CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Doutorado em Estudos de Linguagens

Paula Ricelle de Oliveira

ANÁLISE DO DISCURSO DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA EM USO

Belo Horizonte (MG)

2020

Paula Ricelle de Oliveira

ANÁLISE DO DISCURSO DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA EM USO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens (POSLING) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens.

Linha de pesquisa: Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

Orientador: Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva

Belo Horizonte – MG

2020

Oliveira, Paula Ricelle de.
O48a Análise do discurso de professores e alunos sobre o livro didático de História em uso / Paula Ricelle de Oliveira. – 2020.
185 f. : il.
Orientador: Renato Caixeta da Silva

Tese (Doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2020.
Bibliografia.

1. Programa Nacional do Livro e do Material Didático (Brasil). 2. Livros didáticos. 3. História - Estudo e ensino. 4. Linguística Aplicada. I. Silva, Renato Caixeta da. II. Título.

CDD: 401.41

Ficha elaborada pela Biblioteca - Campus I – CEFET-MG
Bibliotecário: Wagner Oliveira Braga CRB6 - 3261

PAULA RICELLE DE OLIVEIRA

ANÁLISE DO DISCURSO DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA EM USO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – POSLING/CEFET-MG – como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos (as) professores (as):

_____

Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva - CEFET – MG (Orientador)

_____

Profª. Drª. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida - UFG

_____

Profª. Drª. Luísa Teixeira Andrade - UEMG

_____

Prof. Dr. James William Goodwin Júnior – CEFET-MG

_____

Profª. Drª. Ana Elisa Ferreira Ribeiro – CEFET-MG

Belo Horizonte - MG. 2020.

Avenida Amazonas, 5253 – Nova Suíça – Belo Horizonte, MG – 30421-169 – Brasil – tel.: (31) 3319-7002

Aos professores do Brasil, que no momento da escrita destas palavras, encontram-se em isolamento social devido à pandemia do COVID-19 e mesmo diante desta situação, prosseguem buscando meios de compartilhar com seus alunos a esperança de que tudo vai ficar bem.

Em especial, as professoras e os estudantes que aceitaram participar desta pesquisa, uma atitude que expressa confiança na ciência e a esperança de que, por meio da educação, o mundo pode ser um lugar melhor.

AGRADECIMENTOS

Aos discentes e docentes participantes desta pesquisa, saibam que seus dizeres são a essência deste trabalho. Por isso, agradeço a confiança em compartilhar suas experiências, práticas pedagógicas, reflexões, angústias, esperanças e afetos que tanto me fizeram amadurecer como professora e pesquisadora.

Ao Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva, por mais uma vez confiar na pesquisa que propus e por acreditar que eu seria capaz de desenvolvê-la. Suas orientações atenciosas, criteriosas e precisas despertaram confiança para alçar outros voos. Concluo este trabalho com grande admiração e respeito pelo seu profissionalismo e humanismo.

Aos professores (as) e funcionários (as) do Posling – CEFET-MG.

À Profª. Drª. Luísa Teixeira Andrade, por acompanhar o caminhar deste trabalho com leituras respeitosas e contribuições valiosas.

Ao Prof. Dr. James William Goodwin Júnior, pela leitura detalhada do meu trabalho de qualificação, em muito o enriqueceu.

À minha família, em especial minha mãe, Helena, que carrega em seu nome o poder de movimentar exércitos, e assim o faz em prol dos seus filhos.

À minha filha, Iandra Ricelle, que desperta em mim a coragem para maturar o que é essencial. Ao acompanhar meu desbravar pela pesquisa, caminha para a mesma direção.

Ao meu marido, André Ricardo, que ao percorrer o caminho desta pesquisa comigo, tornou esse processo mais suave, amável e prazeroso.

DEVAGAR ESCOLA!
Es cola é por isso
História sem ofício
Oficina sem serviço
Rápido demais!
Quer andar e deixa pra trás
Reclama do atraso
Ritmo ditado
Ditado no ritmo da ditadura
São ditados de tortura...
DEVAGAR ESCOLA!
É por isso que es cola
Senão não sai da escola
Escora lá fora
Espera acabar a prova
A prova de bala
Depois volta pra sala
Estuda moleque
Se não quiser ir pra vala
Mas a matemática é uma má temática
Deixa as crianças estáticas
Sem utilidade na prática
E sem contar a gramática
Que mais parece uma sátira...
VAI DEVAGAR ESCOLA!
Senão es cola
E cê não pode reclamar
Eles seguem o seu ritmo e tinha que ser o contrário
Cê é lugar de formação
Informação
E que formas são
Que cê usa pra fazer??
Com métodos arcaicos,
De colorir mosaicos
Que nunca vão convencer?
E o que eles querem aprender,
Cê ta pronta pra falar?
Ou quer seguir no conteúdo
Vai, não para nos estudo
Quadro cheio copia tudo...
DEVAGAR ESCOLA!
Es cola
E cê esfola a mente da galera
Controle social
Fecha a mente de geral
Educação de verdade
Oferece liberdade
Ajuda a comunidade
Ajuda na cidadania
Na luta de cada dia
Olha o moleque e alivia...

DEVAGAR ESCOLA!
Se não quer que es cola
Ensina algo que preste
Tira logo esse *stresse*
Você é o remédio
Pra acabar com esse tédio
Que impera nesse prédio
E com a indisciplina
Do ar
Dessa rotina
Escolar
Então ensina a amar
A todo mundo
É o que tá faltando no mundo...
MAS DEVAGAR ESCOLA!
É por isso que es cola
Comunidade a sua volta
Vê se não ignora
Ensina sobre a história
Incentivando a luta de agora.
Essa mente que não explode
Desse jeito não pode
Os moleque pede: ACODE!
Alguma coisa que atraia,
Que nos chame a atenção,
E que nos livre da vaia
Do show da vida meu irmão
E não nos deixe que caia
Em qualquer boteco de esquina
Alimente a esperança
E o desejo de mudança
No coração das crianças
Muita comida na pança
Preciso de confiança
Escola, vê se avança
MAS DEVAGAR ESCOLA!
Que aí es num cola!
E a cola vai virar uma ex-cola!
Vai ficar de enfeite,
Só um mero lembrete.
Os moleque tem sede,
De saber,
Descobrir,
Conhecer,
De sorrir,
Envolver,
Intervir,
Interver,
Saber ir,
Saber vir,
Saber ler,
E saber
Que pode contar com você, mas... devagar!
ESCOLA

João Paiva

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema o livro didático de História no contexto do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), mais especificamente, o olhar de docentes e discentes sobre esse material. A proposta de pesquisa busca analisar, no discurso desses sujeitos, quais avaliações eles fazem do livro didático de História e quais experiências são construídas nas relações de uso desse material. Além disso, também é objetivo desta proposta de trabalho comparar os discursos desses sujeitos com o Guia do livro didático do PNLD na tentativa de entender as semelhanças e divergências construídas em torno do uso desse material. Para tal trabalho, foram selecionados professoras e alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio das redes públicas de ensino municipal e estadual situadas na cidade de Belo Horizonte. Para coletar os dados, utilizei como primeiro procedimento a observação de campo, seguido de entrevista com as professoras para finalizar com a aplicação de questionários aos alunos. A análise de todo o material empírico coletado foi impulsionada pela questão que norteia esta pesquisa, ou seja, perceber e analisar os discursos que professoras e alunos constroem sobre e a partir do uso do livro didático de História com base na análise linguística dos dizeres desses sujeitos, bem como a comparação desses discursos com as resenhas das obras nos Guias dos Livros Didáticos. Para tanto, os discursos sobre os usos dos livros didáticos de História coletados por meio de entrevistas (professoras) e questionários (alunos) foram analisadas a partir dos itens lexicais e/ou das construções linguísticas presentes nos dizeres desses atores em conformidade com a proposta de análise apresentada por Martin e White (2005) e Martin e Rose (2007), os Sistemas da Avaliatividade e Ideação, numa perspectiva sistêmico-funcional de linguagem. Sob a concepção da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2008), busquei analisar os discursos construídos em torno do livro didático de História por parte dos atores que dão significado à sua existência percebendo seus múltiplos significados de usos e ampliando a possibilidade de uma visão mais crítica do papel que esse material ocupa nas práticas pedagógicas do cotidiano da sala de aula, sem desconsiderar a circunstância social na qual a escola se situa. Os resultados mostram que o livro didático de História é utilizado, em sua grande maioria, para leituras e atividades. Os estudantes reconhecem a importância desse material em seu processo de aprendizagem, por isso expressam, majoritariamente, avaliações positivas. As professoras avaliam e utilizam os livros mediante as suas perspectivas de ensino de História. Os dados aqui levantados permitem concluir que o livro didático de História é frequentemente utilizado em sala de aula, configura-se como um dos mais importantes objetos de apoio pedagógico para as docentes e principal meio de estudo da disciplina de História pelos discentes. Espero que esta pesquisa contribua para a compreensão da importância da política pública do PNLD no âmbito da educação e a necessidade de manter e aprimorar esse programa, seriamente ameaçado pela política vigente.

Palavras-chave: PNLD; Livro Didático de História; Linguística Sistêmico-funcional; Linguística Aplicada.

ABSTRACT

This research has as its theme the History textbook in the context of the National Book and Didactic Material Program (PNLD), more specifically the view of both teachers and students on this material. The research proposal seeks to analyze in the speech of these subjects what evaluations they make of the History textbook and what experiences are built in the relationships of use of this material. Furthermore, it is also the objective of this work proposal to compare the speeches of these subjects with the PNLD textbook guide in an attempt to understand the similarities and divergences built around the use of this material. For this work, teachers and students from Elementary II and High School were selected from public schools of municipal and state education located in the city of Belo Horizonte. In order to collect the data, I used field observation as the first procedure, followed by an interview with the teachers and ended with the application of questionnaires to the students. The analysis of all the empirical material collected was driven by the question that guides this research, that is, to perceive and analyze the speeches that teachers and students build on and from the use of the History textbook based on the linguistic analysis of their sayings, as well as the comparison of these speeches with the reviews of the works in the Textbook Guides. For this purpose, the speeches about the uses of History textbooks collected through interviews (teachers) and questionnaires (students) were analyzed from the lexical items and/or the linguistic constructions present in the sayings of these actors in accordance with the proposal of analysis presented by Martin and White (2005) and Martin and Rose (2007), the Appraisal and Ideation Systems, in a systemic functional perspective of language. In the concept of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2008), I sought to analyze the discourses built around the History textbook by the actors who give meaning to their existence, understanding its multiple meanings of uses and expanding the possibility of a more critical view of the role that this material plays in the pedagogical practices of the daily classroom, without disregarding the social circumstances in which the school is positioned. The results show that the History textbook is used, on its great majority, for readings and activities. The students recognize the importance of this material in their learning process, and mostly express positive evaluations. The teachers evaluate and use books from their perspectives on teaching History. The data collected here allow us to conclude that the History textbook is often used in the classroom, is perceived as one of the most important objects of pedagogical support for teachers and the principal means of studying History by students. I hope that this research will contribute to understanding the importance of PNLD within the education and the need to maintain and improve this Program, which is constantly threatened by the current policy.

Keywords: PNLD; History Textbook; Systemic Functional Linguistics; Applied Linguistics.

Lista de figuras

Figura 1: Roteiro de entrevista com docentes 75
Figura 2: Questionário aplicado aos discentes 78

Lista de imagens

Imagem 1: Livro didático de História em uso – EC1 134
Imagem 2: Livro didático de História em uso – EC2 138
Imagem 3 Livro didático de História em uso – EC3 145
Imagem 4: Livro didático de História em uso – EC4 148
Imagem 5: Grafite: CORAGEM 162

Lista de esquema

Esquema 1: Sistema de Avaliatividade 49
Esquema 2: Sistema da Ideação 55
Esquema 3: O contexto de situação das escolas pesquisadas 71

Lista de quadros

Quadro 1: Grupo de escolas organizadas por contexto de situação 69
Quadro 2: Período de observação de campo nas escolas-contextos 73
Quadro 3: Datas das entrevistas com as docentes 76
Quadro 4: Número de estudantes participantes da pesquisa 79
Quadro 5: Os livros didáticos de História e seus respectivos Guias 80
Quadro 6: Panorama do *corpus* da pesquisa 83
Quadro 7: Sistema da Avaliatividade nos discursos das professoras e alunos sobre e a partir dos usos dos livros didáticos de História 130

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11
1.1 As experiências que prevalecem em nós 11
1.2 As circunstâncias que moldam a investigação 14
1.3 Delimitando e justificando o objeto e os objetivos 18
1.4 A estrutura da tese 24

2 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NA LINGUÍSTICA APLICADA 26
2.1 Uma proposta indisciplinar 26
2.2 O livro didático de História como gênero do discurso 32
2.3 Guia do livro didático de História 35
2.4 O cenário atual do PNLD 37

3. REFERENCIAL TEÓRICO 44
3.1 Os princípios básicos da Linguística Sistêmico-Funcional 44
3.2 Sistema da Avaliatividade 48
3.3 Sistema da Ideação 54

4 METODOLOGIA DA PESQUISA 61
4.1 As características metodológicas que moldam a investigação 61
4.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados 65
4.3 O *corpus* da pesquisa 82
4.4 Procedimento de tratamento e análise dos dados 83

5 O DISCURSO DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA EM USO 87

6 DO IDEAL AO REAL: O DISCURSO DOS GUIAS E DOS USUÁRIOS SOBRE OS USOS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA 132

7 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS 153

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 163

APÊNDICES 173

1 INTRODUÇÃO

Liberdade também é estar livro
Ainda que pertença a várias histórias
Nenhuma me prendeu
Todas apenas livraram-me.
Dione Machado

1.1 As experiências que prevalecem em nós

No início da minha graduação em História na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), mais precisamente no ano de 2006, quando presenciei uma aula sobre ideologias no livro didático, a temática despertou meu interesse. A partir de então, busquei realizar leituras sobre o assunto e, nesse contexto, tive contato com autores como Circe Bittencourt, Kazumi Munakata, Alain Choppin, Bárbara Freitag e vários outros que se mostraram referências importantes para compreender esse material em suas várias dimensões, o que acabou tornando o livro didático de História meu objeto de estudo para obtenção do título de bacharel (OLIVEIRA e DUARTE, 2014).

Com a conclusão do curso, no qual obtive também a licenciatura, comecei a ministrar aulas da disciplina de História na rede estadual de ensino de Minas Gerais como professora contratada. Substituí vários professores em diferentes escolas e tal prática pedagógica enriqueceu meus conhecimentos sobre o assunto, tornando mais clara a importância do livro didático na prática do cotidiano escolar. Tal objeto é responsável pelo planejamento do currículo escolar, além de promover, organizar e sistematizar os conteúdos disciplinares, "Não é apenas livro de conteúdo de História [...], mas também um livro pedagógico, em que está contido uma concepção de aprendizagem" (BITTENCOURT, 2004, p. 315).

Como muitos outros professores iniciantes, meu desejo era conquistar os estudantes, fazê-los gostar dessa disciplina muitas vezes considerada chata e reduzida apenas à memorização. Queria desenvolver um trabalho dinâmico, criativo e interessante que levasse os alunos a pensar e questionar sobre a História e a realidade que os cercam, sem cair na rotina imposta pela subutilização do livro didático. Porém, mesmo com conhecimentos prévios sobre esse material, percebi que eu também repetia o que estava no livro didático para não 'atrapalhar' e dar sequência ao trabalho do professor que eu substituía. Soares (2002) destaca que os docentes criam essa dependência em relação ao livro didático:

> [...] não por culpa do professor, mas de novo vou insistir, por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, frequentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apoia muito no livro didático (SOARES, 2002, p. 2).

Os resultados da presente pesquisa, como veremos, mostram que essa realidade apontada por Soares em 2002 ainda prevalece nos dias atuais. Na prática, isso acontece como consequência da desvalorização do magistério, acarretada pela ausência de políticas públicas eficientes destinadas à docência e ao incremento da qualidade da educação, tornando o livro didático o principal veículo de conhecimento, formação e orientação do trabalho docente (MUNAKATA, 1997).

O incômodo me fazia pensar em como fazer diferente. A inexperiência dificultava realizar ações para um trabalho realmente diferenciado. Neste momento, cabem as palavras de Georges Lerbert: "[...] caso se queira que os professores ensinem de outra maneira é preciso que eles tenham vivido dolorosa e tragicamente a situação da pesquisa" (LERBERT, 2002, p. 532).

Então, com base nessas experiências em sala de aula, prossegui meus estudos acadêmicos direcionados para esse tipo de material didático. Em 2015, conclui o mestrado em Estudos de Linguagens com dissertação sobre o processo de escolha do livro didático de História, no âmbito do PNLD, sob a ótica dos professores à luz do Sistema da Avaliatividade (OLIVEIRA, 2015). A pesquisa buscou entender quais avaliações os professores da educação básica faziam do processo de escolha do livro didático de História no âmbito do PNLD 2014 (Ensino Fundamental II) e 2015 (Ensino Médio) sob uma perspectiva discursiva. Foi possível concluir que os docentes reconhecem a importância do processo de seleção do livro didático, pois esse último se constitui em um material de grande relevância para as práticas educacionais. Também,

> [...] o fato de os professores terem a consciência de que é por meio das linguagens que se adquire o conhecimento necessário sendo este um ponto importante para escolherem uma obra. Então, esta pesquisa contribui para evidenciar a percepção do livro didático de História como um importante recurso de ensino/aprendizagem das linguagens. (OLIVEIRA, 2015, p. 120).

Com a pesquisa, percebi a necessidade de me aprofundar e avançar na questão, compreender quais as avaliações docentes e discentes fazem do livro didático de História. E além disso, entender como esses sujeitos constroem suas experiências nas relações de uso

com esse material no contexto de ensino e aprendizagem da sala de aula. Foi dessa maneira que nasceu a ideia desta tese de doutorado.

A escolha por realizar a pesquisa no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG se fez pela necessidade de buscar aparatos compatíveis para a análise do discurso de professores e estudantes, uma vez que o programa proporciona subsídios necessários para a realização de estudos e pesquisas em análise do discurso e ensino. Portanto, esta proposta de trabalho se insere na linha de pesquisa III: 'Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia', que busca tecer reflexões a partir dos estudos das modalidades de ensino com fundamentação nas diferentes teorias da linguagem, contemplando o papel dos materiais didáticos no ensino, sendo essas questões pertinentes ao vínculo desta proposta de pesquisa à referida linha.

Nesse sentido, a presente pesquisa se configura como um diálogo entre teorias, perpassando as áreas do conhecimento em Educação (políticas públicas), Linguagens (discurso) e História (ensino) "na qual a lógica de uma teoria é posta a operar dentro de uma outra sem que a última seja reduzida à primeira" (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 2). Esse 'hibridismo teórico e metodológico', como argumenta Moita Lopes (2006), ou mesmo 'um pensamento mestiço' ou, ainda, uma 'ciência nômade', é uma resposta à necessidade de compreender a complexidade da vida contemporânea (MOITA LOPES, 2008).

Nessa perspectiva, entendo que, ao propor uma pesquisa híbrida/mestiça/nômade, estou diante de um desafio na tentativa de produzir conhecimentos à luz de uma sociedade de múltiplos discursos e diversos paradigmas. Contudo, é essa mesma sociedade contemporânea que exige novas formas de produzir o conhecimento, com novos projetos metodológicos que deem conta de confrontar e entender o mundo atual (DENZIN, 1997).

Japiassu (1976) nos ensina que qualquer metodologia, independente da disciplina à qual pertença, tem limitações claras quanto à sua capacidade de interpretação. Assim, as pesquisas indisciplinares, conforme defendido por Moita Lopes (2008), podem proporcionar confrontos com o resultado obtido por outras metodologias, gerando investigações muito mais frutíferas.

A prática de pesquisa que ofereço nas áreas de Educação, Linguagens e História apresenta-se de fundamental importância para o avanço da ciência, sobretudo, quando nos referimos ao ambiente escolar como espaço de pesquisa, pois todas as mudanças sociais, econômicas, políticas, entre outras, reverberam nesse lugar, tornando as fronteiras do conhecimento disciplinar muito tênues. Dessa forma, o entendimento de fenômenos sociais

encontra-se relacionado a diversos campos das ciências. Por isso, superar barreiras disciplinares se faz imprescindível para o "processo de construção do conhecimento que deve, necessariamente, envolver implicações de mudanças na vida social" (MOITA LOPES, 2008, p. 91). É nesse sentido que a linguística aplicada fundamentou esta pesquisa, pois como tal, busca concentrar a investigação em práticas contextualizadas, objetivando entender ações de pessoas imersas em situações sociais, políticas e culturais específicas (MOITA LOPES, 2008).

É necessário destacar que a presente pesquisa é vinculada ao Grupo de Pesquisas em Materiais e Recursos Didáticos do CEFET/MG, coordenado pelo Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva, que tem por objetivo desenvolver trabalhos que contribuam com o ensino, a aprendizagem e os estudos de linguagens em geral, além da contribuição para fomentar pesquisas colaboradoras no sentido de avaliar e questionar a produção, distribuição e uso de materiais didáticos, bem como todos os sujeitos envolvidos: editores, autores, professores e alunos.

Além disso, faço parte do Grupo de Pesquisa Sistêmica, Ambientes e Linguagens - SAL coordenado pela Prof.ª Dra. Sara Regina Scotta Cabral da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), cujo foco investigativo dos integrantes são as linguagens em diferentes contextos semióticos, tendo como pano de fundo o sistema como catalisador dos significados potenciais, buscando entender o papel das linguagens em ambientes semióticos variados, sempre com um olhar atento ao sistema potencializador das escolhas presentes nos textos.

1.2 As circunstâncias que moldam a investigação

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e realiza-se por meio do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia responsável pela gestão de recursos com o intuito de garantir o acesso e a permanência dos cidadãos ao conjunto de direitos componentes da estrutura de bem-estar social, presentes na Constituição de 1988, a saber: "VII – atendimento ao educando no ensino fundamental, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde" (BRASIL, 1988. Art. 208).

Tal programa visa prover materiais didáticos de qualidade para subsidiar o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem nas escolas públicas brasileiras. O

seu processo de execução é constituído por doze etapas, passando pela avaliação das obras inscritas pelas editoras, a seleção dos livros e a distribuição às escolas.

Criado por meio do Decreto nº 91.542 de 19 de agosto de 1985, o PNLD se caracteriza como uma das mais importantes políticas públicas no âmbito educacional. Também é considerado o maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo (CASSIANO, 2013). Encontra-se presente no *Guinness*, no Anuário da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e no Anuário da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esse programa é resultado de um longo processo de construção e revisão de políticas públicas para oferta do livro didático para a educação básica brasileira (CASTRO, 2001).

Nesse processo de desenvolvimento do PNLD, vale destacar que, a partir de 1995, a regulamentação da avaliação do livro didático estabelece o caráter de continuidade do programa (CASSIANO, 2013). A necessidade de avaliar os livros didáticos tem como origem a criação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que proporcionou a premência da melhoria da qualidade dos livros, a capacitação de professores para analisar e selecionar os livros e a implementação de uma nova política para o programa.

O Plano Decenal é fruto da Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação da Necessidade Básica de Aprendizagem, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Seus objetivos incluíam demarcar em quais setores deveriam se concentrar os recursos, além de criar estratégias educacionais para universalização e a manutenção da qualidade do ensino. Nesse contexto, o livro didático foi considerado um dos oito pontos essenciais para a concretização do novo projeto educativo brasileiro.

Assim, a partir desse momento, questionou-se a qualidade dos livros utilizados nas escolas. Para tanto, o Estado nomeou uma comissão para avaliar a qualidade dos conteúdos dos livros didáticos comprados pelo MEC para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Foram analisados os dez livros mais solicitados pelos professores por área de conhecimento. Tal medida visava estabelecer critérios para as futuras compras governamentais. No ano seguinte à implementação do Plano Decenal, os avaliadores constataram conteúdos preconceituosos, desatualizados e com erros conceituais. A partir daí, foram criadas comissões, também por área de conhecimento, guiadas por critérios específicos, e somente os

livros aprovados poderiam ser comprados pelo governo. O resultado desse processo passou a ser divulgado por meio dos Guias de Livros Didáticos (CASSIANO, 2013).

O Guia de Livros Didáticos consiste em uma publicação disponibilizada pelo MEC com o objetivo de orientar a escolha desse material por parte do professor. A cada edição do Programa, um Guia é elaborado com resenhas das obras aprovadas na avaliação baseada em critérios estipulados em edital. Os critérios são baseados nas determinações legais e orientações curriculares do governo para a educação nacional, considerando a especificidades dos diferentes componentes curriculares e/ou grandes áreas. Nas resenhas, são apresentadas as características das obras, aspectos positivos e pontos fracos a serem observados, além de fornecerem orientações aos docentes sobre possibilidades e limitações de uso do material.

Segundo Cassiano (2013), a implementação da avaliação dos livros didáticos gerou muitos conflitos e discussões entre o poder público, editores e autores. Também atingiu todo o país, pois o assunto foi amplamente divulgado pela mídia. Para a autora, as implementações da avaliação das obras, em conjunto com outras medidas, deram ao programa organização e estabilidade que garantiram condições para a permanência e solidificação do PNLD.

Recentemente, o decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017 que dispõe sobre a reformulação do PNLD, inclusive no nome, que antes era Programa Nacional do Livro Didático. Essa nova medida delega ao PNLD a responsabilidade de avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias; com isso, o Decreto estabelece a fusão entre dois programas; o PNLD e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que se destinava à avaliação e distribuição de acervos de obras literárias, de pesquisa e de referência para atender professores e alunos da educação básica, com objetivo de incentivar a leitura e o acesso à cultura. O decreto também propõe a ofertar *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, de formação e destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa (BRASIL, 2017). Outra mudança significativa se relaciona à ampliação do programa, que agora objetiva atender, também, os professores da Educação Infantil e da disciplina de Educação Física.

No que se refere à avaliação das obras, o documento presidencial prevê que, além do corpo docente de universidades públicas, a comissão técnica será composta por professores da educação básica das redes públicas e particulares. O decreto, ainda, determina que a escolha da obra pode acontecer por cada escola, mas que também pode ser única para um grupo de escolas ou para todas as escolas da rede. Tal fato pode retirar do corpo docente de uma

determinada escola, com realidade e necessidades peculiares, o direito de uma escolha singular mais abalizada para atender demandas inerentes àquela comunidade.

Neste momento, convém ressaltar a sanção da Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória n. 746, de 2016). A reforma proposta se apresenta como um conjunto de novas diretrizes para esse segmento da educação, permitindo a flexibilização da oferta, matrícula e carga horária das disciplinas. Sob essa nova perspectiva, a disciplina de História, dentre outras, torna-se optativa, sendo esta uma questão importante para a proposta desta pesquisa.

Em 2017, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sofreu alterações, criando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), responsável por nortear os currículos e as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas do Brasil nos níveis infantil, fundamental e médio. A BNCC define as competências gerais da Educação Básica. Tais mudanças estão previstas no novo decreto do PNLD, que exige que as produções dos livros didáticos contemplem as proposições da BNCC, atrelando esse material a um desenho curricular preestabelecido.

Essas reformas educacionais, em conjunto com outros arranjos políticos impostos pela gestão de Michel Temer e sustentada pelo atual presidente do Brasil, tais como a Escola ‘Sem’ Partido, Reforma da Previdência, a Reforma Trabalhista e a PEC 55, limitam os investimentos públicos em gastos sociais e vêm atingindo diretamente toda a classe trabalhadora do país, sobretudo os professores, que se encontram em um contexto de incertezas, desconfortos e inseguranças, não só da sua carreira profissional, mas também das suas práticas pedagógicas. Essas questões perpassam a proposta da presente pesquisa, pois moldam e definem os discursos construídos no âmbito escolar e o olhar dos sujeitos sobre o livro didático de História.

Diante do exposto, fica claro o desafio de propor uma pesquisa que intente compreender e avaliar os discursos relativos ao livro didático de História no contexto escolar; porém, é no seio dessa mudança e no contexto dessa instabilidade que esta pesquisa se revela mais urgente. É preciso ter consciência de que essas implicações certamente perpassam o cotidiano da prática da sala de aula, sobretudo na relação entre professores, alunos e o uso do livro didático de História na construção do conhecimento. E isso, porque o livro didático é utilizado como estratégia discursiva para dar sentido às mudanças políticas (FISCARELLI, 2008).

Nesse cenário de pesquisas, o que venho propor com este trabalho é apresentar uma perspectiva metodológica e epistemológica no sentido de compreender o livro didático de

História como um objeto situado sócio-historicamente e aberto à multiplicidade de interpretações, que encena em seus usos divergências e diferenças teórico-metodológicas e político-ideológicas. A construção dessa prática exige esforço para criar alternativas teóricas e metodológicas para ressignificar e redefinir não só o objeto de estudo, mas também nosso olhar sobre ele, e com isso, suas possibilidades de uso.

1.3 Delimitando e justificando o objeto e os objetivos de pesquisa

O processo de produção de um livro didático, na esfera do PNLD, é um longo caminho, que passa pela sua elaboração, avaliação, seleção e distribuição. Tudo isso com o objetivo de que esse material chegue às mãos de professores e estudantes para ser utilizado na construção do conhecimento. Dessa forma, todo esse processo de elaboração do livro didático só tem sentido se ele for de fato discutido pelos seus usuários, pois é nesse momento que o livro didático ganha vida. Por isso, é necessário questionar como esse material está sendo utilizado na sala de aula por professores e alunos no cotidiano da construção do conhecimento escolar.

Nessa concepção, compreender os discursos construídos em torno do livro didático por parte dos atores que dão significado à sua existência é tentar entendê-lo nos seus múltiplos significados de usos e a possibilidade de uma visão mais crítica do papel que esse material ocupa nas práticas pedagógicas do cotidiano da sala de aula, sem desconsiderar a circunstância social na qual a escola se situa.

Pensar o livro didático como objeto nesta pesquisa se deve à proporção que tal material ocupa na educação escolar, sendo em muitos casos, o único livro que o aluno vai ter contato em toda sua vida (CASSIANO, 2013), ou, ainda, um dos poucos livros de leitura obrigatória em nossa cultura (VAN DIJK, 2012). Também é o principal material de trabalho utilizado pelos professores e alunos no processo de construção do conhecimento escolar (COSTA, 1999).

Além disso, o livro didático deve ser entendido em todas as suas nuances políticas, econômicas, sociais, culturais, ideológicas e mercadológicas (BITTENCOURT, 2008; CHOPPIN, 2004; SALLES, 2011). Esse material tem sido no Brasil, nas últimas décadas, fruto da ação do Estado que, por meio de políticas públicas regidas conforme as legislações educacionais vigentes no país, estabelece demandas que irão guiar e influenciar diretamente o mercado editorial de livros. Sendo o governo brasileiro o maior comprador de livros didáticos no país (CASSIANO, 2013) e responsável por determinar regras de produção, circulação e

consumo desse material, suas ideologias e valores atravessam esse impresso, difundindo a sua forma de pensar e agir (CHOPPIN, 2004; SALLES, 2011). É dentro desse debate que Bittencourt (2008) argumenta que “Para entender um livro didático é preciso analisá-lo em todos os seus aspectos e contradições” (BITTENCOURT, 2008, p. 73).

Discutir sobre o livro didático e o seu uso se torna pertinente na medida em que esse material se insere em um contexto educacional de política de promoção e distribuição gratuita pelo governo e por políticas que visam prover a democratização do acesso e permanência das classes populares nas escolas públicas.

Além disso, é preciso entender a política de distribuição do livro didático, pois o PNLD movimenta valores astronômicos dos cofres públicos. Em 2017, o FNDE investiu R$1,2 bilhões na aquisição e distribuição integral de materiais aos educandos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), na reposição e complementação para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e para os alunos do Ensino Médio. Em 2018, o investimento total foi de R$1,4 bilhões no atendimento integral ao Ensino Médio e na reposição e complementação para estudantes do Ensino Fundamental I e II (1º ao 9º ano).

Tamanho investimento do governo federal na produção, avaliação e distribuição dos livros didáticos, só se faz justificável quando entendemos a real utilização desse material. Nessa lógica, Maria Sposito (2006) alerta para a necessidade de pesquisas que visem compreender o cotidiano da sala de aula numa perspectiva qualitativa, pois assim será possível dirimir prováveis problemas na execução da política pública do PNLD no que diz respeito ao efetivo uso das obras no cotidiano escolar. É dentro desse pensamento que busco entender o discurso de professores e alunos quanto às suas avaliações e experiências em torno do livro didático de História no contexto da sala de aula.

Para além dessas questões, no que diz respeito à produção acadêmica, esta pesquisa busca abordar o livro didático de História sob um ponto de vista ainda não explorado. Conforme será evidenciado na revisão da literatura, os trabalhos que versam sobre o uso desse objeto se pautam em conhecimentos na área da educação e na interpretação das práticas educacionais e saberes pedagógicos, pautando em perspectivas teóricas do campo dos saberes escolares e do livro didático. A investigação a que me disponho realizar se difere das demais por propor estudar os discursos de docentes e discentes que utilizam esse material à luz de uma visão de linguagem.

Nesta proposta de pesquisa, defino o livro didático como gênero. Na perspectiva dos linguistas sistêmico-funcionais, os gêneros são processos sociais estratificados, organizados e orientados para alcançar objetivos (MARTIN, 1997). Por meio da utilização do gênero o sujeito organiza sua vida (MARTIN, 1997). Nessa concepção, diferentes tipos de textos se desdobram em diferentes tipos de contextos sociais para alcançar a intenção da comunicação (MARTIN e ROSE, 2007). Isso acontece com o livro didático, um gênero composto de outros gêneros, com objetivo de fazer parte da construção do propósito da educação.

Não obstante, os Guias dos livros didáticos são publicações que apresentam informações com objetivo de orientar o professor no momento da escolha e utilização do livro didático. Portanto, consiste em um gênero elaborado para um contexto e ocasião específica de uso, no qual o professor pode se orientar para organizar e alcançar seus objetivos.

Sendo esse material um orientador para o professor utilizar o livro didático, e considerando que ele é fruto do discurso que legitima o poder sociopolítico vigente e elaborado por especialistas da área que detém autoridade do conhecimento, também é objetivo desta proposta de pesquisa realizar uma comparação do discurso dos usuários dos livros didáticos com a dos Guias das obras, no tocante ao uso desse material. A necessidade de comparar esses discursos se faz pela imprescindibilidade de tentar compreender as semelhanças e divergências que rondam os dizeres oficiais em comparação às práticas pedagógicas da sala de aula, analisando e interpretando o uso do livro didático da ideia à ação.

É dentro dessas perspectivas que ofereço alguns questionamentos: quais avaliações professores e alunos das redes públicas da educação básica na cidade de Belo Horizonte fazem do livro didático de História? Esses sujeitos expressam algum sentimento de afeto por esse material? Apresentam julgamento de valor ou mesmo de apreciação?

Também questiono: quais são as experiências construídas por professores e alunos nas relações de uso com o livro didático de História? Que imagem esses sujeitos constroem desse material? Que discurso esses atores expressam podem revelar a sua relação de uso do livro?

Além disso, busco realizar uma comparação dos discursos dos sujeitos da pesquisa com o do Guia do livro didático na tentativa de responder à seguinte questão: que semelhanças e divergências são apreensíveis a partir do discurso dos usuários do livro didáticos em comparação com a dos Guias do PNLD no que se refere ao uso desse material?

O que proponho nesta tese de doutoramento é tentar entender a complexidade da realidade escolar moldada em pesquisa acadêmica. Sob tal prisma, a definição do problema de

pesquisa pode ser resumida da seguinte forma: Quais experiências e avaliações são reveladas nos discursos de docentes e discentes sobre o uso do livro didático de História, advindo do PNLD, no contexto das escolas públicas?

Nesse percurso, o objetivo geral desta tese é analisar, com base nas escolhas linguísticas de docentes e discentes, as avaliações e experiências construídas sobre e a partir do uso do livro didático de História no contexto da sala de aula com base nos Sistemas da Ideação e Avaliatividade. Para atingir o objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos: 1. Descrever as diferentes formas de uso do livro didático de História no processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar reveladas nos discursos analisados; 2. Identificar no discurso de docentes e discentes as avaliações que constroem sobre o livro didático de História; 3. Reconhecer as experiências reveladas nos discursos que sejam construídas a partir da relação dos alunos e professores com o livro didático; 4. Comparar o discurso dos usuários do livro didático com o discurso dos avaliadores presente no Guia do PNLD.

A visão de linguagem utilizada como referencial teórico nesta tese – e que serve de base para o percurso traçado e para análise de dados – molda-se nos princípios da Linguística Sistêmico-Funcional numa perspectiva de pensar a análise do discurso além do nível oracional. Utilizo, para tanto, os Sistemas discursivos da Avaliatividade e Ideação (MARTIN e WHITE, 2005; MARTIN e ROSE, 2007). A primeira se refere às atitudes negociadas no texto, que envolvem sentimentos e valores expressos no discurso. Consiste em significados interpessoais construídos na interação social (MARTIN e WHITE, 2005; MARTIN e ROSE, 2007). Já o Sistema da Ideação foca no conteúdo, as atividades realizadas e como são descritos e classificados os participantes dessa atividade (MARTIN e ROSE, 2007). A utilização desses sistemas para análise discursiva permite ao analista indicar, no discurso de professores e alunos, as avaliações e experiências construídas sobre e a partir do uso do livro didático de História, possibilitando alcançar os objetivos aqui traçados.

Para estabelecer comparações dos discursos dos usuários do livro didático com o discurso dos avaliadores presentes nos Guias do PNLD, empreendi leituras atentas no sentido de observar em que momento esses discursos se aproximam ou se distanciam no que se refere ao uso desse material.

Para adequação da metodologia, alguns recortes se tornam necessários à viabilidade da pesquisa, na qual serão privilegiadas as etapas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio das escolas públicas das redes de ensino Municipal e Estadual situadas dentro

do limite territorial da cidade de Belo Horizonte (BH). A opção pela rede pública se fundamenta por acreditar que a relação com o livro didático por parte dos professores pode se manifestar com mais autonomia. E também por ser o trabalho do PNLD destinado a este público.

A escolha pela cidade de BH se justifica por sua representatividade no conjunto de municípios do Estado de Minas Gerais e do Brasil em termos de matrículas e docentes nas etapas dos ensinos Fundamental e Médio. De acordo com a Sinopse do Censo Escolar de 2018, BH é o município de Minas Gerias que possui o maior número de matrículas no Ensino Fundamental (275.413) e no Ensino Médio (94.901), seguido pelos municípios de Uberlândia, Contagem, Juiz de Fora e Betim. Esse aspecto também é observado em relação ao número de docentes. BH possui cerca de 14.551 docentes atuando no Ensino Fundamental e 6.289 atuando no Ensino Médio. Em escala nacional, essa capital encontra-se na 7º posição no número de matrículas em ambos os níveis de ensino. Em relação ao número de docentes, encontra-se na 4º posição no Ensino Fundamental e na 3º posição no Ensino Médio (IBGE, 2018)[1].

A escolha pela disciplina de História se deve não somente por ser a base da minha formação acadêmica – e consequentemente campo de atuação profissional –, mas também pela consciência de que o seu trajeto de ensino no âmbito escolar se destaca por mudanças marcantes, um campo de grandes debates políticos e ideológicos que se moldam conforme o discurso dos grupos dominantes. Para o historiador canadense Christian Laville (1999) "a história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentares. Isso mostra quão importante é ela para o poder." (LAVILLE, 1999, p. 130).

As narrativas em torno do ensino de História se desenvolvem buscando fortalecer a concepção do Estado vigente; nesse percurso, o livro didático se apresenta como um instrumento eficiente para materializar e consolidar as estratégias políticas. Podemos tomar como exemplo as pesquisas recentes que abordam as novas perspectivas metodológicas e epistemológicas do ensino de História nos livros didáticos, como a inclusão da História da África e da cultura afro-brasileira, da História dos povos indígenas ou das mulheres (SANTOS, 2018; LOPES, 2018; CRUZ, 2016). Mesmo diante dos constantes desafios para

[1]Dados disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/belo-horizonte/pesquisa/13/5908?tipo=ranking&indicador=5934> Acesso em 15 de março de 2019.

consolidar essa política pública, é resultado de um currículo respaldado na concepção da ‘pedagogia do cidadão’ com objetivo de formar sujeitos aptos ao exercício da democracia (BITTENCOURT, 2018).

Porém, no atual contexto político, essa perspectiva de ensinar História com vista ao desenvolvimento da democracia vem perdendo espaço diante de um confronto com as novas tendências de ensino tecnicista que prioriza formar cidadãos para o mundo capitalista global, o que faz o estudo do ensino de História se tornar cada vez mais urgente, pois esse é o campo no qual mais se sente os embates em torno da função social da escola e dos processos de ensino e aprendizado.

Por isso essa disciplina será privilegiada nesta tese, pois estou ciente que o conhecimento histórico se dá a conhecer pelas linguagens; as escolhas dos conteúdos que serão ministrados, dos termos e conceitos utilizados e as narrativas construídas moldam os discursos em torno do ensino da História. Essas escolhas são materializadas nos livros didáticos que chegam nas salas de aulas das escolas públicas brasileiras. Por isso, esse material exige atenção, já que é fruto de escolhas discursivas que buscam selecionar o passado para construir e consolidar a memória coletiva.

Como instrumentos para coleta de dados, foram realizadas, no contexto escolar, entrevistas com as docentes e aplicação de questionários com os discentes em formato impresso, elaborado especificamente para esse momento da pesquisa. Antes da aplicação de tais procedimentos, estive *in loco* para observar o ambiente escolar e as aulas de História, dedicando meu olhar ao uso do livro didático e registrando cada procedimento em um diário de campo. A observação de campo se fez necessária como uma prática de reconhecimento contextual de onde emergiram os discursos analisados.

A última etapa ocorreu com a análise dos Guias dos livros didáticos. Foram analisadas as resenhas dos livros utilizados pelos participantes da pesquisa nos Guias de 2017 (Ensino Fundamental) e 2018 (Ensino Médio), ambas da disciplina de História, com foco nos discursos dos usos dos livros didáticos que são utilizados por professores e alunos participantes da pesquisa.

Todo o caminho metodológico será apresentado no capítulo 4, onde serão traçadas as características paradigmáticas da investigação, bem como os instrumentos e condutas utilizados para a obtenção dos dados e o procedimento para a análise de todo o material coletado.

1.4 A estrutura da tese

A proposta da pesquisa em trabalhar com os discursos de professores e alunos da Educação Básica a respeito do livro didático de História em uso, levando em consideração as experiências desses sujeitos construídas no contexto da sala de aula, permitiu o acesso a inúmeros dados: teóricos, de pesquisas já realizadas, contextuais, discursivos, e de observação. Para dar conta dessa demanda, estruturei essa tese de forma que fosse possível alcançar os objetivos traçados, mas sobretudo para fazer com que o leitor entenda o que as professoras e alunos têm a nos dizer sobre esse tema. Assim, esta tese está estruturada da seguinte forma, além desta introdução.

O primeiro passo consiste em discutir a importância de estudar o livro didático de História no campo da Linguística Aplicada, traçando questões que perpassam esta pesquisa, tais como o livro didático de História como gênero do discurso, breve panorama do PNLD na atualidade e os Guias.

Em seguida, apresento a visão de linguagem adotada como referencial teórico. Descrevo os princípios básicos da linguística sistêmico-funcional para a compreensão dos sistemas discursivos da Avaliatividade e da Ideação.

O próximo passo é traçar o percurso metodológico, descrevendo o caminho percorrido até as escolas; os processos de coleta de dados; como foi conduzida a entrevista com as professoras; a elaboração, pilotagem e aplicação dos questionários aos alunos, bem como a prática de observação de campo. Por último, a maneira como será conduzida a análise de todos os dados.

Posto isso, concentro-me no discurso das professoras e alunos sobre e a partir do uso do livro didático de História no contexto da sala de aula. Apresento os resultados da análise e interpretação do discurso das professoras e dos alunos sobre a avaliação que fazem do livro didático – sob a ótica do Sistema da Avaliatividade – e suas experiências com o uso do livro didático no contexto da sala de aula, à luz do Sistema da Ideação.

Terminada essa etapa, realizo, por meio de leituras atentas, a comparação do discurso das professoras e estudantes com o discurso dos avaliadores dos Guias dos Livross Didático de História, apontando possíveis semelhanças e divergências, com foco no uso desse material.

Para arrematar, trago à luz algumas reflexões e conclusões. Para isso, retorno à pergunta e aos objetivos iniciais da pesquisa, considerando implicações teóricas e práticas, apontando

avanços e limites percebidos. Também levo em consideração as possíveis propostas de futuros estudos correlatos ao tema apresentado.

2 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NA LINGUÍSTICA APLICADA

Com o livro de História podemos ver nossa
identidade, nossa história, nossa vida e nossa sociedade.
(Estudante do 3º ano do Ensino Médio participante
da pesquisa)

O presente capítulo tem por objetivo apresentar a importância e a viabilidade de pesquisar o livro didático de História no campo da Linguística Aplicada em uma proposta indisciplinar (MOITA LOPES, 2008). Para isso, traço o caminho que passa por uma breve revisão bibliográfica desse material, o Livro didático de História como gênero do discurso, os Guias que serão abordados nessa investigação e finalizo com o PNLD no contexto atual.

2.1 Uma proposta indisciplinar

Alain Choppin, no artigo O historiador e o livro escolar (2002), desenvolve argumentos para demonstrar que, durante muito tempo, em diversos países no mundo, os manuais escolares foram negligenciados pelas produções científicas dos historiadores. Isso se deve, segundo o autor, a uma visão banalizada desse objeto, que não apresenta nada de raro, exótico ou singular. Considerado como uma mercadoria perecível, "perdem todo valor de mercado assim que uma mudança nos métodos ou nos programas fixa sua prescrição ou, ainda, quando fatos atuais impõem-lhes modificações [...]" (CHOPPIN, 2002, p. 7 - 8). Além disso, por uma visão ocidental da sociedade em que os livros escolares são considerados consumos pedagógicos, ele é um objeto que usamos, não um livro que lemos (CHOPPIN, 2002).

Na época, Alain Choppin (2002) mostrou que houve um revés nessa questão devido ao reconhecimento do livro escolar como uma fonte rica e privilegiada para pesquisas relativas à educação, cultura, economia, linguagens, ciências, às mentalidades, técnicas de impressão ou à semiologia da imagem. Após a década de 1980, ocorreu um crescente interesse dos historiadores por utilizar o livro escolar como objeto ou fonte de investigação. Porém, acrescenta o autor, grande parte das pesquisas se situa na análise de conteúdo ou nas imagens das obras.

Complementando essa discussão, no contexto nacional, Marco Antônio Silva (2012) escreveu sobre a fetichização do livro didático no Brasil, apontando que a supervalorização desse material é resultado de uma complexa trajetória histórica agregada à sua relevância econômica, ideológica e política. O autor discute, por meio de matérias jornalísticas

divulgadas na imprensa brasileira, o *status* que o livro didático adquiriu na nossa cultura escolar. Contudo, aponta que a discussão se reduz à qualidade física e aos conteúdos das obras, sem questionar as condições sob as quais esses livros são utilizados por professores e alunos, ou mesmo o papel que ele desempenha ou deveria desempenhar na educação.

Tanto os argumentos de Alain Choppin quanto os de Marco Antônio Silva versam sobre a valorização do livro didático, seja na produção acadêmica ou na nossa cultura escolar. Fato é que ambos indicam que essa apreciação se restringe, com mais veemência, ao que é veiculado no interior da obra. Nessa perspectiva, ambos os autores tentam mostrar a necessidade de abordar questões que perpassam essas fronteiras, questionar a complexidade do livro didático como um objeto de funções múltiplas, um produto cultural e editorial e, para, além disso, como um gênero elaborado, pensado e materializado junto aos diversos destinatários no qual "ele só existe, em definitivo, pelos usos que dele fazemos!" (CHOPPIN, 2002, p. 23).

Flavia Caimi (2013) realizou um levantamento de pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado sobre livros didáticos de História no Brasil num recorte temporal entre 1997 e 2007. Com os dados coletados por meio de consulta ao banco de teses e dissertações disponíveis no Portal de Acesso Livre da Capes, a autora registrou 65 dissertações e 7 teses, chegando à conclusão que houve um aumento aproximado de 400% na produção bibliográfica em relação ao decênio anterior, quando foram registradas 16 dissertações e 3 teses. Em sua grande maioria, esses trabalhos foram realizados na área de conhecimento da educação.

Grande parte do crescente interesse por pesquisar o livro didático de História na atualidade se deve à importância que o PNLD obteve nesses últimos anos. A ampliação do atendimento a todos os alunos da educação básica e sua consolidação como política pública do Estado fez esse material ganhar foco e espaço na agenda do debate acadêmico. Boa parte desses trabalhos está vinculada à dinâmica do programa, a outra, ao conteúdo desse material. O fato de o livro didático apresentar múltiplas perspectivas faz com que a revisão da literatura seja ampla. Por outro lado, a discussão sempre aponta tendências e lacunas para a construção de novos problemas no tocante à investigação científica.

Em 2019, realizei um levantamento bibliográfico de teses e dissertações sobre o uso do livro didático de História na plataforma da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Esse trabalho, em paralelo com a leitura da pesquisa da Kênia Moreira (2006), que realizou um mapeamento das produções acadêmicas (teses e dissertações) sobre o

livro didático de História no período entre 1980 e meados de 2005, fez-me perceber que a grande maioria dos trabalhos está concentrada em nível do mestrado na área da educação.

Também foi possível observar que são poucos os trabalhos que abordam o uso do livro didático de História. Dentre eles, podem-se citar Aléxia Franco (2009), Araci Coelho (2009) e Ida Hammerschmitt (2010), em que abordaram o uso do livro didático de História no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Também adentraram para a sala de aula do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) para perceber a utilização que alunos e professores fazem desse material as pesquisadoras Carvalho (2009), Ivonete Souza (2001), Danielle Espíndola (2003) e Silva (2014), já no Ensino Médio Chaves (2015). Todos esses pesquisadores citados tomam como referencial teórico os estudos do campo dos saberes escolares e do livro didático.

Nessa revisão bibliográfica, encontrei trabalhos que abordam o livro didático de História nos programas de Pós-graduação em Letras, como Huppes (1991) e Menezes (2005) e no programa de Linguagens, como os autores Mendonça (2014) e Benevides (2015). Essas pesquisas foram realizadas no nível do mestrado e analisam os discursos dos conteúdos das obras tais como texto, imagens, ideologia e gêneros.

Com esse levantamento bibliográfico, percebe-se que esta tese se diferencia dos demais trabalhos já realizados na medida em que proponho, no âmbito do doutorado em Estudos de Linguagens, analisar o discurso dos usuários dos livros didáticos de História e depreender o uso que se faz dele. Esta pesquisa se apresenta como uma proposta indisciplinar e, portanto, pode permitir, por meio da aplicação dos sistemas discursivos da Avaliatividade e Ideação, perceber diferentes formas de usos desse material que as outras metodologias, ainda, não permitiram observar, como por exemplo, o valor que os alunos atribuem a esse material

A viabilidade de tal processo aponta para a necessidade de não focalizar apenas no objeto livro didático de História, mas direcionar nossa atenção para as diversas funções sociais que esse material pode exercer na vida dos indivíduos de uma determinada comunidade, podendo ser o aluno e também o professor, revelando intencionalidades pedagógicas com esse material.

Essa complexa prática de pesquisa exige a importação de conhecimentos de outras áreas para melhor dar conta do problema posto. É nesse sentido que Moita Lopes (2008) advoga por uma Linguística Aplicada indisciplinar, em que as fronteiras dos conhecimentos são frágeis e sutis. Para o autor, esse “hibridismo teórico e metodológico” é necessário para se compreender a complexidade da vida contemporânea (MOITA LOPES, 2006).

A Linguística Aplicada se configura como uma abordagem inconstante e dinâmica, em que os conhecimentos não são fixos, e exige forma de pensar e agir em constante questionamento. Por isso, Pennycook (2001) caracteriza a Linguística Aplicada como uma atitude antidisciplinar. Operando sob tal lógica, os métodos e conjuntos de técnicas não são fixos, uma vez que o objetivo de investigação é o que mobiliza e transforma os pressupostos teóricos e metodológicos, agregando disciplinas e campos de conhecimento em prol de analisar, questionar e minimizar problemas sociais contextualizados.

A Linguística Aplicada nasce no seio da II Grande Guerra. Sua origem está relacionada com o ensino de línguas nos Estados Unidos, fruto da necessidade de estabelecer comunicação com os grupos rivais e aliados. Nesse contexto, os linguistas foram motivados a mobilizar os conhecimentos da psicologia e da linguística para a elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. No campo acadêmico, a primeira faculdade de Linguística Aplicada surgiu na Escócia, em 1958, com Davies, Widdowson e Pit Corder. Em 1964, Fries e Lado, preocupados com o ensino de língua estrangeira, fundam a *Association Internationale de Linguistique Appliequée* (a AILA) na França (ANJOS, 2017).

No Brasil, a Linguística Aplicada chegou no final da década de 1960 e se institucionalizou com Maria Antonieta Alba Celani, professora emérita da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que fundou o Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Nos anos de 1980, um novo cenário de pesquisas começa a se delinear no contexto nacional. São lançadas revistas dedicadas ao tema e programas de pós-graduação, além da Associação Brasileira de Linguística Aplicada, na Universidade Federal de Pernambuco, no início da década de 1990. Alguns autores ganham destaque pela relevância da sua escrita, como Almeida Filho, com a obra Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas (1993) e Moita Lopes ao publicar o livro Oficina de Linguística Aplicada (1996) (ANJOS, 2017).

Moita Lopes (2008) disserta a favor de uma Linguística Aplicada com um novo paradigma social e político, em perspectiva interdisciplinar, privilegiando as questões de ordem práticas. O autor defende a necessidade de trazer para dentro da pesquisa sujeitos que vivem a prática social para se posicionar frente ao seu mundo. Com isso, a Linguística Aplicada vem ganhando forma e contornos com pesquisas das mais diversas concepções e percepções, como as questões feministas, antirracistas, machistas e *queer* (MOITA LOPES, 2008).

Moita Lopes (1996) define a Linguística Aplicada como uma ciência social que concentra seus esforços em entender problemas de contexto social específico e determinado que se revelam nas linguagens dos seus usuários. Essa modalidade de pesquisa utiliza métodos de investigação interpretativista com atributos interdisciplinares. Essa interdisciplinaridade defendida pelo autor aponta para o fato de o pesquisador precisar recorrer a várias disciplinas para teorizar e iluminar a problema de linguagens identificado. A proposta de Moita Lopes (2008) é por ele desenhada como uma Linguística Aplicada híbrida, mestiça e indisciplinar, que ultrapassa as barreiras disciplinares. O que acaba requerendo maior esforço e a construção de um pensamento crítico para ser responsiva à vida social e romper com paradigmas impostos, reproduzidos e cristalizados no âmbito social.

Nessa linha de pensamento, Pennycook (2006) propõe uma Linguística Aplicada transgressiva, que visa integrar instrumentos políticos e epistemológicos para transgredir posições políticas ultrapassadas e pensamentos delimitados. O autor acredita que precisamos romper com propostas investigativas que sejam associais, apolíticas e a-históricas. Nessa perspectiva, o autor esbarra em questões ideológicas, mas para ele isso não é problema. Pennycook (2006) acredita que o objetivo da Linguística Aplicada é analisar a ideologia do conhecimento produzido, pois são as culturas e ideologias hegemônicas que sustentam as desigualdades sociais e impossibilitam a reflexão crítica sobre o mundo e a possibilidade de mudança.

Corroborando com essa discussão, Rojo (2008) acrescenta que a Linguística Aplicada não busca por objetivo aplicar uma teoria em um determinado contexto com finalidades de testá-la, nem mesmo explicar esse contexto à luz de uma teoria. Para a autora, a Linguística Aplicada objetiva respostas teóricas para os problemas sociais detectados, e que essa resposta venha trajada com amparos sociais que beneficiem seus participantes, com melhor qualidade de vida. A Linguística Aplicada busca a solução de problemas contextualizados, relevantes para a sociedade em estudo, na tentativa de focar problemas concretos e buscar resultados pertinentes com conhecimentos úteis em um contexto de aplicação. É o que Rojane Rojo (2008) chama de ‘privações sofridas’; para ela,

> A questão é: não se trata de qualquer problema – definido teoricamente -, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirmos respostas teóricas que tragam ganhos e práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida [...]. (ROJO, 2008, p. 258).

A Linguística Aplicada é uma proposta de pesquisa que transcende as barreiras disciplinares na tentativa de dar respostas ao mundo globalizado. Para isso, é preciso adentrar na realidade que se pretende investigar, analisando os significados construídos por sujeitos que ali se encontram e compreendendo suas ações sociais. Por isso, nesta pesquisa, a necessidade de entrar nos contextos escolares onde os significados discursivos são construídos se faz imprescindível para compreender e interpretar as diferentes percepções de usos do livro didático de História.

Essa prática é interpretada por Moita Lopes (2008) como um comportamento que se coaduna com perspectivas filosóficas pós-modernas e pós-coloniais, na medida em que permite que os indivíduos revelem sua posição e seus pensamentos sobre suas próprias atitudes. Uma epistemologia que construa saberes capazes de gerar soluções para indivíduos que são marginalizados com base em seus próprios conhecimentos e experiências (MOITA LOPES, 2006).

Por isso, foi preciso olhar para os sujeitos desta pesquisa como atores sociais individuais e únicos, com sua identidade em processo de construção, moldada na contradição e fragmentação concedida por meio das diferenças. A identidade é formada via cultura, que por sua vez, constitui-se em um conjunto de sistemas de representações que está relacionado, primeiramente, à linguagem, e depois à cultura local, às instituições e ao ambiente político (CAVALCANTI, 2008 *aput* SARUP, 1996). Portanto, parto das práticas discursivas desses indivíduos que estão inseridos em contextos educacionais para entender suas avaliações, experiências e práticas, sem perder de vista que sua cultura atravessa seus dizeres, direciona e posiciona seus olhares (HALLIDAY, 1989).

Triangular uma pesquisa que percorre o livro didático de História, a Linguística Aplicada e o discurso dos seus usuários, é colocar esse material como fio condutor que perpassa contexto ideológico, político, pedagógico e cultural de sujeitos que se inserem no ambiente escolar, ademais de requerer a aplicação de metodologia e epistemologia sensíveis à percepção do que se pretende investigar.

Abordar o livro didático sob o viés da Linguística Aplicada não é um tema exatamente novo para os pesquisadores das disciplinas de línguas materna e estrangeira, como mostram Coracini (1999) e Silva (2010). Contudo, os autores reconhecem que ainda são tímidas as publicações em revistas brasileiras de Linguística Aplicada que contribuem com essa

temática. Quanto ao livro didático de História, esse é um percurso que o levantamento bibliográfico, aqui realizado, permite afirmar que ainda não foi traçado.

Essa possibilidade se fez viável quando percebi na pesquisa de mestrado que os professores consideram determinante para a escolha do livro didático de História a adequação dessa obra à realidade do contexto dos alunos e das suas práticas pedagógicas cotidianas. Isso se fez perceptível pela quantidade de professores que informaram observar os tipos de recursos linguísticos disponíveis no livro didático. Com essa constatação, foi possível concluir que os professores têm a consciência de que é por meio das linguagens que se adquire o conhecimento histórico necessário, evidenciando a percepção do livro didático de História como um importante recurso de ensino e aprendizagem das linguagens (OLIVEIRA, 2015). Nessa lógica, cabem as palavras de Kopschitz e Mattos (1993) ao constatar que o principal objetivo da Linguística Aplicada "[...] é fornecer subsídios para que as pessoas envolvidas na situação de uso da lingüística enfocada reflitam sobre ela criticamente. " (KOPSCHITZ e MATTOS, 1993, p. 20).

Abordar o livro didático sob a ótica da Linguística Aplicada requer tratamento desse objeto para além de um instrumento didático pedagógico para o ensino e aprendizado. Entendo o livro didático como um objeto construído com e pelas linguagens, por isso, neste trabalho, baseados em autores como Bunzen e Rojo (2008) e Silva (2012; 2016), refiro-me ao livro didático de História como um macro gênero composto de outros gêneros. É nesse aspecto que irei, a partir deste momento, concentrar a minha atenção.

2.2 O livro didático de História como gênero do discurso

O livro didático apresenta múltiplas possibilidades de percepção. A necessidade de definir esse material fez com que ele fosse concebido de diversas formas, como um simples espelho da sociedade; suporte privilegiado dos conteúdos educativos; instrumento de ensino e de aprendizagem; transmissor de conteúdo; produto mercadológico; construtor da identidade; fonte de pesquisas; vetor ideológico, linguístico e cultural; até mesmo igualado em esfera simbólica à moeda e à bandeira nacional, dentre outras percepções (CHOPPIN, 2002). As várias definições desse objeto, muitas vezes, não parecem completas, pois "cada tentativa reflete apenas algumas facetas desse material, nem sempre abrangendo toda a sua complexidade." (SILVA, 2016, p. 95).

O livro didático é, de fato, um objeto complexo com plurais funções e definições dependendo da posição que o nosso olhar ocupará sobre ele. Nessa lógica, Isaíde da Silva (2014) faz uma analogia desse material com um caleidoscópio,

> [...] que emite diferentes imagens conforme quem o use, em um conjunto de fios coloridos, pois o livro didático hoje comporta diferentes fontes e linguagens, e oferece inúmeras possibilidades de uso no Cotidiano Escolar. (SILVA, s/p. 2014).

Circe Bittencourt (2004) acrescenta que o livro didático é um objeto cultural de difícil definição e de 'múltiplas facetas', que se caracteriza pela influência de vários indivíduos em sua produção, circulação e consumo, podendo assumir funções distintas. Ele é produzido por grupos sociais que, intencionalmente ou não, transmitem sua forma de pensar e agir, portanto, sua identidade cultural e tradições.

Na perspectiva de Alain Choppin (2004), o livro didático pode ser definido sob quatro funções básicas: 1. Função referencial, um suporte privilegiado do conteúdo a ser ministrado, também conhecido como curricular ou programático, onde o livro didático é tido como um portador fiel da programação de ensino e das técnicas e habilidades que o grupo dirigente acredita ser necessário difundir às novas gerações; 2. Função instrumental, pois coloca em prática a metodologia de aprendizagem, oferecendo exercícios ou atividades para aquisições de competências e habilidades cabíveis a métodos de análise e resoluções de problemas, entre outros; 3. Função ideológica e cultural, portador principal da língua, cultura e dos valores do grupo social dominante, um importante construtor da identidade nacional, responsável por aculturar ou mesmo doutrinar as novas gerações; 4. Função documental, portador de gêneros textuais, e que pode desenvolver observações e confrontações necessárias à construção do conhecimento crítico do aluno, o que pressupõe um nível de formação elevada dos professores.

Nesta pesquisa, compartilho a definição de livro didático na perspectiva de Bunzen e Rojo (2008) e Silva (2012;2016), que se pautam na concepção de gênero secundário de Bakhtin (2003) e consideram o livro didático como um gênero discursivo construído a partir de outros gêneros, uma vez que os textos produzidos pelos autores/editores dialogam com outros tipos de gêneros para produzir obras cuja finalidade é a de ensinar determinados conhecimentos ou, ainda, exercitar certas capacidades e habilidades em um contexto pedagógico. Nessa mesma lógica, Martin e Rose (2007) definem gênero como:

> [...] um processo social planejado e orientado para objetivos. Social porque participamos de gêneros com outras pessoas; orientada para o objetivo porque usamos gêneros para fazer as coisas; planejado porque geralmente nos demanda algumas etapas para atingir nossos objetivos. (MARTIN e ROSE, 2007, p. 8).[2]

O livro didático é um objeto organizado em estágios (capa, sumário, unidades, textos, atividades) com objetivos diferenciados de comunicação e que estão interligados ao objetivo maior que é promover, guiar e facilitar ações para o ensino e aprendizagem. Ele é planejado de acordo com uma proposta do que seja aprender e ensinar, e do que é definido para ser aprendido e ensinado. As pessoas (governantes, autores, editores, professores e alunos) se engajam com esse gênero de forma diferente, e tal fato depende de suas posições sociais. O livro didático organiza a vida dessas pessoas, pois elas assumem esses papeis, como aquele que propõe coisas para o ensino, aquele que seleciona (ou não) e aplica o que está no livro e utilizam para fins de estudo.

Coerente com essa colocação, o livro didático pode ser definido como um macrogênero, ou seja, formado e constituído por textos exemplares de outros gêneros. É preciso considerar que esses gêneros, ao serem inseridos no livro didático, assumem funções diferentes daquelas que originalmente lhe foram atribuídas. Essa definição é trabalhada por Bunzen e Rojo (2008) para delinear o livro didático de Língua Portuguesa e também por Silva (2016) para descrever o livro didático de Inglês. O livro didático de História tem os mesmos contornos, pois, como tal, incorpora imagens, mapas, artigos de jornal/revista, histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros.

Esse entrecruzamento e justaposição de variados gêneros presentes na estrutura do livro didático é o que faz dele um objeto discursivo. Ao intercalar gêneros diversos, esse material traz para seu interior outras vozes, o que Bakhtin (1978) denomina o discurso do *outrem*. Tal prática, comum ao campo da didática, realiza-se nas obras por meio da intercalação de textos produzidos pelo autor/editor em diálogo com outros textos, para a construção da unidade discursiva. Essa característica composicional e organizacional plurilinguística que o livro didático adquire, faz dele uma unidade discursiva complexa e que se constrói com a finalidade de atender um público determinado e do ensino específico da disciplina de História; por isso, configura-se como um gênero do discursivo (SOUZA e VIANA, 2011).

---

[2]"For us a genre is a staged, goal-oriented social process. Social because we participate in genres with other people; goal-oriented because we use genres to get things done; staged because it usually takes us a few steps to reach our goals." (MARTIN e ROSE, 2007, p. 8).

Para Bakhtin (1978), o receptor do discurso não é um ser passivo, ao contrário, ao ouvir e compreender um enunciado, produz uma atitude responsiva. Isso quer dizer que o receptor pode concordar ou não, estabelecer avaliações, julgamentos, discutir, ampliar, direcionar, enfim, atuar de forma ativa diante do ato enunciativo. Essa atitude responsiva atravessa os dizeres dos sujeitos, tornando possível medir sua conclusibilidade do que lhe é oferecido. Por isso, busquei ouvir docentes e discentes, usuários do gênero livro didático de História, para entender suas ações e avaliações do uso desse material.

Pesquisar o livro didático como gênero, buscando entender os discursos que contornam esse impresso, exige do pesquisador um trabalho científico de qualidade. Trabalho que apresente reflexão epistemológica e metodológica com característica indisciplinar, como posto anteriormente e retomado agora com as palavras de Alain Choppin (2002) de forma a arredondar e harmonizar o percurso e a proposta desta pesquisa. Nos dizeres do autor,

> [...] um dos principais perigos aos quais se expõe qualquer pesquisador, trabalhando só, isolado, é de dar a uma realidade complexa uma análise reducionista, até mesmo errônea. Então, se o manual é o produto de competências diversas, por que não seria o mesmo para a pesquisa que o toma como objeto? (CHOPPIN, 2002, p. 23).

Tomando o livro didático de História, nesta tese, como um gênero do discurso, um produto de uso da linguagem, é pertinente entendê-lo como objeto de estudo da Linguística Aplicada, assim como o discurso sobre o processo de avaliação e uso desse material. É compreender que esse objeto, formado por uma composição complexa, apresenta múltiplas interpretações, dependendo de quem o olha e do contexto sócio cultural em que ele se insere.

Além disso, é necessário completar e conjugar o objetivo desta pesquisa, que traz em seu arcabouço a proposta de abordar o discurso dos Guias dos livros didáticos de História numa perspectiva de cruzamento de dados.

2.3 Guia do livro didático de História

O Guia do livro didático é um material elaborado para orientar o professor no momento de selecionar e usar o livro didático. Se retornarmos à definição de gênero construída por Martin e Rose (2007), exposta anteriormente, o Guia consiste em um gênero discursivo na medida em que é elaborado para um contexto e ocasião específica de uso, por meio dos quais o professor pode se orientar para organizar suas ações e alcançar seus objetivos.

Esse material traz em seu arcabouço diversas vozes de profissionais, que se dedicaram a elaborar esse impresso no diálogo com os livros didáticos produzidos pelos autores/editores

em um discurso assimilado e estruturado para atingir o público ao qual ele se destina, os professores. O ato do discurso possui formas diversificadas que se moldam nas intencionalidades do locutor e na sua marca histórica e social relacionada a contextos interacionais. As intenções comunicativas presentes no Guia apontam para a concepção que o locutor tem a respeito do destinatário e o conhecimento de mundo no qual esse gênero será utilizado. Nessa esteira é posta a questão: o discurso desenvolvido nos Guias, com objetivo de orientar o uso do livro didático, encontra-se em sintonia com os dizeres de professores e alunos, usuários em primeira instância e conhecedores da realidade escolar?

O Guia, como conhecido atualmente, é fruto da avaliação pedagógica de livro didático iniciada em 1996 quando o MEC formou comissão, dividida por área de conhecimento, para determinar critérios de análise e classificação das obras. Doravante, os resultados do processo de apreciação, seleção e recomendação passaram a ser sintetizados e divulgados por meio de exemplares, o Guia do Livro didático. Atualmente, esse material é disponibilizado via *internet* com o objetivo de guiar e subsidiar o professor no momento da escolha e do uso do livro didático. Dessa forma, os Guias fazem parte da operacionalização do PNLD (CASSIANO, 2013).

Na concepção do MEC, quando o professor se apropria do Guia "ele se empodera de sua função intelectual, e isso se amplifica por toda a escola." (BRASIL, 2017, p. 9). Com relação à disciplina de História, Castilho (2007) aponta que o Guia "constitui-se em importante material de orientação e organização da ação docente e deve ter continuidade, objetivando promover a excelência desejável do livro didático de História" (CASTILHO, 2007, p. 120).

Na contramão dessas percepções, pesquisas apontam que os Guias dos Livros Didáticos não se configuram como um elemento viável para atender às demandas dos professores no ato da escolha do livro didático. Na minha dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2015), constatei que dos 27 professores participantes da escolha do livro didático de História, 16 registraram que fizeram uso do Guia. Porém, ao descreverem como aconteceu o processo de adoção das obras, nenhum respondente relatou a utilização desse material. Outras pesquisas que investigaram a escolha do livro didático de História também chegaram aos mesmos resultados, como Siman, Pereira e Silva (2007), que concluíram que o Guia não atinge plenamente a sua pretendida funcionalidade. Pesquisas de outras áreas que indagaram essa questão também chegaram à mesma constatação. Silva, Santos e Assis (2019), afirmam que o

Guia “[...] não parece ainda ser reconhecido como de grande importância pela maioria dos professores participantes [...] (SILVA, SANTOS e ASSIS, 2019, p. 103).

Porém, esta pesquisa não tem o objetivo de investigar como os professores utilizam o Guia do livro didático ou que influência esse material exerce nesses sujeitos. Mas, sim, realizar uma comparação do discurso de professores e alunos com o dos Guias no que diz respeito ao uso do livro didático. A pertinência de comparar esses discursos se faz pela imprescindibilidade de tentar compreender as semelhanças e divergências que rondam os dizeres oficiais em comparação às práticas pedagógicas da sala de aula. Esse objetivo parte da premissa de que o Guia do livro didático é um gênero elaborado com a finalidade de orientar o professor a escolher e utilizar o livro didático, mas sobretudo ele é fruto do discurso que legitima o poder sociopolítico vigente.

Receberam destaque nesta pesquisa o Guia do PNLD/2017 dos anos finais do Ensino fundamental, elaborado em 2016; e o Guia do PNLD/2018 destinado ao Ensino Médio, produzido em 2017, pois esses são os Guias que apresentam as resenhas dos livros didáticos utilizados no momento em que a coleta de dados aconteceu. O foco desta investigação se circunscreve ao momento em que se concentra a descrição de como utilizar o livro didático na sala de aula. Porém, pode ser tomado outro momento desse material, se assim se fizer necessário, com o objetivo claro de entender qual discurso é desenvolvido na prática de uso do livro didático de História. Posto isso, concentro-me de agora em diante a descrever o contexto em que a pesquisa foi realizada.

2.4 O cenário atual do PNLD

Na minha dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2015), dediquei um capítulo para delinear o percurso histórico do PNLD por meio da descrição e análise das políticas públicas direcionadas ao setor. Na ocasião, também concentrei os esforços em descrever o objeto livro didático de História, sua trajetória na educação e as pesquisas relativas a esse material, bem como os Guias de livros didáticos dessa disciplina. Portanto, não cabe aqui retomar essa discussão, sendo, neste momento, mais pertinente avançar na questão e apontar as mudanças pós 2016 que esse programa tem sofrido com as últimas gestões governamentais, para melhor compreensão e elucidação do objetivo deste trabalho e o contexto em que ele se insere. São mudanças ocorridas pós 2016 que apresentam cunho político e ideológico, como o decreto nº

9.099/2017, Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outras medidas que incidem diretamente sobre a educação e atingem em cheio o PNLD.

A nova composição do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), aprovado pelo decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, tem por objetivo avaliar e viabilizar livros didáticos, paradidáticos, pedagógicos e literários, além de materiais destinados à prática educativa de forma regular e gratuita, para atender a todas as modalidades de ensino das escolas públicas de educação básica das redes federal, estadual, municipal e distrital. O novo formato desse Programa também visa atender às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

Nessas primeiras reformulações do PNLD aqui expostas, uma das alterações precisa ser observada. Ao determinar a tarefa de analisar e viabilizar obras literárias, o Decerto agregou no escopo do Programa ações que antes eram destinadas ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que, por sua vez, tinha a função de garantir acervo de obras literárias, de pesquisa e de referências com objetivo de incentivar a leitura, o acesso à cultura e à formação docente.

Agregando a essa generalização de função, o decreto também ampliou a possibilidade de adoção de outros materiais, como *softwares*, jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação pedagógica para professores da educação infantil e Educação Física, além de livros de projetos integradores e materiais destinados à gestão escolar por meio de ciclos próprios ou edições independentes. Tal medida abre espaço para que o Estado adquira e distribua obras nos modelos do sistema estruturado de ensino, os chamados sistemas apostilados. Esse tipo de estrutura de ensino, conhecido como mercantilização da educação (CAIMI, 2018), possibilita adquirir livros sem que passem pelo crivo das avaliações. Além disso, é um sistema que limita a autonomia pedagógica do professor e aumenta consideravelmente os custos dos cofres públicos (CAIMI, 2018).

Se por um lado o decreto presidencial prevê a ampliação do atendimento e um maior número de aquisição de materiais, por outro determina limitações quanto à escolha das obras. De acordo com o documento, a escolha da obra será única: “I - para cada escola; II – para cada grupo de escola; ou III – para todas as escolas da rede” (BRASIL, 2017). Essa determinação oficializa práticas que já foram denunciadas em pesquisas, como de Silva (2014) e Oliveira (2015), em que um grupo de escola é obrigado a fazer escolha unificada

para conseguir ter sua demanda atendida, ou mesmo ações ilícitas de prefeituras que fecham negócios com uma editora específica com objetivos de beneficiar seu governo.

Para além dessas questões, essa determinação silencia a voz de professores que podem não ter o direito de escolher a obra que melhor atende à necessidade peculiar do seu público alunado, sendo esses profissionais os maiores conhecedores da realidade dos seus alunos e da escola, comprometendo ações pedagógicas voltadas para a construção de uma educação igualitária. No tocante a essa questão, essa medida adotada se apresenta como um marco de desrespeito à autonomia intelectual e pedagógica desses profissionais. Como é apontado pelo Guia/2017 de História, que apresenta um discurso incompatível com a do decreto, por ter sido elaborado no contexto político divergente, "Sabemos o quão devastador pode ser o uso de uma coleção didática que não foi escolhida pelos atores da escola" (BRASIL, 2016, p. 8).

Outro tópico do documento presidencial que merece atenção se refere à participação dos professores da educação básica das redes públicas e particulares no processo de avaliação das obras, o que antes era feito, exclusivamente, pelo corpo docente de universidades públicas e privadas, ficando a cargo do MEC determinar os critérios de avaliação e selecionar os avaliadores. Para atender essa demanda, no mesmo ano do decreto, o MEC abril no Diário Oficial da União (30/10/2017)[3] chamada pública para candidatura de professores interessados em participar da etapa de avaliação pedagógica de cerca de 260 coleções de livros didáticos. Para se candidatar era preciso ter, no mínimo, o título de mestre. Os selecionados ficariam responsáveis por verificarem se os livros estão aptos para serem utilizados, tanto por docentes quanto discentes.

Essa iniciativa despertou a atenção dos militantes do Movimento Escola 'Sem' Partido (MESP), que iniciaram campanha nas redes sociais para que seus adeptos se inscrevessem para avaliar as coleções referentes ao PNLD/2019. O MESP é veiculado por meio de um sítio na internet desde 2004, e ganhou força em 2014 com a tramitação de projetos de lei sobre o tema: 'Escola sem Partido' na Câmara dos Deputados e em alguns estados e municípios (PL 867/2015).

Para o MESP, os livros didáticos concentram-se as maiores provas de que há uma doutrinação ideológica nas escolas. Por isso o professor Orley José Silva dedica-se, desde

[3]Documento disponível em < https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2017/10/30> Acesso em 30 de janeiro de 2019.

2014, ao blog De Olho no Livro Didático[4], tentando provar que os livros didáticos e paradidáticos distribuídos pelo MEC são materiais desenvolvidos para doutrinação esquerdista.

Adeptos desse movimento são membros da bancada evangélica, simpatizantes da Ditadura Militar, entusiastas da pena de morte e da 'cura gay', apoiadores do porte de armas, favoráveis ao liberalismo e às privatizações. Esse grupo acredita numa suposta ideologia esquerdista nas escolas e que ela precisa ser combatida. Sua frente de debate visa coibir práticas pedagógicas voltadas para o pluralismo da educação e o avanço da democracia. São contra a diversidade sociocultural e promovem iniciativas para criminalizar o ensino de temas como a emancipação feminina, o racismo e a homofobia. É agenda desse movimento combater os avanços recentes na luta contra a desigualdade social, do qual o Movimento Negro, de feministas, LGBT+, Sem Teto, Trabalhadores, Quilombolas e Indígenas são protagonistas. A Escola 'Sem' Partido apresenta uma proposta clara no qual os professores e alunos são limitados ao construírem o conhecimento e expressarem opiniões (SOUZA *at al*, 2016).

Alinhada à proposta de reformulação do PNLD, BNCC vem complementar o arranjo da proposta política para a educação. A BNCC destinada ao ensino fundamental foi elaborada após a realização do "I Seminário Interinstitucional para elaboração da Base", em 2015. Logo após foi divulgado a primeira versão do documento para consulta pública com o objetivo de receber e agregar as contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas. Nesse momento, as disputas teóricas, metodológicas e políticas sobre o que ensinar e aprender na disciplina de História borbulharam.

Com o golpe Parlamentar, em 2016, que depôs a Presidenta eleita Dilma Rousseff, um novo documento destinado à disciplina de História foi reelaborado por grupos ligados aos políticos que assumiram o poder. Essa versão foi aprovada no Conselho Nacional de Educação no dia 15 de dezembro de 2017 e homologada pelo Ministro de Estado da Educação cinco dias depois, período de recesso escolar seguido de férias. Sobre esse documento, Franco, Júnior e Guimarães (2018) afirmam que, "Longe de ser apenas uma seleção de saberes históricos é uma prescrição reguladora, instrumento padrão de controle do fazer pedagógico dos professores, pois vinculado às Avaliações Nacionais e ao PNLD – Programa Nacional de Livros Didáticos" (FRANCO, JÚNIOR e GUIMARÃES, 2018, p. 1019).

[4]Disponível em < https://deolhonolivrodidatico.blogspot.com/> Acesso em 27 de setembro de 2020.

Concomitante a esse contexto, a BNCC do Ensino Médio é atravessada pela Reforma desse seguimento de ensino, proposta pela Medida Provisória n. 746, de 2016, que percorreu a Câmara dos Deputados e, posteriormente, tornou-se a Lei 13.415/2017, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa medida cria novas diretrizes para essa etapa da educação que permitem a flexibilização da oferta, matrícula e carga horária das disciplinas. Nessa proposta, a disciplina de História, entre outras que ajudam a promover o pensamento crítico, perde espaço em prol de uma educação voltada para o mercado e à formação da força de trabalho, de indivíduos passivos e/ou pouco críticos da realidade e do mundo social no qual estão inseridos. Motta e Frigotto (2017) acrescentam que,

> Segundo dirigentes do Ministério da Educação (MEC), a reforma do Ensino Médio é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade. Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas; e a contenção da evasão escolar. (MOTTA E FRIGOTTO, 2017, p. 357).

Na percepção desses autores, a Reforma do Ensino Médio é uma contrarreforma que vem consolidar o projeto da classe dominante brasileira com base político-econômica do capitalismo dependente. Esse projeto molda e perpetua a desigualdade social, condenando gerações de estudantes à aquisição de habilidades simples e mecânica necessária ao trabalho e à produção em massa, negando o acesso ao conhecimento científico que permite entender e questionar o mundo e a sociedade que os rodeiam. Trata-se de uma violência deliberada contra a escola, já que é ali onde se encontram os filhos da classe trabalhadora, dependentes, em sua grande maioria, do ensino público.

Sobre a BNCC, Neira (2017) analisa como um instrumento voltado para o empobrecimento do conhecimento crítico e democratizante, regressado para formação técnica alinhada aos ditames do mercado. Para o autor, o documento é um “empobrecimento da crítica e a retirada de direitos fundamentais à construção de uma sociedade menos desigual” (NEIRA, 2017, p. 1).

Determinado no decreto nº 9.099/2017 que a produção dos livros didáticos atenda à demanda da BNCC, Caimi (2018) entende essa vinculação como uma tendência

homogeneizante de transformar o livro didático em um currículo prescrito que visa atender às avaliações de larga escala, os exames padronizados e, de modo consequente, aos *rankings* educacionais.

Nesse conjunto de medidas de ataque às classes populares, ainda temos a Emenda Constitucional nº 95/2016 (Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos) que institui o Novo Regime Fiscal, limitando os investimentos públicos primários por duas décadas. Dentro dessa teia política, também, está a aprovação da lei nº 13.429/2017 que altera os dispositivos da lei nº 6.019/1974 que dispõe sobre os contratos de trabalho temporário e a mão de terceirizada nas empresas e, ainda, a Emenda Constitucional nº 103/2019 que altera o sistema de previdência social dos trabalhadores urbanos e rurais. São medidas que resultam na perda de direitos dos trabalhadores, direitos que foram conquistados com muita luta ao longo da história desse país **(**MARINGONI, 2013**)** e que não deixa de atingir em cheio a educação pública e a classe trabalhadora desse segmento.

Desde o início do ano de 2019, o orçamento destinado às universidades federais vem sofrendo cortes consideráveis, o que gerou uma série de protestos por todo o país. Esses cortes chegaram à Educação Básica e atingiu o PNLD. A Lei de Diretrizes Orçamentarias nº 13.808, de 19 de dezembro de 2018, aprovada pelo Congresso Nacional, havia previsto o investimento de R$1,9 bilhões para a produção, aquisição e distribuição de livros e materiais didáticos e pedagógicos para educação básica. Em consulta ao site do FNDE, consta que o PNLD/2020 investiu, de fato, R$ 1,3 bilhões, um corte orçamentário de R$ 600 milhões.

O decreto nº 9.099/2017 que altera o PNLD em conjunto com a BNCC, e a Reforma do Ensino Médio, caracterizam e determinam diretamente a produção, circulação e uso do livro didático, pois esse material terá que atender a essas demandas. Tais determinações, em conjunto com outras medidas aprovadas, atacam os direitos da classe trabalhadora e fecham o círculo de opressão ao pensamento crítico, fazendo da educação uma ferramenta para a formação de mão de obra alienada ao sistema capitalista. Nesse percurso, o livro didático é visto como um instrumento capaz de mobilizar o discurso em prol de atender os anseios da classe dominante com maior eficiência e eficácia. Nas palavras de Fiscarelli (2008), “Os materiais didáticos são utilizados como estratégia discursiva para dar sentido aos dispositivos “inovadores” da proposta política.” (FISCARELLI, 2008, p. 12).

Nesse contexto conturbado e ameaçador que o PNLD está enfrentando é onde esta pesquisa se situa, o que exigiu, durante todo o desenvolvimento e escrita desta investigação,

que tais questões não fossem perdidas de vista. Por se tratar de um trabalho da área de linguagens, a necessidade de situar o contexto social em que os usuários da língua se inserem, fez-se imprescindível ao desenvolvimento da pesquisa. Por isso, foi necessário dissertar sobre esse complexo momento político, econômico, ideológico e educacional que atinge em cheio o PNLD, atravessa o livro didático e chega às escolas, influenciando e definindo os discursos que moldam o uso desse material.

Neste capítulo, foi apresentada uma proposta indisciplinar para abordar o livro didático de História sob a ótica da Linguística Aplicada, situando o PNLD na atual conjuntura da política pública. Nessa assertiva, considera-se o livro didático de História como gênero do discurso, e nesse mesmo molde, foi apresentado o Guia que compõe o corpo de dados desta investigação.

Tudo que foi posto neste capítulo aponta para uma prática que exige conhecimentos fronteiriços, que perpassam o cotidiano da sala de aula, a cultura escolar, as práticas discursivas, além da capacidade de cruzar teorias linguísticas em consonância com a metodologia. Todo esse esforço com o objetivo de revelar, em uma nova perspectiva, as construções e percepções dos docentes e discentes sobre o livro didático de História. Para completar esta proposta de pesquisa indisciplinar, faz-se necessário dedicar o próximo capítulo à visão de linguagem aqui empreendida.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Acredito que errado é aquele que fala correto e não
vive o que diz.
O teatro Mágico

Este capítulo tem por objetivo apresentar a visão de linguagem adotada como referencial teórico nesta tese e que serve de base para a análise empreendida na pesquisa. Os sistemas discursivos da Avaliatividade e da Ideação são legatários teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional. Portanto, descrevo a seguir os princípios básicos dessa teoria e, na sequência, os sistemas da Avaliatividade e Ideação, seus subsistemas e construtos, que permitem entender e interpretar as avaliações e experiências construídas no discurso. Por último, discorro como esses sistemas, utilizados em sintonia, contribuíram para analisar os discursos que se moldam sobre os usos dos livros didáticos de História.

3.1 Os princípios básicos da Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) é uma teoria originalmente desenvolvida pelo britânico Michael Alexander Kirkwood Halliday. Outros pesquisadores contribuíram para a ampliação e o desenvolvimento da teoria, como: Hasan (1989); Eggins (2004); Thompson (2003); Kress e van Leeuwen (2006); Martin e Rose (2003/2007); Martin e White (2005). No Brasil, autores como Fuzer e Cabral (2014); Vian Junior (2009) e Silva (2016) desenvolveram estudos com essa teoria.

A maior contribuição de Halliday para os estudos linguísticos foi a centralidade no desenvolvimento da Gramática Funcional (EGGINS, 2004). Halliday (1994) entende que as escolhas de significados no estrato da semântica do discurso são realizadas no nível da léxico-gramática. Portanto, é considerada a unidade central de processamento da linguagem, a base onde os significados são construídos.

A LSF parte do princípio que a função primordial da língua é produzir significados, e esses significados são negociados e influenciados pelos contextos sociais e culturais em que se manifestam. Sob tal perspectiva, a língua é também um sistema semiótico, fazendo com que cada escolha tenha significado em detrimento de outras escolhas que poderiam ter sido feitas. Assim, a LSF analisa a escolha linguística feita dentro de um determinado contexto de comunicação e qual significado essa escolha produz.

A LSF se preocupa com a linguagem em todas as suas manifestações, portanto caracteriza-se como uma teoria sociossemiótica. Considera a língua como um sistema social que organiza e significa toda experiência humana. Seu construto é histórico e se desenvolve para atender às necessidades humanas e a forma como ela se organiza é funcional, não é arbitrária. O sistema linguístico de escolha é um leque de possibilidades abertas ao sujeito e suas escolhas são carregadas de valores sociais.

A abordagem sistêmico-funcional está centrada na noção de função, por isso considera a gramática nos termos de como ela é usada para produzir significados, sendo que esses significados residem nos padrões sistêmicos de escolhas, levando em consideração não só as que são feitas, mas também as que não são feitas. Dessa forma, Halliday (1994; 2004; 2014), ao escrever sobre a gramática funcional, entende que ela é a unidade central do processamento linguístico, permitindo a construção de significados. Consiste em um conjunto altamente complexo de sistema de opções, no qual o escritor/falante faz uso para estruturar sua enunciação e o leitor/ouvinte se vale para interpretar essa enunciação. Nessa perspectiva, a LSF se preocupa com a estrutura da língua, tendo em vista que o estudo dessa estrutura é necessário para se entender o significado da mensagem gerada. Contudo, a teoria entende que é o significado que determina a forma estrutural dos elementos gramaticais, e não o oposto (SANTOS, 2014).

Obedecendo a tal lógica, ao estudar a gramática funcional, Halliday (2014) propôs a divisão da linguagem em três metafunções que explicam a produção dos significados e se realizam no nível da lexicogramática. As metafunções interpessoal, ideacional e textual, são descritas por Martin e Rose (2007) da seguinte maneira: "A metafunção interpessoal para estabelecer relacionamentos. A metafunção ideacional para representar a experiência. A metafunção textual para organizar o texto."[5] (MARTIN e ROSE, 2007, p. 7).

Para a LSF, há uma relação sistemática entre a organização da língua, ou seja, entre os significados da língua e o contexto em que ela se realiza. Dessa forma, a noção de contexto de cultura e de situação são essenciais para a construção do sentido de um texto. O primeiro diz respeito às práticas discursivas de uma determinada cultura. É a dimensão mais abrangente, indicando como as pessoas utilizam a linguagem para alcançar seus objetivos culturalmente motivados (EGGINS, 2004). Já o contexto de situação é "o ambiente imediato no qual um

[5]"The interpersonal metafunction to enact relationships; the ideational metafunction to represent experience; the textual metafunction to organize text." (MARTIN e ROSE, 2007, p. 7). Tradução da autora, assim como as demais.

texto está realmente funcionando”[6] (HALLIDAY e HASAN, 1989, p. 46). A partir da análise do contexto de situação, é possível dizer quem são os sujeitos participantes, os significados construídos e negociados e a organização funcional da língua. Três são as variáveis que devem caracterizar um contexto de situação: o campo do discurso, ou sobre o que a interação aborda; as relações sociais, ou os papéis desempenhados pelos participantes presentes no discurso; o modo do discurso, ou como a língua é organizada para atingir os objetivos aos quais se destina (BARBARA e MACÊDO, 2009). Cada uma das variáveis de situação está ligada a uma das metafunções expostas anteriormente. Assim, a interpessoal está relacionada às relações sociais, ideacional ligada ao campo do discurso e a textual associada ao modo do discurso.

Também é preciso pontuar que Halliday e Hasan (1989) consideram texto e contexto uma relação dialética. Para se compreender um texto é necessário entender o contexto, bem como este é também construído pelo texto. É nesse espaço de contato entre texto e contexto que os significados surgem. Na concepção sistêmico-funcional o texto é a unidade maior de funcionamento, por meio dele as interações acontecem e os significados são codificados. Halliday (1977/2002) define texto como “uma instância de significado social em um contexto de situação específico.”[7] Ou seja, o texto é constituído de significados, por isso ele é uma unidade semântica e é nessa perspectiva que deve ser estudado. Portanto, se um texto se configura em um potencial de significados construído por uma determinada cultura, podendo revelar práticas sociais e como o sujeito se posiciona nesse contexto, então busco investigar nos discursos (oral e escrito) que emergem do contexto escolar as experiências e avaliações que professores e alunos expressam ao utilizar o livro didático de História.

A teoria de linguagem adotada como referencial teórico nesta tese oferece instrumento que permite entender, mediante o contexto em que a linguagem é produzida, onde, como e por que a comunicação acontece. Essa é uma maneira de entender a sociedade, a partir dos textos que ela produz, pois é na linguagem que o sujeito constrói seus valores e suas representações. A LSF permite mostrar, de forma sistemática, atributos reais de uma determinada sociedade, utilizando métodos detalhados de análise de textos em contextos, buscando entender como os sujeitos usam a língua e como é estruturada a linguagem e seus diferentes usos na construção dos significados que dão sentidos e vida à sociedade (BARBARA e MACÊDO, 2009).

---

[6]“The context of situation, as defined in these terms, is the immediate environment in which a text is actually functioning.” (HALLIDAY e HASAN, 1989, p. 46).

[7]“(…) a text is an instance of social meaning in particular context of situation.” (HALLIDAY 1977/2002, p. 53).

Essa proposta hallydiana impulsionou Martin e White (2005) e Martin e Rose (2007) pensarem a análise do discurso além do nível oracional. Os autores propõem observar qualquer discurso sob o viés de qualquer uma das três perspectivas metafuncionais, identificando diferentes funções por diferentes padrões de significado, sem deixar de considerar a existência das três metafunções e que elas acontecem simultaneamente, contribuindo em conjunto para a construção dos significados (MARTIN e ROSE, 2007). Nesse entendimento, Martin e Rose (2007), com base nas metafunções, descrevem sistemas discursivos que atendem uma ou outra das metafunções; são eles:

- Avaliatividade: trata-se das atitudes negociadas no texto, o que envolve sentimentos e valores expressos no discurso. Consiste em significados interpessoais construídos na interação social.
- Ideação: o foco está no conteúdo. As atividades realizadas e como são descritos e classificados os participantes dessa atividade. São tipos de significados ideacionais.
- Conjunção: explora as conexões entre processos, adicionando, comparando, sequenciando ou explicando-os. São tipos de significados ideacionais que de forma lógica são usados para formar conectividade temporal, causal e outros tipos de conectividade.
- Identificação: preocupa-se com a identificação e acompanhamento dos participantes (pessoas, lugares e coisas) no discurso. São recursos textuais que se ocupam da forma como o discurso faz sentido para o receptor.
- Periodicidade: preocupa-se com o ritmo do discurso. São significados textuais que se preocupam em organizar o discurso em fluxo de informação e permite prever e consolidar os significados.
- Negociação: são significados interpessoais que tratam da interação e troca entre os interlocutores. Como são adotadas e atribuídas as funções na interação do diálogo entre os interlocutores.

Dentre esses sistemas discursivos, o da Avaliatividade (do inglês *Appraisal*) e o da Ideação (do inglês *Ideation*) se apresentam mais consistentes e coerentes com a proposta desta pesquisa. Ambos os sistemas contribuem para entender as avaliações e experiências construídas sobre e a partir do uso do livro didático de História no contexto da sala de aula. Descrevo o sistema discursivo da Avaliatividade e Ideação com base na obra de Martin e

Rose (2007) e Martin e White (2005), condizendo com o que os autores apresentam, uma abordagem analítica do discurso baseada na interpretação de texto em contexto, os papeis desempenhados e os significados construídos. São recursos úteis para a análise de qualquer discurso.

Assim, apresento a seguir cada sistema discursivo separadamente e de forma detalhada no intuito de obter uma melhor compreensão dos referenciais teóricos utilizados neste estudo. Estou ciente de que a utilização conjunta desses sistemas discursivos é o que possibilitará a interpretação final dos dados e o melhor entendimento dos objetivos propostos neste trabalho.

3.2 Sistema da Avaliatividade

O sistema da Avaliatividade considera que o interlocutor, ao conceder avaliações aos diversos aspectos das suas experiências sociais, faz escolhas linguísticas determinando diferentes ocorrências de afeto, julgamento, apreciação, gradações atitudinais e de escolhas linguísticas que mostram seu posicionamento no discurso. Esse sistema fundamenta-se na natureza interacional do discurso como negociação (MARTIN e ROSE, 2007). Nesse sentido, o discurso é mais do que palavras nas orações, o foco está no significado além da oração (MARTIN e WHITE, 2005).

Sua preocupação é com "os tipos de atitudes que são negociados em um texto, a força dos sentimentos envolvidos e as maneiras como os valores estão fundamentados e alinhados" (MARTIN e ROSE, 2007, p. 25)[8]. Isso quer dizer que o mais importante no sistema da Avaliatividade é compreender como o autor do discurso "aprova e desaprova, entusiasma e abomina, aplaude e critica, e a forma como posiciona seus leitores / ouvintes a fazerem o mesmo." (MARTIN e WHITE, 2005, p. 01)[9]. Sua ênfase está na avaliação construída no texto em sociedade com aqueles que compartilham dos mesmos sentimentos e valores. A forma como os dispositivos linguísticos são manejados para a partilha de avaliações. A construção de identidade desejada para seu texto como forma de se alinhar ao seu público alvo (MARTIN e WHITE, 2005).

A Avaliatividade realiza-se em três subsistemas: atitude, engajamento e gradação. O primeiro diz respeito aos sentimentos expressos por meio do afeto, ao julgamento de caráter e

---

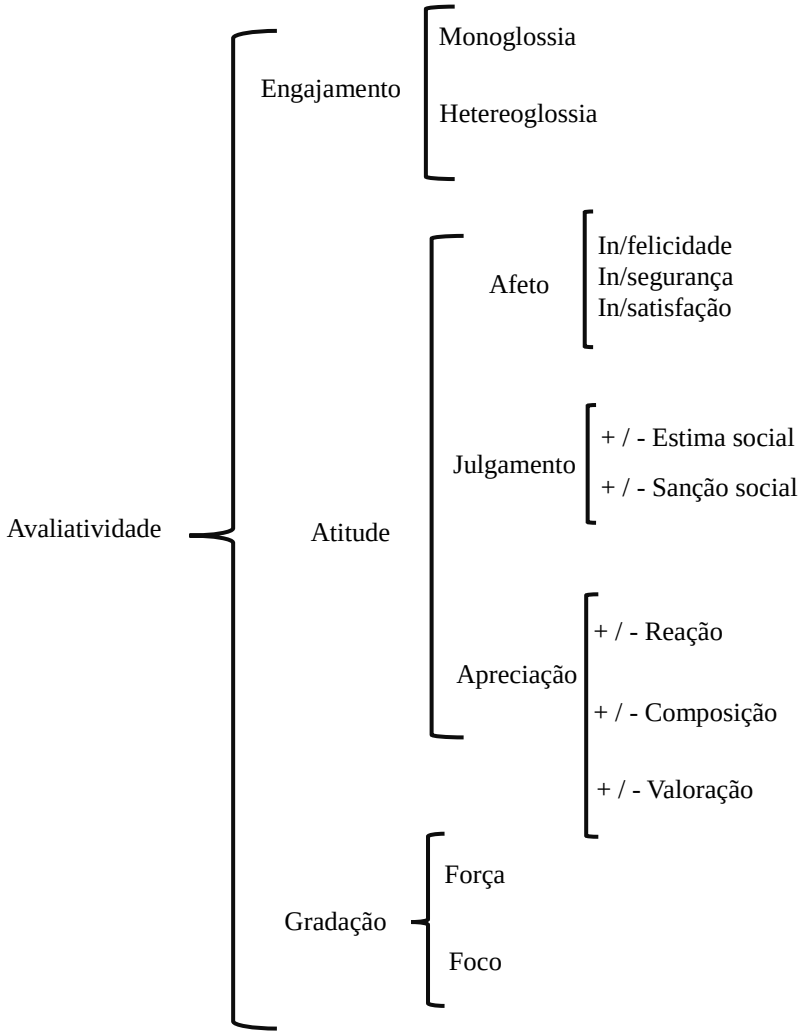
[8]"[…] the kinds of attitudes that are negotiated in the text, the strength of the feeling involved and the ways in which values are sourced and readers aligned." (MARTIN e ROSE, 2007, p. 25).

[9][...] approve and disapprove, enthuse and abhor, applaud and criticise, and with how they position their readers/listeners to do likewise. (MARTIN e WHITE, 2005, p. 01).

conduta, à apreciação de coisas materiais e/ou imateriais. O segundo se refere à fonte da atitude, a participação e envolvimento do falante naquilo que está sendo dito. O terceiro implica os fenômenos gradativos, por meio dos quais a atitude pode ser intensificada ou mitigada. Cada um desses subsistemas pode ser analisado separadamente. Entretanto, eles acontecem de forma concomitante, compondo o Sistema da Avaliatividade.

O esquema a seguir representa, resumidamente, as formas do Sistema da Avaliatividade (SA) e seus respectivos subsistemas:

Esquema 1 – Sistema da Avaliatividade



Fonte: Martin e White (2005, p. 38).

O esquema mostra que o sistema da Avaliatividade é um construto sistematicamente formulado, no qual cada subsistema possui outros subsistemas internos, formando uma ampla rede que se articula entre si. A seguir, serão apresentados cada um desses subsistemas, iniciando pela atitude, passando pelo engajamento e finalizando com a gradação.

O subsistema atitude está relacionado aos nossos sentimentos positivos ou negativos, incluindo reações e ações emocionais, juízos de valores sociais e de comportamentos, avaliação de alguém, de coisas, situação, ação ou evento. Tal subsistema envolve três regiões semânticas do discurso referenciadas como emoção, ética e estética. A atitude está dividida em três campos semânticos: afeto, que inclui recursos para expressar sentimentos e reações emocionais; julgamento, recursos para avaliar o comportamento de acordo com vários princípios ético-normativos; e apreciação, que contempla recursos para interpretar os valores das coisas, incluindo valores estéticos de objetos, entidades e processos (MARTIN e WHITE, 2005).

Uma expressão atitudinal pode aparecer em qualquer enunciado, desde que apresente avaliação positiva ou negativa, explicita ou implícita, em relação a algo ou alguém. A atitude também pode estar presente quando há um convite ao ouvinte/leitor para que faça sua própria avaliação. As expressões atitudinais podem acontecer por meio de uma palavra isolada, conjuntos de palavras ou conjunto de elementos linguísticos distribuídos no texto.

Sob essa perspectiva, o endereçamento e a identificação do avaliador é importante para o reconhecimento das atitudes. É também necessário pensar em quem está avaliando e/ou o que está sendo avaliado. No julgamento e na apreciação, é importante observar a quem é destinada a avaliação, se para pessoas e suas condutas ou a coisas materiais e abstratas. Já o afeto, por outro lado, requer a participação de um *Emoter*, que é afetado emocionalmente por uma entidade ou fenômeno e o *Tigger*, responsável por desencadear a emoção (MARTIN e WHITE, 2005).

O afeto é um recurso semântico para expressar as emoções (MARTIN, 2000); (MARTIN e WHITE, 2005). Consiste em uma avaliação pautada nos sentimentos do autor, mostrando como eles se comportam emocionalmente em relação às coisas, acontecimentos ou pessoas. Manifesta-se em forma de sentimentos positivos (bons) ou negativos (ruins), de maneira explícita ou implícita.

Para melhor ilustrar essa seção, retiro do *corpus* da pesquisa excertos que exemplificam tal questão. Um exemplo é o da aluna do 6º ano do Ensino Fundamental, que expressa sentimento de afeto positivo ao avaliar o livro didático de História:

“Eu gosto muito do livro porque ele tem vários conteúdos interessantes.” (A2.18).

O subsistema julgamento refere-se à avaliação do posicionamento do comportamento humano, no que tange às normas sociais preestabelecidas de caráter negativo/positivo, aceitável/inaceitável, adequado/inadequado. O julgamento é dividido em dois grupos gerais: estima social e sanção social. A estima social é dividida em três subtipos de julgamento: normalidade, o que é considerado a/normal, in/comum; capacidade, que se refere à competência, habilidade e capacidade do indivíduo avaliado; e tenacidade, disposição e persistência da pessoa ou ato avaliado. A estima social, ainda, apresenta-se com mais frequência na cultura oral, por meio do *Facebook*, *Instagram*, fofocas, piadas e tendo, muitas vezes, um crítico papel a desempenhar, interferindo diretamente em relações sociais de familiares, amigos, entre outros. Já a sansão social, por sua vez, é dividida em duas formas de avaliar: veracidade, quão honesta, confiável e verdadeira pessoa ou ação é; propriedade, quão ética é a avaliada. A sanção social manifesta-se mais frequentemente por escrito, como editais, decretos, normas, regulamentos e leis, com vigia e punição do Estado por meio de multas para quem não cumpre com as normas e códigos (MARTIN e WHITE, 2005). Vejamos um exemplo no *corpus* da pesquisa em que o professor julga que seus alunos são incapazes de utilizar um determinado livro didático:

"Nós tínhamos um livro aqui, maravilhoso, mas os meninos tinham dificuldades de entender as perguntas feitas pelos historiadores, quanto mais respondê-las." (P1).

A apreciação expressa avaliação das coisas, interpretando as construções avaliativas sobre as coisas, fenômenos naturais e semióticos, seja como processo ou como produto. Apreciação significa atribuir valores às coisas, considerando sua importância social e qualidade estética no âmbito da utilização. Assim como as outras duas categorias atitudinais, a apreciação apresenta avaliações positivas e negativas, e pode ser dividida em: reação diante dos elementos avaliados; composição do que está sendo avaliado; e o valor atribuído às coisas ou fenômenos avaliados. Martin e White (2005) relacionam os subtipos de apreciação aos processos mentais, ou seja, à forma como olhamos as coisas. Dessa forma, a reação está relacionada à afeição (emotivo); a composição associa-se à percepção (nossa visão da ordem); e o valor relaciona-se à cognição (nossas opiniões). Com o exemplo dos dados da pesquisa, podemos observar o discurso apreciativo que o estudante do 1º ano do Ensino Médio desenvolve sobre o livro didático, delegando valor a esse objeto:

“Na minha opinião, o livro é bom para aprender sobre o que está no livro. Nós, seres humanos, podemos viajar no livro” (A4.1).

O subsistema do engajamento revela de quem são as avaliações atitudinais, as vozes no discurso. Nesse campo, recursos como projeção, modalidade, polaridade, concessão e outros são utilizados para referenciar, invocar e negociar as várias alternativas de posição social.

Os fundamentos do engajamento remetem-se à noção bakhtiniana de dialogismo e heteroglossia, em que se propõe uma multiplicidade de vozes presentes no texto, mesmo quando não é de forma explícita. Baseada nos princípios do dialogismo, a heteroglossia compreende que toda comunicação verbal ou escrita referencia ou retoma o que já foi dito/escrito antes, ao mesmo tempo em que antecipa as possíveis respostas dos leitores/ouvintes, potenciais ou imaginados (MARTIN e WHITE, 2005).

No subsistema do engajamento, a primeira grande divisão é composta pela heteroglossia e monoglossia. Quando há referências explícitas na avaliação, é denominada de heteroglossia; a tentativa de negar a presença de outras vozes é intitulada monoglóssica. A diferença está na opção do falante/escritor em manifestar ou não a presença de outras vozes, sem desconsiderar as premissas do dialogismo, em que todo enunciado é heteroglóssico mesmo que isso não esteja evidenciado.

Observe a fala do professor participante da pesquisa quando este se queixa que o livro didático de História escolhido não foi recebido; ao dizer isso, ele se utiliza da voz do corpo docente da escola:

“Então, esse livro não foi, necessariamente, escolhido por nós. O livro que a gente tinha escolhido, ele foi preterido e colocado esse, né!” (P1).

O subsistema do engajamento para o quadro da Avaliatividade permite identificar que, quando o autor anuncia a sua posição avaliativa, ele não só se expressa, mas ao mesmo tempo convida outras pessoas a apoiar e compartilhar seus valores, sentimentos, gostos ou avaliações normativas que está anunciando (MARTIN e WHITE, 2005).

O último subsistema se ocupa da organização escalar das avaliações, que consiste em ajustar o grau de uma avaliação, sendo possível dizer qual a força do nosso sentimento por alguém ou algo. É responsável pela função de intensificar ou amenizar os significados atitudinais. Martin e White (2005) explicam que a gradação é central para o sistema da

Avaliatividade, uma vez que tanto a atitude quanto o engajamento são passíveis de terem seus valores graduáveis.

Esse subsistema subdivide-se em dois: força e foco. A força diz respeito à intensidade com que as atitudes são realizadas, incluindo recursos para conceder grau de intensidade e quantidade. O foco é responsável pela precisão das avaliações, é o recurso usado para especificar, aprofundar ou suavizar uma avaliação. O foco é mais simples, pois não apresenta muitas divisões. Já a força possui ramificações, como a quantificação (número, massa, extensão de tempo e espaço) e a intensificação (qualidade e processo). Por exemplo, há uma diferença muito grande em um aluno dizer que 'gostou do livro' ou quando este gradua sua avaliação, expressando que:

"Eu realmente gostei muito do livro." (A2.5).

O sistema discursivo da Avaliatividade pode ser aplicado em diversos tipos de discurso, pois apresenta um sistema bastante refinado, que serve para analisar textos completos e conjuntos de textos de qualquer registro (WHITE, 2004). Podendo ser textos/discursos políticos, literários, jurídicos, musicais, publicitários, linguagens específicas de determinados tipos de profissionais, tais como médicos, advogados e professores, alunos, permeados pela fala cotidiana das mais diversas ideologias (WHITE, 2004).

Segundo Martin e White (2005), o sistema da Avaliatividade é importante porque ajuda revelar sentimentos e valores do falante/escritor e, também, "pode estar relacionadas ao status de autoridade do falante/escritor construído pelo texto" (MARTIN e WHITE, 2005, p. 2)[10]. No caso do estudo de discurso dos professores e dos alunos nesta pesquisa, esse sistema discursivo pode ajudar a entender o que tais sujeitos avaliam, julgam e apreciam no e sobre o livro didático de História.

A pertinência em utilizar o sistema da Avaliatividade em pesquisas sobre a recepção de livros didáticos foi tema de artigo de Silva (2015). O autor aponta que empregar esse sistema discursivo como aporte teórico para pesquisa é uma possibilidade para se considerar diferentes atitudes em relação ao material didático. Para Silva (2015), alunos e professores podem avaliar esse material expressando o que sentem em relação a ele, manifestando postura de apreciação da obra didática, suas características e composição, além do seu valor no

[10][..] their expression can be related to the speaker's/writer's status or authority as construed by the text [...] (MARTIN e WHITE, 2005, p. 2).

processo de construção do conhecimento ou mesmo de reação que esse objeto provoca em seus leitores.

Pesquisas como de Teodoro (2018) exemplificam esse tipo de investigação. A autora analisou as avaliações que os professores de Língua Inglesa da rede pública de ensino da cidade de Ouro Preto (MG) fazem dos livros didáticos disponibilizados pelo PNLD. A pesquisadora percebeu que a maior parte das avaliações foram expressas pela apreciação relativa à composição do livro, o que aponta para uma supervalorização do conteúdo em detrimento a outro aspecto constituinte do livro. A autora concluiu que os professores reconhecem a importância do material, porém não o consideram adequado para o contexto em que atuam.

Utilizar o sistema da Avaliatividade para compreender os usos que professores e alunos fazem do livro didático de História pode nos levar a entender as diferentes posturas atitudinais e expressões apreciativas que esses sujeitos revelam no discurso em relação a esse material. Assim, pode ser possível compreender o valor atribuído a esse objeto no processo de construção do ensino e aprendizado da disciplina de História.

3.3 Sistema da Ideação

O sistema discursivo da Ideação refere-se ao conteúdo do discurso, estudando a construção das experiências humanas, material e simbólica. Martin e Rose (2007) explicam que a Ideação se concentra nas atividades realizadas, nos participantes que realizam tais atividades, nas coisas envolvidas, seus lugares e qualidades. De cunho ideacional, utiliza-se, portanto, das relações entre os elementos lexicais, das relações construídas no núcleo de uma atividade, e das relações entre as atividades no conjunto do discurso.

A Ideação “não é a tradução da realidade preexistente em palavras, mas sim, uma construção da experiência da realidade enquanto construção discursiva. ” (SILVA, 2016, p. 58). De fato, esse sistema, ao se ocupar do discurso no contexto social, expressa experiências do mundo dos participantes, exteriorizando as associações que os últimos fazem dos processos e circunstâncias.

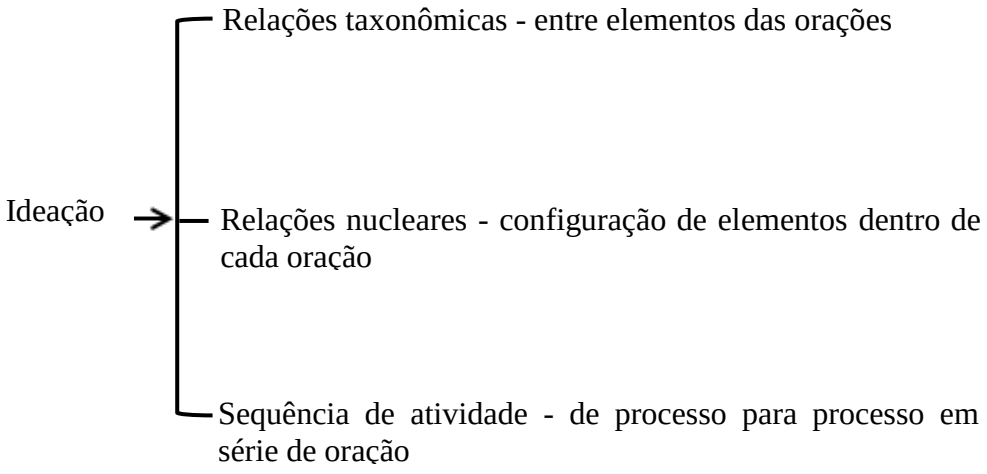
As análises empreendidas sob a perspectiva dos significados ideacionais podem indicar o modo como as pessoas são posicionadas no discurso e a forma como é construída sua participação, se estas pessoas compõem o núcleo de atividade de forma central ou periférica, se são mais ou menos agentivos; aproximações que contribuem para a compreensão do

processo como um todo. Para Martin e Rose (2007), as pessoas e os processos são os principais elementos que compõem o campo da experiência, assim como as coisas que estão diretamente envolvidas com eles, enquanto outros elementos, como lugares e qualidades, podem estar localizados em órbitas mais periféricas.

Martin e Rose (2007) nos ensinam que o campo da experiência se realiza pela oração e seus elementos [11]. Portanto, para interpretar as experiências, precisamos também nos ocupar das relações lexicais dentro e além da oração, analisando as relações entre os itens lexicais, os elementos internos de uma atividade e as atividades no conjunto do texto.

É possível identificar três subsistemas: o primeiro diz respeito à forma como o texto se desenvolve, passando de uma cláusula para outra, que inclui repetições, contrastes, sinônimos, organização, vocabulário em termos de análise e ou categorização. Assim, são moldadas imagens de pessoas, coisas, lugares, qualidades por meios das relações taxonômicas. O segundo é a organização de elementos dentro da cláusula e sua importância para o desenvolvimento do processo, incluindo as relações entre pessoas, coisas, locais, qualidades e o processo em que estão envolvidos, identificado como relações nucleares. O terceiro e último consiste no desenvolvimento do texto, a interpretação das relações de um processo para o outro ou o encadeamento de uma sequência de atividades, essas são denominadas como sequencias de atividades. Esses são os subsistemas do significado Ideação, resumidos por Martin e Rose (2007) no esquema a seguir, da seguinte forma:

Esquema 2 - Sistema da Ideação.



Esquema 2: Sistema da Ideação. Fonte: Martin e Rose, 2007, p. 76.

[11]Martin e Rose (2007) explicam que a oração (do inglês cláusula), do ponto de vista gramatical, é uma estrutura de palavras e grupos de palavras, porém, a partir de uma perspectiva semântica do discurso, a oração interpreta uma atividade envolvendo pessoas e coisas (MARTIN e ROSE, 2007, p. 74).

Esse esquema permite uma visão global dos subsistemas da Ideação, porém, cada subsistema apresenta peculiaridades sistemáticas e formuladas, que estendem sua função e formam uma grande teia em que se articulam entre si, possibilitando uma melhor compreensão e aplicação de sua análise no âmbito de significação ideacional do discurso. Por conseguinte, acho necessário a descrição de cada subsistema. Primeiramente, apresento as relações taxonômicas, seguidas pelas relações nucleares e finalizando com as sequências de atividades.

As relações taxonômicas são conjuntos de repetições, classificações, composições, sinônimos, antônimos, contrastes, classes etc., que formam partes de um todo, permitindo entender a construção de argumentos e interpretações. O conjunto de teias taxonômicas permite vislumbrar mais claramente um retrato do conteúdo do texto e do discurso.

Ao descrever alguém, um lugar ou coisas, o autor do discurso se vale de instâncias que moldam e caracterizam seu campo de experiências. Consiste em uma interpretação pessoal das pessoas, coisas e lugares delineados pelo seu mundo social, onde o discurso está sendo construído. Por exemplo, ao descrever uma pessoa, ou a si mesmo, o autor pode usar de características, tais como classe, idade, etnia, gênero etc., criando uma imagem de uma pessoa à medida que o texto se desenvolve, o que Martin e Rose (2007) nomeiam como taxonomia de classificação, o que não pode ser confundido com atributos da natureza feliz/triste, ansioso/seguro e congêneres, pois esses julgamentos são tratados no Sistema Discursivo da Avaliatividade. Ademais, podem emergir características anatômicas e fisiológicas, formando a parte de um todo de uma pessoa, como olhos, mãos, boca etc., essas são as taxonomias composicionais (MARTIN e ROSE, 2007).

As taxonomias de classificação e composição dão origens a vários tipos de relação lexical no discurso, formando o membro da classe e co-classe e a parte inteira e co-parte. Nesse conjunto, incluem-se as repetições, isto é, quando o mesmo item lexical é replicado ou utilizado em diferentes formas gramaticais, tais como escolar, escolaridade, escolares. Ao lado da repetição está a sinonímia, perceptível quando um significado experiencial semelhante é compartilhado por um item léxico diferente, tal como livro didático/manual didático. São estratagemas linguísticos frequentemente utilizados para evitar a redundância e também podem ser usados como mecanismo de diferenciação, de acordo com os contextos nos quais eles são normalmente usados.

A repetição e a sinonímia são recursos viáveis quando um texto é muito complexo, pois permitem manter algumas cadeias lexicais mais simples, enquanto relações lexicais complexas são construídas ao seu redor. Esses recursos são usados extensivamente com o objetivo de deixar clara qual finalidade está sendo negociada.

Por outro lado, temos o contraste, um recurso viável para a construção da distinção das classificações taxonômicas, e que contribui para argumentação e interpretação, a partir da qual uma posição ou conjunto de comportamentos e qualidades é preferido em detrimento de outro. O contraste mais comum é o antônimo, dois itens lexicais que têm significados opostos, como ganhar/perder; dar/receber; antes/depois. Mas também pode ser utilizado para apontar posição e função social inversa, como professor/aluno; pais/filhos, entre outros.

Dentro disso, temos outro tipo de contraste, a série, um recurso importante para interpretar coisas e eventos; é composto pelas escalas e ciclos. A escala tem significados mais amplos, por exemplo: quente/morno/tépido/frio; estagiário/professor/pedagogo/diretor. Já o ciclo exige itens entre dois outros, de forma gradual, como dias da semana, meses ou anos.

Exemplo retirado da entrevista com a professora P2 demonstra como as relações taxonômicas são construídas:

"O aspecto positivo dele [livro didático], que eu acho, é que a linguagem dele é muito fácil, o conteúdo é bem acessível e os alunos não enjoam, não cansam, a letra dele é boa, né." (P2).

A professora descreve os aspectos positivos do livro didático de História construindo a relação da parte para a co-partes utilizando de repetições como linguagem fácil, conteúdo acessível, letra boa. Além disso, a docente usa de sinônimos quando emprega os termos 'enjoam' e 'cansam'.

Relações taxonômicas contribuem para a construção do campo de experiência expressa no discurso, cada item lexical aberto se expande no campo do texto, relacionando com um desses cinco modos gerais e podem ser previsíveis ou contrariarem tal expectativa. A taxonomia consiste em um recurso importante para entender as relações lexicais utilizadas para construir o campo da experiência que envolve pessoas e coisas, lugares e qualidades.

As relações nucleares são os léxicos dentro da oração, compondo os grupos nominais ou verbais. Em uma oração, pessoas e coisas são participantes do processo, dentro disso, há um participante mais importante, o *Medium*, o participante núcleo do processo. Como já foi

mencionado, a Ideação concentra-se em sequências de atividades, logo, o processo e o *Medium* são o cerne dessa atividade; os demais participantes ocupam uma posição marginal e as circunstâncias são periféricas.

Assim, além do *Medium*, um ou dois outros participantes podem estar envolvidos no processo: são eles agente, beneficiário e vários tipos de *Range*. O Agente instiga o processo afetando o *Medium* de alguma forma.

Alguns processos podem ser estendidos a um terceiro participante, que seria o beneficiário, aquele que de alguma forma se beneficia no processo. Tanto o agente como o beneficiário podem não existir na cláusula ou mesmo serem implícitos, por isso eles são relativamente marginais em termos de relações nucleares.

Vejamos neste excerto da entrevista com a professora 3,

"Então, assim a maioria das atividades a gente faz é na sala de aula" (P3).

Percebe que nessa passagem o *Medium* é 'a maioria das atividades' que sofre a ação de ser feita 'faz' pela 'a gente' (professora e alunos), o agente do processo na circunstância de lugar da 'sala de aula'. Nessa construção de experiência relatada pela professora, a atividade é realizada, sendo essa ação a relação nuclear. O agente e as circunstâncias, nesse sentido, são periféricas.

Para Halliday (1994/2004), uma cláusula é realizada por uma configuração de grupos de palavras, e a partir disso se constrói a experiência em termos de um processo envolvendo pessoas e coisas, lugares e qualidades. Sob tal perspectiva, as relações nucleares ajudam a entender como pessoas e coisas são posicionadas no discurso, de forma central ou não, sendo essas colocações dependentes dos padrões nucleares da cláusula e relacionadas ao campo construído no texto.

Por último, temos a sequência de atividades, que consiste na composição de sequências recorrentes de atividades. E por assim ser, possui características que podem ser, até certo ponto, previsíveis dentro de um campo de atividade, ou mesmo em uma sequência de implicação, onde há causa e efeito, de forma que cada efeito subsequente está implícito na causa precedente. No caso da quebra dessa sequência, gera-se a variação das expectativas.

Isso quer dizer que sequências de atividades se apresentam como uma série de eventos que são esperados por um campo, como, por exemplo, quando solicito as professoras que descrevam como eles utilizam o livro didático de História na sala de aula. Espera-se que esta

ação esteja relacionada com um conjunto mais amplo de atividades, são subpartes de atividades maiores. Por exemplo, realizar leituras, praticar as atividades, observar imagens entre outras. Vejamos em exemplo de sequência de atividades extraído do *corpus* da pesquisa,

> Normalmente eu dou uma aula expositiva para introduzir o assunto, no caso dos 6º anos a gente lê algumas partes do capítulo e reproduz alguns exercícios dele, por que os alunos têm dificuldades de encontrar as informações no texto, mas isso não é por causa do livro, dificuldade deles mesmo. Então, eu gosto de passar alguns exercícios dirigidos que obriguem eles a fazer leitura e tirar informações de parágrafo por parágrafo, eu peço para identificar página e parágrafo. Gosto de aproveitar os mapas também, alguns mapas eu aproveitei, pedi para reproduzir mapas, criar legenda do mapa. (P2).

A professora descreve a sua experiência em utilizar o livro didático em sala de aula, e ao fazer isso, constrói uma sequência de atividades que ajuda entender a evolução das ações expostas e construídas em textos.

O sistema da Ideação se refere ao conteúdo do discurso focalizando em significados ideacionais expressos pelo autor para construir sua expectativa de realidade, como já dito. À luz de tal assertiva, esse sistema contribuirá para melhor apreensão das experiências de docentes e discentes no que se refere aos usos do livro didático de História, compreendendo melhor as atividades e as circunstâncias que envolvem esses sujeitos e suas relações de usos com esse material.

A possibilidade de harmonizar os sistemas discursivos da Avaliatividade e Ideação foi um caminho percorrido pela pesquisadora Repolês (2019). A autora investigou a apropriação que professores e alunos do 9º ano do ensino fundamental em escolas públicas da Zona da Mata Mineira fazem dos materiais didáticos de Língua Inglesa viabilizados pelo PNLD. Com o uso dos sistemas discursivos em questão, a autora pode perceber, entre outras coisas, que no discurso dos professores, o livro didático da disciplina da Língua Inglesa recebeu avaliação de apreciação negativa devido à sua composição (complexidade e quantidade). A avaliação por parte dos docentes associa à não adequação desse material a uma provável ineficiência dos alunos da escola pública em aprender o idioma. No discurso dos alunos, as apreciações positivas e negativas se relacionaram ao quanto eles aprendem ou não com o uso do material. Pelo sistema de Ideação, a autora percebeu que as professoras construíram uma sequência indicando os textos longos e atividades requerendo maior conhecimento do inglês, instigadas pela falta de motivação dos estudantes.

Nesta tese, a necessidade de utilizar os sistemas da Avaliatividade e da Ideação em sintonia justifica-se pelo fato de que o primeiro permite identificar, no discurso dos professores e alunos, como esses agentes sociais avaliam, julgam e apreciam o livro didático e seu uso. O segundo sistema propicia entender as atividades e circunstâncias que esses sujeitos constroem do uso desse material. Dessa forma, tais sistemas serão importantes para entender, no discurso dos participantes da pesquisa, as avaliações e experiências construídas sobre e a partir do uso do livro didático de História, adequando-se aos objetivos propostos nesta investigação.

Portanto, avanço neste estudo, buscando apresentar metodologias viáveis que deem conta da complexidade desse material didático e da proposta de pesquisa que aqui proponho, delimitando e planejando ações que tornem exequível a prática para aquisição do conhecimento. Sendo assim, o próximo capítulo desta tese descreve o percurso metodológico que pode viabilizar essa perscrutação.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Os que se encantam com a prática sem a ciência são
como os timoneiros que entram no navio sem timão
nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino.
Leonardo da Vinci

Neste momento da tese, é apresentada a metodologia utilizada para este estudo. Discorro sobre as características que definem e moldam o percurso desta investigação, traçando o caminho de uma noção paradigmática de pesquisa com abordagem de investigação qualitativa (DENZIN e LINCOLN, 2006). Também exponho os procedimentos e instrumentos de coleta de dados e as características contextuais que definiram a seleção das escolas participantes. Por último, descrevo métodos utilizados para o tratamento e a análise de todo o material consubstanciado.

4.1 As características metodológicas que moldam a pesquisa

A presente proposta de pesquisa intenciona ouvir os receptores e usuários do livro didático de História – os professores e alunos. Esses atores, que fazem a roda da dinâmica do conhecimento escolar girar, podem, por meio do discurso, revelar as suas práticas de usos, percepções, avaliações e experiências sobre o livro didático de História, ademais de ajudar a montar um cenário que revela a intrínseca relação desses participantes com esse material na cultura educacional.

A partir do objetivo geral desta pesquisa, busco aparatos metodológicos apropriados para a viabilidade do estudo oferecido. Denzin e Lincoln (2006) definem pesquisa qualitativa como uma "atividade situada que localiza o observador no mundo" (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17). São conjuntos de práticas materiais e interpretativas que propõem uma visão de mundo em uma série de representações. Consiste em estudar as coisas em seu cenário social, entendendo e interpretando os fenômenos significativos que as pessoas concedem. Minayo (2006) complementa essa definição nos ensinando que pesquisas qualitativas são utilizadas,

> (...) no estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. (...) as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos. (...) permite desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias

> durante a investigação. Caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo. (MINAYO, 2006, p. 57).

Propor uma pesquisa que analisa o discurso de sujeitos que se situam historicamente em contexto específico de relações sociais e expressam suas representações, crenças e opiniões, permite entender e analisar os processos sociais por eles construídos, fazendo, por conseguinte, que esta pesquisa seja qualitativa. Para além disso, classifico esta pesquisa dessa maneira, também, pelo fato de concordar com Denzin e Lincoln (2006), ao tentar relacionar as pesquisas qualitativas "às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democraticamente livre" (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

Denzin e Lincoln (2006) advogam que a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador ser *bricoleur*, ou seja, aquele que aprende a se aproveitar de diferentes disciplinas, ferramentas, materiais, estratégias e métodos que estejam ao alcance para confeccionar, costurar, editar e agrupar realidades complexas em um ato autorreflexivo na interpretação das experiências. Essa prática é vista pelos autores como uma estratégia que reúne múltiplos materiais empíricos, metodologia, perspectiva e observação em um único estudo e, por isso, exige rigor e fôlego. Em contrapartida, geram investigações com muito mais profundidade: "Faz mais que transformar o outro no objeto do olhar das ciências sociais [...]. Desloca-se do pessoal para o político, do local para o histórico e para o cultural. São textos dialógicos." (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 19).

É nessa perspectiva que esta proposta de pesquisa perpassa distintas áreas de conhecimentos na tentativa de dar conta de entender a complexidade da vida humana em um mundo globalizante. Portanto, encontro respaldo na linguagem para fundamentar a proposta da pesquisa, na qual a investigação se concentra no contexto de práticas reais, onde pessoas vivem e agem diante de situações peculiares em termos políticos, culturais e sociais.

Essa prática apresenta-se em sintonia com a proposta desta pesquisa em dialogar com a Linguística Aplicada, fragilizando as fronteiras disciplinares numa perspectiva conceituada por Roxane Rojo (2008) como leveza de pensamento, "capaz de articular, de maneira dialógica e eficaz, os saberes de referência necessários à sua interpretação e resolução." (ROJO, 2008, p. 259).

Nesse sentido, ao propor uma investigação científica que atravessa fronteiras do conhecimento em uma leveza de pensamento, entendo a densidade e a complexidade deste estudo, que exige sutileza e um constante movimento do olhar sobre o *corpus*, que pode se

modificar à medida que avança na sua construção e nas releituras do que escrevo. Mas sei, também, da relevância e da urgência do que proponho. É preciso que haja pesquisas que enfatizem a voz de quem está situado no ambiente investigado, pois só assim será possível entender, questionar e produzir conhecimentos capazes de dar conta dos problemas contextualizados.

Cavalcanti (2008) argumenta que são necessárias pesquisas que sejam feitas ‘de dentro’, que levem em conta o ponto de vista dos atores da pesquisa. Neste trabalho, ao propor ouvir professores de História, estou não só valorizando esses personagens, mas também escrevendo sob o mesmo ponto de vista, já que me situo dentro do contexto ao fazer parte dessa categoria de profissionais.

Denzin e Lincoln (2006) posicionam o pesquisador numa concepção multicultural, na qual vê o mundo e aborda seus dados a partir de uma perspectiva de gênero, classe, etnia e cultura. Por trás e dentro dos paradigmas, interpretações, estratégias, métodos, análise, prática e das políticas de investigação de uma pesquisa está situada a biografia do pesquisador. É nesse sentido que a pesquisa a ser desenvolvida se apresentará sob a ótica de uma professora de História do ensino básico da rede pública. Portanto, não é objetivo julgar ou homogeneizar os sujeitos participantes desse trabalho, mas sim entendê-los, dentro do seu contexto, com objetivos claros de contribuir para a melhoria das práticas educacionais que dizem respeito ao livro didático dessa disciplina. Pois, assim como Denzin e Lincoln (2006), sei que “Não existe nenhuma ciência livre de valores. O que se busca é uma ciência social cívica baseada em uma política de esperança” (LINCOLN, 2006, p. 20).

Essa visão de mundo do pesquisador é o que define os paradigmas de uma investigação. Denzin e Lincoln (2006) conceituam paradigma de pesquisa como “um conjunto básico de crenças que orientam a ação” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 163). Um paradigma é composto por quatro conceitos: 1. A ética (axiologia), o quão moral a pessoa é no mundo; 2. A epistemologia, a visão de mundo, a relação do pesquisador com o que é pesquisado; 3. A ontologia, que levanta questões básicas da natureza da realidade e a do ser humano no mundo; 4. A metodologia, que se concentra na melhor forma para aquisição do conhecimento (DENZIN e LINCOLN, 2006).

Além disso, Guba e Lincoln (1994) examinam as perspectivas paradigmáticas que interligam e definem o processo de pesquisas qualitativas. São elas: positivista, pós-positivista, teoria crítica e outras, construtivista (ou construcionista) e participativo. Porém, os

autores observam que, dificilmente, uma pesquisa estará completamente caracterizada como pertencente a um único paradigma, pois as suas fronteiras estão em transição. E, ainda, acrescentam que não é apenas o método utilizado que garantirá um conjunto de verdades, mas também os processos de interpretação (GUBA e LINCOLN, 1994).

Com base nesses autores, a pesquisa realizada pode ser caracterizada como construtivista. Do ponto de vista epistemológico, a pesquisa envolve análise e interpretação da realidade social, pois os dados foram por mim criados durante o processo de construção da investigação. Em termos ontológicos, ao analisar o discurso de professores e alunos sobre o livro didático de História, parto da realidade local e especificamente construída pelos atores ali inseridos. Pensando metodologicamente, as análises dos *corpus* foram interpretações de significados linguísticos analisados à luz dos sistemas discursivos da Avaliatividade e Ideação.

Seguindo os procedimentos éticos de pesquisa, é preciso dizer que durante todo o processo de coleta de dados foram resguardados aos participantes o respeito às suas convenções sociais e culturais, considerando os limites por eles aceitáveis. No momento de negociar e conduzir a coleta, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, a garantia do anonimato e da participação voluntária, além do termo de consentimento (modelo no apêndice). No caso dos alunos menores de idade, foi acrescentada a necessidade de solicitar aos pais a licença para a participação dos seus filhos na pesquisa (modelo no apêndice). É importante garantir meios para que os sujeitos da pesquisa tenham acesso direto comigo durante todo o processo da pesquisa para eventuais esclarecimentos e dirimir possíveis dúvidas. Todo esse esforço visa assegurar a integridade, dignidade a privacidade dos atores sociais que se disponibilizaram a participar deste trabalho.

Quando aos Guias dos livros didáticos, esse é um documento público, disponível na internet, portanto a análise desse material não requer procedimentos de licença, permissão, autorização, consentimento ou semelhantes. É necessário enfatizar que o objetivo desta pesquisa não é julgar ou criticar a posição dos sujeitos participantes em relação ao uso do livro didático de História, se está ou não em acordo com o Guia. A intenção é entender e comparar os discursos desses atores sociais com os dos avaliadores dos Guias, considerando toda a peculiaridade, realidade e o contexto social no qual eles se inserem.

4.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Conforme apresentado, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar, com base nas escolhas linguísticas de docentes e discentes, as avaliações e experiências construídas sobre e a partir do uso do livro didático de História no contexto da sala de aula, com base nos Sistemas da Ideação e Avaliatividade. Para alcançar tal objetivo de forma metodologicamente viável, alguns procedimentos de coleta de dados foram utilizados. Para captar o discurso docente, foi realizada entrevista com cada professora participante sobre o uso que fazem desse material; já o discurso dos discentes foi coletado por meio de questionário. Antes desses procedimentos, a observação de campo nas salas de aula se fez necessária como prática de reconhecimento contextual de onde emergiram os discursos analisados. A definição e a elaboração desses instrumentos, assim como o procedimento de coleta, serão definidas, descritas e justificadas mais adiante neste capítulo. Antes disso, faz-se necessário relatar os métodos e táticas utilizados para selecionar e acessar as escolas que compõem o espaço físico dessa pesquisa.

O caminho até as escolas contextos

O município de Belo Horizonte, de acordo com dados do Censo Escolar 2018, possui 178 escolas com atendimento do Ensino Fundamental (rede municipal) e 231 com atendimento do Ensino Fundamental e Médio (rede estadual).

Nesse extenso universo, a definição das escolas onde os dados foram coletados exigiu critérios claros e objetivos para o adequado atendimento dos objetivos gerais e específicos da pesquisa. Desta maneira, o uso de métodos de análise que lançam mão de dados quantitativos podem se revelar bastante úteis para orientar as escolhas e a definição dos casos e dos contextos desejados para estudo. Assim, a metodologia para a coleta dos dados que combina dados quantitativos e qualitativos permite enriquecer a compreensão dos fatos e processos dos contextos de estudos (GATTI, 2004).

Fazer uso de recursos quantitativos, nesse momento da investigação, não descaracteriza a pesquisa no âmbito do procedimento qualitativo, como já descrito neste capítulo, tendo em vista que esse processo não determina o objetivo primordial que se ancora na análise do discurso. Isso apenas mostra como uma pesquisa pode ser *bricoleur* (DENZIN e LINCOLN, 2006), aproveitando de diferentes recursos e ferramentas, perpassando diferentes

áreas do conhecimento para dar conta de interpretação e refletir sobre a complexa realidade social.

Em virtude do universo desta pesquisa abranger o espaço territorial do município de Belo Horizonte e as escolas das redes públicas municipal e estadual, com toda sua grandeza e complexidade em termos de número de escolas e matrículas, optou-se por buscar o apoio em índices[12] sociais e educacionais para a orientação da escolha das escolas. Em concordância com o que advoga Jannuzi (2001), o índice é uma medida quantitativa que busca operacionalizar um conceito abstrato visando abarcar e informar aspectos de um contexto social.

Dessa maneira, são adotados e analisados dois índices para que a escolha das escolas não seja feita de forma aleatória; são eles: Índice de Qualidade de Vida Urbana de Belo Horizonte (IQVU-BH), elaborado pela Secretaria Municipal de Planejamento (SMPL) da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), em parceria com os pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas Multidisciplinares da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas); e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), elaborado pelo Instituto Anísio Teixeira de Pesquisas Educacionais (INEP).

O primeiro índice é composto por diversas variáveis - como, por exemplo, infraestrutura urbana, segurança e educação - que buscam quantificar a disponibilidade de bens e serviços públicos e privados na cidade. Sua metodologia de elaboração consiste na agregação dos resultados de 36 indicadores sociais e de infraestrutura urbana, agrupados em dez variáveis, às quais se atribui um ‘peso’, um valor quantitativo que varia entre 0 e 1, sendo que os valores mais próximos de 1 são considerados os contextos urbanos ‘ideais’, onde é detectado o acesso adequado aos bens e serviços públicos e privados (PBH, 2018). O IQVU é calculado e a divulgação de seus resultados é feita em bases territoriais, levando em consideração as 80 Unidades de Planejamento (UPs) existentes em Belo Horizonte. Seu cálculo permite a delimitação de áreas prioritárias para os investimentos públicos e a melhor compreensão da distribuição dos bens e serviços públicos e privados entre as regiões da cidade (PBH, 2018).

[12]É importante destacar nesse ponto a diferença entre dados, indicadores e índices. O dado consiste em um valor quantitativo referente a um evento empiricamente observado; o indicador é um conjunto de dados submetidos a um procedimento estatístico, com o objetivo de evidenciar ou estimar um fenômeno, um processo ou um contexto; o índice é a junção de dois ou mais indicadores relacionados a um fenômeno, processo ou contexto. É uma técnica para agrupar e resumir uma série de indicadores com diferentes variáveis, escalas e pesos em um único valor (medida-síntese). (BRASIL, 2011).

Dessa forma, se compreende o contexto urbano da cidade de Belo Horizonte pelo que o próprio índice visa demonstrar, ou seja, o acesso aos bens e serviços públicos e privados. Portanto, esse é o primeiro dado quantitativo que nos fornece o referencial do contexto urbano onde as escolas, professores e alunos estão inseridos.

As considerações acima permitem concluir que o IQVU-BH é um instrumento importante para a aferição das condições de acesso e oferta dos bens públicos e privados no contexto urbano de BH. Entretanto, apenas o uso desse índice não permite organizar a amostra, tendo em vista a necessidade de caracterizar as escolas inseridas nesse contexto. Para suprir esse aspecto, tomei como referência os resultados do IDEB elaborado pelo INEP.

O IDEB é um indicador que visa monitorar a qualidade da educação básica a partir de duas variáveis: rendimento escolar (aprovação, reprovação e evasão) e as médias de desempenho dos alunos nas avaliações aplicadas pelo INEP. Esse índice começou a ser operacionalizado em 2007, a partir dos resultados dos estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio obtidos nos exames padronizados (Prova Brasil), combinado com o rendimento escolar, que resulta em uma 'nota' na escala de 0 a 10 (ALMEIDA, DALBEN e FREITAS, 2013).

A disseminação e interpretação dos resultados do IDEB, publicados fartamente pela grande mídia, têm difundido a ideia de fácil interpretação de seus resultados (SOARES e XAVIER, 2013). Como é utilizada uma escala de 0 a 10, o senso comum indica que resultados mais próximos de 10 são considerados bons e abaixo de 5 são considerados ruins. Entretanto, Soares e Xavier (2013) destacam que,

> Na realidade, a escala do Ideb tem características difíceis de serem apreciadas, em um primeiro momento, por um não especialista. Por exemplo, um Ideb de 4,5 é um valor médio, não baixo, e está longe e não perto do valor 6. Isso é consequência do fato de que os valores extremos da escala, acima de 6 e abaixo de 3, são raros e valores acima de 8 e abaixo de 2 são quase impossíveis. O valor 6 foi escolhido como valor de referência para o Ideb. A heurística dessa escolha está descrita na nota técnica do Inep (BRASIL, 2009b). Sucintamente, com algumas hipóteses, esse seria o valor que o Ideb deveria ter se os alunos brasileiros estivessem todos no nível 3 do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e o indicador de rendimento fosse fixado em 0,96. Esse fato tem sido descrito como se um Ideb igual a 6 significasse uma escola de "primeiro mundo". Todavia, isso só seria correto se o currículo brasileiro, cujo aprendizado é verificado pela Prova Brasil, fosse equivalente ao currículo dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o que não ocorre atualmente. (SOARES e XAVIER, 2013, p. 912).

Mesmo diante dessa discussão sobre a forma mais adequada de calcular os valores referência do IDEB, esse índice tem sido fartamente utilizado como um referencial para

classificar o desempenho escolar. As críticas sobre a qualidade desse índice são frequentes, tendo em vista que as variáveis aplicadas para sua elaboração desconsideram o nível socioeconômico da população (SOARES, 2011).

Contudo, na ausência de índice com a mesma abrangência do IDEB, pelo seu caráter censitário, este é adotado aqui na perspectiva de caracterizar, mesmo com todos os seus limites metodológicos, o contexto escolar. Ou seja, é uma referência importante para tentar diferenciar as unidades escolares entre si e em relação ao contexto urbano no qual estão inseridas. Portanto, vale o alerta: o índice determinado pelo IDEB não é aqui tomado como uma referência para medir e qualificar a qualidade do ensino das escolas em estudo. É utilizado como uma variável de referência para agrupar as escolas de acordo com uma medida-síntese de similaridade, ou discrepância, entre elas.

Escolhidos os índices que permitem explorar o contexto urbano (IQVU-BH) e o contexto escolar (IDEB), o passo seguinte foi a elaboração do banco de dados e a escolha de um método estatístico que permitisse organizar e agrupar as escolas em função dos resultados coletados nos bancos de dados.

O banco de dados foi organizado observando os valores referência de 2016 para o IQVU-BH em relação às 80 UPs. Esse ano é o último em que o índice foi calculado. Para o IDEB foram consideradas todas as escolas municipais e estaduais localizadas em Belo Horizonte que tiveram os resultados divulgados para o ano de 2017, também o último ano de cálculo desse índice, tendo em vista que as avaliações da Prova Brasil, que compõem o cálculo do IDEB, são realizadas no interstício de dois anos. Após a composição do banco de dados, utilizou-se o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para realizar a análise.

Uma vez concluída a composição do banco de dados, optou-se por empregar como método estatístico o agrupamento (ou *cluster*) hierárquico *Ward* (FAVERO, 2009). Essa técnica de análise é utilizada para classificar as escolas com características semelhantes em agrupamentos a partir da maior semelhança entre elas (MALHOTRA, 2011). Em síntese, a análise de agrupamento (*cluster*) classifica as escolas em grupos relativamente homogêneos em relação às médias do IDEB e do IQVU-BH (FAVERO, 2009).

Essa técnica estatística aplicada para as 102 escolas da rede municipal de Belo Horizonte apresentou como resultado a média geral do IDEB de 4,8 e o IQVU-BH de 0,674.

Já as 29[13] escolas estaduais situadas na limitação geográfica de Belo Horizonte que atendem ao Ensino Médio apresentaram a média geral do IDEB de 3,3 e o IQVU-BH de 0,694. Optou-se por focar a análise, no caso da rede pública estadual, apenas no Ensino Médio, tendo em vista que essa etapa da educação básica, de acordo com o Art. 10, inciso VI, é de atendimento prioritário dos Estados. Ficando o Ensino Fundamental resguardado à rede Municipal, com objetivo de obter a maior variedade de amostra final.

Com esse esforço, chegou-se a oito grupos de escola, sendo 4 da rede municipal (Ensino Fundamental) e 4 da rede Estadual (Ensino Médio). Destes agrupamentos foram escolhidos 4 grupos que apresentaram a maior homogeneidade dos índices, ou seja, 2 com nota do IDEB e resultado do IQVU-BH acima da média geral e 2 com notas abaixo da média geral[14]. Destes, 2 são da rede municipal e 2 são da rede estadual. A escolha pelos grupos que apresentavam a maior homogeneidade interna dos índices se faz por entender que, dessa forma, as escolas podem apresentar realidades contextuais que se distanciam uma da outra, podendo resultar em uma coleta muito mais frutífera. O agrupamento das escolas pode ser melhor representado conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Grupo de escolas organizadas por contexto de situação

Escolas Municipais de Belo Horizonte		IDEB 2017 (Média geral 4,8)	IQVU-BH 2016 (Média geral 0,674)
Grupo 01	Número de escolas	35	35
	Média do Grupo	5,0	0,722
Grupo 02	Número de escolas	34	34
	Média do Grupo	4,6	0,628
Escolas Estaduais situadas em Belo Horizonte		IDEB 2017 (Média geral 3,3)	IQVU-BH 2016 (Média geral 0,694)
Grupo 03	Número de escolas	6	6
	Média do Grupo	4,1	0,771
Grupo 04	Número de escolas	10	10
	Média do Grupo	2,5	0,638

Fonte: Elaboração da autora.

[13]Esse número se refere às escolas que atendem ao Ensino Médio e tiveram suas notas do IDEB divulgadas no ano de 2017.

[14]Os outros quatro grupos (2 da rede municipal e 2 da rede estadual) apresentaram notas do IDEB e IQVU-BH com discrepâncias, ou seja, IDEB alto e IQVU-BH baixo ou o oposto.

Esse quadro possibilita vislumbrar uma dimensão do resultado de todo o trabalho da técnica estatística desenvolvida e aplicada especificamente para esse momento da pesquisa. Os grupos 1 e 2 são da rede municipal de Belo Horizonte e apresentam respectivamente IDEB e IQVU-BH com médias superiores e com médias inferiores. O mesmo resultado se apresenta nos grupos das escolas estaduais: grupo 3 com IDEB e IQVU-BH acima da média e o grupo 4 com IDEB e IQVU-BH abaixo da média.

Com esses dados em mão, peregrinei pela cidade em busca das escolas que faziam partes destes grupos. Nesse caminho, percebi que adentrar em uma sala de aula não é um processo tão simples. Mesmo explicando os objetivos da pesquisa para os professores e que o nome da escola, seu nome e o dos alunos seriam preservados, os docentes dificilmente aceitam a presença de uma pesquisadora para observar seu trabalho. Talvez isso ocorra por receio de serem julgados pelas suas práticas didático-pedagógica ou mesmo um reflexo do contexto brasileiro, em que professores estão sendo filmados e hostilizados em redes sociais.

Percebendo esse desencontro, optei por estabelecer contato com outros professores de diversas disciplinas que eu já conhecia, para que os mesmos fizessem uma espécie de indicação da minha pessoa e estabelecessem contato e laços de confiança com os professores de História que atuam nas escolas almejadas[15].

Com isso, o acesso a esses docentes começou a acontecer. Porém, nesse percurso, deparei-me com outro obstáculo: em algumas escolas o contexto inviabilizou a coleta. Numa das escolas, por exemplo, alguns professores relataram que não fazem uso do livro didático em nenhuma situação; segundo eles, isso acontecia porque o livro didático não atendia à BNCC; em outra circunstância, o docente justificou a indisponibilidade de exemplares para todos os alunos; em ambas situações os livros didáticos não foram entregues aos estudantes. Se o aluno não conhecia esse material, coletar dados nesse ambiente se tornou impraticável, pois como os alunos iriam construir um discurso em torno de um objeto e seu uso se nem mesmo o conheciam?

Prosseguindo nas tentativas e com auxílio dos contatos estabelecidos, consegui o acesso a quatro escolas, uma de cada grupo estatístico, aqui organizado, por contexto de situação. Além dessa variação, acompanhei aulas em diferentes etapas de escolarização; 6º e 9º anos do

[15]Durante todo o período do curso de doutorado lecionei no turno da manhã, portanto a coleta de dados precisou acontecer nos turnos da tarde e noite, o que se configurou como mais um obstáculo para a efetivação da coleta.

Ensino Fundamental e 1º e 3º anos do Ensino Médio. Os diferentes contextos das escolas pesquisadas estão organizados no esquema a seguir:

Esquema 3: O contexto de situação das escolas pesquisadas

	IDEB e IQVU abaixo da média	IDEB e IQVU acima da média
Escolas Municipais	Escola-contexto 1 9º ano	Escola-contexto 2 6º ano
Escolas Estaduais	Escola-contexto 3 3º ano	Escola-contexto 4 1º ano

Fonte: Elaboração da autora.

Após relatar o caminho percorrido até chegar às salas de aulas das escolas de Belo Horizonte, passo a apresentar a definição e elaboração dos instrumentos da coleta de dados, bem como os procedimentos utilizados para obter o *corpus* da pesquisa.

Observação de campo

Geertz (1989) conceitua a cultura como sendo semiótica, sendo a forma como o homem historicamente significa seu mundo. Cultura é contexto, onde os fatos sociais, comportamentais, institucionais e processuais podem ser descritos de forma densa e compreensível (GEERTZ, 1989). Compreender a cultura requer que cada significado seja contextualizado, cada fala seja considerada dentro da interação do evento verbal. Martin e Rose (2003) consideram que a nossa realidade de mundo é representada por meio de elementos pertinentes aos aspectos sociais, culturais e históricos que emergem no discurso de cada indivíduo. Assim, preocupada com o contexto cultural de onde emergem os discursos

que serão aqui analisados, busco por meio da observação de campo entender o ambiente contextual que influencia os dizeres dos sujeitos que participaram da pesquisa.

O ambiente escolar não é um contexto distante do meu olhar, uma vez que estou diariamente nesse espaço, o que contribuiu para a compreensão e imersão de forma mais fluida. Porém, não posso desconsiderar que a interação muda de contexto para contexto, e por isso é vista como um sistema flutuante, não fixo e difícil de significar (MATTOS, 2011). Por conta disso, a observação de campo foi realizada sob a luz de autores que contemplam essa metodologia de forma holística e paleológica, como Lokatos e Marconi (2003); Gil (2008) e também autores específicos do campo da educação, como Mattos (2011) e Dominique Julia (2001).

A observação de campo tem por objetivo entender os padrões comportamentais rotineiros dos sujeitos observados. Estuda a interação entre pessoas de um determinado grupo e também o modo como os sujeitos (res) significam suas ações cotidianas. Esse tipo de trabalho depende das qualidades da observação e da sensibilidade com o outro (MATTOS, 2011). Para tanto, é preciso método específico para captar o necessário. O primeiro passo é definir o que será observado, e isto deve estar diretamente em sintonia com os objetivos de pesquisa (GIL, 2008). Pensando nisso, durante as observações sempre estiveram comigo os objetivos dessa investigação; também direcionei meu olhar para tudo que dizia respeito ao livro didático de História: formas de usos, falas, atitudes, atos, significados, participantes, relacionamentos, ações, situações (GIL, 2008).

Os registros das observações foram realizados por meio de anotações. Minayo (2012) define esse instrumento como ‘Diário de Campo’; para ela, o objeto consiste em “um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as coisas que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades” (MINAYO, 2012, p. 71).

Lokatos e Marconi (2003) explicam que há dois tipos de participação do observador: observação não-participante e observação participante. O primeiro é quando o observador não se deixa envolver pelas situações, um papel de espectador com caráter sistemático. O observador participante fica próximo dos membros do grupo que está estudando, participa das atividades, trabalha dentro do sistema de referência deles, e foi dentro dessa segunda perspectiva que busquei atuar.

O que tentei realizar com a observação de campo foi entender o contexto no qual os sujeitos dessa pesquisa se inserem, pois, todo individuo usa a língua de forma particular, fazendo dele um mundo de estudo da língua. Entender o local e o particular é compreender o geral e universal que estão, inerentemente, conectados. Porém, é preciso deixar claro que não utilizarei esses dados para falar pelos sujeitos que participaram da pesquisa. Isso é uma tarefe impossível de ser realizada, o que Mattos (2011) denomina de ironia da abordagem etnográfica. Para a autora, nunca conseguiremos descrever o outro sob o ponto de vista dele mesmo. Esse limite da pesquisa de campo nos ajuda a entender o melhor momento para utilizar essa metodologia e como manobrar de forma mais hábil os dados obtidos.

Os dados coletados por meio da observação direta do campo auxiliaram na interpretação de todo o *corpus* da pesquisa, uma compreensão da construção dos sentidos atribuídos pelos sujeitos. As observações proporcionam respaldo para falar do outro (não pelo outro) de maneira que o ponto de vista dele seja considerado, de forma que não seja comprometedor, invasor, opressor, discriminador ou excludente. Dessa forma, ao me valer desses dados, estou evidenciando observações empíricas por mim realizadas com a finalidade de triangular com os dados obtidos das entrevistas e questionários em uma perspectiva dialética. Todos os períodos de observações de campo ocorreram conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 2 - Período de observação de campo nas escolas-contextos.

Escola-contexto:	Período de observação de campo:
1	10 de maio a 28 de junho de 2019
2	20 de agosto a 31 de outubro de 2019
3	26 de agosto a 22 de outubro de 2019
4	30 de outubro a 12 de dezembro de 2019

Fonte: Elaboração da autora.

Entrevista com o docente

Ribeiro (2008) explica que a entrevista é resultado de um processo comunicativo para a obtenção de informação, que depende da combinação de elementos do contexto internos e externos cultural e histórico em que se insere o sujeito entrevistado. A autora se refere à entrevista como,

> A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores

> subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores. (RIBEIRO, 2008 p.141).

Gil (2002) argumenta que a entrevista pode assumir as mais diversas formas, caracterizando-se como: informal, baseada na simples conversação; focalizada, objetiva com tema específico, embora com alguma liberdade; parcialmente estruturada, direcionada por pontos de interesse a ser explorados; e a totalmente estruturada, focalizando perguntas fixas. Gil (2002) lembra que é imprescindível a realização de duas estratégias na realização de entrevistas: o objetivo nos dados que se pretende obter e a formulação das perguntas.

Gil (2008) ensina ainda que as questões das entrevistas precisam ser elaboradas com clareza, de forma que a leitura pelo entrevistador e entendimento pelo entrevistado ocorram sem dificuldades, dispensando qualquer tipo de informação adicional. Para o registro das respostas, Gil (2008) orienta que essa ação pode ser feita por meio de anotações ou com uso de gravador. Com base em Gil (2002 e 2008), penso que a melhor forma de obter os dados desta pesquisa com precisão é concentrar-se na entrevista focalizada e o registro por meio de gravação, tendo em vista que essa investigação trata de análise do discurso.

Para a entrevista com o docente, foi elaborado um roteiro de perguntas específicas que visa atender o objetivo de investigação direcionada a esse sujeito, ou seja, entender os discursos que eles constroem sobre o livro didático de História em uso. A primeira parte da entrevista possui seis questões de respostas precisas que contemplam a caracterização profissional do docente, com questões sobre formação e atuação. A segunda parte é composta de nove questões com foco no livro didático de História, explorando as formas como esse material é utilizado e avaliado. Assim, o roteiro de entrevista ficou estruturado da seguinte forma:

Figura 1- Roteiro de entrevista com docentes.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Pesquisa: Análise do discurso de professores e alunos sobre o livro didático de História em uso.

Roteiro de entrevista com o docente

Primeira parte: Características profissionais

1. Qual é a sua formação, possui pós-graduação: especialização, mestrado ou doutorado? Em qual área?

2. Quanto tempo você leciona?

3. Quanto tempo você leciona nessa escola?

4. Qual a sua situação funcional (contratado/temporário/designado ou efetivo)?

5. Qual é a sua carga semanal de aulas?

6. Quantas horas semanais dispõem para planejar suas aulas?

Segunda parte: O livro didático de História

1. Descreva o livro didático de História que você utiliza.

2. Como você utiliza o livro didático de História em suas aulas?

3. Como você avalia esse livro?

4. Você utiliza o livro didático de História em outro momento que não seja na sala de aula? Com qual finalidade?

5. Você propõe para os alunos utilizarem o livro didático em outro momento que não seja a sala de aula? Qual?

6. Como o livro didático de História contribui para o ensino e aprendizagem dos alunos?

7. Você enfrenta alguma dificuldade em utilizar esse livro? Qual?

8. Você propõe alguma melhoria nesse material? Qual?

9. Gostaria de acrescentar algum outro comentário ou consideração?

Você concorda com a utilização das suas respostas para uso exclusivo de pesquisa?

Fonte: Elaboração da autora.

Lakatos e Marconi (2003) complementam a explanação sobre o ato da entrevista dizendo que tal procedimento deve observar algumas normas para que se estabeleça de fato a comunicação, como o contato inicial amistoso e o término da entrevista cordial. O entrevistador precisa explicar os objetivos da pesquisa, sua relevância e a importância da sua colaboração. Além disso, deve garantir o caráter confidencial de suas informações. Também deve proporcionar um ambiente que leve o entrevistado a ficar à vontade para falar naturalmente, sem qualquer desconforto ou coação. Nesse momento, "O entrevistado pode falar, mas principalmente deve ouvir, procurando sempre manter o controle da entrevista." (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 200).

A observação de campo fez com que o momento da entrevista fluísse de uma forma mais tranquila e objetiva, pois a aproximação ao docente entrevistado já havia acontecido de forma gradual e paulatina durante a observação em lócus. Antes de se iniciar a entrevista, o roteiro das perguntas foi apresentado a cada professora para que elas se posicionassem contrário ou favorável à concessão das respostas àquelas perguntas. Não houve posicionamento contrário a nenhuma das perguntas. No final, perguntei se a professora concordava ou não na utilização das suas respostas para uso exclusivo de pesquisa.

A data de cada entrevista ocorreu conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 3 - Datas das entrevistas com as docentes.

Escola-contexto	Professora	Data da entrevista
1	1	10/06/2019
2	2	31/10/2019
3	3	22/10/2019
4	4	12/12/2019

Fonte: Elaboração da autora.

Conforme as professoras respondiam a uma pergunta específica, acabavam respondendo ou comentando outra. Também houve momento em que a professora sentiu a necessidade de retomar ou esclarecer alguns pontos já abordados. Por isso, foi preciso me manter atenta para que nenhum item proposto ficasse em aberto. As entrevistas aconteceram de forma tranquila, e não percebi nenhum constrangimento ou incômodo por parte do entrevistado que provocasse qualquer tipo de intervenção.

Questionário com o estudante

Um questionário é um conjunto de questões elaboradas para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos de uma pesquisa (PARASURAMAN, 1991), uma técnica viável para obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado (GIL, 2008). Conforme Ruiz (1996); Lakatos e Marconi (1999); Hair *et al*. (2005) há vantagens quanto ao uso de questionário em pesquisa, são elas: economia de tempo; atingir um determinado grupo de maneira simultânea; obter respostas mais rápidas e precisas; manter o respondente no anonimato; não há a influência do pesquisador; maior uniformidade na avaliação; baixo custo; é possível obter as respostas rapidamente. Contudo, também apresenta algumas desvantagens, tais como baixo retorno de questionários, grande número de questões sem resposta, além de exigir um universo mais homogêneo.

Com base nesses autores, percebo que o questionário pode ser o mais viável para a coleta de dados com os alunos. A aplicação desse instrumento na sala de aula para os discentes pode permitir um número significativo de respostas em um limite de tempo consideravelmente viável. Sobretudo, quando se trata de alunos em que um contexto de entrevista individual ou em grupo demandaria mais tempo e disponibilidade de horário extra do aluno fora da sala de aula, o que muitas vezes não é aceito pela instituição, professores ou mesmo a família. Por isso, o questionário se fez mais viável a demanda desse público.

Para elaborar um questionário, Gil (2008) orienta que esse instrumento deve ser uma tradução dos objetivos de pesquisa em questões específicas, atentando para algumas observações básicas: as perguntas devem ser elaboradas de forma clara, concreta e precisa; levar em consideração o sistema de referência do interrogado, o seu nível de informação; a pergunta deve possibilitar uma única interpretação, sem sugerir respostas; e também deve abordar a uma única ideia de cada vez.

No caso específico desta pesquisa, foi criado um questionário impresso formulado em concordância com aspectos teóricos e metodológicos adotados. Composto de quatro perguntas objetivas, a intenção era a de que pudessem atender, de forma viável, os alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio no espaço de tempo que não ultrapassasse uma aula (na prefeitura uma aula tem duração de uma hora, no estado corresponde a 45 ou 50 minutos). Desse modo, o instrumento foi configurado da seguinte forma:

Figura 2- Questionário aplicado aos discentes.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Pesquisa: Análise do discurso de professores e alunos sobre o livro didático de História em uso.

Esta pesquisa tem o objetivo de entender a sua opinião sobre o livro didático de História e busca contribuir com a melhoria do uso desse material. Você não precisa escrever seu nome, mas é muito importante que você responda todas as questões de forma verdadeira.

1. Como é utilizado o livro didático de História na sala de aula?

2. Como você avalia o seu livro didático de História? Por que?

3. Como você utiliza esse livro para estudar fora da sala de aula?

4. Você acha que esse livro te ajuda a entender o conteúdo de História? Como?

Fonte: Elaboração da autora.

Em todas as situações, estive presente na aplicação do questionário, assim como a professora regente da disciplina de História. Poucos estudantes se negaram a participar. Após a coleta, realizei leitura de todo o material e não obtive respostas em branco. Também não foi necessário excluir nenhuma amostra. Com isso, obtive ao todo 87 questionários. O quadro a seguir apresenta, numericamente, os questionários coletados em cada escola contexto:

Quadro 4- Número de estudantes participantes da pesquisa.

Escola-contexto	Professora	Nº de alunos respondentes	Ano
1	1	21	9º ano do E.F.
2	2	18	6º ano do E.F.
3	3	23	3º ano do E.M.
4	4	25	1º ano do E.M.

Fonte: Elaboração da autora.

Análise de documentos – Os Guias dos livros didáticos

Na concepção de Gil (2008), as fontes documentais podem proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficientes para evitar a perda de tempo e reduzir o custo de um estudo. Além disso, há situações em que só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documentos (GIL, 2008). No caso da pesquisa em questão, o documento Guia do Livro didático de História se tornou o meio mais viável para discutir a proposta de uso estabelecidas pelos avaliadores das obras, em comparações com o efetivo uso realizado em sala de aula.

Dessa forma, a intenção de analisar esse documento é entender os discursos dos avaliadores no que diz respeito ao uso desse material; consiste na tentativa de estabelecer semelhanças e diferenças com o discurso dos usuários, buscando compreender se o que é almejado e idealizado no uso do livro didático corresponde ou destoa das práticas pedagógicas contextuais aqui investigadas.

Esse documento governamental é disponibilizado no sítio do FNDE[16]. O que interessa nessa investigação são os Guias do livro didático de História do PNLD/2017 dos anos finais do Ensino Fundamental e o Guia do PNLD/2018 destinado ao Ensino Médio, nos quais estão presentes as resenhas dos livros didáticos utilizados pelos participantes da pesquisa.

[16]Disponível em <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico>. Acesso em 06 de agosto de 2019.

A leitura de todo o documento é um exercício necessário para a compreensão da conjuntura do que é proposto, como orienta Gil (2008). Porém, de forma mais pontual, serão analisadas, por meio de leituras criteriosas, as orientações de usos propostas pelos Guias, que correspondem a cada obra utilizadas pelas professoras e alunos que participaram dessa investigação. Assim posto, o quadro abaixo apresenta, mediante a cada escola-contexto da pesquisa, o livro didático utilizado, os Guias e as páginas correspondentes a esse material, que serão aqui analisados.

Quadro 5 - Os livros didáticos de História e seus respectivos Guias.

Escola-contexto	Livros didáticos de História utilizados	Guias/páginas
1	AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **Projeto Teláris**: História – século XX e XXI. 9º ano – Ensino Fundamental, anos finais. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2015.	PNLD/2017 Páginas 81 - 86
2	BOULOS Jr, Alfredo. **História: sociedade e cidadania**. 6º ano. 3ª ed. São Paulo: FTD, 2015.	PNLD/2017 Páginas 105-110
3	MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane. **História em debate** – 3º ano. 4ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.	PNLD/2018 Páginas 82 – 86
4	COTRIM, Gilberto. **História Global 1**. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2016.	PNLD/2018 Páginas 34 – 38

Fonte: Elaboração da autora.

A ética da pesquisa

Antes de iniciar a coleta de dados, todos os instrumentos foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do CEFET-MG no dia 14 de março de 2019 por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 98302118.2.0000.8507. Além disso, também foi admitido pelo CEP o Termo de Autorização para realização da pesquisa em Instituição (Apêndice 1) destinado à direção da escola, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2 e 3) para os professores, pais ou responsáveis e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 4) voltado para os estudantes.

No primeiro contato, foram impressos e entregues à direção da escola e as professoras uma cópia do respectivo Termo correspondente a sua participação. No caso da participação dos alunos, o termo destinado aos pais ou responsáveis foi enviado uma aula antes da

aplicação do questionário, para o aluno, o termo foi assinado no dia em que foi respondido o questionário.

Esses documentos estão em acordo com a Resolução CNS N° 466 de 2012, logo, esclarecem sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos e métodos, riscos e benefícios, além da garantia do anonimato e o direito da participação voluntária. Também foram garantidos o respeito à singularidade de cada indivíduo e o acesso direto a mim em qualquer etapa da pesquisa, para dirimir eventuais dúvidas ou solicitar esclarecimentos.

O teste piloto

O primeiro passo para a realização da coleta foi fazer um teste piloto dos instrumentos, também conhecido como 'pré-teste', um estudo preliminar de pequena escala. É importante conduzir um teste para avaliar, revisar e aprimorar os instrumentos e procedimentos de pesquisa. Com isso, pode ser verificado se os resultados obtidos correspondem aos objetivos da pesquisa e se os termos utilizados estão claros para os respondentes. Essa prática se faz necessária para descobrir pontos fracos e problemas em potencial, para que sejam resolvidos antes da efetiva implementação da pesquisa propriamente dita (LAKATOS e MARCONI, 1999).

Após o levantamento de dados das escolas da região de Belo Horizonte aqui descrito, observei a escola que geograficamente se localizava numa região viável para o meu deslocamento, ciente que o teste do questionário poderia exigir revisão e retorno na escola. Essa escola-contexto é municipal e está no grupo que apresenta o IDEB e o IQVU com médias inferiores (grupo 2).

Por conhecer as circunstâncias dessa escola tive fácil acesso. Marquei um encontro com o professor e expliquei a proposta da pesquisa e que se tratava de um teste piloto. O professor foi bem prestativo e receptivo, e entendeu a necessidade desse momento. Decidiu em que turma a investigação piloto poderia acontecer e me informou os horários das aulas. O critério de escolha da turma utilizado pelo professor foi que essa seria a mais 'tranquila'. Era uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, onde ocorriam 03 aulas semanais de História.

Nessa escola-contexto, observei 17 aulas no período correspondente a 10 de maio de 2019 a 28 de junho de 2019. A entrevista foi realizada no dia 10 de junho de 2019 e a aplicação dos questionários ocorreu no mesmo dia. Tanto as observações de campo quanto a entrevista ocorreram de forma tranquila. Nesse dia estavam presentes na turma 26 alunos,

desses, 4 não quiseram participar e 1, após responder o questionário, pediu para não participar. Suas respostas foram excluídas da amostra. Com isso, ao todo, obtive a taxa de retorno de 89% referente aos alunos presentes na aula. Ao analisar todo o *corpus*, em consonância com o orientador, percebemos que todo o processo ocorreu como esperávamos, o que permitiu a integração desses dados ao *corpus* da pesquisa e a utilização dos instrumentos de coleta de forma efetiva.

4.3 O *corpus* da pesquisa

Como já exposto, o primeiro procedimento técnico de aquisição de dados foi a observação de campo. Esse processo iniciou-se em maio de 2019 e se estendeu até dezembro do mesmo ano. No Diário de Campo, anotei toda a dinâmica escolar e o percurso das aulas, sobretudo quando envolvia o uso do livro didático de História. O passo seguinte foi a entrevista com a docente, gravada em áudio e transcrita. Por último, a aplicação do questionário aos alunos. As turmas cujas aulas foram acompanhadas e posteriormente apliquei o questionário foram escolha de cada professora.

Assim, em cada escola-contexto, observei 1 turma, entrevistei 1 professora e apliquei o questionário para 1 turma referente a professora entrevistada e às observações realizadas. Ao todo, foi possível observar e registrar as aulas de História em 4 escolas, entrevistar 4 professoras e coletar 87 questionários. Para organizar todos esses dados e resguardar a identidade dos participantes, numerei o *corpus* da seguinte forma:

Escola-contexto (EC) 1 – Professor (P) 1 – Alunos (A) 1.1, 1.2, 1.3...

Escola-contexto (EC) 2 – Professora (P) 2 – Alunos (A) 2.1, 2.2, 2.3...

Escola-contexto (EC) 3 – Professora (P) 3 – Alunos (A) 3.1, 3.2, 3.3...

Escola-contexto (EC) 4 – Professora (P) 4 – Alunos (A) 4.1, 4.2, 4.3...

Nessa perspectiva, todo o *corpus* da pesquisa ficou organizado como descrito no quadro abaixo:

Quadro 6 - Panorama do *corpus* da pesquisa.

EC	P	A	Livros didáticos utilizados.	Etapa Escolar	Guias/ páginas.
1	1	1.1, 1.2, 1.3...	AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **Projeto Teláris**: História – século XX e XXI. 9º ano – Ensino Fundamental, anos finais. 2 ed. São Paulo; Ática, 2015.	9º ano do Ensino Fundamental	PNLD/2017 Páginas 81 - 86
2	2	2.1, 2.2, 2.3...	BOULOS Jr, Alfredo. **História: sociedade e cidadania**. 6º ano. 3º ed. São Paulo: FTD. 2015.	6º ano do Ensino Fundamental	PNLD/2017 Páginas 105 – 110
3	3	3.1, 3.2, 3.3...	MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane. **História em debate** – 3º ano – 4º edição – São Paulo: Editora do Brasil, 2016.	3º ano do Ensino Médio	PNLD/2018 Páginas 82 – 86
4	4	4.1, 4.2, 4.3...	COTRIM, Gilberto, **História Global 1**. 3ª edição. São Paulo: Saraiva, 2016.	1º ano do Ensino Médio	PNLD/2018 Páginas 34 – 38

Fonte: Elaboração da autora.

4.4 Procedimento de tratamento e análise dos dados

Segundo apresentado, o objetivo geral desta pesquisa é entender quais experiências e avaliações são reveladas no discurso de docentes e discentes sobre e a partir do uso do livro didático de História nos contextos das escolas públicas, portanto, essa indagação moldou a investigação em uma perspectiva qualitativa de caráter construcionista, conforme descrito neste capítulo. Para analisar os discursos desses sujeitos, as categorias de análise semântico-discursivas propostas por Martin e White (2005) e Martin e Rose (2007) são tomadas como ponto de partida.

O *corpus* desta pesquisa se constituiu do discurso de documento governamental presente nos Guias dos livros didáticos, anotações no diário de campo das observações de aulas, áudio transcrito das entrevistas das professoras e os questionários respondidos pelos alunos. Esse conjunto de dados obtidos de formas distintas exige procedimentos de tratamentos diferenciados, mas com objetivo em comum: entender o discurso do uso do livro didático de História.

Antes de iniciar de fato a análise dos dados, foram realizadas leituras atentas de todo o material. Trata-se de um reconhecimento do *corpus* e uma consciência da sua totalidade. Com tal exercício, foi possível perceber e descrever as diferentes formas de uso do livro didático de História no processo de ensino e aprendizado no âmbito escolar com base nos discursos dos usuários e das observações realizadas.

O próximo passo a ser dado foi o de analisar os discursos das docentes e dos discentes sob a ótica do Sistema da Avaliatividade, registrando as atitudes, fonte e gradação. Para essa ação ser praticável, os dados foram fotocopiados em três versões. O mesmo processo foi aplicado para analisar os significados ideacionais, percebendo as atividades, seus elementos, processos e participantes e as relações taxonômicas.

Nesse processo, foi possível identificar as avaliações mais recorrentes, os tipos de atitudes, os graus de modalizações, as relações lexicais estabelecidas, os processos utilizados e como o texto se organiza. Com isso, tornou-se viável entender as avaliações e as experiências reveladas nos discursos das docentes e discentes em suas relações com o uso do livro didático de História. Essa análise foi feita em cada escola-contexto de forma separada, buscando entender de forma singular os discursos que ali emergiram.

O movimento seguinte foi o de cruzar os dados para perceber as semelhanças e diferenças estabelecidas no discurso dos sujeitos pesquisados, bem como nos contextos investigados. Com isso, foi possível perceber as analogias e divergências estabelecidas nos discursos das professoras e alunos. Após entender como professoras e estudantes utilizam o livro didático de História, realizei leituras detalhadas dos Guias buscando compreender em que momento o discurso oficial se distancia e/ou aproxima do discurso dos usuários desse material.

O uso do livro didático de História será descrito com base na análise empírica do material coletado, fundamentado nos itens lexicais e/ou das construções linguísticas presentes nos dizeres desses atores, em conformidade com a proposta de análise apresentada por Martin e White (2005) e Martin e Rose (2007), e nos dados elaborados a partir da minha interação, observação e descrição com os contextos estudados. Todo esse esforço tem como pano de fundo a consciência de que a maneira como se usa o livro didático é dependente do contexto escolar, das práticas pedagógicas adotadas, do conteúdo ministrado e da necessidade de cada turma. Por isso, de antemão, afirmo ser difícil elaborar conclusões generalizantes; o que se pretende aqui é levantar questionamentos que nos levem a pensar e refletir sobre as práticas

educacionais ao adotar um livro didático como elemento constitutivo do processo de ensino e aprendizado.

O *corpus* desta pesquisa se apresenta como uma rica e extensa fonte de informações, pois apresenta diferentes gêneros do discurso. Frequentar as aulas de História como observadora, não como professora nem aluna, atentou o meu olhar para outras perspectivas que nunca havia percebido antes. São aprendizados que de outra forma dificilmente ocorreriam. As entrevistas com as professoras revelaram posições diversas de profissionais que utilizam o livro didático em suas práticas pedagógicas. O ponto de vista dos estudantes engrandeceu o conhecimento sobre o livro o qual ele só tem contato em sua materialização final. Também considero importante o papel dos avaliadores no processo de orientação do uso da obra, são dizeres oficiais que permitiram comparar as práticas pedagógicas do contexto da sala de aula, analisando e interpretando os diferentes usos dos livros didáticos da idealização à experiência.

Ao adentrar os contextos escolares pesquisados, eu tinha em mente os objetivos da pesquisa em entender os processos de usos do livro didático de História, ciente de que essas práticas não se desmembram dos ambientes em que essas ações ocorrem. Por isso, além de acompanhar as aulas, observei outras atividades extraclasse, quando fui autorizada. Caminhei por outros espaços das escolas, como a sala dos professores, pátio, biblioteca, cantina e secretaria. Quando possível, dialoguei com outros personagens que compõem o ambiente escolar, tais como direção, bibliotecárias, secretárias, cantineiras e porteiro, tudo com o objetivo de entender melhor a dinâmica desse espaço. Também tive acesso, em alguns contextos, a documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e Projeto Educacional [17].

Em cada escola, expliquei detalhadamente os objetivos de pesquisa para cada direção e professora participante, ademais de enviar por e-mail o projeto de pesquisa. Para os alunos, busquei fazer isso de forma didática no primeiro dia que acompanhei a aula. Respeitei a decisão de cada professora ao escolher a turma em que a pesquisa seria realizada e demais decisões que foram solicitadas que não interferissem nos objetivos da pesquisa. Mesmo que eu chegasse mais cedo, aguardava a docente autorizar a minha entrada na sala, cumprimentava os alunos e me direcionava a um lugar mais viável para a prática de observação. Desde o primeiro dia, deixei claro para as professoras que, em nenhum momento,

[17]Esses documentos serão aqui utilizados, mas não serão referenciados conforme as normas da ABNT para não infligir a política do Comitê de Ética em Pesquisa por conter os nomes das escolas.

iria interferir em suas aulas, e assim ocorreu durante todo o período das observações. Também não expressei a minha opinião sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras ou sobre os usos do livro didático e outras questões.

Concentrei-me em observar toda a dinâmica do contexto escolar, tentando entender os sujeitos que vivem a prática social desse espaço e como eles se posicionam frente a essa realidade, e principalmente, como essas questões poderia influir em seus discursos. Cada contexto foi observado de forma única e peculiar, sem perder o foco nos objetivos de pesquisa e numa visão mais ampla da educação. Suas organizações, desafios, contradições, progressos, entre outros, serão descritos, ciente de que essas observações se fazem como auxílio para a compreensão da construção de sentidos estabelecidos no discurso dos sujeitos pesquisados.

Cada escola-contexto se apresenta com realidade bem peculiar, o que exigiu descrição de cada uma delas de forma separada. Somente após esse percurso, foi possível apontar aproximações e entender quais recorrências se fazem presentes no discurso das professoras e alunos que revelam suas avaliações e experiências sobre e a partir do uso do livro didático de História.

5 O DISCURSO DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO EM USO

Lendo ele, sei mais, aprendo mais, isso que é
bom do livro de História.
(Estudante do 6º ano do Ensino Fundamental
e participante da pesquisa)

Neste capítulo, busco descrever, com base nas escolhas linguísticas de docentes e discentes, as avaliações e experiências construídas sobre e a partir do uso do livro didático à luz dos sistemas da Avaliatividade e Ideação (MARTIN e WHITE, 2005; MARTIN e ROSE, 2007). Nesse percurso, apresento as diferentes formas de usos dos livros didáticos de História no processo de ensino e aprendizado. As reflexões que compartilho a seguir foram realizadas a partir dos questionários, entrevistas e as anotações feitas por mim ao visitar e acompanhar as aulas em quatro escolas públicas de Belo Horizonte.

O contexto e os sujeitos da EC1

A escola-contexto 1, onde se realizou a primeira coleta, é municipal e se encontra no grupo que apresenta o IDEB e o IQVU abaixo da média. Em consulta ao PPP, constatei que a escola foi inaugurada em 8 de fevereiro de 1981, sendo a primeira escola municipal do bairro, construída com objetivo de atender à grande demanda na região. O nome da escola é uma homenagem a um escritor, jornalista e membro da Academia Mineira de Letras. A escola iniciou suas atividades atendendo 368 alunos com 8 professores e em 1988 já funcionava em 3 turnos, quando foi formado o Colegiado da escola. Em 1990, foi elaborado o primeiro PPP considerando o aluno como sujeito, com destaque para o projeto de alfabetização e a valorização da formação de professores. Já em 1994, foi implementada a escola Plural. Nesse mesmo ano, por meio do Orçamento Participativo, foi construído um novo prédio, ligado ao antigo por uma passarela. Com isso, a escola fecha o 2º ciclo (4º, 5º e 6º anos) e passa a atender o 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos).

Em consulta à secretaria da escola, obtive dados numéricos do atual cenário da entidade[18]. A instituição possui 67 docentes e atende 1.111 alunos do 1º ao 9º ano e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental. No turno da manhã, funcionam

[18]Esses dados podem ser consultados na base do Censo Escolar/INEP, porém nessa base de dados as informações correspondem ao ano anterior à consulta. A escolha por solicitar informações diretamente na secretaria da escola fez com que obtivesse dados preciso referentes ao ano da coleta de dados. Assim procedeu os dados de todas as escolas aqui pesquisadas.

turmas do 1º ao 4º ano, à tarde, do 5º ao 9º ano, sendo o turno da noite reservado à EJA, que também possui 1 turma de EJA no período da tarde, mas que realiza as atividades no anexo da Igreja Católica da região. Ao todo, a escola tem 41 turmas, sendo 2 de correção de fluxo, nomeadas de Geração Ativa, com objetivo de avançar com os alunos que por algum motivo se encontram no ciclo escolar não correspondente a sua idade.

O espaço físico da escola é amplo, assim como o das salas de aulas. Porém, mesmo com grandes janelas, as salas são pouco arejadas, o que fez a escola recorrer ao uso de ar-condicionado em alguns ambientes, tais como a sala dos professores e o auditório. Esse último espaço acabou de passar por uma reforma, e apesar de não ser muito grande, possui uma boa estrutura com recursos de multimídia.

A biblioteca é um espaço pequeno se comparado ao número de alunos que a escola atende, porém, bem organizada. A funcionária não soube precisar o número de exemplares, pois não estão todos catalogados, trabalho que vem sendo realizado há 4 anos e nos últimos 2 meses dificultado devido à extensão da jornada de trabalho dos funcionários de 6 h/d para 8h/d[19] . Nas palavras dessa profissional: “Não são apenas 2 horas diárias de trabalho a mais, é um turno a mais para ser atendido.” Quanto aos livros didáticos, há uma sala nomeada de ‘Materiais Escolares’, recém reformada com amplas prateleiras para organizá-los. A maior queixa da funcionária é em relação à devolução e manutenção dos livros, mesmo mediante a sua atuação direta com os pais e alunos para conscientizá-los da importância desse material. Segundo ela, a reposição dessas obras por parte do governo é quase inexistente: “Agora, passando de 3 para 4 anos de uso do livro didático, não sei como isso será! ”, diz a funcionária.

A sala de aula que observei possui um amplo quadro branco e boas carteiras enfileiradas, as quais o professor fazia questão de organizar no início das suas aulas. A turma é bem numerosa, com 32 alunos matriculados, entre 15 e 16 anos, porém em nenhuma aula que acompanhei estavam todos os alunos presentes. Os alunos são disciplinados e relativamente participativos. É habitual todos realizarem as atividades solicitadas e acompanharem a explicação do professor, algumas poucas vezes apresentaram questionamentos.

[19]Medida oficializada por meio da Portaria SMED Nº 305/2018, publicada no Diário Oficial do município no dia 27/10/2018.

O professor[20] após aposentar em outra função, resolveu graduar em História e ingressou, por meio de concurso, na prefeitura de Belo Horizonte em 2000. No ano da observação, completou 19 anos de docência e se preparava para sua segunda aposentadoria. Sempre atuou nessa escola e no atual contexto exercia sua profissão em 1 turno. Possuía uma carga semanal de 15 aulas com 5 módulos de preparação de aula, sendo cada um de 1 hora e, somado aos 20 minutos do intervalo diário, temos o total de 22:30 minutos de carga semanal de trabalho.

Em paralelo às aulas regulares de História, o professor desenvolveu com as turmas de 9º ano o "Projeto Nelson Mandela – um caminho para a paz", uma proposta interdisciplinar com os professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia e Artes. Tive acesso a uma cópia do projeto, no qual consta que o objetivo maior é orientar e instigar os alunos a uma profunda reflexão sobre a igualdade, respeito alheio e incondicional, discriminação étnico-racial e a necessidade trilharmos um verdadeiro caminho para a paz entre nossos semelhantes e viver a fraternidade. Para isso, propõe analisar a biografia de Nelson Mandela, com destaque para sua importância na atuação política na luta pelo fim do Apartheid e para toda África do Sul. Esse projeto nos mostra a importância da política pública de aquisição de livros escolares, pois ele nasceu após a Prefeitura de Belo Horizonte adquirir a obra "Mandela, o africano de todas as cores" do autor Alain Serre e ilustração de Zaü, como consta na introdução do projeto.

Quando cheguei à escola, o professor estava iniciando o tema A Segunda Guerra Mundial, e pude acompanhar todas as aulas referentes a esse conteúdo. O livro didático utilizado foi da Editora Ática, Projeto Teláris, dos autores Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi (2015). O tema abordado nas aulas se encontra no capítulo II Violência: O totalitarismo e a Segunda Guerra Mundial (1939- 1945). A escolha da turma foi opção do professor, disse que é uma turma mais tranquila. Assim, coletei dados com uma turma de 9º ano no turno da tarde com três aulas semanais com duração de uma hora cada.

As aulas de História e os usos do livro didático na EC1

Na primeira aula que acompanhei, fui apresentada pelo professor para a turma e fiz uma breve explicação da pesquisa, ressaltando que eu estava ali para observar a forma como eles utilizavam o livro didático. Após isso, o professor solicitou que eu me sentasse no fundo da

[20]Das professoras participantes da pesquisa, apenas o P1 é homem e as demais mulheres. Por isso, ao referir ao P1 trato no gênero masculino, mas quando abordo as quatro docentes, de forma geral, trato no gênero feminino por considerar que elas ocupam o maior número de participantes nessa pesquisa.

sala para não dispersar a atenção dos alunos e assim o fiz, não só no primeiro dia, mas em todas as aulas acompanhadas.

O professor regia suas aulas com muita disciplina, pontualidade e organização. Costumava dizer que, “Parto do princípio que sem disciplina não há aprendizado.” (P1). É práxis do docente utilizar como material didático filmes e documentários, alegando que a imagem ajuda a construir o conhecimento histórico do aluno, os usos desse tipo de recursos foram os mais explorados no período em que acompanhei as aulas. Também, faz uso de textos escritos, segundo ele, os alunos precisam ter alguma coisa no caderno, uma forma de materialização do conteúdo. Elabora o texto e faz cópias para os alunos, assim evita escrever no quadro e ganha tempo para passar os filmes/documentários relativos ao tema estudado, alega o professor. Demostrando grande conhecimento do conteúdo, o professor, ademais, explorou o uso de mapa físico para abordar a dinâmica da movimentação territorial no período da Segunda Grande Guerra.

Quanto ao livro didático de História, durante o período em que acompanhei as aulas, constatei que esse material foi pouco utilizado. Porém, ao responder os questionários, todos os estudantes descrevem o processo de uso do livro afirmando que ele é frequentemente usado em sala de aula, alguns utilizam do termo ‘bastante’, várias vezes usado. No *corpus* não faltam exemplos, “O livro é bastante utilizado para leitura, explicação e respostas, utilizamos ele também para quase todas as atividades.” (A1.8); “Com bastante frequência.” (A1.15); “O livro didático é bastante comum na sala de aula.” (A1.17).

Ao construírem suas experiências de uso do livro didático de História, os alunos expressam, por meio das relações taxonômicas de sinonímia, instâncias de repetições que moldam e caracterizam seu campo de experiência e nos permite entender a construção de seus discursos. A necessidade de afirmar o constante uso do livro pode estar relacionada com o contexto, tentando mostrar que o que aconteceu nos últimos dias antes de responderem o questionário não é habitual, por isso a necessidade do uso de repetições para deixar claro o que estava sendo dito.

Mesmo quando o professor planeja usar filmes e documentários como material didático, ainda assim, não descarta a possibilidade de usar o livro. Os alunos contam que, “O professor sempre usa ele em todas as aulas, até quando ele passa filme ele pede para trazermos o livro.” (A1.12); “O livro didático é bastante comum na sala de aula, basicamente nós usamos o livro

em todas as aulas, mas às vezes nós não usamos quando vamos para o auditório para assistir documentário de alguns temas do livro, mas mesmo assim o professor pede." (A1.17).

O fato de o professor utilizar muitos questionários em suas aulas é justificado na entrevista quando ele julga que o livro didático deixa a desejar quando não questiona fatos relevantes para o aprendizado do aluno: "Então, a gente complementa isso com as perguntas que a gente passa no quadro, os alunos anotam exatamente para suprir essa falha, que a nosso ver é uma falha" (P1).

Nas minhas observações em sala de aula, foi possível perceber que o professor passa as questões e depois corrige com os estudantes explicando cada indagação. No universo de 21 alunos participantes da pesquisa, 8 avaliaram essa prática de forma atitudinal implícita e positiva quando foram questionados quanto ao uso do livro didático na sala de aula, por exemplo, "De uma forma bem criativa, tirando dúvidas, estudando e fazendo as atividades propostas pelo professor [...]" (A1.5); "O professor propõe que façamos os exercícios e caso haja alguma dúvida ele nos orienta e em seguida, após todos finalizarem, o professor corrige conosco aprofundando o assunto" (A1.7).

Ainda nessas citações, percebemos que os alunos descrevem o uso do livro didático em suas séries de eventos que compõem o todo do processo, no sistema da Ideação esses são as sequências de atividades. Os alunos descrevem o processo de uso com a intenção de que o leitor entenda a evolução da ação. Vejamos outro exemplo: "O professor passa uma página com as perguntas, a gente responde e copia; depois ele corrige e explica as questões" (A1.4).

O fato de o professor ter utilizado o livro didático de História em poucas ocasiões no período que acompanhei as aulas é decorrente da avaliação que o mesmo faz desse material. Como no trecho a seguir, em que ele relata a sua insatisfação com o livro didático em relação ao conteúdo[21] lecionado nesse período:

> No caso específico, Paula, foi trabalhando a Segunda Guerra Mundial, e o autor utiliza, por exemplo, um único capítulo para trabalhar a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa, são dois eventos que marcaram o mundo depois deles, o mundo ficou diferente pós-guerra mundial, ficou diferente após a Revolução Russa, e juntando dois assuntos relevantes num capitulo só fica resumido. E a Segunda Guerra, então, eu achei mais fraco ainda, por que a Segunda Guerra trabalhou a formação dos regimes

[21]No período da coleta de dados fotografei partes dos livros didáticos utilizados, como capa, sumário e as páginas que correspondia aos conteúdos ministrados no momento da observação. Isso contribuiu para analisar os discursos sobre e a partir dos livros didáticos, pois quando foi preciso retornei a esse material para compreender melhor o que estava sendo negociado nos discursos dos usuários.

> totalitários, como veio aparecer o nazismo, fascismo e outros 'ismos' totalitários e ao mesmo tempo a Segunda Guerra Mundial, com isso a Segunda Guerra ficou com um tempo muito resumido. Para se ter uma ideia, o autor faz uma pergunta a respeito de todo conteúdo presente na Segunda Guerra. Então, por exemplo, os fatos que levaram à Guerra, como a Guerra se desenvolveu, como foram os interesses em jogo para que se criassem dois lados apostos, né, os Aliados, países do Eixo, qual foi a conclusão que se chegou. Nada disso importou para o historiador. Ele fez uma pergunta: Qual foi a participação brasileira na Segunda Guerra?, a única pergunta. Isso aí, o aluno respondendo essa pergunta, ele não tem a menor ideia do que foi a Segunda Guerra Mundial. Um evento que fez com que o mundo se dividisse, não mais em dois polos, norte e sul, dois hemisférios, só não. Ele vai se dividir, literalmente, em capitalismo e socialismo/comunismo. Então, um evento que provoca uma rachadura dessa no entendimento mundial, ele tem que ser estudado mais, por menor, né. E isso não aparece ali. [...]. Por essa razão, eu praticamente não utilizei o nosso livro didático no assunto Segunda Guerra Mundial, devido tratar o assunto de maneira muito superficial. (P1).

Se considerarmos nesse excerto o sistema discursivo Ideação, é possível perceber como as orações vão revelando, no desenrolar do texto, o conjunto de repetições e sinonímias – as relações taxonômicas, permitindo ao leitor construir a coerência textual e compor um retrato do conteúdo do discurso. A construção da experiência do professor em usar o livro é carregada de elocuções como, 'resumido', 'um único capítulo', 'única pergunta', 'superficial'. Do outro lado, a professor utiliza de instâncias que moldam e caracterizam a importância da Segunda Grande Guerra, como 'marcaram o mundo', 'o mundo ficou diferente', 'mundo se dividiu', 'provocou uma rachadura'. A relevância do conteúdo da Segunda Grande Guerra que o docente desenha em seu discurso nos faz entender o motivo dele considerar o livro didático 'resumido' e mais do que isso, as razões pelas quais fez ele optar por não utilizar esse material em suas aulas. Nesse mesmo excerto, concomitante com os recursos de significação ideacional, o professor desenvolve avaliações sobre o livro didático de História. Quando ele fala que o material é resumido e superficial, faz avaliação de cunho composicional (quantidade e complexidade). Essa visão sobre a obra faz com que ele também o avalie como 'fraca', uma apreciação de valor negativo.

A avaliação negativa que o professor desenvolve sobre o livro didático não foi restrita a entrevista. No primeiro dia de aula que acompanhei, o docente estava iniciando o conteúdo sobre a Segunda Grande Guerra, mas antes disso, apresentei-me para os alunos e discorri um pouco sobre a pesquisa. Então, o professor aproveitou a minha explicação sobre o livro didático de História e apresentou sua crítica quanto a esse material, alegando que o livro disserta sobre os regimes totalitários e a Segunda Grande Guerra dentro de um mesmo

capítulo e que as questões referentes a esse capítulo não são suficientes. Nesse momento, exclamou: “Esse livro é fraco!” (P1).

Assim, essa avaliação peculiar do professor ecoou nos questionários respondidos pelos alunos. Dos 21 questionários, 13 apresentaram essa similaridade. Vejamos alguns exemplos: “Na minha opinião o livro poderia ser mais bem dividido em questões de conteúdo. Às vezes acontece de ter 2 assuntos no mesmo capítulo, o que dificulta um pouco a compressão de alguns assuntos” (A1.14); “Há conteúdo pouco abordado que necessita do conhecimento do professor de buscar por atividades fora dele.” [...] Nos últimos dias não utilizamos, pois, o conteúdo não está presente no livro desse ano” (A1.15); “[...] é um livro bem resumido, certas coisas dele ficam misturadas em uma só página, ex: “guerra mundial” fica misturada com o “Período da Alemanha” (ou algo parecido).” (A1.21).

O subsistema do engajamento ajuda a entender esse alinhamento dos discursos. Essa abordagem, para o quadro da Avaliatividade, permite identificar de quem são as vozes do discurso (MARTIN e WHITE, 2005). Quando o professor anuncia a sua posição avaliativa sobre o livro didático de História em sala de aula, ele não só se expressa, mas ao mesmo tempo, convida seus alunos a apoiarem e compartilharem da sua posição avaliativa, o que Martin e White (2005) denominam como recurso intersubjetivo, que possibilita o falante/escritor negociar relações de alinhamento e desalinhamento.

Baseado no princípio do dialogismo de Bakhtin, o engajamento remete-se à multiplicidade de vozes no discurso, mesmo quando não é explícita. Compreende que toda comunicação discursiva referencia ou retoma o que já foi dito antes (MARTIN e WHITE, 2005). Nessa perspectiva, mesmo os alunos não referenciando o professor em seus discursos, retomam a avaliação expressa pelo docente em sala de aula em uma posição de alinhamento do discurso.

Diante disso, as avaliações que os alunos desenvolveram sobre o livro didático versavam nessa perspectiva, e por isso, os estudantes utilizavam termos como “médio”, “meio termo” e “regular” para avaliarem o livro seguido de explicações como, “Eu acho médio. Porque tem poucas perguntas de matérias importantes.” (A1.3); “Avalio o livro como meio termo. Porque faltaram algumas coisas importante.” (A1.6). Mesmo quando os estudantes expressavam avaliação apreciativa positiva por meio da elocução “Bom”, segue com críticas semelhantes as já expostas: “Bom, o nosso livro é muito bom, porém em algumas matérias, em alguns assuntos específicos ele não é muito aprofundado.” (A1.9); “Bom, porém falta falar

mais a fundo da Segunda Guerra Mundial.” (A1.19); “Bom. Daria ótimo, mas falta aprofundar na Seg. Guerra Mundial.” (A1.20).

Com isso, apenas sete alunos avaliaram o livro didático de forma positiva em toda a sua estrutura discursiva presente nos questionários, são avaliações construídas independentemente da posição manifestada pelo professor no contexto da sala de aula: “Ele é um livro muito bom. Porque ele é um livro bastante explicativo e interessante.” (A1.8); “Eu avalio o livro como um livro muito bom. Porque tem textos muito bem explicados, contém muitas imagens para facilitar o estudo.” (A1.10); “Um livro bom, pois explica melhor as matérias, tem quase tudo resumido, isso facilita o uso.” (1.18).

O reflexo do discurso do professor nos questionários pode ter acontecido pela necessidade dos alunos de desenvolverem um discurso autêntico respaldado na figura do docente, tendo em vista que esse profissional recebeu várias avaliações de julgamento positivo. Para eles, o docente é um sujeito importante para a construção do processo de ensino e aprendizagem. Tal impressão foi expressa da seguinte forma: “[...] se não tivesse a explicação do professor seria muito difícil de entender a matéria.” (A1.1); “[...] com a explicação do professor em sala também ajuda muito para a melhor compreensão” (A1.14), e “[...] precisamos de grande auxílio do professor [...]” (A1.15). Mesmo não sendo uma realidade que se estende a outros contextos como veremos mais para frente, esses dados mostram como pode ser determinante o discurso avaliativo que um professor desenvolve em suas práticas educacionais.

O material didático mais utilizado no período que acompanhei as aulas e afirmado pelo professor como sendo de uso recorrente em suas práticas pedagógicas foram os filmes e documentários. O docente advoga que esse tipo de material proporciona aos alunos uma realidade visual dos acontecimentos históricos e explica o seu uso após expressar avaliação negativa da forma como o livro didático abordou a Segunda Grande Guerra;

> Diante disso, eu resolvi, então, trabalhar a Segunda Guerra em cima de um material que eu mesmo elaborei, baseado em outros historiadores, e também, em cima da abundância de material visual que tem sobre a Segunda Guerra. A quantidade de filmes e inclusive documentários feitos em lócus, na hora do acontecimento, por forças alemãs, americanas, inglesas, francesas, japonesas, todos eles depois são reunidos num documentário só, mostrando a participação de cada um. E eu acho assim, que os meninos sabendo que aquilo dali não era uma obra de ficção, não é uma obra feita para entreter, aquilo estava acontecendo, aquilo estava dado ali. (P1).

Napolitano (2003) argumenta que o uso da linguagem cinematográfica como recurso para o ensino de História proporciona a escola reencontrar a cultura "pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte" (NAPOLITANO, 2003, p.11). Não desconsiderando a importância e a viabilidade do uso de recursos cinematográficos na sala de aula, pois isso extrapolaria o escopo desta pesquisa, tal aspecto foi observado para entender a perspectiva do ensino de História que o professor apresenta e como tal questão interfere na forma como o docente utiliza o livro didático.

No entendimento do professor, esses materiais, por terem sidos produzidos 'em lócus, na hora do acontecimento', proporcionariam aos alunos a percepção da realidade, pois não se trata de uma ficção e nem produzida para fins de entretenimento, são acontecimentos reais e que, portanto, poderiam proporcionar maior envolvimento dos alunos. Percebe-se que a preocupação do professor é trabalhar a existência real do fato ocorrido que na percepção da historiografia é entendida como ensino tradicional, uma visão positivista onde há o triunfo dos documentos. Para Schmidt (1997), a metodologia positivista tem a preocupação fundamental de "ensinar a História para explicar a genealogia da natureza, transmitindo os fatos do passado como 'realmente' aconteceram" (SCHMIDT, 1997, p 8).

Na concepção do professor, a busca por outras informações se faz necessária para complementar o conhecimento e "[...] para mostrar para os alunos que determinada informação ali, hoje está incompleta, ou mesmo em alguns casos errada, para mostrar para eles que não é porque está no livro didático que é a representação da verdade absoluta." (P1). Com esse relato, o docente apresenta dúvidas quanto a veracidade do livro didático e por isso busca outras fontes que apresentam uma autenticidade histórica. Em outra passagem, o professor reconhece que a 'verdade' na História é relativa, porém, entende que elas só são construídas mediante o surgimento de novos documentos ou fatos históricos:

> [...] até porque na história a verdade é sempre relativa, tem sempre a possibilidade de um fato novo surgir, um documento desconhecido, até então, que faz com que se reveja aquilo que, até aquele momento, é tido como a versão mais acertada, ou seja, eu vejo que a História trabalha mais com versões até que a seguinte, seja né... comprovada. Então, eu... vejo, assim, que as dificuldades são aprender... as vezes os questionamentos, ou então, as questões levantadas pelo historiador no livro não abordam os fatos relevantes que estão sendo colocadas ali no texto, fatos relevantes que para os alunos precisavam ser destacados e que não estão. Então, a gente complementa isso com as perguntas que a gente passa no quadro e os alunos anotam, exatamente para suprir essa falha, que a nosso ver é uma falha. (P1).

Discutir a concepção de ensino de História estabelecido pelo professor não faz parte do escopo da pesquisa, mas se fez viável pelo menos assinalar tal fato, uma vez que ele interferiu na forma como o docente utiliza o livro didático. A perspectiva do ensino de História estabelecida pelo professor e sua relação de uso do livro didático fica ainda mais nítida quando ele explica a contribuição desse material para o ensino e aprendizado dos alunos. Para ele, "a contribuição básica é o conteúdo, nós não podemos jamais ensinar História que não seja através dos fatos ocorridos, e os fatos estão ali. Então é um material que está disponível." (P1).

O desagrado do professor em relação ao livro didático não se restringe à forma resumida em que o conteúdo foi trabalhado ou mesmo a sua concepção de ensino História que o faz recorrer ao uso de documentos 'verídicos', mas também, a posição partidária e ideológica que ele julga que a obra possui. Assim, ele argumenta:

> Olha, a minha avaliação, desse livro específico, não é boa, uma vez que ...o... envolvimento... político partidário do livro... ideológico, melhor dizendo, é muito forte. Então, é um livro que está de acordo com o grupo político que estava no poder quando ele foi impresso. Evidentemente que se o autor do livro não coloca aquelas ideias do partido político que está no poder, o livro não será, ao meu ver, aprovado pelo MEC, já que o MEC está subordinado àquele grupo que está no poder. Então em várias passagens a gente vê, claramente, um viés totalmente, assim... socialista, ao meu ver, né. Muito claro! (P1).

As avaliações que o professor desenvolve sobre o livro didático, de fato, 'não é boa'. Entretanto, quando foi perguntado como ele utiliza esse material em sala de aula, o docente, por meio do sistema de Ideação, apresenta uma sequência de atividade à medida que constrói sua prática de uso desse material: seguindo roteiro estabelecido; utilizado como currículo; alunos saberem o próximo passo; qual será o próximo; para onde estamos caminhando. Para ele, o livro é usado como um currículo a ser seguido.

> Eu uso seguindo, normalmente, o roteiro estabelecido pelo historiador [autores do livro didático], às vezes faz uma variação de um capítulo antes do outro, mas ele é utilizado como um currículo para os meninos saberem o próximo passo para depois daquele assunto, em desenvolvimento, qual será o próximo, para ter noção para onde estamos caminhando. É comum, também utilizar das atividades propostas pelo livro, acrescida, às vezes, de algumas questões para a gente complementar. (P1).

Apesar de toda a avaliação negativa que o professor desenvolve sobre o livro didático na entrevista e também na sala de aula, ele reconhece que, "[...] por pior que seja o livro

didático, é melhor ter ele do que ficar levando coisas isoladas na sala de aula, o menino perde muito o referencial.” (P1). Em entrevista, quando pergunto se o professor deseja acrescentar algum comentário ou consideração, ele desenvolve avaliações positivas não só do livro, mas também do PNLD.

> Não, apenas que eu acho que o livro didático é extremamente importante no nível que nós estudamos aqui, nós sabemos de escolas particulares aí que o aluno não leva nada, chega lá tem *notebook* lá na carteira com todo conteúdo que ele utiliza em casa, no celular, mas isso é uma realidade para pouca gente. No nosso caso, escola pública, tem família que não tem biblioteca, não tem livro, não tem nada. A biblioteca nossa é exclusiva para os alunos, no horário do aluno, não é aberta para a comunidade. Então, assim, o livro didático é aquele livro que ele leva para casa, está disponível para eles. Aqueles alunos que aproveitam disso são interessados é extremamente livre. É, o livro didático, como você já colocou [o professor leu o meu projeto da pesquisa], ele é um projeto grandioso, um projeto fantástico, que envolve verdadeira verba milionária, um mundo fantástico, de uma logística para distribuir o livro num país com a dimensão do Brasil. Então, levando tudo isso em consideração tem de ver que é um programa importante que tem que ser considerado, mantido e, na medida do possível, aprimorado. (P1).

Esse foi o único professor participante da pesquisa que mostrou ter algum conhecimento da política pública do livro didático, mesmo que isso tenha sido feito por meio da leitura do meu projeto de pesquisa, o que não vem ao caso, pois uma cópia desse material foi enviada pelo e-mail de todas professoras participantes da pesquisa.

Entender que o livro didático é ‘extremamente importante’ para o contexto de atuação do docente, uma avaliação de apreciação acrescida de gradação pode ser o motivo pelo qual esse é o único professor participante da pesquisa que informou utilizar o livro didático em ambiente externo à escola, que não fosse para planejar aulas, em suas palavras:

> É muito comum eu pegar o livro, já que hoje os livros tendem a ser mais bem feitos, mais ilustrados, então não é raro em casa eu pegar o livro e folhear os assuntos futuros que vamos ver ainda. Primeiro para ter um conhecimento mais íntimo do livro, não ser surpreendido, às vezes, com alguma pergunta, observação... do aluno, né. E outras vezes é por curiosidade mesmo, por eu gostar, mesmo fora da escola, um dos assuntos que mais me interesso e exatamente a disciplina que leciono, que é a História. (P1).

Nessa passagem, percebe-se que o professor faz uma avaliação apreciativa da composição do livro didático, quando diz que este é ‘mais bem feito, mais ilustrado’. Também expressa afeto com o termo ‘gostar’ quando faz referência à disciplina de História. Na

perspectiva da Ideação, o docente se posiciona como o agente do processo de uso desse material, perceptível pela ação física de ‘pegar’ e ‘folhear’ a obra.

Das docentes participantes da pesquisa, o professor desse contexto é o único que afirma estimular os alunos a usarem o livro didático em casa para além das atividades escolares. Tal ação é decorrente da apreciação de reação positiva que o professor faz ao livro didático, acreditando que esse material é ‘atraente’ e ‘bem interessante’, podendo estimular descobertas por meio dele,

> Não é raro, às vezes, a gente perceber um ou dois alunos folheando o livro, lá adiante, encantado com uma foto, uma imagem, então eu estimulo eles em casa a pegar o livro e folhear já que é um livro atraente bem interessante para descobrir coisas dele. Então, eu procuro estimular, até porque a maioria não possui livros fora do didático em casa. E até sugiro que os pais olhem, também, porque vão achar interessante. (P1).

Porém, o uso que os alunos de fato afirmam fazer do livro didático no espaço que extrapola a sala de aula se dá a partir de atividades que visam atender às demandas escolares, como para casa, estudar para prova, fazer resumos, praticar leituras entre outros, assim eles dizem, “Normalmente o professor pede para respondermos as atividades que já vêm no livro em casa.” (1.1); “Comumente eu releio a matéria no livro didático, faço resumos e anotações das partes mais relevantes e respondo as atividades propostas.” (A1.7); “Para cumprir as tarefas de casa que o professor passa para nós estudarmos.” (A1.11); “Para estudar e responder os para casas.” (A1.19).

Para o professor, a contribuição do livro didático para o ensino e aprendizagem dos alunos é o conteúdo, para os estudantes é muito mais: “Ele me ajuda por ser um livro bastante explicativo e interessante, ele desperta bastante conhecimento.” (A1.8); “Ajuda muito por ter textos bem explicados e muitas imagens para ajudar no entendimento.” (A1.10); “Sim, ele ajuda pois ele é muito prático e as gravuras ajudam a prender a atenção.” (A1.13).

O que podemos inferir desse contexto é que o livro didático é ‘bastante’ utilizado, mesmo mediante a tantas avaliações negativas estabelecidas pelo professor que se reverberaram no discurso dos alunos. Isso acontece devido à avaliação de julgamento positivo que os alunos estabelecem do docente. A prática metodológica de ensino com uso de imagens cinematográficas na sala de aula parece ser bem aceita pelos alunos, ” [...] eu estudo através de filmes e documentários. (A1.5) [...] precisamos de grande auxílio de professores e filmes”

(A1.15), Também, no início da aula, quando os alunos perguntam para o professor se eles vão para o auditório ver filmes, obtendo resposta positiva, eles comemoram.

A concepção de ensino de História adotada pelo professor não é atendida com a metodologia empreendida na obra, observando que esse livro não foi adotado por escolha do docente. A projeção de uso do livro pelo professor se apresenta em uma estrutura conteudista, como um currículo a ser seguido, uma espécie de 'mal necessário'.

Já os estudantes utilizam a obra, em sua grande maioria, para atender às demandas educacionais, mas dentro disso, citaram várias possibilidades de uso. A prática de atividades foi, a princípio, a mais recorrente, mencionada 26 vezes, seguida por leitura, com 14 citações, para estudar e ter conhecimento, 12 aparições, compreender o conteúdo se fez presente 10 vezes, as imagens tiveram 8 referenciações, por último temos o estudar para a prova e fazer resumos com 5 e 2 apontamentos respectivos. Se entendermos a leitura, o conhecimento e a compreensão de conteúdo como a mesma prática, essas somam 36 citações, o que ultrapassa o simples ato de realizar atividades.

Esses dados podem mostrar que os estudantes fazem uso do livro didático com eficiência e sabedoria, buscando nesse material o melhor que ele pode oferecer, ainda que suas práticas sejam para atender às reivindicações escolares, pois afinal de contas, o livro didático é elaborado com o objetivo de desenvolver o ensino e aprendizado no âmbito escolar. Nesse momento, retomo as palavras do professor: "Então, assim, o livro didático é aquele livro que ele leva para casa, está disponível para eles. Aqueles alunos que aproveitam disso são interessados é extremamente livres." (P1).

Professor, entendo que os seus alunos sabem como se beneficiarem desse material, e se ainda não são 'extremamente livres', caminham nessa direção.

O contexto e os sujeitos da EC2

A segunda escola a que tive acesso é municipal e se encontra no grupo com IDEB e IQVU acima da média. Sua localização é relativamente central e por isso, de fácil acesso, o que faz com que a escola receba alunos de diversas partes de Belo Horizonte e região metropolitana. Inaugurada em 1981, a instituição hoje atende ao todo 1.255 alunos, distribuídos em 41 turmas da etapa de ensino do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental, EJA e Escola Integrada. Possui 83 professores. No turno da manhã são 603 alunos do 3º ao 9º ano,

no período da tarde são 520 alunos do 5º ao 9º ano e o turno da noite é dedicado à EJA com 132 alunos.

A escola possui um amplo espaço, com um bom pátio coberto. O auditório é bem estruturado com cadeiras almofadadas, amplas janelas e recursos de multimídia. As salas de aulas também são amplas, mas com pequenas janelas, o que não faz desse ambiente um lugar desagradável, tendo em vista que a escola é toda arborizada, proporcionando uma climatização favorável em todos os espaços. As salas de aulas são ambientes, ou seja, o professor permanece na sala e quem faz o rodízio são os alunos. Segundo a professora participante da pesquisa, essa é uma prática que funciona nessa escola. A sala que acompanhei as aulas não possui nenhuma caracterização específica da disciplina de História, possui uma televisão acima do quadro e um painel de Histórias em quadrinhos acessíveis aos alunos.

A biblioteca é ampla, com 16.000 mil exemplares catalogados e bem organizados. Há uma sala na escola para o armazenamento de livros didáticos – a biblioteca II. A bibliotecária é responsável por um conjunto de 6 escolas da rede, por isso, visita a escola uma vez por semana ou quinzenalmente. Cotidianamente, a biblioteca fica a cargo de duas auxiliares e uma professora em adaptação funcional no turno da tarde para atender todos os alunos e comunidade. Por meio do Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica (SISCORT)[22], a escola conseguiu o remanejamento de livros didáticos e com isso atende todos os alunos e ainda mantém uma reserva técnica desse material.

Há uma discussão dessas funcionárias ao afirmar que o recebimento, a organização, entrega, manutenção e recolhimento dos livros didáticos não são funções da biblioteca. Segundo uma das funcionárias, o desenvolvimento da leitura dos alunos é o seu foco, e o livro didático acaba ocupando um tempo considerável do seu trabalho, não permitindo assim, que ela desenvolva seu objetivo com êxito. De fato, não há na lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018, que dispõe sobre as funções dos Analista de Políticas Públicas/Bibliotecário e do Auxiliar de Biblioteca Escolar da rede Municipal de Belo Horizonte, a atribuição da responsabilidade de receber, organizar, entrega e recolher os livros didáticos. Assim como

[22]Criado pelo FNDE em 2004, o Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica – SISCORT permitia registrar e controlar o remanejamento e a devolução dos livros e a distribuição da Reserva Técnica, otimizando a utilização dos materiais por alunos e professores. Disponível em < http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/5040-apresenta%C3%A7%C3%A3o> Acesso em 03 de novembro de 2019.

também não conta nas legislações do FNDE que tais funções são destinadas especificamente à biblioteca escolar.

Porém, o que mais chama a atenção na fala da funcionária é o fato de desconsiderar o livro didático como um material que auxilia no desenvolvimento da leitura. Circe Bittencourt (2008), ao abordar o papel que o livro didático desempenha na vida escolar, argumenta que ele é "portador de textos que auxiliam, ou podem auxiliar, o domínio da leitura escrita em todos os níveis de escolarização" (BITTENCOURT, 2008, p. 73). Embora esse discurso não seja o foco da pesquisa e por isso não me alongarei nessa discussão, levei em consideração tal fala, pois como veremos mais adiante, os resultados dessa pesquisa contradizem o discurso da auxiliar de biblioteca.

A escola borbulha com acontecimentos de diversos tipos. Ao caminhar e observar o espaço escolar, não é raro se deparar com atividades advindas de iniciativas internas e externas. Durante o tempo que observei este ambiente, presenciei excursões, palestras, olimpíadas, torneios e até mesmo atendimento do Tribunal Regional Eleitoral (TRE), que utilizou o espaço da escola para atender à comunidade.

Também eram rotineiras reuniões dos funcionários para informes e tomadas de decisões, seja para pautas sindicais, mudanças na dinâmica da escola, assuntos pedagógicos ou debater questões polêmicas que emergem no contexto da escola. Quase todos os dias em que estive na escola, no primeiro horário, havia esse tipo de acontecimento. Como também não era raro os professores paralisarem todas as atividades em prol da luta de classe. Durante o período da coleta ocorreram três paralisações no dia das aulas de História. Um dos assuntos mais debatidos era o Projeto de Lei 274/17, que tramitava na Câmara Municipal de Belo Horizonte e tinha por objetivo implementar a Escola 'Sem' Partido no município. Esse processo gerou grande desconforto entre os professores, sobretudo na professora participante da pesquisa, que disse após a aprovação da PL em primeiro turno: "Estou desolada! Que tristeza!" (P2). A situação se agravou após a determinação do Decreto 17.200/19, que dificulta a progressão por escolaridade do servidor municipal. Essas medidas, entre outras, fez os professores, no dia 6 de novembro de 2019, entrarem em greve.

A professora é graduada em História e possui 5 pós-graduações. Leciona há 20 anos e está na escola pesquisada desde 2015. Possui uma carga semanal de 15 aulas distribuídas em 7 turmas com 6 módulos de preparação de aulas, sendo cada aula e módulo com duração de 1 hora. Além dessa escola, a professora leciona na Rede Municipal de Contagem como efetiva,

onde possui mais 15 aulas com 5 módulos de preparação de aulas, ministra aulas para o EJA das disciplinas de História, Geografia e Ciências, mesmo não tendo a formação específica para as duas últimas. Ao todo, a docente leciona 30 aulas semanais e dispõe de 11 horas/aulas para o planejamento pedagógico. A professora se queixava frequentemente da sua saúde emocional e pedia desculpas, dizendo que antes, tinha mais ânimo para ministrar aulas, e que eu não havia chegado em um momento oportuno da sua vida profissional. Não era raro no momento do intervalo ou no decorrer dos módulos ela se trancar na sala de aula. Lamenta pelas condições do trabalho docente, da remuneração e da desvalorização. Apresenta constante desânimo nas atividades realizadas.

Na escola pesquisada, a professora rege aulas para os 6º anos. A escolha da turma foi esporádica, e acabou decidido que seria a próxima turma onde ocorreria a aula de História após conversarmos sobre a pesquisa. Assim, coletei dados com uma turma de 6º ano no turno da tarde, com duas aulas semanais com duração de uma hora cada. A escola não possuía o horário fixo das aulas e mudava semanalmente, o que exigia frequentes contatos com a professora e flexibilidade de horário. Segundo a professora, isso é decorrente das recentes aposentadorias de alguns professores da escola o que levou tempo para reorganizar os horários.

A turma possui matriculados 32 alunos entre 11 e 13 anos, considerando a faixa etária dos estudantes que se faz na transição da infância para a adolescência, eles eram relativamente disciplinados e participativos, o que fazia as aulas fluírem. A professora me deixou bem à vontade na turma, o que possibilitou que eu sentasse em vários lugares diferentes da sala observando a dinâmica desse espaço por diversos ângulos. Acompanhei as aulas em que a professora desenvolvia os conhecimentos sobre os povos Hebreus, Fenícios e Persas, presentes no livro didático no capítulo 8. A obra utilizada era da Editora FTD, História: sociedade e cidadania (2015) do autor Alfredo Boulos Jr.

As aulas de História e os usos do livro didático na EC2

No primeiro dia de aula fui apresentada para os alunos. Expliquei o porquê de eu estar ali de uma forma bem didática, considerando a faixa etária e o nível de escolaridade dos alunos. A professora estava aplicando a recuperação trimestral, o que exigiu separar a turma em dois grupos (os que estavam em recuperação e os que não estavam). Tal dinâmica de organização das salas parece ser uma prática natural para os alunos que se acomodam de

forma precisa e rápida de acordo com a solicitação da professora. Essa agilidade pode ser decorrente do fato das salas serem ambiente, ou seja, são os alunos que fazem o rodízio, e naturalmente se habituaram a essa movimentação. A mesma lógica se estende a todo o espaço da escola, e os alunos circulam por todos os ambientes da escola, parecendo entender bem onde e quando devem estar.

No conjunto total de 14 aulas que acompanhei na EC2, uma aula foi para a aplicação do questionário da pesquisa. Nas outras aulas, em apenas uma delas o livro didático de História não foi utilizado diretamente. Nessa aula específica, a atividade proposta pela professora consistia em corrigir questões da aula anterior, para tanto, os alunos deveriam ler as perguntas e respostas. Porém, essas questões foram respondidas com base no livro, ou seja, indiretamente esse material estava presente na aula. Após isso, a professora passou um texto "Curiosidades sobre os Hebreus", o único material independente do livro didático de História que foi utilizado no período em que acompanhei as aulas.

Em entrevista a docente afirma, com o uso de repetições e sinonímias que, realmente, o livro didático é muito utilizado: "Eu utilizo muito, muito o livro didático. Principalmente depois que reduziram minhas aulas eu utilizo mais ainda[23]." (P2). Nos questionários, os estudantes corroboram dizendo que; "O livro é utilizado em todas as aulas de História." (A2.13); "Frequentemente, usamos basicamente em todas as aulas de História." (A2.16). Na opinião do aluno 2.9 "Ele é utilizado em sala de aula frequentemente, até um pouco desnecessário usar tanto." (A2.9).

De fato, nas aulas acompanhadas, o uso do livro didático era frequente. Em uma mesma aula, o livro era explorado de diferentes formas. A realização de atividades e leituras foram as práticas mais recorrentes ao utilizarem o livro didático de História em sala de aula. As atividades eram, em grande parte, elaboradas pela professora e respondidas pelos alunos com base no livro didático, apenas em uma aula a atividade foi de autoria da obra (páginas 224 e 225). Em todas as atividades desenvolvidas, a docente solicitava aos estudantes que registrassem a página e o parágrafo no qual a resposta foi embasada. Para a professora, essa é uma forma de 'obrigar' os alunos a realizarem leituras. Em sua fala, expressa essa ação com avaliação de afeto positivo, com o termo 'gosto': "Então, eu gosto de passar alguns exercícios dirigidos que obriguem eles a fazer leitura e tirar informações de parágrafo por parágrafo, eu

[23]Antes cada turma tinha 3 horas/aulas de História por semana, no ano da coleta havia sido reduzida para 2, o que aumentou o número de turmas que a professora atende. Essa distribuição da carga horária da disciplina é determinação da escola conforme a demanda de alunos e o número de professores.

peço para identificar página e parágrafo.” (P2). Os alunos, por sua vez, se adaptaram à essa prática; “Nós fazemos as perguntas e respostas, mas para responder precisa ter escrito a página e o parágrafo [...]” (A2.5).

As leituras de textos escritos ou de imagens ocuparam a mesma proporção de atividades. Algumas vezes, a professora solicitava aos estudantes que lessem determinado texto de forma individual, em outros momentos ela realizava a leitura juntamente com os alunos, explicando o conteúdo (aula expositiva). A docente explica esse processo da seguinte forma:

> Normalmente eu dou uma aula expositiva para introduzir o assunto, no caso dos 6º anos, a gente lê algumas partes do capítulo e reproduz alguns exercícios dele porque os alunos têm dificuldades de encontrar as informações no texto, mas isso não é por causa do livro, dificuldade deles mesmo. [...]. Gosto de aproveitar os mapas também, alguns mapas eu aproveitei, pedi para reproduzir mapas, criar legenda do mapa. (P2).

Percebe-se, pelo sistema de Ideação, que a professora descreve a sua experiência em utilizar o livro didático em sala de aula com os alunos. Ao fazer isso, constrói uma sequência de atividades que ajuda entender a evolução das ações expostas e construídas em textos. Essa sequência de atividades pode ser percebida na construção da experiência de ‘a gente lê algumas partes do capítulo’, ‘reproduz alguns exercícios dele’, ‘pedi para reproduzir mapas’ e ‘criar legenda do mapa’. A docente justifica essa forma de uso do livro pelas dificuldades que os alunos têm em encontrar as informações no texto. Com isso, a professora desenvolve uma avaliação de julgamento capacidade negativa dos alunos.

Nos questionários, os estudantes também explicam essa prática de uso do livro didático na sala de aula, que versam para essa mesma realidade exposta pela professora e observada em sala: “Ele é utilizado na maior parte do tempo para a professora dar aulas e algumas vezes para a professora ensinar a matéria.” (A2.1); “Para ler, para estudar, para achar as respostas, para escrever. (A2.2); “Bom, a gente usa para fazer várias coisas, inclusive para fazer trabalhos e atividades e também para fazer revisão da prova.” (A2.12).

Observando as avaliações presentes nos discursos da professora e dos alunos da EC2, percebo que as avaliações positivas se apresentam numericamente mais expressivas. Esse resultado pode explicar o constante uso da obra. Quando solicitei que a professora descrevesse a obra utilizada, a mesma expressa avaliações positivas quando aprecia a composição da obra, e afeto ao dizer que ‘gosta da letra’. Também apresenta julgamento de

capacidade positivas dos alunos mediante o uso do livro didático. Assim, ela exterioriza essa questão:

> O aspecto positivo dele, que eu acho, é que a linguagem dele é muito fácil, o conteúdo é bem acessível e os alunos não enjoam, não cansam, a letra dele é boa, né. [...] o Boullos, [autor do livro didático] eu gosto da letra, disposição dos textos. Os textos têm um aspecto positivo a questão da contemporaneidade, a ligação que ele faz com o tema. Esse livro dos 6º anos, apesar de ser civilizações antigas, ele coloca temas atuais e interliga com outros, isso eu acho bacana. Eles [estudantes] não tem muitas dificuldades de fazer essa ligação. (P2).

De acordo com o sistema da Avaliatividade, apreciar significa atribuir valor às coisas considerando sua importância e qualidade mediante a sua utilização. Nesse entendimento, quando um professor aprecia um livro didático, a chance de fazer bom uso desse material aumenta significativamente e pode proporcionar construções de experiências satisfatórias a partir das relações dos alunos com esse material.

Ainda, os alunos também apresentam avaliações positivas de composição, reação e valoração. Assim expressam os estudantes: “Tem muitos textos e imagens que dizem como o fato aconteceu e várias outras coisas,” (A2.5); “Ele fala sobre várias coisas, nesse momento a gente está estudando sobre a Grécia, ele dá muitas fontes de informação.” (A2.15); “[...] eu acho muito bom para nossa aprendizagem [...] (A2.4). Ao usar o livro didático os alunos dizem que, “Não deixo ele sujar e aproveito.” (A2.15); “Muito bem e cuidadosamente.” (A1.18).

Outra avaliação positiva manifestada pelos estudantes é o afeto. Martin e White (2005) argumentam que o afeto é um sentimento que vem do coração, expresso por meio de recursos semânticos para exteriorizar emoções e sentimentos. Por isso, é importante frisar que esse contexto escolar foi o único da coleta de dados que apresentou esse tipo de avaliação por parte dos estudantes, como nos exemplos, “Por que eu gosto dele, ele tem mais coisas para ler do que atividade” (A2.4); “Eu realmente gostei muito do livro.” (A2.5); “[...] eu gosto muito desse livro [...]” (A2.18).

Quando os alunos apresentam avaliações negativas, essas se mesclam com avaliações positivas, vejamos: “[...] ele é interessante e ajuda o nosso desenvolvimento, mas as atividades são um pouco difíceis.” (A2.7); “É bem explicativo este livro, depende também do tema em que estamos estudando, alguns são bem mais explicativos quanto aos outros.”

(A2.16); “Eu gosto muito, pois nele explica tudo que a professora passa, só que de uma forma mais complicada.” (A2.10).

Além das avaliações positivas que reverberam no discurso dos sujeitos pesquisados, o contexto também ajuda a entender o uso contínuo da obra, bem como as circunstâncias que fazem emergirem essas avaliações. O livro didático de História utilizado foi resultado da escolha da docente, e essa é uma realidade que não se apresenta nos outros contextos aqui pesquisados. Essa constatação nos faz compreender algumas respostas da professora no momento da entrevista, quando foi questionada se ela enfrentava alguma dificuldade em utilizar o livro didático ou se ela propunha alguma melhoria nesse material, obtive repostas negativas. A docente argumenta: “Esse aqui [a professora aponta para o livro didático dos 6º anos] conseguiu contemplar.” (P2).

Outro dado relevante nesse momento e que harmoniza com essa reflexão foi constatado na observação de campo. Quando cheguei na EC2, estava acontecendo a escolha dos livros didáticos do Ensino Fundamental II para o ano de 2020. Segundo a professora participante da pesquisa, os docentes da disciplina de História analisaram as obras de forma separada e chegaram em acordo por meio do aplicativo *Whatsapp,* e assim, optaram por permanecer com a mesma coleção. Essa ação pode mostrar que os docentes dessa escola entendem que os livros didáticos dessa coleção contemplam suas práticas pedagógicas e atendem o público escolar.

No tocante ao uso desse material fora da sala de aula, todos os alunos afirmaram realizar tal prática, e em sua grande maioria, para atender à demanda da professora ou da escola: “Utilizo para estudar para a prova” (A2.1); Muitas das vezes para tirar dúvidas, resolver os para casas e para estudar todas as provas e atividades que estão prestes a vir.” (A2.8). Mas também houve alunos que afirmaram utilizar o livro didático de uma forma mais livre: “Eu normalmente vou na organização do livro [sumário] vejo o que eu não sei e vou na página ler sobre o assunto” (A2.5); “Lendo e pesquisando sobre as antigas histórias.” (A2.14). Quanto à professora, a utilização do livro fora da sala de aula acontece somente no momento dos seus módulos, com finalidades de planejar aula.

Em expressões numéricas, os alunos manifestaram usar o livro didático em sua totalidade para leituras, com 34 citações. Mesmo que os estudantes não utilizem o termo ‘ler’, indiretamente, apresentam ação semelhante, como no exemplo: “É utilizado para fazer matérias e quando a gente tem dúvidas a gente consulta ele. [...] Pra mim ele é uma grande

fonte de informação.” (A2.15). A realização de atividades foi mencionada 15 vezes. Os alunos, também, utilizam o livro para estudar para as provas, fato constatado em 11 questionários, e para imagens, trabalhos e pesquisa, com 2 citações cada.

É perceptível a centralidade que o livro didático de História apresentou na EC2. Ao questionar a professora sobre a contribuição desse material para o ensino e aprendizagem dos alunos, a mesma indagou que o livro didático é o único ‘suporte tradicional de leitura’ que o aluno tem acesso. A docente relata que, na escola, existe um projeto de leitura orientado pelos professores de Português que ‘obriga’ os alunos a realizarem leitura com material impresso, mas com exceção dessa demanda, poucos alunos têm hábito de realizar leituras, conta a professora, e acrescenta: “Então, o livro [didático] hoje, para os 6º anos, ele facilita e obriga eles a terem contato com material básico de estudante que é ler o livro. Antes do computador e do celular, existe o livro.” (P2).

Parece que existe um incômodo da professora com as novas tecnologias digitais que se proliferam no mundo contemporâneo, impondo novos desafios às escolas. Por outro lado, parece que os alunos conseguem lidar bem com o livro didático reconhecendo o papel que ele desempenha na construção da compreensão do conteúdo de História. Quase todos os alunos citam a importância do livro didático nesse processo: “Dando bastante informação sobre a matéria, as vezes mais que a professora.” (A2.1); “Bom, a gente utiliza muito ele, então para aprender o conteúdo é fácil e prático.” (A2.3); “Na maioria das vezes eu entendo mais lendo do que quando a professora explica e eu acho bom para nossa aprendizagem” (A2.4);

Nos excertos anteriores, os estudantes expressaram avaliações apreciativas de cunho positivo em relação ao livro didático de História. Quando o estudante A2.1 diz que a obra proporciona bastante informação sobre a matéria, expressa avaliação de composição do livro. Na percepção do estudante A2.3, ao utilizar o livro torna o conteúdo fácil e prático, há uma avaliação de valor a esse material. No último exemplo, o aluno compreende o conteúdo quando realiza a leitura e considera isso viável para a sua aprendizagem, uma avaliação, também, valorativa do livro didático. Percebemos gradações em todos os exemplos citados, como ‘bastante’, ‘muito’, ‘na maioria’ e ‘mais’, e isso demonstra que os alunos intensificam o que está sendo dito.

Mesmo não desconsiderando a fala da professora em afirmar que o livro didático é a única leitura de material impresso que os alunos têm acesso, isso não significa que é a única leitura que eles realizam, nem que eles consideram esse material um objeto ultrapassado ou

não reconhecem sua importância no processo de aprendizado, como afirma a professora: “Então, o livro didático hoje é... está virando quase uma peça necessária, muito importante, mas para muitos estudantes a tendência é virar uma peça de museu, na concepção deles.” (P2).

Na fala da docente, percebe-se duas avaliações distintas. Ao considerar o livro didático de História como uma ‘peça necessária, muito importante’, ela faz uma apreciação de valor positiva do material. Porém, ao dizer que o livro tende a ‘virar uma peça de museu’, analisada dentro do contexto, expressa valor negativo. Nessa segunda avaliação, a professora engaja o discurso na voz dos estudantes, ‘na concepção deles’. Percebo ambas as avaliações como uma percepção específica da docente, a forma como ela analisa a situação. E isso, porque nos questionários, como já apresentado, os alunos parecem não compartilhar dessa avaliação e reconhecem a importância do livro didático de História.

Os discursos dos estudantes, nesse contexto, apresentam expressões de apreciação e afeto sobre o livro didático, o que contraria a fala da docente. As avaliações positivas desse material foram significativas. Por exemplo, o aluno A2.2, que considera o livro interessante com objetivos de uso para além da sala de aula e do conhecimento escolar: “Pode ser interessante para ler para os filhos, para amigos, para vizinhos, para a professora.” (A2.2). Outra aluna afirma que com o livro didático de História “você aprende mais e se sente igual a uma professora.” (A2.6). As palavras do aluno 2.5 expressam, de forma geral, o que esse material representa para os alunos desse contexto, vejamos, “Eu gostei muito dele, porque ele além de explicar muito bem tem várias imagens que dá pra estudar mais o assunto.” (A2.5).

É perceptível, nesse contexto, que o livro didático de História é frequentemente utilizado e explorado em várias possibilidades, resultado de uma escolha satisfatória da professora. Os estudantes e a professora utilizam em seus dizeres expressões avaliativas positivas quanto às suas diversas possibilidades de usos, com destaque para o afeto, um sentimento desenvolvido por esse material advindo do coração que exterioriza emoções.

O contexto e os sujeitos da EC3

A terceira escola onde coletei os dados é estadual, e se situa no grupo que apresenta IDEB e IQVU abaixo da média. Em observação ao PPP, pude constatar que a escola foi inaugurada em 1967, seu nome é uma homenagem a um italiano que veio para o Brasil ainda novo, formou-se como telegrafista e exerceu a função de professor primário. Hoje, a escola

atende 1.315 alunos do ensino regular fundamental e médio com 45 turmas e 58 professores. No turno da manhã, são 643 alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. No turno da tarde, o atendimento se destina ao Ensino Fundamental do 1º aos 7º anos com 558 alunos e no turno da noite se concentra o Ensino Médio com 114 alunos.

A escola é ampla, mas possui sérios problemas de estrutura física, tendo no momento da coleta seis salas de aulas interditadas pela Defesa Civil. Não há auditório. O refeitório não comporta todos os alunos. A biblioteca não funciona no noturno, período em que as observações aconteceram. A sala de informática possuía 16 computadores, em sua grande maioria com problemas, por isso pouco utilizada. As salas de aulas apresentam as piores estruturas da escola, com paredes a serem pintadas, janelas com vidros quebrados, portas e carteiras em situações precárias.

Em conversa com o vice-diretor, responsável pelo turno da noite e que tomou posse no ano em que a coleta foi realizada, pude colher o relato de que a escola melhorou muito no tocante à disciplina dos estudantes. Conseguiram erradicar o uso de drogas (licita e ilícita) dentro da escola. Antes, os alunos entravam e saíam da sala de aula, ou mesmo da escola, quando desejavam, agora essa questão foi reorganizada. Reconhece que ainda há muitos desafios e vem há cerca de cinco anos estudando casos de escolas consideradas de bons níveis para entender o percurso que cada uma delas traçou e tentar construir um caminho próprio na busca de uma escola de qualidade. Planeja, para o próximo ano, novas medidas para a melhoria da gestão escolar e da qualidade do ensino.

Em um dos dias em que estive na escola para acompanhar a aula, o gestor estava preocupado. A Secretária de Educação havia emitido ordem para que todos os alunos preenchessem um questionário sobre a Base Nacional Comum Curricular em formato *online*, mas os computadores se encontravam em restrição de uso. O vice-diretor precisou, para minorar a questão, passar o dia tentando colocar alguns computadores em funcionamento.

Solicitei a permissão para acompanhar essa atividade, e com autorização, fui para a sala de informática observar essa ação e o material enviado pela Secretária. Com o título "Questionário de escuta para o Novo Ensino Médio – Minas Gerais", o instrumento possuía 31 questões que passava pela caracterização do estudante (idade, região, escola, rede de ensino e ano de escolaridade), motivação nos estudos, papel da escola na formação do aluno, função do professor, organização escolar, método de ensino e currículo (que inclui ensino técnico e profissional). A emergência da Secretária para que os estudantes respondessem as

questões se justificava pela ação que iria ocorrer no próximo sábado em todas as escolas, "O dia D". Em consulta ao *site* da Secretária de Educação do Estado, o mesmo dizia que essa ação visava envolver a comunidade escolar no processo de elaboração do currículo para o Ensino Médio e dos Projetos Políticos Pedagógicos"[24]

Em análise ao "Dia D" em Minas Gerais com base na perspectiva foucaultiana de poder-saber, Swerts (2016) conclui que essa ação possui uma função governamental-pastoral, a figura do sujeito político como pastor que guia seu rebanho para obter melhores índices nas avaliações (IDEB e PROALFA) e conquista a imagem de soberano no âmbito do cenário político nacional. Nas simples palavras do vice-diretor da escola pesquisada: "É para convencer a população de que ela participou da elaboração do currículo".

Mesmo tendo registrado esse momento no meu Diário de Campo e fotografado todas as questões do questionário, não me atentarei em descrever ou analisar essa situação, pois isso exigiria um movimento que extrapola o propósito desta pesquisa. Apontar esse ocorrido visa atender as necessidades de contextualização do ambiente da coleta e é nesse percurso que busco me concentrar nesse momento.

Ao observar o contexto escolar da rede estadual de Minas Gerais, é impossível não perceber a realidade complexa que os professores estão enfrentando devido a nova gestão governamental, que vem reduzindo o número de turmas e superlotando as salas de aulas. Essa medida faz com que haja mudanças em toda a dinâmica da escola. Por exemplo, a de professores, que por serem contratados, perdem o cargo ou têm reduzida a carga horária e consequentemente a remuneração, ou mesmo precisam complementar suas aulas em outras escolas, transitando diariamente entre variadas escolas. Consequentemente, os alunos são afetados ao sofrerem mudanças de professores, métodos e horários em meio ao ano letivo. É nítido no diálogo e nos olhares que perpassam entre professores a insegurança e tensão que esses profissionais vêm sofrendo. Em decorrência dessa desastrosa gestão do governo do Estado, no período da coleta dos dados nessa escola, a professora participante da pesquisa perdeu parte de suas aulas noturnas. A coleta não sofreu prejuízos, mas a frustração dessa docente era visível[25].

---

[24]Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/41-noticias/93-dia-do-curriculo-vai-mobilizar-escolas-estaduais-e-comunidades-neste-sabado> Acesso em 21 de outubro de 2019.

[25]Segundo o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG), no segundo semestre de 2019 a Secretária de Educação de Minas Gerais anunciou o fechamento de 225 turmas alegando que essa medida visa gerar vagas para atender alunos do reforço escolar. Na visão do Sind-UTE/MG essa política de

A professora é bacharel e licenciada em História pela PUC-Minas, pós-graduada pela UFMG em Cultura e Arte. É efetiva na escola da coleta há um ano e meio no turno da tarde e tem extensão de aulas no turno da noite. Além disso, possui um cargo no turno da manhã em outra escola, totalizando 34 aulas semanais com 4 módulos para o planejamento de aulas nas escolas e 8 horas/aula em casa[26]. A professora escolheu a turma do 3º ano do Ensino Médio para participar da pesquisa, dizendo que seria importante para eles viverem essa experiência no seu último ano da educação básica. Porém, permitiu, se assim eu o desejasse, escolher outra turma. Acatei a escolha da docente.

A turma possuía 33 alunos matriculados entre 17 e 74 anos. Essa disparidade de idade se faz devido à presença de um aluno de 74 anos que optou por estudar no ensino regular. Com exceção deste, as idades dos estudantes variam entre 17 e 24 anos. Estavam concluindo o Ensino Médio e se preparavam para a formatura. Ansiosos, discutiam os assuntos relacionados a esse momento, vendiam rifas e arrecadavam pagamentos mensais. Na camisa de formandos, registraram o curso superior que almejavam fazer. Grande parte deles já se encontra no mercado de trabalho.

Acompanhei o período em que a professora lecionou o conteúdo sobre o fim da Guerra Fria e a redemocratização no Brasil. As aulas aconteciam duas vezes por semana, cada uma com 45 minutos de duração. A obra utilizada é dos autores Renato Mocellin e Rosiane de Camargo da Editora do Brasil, História em Debate 3º ano, 2016.

As aulas de História e os usos do livro didático na EC3

No primeiro dia de aula, fui apresentada pela professora aos alunos e expliquei a pesquisa. A professora me deixou bem à vontade, permitindo que eu pudesse transitar por diversos grupos de estudantes. Era final do 3º bimestre, período de aplicação de provas, trabalhos, fechamento de notas e início da última etapa. Para a professora, é o período mais corrido, tendo em vista que é o ano da formatura dos alunos.

Na sala de aula, as carteiras são organizadas de acordo com a lógica dos alunos. Assim, é possível perceber alunos sentados individualmente, em dupla, trio ou grupo. Em regra geral,

---

fusão de turmas objetiva a municipalização da educação e denuncia que a Secretária de Educação vem negando vagas aos estudantes. Disponível em: <http://sindutemg.org.br/noticias/> Acesso em dezembro de 2019.

[26]A carga horária semanal de trabalho dos professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais é definida pela Lei Estadual 15.293/04 que determina dezesseis horas destinadas à docência e oito horas destinadas a atividades extraclasse, destas horas quatro são obrigatoriamente na escola e as outras quatro em local de livre escolha do professor. Dessa forma, a professora participante da pesquisa, por ter dois cargos completos cumpria oito horas de atividades extraclasse em casa nas sextas-feiras.

os alunos realizam as atividades solicitadas pela professora com objetivos de adquirir os vistos que lhe garantem os pontos necessários para concluírem a etapa do Ensino Médio. Isso fica claro quando a grande maioria dos alunos copia a atividade daqueles poucos que de fato fizeram, ou mesmo quando sua única preocupação é reproduzir partes do texto.

Não era habitual nas práticas pedagógicas da professora desenvolver aulas expositivas ou qualquer outro método amparado no diálogo como didática de ensino. Suas aulas eram basicamente desenvolvidas com textos escritos no livro didático, xerox ou mesmo copiado do quadro e complementadas com questões. O contexto ajuda muito a entender essa prática, já que a professora atua nos três turnos, o que causa um considerável desgaste físico e intelectual em qualquer profissional. Cada aluno tem sua realidade, muitos já estão no mercado de trabalho ou desenvolvem outras atividades no decorrer do dia, o que pode fazer com que eles cheguem cansados na escola. Todo esse conjunto da situação faz com que os alunos fiquem agitados e dispersos, e os assuntos nos grupos de alunos destoam da proposta de aula. Durante todo o período em que acompanhei as aulas, não houve nenhum momento de questionamento por parte dos alunos fundamentado no assunto estudado, o que se ouve frequentemente é: “Professora, você vai dar visto?”; “O texto é grande?”. O fato é que contextos como esse minam qualquer possibilidade de desenvolver pensamento crítico.

Como muitos estudantes trabalham no diurno e vêm direto para a escola, transitar carregando o livro didático se tornou inviável. Por esse motivo e pelo fato de não haver livro didático disponível para todos os discentes, a docente optou por guardá-los na sala dos professores, buscando-os quando necessário. Em entrevista, a docente explica essa dinâmica:

> Aqui no noturno, a gente tem um problema, por que não sobrou toda a coleção atual que é utilizada, não sobrou livro suficiente para os alunos do noturno. Então, no 1º e nos 2º anos eu uso as coleções que eram anteriores e só no 3º eu uso a coleção atual [...] Além de não ter a coleção atual, ainda não tem para todos os alunos. Então, por exemplo, no 3º ano eu tenho 30 livros, o que às vezes dá para todos os alunos e as vezes tem que sentar em dupla. No 1º ano é o mais grave, no 1º ano eu tenho 10 livros. E no 2º ano acho que tenho uns 35 a 40 livros. [...] Além dessa questão de não ter livro suficiente, então eu nem entrego os livros para os alunos. O noturno, também, não tem a cultura de trazer livro de casa, muitos vêm do serviço. Então..., eu utilizo o livro como material de consulta, mas na maioria das vezes eu já trago o texto, às vezes eu pego o texto do livro mesmo, digito coloco referência e entrego para eles, pois sei que eles não vão, não adianta, não tem como eu entregar o livro, não tem livro suficiente para todos os alunos, então acaba sendo um material de consulta mesmo. (P3).

Essa questão perpassou todo o discurso da professora, pois contribuiu para definir o processo de uso do livro didático de História, ademais de também ter emergido no discurso dos estudantes. O aluno A3.1 resume a situação mencionada em muitos questionários quando foi perguntado como o livro didático de História é utilizado em sala de aula: “O livro é usado frequentemente em sala, porém, como não há para todos nós, sempre sentamos em dupla.” (A3.1).

Por esse motivo, quando foi aplicado o questionário aos discentes, pensei que não obteria respostas da questão três, estruturada da seguinte forma: “3. Como você utiliza esse livro para estudar fora da sala de aula?”. De fato, alguns alunos responderam que: “Não possuo o livro didático, são emprestados e em seguida recolhidos pela professora.” (A3.9); “Na minha escola no período do noturno não é distribuído para levar para a casa, usamos somente em sala.” (A3.8); “Não utilizamos fora de sala de aula, pois não tem o número suficiente que dê para todos os alunos.” (A3.16). Porém, dos vinte três alunos participantes, nove afirmaram utilizar o livro em ambiente externo a sala de aula: “Estudo para fins de leitura, pois no livro tem muitas coisas boas sobre a sociedade e sobre nossa vida em si. (A3.2); “Eu uso este livro para ler e fazer pesquisa sobre a história do passado do Brasil.” (A3.12). Indagando como eles poderiam utilizar o livro além do ambiente da sala de aula se não possuíam exemplares suficientes para levar para a casa, dois alunos explicaram essa questão: “Quando precisamos nós tiramos fotos ou vimos na escola nos outros turnos.” (A3.1); “Com o resumo dos textos tirados dele e copiados no nosso caderno.” (3.14).

De fato, os alunos utilizavam muito o celular na sala de aula, muitas das vezes acessando conteúdos que destoavam do assunto da aula ou mesmo com fone de ouvido. Mas algumas vezes presenciei estudantes fotografando livro ou texto que a professora passava no quadro por terem chegado atrasados ou por não conseguirem concluir o que foi proposto, já que as aulas tinham duração de 45 minutos cada. Essa atitude mostra a perspicácia dos estudantes de lidar com uma realidade na qual eles se encontravam. Porém, esse é um problema que pode ser resolvido pela gestão escolar por meio do Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica (SISCORT) e que tem por objetivo remanejar livros ociosos de uma escola para outra e/ou distribuir obras da Reserva Técnica. Ao questionar essa possibilidade com a gestão da escola, os mesmos desconheciam a existência desse sistema.

Diante disso, não seria uma solução, pelo menos de imediato, trabalhar com os alunos usando o recurso do celular para o ensino e aprendizagem da disciplina de História? A professora explica que,

> Às vezes a gente pensa assim, eles têm acesso a internet e outras fontes, mas muitos dos alunos nem têm acesso à internet, eles têm acesso a rede social, que às vezes usam a internet do colega que empresta, mas não têm acesso em casa. Então, fica bem difícil mesmo trabalhar nesse sentido. (P3).

O aparelho celular era um recurso utilizado pelos alunos de forma independente das demandas da docente. Já a professora, além do livro didático de História adotado na escola, usava diversos outros livros didáticos para o planejamento de suas aulas, segundo ela,

> Eu utilizo outros livros didáticos para planejar aulas, planejar atividades, né. Às vezes uma interpretação de texto, eu gosto muito de trabalhar com eles, então eu utilizo outros livros para trazer esses textos, aí a gente faz interpretação. (P3).

No excerto, a professora descreve sua experiência de uso com os livros didáticos com a repetição da elocução ‘planejar’ e também ‘utilizo outros livros’ com a expressão ‘utilizo outros livros para trazer esses textos’. Além de moldar seu campo de experiência com o material, a docente expressa avaliação de afeto sobre esse processo, quando diz que ‘eu gosto’.

No período em que estive observando as aulas, presenciei a docente utilizando os livros: História – uma abordagem integrada, dos autores Nicolina Luiza de Petta, Eduardo Aparicio Baez Ojeda, e Luciano Delfini da Editora Moderna, 2008 e História em foco, do autor Divalte Garcia da Editora Ática, 2010. Esses livros didáticos de História, utilizados de forma paralela, ocuparam o maior número das aulas para as práticas de leitura de texto escritos e atividades elaboradas pela professora. Já o livro didático destinado para o seu uso no ano da coleta e, portanto, foco desta pesquisa, foi utilizado em quatro aulas para dois objetivos específicos: pesquisa de conceitos e realização de atividades elaborada pela professora. Nesse conjunto de aulas, ainda temos aquelas que foram destinadas para aplicação de avaliação bimestral, recuperação, aplicação do questionário da Secretária sobre a BNCC e o questionário da pesquisa.

Além do fato de não haver livro didático suficiente para todos os estudantes, outro fator constatado na entrevista, possibilita compreender porque a docente utiliza mais os livros didáticos paralelos do que o adotado pela escola:

> O livro, quando cheguei aqui, ele já havia sido escolhido, ele é um livro que trabalha mais História temática. Então, ele não é por período histórico, ele utiliza temas. Então tem tema de urbanização, trabalho... e assim vai. [...]. Eu acho... que os nossos alunos daqui do noturno, médio, eles não têm maturidade para trabalhar com História temática, eles não dão conta. Então, eu acredito que teria que ser um livro mesmo tradicional de História cronológica, por que eles não dão conta, ficam perdidos. Então, eu acabo fazendo um seguinte, dou aula nesse sentido, da História tradicional e uso o livro para eles irem consultando os períodos que a gente está estudando. [...]. Eu acho ... que talvez ... eles conseguiriam compreender mais, acho que eles ainda estão presos nisso, nesse sentido. Eles mesmo perguntam: E agora? É em qual período? Que ano? Então, acho que seria uma coisa que a gente teria que trabalhar mais para a frente para chegar nesse sentido, talvez, de abordar a história temática. (P3).

A fala da docente é bastante emblemática e leva a refletir sobre diversos fatores. Primeiro, temos o fato do livro didático não ter sido escolha da professora. Essa questão torna a prática de uso do livro didático problemática. A outra questão gira em torno do desalinhamento da perspectiva do ensino de História abordado pela obra e o praticado pela professora. Enquanto o livro elabora suas práticas pedagógicas na concepção da História temática, a professora leciona numa visão tradicional da História cronológica.

Observando esse excerto pelo viés do sistema da Ideação, percebe-se que, ao expressar sua experiência em usar o livro didático de História, a professora usa relação taxonômica de repetição das elocuções ‘História temática’, ‘temas’. Por outro lado, a professora manifesta o contraste ‘História tradicional’ e ‘cronológica’. Segundo Martin e Rose (2007), o uso de contraste contribui para a construção argumentativa e interpretativa na qual uma posição é preferida em detrimento de outra. Nesse sentido, fica claro que a professora tem preferência em trabalhar a perspectiva do ensino do História pelo viés tradicional, razão essa que desmotiva a profissional a usar o livro didático que se apresenta em História temática.

Além disso, ao optar pelo ensino da História em uma perspectiva tradicional, a docente atribui avaliação de incapacidade aos alunos de produzir habilidades históricas por outro prisma. Em mais um dos momentos da entrevista, a docente reforça isso: “eles não têm costume, nunca trabalharam com História temática, acho que eles não têm a maturidade e não têm o livro, porque se tivessem o livro em casa, talvez seria mais fácil para se trabalhar o tema.” (P3). Além da avaliação de julgamento de incapacidade atribuída aos alunos, ‘eles não têm a maturidade’, a docente engaja em seu discurso a voz dos estudantes, delegando a eles a sua opção pelo ensino de História na perspectiva tradicional, pois ela acredita que eles não são capazes.

De fato, a produção do conhecimento é um processo, portanto, os alunos chegarem no último ano do Ensino Médio sem estarem aptos a compreender o processo histórico que não seja pelo viés do ensino tradicional, o que dificulta muito o trabalho docente. Contudo, diante de todo o contexto complexo em que se insere a escola pesquisada - e isso faz com que, em certa medida, compreender a posição da docente, este sim seria o maior desafio para quebrar paradigmas e elaborar pensamentos críticos e autônomos capazes de atingir ideais em qualquer escolarização.

Diante dessa realidade, a professora optou por trabalhar a História na perspectiva tradicional e linear, utilizando o livro como material de consulta. Essa conduta pode ter influenciado na avaliação que alguns estudantes fizeram do livro, pois para eles a professora "[...] prefere utilizar o próprio material devido à qualidade que deixa a desejar." (A3.3). Para outros alunos, o livro didático, "Não é muito completo. Porque a professora sempre complementa com materiais de outros livros didáticos." (A3.11); "Não acho muito bom, as explicações são fragmentadas, muito faltosos." (3.1).

Nos discursos desses estudantes, está presente avaliações de composição do livro didático de História utilizado nesse contexto, como 'à qualidade que deixa a desejar', 'Não é muito completo' e 'as explicações são fragmentadas, muito faltosos'. Por isso, na visão dos alunos, a professora prefere complementar ou utilizar seu próprio material.

Mesmo diante dessa situação, o livro didático de História recebeu na totalidade mais avaliações de apreciação positiva do que negativa, sobretudo no que se refere a reação e composição, como nos exemplos: "Ótimo." (A3.6); "Eu acho muito interessante." (A3.13); "Muito bom." (A3.23); "É bom, porque tem bastante conteúdo referentes aos momentos históricos." (A3.9); "Bom. Ele tem todas as matérias explicadas passo a passo." (A3.10).

O uso do livro didático para leitura de texto escrito foi mencionado 30 vezes nos questionários dos alunos, seguido pelas práticas de realização de atividades com 23 menções. Estudar para a prova foi citada 4 vezes, pesquisa e consultas 2 referências cada. A professora, apesar de afirmar utilizar o livro para consultar e complementar suas aulas, compreende a importância do ato de ler no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História e considera o livro como 'fundamental' para essa prática, principalmente no contexto escolar que leciona:

> Eu acredito que na História, por a gente ser de uma matéria de humanas e que depende bastante de leitura e interpretação, o livro é fundamental, né.

> Mesmo que seja só como material de consulta, ainda assim ele é fundamental. Não tem como eu ficar em todas as aulas passando texto da matéria, olha o tempo que eu ia perder com isso. As aulas no noturno, ainda são menores, são só 45 minutos de aulas, quer dizer, não teria como fazer isso. Então, mesmo na medida em que eu transcrevo o que está no livro numa folha e passo para eles, ainda assim.... (P3).

Nessa passagem do discurso da professora, o livro didático de História é avaliado como fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Essa avaliação fica mais clara quando é analisada em termos ideacionais, a palavra 'fundamental' é repetida mostrando que seu discurso se constrói numa valorização do livro. Além disso, a docente expressa em uma sequência de atividades o trabalho que ela teria que desenvolver na ausência desse material, 'passar texto da matéria' e 'transcrever o que está no livro', e também como seria complexo mediante ao contexto que atua: 'aulas menores', 'olha o tempo que eu ia perder'. A professora, ainda, diz que 'não teria como fazer isso', pois ela teria que assumir o papel do livro didático: trazer textos, reescrever ou elaborar, o que mostra a valorização do livro construída no discurso da docente.

Grande parte dos estudantes considera que o livro didático contribui para o seu processo de ensino e aprendizado: "Os conhecimentos são muito bons e avançados." (A3.6); "Claro, são sempre diretos e detalhados, onde facilita muito a compreensão." (3.9); "Aprendo, pois as atividades nele contidas, juntamente com a explicação da professora, aprendo bastante." (A3.21). Apesar das dificuldades contextuais, os alunos avaliam o livro didático de História de forma positiva. A composição do material é apreciada quando eles dizem, 'conhecimentos são muito bons e avançados', 'claro, diretos e detalhados', 'as atividades nele contidas ... aprendo bastante', 'facilita muito a compreensão'. No discurso do aluno A3.21 ainda temos avaliação positiva de julgamento de capacidade da professora, 'juntamente com a explicação da professora, aprendo bastante'.

A EC3 se apresenta com grandes complexidades contextuais que perpassam todo o universo escolar. A estrutura física da escola é comprometida, a gestão escolar trabalha sob pressões advindas da secretaria, os professores lecionam mediante instabilidades e vulnerabilidade profissional, os alunos enfrentam cotidianos exaustivos divididos entre o trabalho e o estudo. Além disso, não há livros didáticos para todos os alunos, e o que está disponível, não atende o anseio da professora. Ainda assim, os alunos conseguem perceber o valor desse material, como no exemplo a seguir: "[...] com o livro de História podemos ver nossas identidades, nossa história, nossa vida e nossa sociedade." (A3.2).

Mesmo levando em consideração todas essas questões aqui descritas, foi nessa escola-contexto onde encontrei o espaço em que tive a melhor recepção. Os alunos foram acolhedores, e buscaram dialogar comigo entre um sorriso e outro. Foi ali também onde recebi mais boas vindas e ouvi várias histórias de vida contadas de forma espontânea. Talvez, isso tenha ocorrido pela maturidade do público estudado e/ou por entenderem que a escola, ainda, é um espaço de acolhimento e por isso a aluna 3.2 deixa sua mensagem: "Agradeço a todos os professores que tiveram a paciência ao me ensinar." (A3.2).

O contexto e os sujeitos da EC4

A última escola em que coletei dados é estadual e se situa no grupo que apresenta IDEB e IQVU acima da média. Localiza-se em uma região de grande movimento comercial. O nome da escola faz referência a um procurador-geral do estado que viveu entre os séculos XIX e XX em Minas Gerais. O prédio é datado de 1948, porém, somente em 1954, recebeu o nome que perdura até hoje. O imóvel foi reparado e ampliado em 1963 pela Campanha de Reparo e Restauração dos Prédios Escolares do Estado (CARRPE) (PPP da escola).

Atualmente, a escola atende 1.400 estudantes do Ensino Médio e EJA com total de 58 docentes. A instituição de ensino oferta os 1º, 2º e 3º anos nos três turnos e a EJA, que se concentra no noturno. A escola é pequena para o número de alunos que atende. O refeitório não comporta todos os alunos, a sala de informática é pouco acessível a todos os estudantes e a sala de multimídia, como a própria professora relata, não atende ao número de discentes. Em entrevista, a docente lamenta essa situação:

> Agora, quanto a escola, infelizmente nossa escola não tem espaço físico, é muito limitado, os recursos disponíveis também são muito limitados. As aulas de História se tornariam muito ricas se a gente pudesse utilizar recursos multimídia sempre nas aulas, pudesse explorar um universo que a gente tivesse acesso hoje com a tecnologia, criar coisas através da tecnologia para trazer essa História para dentro do nosso cotidiano, mas a escola não oferece. A gente tem uma sala de multimídia que é dividida com todo o contexto escolar, acaba que fica muito limitado o acesso a isso. (P4).

A biblioteca tem um espaço bem precário, assemelhando-se a um porão, com pouca circulação de ar, e por isso necessita do funcionamento constante dos ventiladores. As prateleiras de metal estão com suas estruturas comprometidas. Há um computador com televisão que possibilita os professores ministrarem aulas usando esse recurso. As

funcionárias, tanto do turno da manhã, tarde e noite, são designadas[27] o que faz com elas não desenvolvem um trabalho contínuo de catalogar os livros, portanto não sabem precisar o acervo da biblioteca. Havia no chão vários livros didáticos novos, ainda na embalagem, que segundo a funcionária, são livros remanejados por meio do SISCORT. Quando os livros didáticos são devolvidos no término do ano letivo, a biblioteca precisa ser fechada, pois ocupam todo o espaço. Esse período corresponderia ao período entre os meses de dezembro a março do ano seguinte, conforme relata a funcionária.

A escola é considerada polo da região, e por esse motivo, a sala da direção estava ocupada pela Superintendência Regional de Ensino (SRE), o que limitava mais ainda o espaço da escola e o trabalho dos funcionários. Apesar do pouco espaço, a escola é organizada, com paredes e chão limpos. No pátio, há mesa de som e pebolim para os alunos usarem no momento do intervalo.

As salas de aulas são pequenas e superlotadas, o ambiente em que acompanhei as aulas é uma das piores da escola, com apenas dois basculantes que não proporcionam ventilação adequada. Ademais, os dois ventiladores não são suficientes, além de emitirem ruídos que comprometem o desenvolvimento das aulas. Frequentemente, os alunos se queixam de sintomas relativos ao calor, como dores de cabeça e náuseas. Não havia espaço para circular na sala, e algumas vezes, precisei assistir as aulas próxima a porta, noutras, à mesa da professora.

Essa superlotação é resultado da política pública da atual gestão do Estado de Minas Gerais, que objetiva diminuir a quantidade de turmas e resulta na superlotação das salas de aulas. No período em que a coleta acontecia, os professores entraram em paralisação contra essa medida, e também para reivindicarem o pagamento integral do salário, outro desafio dos docentes do Estado. O fechamento de turmas é uma realidade que já foi aqui citada na EC3, onde professores enfrentam um contexto complexo que os colocam em uma situação de vulnerabilidade empregatícia gerando estabilidade profissional e emocional. Na EC4, essa medida é mais perceptível na prática da sala de aula. A profissional da educação desse contexto explica como tal situação compromete o desenvolvimento do trabalho docente:

> Você não consegue fazer grupos dentro de sala de aula, a sala é pequena, muitos alunos. Então, até para movimentar as carteiras dentro de sala de aula

[27]A modalidade de contratação por meio da designação é uma forma de preenchimento de cargo a título precário para assegurar o funcionamento das escolas estaduais conforme prevê o artigo 10 da Lei 10254/1990.

> é difícil, isso compromete. E a gente não tem outro espaço em que poderia estar levando esses alunos para fazer grupos de estudo, grupo de discussão, sabe. Então, acho que isso tudo dificulta o trabalho docente (...) (P4).

A professora tem formação em teologia e licenciada em Filosofia, além de possuir especialização em Gestão Escolar e Supervisão. Tem um cargo efetivo da disciplina de Filosofia no turno da manhã na mesma escola. Com habilitação para lecionar na área das Ciências Humanas, ministra aulas de História em substituição à professora que estava em ajustamento funcional no turno da tarde. Quanto a essa situação, a professora argumenta as dificuldades de ministrar duas disciplinas:

> Eu tenho dois cargos, você acaba meio que atropelando as coisas, são conteúdos diferentes. Então, você sempre está envolvida com um universo muito grande de informação, compilar isso fica, às vezes, um pouco complicado. (P4).

Dos oito anos de docência, quatro são na escola pesquisada. Enfrenta uma rotina semanal de 32 aulas de 50 minutos cada. Possui um dia de módulo de preparação de aulas, manhã e tarde, cumprido nas sextas-feiras e três horas/aula exercidas na escola.

No turno da tarde, a docente ministra aulas da disciplina de História para os 1º anos do Ensino Médio. Escolheu uma turma para a coleta de dados sem estabelecer justificativas, e não questionei a decisão da professora. Assim, acompanhei aulas no 1º ano do Ensino Médio que ocorriam duas vezes na semana com duração de 50 minutos cada. A turma possui 33 alunos entre 15 e 17 anos, bastante agitados, mas acredito que o ambiente da sala de aula contribua muito para isso. A despeito disso, demonstram empenhado nas atividades realizadas. Acompanhei as aulas do conteúdo sobre as Grandes Navegações. O livro didático utilizado é do Gilberto Cotrim, História Global 1 da editora Saraiva, 2016.

As aulas de História e os usos do livro didático na EC4

O livro didático ocupou grande parte das aulas acompanhadas, com exceção daquelas em que aconteceram eventos extraclasse, como a festa de *Halloween*, com apresentações artísticas e científicas que movimentaram toda a escola. O simulado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que acontece a cada bimestre e vale pontos para todas as disciplinas e da aplicação do questionário da pesquisa.

No período em que acompanhei as aulas, o livro didático foi utilizado para três tipos de práticas: atividades, trabalho e avaliação. Além do livro, outros materiais didáticos foram

empregados, tais como o texto que a professora passou sobre os primeiros povos da América. Houve também momentos em que os alunos, ao apresentarem o trabalho sobre as grandes navegações, no qual cada grupo ficou responsável por abordar um país e sua trajetória histórica que os impeliu a navegar, usaram da criatividade e de diversos materiais didáticos, como imagens, cruzadinhas, esquemas, cartazes, mapas, textos escritos entre outros. Segundo a professora, esse tipo de trabalho, em que cada grupo fica responsável por um subtema, é uma prática comum:

> Trabalhamos muito, também, com trabalho em grupo, onde eu separo o conteúdo ... partes do conteúdo, né, subtemas dentro de um conteúdo e fazemos pequenos grupos para discutirmos esses subtemas, a maior parte dos trabalhos são dentro dessa perspectiva. (P4).

A docente me mostrou o caderno de um dos alunos para exemplificar que o uso do livro didático é recorrente em suas aulas durante todo o ano letivo. Em entrevista, afirma que: "[...] eu trabalho muito com o livro didático, geralmente a gente sempre está fazendo leituras coletivas com os meninos ... eles fazem atividades." (P4). De fato, todos os estudantes confirmam isso no questionário, usando de relações taxonômicas de sinonímias, "Usamos quase todos os dias [...]" (A4.2); "Ele é usado com frequência [...] (A4.8)"; "Utilizamos durante a maioria das aulas de História [...]" (A4.11).

O constante uso do livro didático de História pela professora pode estar associado às avaliações positivas que ela expressa relativas à obra. A docente usa expressões de afeto positivo de forma recorrente: "Então, eu gosto do livro didático que a gente utiliza aqui. [...] Eu gosto do livro. Eu gosto do autor, eu gosto muito do Gilberto Cotrim, eu gosto da linguagem dele." (P4). Mesmo 'gostando' do livro, a professora faz crítica sobre as atividades propostas na obra. Nesse momento expressa avaliação de afeto negativo 'eu não gosto',

> Então, assim, eu avalio o livro ... eu gosto do livro, eu avalio ele de forma positiva, não 100%, pelo *déficit* de atividades, de questões relacionadas ao conteúdo para reforçar o conteúdo. [...] "O que eu não gosto muito nesse livro são as atividades, eu acho que ele é um pouco pobre em atividades. (P4).

Por isso, a professora utiliza da seguinte prática pedagógica: "Como eu não gosto das questões diretamente do livro, eu peço eles para criarem questões relacionadas ao texto, então eles têm que ler e elaborar questões em relação ao texto." (P4). Constatei essa prática na observação das aulas, quando os alunos foram apresentar o trabalho sobre as grandes

navegações, aqui já mencionado, é solicitado que cada grupo elaborasse três questões para o restante dos estudantes responderem.

Também observei que a professora elaborava suas próprias questões nas quais o aluno precisava utilizar o livro didático para responder. Nos questionários, os alunos afirmam essa observação, “Ele é utilizado como forma de consulta para as perguntas que a professora passa no quadro.” (A4.7). Ainda assim, a professora diz que, “E mesmo não gostando muito eu faço, praticamente, todas as atividades dentro do livro, eles fazem ali para reforçar, até para que eles tenham o livro sempre perto [...].”. Na entrevista, a professora explica porque não gosta das atividades do livro expressando avaliações de composição negativas da obra com a repetição do termo ‘empobreceu’, o conteúdo das atividades deixou a desejar:

> Ele tem algumas atividades de vestibulares que também são poucas e a maior parte das atividades que tem no livro faz... acho que eles quiseram trabalhar a atualidades, trazer a realidade do aluno para próximo da História, mas acho que isso empobreceu o conteúdo. Tipo assim, como assim, o que eu quero dizer ... a maior parte das perguntas dentro do conteúdo faz menção a realidade do aluno. Tentando fazer um *link* entre a realidade do aluno e aquele assunto de História, né. Mas isso deixou o conteúdo de História muito sem atividade para os meninos trabalharem. Então, eu acho que isso empobreceu um pouco o livro. [...] as poucas questões que têm quando não fazem referência direta com a vivência do aluno, ela faz uma comunicação interdisciplinar aí é muita observação de mapas ... coisas assim que joga mais lá dentro da Geografia, coisas nesse sentido e o conteúdo de História mesmo, acho que fica de lado. O conteúdo a ser trabalhado na História ele fica de lado. (P4).

Parece que a professora desejava que o livro ofertasse mais atividades voltadas para o vestibular, ou seja, a prova do ENEM, já que a escola tem hábito de preparar os alunos para esse momento. Também queria que a obra propusesse atividades com foco na disciplina de História de forma mais objetiva. Não posso afirmar que a professora é contra a prática do diálogo interdisciplinar, pois ao ser questionada sobre o que deveria ser melhorado no livro, ela não se posicionou contra a sua realização, apenas propõe que essa atividade seja trabalhada de outra forma sem perder o foco na disciplina de História, assim ela sugere:

> Para mim a melhoria dele seria nessa questão, acho que ele tem algumas questões interdisciplinares que vai conversar com Artes, vai conversar com Geografia, mas não fala nada de História. Tem algumas perguntas que são assim que eles chamam de atividades interdisciplinar com Artes com Geografia, mas História mesmo eu não consigo perceber um valor dessas questões dentro da História.
> Acho que ele poderia propor de uma outra forma. Tem formas de se fazer isso, de colocar as questões interdisciplinares. Eu gosto. Em Filosofia

> mesmo, eu trabalho muito com questões interdisciplinares, eu trago muito essa realidade filosófica para outras áreas do conhecimento. Acredito que ele poderia fazer isso sim, mas sem abrir mão do conteúdo histórico. Acho que ele abre mão do conteúdo histórico ao conversar com o outro, ele abre mão do próprio conteúdo. (P4).

É um tanto curioso pensar que uma docente que ministra duas disciplinas, e relata as complexidades dessa empreitada, enfrenta dificuldades de lidar com o diálogo interdisciplinar. Talvez esteja, justamente, aí a resposta para conseguir administrar 'um universo tão grande de informação', como ela mesma colocou, e proporcionar um conhecimento muito mais enriquecedor para os alunos e menos 'complicado' para a suas práticas docentes.

Mesmo cultivando tal insatisfação pontual em relação ao livro, a professora parece agradar do material, e isso fica evidente quando ela diz:

> [...] eu acho o texto dele bem rico, ele é bem claro, tem uma linguagem bem clara que atende bem o contexto escolar, pelo menos o nosso contexto escolar aqui. [...], ele é rico em imagens, ele tem muitos mapas, falei que o texto dele é... eu gosto dos textos, os textos tem linguagem clara, tem muitos textos e é muito rico em imagens. [...]. Então, como eu disse, eu acho que ele contribui muito pela sua clareza, pela disposição do conteúdo. O conteúdo é colocado de uma forma bem precisa [...]. (P4).

No discurso da professora, as relações taxonômicas de repetição e sinônimos são recorrentes, como rico, claro, clareza, mostrando que seu discurso se constrói numa valorização do livro. Pelo sistema da Avaliatividade, a docente expressa apreciação de composição da obra, textos ricos, rico em imagens, mapas, a disposição do conteúdo de forma precisa. Além disso, ao avaliar o livro, a professora expressa gradações, como 'bem rico', 'bem claro', 'muito rico', 'muitos textos', isso mostra que a necessidade de intensificar suas avaliações. Por último, a docente expressa afeto pelo material, quando diz 'eu gosto dos textos'.

Não resta dúvidas, que apesar de estabelecer avaliações negativas do livro didático de História de forma pontual, a professora expressa muitas avaliações positivas. E, por gostar do livro didático, ela utiliza esse material em sala de aula de forma recorrente. Em entrevista, a docente explica a necessidade de utilizar esse material em sala de aula:

> Por que acho que nossos alunos são muito digitais, eles detestam carregar livro, eles detestam folhear livros. Você pede uma prova com consulta, eles mal conseguem encontrar o local onde estão os conteúdos dentro do capítulo. Então, eu gosto de trabalhar com o livro para que eles sempre

> estejam com ele em mãos, sempre buscando informações dentro do livro, porque eu acho importante, eu sou ainda meio arcaica no sentido de que eu gosto de papel mesmo. (P4).

Na passagem acima, a professora expõe sua expectativa de realidade em uma sequência de atividades que nos ajudam a entender a evolução de suas ações. Há uma relação taxonômica prevista dos processos, com a participação dos alunos. A docente caracteriza os estudantes como digitais, e por isso suas ações mantais de carregar e folhear o livro didático são detestáveis, razão esta que fez a professora justificar o constante uso do livro didático.

Na perspectiva do sistema da Avaliatividade, a docente expressa julgamento de capacidade negativo aos alunos, quando diz 'eles mal conseguem encontrar o local onde estão os conteúdos dentro do capítulo'. A professora, ainda, usa da heteroglossia, ao delegar voz aos estudantes e afirma que esses apresentam sentimento de afeto negativo em relação ao livro, quando diz que 'eles detestam' manuseá-lo. A escolha por usar um termo com expressão forte pode estar associada ao fato de que quando o falante pronuncia o seu ponto de vista, tenta convencer o ouvinte a compartilhar do seu posicionamento (MARTIN e WHITE, 2005). Nessa perspectiva, a professora desenvolve esse discurso na tentativa de mostrar a dificuldade que os alunos têm em manusear um livro impresso e por isso utiliza esse material com frequência.

Em contraposição ao discurso da docente, nos questionários, percebi que as apreciações positivas em relação ao livro didático se fizeram muito mais recorrentes. Dos 25 alunos participantes da pesquisa nesse contexto, 24 apresentaram avaliações positivas da obra utilizada. Desses, quase todos (com exceção de 1) expressaram apreciação quanto a composição da obra, essas avaliações às vezes vêm acompanhadas de uma reação: "Ótimo. Pois passa informações necessárias." (A4.2); "[...] ele explica de forma simples e resumida em que conseguimos aprender bastante." (A4.11); "Muito bom, pois todas as informações que procuramos no livro achamos e tem muitas informações boas e muito bem explicadas" (A4.13). Isso mostra que os estudantes, por mais que estejam imersos em um mundo digitalizado como afirma a professora, reconhecem a importância do livro no seu processo de aprendizagem, e por mais que eles não apresentaram nenhum sentimento de afeto por esse material, também não é possível afirmar que, de fato, 'eles detestam' o mesmo.

Outra questão atribuída pela professora aos estudantes é a dificuldade que eles têm de manusear o livro didático, uma vez que, em outro momento ela afirma: "O fato dos alunos terem uma ferramenta, ainda que ache que eles não sabem utilizar essa ferramenta como

deveria, é uma ferramenta muito importante para eles, [...]" (P4). Nos questionários, os alunos contradizem essa afirmação, com apreciações positivamente em termos de complexidade e valor do livro, vejamos: "Com as atividades que a professora passa a gente consegue achar certo e muito mais do que ela passou." (A4.2); "[...] é só ler e buscar nas páginas do livro as dúvidas." (A4.12); "[...] ele tem textos tudo separado e alto explicativo, só de você ler você já entende sobre o que se trata e o assunto que está sendo tratado no texto." (A4.13); "[...] ele é mais prático de procurar e entender." (4.18).

Os usos do livro didático pelos estudantes, seja para atender a demanda escolar ou não, apresentaram diferentes formas. A mais recorrente foi para a prática de leitura, com 45 citações, seguido das atividades, com 24 aparições, o ato de estudar para as provas, que teve 8 referências, elaboração de resumos e apreciação de imagens ocorreram 3 e 1 vez respectivamente.

Nesse contexto, chama a atenção o uso do livro didático para a realização de pesquisas, com 15 menções, uma prática que não foi comum em outros contextos. Germinari e Horn (2009) advogam que a ação de usar a pesquisa no ensino de História se configura como uma postura política, pois é uma atividade que busca rever o conhecimento por outros prismas e rompe com a elitização da pesquisa de um lado e a proletarização do ensino do outro. Para os autores, "pesquisar é um processo que deve estar presente em toda ação educativa, como seu princípio e como pré-requisito de qualquer projeto emancipatório." (GERMINARI e HORN, 2009, p. 96).

Um outro tipo de uso do livro didático que se fez presente somente nesse contexto é o da prática de jogos. A professora elabora, com base no conteúdo da obra, brincadeiras interativas em suas práticas pedagógicas. Ela conta: "Quando eu trabalhei o conteúdo em forma de jogos eles gostaram muito [...]" (P4). No questionário, um aluno cita essa atividade quando descreve o uso do livro didático em sala de aula: "É usado para várias coisas aqui na sala como trabalho, exercícios e etc., brincadeiras também." (A4.21).

Quanto ao uso do livro didático no ambiente externo a sala de aula, tal estratégia não faz parte das práticas pedagógicas da professora, pois ela diz que:

> Eu, realmente, utilizo o livro dentro de sala, gasto mais tempo com os alunos dentro de sala. Não mando para casa, mesmo porque não acho que eles façam muito bem o para casa, então todas as atividades são feitas em sala, se eles não conseguem terminar em sala eles vão levar para fazer em casa, mas aí é porque eles não fizeram dentro do tempo específico, aí é com eles, mas

> não que eu goste de trabalhar dessa forma não. Geralmente não dou atividade para a casa não. (P4).

Nesse momento, a professora usa constantes repetições dos termos ‘sala de aula’ e ‘para casa’, o que nesse contexto são entendidos como antônimos. Com esses conjuntos de repetições, a docente caracteriza seu campo de experiência de uso do livro didático e de suas práticas pedagógicas de ensino. Deixa claro que o livro é por ela trabalhado apenas em sala de aula, já o uso do material em casa, praticado pelos alunos, extrapola seus planejamentos.

Com efeito, nos questionários, alguns estudantes confirmaram essa metodologia pedagógica da professora: “[...] faço as atividades na sala e em casa quase não pego nele.” (A4.2); “[...] quando eu tenho que fazer alguma atividade que eu não terminei na aula.” (A4.6); “Não uso muito fora de sala porque me dedico mais em sala de aula.” (A4.12). Alguns alunos mencionaram que não utilizam o livro em outro momento que não seja a sala de aula: “Não utilizo fora de sala.” (A4.15); “Eu não uso esse livro fora de sala de aula.” (A4.18); “Eu não uso fora de aula.” (A4.23).

Entretanto, grande parte dos alunos mencionou usar o livro didático com objetivo de estudar a disciplina de História, seja para leituras, consultas, pesquisas ou para elaboração de resumos: “Para tirar algumas dúvidas que eu tenho ou mesmo para estudar.” (A4.4); “Costumo usar para procurar o significado de alguma palavra na matéria ou procurar algum assunto que eu não tenha entendido totalmente em sala de aula.” (A4.7); “Utilizo ele lendo os conteúdos e a partir de então fazendo alguns resumos para as provas e atividades.” (A4.16).

Nessa proporção, o que se pode perceber é que quando os alunos utilizam o livro didático nos momentos que transbordam a sala de aula, demonstram apresentar certa autonomia ao realizarem práticas não solicitadas pela professora, porém esse uso se restringe em atender às demandas metodológicas educacionais de ensino, como a própria professora afirma: “E o livro ele já traz esse assunto dentro de um caminho que precisa ser percorrido.” (P4).

Ainda nesse cenário, a contribuição do livro didático para o processo de aprendizagem do aluno aparece nos questionários em forma de avaliações apreciativas positivas desse material, sobretudo em sua composição: “Além de apresentar a matéria a ser estudada, também aprofunda-se nela como em alguns quadros que aparecem entre os capítulos.” (A4.17); “[...], pois tem muitas informações dos conteúdos de história que nos ajudam a

entender melhor a matéria.” (A4.16). “[...], porque tem vários conteúdos que facilitam para entender o conteúdo.” (A4.4).

Também aparecem com apreciações valorativas: “Porque me ajuda a entender melhor os fatos históricos e assim eu posso aprender mais.” (A4.6); “Sim, ajuda a conhecer sobre coisas que nem imaginava que existia.” (A4.8). Nesses excertos, em que os estudantes respondem como o livro didático contribui para que eles entendam o conteúdo de História, expõem um processo de causa e efeito. Isso fica mais claro no exemplo a seguir: “Sim, pois ele tem textos todos separados e auto explicativo [causa], só de você ler você já entende sobre o que se trata e o assunto que está sendo tratado no texto [efeito].” (A4.13). No sistema da Ideação, a sequência de atividades apresenta relação de causa e efeito, de forma que cada efeito subsequente está implícito na causa procedente. Quando os alunos afirmam que o livro ajuda no processo de aprendizagem da disciplina de História, explicam a causa, aquilo que a obra contém, e o efeito ‘assim eu posso aprender mais’; ‘só de você ler você já entende’. O que permite dizer que o uso do livro, de fato, contribui para o processo de aprendizagem.

Ainda sobre a contribuição do livro didático para o ensino e aprendizagem dos alunos, de todos os questionários coletados nesse contexto, apenas o de um estudante mencionou que “[...] particularmente prefiro assistir videoaulas ou ler o conteúdo passado no caderno, que é o que geralmente a professora cobra.” (A4.15), mas concorda que, “[...] acho que ajudaria dependendo de como você estuda a matéria que a professora passou, [...]” (A4.15).

Como grande parte dos alunos considera que o livro didático de História contribui para o seu processo de aprendizagem, quando foi solicitado que eles avaliassem o material, o termo “Bom” apareceu em 19 questionários como apreciação de reação, acompanhado ou não de gradações: “Ajuda bastante, acho bom.” (A4.4); “Um bom meio de estudo.” (A4.8); “Na minha opinião ele é muito bom, [...]” (A4.14); “Muito bom.” (A4.23). Nos outros questionários apareceram avaliações como ótimo, essencial e regular, e apenas dois estudantes estabeleceram avaliações negativas ao material: “Eu acho desnecessário já que a professora passa a matéria no quadro” (A4.22); “Com bastante coisas, ele podia ser um pouco mais resumido.” (A4.25).

A prática de uso do livro didático de História nesse contexto se faz de forma recorrente. Apesar de a professora não gostar das atividades interdisciplinares contidas na obra, expressa muito mais avaliações positivas pelo livro, incluído afeto. Além disso, os alunos também exteriorizam avaliações positivas desse material, e os utilizam de diversas formas e exploram

mais suas potencialidades, nas palavras do estudante A4.1: “Nós, seres humanos, podemos viajar no livro.” (A4.1).

Lentes panorâmicas: os discursos dos usuários sobre os usos do livro didático de História

Analisar os discursos de discentes e docentes sobre e a partir dos usos do livro didático de História em quatro escolas públicas que possuem realidades específicas não permite fazer certas generalizações. Por isso, fez-se necessário descrever cada contexto de forma separada no intuito de entender a realidade peculiar de cada escola e como os usos dos livros se configuram mediante essas realidades. Nesse percurso, algumas aproximações emergiram e permitiram um olhar horizontal sobre os dados que proporcionaram um melhor entendimento sobre o uso do livro didático de História no processo de ensino e aprendizagem.

Algumas questões se fizeram presentes em todos os contextos, por isso, optei por mencioná-las de maneira mais geral nesse momento, objetivando não tornar a leitura desgastante. Por exemplo, o discurso de alguns estudantes é construído por relações taxonômicas de repetição e sinonímia ao afirmarem que o livro didático é frequentemente utilizado, como ‘bastante’, ‘muito’, ‘diariamente’ entre outros.

Com base no sistema da Ideação, é possível observar, nos discursos de professores e alunos, as sequências de atividades que ajudam a entender os usos dos livros didáticos de História. No discurso das professoras, por se configurar em forma de entrevista, as relações taxonômicas estiveram presentes permitindo perceber de forma clara os conjuntos de repetição e sinonímia, apreensíveis em todos os discursos, que formaram as partes de um todo, permitindo entender a construção de argumentos e interpretações que molda e caracteriza os usos do livro didático de História. Como no exemplo da professora P3, que ao dizer que o livro didático é fundamental, desenvolve todo seu discurso com repetições objetivando deixar claro o que está sendo negociado: o livro didático como fundamental.

O livro didático de História é utilizado em todos os contextos pesquisados, em maior ou menor proporção. Na EC1 e na EC3, os usos se apresentam de forma mais limitada, isso porque as perspectivas do ensino de História praticadas pelas professoras não se alinham ao empreendido pelos livros didáticos. Na EC2 e na EC4, as obras são mais exploradas nas práticas de ensino da sala de aula.

A partir de um olhar nos dados pelo viés da Avaliatividade, compreendemos melhor esses usos. Nas EC1 e na EC3, as avaliações negativas de composição dos livros expressas pelas professoras receberam mais destaques, enquanto as apreciações positivas aparecem quando as professoras reconhecem a importância desse material para o processo de ensino e aprendizado. Já nas EC2 e na EC4, as avaliações positivas são mais frequentes nos discursos docentes, tanto no subsistema da apreciação quanto no afeto. Mesmo que na EC4 a professora não tenha gostado das atividades interdisciplinares, o que fez o número de apreciação negativa crescer, esse foi o contexto em que mais apareceu afeto positivo por parte da professora quando avaliado o livro didático.

No discurso dos alunos, as avaliações positivas dos livros didáticos e do seu processo de uso são expressivamente maiores, mesmo no contexto em que as professoras não tenham externado apreço pelas obras. No total de 219 avaliações, 171 foram positivas. Recebem destaques a EC4, que tiveram 53 avaliações positivas de apreciação e somente 6 negativas e a EC2, o único contexto em que apareceram avaliações de afetos positivos. Apesar de um número pequeno de avaliações negativas, a EC1 e a EC3 concentraram mais da metade desse tipo de expressão, com 31 dentro de um universo de 48. Novamente, temos uma aproximação das EC1 e EC3 no que se refere às avaliações negativas, e das EC2 e EC4, nas positivas. Esses dados podem estar mostrando que a forma como as professoras trabalham o livro didático reflete na avaliação que os alunos fazem desse material e do seu uso. As ações e os discursos que as professoras desenvolvem em suas práticas pedagógicas em sala de aula podem interferir no pensar, no dizer e no agir dos estudantes quando usam o livro didático. As avaliações de apreciações emergem, quase que na totalidade, nas questões 2 e 4 dos questionários, questões que solicitam ao respondente fazer avaliação do livro e como esse material contribui para o seu aprendizado.

O quadro abaixo elucida, numericamente, as avaliações expressas pelas professoras e alunos quanto ao livro didático de História e o seus usos.

Quadro 7 – Sistema da Avaliatividade nos discursos das professoras e alunos sobre e a partir dos usos dos livros didáticos de História.

	EC1		EC2		EC3		EC4	
	P1	A(21)*	P2	A(18)*	P3	A(23)*	P4	A(25)*
Positivas	06	37	24	42	10	39	30	53
Negativas	18	14	07	11	16	17	19	06

Fonte: Elaboração da autora. *Números de questionários coletados em cada EC.

Quanto aos usos dos livros didáticos pelas professoras, o P1 afirma ser como um currículo a ser seguido, a P3 utiliza para consultar o conteúdo ministrado. Nos contextos 2 e 4 as práticas de leitura em sala de aula foram citadas por ambas e também para realizar atividades, mesmo quando essas atividades eram elaboradas pelas professoras, utilizando o livro para consulta.

Para os estudantes, a realização de leitura foi a mais citada, com 145 menções ao todo, seguida pelas atividades, com 88 aparições. A utilização do livro didático para estudar para a prova apareceu em todos os contextos, somando 28 citações. Vale destacar a EC4, em que a prática de utilizar o livro para pesquisa apareceu 15 vezes no total de 25 respondentes.

Quase todos os estudantes concordam que os livros didáticos ajudam a compreender o conteúdo de História, sobretudo pelo viés da leitura, com exceção de três alunos do contexto 3 onde não havia livro suficiente para todos. É importante evidenciar que os estudantes entendem a importância desse material no seu processo de aprendizagem, desenvolvem apreciações significativas, sobretudo na composição desse objeto, mas também em reação e valoração.

O livro didático de História é representado no *corpus* da pesquisa de diversas formas, para o P1 é um guia, para as outras professoras, funciona como fonte de consulta. No discurso dos alunos, esse material é representado, de modo mais geral, como fonte, facilitador e agente. Silva (2016) explica que a representação do livro didático como fonte não acontece apenas por ser classificado dessa forma, como no exemplo do aluno: “Pra mim ele é uma grande fonte de informação da história” (A2.15), ou por possuir conteúdos, atividades e recursos. Mas também quando é mostrada nas avaliações apreciativas de composição, da seguinte forma: “pois ele tem muitas informações dos conteúdos de história que nos ajudam a entender melhor a matéria.” (A4.16). Esse tipo de representação do livro didático de História se fez

mais recorrente (no total de 58), tendo em vista que grande parte das apreciações expressa pelos alunos se deu em termos da composição desse material.

Poucos estudantes (no total de 10) representam o livro didático de História como agente. Silva (2016) explica que esse tipo de representação da obra acontece quando ele é colocado como o ator do processo material e participante ativo de outros processos. No discurso, o livro é responsabilizado pelo que foi dito sobre ele, como nos exemplos a seguir: “Ele fala muitas coisas importantes” (A1.11); “Ele fala de coisas interessantes” (A2.18); “Ele explica de forma simples e resumida em que conseguimos aprender bastante.” (A4.11).

A elocução ‘ajuda’, referindo-se ao livro didático de História, foi citada por 28 estudantes. Isso aconteceu devido a última pergunta do questionário, que solicitava ao respondente avaliar se o material em questão ajudava a entender o conteúdo da disciplina. Além disso, a representação do livro didático como fonte de consulta e informação foi utilizada, de forma direta, por 26 respondentes, seguido pela representação de facilitador e prático, 12 e 2 vezes respectivamente.

A representação do livro didático de História como fonte, expressa pela maioria dos alunos, ajuda a entender os usos que esses estudantes fazem dele. Os alunos julgam ser esse material uma fonte viável e confiável para o estuda da disciplina de História, acreditam que o conteúdo ali presente é importante e necessário para efetivar a aquisição do conhecimento histórico, e por isso utilizam ele para esse fim.

Essas são algumas observações prévias estabelecidas nesse momento para a melhor compreensão das conclusões finais. Algumas outras serão melhor alinhavadas após a comparação dos discursos das docentes com a dos avaliadores dos Guias, que podem proporcionar melhor respaldo para análise dos dados e uma conclusão mais sólida a partir de uma visão mais abrangente sobre os usos do livro didático de História.

6 DO IDEAL AO REAL: O DISCURSO DOS GUIAS E DOS USUÁRIOS SOBRE OS USOS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

> O livro de História [...] me ajudou a me considerar como negra, saber minha cultura, religião, aspectos da sociedade e como me comportar na mesma.
> (Estudante do 3º ano do Ensino Médio e participante da pesquisa)

Além do objetivo de analisar, com base nas escolhas linguísticas de professores e estudantes, as avaliações e experiências construídas sobre e a partir do uso do livro didático de História, também foi proposto realizar comparações do discurso dos usuários desse material com o dos avaliadores, nos Guias das obras, na tentativa de entender quais semelhanças e divergências emergem quando se propõe e quando se pratica o uso do livro didático. Nesse sentido, busco neste capítulo descrever a estrutura dos Guias dos PNLD de 2017 e 2018, Ensinos Fundamental e Médio, respectivamente, nos quais estão presentes as resenhas das obras utilizadas nas escolas-contextos em que a pesquisa aconteceu. Nesse percurso, com base em leituras minuciosas, aponto as propostas de uso do livro didático elaborado pelo Guia em comparação com os discursos das professoras e alunos que participaram dessa investigação. Quando se fizer necessário, retomarei os dizeres de professoras e alunos, mesmo que alguns destes já tenham sido apresentados em outro momento da tese. A intenção com tal estratégia é a de afirmar o que está sendo aqui discutido e analisado.

Contextualizando o Guia do Ensino Fundamental - PNLD/2017

A concepção de cada Guia envolve um conjunto de profissionais que se dedicaram a avaliar, selecionar e sintetizar as resenhas das coleções dos livros didáticos. Para cada PNLD, uma instituição fica responsável pelo processo. O PNLD/2017 ficou a cargo da Universidade Estadual de Londrina (UEL), que teve sua candidatura escolhida pelo MEC por meio da Chamada Pública SEB/MEC nº 1/2015 para a área de História. Elaborado em 2016, o Guia do PNLD 2017 – História, é composto por sete partes: Por que ler o guia?; História nos anos finais do Ensino Fundamental; Princípios e critérios de avaliação; Coleções aprovadas; Resenhas de História; Ficha de avaliação e Referências.

Na primeira seção, é apresentada a importância do ato de leitura desse material, que se faz mediante a necessidade de escolher o livro que melhor atende à demanda da escola. Nessa

esteira, considera a participação do professor como determinante para que essa ação se efetive com êxito: “No momento em que o professor se apropria do Guia do Livro Didático, no ato da escolha das obras que auxiliarão seu trabalho, ele se empodera de sua função intelectual, e isso se amplifica por toda a escola.” (PNLD/2017, p.9).

Adiante, o material disserta sobre o papel da disciplina de História no âmbito do Ensino Fundamental e como esse conhecimento pode favorecer o processo educacional voltado para o desenvolvimento de uma consciência crítica diante de um mundo globalizante. Nesse percurso, defende a reversão de uma tendência muito enraizada em nossa cultura escolar em torno do ensino de História, respaldado na simples transmissão de conhecimento dos fatos ocorridos em um passado distante.

> Isso não significa advogar o abandono da abordagem de fatos e de processos em sua historicidade, mas buscar um ensino que não se autojustifique a partir de um repertório infindável de informações a serem memorizadas mecanicamente pelo estudante. (PNLD/2017, p.12).

O Guia declara que esse foi o norte que terminou por orientar as tomadas de decisões na execução do PNLD/2017, pois ao considerar que essa política pública tem por finalidade promover e proporcionar a qualidade do ensino público brasileiro, precisaram se respaldar em um ensino de História voltado ao desenvolvimento de uma consciência crítica diante do mundo. Porém, salienta que não há livro didático perfeito, as suas formas de usos estão sempre abertas a novas possibilidades condizentes com a realidade peculiar do contexto.

Na exposição seguinte, o Guia apresenta os princípios e critérios de avaliação das coleções didáticas expondo a logística do processo de aprovação das coleções que compõem o PNLD de 2017 e os quesitos legais exigidos na elaboração desses materiais.

No tópico que antecede as resenhas, o Guia apresenta uma visão didático pedagógica das obras no que se refere às demandas pertinentes ao campo da História e como elas foram didatizadas e apresentadas para o trabalho escolar. Nessa projeção, a promoção de uma prática de natureza interdisciplinar foi privilegiada em detrimento de uma História orientada em torno de uma perspectiva temática, que nesse PNLD, desapareceu.

Após essa breve descrição, concentro-me agora em descrever os usos dos livros didáticos de História orientados pelo Guia em comparação com a prática da sala de aula observada e relatada pelos seus usuários. Vale lembrar que essas resenhas são das coleções e não da obra específica aqui pesquisada, por isso é preciso cautela e atenção na leitura. Há momentos em que a resenha pode especificar uma das obras, mas em geral, aborda a coleção.

Os usos dos livros didáticos de História do Ensino Fundamental no Guia e no discurso dos usuários

Relembro aqui os nomes dos livros didáticos utilizados nas escolas contextos 1 e 2 e que se referem ao Ensino Fundamental. Na primeira escola, a obra é da Editora Ática, Projeto Teláris, dos autores Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi (2015), destinada aos 9º anos, cuja resenha se encontra nas páginas 81 - 86. No segundo contexto, a obra utilizada é da Editora FTD, História: sociedade e cidadania (2015) do autor Alfredo Boulos Jr, elaborada para os 6º anos e resenhada nas páginas 105 – 110 do Guia.

As resenhas aqui analisadas apresentam estruturas igualmente organizadas: inicialmente, expõem uma visão geral da coleção, seguida pelo sumário sintético do livro de cada ano (6º aos 9º anos) e descrição do livro do estudante e dos manuais do professor (impresso e de multimídia). Após isso, desenvolve a análise da coleção, a proposta didática pedagógica e o projeto gráfico editorial. Finaliza com o uso do livro didático em sala de aula. A seguir, abordo a resenha que se refere ao livro didático utilizado na EC1 e depois a resenha da obra usada na EC2.

Escola-Contexto 01

Imagem 1: Livro didático de História em uso – EC1. Foto da autora.

O Guia descreve que a coleção do projeto Teláris possui a organização curricular na perspectiva da História cronológica linear e integrada, e a disposição das unidades gira em torno dos eixos conceituais. A coleção recebeu destaque pelo tratamento metodológico que oferece na utilização de documentos históricos, pois apresenta esse trabalho com fontes de diversas naturezas nos textos e nas atividades.

Os avaliadores ressalvam que a temática indígena foi parcialmente atendida, sobretudo nos dois últimos volumes (8º e 9º anos), em que as comunidades indígenas no Brasil contemporâneo não são colocadas em posição de destaque. Portanto, atenta para a necessidade de complementar as aulas com mais pesquisas acerca desse tema. Além dessa limitação que o Guia traz em relação às obras, outra ressalva diz

respeito à prática da interdisciplinaridade. No documento, consta que essa questão é timidamente apresentada no manual do professor e que não há propostas metodológicas e orientações específicas no livro do estudante. Porém, “as atividades, as seções e os projetos possuem bom potencial para a realização de trabalhos que integrem as disciplinas, [...]”. Por isso, alerta o professor que, “a efetivação de tais possibilidades dependerá da sua adoção de estratégias e do seu planejamento.” (PNLD/2017, p.86).

Como foi descrito no capítulo anterior, no contexto da escola 1, o professor desenvolvia com os alunos um projeto interdisciplinar, “Projeto Nelson Mandela – um caminho para a paz”, em conjunto com os professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia e Artes. Na proposta do projeto não se fazia menção ao uso do livro didático de História. E mesmo que o Guia oriente que a coleção possui qualidade em “afirmar as diversidades étnico-culturais e de promover o combate ao preconceito e a toda forma de violência, podendo se constituir em um material valioso para a abordagem dessas temáticas.” (PNLD/2017, p.86), o não uso da obra não desqualifica o potencial do projeto interdisciplinar desenvolvido pelos professores desse contexto. O importante é que tão ação ocorra no espaço escolar.

Focalizando as questões de usos do livro didático, pude perceber que uma das maiores críticas apresentadas pelo professor em relação a esse material gira em torno de questões ideológicas. E, de fato, a resenha das obras apresenta uma perspectiva de ensino da História contrária a defendida pelo professor. Enquanto o Guia propõe romper com o ensino tradicional respaldado em uma simples transmissão de conhecimento dos fatos ocorridos, o professor acredita que a maior contribuição do livro didático no processo de ensino e aprendizado dos alunos é o conteúdo e que “nós não podemos jamais ensinar História que não seja através dos fatos ocorridos, e os fatos estão ali.” (P1).

Além dessa questão, a avaliação negativa que o professor faz do livro didático é pontual, especificamente no conteúdo da Segunda Grande Guerra, ministrado no período em que acompanhei as aulas. O docente considera que o tema foi tratado de forma superficial e ‘muito’ resumida e com atividade que não proporciona o conhecimento de tal fato. O docente diz que a obra faz somente uma pergunta do tema, “Qual foi a participação brasileira na Segunda Guerra, a única pergunta. Isso aí, o aluno respondendo essa pergunta, ele não tem a menor ideia do que foi a Segunda Guerra Mundial.” (P1). Como já vimos, essa avaliação estabelecida pelo professor perpassa os questionários respondidos pelos estudantes, o que

torna necessário voltar o olhar para essas questões e buscar no Guia subsídios para tal discussão.

A resenha do Guia oferece uma análise da coleção e não de um volume específico, muito menos de um conteúdo peculiar, portanto não apresenta observações pontuais como a crítica posta pelo professor. Porém, no que se refere aos textos e às atividades da coleção, o Guia salienta que:

> Os textos e as atividades, em seu conjunto, possibilitam o desenvolvimento de habilidades como observação, análise e argumentação, bem como oportunizam a construção de um conhecimento histórico significativo, que contribui para a leitura crítica do mundo. (PNLD/2017, p.86).

No caso da organização dos conteúdos e as atividades desaprovadas pelo professor, essas podem ter sido uma avaliação negativa pontual, tendo em vista que, ao ser questionado como o livro didático é usado em sala de aula, o docente informou que é empregado como um currículo a ser seguido: "Eu uso seguindo, normalmente, o roteiro estabelecido pelo historiador [autores do livro didático], às vezes faz uma variação de um capítulo antes do outro, mas ele é utilizado como um currículo [...] (P1).

Ainda sobre essa questão, e para além das avaliações negativas que os alunos apresentam sobre a obra e que se encontram respaldados no discurso do professor, alguns estudantes desenvolvem avaliações sobre os textos presentes no livro didático que vem ao encontro do Guia. De acordo com o documento, os livros trazem "textos básicos dispostos de forma clara e objetiva" (PNLD/2017, p.86). Para os estudantes, "[…] há muitos textos de vários assuntos de dentro da História. E esses textos são de fácil compreensão." (A1.3); "[...] ele é um livro bastante explicativo e interessante." (A1.8).

Na avaliação do Guia, as obras receberam destaques quanto à utilização de fontes históricas, principalmente as imagéticas, que se apresentam de formas variadas por meio de fotografias, pinturas em paredes, afrescos, iluminuras, ilustrações, gravuras, charges entre outras. Essa observação é retomada ao longo da resenha em vários momentos, pois elas estão presentes no decorrer de todos os textos e atividades. Segundo o Guia:

> O trabalho com fontes variadas nos textos e nas atividades promove, por diferentes estratégias, a leitura e a percepção da historicidade que permeia a criação delas, bem como as possibilidades de seu uso na construção do conhecimento histórico. (PNLD/2017, p.81).

Em harmonia com o Guia, os estudantes que mencionaram o uso das imagens do livro didático, dizem que a obra possui, “[...] muitas imagens para ajudar no entendimento.” (A1.10); “Ele tem vários textos e fotos que ajudam muito.” (A1.12); “[...]ele tem grande riqueza de imagens e cores que chamam nossa atenção e desperta a nossa curiosidade.” (A1.15). Sobre a observação deste último aluno, o Guia diz que o projeto gráfico-editorial dos livros possui “imagens diagramadas em cores vibrantes e atrativas” (PNLD/2017, p.86).

O professor concorda que “os livros tendem a ser mais bem feitos, mais ilustrados”, e que “Não é raro, às vezes, a gente perceber um ou dois alunos foleando o livro, lá adiante, encantado com uma foto, uma imagem, [...]” (P1). Entretanto, na entrevista e nas aulas observadas, o docente não menciona utilizar as imagens presentes na obra como parte de suas práticas pedagógicas. Durante o período em que estive acompanhando as aulas, como foi dito anteriormente e aqui retomado sob outro enfoque, o docente utilizou como imagens um mapa físico, filmes e documentários, sobre esses dois últimos afirma que foi “um material que eu mesmo elaborei, baseado em outros historiadores, e também, em cima da abundância de material visual que tem sobre a Segunda Guerra.” (P1).

Nessa compreensão, a busca por outras fontes imagéticas para além das do livro não se faz somente como uma forma de aumentar o campo de conhecimento histórico dos alunos, mas é, sobretudo, resultado da dúvida estabelecida pelo professor sobre a veracidade do livro didático, por isso ele afirma precisar busca outras alternativas para complementar e “[...] para mostrar para os alunos que determinada informação ali, hoje está incompleta, ou mesmo em alguns casos errada. Para mostrar para eles que não é porque está no livro didático que é a representação da verdade absoluta, (P1).

Em contrapartida, o Guia salienta que as imagens que compõem as obras “são acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação dos locais de custódia, contribuindo para que os alunos as compreendam como fontes históricas que os auxiliam no entendimento da disciplina.” (PNLD/2017, p.86).

Nesse primeiro contexto, o uso proposto no Guia e o uso feito pelo docente se desalinham. Tais distanciamentos de prática de usos do livro didático são atravessados pelas divergências ideológicas e também pela perspectiva metodológica do ensino de História defendido pelo Guia e evidenciado no discurso do professor. Apesar disso, o discurso do Guia se aproxima ao de alguns estudantes no que se refere aos usos de textos e imagens que integram a obra.

Escola Contexto 02

Imagem 2: Livro didático de História em uso – EC2. Foto da autora.

Do ponto de vista geral, o Guia descreve a coleção História: sociedade e cidadania como obra que integra os conteúdos em uma perspectiva cronológica linear. Receberam atenção especial a diversidade social, como a História da África, afrodescendentes, indígenas e mulheres, temas esses que perpassam todos os volumes da coleção. Também tiveram destaque o uso de documentos históricos e o incentivo do desenvolvimento da leitura e da escrita. Além disso, traz orientações de estratégias pedagógicas e de recursos de ensino a serem utilizados pelos professores, principalmente quanto ao uso da internet. A ressalva que os avaliadores fazem dessa coleção se refere à elaboração da linha do tempo que não possui escala, o que dificulta a diferenciação das durações. Por isso, orienta ao professor construir outras formas de linha do tempo em conjunto com seus alunos.

Em sua peculiaridade, o Guia salienta que o livro destinado ao 6º ano é destaque por trabalhar "Os conceitos de historiografia, cultura, memória, acontecimento, tempo, sequência, encadeamento, duração, sucessão, periodização, fato e simultaneidade [...]" (PNLD/2017, p.108).

No que se refere à leitura de textos escritos, tópico privilegiado pelos alunos e professoras quanto ao uso do livro didático, o Guia descreve que a coleção possui diversos textos argumentativos, poéticos, crônicas e outros mais que contribuem para a apropriação do conhecimento histórico. A formação e o aperfeiçoamento de leitores e escritores capazes de desenvolver pensamento crítico e autônomo "constituem-se como os dois instrumentos fundamentais da proposta da coleção." (PNLD/2017, p.105).

A leitura foi uma prática de uso do livro didático apontada por todos os alunos e constitui-se como parte integrante das aulas ministradas pela professora, que disse: "O aspecto positivo dele, que eu acho, é que a linguagem dele é muito fácil, o conteúdo é bem acessível e os alunos não enjoam, não cansam, a letra dele é boa, né." (P2). O estudante 2.4 representa essa ação no contexto pesquisado, "[…] eu acho a aula de História bem legal, até porque,

literalmente, são os alunos que mais leem História.” (A2.4). O aluno 2.2 acredita que o uso do livro para leitura vai além da sala de aula: “Pode ser interessante para ler para os filhos, amigos, vizinhos e para a professora.” (A2.2).

Em relação à leitura de imagens, o Guia relata que cartazes, charges, pinturas, quadrinhos e fotografias estão presentes em toda a coleção em diálogo com os textos escritos e com as diversas propostas de atividade, tratadas na perspectiva de fontes que permitem a aprendizagem histórica dos estudantes.

Apesar de ter sido mencionado por apenas dois alunos, a professora reconhece a importância do uso de imagens: “A questão da imagem nessa faixa etária pesa muito. Porque eles abstraem primeiro a imagem do que o texto como informação.” (P2). Ciente dessa questão, afirma utilizar as imagens do livro, principalmente os mapas: “Gosto de aproveitar os mapas também, alguns mapas eu aproveitei, pedi para reproduzir mapas, criar legenda do mapa.” (P1). Na questão específica do uso de mapas, o Guia aponta que a coleção se destaca nesse quesito, e que as ilustrações nesse recurso “fornecem legendas em conformidade com as convenções cartográficas.” (PNLD/2017, p.110).

Também se faz harmonioso o discurso dos avaliadores do livro didático com o dos seus usuários no que diz respeito às atividades. De acordo com o Guia, as obras “se caracterizam pela proposição de atividades diversificadas, que investem na leitura de textos e de imagens, ensejando a promoção da crítica e do pensar historicamente.” (PNLD/2017, p.108). O uso do livro didático para atividades foi citado por mais da metade dos estudantes, e a docente também relata fazer uso das atividades e explica como essa prática acontece na sala de aula: “Então, eu gosto de passar alguns exercícios dirigidos que obriguem eles a fazer leitura e tirar informações de parágrafo por parágrafo, eu peço para identificar página e parágrafo.” (P2).

A professora expressa avaliações positivas da obra quanto ao projeto gráfico-editorial, considera que o tamanho da letra é adequado para os alunos dos 6º anos. Em entrevista, a docente mostra um outro livro didático destinado para a mesma etapa de ensino com objetivo de fazer comparações, e diz que, “[...] eu gosto de mostrar esse livro para os alunos, mas ele é muito cansativo [...]. Agora o Boullos eu gosto da letra, disposição dos textos.” (P2). Em conformidade com o discurso da professora, o Guia salienta que o projeto gráfico-editorial da coleção é adequado, “[…] tendo como pontos positivos a apresentação gráfica [...].” (PNLD/2017, p.110).

A profissional da educação, ademais, tece apreciações positivas do livro quanto ao diálogo que ele estabelece com a contemporaneidade. Para a docente, esse é um 'aspecto positivo' da obra: "Os textos têm um aspecto positivo sobre a questão da contemporaneidade, a ligação que ele faz com o tema. Esse livro dos 6º anos, apesar de ser civilizações antigas, ele coloca temas atuais e interliga com outros, isso eu acho bacana." (P2). O Guia afirma que a coleção trata os temas selecionados de forma problematizadora sob a ótica das experiências sociais dos alunos para que o estudo histórico se conecte com a realidade vivida. Para a professora, "Eles [alunos] não têm muitas dificuldades de fazer essa ligação." (P2).

O Guia apresenta como um dos destaques da obra o uso da *internet*, que entre outras ações, sugere a criação de um *blog* para a turma. Essa não é uma ação com objetivos pedagógicos privilegiados pela professora em suas práticas educacionais, como já foi apresentado anteriormente nessa pesquisa. Isso parece ser, ainda, um obstáculo a ser superado pela docente, mas ela mesma já reconhece que, "Tem menino aqui, família, que não tem mais o habito de ler livro, é tudo virtual." (P2).

Apesar de a prática do uso da *internet* não estar presente no discurso dos usuários do livro didático, todas as demais orientações do Guia se alinham perfeitamente ao discurso da professora e dos estudantes, seja para leitura de textos e imagens, atividades, projeto gráfico-editoriais, e o diálogo com a contemporaneidade. Esse foi o contexto em que professores e alunos mais exploraram a capacidade pedagógica da obra. Tal alinhamento dos discursos aponta para uma realidade peculiar desse contexto: o livro didático utilizado foi escolha da professora. Também nos ajudam a entender o uso frequente desse material em sala de aula e as expressões de afeto exteriorizadas pelos estudantes.

Contextualizando o Guia do Ensino Médio - PNLD/2018

As avaliações dos livros didáticos de História destinados ao Ensino Médio que compõem o Guia do PNLD/2018 foram responsabilidade da Universidade Federal de Sergipe (UFS). A instituição foi selecionada por meio da Chamada Pública nº 04/2016 (DOU 22/04/2016). O Guia foi escrito em 2017, e sua estrutura é composta por sete partes: Por que ler o guia?; História no Ensino Médio; Princípios e critérios de avaliação; Coleções aprovadas; Resenhas; Ficha de avaliação e Referências.

Em uma estrutura mais sucinta que a do PNLD/2017, o Guia de 2018 começa por uma apresentação e descrição do que o leitor irá encontrar nesse material, ademais de estabelecer dois objetivos pelos quais ele foi elaborado:

> [...] auxiliá-lo na escolha das coleções que serão adquiridas e distribuídas pelo Estado nos próximos três anos e convidá-lo a refletir sobre o lugar do componente curricular História no desenho do Ensino Médio. (PNLD/2018, p.8).

No próximo passo, o Guia discute o papel da disciplina de História no Ensino Médio, iniciando o texto trazendo uma indagação sobre qual o lugar dessa ciência no Ensino Médio, o quê e quem orienta a construção desse currículo. Argumenta que até o momento não há consenso homogêneo da função que essa disciplina desempenha no Ensino Médio, as políticas públicas, os especialistas e as obras aprovadas pelo PNLD não dão conta dessa demanda, e complementa: "Isso ocorre porque o Brasil não possui um currículo nacional oficial, ao menos até a divulgação da BNCC do Ensino Médio." (PNLD/2018, p.9).

Em defesa clara da BNCC e da reforma do Ensino Médio, o Guia reconhece a importância do PNLD como política de Estado e que, portanto, estaria, nos próximos anos, envolvido nas mudanças decorrentes dessas medidas. Admite que não há referência da obrigatoriedade da disciplina de História nessas novas reformas do Ensino Médio, mas isso não é entendido como problema, muito pelo contrário, argumentam que essa disciplina não deve ficar 'incrustada' na área das ciências humanas,

> É possível que o conhecimento histórico esteja presente nos quatro itinerários formativos previstos pelo Novo Ensino Médio: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e formação técnica e profissional e não apenas incrustado no percurso que mais o identifica geralmente: ciências humanas e sociais aplicadas. (PNLD/2018, p.10).

Todo o discurso do Guia é respaldado em argumentos para tentar convencer o leitor de que estamos caminhando para uma satisfatória transição de conceitos e paradigmas da educação brasileira e que, portanto, é preciso romper com o 'velho Ensino Médio' e refletir sobre os resultados das avaliações dos livros didáticos de História para o Ensino Médio do PNLD em questão, com objetivo de buscar caminhos para que esse Programa atenda as demandas da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Finaliza indagando o leitor sobre quais 'hábitos' devem ser abandonados para a construção do novo livro didático de História. Fica a impressão de o Guia desconhecer o fato de que o processo de elaboração e produção dos

materiais é respaldado por pesquisas e políticas públicas com finalidade de aprimorar a qualidade do que se é produzido. Algumas contradições do que acaba de ser estabelecido nesse documento vêm em seguida, quando o Guia apresenta, de forma técnica, os princípios e critérios estabelecidos no processo de avaliação das obras.

Mais adiante, o Guia aborda as coleções aprovadas no PNLD/2018 no que diz respeito às suas concepções de História como ciência e disciplina escolar e suas finalidades no Ensino Médio. Também aponta a definição de estudantes e professor e a seleção e a distribuição dos conteúdos presentes nas obras. Durante todo esse percurso, o Guia deixa perceptível em sua escrita uma espécie de tentativa em desqualificar as produções didáticas aprovadas pelo PNLD em questão, tentando mostrar que tais obras contradizem suas próprias concepções no interior das suas produções.

Isso fica perceptível quando o Guia aponta que os autores dizem se distanciarem da perspectiva positivista da História, mas quando materializam suas percepções, apresentam características de historiadores metódicos e positivistas. Essa questão fica ainda mais clara quando o Guia afirma que, com base em pesquisas, os autores dos livros visam combater o eurocentrismo e a disposição linear do processo histórico em periodização. Mas em suas produções, os autores contrariam o que está sendo dito, elaborando um livro com estruturas periódicas maquiadas com a nomenclatura de ‘integrada e temática’.

Para o Guia, os autores apenas mudam termos, mas continuam circunscritos ao mesmo modelo tradicional de produção de livros. Na tentativa de romper com a história centrada na Europa, de acordo com o Guia, os autores incluem em suas produções outras histórias, tais como da África, dos afro-brasileiros, da Índia e China. Tal fato é visto no documento como um ‘arranjo criativo’ no ‘esforço de se distanciar do eurocentrismo’, e considera a BNCC e a Reforma do Ensino Médio os salvadores dessas distorções.

> No esforço para distanciarem-se do eurocentrismo, justificam a inclusão das histórias da África, dos povos indígenas e afro-brasileiros (prescrições legais), e também as histórias da Índia e da China como meios de conhecimento e respeito à diversidade cultural.
> Nesse sentido, os arranjos são os mais criativos. Fundamentados, inclusive, em determinados posicionamentos da pesquisa acadêmica, a África é apresentada como um “berço da humanidade”, ponto de partida para a Pré-História. Segue-se mesmo uma Idade Antiga para este continente. [...]
> Para o nosso bem, a BNCC e o novo Ensino Médio podem corrigir essa disfunção da seleção e da distribuição do conteúdo substantivo. (PNLD/2018, p. 19).

Antes de concluir o texto e iniciar as resenhas das obras, o Guia manda um recado não só para os editores, mas para toda comunidade escolar:

> Por fim, se almejamos uma renovação de sentidos para o Ensino Médio e se esse nível de escolarização deve voltar-se às demandas constitucionais que apontam para a manutenção da democracia representativa e a ampliação de direitos sociais, os autores de livros didáticos devem rever os critérios de seleção de conteúdo, de maneira a bem cumprir os objetivos do sistema.
> Mais que representações anunciadas no manual do professor, dois princípios podem guiar o novo livro didático de História para o Ensino Médio, no que diz respeito ao conteúdo substantivo: não se deve ensinar "tudo" de todos os tempos e o passado (configurado em ideias, instituições, sujeitos e acontecimentos) deve ser chamado ao estudo apenas na medida em que suprir uma demanda significativa para a maioria dos estudantes do nosso tempo.
> Uma mudança no conteúdo, na forma de distribuí-lo no tempo escolar e de apresentá-lo aos estudantes pode, eventualmente, provocar alterações benéficas, inclusive, nos currículos dos cursos de formação de professor de História, fechando um círculo virtuoso que nunca experimentamos no Brasil. (PNLD/2018, p. 21).

A Reforma do Ensino Médio, a BNCC e o Guia dos livros didáticos de História para o Ensino Médio foram elaborados de forma concomitante, em meio a mudanças no poder político do país. Porém, a elaboração, avaliação e seleção das obras é constituem um processo longo que antecedeu esses documentos. Estou me referindo a dois contextos políticos e ideológicos que divergem: um em que as obras foram elaboradas, avaliadas e selecionadas, e o outro em que as reformas de ensino foram aprovadas e o Guia elaborado. Diante disso, promover um novo processo de avaliação e seleção de livros que atendesse a Reforma e a BNCC geraria ônus aos cofres públicos e exigiria tempo. Descartando essa possibilidade, parece que o MEC, sob nova direção, optou por interferir apenas na introdução do Guia, expondo os ideais da política vigente. Nesse sentido, o que a introdução do Guia parece mostrar é que não está de acordo com as obras aprovadas nessa edição e que, portanto, projeta mudanças para os próximos processos de avaliação e aprovação dos livros didáticos no âmbito do PNLD.

Contudo, não é objetivo desta pesquisa se alongar na discussão sobre a posição ideológica que se faz presente no Guia de 2018 em relação à educação e à produção desse material, pois isso exigiria um movimento que extrapola os objetivos desta investigação. Porém, precisei apontar algumas questões para que o leitor entenda a concepção de educação e de elaboração de materiais didáticos presente nesse documento aqui utilizado. O que posso apontar em termos gerais é que esse documento, ao se transformar de forma vigorante em

panfletagem ideológica do governo vigente, exige com urgência a nossa atenção, com leituras atentas e pesquisas que apontam essa realidade, não só no presente Guia, mas em outros que possivelmente virão nesse contexto político.

Os usos dos livros didáticos de História do Ensino Médio no Guia e no discurso dos usuários

Retomo aqui os nomes dos livros didáticos utilizados nos contextos aqui analisados no âmbito do Ensino Médio. Na EC3, a obra é dos autores Renato Mocellin e Rosiane de Camargo da Editora do Brasil, História em Debate 3º ano, 2016, cuja resenha encontra-se nas páginas 82 – 86. Já na EC4, o livro é do autor Gilberto Cotrim, História Global, 1 da editora Saraiva, 2016, resenhado nas páginas 34 – 38 do Guia.

Ambas as resenhas apresentam a mesma estrutura: iniciam com uma visão geral da coleção, seguido da descrição das obras, na qual percebem-se explicações separadas do manual do professor e o livro do estudante. Na sequência, em forma de tabela, o Guia faz um sumário sintético dos capítulos de cada obra da coleção (1º, 2º e 3º anos). Feito isso, realiza uma análise da coleção e finaliza com o uso na sala de aula.

Assim como o Guia do Ensino Fundamental, as resenhas desta edição do PNLD são referentes às coleções e não ao volume específico utilizado nas diferentes salas de aula em que realizei a pesquisa. Por isso, é preciso novamente cautela e atenção na leitura. Há momentos em que a resenha pode especificar uma das obras, mas em geral, aborda a coleção como um todo.

Inicio esta parte da análise com o livro dos professores Renato Mocellin e Rosiane de Camargo da EC3; depois, abordo a obra do historiador Gilberto Cotrim, usado na EC4. Vale ressaltar que a partir da leitura atenta das resenhas dos livros didáticos desenvolvidas pelos avaliadores, esses se apresentam com mais seriedade e imparcialidade do que foi exposto em sua introdução. Parece que o governo vigente teve urgência de expressar sua posição em relação a educação e a elaboração de livros didáticos na elaboração desse material, já que não estava no poder durante toda a avaliação das obras, e, portanto, interferiu na introdução como um ato de demarcar as fronteiras das mudanças no governo.

Escola-Contexto 3

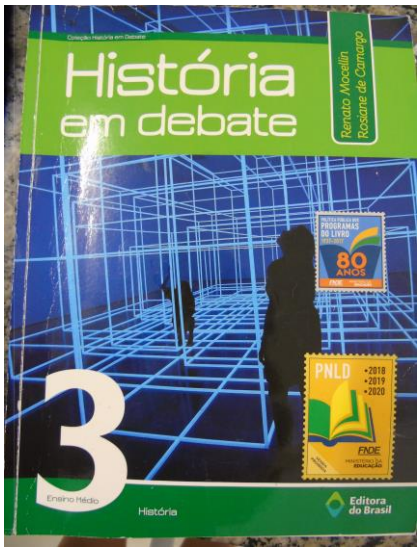


Imagem 3: Livro didático de História em uso – EC3. Foto da autora.

Os livros didáticos da coleção História em Debate (2016) são descritos pelo Guia como obras que se organizam em torno de temas que abordam a história social com destaque para as questões contemporâneas. No caso específico do volume 3, nota-se a predileção por apresentar abordagens que girem em torno da igualdade e liberdade. A coleção utiliza diferentes tipos de gêneros textuais com ampla diversidade de linguagens, com destaque para a grande variedade de documentos escritos e visuais, além das diversas propostas de atividade, como descreve o Guia.

Não obstante, o Guia aponta questões que precisam ser aprimoradas e faz sugestões de uso com vista a sanar essas lacunas. Por exemplo, no que se refere à interdisciplinaridade, o Guia aponta que essa possibilidade de interação existe nas obras, porém ela não se faz de forma evidente, com enunciado nas questões ou algo semelhante, ficando aquém do prometido. Por isso, sugere que os docentes explorem essa questão de modo a aprofundar as temáticas propostas. No que se refere aos usos das imagens, os avaliadores orientam que há estímulo para a sua descrição e detalhamento o que contribui para sua contextualização, mas é preciso investir na reflexão acerca do seu uso como documento histórico. Também aponta para o fato das obras possuírem relativas diversidades historiográficas de autores e das discussões empreendidas nos conteúdos tratados.

Uma questão apontada pelo Guia e que vem de encontro com o discurso da docente participante da pesquisa e usuária dessa obra, refere-se à organização dos conteúdos na perspectiva temática. Para o Guia, essa proposta curricular rompe, mesmo que parcialmente, com a concepção de História linear, o que possibilita articular discussões que emergem na contemporaneidade e potencializam uma visão dinâmica da sociedade, “capaz de contemplar a noção de duração dos acontecimentos históricos e assegurar protagonismo para os diversos sujeitos envolvidos” (PNLD/2018, p. 84). Essa organização desenvolvida na obra, como já vimos, foi a maior crítica da professora em relação ao conteúdo do livro, uma vez que para ela os alunos não têm ‘maturidade’ para estudar com essa lógica de organização. Por isso, opta por ensinar a história linear e tradicional e utiliza o livro didático para consultas.

No Guia, os avaliadores observam que a coleção possui bons conceitos sobre relações sociais e de trabalho, o que permite a compreensão da História Social. Talvez esteja aí uma peça chave para a professora, tendo em vista que o seu público de alunos já está integrado ao mercado de trabalho.

Uma prática de uso do livro didático recorrente no discurso dos alunos se faz por meio da leitura, com o objetivo de compreender o conteúdo ou para "criar mais conhecimento" (A3.23) e "interpretar a sociedade" (A3.2). De acordo com o Guia, esse material oferece, por meio de diferentes tipos de gêneros e variedades de linguagens, potencial para o trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula, ademais de também contribuir para o desenvolvimento de habilidades de interpretação, argumentação e problematização de ideias e contextos históricos. Do ponto de vista da professora, foi necessário utilizar outros livros para esse fim: "Eu utilizo outros livros didáticos para planejar aulas, planejar atividades, né. Às vezes uma interpretação de texto, eu gosto muito de trabalhar com eles, então eu utilizo outros livros para trazer esses textos, aí a gente faz interpretação." (P3).

Independentemente se a habilidade de leitura e interpretações de textos está acontecendo com base no uso do livro didático ou não, o importante é que essa ação aconteça. O fato de a professora trazer para a sala de aulas outros textos se caracteriza como uma prática saudável, tendo em vista que isso amplia o campo de leitura e interpretação dos discentes, como o aluno A3.3 comprova, quando chega a citar os nomes de outros autores que gosta de ler: "Prefiro outras matérias como autores de 1998; Beatriz Alvarenga; Nicolau, Tito e Canto.".

Quanto às atividades, outro uso recorrente nos questionários dos alunos, o Guia menciona que há várias propostas de atividade, porém, elas se apresentam em formatos semelhantes. O estudante 3.8 menciona essa questão: "Porque na minha opinião poderia ter mais atividades para chamar a atenção do aluno, para ele ter mais vontade de estudar história." (A3.8). Isso pode explicar um dos motivos pelos quais a professora não realiza todas as atividades do livro e opta por elaborar ou mesmo buscar em outras obras, como relata o aluno: "É utilizado para responder as perguntas do livro e algumas que a professora elabora." (A3.8).

O Guia encerra sua orientação de uso do livro didático na sala de aula sugerindo que os usuários observem as complementações indicadas na obra, como livros, filmes e *sites* que "podem ser mobilizadas com proveito em sala de aula para enfatizar alguns dos temas

propostos.” (PNLD/2018, p.86). Como vimos na realidade da escola pesquisada, a biblioteca não funciona no noturno, a sala de informática é deficitária, e como a professora colocou, nem todos os alunos tem acesso à internet, “Então, fica bem difícil mesmo trabalhar nesse sentido.” (P3).

Antes de concluir a análise de comparação discursiva do Guia e dos sujeitos que usam o livro didático nesse contexto específico, não posso deixar de mencionar uma observação constatada. Segundo o Guia, nos livros didáticos em questão: “[…] abordam-se a história e a cultura dos povos africanos de forma recorrente, o que contribui para dar visibilidade a esses grupos sociais.” (PNLD/2018, p.84). Em resposta ao questionário, uma aluna faz menção a essa questão expressando valor a esse material, dizendo que “[...] com o livro de História podemos ver nossa identidade, nossa história, nossa vida, e nossa sociedade.”. Em outra questão complementa: “[...] ele me ajudou a me considerar como negra, saber minha cultura, religião, aspectos da sociedade e como me comportar na mesma.” (A3.2). O valor que essa aluna atribui ao livro didático, considerando-o como responsável pelo seu despertar para o mundo, é o que nos dá coragem e ânimo para continuar pesquisando, lecionando e lutando em prol da manutenção e ampliação da qualidade da política pública do livro didático e de uma educação pública gratuita e democrática.

No mais, o que se pode inferir do discurso do Guia em comparação com dos usuários do livro didático História em Debate, especificamente nesse contexto, é que em alguns momentos eles vêm ao encontro, por exemplo, na questão do desenvolvimento da prática de leitura e interpretação de textos. Em outros momentos, o Guia aponta para a falha da obra e que é adaptada pela professora, como no caso das atividades. Há momento em que esses discursos apresentam divergências, como quando o Guia indica a proposta curricular da História temática como sendo viável para a metodologia de ensino, o que a professora aparentemente discorda, uma vez que leciona pelo viés da História linear. Por último, quando o Guia orienta os usuários a fazerem uso de livros, filmes e *sites* sugeridos, desconecta-se completamente da realidade do contexto escolar pesquisado.

Escola-Contexto 04

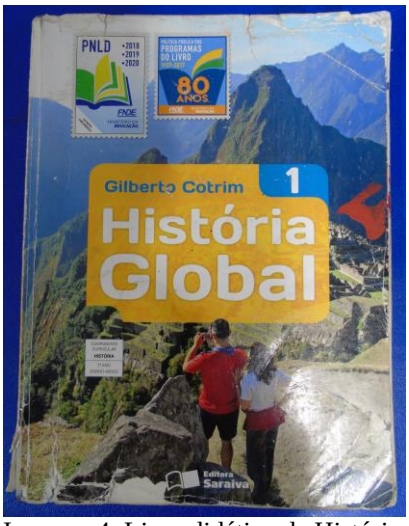


Imagem 4: Livro didático de História em uso – EC4. Foto da autora.

Na última escola-contexto pesquisada, o livro didático de História utilizado é de Gilberto Cotrim, História Global (2016). Na descrição do Guia, consta que ele apresenta perspectiva cronológica e integrada dos fatos históricos com ênfase em seus aspectos políticos, econômicos e sociais. A coleção possui como ponto de destaque o uso de diversas fontes historiográficas que estimulam o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação histórica e a presença de atividades que exploram a capacidade investigativa do aluno com foco nas questões de cidadania. No caso específico dessa coleção, os avaliadores não apresentaram nenhuma crítica ou orientação de complementação pedagógica na prática de uso desse material.

Para a professora, a obra por ela utilizada no desenvolvimento do seu trabalho apresenta limitações na elaboração das atividades. Retomo a fala da docente, mas com objetivo de discutir com outro enfoque:

> O que eu não gosto muito nesse livro são as atividades, eu acho que ele é um pouco pobre em atividades. Ele tem algumas atividades de vestibulares que também são poucas e a maior parte das atividades que tem no livro faz... acho que eles quiseram trabalhar a atualidades, trazer a realidade do aluno para próximo da História, mas acho que isso empobreceu o conteúdo. Tipo assim, como assim, o que eu quero dizer ... a maior parte das perguntas dentro do conteúdo faz menção a realidade do aluno. Tentando fazer um *link* entre à realidade do aluno e aquele assunto de História, né. Mas isso deixou o conteúdo de História muito sem atividade para os meninos trabalharem. Então, eu acho que isso empobreceu um pouco o livro. (P4).

Para os avaliadores, as atividades das obras merecem destaques, pois relacionam-se com a vivência do aluno contemplando a diversidade de imagens como fonte de conhecimento histórico que possibilita a ampliação e compreensão do conteúdo trabalhado, além dos exercícios terem sido impressos em páginas coloridas, uma especificidade da obra. Ainda dentro da problematização das atividades, a docente faz uma complementação à crítica anterior,

> [...] as poucas questões que têm quando não faz referência direta com a vivência do aluno, ela faz uma comunicação interdisciplinar aí é muita observação de mapas ... coisas assim que joga mais lá dentro da Geografia, coisas nesse sentido e o conteúdo de História mesmo, acho que fica de lado. O conteúdo a ser trabalhado na História ele fica de lado. (P4).

No entendimento dos avaliadores, as atividades que propõem a prática interdisciplinares apresentam várias possibilidades que se vinculam à análise de documentos com temas ligados à cidadania e faz orientação ao docente que caso julgue ser necessário, "[...]você poderá dialogar com outros textos que contribuam nas reflexões sobre formação docente e sobre práticas interdisciplinares." (PNLD/2018, p.21). E, ainda, sugere o diálogo com professores das disciplinas citadas nas atividades, almejando uma melhor definição de percursos metodológicos e formas de avaliação.

Essa divergência de posição sobre a proposta do diálogo interdisciplinar presente na obra pode ser resultado da ausência de compreensão da docente em relação aos objetivos propostos pelo livro. Também pode ser decorrente do fato de esse procedimento, feito dessa forma, não atender à demanda da professora, pois como já vimos, a mesma não é contra a sua realização, mas propõe que o diálogo interdisciplinar seja praticado de outra forma sem perder o foco na disciplina de História.

Diante dessa situação, como já vimos nesta tese, a professora busca outros meios de complementar as atividades, elaborando ou propondo que os estudantes criem questões relacionadas ao texto. E mesmo sendo esse um ponto que desagrada a docente, ela propõe que os alunos façam todas as atividades do livro.

Uma prática de uso do livro didático desenvolvida pela professora e pelos estudantes no contexto da sala de aula observada é a realização de pesquisa. Como já foi descrito, no período que acompanhei as aulas, esse tipo de atividade foi realizado; os alunos precisavam pesquisar sobre os países pioneiros das grandes navegações, e uma das fontes utilizadas para a realização desse trabalho foi o livro didático. A prática de consulta ao livro didático para a realização de pesquisa foi citada por quinze alunos quando estes responderam os questionários. Nesse aspecto, o Guia afirma que o livro didático contribui com a realização de pesquisa no que se refere ao uso de fotografias, charges, reproduções de pintura e documentos escritos, elementos que refletem sobre temas relacionados à cidadania.

O uso mais recorrente do livro didático de História nesse contexto é para a realização de leituras, principalmente de textos escritos, citadas por todos os alunos e presente na prática

pedagógica da professora. Também foi a questão que recebeu mais avaliações positivas da docente, presente em vários momentos da entrevista:

> […] eu acho o texto dele bem rico, ele é bem claro, tem uma linguagem bem clara que atende bem o contexto escolar, pelo menos o nosso contexto escolar aqui. [...], ele é rico em imagens, ele tem muitos mapas, falei que o texto dele é... eu gosto dos textos, os textos tem linguagem clara, tem muitos textos e é muito rico em imagens. [...] Então, como eu disse, eu acho que ele contribui muito pela sua clareza, pela disposição do conteúdo. O conteúdo é colocado de uma forma bem precisa [...]. (P4).

No Guia, a obra ganha destaque pela capacidade de desenvolver habilidades de leitura e interpretações de fontes. Esse tipo de atividade é 'abundante' no livro, com mapas legíveis e adequados do ponto de vista das orientações cartográficas, além de apresentar uma produção gráfico-editorial que possibilita usos funcionais e adequados ao público destinatário. Sob tal perspectiva, o Guia complementa:

> Estas propostas, que aparecem em boa quantidade, conduzirão ao desenvolvimento das habilidades de leitura e análise pelos estudantes, pois a obra propõe situações que permitem a construção de argumentos e de desenvolvimento do pensamento crítico. (PNLD/2018, p.36).

Uma prática pedagógica utilizada pela professora e que não está presente na resenha do Guia é o uso de jogos. Esse material é elaborado pela professora que busca no livro didático a fonte para a sua criação. Segundo a professora: "Quando eu trabalhei o conteúdo em forma de jogos eles gostaram muito [...]" (P4). No questionário, um aluno cita essa atividade quando descreve o uso do livro didático em sala de aula, "É usado para várias coisas aqui na sala como trabalho, exercícios e etc., brincadeiras também." (A4.21).

Ao findar a resenha, o Guia destaca a seção "Para Saber Mais" presente na obra, na qual há orientações de usos de filmes, livros, revistas e *sites* para ampliar o conhecimento desenvolvido e para que o processo educativo seja mais atrativo para os jovens pela diversidade de linguagens. Novamente esbarramos nas questões contextuais, pois como vimos, a biblioteca e a sala de multimídia da escola são limitadas. Em entrevista, a docente concorda com esse tipo de prática pedagógica, mas explica os desafios enfrentados e lamenta a situação:

> As aulas de História se tornariam muito ricas se a gente pudesse utilizar recursos multimídia sempre nas aulas, pudesse explorar um universo que a gente tivesse acesso hoje com a tecnologia, criar coisas através da tecnologia para trazer essa História para dentro do nosso cotidiano, mas a escola não

> oferece. A gente tem uma sala de multimídia que é dividida com todo o contexto escolar acaba que fica muito limitado o acesso a isso. Então assim, a aula só de livro, quadro e a fala do professor é uma aula muito desgastante. Os meninos precisam de algo mais, os meninos são de uma outra época de um momento diferente do nosso e eles gostam. Quando eu trabalhei o conteúdo em forma de jogos eles gostaram muito, mas para tudo isso a gente precisa ter mais espaço, o limite de sala de aula é muito pouco. (P4).

Nesse contexto específico, os discursos dos avaliadores e da professora confrontam-se em relação a realização de atividades interdisciplinares, o que exigiu descrever tais posicionamentos com mais detalhes para a compreensão das diferentes perspectivas. No entanto, em outros aspectos, como a prática de pesquisa e o desenvolvimento de habilidades de leitura, a orientação de uso do Guia bem como os discursos dos usuários se alinham. A professora, ao usar o livro didático para jogos, explora a capacidade desse material além do previsto pelos seus avaliadores.

Lentes panorâmicas: o discurso dos Guias e dos usuários sobre os usos dos livros didáticos de História

Ao longo deste capítulo, propus discutir a questão posta inicialmente no âmbito desta investigação: quais semelhanças e divergências são construídas no discurso dos usuários dos livros didáticos em comparação com as dos Guias do PNLD no que se refere ao uso desse material? Para responder a essa indagação, realizei leituras minuciosas desses documentos e dos dados (entrevistas e questionários) aqui coletados buscando perceber em que momento esses discursos se aproximam ou se distanciam.

Com a realização desse movimento, percebi que o contexto que mais se alinha ao discurso do Guia é a EC2, e isso acontece, conforme já dito, por ser o único contexto pesquisado em que a professora escolheu e recebeu o livro de sua preferência e que condiz com suas práticas pedagógicas. Na EC4 há apenas uma discordância pontual no que se refere à prática da interdisciplinaridade nas atividades, com as demais propostas do Guia atendendo à expectativa da professora.

Já no EC3, o Guia propõe mais a exploração desse material do que de fato acontece na prática da sala de aula. Isso acontece, também, por uma inviabilidade contextual, o fato de não haver livros suficientes para todos os alunos, o que compromete a prática de uso. Porém, o que mais fez o discurso da professora e do Guia, nesse contexto, não estarem em sintonia e pelas diferentes perspectivas do ensino de História. Pelo mesmo motivo, na EC1, o discurso

do professor se distancia em todos os momentos do Guia; quando há aproximações, elas se fazem por meio da voz dos estudantes.

Quanto à comparação dos discursos do Guia com a dos estudantes, esses se alinharam em todos os momentos, mesmo quando os alunos expressam avaliações negativas das atividades, como na EC3, em que o Guia reconhece essa falha na obra. O maior uso do livro didático pelos alunos é para leitura de textos escritos, ao avaliarem essa questão no livro, seus discursos dialogam em sintonia com o Guia, como, por exemplo, na EC1, em que os alunos consideram que o material possui, [...] muitos textos de vários assuntos de dentro da História. E esses textos são de fácil compreensão." (A1.3); "[...] ele é um livro bastante explicativo e interessante." (A1.8). Nas palavras do Guia, os livros trazem "textos básicos dispostos de forma clara e objetiva" (PNLD/2017, p.86). Em uma visão geral, o discurso dos estudantes se alinha com o discurso dos Guias no que se refere às linguagens disponíveis no material, como textos, escritos, imagens, atividades e o uso de fontes históricas.

Com isso, pode ser inferido que o motivo que faz os discursos dos Guias em comparação com os discursos das professoras se distanciarem, dá-se muito mais pelas diferentes concepções do ensino da disciplina de História empreendida pelo professor e materializada nos livros. Conforme exposto no capítulo anterior, os livros didáticos são utilizados em todos as escolas-contextos em maior ou menor proporção, mas as utilizações dessas obras são também determinadas pela perspectiva metodologia do ensino de História. Portanto, a análise realizada ao longo deste capítulo, que se apresenta com resultados semelhantes, permite triangular dados e projetar conclusões sobre os usos do livro didático de História com mais segurança e confiabilidade. Essas conclusões serão expostas a seguir.

7 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

> A minha avaliação para ele é uma das melhores. Porque ele nos ensina muitas coisas, o livro é muito dedicado nos tempos antigos e eu admiro muito isso. Graças ao livro didático de História somos dedicados ao passado. (Estudante do 6ª ano do Ensino Fundamental e participante da pesquisa)

Nesse momento, retomo o objetivo deste estudo que foi por mim proposto: entender os discursos de docentes e discentes quanto às suas avaliações e experiências em torno do uso do livro didático de História. Tal objetivo é o resultado de uma trajetória de pesquisas sobre esse material, iniciada muito antes dessa tese, e que atravessa minha experiência como professora de escola pública. Um percurso que me levou a descobrir, no campo das linguagens, o nascer de uma pesquisa interdisciplinar e que entendo que não deve se encerrar aqui.

Motivada por esse caminhar, propus-me a responder a seguinte pergunta: quais experiências e avaliações são reveladas nos discursos de docentes e discentes sobre o uso do livro didático de História, advindo do PNLD, no contexto das escolas públicas? Como referencial teórico, respaldei a análise nos sistemas discursivos da Avaliatividade e Ideação (MARTIN e WHITE, 2005; MARTIN e ROSE, 2007) para entender como os usuários do livro didático avaliam esse material e as experiências construídas em torno do seu uso. Nesse movimento, descrevi as diferentes formas de usos desse material na sala de aula e no espaço que transborda esse ambiente. Além disso, estabeleci comparações nos discursos dos usuários do livro didático com a dos avaliadores presentes no Guia do PNLD, buscando entender quais semelhanças e divergências emergem quando se propõem e quando se pratica os usos dos livros didáticos.

Ao longo desse percurso, abordei o discurso sobre o uso do livro didático de História pelo viés da Linguística Aplicada, uma proposta interdisciplinar que exige esforço metodológico e epistemológico para compreender esse material como um objeto de múltiplas interpretações, que se situa sócio e historicamente e permite usos diversos. Para tanto, me refiro, neste trabalho, ao livro didático como um macro gênero composto de outros gêneros.

Para dar conta desta proposta, durante o ano de 2019, adentrei no contexto de quatro escolas públicas, sendo duas municipais e duas estaduais, com o objetivo de observar o ambiente em que os discursos dos usuários se constituíam. Nesse espaço, em cada escola-contexto observei 1 turma, entrevistei 1 professora e apliquei os questionários para 1 turma

referente à docente entrevistada. Dessa forma, o *corpus* da pesquisa se organiza em quatro gêneros diferentes: 1 diário de bordo, com anotações dos contextos observados no período de 7 meses; 4 entrevistas realizadas com docentes; 87 questionários aplicados aos estudantes; e 2 Guias dos livros didáticos (Ensino Fundamental e Médio) que correspondem aos livros didáticos utilizados nas escolas pesquisadas.

Diante de toda a riqueza e complexidade do que foi coletado, procurei tecer uma narrativa sobre os processos de usos do livro didático de História, dialogando constantemente com a noção de contexto de cultura e de situação, questões essenciais para compreender a construção de sentido dos discursos analisados. A Linguística Aplicada me permitiu transitar por diversas áreas do conhecimento para dar conta do que foi posto, e essa modalidade de pesquisa tornou-se o cerne desta tese. Sem tal lente indisciplinar, não seria possível alcançar tais objetivos. Como argumenta Moita Lopes (2006), foi preciso ser *bricoleur*.

O sistema da Avaliatividade permitiu compreender as avaliações que os usuários dos livros didáticos constroem sobre esse material, indicando que essas expressões estão diretamente ligadas à forma como esse objeto é utilizado. As avaliações de composições se fizeram mais presentes, mostrando o que os usuários consideram bom/ruim, muito/pouco, o que é necessário e o que é superficial, expressam a organização e complexidade dos livros, apresentando-se como questões que se relacionam intimamente à concepção do que é ensinar e aprender História.

O desagrado das docentes em relação ao livro gira em torno das perspectivas de ensino de História que se materializam na obra e que destoam de suas práticas pedagógicas em sala de aula. Por outro lado, as professoras que apreciam os materiais utilizados fazem avaliação de cunho composicional. Os dados da pesquisa mostram que as professoras que apresentam avaliações positivas do livro didático utilizam esse material com mais frequência, ou pode-se dizer que utilizam com mais frequência porque fazem avaliações positivas dele, pois na perspectiva da Avaliatividade, apreciar significa atribuir valor às coisas considerando sua importância e qualidade mediante a sua utilização.

Nos questionários, as avaliações positivas expressas pelos estudantes se fizeram significativas, revelando que esses sujeitos reconhecem a importância desse material para o seu processo de aprendizagem. Sob tal perspectiva, analisar os discursos discentes permite, ao se considerar o subsistema de apreciação, entender o valor que os estudantes atribuem ao livro didático de História, quando consideram a sua importância no âmbito da utilização. Algo

semelhante foi percebido pela pesquisadora Isaíde Silva (2014), que pesquisou os usos dos livros didáticos de História em quatro escolas públicas da cidade de Fortaleza e Quixada - CE, por meio de desenhos elaborados pelos alunos dos 6º anos do Ensino Fundamental, concluindo que esses sujeitos apresentam respeito e admiração pelo material.

O sistema da Ideação permitiu entender como são construídas as experiências de usos do livro didático no processo de ensino e aprendizagem revelados no discurso de seus usuários. Esse material é a meta de ação dos alunos no âmbito do fazer e dizer (fazer a atividade, ler o texto...), e se configura como o foco do discurso. As professoras descrevem os usos dos livros didáticos em sala de aula em uma sequência de atividade envolvendo os estudantes como beneficiários do processo. Já os estudantes descrevem os usos dos livros didáticos em sala de aula tendo a docente como agente do processo. Quando os alunos relatam o uso do livro em ambiente que extrapola a sala de aula, este se dá em grande maioria para atender as demandas educacionais, porém, nesses relatos, a figura da professora desaparece em quase todos os questionários ou fica ocultas em suas demandas.

Nesse trajeto, percebi que o principal uso do livro didático de História pautou-se na leitura de textos escritos. Pesquisas como da Isaíde B. da Silva (2014), que analisou esse material no cotidiano escolar, também chegou à mesma conclusão. Outra pesquisa, realizada pela Luísa T. Andrade (2013) e que teve como foco o estudo das práticas de leitura dos textos de História na sala de aula em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental em Belo Horizonte, percebeu que o livro didático dessa disciplina foi o principal texto utilizado pelo professor, [...] “ocupando, assim, papel de grande importância para o que significou ler e aprender História para o grupo pesquisado” (ANDRADE, 2013, p. 95). A presente pesquisa vem contribuir com essas percepções, ciente de que o processo do conhecimento histórico se dá a conhecer por meio das linguagens, que se materializam, em sua forma final, nos livros didáticos.

Além da leitura, a prática de realização de atividades foi, também, outra forma de uso relacionado ao livro didático de História. Essa questão parece ser de grande importância para as professoras, pois foi o foco de muitas críticas e ocupou grande parte de suas práticas pedagógicas. As docentes sentem a necessidade de complementarem os livros didáticos com elaboração de atividades que atendam suas demandas educacionais. Essa observação corrobora com os dados que obtive na pesquisa de mestrado. Na ocasião, quando perguntei para os professores que participaram daquela pesquisa o que eles consideram determinante

para a escolha do livro didático de História, as atividades se configuraram como a primeira opção observada pelos docentes. (OLIVEIRA, 2015).

Na visão dos estudantes, a prática de realizar atividades parecer ser muito mais para atender as solicitações pedagógicas da professora, como no exemplo: “Para fazer atividades para ganhar vistos” (A2.14). O uso do livro para essa ação aparece nos questionários, em sua grande maioria, na questão 1, a partir da qual é solicitado que o estudante descreva como o livro é usado em sala de aula, mas quando é perguntado se o livro didático ajuda a entender o conteúdo de História, as atividades, praticamente, desaparecem. O aluno da EC2 explica bem essa observação: “Por que eu gosto dele, ele tem mais coisa para ler do que atividades.” (A2.4).

Analisar os discursos presentes nos Guias dos livros didáticos em comparação com o discurso dos usuários (docentes e discentes) permitiu concluir que o motivo que faz esses discursos se distanciarem é o fato de se configurarem pelas diferentes concepções de ensino da disciplina de História empreendidas pelas professoras e projetada pelos Guias. No contexto em que a professora utiliza o livro de sua escolha, os alinhamentos dos discursos foram unânimes. Nesse momento, cabe retomar o decreto nº 9.099/2017, aqui já discutido, em que é proposto, entre outras medidas, que a escolha do livro didático possa ser determinada para um grupo de escolas ou para todas as escolas de uma rede. Essa análise mostra como pode ser prejudicial para o ensino a escolha de um livro que não atenda as demandas educacionais da professora. Essa questão foi apontada pelo Guia de 2017: “Sabemos o quão devastador pode ser o uso de uma coleção didática que não foi escolhida pelos atores da escola” (BRASIL, 2017), porém foi silenciada no Guia de 2018.

Além disso, esta pesquisa mostra o quanto é diversa a realidade das escolas situadas dentro de uma mesma cidade, sendo a escolha unificada um fator de complicação, não atendendo a esses diferentes contextos de ensino. O docente, diante de um livro que não consegue suprir sua demanda educacional, pode optar por não utilizá-lo, o que acarretaria em um desperdício de dinheiro público. Essa observação aponta para a necessidade de pesquisas que investiguem os usos (ou não uso) dos livros didáticos que foram adotados mediante o decreto nº 9.099/2017, que se fez presente a partir do PNLD de 2019 e que, portanto, não foi possível de ser contemplado e/ou analisado nesta investigação devido ao tempo exigido para a conclusão deste trabalho.

Ainda sobre a análise dos Guias, percebo que há uma aproximação entre as EC1 e EC3, pois nesses contextos, os discursos dos professores são os que mais se desalinham com o discurso dos Guias. Por outro lado, nas EC2 e EC4, as metodologias de usos do livro utilizado pelas professoras são as que mais se aproximam do discurso dos Guias. No capítulo 5, observei com a análise dos dados que, as EC1 e EC3 também se aproximam nas avaliações negativas que os professores expressam sobre o livro didático, e o uso dos livros são feitos de uma forma mais restrita. Já nas EC2 e EC4, as docentes apresentam mais avaliações positivas, e as obras eram utilizadas com mais frequência. Ante tal observação, um quadro se desenha: de um lado temos a EC1 e a EC3 que se apresentam com realidades mais próximas, e do outro, temos a EC2 e EC4 que se aproximam nos discursos e práticas de usos. O que há de semelhante e diferente nesses dois grupos que fazem seus contextos se aproximarem ou distanciarem?

No início da coleta de dados, estabeleci, como parâmetro para as escolhas das escolas pesquisadas, os índices do IDEB e IQVU, descritos na metodologia. Tais parâmetros contribuíram para que eu pudesse traçar características prévias das escolas e determinar onde a coleta aconteceria. Assim, as EC1 e EC3 fazem parte do grupo que apresentam IDEB e IQVU abaixo da média e as EC2 e EC4 estão acima da média. Isso não permite afirmar, com rigor, que o uso do livro didático de História pode influenciar no resultado do IDEB.

Todavia, com o resultado desta pesquisa, posso afirmar que o livro didático é utilizado em grande proporção para leitura e interpretação de textos, requisito observado pelo IDEB em suas avaliações. Sendo o Guia um material elaborado pelo MEC bem como os exames do IDEB, então, estariam os discursos de ambos alinhados? O uso do livro didático conforme as orientações do Guia possibilitariam o alcance da nota do IDEB com mais eficiência? Essas são questões possíveis para futuras pesquisas.

Uma observação que preciso mencionar é que não foi constatada nenhuma diferença de uso do livro didático nas escolas da rede municipais em comparação com a estadual. Também não houve distinção na prática de uso do livro didático pela professora que não possui formação na disciplina de História em comparação com os outros contextos em que as professoras possuem habilitação especifica para tal função. Isaíde da Silva (2014) também percebeu em sua pesquisa que, “Apesar de serem formados em áreas diferentes, a forma como utilizaram o livro didático de História não mostrou muita diferença.” (SILVA, 2014).

Uma questão extrapola os objetivos desta pesquisa e por isso não será apresentada com todas as suas peculiaridades, mas não posso deixar de citá-la tendo em vista que se fez presente no discurso de todas as professoras. Refiro-me ao uso das novas tecnologias na sala de aula, como celular, computador e o acesso à internet. As docentes parecem se sentirem inseguras quanto a essa questão. Não desconsiderando que as realidades de algumas escolas aqui pesquisadas não proporcionam o uso de tais tecnologias na prática das aulas, mas observei que esse não se constitui como o único desafio. As professoras apresentam um receio dessas ferramentas substituírem o livro, conforme percebido no exemplo da P2, que expressa processo existencial para enfatizar que o livro vem antes das tecnologias digitais, "Antes do computador e do celular existe o livro." (P2), ou o exemplo da P4 que expressa afeto ao reconhecer ser adepta dos materiais mais tradicionais impresso "[...] eu sou ainda meio arcaica no sentido de que eu gosto de papel mesmo." (P4). Nesse sentido, as professoras acreditam que precisam 'obrigar' os estudantes a usarem o livro impresso para terem contato com esse tipo de material, ademais de julgarem os alunos pelo mal-uso da internet.

Nessa observação, esta pesquisa aponta para a necessidade de uma formação docente que consiga utilizar esse recurso como aliado para o desenvolvimento do ensino de História. É possível desenvolver nas escolas trabalhos pedagógicos que integrem as novas tecnologias digitais e os livros didáticos impressos, seguindo as orientações que as próprias obras, em sua grande maioria, já oferecem, ou como forma de suprir as insuficiências dos livros. Essa é uma possibilidade ainda em aberto para pesquisas futuras.

No momento em que escrevo essas conclusões a educação brasileira vive um momento atípico na sua história. Devido à pandemia do COVID-19 foi necessário o imediato fechamento das escolas como medida para conter a progressão da doença e, dessa forma, contribuir para evitar o colapso do nosso Sistema Único de Saúde (SUS). Diante dessa nova realidade, e ciente das dificuldades das professoras participantes da pesquisa com a questão das novas tecnologias, decide entrar em contato com elas para entender como está sendo esse momento peculiar em suas vidas profissionais.

O P1 aposentou e não está mais ministrando aulas na escola pesquisada. A P2 relatou que desenvolveu, na modalidade online, o Jornal do Estudante, um projeto que já existia antes da pandemia. Também foi enviado para os alunos uma avaliação diagnóstica para servir de base para o ano letivo de 2021. As atividades desenvolvidas pela P3 foram relativas ao Plano

de Estudo Tutorado (PET[28]). A P4, não ministra mais as aulas de História, se dedica ao cargo de supervisão na mesma escola.

Todos as participantes da pesquisa reconhecem a importância do livro didático de História para o processo de ensino e aprendizagem, como, "[...] eu acho o livro didático extremamente importante no nível que nós estudamos aqui, [...]" (P1); "[...] ele é interessante e ajuda no nosso desenvolvimento [...]" (A2.7); "[...] o livro é fundamental [...]" (P3); "Na minha opinião ele é muito bom me ajuda a ter conhecimento." (A4.14).

Os dados aqui levantados permitem concluir que o livro didático de História é frequentemente utilizado em sala de aula, configurando-se como um dos mais importantes objetos de apoio pedagógico para as docentes e principal fonte de estudo da disciplina pelos discentes. Com o livro em mãos, o professor pode organizar, selecionar e tornar mais viável o conteúdo a ser ministrado. Para os estudantes, o material permite acompanhar o conteúdo a ser estudado, ler os textos, fazer atividades, organizar sua vida escolar e construir um conhecimento mais sólido. Tanto as professoras quanto os alunos utilizam o livro didático para orientar, organizar suas ações e alcançar seus objetivos de ensinar e aprender a disciplina de História, o que evidência a definição do livro didático de História como gênero do discurso, conforme posto anteriormente nesta tese.

De forma alguma as proposições aqui discutidas tiveram qualquer intenção de apresentar uma fórmula acabada para os problemas que envolvem o uso do livro didático de História, nem mesmo estabelecer como, quando e para que esse material deve ser usado. Não há possibilidades de se fazer isso, o que precisamos pensar é como essa obra pode ser utilizada para a construção de uma educação mais justa e democrática para todos, uma educação de fato libertadora. As palavras de Bittencourt (2008) salientam bem essa questão: "Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo" (BITTENCOURT, 2008, p.73).

Os discursos dos estudantes proporcionaram cor e vida para esta pesquisa, ler os questionários e me deparar com experiências de usos do livro didático voltados para a

[28]De acordo com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o Plano de Estudo Tutorado (PET) é uma das ferramentas do Regime de Estudo não Presencial, desenvolvido pela Secretaria e ofertado aos alunos da rede pública como alternativa para a continuidade no processo de ensino e aprendizagem no período em que as aulas presenciais estiverem suspensas. Disponível em < https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets> Acesso em 22 de setembro de 2020.

descoberta do conhecimento me fez entender, em uma visão mais ampla, a dimensão da importância do PNLD no âmbito da educação. Uma política pública educacional que consiga despertar nos alunos a sua relevância, que os façam expressar avaliações de apreciações positivas e até mesmo de afeto, merece, e muito, a nossa atenção. Como professores e pesquisadores, devemos nos sentir na obrigação de garantir e assegurar a permanência e o aprimoramento desse Programa. Não é uma tarefa fácil, sobretudo diante desse cenário político de ameaças não só ao PNLD, mas a toda educação. Um país em que o governante considera o livro didático como um 'amontoado de coisas escritas', os anseios cultivados pelos estudantes participantes desta pesquisa nos impõem esse grande desafio, e penso ser essa a maior contribuição da pesquisa no âmbito social.

Além..., porém... aqui

Acompanhar as aulas de História e observar a dinâmica escolar pelo viés dos usos dos livros didáticos dessa disciplina enriqueceu minha visão como aluna, professora e pesquisadora, e essa experiência não poderia ocorrer de outra forma. Os discursos e as práticas docentes ajudaram a perceber as diferentes perspectivas metodológicas sobre o uso do livro didático e do processo educacional.

O contexto escolar apresenta-se composto por fragmentos múltiplos da cultura na qual se insere, permitindo múltiplos olhares e perspectivas de estudos. Cada sala de aula é formada por diferentes sujeitos que se relacionam com as mais variadas linguagens, trazendo para dentro dos muros das escolas, suas experiências de mundo. Cada escola pesquisada foi única, cada aula foi singular. Foram muitas as coisas vistas e vividas, mas era preciso focar nos objetivos aqui propostos e atentar o meu olhar para o livro didático de História no espaço de movimento contínuo da escola. Porém, algumas questões se fizeram ulteriores ao objeto de estudo, como por exemplo as questões de raça, gênero, sexualidade e religião. Entretanto, o que mais me chamou a atenção neste percurso foram os problemas relacionados à tentativa de suicídio entre os jovens. Das quatro escolas em que estive, três apresentaram problemas com essa questão. Relatos de casos não faltaram, em uma das escolas presenciei o ocorrido.

Outra questão importante se refere às condições do trabalho docente e que são inerentes à educação. Os dados aqui apresentados e as observações que realizei, apontam uma perversa precariedade dessa profissão. Docentes lecionam em um contexto minado e ameaçador, sofrem perseguições promovidas pelo próprio governo, que incentiva filmagens e exposição

das suas práticas escolares. A aprovação, no primeiro turno, do Projeto de Lei 274/17 que tem por objetivo implementar a Escola ‘Sem’ Partido em Belo Horizonte colocou os professores em uma situação desoladora, além de enfrentarem dificuldades na progressão da carreira. No caso dos docentes do Estado, a situação é mais alarmante, pois não há plano de carreira, a instabilidade profissional não permite um trabalho contínuo e sólido, não recebem o piso salarial e suas remunerações, ainda assim, não estão em dia. Costumam trabalhar em turmas superlotadas, o que dificulta enormemente o desenvolvimento e a implementação de metodologias pedagógicas adequadas.

Essa situação exige que o professor trabalhe em dois ou três turnos. As docentes participantes da pesquisa podem ser consideradas um bom retrato dessa realidade. Apenas o P1 trabalhava em um cargo, pois já era aposentado, as demais enfrentavam dois turnos, ou no caso da P3 que lecionava nos três turnos. Todas com uma carga horária semanal desgastante. As exigências para com os professores são pesadas, ainda mais em um contexto no qual pouco ou nada é ofertado para um trabalho digno e eficiente. Nas escolas, percebi esse peso e como essa estrutura estressa e adoece a classe de trabalhadores considerados como os ‘salvadores’ da pátria.

Essa situação se caracteriza como uma estratégia política que, por um lado, precariza a profissão docente, por outro, interfere de forma inadequada na produção dos livros didáticos, tudo com o objetivo de controlar a educação. O que termina por fazer com que o professor seja cada vez mais dependente dos livros escolares advindos do governo, e “contribuem para que ele se torne um elemento necessário para seus usuários, que muitas vezes defendem o seu uso diante dessas dificuldades.” (SILVA, 2016, p. 287).

O contexto atual da política brasileira em que este trabalho foi tecido é desolador, a educação agoniza estatisticamente, e os seus sujeitos são apresentados como massas e amostras. Porém, é nesse mesmo contexto que os estudantes percebem o professor e os livros didáticos como fontes confiáveis, que vão em rumo oposto ao das *Fake News*. Expressões de reconhecimento da importância do professor não faltaram ao longo do discurso dos alunos: “Agradeço a todos os professores que tiveram paciência ao me ensinar.” (A3.2).

O professor, na visão dos alunos, ainda é o sujeito capaz de trazer luz para o mundo. É nessa perspectiva que a luta por uma educação pública de qualidade deve ser respaldada, sendo esse o maior desafio da carreira docente. É no cotidiano das práticas educacionais que os contornos devem ser transbordados e a resistência moldada. Não há revolução sem a

História, e ela nos mostra que é o suor da nossa pele que vai trazer o cheiro do novo. Concluo esta tese com uma mensagem grafitada pelos estudantes na parede de uma das salas em que acompanhei as aulas:

Imagem 5 - Grafite: CORAGEM

Foto da autora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Luana C.; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação e Sociedade**. Vol. 34, n. 125. Campinas. Out./Dez. 2013.

ANDRADE, Luísa Teixeira. **Práticas de Leitura em aulas de História: um estudo de caso Etnográfico.** 2013. 244 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

ANJOS, Flávius A. dos. A linguística aplicada, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa e o compromisso Social. **Revista Tabuleiro de Letras**, PPGEL, Salvador, vol 11, nº. 02, p. 123-139, dezembro de 2017.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). O "discurso de outrem". In_ **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, p. 144-154, 1978.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In_ **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306, 2003.

BARBARA, Leila e MACÊDO, Célia Mª. M. de. Linguística Sistêmico-Funcional para a análise de discurso um panorama introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, 10(1), p. 89-107, 2009.

BENEVIDES, Louredir R. **Os gêneros multimodais nos livros didáticos de História: um estudo crítico-dialógico**. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2015.

BITTENCOURT, Circe Mª Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _ (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, p. 69-90, 2008.

BITTENCOURT, Circe Mª Fernandes. Materiais didáticos: concepções e uso. In: _ **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, p. 291 – 324, 2004.

BITTENCOURT, Circe Mª Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados.** São Paulo, vol. 32 nº. 93 Mai/Ago. 2018.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. Diário Oficial da União, 23/12/1996.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conversão da medida provisória 746, de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17/02/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, **BNCC**, Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia do livro didático**: PNLD/2017: História: Ensino Fundamental: anos finais. Brasília, DF, Secretaria de Educação Básica, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia do livro didático**: PNLD/2018: História: Ensino Médio. Brasília, DF, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 9.099 de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre Programa Nacional do Livro e do Material Didático para a educação básica. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador. Saúde ambiental: guia básico para construção de indicadores / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, **Departamento de Vigilância em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador**. – Brasília, DF, 2011.

BUNZEN, Clecio e ROJO, Roxane. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, Maria G, C. e MURCUSHI, Beth (org.). **Livro didático de Língua Portuguesa: letramento, inclusão e cidadania.** Belo Horizonte; Ceale, Autêntica, p. 73-117, 2008.

CAIMI, Flavia Eloisa. O que sabemos (e o que não sabemos) sobre o livro didático de História: estado do conhecimento, tendências e perspectivas. In: GALZENARI, Maria Carolina B.; BUENO, Joao B. G.; Pinto Jr, Arnaldo (Org.). **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o livro Didático de História**. Jundiaí: Paco Editoria, Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013.

CAIMI, Flavia Eloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. **Revista História Hoje**, ANPUH - Brasil, v. 7. nº. 14, p. 21-40, 2018.

CARVALHO, Ana Beatriz dos S. **Leituras e usos do livro didático de História: relações professor-livro didático nos anos finais do ensino fundamental**. 2009. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Programa de pós-graduação em Educação. Uberlândia, 2009.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional**. São Paulo: Unesp, 2013.

CASTILHO, Maria Augusta de. Os Alicerces da Cidadania no Ensino Fundamental (1ª à 4ª série). In: OLIVEIRA, Margarida Mª D. de; STAMATTO, Mª Inês S. (Org.). **O livro**

didático de História: políticas educacionais, pesquisa e ensino. Natal: EDUFRN, p. 115 – 121, 2007.

CASTRO. Maria Helena Guimarães de. Mesa-redonda Educação hoje: questões em debate. Instituto de Estudos Avançados da USP – **Estudos Avançados**. Dossiê Educação. São Paulo: IEA-USP, 2001.

CHAVES, Edilson A. **A presença do livro didático de história em aulas do ensino médio: estudo etnográfico em uma escola do campo**. 2015. 226 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Curitiba, 2015.

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

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação,** ASPHE. Pelotas (11), p. 5-24, abr. 2002.

CHOULIARAKI, Lilie.; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COELHO, Araci R. **Usos do Livro didático de História: entre prescrições e táticas**. 2009. 435f. Tese (Doutorado em Educação). UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte 2009.

CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

COSTA, Ângela Maria Soares da. Prática Pedagógica: O Uso do Livro Didático no Ensino de História. III Encontro Perspectivas do Ensino de História – **Aos Quatro Ventos**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 285-300, 1999.

CRUZ, Aldrin da Costa. **O índio no livro didático de história e a (des)construção de representações pelo professor indígena Pataxó**. 2016. 192 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade do Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2016.

DENZIN, Norman K. **Interpretive Ethnography, Ethnographic Perspective for the 21º Century**. London: Sage, 1997.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

EGGINS, Suzanne. **An introduction to systemic functional linguistics**. 2ed. Londres; Nova York: Continuum, 2004.

EGGINS, Suzanne e MARTIN, Jim. Genres and Registers of Discourse. In.: VAN DIJK, T.A. (ed.) **Discourse: a multidisciplinary introduction**. London: Sage, p. 230-256, 1996.

ESPÍNDOLA, Danielle P. A. **O uso do livro didático em sala de aula, por professores de História** 2003. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

FÁVERO, Luiz P. L.; BELFIORE, Patrícia P.; SILVA, Fabiana L. da; CHAN, Betty L. Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FISCARELLI, Rosilene B. O. **Material didático: discursos e saberes**. Araraquara, SP; Junqueira&Marin. 2008.

FRANCO, Aléxia P. **Apropriação docente dos livros didáticos de história das séries iniciais do ensino fundamental.** 2009. 281f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. São Paulo, 2009.

FRANCO, Aléxia P.; JUNIOR, Astrogildo F. S. JR; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia, MG, v.25, n. Especial, p. 1016-1035. 2018.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa.** São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.30, n.1, p.11-30. jan./abr. 2004.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GERMINARI, Geyso D. e HORN, Geraldo B. **O ensino de História e seu currículo: teoria e método**. 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Competing Paradigms in qualitative research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994.

HAIR, Joseph F.; BABIN, Barry.; MONEY, Arthur H.; SAMOUEL, Phillip. **Fundamentos métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HALLIDAY, Michael A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. 2 ed. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael A. K. e MATHIESSEN, Christian. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar.** 3 ed. London e Nova York: Arnold, 2004.

HALLIDAY, Michael. A. K. Text as semantic choice in social contexts. In: WEBSTER, J. J. (org.). **Linguistic Studies of Text and Discourse**. Vol. 2, Collected Works of M. A. K. Halliday. Londres; Nova York: Continuum, p. 23-81, 2002. [Originalmente publicado em 1977].

HALLIDAY, Michael A. K. e HASAN, Ruqaiya. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.** Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, Michael A. K. e MATHIESSEN, Christian. M. I. M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4 ed. London e Nova York. Routledge, 2014.

HAMMERSCHMITT, Ida. **O livro didático em aulas de História nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2010. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2010.

HUPPES, Mirta M. R. **Leiturabilidade versus desempenho escolar: livro-texto de história.** 1991, 111f. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 1991.

INSTITUTO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, **INEP**. Sinopse Estatística do Censo Escolar da Educação Básica 2018 [online]. Brasília, DF: INEP/2018.

JANNUZZI, Paulo M. **Indicadores sociais no Brasil**: conceitos, fonte de dados e aplicações. Campinas: Alínea, 2001.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá PR, n°1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KOPSCHITZ, Lúcia X. B; MATTOS, Maria Augusta B. A Lingüística Aplicada e a Linguística. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada.** Campinas, SP: Institutos dos Estudos da Linguagem, v. 22, p. 7-23, 1993.

KRESS, Gunther e VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, Eva M. e MARCONI, Marina de A. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista brasileira de História**, São Paulo, vol.19 n.38, 1999.

LERBET, Georges. Transdisciplinaridade e educação. In: MORIN, Edgar (org.). **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução e notas de Flávia Nascimento. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

LOPES, Gisele Garcia. **A representação de mulheres nos livros didáticos de História (Programa Nacional do Livro Didático: 2017-2019)**. 2018. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: foco na decisão**. 3a Edição ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

MARINGONI, Gilberto. A longa jornada dos direitos trabalhistas. **Revista Desafios do Desenvolvimento – IPEA.** 2013. Ano 10. Edição 76, 2013.

MARTIN, Jim R. Context: register, genre and ideology. In: **_ English text: System and Structure**. Philadephia/ Amsterdan: John Benjamins publishing company, p. 492-591, 1992.

MARTIN, Jim. R. Grammar meets Genre: reflections on the 'Sydney School'. Inaugural Lecture. **Sydney University Arts Association**. Sydney: Department of Linguistics, University of Sydney, mimeo p. 1-31, 2000.

MARTIN, Jim R. e ROSE, David. **Working with Discourse: Meaning beyond the clause**. London and New York: Continuum, 2007.

MARTIN, Jim R. e WHITE, Peter. **The language of evaluation: Appraisal in English**. New York: Palgrave, 2005.

MATTOS, Carmem L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, Carmem L. G. e CASTRO, Paula A., orgs. **Etnografia e educação***:* conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, p. 49-83, 2011.

MENDONÇA, Ateniense A. de. **Representação da ditadura civil militar em livros didáticos de História: uma análise crítica do discurso**. 2014. 154f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2014.

MENEZES, K. R. P. de. **Manuais Didáticos de História: concepção, linguagem e imagens.** 2005. 119f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MOITA LOPES, Luiz. P. Lingüística aplicada e vida contemporânea – problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _ (org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p 85-107, 2008.

MOITA LOPES, Luiz. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOTTA, Vânia C. e FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc**., Campinas, v. 38, nº. 139, p. 355-372, abr.-jun., 2017.

MOREIRA, Kênia Hilda. **Um mapeamento das pesquisas sobre o livro didático de História na região sudeste: 1980 a 2000**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, 2006.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) História e Filosofia da Educação — Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica São Paulo, 1997.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NEIRA, Marcos G. Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico. **Democracia e Emancipação**. Anais do XX COMBRACE E VII CONICE, Goiás, p. 01-06, 2017.

OLIVEIRA, Paula R.; DUARTE, André Ricardo B. Livro Didático de História no contexto da lei nº 10.639/2003: algumas contribuições e discussões para análise de materiais didáticos e os resultados pós-lei. **#TEAR** Revista da Educação Ciências e Tecnologia. Canoas, v.3. n. 1, p. 1-17, 2014.

OLIVEIRA, Paula Ricelle. **O processo de escolha do livro didático de História numa perspectiva discursiva.** 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. London: Routledge. 2001.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In*:* MOITA LOPES, Luiz. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p.67-84, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE (PBH). **Relatório Geral sobre o Cálculo do Índice de Qualidade de Vida Urbana de Belo Horizonte para 2016**. Relatório. Belo Horizonte, 2018.

REPOLÊS, Maria Catarina Paiva. **Coleções didáticas de língua inglesa/PNLD: a apropriação do material didático por professores e alunos de escolas públicas mineiras**. 2019. 225 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

ROJO, Roxane H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privações sofridas e leveza de pensamento. In MOITA LOPES, Luiz. P. (Org). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p 253-276, 2008.

RUIZ, João Alves. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo: Atlas, 1996.

SALLES, André Mendes. O livro didático como objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional. **Revista Semina**, v.10, p. 1-16, 2º semestre/2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Pedro de Souza. **A História da África e da Cultura africana e afro-brasileira em livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos**. 2018. 277 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. São Paulo, 2018.

SANTOS, Záira Bomfante. A Linguística Sistêmico-Funcional: algumas considerações. **SOLETRAS** – Revista do Departamento de Letras da FFP/UERJ. Dossiê, nº 28, 2014, p. 164-181.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O uso escolar do documento histórico. **Caderno de História: ensino metodologia**. Curitiba: UFPR/Prograd, n.2, p. 7 – 18, 1997.

SILVA, Isaíde Bandeira da. **O livro didático de História no cotidiano escolar**. Curitiba: Appris, 2014.

SILVA, Marco Antônio, Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SILVA, Renato Caixeta da. A pertinência da utilização do sistema de avaliatividade como referência em pesquisas sobre recepção de livros didáticos: reflexões teóricas e metodológicas. **Letras,** Santa Maria, v. 25, n. 50, p. 359-382, jan./jun. 2015.

SILVA, Renato Caixeta da; SANTOS, Amílcar Figueiroa P.; ASSIS, Luís Gabriel. A seleção de livros didáticos do PNLD por professores de línguas. Revista **Caminhos em Linguística Aplicada**, Volume 20, Número 1, 1º sem, p. 85 – 107, 2019.

SILVA, Renato Caixeta da. Estudos recentes em Linguística Aplicada no Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeira. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 207-226, 2010.

SILVA, Renato Caixeta da. **Livro didático de Inglês: Que livro é este? Discurso de produtores e usuários.** Curitiba: Appris, 2016.

SIMAN, Lana Mara de Castro; PEREIRA, Júnia Sales; SILVA, Marco Antônio. Processo de escolha de livros didático de História: atores, cenários e tramas. **Livro Didático: Educação e História. Simpósio Internacional** – São Paulo, USP, p. 1814 – 1831, 2007.

SOARES Magda. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na Cibercultura. **Educação e Sociedade**, v. 23. n. 81, p. 141-160, dez. 2002.

SOARES, José F. e XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação e Sociedade.** vol.34 no.124 Campinas, p. 903 – 923, Jul/Set. 2013.

SOARES, José. F. IDEB na Lei? **Simon's site,** 13 jul. 2011. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=2352&lang=pt-br>. Acesso em 06 de fevereiro de 2019.

SOUZA. Ana Lúcia S.; *et al*. A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. **Ação Educativa Assessoria**, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo, 2016.

SOUZA, Ester M. F. e VIANA, Layane D. C. Livro didático como gênero do discurso complexo. **Anais do SILEL**. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, p. 1 – 10, 2011.

SOUZA, Ivonete da S. **A autoridade de fonte: como professores de História utilizam o livro didático.** 2001. 115 f. (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Livros didáticos de Geografia e História**: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

SWERTS, Marcio Moterani. **O Dia "D" da Educação em Minas Gerais: Jogos estratégicos de poder.** 2016. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, linha de pesquisa: Práticas discursivas, processos culturais e educativos. Itatiba, SP: Universidade São Francisco, 2016.

TEODORO, Ronessa do Carmo. **Os livros didáticos de inglês fornecidos via PNLD: como avaliam os professores?** 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em estudos de Linguagens). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

THOMPSON, Geoff. **Introducing Functional Grammar**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2003.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. São Paulo; Contexto, 2012.

VIAN JUNIOR, Orlando. O sistema da avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. **Revista Delta**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 99-129, 2009.

WHITE, Peter. Valoração – A Linguagem da Avaliação e da Perspectiva. **Linguagem em (Dis)curso**, LemD, Tubarão, SC, v. 4, n. esp., p. 178-205, 2004.

APÊNDICE 1

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Termo de Autorização para realização da pesquisa em Instituição

Projeto CAAE: 98302118.2.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 14 de março de 2019.

Ilmo. Sr. Diretor (a)

Meu nome é Paula Ricelle de Oliveira e sou doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (POSLING CEFET-MG). Sob orientação do Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva, venho por meio desta apresentar minha pesquisa, cujo título é "Análise do discurso de professores e alunos sobre o livro didático de História em uso" e que se encontra em desenvolvimento. O intuito desta carta é o de ressaltar que tipo de trabalho realizo nesta instituição de ensino, bem como os objetivos, os elementos necessários para o trabalho, o encaminhamento metodológico e o comprometimento com a escola e com os participantes da pesquisa em relação a todas as etapas do mesmo.

O objetivo da pesquisa é analisar no discurso dos professores e alunos quais avaliações eles fazem do livro didático de História e que experiências são construídas nas relações de uso desse material no contexto da sala de aula. Além disso, também é objetivo dessa proposta de investigação comparar os discursos desses sujeitos com a do Guia do Livro Didático na tentativa de entender as semelhanças e divergências construídas em torno do uso desse material. Esse trabalho busca contribuir para a possibilidade de uma visão mais crítica do papel que esse material ocupa nas práticas pedagógicas do cotidiano da sala de aula. Em uma visão mais ampla, contribui com a possibilidade de entender e questionar esse material que é resultado de política pública e movimenta valores astronômicos dos cofres públicos, que por sua vez faz parte de programa de distribuição gratuita pelo governo e por políticas que visam prover a democratização do acesso e permanência das classes populares nas escolas.

Para que fiquem cientes do trabalho, e se for de seu interesse, comprometo-me a disponibilizar cópia do projeto de pesquisa via e-mail para conhecimento do mesmo pela direção, equipe pedagógica, professor participante e outros funcionários que se mostrarem interessados.

Neste sentido, a parte prática dessa pesquisa necessita de uma escola que aceite participar do trabalho. Por isso, venho solicitar a sua autorização para realizar as atividades necessárias para o desenvolvimento da mesma. O primeiro procedimento consiste na entrevista com professores de História, mediante o consentimento dos mesmos. Em seguida, ocorrerá a aplicação de questionário para os alunos, após a autorização dos pais ou responsáveis. Ambas as coletas têm o objetivo de entender as avaliações que esses informantes fazem do material, bem como as experiências que constroem em torno dele.

Para o andamento da pesquisa, pedimos à direção permissão para frequentar a escola durante todo o período de coleta de dados, sendo de grande valia se for possível ter acesso ao espaço da biblioteca ou outros disponíveis para possíveis entrevistas. Juntamente com o consentimento da direção, pedirei ao professor que permita acesso à sala de aula selecionada para a pesquisa.

A duração total da pesquisa não pode ser precisada neste momento porque dependerá das decisões e do ritmo de trabalho do docente. Garanto que não haverá, durante a pesquisa, interferência no trabalho do professor que prejudique o andamento das aulas e/ou a qualidade do ensino ofertado aos alunos, com exceção das aulas destinadas à aplicação de questionário. As etapas da pesquisa referentes à entrevista com o professor serão feitas em outras dependências da escola com horário combinado e que não interfiram na rotina das atividades do docente.

Garanto a preservação da identidade e a participação voluntária de todos os envolvidos. Cada indivíduo tem plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalidades. Em nenhum momento o nome da escola ou de qualquer pessoa será revelado, seja no resultado final deste trabalho, ou em qualquer texto realizado para eventos, artigos científicos e/ou outro tipo de produção bibliográfica.

Também é garantido aos participantes da pesquisa a interrupção das atividades em qualquer momento do processo sem que isso acarrete penalidades, retirando sua autorização e assegurando que os dados não serão mais contabilizados no resultado da pesquisa. Todos os gastos dispendidos nesse trabalho serão de responsabilidade da pesquisadora, e se

eventualmente o participante obtiver alguma despesa decorrente da participação na pesquisa, os mesmos serão ressarcidos. Além disso, os participantes têm garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa em acordo com a Resolução CNS N° 466 de 2012. Os participantes da pesquisa têm direito ao acesso ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do CEFET-MG em qualquer momento da pesquisa para qualquer esclarecimento. O CEP tem como principal objetivo proteger os participantes de pesquisas realizadas na Instituição e/ou realizadas por pesquisadores da Instituição, no endereço: Av. Amazonas, 5855, Bairro Gameleira. Belo Horizonte – MG. CEP: 30.510-000, pelo telefone (31) 3379-3004 ou pelo e-mail: cep@dppg.cefetmg.br. No horário de atendimento ao público: Terça-feira – 12 às 16 horas ou Quinta-feira – 07h 30 às 12h 30.

Considerando que a pesquisa será realizada com seres humanos, indivíduos sociais com valores, cultura, crenças e emoções, pondero os riscos de origem psicológica, intelectual ou/e emocional, além de divergências culturais. Havendo possibilidades de constrangimentos ao responder o questionário/entrevista; desconforto; estresse; cansaço; e quebra de anonimato na divulgação de dados confidenciais. Também, é possível obter como riscos decorrentes da participação na pesquisa, a invasão de privacidade; revitimização; perda do autocontrole e a integridade ao declarar sentimentos e pensamentos sensíveis; estigmatização e discriminação. Devido essas possibilidades, garanto acompanhar todo o processo respeitando sempre os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, como também os hábitos e costumes para que os danos previsíveis sejam evitados. Também, asseguro aos participantes da pesquisa as condições de acompanhamento, tratamento, assistência integral e orientação, conforme o caso, enquanto necessário.

Por ser uma pesquisa que demanda envolvimento da instituição, professor e alunos, sabemos que todo o trabalho requer um retorno sobre os resultados e possíveis apontamentos para que todos os envolvidos e a própria escola possam conhecer as conclusões da pesquisa. Por isso, comprometo comunicar a instituição sobre a data de defesa da tese, bem como enviar por e-mail cópia da pesquisa para a direção e para todos os participantes. Havendo interesse da instituição, podemos agendar apresentação oral para todos que estiverem interessados após a defesa e em data a ser definir em comum acordo entre a pesquisadora e os envolvidos diretamente com a pesquisa.

A participação dessa escola é muito importante para a realização da pesquisa, por isso conto com a sua colaboração. Você tem acesso direto comigo em qualquer etapa da pesquisa

para eventuais dúvidas ou esclarecimentos pelo e-mail: pesquisaldcefet@gmail.com ou telefone (31)988730509.

Se optar por autorizar a realização da pesquisa nessa instituição, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pela pesquisadora.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que autorizo a realização da pesquisa como estabelecido neste TERMO.

Assinatura do diretor (a): _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2019.

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, o endereço postal no espaço a seguir:

_____
_____
_____
_____

APÊNDICE 2

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Projeto CAAE: 98302118.2.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 14 de março de 2019.

Prezado (a) professor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada "Análise do discurso de professores e alunos sobre o livro didático de História em uso". Este convite se deve ao fato de você ser professor (a) de História, o que seria muito útil para o andamento da pesquisa. A pesquisadora responsável pela pesquisa é Paula Ricelle de Oliveira, RG MG11.687.479, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (POSLING CEFET-MG). O objetivo da pesquisa é analisar no discurso dos professores e alunos quais avaliações eles fazem do livro didático de História e que experiências são construídas nas relações de uso desse material no contexto da sala de aula. Além disso, também é objetivo desse trabalho comparar os discursos desses sujeitos com a do Guia do Livro Didático na tentativa de entender as semelhanças e divergências construídas em torno do uso desse material.

Esse trabalho busca contribuir para a possibilidade de uma visão mais crítica do papel que esse material ocupa nas práticas pedagógicas do cotidiano da sala de aula. Em uma visão mais ampla, contribui com a possibilidade de entender e questionar esse material que é resultado de política pública e movimenta valores astronômicos dos cofres públicos, que por sua vez faz parte de programa de distribuição gratuita pelo governo e por políticas que visam prover a democratização do acesso e permanência das classes populares nas escolas. Para que fique ciente do trabalho, e se for do seu interesse, comprometo-me a disponibilizar cópia do projeto de pesquisa via e-mail para melhor conhecimento do mesmo.

Neste sentido, a parte prática dessa pesquisa necessita de professores que aceitem participar. Por isso, venho convidá-lo a fazer parte desse trabalho. O primeiro procedimento

consiste na realização de entrevista com docente, em seguida, a aplicação de questionário para os alunos, após a autorização dos pais ou responsáveis. Ambas as coletas têm o objetivo de entender as avaliações que são feitas desse material, bem como as experiências que constroem em torno dele.

A duração total da pesquisa não pode ser precisada neste momento porque ela depende das suas decisões e do seu ritmo de trabalho. Garanto que não haverá, durante a pesquisa, interferência no seu trabalho que prejudique o andamento das aulas e/ou a qualidade do ensino ofertado aos alunos, com exceção das aulas destinadas à aplicação de questionário aos estudantes.

Garanto a preservação da identidade e a participação voluntária de todos os envolvidos. Cada indivíduo tem plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalidades. Em nenhum momento o nome da escola ou de qualquer pessoa será revelado, seja no resultado final deste trabalho, ou em qualquer texto realizado para eventos, artigos científicos e/ou outro tipo de produção bibliográfica.

Também é garantido aos participantes da pesquisa a interrupção das atividades em qualquer momento do processo sem que isso acarrete penalidades, retirando seu consentimento e assegurando que seus dados não serão mais contabilizados no resultado da pesquisa. Todos os gastos dispendidos nesse trabalho serão de responsabilidade da pesquisadora, e se eventualmente o participante obtiver alguma despesa decorrente da participação na pesquisa, os mesmos serão ressarcidos. Além disso, os participantes têm garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa em acordo com a Resolução CNS N° 466 de 2012. Os participantes da pesquisa têm direito ao acesso ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do CEFET-MG em qualquer momento da pesquisa para qualquer esclarecimento. O CEP tem como principal objetivo proteger os participantes de pesquisas realizadas na Instituição e/ou realizadas por pesquisadores da Instituição, no endereço: Av. Amazonas, 5855, Bairro Gameleira. Belo Horizonte – MG. CEP: 30.510-000, pelo telefone (31) 3379-3004 ou pelo e-mail: cep@dppg.cefetmg.br. No horário de atendimento ao público: Terça-feira – 12 às 16 horas ou Quinta-feira – 07h 30 às 12h 30

Considerando que a pesquisa será realizada com seres humanos, indivíduos sociais com valores, cultura, crenças e emoções, pondero os riscos de origem psicológica, intelectual ou/e emocional, além de divergências culturais. Havendo possibilidades de constrangimentos ao responder o questionário/entrevista; desconforto; estresse; cansaço; e quebra de anonimato na

divulgação de dados confidenciais. Também, é possível obter como riscos decorrentes da participação na pesquisa, a invasão de privacidade; revitimização; perda do autocontrole e a integridade ao declarar sentimentos e pensamentos sensíveis; estigmatização e discriminação. Devido essas possibilidades, garanto acompanhar todo o processo respeitando sempre os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, como também os hábitos e costumes para que os danos previsíveis sejam evitados. Também, asseguro aos participantes da pesquisa as condições de acompanhamento, tratamento, assistência integral e orientação, conforme o caso, enquanto necessário.

Por ser uma pesquisa que demanda o seu envolvimento, sei que todo o trabalho requer um retorno sobre os resultados e possíveis apontamentos. Por isso, comprometo-me em comunicá-lo sobre a data de defesa da tese, bem como enviar uma cópia da pesquisa para seu e-mail. A sua participação é muito importante para a realização da pesquisa, por isso conto com a sua colaboração. Você tem acesso direto comigo em qualquer etapa da pesquisa para eventuais dúvidas ou esclarecimentos pelo e-mail: pesquisaldcefet@gmail.com ou telefone (31)988730509. Obrigada!

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pela pesquisadora.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO.

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Belo Horizonte, _____de a_____ de 2019.

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, o endereço postal no espaço a seguir:

_____

_____

APÊNDICE 3

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Projeto CAAE: 98302118.2.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 14 de março de 2019.

Aos Srs. pais ou responsáveis.

Juntamente com o professor de História, João P. S. Filho e a direção da Escola Municipal Cônego Sequeira, selecionamos a turma do seu filho (a) para participar de uma pesquisa intitulada "Análise do discurso de professores e alunos sobre o livro didático de História em uso". Este convite se deve ao fato de seu filho utilizar o livro didático de História, o que seria muito útil para o andamento da pesquisa. A pesquisadora responsável é Paula Ricelle de Oliveira, RG MG11.687.479, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (POSLING CEFET-MG). A pesquisa tem o objetivo de entender a opinião do seu filho (a) sobre o livro didático de História e busca contribuir com a melhoria do uso desse material. Em uma visão mais ampla contribui com a possibilidade de entender e questionar esse material que é resultado de política pública e movimenta valores astronômicos dos cofres públicos, que por sua vez faz parte de programa de distribuição gratuita pelo governo e por políticas que visam prover a democratização do acesso e permanência das classes populares nas escolas.

A participação consiste nos alunos responderem um questionário com algumas perguntas sobre o tema. Garanto que em nenhum momento da pesquisa seu nome ou o do seu filho (a) serão divulgados.

A participação é voluntária e você e seu filho (a) tem plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalidades. Também é garantido a interrupção das atividades em qualquer momento do processo sem que isso acarrete penalidades, retirando o consentimento e assegurando que os dados não serão mais contabilizados no resultado da pesquisa. Todos os gastos dispendidos nesse trabalho serão de responsabilidade da pesquisadora, e se eventualmente você obtiver alguma despesa decorrente

da participação do seu filho (a) na pesquisa, os mesmos serão ressarcidos. Além disso, vocês têm garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa em acordo com a Resolução CNS N° 466 de 2012. Você tem direito ao acesso ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do CEFET-MG em qualquer momento da pesquisa para qualquer esclarecimento. O CEP tem como principal objetivo proteger os participantes de pesquisas realizadas na Instituição e/ou realizadas por pesquisadores da Instituição, no endereço: Av. Amazonas, 5855, Bairro Gameleira. Belo Horizonte – MG. CEP: 30.510-000, pelo telefone (31) 3379-3004 ou pelo e-mail: cep@dppg.cefetmg.br. No horário de atendimento ao público: Terça-feira – 12 às 16 horas ou Quinta-feira – 07h 30 às 12h 30.

Considerando que a pesquisa será realizada com seres humanos, indivíduos sociais com valores, cultura, crenças e emoções, pondero os riscos de origem psicológica, intelectual ou/e emocional, além de divergências culturais. Havendo possibilidades de constrangimentos ao responder o questionário/entrevista; desconforto; estresse; cansaço; e quebra de anonimato na divulgação de dados confidenciais. Também, é possível obter como riscos decorrentes da participação na pesquisa, a invasão de privacidade; revitimização; perda do autocontrole e a integridade ao declarar sentimentos e pensamentos sensíveis; estigmatização e discriminação. Devido essas possibilidades, garanto acompanhar todo o processo respeitando sempre os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, como também os hábitos e costumes para que os danos previsíveis sejam evitados. Também, asseguro aos participantes da pesquisa as condições de acompanhamento, tratamento, assistência integral e orientação, conforme o caso, enquanto necessário.

Como foi dito, ninguém é obrigado a participar, mas será muito importante para a pesquisa poder contar com a sua colaboração. Portanto, solicito abaixo a sua autorização por meio da assinatura. Para que fique ciente do trabalho, e se for do seu interesse, comprometo-me a disponibilizar cópia do projeto de pesquisa via e-mail para melhor conhecimento do mesmo. Você tem acesso direto comigo em qualquer etapa da pesquisa para eventuais dúvidas ou esclarecimentos pelo e-mail: pesquisaldcefet@gmail.com ou telefone (31)988730509.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pela pesquisadora.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito meu filho (a) participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO.

Assinatura do pais ou responsáveis: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Belo horizonte, _____ de _____ de 2019

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, no espaço a seguir:

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE 4

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Projeto CAAE: 98302118.2.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 14 de março de 2019.

Prezado aluno (a).

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada "Análise do discurso de professores e alunos sobre o livro didático de História em uso". Este convite se deve ao fato de você utilizar o livro didático de História, o que seria muito útil para o andamento da pesquisa. A pesquisadora responsável pela pesquisa é Paula Ricelle de Oliveira, RG MG11.687.479, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (POSLING CEFET-MG). A pesquisa tem o objetivo de entender sua opinião sobre o livro didático de História e busca contribuir com a melhoria do uso desse material. Em uma visão mais ampla, contribui com a possibilidade de entender e questionar esse material que é resultado de política pública e movimenta valores astronômicos dos cofres públicos, que por sua vez faz parte de programa de distribuição gratuita pelo governo e por políticas que visam prover a democratização do acesso e permanência das classes populares nas escolas.

A participação consiste em você responder um questionário com algumas perguntas sobre o tema. Garanto que em nenhum momento da pesquisa seu nome será divulgado. A participação é voluntária e você tem plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalidades. Também é garantido a interrupção das atividades em qualquer momento do processo sem que isso acarrete penalidades, retirando o consentimento e assegurando que os dados não serão mais contabilizados no resultado da pesquisa. Todos os gastos dispendidos nesse trabalho serão de responsabilidade da pesquisadora, e se eventualmente você obtiver alguma despesa decorrente da participação na pesquisa, os

mesmos serão ressarcidos. Além disso, vocês têm garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa em acordo com a Resolução CNS N° 466 de 2012. Você tem direito ao acesso ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do CEFET-MG em qualquer momento da pesquisa para qualquer esclarecimento. O CEP tem como principal objetivo proteger os participantes de pesquisas realizadas na Instituição e/ou realizadas por pesquisadores da Instituição, no endereço: Av. Amazonas, 5855, Bairro Gameleira. Belo Horizonte – MG. CEP: 30.510-000, pelo telefone (31) 3379-3004 ou pelo e-mail: cep@dppg.cefetmg.br. No horário de atendimento ao público: Terça-feira – 12 às 16 horas ou Quinta-feira – 07h 30 às 12h 30.

Considerando que a pesquisa será realizada com seres humanos, indivíduos sociais com valores, cultura, crenças e emoções, pondero os riscos de origem psicológica, intelectual ou/e emocional, além de divergências culturais. Havendo possibilidades de constrangimentos ao responder o questionário; desconforto; estresse; cansaço; e quebra de anonimato na divulgação de dados confidenciais. Também, é possível obter como riscos decorrentes da participação na pesquisa, a invasão de privacidade; revitimização; perda do autocontrole e a integridade ao declarar sentimentos e pensamentos sensíveis; estigmatização e discriminação. Devido essas possibilidades, garanto acompanhar todo o processo respeitando sempre os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, como também os hábitos e costumes para que os danos previsíveis sejam evitados. Também, asseguro aos participantes da pesquisa as condições de acompanhamento, tratamento, assistência integral e orientação, conforme o caso, enquanto necessário.

Como foi dito, ninguém é obrigado a participar, mas será muito importante para a pesquisa poder contar com a sua colaboração. Portanto, solicito abaixo a sua autorização por meio da assinatura. Para que fique ciente do trabalho, e se for do seu interesse, comprometo-me a disponibilizar cópia do projeto de pesquisa via e-mail para melhor conhecimento do mesmo. Você tem acesso direto comigo em qualquer etapa da pesquisa para eventuais dúvidas ou esclarecimentos pelo e-mail: pesquisaldcefet@gmail.com ou telefone (31)988730509.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pela pesquisadora.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO.

Assinatura do aluno: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Belo Horizonte ____ de _____ de 2019.

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, no espaço a seguir:

_____

_____

_____