



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

ELIENE ROLIM GUEDES

PROJETO ARARIBÁ E OS ANNALES: REFLEXÕES E RELAÇÕES

**CAJAZEIRAS – PB
2016**

ELIENE ROLIM GUEDES

PROJETO ARARIBÁ E OS ANNALES: REFLEXÕES E RELAÇÕES

Monografia apresentada à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Graduação Licenciatura Plena em História da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção de nota e de título de licenciado em História.

Orientador: Prof. Ms. Isamar Gonçalves Lôbo.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

G924p Guedes, Eliene Rolim.

Projeto Araribá e os Annales: reflexões e relações/Eliene Rolim
Guedes.- Cajazeiras, 2016.

72f.: il.

Bibliografia.

Orientador: Prof. Me.Isamarc Gonçalves Lôbo.

Monografia (Licenciatura em História) UFCG/CFP, 2016.

1. Ensino de história. 2. História - ensino fundamental. 3. Método de ensino - história. 4. Livro didático. 5. Escola dos annales. I. Lôbo, Isamarc Gonçalves. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

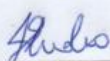
UFCG/CFP/BS

CDU- 94:37

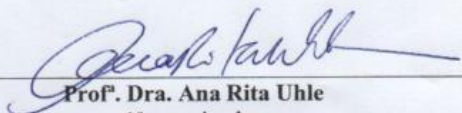
PROJETO ARARIBÁ E OS ANNALES: REFLEXÕES E RELAÇÕES

Aprovado em: 19/09/2016

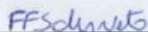
BANCA EXAMINADORA



Prof. Ms. Isamarc Gonçalves Lôbo
Professor Orientador



Prof. Dra. Ana Rita Uhle
1º examinador



Prof. Dr. Francisco Firmino Neto
2º examinador

Prof. Dra. Mariana Moreira Neto
Suplente

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me dado forças, saúde e, acima de tudo, sabedoria e conhecimento para que eu pudesse manter-me firme e forte durante esses anos de vida acadêmica, e por permitir que isso acontecesse, ao longo de minha vida, e não somente nestes anos como universitária, mas que em todos os momentos é o maior mestre que alguém pode conhecer.

A minha família, que em geral é a minha dádiva, que não mediram esforços para me ajudar, me apoiar, e me dar sustento. Que me deram apoio e incentivo nas horas de cansaço e desânimo, que nos momentos de minha ausência dedicados ao estudo superior, sempre fizeram entender que o futuro é feito a partir da constante dedicação no presente!

Aos meus pais Seu Guedes e Dona Maria Lira, minha base para tudo. Obrigado pelos ensinamentos, pelo amor carinho e dedicação e principalmente pelos princípios que me foram ensinados.

A esta Universidade na qual fiz, faço e sempre farei parte, mesmo que de forma indireta, seu corpo docente, direção e administração que me deram várias oportunidades e chances e me ajudaram a abrir janelas tendo como vista principal um horizonte de conhecimento e um mar de escolhas.

Ao meu orientador Isamar Gonçalves, que não mediu esforços para ser o “meu braço direito”, e pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções, seus incentivos e por me proporcionar o conhecimento não apenas racional, mas a sua manifestação de caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional.

A todos os meus amigos, amigas, colegas de curso, que de certa forma foram um dos meus pilares na construção do meu “novo eu”, por serem presentes, e é assim, presentes que eu os farei para sempre na minha vida. O meu muito obrigado á todas estas pessoas que torceram e torcem por mim.

Aos meus professores que durante esses anos, foram o estopim para que eu me tornasse o que sou hoje, e por serem as peças fundamentais, neste grande quebra-cabeça que é a vida estudantil. “A palavra mestre, nunca fará justiça aos *professores* dedicados, os quais, sem nominar, terão os meus eternos agradecimentos.”

RESUMO

Este trabalho aborda as contribuições dos Annales na elaboração dos novos métodos do ensino de história através da análise do livro didático Projeto Araribá – História do 6º ano do ensino fundamental, utilizado na escola Dr. Jarismar Gonçalves Melo. Buscamos apresentar a importância do livro didático como uma forte ferramenta utilizada no processo de ensino-aprendizagem. Analisando o Livro Didático acima citado, procuramos abordar alguns de seus aspectos, utilizando um capítulo mostramos como ele se encontra estruturado, quais tipos de fontes nele utilizadas, desta forma nos atentando a este educandário por meio desta análise apresentamos as conexões e desconexões dos Annales com o livro didático.

Palavras- chave: Ensino de História. Escola dos Annales. Livro Didático.

“A única generalização cem por cento segura sobre história é aquela que diz que enquanto houver raça humana haverá história.”

Eric J. Hobsbawn

(1917 – 2012)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –Capa do livro-projeto Araribá 2006.....	28
Figura 2 –Projeto Araribá – história 2006, p. 4.....	29
Figura 3 –Projeto Araribá – história 2006, p. 5.....	30
Figura 4 -Projeto Araribá – história 2006, p. 6.....	31
Figura 5 -Projeto Araribá – história 2006, p. 7.....	32
Figura 6 - Projeto Araribá – história 2006, p. 184.....	33
Figura 7 -Projeto Araribá – história 2006, p. 184-185.....	34
Figura 8 -Projeto Araribá – história 2006, p. 184.....	34
Figura 9 -Projeto Araribá – história 2006, p. 184.....	35
Figura 10 -Projeto Araribá – história 2006, p. 73.....	35
Figura 11 - Projeto Araribá – história 2006, p. 186.....	36
Figura 12 - Projeto Araribá – história 2006, p. 186.....	36
Figura 13 - Projeto Araribá – história 2006, p. 187.....	37
Figura 14 - Projeto Araribá – história 2006, p. 199.....	37
Figura 15 - Projeto Araribá – história 2006, p. 186.....	38
Figura 16 - Projeto Araribá – história 2006, p. 189.....	38
Figura 17 - Projeto Araribá – história 2006, p. 184.....	38
Figura 18 - Projeto Araribá – história 2006, p. 184.....	38
Figura 19 - Projeto Araribá – história 2006, p. 188.....	39
Figura 20 - Projeto Araribá – história 2006, p. 186.....	39
Figura 21 - Projeto Araribá – história 2006, p. 191.....	39
Figura 22 - Projeto Araribá – história 2006, p. 192.....	40
Figura 23 - Projeto Araribá – história 2006, p. 193.....	41
Figura 24 - Projeto Araribá – história 2006, p. 202.....	43
Figura 25 - Projeto Araribá – história 2006, p. 203.....	44
Figura 26 - Projeto Araribá – história 2006, p. 204.....	46
Figura 27 - Projeto Araribá – história 2006, p. 205.....	47
Figura 28 - Projeto Araribá – história 2006, p. 206.....	49
Figura 29 - Projeto Araribá – história 2006, p. 207.....	50
Figura 30 - Projeto Araribá – história 2006, p. 208.....	51
Figura 31 - Projeto Araribá – história 2006, p. 209.....	52

Figura 32 - Projeto Araribá – história 2006, p. 210.....	53
Figura 33 - Projeto Araribá – história 2006, p. 211.....	54
Figura 34 - Projeto Araribá – história 2006, p. 212.....	55
Figura 35 - Projeto Araribá – história 2006, p. 213.....	56
Figura 36 - Projeto Araribá – história 2006, p. 189.....	61
Figura 37 - Projeto Araribá – história 2006, p. 189.....	64
Figura 38 - Projeto Araribá – história 2006, p. 187.....	64
Figura 39 - Projeto Araribá, 2006, p. 191.....	65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I – UMA NOVA VISÃO DA HISTÓRIA: ANNALES E SEUS RESPECTIVOS FUNDADORES.....	12
1.1 Nasce o novo: os Annales e a querela com os positivistas.....	15
1.2 Segunda fase dos Annales.....	17
1.3 A terceira fase dos Annales.....	19
1.4 A possível quarta fase dos Annales.....	20
CAPÍTULO II – CONCEITUANDO O OBJETO: LIVRO DIDÁTICO.....	23
2.1 Livros didáticos uma ferramenta de estudo.....	25
2.2 Apresentação do livro didático.....	28
CAPÍTULO III – LIVROS E ANNALES ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA.....	58
3.1 Qual a interligação dos Annales com os livros didáticos.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69

INTRODUÇÃO

“É consensual a afirmação de que a História é a “ciência dos homens no tempo” e de que espaço concebido pelos historiadores deve ser entendido como uma construção social [...]” (BITTENCOURT, 2011, p. 199).

A escola dos Annales é uma corrente historiográfica de grande repercussão. Ao analisar este movimento podemos perceber que as novas propostas por eles pensadas se conglomeram também para o ensino de história. Assunto que abordaremos dentro da nossa proposta de pesquisa – As contribuições da Escola dos Annales, na elaboração dos novos métodos do ensino de história, através da análise do livro didático – “projeto Araribá – História 6º ano utilizado na escola Dr. Jarismar Gonçalves Melo”.

A escola dos Annales criada em 1929 por Lucien Febvre e March Bloch principiou a repensar alguns conceitos que vinha sendo adotados e centrando-se em novas propostas, Circe Bittencourt (2011, p. 145) nos coloca: “[...] Esse grupo de historiadores insurgiu-se contra a história política, centrada em ações individuais e no poder bélico como motor da história [...]”.

Desta forma, os Annales através da aproximação com outras disciplinas começou a repensar e a abandonar alguns pressupostos. Esta nova escola com suas novas propostas se opuseram a escola positivista que pregava objetividade dos fatos. Para os positivistas eles teriam que ser neutros em relação ao seu objeto de estudo e assim obteria a realidade tal como foi. Como afirma José Carlos Reis (1999, p. 13) fala: no positivismo “[...] os fatos existem objetivamente, em si brutos, e não poderiam ser recortados e construídos, mas sim apanhados em sua integridade, para se atingir a sua verdade objetiva, isto é, deverão aparecer tais como são.”. Ou seja,

Desde os tempos de Heródoto e Tucídides, a história tem sido escrita sob uma variada forma de gêneros: crônica monástica, memória política, tratados de antiquários, e assim por diante. A forma dominante, porém, tem sido a narrativa dos acontecimentos políticos e militares, apresentada como a história dos grandes feitos de grandes homens – chefes militares e reis [...]. (BURKER, 1997, p. 17).

Podemos perceber que o espírito dos Annales se elaborou a partir do conhecimento das posições das ciências sociais sobre a história tradicional e de seu combate por uma nova história.

Este novo olhar não repercute somente no campo historiográfico, mas também ao campo do ensino e nesta pesquisa procura-se mostrar esta influencia através da análise feita com o livro didático, já que “Os livros escolares elaborados no início do século XX mostram como o patriotismo passou a ser o objetivo organizativo central dos conteúdos escolares de história (BITTENCOURT, 2011, p. 65).” Tentaremos mostrar a influencia destas novas concepções elaboradas pela escola dos Annales no livro Projeto Araribá, mostrando as mudanças que estes impetraram.

O LD é um instrumento muito utilizado no processo de ensino aprendizagem e por sua importância as pesquisas em seu torno vem aumentando gradualmente. Considera-se assim “Das tecnologias educacionais difundidas no século XX, o livro didático é o mais presente no cotidiano de professores e de alunos” (ITAMAR FREITAS, 2009, p. 14). Ou seja, os LDs são os mais utilizados instrumentos em sala de aula por professores e alunos Apesar de sua importância os LDs também são considerados como o responsável pelos males do ensino por abordar um ensino tradicionalista.

O ceticismo também proveio das mudanças operadas na ciência de referência. No caso da História, a nova tendência historiográfica impressa pela Escola dos Annales – trabalhar com problemas, de forma interdisciplinar, ampliando a noção de fonte histórica – foi considerada como modelo também para o ensino de história. Daí, a crítica severa aos livros didáticos, em sua maioria, baseados no padrão da historiografia anterior – a história narrativa – da escola metódica (FREITAS, 2009, p. 15).

Como citado anteriormente às inovações proporcionadas pela escola dos Annales também foi considerada para o ensino, neste caso esta pesquisa parte dessa reflexão utilizando como referencia o LD que também foi abrangido com suas novas concepções: quais as mudanças incididas ao livro didático a partir da institucionalização das novas propostas elaboradas pelos Annales? Ou seja, quais as conexões e desconexões proporcionadas pelo Annales ao LD.

Nestes termos, o trabalho encontra-se dividido em três capítulos a saber: capítulo I Uma nova visão da história: Annales e seus respectivos fundadores; capítulo II Conceituando o objeto: Livro didático e o capítulo III Livros e Annales encontros e desencontros entre a teoria e a pratica.

O primeiro capítulo deste trabalho busca fazer um resgate historiográfico da história dos Annales. Trabalha neste ponto o embate dos Annales com os positivistas bem como a institucionalização da sua primeira geração que teve a frente Marc Bloch e Lucien Febvre,

expõe também a segunda geração que teve como a frente desta Fernand Braudel que introduziu um novo debate, ainda aborda neste capítulo a terceira geração esta que será dirigida por um comitê de jovens historiadores e para finalizar abordara uma quarta fase dos Annales tendo como base José Carlos Reis.

O segundo capítulo irá se deter a discussão sobre o livro didático, primeiramente fazendo uma discussão geral sobre o mesmo colocando em questão sua importância e utilização no processo de ensino-aprendizagem e também será apresentado o livro didático escolhido para análise Projeto Araribá – História 6º ano. Apresentaremos desta forma como este LD se encontra organizado em todos seus aspectos.

Para finalizar no terceiro capítulo será discutido as conexões e desconexões da escola dos Annales com o LD, através de exemplos explorados no segundo capítulo, este terceiro irá mostrar que o livro apresenta características que se conectar com as propostas discutidas da escola dos Annales, mas que também apresenta desconexões com suas idéias.

CAPITULO I

UMA NOVA VISÃO DA HISTÓRIA: ANNALES E SEUS RESPECTIVOS FUNDADORES.

Duas novas concepções fizeram parte da institucionalização da escola dos Annales: a nova concepção de tempo e de fonte. A principal proposta desta escola segundo Reis (2000) foi a interdisciplinaridade e as suas três gerações fizeram uma história com a influência das ciências sociais. Ainda segundo ele “[...], entretanto esta aliança entre história e ciências sociais seria uma proposta inexecutável se não fosse sustentada por um novo olhar temporal” (2000, p. 15). Ou seja, “[...] nós consideramos, portanto que não foi propriamente a interdisciplinaridade a grande mudança epistemológica produzida pelos Annales, mas aquilo que a tornou possível: a nova representação do tempo” (REIS, 2000, p. 15).

Foi a partir desta renovação do tempo histórico proporcionado pelos Annales que a história se renovou, ela ampliou “[...] o campo da pesquisa histórica ao domínio econômico e social” (DOSSE, 2004, p. 67). Segundo Reis (2000, p. 21) “A história, portanto, renovou-se teórico-metodologicamente de forma profunda a partir da reconstrução do tempo histórico dos Annales.”

Em primeiro lugar houve uma revisão e reconstrução do conceito de homem, de humanidade, de história. Para os Annales, o homem não é só sujeito, consciente, livre, potente criador da história; ele é também, e, em maior medida, resultado, objeto, feito pela história. No tempo histórico dos Annales, há uma consciência opaca, inconsciente que possui algumas características do tempo natural: constância, regularidade, repetição, ciclos, homogeneidade, quantidade, permanência e reversibilidade (REIS, 2000, p. 21).

Uma nova história começa a ser pensada a partir deste novo tempo histórico. Segundo Reis (2000, p. 21) “O que era impossível em história, a repetição, a permanência, a quantificação de movimentos reversíveis e regulares, a longa duração, enfim tornou-se a direção principal do olhar do historiador [...]”. Diferentemente da história tradicional que enfatizava uma história acontecimental, os historiadores dos Annales darão ênfase agora a região não acontecimental da história.

Os Annales também inovaram a concepção de fonte. Segundo Reis (2000, p. 23) “[...] a documentação será agora relativa ao campo econômico social-mental: é massivo, serial,

revelando o duradouro, a longa duração [...]”. Os documentos irão agora se referir as massas anônimas, a sua vida, agora não são apenas documentos oficiais que farão parte da concepção de fonte, mas, “[...] eles usavam escritos de todos os tipos; psicológicos, orais, estatísticos, plásticos, musicais, literários, poéticos, religiosos [...]” (REIS, 2000, p. 23).

Os Annales repensaram o conceito de humanidade, o homem não é apenas um sujeito, mas é também objeto da história, até então o que não se pensava em história passou-se a ser a direção do historiador e passaram a usar todos os tipos de fontes sejam eles escritos ou não, ou seja, tudo que fosse vestígio de homem poderia ser utilizado como fonte em sua pesquisa.

A história nova ampliou o campo do documento histórico; ela substituiu a história de Langlois e Seignobos, fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc... (LE GOFF, 1993, p. 28).

Eles combatiam a história política, factual, historicizante baseadas apenas em textos, e procuravam fazer uma história com problemas que permitisse assim buscar uma compreensão do tempo presente através não só apenas de textos escritos, mas, por exemplo, um filme, um pólen fóssil, narrativas orais, processos criminais, etc.

Esta nova concepção de fonte e de tempo apresentada pela escola dos Annales só foi possível devido a sua aproximação com as ciências sociais, essa aproximação se deu em três momentos:

1º) A história tomou conhecimento das ciências sociais que emergiam, da sua percepção do mundo humano com uma outra temporalidade; 2º) Os novos historiadores constataram a impossibilidade da cooperação interdisciplinar se mantivessem a mesma representação do tempo histórico tradicional; 3º) Os novos historiadores fizeram um combate no interior da disciplina histórica por uma nova representação do tempo histórico que tornasse possível a colaboração com as ciências sociais. (BRAUDEL 1969; BURGUIÈRE, 1979, apud REIS, 2000, p. 15).

Como já foi dito, houve uma aproximação das Ciências Sociais, e esta se deu por se ter o mesmo objeto em comum, que era o homem social. “Para a análise desse objeto, que lhes é comum, história e ciências sociais “trocariam serviços”, conceitos, técnicas, dados, problemas, hipóteses” (REIS, 2000, p. 81). Podemos afirmar que a história se tornou *nouvelle*, pois,

Essa influência das ciências sociais fez com que a história rompesse com uma longa tradição e se renovasse completamente. Renovar-se completamente não significa negar tudo que se fazia antes, mas submeter o que se fazia antes a um novo olhar, a novos problemas, a novos instrumentos, a novo fins (REIS, 2000, p. 66).

As Ciências Sociais ofereçam uma abordagem do social que competia com a abordagem tradicional. “Na perspectiva das ciências sociais, a abordagem genética, sucessiva, ideográfica da história tradicional era inadequada para oferecer uma compreensão satisfatória da história do século XX” (REIS, 2000, p. 16).

Conforme Reis (2000) este novo tipo de abordagem proporcionada pelas ciências sociais se deu devido ao fato da oposição da escola dos Annales com o positivismo. No positivismo pregava-se a objetividade dos fatos, o historiador tinha que ser neutro em relação ao seu objeto de estudo, não poderia ele se colocar diante do fato narrado e sim colocados em sua integridade para atingir assim a realidade total dos fatos. A escola dos Annales veio se opor a este tipo de narração linear e cronológica, defendendo a idéia que era impossível narrar os fatos em sua integridade total. Reis ainda defende que:

[...] o historiador “aparece e confessa” seus pressupostos e conceitos, seus problemas e hipóteses, seus documentos e suas técnicas e as formas como as utilizou e, sobretudo, a partir de que lugar social institucional ele fala [...] O historiador escolhe, seleciona, interroga, conceitua, analisa, sintetiza, conclui. Ele reconhece que não há história sem teoria (REIS, 2000, p. 74).

De acordo com o que já foi colocado podemos afirmar que a escola dos Annales proporcionou desde sua instalação significativas mudanças, mas uma que se destacou muito foi a história problema. Para eles, sem problema não há história.

Para a história-problema o historiador necessita ser um sujeito que pesquise e não apenas um colecionador de fatos. A pesquisa deve ser baseada em análises, onde o historiador procura respostas para seus questionamentos quando interroga o passado a partir do seu presente. É a partir dos problemas que o historiador levanta suas hipóteses, a partir de uma organização sobre o problema que se pode lançar suas fontes e todas as questões que norteiam sua investigação, Ou seja:

[...] se antes ele era proibido, em tese, de aparecer na pesquisa, o que é uma interdição impossível de ser cumprida, agora, ele é obrigado a “aparecer” e a explicitar a sua estrutura teórica, documental e técnica e o seu lugar social e institucional (REIS, 2000, p. 26).

A partir de então o historiador passou a ser objeto do seu próprio estudo e possibilitou o diálogo entre vários historiadores. Outros podiam entender o sentido de sua pesquisa o que se havia conseguido com ela e também o que não foi possível conseguir, tem-se assim uma ligação entre os historiadores. Em outras palavras, a partir da história problema não apresenta-se apenas os fatos mas põe, levanta hipóteses e questionamentos como bem coloca Reis: “Na história problema, o historiador torna-se o ‘mediador de um diálogo’, de um debate entre os homens passados, cuja presença torna-se mais viva, e os homens do presente, que se tornam menos solitários e desprotegidos” (REIS, 2000, p. 28).

1.1 Nasce o novo: os Annales e a querela com os positivistas

A revista dos Annales foi fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre em 1929. Segundo Reis (2000) eles seriam os principais articuladores dessa nova voz da história. Atuantes da Universidade de Estrasburgo, eles fundarão a revista *Annales d'histoire Economique et Sociale*¹.

Esse era, portanto o meio onde Febvre e Bloch atuavam e a partir do qual se elaborou o “espírito” dos Annales. Ali eles tomaram conhecimento das posições de sociólogos, filósofos e geógrafos, sobre a “história tradicional” e a partir dali iniciaram as suas apologias e combates por uma nova história (REIS, 2000, p. 68).

O espírito dos Annales se elaborou a partir do posicionamento das ciências sociais sobre a história tradicional e de seus combates por uma nova história. A economia vai ser o principal aspecto que a sociedade dos anos 20 e 30 pensam e é nesse contexto que a escola dos Annales vai evoluir. Segundo Dosse (1992, p. 24) [...] o ponto de fixação do discurso dos Annales [vai ser sua] oposição sistemática, na rejeição total da historiografia dominante, dita positivista [...] [outro traço marcante] é a rejeição da política.

Febvre possuía um pensamento complexo. Ele era um historiador que teve forte influência na universidade a qual frequentou. Segundo Dosse (1992, p. 62) ele era um “socialista fervoroso”. Influenciado por várias outras tradições se ligava a hermenêutica diltheyana. Considerando a discussão de Reis (2000, p. 71) “[...] as ciências sociais foram mais importantes para sua formação de historiador do que os historiadores de seu tempo.”

¹Tradução livre: Anais de História Econômica e Social

Não querendo dizer assim que sua relação com as mesmas fossem sempre acomodadas, mas pelo contrário eram contraditórias. Ainda segundo Reis.

[...] Primeiro lutou contra seu expansionismo e defendeu vigorosamente o lugar institucional e epistemológico da história renovada; segundo, rejeitava o seu teorismo, temia o “dogmatismo abstrato” dos durkheimianos e preferia os observadores mais empíricos do real, os historiadores (2000, p. 71).

Suas relações eram conflitantes ao mesmo tempo em que queria se afastar dos historiadores tradicionais ele queria ser reconhecido. Ele era contra a história tradicional e queria que ela fosse modificada, fosse mais aberta, mas não queria perder seu reconhecimento. A história tradicional era uma história narrada cronologicamente enfatizando os fatos dos grandes heróis, sem que possa o historiador posicionar-se diante dos fatos, eles tinham que ser neutros e narrar os fatos tal como aconteceram sem nenhuma modificação ou acréscimo em seus relatos, mas para Febvre não haveria história sem problema. Ou seja,

O historiador, para Febvre, não poderia continuar a fazer a história ensinada pelos “vencidos de 70”. Não poderia continuar a se reduzir a colecionador de dados: “dê-nos uma história não automática, mas problemática. (FEBVRE apud REIS 2000, p. 76).

Além de Febvre ir contra a forma como a história era contada pelos historiadores tradicionais havia outra questão que não lhe agradava: a documentação. Os historiadores tradicionais se utilizavam apenas de documentos escritos limitados a datas, lugares e nome de indivíduos, mas para Febvre o historiador não podia apenas se utilizar deles e sim utilizar outras fontes para sua pesquisa. Para ele tudo que fosse vestígio do homem era fonte documental, escrito ou não.

Marc Bloch não tendo uma carreira diferente da de Febvre também frequentou a Universidade de Estrasburgo e foi muito influenciado por outras tradições – metódica e durkheimiana. Teve uma formação na lingüística o que fez com que se levasse para o método comparativo, na ciência histórica da Alemanha (BURKE, 1997, p. 26).

Especializou-se assim em história medieval optando-se assim “[...] pela história econômico-social, sempre no quadro da longa duração, do método regressivo, da delimitação de ‘áreas sociais’.” (REIS, 2000, p. 87) Para ele não se conhece o passado se não houver uma problematização levantada pelo tempo presente, é preciso que se analise o presente para explicar o passado.

Para muitos estudiosos havia entre Lucien Febvre e Marc Bloch muito mais diferenças do que coincidências, já que eles eram ligados a tradições diferentes e de fato eles tinham pensamentos diferentes e cada um tinha suas influências, mas apesar dessa diferença de ideais eles foram os formuladores dos Annales.

De acordo com Peter Burke (1997) no final da Primeira Guerra Mundial houve uma tentativa de Lucien Febvre idealizar uma revista internacional dedicada a história econômica, ela seria dirigida pelo o historiador Henri Pirenne, mas esta tentativa fracassou e em 1928 March Bloch retomou a iniciativa de fundar uma revista, ela seria dirigida pelo mesmo historiador da primeira tentativa de sua fundação só que este recusou e Lucien Febvre e March Bloch tornaram-se seus diretores.

Originalmente chamada Annales d'histoire économique et sociale, tendo por modelos os Annales de Géographie de Vidal de La Blache, a revista foi planejada, desde o seu início, para ser algo mais do que uma outra revista histórica. Pretendia exercer uma liderança intelectual nos campos da história social e econômica (BURKE, 1997, p. 33).

Esta escola veio se opor a escola positivista, como dito acima, que pregava a objetividade dos fatos. Os positivistas queriam ser neutros em relação ao seu objeto de estudo e assim obteria a realidade tal como foi. Para esta escola o que o historiador pensa é irrelevante. Como José Carlos Reis (1999, p. 14) fala em seu texto: no positivismo “[...] Acreditavam que, se adotassem uma atitude de distanciamento de seu objeto, sem manter relações de interdependência, obteriam um conhecimento histórico objetivo, um reflexo fiel dos fatos do passado, puro de toda distorção subjetiva.” Mas para os Annales era necessário a intervenção do historiador em suas pesquisas.

Em suma, a primeira geração dos Annales contou com dois líderes March Bloch e Lucien Febvre. Esta nova forma de ver a história partiu do descontentamento da história tradicional, da forma que eles abordavam suas pesquisas. Uma abordagem que se dava de forma linear e cronológica e onde o pesquisador tinha que ser neutro em relação ao seu objeto de estudo.

1.2 Segunda fase dos Annales

A segunda fase da escola dos Annales foi liderada por Fernand Braudel, quando da morte de Lucien Febvre. Reis (2000, p. 107) fala da sua administração:

Sob a direção de Braudel, os *Annales* cresceram em quantidade e qualidade - expansão física, institucional, quantitativa; aumentou sua área de influência mundial pela qualidade superior de seus próprios trabalhos e dos trabalhos dos mestres do seu grupo. Braudel além de ser historiador arquétipo dessa fase, revelou-se grande administrador e expandiu enormemente sua herança.

Durante a direção de Braudel seus métodos se espalharam pelos países mediterrâneos. Prosseguiu com os princípios dos fundadores dos *Annales*, aproximando-se a história das ciências sociais e recusando a história política e acontecimental. Apesar desta fase seguir os princípios da primeira fase elas vão se diferenciar em alguns aspectos, algumas áreas serão predominantes nesta segunda fase a da economia, da demografia e a história quantitativa. Suas técnicas e métodos foram utilizados por esta fase. Logo como diz Reis (2000, p. 108) “A história quantitativa, serial, econômica e demográfica, portanto é a originalidade dessa segunda fase”. Esta foi uma fase aderente para a revista, Braudel reafirmou os princípios de seus fundadores, conseguindo assim expandir sua herança recusando-se a história política e dando mais ênfase a história-problema e a história-global.

Os *Annales* podem até não ter feito uma revolução científica, mas ela realizou uma mudança substancial no conhecimento histórico. Tendo ela incorporado o ponto de vista das ciências sociais, se recusou aos objetos da história tradicional e criaram seu próprio objeto de estudo.

Em todas as suas faces os *Annales* foram se aprimorando e se desenvolvendo em seus conhecimentos e cada vez mais se afastando da perspectiva da escola tradicional, buscando assim sempre se inovar no seu campo histórico principalmente devido sua aliança com as ciências sociais. Podemos perceber as mudanças alcançadas por ela nas palavras de Reis (1999, p.73):

(a)As diversas alianças que a história fez com as ciências sociais em cada uma de suas fases; (b) a imensa ampliação do campo de pesquisa do historiador; (c) a influência do presente na tematização do passado e até mesmo sua presença como tema; (d) o desaparecimento da história política; (e) o “desengajamento político-partidário” da história dos *Annales*.

Deste modo, podemos concluir que a escola dos *Annales* desde a sua fundação foi se inovando, buscando novas técnicas para uma nova perspectiva da história. “Métodos e técnicas quantitativas, econômicas e demográficas foram integrados ao conceito de ‘estrutura’ dos *Annales*. A nova história quantitativa, comenta Iggers, pensava em termos causais” (REIS, 2000, p. 108). Portanto, “[...] preferia os dados onde a subjetividade dos seus produtores estivesse neutralizada [...]” (REIS, 2000, p. 109).

1.3 A terceira fase dos Annales

Após 1968, Braudel não irá dirigir a revista mais sozinho, mas ele terá um comitê de jovens historiadores e de um secretariado. Segundo Reis (BURKE apud REIS, 2000, p. 112) “[...] o quadro intelectual da terceira geração é mais difícil de pintar do que a primeira e segunda, ninguém domina agora como Febvre e Braudel o fizeram antes [...]”.

Nesta nova fase a história se associou as novas disciplinas, começou a utilizar novas técnicas, como por exemplo, computadores e se aliou a antropologia se interessando assim a aspectos simbólicos e culturais da sociedade. Para Reis (2000, p. 113) “Essa nova etno-história é mais descritiva, menos quantitativa, embora não exclua a quantificação. “A “interpretação” do historiador retoma um espaço mais amplo,”.

“A história não irá mais pensar no “global”, mas no “geral” como o definiu M. Foucault. O historiador pode tematizar tudo sob qualquer perspectiva” (Reis, 2000, p. 114). Esta nova história irá continuar a tradição dos seus fundadores, mas também irá se distanciar desse ponto de vista das ciências sociais. “[...] ela não explica mais a realidade, mas somente descreve partes dela, utilizando a tecnologia mais sofisticada e o texto mais rigoroso.” (REIS, 2000, p. 114-115).

A *nouvelle histoire* segundo Reis (2000) nesta nova fase vai ser mais atraída pela antropologia devido a fatores como sua recusa de documentos escritos optando assim por objetos como – homem, cotidiano, cultura – pela sua visão não linear e evolutiva da civilização.

Ela vai querer ampliar seu campo de estudo e fazer novas alianças com as outras disciplinas como bem coloca Reis (2000, p. 119): “[...] A história se interessa sobre sua própria trajetória e ampliar seu espaço da “história da história”. Esta terceira fase dos Annales vai ser marcada por novas mudanças tanto na sua forma de pensar e trabalhar a história quanto a de seus dirigentes. “A história é escrita no plural: há histórias de... As ‘estruturas mentais’, que se tornam o interesse central da pesquisa histórica, são plurais, múltiplas, heterogêneas, dispersas [...]”. (REIS, 2000, p. 114). Ainda segundo Reis (2000, p. 119)

Nessa fase, os historiadores tomaram consciência do caráter relativo do conhecimento histórico e procuram interrogar-se sobre os fundamentos epistemológicos de sua disciplina, em sua relação com a história viva, presente [...].

Ou seja, podemos perceber nesta fase uma mudança, a *nouvelle histoire*:

Não quer elaborar visões globais, sínteses totais da história, mas ampliar o campo da história e multiplicar seus objetos. Radicalizando o projeto dos fundadores da ligação do presente ao passado, a história toma o próprio presente como seu objeto e quer produzir um conhecimento do “imediato”. Objetos que jamais foram considerados tematizáveis pelo historiador entram em seu campo de pesquisa (REIS, 2000, p. 119).

Portanto a 3ª geração dos Annales vai ser marcada por um novo olhar sobre a história, ela ampliou seu campo de estudo e renunciou a aspectos que fizeram parte das fases anteriores e sofreu influências de historiadores como, por exemplo, Foucault como bem coloca Reis (2000, p. 123) “[...] exercera sua influência pela sua obra histórica sobre assuntos novos, como a loucura, a sexualidade, o crime, [...]”. Devido a estas influências e renúncias “A 3ª ‘geração’ teria renunciado à ‘história global’, à busca da ‘síntese total’ e teria se perdido nos fragmentos do saber, nas práticas discursivas, nos micropoderes” [...] (REIS, 2000, 125 - 126). Ou seja, a história tornou-se fragmentária, objeto de nosso próximo ponto a ser discutido.

1.4 A possível quarta fase dos Annales

Considerando o livro de Jose Carlos Reis já abordado podemos pensar em uma possível quarta geração da escola dos Annales. Segundo ele esta se daria a partir de 1988, quando os Annales iniciaram uma revisão do seu projeto desde os seus fundadores. Esta revisão foi definida como uma turnê crítica.

“Nesse movimento, eles reavaliam aquilo que sustentou todo o seu projeto, desde o início: a aliança com as ciências sociais” (REIS, 2000, p. 126 - 127). Para Reis o que levou a esta crise foi o resultado a que se chegou a interdisciplinaridade. “A história chegou a fragmentação, a produção de “migalhas” de conhecimento sobre “objetos-migalhas” (REIS, 2000, p. 127). Mas para ele não foi só a questão da interdisciplinaridade que foi repensada, mas ela atingiu seu próprio conceito de tempo.

Os Annales dos anos 90 serão obrigados a rever suas posições as mais ostensivamente defendidas, pois nos anos 80, tudo que eles reprimiam ao longo dos sessenta anos, voltou com mais força, embora sob novas formas (REIS, 2000, p. 134).

Segundo Reis (2000) a história neste contexto de reelaboração irá repensar os “novos métodos” e as “novas alianças”. Dosse (1992, p. 181) nos lembra que este repensar é profícuo já que “[...] o historiador, ao querer absorver todas as ciências sociais, arrisca-se a perder aquilo que fundamenta a especificidade e o interesse do seu olhar, ou seja, sua capacidade de síntese, à qual parece renunciar.”

Deste modo podemos concluir que a partir deste período a escola dos Annales passou a repensar seus métodos e principalmente sobre suas influências possibilitando assim o retorno de certos conceitos como a narração, a biografia e o evento.

O retorno a narração ocorreu devido a dimensão em que chegou as técnicas quantitativas da história analítica e estrutural, pois como pondera Reis (2000, p. 135)

[...] quando sob controles, podem dar e deram excelentes resultados, mas, excessivas, quem poderia controlá-las? Os resultados são banais e ilegíveis e não resolvem os grandes problemas históricos. O retorno da narração significa o desencantamento com o determinismo econômico e demográfico, com a quantificação e a colocação de novas questões, que a história estrutural é incapaz de responder.

Esta volta ao narrativo teve grande repercussão entre os historiadores com posicionamentos diferentes a respeito do fato. Stone, segundo José Carlos Reis (2000, p. 136), se coloca favorável ao retorno da narrativa, pois “[...] perdeu-se a confiança no modelo determinista de explicação histórica, reconhece-se o poder de realizar mudanças das culturas, dos grupos, dos indivíduos [...]”. Ainda segundo Reis (2000, p. 136) para Hobsbawm “[...] esse narrativo que retorna é inteiramente diferente do narrativo que foi expulso da história”. Outro que Reis exalta é Paul Ricoeur, que “[...] defende uma ligação fundamental, inescapável, embora indireta, entre história e narração.” (RICOEUR apud REIS, 2000, p. 137). Assim como Roger Chartier, Paul Ricoeur vincula tudo o que é histórico ao campo narrativo. Reis destaca apenas Le Goff como uma voz destoante do retorno da narrativa. Segundo Reis (2000, p. 139), Le Goff vê a história narrativa como “[...] um cadáver que não se pode ressuscitar, pois será preciso matá-la uma segunda vez [...]”.

Levando em consideração estes confrontos de ideias concordo com Reis (2000, p. 140) quando afirma que “Como se desdobrara esse confronto entre a *nouvelle histoire* e a volta do narrativo, só o futuro poderá dizer”.

Outro conceito que foi retomado foi o da biografia embora assim como a narrativa tenha voltado com objetivos e pressupostos diferentes.

[...] enquanto a narrativa da biografia tradicional é a de uma personalidade coerente e estável, que realiza ações sem hesitar, que não possui áreas inertes, lacunas, sombras e se desdobra em um tempo linear, a narrativa biográfica atual reconstitui a superfície social sobre a qual o indivíduo age, em uma pluralidade de esferas com suas racionalidades específicas (REIS, 2000, p. 140).

O evento foi outro conceito que retornou e o qual os *Annales* mais combateram, pois “[...] o específico mesmo da *Nouvelle histoire* é a passagem do evento à longa duração, da mudança a permanência” (REIS, 2000, p. 141). Houve, portanto, uma recusa ao conceito de evento, mas ele não foi abandonado e sim integrado.

O evento, portanto, apesar do radicalismo que tomou algumas formulações de alguns membros dos *Annales* em sua recusa, não é estranho a *nouvelle histoire*. Na história tradicional, o evento era incluindo na continuidade da filosofia da história; o desafio da *nouvelle histoire* foi o de pensar o evento sem recair nas filosofias da história. Ela criou o conceito de ‘longa duração’ que integra e não exclui o evento (REIS, 2000, p. 146).

Podemos concluir que esta 4ª fase dos *Annales* foi marcante para repensar alguns conceitos que ao longo de sua institucionalização vinham sendo revisto, em suma foi uma fase de adaptação de conceitos para a escola dos *Annales*.

CAPITULO II

CONCEITUANDO O OBJETO: LIVRO DIDÁTICO

O livro didático tem sofrido muitas mudanças e os produtores vêm adaptando este material ao Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), projeto/programa responsável pela avaliação dos livros didáticos. Ele vem modificando-se e se adaptando a cada ano.

Segundo Alvim (2010), O PNLD foi criado em 1985 para atender as demandas que se construíram sobre os livros didáticos, este programa ficou responsável pela sua circulação e passou a avaliar os conteúdos e seus aspectos pedagógicos e metodológicos das coleções destinadas as escolas. A partir de então os livros didáticos passaram a ter um maior controle do Estado.

Sendo ele tão importante é um objeto que requer muito cuidado, por isso é tão vigiado pelas autoridades governamentais, isso foi visível principalmente na época do pós Segunda Guerra Mundial, o livro didático de história tornou-se assim o mais visado pelas autoridades, pois, como bem afirma Bittencourt (2011, p. 300).

A partir da segunda metade do século passado, divulgavam-se estudos críticos sobre os conteúdos escolares, nos quais eram visíveis preconceitos, visões estereotipadas de grupos e populações. Como se tratava da fase do pós-guerra, procurava-se evitar, por intermédio de suportes educacionais, qualquer manifestação que favorecesse sentimentos de hostilidade entre os povos.

Podemos perceber que as discussões a respeito do livro didático foram bem visíveis durante este período, pois como bem certifica Alvim (2010, p. 15)

O livro didático tornara-se, neste período, objeto de discussão entre educadores e pesquisadores, que embalados pelo clima de mudanças nos rumos da educação do país, vislumbraram novas alternativas teórico-metodológicas para pensar o ensino, afastando-se daquela outrora consolidada no período ditatorial.

Os livros didáticos vêm sendo alvo de avaliação e essa vigilância chega aos dias de hoje como comprova o PNLD. O livro didático se tornou uma ferramenta muito importante para o processo de ensino-aprendizagem, e é um instrumento indispensável aos docentes,

fazendo parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos, como bem coloca Bittencourt (2011, p. 301-302):

Constitui também um suporte de conhecimentos escolares propostos pelos currículos educacionais. Essa característica faz com que o estado esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelece critérios para avaliá-los, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais. Como os conteúdos propostos pelos currículos são expressos pelos textos didáticos, o livro torna-se um instrumento fundamental na própria constituição dos saberes escolares.

O livro didático torna-se um tema envolvente, devido à diversidade de abordagens contidas em suas páginas, de metodologias, fontes, atividades. Para Circe Bittencourt (2011, p. 301) ele é um objeto de difícil definição “[...] possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares [...].”

E o que vem a ser um livro didático? Que definição pode apresentar? Concordo com Itamar Freitas (2009, p. 14) quando ele apresenta sua definição:

[...] Livro didático é, portanto, um artefato impresso em papel, que veicula imagens e textos em formato linear e seqüencial, planejado, organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas, envolvendo predominantemente alunos e professores, e que tem a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar [...].

Essa não é uma definição pronta e acabada, há uma diversidade de característica para o livro didático usado por diferentes especialistas. Sendo ele tão utilizado no cotidiano escolar por professores e alunos atrai tanto defensores como também detratores. Apesar de não existir uma definição concreta para o livro didático, podemos perceber que “A familiaridade com o uso do livro didático faz que seja fácil identificá-lo e estabelecer distinções entre ele e os demais livros [...]” (BITTENCOURT, 2011, p. 301). O livro didático atende um público alvo: “Trata-se de livro cujo destinatário principal é o professor, sujeito que decide sobre sua compra e formas de utilização. O aluno, público-alvo explícito, caracteriza-se por ser seu consumidor compulsório” (BITTENCOURT, 2011, p. 311). Além de ter uma familiaridade e atender a um público explícito o livro didático também tem outra característica específica:

[...] é um material importante de grande aceitação porque, além de fornecer, organizar e sistematizar os conteúdos explícitos, inclui métodos de

aprendizagem da disciplina. Não é apenas livros de conteúdos de História, de Geografia ou de Química, mas também um livro pedagógico, em que está contida uma concepção de aprendizagem [...] (BITTENCOURT, 2011, p. 315).

Como bem coloca Bittencourt (2011) apesar das críticas os livros didáticos são os instrumentos mais utilizados no cotidiano escolar em todo o país, considerando-se assim como uma ferramenta importante para o processo educativo.

Abaixo iremos nos debruçar sobre o papel do LD como ferramenta disciplinar e como é seus usos dentro do processo de ensino-aprendizagem².

2.1 Livros didáticos uma ferramenta de estudo

A complexidade do livro didático vem despertando o interesse de muitos estudiosos, ele vem sendo discutido por diferentes ângulos, mas nesse tópico iremos nos deter a ele enquanto ferramenta de estudo, levando em consideração que entre os livros didáticos pesquisados os de história são os mais estudados, uma grande preocupação que se tem é na questão dos conteúdos que o compõe como visto acima.

Entende-se que a análise do livro didático a partir do prisma de sua regulamentação não pode ser feita desvinculada do contexto histórico. O sistema educacional ao qual está ou será inserido, também é afetado pela legislação vigente, condicionando vários aspectos em relação ao livro didático, como, a possibilidade ou não de seu uso nas escolas, os conteúdos selecionados, a metodologia escolhida, os diferentes níveis de ensino que pode atingir, entre outra (STAMATTO, 2009, p. 23).

Como expõe Bittencourt (2011) os LDs foram objetos de investigação também as questões referentes a grupos étnicos ou minoritários da sociedade de maneira geral podem verificar avanços nas pesquisas referentes à produção didática da história, ou seja, podemos perceber uma preocupação nos assuntos que serão abordados para os indivíduos que estão em seu processo de conhecimento a fim de evitar menosprezar classes e indivíduos da sociedade.

²De acordo com José Carlos Libâneo (1994, p. 79) [...] “o processo de ensino é um conjunto de atividades organizadas do professor e do aluno [...]”. Segundo ele tem-se um caráter bilateral onde o professor ensina e o aluno aprende. O docente tem a tarefa de organizar e transmitir o conhecimento, bem como de avaliá-los para que os alunos se apropriem de forma ativa. Ainda segundo Libâneo (1994) o professor tem a tarefa de buscar dos alunos os conhecimentos que os mesmos já têm, apresentar os assuntos de maneira clara e precisa incetivando-os a novos conhecimentos, saber o grau de capacidade dos alunos, para assim empregar os melhores métodos, ou seja, não é uma relação mecânica, onde o professor ensina e o aluno aprende. Concluindo então “podemos dizer, então que o essencial do processo didático é coordenar o movimento de vaivém entre o trabalho conduzindo pelo professor e a percepção e o raciocínio dos alunos frente a esse trabalho”. (LIBÂNEO, p. 25).

Outro aspecto importante que devemos mencionar sobre livros didáticos é que eles são muitos criticados por se revelar um instrumento que perpetua um ensino tradicional. Segundo ainda Bittencourt (2000, p. 300).

As críticas em relação aos livros didáticos apontam para muitas de suas deficiências de conteúdo, suas lacunas e erros conceituais ou informativos. No entanto, o problema de tais análises reside na concepção de que seja possível existir um livro ideal, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do trabalho do professor.

Concordando com Bittencourt (2011) não acredito que possa existir um livro ideal, muito menos que este venha substituir o papel do professor. Acredito que o professor é essencial no aprendizado e na produção do conhecimento, até porque na maioria das vezes ele é o incentivador. Sei que o livro didático possui vantagens e desvantagens, mas não que possa ser substituído por um ideal. Diz Kazumi Munakata (2007, p. 137):

O ideológico do livro didático encontra-se para além de eventuais lapsos conceituais e éticos que possa conter; ele é estruturante, na medida em que esse material é um dos dispositivos fundamentais da educação escolar.

O livro didático é uma ferramenta largamente presente nas escolas públicas ou privadas do país. Ele tem sido considerado material importante, pois, eles são usados em trabalhos diários nas escolas em todo o país. Cada professor tem seu próprio método de utilizá-lo, ele tem a tarefa de dar orientações para sua utilização. Como explica José Carlos Libâneo (1994, p. 78)

O livro didático é necessário, mas por si mesmo ele não tem vida. É um recurso auxiliar cujo uso depende da iniciativa e imaginação do professor. Os conteúdos do livro didático somente ganham vida quando o professor os toma como meio de desenvolvimento intelectual, quando os alunos conseguem ligá-los com seus próprios conhecimentos e experiências, quando através deles aprendem a pensar com sua própria cabeça. Além disso, é mais importante uma aprendizagem sólida e duradoura daquilo que se ensina do que adquirir um grande volume de conhecimentos. Por essa razão, é fundamental que o professor domine bem a matéria para saber selecionar o que é realmente básico e indispensável para o desenvolvimento da capacidade dos alunos.

Os livros didáticos são divididos em partes, a saber: as matérias, exercícios, atividades complementares, entre outras divisões. As matérias são apresentadas com títulos e subtítulos de maneira clara, apresentam-se também imagens relacionadas ao assunto como forma de complemento, e apresenta-se os exercícios que são propostas de atividade onde testa o

conhecimento do aluno sobre o assunto, e ainda apresentam-se atividades complementares que aparecem nos boxes onde há documentos ou mesmo atividades de reflexão.

Conforme Bittencourt (2011, p. 316) “[...] enquanto o autor se ocupa da redação dos textos, outra equipe ou ajudante se encarrega da elaboração das atividades pedagógicas [...]”, portanto as partes constituintes do LD nem sempre estão em sintonia. É função dos docentes se apropriar deste caleidoscópio.

O livro didático é uma ferramenta muito importante “[...] ele constitui a principal fonte de estudo, o elemento predominante e muitas vezes determinante no processo de ensino” (FONSECA, 2003, p. 49). A utilização do livro didático vai depender de cada professor de como eles queiram utilizá-los em sala de aula adaptando-se assim ao seu alunado.

Podemos ressaltar que os livros didáticos são muitos complexos e precisam ser muito bem analisados e trabalhados, para obter resultados satisfatórios como coloca Margarida Maria Dias de Oliveira (2009, p. 82) “O livro didático é um instrumento que precisa ser mais bem utilizado pelo professor. O que estamos entendendo como melhor utilização é a exploração mais adequada das suas potencialidades.”

Portanto um aspecto que merece muita atenção no livro didático é o processo de sua escolha:

É fundamental que o professor examine se a coleção ou o livro regional a ser escolhido é adequado para suprir as exigências de seu universo escolar e se poderá ser adaptado a situação concreta dos alunos da escola. Alguns pontos que o professor deve verificar são centrais:

Se a coleção é adequada ao projeto pedagógico;

Se a linguagem e as referências são mais adequadas para aluno da cidade grande, de porte médio ou pequeno; de regiões urbanas ou rurais;

Se há grande complexidade de textos ou de atividades, o que supõe mais atenção do professor ao conduzir suas práticas docentes (OLIVEIRA, 2009, p. 82).

Assim sendo, podemos perceber que a tarefa de ensinar não é fácil requer cuidados, ensinar não é apenas pegar um livro didático e pedir que os alunos abram em tal página, deste modo “[...] o professor escolhe-o, seleciona os capítulos ou partes do capítulo que devem ser lidos e dá orientações aos alunos sobre como devem ser lidos” (BITTENCOURT, 2011, p. 317). O professor é o mediador. Uma questão que vem sendo tratada é sobre a utilização de novas fontes como forma de complemento no processo de ensino aprendizagem.

Não considero o livro didático como sendo uma fonte dos males do ensino, considero como uma fonte muito importante no processo do ensino, mas também considero a importância de novas fontes como bem enfatiza Fonseca (2003, p. 163) “[...] trata-se de uma opção metodológica que amplia o olhar do historiador, o campo do estudo, tornando o processo de transmissão e produção de conhecimentos interdisciplinar, dinâmico e flexível [...]”. As novas fontes historiográficas não são para substituir o livro didático, mas uma maneira de ampliar as discussões dos assuntos que são ensinados em sala de aula.

Portanto podemos perceber que a diferentes possibilidades de se trabalhar em sala de aula com a utilização do livro didático seja ele como o único objeto, seja ele com utilização de outros suportes educacionais. Vimos que ele é um objeto importante e que “[...] das tecnologias educacionais no século XX, o livro didático é a mais presente no cotidiano de professores e alunos (FREITAS, 2009, p. 14)”. Em outras palavras podemos ver que o livro didático continua sendo o principal objeto no processo de ensino-aprendizagem e que não há uma fórmula de utilização, o professor é o responsável pelo seu uso cabe a ele selecionar da melhor forma o seu manuseio em sala de aula adequando da melhor forma a realidade em que se encontram seus alunos. Ele pode ser um objeto que transmita conhecimento tal qual se encontram em suas páginas sem espaço para discussão, mas também pode ser um objeto que busque a interação dos alunos em sala de aula.

2.2. Apresentação do livro didático

Neste tópico iremos fazer uma análise do livro didático adotado pela escola de Ensino Fundamental Dr. Jarismar Gonçalves Melo para visualizar alguns de seus aspectos. O livro adotado pela escola é o Projeto Araribá – História da Editora Moderna 2006 que tem por editora responsável Maria Raquel Apolinário Melani. Escolhemos este educandário por ter sido professora da instituição no ano de 2012.

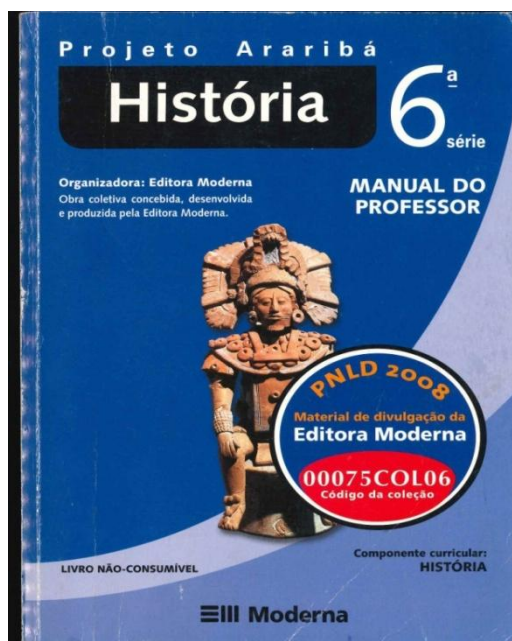


Figura 1. Capa do livro-projeto Araribá 2006. Arquivo pessoal

Como foi ressaltado no tópico anterior, o livro didático quando em sua composição não é produzido apenas por uma pessoa, mais há uma divisão. Vejamos então como o Projeto Araribá está organizado:

Ilustrações: Edu, Fernando, Monteiro, Jesus Dias, Marciano, Paulo César, Paulo Manzi, Vicente Mendonça.

Cartografia: Rodrigo Carraro Moutinho.

E ainda;

Título original: *Projeto Araribá – História*
© Editora Moderna 2006

 **Moderna**

Coordenação editorial: Maria Raquel Apolinário Melani
Edição de texto: Maria Dolores Pérez Vasconcellos, João Carlos Agostini
Assistência editorial: Susi Aparecida Reis Gil
Coordenação de design e projetos visuais: Sandra Botelho de Carvalho Homma
Projeto gráfico e capa: Sandra Botelho de Carvalho Homma
 Foto: Cerâmica maia de um nobre no trono. © Gianni Dagli Orti/Corbis-Stock Photos
Coordenação de produção gráfica: André Monteiro, Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de revisão: Estevam Vieira Lédo Júnior
Revisão: Bel Ribeiro, Denise Ceron, Elaine Cristina del Nero, Fernanda Marcelino
Edição de arte: Renata Susana Rechberger
Ilustrações de vinhetas: Vicente Mendonça
Assistência de produção: Enriqueta Monica Meyer
Editoração eletrônica: ONPAGE Comunicação
Coordenação de pesquisa iconográfica: Ana Lucia Soares
Pesquisa iconográfica: Ana Claudia Fernandes, Marcelo de Abreu, Pietra Stefania Diwan
 As imagens identificadas com a sigla CID foram fornecidas pelo Centro de Informação e Documentação da Editora Moderna.
Coordenação de tratamento de imagens: Américo Jesus
Tratamento de imagens: Fabio N. Precendo, Luis Costa, Rubens M. Rodrigues
Saída de filmes: Helio P. de Souza Filho, Marcio Hideyuki Kamoto
Coordenação de produção industrial: Wilson Aparecido Troque
Impressão e acabamento: Gráfica Bandeirantes

Figura 2. Projeto Araribá- história 2006, p. 4. Arquivo pessoal.

Como podemos perceber há uma grande divisão no que diz respeito à composição do livro didático, cada pessoa tem uma responsabilidade na preparação. O livro não é produzido apenas por uma pessoa, mas envolve um grande número de colaboradores para a sua construção, por isso deve-se ter cuidado com sua utilização analisando-os assim os seus aspectos. Neste caso específico, nem há autor assinando o livro.

Este livro foi dividido em oito unidades que variam entre 5 a 8 temas, compondo assim um total de quarenta e sete capítulos.

Sumário

Unidade 1 A formação da Europa feudal 10

1 Saem os romanos, entram os germânicos, 12
 • Um império esfacelado, 12 • A ruralização do império, 13 • A formação do colonato, 13
 • O poder político e jurídico dos bárbaros, 14

2 O Império Franco e a Idade Média, 15
 • Os francos se destacaram, 15 • A dinastia merovíngia, 16 • Quem escolhe o rei?, 16

3 O Império Carolíngio e a Igreja Católica, 17
 • Alianças entre reis e papas, 17 • Carlos Magno ocupa o trono dos francos, 18
 • A administração do reino, 18
 • O enfraquecimento carolíngio, 19

Atividades, 20

4 A formação do feudalismo, 22
 • Origens do feudalismo, 22 • O feudo, 23
 • A organização do feudo, 23

5 A sociedade feudal, 24
 • Uma sociedade dividida, 24

6 A economia feudal e sua transformação, 26
 • Uma economia agrária, 26
 • As transformações no feudalismo, 27

7 A cultura e a ciência na Europa feudal, 29
 • A arte românica, 29 • A escultura e a pintura, 30 • A literatura cavaleiresca, 30
 • Roger Bacon e a ciência, 31 • As escolas monásticas e eclesiásticas, 31

Atividades, 32

Em Foco: Os castelos medievais, 36
Compreender um texto: O castelo medieval, 40

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

BIBLIOTECA PIERPONT MORGAN, NEW YORK, EUA

Figura 3. Projeto Araribá- história 2006, p. 5

• O cenário para as mudanças, 84
 • A Reconquista da Península Ibérica, 84
 • De Condado Portucalense a reino de Portugal, 85 • A França rumo à centralização, 85 • A Inglaterra e os limites do rei, 85

5 O saber e as artes, 86
 • Além de Deus, a razão, 86 • O saber e a universidade, 86 • O estilo gótico: a glorificação do homem, 87 • A literatura, 87

■ **Atividades, 88**
Em foco: As Cruzadas, 90
Compreender um texto: Chamado aos cristãos, 94

Unidade 4 Mudanças na arte e na religião 96

1 A Europa na Baixa Idade Média, 98
 • O crescimento comercial e urbano, 98
 • A crise das instituições feudais, 98
 • Uma nova visão de mundo, 99
 • O que foi o Renascimento, 99

2 O Renascimento, 100
 • Principais características, 100
 • O Renascimento na Itália, 100

3 O humanismo, 102
 • Um novo modo de ver o mundo, 102 • Os novos meios de divulgação, 103
 • Os novos conhecimentos, 103

■ **Atividades, 104**

4 A Reforma Protestante, 106
 • A crise religiosa, 106 • O início da Reforma, 106 • A doutrina da Reforma, 107
 • Outros movimentos reformadores, 107

5 A Contra-Reforma, 109
 • A Reforma Católica, 109 • Instrumentos da Contra-Reforma, 110 • A Europa se divide, 111

■ **Atividades, 112**
Em foco: Leonardo da Vinci, o homem universal, 114
Compreender um texto: Causando boa impressão, 118

Unidade 5 O encontro entre dois mundos 120

1 Europa: comércio, riqueza e poder, 122
 • Nascimento das monarquias nacionais, 122
 • A necessidade de mudanças, 122

• Os interesses dos senhores feudais, 123
 • As assembleias gerais, 123

2 Europa: nobre e mercantil, 124
 • Uma nova nobreza, 124 • A vida na corte, 124
 • As despesas da Coroa, 125
 • A política mercantilista, 125

3 A expansão marítima portuguesa, 126
 • O pioneirismo português, 126 • Comércio e pesca em Portugal, 126 • O início da expansão portuguesa, 126 • O caminho marítimo para as Índias, 127 • As viagens de Bartolomeu Dias e Vasco da Gama, 128
 • A expedição de Pedro Álvares Cabral, 128

4 A expansão marítima espanhola, 129
 • Chegar ao Oriente viajando pelo Ocidente, 129 • A viagem de Cristóvão Colombo, 129 • As outras viagens de Colombo, 130 • Novas expedições, 130

■ **Atividades, 132**

5 América: terra de grandes civilizações, 136
 • Diversidade cultural, 136
 • Mesoamérica, 137
 • América do Sul, 137

6 A civilização asteca, 138
 • Os astecas formaram um grande império, 138
 • As atividades econômicas, 138 • Técnicas e conhecimentos, 138 • A educação de meninos e meninas, 139 • A religião e a arte, 140

7 A civilização inca, 141
 • Os incas, 141 • Dominação política, 141
 • As atividades econômicas, 142
 • A composição das elites incaicas, 142
 • A cidade de Machu Picchu, 143
 • Astronomia inca, 143

8 A conquista espanhola, 144
 • Cortez e a conquista do Império Asteca, 144
 • Pizarro e a conquista do Império Inca, 145

■ **Atividades, 146**
Em foco: A enigmática civilização maia, 150
Compreender um texto: A origem do mundo, 154

Unidade 6 A exploração dos impérios coloniais 156

1 A colonização espanhola na América, 158
 • Conquista: violência e exploração, 158
 • A administração espanhola, 158
 • Principais órgãos da administração, 159
 • O controle da metrópole, 159




Figura 4. Projeto Arariba- história 2006, p. 6

• A sociedade colonial, 160 • Pureza de sangue, 160

2 As atividades econômicas na colônia, 161

- Prata e ouro em abundância, 161
- Explorando o trabalho indígena, 161
- A Coroa e os índios, 162 • A Igreja e o trabalho indígena, 163 • A produção açucareira no Caribe, 163

■ **Atividades, 164**

3 O império ultramarino português, 168

- Conquistas no Extremo Oriente, 168
- Várias formas de relação colonial, 168
- Riquezas vindas do vasto império, 169

4 A colonização portuguesa na América, 170

- Extração de pau-brasil, 170 • A Coroa decide colonizar o Brasil, 170 • A escravidão africana na América, 171

5 A administração da América portuguesa, 172

- O início da colonização, 172
- As capitanias hereditárias, 172
- O governo-geral, 173
- As Câmaras Municipais, 173

■ **Atividades, 174**

Em foco: Os povos indígenas do Brasil, 176
Compreender um texto: Índios e não-índios: uma história recente, 182

Unidade 7 O Nordeste colonial 184

1 A economia açucareira, 186

- O principal negócio na colônia, 186
- A organização da produção açucareira, 186
- Senhores de engenho e de cana, 187
- O processo de produção açucareira, 188

2 Nem só de açúcar vivia a colônia, 189

- Agricultura de exportação e produção de alimentos, 189 • A criação de gado, 190 • A importância do Rio São Francisco, 190 • Fumo e algodão, 191 • A produção de alimentos, 191

■ **Atividades, 192**

3 A vida nos engenhos, 194

- Os senhores de engenho, 194
- Trabalhadores especializados, 194
- Os escravos, 195 • A casa-grande, 196
- A senzala, 196

4 Escravidão: captura, resistência e luta, 197

- O início: a África Subsaariana, 197
- A África e o tráfico, 197 • A travessia e a venda na América, 198 • A violência contra o escravo, 198 • A resistência, 199
- A fuga: o recurso mais comum, 199

■ **Atividades, 202**

Em foco: Senhores e escravos, 206
Compreender um texto: Um retrato do Brasil: Casa-grande & senzala, 212

Unidade 8 A expansão colonial 214

1 A União Ibérica e a invasão holandesa, 216

- Problemas na Europa, reflexos na América, 216 • Holanda e Portugal: parceiros nos negócios açucareiros, 216 • Um rei espanhol para governar Portugal, 217
- Espanha e Holanda: domínio e guerra, 217
- O ataque à Bahia, 218 • O ataque a Pernambuco, 218 • O domínio holandês, 218

2 O fim da União Ibérica, 219

- A Restauração, 219 • O fim da trégua, 219
- As guerras de expulsão, 220 • A crise portuguesa, 220 • Busca de saídas para a crise, 221

■ **Atividades, 222**

3 A conquista do sertão, 226

- Bandeiras de apresamento, 226
- A captura de índios aldeados, 227
- Avançando pelo sertão, 227

4 As missões jesuítas, 228

- Os jesuítas, 228 • As missões jesuítas, 228
- Os jesuítas e a escravização dos indígenas, 229

5 Crise e rebeliões na colônia, 230

- O império encolhe, 230 • As reações na colônia, 230
- A Revolta de Beckman, 231 • A Guerra dos Mascates, 231

■ **Atividades, 232**

Em foco: A educação na colônia, 236
Compreender um texto: Cartas de Anchieta e Nóbrega, 242

Bibliografia, 247

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

INOCENCIO SAMARCA / MACHADO/ISTOCKPHOTOS

FABIO MOTTARE

ARTHEMIO/ISTOCKPHOTOS / ISTOCK PHOTOS

Figura 5. Projeto Araribá- história 2006, p. 7

A unidade 1 aborda a formação da Europa feudal e como podemos perceber todos os capítulos seguem uma seqüência cronológica, e isso vai ser valido para as demais unidades.

Para apresentar como se encontra organizada a unidade utilizarei uma delas, analisando desde sua abertura até o seu ultimo capítulo, pois deste modo veremos como se encontra estruturado o livro didático. Escolhemos a unidade 7 que aborda *O nordeste colonial*.

A abertura da unidade começa com uma idéia central sobre o tema em estudo:

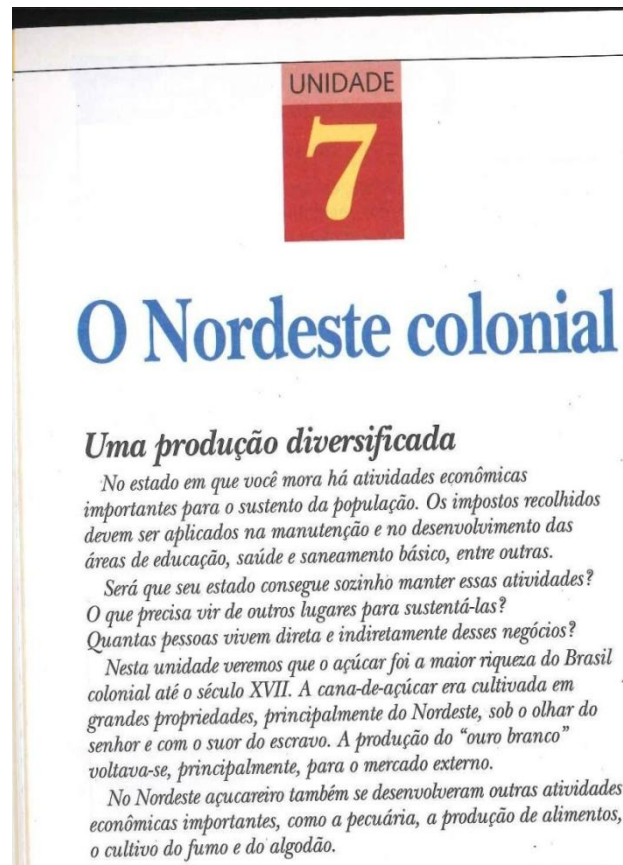


Figura 6. Projeto Araribá – História 2006, p. 184

A abertura da unidade apresenta um pequeno texto que traz algumas questões a serem pensadas sobre as atividades econômicas, a saber: a importância da atividade açucareira, onde e como eram cultivadas; se ela era a única atividade econômica desta época; quais outras atividades foram desenvolvidas entre outras questões.

Na sua abertura é colocada ainda uma imagem e duas atividades orais que procuram investigar o que já se sabe sobre o assunto

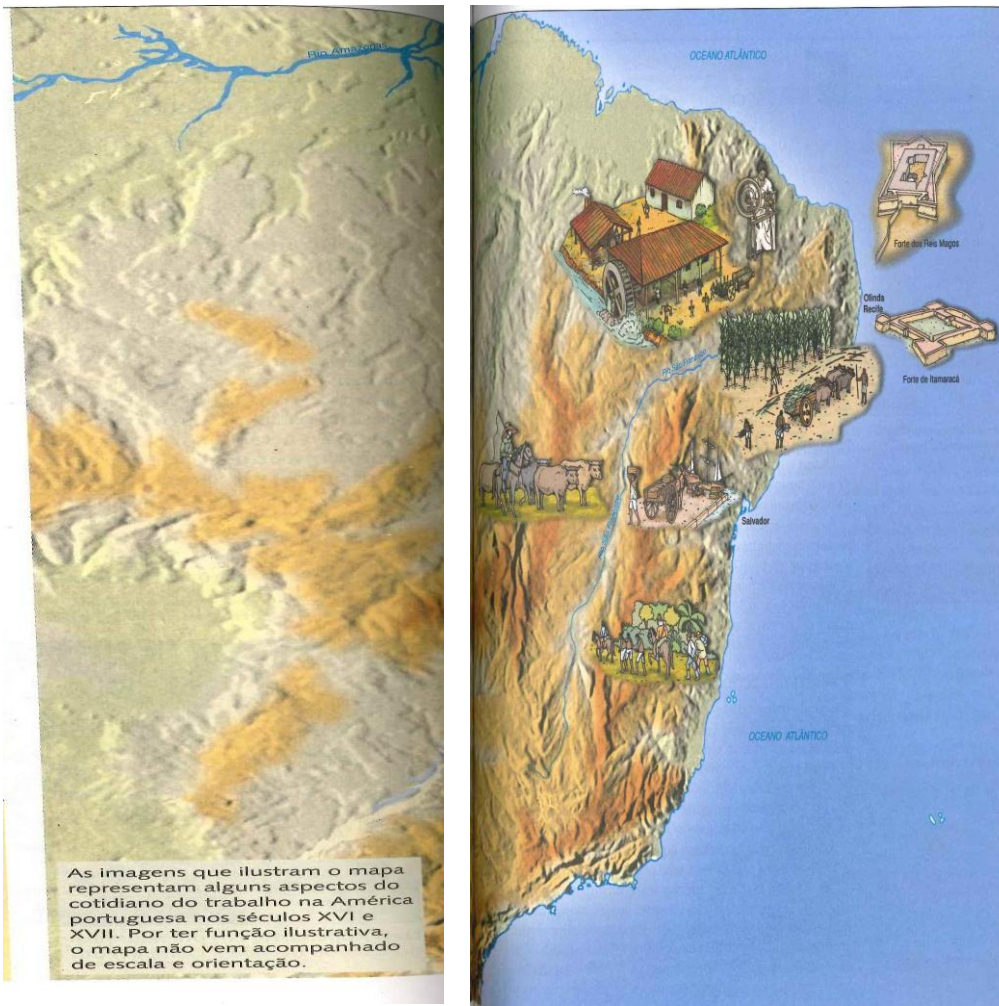


Figura 7. Projeto Arariba – História, 2006, p.184 -185

Atividade oral

Análise o mapa

- Liste as atividades econômicas representadas no mapa.
- Identifique as atividades praticadas próximas às áreas litorâneas e aquelas praticadas no interior.
- Que relações você é capaz de estabelecer entre essas atividades?

Figura 8. projeto Arariba-História 2006, p. 184

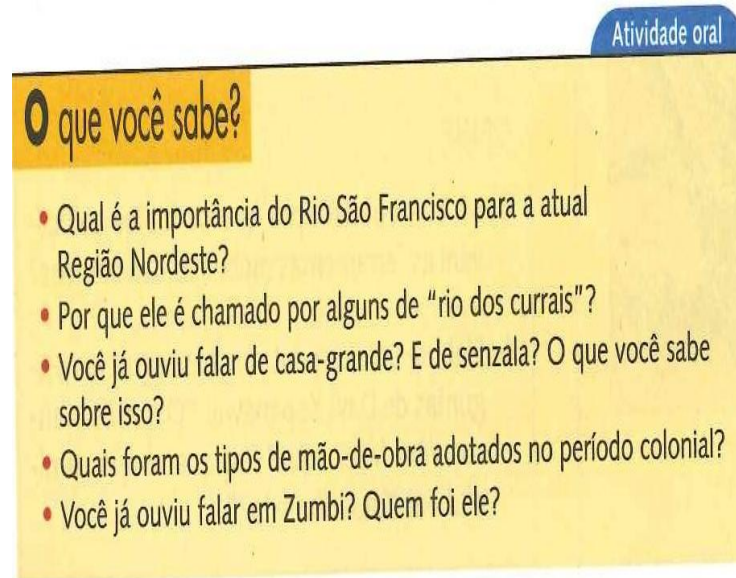


Figura 9. projeto Arariba- História 2006, p. 184

A primeira imagem é um mapa ilustrativo onde se mostra as diferentes atividades econômicas coloniais do século XVI e XVII. Este se encontra dividido entre as duas páginas do livro didático.

A segunda imagem mostra uma atividade oral sobre a imagem do mapa. O livro estimula que o discente busque identificar as atividades econômicas; as atividades praticadas no litoral e no interior e como elas se relacionam.

A terceira imagem estimula a relação entre o Rio São Francisco e a produção nordestina do período colônia. É nestes termos que busca problematizar: o que se sabe sobre casa-grande e senzala; que tipos de mão-de-obra se utilizou na colônia; e, por fim, se os alunos já ouviram falar de Zumbi.

O objetivo da unidade colocado no - *guia e recursos didático* – manual do professor situado no final do livro para uso exclusivo do professor é:

Objetivos da unidade	
Objetivos	25-6.
Compreender a diversidade da economia colonial.	
Identificar as principais características da vida nos engenhos, diferenciando as modalidades de fazendeiros de cana da época colonial.	
Perceber a importância do escravo de origem africana na produção açucareira colonial.	
Reconhecer as várias formas de resistência praticadas pelos escravos.	
Compreender as diferenças entre duas abordagens historiográficas sobre as relações entre senhores e escravos.	
Descrever as principais etapas da produção açucareira.	
Identificar os trabalhadores livres que participavam da produção açucareira.	

Figura 10. Projeto Araribá - história, 2006, p. 73

Deste modo temos o que se pretende trabalhar ao longo de toda a unidade, para o aprendizado dos alunos. Vemos que são objetivos bem claros e que estão todos interligados para que os mesmos possam da melhor forma compreender o que vai ser apresentado.

E o livro segue assim as divisões de seus capítulos. No geral, os capítulos do livro começam destacando uma frase como apresentamos abaixo.



Figura 11. Projeto Araribá – História 2006, p. 186

A frase teria o poder de sintetizar a idéia central do que se vai estudar ao longo do capítulo. E abaixo se segue os tópicos

■ O principal negócio na colônia

Muitas atividades econômicas foram praticadas na América portuguesa durante os dois primeiros séculos de colonização. A produção de açúcar foi a mais importante.

A escolha do açúcar tinha várias explicações. Primeiramente Portugal já tinha adquirido experiência com a produção em suas ilhas do Atlântico. Contava ainda com banqueiros e grupos comerciais europeus que podiam garantir os investimentos básicos para iniciar a produção e, depois, assegurar a comercialização do produto na Europa. Além disso, havia terra farta em sua colônia americana, permitindo que o açúcar pudesse ser produzido em larga escala.

Outras atividades, como a produção de alimentos, a criação de gado bovino e vários serviços artesanais tinham como principal objetivo atender às necessidades da empresa açucareira.

A cana-de-açúcar foi plantada em todas as capitanias, mas não prosperou em todas elas. Foi na faixa litorânea do Nordeste que o cultivo apresentou os melhores resultados, especialmente nas capitanias de Pernambuco e da Bahia. Essas capitanias foram favorecidas pela maior proximidade da metrópole, pela disponibilidade de terras aráveis e pela existência de rios navegáveis, que facilitavam o transporte do açúcar.

■ A organização da produção açucareira

Quando foram criadas as capitanias hereditárias, a Coroa incumbiu os donatários de distribuírem sesmarias aos colonos, para que eles as explorassem economicamente. Uma sesmaria era geralmente uma grande extensão de terra. Quando o detentor da sesmaria não tinha condições de explorá-la totalmente, ele podia ceder o uso de terras em regime de arrendamento. As sesmarias ou parte delas ocupavam grandes áreas, chamadas **latifúndios**.

Foram poucos os fazendeiros que contaram apenas com seus próprios recursos para montar uma plantação de cana. Mais raros ainda foram os que não precisaram de financiamento para a instalação do engenho. Por esse motivo, desde cedo a atividade açucareira esteve estreitamente ligada a financistas europeus, principalmente holandeses. Eles emprestavam dinheiro para os investimentos necessários às propriedades coloniais — aquisição e manutenção dos equipamentos, compra de escravos, aumento da área de cultivo.

Figura 12. Projeto Araribá – História 2006, p. 186

Cada capítulo é constituído de duas a três páginas, variando seus tópicos de quatro a seis, vimos na imagem à cima que não são tópicos extensos. Apresentam-se imagens, relacionando-se ao assunto abordado. No geral os capítulos tem entre três a seis imagens.



Figura 13. Projeto Arariba- História 2006, p.

187

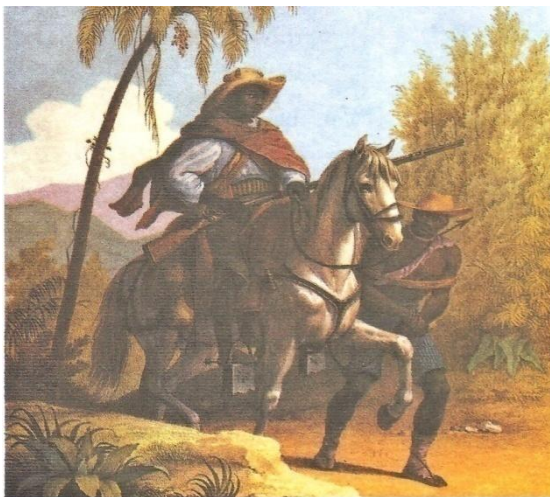


Figura 14. Projeto Arariba- História 2006, p.

199

Como bem coloca José Adriano Parnaíba da Silva (2016, p. 24) em seu texto “[...] podemos perceber que as imagens culturalmente apresentam informações ao leitor ocular e assim como os textos escritos essas informações também podem ser absorvidas pelo seu leitor [...]”. Com isso vemos que as imagens não servem apenas como ilustrações, mas que ela contém informações importantes. No entanto nem todas as imagens são trabalhadas neste LD, são colocadas como ilustração.

A imagem 13 as ruínas do primeiro engenho de açúcar no Brasil é apresentada para mostrar como ocorria a produção açucareira nos engenhos.

Na imagem 14 vemos o capitão-do-mato como assim eram chamados as pessoas contratadas pelos proprietários para capturar escravos fugidos. Esta imagem é colocada para apresentar a questão da escravidão, da resistência e das fugas que ocorria durante este período.

As informações ainda se complementam com mapas que não são necessariamente colocados em todos os capítulos. Nesta unidade é apresentada dois mapas:



Figura 15. Projeto Araribá- História 2006, p. 186

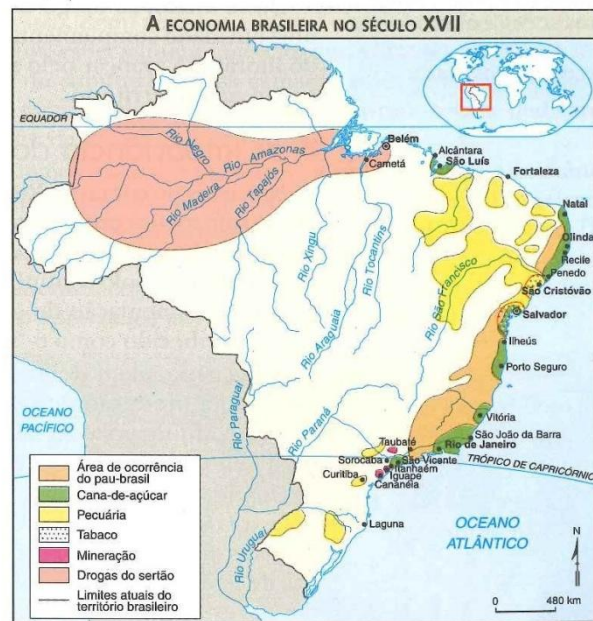


Figura 16. Projeto Araribá- História 2006, p. 189

A imagem 15 mostra o cultivo de cana em diferentes regiões no século XVI e XVII, por meio de cores com uma legenda abaixo mostrando a que cada uma se refere. A imagem 16 também representada por cores faz menção as diferentes exportações de alimentos desta época em diferentes regiões.

Ao lado dos tópicos encontramos os boxes informativos – variando entre um a três, por capítulo - elas são um complemento das informações do texto.

A origem do açúcar

A cana-de-açúcar é originária do Sudeste Asiático. De lá foi levada para a Pérsia (atual Irã) e a região do Mediterrâneo. Mais tarde, ela foi levada para o norte da África e a Península Ibérica. Com a expansão marítima, no século XV, os portugueses iniciaram o cultivo nas ilhas do Oceano Atlântico. Um século depois, eles introduziram as primeiras mudas em sua colônia na América.

O Velho Chico

O Rio São Francisco nasce em Minas Gerais, passa por Bahia, Pernambuco, Sergipe e Alagoas, e deságua no Oceano Atlântico. É o único grande rio importante que nasce e morre em território brasileiro, desempenhando, desde o período colonial, o papel de elemento unificador do nosso país.

Figura 17. Projeto Araribá- História 2006, p.

Figura 18. Projeto Araribá- História 2006, p.

A imagem 1 do boxe traz informações sobre a origem do açúcar; de como ele foi cultivado e por quem. A segunda imagem mostra informações sobre o Rio São Francisco onde ele nasce; as cidades por onde passa; onde deságua e sua importância desde o período colonial.

Os capítulos ainda apresentam um glossário com as palavras novas que devem ser apreendidas por seus usuários. Nas figuras 19 e 20 abaixo encontramos uns exemplos:

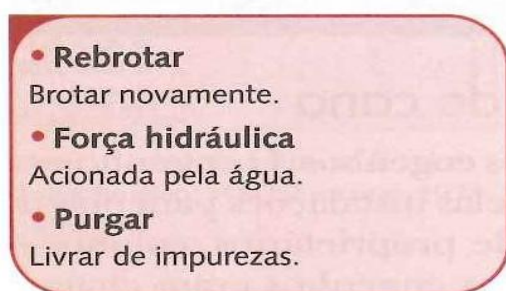


Figura 19. Projeto Arariba - História, 2006, p.188

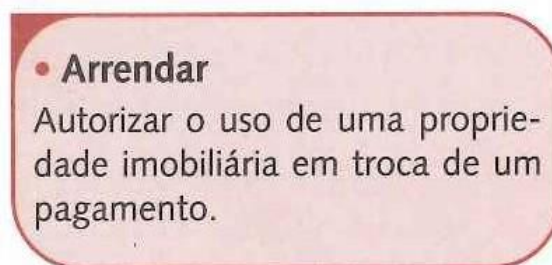


Figura 20. Projeto Arariba - História, 2006, p. 186

Colocados com menor frequência encontramos gráficos, na unidade analisada é apresentado apenas o que se segue abaixo.

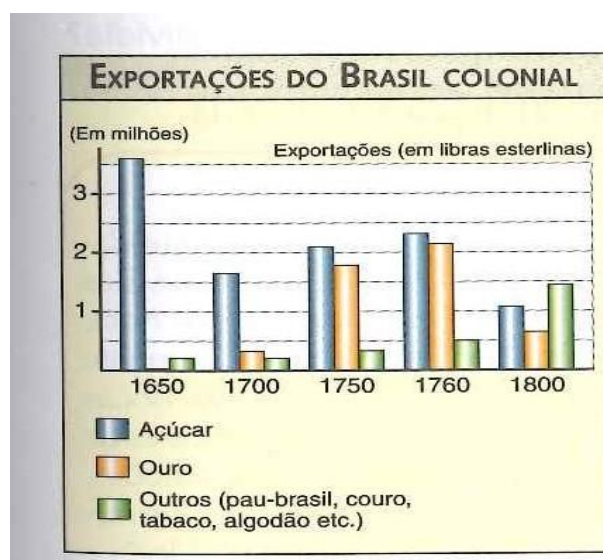


Figura 21. Projeto Araribá – História 2006, p. 191

Esse gráfico visa mostrar as exportações dos alimentos durante algumas épocas possibilitando ver quais alimentos eram mais exportados em cada época e como elas variavam, tanto aumentavam como diminuía de acordo com cada produto.

Desta forma vemos como estão expostos os conteúdos e, sobretudo, como eles estão organizados na unidade.

Agora veremos suas atividades;

Há dois blocos de atividades, um apresentado ao longo do desenvolvimento dos capítulos e o outro ao final.

Atividades

Registre em seu caderno

ORGANIZE O CONHECIMENTO



1 Indique três fatores que levaram os portugueses a introduzir o cultivo de cana-de-açúcar em sua colônia americana.

EXPLIQUE

2 Explique, em seu caderno, cada um dos seguintes termos.

- Senhor de engenho.
- Lavrador de cana obrigada.
- Lavrador de cana livre.
- Arrendatário.

3 Analise as imagens com atenção.

No alto, gravura de 1816, autor desconhecido; acima, gravura de Benedito Calixto, final do século XIX.

- Escreva em seu caderno a data das obras e os seus respectivos autores.
- Descreva cada uma das imagens.
- Identifique nelas alguns aspectos estudados na unidade.
- Cada imagem representa um tipo de engenho instalado na colônia. Indique qual engenho cada imagem representa e explique como ele funcionava.

4 Escreva um texto explicando os fatores que levaram a pecuária a deslocar-se para o sertão nordestino.

5 Analise o texto para realizar as atividades.

Relato de Antonil

“Moem-se as canas metendo-se algumas delas, limpas da palha e da lama, [...] entre dois eixos, aonde, apertados fortemente, se espremem, [...] e depois delas passadas, torna-se de outra parte a passar o bagaço, para que se esprema mais. E este sumo [...] cai da moenda em uma cocha de pau, e daí corre uma bica a um parol metido na terra, donde se guinda [...] para cima [...] para a casa das caldeiras [...]”

ANTONIL, J. *Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas*. São Paulo: Melhoramentos, 1987. p. 111.

- Pesquise no dicionário o significado das seguintes palavras:
1. Sumo. 2. Parol. 3. Bica. 4. Guinda.
- O assunto do texto descreve a fase de um longo processo de produção. Que processo é esse?
- A qual fase corresponde o processo descrito? Em quantas fases esse processo se dividia?

6 Leia o texto com atenção e responda.

Matas destruídas

“Para o manejo de um engenho era fundamental a lenha, combustível que alimentava as fornalhas, à razão de um carro de boi por hora, no período da safra. Por isso, foram justamente chamadas por Antonil [padre jesuíta] de ‘bocas verdadeiramente tragadoras de matos, cárceres de fogo e fumo perpétuo e viva imagem de vulcões, vesúvios, etnas’. O litoral nordestino, primitivamente recoberto de matas, foi devastado.”

FERLINI, Vera Lúcia Amaral. *A civilização do açúcar*. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 37. (Coleção Tudo é História.)

- Identifique o combustível que garantia o funcionamento das fornalhas.
- Escreva como ele era obtido.
- Comente sobre o resultado do uso intenso desse combustível para a vegetação nordestina.

7 Junto com um colega, crie uma história em quadrinhos, com desenho próprio ou recortando figuras de revistas e jornais, com diálogos e legendas, explicando cada etapa da produção do açúcar.



ONTEM E HOJE

O cultivo da cana-de-açúcar hoje

Passados quase cinco séculos da introdução das primeiras mudas de cana-de-açúcar no Brasil, esse cultivo continua sendo uma das mais importantes atividades agrícolas em nosso país. Os estados nordestinos continuam sendo produtores, mas as maiores lavouras encontram-se no estado de São Paulo.

Cerca de 45% da cana-de-açúcar produzida destina-se à fabricação de açúcar, e aproximadamente 55% é levada às usinas e destilarias produtoras de álcool. Parte do álcool produzido é utilizado como combustível para automóveis. Uma pequena parcela da cana destina-se à produção de cachaça.

Ao contrário dos engenhos coloniais, em que o trabalho era feito por meio de tração animal, força humana e hidráulica, as grandes usinas de açúcar e álcool contam com equipamentos com enorme capacidade de processamento, totalmente automatizados. Mesmo o corte da cana-de-açúcar, feito manualmente durante séculos, é hoje executado em boa parte por potentes cortadeiras.

Viando pelo interior do país, porém, ainda é possível encontrar pequenos engenhos produtores de rapadura ou possuidores de alambiques caseiros de cachaça, cujos processos lembram os tempos coloniais.

Maiores produtores de açúcar de cana no mundo: Brasil, Índia, Tailândia e Austrália.

Maior exportador de açúcar do mundo: Brasil (responsável por cerca de 50% das exportações mundiais).

90 países compraram açúcar do Brasil em 2002 (maior comprador: Rússia).

Produção de cachaça no Brasil: 1,7 bilhão de litros/ano, em 2004 (cerca de 50% produzido em São Paulo).

Fonte: Unica — União da Agroindústria Canavieira de São Paulo. Disponível em <http://www.unica.com.br>. Acesso em 15 mar. 2006.



Colheita mecanizada de cana na região de Jaboticabal, estado de São Paulo. 1999.

1 Responda em seu caderno.

- Que regiões do Brasil se destacam na plantação de cana-de-açúcar atualmente?
- Cite os produtos derivados do cultivo da cana-de-açúcar.
- Indique duas semelhanças e duas diferenças entre a produção de cana da época colonial e a de hoje.

PESQUISE

2 Qual é a principal atividade econômica desenvolvida no seu estado? Informe-se sobre:

- o destino da produção e as técnicas utilizadas;
- a importância desse produto na economia do seu estado;
- as condições de trabalho.



Plantação de cana-de-açúcar.

Figura 23. Projeto Araribá- História, 2006, p. 193

A primeira atividade é apresentada após a discussão dos dois primeiros capítulos é composta de duas seções uma para *organizar o conhecimento* e a outra *ontem e hoje*. A atividade da imagem 22 é composta por sete questões que envolvem as discussões dos temas estudados (questão 1, 2 e 4) uma com imagens para análise (questão 3), também questões com pequenos textos (questão 5 e 6) e uma para desenvolver uma história em quadrinhos (questão 7).

A atividade da imagem 23 apresenta um texto que fala da importância da cana-de-açúcar no Brasil tanto na época colonial como ainda nos dias de hoje e que o estado de São Paulo é onde se encontram as maiores lavouras e que estas são usadas para diferentes fins, ou seja, para a produção do açúcar; cachaça e etc.. Destaca-se no texto como mudou a forma do trabalho que antes era feito através de trabalho braçal, mas que já nos dias atuais boa parte é executada por potentes maquinário. Para melhor exemplificar estas questões tem uma pequena tabela em quadro azul que mostra dados do que foi debatido no texto e ainda é apresentada uma imagem de uma colheita mecanizada na região de Jaboticabal, estado de São Paulo em 1999.

Para finalizar a seção há uma atividade de duas questões a primeira questão faz referência ao texto que foi trabalhado e a segunda é uma pesquisa para saber qual seria a atividade econômica desenvolvida no estado.

O outro bloco de atividade é apresentado no final da unidade.

As atividades são apresentadas em quatro seções: a) uma para organizar o conhecimento; analisar e interpretar; opinar e pesquisar; b) para discutir sobre um patrimônio histórico; c) ampliar o conhecimento e comparar o passado ao presente, ou seja, relacionando as novas informações aos conteúdos já estudados e d) espécie de monografia para estudar com mais detalhes um tema relevante da unidade.

Atividades

Registre em seu caderno

ORGANIZE SEU CONHECIMENTO

- 1 Monte em seu caderno uma ficha com as funções desempenhadas pelos seguintes grupos sociais do engenho.
- Senhor de engenho.
 - Feitor de plantações.
 - Feitor da moenda.
 - Feitor-mor.
 - Mestre de açúcar.
 - Purgador e caixeiro.

EXPLIQUE

- 2 Analise o documento com atenção.

O trabalho não pára no engenho

"Aqui, nada de apatia; tudo é trabalho, atividade; nenhum movimento é inútil, não se perde uma só gota de suor.

[...] Vejo ao longe negros e negras curvados para a terra, e excitados a trabalhar por um feitor armado dum chicote que pune o menor repouso. Negros vigorosos cortam as canas que raparigas enfeixam. Os carros, atrelados de quatro bois, vão e vêm dos canaviais ao engenho. Outros carros chegam da mata carregados de lenha para as fornalhas. Tudo é movimento.

O engenho está sobre um terraço; cavalos, estimulados pelos gritos de moleques, fazem-no girar. Raparigas negras empurram a cana para os cilindros da moenda. Alguns negros descarregam as canas e as colocam ao alcance das mulheres; outros as transportam em grandes cestos e espalham no terreiro o bagaço inútil da cana, que não é usado como combustível. [...]"

TOLLENARE, Louis-François. Notas dominicais tomadas durante uma viagem em Portugal e Brasil, 1816, 1817, 1818. In: *Coletânea de documentos históricos para o 1º grau: 5ª a 8ª séries*. São Paulo: SE/CENP, 1985. p. 15.

- Reescreva no caderno os trechos que indicam os trabalhos realizados pelos escravos no engenho.
- Identifique o tipo de engenho descrito no texto. Justifique sua resposta.
- Crie um desenho representando a situação descrita no texto.

- 3 Leia o texto e responda em seu caderno.

A caminho do cativo

"[...] São amontoados em pequenos navios, normalmente amarrados com ferro e reduzidos a uma dieta inadequada consistindo geralmente de farinha de mandioca e carne salgada [...]. Assim, submetidos os escravos durante esse tempo a condições tão danosas, seus organismos se deterioram, e eles desembarcam em nossas praias em estado bastante deplorável."

Lima Duarte, Ensaio. In: CONRAD, Robert Edgar. *Tumbeiros*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 56.


- Qual é o tema principal do texto?
- Justifique sua resposta com dados do texto.

- 4 Observe o quadro.

Preço de um escravo (em 1751):	100 mil-réis
Custo anual de manutenção de um escravo:	8.400 réis
Renda anual produzida por um escravo:	35.550 réis
1 milhão de réis = 1 conto	

- Quanto um fazendeiro gastaria para comprar 60 escravos?
 - Quanto ele gastaria para manter esses escravos durante três anos?
 - Qual seria a renda produzida pelos escravos ao final de três anos?
 - A que conclusões podemos chegar após fazer essas contas?
- 5 Analise as duas visões diferentes sobre o caráter da escravidão africana no Brasil apresentadas nas páginas 200 e 201. Considere:
- A idéia principal de cada ponto de vista.
 - O nome de um representante de cada uma das visões.
 - Os argumentos apresentados por uma e por outra.

Figura 24. projeto Araribá- história, 2006, p.202



EDIFÍCIOS DAQUELE TEMPO

Um solar setecentista em Salvador

O Solar do Unhão, localizado na cidade de Salvador, é uma construção representativa do século XVII.

Seu nome é uma herança do proprietário, Pedro de Unhão Castelo Branco, que passou a residir no local a partir de 1690.

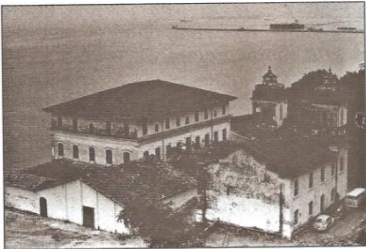
Composto de casa-grande, capela e senzala, durante muito tempo funcionou como engenho de cana-de-açúcar. O período áureo desse engenho ocorreu em meados do século XVIII, com a reedificação da capela e a aplicação de painéis de azulejo português na casa-grande.

Quando a economia açucareira entrou em declínio, a propriedade foi arrendada. A partir de então, foram várias as formas de utilização desse conjunto: no século XIX, abrigou uma fábrica de rapé; no início do século XX, serviu como depósito de mercadorias; durante a Segunda Guerra Mundial, foi usado como quartel.

Na década de 1940, o conjunto foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

Na antiga casa-grande funciona hoje o Museu de Arte Moderna da Bahia, enquanto a senzala transformou-se em um restaurante de comidas típicas e a capela ainda é dedicada à Nossa Senhora da Conceição.

Em razão de sua importância histórica, o Solar do Unhão e outros edifícios semelhantes não podem ser demolidos ou sofrer reformas que descaracterizem sua aparência original.



OLDEMAR VICTORINE

Vista panorâmica do Solar do Unhão, em Salvador, Bahia, ano 2000.

- 1** Em seu caderno, complete a linha do tempo sobre as diferentes formas de utilização do Solar do Unhão.

Século XVII	Século XVIII	Século XIX	Século XX	Século XXI
-------------	--------------	------------	-----------	------------

- 2** Escreva sobre a importância do tombamento de um patrimônio histórico.

PESQUISE...

- 3** Verifique se em seu estado existe algum edifício tombado pelo patrimônio histórico.
 - Quando e por quem foi construído.
 - Para que finalidade ele era usado originalmente.
 - A quem ele pertence atualmente.
 - Qual é o seu uso atual.
 - Redija um relatório com o resultado da pesquisa.

Figura 25. Projeto Araribá- História, 2006, p. 203

Na figura 24 representativa da seção organizar o conhecimento a atividade é dividida em cinco questões que se referem aos textos discutidos nos capítulos (questão 1 e 5); discussão de documento (questão 2) que fala sobre os engenhos; de texto (questão 3) vai debater um texto relatando sobre como os escravos são transportados e por último uma tabela(questão 4) é colocado onde se propõe analisar a questão do custo dos escravos.

Como podemos perceber as atividades não só tratam o que foi discutido anteriormente nos capítulos, mas apresentam outras informações, outros textos, documentos, tabelas que contribuem para o aprendizado do aluno já que os capítulos são resumidos e não tem como apresentar todas as questões que são de importância para o aprendizado do assunto. Neste

sentido, as atividades trazem esse complemento de conhecimentos na mesma medida que estimula a prática.

A atividade da imagem 25 cujo tema é *edifícios daquele tempo* apresenta-se um texto com uma imagem ao lado e logo abaixo uma atividade esta por sua vez possibilita conhecer e analisar importantes monumentos históricos da época. Esta imagem que esta sendo apresentada faz referencia ao *solar do Unhão* como bem explica o texto a cima é uma construção representativa do século XVII que funcionou como engenho de cana de açúcar, mas a partir do declínio da economia açucareira este passou a ser utilizado de diversas formas e hoje funciona como um museu de Arte Moderna da Bahia.

É apresentada outra seção *ontem e hoje* que são trabalhados pequenos textos que possibilita a comparação do passado com o presente de acordo com os temas estudados.



ONTEM E HOJE

Os quilombos

Chamavam-se mocambos ou quilombos as aldeias fortificadas que reuniam escravos fugidos das fazendas. Neles viviam também índios, escravos alforriados e mesmo brancos pobres.

Formaram-se quilombos em várias partes da colônia, desde o século XVI. O mais conhecido foi o **Quilombo dos Palmares** (em terras que hoje fazem parte do estado de Alagoas), que chegou a reunir mais de 20 mil membros, espalhados por várias aldeias.

Os moradores de Palmares praticavam a caça, a pesca, cultivavam alimentos e criavam porcos e galinhas. Com o tempo, passaram a comercializar seus produtos com os povoados vizinhos, em troca de armas, pólvora e ferramentas de trabalho.

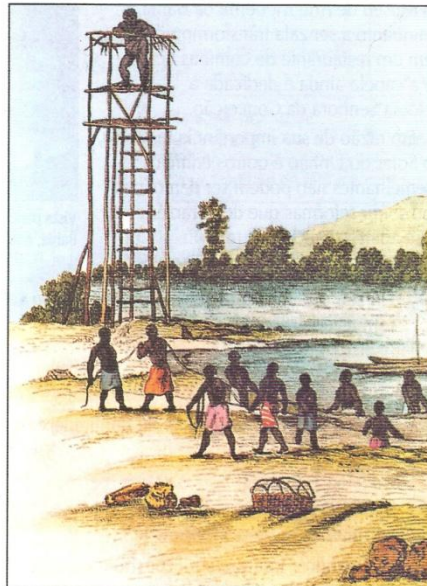
Zumbi foi o mais famoso chefe desse quilombo, razão pela qual tornou-se um símbolo para a cultura afro-brasileira.

A luta contra Palmares

Os fazendeiros e as autoridades viam o quilombo como uma grande ameaça e não mediram esforços para destruí-lo. Depois de 20 anos de guerras intensas, as autoridades contrataram os serviços do bandeirante paulista Domingos Jorge Velho.

A operação montada pelo bandeirante conseguiu destruir completamente o quilombo, em 1694. Zumbi e alguns quilombolas conseguiram fugir e continuaram atacando vilas e incentivando a fuga de escravos.

A luta, porém, não teve longa duração. Em 20 de novembro de 1695, Zumbi foi encontrado morto. Sua cabeça foi enviada ao Recife e exposta em praça pública para servir de exemplo a todos os escravos.



CIB COLLECTION-INSTITUTO CULTURAL BANCO SANTOS, SÃO PAULO

Este desenho, feito na época em que Palmares ainda existia, mostra como o artista imaginou um aspecto da vida dos palmarinos. Obra de Georg Markgraf, de 1665.

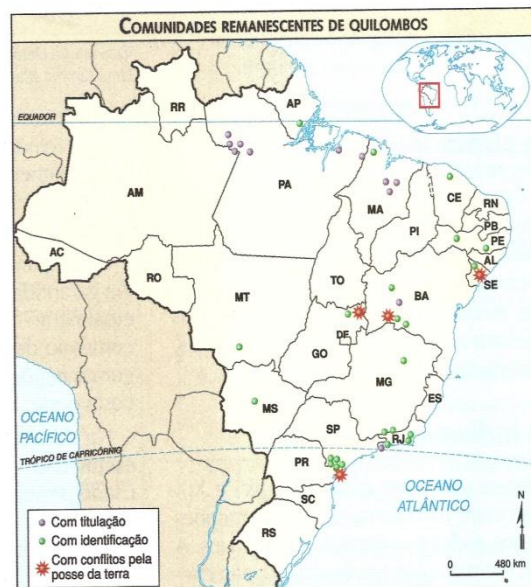
Figura 26. Projeto Araribá – História 2006, p. 204

As comunidades remanescentes de quilombos

Hoje, passados mais de trezentos anos, os descendentes dos antigos quilombolas conquistaram o direito às terras ocupadas por seus ancestrais.

Uma comunidade descendente dos antigos quilombolas é a do povo kalunga, localizada na Chapada dos Veadeiros, no norte de Goiás. Na comunidade, os moradores respeitam o local onde vivem e procuram reviver suas tradições.

Apesar do amparo da lei, as comunidades remanescentes de quilombos são constantemente ameaçadas por empresas interessadas nos recursos naturais das terras, como minérios e madeiras.



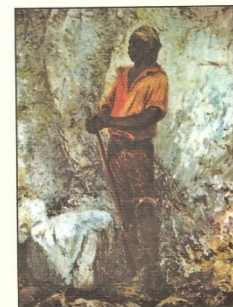
Fonte: Fundação Cultural Palmares; Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, 2004.

1 Elabore, em seu caderno, uma ficha sobre os quilombos.

- O que eram.
- Quem vivia neles.
- Qual o quilombo mais conhecido.
- Onde se localizava.
- Qual foi seu principal líder.
- Como ele terminou.

2 Relacione os antigos quilombos com as comunidades remanescentes de quilombolas atuais.

3 Em seu estado há alguma comunidade remanescente de quilombo? Ela já foi identificada e reconhecida pelo governo?



Zumbi, pintura de Antônio Parreiras, final do século XIX.

Figura 27. Projeto Arariba- História, 2006, p.205

Como podemos ver a seção ontem e hoje é apresentada em duas páginas, na imagem 26 são problematizados dois textos o primeiro vai relatar sobre os quilombos com destaque para o Quilombo de Palmares apresentando como eles viviam. O segundo texto vai mostrar a luta como uma ameaça para a sociedade, ao lado tem-se uma imagem feita por Georg Markgraf no tempo que Palmares existia, de como ele imaginou a vida dos palmarinos.

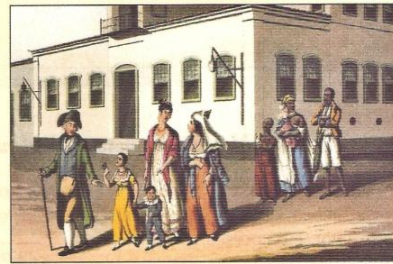
A imagem 27 mostra um texto sobre as comunidades remanescentes de quilombos, é um texto que faz referência aos descendentes dos quilombolas das conquistas que alcançaram e das ameaças que ainda sofrem nos dias atuais para melhor explicação é colocado um mapa.

Como podemos perceber os dois primeiros textos fazem referências aos acontecimentos que já ocorreram e o último texto é o que ocorre hoje por isso o nome da seção ser ontem e hoje, porque é apresentado textos que os permite fazer essa comparação do passado com o presente. Para finalizar, há uma atividade de três questões uma que faz referência aos textos; outra para relaciona as comunidades dos antigos quilombos com os comunidades remanentes de quilombolas atuais e para finalizar uma questão para fala discutir se no estado há alguma comunidade de quilombos e se eles são reconhecidos pelo governo, ou seja, mais pessoal.

Para finalizar a unidade é apresentada quatro seções Em foco:

EM FOCO

Senhores e escravos



Gravura de Henry Chamberlain intitulada *Uma família brasileira, de 1819.*

Dois extremos

Uma das principais características da colônia portuguesa na América foi o trabalho. Como resultado, a sociedade colonial que se formou caracterizou-se por dois extremos: de um lado, os que trabalhavam, e de outro, os que impeliavam ao trabalho. Em outras palavras, uma sociedade de escravos e senhores.

Laços indissolúveis

Acredita-se que entre os séculos XVI e XIX desembarcaram na colônia mais de 5 milhões de africanos, todos na condição de escravos. A princípio, eram poucos: no século XVI, não chegavam à colônia mais do que três mil por ano.

Conforme as atividades econômicas se avolumavam, o número de cativos crescia. No século XIX, acredita-se que tenham desembarcado cerca de 1,6 milhão de africanos no Brasil.

O tráfico de escravos, que uniu a África e o Brasil de forma indissolúvel, era um dos negócios mais lucrativos do período, disputado a ferro e fogo pelas potências europeias da época — Portugal, Holanda e Inglaterra.

O continente negro

No momento da chegada dos europeus à costa africana, a África estava dividida em inúmeros reinos ao norte e ao sul, e entre esses reinos existiam centenas de cidades-Estado e inúmeros grupos étnicos divididos em tribos.

Muitos reinos africanos, como Songai, Kongo e Etiópia, encontravam-se em declínio político, econômico e social, enquanto outros estavam se formando e se fortalecendo.

Para alguns povos da África a sobrevivência era garantida pela guerra, que objetivava principalmente a obtenção de escravos. Assim, o comércio de escravos já era praticado em algumas regiões da África — particularmente na costa oeste, banhada pelo Oceano Atlântico.

Na África, existiam diferentes formas de escravidão. Havia o escravo braçal, que era usado principalmente na agricultura. Havia o “escravo servil”, que produzia alimentos para si e para seu senhor, trabalhando nas terras deste. Existia também uma espécie de escravo meeiro, que fornecia uma renda em produto ao senhor das terras.



Fonte: CAMPOS, Flavio de e DOLHNIKOFF, Miriam. *Atlas: história do Brasil.* São Paulo: Scipione, 1993. p. 9.

Figura 28. projeto Araribá – História 2006, p. 206

Um novo funcionamento

Até a chegada dos europeus, as guerras na África para obter novos escravos eram apenas para repor a escravaria perdida por velhice, doença ou maus-tratos. Com os europeus, a aquisição de escravos tornou-se permanente, pois era necessário abastecer diariamente o mercado de escravos.

A eficiência e a rapidez com que as guerras passaram a ser realizadas multiplicou o número de escravos disponíveis no mercado escravista. Como resultado, o preço do escravo diminuiu, dando aos europeus um controle ainda maior sobre o comércio escravista. Milhões de negros escravizados foram obrigados, então, a deixar a África.

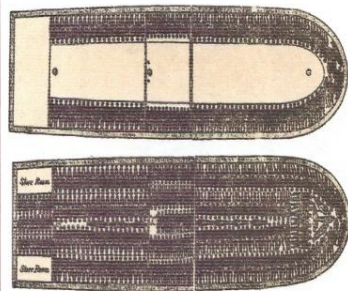
O interesse dos chefes africanos em comercializar com os europeus, portanto, fez a população modificar profundamente a sua forma de lidar com a escravidão.

Fonte 2

Compra e venda de escravos

"Mercadores de escravos da costa da Guiné e Cabo Verde, chamados *tangosmãos*, adquiriam escravos em ataque e expedições a lugares remotos, recolhendo tantas 'peças' quanto possível através da fraude, violência e emboscada. Com a chegada dos navios, os próprios africanos iam às vezes à caça de escravos, um grupo cercando outro 'como animais', e então afirmando que os capturaram em guerras justas e ameaçando abatê-los e comê-los se não fossem comprados."

CONRAD, Robert Edgar. *Tumbéins: o tráfico de escravos para o Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 49.



Esquema de 1808 representando o interior de um navio negreiro. Autor desconhecido.

Atividades

Registre em seu caderno

ORGANIZE O CONHECIMENTO

1. Elabore uma ficha sobre o tráfico negreiro.

Tráfico negreiro para o Brasil

- Número estimado de africanos vindos para o Brasil.
- Estimativa de africanos desembarcados no Brasil anualmente durante o século XVI.
- Estimativa de africanos trazidos para o Brasil no século XIX.

ANALISE E INTERPRETE

2. Reescreva duas orações do texto que expliquem o aumento no tráfico de escravos entre os séculos XVI e XIX.

3. Explique o significado da seguinte afirmação:

"O tráfico de escravos uniu a África e o Brasil de forma indissolúvel".

4. Observe a fonte 1 e anote em seu caderno.

- Principais cidades na África onde se concentrava o tráfico de escravos.
- Principais cidades da América portuguesa onde desembarcavam os africanos escravizados.
- Origem da maior parte dos africanos escravizados no Brasil.

5. Observe a fonte 2.

- Qual é o tema do texto?
- Que expressão do texto demonstra que o escravo negro era tratado como mercadoria?
- O texto acrescentou alguma informação nova ao que você já sabia? Justifique.
- O texto contraria ou reforça o conhecimento que você tinha do assunto? Justifique.
- Consulte o mapa político da África do final do livro e verifique em que parte do continente se localizam Guiné e Cabo Verde.
- Analise o esquema de um navio negreiro e descreva como você imagina que eram as viagens dos africanos escravizados para a América.

Figura 29. projeto Araribá – História 2006, p. 207

Uma sociedade em movimento

Ao desembarcar na América, o africano imediatamente assumia a condição social mais baixa existente na colônia: a de escravo. Pouco importava se na África tivesse sido rei, príncipe, ou agricultor. A outra extremidade social da colônia era ocupada justamente por seus senhores, vindos da Europa ou nascidos na América.

No início do século XVI, Portugal era uma das principais potências europeias, embora contasse com uma população minúscula — algo em torno de um milhão de pessoas.

Esse contingente precisava ser dividido entre todas as novas conquistas ultramarinas. Assim, para a América veio todo tipo de gente, de degredados até ricos senhores.

Para triunfar nessa terra, quase não se podia contar com o apoio do Estado ou de qualquer companhia comercial. Coube então à família levar adiante o empreendimento colonial.

O modelo desejado

Para o colono português, a família tinha um significado fundamental. E por família entendia-se aquela formada pelo homem, pela mulher e pelos filhos, devidamente sacramentada pela Igreja por meio do matrimônio e do batismo.

Viver em família garantia ao indivíduo uma condição social digna. Somente nessa condição ele poderia aspirar ao reconhecimento social e nutrir expectativas de progredir, isto é, de acumular riquezas.

Essa estrutura familiar — chamada **família patriarcal** — foi a mais valorizada, mas com certeza não foi a única nem a mais comum na colônia. Por todo o território colonial, existiram muitas outras formas de viver em família.

A casa era a principal expressão da família. Dentre as casas existentes no período colonial, a que conquistou maior prestígio foi a do senhor de engenho, a chamada casa-grande.

Fonte 1

Falsa opulência

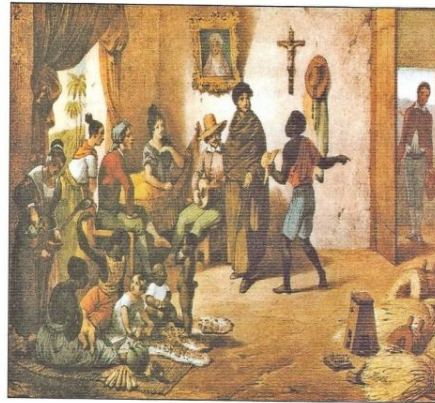
“A opulência e o requinte atribuídos ao modo de vida dos senhores coloniais de qualquer área do Brasil, e amplamente divulgados pela produção histórica, não foram encontrados ao se realizar análises mais profundas.

[...] As casas seriam, mesmo as dos grandes senhores, simples, pobres, acanhadas e vazias de objetos. Somente no decorrer do século XIX a riqueza passou a ser espelhada no formato e no interior das residências.

Na colônia, a ostentação do poder e prestígio estava na propriedade de escravos, no volume de sua produção, na riqueza dos trajes e complementos, inclusive de cativos e de arreios dos animais de montaria, quando se encontravam em espaço público. [...]

Foi também no século XIX que outro hábito mais ‘sofisticado’ começou: comer à mesa utilizando talheres. Escravo ou senhor, a maioria, agachada ou acorçada no chão se alimentava usando só as próprias mãos.”

FARIA, Sheila de Castro. *Nossa História*, ano 2, n. 16, fev. 2005, p. 60.



Família de fazendeiros, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1835.

Figura 30. projeto Araribá – História 2006, p. 208

O centro da vida social

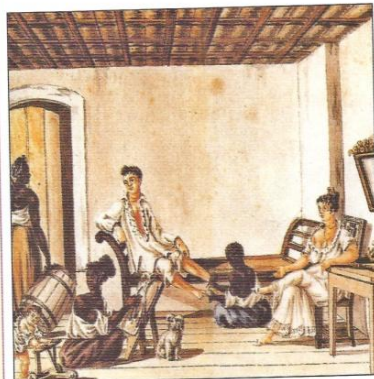
Numa sociedade rural, a casa-grande tornou-se o centro da vida cultural e social. Comandada de forma absoluta pelo senhor de engenho, ali se realizavam as mais diversas atividades domésticas, as cerimônias religiosas, as festas.

Em seu interior conviviam de forma intensa os mais diversos personagens: parentes, trabalhadores livres, filhos ilegítimos, agregados de diversas naturezas e, sobretudo, os escravos domésticos.

Fonte 2



Um funcionário a passeio com sua família, litografia de Jean-Baptiste Debret, século XIX.



Aquarela de Joaquim Candido Guillobel, de 1812-1816, representando o interior de uma casa-grande.

Atividades

Registre em seu caderno

ANALISE E INTERPRETE

1. Descubra o erro contido em cada frase e reescreva-a corretamente no caderno.

- A ocupação da América portuguesa pelos colonos foi realizada com amplo apoio do Estado português.
- Existiam diversas companhias comerciais responsáveis por subsidiar a ocupação do território colonial.
- A família patriarcal foi o modelo predominante entre os escravos e os trabalhadores livres pobres da colônia.

2. Observe as fontes 1 e 2 e anote em seu caderno.

- Construa a ficha do texto e das imagens. Siga o modelo.

Autor	Data	Tema tratado	Tipo de fonte
-------	------	--------------	---------------

- Consulte um dicionário para descobrir o significado das seguintes palavras. Depois, anote-o no caderno.
 - Opulência.
 - Requinte.
 - Identifique a característica central que a autora atribui à casa-grande.
 - Segundo a autora, como se media a riqueza e o poder dos senhores de engenho da época colonial?
 - Identifique a mudança de costumes na vida familiar, a partir do século XIX, que foi destacada no texto.
 - Descreva os elementos das gravuras que confirmam as informações sobre o modo de vida dos senhores coloniais presentes no texto.
 - Destaque duas semelhanças e duas diferenças entre as imagens.
3. Sintetize o que você entendeu sobre as características da família patriarcal.

OPINE

4. Na sua opinião, qual é a importância da família nos dias de hoje? Mostre sua resposta para um colega e leia o que ele escreveu.

EM FOCO

A senzala vista pelos europeus

A palavra **senzala** vem do idioma bantu. Um de seus significados é “moradia de gente separada da casa principal”; o mais usual, porém, é “povoado”. Em grande parte, foi nas senzalas que os africanos reconstruíram, na América, o seu modo de viver.

Os colonos portugueses costumavam interpretar a cultura africana com um olhar católico. Assim, com frequência, os africanos eram considerados incapazes de estabelecer relações familiares estáveis e duradouras. Muitas das práticas culturais dos escravos eram consideradas indecentes, extremamente sensuais e libertinas, como a dança lundu.

Com uma visão racista, muitos acreditavam que esses comportamentos resultavam do fato de os africanos virem de uma sociedade primitiva. Outros viam nessas atitudes um sinal da degeneração causada pelo escravismo. Tanto uma como outra visão desconsideravam a cultura africana e tinham como padrão de comportamento aquele ditado pela cultura européia, pelos valores da Igreja Católica e pela família patriarcal.

As origens africanas

Para os africanos existiam várias formas de se viver em família. Todas elas fundamentavam-se na idéia de parentesco formado a partir de um ancestral comum. Com isso, as famílias eram extensas, fundadas em relações de parentesco estabelecidas em um tempo distante.

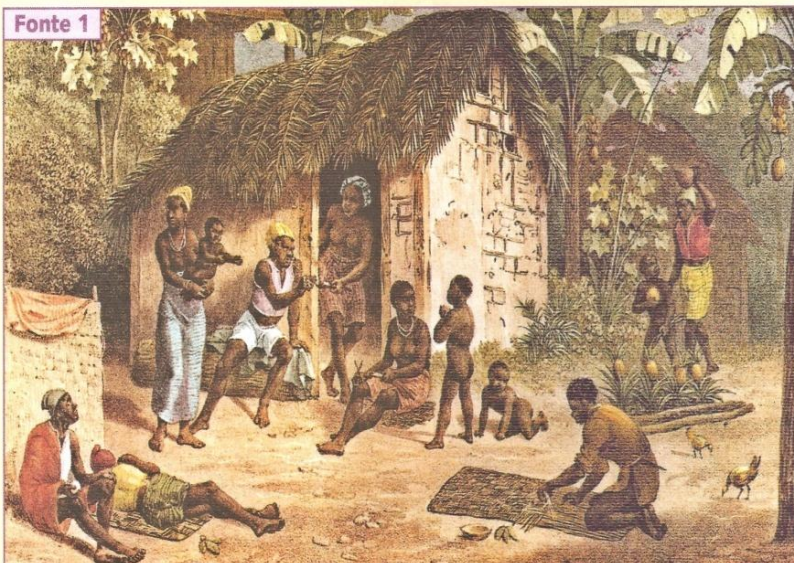
Cavando espaço para a liberdade

Apesar de poder contar com uma família extensa, vários africanos procuraram estabelecer uma união conjugal. Eles tinham vários motivos para isso.

Na África, o casamento era uma instituição valorizada. Significava condições mais favoráveis para conquistas econômicas e mesmo para a criação de filhos.

Na América, a união conjugal entre africanos representava a possibilidade de repartir com um companheiro as dificuldades do dia-a-dia e a falta de liberdade.

Os casados podiam viver separados dos demais cativos, fosse em um cômodo nas senzalas ou mesmo construindo uma pequena moradia nas terras da fazenda.



Habitación de negros obra de Johann Moritz Rugendas século XIX

Figura 32. Projeto Araribá – História 2006, p. 210



Exterior de uma senzala fotografada por Victor Frond em cerca de 1859-1861.

Longe da vigilância constante do senhor, os casais podiam preparar refeições suplementares com a pesca e a caça de animais silvestres, armazenar comidas e objetos e fabricar pequenos utensílios. Muitos escravos casados conquistavam ainda o direito de ter uma roça e mesmo de criar animais de pequeno porte, como galinhas e porcos.

Fonte 3

O tempero da senzala

“É de se imaginar, então, o espanto com que foram recebidos os pratos saídos das mãos das escravas, com seus temperos desconhecidos, trazidos da terra natal, molhos nunca experimentados, doces e sabores exóticos [...]

Quando se viram na cozinha das casas-grandes dos engenhos, começaram a tirar dos caldeirões toda a sua sabedoria culinária. Aperfeiçoaram pratos indígenas e portugueses, fizeram do coco e do seu leite, da pimenta malagueta e do azeite-de-dendê verdadeiras pedras de toque do bom paladar do país, inventando a farofa-de-dendê, assim como a banana frita no mesmo azeite [...]

Implantaram uma grande variedade de novas receitas de peixes, como moquecas. Misturaram o bacalhau aos seus temperos nativos. Com os miúdos de porco [...] fizeram o sarapatel. Carnes e legumes variados cozidos juntos resultavam em suculentos cozidos. Com o milho e açúcar fizeram o mungunzá.”

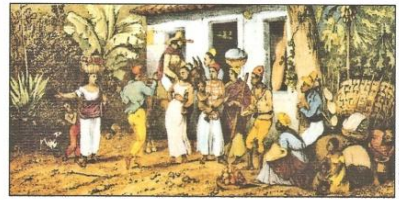
ROMIO, Eda. *Brasil 1500/2000: 500 anos de sabor*. São Paulo: ER Comunicações, 2000. p. 48-9.

Atividades

Registre em seu caderno

ANALISE E INTERPRETE

1. Observe essa imagem que mostra a dança lundu e responda.



Obra de Johann Moritz Rugendas intitulada *Dança lundu*, século XIX.

- Pesquise o significado da palavra *lundu* no dicionário e anote-o em seu caderno.
- Como os colonos portugueses interpretavam os hábitos africanos?
- Por que podemos afirmar que essas interpretações tinham uma base racista?

2. Estabeleça duas diferenças e duas semelhanças entre a família de origem africana e a família patriarcal.

3. Observe as fontes 1 e 2.

- Do ponto de vista da técnica, o que diferencia as duas imagens?
- Descreva as moradias de escravos que aparecem na gravura e na fotografia.
- A partir dessas imagens, relacione algumas vantagens materiais que tinham os escravos casados.

4. Releia o texto da fonte 3 e identifique a sua idéia central.

PESQUISE

UMA RECEITA DE ORIGEM AFRICANA

■ O que você vai fazer:

- Sob a orientação do seu professor, forme um grupo com seus colegas para pesquisar uma receita de origem africana. Escolham a receita e sigam o roteiro.
 - Nome da receita.
 - Ingredientes principais.
 - Modo de fazer.
- Levem a receita para a sala de aula. Juntem todos os trabalhos e produzam um pequeno livro de receitas afro-brasileiras.

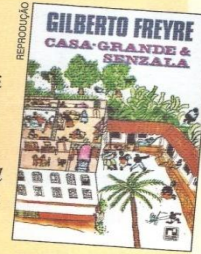
Figura 33. Projeto Araribá – História 2006, p. 211

O pioneirismo de Gilberto Freyre

Em 1933, Gilberto Freyre lançou o livro *Casa-grande & senzala*. A marca principal da sociedade descrita por Gilberto Freyre nesse livro foi a tolerância. Segundo ele, foi com base na tolerância que os portugueses se misturaram a muitos outros povos, sobretudo aos indígenas e aos africanos.

O livro de Gilberto Freyre ajudou a consolidar a idéia de que no Brasil se formou uma verdadeira democracia étnica, idéia duramente combatida pelos que denunciavam a presença do racismo na sociedade brasileira.

Os quadrinhos que você encontra a seguir foram extraídos de uma adaptação para jovens do livro de Gilberto Freyre, adaptada e condensada por Estêvão Pinto e quadrinizada por Ivan Wash Rodrigues.



Reprodução da capa do livro *Casa-grande & senzala*.

Um retrato do Brasil: Casa-grande & senzala

1

O escravo negro era relativamente bem alimentado, concorrendo para melhorar a dieta do colono branco com a introdução, entre nós, de preciosos frutos ou vegetais, vindos, por seu intermédio, da África. E do Oriente, o português trouxe alguns outros alimentos.



Fonte: FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala em quadrinhos*. Adaptação de Estêvão Pinto, ilustrações de Ivan Wash Rodrigues; colorização de Noguchi. 2. ed. São Paulo: Global, 2005. p. 16 e 45.

Figura 34. Projeto Araribá – História 2006, p. 212

2] Os africanos tinham bons contistas. No Nordeste, havia, outrora, negras que andavam de engenho em engenho, contando histórias de Trancoso.



3] José Lins do Rego conheceu, quando pequeno, algumas delas, que visitavam periodicamente os bangüês* da Paraíba. Sílvio Romero, na sua infância, também aprendeu, em um engenho de Sergipe, muita coisa sobre o Brasil com negros velhos.



* Tipo antigo de engenho de açúcar.

4] A linguagem infantil amaciou-se ao contato da criança com a ama negra. O “dói” dos grandes tornou-se “dodói” dos meninos. Palavra mais dengosa. A ama negra fez com as palavras o mesmo que com o pirão - machucou-as, tirou-lhes as espinhas. Daí a fala doce das crianças do Norte.



Atividades Registre em seu caderno

LOCALIZE A INFORMAÇÃO

- Observe o quadrinho 1.
 - Identifique a condição social dos personagens.
 - Descreva as características dos personagens.
 - Descreva o ambiente em que eles estão.
- Observe os quadrinhos 2, 3 e 4.
 - Liste as palavras do nosso vocabulário que foram inventadas pelos negros.
 - Procure em uma enciclopédia quem foram José Lins do Rego e Sílvio Romero. Anote o resultado no caderno.

INTERPRETE

- Observe novamente a cena do quadrinho 1, leia o texto e responda.
 - Que idéia eles nos transmitem?
 - Essa idéia reafirma ou contraria o que você já estudou sobre o pensamento do autor?

TRABALHO EM EQUIPE

- Refaçam os quadrinhos, adotando outro ponto de vista a respeito da escravidão no Brasil.

Figura 35. Projeto Araribá – História 2006, p. 213

Para apresentar esta seção iremos nos deter apenas a uma, pois como podemos ver nas imagens as seções seguem o mesmo modelo de apresentação.

Apresentam-se quatro seções cada uma dividida em duas páginas. Nelas são proporcionados temas relevantes para o estudo, são colocados textos e fontes sejam elas mapas; textos com imagem; só imagem; só documento para desenvolver questões que possam abranger mais sobre o assunto abordado ao longo de toda unidade e uma atividade sobre os mesmos.

Na imagem 28 é apresentado quatro pequenos textos o primeiro relata a questão do trabalho que se formou na sociedade colonial, ou seja, de escravos e senhores. O segundo vai abordar sobre o tráfico de escravos entre os séculos XVI e XIX apresenta-se dados de quantos africanos eram desembarcados. O terceiro falar sobre como estava dividida a África e de como eram diferentes as formas de escravidão variando de cada cidade-estado. O quarto texto (imagem 29) expõe sobre as guerras na África para obter escravos e como elas contribuíram para um novo funcionamento, uma nova forma de lidar com a escravidão.

Nesta seção ainda é apresentada duas fontes a primeira (imagem 28) é um mapa que retrata o tráfico de escravos para o Brasil e o segundo (imagem 29) aborda a questão da compras e as vendas de escravos que se davam através de fraude, violência e emboscada e que com a chegada dos navios ate os africanos ia à caça de escravos.

Para finalizar a seção tem uma atividade para organizar o conhecimento; analisar e interpretar os textos e as fontes é geralmente quatros questões com perguntas especificas dos assuntos apresentados, mas, também varia entre cada seção questões para pesquisar; opinar e fazer trabalho em equipe.

Portanto podemos perceber que estas seções apresentadas nos livros didáticos são formas de complemento dos assuntos trabalhados no capitulo, são informações que não fogem do que foi discutido, só acrescentam para melhor compreensão do que esta sendo estudado.

CAPITULO III

LIVROS E ANNALES ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA.

Ao falarmos em escola dos Annales logo fazemos menção aos novos métodos do ensino de história, assim como:

Ao referir-se ao “método tradicional”, professores e alunos geralmente o associam ao uso de determinado material pedagógico ou a aulas expositivas. Existe uma ligação entre o método tradicional e o uso de lousa, giz e livro didático: o aluno, em decorrência da utilização desse material, recebe de maneira passiva uma carga de informações que, por sua vez, passam a ser repetidas mecanicamente de forma oral ou por escrito com base naquilo que foi copiado no caderno ou respondido nos exercícios propostos pelos livros (BITTENCORT, 2011, p. 226).

Dentre as características colocadas ao método tradicional acima, Bittencourt enfatiza que há uma ligação entre este método e o livro didático, pois “As lembranças de muitos alunos da História escolar e os livros escolares produzidos no século XIX indicam o predomínio de um método de ensino voltado para a memorização” (Bittencourt, 2011, p. 67). Ou seja, os livros didáticos, em determinado momento histórico, seguiam um modelo que instruíam o aprendizado a partir da memorização. A autora ainda destaca que um modelo muito utilizado era do catecismo que eram apresentados por perguntas e respostas onde os alunos tinham que repetir, por escrito ou oralmente, o que havia sido transmitido.

Este modelo passou a ser debatido, como nos coloca Bittencourt (2011), nos anos 1980. Nesta época questionavam-se os métodos de ensino que buscava do aluno o saber de cor, enfatizando os grandes fatos e acontecimentos.

Utilizando a análise feita no capítulo I podemos destacar três ideias dos Annales que muito contribuíram para repensar sobre os novos métodos do ensino de história. A primeira seria a nova representação de tempo onde houve uma revolução epistemológica. Diferente da história tradicional que enfatizava os fatos a partir dos grandes líderes os Annales como expõe Reis (2000, p. 22) “[...] mudou os seus objetos, mudou os seus historiadores, mudou os seus objetivos, mudaram-se os seus problemas disciplinares [...]”, ou seja, eles renovaram e ampliaram seu campo histórico.

Outra idéia é a da fonte, antes os documentos utilizados para pesquisa eram feitos a partir de documentos oficiais como explica Reis (2000, p. 23) “[...] os documentos não são mais ofícios, cartas, editais, textos explícitos sobre a intenção do sujeito, mas listas de preços, de salários, series decertidoes de batismo, óbito [...]”, com a institucionalização dos Annales o conceito de fonte foi ampliado passando assim a utilizar documentos de todos os tipos, tudo que fosse vestígio do homem era considerado como uma fonte histórica.

Outra mudança significativa é a história-problema, ou seja, o historiador precisa levantar problemas e procurar respostas, como bem coloca Reis (2000) se antes era proibido o historiador aparecer em seu texto a partir da historia-problema ele não só é obrigado a aparecer, mas também explicitar suas pesquisas.

O objetivo deste capítulo é buscar as possíveis conexões e desconexões entre o LD e o Annales.

3.1 Qual a interligação dos Annales com os livros didáticos.

Ao observar no SEGUNDO capítulo deste trabalho o texto “*O nordeste colonial*” do livro Projeto Araribá percebemos que há uma influencia dos Annales na composição do livro didático, sobretudo no quesito: problematização. Vejamos exemplos de algumas conexões.

Vemos que logo na abertura do supracitado capitulo o curto texto introdutório apresentado é recheado de problemáticas . Parte das questões ponderam sobre nossa contemporaneidade. Observemos:

No estado em que você mora há atividades econômicas importantes para o sustento da população. Os impostos recolhidos devem ser aplicados na manutenção e no desenvolvimento das áreas de educação, saúde e saneamento básico, entre outras.

Será que seu estado consegue sozinho manter essas atividades? O que precisa vir de outros lugares para sustentá-las? Quantas pessoas vivem direta ou indiretamente desses negócios?

Nesta unidade veremos que o açúcar foi a maior riqueza do Brasil colonial até o século XVII. A cana-de-açúcar era cultivada em grandes propriedades, principalmente no nordeste, sob o olhar do senhor e com o suor do escravo. A produção do “ouro branco” voltava-se principalmente, para o mercado externo.

No nordeste açucareiro também se desenvolveram outras atividades econômicas importantes, como a pecuária, a produção de alimentos, o cultivo do fumo e do algodão. (projeto Araribá, 2006, p. 184).

Vemos que o texto começa com uma afirmação, ele coloca que nos estados há atividades econômicas importantes para o sustento da população e que estas servem para a aplicação na manutenção e desenvolvimento na área de educação e saúde, entre outros. Em seguida ele problematiza estas questões, para que o discente possa perceber a importância das atividades econômicas do nosso país a partir da análise das que são praticadas em seu próprio estado. A partir destas questões abaixo é colocado no texto o que se pretende trabalhar na unidade que é apresentar as atividades praticadas no nordeste colonial.

Então antes de iniciar e abordar sobre as atividades praticadas no período colonial o LD busca apresentar aos discentes questões da nossa contemporaneidade, e ao mesmo tempo lança indagações para que eles possam já ter noção que estas atividades ainda hoje têm sua importância. Estas questões servem para introduzir o tema da unidade.

O mapa da página 185 (imagem 8 do segundo capítulo) mostra as atividades econômicas do período colonial, para reforçar o olhar do discente sobre a imagem tem-se uma atividade oral na página 184 (imagem 9 do segundo capítulo) que o problematiza. O primeiro dos questionamentos será para listar as atividades econômicas nele representada, o segundo propõe identificar as atividades praticadas próximas às áreas litorâneas e aquelas praticadas no interior. Desta forma o aluno terá um olhar mais atento sobre a imagem, pois ela não está na abertura do capítulo como mera ilustração, mas para introduzir sobre o tema a partir de seu aspecto visual e das questões apresentadas na atividade. Ainda nela apresenta um questionamento onde o discente possa estabelecer relações entre as diferentes atividades que neles são representadas.

Ou seja, são questões introdutórias do que vai ser discutido na unidade como bem explica Bittencourt (2011, p. 240):

Fazer com que os alunos exponham suas representações sociais sobre o tema proposto para estudo pode favorecer igualmente uma reflexão por parte deles próprios. Ao possibilitar, por intermédio de debates e discussões orais e de respostas a questionários cuidadosamente preparados, a exposição das representações sociais dos alunos sobre determinado objeto, criam-se condições para que eles identifiquem os diferentes tipos de conhecimentos: o proveniente da vivência, das formas de comunicação diária que organizam são representações sobre a realidade social (expressa notadamente pelas expressões “eu penso”, “eu acho”, (“na minha opinião”...), e o conhecimento sobre essa mesma realidade proveniente do método científico.

Concordo com Libâneo (1994) quando coloca em seu texto que a aprendizagem pode ser casual e organizada, a primeira diz respeito à convivência diária com outras pessoas e suas experiências cotidianas e a segunda é aquela que tem uma finalidade já planejada sobre algum

assunto. Em outras palavras o discente sempre leva algum conhecimento para sala de aula, pois estamos sempre aprendendo algo, por isso, é importante no processo de ensino-aprendizagem buscar saber o que os alunos já sabem sobre os assuntos propostos.

Outro exemplo da conexão dos Annales com o LD é quando na abertura do capítulo aparece uma frase em vermelho que sintetiza e problematiza o estudo.

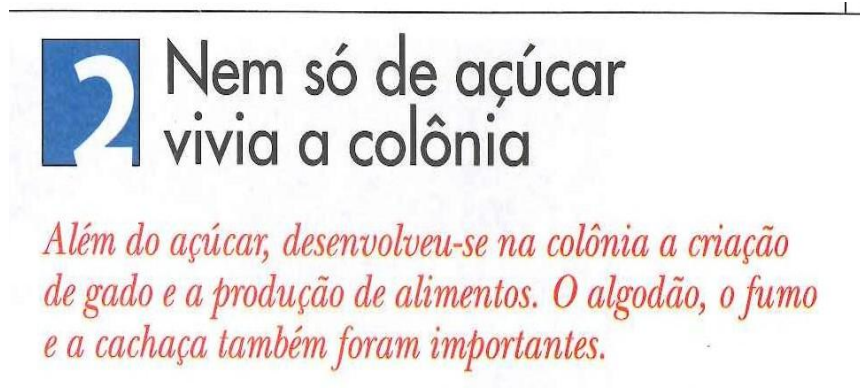


Figura 36. Projeto Araribá- história 2006, p. 189

Ela é uma ideia central do capítulo, observemos que nenhuma outra parte do texto encontra-se destacada em uma cor vermelha. O capítulo vai abordar que não era só o açúcar a atividade desenvolvida na colônia, mais houve o incremento de outras atividades produtivas como a criação de gado, a produção de alimentos, o algodão, o fumo e a cachaça. Ou seja, a todo instante o capítulo faz menção a estas atividades desenvolvidas no período colonial

Destacamos que esta ideia também faz conexão com a imagem discutida anteriormente, pois ela remete as diferentes atividades praticadas no período colonial, e no mapa elas são mostradas através da ilustração.

Na seção “Ontem e hoje” pagina 193 (imagem 24 do segundo capítulo) vemos mais um exemplo da problemática no LD. O pequeno texto aborda o cultivo da cana-de-açúcar nos dias de hoje fazendo uma comparação com o período colonial. Aborda sobre as diferenças entre eles, mas também põe em questão que mesmo nos dias atuais ainda é possível encontrar pequenos engenhos que lembram os processos adotados nos tempos coloniais e que mesmo passado quase cinco séculos ela ainda continua sendo uma das principais atividades agrícolas em nosso país. O que podemos notar neste texto é que o tempo pode ser flexível para promover mudanças, mas também é garantidor de permanências. É importante mostrar esta característica aos discentes para que eles possam melhor entender as mudanças ocorridas no tempo passado e suas marcas deixadas no agora. Neste sentido o texto acima mencionado segue esta linha mostrando como o próprio nome da seção já diz “ontem e hoje” quais foram

as mudanças ocorridas no cultivo da cana-de-açúcar do período colonial para os dias de hoje, e o que ainda permaneceu.

Logo abaixo do texto encontra-se uma proposta de atividade, nela destacamos uma questão que estimulam a pesquisa. “Qual é a principal atividade econômica desenvolvida no seu estado? Informe-se sobre: a) o destino da produção e as técnicas utilizadas; b) a importância desse produto na economia do seu estado; c) as condições de trabalho.” Desta forma o discente poderá ter dados não só das atividades econômicas e de seu funcionamento do período colonial, mas, através da pesquisa poderá obter estas informações sobre as atividades praticadas em seu próprio estado conhecendo assim um pouco mais do seu próprio lugar.

Apresentam-se desta forma novos problemas, partindo da realidade do próprio discente, busca-se dele colher informações sobre o seu lugar de moradia introduzindo assim sobre o assunto que será discutido. Notamos aí pontos que fogem do modelo tradicional, não são questões que tem respostas prontas, mas que buscam o entendimento do discente e sua própria pesquisa, atividades onde os alunos não respondem as questões mecanicamente, mas que elas são desenvolvidas para que os discentes possam desenvolver suas próprias conclusões, dentro do assunto proposto.

Vemos desta forma alguns exemplos da conexão do LD com a escola dos Annales.

No “Guia e recursos didáticos”, parte exclusiva para o uso do professor, encontramos a ideia de que o livro “[...] com esse estudo, visamos não apenas estimular o aluno a interrogar os documentos e compreender as condições em que foram produzidos, mas desenvolver a competência leitora e uma atitude questionadora e reflexiva. Por meio do trabalho de investigação histórica, pretendemos contribuir para a formação do juízo crítico.”

Nestes termos, o LD se vê como instrumento de formação da cidadania. Para tanto, o discente não deve apenas ser mero receptor de ideias prontas e acabadas, ele deve expor suas opiniões, questionamentos e reflexões, participando ativamente das aulas.

Um dos eixos norteadores deste LD é o de desenvolver uma compreensão leitora, como colocado na página 8 do guia didático: “[...] por compreensão leitora entendemos, no geral, a capacidade de apropriar-se do conhecimento e aplicá-lo em situações relativamente novas”. Nestes termos a intenção do LD é muito mais que uma leitura de textos, é desenvolver no discente uma compreensão que o permita dialogar através de sua própria análise crítica.

Confirmando esta colocação o LD explica que “leitura não é apenas exercício escolar, mas uma forma de relação com o mundo pela construção de significados. Aprender a decodificar um texto é adquirir as competências lingüísticas que permitem perceber as

intenções do interlocutor e, portanto, dialogar com ele. Assim, aprender a ler um texto é aprender a ler o mundo, processo hermenêutico no decorrer do qual o educando se apropria de significados e cria um repertório que lhe permitirá interagir crítica e autonomamente com o mundo que o cerca”.(projeto Araribá, 2006, p. 184).

Ou seja, o discente não deve apenas estar submetido a absorver as informações e repeti-las na avaliação no final de cada semestre, o processo de ensino deve ser muito mais que isso, a saber, prepara o aluno para o mundo, onde ele possa desenvolver seu senso crítico e sua opinião.

A própria ideia de avaliação, contida no Projeto Arariba, foi pensada “[...] para obter informações a respeito do processo de aprendizagem, [...] [utilizando] uma diversidade de instrumentos de avaliação, que considerem as diferentes habilidades dos alunos. Nesta coleção apresentamos atividades de vários gêneros, em diferentes momentos da unidade, que podem ser utilizadas pelo professor para realizar uma avaliação continuada e proveitosa: atividade de produção de texto, preenchimento de fichas, leitura e compreensão de textos, fotos, gráficos e mapas, pesquisa, debate, entre outras. A análise e o registro sistemático dessas produções, por parte do professor, permite obter uma radiografia do processo de ensino-aprendizagem e, a partir disso, reorientar as ações educativas propostas para o grupo.” (projeto Araribá, 2006, p. 184)

Todas as atividades apresentadas na unidade analisada procura em suas questões o entendimento e produção dos discentes assim como exposto acima, tem questões para analisar textos, imagens entre outros e tem também questões que busca sua criatividade como, por exemplo, fazer uma história em quadrinhos para explicar as etapas da produção do açúcar. Esta ideia foge do modelo tradicional que como já foi ressaltado, eram feitos questionários onde o discente teria que responder tal como foi passado, não poderia ele expor sua opinião.

Por outro lado, encontramos no Projeto Arariba certo apego a tradição.

No segundo capítulo na página 189 há uma discussão sobre a agricultura de exportação e produção de alimentos, aborda as diferentes atividades econômicas desenvolvidas nesta época além da cana-de-açúcar. No último parágrafo do texto temos a seguinte colocação “[...] vejamos agora como a produção de açúcar conviveu com outras atividades, algumas voltadas a abastecer os moradores da colônia e outras também destinadas ao exterior.” E abaixo é apresentado o mapa.

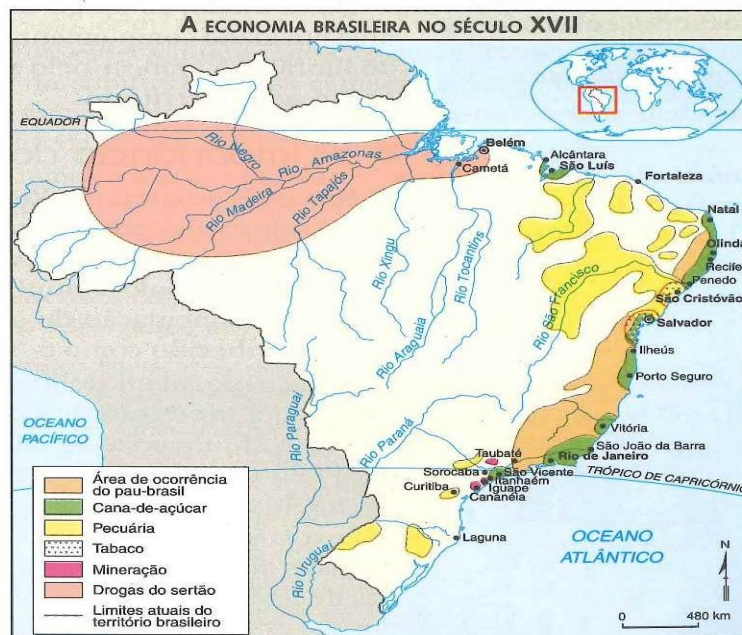


Figura 37. Projeto Araribá, 2006, p.189

Podemos ver que o mapa é representado com cores diferentes e abaixo é colocado o que cada uma delas representa, ou seja, uma escala de orientação, mas, no entanto não tem uma problematização. Em seguida já começa a falar em outro sub-tópico sem problematizar o mapa apresentado.

Outro exemplo pode ser visto na imagem abaixo. Assim, como o mapa ela é colocada e não se problematiza.



Figura 38. Projeto Araribá, 2006, p.187

Esta imagem representa as Ruínas do Engenho dos Erasmos, o primeiro engenho de açúcar do Brasil no município de Santos (SP). Lendo o texto não aparece em nenhum momento uma colocação que faça menção ao engenho a unidade se remete a produção açucareira, mas não problematiza, no texto em instante algum a construção, como se desenvolveu e o que representou neste período colonial este engenho.

Desta forma as imagens são colocadas como ilustração, vejo que há uma necessidade de uma discussão sobre elas para que os discentes não a vejam apenas como mera ilustração, que eles possam entender que as imagens também expõem informações e não só os textos escritos.

Em minha opinião o que percebi do livro didático é que ele traz em seus capítulos muitas imagens talvez para “atrair” o discente para o texto, além das imagens como se viu, ainda aparecem gráficos, mapas, boxes, e glossário, no entanto muitos deles não são problematizados no texto. As imagens a meu ver e muito mais que um recurso visual e não é a colocação de varias imagens e outras fontes como as citadas a cima que vai deixar o texto mais “interessante” e cheios de informações, mas a forma como a qual ela é discutida. Fazendo uma observação não podemos deixar de ressaltar que a utilização do LD vai depender de cada metodologia do professor. Desta forma concordo com Margarida Maria Dias de Oliveira (2009, p. 82) quando coloca que “O livro didatico é um instrumento que precisa ser mais bem utilizado pelo professor. Entendo como melhor utilização é a exploração mais adequada das suas potencialidades.”

Seguindo na mesma linha tem ainda na apresentação da unidade o uso de outro tipo de fonte que são os gráficos. Assim como mapa e a imagem o gráfico também não é discutido está lá para ocupar um espaço vazio.



Figura 39. Projeto Araribá, 2006, p.191

Assim como o mapa apresentado anteriormente o gráfico também vem representado em cores, ele vai abordar as exportações de produtos do Brasil colonial em cada época, porém estas informações não são discutidas no texto.

Com estes exemplos podemos ver que o livro apresenta além dos textos complementos de outras fontes, só que estes não são problematizados, diferentemente da imagem que é trabalhada na abertura do capítulo. Para os Annales as fontes podem ser escritos ou não e elas precisam ser problematização.

Então vejo que há muitas conexões dos Annales com o LD, o uso de diferentes documento e fontes, a apresentação de problemas e as atividades que busca do aluno suas próprias conclusões. Como foi apresentado e discutido o LD oferece em suas unidades um leque de discussões, e o professor será o transmissor; a ele cabe o papel de trabalhar com elas passando da melhor forma as informações nela contidas para que o discente possa absorver e desenvolver seu próprio pensamento sobre o assunto, pois, não basta só o LD conter vários documentos, imagens, gráficos entre outros complementos, mas é necessário que haja um intermediador para repassar esses elementos e problematizá-los, caberá a ele a forma como irá trabalhar em sala de aula, pois,

O livro didático é necessário, mas por si mesmo ele não tem vida. É um recurso auxiliar cujo uso depende da iniciativa e imaginação do professor. Os conteúdos do livro didático somente ganham vida quando o professor os toma como meio de desenvolvimento intelectual, quando os alunos conseguem ligá-los com seus próprios conhecimentos e experiências, quando através deles aprendem a pensar com sua própria cabeça. Além disso, é mais importante uma aprendizagem sólida e duradoura daquilo que se ensina do que adquirir um grande volume de conhecimentos. Por essa razão, é fundamental que o professor domine bem a matéria para saber selecionar o que é realmente básico e indispensável para o desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos (LIBÂNEO, 1994, p. 78-79).

Ou seja, o professor seleciona aquilo que ele considera importante para passar para os discentes, ele poderá utilizar todas as fontes do livro, mas poderá também selecionar algumas delas para abordar o assunto proposto.

Em suma conclui que o livro apresenta diversas formas de abordar seus conteúdos utilizando os diferentes recursos possíveis para desenvolver nos alunos uma reflexão crítica e não aquela pregada pela escola tradicional em que o discente é apenas um reproduzidor. Percebemos então que os Annales vão influenciar o LD quando este se apropria de diversos documentos e fontes e os problematiza como atividades práticas que devem ser desenvolvidas pelos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como sabemos o livro didático esta presente há muitos anos no processo de ensino-aprendizagem, considerada a ferramenta mais utilizada em sala de aula. Concordando com André Victor Cavalcanti Seal da Cunha (2009, p. 60) “Desta forma, assumimos o entendimento de que o livro didático não é apenas um objeto material inerte e sem vida (papel e tinta), mas um evento discursivo, materializando práticas discursivas plurais.”

O LD tem uma importância muito grande no que se diz respeito ao ensino sendo responsável por transmitir conhecimentos. Assim, ele e as demais fontes utilizadas neste processo devem ser muito bem explorados pelos professores para que assim possa obter bons resultados, pois:

Devemos entender o processo de ensino como o conjunto de atividades organizadas do professor e dos alunos, visando alcançar determinados resultados (domínio de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades cognitivas), tendo como ponto de partida o nível atual de conhecimentos, experiências e de desenvolvimento mental dos alunos (LIBÂNEO, 1994, p. 79).

Podemos perceber que nesta descrição sobre o processo de ensino encontra-se conexão com a escola dos Annales que é de desenvolver domínio de conhecimento e desenvolvimento de suas capacidades partindo do pressuposto do conhecimento e experiências que cada discente tem. Ao passo que o foco central é situar estas características no livro didático pode-se dizer que nele é encontrado quando, por exemplo, na abertura do capítulo apresenta uma atividade oral – *o que você sabe?* – que busca saber do discente o que eles já sabem sobre o assunto. Qual a importância do Rio São Francisco para a atual Região Nordeste? Por que ele é chamado por alguns de “rio dos currais”? Você já ouviu falar de casa-grande? E de senzala? O que você sabe sobre isso? Quais foram os tipos de mão-de-obra adotados no período colonial? Você já ouviu falar em zumbi? Quem foi ele?

São perguntas que busca do aluno suas próprias experiências e conhecimentos do assunto, estas indagações permite ao professor ter noção dos que os alunos já conhecem sobre o assunto facilitando a comunicação dos saberes.

Outro exemplo pode ser observado quando no final da unidade o LD apresenta a seção em foco. Divididas em quatro seções elas trazem uma monografia, um estudo mais verticalizado para o conteúdo. Os textos permitem aos discentes analisar mais profundamente os diálogos que são estabelecidos do passado com o presente, além dos textos encontram-se

fontes secundarias onde estimula ao aluno observar, extrair e interpretar diferentes documentos e o que cada um representa e também atividades que busca sua interpretação.

No entanto o LD também apresenta desconexão quando se coloca algumas imagens, gráficos, mapas e entre outros e não exploram estas fontes visuais neste sentido o exemplo abordado por Oliveira (2009, p. 82) cabe ser apresentada:

Por exemplo, iniciar o trabalho com os alunos sobre um conteúdo pelas imagens no livro didático e não pelo texto, o professor, preocupadíssimo em cumprir o programa e entendendo que sua missão é “expor uma matéria” vista conforme o que está no livro, deixa de utilizar um potencial importantíssimo do material didático, inclusive, levando em consideração que nossa cultura é muito visual e que os alunos têm seus olhares direcionados para as imagens.

Assim sendo, as imagens poderiam ser mais bem trabalhadas no LD. Para finalizar podemos concluir que o LD tanto apresenta na sua elaboração conexão como também desconexão com a escola dos Annales, daí a importância de critérios utilizados no PNLD para os livros didáticos. “[...] os critérios utilizados apontam para um livro didático considerado “inovador”, materializando as possibilidades didático-pedagógicas a serem seguidas nas aulas de História escolar [...]” (CUNHA, 2009, p. 61). Ou seja, um livro didático inovador que contribua para a formação do juízo crítico do discente e não mero receptor de idéias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVIM, Cristina Yara. **O livro didático na batalha de idéias:** vozes e saber histórico no processo de avaliação do PNLD, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. 2ed – São Paulo: Cortez. 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. – 4.ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales 1929-1989:** a revolução francesa da historiografia. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

DOSSE, François. **História e ciências sociais.** - Bauru, SP: Edusc, 2004.

DOSSE, François. **A história em migalhas dos “Annales” à “nova história”.**- São Paulo: Ensaio; Campinas, SP: editora universidade Estadual de Campinas, 1992.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história:** experiência, reflexões e aprendizados. 10.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

LE GOFF, Jaques. **A história nova.** - 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** – São Paulo : Cortez, 1994.

MELANI, Maria Raquel Apolinário. **Projeto Araribá:** história. – 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História:** sujeitos, saberes e prática. - Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

OLIVEIRA, Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. **Livros didáticos de história:** escolhas e utilizações. – Natal, RN: EDFURN, 2009. 100p.

REIS, José Carlos. **A história entre a filosofia e a ciência.** – 2ª edição – São Paulo: Ática, 1999.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales:** a inovação em história.- São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SILVA, José Adriano Parnaíba da. **Iconografia nas páginas do livro didático “projeto Araribá” na escola de ensino fundamental Dr. Jarismar Gonçalves Melo.** Monografia (Licenciatura em História) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2016.