



DESMITIFICANDO O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA BRASILEIRO.

Alex Pereira da Silva¹

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

E-mail: aleks1928@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Este breve artigo propõe a destituição do livro didático somente como mero “entrave” entre o professor e sua abordagem em sala de aula, detendo-se ao direcionamento mais específico desta ferramenta pedagógica no ensino de história, sendo que esta proposta de interpretação pode ser diagnosticada em decorrência de exercícios multivalentes de leitura.

A partir de uma revisão bibliográfica de escritos de renomados autores e baseando-se na teoria do francês Roger Chartier, principalmente no que ele se refere a “subjetivação da leitura”, pode-se notar que o livro didático assume múltiplas faces, em meio ao cotidiano escolar.

Afirmar que o livro didático e seu direcionamento de funcionalidade assumem em seu âmago aspectos legitimadores de discursos, vinculados a concepções advindas de um aparelho governamental que seleciona assuntos e abordagens inseridos no livro didático se torna demasiadamente repetitivo, até porque, no contexto brasileiro buscou-se construir de maneira insistente, principalmente no ensino de história, uma interiorização padronizada de ideais, vinculados ao devenir²

¹ Graduando em História pela Universidade Estadual da Paraíba e Bolsista do PIBID (programa financiado pela CAPES).

² Expressão bastante usual na leitura da teoria do sociólogo alemão Max Weber, que pode ser conceituada como a padronização de um determinado pressuposto individual assumindo por outrem

de um contexto, ou seja, a história como área do saber, através de sua propositura de veiculação instituída no livro didático brasileiro se encontra ainda hegemonicamente vinculada há uma epistemologia consolidada no século XIX (do contexto europeu), que majoritariamente desde sua genealogia determina-se em busca de verdades cristalizadas e em almeja a consolidação de um ideal nacionalista, que no caso dos recortes dos livros didáticos do Brasil republicano trata-se de uma tentativa de direcionamento “voltado para atender aos interesses de determinados setores das elites nacionais, voltados para manutenção de poder e privilégios” (BITTENCOURT, 2010, p.193), entretanto, cabe-se salientar, que a zona de abordagens do livro didático de história na década de 1990 alcançou outros campos de relações humanas, deixando a restrição política e abarcando os âmbitos socioculturais, no entanto, ainda, continua muito viva a herança vinculada a relação com a verdade, constituída pela historiografia “dita positivista” e muito disto se deve a abordagem do docente.

O LIVRO DIDÁTICO E AS PRÁTICAS DE LEITURAS

O livro didático apresenta um direcionamento específico desde sua constituição, concebida através de recortes disciplinares direcionados para determinado fins, estes concebidos até seus pontos de convergência com os ideais das classes dominantes, que o produzem. Aspectos estes que são perceptíveis ao longo do percurso da história da educação desde exemplos clássicos, no contexto brasileiro, como nos anos de chumbo³, onde esta ferramenta pedagógica assumia a veiculação de uma lógica formativa do saber, supostamente comunal, de aspectos concebidos a instituição escola, onde esta busca atender aos anseios de uma classe dominante, o que dependendo da epistemologia que governa este pressuposto à torna coerente, pois, o livro didático é produzido para um fim: atender uma lógica materializada do saber que deve ser disseminado em todo o corpo social, contudo, há outra concepção que se deve também atender nesta conjectura de interpretação:

como um “dever ser”.

³ Nomenclatura usual no campo da historiografia empregada ao governo militar compreendido entre os anos de 1964 – 1985, onde o saber histórico foi destituído e foram empregados outros componentes em seu lugar, sendo que estes se apropriaram de características pertencentes a historiografia tradicional do século XIX.

os indivíduos que fazem a leitura, pois, o texto veiculado no corpo social pode ser uniformizado, entretanto, o leitor e sua leitura não o são, pois:

(...) o livro, seja ele qual for, está suscetível a uma multiplicidade de usos. Ele é feito para ser lido, claro, mas as modalidades de ler são, elas próprias, múltiplas, diferentes segundo as épocas, os lugares e os ambientes. (...) Ou seja, a leitura não é uma invariante histórica – mesmo nas suas modalidades mais físicas -, mas um gesto, individual ou coletivo, dependente das formas de sociabilidade, das representações do saber ou do lazer, das concepções da individualidade (CHARTIER, 2004, p. 173).

Na lógica das práticas de leitura e de apropriações destas, o livro não pode ser concebido como mero agente do pragmatismo do ensino, nem tão pouco do conformismo reproduzido nos discursos do corpo docente, assim, o livro didático assume uma proposição de demasiada ambivalência, pois, ele é produzido para um direcionamento específico, segundo as concepções do aparelho governamental que o produz e o veicula, entretanto, a partir das práticas de leituras, seguidas pela lógica de apropriação e de reinvenção do que foi assimilado dentro o jogo metamórfico de disseminações do saber entre o corpo docente e discente, que assumem a interposição interpretativa do saber disseminado no livro didático, pode-se enxergar uma nova lógica de análise sobre o livro didático, não como uma amarra do professor e sua abordagem mais como uma ferramenta constituída de múltiplas funcionalidades de usos.

O LIVRO DIDÁTICO E A PRÁTICA DOCENTE

Além da emergência de uma criação “caricata”, ou até demasiadamente subestimadora sobre a relação do “locutor” do impresso suposto “consumidor” da locução oral no âmbito acadêmico, existem outras problemáticas, sendo uma das mais pujantes delas o pragmatismo dos métodos de abordagens de um corpo docente conformista, concebido através da elaboração de aulas meramente expositivas, principalmente nos professores de postura mais tradicional, que não acompanham inclusive o livro didático que foi reformulado, assumindo novos artifícios de ensino e englobando múltiplas concepções de abordagens em sala, chegando, por exemplo, a relação com as imagens, que foram reformuladas deixando a lógica inicial de sua introdução, ainda preocupada “com uma sensível

predominância das gravuras produzidas no século XIX, mas sem nenhuma discussão crítica a seu respeito, sem interação com o texto escrito, agindo, portanto, como meras ilustrações de um conteúdo apresentado” (FONSECA, 2003, p.94), ou seja, a partir de meados da década de 1990 o livro didático assumiu novas constituições de discursividades, desde os olhares de apontamento que o guiam, em detrimento da destituição de abordagens tradicionais vinculadas a algumas temáticas bastante usuais.

As renovações na constituição de abordagens do livro didático são limitadas principalmente no que se refere a concepção crítica instituída no seu interior de abordagens, contudo, esta lacuna deveria, em tese, ser preenchida pelo professor, que no entanto se limita a conformidade de ensino, baseado em uma postura tradicionalista de concepção pedagógica fechando-se assim em meio as linhas restritivas de direcionamentos de veiculação do saber, este voltado ao corpo discente, sendo que por muitas vezes o docente não se utiliza de ferramentas pedagógicas mais inovadoras, que são notoriamente fecundas, pois, “as novas formas de apreensão do conhecimento ocorrem por uma alternância entre a oralidade, os sons e o visual, os quais, em certa medida, põem a informação da linguagem escrita em plano secundário” (BITTENCOURT, 2011, p. 108), o que torna os discentes ainda dependentes da abordagem docente.

Dentre as novas ferramentas pedagógicas, que buscam inovar as práticas de ensino, o âmbito acadêmico ganha notoriedade com variados projetos que tentam articular, novas práticas de ensino o tornando mais prazeroso ao corpo discente, oferecendo inclusive uma maior proximidade dos assuntos abordados ao seu cotidiano, o que torna a escola uma extensão dos elementos vivenciados pelo corpo discente em seus múltiplos espaços, assim, não acontece uma ruptura entre campos de convivência e o a aprendizado torna-se mais fecundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto analítico deste curto e modesto modelo de proposição de análise, pode-se perceber que o livro envolve em sua criação uma notória problemática de direcionamento, contudo, cabe ao docente dissolver este direcionamento em sua abordagem, que se torna inevitável, pois, ele se apropria do

texto escrito e o reinventa a partir de seus pressupostos, contudo, este nas suas criações e distribuição podem até serem uniformes, porém, suas abordagens são diferenciadas e sua existência torna-se inexoravelmente importante para determinar o “norte” do que deve ser abordado em uma sala de aula, entretanto não determina o como.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de história no Brasil. IN: **história na sala de aula**; Leandro Karnal (org.). – 6. ed. – São Paulo: Contexto, 2010, pp. 185-205.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

CHARTIER, Roger. **Leituras e Leitores na França do Antigo Regime**. Tradução de Álvaro Lorencini. – São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 288p.