

Práticas de leitura na aula de História no ensino médio e uso do livro didático: a visão de educadores

Reading practice in high school History class and the use of textbooks: the educators' of view

Gean Carlo Peixer
Berenice Rocha Zabbot Garcia
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)
Joinville-Brasi

Resumo

O presente artigo apresenta e analisa impressões de educadores da rede pública estadual de uma cidade do sul do Brasil sobre a prática de leitura com livros didáticos nas aulas de História. A análise se dá a partir da perspectiva de uma nova composição estrutural do ensino médio, proposta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse é um recorte de uma pesquisa que buscou compreender a prática de leitura na aula de História no ensino médio. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas embasadas nos trabalhos de Gatti e André (2008), Lüdke e André (2018) e Bardin (2016). Ao fim da pesquisa, percebeu-se que os professores entrevistados afirmam que o livro didático deve ser resgatado com instrumento de ensino e aprendizagem, que há necessidade de haver livros para todos os estudantes e que o livro de história com a nova proposta curricular vem com conteúdos sem aprofundamento. Assim, deve ser prioridade a melhor utilização do livro didático de História.

Palavras-chave: História; Livro didático; BNCC.

Abstract

This article aims to present and analyze the impressions of a group of teachers from a city in southern Brazil, which are part of the state school system, about the reading practices involving textbooks in History classes. The analysis is carried out from the perspective of a new structural composition of secondary education proposed by the Base Nacional Comum Curricular (BNCC). The results are part of a larger research that aimed to understand reading practices in History classes in high school in the state school system. The data was collected through interviews based on the works of Gatti and André (2008), Lüdke and André (2018), and Bardin (2016). At the end of the survey, it emerged that the teachers interviewed said that the textbook should be revived as a teaching and learning tool, that there needs to be books for all students and that history textbook, with the new curriculum proposal, contains content that is not in-depth therefore, the best use of history textbooks should be a priority

Keywords: History; Text books; BNCC.

1. Introdução

A constituição federal de 1988 previa uma mudança estrutural do ensino médio. Entretanto, não se sabia ao certo como essa mudança seria implementada; mas se imaginava que ela implicaria em um novo formato curricular. A expectativa era que, nesse novo modelo, componentes curriculares tidos como *básicos* teriam que ceder espaço para os novos componentes que surgiriam (Brasil, 1988).

Quando a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada, logo percebeu-se que isso aconteceria de fato devido ao formato apresentado que determina que na parte flexível, ou seja, nos itinerários formativos aconteça no mínimo 1.200 horas de aulas e a base comum no máximo 1800 horas para todo o período do ensino médio (Brasil, 2017). Sendo assim, os docentes dos componentes curriculares da base comum se viram apreensivos com a possível redução de carga horária e mudança curricular porque entenderam que acabariam perdendo horas- aula o que acarretaria em um planejamento com menos tempo para atividades de leitura por exemplo.

Entre os educadores que ficaram preocupados com a possibilidade de diminuição de horas- aula, o estudo presentemente apresentado destaca os professores do componente curricular História. A partir da pesquisa realizada com alguns docentes de História observou-se que com as mudanças estruturais no ensino médio que se anunciava, educadores dessa área ficaram receosos de que a prática de leitura voltada aos fatos históricos acabasse sendo deixada de lado pelos estudantes. Essa preocupação se deu especialmente porque segundo constatou Domingues (2021) o material didático não seria mais dividido por componente curricular, mas por área, o que poderia reduzir o espaço ocupado pelos conteúdos relativos ao estudo de acontecimentos históricos, já que ele teria que ser compartilhado com outras informações.

Se a leitura dos fatos históricos fosse deixada de lado, há de se imaginar que haveria um prejuízo à formação dos estudantes como cidadãos, já que a vida em sociedade se fundamenta nos acontecimentos históricos, que formam como que um diagnóstico precoce do que pode vir a ocorrer, com base naquilo que já aconteceu.

Para entender melhor esse cenário, é necessário compreender a mudança estrutural que efetivamente está acontecendo no ensino médio. Para começar, deve-se compreender o que é a BNCC, já que ela é a responsável pela mudança na educação básica

que está em curso, além de ser o principal documento norteador da educação em todo o Brasil.

A própria BNCC se define como:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (Brasil, 2017, p. 7).

A BNCC, portanto, preocupa-se com questões da formação humana. Das áreas do conhecimento elencadas pelo documento norteador, a de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas parece estar mais intimamente ligada a essas questões pois, os componentes curriculares dessa área, em especial o de História, estão debruçados sobre a relação passado/presente e a evolução humana. Esse é um conhecimento, que vem por sua vez, atrelado nas referências teóricas que são capazes de trazer uma inteligibilidade aos objetos históricos selecionados que auxiliam para que os indivíduos se formem integralmente. Considera-se, assim, que um objeto de estudo só se torna um documento que auxilia no estudo dos fatos históricos da sociedade quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades (Brasil, 2017).

Além desse documento de caráter nacional, os estados e o Distrito Federal também desenvolveram normativas mais específicas para cada região, de acordo com o que propõe a própria BNCC:

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (Brasil, 2017, p. 20).

Com esse propósito, o estado de Santa Catarina discutiu e elaborou o seu Currículo Base para o Território Catarinense (CBTC), composto de 5 cadernos até o presente momento (Santa Catarina, 2020a). O CBTC se descreve da seguinte maneira:

Práticas de leitura na aula de História no ensino médio e uso do livro didático: a visão de educadores

Este documento, que agora se apresenta, é uma potencial ferramenta norteadora do trabalho pedagógico, no qual os múltiplos saberes se relacionam a partir da organização e da teorização do conhecimento em áreas, com vistas a colaborar com a formação do estudante em sua totalidade e de forma conectada com sua realidade. Espera-se que esta proposta de organização curricular ressoe em um ensino significativo e atrativo, permitindo aos estudantes serem protagonistas de suas histórias no planejar seus percursos escolares suas vidas com maior consistência, desenvolvendo-se integralmente (Santa Catarina, 2020a, p. 18).

Ainda em sua introdução, o CBTC demonstra preocupação com os saberes múltiplos, e para isso propõe abrir espaço de diálogo entre os educadores de cada área do conhecimento:

[...] deve-se frisar que, para as escolas que pertencem à Rede Estadual de Ensino, definiu-se a premissa de oferta de maior carga horária destinada ao planejamento docente, visando à garantia de tempo para que se estabeleçam os diálogos e conexões entre os docentes, para definir conceitos e conteúdos próprios de cada componente e área. Esta premissa tem por objetivo oportunizar às escolas do Novo Ensino Médio da Rede condições objetivas de alcance de efetivo planejamento integrado, mobilizado no sentido de romper com o trabalho isolado em disciplinas, com vistas a práticas pedagógicas significativas e conectadas com situações vivenciadas pelos sujeitos de aprendizagem em suas diversas identidades e realidades. É central, portanto, que o planejamento e a prática docente sejam mobilizados no sentido de articular os conceitos estruturantes e os objetos de conhecimento, na perspectiva do desenvolvimento das habilidades durante todo o percurso formativo, com base nas habilidades, competências específicas e competências gerais da BNCC (Santa Catarina, 2020b, p. 14).

Contudo, entende-se que esse cenário descrito no currículo base somente será realizado na prática se o educador de História compreender o real papel do livro didático na vida escolar de seus alunos:

No caso da disciplina de História, por exemplo, a mediação nem sempre se estabelece entre o sujeito (professor) e o objeto de conhecimento oferecido pelo livro didático. Pois o livro didático não contém o conhecimento histórico em si, mas um exemplar de como ‘apresentar’ e transformar em etapas o processo de construção desse conhecimento: a partir de uma fotografia, de uma charge, de uma manchete, de uma pergunta, de um quadrinho, de um título destacado etc. Há que se considerar que a ‘formação’ que o livro didático propõe ao professor — por meio dos manuais, sugestões de atividades e respostas de exercícios — é também uma formação para as especificidades da disciplina escolar e não necessariamente uma ‘reciclagem’ da formação da ciência de referência. É por esse motivo também que o livro didático é um material protagonista na sala de aula (Garcia, 2019, p. 102).

Compreende-se assim que a leitura requer um espaço adequado para que sua prática possa realmente ser apurada de forma eficaz e consciente em sala de aula, principalmente quando em se tratando da leitura sobre fatos históricos. Com isso, entende-

se que os livros didáticos têm sentido quando utilizados de modo que o estudante possa efetivamente entender o seu sentido, saciando seu desejo pelo saber histórico e adquirindo os conhecimentos propostos pelos documentos oficiais.

No entanto, o que se verifica na prática é que os livros didáticos hoje utilizados, embora se esforcem para se manterem atuais por meio do visual e outros atrativos, acabam não alcançando seu objetivo porque têm um resultado inverso ao que foi proposto, pois, conforme Garcia (2019, p. 12):

[...] percebe-se que a representatividade canônica que o livro tem no espaço escolar opera no sentido contrário da sua editoração, a qual procura atrair alunos e professores oferecendo um formato que remete a diagramação de revistas e web sites — o livro é colorido, tem muitas imagens, boxes, palavras destacadas em negrito e letras grandes, além de recursos infográficos, charges, cabeçalhos, glossários etc. Há um esforço em fazer do material algo visivelmente atrativo. No entanto, esse esforço de diagramação que parece tentar desconstruir o caráter canônico do livro não consegue fazer frente à forma escolar que reforça essa representação de cunho oficial e prescritiva do livro didático.

Entretanto, somente será evidenciada a percepção de que o livro didático é um auxílio necessário em sala de aula se o seu uso for também adequado – e isso requer um planejamento e prática adequados, já que:

a relação com o livro didático (com sua materialidade) é tão importante quanto a relação com o seu conteúdo. A leitura em voz alta mesmo que com dificuldades é uma prática de uso do livro que os alunos foram incentivados a desenvolver a partir dos primeiros anos na escola. Portanto, o uso do livro e a prática da leitura que se constrói por esse uso, precisa ser tomada como parte dos processos de aprendizagem em História quando o suporte material da aula for o livro didático. É preciso atentar-se e partir das formas de leitura do livro; é preciso perceber os hábitos de leitura dos estudantes. É preciso conhecer a relação que os alunos estabelecem com os diferentes livros com os quais tem acesso durante o processo escolar. Essa atenção pode contribuir para a formação da comunidade de leitores almejada por professores e pela escola (Garcia, 2019, p. 101).

A BNCC procurou também melhorar essa relação entre livro didático, aluno e sala de aula ao prever o planejamento por áreas, modificando assim a editoração dos materiais existentes. Essa alteração acontece para que os livros tenham uma nova composição baseada em áreas e não em componentes curriculares específicos. Assim sendo, o formato aparente da área de humanas da qual faz parte o componente curricular História deve ficar assim de modo geral:

O livro do aluno tem 160 páginas no máximo, incluindo índice, atividades e bibliografia. Os componentes (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) não terão peso igual. Isso significa, a grosso modo, 35% para História, 35% para

Práticas de leitura na aula de História no ensino médio e uso do livro didático: a visão de educadores

Geografia, 15% para Filosofia e 15% para Sociologia. Em quantidade de páginas, equivale a 53 páginas para História e o mesmo para Geografia, 23 páginas para Filosofia e o mesmo para Sociologia (as oito páginas restantes são para abertura, apresentação e índice) (Domingues, 2021, p.s/p).

Nota-se, que História e Geografia têm um peso maior, provavelmente devido a sua enfática participação na sua área do conhecimento, visível desde os primeiros anos da educação básica. Esse formato procura, teoricamente, fazer com que os alunos possam ser mais ouvidos e tornarem-se protagonistas do processo de aquisição de leitura, já que se espera que debatam situações e busquem pesquisá-las com maior frequência.

A divisão do livro didático por áreas tenta desmistificar uma tradição que tem o livro didático como sendo

[...] o resultado das disputas curriculares, a consolidação das disciplinas escolares — como didatização do saber erudito — e certamente a norma do Estado para o que deveria ser aprendido. Não muito diferente de suas proposições e critérios iniciais, o livro didático hoje é o material que no contexto escolar propõe o conteúdo, organiza sua sequência didática e oferece as atividades de reflexão, fixação e pesquisa pertinentes aquele conteúdo. Se por um lado, as disciplinas escolares são dinâmicas porque são sempre construídas de forma autônoma na sala de aula por professores e alunos, o livro didático por sua vez tenta cristalizar o saber escolar e sua forma de transmissão (Garcia, 2019, p. 61).

No ensino médio, o livro didático fica ainda mais evidenciado porque, nesta etapa da educação básica, os professores trabalham mais intensamente com a leitura:

[...] podemos considerar que, a partir do Ensino Médio, a leitura é um dos meios mais importantes na escola para a consecução de novas aprendizagens. Isto não significa que não se considere mais necessário insistir em seu ensino; de fato, durante toda a etapa do Ensino Fundamental e às vezes também no Médio, continua-se reservando um tempo para a leitura, geralmente na matéria de 'Linguagem'. Por outro lado, à medida que se avança na escolaridade, aumenta a exigência de uma leitura independente por parte dos alunos, que costuma ser controlada pelos professores mediante questionários, fichas, etc (Solé, 2014, p. 34).

Sendo assim, o ato de ler para o aluno de História no ensino médio é primordial, pois é através da leitura reflexiva e analítica dos fatos que se formam cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres. Dessa forma, entende-se a leitura como sendo de grande valia na vida das pessoas, porque por meio dessa o ser humano busca se inserir na cultura do seu país e do mundo. Essa inserção traz como consequência o entendimento de que o ato de ler é algo que se leva por toda a vida, como se vê em Ernani Terra (2019, p. 172):

Ler, em sentido amplo, significa ‘construir sentido’. Só podemos falar que alguém leu um texto se foi construído um sentido para o leitor. Isso significa que ler está além de decodificar, embora a decodificação seja pré-requisito para a leitura.

Ler e leitura são atividades humanas e se inserem no mundo da cultura, particularmente do que se denomina cultura letrada. Isso tem uma implicação importante: ler é algo que se aprende. Diríamos, sem medo de errar, que é um aprendizado contínuo que se estende por toda a vida. A leitura tem uma função retroalimentadora, pois quanto mais se lê, mais competente leitor nos tornamos.

Para Silva (1986), ler e praticar a leitura auxiliam no processo de aprendizado das pessoas, pois por meio da leitura acaba se realizando um processo reflexivo que é visto no desenvolvimento civilizatório, tendo como princípio a busca pela compreensão da realidade por meio da inserção do homem na história e no tempo, partindo da análise crítica dos documentos, combatendo, assim, a alienação e a ignorância das pessoas e as tornando mais conhecedoras da realidade em que vivem.

Assim, o objetivo dos estudos em questão faz referência a como o livro didático vem sendo utilizado como material de leitura em sala de aula pelos professores de História e para atender a essa questão foi aplicada metodologia que vem descrita a seguir.

2. Metodologia

Para que um trabalho científico seja bem-sucedido, uma série de regras devem ser observadas para garantir que os dados coletados realcem a realidade. Hoje, entende-se que dados podem ser coletados e analisados de diferentes maneiras. Ao conhecer a história da pesquisa qualitativa, porém, percebe-se que nem sempre o cenário da produção científica foi assim:

As origens dos métodos qualitativos de pesquisa remontam aos séculos 18 e 19, quando vários sociólogos, historiadores e cientistas sociais, insatisfeitos com o método de pesquisa das ciências físicas e naturais que servia de modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais, buscam novas formas de investigação. Entre esses, Dilthey argumentava que na investigação histórica, o interesse maior estaria no entendimento do fato particular e para tanto haveria de se considerar o contexto em que esse fato ocorria e não a sua explicação causal. Daí propõe a hermenêutica, que se preocupa com a interpretação dos significados ou mensagens contidas num texto (entendido em um sentido muito amplo). Weber também contribuiu de forma importante para a configuração da perspectiva qualitativa ao afirmar que o foco da investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações. Ambos argumentam que para compreender esses significados é necessário colocá-los em um contexto (Gatti; André, 2008, p. 2-3).

Segundo Gatti e André (2008), com esse movimento, a pesquisa científica começa a observar pontos que antes não eram analisados, como o pensar, o agir e o representar.

Surge assim um novo instrumento de pesquisa que acaba se opondo ao então método tradicional quantitativo de pesquisa:

É com base nesses pressupostos que se configura a nova abordagem de pesquisa, chamada de qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de ciência, que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente. A abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (Gatti; André, 2008, p. 3).

Na abordagem qualitativa, existem diversos meios de coleta de dados, sendo um deles o método baseado em entrevistas. Existe ainda uma variedade de formatos de entrevista:

Há várias maneiras de fazer uma entrevista. Tradicionalmente, classificam-se as entrevistas segundo o seu grau de diretividade — ou melhor de não diretividade — e, por conseguinte, segundo a ‘profundidade’ do material verbal recolhido. Entrevistas diretas de uma ou duas horas, que necessitam de uma prática psicológica confirmada, ou entrevistas semidiretas (também chamadas com plano, com guia, com esquema, focalizadas, semiestruturadas), mais curtas e mais fáceis: seja qual for o caso, devem ser registradas e integralmente transcritas (incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador) (Bardin, 2016, p. 93).

Em razão do seu dinamismo, a entrevista foi o caminho escolhido para se coletar os dados da pesquisa ora apresentada. Além disso, segundo Lüdke e André (2018, p. 39):

[...] a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais.

A partir da escolha pela entrevista, passou-se para a análise do seu formato. A opção escolhida foi da entrevista semiestruturada, pois, também segundo Lüdke e André (2018, p. 40), “a entrevista semiestruturada [...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém, não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” – tal adaptabilidade permitiu maior flexibilidade na busca das informações necessárias para responder às perguntas de pesquisa.

Uma vez definida a forma da coleta de dados, era preciso delinear quem seriam os entrevistados e quantas pessoas seriam entrevistadas. Considerando o escopo das práticas de leitura em sala nas aulas de História, os agentes envolvidos diretamente em tais práticas

eram os professores dessa disciplina. Entre esses, fez-se uma nova análise para a definição de quais seriam os escolhidos. Buscou-se, então, enfocar os educadores da rede estadual de ensino de Santa Catarina que atuassem com o ensino médio, devido à abrangência da rede e à variedade do público por ela atendido.

As entrevistas foram organizadas a partir do contato prévio que o pesquisador possuía em relação aos entrevistados, bem como os gestores das unidades escolares escolhidas. Foram procurados quatro pontos na cidade, zona central, oeste, sul e leste que se percebe a grande quantidade de alunos frequentando a escola com isso o objetivo era o de compreender como aquela localidade específica dentro da cidade se comportava a respeito da unidade pesquisada. Partindo desse pressuposto, o pesquisador decidiu, então, pesquisar escolas do centro e das regiões de periferia com uma certa extremidade e diversidade acentuada de público.

Para discutir os dados coletados foi aplicada a análise de conteúdo. Para Bardin (2016), analisar conteúdo é trabalhar com um instrumento que se torna mais sutil e metodologicamente em constante aperfeiçoamento, porque busca se aplicar aos contextos extremamente diversificados do real.

As perguntas que foram feitas aos sujeitos da pesquisa versaram sobre como são as práticas de leitura em sala de aula nas aulas de história, qual a opinião dos docentes sobre o papel do livro didático nessas aulas e se poderiam descrever uma atividade desenvolvida por você a partir do livro didático.

O pesquisador iniciou a pesquisa¹ pela unidade escolar A. Decidiu-se fazer duas entrevistas nessa escola pois nela havia dois professores que trabalhavam com o Ensino Médio. Na unidade escolar B, o pesquisador realizou duas entrevistas pela mesma razão. Já nas unidades C e D, o pesquisador realizou apenas uma entrevista em cada uma, pois nelas havia apenas um professor que trabalhava com o Ensino Médio. A unidade escolar A está situada na região oeste da cidade, no bairro Nova Brasília, já a unidade escolar B na região Sul, no bairro Floresta, enquanto a unidade escolar C se localiza na região mais central, no bairro Bucarein, e a escola D na região leste, no bairro Boa Vista.

Os professores da unidade escolar A, chamados de Professor 1 e 2, possuíam um tempo de experiência profissional na rede escolar pública com atuações de 10 e 12 anos respectivamente. Já as professoras da unidade escolar B, chamadas de 4 e 5, tinham diferentes tempos de serviço. Enquanto a Professora 4 possuía 23 anos de atuação na rede

estadual, a profissional 5 tinha apenas um ano na mencionada rede, contudo, possuía em outro estado experiência de sala de aula de três anos. O profissional da unidade escolar C, denominado 3, por sua vez, atua há 3 anos na rede pública estadual. Diferente dos demais entrevistados, o Professor 3, além de licenciado em História, também tem graduação em Letras e atua tanto como docente de História quanto de Língua Portuguesa. Por fim, o profissional da unidade escolar D, chamado de 6, à época havia concluído recentemente seu mestrado, sendo aquele seu primeiro ano atuando em sala de aula.

3. Resultados e Discussão

A partir das respostas obtidas, e a verificação das constantes, a categoria a ser analisada para esse artigo é relação prática entre o livro didático e a leitura na aula de História.

As entrevistas buscaram compreender qual era a visão dos sujeitos da pesquisa, como já descrito acima, sobre o papel do livro didático em sala de aula e sobre a forma com que os docentes o utilizam. Antes de analisar as respostas dos entrevistados, é preciso lembrar a seguinte ressalva de Garcia (2019, p. 5):

A produção do livro didático propõe ao aluno um ritmo de leitura específico e oferece determinada cronologia que está associada ao currículo. Sobre esses protocolos de leitura do livro didático incide a mediação dos professores que usam o livro como suporte de textos e imagens para aulas. A relação dos alunos com essas duas mediações é mais autônoma do que geralmente pressupõem os vários setores da sociedade que querem discutir o livro didático.

Para o Professor 1, o livro didático é um material maleável, porque é por meio dele que se realizam pesquisas em sites, documentos, entre outros. Assim, o educador disse utilizar os questionários presentes no livro ao longo ou no complemento de uma determinada unidade. Ele também afirmou buscar os links dispostos nas informações adicionais das unidades para baixar e assim exibir os documentários relativos ao assunto estudado, ou então tentar encontrar trechos de poemas ou de músicas que posteriormente seriam analisados. Segundo o Professor 1 (2022), isso torna a leitura mais “viva” para os alunos, já que a contextualiza. Ainda, o docente afirmou que o hábito de ler leva à construção de ideias, que, por sua vez, faz a sociedade progredir e possibilita o desenvolvimento dos alunos como pessoas.

Já o Professor 2 afirmou que o livro didático é essencial no trabalho pedagógico em sala de aula, entretanto, destacou que a eventual falta deste material em quantidade

suficiente faz com que determinadas sala ou grupo de alunos não tenha a possibilidade complementar o que foi aprendido em sala em suas casas, já que o material pode ser utilizado apenas na escola. Para que seus alunos não ficassem em sala de aula sem poder utilizar o livro didático o professor buscou por uma solução paliativa O educador disse que utiliza os livros didáticos que ficam em um número limitado no armário da escola ,e que são utilizados somente na sala de aula. O docente descreve que essa a falta de livros didáticos é uma situação recorrente na escola públicas do ensino médio em que atuou nos últimos 10 anos.

Ao ser questionado a respeito das atividades que desenvolvia com o livro didático, o Professor 2 descreveu a leitura em voz alta realizada pelos alunos em sala para posterior debate e explicação realizada pelo educador. Ele também mencionou o trabalho de leitura em grupos que, de acordo com ele, é uma nova forma de discutir o texto sem ser de maneira autoritária e centrada no educador. O Professor 2 afirmou que infelizmente essa prática focada no docente ainda ocorre hoje em dia e ele a vê como um sério problema.

O Professor 2 ainda disse que os docentes devem saber como utilizar o livro didático, caso contrário, em vez desse ser um material que auxilia o educador, o livro pode se tornar um empecilho, já que os educandos podem se sentir desestimulados e, dessa forma, a prática teria um efeito contrário ao desejado.

O Professor 3, por sua vez, compreende que o livro didático é um apoio. Contudo, o docente destacou que, no ano da entrevista, os livros haviam sido entregues após o início do ano letivo. Além disso, para o educador, a superficialidade dos conteúdos dos livros chamou a atenção e se tornou um obstáculo na sua utilização: de acordo com ele, nas edições anteriores, quando os livros ainda eram divididos por disciplina e não por área do conhecimento, o conteúdo era visto de maneira mais clara e de fácil entendimento para os estudantes.

O Professor 3 chamou a atenção para que as autoridades responsáveis observem bem a questão de editoração deste material pedagógico, ao descrever que estamos em um período difícil em que menos jovens se interessam pela leitura, conforme destaca Di Nucci (2002, p. 37) ao afirmar que:

[...] podemos concluir que os jovens parecem não ter o hábito de leitura em seu cotidiano enquanto uma prática prazerosa, de lazer. A leitura, de um modo geral, parece estar vinculada às necessidades emergentes para a inserção cultural, pois lêem os textos na busca pelas informações que necessitam naquele momento.

Sendo assim, para o educador, ao se oferecer um material considerado muito raso e vazio de sentido, torna-se ainda mais desafiador fazer com que os estudantes procurem a leitura.

Ao ser perguntado a respeito das atividades que desenvolve com o livro didático, o Professor 3 relatou que sua prática varia de turma para turma. O educador deu o exemplo de uma sala de aula invertida, em que, após fazer uma pequena explicação a respeito do tema a ser trabalhado, costuma pedir que os seus estudantes façam a leitura do texto proposto e, posteriormente, elaborem um mapa conceitual. A partir do mapa, ele então pede que os educandos se reúnam em equipes e cada um apresente e explique o conteúdo aos colegas. Para o Professor 3, porém, existem turmas que não têm condições de fazer esta atividade. O docente disse que, nessa situação, pede para que os educandos somente façam a leitura e, posteriormente, resolvam o exercício.

A Professora 4, por outro lado, destacou que o livro didático nas aulas de História é primordial, porque, segundo ela, na escola se encontra uma ampla variedade social e socioeconômica, e nem todos têm acesso à internet. Porém, como relatado pelo Professor 2, a educadora também apontou que a escola não tem livros suficientes para todos. Com isso, a docente afirmou que, em sala de aula, a leitura fica restrita a um simples texto.

Dessa forma, para que aula possa acontecer de forma adequada em sala, a educadora disse que pede para os alunos que possuem celular que tirem foto do livro ou até mesmo a própria docente entrega fotocópias da página que deseja que os estudantes façam a leitura prévia em casa. A Professora 4 explicou que faz isso porque entende que, tendo o livro didático como base, estaria segura de que a linguagem deste material com que seu aluno tem contato é fidedigna para o público a que pertence. A docente disse que, apesar de muitos colocarem o livro didático como um material ultrapassado, na escola pública, o livro é sim um instrumento fundamental de ensino.

Ao abordar a atividade que realiza a partir do livro didático, a Professora 4 citou que realizou inúmeras atividades lúdicas e interessantes. Uma das que a docente disse lembrar com carinho foi o “*julgamento*” de Getúlio Vargas, em a educadora dividiu a sala em dois grandes grupos, um responsável por acusar Vargas e o outro por defendê-lo (Professora 4, 2022). As informações que foram apresentadas nesse trabalho, em sua maioria absoluta, foram retiradas do livro didático, porque, segundo ela, esse possuía um verdadeiro

compêndio de notícias a respeito do político, o que facilitou para que houvesse um debate propício e fecundo.

Com isso, a educadora quis demonstrar que o livro didático desempenha bem seu papel, pois é na escola que os jovens acabam tendo oportunidade de maior contato com a leitura. Sabendo disso, entendeu-se que este material é um instrumento auxiliar do professor por se tornar um manual básico de atuação no ambiente escolar, sendo ainda uma ferramenta que leva o seu educando a compreender a historicidade dos fatos. Porém, isso somente acontece se o professor estiver trabalhando junto ao seu estudante com o livro didático, conforme Paulo Freire (2011, p. 25) descreve ao falar de si próprio e dizer que a leitura é fundamental:

Continuando o esforço de ‘reler’ momentos fundamentais de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica do ato de ler se veio constituindo através de sua prática, retomo o tempo em que, como aluno do chamado curso ginasial, me experimentei na percepção crítica dos textos que lia em classe, com a colaboração até hoje recordada, do meu então professor de língua portuguesa.

Assim pode-se notar que o livro didático em um mundo tecnológico se torna ainda um canal de conhecimento se for bem utilizado no ambiente de sala de aula.

A Professora 5, ao ser entrevistada, definiu o livro didático como fundamental, porque, para ela, o livro é uma fonte a que os alunos têm acesso na escola. A educadora relatou que os alunos não possuem mais o hábito de ir à biblioteca pegar um livro emprestado para a leitura porque tem tudo nas mãos na internet. Com isso, o livro didático acaba desempenhando ainda mais um papel primordial, porque é o único livro a ser manuseado pelos estudantes.

No entanto, é preciso lembrar que muitas vezes o livro didático também está estocado na biblioteca. Isto ocorre porque esse espaço em muitas escolas está inacessível e, assim, em vez de ser considerado como local de encanto, passa a ser apenas um depósito de materiais. Segundo Yunes e Oswald (2003, p. 29), a biblioteca deveria ser:

[...] talvez um lugar institucional de leitura. O local de encontro com os livros, das horas mágicas vividas numa viagem através da fantasia. Um lugar de certo fascínio por podermos estar cercados de palavras guardadas, pelas narrativas encerradas nos livros que passariam a ser nossas se nos dispuséssemos simplesmente ao gesto de abri-los e neles penetrar pela leitura. No entanto, parece que a biblioteca do colégio destes adolescentes está muito distante disto. É um mero depósito de livros. Um depósito precioso que precisa de autorização para o ingresso. Talvez um lugar que os alunos gostariam de conquistar, mas que hoje se apresenta para eles desinteressante, inútil, inacessível.

A biblioteca é considerada com toda a certeza um ponto muito rico de encontro de informações de cultura no ambiente escolar, entretanto, esse lugar precisa ser mais aberto e acolhedor às propostas de educadores e de educandos, para que assim seja possível uma prática de leitura mais viva e vívida na escola pelos que nela transitam diariamente.

No que se refere à questão das atividades realizadas a partir do uso do livro didático, a Professora 5 descreveu que os alunos leem em sala o texto do livro didático proposto por ela para posteriormente acontecer uma aula expositiva dialogada. Tendo terminado essa primeira etapa, a professora afirma pedir a seus alunos que elaborem um pequeno texto sintetizando tudo o que viram, leram e debateram.

O Professor 6, ao responder a essa questão, disse que o livro didático é importante, entretanto, ele destacou que a mudança de formato de editoração deste material contribuiu para o seu enfraquecimento. O educador apontou que a versão antiga, que vinha dividida por disciplinas, era mais bem organizada do que a atual, que é elaborada por áreas do conhecimento. Dessa forma, o Professor 6 afirma que o livro atual, que veio por área de conhecimento (no caso, Ciências Humanas), acabou misturando informações das disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, e se tornando raso e superficial, além de “*embaralhar a cabeça*” dos educandos (Professor 6, 2022). Sendo assim, o educador disse que prefere não o utilizar. Além do motivo da superficialidade, o Professor 6 apontou que também não utilizou o livro didático porque esse material chegou somente em abril, após a realização dos planejamentos anuais. Então, ele prefere trabalhar da seguinte forma: com o 3º ano, uma turma de concluintes do “*antigo*” Ensino Médio, ele utiliza o livro didático com os conteúdos divididos por disciplina (Professor 6, 2022). Já com a outra turma, que é o 1º ano do Novo Ensino Médio, o educador faz uso de textos fotocopiados de livros antigos que ele possui.

Ao fim da sua resposta a essa questão, o Professor 6 afirmou que o livro didático é importante, porém, se esse não for bem elaborado e utilizado, pode se tornar um material sem sentindo nenhum. Essa declaração dada pelo docente é abordada por Braz (2017, p. 228) ao reafirmar sua preocupação com a utilização do livro didático por parte dos professores:

As práticas desenvolvidas através desse material didático podem e devem se afastar de leituras simplistas, elevando-o como material de pesquisa, de

apreensão de significados e constituição de sentidos, mesmo que não sejam essas a proposta e a perspectiva de leitura veiculada pelo livro. Consideramos as possibilidades e a urgente necessidade de que esse recurso seja abordado de maneira mais produtiva, observando as características e particularidades específicas dos seus leitores. Mais uma vez, faz-se necessário que o professor se interogue sobre os usos que faz do livro didático. Ao objetivar uma leitura com possibilidades interpretativas, investigativas e uma compreensão significativa, o professor não pode absolutizar os textos do livro e transformar o seu uso em imposição.

Seguindo essas orientações, o professor poderá aproveitar com qualidade este material didático que está presente no ambiente escolar para ser utilizado da melhor forma possível.

Quanto à questão da atividade que realiza com base no livro didático, o Professor 6 relatou uma atividade que fez com o 3º ano a respeito das constituições federais do Brasil. O educador notou que no livro didático havia informações completas desde a primeira Constituição Republicana outorgada em 1891 até a atual, de 1988, promulgada no período da redemocratização do país (Professor 6). Por isso, pediu aos seus alunos que se utilizassem apenas do livro didático para apresentar as Cartas Magnas que o Brasil teve e tem. Diante disso, os alunos realizaram apresentações em formato de seminário e, ao término destes, compararam as evoluções e retrocessos que ocorreram em cada uma das respectivas leis.

4. Considerações Finais

Analisando as falas dos docentes entrevistados, pode-se notar que a utilização do livro didático em todas as áreas, inclusive em história, para a prática em sala de aula é ainda muito presente e necessária, porém, isto não basta para que esse material possa ser manuseado em sala. Os desafios relatados destacam que é necessário que seja pensado seu uso, que pode ser unido de maneira que os estudantes possam gostar de fazer uma leitura em seu livro escolar. Não adianta de nada as editoras inovarem no formato do material se os docentes não souberem resgatar do livro didático um valor embutido nele que pode despertar nos jovens a curiosidade e assim os leve a querer ler e assim demonstrem seus interesses pelos estudos.

O que ficou muito claro também é que, segundo os professores entrevistados, falta um número suficiente de exemplares para os estudantes, para que esses possam desenvolver suas atividades e estudos além do ambiente de sala de aula. Frente a isso, ficam algumas inquietações: por que isso ainda acontece em pleno século XXI? Seria por

falta de verbas do FNDE? Ou por uma contagem errônea da quantidade de alunos? Ou por que outro motivo?

Outro ponto que chamou atenção é a questão da formatação do livro didático, que passou a ser disposta por área do conhecimento, e que segundo os educadores dificultou muito a absorção do conhecimento, porque além de vir segundo os professores o conteúdo de forma rasa não vem com uma sequência toda como lógica como era feito quando era elaborado por disciplina. Será que este formato é realmente o melhor?

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http:// https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm](http://https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 6 maio 2022.

BRAZ, Karolina. **Leitura e ensino de História: concepções e práticas docentes e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem**. 2017. 324f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28524>. Acesso em: 10 jan. 2023.

DI NUCCI, Eliane Porto. Letramento: algumas práticas de leitura do jovem do Ensino Médio. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 31-38, Jun. 2002. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-8557202000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jul. 2022.

DOMINGUES, Joelza Ester. Ciências Humanas no Novo Ensino Médio: 6 mudanças significativas. **Ensinar História** [Blog]. [S.l.], Jun. 2021. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/ciencias-humanas-no-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 04 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GARCIA, Liza Araújo Martins. **Práticas da leitura e usos do livro didático de História na cultura da EMEF Jardim Guarani**. 2019. 177 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Escola de filosofia, letras e ciências humanas, Universidade Federal

de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em:
<https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/59519>. Acesso em: 26 jul. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli. **Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil**: origens e evolução. Apresentado no Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, de 26 a 28 mar. 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina. **Currículo base do Ensino Médio do território catarinense**: Caderno 1. Florianópolis: Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina, 2020a. Disponível em:
<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1/file>. Acesso em: 30 dez. 2022.

SANTA CATARINA. **Currículo base do Ensino Médio do território catarinense**: Caderno 2. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2020b. Disponível em:
<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2068-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-2/file> . Acesso em: 1 jan. 2023.

SILVA, Theodoro Ezequiel da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1986.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

TERRA, Ernani. **Práticas de leitura e escrita**. São Paulo: Saraiva, 2019.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza. **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

Nota

¹ Este artigo parte de uma pesquisa dissertação, no Mestrado em Educação, efetuada com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa CEP – CAAE nº (informação ocultada por conta da avaliação às cegas).

Sobre os autores

Gean Carlo Peixer

Mestrando em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Graduado em História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Graduado em Sociologia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Membro do grupo de pesquisas Leituras e Escritas em Práticas Pedagógicas (LEPED), da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Tem experiência na área de História, com ênfase em História. Orcid: <http://orcid.org/0009-0001-9980-6113>. E-mail: gean.peixer@yahoo.com.br

Berenice Rocha Zabbot Garcia

Possui graduação em Letras pela Universidade da Região de Joinville (1982), Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná (2000) e Doutorado em Educação - Psicologia da Educação - pela PUC de São Paulo (2012). É professora titular da Universidade da Região de Joinville e atua no Curso de Letras e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UNIVILLE), Mestrado e Doutorado em Educação, atuando na linha de pesquisa de Práticas Educativas. Atualmente, presta assessoria pedagógica ao Centro de Inovação Pedagógica, CIP, da Universidade da Região de Joinville e é coordenadora do Projeto Institucional de Literatura Infantil Juvenil, PROLIJ. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0353-4310>. E-mail: berenice.rocha@univille.br

Recebido em: 17/10/2023

Aceito para publicação em: 06/12/2023