não pode “dissociar a aprendizagem histórica do sujeito que a aprende e, portanto, a dinâmica da aprendizagem não se realiza quando a História é ensinada como algo dado.” Para atingir este objetivo é necessário lançar mão de procedimentos metodológicos adequados.

No item procedimentos metodológicos as autoras apontam para encaminhamentos ligados à aula-oficina, que são apresentados em cinco itens.

1. Exploração de ideias prévias – nesta proposta o aluno é agente de sua

formação e os conhecimentos que já possui são considerados como ponto de partida para o ensino. O professor é visto como investigador social das ideias históricas dos alunos, organizador e promotor da relação destas ideias com o conhecimento histórico a partir de situações problemas. 2. O conhecimento tem sempre múltiplas faces e níveis que vão desde o senso comum até a epistemologia da ciência. 3. Múltiplas estratégias e recursos. 4. Avaliação a partir da produção do aluno. 5. A construção do aluno como agente social é a finalidade principal.

Os princípios norteadores da aula oficina são apresentados pelas autoras da seguinte forma: 1. Interpretação de fontes: ler e interpretar fontes históricas; estimular o cruzamento de fontes; selecionar fontes para confirmar ou refutar questões e problematizações. 2. Compreensão contextualizada é fundamental para a organização da temporalidade: buscar compreender as experiências humanas em diversos tempos e espaços; relacionar os significados e sentidos do passado com o presente e com o futuro; levantar hipótese sobre conhecimentos históricos. 3. Comunicar o que aprendeu de modo consciente: expressar por meio de diversas linguagens a compreensão e interpretação individual sobre as experiências humanas.

Seguindo as autoras apresentam os princípios da Didática da História que orientam o planejamento das aulas de História. O primeiro passo é o levantamento das ideias prévias e é fornecida uma argumentação teórica para o professor compreender o que é e como proceder para o levantamento das ideias prévias. O segundo momento é preparar a intervenção pedagógica a partir das ideias tácitas, sempre com apresentação de uma situação-problema e com a participação dos estudantes. O terceiro momento é a intervenção pedagógica. Todos esses itens são detalhados no manual do professor.

A organização do livro do 1º ao 5º ano é o próximo item apresentado. As autoras justificam e explicam cada um dos ícones de modo claro e objetivo. É possível perceber que a obra foi organizada pensando na aplicação em sala de aula de todos os conceitos e discussões teóricas e metodológicas que foram apresentadas. Outro ponto relevante é o vocabulário utilizado no livro do aluno que possibilita a ampliação do conhecimento e da literacia histórica, já que nas diferentes seções são utilizados termos próprios da ciência da História como,

documento histórico, arquivo, relação presente & passado. As atividades recebem um item a parte para explorar o objetivo e a finalidade de cada uma.

A avaliação é um item breve no manual do professor, mas deixa claro que a proposta não é quantitativa ou classificativa. Ao contrário, é mais uma investigação e análise do processo de aquisição e de relacionamento com o conhecimento histórico. Em seguida as autoras fazem sugestões metodológicas para o trabalho com as fontes esclarecendo que o seu uso é obrigatório nas aulas de História e que explorá-las é determinante para a formação da consciência histórica. O trabalho com as fontes é indicado em dois itens: explorando fontes – apresentação do documento; descrição do documento; explicação do documento – e apreciação sobre o documento.

No final do manual as autoras indicam formas de trabalhar com a História local explicando e justificando que é um importante elemento para a formação da consciência histórica e do reconhecimento do aluno como um agente da História

Os elementos descritos acima formam uma apresentação geral feita em todos os volumes da coleção. O item sugestões de como trabalhar com o livro do 2º, 3º, 4º e 5º ano é específico para cada volume e será detalhado no item em que se discutirão os encaminhamentos teóricos e metodológicos específicos.

3.3 Os critérios de seleção e análise das coleções

Após a análise dos manuais do professor das três coleções é possível perceber que cada uma delas apresenta a concepção de ensino de História e os encaminhamentos de modo distinto, e foram estes encaminhamentos que permitiram elaborar os critérios de análise para esta pesquisa.

O que aproxima as três coleções é o trabalho com o tempo. Todas as autoras demonstram grande preocupação com a percepção e compreensão da passagem do tempo pelos estudantes. Outra aproximação está relacionada ao conhecimento prévio, as autoras das três coleções fazem e sugerem perguntas, mas apenas em uma coleção o encaminhamento da educação histórica a partir a aula oficina é citado e as atividades estão baseadas nas

discussões como apresentadas por Barca (2004). Dessa forma é revelada a primeira diferença no encaminhamento teórico-metodológico e da concepção de ensino de História

Com relação aos encaminhamentos teórico-metodológicos é importante ter em mente o que Schmidt (2008) afirma ao discutir as perspectivas da consciência histórica de jovens brasileiros.

Na trama histórica é necessário escolher uma temática, um recorte cronológico, a eleição dos atores e dos episódios. A construção da trama é um ato pelo qual se recorta um objeto particular dentro da gama infinita de episódios que é a história. (SCHMIDT, 2008, p. 88)

Mas para esta pesquisa que tem como foco o trabalho da narrativa literária como formadora da consciência histórica cabe ressaltar a forma como as três coleções realizam esta abordagem.

Na coleção Asas para voar os textos literários, na maioria das vezes, abrem os capítulos e as unidades. Segundo as autoras o objetivo é sensibilizar e expor um novo conteúdo. No manual do professor a frequência com que a Literatura é apresentada é justificada pelas questões de alfabetização e relacionadas às práticas discursivas da leitura e da oralidade. Percebi que há uma aproximação de trabalhar os textos literários como fonte quando afirmam que a Literatura pode resgatar a nossa cultura.

As autoras da coleção Novo Interagindo com a História fazem um brevíssimo comentário sobre o trabalho com textos literários em um ícone ou seção na qual tratam das “linguagens e fontes para o ensino da História”. Esta menção e a recorrência de excertos literários nos permite inferir que essas autoras defendem o trabalho da Literatura como fonte histórica. Contudo, esta hipótese não se confirma na análise do livro do aluno no qual tais textos são explorados para a leitura e interpretação, mas não como uma fonte, ou seja, as questões não são feitas para o texto e sim sobre o texto. Também não há contextualização da obra ou do autor, nem discussões sobre o momento de produção e suas implicações.

Na coleção Eu conto História tanto no manual do professor como no livro do aluno as narrativas literárias são consideradas fontes. No ícone “eles contam do seu jeito...” excertos de textos literários são apresentados com

frequência, mas apresentam uma característica diferente das outras duas coleções, pois as autoras fazem contextualização da obra, do autor e o momento de produção. As atividades são relacionadas ao texto e não sobre ele, o que revela uma diferença de tratamento. Além disso, normalmente solicitam a produção de uma narrativa para os alunos não para que recontem, ao contrário para que a partir do que leram ou ouviram, das perguntas e do tema produzam a sua própria narrativa histórica.

Sendo assim, a seleção das três coleções para análise tomou como critério a metodologia e a didática para o ensino de História, ambas baseadas na teoria da educação histórica e nos conceitos de narrativa, fonte e evidência histórica, todos relacionados ao trabalho com textos literários. Os critérios são:

- a) não apresenta literatura como fonte ou documento,
- b) apresenta literatura como fonte, mas não propõe uma metodologia de trabalho para o professor nem atividades para os alunos nesta perspectiva.
- c) apresenta literatura como fonte e apresenta metodologia de trabalho e atividades para os alunos nesta perspectiva.

A partir desses critérios fui aos livros dos alunos e, antes de me debruçar sobre a leitura havia, em mim, a expectativa de que a literatura infantil ou infanto-juvenil fosse a única apresentada nos manuais. O que encontrei, no entanto, me surpreendeu positivamente, pois as autoras das coleções buscam também na literatura de modo geral recursos para trabalhar os temas a que se propõem. Infelizmente o critério de seleção já indica que a Literatura não será trabalhada como fonte ou evidência, o que sob a perspectiva da educação histórica é o ideal.

O próximo passo da pesquisa foi cotejar as informações dadas pelas autoras no manual do professor com as atividades, enunciados e explicações relacionados ao uso de textos literários.

CAPÍTULO 4 – A LITERATURA NOS MANUAIS: A PROPOSTA DE APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA CONTEMPLADA NO LIVRO DO ALUNO.

A aprendizagem histórica é um processo fundamental e básico da vida humana prática

Jörn Rüsen

Este capítulo é dedicado à proposta de aprendizagem histórica nos livros do aluno. A análise será feita sob a perspectiva dos pressupostos teóricos e metodológicos apontados pelo historiador alemão Jörn Rüsen e procurará identificar como os manuais propõem a aprendizagem histórica. Para tanto faço a descrição das três obras selecionadas dividindo este item em: a) a estrutura e formatação do livro do aluno de cada uma das coleções; b) análise de como o trabalho com fontes literárias é direcionado para o aluno; e c) quais são as indicações metodológicas feitas ao professor.

4.1 O que é aprendizagem histórica: perspectivas da Educação Histórica

Ao perguntar a professores como ocorre a aprendizagem muitas vezes se ouve como resposta que aprender é adquirir conhecimentos novos, preferencialmente, em um ambiente escolar, ou seja, a aprendizagem está diretamente ligada ao entendimento de um conhecimento historicamente acumulado e transmitido pela escola. E, ao perguntar qual concepção de aprendizagem você professor ou sua escola adota? É frequente ter como resposta a adoção do construtivismo. Esta teoria pedagógica tem sido extremamente empregada nas discussões, elaboração de documentos e debates sobre o ensino e a aprendizagem nos últimos anos. Todavia há equívocos na interpretação deste conceito, pois quando os construtivistas afirmam a necessidade em levantar os conhecimentos prévios dos alunos não

significa que o professor deva investigar quais conhecimentos o estudante já possui apenas no início do período letivo e, depois disso, planejar suas aulas desconsiderando o resultado da investigação e valorizando somente os conteúdos já pré-determinados pelo currículo escolar.

Se há um equívoco de compreensão, este deve ser sanado. O historiador Jörn Rüsen (2012) ao discutir a questão da aprendizagem histórica faz observações sobre a formação de professores e as questões muitas vezes debatidas sobre a relação quase conflituosa entre a ciência da História, a epistemologia da História e a didática da História. Com relação ao tema afirma que

a didática da história não se constitui para os professores como a arte de dar aulas de história, mas sim, foi o encontro de suas perguntas sobre métodos de dar aulas e técnicas de transmissão do conhecimento histórico, relacionadas às dimensões básicas do manejo prático do conhecimento nas aulas. (RÜSEN, 2012,p. 69)

À didática da História cabe o esclarecimento acerca das teorias da aprendizagem levando em consideração a experiência de professores, mas reconstruindo os saberes e as metodologias. Não se aplica a este trabalho uma crítica aos cursos de graduação e licenciatura ou às políticas públicas de formação continuada de professores, o tema merece foro mais adequado e maior dedicação. Mas não posso deixar de expressar a importância da formação do profissional professor e do professor profissional, bem como as limitações impostas por organismos que pouco ou nada compreendem da vida e do trabalho no interior da escola. Por isso, volto à questão principal dessa discussão, a relação com o aprender. Neste sentido, sobre o método de investigação de conhecimentos prévios, as pesquisadoras Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt escrevem.

A valorização dos processos do conhecimento torna-se um dos focos da aprendizagem, o que significa também a necessidade de levar em conta os conhecimentos, habilidades, crenças e conceitos prévios ou tácitos que os alunos trazem para a escola, relacionados com cada conhecimento a ser aprendido. Levar em consideração esses conhecimentos prévios é importante porque eles influenciam de maneira significativa o modo como os alunos percebem interpretam e organizam sua aprendizagem, matizando suas capacidades de aquisição de novos conhecimentos (SCHMIDT & CAINELLI, 2010).

As autoras entendem que a investigação dos conhecimentos prévios deve ser uma prática do cotidiano do professor e de seus alunos. Sabendo de onde partir o professor terá condições de elaborar atividades, apresentar problemas e incentivar pesquisas de modo mais eficaz. Posso afirmar, portanto, que para aprender é preciso valorizar a relação de professores e alunos com o conhecimento escolar e de mundo, a partir das experiências da vida prática.

Sob esta perspectiva não se configura aprender História quando apenas se exercita o ato de memorizar alguns conceitos, conteúdos e datas. Ao contrário, aprender História é transformar as informações que antes eram apenas memorizadas em conhecimentos úteis para a resolução de problemas enfrentados na vida prática, apropriando-se das ideias históricas de forma cada vez mais complexa, no sentido da construção de uma literacia⁷ histórica, que pode ser definida como a capacidade de ler e compreender mais profundamente os conhecimentos. A literacia pode tornar o estudante realmente crítico, porque lhe dá instrumentos para ler o mundo, as suas ações e as de outrem compreendendo as diferenças, percebendo como se constituem estas diferenças e se colocando como um agente ético e moral (não no sentido da moral puritana).

A construção do conhecimento, do pensamento histórico e, conseqüentemente, da literacia não se efetua apenas no ambiente escolar. Segundo Estevão de Rezende Martins, ao prefaciар uma das obras de Jörn Rüsen, a função da História extrapola os muros escolares e ganha o mundo.

História, sua experiência e sua reflexão, tem função social determinante na formação da identidade das pessoas e de suas sociedades. Com isso, possui um papel educacional na sociedade em geral, e não apenas no sistema escolar. História está no ensino e na aprendizagem em sala de aula, história está no contraste e na crítica do cotidiano e do meio-ambiente cultural a que pertencemos todos, história está na arquitetura interpretativa do tempo que nos envolve, nos documentos, no espaço urbano e rural, nas mentalidades e nos valores, nas crenças e nas convicções, enfim, em tudo em que o homem põe a mão e a razão. (MARTINS, 2012, p. 10)

⁷ “Para saber ‘ler’ a informação, debater e seleccionar mensagens fundamentadamente é preciso saber interpretar fontes, analisar e seleccionar pontos de vista, comunicar sob diversas formas, apostar em metodologias que envolvam os alunos no acto de pensar historicamente”. (BARCA, 2007)

Para concretizar o aprendizado de História, e percebê-la em todos os lugares como descrito por Martins, é preciso ter em mente os principais pressupostos da aprendizagem histórica, quais sejam a formação da consciência histórica, o uso de fontes e evidências e as três dimensões (experiência, interpretação e orientação).

Rüsen para explicar o que é consciência histórica como parte de uma teoria da aprendizagem afirma que

é necessário compreender a consciência histórica como um processo mental, como um conjunto de operações da consciência (emocional, cognitiva e pragmática), que diferem de outros conjuntos conceitualmente claros e que, em sua especificidade, podem ser explicitados. (RÜSEN, 2012, p. 74)

A formação da consciência histórica se dá pelo desenvolvimento da capacidade de ir ao passado buscando resposta a alguma situação do presente, através da interpretação da fonte, vestígio, evidência que está materializada no presente como monumento, documento, Literatura, casario antigo, objetos antigos etc.. A partir desta interpretação, será possível optar por uma forma de resolver problemas apresentados atualmente, tomando decisões a partir de uma avaliação, que não só leve em conta a visão do presente, mas também as razões do passado. Esta reflexão levará a compreensão de que as atitudes tomadas em momentos históricos anteriores aos nossos refletem em situações vividas no presente. O aluno, portanto, entenderá que suas atitudes certamente influenciarão a tomada de atitude de alguém no futuro, pois para esta pessoa nós e nossas ações seremos o passado.

Para Rüsen “a aprendizagem histórica é impossível sem a relação constitutiva do presente”. Portanto, se o professor, o material didático ou mesmo a escola não expuser o aluno a uma situação-problema relacionada à sua vida prática, no presente, que o instigue a voltar ao passado por meio da observação e interpretação de fontes e evidências ele não vai aprender. Pode ser que haja uma operação escolar que lhe permita uma progressão acadêmica (ser aprovado de uma série para outra), mas isso não será aprendizagem histórica efetiva. Ao ser levado ao passado o estudante é

exposto a uma nova experiência temporal específica que lhe permite ampliar a sua competência de interpretação do tempo e das ações do homem.

Todo o processo de ir ao passado refletir, experimentar, interpretar, compreender, modificar-se e perceber-se no mundo faz desenvolver uma competência extremamente importante – a interpretação temporal, descrita por Rüsen (2012) como sendo

o confronto entre a nova experiência temporal com os critérios de significâncias temporais específicas, que organizam as intenções das ações emocionalmente, mentalmente e cognitivamente e são formadas, intencionalmente, a partir do potencial de experiência da memória de interpretar a experiência atual e torná-la compreensível e manejável. (RÜSEN, 2012)

Dessa forma, o conhecimento e experiências adquiridas no passado podem torna-se uma forma de organizar a vida e a forma de viver. O trabalho com essa dimensão ocorre a partir do ato reflexivo da “representação interpretativa do passado”. É possível afirmar que a finalidade principal da aprendizagem histórica está diretamente relacionada com o tempo. Para compreendê-lo é preciso desenvolver a consciência histórica. Desta forma, “aprender é a aquisição de competências, a partir da apropriação (interpretação) da própria experiência” temporal. Para Rüsen (2012) o homem aprende quando consegue “refletir sobre si e de se objetivar ao longo da vida”.

A apreensão do passado operada pelo pensamento histórico na consciência histórica baseia-se na circunstância de que as experiências do tempo presente só podem ser interpretadas como experiências, e o futuro apropriado como perspectivas de ação, se as experiências do tempo forem relacionadas com as do passado, o que se processa na lembrança interpretativa que as faz presentes. Somente dessa forma obtém-se uma visão de conjunto das experiências do tempo presente e somente então os interessados podem orientar-se por elas. (RÜSEN, 2001, p. 63)

Para expressar o pensamento e a consciência histórica é preciso desenvolver a competência narrativa. A capacidade de narrar permite ao homem organizar-se “temporalmente no âmbito cultural da orientação de sua vida prática e da interpretação de seu mundo e de si mesmo”. Para Rüsen (2001) a narrativa para ser considerada histórica deve apresentar acontecimentos contextualizados entre o passado e o presente e com

tendências a perspectivar o futuro. Neste sentido a experiência do passado pode ser interpretada no presente permitindo a sua compreensão e o futuro pode ser esperado. Rüsen citando Droysen diz que dessa forma a narrativa “‘faz’ dos feitos do passado, a história do presente”. Segundo o filósofo alemão o sentido da narrativa é construído a partir da

experiência do tempo e opera em quatro planos: a) no da percepção da contingência e diferença no tempo; b) no da interpretação do percebido mediante a articulação da narrativa; c) no da orientação da vida prática atual mediante os modelos de interpretação das mudanças temporais pelos da experiência do passado e, por fim, d) no da motivação do agir que resulta dessa orientação. (RÜSEN, 2001)

Rüsen (2010) apresenta três dimensões necessárias para o ensino e a aprendizagem de História: a experiência, a interpretação e a orientação.

a) a ação de ir ao passado e procurar novas formas de vê-lo e compreendê-lo, respeitando-o em sua especificidade, favorece o aprendizado da História, isto porque “a experiência histórica é, pois, fundamentalmente, experiência da diferença e da mudança no tempo”. A experiência da diferença temporal pode ser observada, por exemplo, em uma construção antiga de uma determinada cidade. Perceber essa diferença e a coexistência de construções antigas e modernas não é o suficiente para produzir a experiência histórica e, por consequência o aprendizado histórico. Para atingir este objetivo é preciso que o homem enfrente um problema de orientação temporal. Este deve impulsioná-lo a olhar para o passado e, ao deparar-se com ele, faça com que tenha condições de relacionar a situação-problema com o presente e desta forma transformá-lo de modo consciente em orientação para sua vida prática. Esse processo proporcionado pela experiência conduz, segundo Rüsen (2010b), ao aprendizado histórico, uma vez que o “sujeito transcende seus próprios limites e os saberes históricos que lhe são dados e põe-se a busca de novas experiências históricas”. Além disso, este historiador também afirma.

Nesse movimento, ele agrega a si novas dimensões da experiência histórica, correspondentes a seus próprios interesses, aspirações e esperanças. O sujeito desenvolve um sentido para a alteridade temporal e para os processos temporais, que o conduz do outro experimentado ao eu vivenciado, tornando esse eu muito mais consciente e conferindo-lhe uma dinâmica temporal interna muito mais elaborada (RÜSEN, 2010b, p.113).

Sob este aspecto, o homem tem condições de perceber conscientemente que no ontem havia outra forma de viver proporcionada por condições de vida diferentes das de hoje. As demandas da vida prática tornam o passado e o presente com especificidades distintas e isso implica no modo de agir e reagir do homem em seu tempo.

b) a interpretação na forma como Rüsen (2010) apresenta “trata-se da capacidade, de todos os que têm interesse na história, de transpor sua contemporaneidade para os novos pontos de vista e novas perspectivas, nas quais e com as quais podem fazer e interpretar as experiências históricas”. Mas como isso é possível? Ao desenvolver a competência da experiência e do aprendizado histórico aprimora-se a competência da interpretação. Uma vez visitado o passado e sido exposto a uma situação que aflore a competência da experiência, há uma transformação do saber que provoca uma nova forma de interpretar o passado.

Os processos interpretativos são demonstráveis pela forma de ver e observar as coisas e situações. Aproximando-se deste modo da teoria da consciência histórica; contudo, nem sempre estes processos são teorizáveis. De acordo com Rüsen, modelos de interpretação que decidem o que é essencialmente “histórico na experiência e no saber histórico e consiste em seu estatuto temporal peculiar, a partir do qual o que é especificamente histórico se torna o conteúdo das histórias”. O desempenho no processo de aprendizagem histórica do sujeito é modificado na mesma proporção que sua competência interpretativa lhe permite organizar o seu próprio saber. Sobre isto Rüsen diz

Os modelos de interpretação, utilizados no processamento da experiência e na organização do saber, põem-se em movimento, tornam-se flexíveis, expandem-se e diferenciam-se, enfim, tornam-se conscientemente refletidos e argumentativamente utilizáveis. Em seu movimento em direção a uma maior complexidade, esses modelos se modificam também qualitativamente. Os modelos tradicionais de interpretação tornam-se exemplares, os exemplares, críticos, e os críticos, genéticos. Aumentos qualitativos das possibilidades de interpretação são demonstráveis igualmente no interior dessas formas básicas da constituição histórica de sentido (RÜSEN, 2010).

A partir desta colocação, podemos afirmar que interpretação histórica é a competência que permite resolver uma questão da vida prática no presente, a partir de experiências de ida ao passado, fazendo com que este seja capaz de modificá-lo porque interpreta, compreende e respeita a alteridade do passado.

c) a orientação é a competência que tem como função ordenar o que o homem aprendeu, organizando este aprendizado em prol de sua vida prática percebendo as modificações temporais sofridas pela humanidade e pelo mundo em que vive. A competência da orientação está estreitamente relacionada às outras duas competências, experiência e interpretação. A partir do aprendizado histórico proporcionado pela experiência, a compreensão e internalização de que compreender e respeitar o passado é uma forma de entender acontecimentos no presente e projetar formas de modificação para o futuro. A orientação vai permitir ao homem estabelecer as relações possíveis entre as experiências com a temporalidade e os modelos interpretativos e assumir um posicionamento diante de questões de sua vida prática; nas palavras de Rüsen.

A competência histórica de orientação é a capacidade dos sujeitos de correlacionar os modelos de interpretação, premissas de experiência e saber, com seu próprio presente e com sua própria vida, de utilizá-los para refletir e firmar posição própria na vida concreta no presente. (RÜSEN, 2010b, p. 116)

O processo de aprendizagem histórica a partir das competências desenvolvidas modifica estruturalmente os quadros de orientação preestabelecidos e amplia os elementos de historicização, melhorando qualitativamente a capacidade de perceber o mundo e a si próprio. Essa evolução no aprender torna o aprendizado de História metacompetência do aprender.

Concluindo, poderia expor aqui o que não é aprendizagem e consequentemente ensino de História, mas prefiro uma ação afirmativa, no sentido não de desprezar outras correntes teóricas, mas de deixar claro o que a educação histórica entende por aprender História. Para tanto utilizo as palavras de Rüsen

As operações da consciência histórica devem ser consideradas, organizadas e influenciadas, como aprendizado histórico, primeiramente sob o ponto de vista da aquisição da competência argumentativa. Essa competência deve incluir as três dimensões, experiências ou saber, interpretação e orientação. Trata-se de introduzir e de manter o equilíbrio, as duas grandezas relacionadas: a história como dado objetivo nas circunstâncias da vida atual e a história como construto subjetivo da orientação prática movida pelos interesses. Esse equilíbrio está “formado” quando, em princípio, corresponda ao nível argumentativo da história como ciência. (RÜSEN, 2010b, p.120)

Diante disso, o aprendizado da História permite ao homem conhecer fatos e olhá-los sob um ponto de vista particular. Este ponto de vista pode mudar a forma de o homem orientar-se e a partir da experiência e da interpretação, tal modificação poderá ser justificada com a elaboração de argumentos plausíveis decorrentes da experiência vivenciada. Cabe, contudo, ressaltar que esse processo só é possível porque a História é dinâmica e apesar do passado não poder ser modificado pode orientar as ações no presente e as projeções de futuro. Segundo Estevão de Rezende Martins

A História é assim entendida em diversos diapasões: história é a realidade concreta da vida dos homens efetivada no agir; história é a reflexão racional de cada um sobre sua experiência no tempo e do tempo; história é um ramo científico de apreensão, descrição, entendimento e explicação do agir humano intencional no tempo (uma disciplina); história é o teor articulado da narrativa constante dos livros e outros produtos analógicos (um conteúdo); história é a soma de toda a presença humana no tempo e no espaço desde quando não sabemos até quando também não dominamos (em processo). (MARTINS, 2012, p. 9-10)

É esse processo *ad eternum* que a sociedade, a escola, os manuais didáticos e os professores são encarregados de explicar a crianças e jovens, novos sujeitos que apresentam novas demandas e, portanto, novas ações.

A seguir, e sob a influência dessa visão de aprendizagem, passo a apresentar a análise dos livros dos alunos das coleções selecionadas para essa pesquisa. O recorte de análise diz respeito a como o trabalho com textos literários é sugerido nestas propostas de ensino.

4.2 A multiplicidade de textos literários encontrados nas coleções

Com relação à multiplicidade de textos literários existe um grande número de autores que buscam, estudam e apresentam definições nesta área do conhecimento. Como a língua e a linguagem não são cristalizadas, as demandas da vida prática impulsionam modificações frequentes nos conceitos e nas estruturas de todos os gêneros literários. Nesta pesquisa serão apresentadas as definições e características dos gêneros quantitativamente mais utilizados nas três coleções examinadas, a saber, literatura infanto-juvenil, poemas infantis, letra de música, poemas não dedicados exclusivamente para crianças, memória e literatura de viagem.

A literatura infantojuvenil é um conceito relativamente novo, mas em existência é bastante antiga. As narrativas orais datam de tempos anteriores ao calendário cristão. Nesta época não eram destinadas especificamente para crianças, até porque o conceito de criança não era o mesmo do século XXI e naquele momento as crianças participavam da vida social como se fossem adultos. Segundo Gomes (2007) “A literatura infantil começou no século XVIII. Nesta época a criança começava, efetivamente, a ser vista como criança”. Ainda de acordo com Gomes (2007) “as crianças da nobreza liam os grandes clássicos e as mais pobres liam lendas e contos folclóricos, muito populares na época”. Também faziam parte deste gênero as fábulas que tinham o objetivo de formar, educar, preparar para a vida, como as fábulas de Esopo e La Fontaine, contadas e recontadas inúmeras vezes por diferentes autores em épocas diversas. A partir da necessidade e da alteração do papel da criança na sociedade os textos destinados a este público sofreram adaptações em dois níveis. O primeiro foi o surgimento de autores especializados em literatura infantil e infantojuvenil. Neste período, os contos folclóricos serviram de inspiração para os contos de fadas, talvez o gênero infantil mais lido e contado em todo o mundo, enquanto os clássicos passaram a ser recontados em uma linguagem mais “adequada” às crianças. O segundo está relacionado à dedicação e preocupação de autores à escrita para crianças. Como exemplo, no Brasil, temos Monteiro Lobato, Ziraldo e Ana Maria Machado, para citar apenas alguns. Estes autores, guardadas as diferenças de estilo, época de

produção, intencionalidade apresentam as seguintes características: uso de discurso direto; multiplicidade de ilustrações; narrativas normalmente repletas de ação, com muita movimentação, intrigas, segredos e desafios a serem vencidos. A literatura infantil ou infantojuvenil, no entanto, não é formada apenas de contos e romances, outros gêneros compõem esta literatura. As discussões que seguem se referem apenas aos que foram encontrados nas coleções pesquisadas, mas de modo algum pretendem ser definitivas.

O poema é a estrutura, a forma. O modo como o autor põe e dispõe as palavras modifica e marca o estilo, a época e o contexto de produção do texto. Por este motivo temos uma grande diversidade de poemas, entre eles o soneto, cuja estrutura é talvez a mais conhecida – 12 versos (linhas) com quatro estrofes (grupo/união de linhas) sendo dois quartetos e dois tercetos. A poesia concreta, ao contrário, faz parte de um movimento que se contrapõe a estruturas fixas. Há outras questões envolvendo a descrição e a estrutura do poema, mas este não é o momento oportuno para tal discussão.

Cabe, isto sim, distinguir poema de poesia. Poesia é a essência, o que alguns autores mais tradicionais chamariam de mensagem do poema, ou seja, a poesia é o dizer do eu-lírico e a interpretação do leitor a cada leitura. Para análise de um poema é interessante observar as suas estruturas sintática, sonora e semântica. A estrutura sintática está relacionada ao uso da linguagem e o modo de organização do texto. Os poetas mais experientes “brincam” com esta organização alterando a posição de palavras e assim modificando suas funções sintáticas. Este recurso amplia as formas e modos de leitura e, conseqüentemente, de interpretação. A estrutura sonora é a responsável pela musicalidade do poema e a forma mais conhecida e reconhecida é a rima. Contudo, existem outras maneiras como as assonâncias, aliteraões e onomatopeias; todos estes recursos conferem à leitura um ritmo que pode vir a ser o elemento mais importante do poema. Um exemplo clássico é o poema Trem de Ferro de Manuel Bandeira, escrito em 1934. Este poema imita o som de um trem de ferro em movimento, através do ritmo e musicalidade baseados na métrica, na aliteração e na assonância. Além disso, o número de sílabas poéticas também confere aumento ou diminuição do movimento. Para representar o trem em alta velocidade o autor usa trissílabo e conforme a velocidade vai diminuindo passa a usar quatro ou cinco sílabas. Já a estrutura

semântica está ligada ao significado das palavras, tanto os já consagrados pelo uso, quanto à criação de novos significados, a partir dos interesses e necessidades do autor e do leitor.

Como exemplo podemos tomar o poema de Mario Quintana “Os poemas”. Neste texto podemos verificar a presença da meta teoria, ou seja, sua estrutura apresenta linguagem metafórica própria da Literatura.

Os poemas

Os poemas são pássaros que chegam
não se sabe de onde e pousam
no livro que lê.
Quando fecha o livro, eles alçam voo
como de um alçapão.
Eles não têm pouso
nem porto;
alimentam-se um instante em cada
par de mãos e partem.
E olhas, então, essas tuas mãos vazias,
no maravilhado espanto de saberes
que o alimento deles já estava em ti...

(QUINTANA, 1930)

A Letra de música, assim como outros gêneros, tem em si uma pluralidade que aqui chamarei de subgêneros, não no sentido hierárquico, mas apenas de classificação. As letras de música são também conhecidas como canção e jingle (canção publicitária). De acordo com Malanski e Costa-Hübes (2008) estas determinações variam de acordo com elementos próprios, a saber: “o conteúdo temático, o estilo, a finalidade, a relação com o destinatário, o meio de veiculação, o momento sócio-histórico ideológico e também o contexto de produção”. Por esse motivo as autoras defendem o hibridismo deste gênero que apresenta características tanto da música quanto do poema e citam

Marcuschi (2009, p.29) “a hibridização é a confluência de dois gêneros e este é o fato mais corriqueiro do dia a dia em que passamos de um gênero a outro ou até mesmo inserimos um no

outro seja na fala ou na escrita". Koch e Elias (2006, p. 114) afirmam que "a hibridização ou a intertextualidade intergêneros é o fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação". (MALANSKI E COSTA-HÜBES, 2008).

Baseado no conceito de hibridismo é possível afirmar que as características do gênero estão ligadas ao ritmo e a melodia, entendendo como melodia os arranjos instrumentais, que nos permitem identificar e diferenciar os diversos gêneros musicais como o samba, o bolero, o jazz e assim por diante. A letra pode estar ligada ao poema que recebe um arranjo musical. Portanto a letra de música, para esta pesquisa, será analisada do ponto de vista do ritmo e da letra, aliados a outras características de todos os gêneros como a intencionalidade, a ideologia e etc..

A canção é um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia). Defendemos que tais dimensões têm de ser pensadas juntas, sob pena de confundirmos a canção com outro gênero [...] Assim, a canção exige uma tripla competência: a verbal, a musical e a lítero-musical, sendo esta última a capacidade de articular as duas linguagens. [...] canção é uma peça verbo-melódica breve, de veiculação vocal. Essa veiculação deve se enquadrar nos cânones estabelecidos pela linguagem musical de determinada sociedade, isto é, deve obedecer a uma escala entonacional e a padrões rítmicos prévia e convencionalmente fixados. Enquanto objeto de uso (e de troca) de uma comunidade, naturalmente, essas balizas conceituais da canção são extremamente flexíveis. Amiúde, os padrões entonacionais, por exemplo, são colocados de lado em prol da letra e do ritmo, com é o caso do chamado rap. (COSTA, 2002, p.107)

Como Literatura de viagem são considerados os documentos escritos por viajantes e exploradores com a intenção de descrever rotas, acontecimentos, diários de bordo, todos permeados por narrativas escritas a partir do ponto de vista e do momento em que o viajante está vivendo. No Brasil o texto deste gênero senão o mais famoso com toda a certeza o mais citado é a Carta de Pero Vaz de Caminha ao Rei de Portugal. As características estruturais deste tipo de texto normalmente apresentam descrições simples, bem elaboradas com o uso intenso de adjetivos e superlativos. Isto se justifica porque o autor normalmente está descrevendo ambientes, pessoas, animais e narrando situações que são a princípio inéditas

e, por isso, provocam euforia, estranhamento, admiração e indignação. Para passá-los para o papel fazem uso dos mecanismos linguísticos de que dispõem, geralmente adjetivos e superlativos. Outros recursos extremamente importantes são os elementos sintáticos e semânticos, que oportunizam a formação realística das cenas descritas.

A partir deste esclarecimento sobre os gêneros literários, com características próprias da narração, na medida em trazem ao presente situações do passado contadas em primeira ou terceira pessoa, com estilo próprio de cada autor aliado ao momento de produção, é possível discutir as múltiplas possibilidades encontradas para o trabalho com a literatura como fonte nos manuais didáticos que estão sendo pesquisados.

4. 2.1 O trabalho com as fontes literárias

A partir da análise das três coleções foi possível verificar que os excertos de textos de literatura infantil e infantojuvenil, os poemas dedicados ao público infantil ou não, as letras de música, os textos de memória e a literatura de viagem foram os mais utilizados. A seguir apresento alguns exemplos de cada uma das coleções.

4.2.2 O trabalho com fontes dirigido aos alunos da coleção Asas para voar.

4.2.2.1 Poemas

Com o objetivo de responder a questão “É possível viver sozinho?” as autoras trouxeram um excerto do poema de Ziraldo, O menino maluquinho, na seção Hora da Roda.

O menino maluquinho – Ziraldo, 2008.

[...]

E chorava escondido
se tinha tristezas
e ficava sozinho
brincando no quarto

semanas seguidas
fazendo batalhas
fazendo corridas
desenhando mapas
inventando estrelas
e foguetes espaciais.

Ao texto seguem as perguntas: O que fazia o menino maluquinho quando ficava triste? O que você costuma fazer quando está triste?

Para avaliar a atividade considerei relevante saber quais são os objetivos deste capítulo: valorizar a vida em grupo; incentivar cada aluno a identificar-se como ser social; trabalhar noções de tolerância. Já sabemos também que esta seção tem o objetivo de sensibilizar a criança para o tema a ser trabalhado então é possível que o primeiro objetivo possa ser atingido. No entanto, da maneira como a atividade está sendo encaminhada, os objetivos seguintes não são contemplados. Desta forma, o poema acaba cumprindo apenas a função de introduzir o tema a ser trabalhado na unidade.

Para a discussão sobre os direitos humanos as autoras selecionaram para “A Hora da Roda” o poema “Além da imaginação” de Ulisses Tavares.

Além da imaginação

Tem gente passando fome.
E não é a fome que você
imagina
entre uma refeição e outra.
Tem gente sentindo frio.
E não é o frio que você
imagina
entre o chuveiro e a toalha.
[...]
Tem gente pelos cantos.
E não são os cantos que
você imagina
entre o passeio e a casa.
[...]

As atividades que seguem o poema são:

- Qual a diferença que existe entre os dois tipos de: fome, frio e canto?

- Qual desses problemas você acha mais sério e por quê?

Os exercícios propostos permitem uma relação com o letramento ao discutir os sentidos, os significados possíveis das palavras e a segunda questão introduz a discussão sobre direitos humanos.

Com o objetivo de o professor estimular a capacidade de distinguir diferentes condições sociais e desenvolver nos alunos a habilidade de perceber problemas relativos ao uso da água e da eletricidade, as autoras iniciam o capítulo com um excerto do poema Brincando de casinha, Odete Ronchi Baltazar.

Brincando de casinha

Minha casa tem jardim,
minha casa tem quintal,
minha casa tem cozinha,
minha casa tem varal

[...]

Tudo fica tão gostoso,
quando estou no meu lugar,
que noutro quintal (nem pensar),
não pretendo morar.

As questões são:

- Como é a casa da pessoa do poema?
- O que você acha que uma casa precisa ter?

O poema introduz o tema a ser discutido no capítulo. A primeira pergunta que faz referência ao texto é uma questão de leitura para encontrar informações explícitas no texto. A outra pergunta não solicita maiores discussões acerca do tema, mas no contexto do capítulo poderá dar início a discussão sobre diferentes formas de viver e morar no tempo.

Para introduzir um capítulo na “Hora da Roda” um excerto do poema de Reynaldo Damazio, 2010 é apresentado às crianças. Os objetivos desta unidade são: reconhecer permanências e transformações na forma de viver da coletividade, no tempo e no mesmo espaço de convivência; identificar a rua

como espaço social e cultural e estabelecer relações entre elementos do presente e do passado observados nas ruas.

Minha Rua

A rua é pequena,
meio torta,
o carro passa rápido,
as casas ficam quietas,
janelas nem piscam.

ninguém joga bola na rua,
ninguém pula corda,
esconde-esconde,
bicicleta, nem pensar.

[...]

Às vezes, de manhã bem cedo,
vem um bando de passarinhos
na maior algazarra. parece banda
de *rock*, anunciando o dia.

Como reflexões, depois da leitura, são formuladas as seguintes questões:

- A pessoa do poema esta contente com a rua onde mora?
- Desenhe a rua onde você mora. Se estes elementos existirem na rua, coloque no desenho também. (em cinco *boxes* coloridos estão as palavras – casa, árvore, jardim, poste, prédio).

Para a primeira questão as autoras poderiam fazer a indicação de relação com a disciplina de Português ou fazer alguma menção ao trabalho com o eu-lírico, discutir um pouco sobre a pessoa que fala no poema, provocando inferências sobre quem é etc., mas a sugestão de resposta apresentada é “Sim e não. Sim, quando fala dos passarinhos; não quando fala que ninguém brinca na rua”, o que limita e restringe as variações de resposta das crianças.

4.2.2.2 Letra de música

Na unidade que trabalha com “As comunidades fazem História” as autoras apresentam um excerto da letra de uma música indígena de Hélio Ziskind, 2010.

Tu tu tu tupi

[...]

Todo mundo
tem um pouco de índio
dentro de si
dentro de si

Todo mundo
fala língua de índio
tupi-guarani
tupi-guarani

[...]

Jabuticaba Caju Maracujá
Pipoca Mandioca Abacaxi
é tudo tupi
tupi-guarani

Tamanduá Urubu Jaburu
Jararaca Jiboia
Tatu

Tu tu tu
é tudo tupi
tupi-guarani

Arara Tucano araponga Piranha
Perereca Sagui Jabuti Jacaré
Jacaré Jacaré
Quem sabe o que é o que é?

A letra da música é antecedida por um enunciado que afirma ser a língua tupi a mais famosa e conhecida pelos portugueses que colonizaram o Brasil. Diz, ainda, ser a língua materna de vários povos indígenas e que alguns falam apenas o português.

A atividade proposta após a leitura do texto é a seguinte: “Fale para seus colegas o nome de duas frutas e dois animais que você conhece, citados nessa canção”.

A letra da música serve de mote para o trabalho com palavras de origem indígena e a atividade pode ser considerada de alfabetização, no sentido mais

tradicional, pois solicita apenas o reconhecimento das palavras, ou seja, a decifração de signos.

No capítulo “Conservar a memória cultural”, no item marcas do trabalho, as autoras na seção “saiba mais” apresentam a letra da música Lata d’água de Luiz Antônio e J. Júnior.

Lata d’água

Lata d’água na cabeça
Lá vai Maria
Lá vai Maria
Sobe o morro, não se cansa
Pela mão leva a criança
Lá vai Maria
Maria lava roupa lá no alto
Lutando pelo pão de cada dia
Sonhando com a vida no asfalto
Que acaba onde o morro principia.

No enunciado que antecede a letra da música as autoras fazem um breve histórico da posição da mulher na sociedade brasileira, no que tange ao trabalho remunerado. Em seguida afirmam que esta situação é um fato novo e remetem a observação das imagens que estão ao lado da letra da música. Colocam, também, a informação do ano em que a música foi escrita, como contextualização.

As atividades propostas estão divididas em dois blocos. No primeiro as questões devem ser respondidas oralmente e são relacionadas à interpretação do texto e de suas informações explícitas, não exigem reflexões ou elaborações para as respostas. O segundo bloco, também dividido em dois, solicita às crianças que relacionem o tema com a realidade da vida prática, ou seja, indaga sobre mulheres que trabalham fora de casa e quais suas profissões A última atividade é de observação das imagens e reconhecimento das profissões ali representadas.

4.2.2.3 Literatura de viagem

No capítulo “As novas terras” as autoras brevemente introduzem o tema da chegada à nova terra e afirmam que a carta escrita por Pero Vaz de Caminha é o primeiro documento de comunicação ao rei de Portugal, cujo conteúdo descreve a terra e o povo que lá vivia. Ainda antes do texto um enunciado solicita a leitura atenta do trecho e em seguida a produção de uma ilustração.

É “mui longa” a nova terra

Esta terra, senhor, me parece que da ponta eu mais contra o sul vimos até a outra ponta, que contra o norte vem, de que nós deste porto havemos vista, será tamanha que haverá nela bem vinte ou vinte e cinco léguas por costa. Traz ao longo do mar, nalgumas partes, grandes barreiras, delas vermelhas, delas brancas; e a terra por cima toda chã e muito cheia de grandes arvoredos. [...]

Pelo sertão nos pareceu, do mar, muito grande, porque, a estender os olhos, não poderíamos ver senão terra com arvoredos, que nos parecia mui longa terra.

Não há encaminhamentos para a discussão da chegada dos portugueses ao Brasil, nesta atividade. O texto é utilizado para comprovar a existência do documento histórico e não como fonte que revela informações sobre o passado e pode provocar reflexões sobre as ações passadas e seus reflexos no presente. Portanto, podemos afirmar que as autoras não fazem uso deste texto literário como fonte histórica.

4.2.2.4. Literatura infanto-juvenil

No capítulo “É possível viver sozinho?” A seção “Diferentes, porém iguais”, as autoras, em um enunciado rápido, tratam dos diferentes tipos humanos (cor de cabelo, olhos, cor da pele) e das múltiplas opiniões e comportamentos. Em seguida, afirmam que “Devemos aceitar as pessoas

como elas são” e apresentam o excerto da obra “Histórias da Preta” de Heloísa Pires Lima – literatura infantojuvenil.

Diferente de ser igual

Pronto: ser diferente – que mistério é esse, ser diferente? Todo mundo é? Ou todo mundo é igual?

Tem gente que é igualzinha: os gêmeos univitelinos. Mas não inteirinha igual.

E tem gente parecida. Sempre tem alguém que diz que conhece uma pessoa muito parecida comigo.

Então tem os parecidos. E tem então os diferentes.

Mas os diferentes sempre têm seus parecidos, e então não são diferentes. São parecidos com os diferentes.

[...]

As atividades que seguem o texto são de reconhecimento explícito das informações nele contidas: Em que as pessoas são diferentes; Em que as pessoas são iguais; Quais as diferenças entre vocês, da classe? Esta atividade não privilegia conhecimentos históricos relacionados ao tempo, também não contribui para o letramento, a não ser que o professor apresente outros textos e promova uma discussão com mais argumentos sobre o tema. O trabalho sugerido com língua portuguesa pode servir para ampliação lexical e semântica por causa da repetição das palavras – diferente, parecido e igual.

Com relação ao uso dos textos literários como fonte histórica, nesta amostra, podemos observar que as autoras da coleção de um modo geral não revelam preocupação em contextualizar a obra, o momento de produção nem em referenciar o autor.

4.3.2 O trabalho com fontes dirigido aos alunos da coleção Novo interagindo com a História

4.3.2.1 Poemas

No capítulo sobre noções de tempo as autoras trazem no subtítulo “Dividindo meu tempo” três questões que iniciam a seção, são elas: Como você organiza seu dia? Que tempo dedica para cada atividade? Será que as outras pessoas fazem a mesma coisa?

Em seguida apresentam o poema de Carlos Queiroz Telles.

<p>ORA, HORA</p> <p>Hora de dormir Hora de acordar Hora de comer</p> <p>Hora de tomar banho Hora de vestir Hora de ver televisão! Hora de brincar lá fora!</p> <p>Hora de agora Hora de daqui a pouco Hora de toda a hora...</p> <p>Ora, ora! Será que ninguém desconfia Que eu não sou relógio?</p>

O professor deverá explicar que, apesar de terem o mesmo som, ora e hora têm significados diferentes. “ora” é uma interjeição que exprime dúvida e “hora”, o tempo marcado no relógio.

As duas questões são: Você também tem hora certa para fazer suas atividades? Conte para seus colegas e para seu professor. Reúnam-se em grupos. Cada grupo ficará responsável por entrevistar um funcionário da escola, ao qual perguntará: “Qual é a sua rotina diária e como você organiza seu tempo?” Depois, troque informações na sala de aula. Será que todas as pessoas organizam o tempo da mesma maneira?

O objetivo deste trabalho, segundo as autoras, é que o aluno perceba a organização do tempo pessoal está diretamente relacionado e definido pelo coletivo.

Para trabalhar com o tema “Viajando pela história das cidades”, na seção desenvolvendo atitudes, as autoras trouxeram um poema de Sergio Capparelli, Tigres no quintal.

UMA CIDADE NOVA

Vamos juntos
criar uma cidade
de olhos de vidro
e de janelas azuis.

Uma cidade
de altas chaminés
onde pousem pássaros
e arco-íris
uma cidade
que não tenha limites
nem a insônia
chamada fome.

Uma cidade
alegre e sem culpa
igualzinha à nossa,
mas bem diferente.

O enunciado que segue o texto diz “O poema nos faz refletir sobre a cidade que queremos. Poluição e fome são alguns dos problemas comuns nos centros urbanos. Todos nós desempenhamos um papel importante na busca de soluções adotando atitudes corretas em relação ao lugar em que vivemos”.

Em seguida colocam a questão “Que atitudes podem ser adotadas para melhorar nossa cidade? Com um colega, elaborem cartazes com as sugestões de vocês”.

Ao professor as autoras indicam a discussão sobre patrimônio público, o desenvolvimento de atitudes de respeito e por isso não pichar, não jogar lixo nas ruas, e ficar atento às questões ambientais.

Para abrir o capítulo “África para o Brasil” um excerto do poema “O navio negreiro” é apresentado. Não há enunciado que anteceda o texto.

O NAVIO NEGREIRO

Ontem, a Serra Leoa,
A guerra, a caça ao leão,

O sono dormido à toda
Sob as tendas da amplidão!
Hoje...o porão negro, fundo,
Infecto, apertado, imundo,
Tendo a peste por jaguar...
E o sono sempre cortado
Pelo arranco de um finado,
E o baque de um corpo no mar...
Ontem plena liberdade,
A vontade por poder...
Hoje...cúmulo da maldade,
Nem são livres pra morrer...
Prende-os a mesma corrente
[...]
Nas roscas da escravidão.
[...]

O professor recebe a indicação para trabalhar com o poema explorando a interpretação, explicando que “os autores de poemas utilizam metáforas para explicar ou valorizar algo” e apresentam um exemplo. Três questões sob o enunciado “responda às questões em seu caderno” 1. Procure no Glossário ou em um dicionário as palavras que você desconhece para facilitar a compreensão do texto. 2. Quais informações sobre os africanos podem ser retiradas do poema? 3. Os navios que transportavam os escravizados eram chamados de tumbeiros. Procure a definição dessa palavra e justifique o nome dado ao navio de transporte dos africanos escravizados.

Dos três exemplos selecionados é possível perceber que as autoras não fazem contextualização da obra ou referência ao autor. As perguntas normalmente são relacionadas à interpretação do texto, com algumas poucas exceções, uma delas no trabalho com o poema O navio negreiro cuja atividade 3 instiga uma investigação.

4.2.3.2 Letra de música

No livro do 5º ano há um capítulo sobre “O fim da escravidão” e para discutir esta questão o seguinte enunciado foi elaborado: “A palavra liberdade é sempre citada na mídia, nas conversas, nos livros. Sempre se fala no desejo de ser livre. Mas o que isso significa? O poema a seguir aborda este assunto.

Leia-o atentamente, reflita sobre o que é liberdade e converse com seus colegas e seu professor”.

SER LIVRE

Um povo livre vive num país livre
Na cidade livre, na rua livre
Na casa livre.

[...]

Quem declara independência
E não declara abolição
Vai ver que não é livre nada
Apenas muda de patrão
A liberdade da Nação
É a soma das liberdades
De cada cidadão

Não há indicações para o professor e três atividades sem enunciado para o aluno. (1. O que é ser livre? 2. Qual é a crítica presente no poema com relação à independência? e 3 Em uma folha avulsa, desenhe ou cole uma imagem que represente liberdade para você. Apresente seu trabalho para os colegas e explique a eles o porquê da escolha da imagem.)

Na unidade “Tempo de ser criança” as autoras apresentam a música de Luiz Macedo e Fernando Salem

CRIANÇA É VIDA

Brincando de carrinho ou de bola de gude
Criança quer carinho, criança quer saúde

Chutando uma bola ou fazendo um amigo
Criança quer escola, criança quer abrigo

Lendo um gibi ou girando um bambolê
Criança quer sorrir, criança quer crescer.

A gente quer, a gente quer,
A gente quer ser feliz!!!

Criança é vida e a gente não se cansa
De ser pra sempre uma criança

Na hora do cansaço ou na hora da preguiça
Criança quer abraço, criança quer justiça

Sério ou engraçado, no frio ou no calor

Criança quer cuidado, criança quer amor

Em qualquer lugar, criança quer o que?
Criança quer sonhar, criança quer viver.

A gente quer, a gente quer,
A gente quer ser feliz!!!

Criança é vida e a gente não se cansa
De ser pra sempre criança.

O enunciado que antecede a letra da música é “Leia o poema a seguir e reflita sobre o que é ser criança hoje no Brasil” Não há indicação específica para o professor e para o aluno uma questão é formulada. Qual é o assunto do texto?

Abrindo o capítulo sobre o “Tempo na História”, livro para o 4º ano, as autoras colocam o excerto da letra da música de Bia Bedran.

O TEMPO

[...]

Não dá pra correr do tempo
Que ele vem pra te pegar...

Passa o tempo, passa passa o tempo
sem parar

O tempo é o rei da vida
Pra todo o mundo que sabe:
“não há mal que sempre dure,
nem bem que nunca se acabe”
Às vezes um segundo,
Parece uma eternidade...

[...]

Não há indicação para o professor ou enunciado que anteceda a letra da música. Ao aluno uma recomendação “Converse com seus colegas e seu professor e depois responda às questões em seu caderno”. São elas: 1. O que significa o verso “não dá pra correr do tempo”? 2. Qual é seu entendimento do dito popular “Não há mal que sempre dure nem bem que nunca se acabe”? e 3. Você vivenciou algumas situações na qual um segundo pareceu uma eternidade? Quando isso aconteceu?

Para o trabalho com as letras de música observo que a contextualização não é uma preocupação das autoras. Há em alguns momentos um cuidado com a semântica, indicando trabalho com as metáforas, indicando trabalho com as múltiplas possibilidades de leitura.

4.2.2.3 Literatura de viagem

No livro do 3º ano para trabalhar com o tema “Viajando pela história das cidades” na seção “Interagindo com o texto” um excerto do texto de Francisco Pyrard é colocado. O enunciado que o antecede é: “Leia o texto, escrito em 1611, sobre a cidade de Salvador”.

A cidade de S. Salvador é um sítio muito alto, no topo de uma montanha de difícil acesso. [...]

Nas fraldas da montanha, em extensão de mais de um quarto de légua, há casas bem fabricadas de uma e de outra parte, formando uma bela e grande rua, bem povoada de toda sorte de lojas [...]. É ali que estão situadas todas as tercenas e armazéns de carga e descarga de mercadorias [...].

É esta cidade cercada de muros e bem edificada. [...] A riqueza desta terra é principalmente em açúcares, dos quais [...] os portugueses carregam seus navios. Porque não julgo que haja lugar em todo o mundo, onde se crie açúcar em tanta abundância como ali. [...]

Nesta terra do Brasil os portugueses não têm gente bastante para a povoar e ocupam toda a costa, onde têm quantidade de cidades, fortalezas e belas casas nobres [...]. Há senhores que possuem grandes territórios e neles muitos engenhos de açúcar. [...] e estes senhores dão terras a quem quer ir morar nelas e plantar canas-de-açúcar, com a condição de mandarem moer estas aos moinhos de engenhos dos mesmos senhores, pagando-lhes um tostão. [...]

Logo depois do texto há duas perguntas 1. De acordo com o texto, qual era o principal produto comercializado em Salvador? e 2. Que informação sobre a distribuição de terras, no Brasil do século XVII, pode ser retirada do texto?

A observação com relação a este encaminhamento é a recorrente falta de contextualização de produção e as questões voltadas para a interpretação do texto lido, sem que seja necessário refletir com maior profundidade sobre ele.

4.2.2.4 Literatura infantojuvenil

Para discutir as questões relacionadas ao tempo com as crianças do 2º ano as autoras abrem o capítulo 1 com um excerto da obra *O Menino Maluquino*, de Ziraldo.

O menino Maluquinho tinha lá os seus segredos e nunca ninguém sabia os segredos que ele tinha [...] o seu maior mistério todos sabiam de cor. Era o jeito que o menino tinha de brincar com o tempo. Sempre sobra tempo pra fazer mil traquinadas e dava tempo para tudo [...].

A indicação para o professor é a seguinte: “é importante trabalhar com os alunos a compreensão do tempo psicológico, ou tempo percebido que varia de acordo com a situação vivenciada.”

Como atividade a proposta é: “Para o menino Maluquinho, o tempo parece passar bem devagar. Você sabe o que é o tempo?”

No 3º ano o capítulo “Todos tem história” traz na seção “Interpretando a história” um excerto do conto de Conceil C. da Silva e Nye Ribeiro da Silva

Colcha de retalhos

Um dia, quando Felipe chegou à casa da vovó, encontrou uma porção de pedaços de tecidos espalhados pelo chão, perto da máquina de costura onde vovó estava trabalhando.

– O que é isso vovó?

– São retalhos, Felipe. Fui juntando os pedaços de pano que sobraram das minhas costuras e, agora, já dá para fazer uma colcha de retalhos. Vou começar a emendá-los hoje mesmo.

– Posso ajudar, vovó?

– Esta bem. Então vá separando os retalhos para mim. Primeiro só os e bolinhas, depois os de listrinhas...

Felipe esparramou tudo pelo chão e foi separando-os um a um. [...]

– olha esse pano listrado, é daquele pijama que você fez para mim quando a gente passou aqueles dias no sítio, lembra?
– É mesmo, Felipe, estou lembrando.
Que férias gostosas! Andamos a cavalo, chupamos jabuticaba...As jabuticabeiras estavam carregadinhas!
– E olha esse pano xadrez, que bonito, vovó!
– É daquela camisa que eu fiz para você dar ao seu pai, no dia do aniversário dele. Sua mãe fez um jantar gostoso e convidou todo mundo. [...]

Pela característica desta seção não há enunciado que anteceda o texto, também não há indicações de trabalho para o professor, mas há perguntas que devem ser respondidas pelo aluno. (1. Qual é o assunto do texto? 2. Para Felipe e sua avó, qual é o significado de cada retalho? 3. Qual é a relação entre essa história e sua vida? 4. Quando escreveu a história de sua vida (atividade página 12), você buscou informações em diferentes fontes. A quais fontes podemos recorrer quando queremos pesquisar sobre a história de cada pessoa?)

Com relação às indicações metodológicas feitas para o professor e as atividades elaboradas para o aluno, é possível afirmar que as autoras ainda não trabalham com o texto literário a partir de encaminhamentos que permitam a criança elaborar conceitos relativos ao tempo, por exemplo.

4.3.4 O trabalho com fontes dirigido aos alunos da coleção Eu conto.

4.3.4.1 Poemas

Na seção “Relação Passado & Presente” as autoras apresentam o poema de Júlio César da Silva e Francisca Julia – Infância e Velhice.

Infância e Velhice

A mamã estende o braço
Porque a mamã é tão boa!
E a gente tropeça à toa.
A cada passo.
Anos depois, quando a gente
É grande, já sem cautela
Marcha bem ao lado dela
Valentemente.

E mais tarde,
passo a passo,
Com dedicada ternura
É a mamã que segura nosso braço.

As autoras, em um texto breve que antecede o poema, fazem a contextualização dos materiais didáticos produzidos no final do Brasil Império, descrevem uma coleção de grande importância para a época, informam ainda que naquele momento o livro “era composto de histórias e poesias, todas destinadas às crianças, como esta poesia”. Portanto, ao ler o texto as crianças já estão informadas sobre algumas de suas características e isto pode ser um elemento facilitador para a compreensão.

A atividade está no ícone “Eu interpreto no meu caderno” e solicita a escrita de um texto “Diferenças e semelhanças entre a coleção “Corações de Crianças” e uma coleção de livros didáticos usada na minha escola”.

Neste caso o poema pode ser considerado como parte integrante do enunciado da atividade e da reflexão sobre livros didáticos no passado e no presente. O trabalho com o texto poético não aconteceu pelo viés da literatura, mas como fonte para estabelecer as relações de presente e passado.

Em outro momento, na seção “Documento Histórico”, as autoras apresentam um excerto do poema “A escola da Mestra Silvina” de Cora Coralina, 1965.

A escola da Mestra Silviana

Minha escola primária...
Escola antiga de antiga mestra.
Repartida em dois períodos
Para a mesma meninada,
Das 8 às 11, da 1 às 4.
Nem recreio, nem exames,
Nem notas, nem férias.
Sem cânticos, sem merenda...
Digo mal – sempre havia
Distribuídos
Alguns bolos de palmatória...
A granel?
Não que a Mestra
Era boa, velha, cansada, aposentada.
Tinha já ensinado a uma geração
Antes da minha.

A gente chegava – “Bença, Mestra”.
Sentava em bancos compridos,
Escorridos, sem encosto.
Lia alto a lições de rotina:
O velho abecedário,
Lição salteada.
Aprendia a soletrar.
(...)
Não usava quadro-negro
As contas se faziam
Em pequenas lousas
Individuais.
(...)
Banco dos meninos.
Banco das meninas.
Tudo muito sério.
Não se brincava.
Muito respeito.

O texto que abre a seção apresenta a literatura como um documento histórico afirmando que os historiadores pesquisam também na literatura para entender o modo de pensar e de viver do passado. Além disso, faz uma pequena biografia da autora destacando alguns elementos como nome, pseudônimo, ano de nascimento e morte, origem e profissão.

No ícone “Eu interpreto no meu caderno” o trabalho solicitado é a descrição, a análise e a interpretação do documento; e no verbete “Lembre-se” solicita a elaboração de um poema.

As questões podem ser consideradas de letramento se ligadas às questões de aquisição da língua e da leitura de textos literários, mas a princípio trabalham com a literacia histórica. Isto pode ser comprovado, pois no item **análise do documento** solicitam uma análise lexical e semântica que proporciona a formação de um leitor mais proficiente de qualquer gênero de texto. No item **descrição do documento** as autoras proporcionam o trabalho com informações extremamente relevantes para a identificação e classificação dos diversos gêneros textuais. Este trabalho é importante em todas as disciplinas curriculares, mas no momento de aquisição da língua escrita e da leitura deve ser intensificado para que o jovem estudante possa vir a ser um leitor proficiente. Normalmente este tipo de atividade só aparece nas aulas de português. Todos esses elementos são, a partir da matriz disciplinar de Rüsen, considerados como relevantes para a formação da consciência histórica.

Na seção “Relação Passado & Presente”, do capítulo que trabalha com Propostas para crianças brasileiras no século XXI, as autoras colocam o texto Poema Brasileiro de Ferreira Gullar, 1962.

Poema Brasileiro

No Piauí de cada 100 crianças que nascem
78 morrem antes de completar 8 anos de idade

No Piauí

De cada 100 crianças que nascem
78 morrem antes de completar 8 anos de idade

No Piauí

de cada 100 crianças

que nascem

78 morrem

antes

de completar

8 anos de idade

antes de completar 8 anos de idade

antes de completar 8 anos de idade

antes de completar 8 anos de idade

antes de completar 8 anos de idade

No enunciado que antecede o poema há uma breve biografia do autor acompanhada de um indicativo de interpretação “Neste poema, ele expressa seus sentimentos sobre a situação de algumas crianças brasileiras”.

O ícone “Eu conto no meu caderno” indica a elaboração de um poema sobre o tema, inclusive com o mesmo nome e em seguida lembra que o texto deve ser ilustrado.

No capítulo em que o tema é “A infância no Brasil” as autoras apresentam o poema Meninos carvoeiros de Manoel Bandeira, 1924.

Meninos carvoeiros

Os meninos carvoeiros

Passam a caminho da cidade.

– Eh, carvoeiro!

E vão tocando os animais com um relho enorme.

Os burros são magrinhos e velhos.

Cada um leva seis sacos de carvão de lenha.
A aniagem é toda remendada.
Os carvões caem.
(Pela boca da noite vem uma velhinha que os
recolhe, dobrando-se com um gemido.)

– Eh, carvoeiro!
Só mesmo estas crianças raquíticas
Vão bem com estes burrinhos descadeirados.
A madrugada ingênua parece feita para eles...
Pequenina, ingênua miséria!
Adoráveis carvoeirinhos que trabalhais como
se brincásseis!

– Eh, carvoeiro!
(...)

O enunciado para este poema é a última das quatro questões problema – As crianças no Brasil são todas iguais? Seguido da indicação de que o poema é a opinião do poeta Manoel Bandeira.

Além do texto, nesta página há uma imagem de uma criança trabalhando em uma carvoaria em Goiânia. Os ícones “Definições encontradas no dicionário” e “Eu interpreto no meu caderno” apresentam o seguinte enunciado – O poeta Manuel Bandeira escreveu “Meninos carvoeiros” em 1921. À moda do poeta, vou escrever uma poesia, contando sobre um tipo de criança brasileira.

Ao comparar a forma de trabalho dos poemas entre as duas coleções podemos concluir, que na primeira, “Asas para Voar”, o texto literário tem a função de introduzir a discussão e o tema a ser trabalhado no capítulo ou unidade sem, contudo, demonstrar preocupação com a contextualização, com a diversidade de leitura. Enquanto em “Eu Conto História” existe uma preocupação com a contextualização por meio de informações sobre o autor, sua vida e obra. A maneira de elaborar as atividades proporciona o letramento no sentido de permitir a ampliação do tema e da pluralidade de interpretações possíveis. Também foi possível observar que algumas destas atividades proporcionam momentos de reflexão acerca da estrutura do texto. Com uma função diversa da disciplina de Português, mas com a preocupação da leitura adequada do documento histórico ou da fonte, o modo de encaminhar aproxima-se muito do que foi defendido como letramento. É importante

ressaltar que os poemas nesta coleção não estão colocados como motivadores ou introdutórios das discussões, ao contrário, fazem parte dela.

4.2.4.2 Letra de música

No capítulo “Práticas e propostas para a criança” as autoras, na seção “Documento Histórico”, apresentam a Letra da música Deveres e Direitos de Toquinho e Elifas Andreato.

Deveres e direitos

Crianças,
Iguais em seus deveres e direitos
Crianças,
Viver sem preconceito é bem melhor.
Crianças
A infância não demora
Logo, logo vai passar
Vamos todos juntos brincar.

Meninos e meninas,
Não olhem religião nem raça.
Chamem quem não tem mamãe,
Que o papai tá lá no céu
E os que dormem lá na praça.

Meninos e meninas,
Não olhem religião nem cor,
Chamem os filhos do bombeiro,
Os gêmeos do padeiro
E a filhinha do doutor.

Crianças,
Iguais em seus deveres e direitos,
Crianças,
Viver sem preconceito é bem melhor.

Crianças,
A infância não demora
Logo, logo vai passar
Vamos todos juntos brincar.
Meninos e meninas,
O futuro ninguém adivinha.
Chamem quem não tem ninguém,
Pois criança é também
Um menino trombadinha.
Chamem quem não tem mamãe,
Que o papai tá lá no céu
E os que dormem lá na praça

Meninos e meninas,

Não olhem cor nem religião,
Bons amigos valem ouro,
A amizade é um tesouro
Guardado no coração.
Bons amigos valem ouro,
A amizade é um tesouro
Guardado no coração.

No ícone “Eu desenho para o mural da minha sala”, a solicitação do desenho permite tanto a expressão da opinião e do entendimento por uma estrutura diferenciada, como a observação dos conhecimentos dos alunos sobre o tema em discussão. O ícone “verbete” indica um debate com colegas e amigos sobre este tema. O debate é um gênero discursivo da oralidade e exige dos estudantes organização e seleção de argumentos, no trabalho com este gênero discursivo são requisitados vários movimentos interpretativos importantes para a formação e defesa de pontos de vistas. Essa atividade pode ser considerada de letramento.

No capítulo que discute “A infância” as autoras colocam no ícone “Documento Histórico” a letra da música “É bom ser criança” de Toquinho

É bom ser criança

É bom ser criança
Ter de todos atenção
Da mamãe carinho,
Do papai proteção.
É tão bom se divertir
E não ter que trabalhar
Só comer, crescer, dormir, brincar.

É bom ser criança
Isso às vezes nos convém.
Nós temos direitos
Que gente grande não tem.
Só brincar, brincar, brincar,
Sem pensar no boletim.
Bem que isso podia nunca mais ter fim.

É bom ser criança
E não ter que se preocupar
Com a conta no banco
Nem com filhos para criar.
É tão bom não ter que ter
Prestações para se pagar
Só comer, crescer, dormir, brincar.

É bom ser criança.
Ter amigos de montão.
Fazer *cross* saltando,
Tirando as rodas do chão.
Soltar pipas lá no céu,
Deslizar sobre patins.
Bem que isso podia nunca mais ter fim.

No texto que antecede a letra da música as autoras afirmam que as músicas podem nos ajudar a conhecer o modo de pensar e sentir das pessoas em cada época, e contextualizam a produção com um pequeno relato.

As três atividades que seguem no ícone “Eu interpreto no meu caderno” solicitam o reconhecimento da estrutura e de informações do texto. Os alunos devem classificar o tipo de documento, data de elaboração e autor. Novamente as autoras trabalham com elementos de identificação da estrutura do gênero e de contexto de produção. Na segunda atividade a reflexão exigida é de cunho interpretativo: informações implícitas ao texto, pois a letra da música fala em ser criança e a pergunta é “Como o documento explica o que os adultos e as crianças fazem” é um raciocínio por eliminação e comparação que permite entender os não ditos. A última questão proposta pede à criança que diga por que o eu lírico gosta de ser criança. Todas as atividades possibilitam a ampliação dos modos de ler e favorecem o letramento.

4.2.4.3. Literatura de viagem

No capítulo “Infância no Brasil Império” no ícone “Documento Histórico” as autoras apresentam um excerto do texto de Kidder e Fletcher do livro *O Brasil e os brasileiros, 1845*.

Educação de meninas: relato de um viajante

Escolas que ensinam todas as meninas a serem mães que saibam educar os seus filhos estão começando a aparecer no Brasil. Mas, em oito casos em dez, os pais brasileiros pensam ter cumprido seu dever mandando sua filha cursar, durante anos, uma escola da moda, dirigida por estrangeiros – quando completam treze ou

quatorze anos, são daí retiradas, acreditando o pai que a sua educação está completa. Se é rica, está desde logo preparada para vida, e pouco depois disso, o pai apresenta-lhe algum dos seus amigos, com a observação: “Minha filha, este é o seu futuro esposo”.

O texto é antecedido por um enunciado que apresenta os autores, contextualiza a produção da obra e faz um recorte justificando o trecho a ser lido.

As atividades no ícone “Eu pesquiso e registro no meu caderno” conduzem à reflexão sobre gênero ao solicitar o reconhecimento do tipo de documento, o autor e ano de produção, elementos básicos para a composição e reconhecimento de muitos gêneros discursivos. As atividades 2 e 3 são reflexivas, pois solicitam a identificação de informações explícitas no texto relacionadas ao reconhecimento da voz do autor no texto, exercício extremamente relevante, pois poderá estimular os estudantes a prestarem atenção em outras vozes e a perceberem a existência da polifonia, mesmo que em um estágio embrionário, além de ser, também, um estímulo a multiperspectividade.

4.2.4.4 Literatura infantil e infanto-juvenil

No capítulo dedicado ao tema “Infâncias no Brasil República”, subtema “A criança e a cultura no Brasil República”, na seção “Documento Histórico” as autoras trabalham com um excerto da obra “Viagem ao céu e o saci” de Monteiro Lobato.

O sítio de Dona Benta

O sítio de Dona Benta ficava num lugar muito bonito. A casa das antigas, de cômodos espaçosos e frescos. Havia o quarto de Dona Benta, o maior de todos, e junto o de Narizinho, que morava com sua avó. Havia ainda o “quarto de Pedrinho”, que lá passava as férias todos os anos; e o da tia Anastácia, a cozinheira e a faz-tudo da casa. Emília e o Visconde não tinham quarto; moravam num cantinho do escritório, onde ficavam a três estantes de livros e a mesa de estudo da menina.

A sala de jantar era bem espaçosa, com janelas dando para o jardim; depois,

vinha a copa e a cozinha.

– E a sala de visitas? Tinha?

– Como não? Uma sala de vistas com piano, sofá de cabiúma, de palhinha tão bem esticada que “cantava” quando Pedrinho batia-lhes tapas. [...]

Antes da sala de visitas, havia a sala de espera, com chão de grandes ladrilhos quadrados, “cor de chita cor-de-rosa desbotada”. A sala de espera abria para a varanda. Que varanda gostosa!

Cercada de um gradil de madeira muito singelo, pintado de azul-claro. Da varanda descia-se para o terreiro por uma escadinha de seis degraus. [...]

O jardim ficava nos fundos da sala de jantar, um amor de jardim, só de plantas antigas e fora de moda. Flores do tempo da mocidade de Dona Benta: esporinha, dama-entre-verdes, suspiros, orelhas-de-macaco, dois pés de jasmim-do-cabo, e outro, muito velho, de jasmim-manga. [...]

– E o pomar?

– O pomar ficava nos fundos da casa, depois do “quintal da cozinha”, onde havia um galinheiro, um tanque de lavar roupa e o puxado de lenha. O poço velho fora fechado depois que Dona Benta mandou encanar a aguinha do morro.

[...]

Certas árvores do pomar tinham donos. Havia a célebre pitangueira da Emília, as três jabuticabeiras de Pedrinho, a mangueira de manga-espada de Narizinho e os pés de mamão da tia Nastácia. Até o Visconde tinha sua árvore – um pezinho de romã muito feio e raquítico.

O texto que antecede o excerto literário diz que “a literatura infantil brasileira tem sido uma interessante fonte histórica para se conhecer o modo de vida e o modo de pensar da gente brasileira”. Além disso, contextualiza a produção e a época em que viveu o autor. Às margens do texto aparecem uma gravura e uma foto dos personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo.

Em um quadro que segue o texto, com o enunciado: “Palavras utilizadas para organizar o tempo histórico”, são determinadas algumas formas de tempo: Século XIX – 1801 a 1990, segunda metade do século XIX – após 1950 e assim por diante. O ícone “Eu conto no meu caderno” apresenta a solicitação de uma produção escrita “Minha descrição do sítio de Dona Benta” que deve incluir uma ilustração. A indicação ao professor só reforça a atividade, ou seja, o texto de Monteiro Lobato deve ser lido e em seguida as crianças devem recontá-la da forma como a entenderam. Neste caso o excerto de literatura foi utilizado para encerrar a discussão do tópico literatura infantil deste capítulo.

Após a análise e observação das duas coleções é possível afirmar que os manuais são diferentes no tratamento da literatura como fonte. A primeira analisada (Asas para voar) explicitamente afirma no manual do professor que o uso de fontes pode ser usado de diferentes formas “um documento histórico pode ser usado simplesmente como ilustração, para servir de instrumento de

reforço de uma ideia expressa na aula pelo professor ou pelo texto do livro didático” (p.19). Enquanto que na segunda (Eu conto) as contextualizações e indicação de atividades levam em conta a fonte literária como sendo legítima.

Diante das observações feitas com relação à forma como textos literários são utilizados no livro didático é possível afirmar que ainda temos um grande caminho a percorrer até que os resultados das pesquisas cheguem aos professores na forma de material de apoio como o manual didático, e dessa forma se efetive a apreensão dos pressupostos teóricos e metodológicos da educação histórica e do tratamento de fontes, principalmente a Literatura como recurso para aquisição de conhecimentos históricos e formação humana.

4.3 A presença da Literatura a partir de textos literários e a aprendizagem histórica nos manuais didáticos pesquisados

Depois de ler as três coleções, encontrei o seguinte resultado: Os textos literários que estão presentes nas coleções de manuais didáticos do 2º ao 5º ano em análise são: Literatura infantil e infantojuvenil excerto de romance ou conto (28), Poema infantil (20), Letra de música (19), Poema (18), Memória (19), Letra de música literatura infantil (8), Literatura de viagem (7), Texto informativo literatura infantojuvenil (4), Crônica literatura infantojuvenil (4), Memória literatura infantil (3), excerto de romance ou conto com tema histórico (3), Verbete literatura infantil (2), Memória literatura infantojuvenil (2), Crônica (2), Biografia literatura infantojuvenil (2), letra de música folclórica (1), Carta literatura infantil (1), Entrevista literatura Infantil (1), Diário (1), Lenda (1). Esta categorização por gênero permitiu também o levantamento dos temas abordados.

4.3.1 A estrutura do livro do aluno – coleção Asas para voar

A coleção Asas para voar é composta por 4 volumes que correspondem aos anos iniciais do ensino fundamental. Cada um dos volumes inicia com uma breve apresentação que se dirige ao aluno e se repete em todos os livros,

propondo uma forma prazerosa de aprender História e chamando a atenção para o trabalho com fatos importantes que construíram a história da humanidade. Afirma que o material proporcionará uma viagem no tempo com a utilização de mapas e imagens e desta forma a criança terá condições de elaborar a sua própria história com a utilização das experiências pessoais ou não do cotidiano. No final da apresentação afirma ser o manual “um grande passo pra você se tornar um cidadão participante do lugar onde vive e das transformações da comunidade da qual faz parte. Aceita este desafio?”.

Os volumes do 2º e 3º ano têm a mesma estrutura, ou seja, são divididos por duas unidades, cada unidade com quatro capítulos e os capítulos em dois temas. Na abertura de cada unidade e capítulo a seção “Hora da Roda” apresenta um poema, com o objetivo de sensibilizar os alunos para o trabalho. No interior de cada capítulo encontram-se as seções: “explore”; “saiba mais”; “leia mais”; “divirta-se” e “pesquise”. A seção “explore” indica atividades de pesquisa; “saiba mais” deve ampliar o conhecimento sobre os conteúdos estudados na unidade; “Leia mais” é a seção em que são sugeridas leituras complementares; em “divirta-se” são apresentadas histórias em quadrinhos e charges; em “pesquise” uma proposta de investigação para aprofundar o tema em estudo. Ao final de cada unidade encontram-se as seções “Agora eu sei...”, “Projeto” e “Sugestões de livro”. A seção “Agora eu sei...” tem o objetivo de sistematizar as noções desenvolvidas na unidade e funciona também como uma forma de avaliação dos temas estudados. Projeto é uma proposta de investigação sobre um dos temas trabalhados nas unidades e capítulos. No final dos volumes encontramos mais duas seções “Para você ler” e “Glossário ilustrado”. A seção “Para você ler” apresenta sugestões de leitura de textos literários e não literários todos acompanhados com uma sinopse e assuntos relacionados aos temas trabalhados nas unidades. O “glossário ilustrado” e remissivo possui o seguinte enunciado “As palavras deste glossário estão definidas de acordo com o sentido em que foram empregadas no livro”.

Nos livros do 4º e 5º anos algumas modificações são observadas. Os volumes são divididos em 4 unidades, cada unidade em 2 capítulos e cada capítulo em dois temas. As seções tanto do interior das unidades e capítulos quanto às do final do livro se repetem para os livros do 4º e 5º anos.

4.3.2.1 Análise de um capítulo Asas para voar

Neste item apresento a análise do capítulo 2, Unidade 1, livro do 2º ano no que concerne ao uso de texto literário. Para tanto farei a indicação do gênero, transcrição do enunciado e atividades que o acompanham e, finalmente, o cotejamento entre todos esses elementos e as indicações de trabalho dadas ao professor e os conceitos apresentados no manual.

O capítulo 2, unidade 1 do livro dedicado ao 2º ano tem os seguintes objetivos: 1. Incentivar os alunos a compreender os padrões de medida do tempo e a ordenação temporal do seu cotidiano. 2. Trabalhar a hora como medida de tempo mais importante de um dia, explorando o cotidiano dos alunos. A unidade é iniciada com “A Hora da Roda” apresentando o poema musicado de Vinicius de Moraes, O Relógio.

O gênero letra de música é híbrido, pois apresenta características do poema, mas acompanhados de elementos da música que intensificam o ritmo do texto.

O relógio

Passa, tempo, tic-tac
Tic-tac, passa, hora
Chega logo, tic-tac
Tic-tac, e vai-te embora
Passa, tempo
Bem depressa
Não atrasa
Não demora
Que já estou
Muito cansado
Já perdi
Toda a alegria
De fazer
Meu tic-tac
Dia e noite
Noite e dia
Tic-tac
Tic-tac
Dia e noite
Noite e dia

A pergunta que antecede a letra da música, e que de acordo com as indicações das autoras é a questão problema, é a seguinte: “Você sabe ver as horas?” e indica como primeira atividade “Leia a letra da canção com o professor.” A atividade dois é composta por dois enunciados: a) A canção diz que o relógio está cansado de fazer tique-taque todo dia, toda hora. Você acha que isso é verdade? b) Que horas são?

Como encaminhamentos para o professor aparecem⁸, *antes da letra da música, é dada a seguinte sugestão: “Fale sobre todos os tipos de relógio: corda, digital, solar, etc. se possível, leve para a classe modelos de relógios tradicionais e modernos para comparação.” *Depois do texto se pede que o “Professor, trabalhe de modo integrado com Língua Portuguesa, explicando aos alunos que a grafia da palavra tique-taque, que aparece no título do capítulo, é a forma registrada nos dicionários. No entanto, o autor usou da liberdade poética para grafar em seu texto tic-tac. Se achar oportuno, o professor poderá explicar o que é onomatopeia, a palavra cujo som imita o que se quer significar, como as vozes dos bichos, por exemplo: miado, zurro, pio ou outros barulhos, como reco-reco, chiado.

Um dos elementos apresentados pelas autoras como fundamental no trabalho da coleção, a relação passado e presente, neste momento não foi privilegiado, pois não há indicações explícitas para os alunos elaborarem nenhuma relação entre as formas de medir o tempo no presente e no passado. A única indicação, em forma de sugestão, é a de que o professor se tiver possibilidade leve para a sala de aula alguns modelos de relógio. Esta indicação não configura, a meu ver, trabalho com o tempo e sim uma ilustração de que existe mais de um modo de marcar a passagem do tempo. A questão de interpretação pergunta ao aluno se é verdade que o relógio pode ficar cansado. Esta atividade relacionada aos conhecimentos históricos podem ser um complicador uma vez que pode de modo subliminar, levar a interpretação de que o texto literário não “fala” a verdade. Tal fato pode construir o conceito de que estes gêneros não são confiáveis, contrariando indicações de que a literatura é uma fonte e um ponto de vista que deve ser levado em

⁸ A coleção Asas para voar faz indicações para o professor junto às atividades dos alunos. Por esta razão, em vários momentos farei observações afirmando que as autoras fizeram indicações antes ou depois do texto em estudo.

consideração para o trabalho com o passado. Como sugestão o trabalho poderia, por exemplo, tratar da metáfora e da personificação para a construção do sentido pretendido. Certamente a contextualização com indicações sobre o momento de produção e características do autor reforçariam as intenções do texto tanto no que se refere ao trabalho com História quanto com Língua Portuguesa.

Como justificado, as autoras privilegiam o trabalho com a linguagem e fazem a indicação de trabalho com Língua Portuguesa. Neste momento, focam o uso da linguagem e de conceitos de figuras de linguagem, contudo no texto isto não é explorado e as observações partem para exemplos isolados, deixando de lado a letra de música apresentada. As atividades que seguem estão voltadas para atingir aos objetivos propostos para o capítulo, ou seja, perceber a passagem do tempo e a importância do relógio e da unidade de tempo hora. Mais adiante, em uma atividade do item “Quantas horas tem o dia?” O poema de Elza Beatriz – **H de hora** é apresentado.

H de hora

Há hora pra tudo, dizem.
E tudo tem sua hora.
Mas ninguém fez no relógio
a hora de não ter hora.

Antecedendo o poema, o enunciado informa que o relógio organiza as atividades diárias, mostra a hora e indica o tempo indicando ao professor que trabalhe com a hora como a medida de tempo mais importante do dia. Com relação à leitura do poema sugerem que o professor “trabalhe a linguagem oral convidando os alunos a ler o poema em voz alta”. Neste sentido há um equívoco conceitual para o trabalho com a oralidade, uma prática discursiva importante que não se limita a leituras em voz alta. Ao contrário, tem relevância na constituição e construção do letramento, uma vez que permite e instiga a formulação de argumentos, organização do pensamento e respeito aos turnos de fala entre outros elementos que fazem parte da estrutura desta prática discursiva e social. Neste caso, nenhum dos elementos foram levados em

consideração. As questões seguintes estão relacionadas ao uso prático do relógio e a perguntas sobre o cotidiano, sem exigir reflexões mais aprofundadas: *Você já usou o relógio para ver as horas? *qual é o tipo de relógio mais utilizado em sua casa?

Ainda no segundo capítulo, com o subtítulo “Na mesma hora”, as autoras exploram situações do cotidiano que acontecem simultaneamente. Como exemplo apresentam um jogo de futebol durante o qual os jogadores correm, o juiz apita, a torcida se manifesta. Como enunciando, antecedendo ao excerto de literatura infantil – **É preciso fazer sinal ao motorista** de Raymond Queneau, a frase “No dia a dia muitas coisas acontecem ao mesmo tempo”.

É preciso fazer sinal ao motorista

A senhora esperava o ônibus.
O senhor esperava o ônibus.
Passa um cachorro que manca.
A senhora fica olhando o cachorro.
O senhor fica olhando o cachorro.
Neste meio tempo o ônibus passou.

Quatro questões são colocadas logo depois do texto: O que a senhora estava fazendo? O que o senhor estava fazendo? O que os dois fizeram quando o cachorro passou? E o que aconteceu no final? As questões propostas avaliam habilidades de leitura no que se refere aos procedimentos de identificação de informações explícitas no texto. Esse tipo de questão é importante durante o processo de letramento, pois a partir da identificação o próximo passo é a inferência de informações e, dessa forma, as capacidades leitoras são ampliadas e o leitor proficiente vai sendo formado. Cabe aqui informar que “identificação de informações explícitas” é um dos descritores da Provinha Brasil⁹. Todavia, no que concerne ao gênero literário não há trabalho

⁹ A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado. A partir das informações obtidas pela avaliação, os gestores e professores têm condições de intervir de forma mais eficaz no processo de alfabetização aumentando as chances de que todas as crianças, até os oito anos de idade, saibam ler e escrever, conforme uma das metas previstas pelo

específico. O texto não é contextualizado e não há reflexão sobre sua estrutura ou comentários sobre a sua composição. Os conhecimentos históricos também não são privilegiados ou chamados à discussão. Na atividade seguinte o texto é mencionado na abertura do enunciado, mas em seguida passa para a atividade e não há mais menção ao excerto.

Neste capítulo observamos o uso de três textos literários de diferentes gêneros – poema, letra de música e excerto de literatura infantil. Contudo não houve preocupação em contextualizar a produção ou relacioná-la com discussões sobre conceitos históricos relacionados ao tempo passado ou presente. Também não foi possível observar coerência entre o uso e a função da Literatura neste capítulo e a proposta apresentada no manual do professor. No capítulo dedicado a procedimentos metodológicos as autoras afirmam que a partir de textos literários é possível “resgatar diferentes aspectos da nossa cultura, de diferentes épocas”, contudo não houve reflexões que permitissem atingir este objetivo.

A partir desta análise é possível inferir que o material dedicado ao 2º ano tem grande preocupação com a alfabetização, mas não chega a atingir os objetivos propostos para o trabalho com a ciência da História.

4.3.3 A estrutura do livro do aluno – Novo Interagindo com a História

As autoras optaram por não fazer um texto de autoria própria para dirigir-se ao aluno e iniciam com um excerto de Nye Ribeiro. Em seguida aparece a seção “conhecendo seu livro” com pequenos textos *in box* e imagens de páginas que compõem o interior o livro explicam as características da obra.

O livro do 2º ano é composto por 5 unidades, e cada uma delas é divididas em capítulos. O livro do 3º ano tem 4 unidades que são divididas em capítulos. Para o 4º ano há 6 unidades também divididas em capítulos e para o 5º ano 4 unidades dividida em capítulos.

Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. A Provinha Brasil é elaborada pelo Inep, e distribuída pelo MEC/FNDE para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal. Assim, todos os anos os alunos da rede pública de ensino, matriculados no segundo ano de escolarização, têm oportunidade de participar do ciclo de avaliação da Provinha Brasil. (Disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/web/provinha-brasil/apresentacao>. Acesso em 21 de set. 2012, via Portal do MEC)

As seções são regulares e aparecem em todos os livros. A seção “Mãos à obra” pode aparecer em duas circunstâncias: quando o aluno utiliza os conhecimentos adquiridos e/ou quando propõem informações complementares. Vivendo a história é o espaço para as pesquisas e experiências e uso de fontes. Interagindo com jogos traz atividades lúdicas e tem três funções: constatação de fatos, levantamento de conhecimentos prévios e fixação de conteúdos. Observando detalhes é a seção de atividades que envolvem leitura mais minuciosa das fontes. Interagindo com o texto e Interagindo com textos tem como objetivo estimular a interpretação de situações e posicionamentos e nela são propostas leituras de textos e de imagens. Na seção Desenvolvendo atitudes o objetivo é chamar a atenção do aluno para aspectos relacionados às atitudes e posicionamentos. Fique por dentro traz textos com informações adicionais, explorando as formas de leitura dos alunos. Você aprendeu que... é uma seção que aparece apenas no final da unidade e tem função de retomar os principais tópicos apresentados ao longo da unidade. A última seção é o cantinho de sugestões que também fica no final de cada unidade e oferece a indicação de textos e filmes sobre os temas apresentados para que seja possível explorá-los por outras linguagens. No final de cada livro está o Recado legal que traz uma mensagem para reflexão sobre o assunto principal abordado durante o ano e Glossário com as definições utilizadas no livro. A obra toda é acompanhada pela personagem Aninha. Nos livros do 2º e 3º ano Aninha escreve um diário e suas anotações, ideias, observações estão relacionadas ao que foi estudado no capítulo. Nos livros do 4º e 5º Aninha passa a ter um blog com a mesma função do diário.

4.3.3.1 Análise de um capítulo Novo Interagindo com a História

Neste item apresento a análise da unidade 2 – Tempo de ser criança, capítulo 2, livro do 2º ano no que concerne ao uso de texto literário. Para tanto farei a indicação do gênero, transcrição do enunciado e atividades que o acompanham e, finalmente, o cotejamento entre todos esses elementos e as indicações de trabalho dadas ao professor e os conceitos apresentados no manual.

O capítulo 2 tem o título “Somos todos iguais” e inicia com três perguntas. No livro do professor o levantamento de conhecimentos prévios acontece na abertura de todos os capítulos ou quando aparece um tema ou conteúdo novo. As questões são: O que é ser diferente? Quem é diferente? O que faz as pessoas serem diferentes? Converse com seus colegas e com o professor. Logo abaixo das perguntas há em letras azuis e tamanho menor a seguinte indicação para o professor: “converse com os alunos para que eles possam se expressar livremente buscando respostas aos questionamentos. É importante iniciar o processo de autoconhecimento pela observação do outro e de si”.

O poema Três irmãs de Luís Camargo é apresentado ladeado por ilustrações grandes e coloridas das três irmãs.

As três irmãs

Lúcia, Luísa e Luzia são irmãs.
Mas não são iguais, iguaizinhas
Como azulejo de cozinha

Não são iguais
Nem por fora
Nem por dentro.

Cada uma brinca do seu jeito

Lúcia brinca descalça,
Luísa brinca de sandália e
Luzia de meia furada.

Luzia, Lúcia e Luísa
Não fazem a mesma coisa
Ao mesmo tempo
Como os vidros da janela da cozinha, não.

Outro dia, por exemplo,
Luzia estava desenhando um bicho,
Luísa estava lendo uma história de bruxa e
Lúcia estava pegando uma bucha para tomar banho.

Por falar nisso,
Lúcia, Luísa e Luzia não se parecem nem um pouco
Com seu Aloizio e dona Heloísa.

Quem será que eles puxaram?
Vovô Lúcio, vovó Luciana
Vovô Luís, vovó Ana Luísa...

Ao lado de uma das ilustrações aparece a seguinte indicação para o professor “explore as principais ideias apresentadas no texto deixando claro que todos somos diferentes, ou seja, apresentamos características físicas, culturais, sociais, étnicas etc. que nos fazem diferentes uns dos outros, e essas diferenças devem ser respeitadas”.

O enunciado para a atividade é: “responda às questões em seu caderno” e as perguntas são: Quem são as personagens principais do texto? Como elas são descritas? Observe as ilustrações com base nas informações do texto, descubra o nome de cada menina.

As autoras apresentam um poema, elaboram questões de interpretação simples e de informações explícitas; ao docente fazem indicações que confirmam as recomendações já apresentadas no manual do professor. Podendo-se concluir, portanto que o poema é usado apenas como instrumento motivador para o tema que está sendo estudado.

Na seção mãos a obra o enunciado diz: “Certamente, as personagens do texto, assim como as demais crianças, convivem com outras, tanto meninas quanto meninos”. Há diferenças entre meninos e meninas? Converse com seus colegas e com seu professor sobre diferenças físicas e de atitudes, de vestimentas, brinquedos e outras. A indicação posta ao lado do ícone diz que “Espera-se que o aluno cite, por exemplo, jeito de ser, de viver, de se vestir, de se pentear e outras preferências pessoais que diferem não só meninos e meninas como todas as pessoas”. Esta atividade está na mesma página, mas como é possível observar não tem relação com o poema e sim com o tema.

No mesmo capítulo, e com subtítulo – Reconhecendo outras diferenças, as autoras oferecem o excerto do poema de Ruth Rocha e João J. Noro, O meu primeiro livro. O enunciado traz uma pergunta e indica a execução de uma atividade “São somente as características físicas que diferenciam as pessoas? Levante hipóteses sobre o que mais as diferenciam. Anote suas respostas no caderno e depois leia o poema”.

Ao professor a indicação é “Espera-se que, entre nas hipóteses levantadas, esteja o jeito de ser e agir de cada um. Professor, é importante para o desenvolvimento do pensamento científico que os alunos participem, por meio do levantamento de hipóteses, da formulação e da construção de

propostas para a resolução das questões. Nesses momentos, evite a imposição de opiniões e permita que eles se manifestem, ainda que revelem incoerências.” Esta orientação diz respeito à questão de investigação e as discussões que podem surgir a partir dela, mas observa-se que não há referência ao texto que as crianças vão ler em seguida.

Segue o excerto de poema de Ruth Rocha e João J. Noro.

O meu primeiro livro

A tristeza é um sentimento
Que às vezes a gente tem.
Mas que a alegria logo vem.
Nós às vezes temos medo
E nem sempre é por covardia.
Outras vezes, de repente,
Vem uma grande valentia.
Para nós ficarmos calmos
Contar até dez faz bem.
Mas se a raiva for muito grande,
O melhor é contar até cem...
Mudar de calma para a raiva,
De alegria para tristeza,
De medo para coragem,
Podemos ter certeza,
Que é o mais natural...
Da nossa natureza.

Logo depois do poema, e sem nenhum comentário sobre o texto, as autoras apresentam algumas considerações sobre a forma de agir e pensar das pessoas. O texto é o seguinte “O modo de pensar e de agir e as preferências também tornam as pessoas diferentes umas das outras. Há algumas que gostam de azul. Outras preferem o amarelo. Muitas vezes estamos muito alegres e, logo depois, ficamos muito tristes. Esses e outros sentimentos também fazem parte do jeito de ser de cada pessoa”.

Não há indicações para o professor. Segue um enunciado: “Responda às questões em seu caderno” 1. Qual é o tema do poema? 2. Você concorda que o jeito de ser de cada um também diferencia as pessoas? 3. Explique.

Com quais características descritas no poema você se identifica? 4. As palavras a seguir referem-se a características que as pessoas podem ter. Escolha três delas com as quais você se identifica, copie-as em seu caderno e represente-as com desenho ou colagem. Você também pode colocar outras características que não estão citadas aqui. Dentro de um quadro aparecem as palavras: brincalhão, brigão, medroso, alegre, carrancudo, calmo, calado, bagunceiro, valentão, falador, organizado e tristonho.

Para o trabalho com o poema as questões apresentadas são de interpretação das informações que estão no interior do texto e de interpretação a partir das experiências de cada aluno. Novamente não há questões que possam conduzir as crianças a reflexões mais consistentes sobre o tema em estudo.

4.3 3 A estrutura do livro do aluno – coleção Eu conto

A coleção Eu conto História é composta por 5 (cinco) volumes, mas para esta pesquisa serão analisados os livros do 2º ao 5º uma vez que o PNLD não adota livro para o 1º ano. Com relação à apresentação da obra, as autoras a elaboraram de modo a apresentar não a coleção de modo geral e sim cada um dos livros da coleção dirigindo-se as crianças de cada grupo em particular. O texto se repete em alguns momentos no que diz respeito à totalidade da obra e é específico para cada um dos anos. A História é apresentada para a criança como uma ciência e para cada um dos anos, conforme as crianças tornam-se mais autônomos na leitura e na escrita, o texto também ganha complexidade. “Infância” é o tema da coleção e sua apresentação sugere a relações entre a história e as palavras que andam sempre juntas com infância e História. O texto inicial ainda deixa claro que a História como ciência é contada por especialistas e historiadores, mas que estes buscam em fontes e documentos históricos fundamento para a narrativa que produzem. As informações são dadas de modo claro, objetivo em uma linguagem acessível a cada um dos anos sempre estimulando a formulação de perguntas.

Os livros do aluno são divididos em quatro (4) capítulos com exceção do livro do 2º ano que tem cinco (5) capítulos. Cada um dos capítulos é

subdividido em temas que estabelecem ligações entre si. Os ícones, assim denominados pelas autoras, se repetem para cada um dos temas: “perguntas e respostas”; “Eles contaram do seu jeito”; “Documento histórico”, “Meu arquivo” e “Relação presente e passado”. Não há referência ao objetivo dos ícones no livro do aluno, mesmo assim coloco aqui de modo resumido. O ícone “perguntas e respostas” no início de todos os capítulos e temas se propõem a investigar os conhecimentos prévios dos alunos; “Eles contaram do seu jeito” apresenta a narrativa de uma pessoa sobre o tema que está sendo discutido; o ícone “Documento histórico” apresenta um documento histórico e solicita a participação da criança para a compreensão e discussão do assunto ou conteúdo em pauta; “Meu arquivo” tem a função de introduzir, ampliar ou comentar algo trabalhado no capítulo, “Relação presente e passado” instiga a realização de reflexões entre passado e presente. Além destes há os ícones ligados à solicitação de atividades, são eles: “Eu explico no meu caderno”, “Eu conto no meu caderno”, “Eu interpreto no meu caderno”, “Eu desenho no meu caderno” e “lembrete”, ícones estes que serão detalhados na apresentação do manual do professor.

4.3.4.1 Análise de um capítulo Eu conto

Neste item apresento a análise do capítulo 1 do livro do 2º ano da coleção Eu conto História. Este capítulo é dividido em quatro (4) momentos: Meu livro de História; Meu caderno de História, Minhas memórias e Minhas histórias. A análise tem como objetivo observar o uso e a função de textos literários, bem como os encaminhamentos e procedimentos metodológicos sugeridos pelas autoras.

No subitem Meu caderno de História, no ícone Documento Histórico, as autoras apresentam a letra de música/poema de Toquinho e Mutinho – O caderno. O seguinte enunciado antecede a letra da música: “As músicas mostram o jeito como seus compositores imaginam as coisas que conhecem, vivem e sentem. A música “O Caderno”, dos compositores Toquinho e Mutinho, foi o jeito que eles encontraram para falar dos seus cadernos”.

O caderno

Sou eu que vou seguir você
Do primeiro rabisco
Até o be-a-bá.
Em todos os desenhos
Coloridos vou estar
A casa, a montanha
Duas nuvens no céu
E um sol a sorrir no papel...

Sou eu que vou ser seu colega
Seus problemas ajudar a resolver
Te acompanhar nas provas
Bimestrais, você vai ver
Serei, de você, confidente fiel
Se seu pranto molhar meu papel...

[...]
O que está escrito em mim
Comigo ficará guardado
Se lhe dá prazer
A vida segue sempre em frente
O que se há de fazer...

Só peço, a você
Um favor, se puder
Não me esqueça
Num canto qualquer...(2x)

Logo depois do texto, no ícone “Eu desenho no meu caderno”, é proposta a atividade “Uma lembrança para colar na capa do meu caderno”. No manual do professor, a indicação das autoras é para o professor enfatizar que a letra da música é um documento histórico e sugere o trabalho com a interpretação de que os autores registraram seus sentimentos e lembranças sobre o caderno. Indica também a possibilidade de discussão sobre a importância e o significado do caderno para os autores da música.

Neste momento, as autoras contextualizaram a obra fornecendo informações que auxiliam na leitura e na interpretação do texto. O fato de a letra da música ser apresentada no ícone “Documento Histórico” aliado às indicações de interpretação dadas ao professor valorizam as possibilidades de leitura das crianças. De modo indireto, porque em nenhum momento fizeram qualquer referência ao letramento, as autoras oportunizam a exposição de

sentimentos e sensações que é um dos elementos base da formação do leitor de gêneros literários.

Logo em seguida, na próxima página no ícone “a professora conta” é apresentada uma carta. Não há enunciados antecedendo o texto que aqui será considerado como literário por tratar-se como memória.

Prateleira de baixo, 12 de outubro de 1978.

Querido caderno

Não sei se você ainda se lembra de mim. Já faz tempo que nos separamos, mas eu penso sempre nas suas páginas branquinhas, cheias de linhas, sem nada escrito... Lembro das coisas que você me dizia, a vontade que você tinha de que alguma criança usasse suas páginas para escrever histórias tão bonitas como as minhas.

Queria contar uma grande alegria: não fico mais guardado aqui no armário o tempo todo. Pois é, as crianças desta classe gostam de me pegar nas mãos, olhar minhas gravuras e ler minhas histórias. Todos os livros meus vizinhos estão felizes também porque estamos sempre com as crianças e formamos um grupo de amigos.

Um abraço de Livro de História

Ao texto segue um quadro com a seguinte informação no ícone “palavras que andam juntas”: meu livro de história e meu caderno de história.

No ícone “Eu registro no meu caderno” *Duas palavras que andam juntas. *Uma frase da carta que a professora leu para guardar de lembrança.

O encaminhamento para o professor solicita que a história seja lida, contada aos alunos, enfatizando a felicidade do livro em estar sempre nas mãos das crianças e sugerem que esta história seja recontada do jeito da criança.

Neste momento, reconheço uma aproximação com alfabetização no primeiro exercício e de letramento no segundo, pois a partir da elaboração de uma narrativa alguns elementos de aquisição do sistema de escrita serão mobilizados e colocados em prática.

No subtítulo Minhas memórias, no ícone “Definição não encontrada no dicionário”, as autoras apresentam a definição retirada da obra “Pequeno dicionário poético-humorístico ilustrado” de Elias José para a palavra “amigo”.

Amigo: a palavra AMIGO abre-se com a gente e sabe escutar e guardar queixas e segredos. Chora a dor que é nossa, faz festa na nossa alegria.
O mundo seria mínimo sem a menor graça, se não existisse a luz da palavra AMIGO.

Não há enunciado introduzindo o verbete literário, mas a discussão que o antecede dispensa apresentações. A indicação dada no manual do professor é para que o professor promova uma discussão e um debate sobre o significado de amigo, uma palavra que deve ser guardada na memória. O resultado do debate deve ser a elaboração individual e depois coletiva de uma definição para amigo.

A utilização deste verbete literário suscita a indicação de Rüsen (2010) com relação à humanização do homem e pode ser cruzada com a defesa de Antonio Candido (1978) de que “A arte humaniza o homem”.

No ícone “Documento Histórico”, para discutir memória, as autoras oferecem imagens, fotos e um texto de memória de Gerda Brentani. O enunciado que antecede aos textos e imagens é: “As lembranças de pessoas mais velhas são importantes para ajudar a contar a história de outras épocas. Como as pessoas pensavam, como com elas viviam, as dificuldades que elas tinham e os sonhos que elas sonhavam, como as memórias de Gerda Brentani, que viveu na cidade de São Paulo há aproximadamente 100 anos e escreveu suas lembranças sobre os meios de transporte”.

Eu me lembro...

Lembro que todos os meios de transporte eram puxados por cavalos. Cavalos também puxavam o bonde, que rolava sobre dois trilhos. Vivi a instalação do bonde elétrico.

Aos quatro anos andei pela primeira vez de automóvel, uma espécie de banheira enorme com quatro rodas. Minha mãe me segurava, temendo um tombo, pois íamos à louca velocidade de vinte e cinco quilômetros por hora.

No ícone “Eu pesquiso e desenho no meu caderno” sugere-se que seja feita uma entrevista com uma pessoa mais velha, e para isso duas questões são apresentadas: Como eram os meios de transporte quando você era criança? E que diferenças você percebe nos meios de transporte de hoje?

No manual do professor há indicação para leitura tanto do texto de memória quanto das imagens, propondo a construção de sentido relacionada à ideia de lembrança/memória e presente/passado. A orientação para a entrevista abrange momentos que a antecedem e que a sucedem e indicam como objetivo desta atividade “desenvolver aspectos da cognição histórica relacionada a competências narrativísticas”.

Novamente o texto literário é apresentado aos alunos como fonte histórica. Ao lado de imagens e fotografias isto pode transmitir confiança na narrativa literária, uma vez que as autoras a todo o momento indicam múltiplas possibilidades de leitura e de pontos de vista. Como várias vezes reiterado nas considerações e fundamentação da obra, as autoras apresentam diversas fontes com o objetivo de ampliar as possibilidades de leitura, de interpretação e de compreensão do passado e da relação com o presente.

Apesar não existir, de modo explícito, a preocupação das autoras com a aquisição da escrita e com as práticas discursivas, as indicações feitas para o professor podem levar a conclusão de que é possível relacionar as duas matrizes – Língua Portuguesa e História – sem prejuízo de nenhuma delas. Neste sentido, poderiam ter ampliado a discussão e abordado, mesmo que tangenciando, a estrutura do gênero entrevista. Da forma como a atividade é colocada fica implícito que os alunos já dominam a escrita deste gênero, mas na prática é possível verificar que isso não ocorre. Então, se houvesse um enunciado que apresentasse minimamente algumas características deste gênero, poderiam ter sido potencializados tanto a aquisição dos conhecimentos históricos quanto os de letramento e alfabetização.

No subtítulo Minhas histórias, no ícone “A professora conta”, as autoras apresentam o texto de Elias José, retirado do Pequeno dicionário poético-humorístico ilustrado.

História

Há História e há história, que alguns chatos chamam de estórias.

A primeira é a ciência coisa estudada e comprovada.

As duas outras abrem para o imaginário, para o “acredite se quiser”, ou se puder.

A primeira traz fatos registrados que merecem um bom estudo.

As outras duas só servem pro sonho, pra magia, pra poesia, pra ficção, para ser curtida, amada, e perde a graça se estudada.

Qual é a mais importante?

Fique com as duas que só haverá ganhos.

O texto é ladeado por duas imagens uma de um livro de literatura e outra de um manual didático. Já o ícone “Eu desenho no meu caderno” solicita: *uma estória do “acredite se quiser” e *uma história para ser estudada.

As indicações para o professor sugerem que a leitura do excerto e das imagens tem o objetivo de complementar as discussões sobre o que significa História. Solicita, também, que se comentem com as crianças as diferenças entre as palavras História e estória e os seus significados. Para a atividade, a indicação é de duas produções de texto, sendo uma estória e uma História.

As autoras utilizam o texto literário para mostrar as diferenças entre a ciência da História e as histórias ficcionais, além de alertar para as múltiplas possibilidades e versões aceitáveis sobre um mesmo evento. Esta parece uma maneira respeitosa de incluir o texto literário como uma fonte de conhecimento e uma forma de expressá-lo.

Ainda trabalhando com a memória, no ícone “Meu arquivo”, as autoras trazem o poema de Ruth Rocha.

Alvinho

Vocês conheceram o Alvinho?

Ele é este menino gorduchinho
Fala bastante, come demais
E sabem o que ele faz?
Pois o Alvinho tem mania de levar para casa tudo o que encontra.
Pedro, bicho, tudo que é lixo...
já levou até um montão de carrapicho!
A mãe de Alvinho vive desesperada:
– Este menino deixa a casa desarrumada!
Pois alvinho cata tudo.
Desde berloque, canudo,
Barbante, escama, tampinha.
Pau de sorvete, latinha
até besouro chifrudo!

Nas recomendações ao professor a sugestão é de que o poema favoreça o debate e a exposição por parte das crianças sobre o hábito de armazenar coisas. Neste sentido, há um reforço positivo, pois os guardados podem tornar-se registros do passado e construir e constituir a criança como sujeito ativo da história. Além disso, objetos guardados desde a infância podem servir para recontar a sua história.

No ícone “A professora conta” um trecho do poema de Bartolomeu Campos Queirós estimula a leitura do mundo pelos cinco sentidos.

Os cinco sentidos

Com os olhos nós olhamos a vida.
Olhamos o mundo e sentimos sede, fome e sonho.
Com os olhos e olhamos nosso irmão e eles não olham.

Com os ouvidos nós escutamos
o silêncio do mundo.
Escutar é também um jeito de ver.
Quando nós escutamos, imaginamos
distâncias, contribuímos histórias,
desvendamos nossas paisagens.
Com o nariz sentimos os cheiros do mundo
Cheiros que passeiam pelos ares.

[...]

Com a boca sentimos o sabor das coisas: doce, o amargo, o azedo, o suave, o forte.

Mas o sabor acorda a nossa memória.

[...]

As indicações no manual do professor são no sentido de reforçar o gênero narrativo por meio da atividade de contar e da leitura do mundo por meio dos cinco sentidos, sempre estimulando a leitura e a interpretação dos casos do passado e do presente, sugestão que é reforçada no ícone “palavras que andam sempre juntas” História, Contar e Narrar. O ícone “Eu desenho no meu caderno” permite que as crianças reflitam sobre como elas veem o mundo a partir dos seus sentidos.

Na breve análise desta coleção foi possível perceber que as autoras seguem os pressupostos indicados como fundamentais no manual do professor e aplicam-nos na elaboração das atividades sugeridas para as crianças. Como exposto anteriormente, em nenhum momento as autoras explicitam questões ou preocupações com a aquisição da linguagem. Contudo, as atividades e os encaminhamentos propostos indicam uma possibilidade de unir os conceitos – letramento e literacia – que são de vertentes conceituais e correntes teóricas distintas, mas que em prol do ensino e da aprendizagem de História e das práticas discursivas – a escrita, a leitura e a oralidade podem ser aproximadas. Outro item importante é a inserção da literatura como fonte, fato que propicia o entendimento de que também é um elemento confiável para se visitar o passado, sempre lembrando que mesmo quando os fatos são narrados por historiadores a narrativa é parcial e subjetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que acabo de realizar está inserida no campo de investigação da Educação Histórica. As pesquisas desta área têm preocupações relacionadas à percepção do homem sobre si e sobre o seu mundo, pois dessa maneira é possível ao homem organizar a sua forma de agir e reagir frente às questões da vida prática, pensando em si e na sociedade. No ambiente escolar as preocupações das pesquisas em educação histórica estão voltadas para a compreensão dos processos mentais necessários para perceber e lidar com a passagem do tempo. Como resultado dessa operação mental consolida-se a aprendizagem histórica.

A teoria que fundamenta a aprendizagem histórica é a Educação Histórica que abre a possibilidade de sua relação orgânica com a Literatura, uma vez que as narrativas literárias são importantes representações do passado vivido. Antonio Candido defende que a Literatura humaniza o homem. Tal preocupação também pode ser constatada em Rüsen quando este afirma que a partir da compreensão do passado o homem retorna ao seu *status* de humanizado, uma atribuição da História.

Para estabelecer teoricamente esta relação foi necessário compreender como ocorre o trabalho com fontes e evidências na formação do pensamento histórico, neste caso específico, de crianças nos primeiros anos de escolarização. Hilary Cooper e Rosalyn Ashby contribuíram para essa discussão, uma vez que suas pesquisas têm esse foco e são direcionadas a crianças pequenas.

O uso de fontes conduz Cooper à comprovação de que crianças entre 3 e 8 anos de idade são capazes de compreender, interpretar, levantar hipóteses e questionar a plausibilidade de fontes pesquisadas. Além disso, algumas crianças observadas em suas pesquisas mostraram-se detentoras de um raciocínio extremamente complexo. A comprovação sobre este raciocínio se deu quando uma criança envolvida na pesquisa, durante uma discussão sobre objetos antigos, conseguiu perspectivar que no futuro seus filhos ou netos irão considerar os seus brinquedos como velhos. Este fato é a prova de que o

estímulo e a exposição de crianças a situações-problema lhe faz desenvolver a capacidade de compreender e respeitar o passado como sendo um tempo sobre o qual não há possibilidade de mudança, mas com o qual se pode aprender e compreender ações, causas e consequências no presente.

Sobre evidências Ashby (2006) e Lee (2006) defendem que o ensino de História deve privilegiar o desenvolvimento desse conceito por crianças, e que ao aprender a usar evidências os alunos adquirem a “paixão racional”, ou seja, atendem a uma expectativa de Cooper, tornando-se pesquisadores e, ao embrenhar-se no passado em busca de respostas para solucionar problemas da vida prática, lançam mão de estratégias próprias dos historiadores. Mais do que isso, ao serem capazes de elaborar perguntas para as fontes e evidências, questionar a forma como eram utilizados, por que foram produzidos, por que deixaram de existir ou como sobrevivem ao tempo estas crianças estão “historiando”. E historiar segundo o dicionário Aurélio é “v.t. Fazer a história (ou o histórico) de: historiar uma expedição à selva amazônica. / Narrar, contar. / Adornar, enfeitar, ornar”.

É neste sentido que a Literatura se aproxima da História, pois se a fonte histórica na forma de um monumento tem condições de contar e trazer para o momento presente situações vividas no passado e o texto literário também tem essa possibilidade é possível inferir que a Literatura, ou melhor, que a narrativa literária pode ser uma fonte e uma evidência histórica.

Para Rüsen existem três dimensões para a aprendizagem histórica a interpretação, a experiência e a orientação. Para Candido a Literatura possui três funções a psicológica, a formadora e a social. Por suas características aproximei a dimensão da experiência de Rüsen com a função psicológica de Candido. A experiência é a necessidade de ir ao passado em busca de explicação e a função psicológica proporciona ao homem um desprendimento do momento presente conduzindo-o a uma “viagem”, geralmente para o passado, nessa excursão o leitor terá contato com personagens e situações com as quais poderá se identificar. A partir desse reconhecimento ele, o leitor (o homem) tem condições de modificar o seu modo de ver e interpretar as situações da vida prática.

A função formadora proporciona ao homem conhecimentos aprofundados de tempos passados, de civilizações, de pessoas tudo por meio

da leitura de fruição. Infelizmente, a escola às vezes faz uso de modo inadequado dessa função, conduzindo o trabalho para discussões de cunho moral como o que é verdadeiro, bom, mal ou belo como se esses conceitos fossem imutáveis, deixando sua forma de trabalho por vezes extremista. Essa forma de trabalhar com o texto literário abandona o estético e o torna apenas um pretexto, no sentido defendido por Magda Soares. A competência interpretativa definida por Rüsen como sendo uma possibilidade de interpretação a partir da experiência de ida ao passado pode, sob este ponto de vista, ser formadora, já que a interpretação auxilia na compreensão e apreensão de informações e elaboração de argumentos que poderão servir de filtro crítico para ações no presente e no futuro. Dessa forma a competência interpretativa e a função formadora propiciam a modificação do sujeito leitor, tornando-o mais preparado para o mundo em que vive.

A última função apontada por Candido é a social e trata a Literatura como uma das formas possíveis de representar a realidade da sociedade e da humanidade. Esta função está diretamente ligada às outras duas e é isso que faz a Literatura ser de grande importância para o homem. Para Rüsen a dimensão de orientação é fundamental, pois a constituição da consciência histórica e, conseqüentemente o aprendizado histórico, efetivamente acontece quando o homem consegue orientar-se no mundo e sentir-se pertencente a ele, ou seja, o homem está integrado. Isso só é possível quando as três dimensões estão alinhadas. Sem a interpretação e a experiência proporcionadas pelas observações do passado o homem não conseguirá orientar-se e estabelecer prospecções futuras.

Sendo plausíveis essas aproximações entre a Literatura e a História é possível afirmar que ambas tem como objetivo humanizar o homem. Este objetivo, quando alcançado, será capaz de influenciar a formação humana moral, psicológica e estética. Ao sentir-se como parte integrante e sujeito desse sistema o homem estará pronto para respeitar e criticar as suas ações e a de outros com quem convive ou não, mas que influenciam o seu modo de viver.

Para atingir este objetivo as pesquisas de Cooper são relevantes, pois ao trabalhar com crianças pequenas foi possível observar a constituição da consciência histórica e a formação do pensamento histórico a partir do uso de textos literários como fontes. A pesquisadora defende que a fonte pode

oferecer respostas desde que a ela sejam feitas perguntas, mas que é necessário ir a outras ciências para interpretar e compreender as fontes e vestígios. Pensando no trabalho com fontes Cooper e Ashby comprovaram, também, que a imaginação e as inferências produziram excelentes resultados. Houve momentos em que as crianças não puderam reconhecer a informação dada pela fonte como válida ou verdadeira; ainda assim o desenvolvimento do raciocínio demonstrou um caminho de volta ao passado e de busca de informações próprias da investigação e, portanto, válidas para a constituição do ser humano em relação às situações da vida prática.

A Literatura comprovadamente tem presença marcada em manuais didáticos de História. No processo de análise das coleções apresentadas nesta pesquisa observei que há tentativas de aproximação entre a História e a Literatura, contudo este esforço por parte dos autores de materiais didáticos apresenta dificuldades. A tentativa de estabelecer um diálogo que comporte tanto os conceitos e concepção da História quanto os da Literatura, nas coleções analisadas, não acontece.

Nas coleções Asas para Voar e Novo Interagindo com a História a Literatura é trabalhada quase que exclusivamente como elemento lúdico, como sensibilizadora para introdução de um novo conteúdo e como forma de ilustrar situações. Infelizmente nestas coleções não há contextualização da obra ou do autor, ou seja, as autoras não elaboraram enunciados que pudessem dar um sentido para a presença do texto literário como fonte, ou como formadora da consciência histórica. A relação com a estética do texto também não foi preocupação aparente nem nas indicações para o professor tão pouco nas atividades indicadas para os alunos.

O que está presente, muito provavelmente influenciada pelo nível de ensino a que se dedicam as obras, é a questão da alfabetização e de aquisição do código escrito. Por exemplo, a maioria das atividades relacionadas aos textos literários é de interpretação de informações explícitas e/ou implícitas ao texto. Essas atividades comprovam que mesmo trabalhando com a especificidade da História as questões de leitura e de interpretação de textos estão fortes na concepção de ensino destes autores. Isso não é uma crítica, não há erro nisso. O problema é que interpretar no campo de investigação da educação histórica não significa apenas ler e perceber as informações nele

contidas. Interpretar exige a existência de uma situação a ser resolvida, algo que necessite de uma resposta e para consegui-la é preciso ir ao passado. Lá estando, despir-se dos preconceitos e elaborar perguntas, tais como, Por quê? Como? Quando? Quem? De que forma isso aconteceu? É plausível que tenha sido dessa forma e não de outra? E refletir sobre as respostas conseguidas para, a partir da experiência vivida e dos conhecimentos prévios, elaborar hipóteses e produzir argumentos para a ação no presente.

Na coleção *Eu conto História a Literatura* é apresentada e defendida como fonte na perspectiva da educação histórica. Esse tratamento se justifica por que suas autoras são professoras ligadas ao grupo de pesquisas de Educação Histórica. Sendo assim são apresentados ao aluno contextos de produção, bem como os autores são apresentados como sujeitos inseridos no mundo e que expõe suas formas de vê-lo e senti-lo. Contudo, ainda assim o trabalho fica voltado para o conteúdo de História. Apesar de existir uma preocupação com a literacia histórica e com a multiperspectividade da História, a obra literária é considerada como fonte ou evidência e não como formadora. Pensando nas aproximações que indico nesta pesquisa é possível aprofundar as relações entre as funções da Literatura com as dimensões da educação histórica.

Essas observações, afloradas durante a pesquisa, me permitiram perceber que as coleções propõem a relação com a Literatura. Mas observei no manual do professor que nas indicações teórico-metodológicas ainda há um longo caminho a percorrer em primeiro lugar na defesa de concepção de ensino e teórica adotada e, em seguida, na compreensão e na apreensão dos conceitos da educação histórica. Os pressupostos da educação histórica são indicados nas coleções, mas apesar de se perceber a oferta da fonte, isso não é suficiente. É preciso instigar o aluno a pesquisar e a questionar o passado e, para que isso aconteça, o próprio autor do material didático, e também o professor que fará uso do material, devem ter características de pesquisador.

Ao professor que irá receber o material didático para trabalhar cabe proceder a uma análise criteriosa das coleções oferecidas pelos programas e políticas públicas.

Durante o processo de investigação dessa dissertação descobri um indicativo de procedimento que poderá subsidiar o processo de avaliação do

livro pelo professor. O processo de pesquisa percorrido por mim, e que acredito possa auxiliar a outros professores, é o seguinte. O PNLD aprova um número relativamente grande de coleções de todas as disciplinas, no caso de História foram 35 coleções. Este número inviabiliza a análise minuciosa de todas, por isso, criei o primeiro critério que é analisar as coleções aprovadas sem ressalvas. Essas obras são publicadas no Diário Oficial da União – DOU. O segundo passo é conseguir as obras aprovadas com essa característica. No meu caso entrei pessoalmente em contato com as editoras solicitando material para análise. O professor que está na escola pode solicitar auxílio da coordenação e de colegas que ministram a mesma disciplina, dividindo a tarefa de conseguir o material para análise. É possível que o acesso seja restrito a algumas coleções, no meu caso das 14 aprovadas consegui apenas 9.

De posse do material é hora de estabelecer os critérios de análise. Selecionei coleções com forte incidência de textos literários. Li os manuais do professor com a atenção voltada para o trabalho com a Literatura, porque buscava indicações de trabalhos relacionados a este item especificamente. Nesta leitura percebi três categorias. Primeiro – coleções que não indicavam o trabalho com textos literários para o professor, mas que os ofereciam aos alunos. Segundo – coleções que indicavam o trabalho com a Literatura sob uma perspectiva, mas que ao elaborarem seus enunciados para o aluno não conseguiam articular de modo coerente a proposta feita no manual do professor e as solicitações feitas ao aluno. O terceiro critério foi selecionar as coleções em que os autores são coerentes nas indicações para o professor e na elaboração de atividade para o aluno.

Como exemplo para um professor que não está produzindo um trabalho acadêmico o caminho pode ser menos pedregoso. O professor de Português pode, por exemplo, analisar nas coleções a que tiver acesso os enunciados que solicitam produção de texto. Para tanto se pode comparar a concepção de ensino de Língua Portuguesa e os pressupostos teóricos defendidos pelos autores e compará-los com as indicações feitas no manual do professor. Este critério pode eliminar várias coleções. Encontrando coleções que se aproximem de suas concepções, o professor poderá analisar somente o trabalho com produção de texto. É quase um chavão, mesmo assim considero importante levantar a questão de que os materiais didáticos nos oferecem uma forma de

trabalho que parece adequada para algumas abordagens e não para outras. Por isso, afirmo que o material didático é um instrumento que pode e deve ser manipulado, usado, modificado por seus usuários, professores e alunos. Os materiais didáticos devem, auxiliados pelos professores, permitir ao aluno que reflita, pesquise e assim se perceba como agente e não apenas como um passageiro sem direito de decidir qual é o seu destino. Para essa inserção no mundo a História e a Literatura têm papel fundamental.

As considerações aqui expostas podem auxiliar professores, como eu, que buscam aprimorar as discussões sobre encaminhamentos metodológicos. Imagino, levanto a hipótese de que a pesquisa realizada por mim pode ter desdobramentos e, quem sabe, uma continuação. Talvez observar por três ou quatro anos o trabalho de professores que adotaram as três coleções possa ser uma investigação interessante. Observar como os professores se apropriaram do material didático e se houve ou não aprendizagem histórica, se os alunos desenvolveram a consciência e o pensamento histórico. São apenas suposições.

REFERÊNCIAS

ASHBY, R. **Desenvolvendo um conceito de evidência histórica**: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. *Educar em Revista*, Curitiba, Especial, pp. 151-170, Editora UFPR, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARBOSA, M. H. S. **Para ler a narrativa literária**. Teorias e práticas de Letramento. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 145-154, 2007.

BARCA, I. **Educação Histórica**: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras – História*. Porto, III série, vol. 2, 2001, pp. 13-21

BARCA, I. & GAGO, M. Uso da narrativa em História. Universidade do Minho. 2004: Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/653/1/I_sabel.pdf. Acesso 15 dez. 2012.

BARCA, I. **Literacia Histórica**. *Educar em revista*, Número Especial. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

BARTHES, R. **Aula**. Título original LEÇONS, Éditions Du Seuil, 1978. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 18ª edição, 2010.

BRASIL, PORTAL MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso set. 2012.

CAINELLI M. **Educação Histórica**: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar em Revista*, Edição Especial, p. 57-72, Curitiba: Editora UFPR, 2006.

_____. **A construção do pensamento histórico em aulas de História no Ensino Fundamental**. *Revista Tempos Históricos*, vol. 12. 1º semestre de 2008.

_____. **Educação Histórica**: o desafio de ensinar História no ensino fundamental. *Aprender História: perspectivas da educação histórica*. Organização Schmidt e Barca. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. *Revista Ciência e Cultura* nº 24, set. 1972.

_____. **Entrevista**. *In* *Transformação* nº 1. p 23-99, 1978.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, Literatura e História**: conversas com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 2001.

CHAVES, F. L. **História e Literatura**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFGS, 2ª Ed., 1991.

COOPER, H. **Didáctica de La historia en La educación infantil y primaria**. Madri: Ediciones Morata. S.L., 2002.

_____. O pensamento histórico das crianças. **Para uma educação histórica de qualidade**: Actas das quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho. Braga, 2004, p. 55-74.

_____. Aprendendo e ensinando sobre o passado: a criança de três a oito anos. **Educar em Revista**, Especial. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

_____. **Ensino de História na educação infantil e anos iniciais**: um guia para professores. Curitiba: Base Editorial, 2012.

FIORIN, J. L. **O ensino de português nos níveis fundamental e médio**: problemas e desafios. In Teorias e práticas de letramento. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p.95-116, 2007.

FRONZA, M. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. Tese de doutoramento, 2012.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Teralloli. São Paulo: Ática, 1994.

LEE, P. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar em Revista. Curitiba. Edição Especial: Editora UFPR, 2006.

_____. **Por que aprender História?** Educar em Revista. Curitiba, Brasil, nº. 42, p. 19-42: Editora UFPR, out./dez. 2011.

MALANSKI, E. P. & COSTA-HÜBES, T. C. **Trabalho com o gênero textual “música”**: sequência didática na exploração do tema. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos.2008. Acesso em março de 2012.

NASCIMENTO; Elvira Lopes; CARDOSO, Gisele Fátima. **Memórias**:

contribuições para a elaboração de um modelo didático. *Entretextos: Revista do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem*. Universidade Estadual de Londrina. Vol.7. jan/dez, 2009.

RÜSEN, J. **Aprendizagem Histórica: Fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A Editores, 2012.

_____. **Como dar sentido ao passado**: questões relevantes de meta-história. *Revista História da historiografia*, número 2, março, 2009.

_____. **Razão Histórica**: teoria da História: Os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Reconstrução do Passado**: Teoria da História II: Os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010a.

_____. **História Viva**: teoria da História III: Formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010b.

SCHMIDT, M. A. M. S. **Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros**. *Revista Tempos Históricos*, vol 12. 1º semestre 2008, p. 81-96.

_____. **Literacia Histórica**: um desafio para a educação no século XXI. *Revista História & Ensino*. Vol. 15, p. 09-22, ago. 2009.

_____. & URBAN, A.C. **Eu conto História**. Manual do Professor. Curitiba: Base Editorial, 3ª edição, 2011.

_____. BARCA, I & REZENDE DE MARTINS, E. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SCHOLZE, L. **Pela não pedagogização da leitura e da escrita**. Teorias e práticas de letramento. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

SIMIELLI, M.E. & CHARLIER, A.M. **Asas para voar – História**. São Paulo: Editora Ática, 2011.

SOARES, E. A. L & NASCIMENTO, S. M. **Dialogando com professores**: por uma prática de leitura diferenciada. Curitiba: Base Editorial, 2009.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. *Educ. Soc. Campinas*, vol. 23, nº 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOBANSKI, A. Q. [et.al]. **Ensinar e aprender História**: histórias em quadrinhos e canções. Curitiba: Base Editorial, 2009.

SOLÉ, M. G. P. S. **Contributos do uso de lendas para a compreensão histórica**: da teoria à prática. *Actas do 1.º Encontro sobre Narrativas Históricas*

e Ficcionalis Narrativas Históricas e Ficcionalis Recepção e Produção para Professores e Alunos. Centro de Investigação em Educação (CIEd): Universidade do Minho, Braga, 2004.

_____ & FREITAS, M.L.A.V. **Desenvolvimento integrado de competências linguísticas e de compreensão histórica através do uso da narrativa:** Da teoria à prática. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4238/1/uso%20da%20narrativa-%20encontro%20de%20Portugu%C3%AAs.pdf>. Acesso 1 ago.2012.

TALAMINI, Jaqueline. **O uso do livro didático de História nas séries iniciais do ensino fundamental:** a relação dos professores com os conceitos presentes nos manuais. Dissertação de Mestrado. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

ZAMBONI, E. & FONSECA, S. G. **Contribuições da Literatura Infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico:** leituras e indagações. CAD. Cedes: Campinas, vol. Nº 82, set-dez. 2010.

ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil e introdução à leitura.** In Teorias e Práticas de letramento. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 245-254, 2007.

Anexo 1

História, de que trata o Edital PROAD n.º 01, de 13.01.2011, publicado no DOU de 14.01.2011 e retificado no DOU de 18.01.2011, realizado para o cargo de Professor Adjunto, nível 1.

N.º 4.751 - O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Ouro Preto, em sua 312ª reunião, realizada em 16 de março deste ano, no uso de suas atribuições legais, considerando: o que determina a Portaria MPOG n.º 450, de 06 de novembro de 2002, publicada no DOU de 07.11.2002; a solicitação constante no OFDHE/ICHS n.º 92/2011, de 15 de dezembro, do Departamento de Letras/ICHS; a documentação constante do processo UFOP n.º 451/2011, resolve: Prorrogar, por um ano, a partir de 25 de abril de 2012, a validade do resultado final do Concurso Público de Provas e Títulos para Docentes, área Linguística, de que trata o Edital PROAD n.º 01, de 13.01.2011, publicado no DOU de 14.01.2011 e retificado no DOU de 18.01.2011, realizado para o cargo de Professor Adjunto, nível 1.

N.º 4.752 - O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Ouro Preto, em sua 312ª reunião, realizada em 16 de março deste ano, no uso de suas atribuições legais, considerando: o que determina a Portaria MPOG n.º 450, de 06 de novembro de 2002, publicada no DOU de 07.11.2002; a solicitação constante no OFDHE/ICHS n.º 92/2011, de 15 de dezembro, do Departamento de Ciências Exatas e Aplicadas/ICEA; a documentação constante do processo UFOP n.º 477/2011, resolve: Prorrogar, por um ano, a partir de 25 de abril de 2012, a validade do resultado final do Concurso Público de Provas e Títulos para Docentes, área Química, de que trata o Edital PROAD n.º 01, de 13.01.2011, publicado no DOU de 14.01.2011 e retificado no DOU de 18.01.2011, realizado para o cargo de Professor Adjunto, nível 1.

N.º 4.753 - O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Ouro Preto, em sua 312ª reunião, realizada em 16 de março deste ano, no uso de suas atribuições legais, considerando: o que determina a Portaria MPOG n.º 450, de 06 de novembro de 2002, publicada no DOU de 07.11.2002; a solicitação constante no OFDHE/ICHS n.º 92/2011, de 15 de dezembro, do Departamento de Ciências Exatas e Aplicadas/ICEA; a documentação constante do processo UFOP n.º 467/2011, resolve: Prorrogar, por um ano, a partir de 25 de abril de 2012, a validade do resultado final do Concurso Público de Provas e Títulos para Docentes, área Engenharia Elétrica, Eletrônica Industrial, Sistemas e Controles Eletrônicos, de que trata o Edital PROAD n.º 01, de 13.01.2011, publicado no DOU de 14.01.2011 e retificado no DOU de 18.01.2011, realizado para o cargo de Professor Assistente, nível 1.

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 00012012032800018

um ano, a partir de 25 de abril de 2012, a validade do resultado final do Concurso Público de Provas e Títulos para Docentes, área Probabilidade e Estatística/Demografia, de que trata o Edital PROAD n.º 01, de 13.01.2011, publicado no DOU de 14.01.2011 e retificado no DOU de 18.01.2011, realizado para o cargo de Professor Adjunto, nível 1.

N.º 4.758 - O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Ouro Preto, em sua 312ª reunião, realizada em 16 de março deste ano, no uso de suas atribuições legais, considerando: o que determina a Portaria MPOG n.º 450, de 06 de novembro de 2002, publicada no DOU de 07.11.2002; a solicitação constante no OC N.º 08/2012/DEMAT/ICEB/UFOP, de 14 de fevereiro, do Departamento de Matemática/ICEB; a documentação constante do processo UFOP n.º 454/2011, resolve: Prorrogar, por um ano, a partir de 25 de abril de 2012, a validade do resultado final do Concurso Público de Provas e Títulos para Docentes, área Probabilidade e Estatística, de que trata o Edital PROAD n.º 01, de 13.01.2011, publicado no DOU de 14.01.2011 e retificado no DOU de 18.01.2011, realizado para o cargo de Professor Assistente, nível 1.

N.º 4.759 - O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Ouro Preto, em sua 312ª reunião, realizada em 16 de março deste ano, no uso de suas atribuições legais, considerando: o que determina a Portaria MPOG n.º 450, de 06 de novembro de 2002, publicada no DOU de 07.11.2002; a solicitação constante no OFDHE/ICHS n.º 92/2011, de 15 de dezembro, do Departamento de Alimentos/ENUT; a documentação constante do processo UFOP n.º 438/2011, resolve: Prorrogar, por um ano, a partir de 25 de abril de 2012, a validade do resultado final do Concurso Público de Provas e Títulos para Docentes, área Ciência e Tecnologia de Alimentos de que trata o Edital PROAD n.º 01, de 13.01.2011, publicado no DOU de 14.01.2011 e retificado no DOU de 18.01.2011, realizado para o cargo de Professor Adjunto, nível 1.

N.º 4.760 - O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Ouro Preto, em sua 312ª reunião, realizada em 16 de março deste ano, no uso de suas atribuições legais, considerando: o que determina a Portaria MPOG n.º 450, de 06 de novembro de 2002, publicada no DOU de 07.11.2002; a solicitação constante no OFDHE/ICHS n.º 92/2011, de 15 de dezembro, do Departamento de Alimentos/ENUT; a documentação constante do processo UFOP n.º 437/2011, resolve: Prorrogar, por um ano, a partir de 25 de abril de 2012, a validade do resultado final do Concurso Público de Provas e Títulos para Docentes, área Ciência de Alimentos, de que trata o Edital PROAD n.º 01, de 13.01.2011, publicado no DOU de 14.01.2011 e retificado no DOU de 18.01.2011, realizado para o cargo de Professor Adjunto, nível 1.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS

PORTARIA Nº 7, DE 27 DE MARÇO DE 2012

A DIRETORA DO CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, no uso de suas atribuições legais, e considerando o Edital nº 01/2012 - CSHNB, de 16 de fevereiro de 2012, publicado no DOU de 22 de fevereiro de 2012, o processo nº 23111.02456/11-94 e as Leis nºs. 8.745/93; 9.849/99, e 10.667/2003, publicadas em 10.12.93; 27.10.93 e 15.05.2003, respectivamente, resolve:

Homologar o resultado final do Processo Seletivo, para a contratação de Professor Substituto, com lotação no Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, na cidade de Picos/PI, da forma como segue:

1. Nutrição - Professor Classe Auxiliar, Nível I, em regime de Tempo Parcial - TP-20 (vinte) horas semanais - Habilitando os candidatos DANILLA MICHELLE COSTA E SILVA (1º lugar), MAIANE ALVES DE MACÊDO (2º lugar), ALINE ALMONDES JACQUES (3º lugar), SHIRLANE DE SOUSA RODRIGUES (4º lugar), DENNYA DE OLIVEIRA SILVA (5º lugar), e classificando para contratação os 4 (quatro) primeiros colocados.

HERCÍLIA MARIA LINS ROLIM SANTOS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

PORTARIA Nº 7, DE 27 DE MARÇO DE 2012

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, no uso de suas atribuições, resolve:

Art. 1º Divulgar a relação das obras aprovadas no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático, conforme Edital de Convocação para Inscrição de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2013.

Art. 2º Em atendimento ao Decreto Nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010 e ao subitem 6.4 do Edital referido no Art.1º desta Portaria, as obras avaliadas receberam pareceres indicando:

- I - a aprovação da obra;
- II - a aprovação da obra condicionada à correção de falhas pontuais;
- III - a reprovação da obra.

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.

exemplares de cada volume da obra corrigidos, no Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo - IPT, localizado na Av. Professor Almeida Prado, 532 - Cidade Universitária - 05508-901 - São Paulo/ Laboratório de Papel e Celulose - Prédio 62, até o décimo quinto dia a contar da publicação desta Portaria.

§ 2º As obras corrigidas deverão ser entregues em edição finalizada, com todos os textos, imagens, diagramação, cores e número de páginas definitivas, inclusive com acabamento e matéria prima definitiva (papel, grampo, cola, etc), e deverão manter conformidade com a obra anteriormente avaliada, exceto no que diz respeito às correções das falhas pontuais apontadas no parecer.

§ 3º As obras deverão ser entregues acompanhadas da Declaração de Correção de Falhas Pontuais, Anexo II e da Ficha de Correção, Anexo III desta Portaria.

Art. 5º Caso a obra tenha sido reprovada, o parecer indicativo de reprovação poderá ser objeto de recurso fundamentado por parte do detentor de direito autoral, no prazo de 10 dias a contar desta Portaria, vedados pedidos genéricos de revisão da avaliação.

§ 1º O recurso deverá ser dirigido à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e ser apresentado em formato PDF a ser anexado em campo próprio no endereço www.simec.gov.br, módulo PNLD.

§ 2º O detentor de direito autoral poderá interpor somente 1 (um) recurso por obra reprovada.

§ 3º O recurso apresentado em formato PDF deverá conter obrigatoriamente o papel timbrado da editora e a assinatura eletrônica do detentor de direito autoral cadastrado no SIMAD.

§ 4º A Secretaria de Educação Básica profereirá decisão sobre os recursos apresentados pelos detentores de direito autoral no prazo de 30 dias, no endereço www.simec.gov.br, módulo PNLD e, posteriormente, divulgará o resultado final do processo de avaliação do PNLD 2013.

§ 5º A Secretaria de Educação Básica não analisará recurso impresso ou encaminhado em formato incompatível ao disposto nessa Portaria.

Art. 6º A SEB não se responsabilizará por cadastramentos, acessos e inserção de documentos que não forem concretizados por motivos de ordem técnica dos sistemas informatizados e dos computadores, falhas de comunicação, congestionamento das linhas de comunicação ou outros fatores de ordem técnica que impossibilitem a transferência de dados.

Art. 7º Anexos a esta Portaria, seguem a Relação das Obras Aprovadas (Anexo I), o modelo da Declaração de Correção de Falhas Pontuais (Anexo II) e o modelo da Ficha de Correção, (Anexo III) previstos no § 3º do Artigo 4º desta Portaria.

Art. 8º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

COLÉCIO	TÍTULO	EDITORA
25210COL02	ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA	EDITORA SCIPIONE S/A
25220COL32	A ESCOLA É NOSSA MATEMÁTICA - PROBITO PROSA	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES
25230COL32	PLURAL - ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES
25240COL02	APIS MATEMÁTICA	EDITORA ÁTICA S/A
25250COL32	APRENDER JUNTOS ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA	EDICOES SM LTDA
25260COL02	APRENDER JUNTOS MATEMÁTICA	EDICOES SM LTDA
25270COL32	CONHECER E CRESCER - ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA	EDICOES ESCALA EDUCACIONAL LTDA
25280COL32	DE OLHO NO FUTURO - ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA - NOVA EDIÇÃO	EDITORA FTD SA
25290COL02	DE OLHO NO FUTURO - MATEMÁTICA - NOVA EDIÇÃO	EDITORA FTD SA
25300COL02	PLURAL - MATEMÁTICA	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES
25310COL02	PROBITO PROSA - MATEMÁTICA	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES
25320COL02	MATEMÁTICA - IMENES, LELIS E MILANI	EDITORA MODERNA LTDA
25330COL32	MATEMÁTICA PODE CONTAR COMIGO - ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA - NOVA EDIÇÃO	EDITORA FTD SA
25340COL02	MATEMÁTICA PODE CONTAR COMIGO - NOVA EDIÇÃO	EDITORA FTD SA
25350COL32	NOVO BEM-QUE-QUE	EDITORA DO BRASIL SA
25360COL02	PORTA ABERTA - ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA - NOVA EDIÇÃO	EDITORA FTD SA
25370COL02	PROBITO BUBUTI - MATEMÁTICA	EDITORA MODERNA LTDA
25380COL32	PROBITO BUBUTI - MATEMÁTICA	EDITORA MODERNA LTDA
25390COL32	PROBITO PITANGUA - MATEMÁTICA	EDITORA MODERNA LTDA
25400COL32	AGORA É HORA	BASE EDITORIAL LTDA
25410COL02	AGORA É HORA	BASE EDITORIAL LTDA

Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa

COLÉCIO	TÍTULO	EDITORA
25194COL01	A AVENTURA DA LINGUAGEM - LINGUA PORTUGUESA	BEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS LTDA
25198COL01	A AVENTURA DO SABER - LINGUA PORTUGUESA	TEXTO EDITORES LTDA
25200COL01	A ESCOLA É NOSSA - LINGUA PORTUGUESA	EDITORA SCIPIONE S/A
25212COL38	A GRANDE AVENTURA - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - EDIÇÃO ATUALIZADA	EDITORA FTD SA
25220COL38	APIS - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	EDITORA ÁTICA S/A

COLÉCIO	TÍTULO	EDITORA
25420COL01	REPRESENTANDO DISCORSOS - LINGUA PORTUGUESA - EDIÇÃO ATUALIZADA	EDITORA FTD SA
25430COL38	VIRAVIR - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	EDITORA SCIPIONE S/A
25440COL01	VIRAVIR - LINGUA PORTUGUESA	EDITORA SCIPIONE S/A

História

COLÉCIO	TÍTULO	EDITORA
25280COL06	A ESCOLA É NOSSA HISTÓRIA	EDITORA SCIPIONE S/A
25290COL06	APIS HISTÓRIA	EDITORA ÁTICA S/A
25300COL06	APRENDER JUNTOS HISTÓRIA	EDICOES SM LTDA
25310COL06	ASAS PARA VOAR HISTÓRIA	EDITORA ÁTICA S/A
25320COL06	FAZENDO E COMPREENDENDO - HISTÓRIA	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES
25330COL06	PLURAL HISTÓRIA	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES
25340COL06	APRENDER A APRENDER HISTÓRIA	PETRI DOMUS ESCOLAS ASSOCIADAS LTDA
25350COL06	HOJE E DIA DE HISTÓRIA	EDITORA POSITIVO LTDA
25360COL06	MINHO AMIGO HISTÓRIA	TEXTO EDITORES LTDA
25370COL06	MINHO AMIGO HISTÓRIA	EDICOES SM LTDA
25380COL06	NOVO INTERAGINDO COM A HISTÓRIA	EDITORA DO BRASIL SA
25390COL06	PROBITO BUBUTI - HISTÓRIA	EDITORA MODERNA LTDA
25400COL06	VIRAVIR HISTÓRIA	EDITORA SCIPIONE S/A
25410COL06	BU CONTO HISTÓRIA	BASE EDITORIAL LTDA

História Regional

COLÉCIO	TÍTULO	EDITORA
25186L1729	APRENDENDO A HISTÓRIA DO PARANÁ	EDITORA POSITIVO LTDA
25190L1729	BRASIL: LUGARES E MEMÓRIAS - HISTÓRIA DE SÃO PAULO	TEXTO EDITORES LTDA
25194L1729	C'ÉTAÍ: NOSSA HISTÓRIA	EDITORA MODERNA LTDA
25200L1729	CONTOS E ENCANTOS MINEIROS	BASE EDITORIAL LTDA
25210L1729	ESPÍRITO SANTO NOSSO ESTADO NOSSAS DIVERSIDADES	BASE EDITORIAL LTDA
25220L1729	ESTUDANDO A HISTÓRIA DE SANTA CATARINA	EDITORA MODERNA LTDA
25230L1729	HISTÓRIA DE BELO HORIZONTE	EDITORA LEI LTDA
25240L1729	HISTÓRIA DE GOIÁS	EDITORA SCIPIONE S/A
25250L1729	HISTÓRIA DE MINAS GERAIS	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES



02.22.01.1729	RIO DE JANEIRO: UM PASSADO PELA HISTÓRIA DO NOSSO ESTADO	EDITORA MODERNA LTDA
02.22.01.1729	SANTA CATARINA DE TODAS AS GENTES - HISTÓRIA E CULTURA	BASE EDITORIAL LTDA
02.22.01.1729	TOCANTINS HISTÓRIA E SOCIEDADE	EDITORA FTD SA
02.22.01.1729	VIVER E DESCOBRIR HISTÓRIA DO PARANÁ - NOVA EDIÇÃO	EDITORA FTD SA

Geografia

COLEÇÃO	TÍTULO DA COLEÇÃO	EDITORA
25386COL05	DE OLHO NO FUTURO GEOGRAFIA - NOVA EDIÇÃO	EDITORA FTD SA
25386COL05	RURAL	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES

Geografia Regional

CÓDIGO LI-VTO	TÍTULO	EDITORA
01146.1620	GEOGRAFIA DE SANTA CATARINA	EDITORA SCIPIONE S/A
01146.1620	GEOGRAFIA DO ESPÍRITO SANTO	EDITORA FTD SA

02.15.01.0429	GEOGRAFIA DO PIAUÍ	EDITORA SCIPIONE S/A
02.22.01.0429	SÃO PAULO SEM FRONTEIRAS, GEOGRAFIA DO ESTADO DE SÃO PAULO	EDITORA MODERNA LTDA

ANEXO II

MODELO DE DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO DE FALHAS PONTUAIS

(PAPEL TIMBRADO DA EMPRESA)

Declaro, sob as penas da Lei, que

(detentor de direito autoral) procedeu à correção das falhas pontuais, referente à Coleção/volume _____ apontadas no parecer de aprovação condicionada à correção de falhas pontuais.

Brasília, de de 20XX

Assinatura do Editor ou seu procurador

Nome legível e cargo

(Firma reconhecida em cartório)

ANEXO III

MODELO DE FICHA DE CORREÇÃO DE FALHAS PONTUAIS

(PAPEL TIMBRADO DA EMPRESA)

Esta ficha deverá expressar de forma clara e precisa as correções feitas na obra, pelo detentor de direito autoral, descrevendo os problemas e suas respectivas correções.

VERSÃO ANTERIOR - INSCRITA NO PNLD 2013	VERSÃO ALTERADA DE ACORDO COM AS FALHAS PONTUAIS APRESENTADAS NO PARECER DE APROVAÇÃO CONDICIONADA À CORREÇÃO DE FALHAS PONTUAIS

Brasília, de de 20XX

Assinatura do Editor ou seu procurador

Nome legível e cargo

(Firma reconhecida em cartório)

SECRETARIA DE REGULAÇÃO E SUPERVISÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

PORTARIA Nº 29, DE 26 DE MARÇO DE 2012

O Secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior - no uso da competência que lhe foi conferida pelo Decreto nº 7.480 - de 16 de maio de 2011 - tendo em vista o Decreto nº 5.773 - de 9 de maio de 2006 - e suas alterações - e a Portaria Normativa nº 40 - de 12 de dezembro de 2007 - republicada em 29 de dezembro de 2010 - do Ministério da Educação - resolve:

Art. 1º Renovar o reconhecimento dos cursos superiores de graduação - conforme planilha anexa - ministrados pelas Instituições de Ensino Superior - nos termos do disposto no artigo 35 - do Decreto nº 5.773 - de 9 de maio de 2006 - alterado pelo Decreto nº 6.303 - de 12 de dezembro de 2007.

Parágrafo único. As renovações de reconhecimento a que se refere esta Portaria são válidas exclusivamente para os cursos ministrados nos endereços citados na planilha anexa.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

LUÍS FERNANDO MASSONETTO

ANEXO

RENOVAÇÕES DE RECONHECIMENTO DE CURSOS SUPERIORES DE GRADUAÇÃO - PRESENCIAIS

APÊNDICE 1

ESTUDO EXPLORÁTÓRIO

PESQUISA COM JOVENS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PROFESSORA SOLANGE MARIA DO NASCIMENTO

Estou fazendo Mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná. Minha pesquisa procura compreender como jovens estudantes leem, compreendem, aprendem e produzem narrativas históricas na escola. Para o desenvolvimento de minha dissertação, preciso de sua colaboração respondendo às questões abaixo indicadas. Peço a sua permissão para utilizar em minha pesquisa as informações fornecidas por você. Para garantir sua tranquilidade, a sua identidade real permanecerá em sigilo. Desde já, agradeço muito sua colaboração.

Nome: _____
Idade: _____ Sexo: _____
Cidade: _____ Estado: _____
Colégio: _____
Série: _____ Turma: _____ Data: ____ / ____ / ____

PARTE 1

1) Com quem você mora?

- () Pais () Avós () Tios
() Outros (Quais? _____)

2) Sua família é natural de que cidade:

- () Curitiba () outra cidade (Qual?) _____

3) Seus estudos até o momento foram realizados:

- () totalmente na rede pública
() totalmente na rede privada
() a maior parte na rede privada (mais que 50%)
() a maior parte na rede pública (mais que 50%)

4) Quando você e sua família estão reunidos seus pais, avós, tios, amigos enfim as pessoas de seu relacionamento mais próximo costumam contar histórias?

- () Sim () Não

Se sua resposta foi sim explique que tipo de histórias são contadas e por quem.

PARTE 2

5) A seguir serão apresentadas a você três formas de narrar a história da imigração alemã e da colonização do Rio Grande do Sul. (versões 1, 2 e 3). Por favor, leia-as com atenção.

NARRATIVA 1

Os primeiros colonos, ao cabo de cinco anos de trabalho, possuem uma relativa abastança graças às suas culturas (cereais, feijões, batata, etc.); remetem-se os excedentes da produção para o mercado de Porto Alegre; os vários corpos de profissão já são representados; moleiros (com 8 azenhas), sapateiros, tecelões, pequenos curtumes, células mãe da cultura do couro que prospera hoje em São Leopoldo e Novo Hamburgo...Em São Leopoldo, 30 anos depois da fundação da colônia, provia-se in loco a todas as necessidades da vida (ROCHE, p. 65, 1967).

NARRATIVAS 2 e 3

As narrativas 2 e 3 foram retiradas de um livro no qual o autor utilizou mesclou narrativas, ou seja, o autor do livro além de escrever sobre a colonização alemã no Brasil a partir de seus conhecimentos também utilizou um trecho da obra de Érico Veríssimo, O Tempo e o vento. Leia e observe como esta estratégia utilizada pelos autores.

Durante o Primeiro Reinado, chegaram ao Brasil vários alemães. Eles se destinavam ao serviço militar nas tropas imperiais e ao trabalho agrícola, e foram distribuídos por várias províncias. Aqueles que se dedicavam à colonização localizaram-se, preferencialmente, no Rio Grande do Sul, onde foi fundada, em 1824, a colônia de São Leopoldo.

Érico Veríssimo, um dos maiores escritores brasileiros da atualidade, foi buscar na História desta colônia o tema (assunto) para uma de suas obras, O tempo e o Vento – O continente:

... e as bandeiras e velas do bergantim Protetor que está atracado no trapiche de Porto Alegre com os imigrantes alemães a bordo.

S.Ex^a, o Presidente da Província, de chapéu alto e sobrecasaca, os esperava no porto, no meio das autoridades.

Da amurada no navio, Willy olha a cidade que os casais de açorianos fundaram.

Desembarca meio estonteado, de mãos dadas com a mulher: Hänsel e Gretel, coitados, perdidos na floresta.

Num batelão com as outras famílias de imigrantes sobem o rio dos Sinos, de águas barrentas e margens baixas, rio sem história, sem castelos, sem ondinas (sereias), nem Loreleis (sereias).

Tornam a pisar terra firme, entram num carro de bois.

Este é o lote que te toca, Willy. Agora não passarás mais fome como em tua terra natal.

Willy olha a mata. Verflucht! (Diabo!) É preciso derrubar árvores, virar a terra e antes de mais nada fazer uma casa. Mas o alfaiate Willy não sabe construir casas. Senta-se numa pedra e fica olhando as nuvens e achando que Gott wird helfen. (Deus ajudará.)

Outras levas de imigrantes chegaram. São da Renânia, do Palatinado, de Hesse, da Pomerânia, da Baixa Saxônia e da Vestefália.

O ar da antiga Feitoria do Linho Cânhamo se enche do som de machados, serrotes e vozes estrangeiras. Árvores tombam, picadas se abrem, e escondidos dentro do mato bugres e bugios espiam intrigados aqueles homens louros.

Henrich ficou debaixo dum cedro com o peito esmagado.

Kurt foi mordido por uma cobra.

Um índio furou o olho de Jacob com um frechaço.

Schadet nichts! (não faz mal!)

Dão à colônia o nome de São Leopoldo.

Ach mein Gott (Ah meu Deus!) não gosto de charque nem de pão de milho, nem de feijão com arroz. Quem me dera ter batatas, sauerkraut (chucrute), pão de centeio e alguns litros de cerveja!

Willy experimenta o mate chimarrão, queima a língua, cospe longe a água verde e amarguenta. Mas Hans, o ferreiro, prova e gosta, veste chiripá, se amanceba com mulata e, vergonha da colônia, muda de nome: João Ferreira

Criadas sobre tudo na parte sul do Brasil, as colônias nem sempre alcançaram o resultado esperado. Localizadas geralmente em pontos muito afastados daqueles onde seriam consumidos os artigos que produziam, as colônias não conseguiam prosperar, e acabavam isolando-se do resto do país. E isto fazia com que, muitas vezes, o colono europeu acabasse adquirindo os mesmos hábitos da população rural brasileira. A isto damos o nome de caboclicização do imigrante.

O insucesso das colônias não atraía novos imigrantes para o Brasil. O clima tropical da maior parte do nosso território, a existência do trabalho escravo e a religião católica oficial eram outros fatores desfavoráveis à imigração espontânea (de livre vontade) para o Brasil, ao contrário do que acontecia nos EUA.

6) Você percebe diferenças entre as narrativas? Qual (is)?

7) A partir da leitura das 3 narrativas apresentadas e do que você já sabia sobre histórias de imigrantes alemães, explique o que aconteceu com esses imigrantes quando eles chegaram ao Brasil.

8) Na sua opinião alguma das narrativa apresentadas é melhor para ler? Qual? Por quê?

9) Você considerada alguma das narrativa menos confiável? Qual e por quê?

APÊNDICE 2

INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO

Meu nome é Solange Maria do Nascimento, mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR, linha Educação, Escola e Ensino. Sob a orientação da professora Dr^a Maria Auxiliadora Schmidt.

Cara professora para seguir adiante em minha pesquisa necessito de seu auxílio na forma de resposta às questões abaixo, e por isso, solicito sua ajuda. Sua identificação será preservada.

Nome: _____

Tempo de trabalho nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental _____

Escola _____

Série/Ano para as quais já lecionou por mais tempo _____

Ano em que se formou _____

Questões

Professora as questões abaixo estão relacionadas ao letramento e ao ensino de História.

1. Em sua opinião é possível letrar/alfabetizar ao mesmo tempo em que trabalhe com conceitos históricos? De que modo?

2. Ao trabalhar com conteúdos/temas/conhecimentos de História nas primeiras séries do Ensino Fundamental você utiliza literatura? Justifique.

3. Como você trabalharia com uma fonte do livro didático? Explique.

4. Professora leia os textos a seguir e reflita:

- a) Poema de Ulisses Tavares extraído do livro Viva a poesia viva, 2007.

Além da imaginação

Tem gente passando fome.

E não é a fome que você

Imagina

Entre uma refeição e outra.

Tem gente sentindo frio.

E não é o frio que você

Imagina

Entre o chuveiro e a toalha.

[...]

Tem gente pelos cantos

E não são os que

Você imagina

Entre o passeio e a casa.

[...]

b) Letra da música de Toquinho e Elifas Andreato.

Deveres e direitos

Crianças,

Iguais em seus deveres e direitos

Crianças,

Viver sem preconceito é bem melhor.

Crianças

A infância não demora

Logo, logo vai passar

Vamos todos juntos brincar.

Meninos e meninas,

Não olhem religião nem raça.

Chamem quem não tem mamãe,

Que o papai tá lá no céu

E os que dormem lá na praça.

Meninos e meninas,

Não olhem religião nem cor,

Chamem os filhos do bombeiro,

Os gêmeos do padeiro

E a filhinha do doutor.

Crianças,
Iguais em seus deveres e direitos,
Crianças,
Viver sem preconceito é bem melhor.

Crianças,
A infância não demora
Logo, logo vai passar
Vamos todos juntos brincar.
Meninos e meninas,
O futuro ninguém advinha.
Chamem quem não tem ninguém,
Pois criança é também
Um menino trombadinha.
Chamem quem não tem mamãe,
Que o papai tá lá no céu
E os que dormem lá na praça

Meninos e meninas,
Não olhem cor nem religião,
Bons amigos valem ouro,
A amizade é um tesouro
Guardado no coração.
Bons amigos valem ouro,
A amizade é um tesouro
Guardado no coração.

- a) Com qual dos dois textos você trabalharia? Por quê?
 - b) Qual o conteúdo seria possível trabalhar? Justifique.
 - c) Para que série?
 - d) Qual seria o encaminhamento para trabalhar com o conteúdo proposto?
- Explique.

APÊNDICE 3

1.	AMAPÁ: VIVENDO A NOSSA HISTÓRIA
2.	APRENDENDO A HISTÓRIA DO PARANÁ
3.	BRASIL: LUGARES E MEMÓRIAS – HISTÓRIA DE SÃO PAULO
4.	CEARÁ: NOSSA HISTÓRIA
5.	CONTOS E ENCANTOS MINEIROS
6.	CRIAR E APRENDER UM PROJETO PEDAGÓGICO: HISTÓRIA DO PARANÁ
7.	DISTRITO FEDERAL: HISTÓRIA E SOCIEDADE
8.	ESPÍRITO SANTO: NOSSO ESTADO, NOSSAS DIVERSIDADES
9.	ESTADO DE SÃO PAULO: HISTÓRIA
10.	ESTADO DO RIO DE JANEIRO: SUA GENTE E SUA HISTÓRIA – HISTÓRIA
11.	ESTUDANDO A HISTÓRIA DE SANTA CATARINA
12.	GENTE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO DA GENTE – HISTÓRIA
13.	HISTÓRIA BAHIA: HISTÓRIA REGIONAL
14.	HISTÓRIA CEARÁ: HISTÓRIA REGIONAL
15.	HISTÓRIA DA BAHIA: VOLUME ÚNICO
16.	HISTÓRIA DA PARAÍBA: VOLUME ÚNICO
17.	HISTÓRIA DA PARAÍBA – VOLUME ÚNICO
18.	HISTÓRIA DE BELO HORIZONTE
19.	HISTÓRIA DE GOIÁS – VOLUME ÚNICO
20.	HISTÓRIA DE MINAS GERAIS
21.	HISTÓRIA DE MINAS GERAIS PARA CRIANÇAS
22.	HISTÓRIA DE SANTA CATARINA – VOLUME ÚNICO
23.	HISTÓRIA DO DISTRITO FEDERAL – VOLUME ÚNICO
24.	HISTÓRIA DO ESPÍRITO SANTO
25.	HISTÓRIA DO ESPÍRITO SANTO – VOLUME ÚNICO
26.	HISTÓRIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
27.	HISTÓRIA DO MARANHÃO – VOLUME ÚNICO
28.	HISTÓRIA DO MATO GROSSO DO SUL
29.	HISTÓRIA DO MATO GROSSO DO SUL
30.	HISTÓRIA DO PIAUÍ - VOLUME ÚNICO

31.	HISTÓRIA DO PIAUÍ – VOLUME ÚNICO
32.	HISTÓRIA DO RIO GRANDE DO NORTE – VOLUME ÚNICO
33.	HISTÓRIA MINAS GERAIS HISTÓRIA REGIONAL
34.	HISTÓRIA NAS TRILHAS DA BAHIA
35.	HISTÓRIA NAS TRILHAS DE MINAS
36.	HISTÓRIA PARÁ: HISTÓRIA REGIONAL
37.	HISTÓRIA PARANÁ: HISTÓRIA REGIONAL
38.	HISTÓRIA PERNAMBUCO: HISTÓRIA REGIONAL
39.	HISTÓRIA RIO DE JANEIRO: HISTÓRIA REGIONAL
40.	RIO GRANDE DO SUL HISTÓRIA: HISTÓRIA REGIONAL
41.	HISTÓRIA SÃO PAULO: HISTÓRIA REGIONAL
42.	HISTORIANDO O PARANÁ: RECORTES DE TEMPOS E VIVÊNCIAS
43.	HORA DE CONSTRUIR: HISTÓRIA DE MINAS GERAIS
44.	MINAS, UMA HISTÓRIA
45.	O MATO GROSSO E SUA HISTÓRIA
46.	PARÁ: HISTÓRIA
47.	PARAÍBA: MEU PASSADO, MEU PRESENTE
48.	PERNAMBUCO DE MUITAS HISTÓRIAS: HISTÓRIA DO ESTADO DE PERNAMBUCO
49.	PIAUÍ: ENCONTROS COM A HISTÓRIA
50.	REDESCOBRINDO GOIÁS: HISTÓRIA E SOCIEDADE
51.	RIO DE JANEIRO: UM PASSEIO PELA HISTÓRIA DO NOSSO ESTADO
52.	RORAIMA: CONHECENDO NOSSA HISTÓRIA
53.	SANTA CATARINA DE TODAS AS GENTES: HISTÓRIA E CULTURA
54.	SANTA CATARINA: INTERAGINDO COM A HISTÓRIA
55.	SÃO PAULO: UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO - HISTÓRIA DO ESTADO DE SÃO PAULO
56.	SEGREDOS DA BAHIA: HISTÓRIA
57.	TOCANTINS: HISTÓRIA E SOCIEDADE
58.	VIVER É DESCOBRIR: HISTÓRIA DO PARANÁ

APÊNDICE 4

Literatura no manual didático
Asas para voar
Maria Elena Simielli & Anna Maria Charlier
LIVRO 2º ANO

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade / Capítulo	Observação
1	Letra de música – excerto	Bom dia	Nana Caymmi e Gilberto Gil	8	1 – Ontem, hoje, amanhã.	A letra da música é utilizada como elemento motivador para trabalhar a noção de tempo. A primeira das duas atividades diz respeito ao texto é uma questão de identificação de informação explícita e de cunho pessoal. Não contextualização para o texto ou seus autores.
2	Poema – Literatura infantil	O Sol e a menina	Elias José	10	Unidade 1 – Capítulo 1 – O dia a dia	As autoras indicam que o poema faz parte de uma atividade de sensibilização. 3 questões são colocadas depois do texto e apenas uma delas faz menção ao poema com a pergunta: “Por que, no poema, o Sol se esqueceu de partir. – atividade de interpretação de texto – alfabetização/letramento.
3	Poema – excerto	A Madrugada	Olavo Bilac	12		O poema está na seção “Leia mais” e o encaminhamento para o professor é de trabalho integrado

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade / Capítulo	Observação
						<p>com língua portuguesa, priorizando a linguagem oral. O professor deve convidar as crianças a fazerem leitura em voz alta porque isso será um bom treino para a leitura de poemas.</p> <p>Das 4 atividades que seguem o texto nenhuma tem relação com a História todas são de leitura e de alfabetização.</p> <p>Não há contextualização de produção ou referência ao autor.</p>
4	Letra e música – literatura infantil	O relógio	Vinicius de Moraes e Paulo Soledade	22	Capítulo 2 – O tique-taque do relógio	<p>A letra da canção está na seção "Hora da Roda" e serve para a sensibilização e motivação para o tema.</p> <p>As indicações para o professor são relacionadas ao trabalho com língua portuguesa o uso das onomatopeias e das possibilidades de grafia de tique-taque. Além disso, solicita ao professor que apresente as crianças alguns tipos de relógio.</p> <p>A questão pergunta se é verdade o relógio estar cansado. Pode incutir a falta de confiança no gênero.</p> <p>Não há contextualização da obra ou referência aos autores</p>

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade / Capítulo	Observação
5	Poema – literatura infantil	H de hora	Elza Beatriz	26		A indicação é de trabalho com a oralidade – leitura em voz alta, não há referência a autora ou contextualização do texto. As atividades estão todas voltadas para alfabetização e ensinar a usar o relógio – como ver as horas.
6	Literatura infantil – excerto	É preciso fazer sinal ao motorista – obra “Ri melhor quem ri primeiro”	Raymond Queneau	29		A indicação para o prof. É de trabalho integrado com língua portuguesa. Não há contextualização da obra ou referência ao autor. As questões são relacionadas à interpretação de texto.
7	Poema – literatura infantil	Sete dias da semana – obra Rimas coloridas	Sylvia Santos Álvares	32	Capítulo 3 – Os dias passam	Poema está na seção “Hora da Roda”, portanto tem a função de sensibilização. Não há contextualização da obra ou referência à autora. As questões são sobre os dias da semana, sem relação direta com o texto.
8	Poema – literatura popular/infantil	Sem título	Domínio popular	38		O poema é meramente ilustrativo.
9	Letra de música – folclore	São João	Sem autoria, inserida na obra O Brasil em Festa de Sávia Dumont	42		A letra da canção está acompanhando a explanação sobre datas comemorativas, feriados nacionais e festas populares.

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade / Capítulo	Observação
						A indicação para o professor é que alerte sobre a proibição e o perigo de soltar balões.
10	Letra de música	A jardineira	Benedito Lacerda e Humberto Porto	43		A indicação para o professor é o trabalho integrado entre língua portuguesa e geografia. Solicita que explore as características regionais do carnaval e indica a possibilidade de trabalho com outras festas regionais brasileiras. Não há contextualização ou referência aos autores. As atividades: essa festa é comemorada no lugar onde mora? E Desenhe a festa que mais gosta.
11	Poema – literatura infanto-juvenil	Aventura no fundo da gaveta	José Carlos B. de Aragão	44	Capítulo 4 – As lembranças ficam	O poema serve como sensibilização e motivação para o trabalho com o tema. Acompanhando o excerto há uma ilustração que é a referência para as questões que são voltadas para a reflexão sobre o passado. O poema não é contextualizado, sem referência ao autor, estilo ou sua obra.
12	Diário – literatura	Quinta, 2 de março de 1893 – da obra Minha vida de menina	Helena Morley	46		O excerto está inserido na discussão sobre documentos históricos. A primeira questão solicita que a criança identifique em

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade / Capítulo	Observação
						que data foi escrito. A segunda é de interpretação de texto – alfabetização. Não há contextualização da obra, da produção ou da autora.
13	Biografia – literatura infanto-juvenil	Histórias do meu avô – excerto adaptado da obra História de avô e avó	Arthur Nestrovski	47		O excerto está inserido na discussão do passado. O enunciado que antecede o texto fala sobre contar histórias antigas, memórias e lembranças. A indicação para o professor é que localize no mapa a Ucrânia e conte aos alunos sobre a imigração. As atividades são relacionadas com o tempo, solicitando reconhecimento de informações explícitas. Não há contextualização de produção do texto ou referência ao autor ou a sua obra.
14	Poema – literatura infantil	Menino Maluquinho – excerto da obra O Menino Maluquinho	Ziraldo	58	Unidade 2 – Passado, presente e futuro	Poema como sensibilizador e motivador do tema a ser trabalhado nesta unidade. Indicações para o professor explorar com os alunos as permanências e as mudanças expressas nas imagens e no texto.
15	Poema – literatura infantil	Pontinho de vista – excerto da obra Por	Pedro Bandeira	60	Unidade 1 – Capítulo 1 – Eu ainda sou	Poema na seção “Hora da Roda” como sensibilização para o trabalho

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade / Capítulo	Observação
		enquanto eu sou pequeno			criança	com tema. A indicação para o professor é o trabalho com a construção da linha do tempo de cada criança para a construção da identidade. As atividades são de interpretação do poema e de relação com o cotidiano. Não há contextualização da obra ou referência ao autor.
16	Excerto de literatura infanto-juvenil	Sem título – adaptado da obra Quando eu comecei a crescer	Ruth Rocha	64	Seção leia mais	O excerto tem a função de provocar a discussão sobre o passado das crianças. As questões sugeridas ao professor buscam uma relação entre o passado das crianças leitoras e o seu presente. Não há contextualização da obra ou da autora.
17	Poema infantil	O que você quer ser quando crescer?	Sem autoria – poema elaborado para fins didáticos	65		O poema aparece como motivador para abordar o tema. As questões são referentes a sonhos e diretamente ligados pretensões profissionais das crianças.
18	Poema – literatura infanto-juvenil	Sem título – excerto adaptado da obra Outro como eu só daqui a mil anos	Ziraldo	72	Capítulo 2 – A história de muitas crianças	Poema como sensibilização para o trabalho com o tema – diferenças. A indicação para o professor é que trabalhe com diferenças sociais, físicas e culturais e valorize a diversidade.

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade / Capítulo	Observação
						Uma das questões pede a opinião da criança sobre a afirmação do texto de que as crianças não mudaram muito com o passar do tempo, se concordam ou não e por que. A outra solicita a produção oral de um texto a partir de uma das imagens que ilustram o poema.
19	Literatura infantil	Eu vivo na floresta – adaptado da obra Kabá Darebu	Daniel Munduruku e Marie Thereze Kowalczyk -	74		As indicações para o professor são relacionadas ao trabalho conjunto com geografia. E para o conceito de lugar iniciar com o que está próximo da criança – sua casa. As questões são de interpretação de texto e de relação com o cotidiano da criança estabelecendo comparações entre os modos de viver/morar. E a última é de alfabetização – escreva frases com as palavras – rio, crianças e indígenas.
20	Poema	Campo do meio – excerto da obra Os riscos as margens	Tarcísio Bregalda	84	Capítulo 3 – Antigamente e hoje	O poema serve como sensibilização e motivação para o trabalho. As questões são de interpretação de texto e reflexão sobre a passagem do tempo. Não há contextualização da obra ou

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade / Capítulo	Observação
						referência ao autor.
21	Memórias	Na casa do Oscar – adaptado da obra As curvas do tempo	Oscar Niemaeyer	87		O excerto está inserido em uma atividade que indica a discussão sobre as diferentes formas de convívio e hábitos familiares. A indicação para o professor é que estimule o relato das crianças sobre situações de convívio familiar e incentive a conversa cotidiana entre os membros da família. Na seção seguinte “Saiba mais” as autoras fazem uma contextualização sobre o autor.
22	Memória	A escola do Sr. Ariosto – adaptado da obra Memória e sociedade – Lembranças de velhos	Ecléa Bosi	91		O excerto serve como parte da discussão sobre as diferentes escolas no decorrer do tempo. A indicação para o professor é que comente sobre o uso da palmatória. Não há contextualização ou referência à autora.
23	Literatura infanto-juvenil	A nova professora – adaptado da obra Cazuza	Viriato Correa	91		O excerto serve como parte da discussão sobre as diferentes escolas no decorrer do tempo. As indicações para o professor são as mesmas do excerto de memória com um adendo para o uso do dicionário sempre que necessário. A questão para os dois textos é “compare as escolas apresentadas

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade / Capítulo	Observação
						nos textos com a escola onde você estuda”. Com um colega escreva um pequeno texto. Não há contextualização da obra ou referência ao autor.
24	Poema – literatura infanto-juvenil	Corda – excerto da obra Saco de brinquedos	Carlos Urbim	96	Capítulo 4 – Criança gosta de brincar	Poema como sensibilizador e motivador. As indicações para o professor são de leitura e interpretação do texto; discussão sobre a brincadeira de pular corda – seu tempo de existência e sobre o trabalho infantil que impossibilita algumas crianças de brincarem. E como subsídio para o professor as autoras indicam a leitura do texto de Gilberto Dimenstein – O direito de brincar deve ser garantido. Uma adaptação é fornecida no manual do professor, com a referência completa. Não há contextualização do poema ou referência ao autor.
25	Literatura infanto-juvenil	Brincadeiras indígenas – excerto da obra Kabá Darebu	Daniel Munduruku e Thereze Kowalczyk	99	Seção “Leia mais”	As questões são de interpretação de texto e solicitam comparações e inferências além de estabelecerem relações com o cotidiano da criança. Não há contextualização da obra ou referência ao autor.

LIVRO 3º ANO

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade	Observação
1	Letra de música - infantil	Todos juntos	Sergio Bardotti e Luiz Henriquez. Tradução de Chico Buarque – os saltimbancos	8	Unidade 1 – viver em grupo	O texto é utilizado como forma de introdução do tema a ser trabalhado na unidade.
2	Poema – literatura infanto-juvenil	O menino maluquinho	Ziraldo – O menino maluquinho	10	Capítulo 1 – É possível viver sozinho?	O poema é utilizado como motivação para as questões que o seguem.
3	Relato/memória	Sentir Solidão – Cem dias entre céu e mar	Amyr Klink	13		Após a leitura do excerto as autoras propõem uma atividade oral na qual os estudantes devem interpretar o texto.
4	Literatura infanto-juvenil	Diferente de ser igual – Histórias da Preta.	Heloisa Pires Lima	17		O excerto é utilizado como motivação para a discussão sobre o outro – respeito a pluralidade ao outro. Em um texto dirigido ao professor sugere que haja relação com língua portuguesa trabalhando com a semântica de alguns termos que se repetem.
5	Poema -	Além da imaginação – Viva a poesia viva	Ulisses Tavares	22	Capítulo 2 – os direitos das pessoas	Uma das atividades propõe trabalhar oralmente com semântica – multiplicidade de sentidos de algumas palavras e a outra introduz discussão do tema “Direitos humanos”.
6	Letra de música	Além do horizonte	Roberto Carlos e Erasmo Carlos	33		A letra de música é apenas ilustrativa.
7	Poema – literatura infantil	Brincando de casinha -	Odete Ronchi Baltazar	36	Capítulo 3 – Das cavernas aos arranha-céus	Texto introdutório para o tema a ser discutido no capítulo. Há uma pergunta que faz referência ao texto questão de

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade	Observação
						leitura para encontrar informações explícitas no texto.
8	Relato/Memória	Na casa do senhor Amadeu – adaptado da obra Memória e sociedade – Lembrança de velhos.	Ecléa Bosi	47		Texto utilizado para ilustrar o momento histórico em que surgia a luz elétrica.
9	Relato/Memória	Na casa de Zélia – adaptado da obra Anarquistas Graças a Deus.	Zélia Gattai	47		O excerto apesar de abordar o tema casa não trata, neste trecho da questão da energia utilizada naquele momento histórico. A sugestão das autoras para o professor é que trabalhe com a importância da limpeza e da higiene na vida das pessoas e como atividade perguntam qual a utilidade do escovão.
10	Poema – literatura infantil	Minha rua	Reynaldo Damazio	50	Capítulo 4 – Pelas ruas da cidade	O poema introduz a discussão do capítulo, duas atividades são propostas: 1. Interpretação – como a pessoa do poema se sente com relação a rua em que mora: 2. Desenhe a rua onde mora.
11	Letra de música – versão/paródia – infantil	Se essa rua fosse minha	Eduardo Amos	54		O texto serve de mote para o trabalho proposto de comparação entre a letra/versão conhecida das cantigas infantis e a partir da comparação os estudantes devem responder a questão: Porque o autor não quer asfaltar a rua? Para a atividade seguinte as autoras propõem a resposta individual e uma

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade	Observação
						entrevista para duas perguntas: Você pode brincar na rua onde mora?; Quais são suas brincadeiras de rua prediletas?
12	Literatura infanto-juvenil	Nas ruas do Brás	Dráuzio Varella	55		O excerto serve como base para as perguntas interpretativas que o seguem e para a solicitação de produção de brinquedos com materiais que as crianças têm em casa.
13	Romance – Literatura infantil	Vou contar – excerto adaptado da obra A menina que fez a América	Ilka Brunhilde Laurito	68	Unidade 2 – As comunidades fazem a História	O trecho é utilizado como introdução a unidade, as autoras apresentam três questões, mas apenas um está diretamente relacionada ao texto em forma de interpretação – a personagem do texto é criança ou pessoa idosa? Como podemos perceber isso?
14	Poema	Sentir ser índio		70	Capítulo 1 – os primeiros moradores do Brasil	Introdução ao tema. As autoras apresentam uma questão de interpretação pessoal.
15	Letra de Música - infantil	Tu tu tu tupi – Meu pé meu querido pé	Hélio Ziskind	76		O poema serve de mote para o trabalho com palavras de origem indígena, as autoras propõem atividades que podem ser consideradas de alfabetização com relação de palavras e pesquisa de novas palavras e seus significados.
16	Relato ¹	Os povos indígenas sempre respeitam a natureza – excerto da obra História dos	Eunice Dias de Paula e Elizabeth Amarante	78		O poema é utilizado como parte da discussão explicação sobre a cultura indígena, o enunciado que o antecede “veja no texto o que os índios dizem” e a

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade	Observação
		povos indígenas – 500 anos de luta no Brasil				atividade que o segue solicita as crianças troquem ideias sobre: derrubar matas e matar animais.
17	Crônica	As comunidades indígenas se modificam – adaptação de Viagem ao Xingu	Rafael Cariello	83		Texto pretexto para de discussão dos costumes indígenas na atualidade.
18	Poema	África – elaborado para fins didáticos.	Sem autoria	84	Capítulo 2 – Nossas origens africanas	Introdução ao conteúdo
19	Poema	Casa da velha ponte – poema adaptado de Estórias da casa da velha ponte	Cora Coralina	92	Capítulo 3 – Conservar a memória cultural	Utilizado como motivação /pretexto para trabalhar com memória.
20	Crônica	Como surgiu o nome desta rua? – adaptado de como surgiu este nome. Veja São Paulo., 2010.		93		Pretexto para questões relacionadas aos nomes de ruas e a história de seus nomes.
21	Poemas – Literatura infantil	O marujo; o carpinteiro; o Bombeiro	José Paulo Paes	104		Os poemas são utilizados como elementos motivadores para a discussão com o tema trabalho/profissões. As autoras solicitam interpretação de informações explícitas no texto e uma questão pessoal: “o que você quer ser quando crescer”
22	Letra de música	Lata d’água	Luis Antonio e J.Júnior	110		Na seção saiba mais a letra da música é apresentada como ilustração da inserção da mulher no mundo do trabalho. A

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade	Observação
						contextualização se dá pela informação do ano de escrita da letra. Seguem ao texto perguntas cujas respostas estão explícitas.
23	Letra de música	A Banda	Chico Buarque	118	Capítulo 4 – A vida não é só trabalho...	A letra da música é aqui utilizada como introdução para a discussão de formas de lazer. As questões solicitam a enumeração dos personagens e o que aconteceu depois da passagem da banda.
24	Literatura infanto-juvenil	Na Porta das casas – Nas rua do Brás	Drauzio Varella	124		O excerto é uma ilustração de formas de lazer de “antigamente” e as questões solicitam informações explícitas no texto: Como as pessoas se divertiam à noite? E outra de cunho pessoal – O que você e seus familiares fazem depois do jantar?
25	Poema – literatura infantil	Isso sim que é vida boa	Pedro Bandeira	126		Poema utilizado como ilustração de modos de diversão e trabalho.
26	Excerto de romance	Parque Antártica – adaptação de anarquistas Graças a Deus	Zélia Gatai	127		Ilustração para trabalho com passado e presente. A atividade solicita que em um quadro o aluno liste o nome de brinquedos e alimentos do passado e em outros os que existiam no passado e permanecem no presente.

No final da unidade 1 aparecem as seções

“Agora eu sei...” – sistematiza os conteúdos apresentados até o momento.

Projeto: Quais são os problemas da sua comunidade? O projeto não aborda ou sugere nenhum texto literário para a sua execução.

Para você ler – indica 16 obras literárias e não literárias apresentando um pequeno resumo de cada uma e a capa como ilustração.

LIVRO 4º ANO

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade	Observação
1	Poema	Estrangeiro – inspirado em Aquarelas e guaches de Lasar Segall	Alberto Martins	16	Unidade 1 – Um novo lugar para viver Capítulo 1 – Deixar a terra natal	O excerto é apresentado na seção “Leia mais” não há contextualização do texto ou da obra artística que acompanha o texto ou qualquer referência aos autores. As indicações para o professor são relacionadas a dificuldades enfrentadas por imigrantes. As questões têm o mesmo foco.
2	Letra de música	Itália bela – adaptada de Imigração italiana: Brasil-Itália 95	Sem indicação de autoria	18		A letra da canção serve de mote para trabalhar o tema migração italiana. A indicação é para o professor explicar o que catástrofes naturais que incentivaram a migração e elaborem a linha do tempo para confirmar o século em que o texto foi produzido. O enunciado que antecede o texto fala sobre registros históricos, mas afirma que a letra da música é um documento ou fonte histórica. As atividades são relacionadas aos dois textos apresentados e solicitam interpretação e identificação de data de produção, motivos pelos quais os italianos e alemães vieram para o Brasil, e a que século foi escrita a

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade	Observação
						letra da canção.
3	Letra de Música	Terra prometida – excerto adaptado da obra História da vida privada	Nicolau Sevchenko	18		<p>A letra da canção serve de mote para trabalhar o tema migração alemã.</p> <p>A indicação é para o professor explicar o que catástrofes naturais que incentivaram a migração e elaborem a linha do tempo para confirmar o século em que o texto foi produzido.</p> <p>O enunciado que antecede o texto fala sobre registros históricos, mas afirma que a letra da música é um documento ou fonte histórica.</p> <p>As atividades são relacionadas aos dois textos apresentados e solicitam interpretação e identificação de data de produção, motivos pelos quais os italianos e alemães vieram para o Brasil, e a que século foi escrita a letra da canção.</p>
4	Memória – Diário	Sem título – adaptado da obra O diário de Zlata	Zlata Filipovic	21		<p>O enunciado que antecede o texto faz uma breve descrição da obra e solicita à criança que faça a leitura do excerto e em seguida converse com o professor.</p> <p>Duas questões são de interpretação de texto e uma de cunho pessoal – Como vc acha que se sente uma</p>

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade	Observação
						criança que vive em um país em guerra?
5	Biografia – literatura infanto-juvenil	A cidade da minha avó acabou – adaptada da obra Histórias de avô e avó	Arthur Nestrovski	22		O enunciado que antecede o texto antecipa que o tema é a perseguição sofrida por imigrantes. As duas questões são relacionadas a interpretação do texto. Não contextualização da obra ou referência ao autor.
6	Poema – literatura infanto-juvenil	Portugal, meu avozinho – excerto da obra Berimbau e outros poemas	Manuel bandeira	25	Capítulo 2 – Chegar ao Brasil	O enunciado que antecede o texto apresenta os portugueses como colonizador e transmissão de cultura a todas as etnias que formaram o povo brasileiro. As questões são de interpretação do texto e também inferências externas ao texto. Não há contextualização da obra ou referência ao autor.
7	Memórias	A chegada dos imigrantes – adaptação da obra Anarquistas Graças a Deus	Zélia Gatai	31		Não há contextualização da obra ou referência à autora. O excerto aparece como um elemento para discutir o tema imigração. A indicação é que o professor trabalhe com o termo desinfecção. A atividade é de interpretação do texto.
8	Memória	Depoimento do senhor Ariosto – excerto	Ecléa Bosi	36		O enunciado que antecede o texto afirma: “o texto a seguir nos dá uma

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade	Observação
		adaptado da obra Memória e sociedade: Lembranças de velhos				ideia de como era a vida dos imigrantes depois de chegarem ao Brasil.” A questão é: onde geralmente, os imigrantes iam trabalhar assim que chegavam ao Brasil? Não há contextualização da obra ou referência a autora.
9	Letra de música	A vida do viajante	Luiz Gonzaga e Hervê Cordovil	38	Unidade 2 – Ocupando o território brasileiro	O poema serve para sensibilização e motivação. A contextualização acontece nas orientações para o professor e apresenta o gênero musical baião, fala brevemente sobre o autor. As questões são de interpretação de texto.
10	Literatura de viagem	Os nativos da terra – excerto da carta de Pero Vaz de Caminha	Pero Vaz de Caminha	45	Capítulo 1 – Povos da terra e da África	O enunciado explica qual a função da carta enviada ao rei de Portugal. As atividades são em grupo e apresentadas oralmente, a solicitação é discutirem sobre as impressões de cada um dos envolvidos – brancos e índios. A segunda atividade solicita a escrita de uma carta a partir das impressões dos índios.
11	Poema	Os donos da terra – excerto da obra Histórias dos povos	Eunice Dias de Paula e outros	48		A indicação de trabalho para o professor é que faça relação com a disciplina de Arte. Elaboração de

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade	Observação
		indígenas				HQ ou dramatização. Não há contextualização da obra ou referência aos autores.
12	Letra de música	A cor do homem	Milton Nascimento e Fernando Brant	54		Orientação para o aluno – inserida na discussão da unidade. Orientação para o prof. Sugestão de trabalhar com artigos da constituição para ressaltar a ideia de igualdade e não submissão. Não há comentários sobre a letra da música ou sobre seus autores.
13	Poema – literatura infanto-juvenil	História pra criança	Cassiano Ricardo	69	Capítulo 2	Poema atribuído a Cassiano Ricardo sem confirmação. Indicações para as crianças interpretação de texto. Identificação de informações explícitas. Não há indicações para o professor. Não há contextualização a obra ou do autor.
14	Poema – literatura infantil	Cidade – da obra O jogo das palavras	Elias José	80	Unidade 3 – Do campo à cidade	Poema para sensibilização e introdução do tema. Sem contextualização da obra ou do autor. Questões de interpretação e relacionadas à vida da criança. Indicações para o prof. Não há. Sem referência e contextualização da obra.
15	Letra de música	Luar do sertão	Catulo da Paixão	87		O enunciado que antecede o texto

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade	Observação
	– excerto		Cearense e João Pernambuco			explica que a música fala sobre a saudade do campo sentida por pessoas que trocam a zona rural pela cidade. Indicação para crianças – interpretação de texto. Para o prof. Trabalho integrado com língua portuguesa e música. Não há contextualização de produção ou de autoria.
16	Memória	Outro depoimento do senhor Ariosto – adaptado da obra Memória e sociedade: Lembrança de velhos	Ecléa Bosi	103		O enunciado que antecede o texto explica que se trata das lembranças de um senhor que nasceu e viveu em São Paulo em 1900. A indicação para o aluno é para comparar as informações do texto com as da foto da cidade de São Paulo. Indicação para o prof. Elaborar um quadro comparativo com as crianças.
17	Crônica - infantil	São Paulo, 25 de janeiro de 2050 – excerto de crônica publicado na folhinha de São Paulo	Fernando Bastos	109		Para o aluno perguntas de interpretação de texto. Indicações para o professor chamar a atenção do aluno para a data – 2050. Sem contextualização de obra ou autor.
18	Letra de música	Mágoa de boiadeiro	Nono Basílio e	110	Unidade 4 –	O enunciado que antecede a letra

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade	Observação
			Índio Vago		percorrendo distâncias	da canção explica que através da música o ser humano expressa sentimentos. E que nesta canção o homem lamenta a chegada do progresso. Indicações para o prof. Trabalho com vocabulário e explicação sobre o tipo de animal mencionado na letra da canção. Para o aluno interpretação de texto e significado da palavra mágoa. Não há contextualização da obra ou autor.
19	Literatura infanto-juvenil – memórias	O rádio trouxe alegria e informação – adaptação da obra transplante de menina	Tatiana Belinky	132		O enunciado que antecede ao excerto apresenta a autora e brevemente descreve a obra. Para o aluno questões de interpretação de texto. Para o prof a indicação de contar aos alunos que a autora escreve para crianças.
20	Literatura infanto-juvenil – memórias	Vivemos numa "aldeia global" – adaptação da obra transplante de menina	Tatiana Belinky	137		O enunciado que antecede o texto anuncia o final do livro e faz uma síntese do que nele foi apresentado. As atividades solicitam interpretação do texto com cópia do trecho que achou mais interessante, deve ilustrá-lo e comparar com o do

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade	Observação
						colega. Para o prof. Indica que estabeleça a relação entre história da migração com os meios de transportes antigos e atuais.

LIVRO 5º ANO

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade	Observação
1	Poema	O homem, as viagens	Carlos Drummond de Andrade	8	1 – O mundo fica maior	Introdução do conteúdo.
2	Poema	Eu pensava que a Terra remendava com o céu	Norberto Tene Kaxinawá	12		Diversidade cultural – indígena
3	Excerto crônica - Carta literatura infanto-juvenil	Lua Colônia 243, apto. 12, 23/2/2066	Fernando Bonassi	16		Adaptação “Vida da gente” Seção – Leia mais objetivo – ampliar, aprofundar conhecimentos
4	Excerto de romance com caráter histórico	A visão da proa	Eduardo Bueno	30	Capítulo 2 – As novas terras	Adaptado de “Terra a vista!”.
5	Excerto literatura de viagem.	Carta a El Rey Dom Manuel com subtítulo na obra didática “É mui longa” a nova terra	Pero Vaz de Caminha	33		Trabalha e trata como documento histórico que registra a chegada à nova terra. (p.33)
6	Excerto literatura de viagem.	Carta de Pero Vaz de Caminha	Pero Vaz de Caminha	36		Trabalho com questões de interpretação pessoal e dirigida do

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade	Observação
						texto, sem abordar questões históricas.
7	Excerto de romance com caráter histórico	Brasil: Uma terra à vista!	Eduardo Bueno	37		Em duplas, discutam as questões e façam a atividade: – se você fosse um dos indígenas que estavam na praia quando os portugueses chegaram, em que pensaria? Teria medo? Teria curiosidade? – Escreva o seu depoimento em uma folha de papel como se fosse o registro de um acontecimento do qual você tivesse participado. Em tese esta atividade solicita a elaboração de uma narrativa a partir dos conhecimentos adquiridos até o momento. (p.37)
8	Poema		Alvarenga Peixoto	42	2 – o trabalho constrói o Brasil	Excerto de poema do livro “ A poesia dos inconfidentes ” é utilizado para introduzir o conteúdo/tema trabalho
9	Literatura de viagem	Capturar os índios para escravizá-los	Adaptação da coletânea de documentos históricos para o 1º grau.	47		A adaptação de um excerto da Carta de Antonio Vieira ao Padre Provincial, 1693 foi utilizada na seção “Leia mais” para a discussão da escravidão no Brasil e das

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade	Observação
			CENP, 1979.			capitanias.
10	Letra de Música	São Salvador– Eu sou o Samba	Autor/interprete Dorival Caymmi	80	3 – Brasil – de Colônia a República	Os três trechos de música aparecem como motivadores para a introdução do trabalho sobre a formação das cidades brasileiras.
11	Letra de Música	Valsa de uma cidade – Os cariocas a Ismael Neto	Ismael Netto e Antonio Maria	80		
12	Letra de Música	Faroeste Cabloco – Que país é este?	Renato Russo	81		
13	Poema	Ouro Preto	Manuel Bandeira – Estrela da Vida inteira.	88		Introdução do tema exploração do ouro brasileiro pela cora de portuguesa.
14	Excerto de texto literatura infanto-juvenil	Que grito foi esse?	Mariangela Bueno e Sonia Dreyfuss	100	Capítulo 2 – Do Rio de Janeiro a Brasília	O texto serve de motivação para a pesquisa que é encaminhada pelas autoras
15	Excerto de texto literatura infanto-juvenil	O Brasil independente e sua primeira constituição	Mariangela Bueno e Sonia Dreyfuss	101		O excerto neste caso é utilizado como fonte, pois as autoras elaboram perguntas sobre a primeira constituição brasileira e a Assembleia Constituinte.
16	Letra do Hino Nacional			105		Excerto para identificar os símbolos nacionais.
17	Literatura infanto-juvenil	Era uma vez um tirano	Ana Maria Machado	112		Excerto adaptado do livro para discussão de diferentes formas de governo
18	Poema	Cortesia	Carlos Drummond de Andrade	114	Unidade 4 – o cotidiano na História	O excerto do poema é utilizado aqui como motivação para o trabalho com hábitos e costumes da primeira

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade	Observação
						metade do século XX – o uso do chapéu.
19	Poema	Cidadania é quando...	Nilson José Machado	137	Capítulo 2 – Voltando ao presente	O excerto do poema é um quadro de Quino servem de motivação para a atividade: “Qual é a sua contribuição para que a vida em sociedade seja melhor?”
20	Crônica – literatura infanto-junvenil	Quando 1 é 2	Fernando Bonassi – A vida da Gente	139		A adaptação da crônica é motivadora para a discussão da constituição familiar. Não há trabalho com o texto propriamente dito.

Ao final de cada duas unidades há algumas três seções, Agora eu sei...; Projeto e Para ler. No final do livro aparece também o Glossário.

Agora eu sei... faz a sistematização do que foi trabalhado do manual e indica que os estudantes completem esta tarefa registrando em seus cadernos “com frases sobre o que mais gostou de aprender em cada capítulo”

O Projeto: Um escrivão do século XXI solicita que os jovens, a partir dos conhecimentos e discussões das duas unidades iniciais elaborem uma carta como se fossem Pero Vaz de Caminha do século XXI. Sua tarefa é redigir uma carta-relatório aos atuais governantes de Portugal, narrando suas observações e opiniões sobre o Brasil, como fez o escrivão da armada de Cabral em 1500. ...

Conte como vivem e trabalham hoje os descendentes dos três grupos étnicos que formaram o povo brasileiro: indígenas, negros e portugueses.

Crítica a atividade – em nenhum momento existe um encaminhamento sobre a estrutura da carta, parece que os autores entendem que algo já dominado pelos estudantes. Poderiam, por exemplo, indicar um trabalho conjunto com a disciplina de português que aí sim poderia completar informações sobre a estrutura do texto.

O projeto: Manifestação da cultura popular. Deve ser elaborado a partir das discussões e conteúdos das duas últimas unidades, neste caso a solicitação é de pesquisa a respeito do saber do povo e a sugestão é buscar: uma crença ou superstição; uma lenda; uma parlenda ou trava-língua; uma advinha; uma cantiga de ninar e a partir desses elementos produzir um cartaz que fará parte de um painel da turma.

Crítica a atividade – todos os itens indicados estão diretamente relacionados também à literatura popular seja ela oral ou escrita e contribuem muito para o letramento, contudo as autoras não fazem relações com isso, NE m mesmo indicam a possibilidade de trabalho mais profundo de leitura dos gêneros indicados.

APÊNDICE 5

Literatura no manual didático
Novo Interagindo com a História
Lilian Sourient, Roseni Rudek e Rosiane de Camargo
LIVRO 2º ANO

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
1.	Excerto de literatura infantil-juvenil	O menino maluquinho	Ziraldo	12	Capítulo1 – Noções de tempo	Logo abaixo do título do capítulo são apresentadas duas perguntas e as autoras sugerem que o professor faça uso dos questionamentos para sondar como os alunos entendem o que é tempo e como percebem a sua passagem. (O que é tempo? Será que nós percebemos a passagem do tempo da mesma maneira?) Depois do texto há uma questão que faz referência ao texto, mas não é sobre ele. (para o menino Maluquinho, o tempo parece passar bem devagar. Você sabe o que é tempo?) Não há contextualização ou qualquer trabalho com o texto literário, não há apresentação do autor ou referência ao personagem

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
						e o excerto não é mais retomado.
2.	Poema	Ora, Hora!	Carlos Queiroz Telles	16	Capítulo 1 – Dividindo meu tempo	Logo abaixo do subtítulo e antes do poema são apresentadas três perguntas. (Como você organiza seu dia? Que tempo dedica para cada atividade? Será que as outras pessoas fazem a mesma coisa que você?) A indicação dada ao professor é para consultar o texto de apoio que está no manual e levar em consideração todas as hipóteses levantadas pelas crianças para responder às questões. Solicitam também que o professor exponha as diversas formas de medir o tempo inclusive pela observação da natureza. Há também a indicação para o professor explicar os diferentes significados de “ora e hora”, tanto na questão fonética quanto na função sintática (interjeição e substantivo) As questões que seguem o texto não estão relacionadas a ele e solicitam que as crianças produzam um texto contando, aos colegas e professor, se tem hora certa para fazer as coisas. A outra atividade é coletiva e cada grupo deve

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
						entrevistar um funcionário da escola sobre a sua rotina diária e como organiza o tempo.
3.	Poema/ musicado	O relógio	Vinicius de Moraes. A arca de Noé	20	Capítulo 2 – Para medir o tempo	O capítulo inicia com os questionamentos (Podemos medir o tempo? Que instrumentos podem ser usados para medi-lo? Todas as pessoas usam os mesmos instrumentos?). A indicação para o professor é relacionada com a invenção dos instrumentos para medir o tempo. O poema é citado na primeira das seis perguntas que seguem a explicação sobre a função do relógio. (qual é o instrumento citado na poesia e para que ele é usado?) Não há referência ao autor, a sua obra ou a qualquer elemento literário do poema.
4.	Lenda	Excerto de lenda retirada do livro: Contos, mitos e lendas para crianças da América Latina.	Joel Rufino dos Santos	24	Capítulo 2 – Outras formas de medir o tempo	As indicações dadas para o professor são relacionadas a cultura indígena e a observação da natureza para verificar a passagem do tempo. Uma das questões que segue o excerto faz referência à lenda (Como o tempo foi medido de acordo com essa lenda na aldeia de

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
						Atiolô? Copie uma frase para comprovar a sua resposta) Não há contextualização do autor ou narrativa lendária como fonte, o texto é ilustrativo.
5.	Poema musicado	Criança é vida	Luiz Macedo e Fernando Salem. Interprete Toquinho	38-39	Unidade 2 – Capítulo 1 – Ser criança	As indicações iniciais para o professor são sobre conhecimentos prévios. Em seguida solicita que os sentidos do poema sejam explorados com o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre o que é ser criança e quais são seus direitos. O poema/letra de música é seguido por duas questões, a primeira é de interpretação de texto (Qual é o assunto do texto?) Não houve referência aos autores ou ao interprete nem contextualização de produção do poema/letra de música.
6.	Poema	As três irmãs. O cata-vento e o ventilador	Luís Camargo	44-45	Capítulo 2 – Somos todos iguais e diferentes	O capítulo é iniciado com perguntas e ao professor é indicado que converse com os alunos e permita que se expressem elaborando respostas e hipóteses. Além disso, indicam que o professor deve explorar as informações do texto ressaltando as diferenças físicas, culturais, sociais entre outras

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
						existentes. Seguem ao texto 3 questões, todas relacionadas à interpretação e leitura do poema. (Quem são as personagens principais do texto? Como elas são descritas? Observe as ilustrações. Com base nas informações do texto, descubra o nome de cada menina.)
7.	Excerto de poema	João J Noro – O meu primeiro Livro	Ruth Rocha	50	Capítulo 2 – Reconhecendo outras diferenças	A questão que abre este item (São somente características físicas que diferenciam as pessoas?) a indicação para o professor é que permita o levantamento de hipóteses e mesmo que não pareçam coerentes deve incentivar a argumentação dos alunos. Um breve texto segue o poema reiterando que existem outras diferenças além das físicas entre as pessoas. As questões são de leitura e interpretação do poema (Qual é o tema do poema? Você concorda que o jeito de ser de cada um também diferencia as pessoas? Com quais características descritas no poema você se identifica? E a última atividade é de escrita, identificação e ilustração ou colagem).

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
						Não houve caracterização da autora ou contextualização da obra.
8.	Poema	Na minha escola todo mundo é igual	Rossana Ramos	52	Capítulo 3 – O direito de ser diferente	As autoras indicam ao professor que consulte o manual onde estão a indicação de um texto sobre o trabalho com o preconceito e indicações de literatura infantil para ampliar a discussão do tema. Das questões coloca após o poema apenas a primeira está diretamente relacionada a ele.
9.	Excerto de Literatura infantil	Maria Noite, Maria Dia	Elizabeth Maggio	54	Capítulo 3 – Interagindo com o texto.	As indicações para o professor são relacionadas ao trabalho com a aceitação da diversidade e de deficiências, no caso do texto a cegueira. As perguntas sugeridas são de interpretação textual. (Por que a personagem Maria Luz era diferente? O que quer dizer a frase; “Maria Luz não precisava dos olhos para poder enxergar?” Você conhece pessoas que “enxergam” o mundo como Maria Luz? Relate a seus colegas)
10.	Excerto de literatura infantil	Eu e mim mesmo	Flávio Souza	67	Capítulo 2 – Primeiros documentos	O excerto é utilizado para ilustrar a discussão sobre documentos oficiais e escritos. As questões de investigação são voltadas para os

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
						documentos oficiais, mas a indicação para o professor é que trabalhe com os alunos que documentos são uma característica cultural e nem todas as culturas tem a escrita, mas não devem ser desclassificadas por isso. As perguntas que seguem o texto são de interpretação de informações explícitas (Como é o nome do menino do texto? Como ele gosta de ser chamado? Em que papel o nome foi registrado quando nasceu?)
11.	Excerto de literatura infanto-juvenil	Crianças como você	Barbanas Kindersley e Anabel Kindesley	81	Capítulo 3 – interagindo com textos	A indicação inicial para o professor é que poderá trazer outros depoimentos ou história de crianças para que os alunos entrem em contato com a simultaneidade. Para o texto 2 a indicação é que se atualize a o termo que se refere a uma comunidade indígena e, portanto, deixe de usar tribo e passe a usar povos indígenas ou grupos indígenas. Para o texto 3 não há indicações.
12.	Excerto de literatura infanto-juvenil	Crianças como você	Barbanas Kindersley e Anabel Kindesley	82	Capítulo 3 – interagindo com textos	Cada um dos textos é seguido de algumas questões, todas de interpretação e compreensão. Não há contextualização de produção da
13.	Excerto de literatura infanto-juvenil	Crianças como você	Barbanas Kindersley e Anabel Kindesley	83	Capítulo 3 – interagindo com textos	

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
						obra ou referência às autoras.
14.	Excerto de literatura infanto-juvenil	Eu e os outros	Liliana Iacocca e Michele Iacocca	96	Capítulo 1 – Interagindo com o texto	Não recomendação ao professor. Não há contextualização de produção da obra ou referência ao autor. Duas das quatro questões são de interpretação do texto.
15.	Excerto de Literatura infantil	Cada família é de um jeito	Aline Abreu	98	Capítulo 2 – Tantas famílias	O capítulo é iniciado com os questionamentos para verificar os conhecimentos prévios. As indicações para o professor versão sobre o tema família. As questões que seguem o texto não têm relação direta com ele, são sobre o tema família, contudo não fazem referência ao texto apresentado.
16.	Literatura infantil	Do mais novo ao mais velho	Núria Roca	103	Capítulo 2 – interagindo com o texto	As indicações para o professor são referentes ao tema família, a discussão é sobre o conceito de família. Não há referência ou contextualização do texto ou de sua autora. As atividades são de interpretação, leitura e compreensão do texto.
17.	Excerto literatura infantil	A família de Marcelo	Ruth Rocha	104	Capítulo 2 – Fique por dentro	As questões que seguem o texto são de interpretação e compreensão. As indicações para o professor são no sentido de respeitar os alunos que não queiram

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
						ou tenham dificuldades em falar sobre sua família. Não contextualização da obra, que por alguns estudiosos apesar de classificada como literatura não é assim considerada.
18.	Excerto de literatura infanto-juvenil	Diferentes somos todos	Alina Perlman	112	Capítulo 4 – Interagindo com o texto	Não há indicações específicas ao professor. As questões são de leitura, interpretação e compreensão.
19.	Poema	A escola da mestra Silvinha	Cora Coralina	116	Capítulo 5 – Nas escolas de ontem	A indicação para que o professor explore o texto fazendo com que os alunos compreendam a descrição e percebam as mudanças e permanências nas escolas relacionando o tempo (passado/presente). As questões que antecedem o poema servem como investigação de conhecimento prévio e as que o seguem são de interpretação.
20.	Literatura e Arte - Memórias	Portinari, o menino de Brodóski	Candido Portinari	117	Capítulo 5 – Interagindo com o texto	Não há indicação para o professor. Não há qualquer referência a Candido Portinari ou a sua obra e não contextualiza o excerto apresentado. As atividades são de leitura e interpretação.
21.	Poema	Pra boi dormir	Sonia Miranda	124-125	Unidade 5 – Capítulo 1 Brincar é um direito	As indicações para o professor são relacionadas ao tema, como, falar

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
						dos direitos das crianças, brincar não é um direito universal, conceito de criança e que nem todas as crianças do mundo têm esse direito assegurado por lei.
22.	Parlenda	Manhã de Domingo	Texto de autoria desconhecida	129	Capítulo 2 – Brincadeiras na História	O capítulo tem início com a investigação de conhecimentos prévios, as indicações para o professor são de esclarecer de que as brincadeiras são construídas socialmente e mudam com o passar do tempo e local onde são praticadas. Há uma pequena referência à parlenda como manifestação cultural e tradição oral.
23.	Literatura infanto-juvenil	Casa de avó é sempre domingo	Marina Martinez	129	Capítulo 2 – Brincadeiras na História	Não há indicação ao professor, não há referência ao contexto de produção do texto ou a sua autora. As questões que seguem os textos não estão com eles diretamente relacionadas.
24.	Cantiga de roda	Ciranda, cirandinha	Autor desconhecido do cancionário infantil	134	Capítulo 2 – vivendo a História	A canção faz parte de uma atividade coletiva cujo tema é "brincadeiras de roda"
25.	Literatura Infanto-juvenil	Almanaque Ruth Rocha	Ruth Rocha	138	Capítulo 3 – Interagindo com o texto	O professor é solicitado a explorar a história dos brinquedos. Duas das cinco atividades são de interpretação explícita de informações.

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
26.	Excerto de literatura infanto-juvenil	Os direitos da criança	Zarina S. Khan	148	Capítulo 4 – Vivendo a História	Neste ícone não há recomendações ao professor e as questões estão relacionadas ao texto.
27.	Poema	Classificados Poéticos	Roseana Murray	150	Capítulo 4 Recado Legal	Não indicação de trabalho para o professor neste ícone.
28.	Ao longo deste livro da coleção pelo menos três textos “literários” foram produzidos especialmente para fins didáticos e por esse motivo não foram relacionados aqui, mas estão no corpo do livro.					
29.						
30.						

LIVRO 3º ANO

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
1.	Memória	----	MEC Instituto Socioambiental	10	Unidade 1 – Capítulo 1 – Todos têm história	
2.	Literatura infantil	A colcha de retalhos	Conceição C. da Silva e Nye Ribeiro da Silva	13-14	Capítulo 1 – Interagindo com o texto	Não há recomendações ao professor. As questões que seguem o texto são de interpretação e compreensão do texto.
3.	Literatura Infanto-juvenil	A menina que fez a América.	Ilka Brunhilde Gallo Laurito	16	Capítulo 2 – Interagindo com o texto	Não há indicações de trabalho ou metodológicas ao professor, as questões que seguem o texto são de interpretação.
4.	Memória – Literatura infanto-juvenil	Eu me lembro	Gerda Brentani	22	Capítulo 2 – Interagindo com o texto	Não há indicação para que o professor explore o texto literário como uma fonte histórica. A primeira questão esboça uma discussão (É possível que o texto tenha origem

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
						em um documento oral? Explique.)
5.	Poema	Contente cercado de gente	Terezinha M L da Cruz	46	Unidade 2 – Capítulo 1 Viver em comunidade	O início do capítulo traz questões para investigação de conhecimentos prévios e o poema tem como tema a convivência. As indicações feitas ao professor são relacionadas ao convívio social e a grupos sociais.
6.	Excerto de literatura infanto-juvenil	Eu e os outros	Liliana Iacocca e Michele Iacocca	48	Capítulo 1 – Fique por dentro	As indicações para o professor são sobre o trabalho com o tema convivência social. Neste momento especificamente sobre o fato de que as regras mudam com o tempo e o espaço, pois estão relacionadas às necessidades da comunidade. As questões que segue o texto são de interpretação de informações implícitas e explícitas no texto.
7.	Excerto de Literatura Infanto-juvenil	O povo Pataxó e suas histórias	Angthichay Pataxó	52	Capítulo 2 – Comunidades indígenas	As questões de investigação prévia estão relacionadas ao tema comunidades indígenas. As indicações para o professor é que leia o texto indicado no manual do professor e permita que as crianças expressem seus conhecimentos sobre o assunto antes da leitura do texto. Depois de ler o texto o professor deve explorá-lo ressaltando que nem todos os indígenas vivem

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
						atualmente em aldeias, como o personagem Siwê. As atividades são de preencher lacunas e respostas subjetivas a partir das informações contidas no texto lido
8.	Excerto de literatura infantil	Coisas de índio	Daniel Munduruku	55	Capítulo 2 – Interagindo com textos	Não há indicação de trabalho para o professor. As questões para o trabalho com os textos deste ícone são (O que é uma aldeia indígena? Analise os textos e as imagens, e responda: como as aldeias são organizadas? Por que as aldeias são organizadas de maneiras diferentes?)
9.	Excerto de literatura infanto-juvenil	De carta em carta	Ana Maria Machado	72	Unidade 3 – Capítulo 2 – Os primeiros povoados no Brasil	As questões para investigação de conhecimentos prévios tem a função de observar as hipóteses levantadas pelos alunos sobre como surgiram as primeiras vilas, cidades ou povoados. A indicação é que o professor explore o texto com o aluno antes de realizar as atividades do livro. (Como é a cidade descrita no texto? Copie uma frase do texto que mostre que a cidade é antiga e justifique-a.)
10.	Excerto de	Do Brasil e suas	Francisco Pyrdard	78	Capítulo 3 –	Não há indicação de trabalho ao

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
	literatura de viagem	singularidades			Interagindo com o texto	professor. Duas questões são apresentadas (De acordo com o texto, qual era o principal produto comercializado em Salvador? Que informação sobre a distribuição de terras, no Brasil do século XVII, pode ser retirada do texto?) Não há comentários sobre o autor do texto ou menção ao contexto de produção da obra.
11.	Poema/letra de música	Samba do avião	Tom Jobim	84	Capítulo 3 – Fique por dentro	Não indicação para o professor nem questões.
12.	Literatura e Memória	Memória e Sociedade: lembranças de velhos	Ecléa Bosi	88	Capítulo 3 – Interagindo com textos.	Este ícone traz dois textos. A indicação para o professor é que observe que cada um deles faz referência a um determinado tempo. Ele deve também conversar sobre a forma numérica de representar o século XIX e XX e explicar quando cada século tem início. Não há referência a autora ou ao contexto da obra.
13.	Poema	Tigres de quintal /Uma cidade nova	Sérgio Caparelli	91	Capítulo 3 – Desenvolvendo atitudes	A indicação para o professor é: "oriente seus alunos quanto às atitudes de respeito ao patrimônio público, como não pichar, não jogar lixo nas ruas, ficar atento aos prejuízos ambientais denunciando

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
						más atitudes, entre outras”.
14.	Excerto de Literatura infanto-juvenil	Para que servem as leis?	Luiz Maria Veiga	92	Capítulo 4 – Para governar o município	As questões para investigação de conhecimentos prévios (Quem governa o município? Por que precisamos de alguém para governá-lo?) Depois do texto atividades de interpretação e compreensão de informações explícitas.
15.	Poema / Letra de música	O homem e a natureza	Banda Blindagem	107	Unidade 4 – Capítulo 1 – Deveres do cidadão	Não há indicação de trabalho para o professor.
16.	Poema	Por enquanto eu sou pequeno – O que é que eu vou ser?	Pedro Bandeira	113	Capítulo 3 – trabalho e cidadania	O tema é o trabalho e as questões colocadas depois do poema exploram o tema.
17.	Poema	Nosso jeito de trabalhar	Eunice Dias Paula	116	Capítulo 3 – Fique por dentro	Não há indicação para o professor e as questões são relacionadas ao tema discutido no capítulo.
18.	Poema /Literatura infanto-juvenil	1 é 5, 3 é 10.	Santuza Abras	117	Capítulo 3 – Fique por dentro	Não há indicação para o professor e as questões são relacionadas ao tema discutido no capítulo.
19.	Poema / Letra de música	Nunca pare de sonhar	Luis Gonzaga Júnior	124	Capítulo 3 – Recado Legal	A indicação para o professor “ A letra da música nos faz refletir sobre o passado e o futuro. Traz também a mensagem de que devemos ter confiança no futuro e contribuir com nossas atitudes para que esse futuro seja melhor.
20.	Há no interior deste livro três poemas produzidos especialmente para esta obra, mas não foram aqui consideradas.					

LIVRO 4º ANO

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
1.	Letra de música	O tempo – CD Fazer um bem. O tempo	Bia Bedran	12	Unidade 1 – Capítulo 1 – O tempo na História	As questões que abrem o capítulo têm o objetivo de investigar conhecimentos prévios sobre o tema tempo. O professor deve instigar a discussão e realçar que existem várias maneiras e instrumentos para medir o tempo. O poema é seguido de perguntas de interpretação e compreensão de texto.
2.	Excerto de literatura infantil	A Casa	Ronald Claver	20	Capítulo 2 – Vestígios de História	A indicação é que o professor discuta registros históricos deixados por seres humanos que não conheciam a escrita.
3.	Poema	História dos povos indígenas	Eunice Dias de Paula	38	Unidade 2 – Capítulo 1 – Terra de indígenas	Para o trabalho inicial a indicação é que o professor converse com os alunos sobre o termo dono da terra e a partir daí discuta que os indígenas não tinham a mesma compreensão de propriedade do europeu. Deve também explicar sobre as diversas nações como a xavante, caingangue. Além disso, o professor deve mostrar os diferentes conceitos de leis, soberania, território e cultura. Na sequência as autoras indicam que seja discutida a chegada dos

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
						europeus ao Brasil e que ressalte a diferença entre os povos indígenas no que se refere à cultura, costumes.
4.	Excerto de literatura infantil	História dos povos indígenas	Eunice Dias de Paula	44	Capítulo 1 – Fique por dentro	O professor deve esclarecer o que é tupiniquim. As questões são de interpretação do texto.
5.	Excerto de literatura de viagem	Carta de Pero Vaz de Caminha	Pero Vaz de Caminha	46	Capítulo 2 – Indígenas e portugueses.	As indicações são para que o professor discuta que o documento é importante e representa uma visão possível dos fatos da época. Teve ainda trabalhar com a percepção de que a forma de registro escrito (grafia) mudou. As atividades propostas são de interpretação e compreensão do texto.
6.	Letra de música	Pindorama – Canções curiosas	Sandra Peres e Luiz Tatit	48	Capítulo 2 – interagindo com textos	O professor e esclarecer o termo pindorama (terra de palmeiras).
7.	Letra de música	Chegança	Antônio Nóbrega e Wilson Freire	49	Capítulo 2 – interagindo com textos	Não há indicações para o professor. As atividades devem ser respondidas a partir dos dois textos e são interpretativas.
8.	Excerto de literatura de viagem – infant0-juvenil	Meu cativo entre os selvagens do Brasil	Hans Staden (tradução de Monteiro Lobato)	50-51	Capítulo 2 – Observando detalhes	Não há indicações metodológicas e atividades no livro do aluno.
9.	Excerto de Literatura	Navegar é preciso: grandes	Janaína Amado e Ledonias Franco	62	Unidade 3 – Capítulo 1 – Aventuras no	Não há indicação relacionada ao texto apresentado na abertura do

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
	infanto-juvenil	descobrimientos marítimos europeus	Garcia		"mar tenebroso"	capítulo. Os questionamentos de investigação de conhecimentos prévios sobre o tema viagens marítimas séc. XV e XVI
10.	Excerto de literatura infanto-juvenil	Pensadores, exploradores e mercadores	Janice Theodoro	66-67	Capítulo 1 – Interagindo com textos	Os textos são seguidos de questões de interpretação.
11.	Excerto de Literatura de viagem	A primeira viagem ao redor do mundo. O diário da expedição de Fernão de Magalhães	Antonio Pigafetta	67	Capítulo 1 – Interagindo com textos	
12.	Poema musicado	Descobrimento	Toquinho e Paulo Cesar	68	Capítulo 2 – Terra à vista!	O texto é explorado com interpretação e compreensão de sua mensagem, inclusive no que se refere à leitura de implícitos.
13.	Excerto de Literatura infanto-juvenil	Contos de estimacão	Ruy Castro et. al.	69	Capítulo 2 – Interagindo com o texto	Questões de interpretação
14.	Excerto de Literatura infanto-juvenil	Jornal do Brasil: Descobrimento	Keila Grinberg, Ana Lagoa e Anita Almeida	74	Capítulo 3 – Portugueses e indígenas.	As indicações para o professor entre outras coisas sugerem que aos alunos sejam alertados sobre a ficcionalidade do texto, fazendo-os perceber que os índios não dominavam o código escrito e que em 1500 não havia jornal no Brasil. É a primeira vez que se faz uma referência ao excerto apresentado classificando-o
15.	Excerto de	A saga tupinambá	Benedito Prezia	78	Capítulo 3 –	O enunciado do texto esclarece que

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
	Literatura infantil-juvenil				Interagindo com textos	os alunos vão ler um relato feito por um l'der indígena que viveu no Maranhão no início do sec. XVII. Não há indicação de trabalho
16.	Excerto de Literatura infantil-juvenil	Histórias da Preta	Heloísa Pires Lima	84	Unidade 4 – Capítulo 1 – Na África	Não há indicação de trabalho ao professor. As questões que seguem o texto são de interpretação.
17.	Excerto de Literatura infantil-juvenil	Navegar é preciso: grandes descobrimentos marítimos europeus	Janaína Amado e Ledonias Franco Garcia	87	Capítulo 1 – Interagindo com o texto	O enunciado apresenta brevemente o texto e seu contexto de produção (O texto a seguir é parte de um relato de um viajante italiano chamado Cadamosto, que visitou o Senegal, na África, entre 1455 e 1557 e descreveu o que viu.)
18.	Poema	O navio negreiro	Castro Alves	92	Capítulo 2 – Da África para o Brasil	Ao professor é solicitado que explique a utilização de metáforas pelo autor e que auxilie os alunos a compreenderem as frases nas quais esse recurso foi utilizado. As questões são de interpretação.
19.	Excerto de Literatura infantil-juvenil	O tráfico de escravos para o Brasil	Jaime Rodrigues	94	Capítulo 2 – Interagindo com textos	Neste ícone são apresentados 3 textos, não há comentários dirigidos ao professor e as atividades são de interpretação de texto.
20.	Excerto de Literatura infantil-juvenil	Histórias da Preta	Heloísa Pires Lima	102-103	Capítulo 3 – Interagindo com textos	O professor deve explorar o texto levantar hipóteses sobre o que aconteceu com o jovem. As autoras indicam também que o professor volte a esta unidade para verificar se

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
						os alunos permanecem com a mesma opinião ou se os conhecimentos adquiridos os fizeram mudar suas hipóteses.
21.	Excerto de Poema	A canção do africano	Castro Alves	107	Capítulo 4	O capítulo é iniciado com questões para investigar os conhecimentos prévios. O professor deverá explorar oralmente estes questionamentos incentivando a imaginação e o levantamento de hipóteses sobre a forma de viver dos escravos, de acordo com as autoras esse procedimento auxiliará na resposta às questões de interpretação que são apresentadas logo após o texto.
22.	Excerto de Literatura infanto-juvenil	Ganga Zumba	Rogério Borges	111	Capítulo 4 – mãos a obra	A indicação de trabalho pede ao professor que realize trabalhos em que os alunos reconheçam as metáforas usadas pelo autor.
23.	Letra de música	Samba enredo 1989, Imperatriz Leopoldinense		117	Capítulo 4 – Desenvolvendo atitudes	Não há indicação de trabalho para o professor. A atividade proposta é composta de 3 questões (O que é liberdade? Qual a importância da liberdade? Em que aspectos liberdade se relaciona com igualdade?) em duplas devem refletir sobre as questões em seguida elaborar cartazes que representem a liberdade.

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
24.	Poema	Preconceito	Não identificado	118	Capítulo 5 – Ser afrodescendente	O professor deverá explorar com os alunos o significado do termo afrodescendente. As questões sugeridas após a leitura são de interpretação.
25.	Letra de música	Autor não identificado	Título não identificado a referência indica que a letra da música foi citada na obra de Karl Fouquet. O imigrante alemão e seus descendentes no Brasil.	133	Capítulo 5 – Interagindo com textos	As atividades são de interpretação, produção de narrativa, comparação entre as informações dos textos. Não há indicação para o professor.
26.	Excerto Biografia	Gláucia Meister Pimentel	Esses maravilhosos imigrantes, nossos avós...	135	Unidade 5 – Capítulo 2 – Fique por dentro	O professor deverá conversar com os alunos a respeito das embarcações, a vela e a vapor e sobre as condições e tempo de viagem dos imigrantes. Não há referência à autora ou ao contexto de produção.
27.	Excerto de letra de música sertaneja	Esperança	Daniel e Warner	137	Capítulo 3 – Chegam os imigrantes	Não há indicações específicas de trabalho para o professor. As questões são de interpretação.
28.	Excerto de literatura infantil-juvenil	A menina que descobriu a América	Ilka Brunhilde Gallo Laurito	143	Capítulo 3 – Interagindo com o texto	Questões de interpretação sem indicação metodológica para o professor.
29.	Excerto de crônica	Da Alemanha para o Brasil. A epopeia de Mathias Schmitz	Não identificado – publicado no Diário de Santa Catarina	147	Capítulo 4 – Da Alemanha para o Brasil	Atividades de leitura e interpretação de texto.
30.	Excerto de	500 anos de	Luciana Altamann	150	Capítulo 4 –	Sem indicações metodológicas para

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
	Depoimento de memória	Pomerode: historias de vida de sete personagens			interagindo com textos	o professor. Atividades de leitura e interpretação.
31.	Excerto de literatura infanto-juvenil	A menina que descobriu a América	Ilka Brunhilde Gallo Laurito	151	Capítulo 4 – Da Itália para o Brasil	O enunciado que apresenta o texto é composto de duas questões investigativas e ao professor cabe explorá-las antes da leitura. A atividade solicita que os alunos recontem a história lida por meio de desenhos.
32.	Excerto de Literatura infanto-juvenil	Sua Majestade o café	Vera Vilhena	152	Capítulo 4 – interagindo com textos	Sem indicações metodológicas ao professor com atividades de leitura e interpretação textual.
33.	Poema musicado	Para todos	Chico Buarque	158	Capítulo 5 – O vaivém das pessoas	O professor deverá incentivar a reflexão a partir das questões de investigação sobre migração. As questões são de interpretação e leitura textual.
33.	Excerto de Literatura infanto-juvenil	Um sonho na Amazônia	Paula Saldanha	161	Capítulo 5 – interagindo com textos	Ao professor cabe explicar /esclarecer a sigla INCRA. As atividades são de interpretação e comparação entre as informações que constam nos dois textos o literário e o científico/acadêmico.
34.	Poema	Que é folclore?	Bárbara Vasconcelos	173	Unidade 6 – Capítulo 2 – Tradições	Questões de investigação voltadas para o tema tradição cultural. Questões de interpretação.
35.	Parlenda, música de	Hoje é domingo e caranguejo não é peixe	Desconhecido cancionista popular	175	Capítulo 2 – Fique por dentro	Não indicação metodológica para o professor. As atividades exploram

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
	roda, trava-línguas					estes gêneros textuais.

LIVRO DO 5º ANO

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
1.	Excerto de texto literário	Ao alcance da mão – excerto da obra Velhos amigos	Ecléa Bosi	12	Unidade 1 – capítulo 1 – O tempo da História	O capítulo inicia com quatro perguntas para verificar os conhecimentos prévios (O que faz parte da história de cada pessoa? E a história de uma localidade? Quem faz a História? Onde encontramos os registros da História?) indica que o professor deve sempre fazer o levantamento de conhecimentos prévios. A atividade que segue o texto é composta por cinco questões todas relacionadas a leitura e a interpretação do texto. Sem contextualização da autora ou da obra.
2.	Poema	Sem título	José Germano Maia	19-20	Capítulo 2 – Gente de cá, gente de lá	As indicações para o professor são para explorar seus conhecimentos sobre as Grandes Navegações. Além das perguntas de interpretação que seguem o poema, as autoras sugerem ao professor que solicite aos alunos a elaboração de uma

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
						melodia e apresentem para a escola.
3.	Excerto de literatura infanto-juvenil	História dos povos indígenas	Eunice Dias de Paula	20	Capítulo 2 – Interagindo com textos	Não há comentários sobre o excerto, a obra ou sua autoria
4.	Excerto de literatura infanto-juvenil	Histórias da Preta	Heloísa Pires de Lima	22	Desenvolvendo atitudes	Duas perguntas são relacionadas ao texto (Que atitudes devemos adotar para garantir um bom convívio com as pessoas? Que é o diferente?). A indicação para o professor é para conduzir uma discussão regatando principalmente o conceito de respeito a si e ao outro.
5.	Excerto de literatura infanto-juvenil	Quem é índio – excerto da obra A questão do índio	Fernando Portela e Betty Mindlin	23	Fique por dentro	As indicações para o professor são direcionadas para ações positivas com relação à etnia, direitos e necessidades do indígena. As atividades são de interpretação de texto.
6.	Poema	O açúcar – Dentro da noite veloz	Ferreira Gular	32-33	Capítulo 4 – Terra do açúcar	O capítulo inicia com as perguntas para verificar conhecimentos prévios. As indicações para o professor são para: aprimorar o entendimento do texto; explicar o uso de metáforas. As quatro atividades estão relacionadas à interpretação de texto.
7.	Excerto de	A inconfidência mineira:	Nezite Alencar	40	Capítulo 5: brilho e	Três questões para verificação de

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
	Poema	em Cordel			poder	conhecimentos prévios são apresentadas antecedendo o poema. A indicação para o professor é com relação ao cordel e a sugestão para trabalhar a disciplina de Língua Portuguesa. Não referência ao autor ou contextualização da obra. As duas questões são de interpretação de texto.
8.	Excerto de Literatura de viagem	Viagem ao interior do Brasil	George Gardner	44	Interagindo com textos	Não contextualização ou referência ao professor
9.	Excerto de literatura infanto-juvenil	Os impostos - Viver e morar no século XVIII	Arley Andriolo	44-45	Interagindo com textos	
10.	Excerto de literatura infanto-juvenil	Você sabe o que é constituição? Excerto da obra Brasil: manual de instrução	Ziraldo	69	Fique por dentro	Não há recomendações ao professor. As questões estão relacionadas à interpretação das informações contidas no texto e à constituição.
11.	Excerto de poema	Moça tomando café – Excerto da obra Meu caminho até ontem. Poemas escolhidos	Cassiano Ricardo	79	Capítulo 3 – Café: o novo ouro da terra	Não recomendações ao professor. Não há atividade. Não há contextualização ou referência ao autor.
12.	Letra Música	Ser livre	Milton Nascimento	86	Capítulo 9 – O fim da escravidão	Ao professor é solicitado que relembre com o aluno o processo de escravidão.

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
						Há um enunciado que antecede a letra de música e diz: A palavra liberdade é sempre citada na mídia, nas conversas, nos livros. Sempre se fala no desejo de ser livre. Mas o que isso significa? O poema a seguir aborda este assunto. Leia-o atentamente, reflita sobre o que é liberdade e converse com seus colegas e seu professor.
13.	Excerto de memória	Memória e sociedade	Ecléa Bosi	102	Unidade 3 – Capítulo 1 A república	Sem indicações para o professor. Questões de interpretação.
14.	Excerto Crônica	Rio nos jornais	Sem assinatura	109	Interagindo com o texto	Questões interpretativas
15.	Música – samba enredo	Samba enredo da escola acadêmicos do Tucuruvi	Aurinho da Mazzei, Brek do Cavaco	134	Interagindo com textos	A indicação para o professor foi “se possível promova a audição dessas músicas”
16.	Letra de música	Marcha da quarta-feira de cinzas	Vinicius de Moraes e Carlos Lyra	134	Interagindo com textos	As questões estão relacionadas a interpretação dos textos e sobre o tema ditadura militar. Não há referência aos autores, ao contexto de produção, ao período...
17.	Letra de música	Apesar de você	Chico Buarque	135	Interagindo com textos	
18.	Letra de música	Opinião	Zé Keti	135	Interagindo com textos	
19.	Letra de música	Prá não dizer que não falei das flores	Geraldo Vandré	137	Capítulo 6 – Reconstruindo a democracia	Não indicação para o professor, não há contextualização, não há referência ao autor e interprete. A questão é “Qual trecho da música incentiva as pessoas a lutar pelo fim do Regime Militar e pela volta da

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
						democracia?" questão de interpretação de texto.
20.	Crônica	Saiba mais sobre os caras-pintadas	Wanderley Preite Sobrinho	141	Fique por dentro	Questões de interpretação de texto.
21.	Excerto de texto literário	Cidadão e papel	Gilberto Dimenstein	148	Unidade 4 – capítulo 1	Não há referência ou contextualização da produção ou autor. Questões de interpretação de texto.
22.	Excerto de literatura infanto-juvenil	Declaração Universal dos Direitos Humanos.	Ruth Rocha	150	Fique por dentro	As indicações para o professor estão relacionadas ao tema da construção da cidadania e desenvolver ações de participação social. A atividade é para produzir uma imagem que represente o momento histórico da criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos
23.	Excerto de Poema	A voz da cidadania	Sebastião Dias	154	Cidadania para todos	Interpretação do texto a partir de duas questões.
24.	Excerto de literatura infanto-juvenil	Entre neste livro: a constituição para crianças	Liliana Iacocca e Michele Iacocca	170	Capítulo 3 – Garantindo a cidadania	Ao professor é indicado que trabalhe e reforce que o tema do texto é o mesmo do capítulo. Deve também dar ênfase que para garantir a cidadania a todos são necessárias leis e normas. Sete questões sobre o texto e sua interpretação.
25.	Crônica	O pleito excerto da obra – Festa de criança	Luis Fernando Veríssimo	175-176	Capítulo 4 – A importância do voto	Três questões de interpretação do texto.

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
26.	Excerto de literatura infanto-juvenil	Brasil: manual de instrução	Ziraldo	179	Desenvolvendo atitudes	Sem indicações para o professor e uma questão para o aluno refletir sobre o voto. (o enunciado afirma que o texto é um poema)

APÊNDICE 6

Literatura no manual didático
Eu conto
Maria Auxiliadora Schmidt & Ana Cláudia Urban
LIVRO 2º ANO

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
1	Letra de música – literatura infantil	O caderno	Toquinho e Mutinho	12	Capítulo 1 – Eu aprendo História – unidade Meu caderno de História seção “Documento histórico”	O enunciado que antecede o texto antecipa o conteúdo da canção e afirma que os compositores têm uma forma própria de registrar suas impressões e sentimentos. A atividade solicita que os alunos produzam um desenho para colocar na capa do caderno.
2	Carta – literatura infanto-juvenil	Querido caderno – excerto de material Programa Alfa dois	Anna Maria Poppovic	13	Seção “A professora conta”	Atividade para o aluno: * escrita de duas palavras que andam juntas. * copiar uma frase da carta lida pela professora – alfabetização.
3	Memória – Literatura infantil	Eu me lembro	Gerda Brentani	17	Unidade Minhas memórias “Seção Documento histórico”	O enunciado que antecede o texto explica o que são lembranças e como podem ser importantes para se conhecer outras épocas, apresenta brevemente a autora e o texto. As atividades solicitam uma entrevista com uma pessoa mais velha. “No ícone eu pesquiso e

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
						desenho no meu caderno"
4	Poema – literatura infantil	História – excerto da obra Pequeno dicionário poético-humorístico ilustrado	Elias José	21	Unidade – Minhas Histórias – Seção “A professora conta”	No ícone “Eu desenho no meu caderno” o aluno é solicitado a desenhar uma estória do acredite se quiser e uma história a ser estudada. O texto esta nesta seção como forma de documento que comprova a afirmação que o antecede na problematização da unidade. Não há contextualização da obra ou autor.
5	Literatura infanto-juvenil	Alvinho – excerto da obra almanaque Ruth Rocha	Ruth Rocha	25	Seção “Meu arquivo”	O texto está inserido na discussão sobre a importância de guardar e registrar eventos. O ícone “Eu arquivo no meu caderno” solicita que as crianças desenhem coisas que gostam de encontrar e guardar em casa. Não há contextualização da obra ou do autor.
6	Literatura infanto-juvenil	Sem título – excerto a obra Os cinco sentidos	Bartolomeu Campos	28	Seção “A professora conta”	No ícone “Eu desenho no meu caderno” as crianças são solicitadas a desenhar como vêem o mundo com seus sentidos e outro desenho de uma historia do passado que tenha escutado. Não há comentários sobre o autor ou sua obra. Também não é oferecida nenhuma interpretação.

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
7	Literatura infanto-juvenil literatura infantil	Diferentes – excerto adaptado da obra Diferentes: pensando conceitos e preconceitos.	Liana Leão	33	Capítulo 2 – Histórias das crianças – unidade As crianças e suas histórias – seção “A professora conta”	O texto é apresentado e em seguida no ícone “Eu conto no meu caderno” as crianças são solicitadas a desenhar uma história mostrando o que é aprender a crescer; em que as crianças são diferentes; e em que são iguais. E devem dar um nome para a história. O texto faz parte da discussão e do tema da unidade, mas não há referência a ele para a resolução das atividades.
8	Poema – literatura infantil	Toda a criança do mundo	Ruth Rocha	34/35	Seção “Documento histórico”	O enunciado que antecede o poema explica de modo objetivo a importância do nome e esclarece que alguns têm origem no passado, nos antepassados que formaram o povo brasileiro. No ícone “Eu pesquiso e registro no meu caderno” os alunos devem: escrever o nome dos colegas da sala; nomes de amigos; escrever junto com a prof uma poesia com os nomes pesquisados. Esta atividade pode ser considerada de alfabetização por permite a memorização e compreensão do sistema de escrita.
9	Literatura	A Páscoa – excerto da	Ruth Rocha	36	Meu arquivo	Os três textos apresentados nesta

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
	infanto-juvenil – verbetes	obra almanaque Ruth Rocha				seção foram antecedidos pelo enunciado “As festas e as comemorações fazem parte da história das crianças.
10	Literatura infantil indígena	Festas indígenas – a música – excerto da obra Histórias de índio	Daniel Munduruku	37	Meu arquivo	O ícone “Eu pesquiso e desenho no meu caderno” solicita a produção de desenhos de: uma festa de comemoração; uma festa dos povos indígenas e a festa preferida da criança.
11	Literatura infanto-juvenil – texto informativo	Deusa das águas – excerto da obra almanaque Ruth Rocha	Ruth Rocha	37	Meu arquivo	No ícone “Eu conto no meu caderno” solicita a elaboração de um texto ilustrado com o título Infância
12	Poema – literatura infantil	Infância – excerto da obra Pequeno dicionário Poético-humorístico Ilustrado	José Elias	44	Capítulo 3 – os direitos das crianças – unidade As crianças e o direito de viver como criança. – seção “A professora conta”	No ícone “Eu pesquiso no meu caderno” a solicitação para as crianças é: “Como eu imagino três tipos diferentes de aldeias indígenas brasileiras”
13	Literatura infantil – Texto informativo	As habitações indígenas – excerto da obra Histórias de índio	Daniel Munduruku	67	Capítulo 4 – As necessidades da criança – unidade 2 Necessidade de moradia – seção “Meu arquivo”	O enunciado que antecede o texto esclarece que as pessoas idosas gostam de contar histórias e que estas lembrança ajudam aos mais jovens e entenderem como era o passado e o presente.
14	Memória – texto científico/poético	Lembranças de D. Brites – excerto da obra Memória e sociedade: Lembrança de velhos	Ecléa Bosi	68	Seção “A professora conta”	

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
						No ícone “eu interpreto no meu caderno” a criança deverá identificar quem contou a história; o assunto da história; escrever duas palavras que tenham relação com D. Brites e finalmente desenhar D.Brites.
15	Verbetes – literatura infantil-juvenil	Sem título – excerto da obra Pequeno dicionário poético-humorístico ilustrado	Elias José	69	Seção “Documento Histórico”	O lembrete apresenta o verbete para a palavra fotografia e está inserido no contexto de trabalho que aborda a imagem como fonte histórica. No ícone “Eu interpreto no meu caderno” há questões que podem ser respondidas sem o auxílio do texto poético.
16	Letra de música	Sem título -	Ana Maria Machado 2005	72	Unidade – Necessidade de educação – que pessoas contribuem para que a escola funcione?	Adaptação de canção popular infantil para ilustrar e sensibilizar para o tema.
17	Memória – Literatura infantil-juvenil	Lembranças de Gerda Brentani – excerto da obra Eu me lembro	Gerda Brentani	73	Seção “A professora conta”	No ícone “Eu conto no meu caderno” questões de interpretação: objetos que Gerda usava para escrever na escola; objetos que eu uso para escrever. (relação passadoXpresente)
18	Memória – texto científico/poético	Lembranças de D. Alice – excerto da obra Memória e sociedade:	Ecléa Bosi	77	Seção “Documento Histórico”	No ícone “Eu interpreto no meu caderno” 4 questões de interpretação do texto e uma para

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
	o	Lembrança de velhos				relacionar o passado com o presente
19	Letra de música – literatura infantil	Deveres e direitos	Toquinho e Eliafas Andreato	84/85	Seção “Documento Histórico”	O enunciado que antecede a letra da canção explica que por ocasião da aprovação do Estatuto da criança muitos artistas dedicaram suas produções ao tema e os autores esta música produziram um CD com várias canções sobre o assunto. No ícone “Eu registro no meu caderno” questões complexas de análise de texto solicitando a identificação de palavras que indicam a opinião dos compositores sobre os direitos e deveres das crianças.
20	Literatura infantil	Historia de uma menina – excerto da obra Histórias da Preta	Heloisa Pires	89	Capítulo 5 – vivenciando os direitos da criança – unidade 2 – Os direitos da criança e a luta contra os preconceitos – seção “A professora conta”	No ícone “Eu conto no meu caderno” a criança é solicitada e contar as suas origens maternas e paternas.
21	Entrevista – Literatura infantil -	Entrevista com Dona Catarina – excerto adaptado da obra Serafina e a criança que trabalha.	Jô Azevedo, Iolanda Huzak e Cristina Porto	90	Seção “Meu arquivo”	No ícone “Eu registro no meu caderno” a atividade é reflexiva. * Palavras que indicam ideias da professora D. Catarina sobre como colocar em prática os Direitos da

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
22	Poema?	Um é bom, dois é melhor – excerto retirado de Eu escrevo 1 – Programa alfa Dois	A. M. Poppovic	91	Ícone “Lembrete”	Criança; * palavras da minha professora; * palavras que indicam as minhas ideias.

LIVRO 3º ANO

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
1	Literatura infantil	Quando eu for grande – excerto da obra Quando eu for grande	Ruth Rocha	13	Capítulo 1 – A infância – Unidade – Infância é uma fase da vida – seção “A escritora Ruth Rocha conta”	Logo após o excerto as autoras escrevem uma pequena biografia de Ruth Rocha. No ícone “Eu Conto no meu caderno” questões sobre o texto. E no lembrete a solicitação para “Desenhar uma história contando o que vou ser quando eu crescer.”
2	Letra de música – Literatura infantil	É bom ser criança – CD Canção dos direitos da criança	Toquinho e Elifas Andreato	16/17	Seção “Documento Histórico”	O enunciado que antecede a letra da canção é “As músicas podem nos ajudar a conhecer o modo de pensar e sentir das pessoas em cada época. Em 1977, o compositor Toquinho e o ilustrador Elifas Andreato montaram um espetáculo sobre a Declaração Universal dos Direitos da Criança. Foi então que eles criaram a música “É bom ser criança”, representando o jeito como eles pensavam essa fase da vida e seus direitos.

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
						<p>No ícone “Eu interpreto no meu caderno” a atividade é de reconhecimento do documento histórico, o aluno deve informar o tipo de documento, quando foi feito, quem fez, como o documento explica o que os adultos e as crianças fazem e por que o autor da música gosta de ser criança.</p> <p>No ícone “lembrete” a solicitação é para que a criança elabore uma letra de música com sua opinião sobre o que é ser criança.</p>
3	Memórias – literatura infantil	Quando eu era pequena – excerto da obra Quando eu era pequena	Adélia Prado	21	Seção “A escritora conta”	No ícone “Eu conto no meu caderno” escrever lembranças de quando eu era pequeno/pequena...
4	Poema – literatura juvenil	Cantigas do menino-homem – excerto da obra Cantigas de ninar homem: poemas sobre meninos e bichos.	Luiz Pimentel	33	Seção “Documento Histórico”	O enunciado que antecede o poema contextualiza o tema, trata o texto literário como uma forma de expressar e manifestar a opinião do autor e brevemente explica qual o objetivo do texto.
5	Literatura infanto-juvenil	O direito das crianças no passado e no presente	Heloisa Pires Lima	56/57	Seção “A escritora contou”	No ícone “Eu interpreto no meu caderno” as questões são: como a autora do texto explica: a origem das crianças negras brasileiras e a situação das crianças negras no

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
						Brasil; pede também a opinião da autora sobre: o que é uma sociedade desenvolvida e como todas as crianças deve ser tratadas.
6	Literatura infanto-juvenil	Nosso alimento, nossa festa – excerto da obra Pindorama: terra das palmeiras	Marilda Castanha	73	Seção “A autora Marilda Castanha contou”	O ícone “Eu conto no meu caderno” o aluno deve contar o jeito que os alimentos são preparados em minha casa. No ícone “Lembrete” o aluno deve elaborar um comparação com o jeito de preparar dos Tupinambás.
7	Literatura infantil	Moda – Uma historia para crianças	Kátia Canton e Luciana Schiller	79	Seção “Kátia Canton e Luciana Schiller contaram”	Na mesma seção outros textos e informação são apresentados para discutir a mesma questão. No ícone “Eu interpreto no meu caderno” o aluno deve desenhar os modos de vestir de cada época descrita no texto de Luciana e Kátia. No ícone lembrete a criança é lembrada de que deverá incluir na minha interpretação os modos de vestir.
8	Memória – texto científico/poético	Histórias de doenças infantis – excerto da obra Memória e sociedade: Lembranças de velhos	Ecléa Bosi	93	Seção “Dona Jovina contou”	No ícone “Eu conto no meu caderno” o aluno deve reproduzir uma historia de doença que um adulto tenha contado.
9	Literatura infanto-	Religiões indígenas –	Daniel Munduruku	98	Seção “Daniel	No ícone “Eu interpreto no meu

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
	juvenil	excerto da obra História de índios			Munduruku representante do povo indígena contou	caderno" *ideias mais importantes das religiões indígenas descritas no texto" * significado de líder religioso dos povos indígenas. E no Lembrete: comparar com as ideias e com o significado do líder de minha de minha religião.
10	Poema –literatura infanto-juvenil.	Brasil-folião – excerto a obra Brasil em letras e cores	Fátima Miguez	99	Seção “Documento histórico”	No enunciado que antecede o texto as autoras explicam que poesias são fontes históricas e que indicam os modos de ver e de pensar das pessoas. E fazem um breve comentário sobre a obra de Fátima Miguez. No ícone “Eu interpreto no meu caderno” as crianças são levadas a trabalhar com o reconhecimento das informações contidas na fonte. Esta atividade pode também ser considerada de letramento e de trabalho com elementos estruturais do gênero.
11	Literatura infantil	Quem são as crianças trabalhadoras?	Jô Azevedo, Iolanda Huzak e Cristina Porto	103		No ícone “Eu registro no meu caderno” as crianças devem escrever uma história de criança que trabalha. No lembrete registrar o nome, idade e local em que a criança mora.
12	Literatura infantil	Quem são as crianças trabalhadoras?	Jô Azevedo, Iolanda Huzak e Cristina Porto	104		

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
13	Letra de música – Literatura infantil	Deveres e Direitos	Toquinho e Elifas Andreato	108		No ícone “Eu desenho para o mural da minha sala” uma representação para os direitos da criança. E o lembrete pede um debate com os colegas e amigos sobre o tema.

LIVRO 4º ANO

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
1	Poema - literatura	Meninos carvoeiros – excerto da obra Ritmo Dissoluto	Manuel Bandeira	15	A infância no Brasil – unidade 1 as crianças no Brasil são todas iguais?	O poema é apresentado com a opinião do poeta. No ícone “Eu interpreto no meu caderno” solicita que as crianças produzam um poema à moda do poeta contando sobre um tipo de criança do Brasil. Logo depois do texto e da atividade as autoras abrem uma seção “Personagem Histórico – Manuel Bandeira” e apresentam uma biografia do autor.
2	Literatura de viagem	Crianças adultas – apud História social da infância no Brasil	Edgecumbe	20	Seção “Um viajante inglês contou”	No enunciado do texto as autoras explicam que é um excerto de um relato de um viajante. No ícone “Eu interpreto no meu caderno” as crianças devem buscar no texto informações sobre: ano em que o viajante esteve no Brasil; impressão que ele teve das crianças brasileiras; e a opinião

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
						pessoal sobre o texto. No lembrete “Comparar com as crianças brasileiras que eu conheço.”
3	Carta	Carta de Pero Vaz de Caminha	Pero Vaz de Caminha	24/25	Seção “Documento histórico”	No ícone “Eu pesquiso e registro no meu caderno” os alunos devem observar os elementos estruturais do documento: identificando, analisando e interpretando-o. Esta atividade auxilia no letramento e na compreensão da estrutura do gênero carta.
4	Literatura infanto-juvenil	Histórias da Preta – excerto da obra com mesmo título	Heloisa Pires Lima	26	Seção “Heloisa Pires Lima contou”	No ícone “eu pesquiso e registro no meu caderno” os alunos devem procurar o significado de afro-brasileiro, as origens da personagem da história do texto. E no lembrete fazer uma árvore genealógica.
5	Memória – texto científico	Lembranças do Sr. Antônio – excerto da obra Memória e sociedade: Lembranças de velhos	Ecléa Bosi	27	Seção “Meu arquivo”	As autoras indicam palavras que devem andar juntas com imigrantes. No ícone “Eu conto no meu caderno” o significado de crianças imigrantes e no lembrete registrar um exemplo de história de criança imigrante.
6	Letra de música	Comida	Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Brito	44/45	Capítulo 2 Seção “Meu arquivo”	No enunciado que antecede a letra da música as autoras informam que esta foi escolhida para

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
						representar a campanha contra o trabalho infantil no Brasil. No ícone “Eu interpreto no meu caderno” Relação da canção com o significado do trabalho infantil e a opinião do aluno sobre a escola dessa canção. No ícone lembrete a criança deve sugerir uma letra de música para a campanha contra o trabalho infantil.
7	Memórias – texto científico/poético	Memórias de dona Risoleta – excerto da obra Memória e sociedade: lembranças de velhos	Ecléa Bosi	48/48	Seção “Documento Histórico”	O enunciado ressalta que os depoimentos de pessoas mais velhas são documentos históricos importantes. No ícone “Eu pesquise e registre no meu caderno” Entrevistar uma pessoa que atua no trabalho doméstico: como começou a trabalhar. Por que teve que escolher esse trabalho; quais as atividades que faz. No ícone lembrete – comparar a história com a de dona Risoleta. Esta atividade pode auxiliar no letramento e na compreensão do gênero entrevista.
8	Crônica – literatura infanto-juvenil	Meu amigo mais antigo	Ziraldo	74/75	Seção “O escritor Ziraldo contou”	No ícone “Eu interpreto no meu caderno” as crianças devem interpretar o texto e escrever a sua opinião sobre ganhar livros de

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
						presente. Na seção seguinte as autoras apresentam uma biografia de Ziraldo.
9	Lenda	A lenda do Saci-Pererê	Sem autoria	77/78	Seção “Documento histórico”	O enunciado que antecede a lenda diz que este texto também é um documento histórico e ajuda a entender a forma de pensar de um povo. Em seguida explica a origem da lenda e os autores que já incluíram esta lenda em suas obras. No ícone “Eu interpreto no meu caderno” como uma lenda pode ser documento histórico; significado do saci na lenda indígena; outros significados. No lembrete o aluno deve expressar sua opinião sobre a lenda do Saci e ilustrar.
10	Letra de música literatura infantil	Cantigas de ninar	Raul Seixas	92/93	Seção “Documento histórico”	O enunciado afirma que músicas são consideradas como documentos históricos. Apresentam uma breve biografia de Raul Seixas logo depois da letra da canção. No ícone “Eu interpreto no meu caderno” identificação, interpretação e análise do

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
						documento. No ícone lembrete: como eu expressaria meus sentimentos em uma cantiga de ninar para deixar como documento histórico para as crianças do futuro.

LIVRO 5º ANO

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
1	Informativo/literatura infanto-juvenil	História da preta	Heloisa Pires Lima	33/34	Capítulo 1 – unidade 3 – crianças que vieram da África	O excerto está integrado a discussão proposta para a unidade e, é trabalhado como fonte histórica e as autoras elaboram questões reflexivas que vão além de simplesmente interpretar o texto.
2	Diário/memória	Diário de Bernardina – História das crianças no Brasil	Mary del Priore	58	Capítulo 2 – Infâncias no Brasil Império – Unidade 1 – situação das crianças no Brasil Império.	Texto introdutório e motivador para a atividade que solicita a escrita de um texto de memória. As autoras não fazem ou indicam nenhuma discussão a cerca da estrutura do gênero diário e sua função social é apenas citada.
3	Informativo/literatura infanto-juvenil	História da preta	Heloisa Pires Lima	59		Texto utilizado como fonte para discutir questões relacionadas à vida de crianças escravas. As questões solicitam interpretação e estão diretamente relacionadas ao tema tratado na unidade.

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
4	Literatura de viagem	Educação de meninas: relato de um viajante	Kidder & Fletcher	73	Unidade 3 – a educação das crianças no Império	O excerto é utilizado como introdução a questão de gênero (a posição da mulher/menina) no século XVII. As questões provocam uma reflexão sobre a estrutura do gênero fato que auxilia no processo de letramento.
5	Poema – infanto-juvenil	Infância e velhice	Júlio Cesar da Silva e Francisca Júlia	77		Texto utilizado como exemplo e parte de enunciado de atividade que solicita elaboração de texto e reflexão sobre livros didáticos no passado e no presente.
6	Diário/Memória ⁱⁱ	A vida das crianças de elite durante o Império	Ana Maria Mauad	85	Unidade 4 – Modos de vida das crianças no Brasil Império	Excerto utilizado para trabalhar com documento histórico. O trabalho/atividade proposta possibilita a discussão do gênero e sua de sua estrutura, propõem análise e interpretação do documento possibilitando a formação de conceitos da História relacionados ao passado.
7	Memória/relato ⁱⁱⁱ	Memória e Sociedade: Lembrança de velhos	Ecléa Bosi	100	Capítulo 3 – Infâncias no Brasil República Unidade 2 – O trabalho das crianças no	O excerto é mote para a discussão sobre a frequência escolar das crianças que viveram no período histórico do início do século XX.

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
					Brasil República	
8	Poema	A escola da Mestra Silvana	Cora Coralina	107	Unidade 3 – a Educação das crianças no Brasil República	<p>Ao poema antecede uma apresentação de esclarecimento a respeito do modo como a literatura pode ser “servir” como fonte para os historiadores, o pequeno texto explicativo traz informações sobre a autora, uma pequena e objetiva biografia, dados sobre o poema.</p> <p>Depois do excerto do poema as autoras sugerem 3 atividades voltadas para a leitura do poema tratando-o como documento histórico. As reflexões propostas seguem o objetivo do conhecimento histórico.</p> <p>OBS. As questões podem ser consideradas de letramento, pois no item análise do documento solicitam uma análise lexical e semântica que proporciona a formação de um leitor mais proficiente de qualquer gênero de texto. No item descrição do documento provavelmente sem a intenção as autoras proporcionam o trabalho com a informações extremamente relevantes para a</p>

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
						identificação e classificação dos diversos gêneros textuais, este trabalho é importante em todas as disciplinas curriculares, mas no momento de aquisição da língua escrita e da leitura deve ser intensificado para que o jovem estudante possa vir a ser um leitor proficiente. Normalmente este tipo de atividade só aparece nas aulas de português. No ícone lembrete solicitam a elaboração de um poema sobre a escola.
9	Excerto Literatura infantil	O sítio de Dona Benta in Viagem ao céu e o saci	Monteiro Lobato	114/115	Unidade 4 – A criança e a cultura do Brasil República	O texto que antecede ao excerto aborda a importância da literatura infantil brasileira como fonte histórica, apresenta dados do autor e características de sua obra. A atividade que segue ao texto é a solicitação de uma produção de texto, mas sem explicações maiores.
10	Carta/relato ^{iv}	Carta das crianças Tembés	Crianças indígenas	126/127	Capítulo 4 – Infância do Brasil no século XXI	As autoras solicitam a leitura da e em seguida a produção de uma carta (sem especificações maiores sobre os procedimentos para a elaboração do texto, parece existir a ideia de que as crianças já dominam a escrita do gênero) e esta atividade

	Gênero	Título	Autor	Página	Unidade/capítulo	Observação
						é considerada como ampliação de trabalho com o gênero, mesmo que neste momento a discussão do gênero não esteja contemplada, segundo Bakhtin, Faraco e Castro a recorrência de uso do gênero na vida social faz com que o estudante primeiro “aprenda”/entenda sua estrutura e depois tenha condições de romper com ela. E isto é letramento.
11	Poema	Poema brasileiro	Ferreira Gullar	142	Unidade 3 – Propostas para as crianças brasileiras do século XXI	O texto que antecede o poema apresenta o autor e sua obra de modo breve, direto e objetivo.

i

ii O livro fonte deste relato não é uma obra literária, contudo coloco-o aqui porque o gênero memória ou relato de memória é considerado como literário, levando em conta o foco do trabalho à relação da literatura com o ensino de história julguei importante contemplá-lo.

iii Idem a nota i.

iv O gênero carta pode ser literário, não é o caso. Contudo, optei por colocá-la na pesquisa porque está muito próximo do relato de memória e porque as autoras solicitam a leitura e em seguida a produção de uma carta e esta atividade é considerada como ampliação de trabalho com o gênero, mesmo que neste momento a discussão do gênero não esteja contemplada, segundo Bakhtin a recorrência de uso do gênero na vida social faz com que o estudante primeiro aprenda sua estrutura e depois tenha condições de romper com elas transformando a carta em um texto literário, por exemplo, e isto é letramento.