Os paradidáticos no ensino de História:

uma reflexão sobre a literatura infantil/juvenil na atualidade

Por Ana Beatriz Accorsi Thomson [1]

Resumo

Este artigo tem como objetivo estabelecer considerações acerca dos paradidáticos no ensino de História. Nesse sentido, buscou-se investigar o contexto de surgimento da literatura infantil/juvenil, dos materiais paradidáticos voltados ao ensino de História e das tendências mais atuais dos materiais literários voltados ao público jovem, verificando as possibilidades de articulação com um ensino de História preocupado com a alteridade. Trabalhou-se também com a metodologia de pesquisa do campo da Educação Histórica, buscando priorizar as ideias dos agentes diretos da educação, as práticas cotidianas das escolas e os materiais que vêm sendo utilizados por professores e alunos nas aulas de História.

Palavras-chave: Literatura; Ensino de História; Paradidáticos.

Abstract

This article aims to establish considerations about the supplemental educational materials ("paradidactic materials") in History teaching. Then, we sought to investigate the context of the emergence of children's literature, the paradidactic materials aimed at teaching history and the most current trends in literary materials geared towards young people, checking the possibilities of articulation with a significant process of history teaching concerned with the otherness. We work with the research methodology of the field of History Education, seeking to prioritize the ideas of the direct agents of education, the daily practices in schools and the materials that have been used by teachers and students in history classes

Keywords: Literature; History Teaching; Paradidactic materials.

[1] Graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina. Atualmente cursa o Programa de Mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina, na linha de pesquisa de História e Ensino. Trabalha como Assistente Editorial e de Pesquisa no departamento de História da Scriba Projetos Editoriais e é editora de livros didáticos voltados ao mercado particular e ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), principalmente no âmbito do ensino fundamental e médio. Contato: anab.thomson@yahoo.com.br

Introdução

De acordo com Bittencourt (2008), a escolha (e a utilização) dos materiais didáticos pelos professores é uma questão política, pois envolve diretamente o comprometimento com a formação dos alunos. "A escolha dos materiais depende, portanto, de nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai apreendê-lo e do tipo de formação que estamos oferecendo" (BITTENCOURT, 2008, p. 299). Concordamos, assim, que o estudo e a reflexão sobre os tipos de materiais didáticos existentes e suas relações com o ensino são fundamentais na atualidade.

As pesquisas que buscam investigar os livros paradidáticos voltados ao ensino de História ainda são escassas no Brasil. Prioritariamente, costumam-se estudar os livros didáticos (BITTENCOURT, 2008, p. 303), suas narrativas, como eles são aplicados e compreendidos por professores, de que forma os alunos apreendem os conceitos apresentados, etc. No entanto, nas últimas décadas as escolas e os alunos têm adquirido acesso a materiais cada vez mais diversificados. Os livros paradidáticos também estão incluídos nessa profusão de novas mídias e materiais.

> O crescimento, nos últimos anos, no número de materiais didáticos é inegável, com a multiplicação de publicações didáticas e paradidáticas, dicionários especializados, além de materiais em suportes diferenciados daqueles que originalmente têm sido utilizados pela escola, baseados em vídeos e computadores. Diante dessa variedade de materiais didáticos, desigualmente distribuídos pelas diferentes escolas do país, torna-se urgente uma reflexão que ultrapasse uma visão apenas pragmática do problema (BITTENCOURT, 2008, p. 296).

Dessa forma, coloca-se aos pesquisadores do campo do ensino de História a responsabilidade de refletir, pesquisar e levantar dados sobre a utilização dos paradidáticos no ensino. Mas, afinal, o que são livros paradidáticos? Há alguns anos esse conceito poderia ser definido com maior facilidade, pois, nos próprios catálogos das editoras, encontrava-se uma espécie de "rótulo" definindo obras como paradidáticas ou não. Contudo, na atualidade, a ampliação do mercado literário causou uma certa "diluição" dessas definições conceituais quanto à tipologia da obra.

Para este artigo, utilizaremos a definição sistematizada por Circe Bittencourt (2008). A autora definiu uma

forma de diferenciação entre os tão variados materiais didáticos utilizados no ensino na atualidade. De acordo com ela, tal classificação foi elaborada originalmente pelos pesquisadores franceses, do Institut National de Recherche Pédagogique (INRP). Nessa concepção, os materiais didáticos são divididos em duas categorias principais: os suportes informativos e os documentos.

Os suportes informativos são aqueles materiais produzidos especificamente para "comunicar elementos do saber das disciplinas escolares". Eles fazem parte da indústria cultural e são elaborados previamente com o intuito de serem utilizados em meios educacionais por apresentarem linguagem própria para determinada faixa etária, constituírem saberes mais técnicos e possuírem princípios pedagógicos (BITTENCOURT, 2008). Alguns exemplos de suportes informativos são: livros didáticos, apostilas dos sistemas de ensino particulares, atlas escolares, dicionários escolares e determinados produtos como vídeos, CDs, DVDs, etc.

Já os documentos são aqueles produzidos em uma perspectiva que não faz parte originalmente dos saberes das disciplinas escolares. Assim, eles são produzidos para atingirem um público mais amplo e não têm preocupação e intenção didáticas predefinidas. Sua utilização em meios escolares depende da seleção e/ou produção feita por professores ou pela escola, sendo que não são caracterizados necessariamente como produtos da indústria cultural. Alguns exemplos de documentos são: filmes e livros de ficção, textos jornalísticos, documentários, fotografias, pinturas, etc.

Dessa maneira, neste artigo iremos considerar que os livros paradidáticos também podem pertencer a essas duas categorias. Existem aqueles considerados "clássicos", produzidos com fins educacionais, e que, em alguns casos, são rotulados com o próprio termo "paradidático". No entanto, também existem aquelas obras literárias produzidas sem uma intenção necessariamente didática, mas que podem ser utilizadas no ensino e serem vistas como paradidáticas também.

Os paradidáticos "clássicos"

Dentro do campo de produção de obras literárias voltadas aos jovens, surgiram aqueles materiais considerados

paradidáticos "clássicos" – que, além de estabelecerem relações diretas com a escola e com o processo de aprendizagem, foram produzidos especificamente para esse fim. Segundo Laguna (2001), esses materiais surgiram a partir de debates a respeito das práticas de leitura dos alunos.

> Os livros paradidáticos nasceram das discussões sobre a necessidade de autores brasileiros produzirem para crianças e jovens buscando formar, através deles, o desejo, o gosto e o prazer de ler. As editoras passaram a investir em textos alternativos, com temas e linguagem mais acessíveis, que serviriam para introduzir o aluno no universo da leitura e prepará-lo para obras mais complexas [...] (LAGUNA, 2001, p. 48).

Reconhecemos, portanto, que o material paradidático apresenta uma linguagem mais acessível aos alunos, pois já foi produzido com o propósito de ser utilizado por uma faixa etária direcionada. Gatti Junior (2004) traz alguns depoimentos de professores a respeito da utilização desse tipo de material em sala de aula. Um desses professores afirma que "enquanto o livro didático tinha a preocupação de, por exemplo, dar uma e única versão de um acontecimento, esses textos [paradidáticos] podem introduzir polêmicas" (NEVES apud GATTI JUNIOR, 2004, p. 210).

Nesse sentido, de acordo com Zamboni (1991), os materiais paradidáticos na forma de uma "nova cultura livresca" teriam surgido com a "[...] finalidade de complementar o livro didático, subsidiar o trabalho docente e oferecer ao professor e aos alunos novas abordagens a respeito dos temas estudados e/ou propor outros" (ZAMBONI, 1991, p. 2).

A presença de materiais diversificados e complementares ao livro didático no ensino foi ampliada principalmente devido ao anseio de grupos de professores que desejavam inovar em suas práticas (ZAMBONI, 1991). Criou-se, então, uma demanda para os materiais paradidáticos voltados ao ensino com o objetivo de dar suporte ao uso do livro didático, como fascículos, revistas, textos literários, livros temáticos etc. Inclusive, de acordo com Fonseca (2003, p. 54), muitos dos materiais paradidáticos "[...] tornaram-se um novo campo para a publicação dos trabalhos acadêmicos". A autora inclui esses materiais de "diferentes tipos e enfoques" no movimento de renovação pelo qual passou o ensino de História na década de 1980, que foi acompanhado pelas novidades que apontavam no mercado editorial.

> As editoras têm organizado persistentes esquemas visando expandir o mercado consumidor do "paradidático".

> O incremento mercadológico ocorre por meio de mudanças editoriais, abrangendo aspectos formais e de conteúdo das publicações, em tudo quanto possa atrair o público escolar (ZAMBONI, 1991, p. 2).

Nesse sentido, devemos procurar compreender o surgimento dos paradidáticos também dentro do contexto mercadológico e editorial, pois compreende-se que "[...] os paradidáticos não são tão inocentes, pois sua tessitura é montada com o objetivo de consumo imediato e massivo, semelhante a qualquer tipo de mercadoria vendável" (ZAMBONI, 1991, p. 4-5). Dessa forma, Zamboni (1991) afirma que a educação, no final do século XX, passou a abarcar também o setor privado e passou a ser concebida como um "investimento comercial". Ainda segundo a autora, a demanda cada vez mais crescente da ampliação da escolaridade fez com que o Estado não desse mais conta de atender a toda a sociedade, e a educação passou a ser considerada uma "mercadoria cultural de massa". Nesse sentido, visando preencher esse espaço que só vinha se ampliando, Zamboni (1991) afirma que as editoras ligadas ao mercado educacional passaram a pensar em alternativas além dos livros didáticos e, a partir desse "flanco aberto", investiram na produção dos paradidáticos, que, segundo a autora, se configuraram como o "novo filão lucrativo".

> A denominação paradidático, em catálogos editoriais, apareceu no final da década de 1970. Foi lançada numa política de "marketing" com finalidade comercial por Giro Takashi, que na época trabalhava para a Editora Ática (ZAMBONI, 1991, p. 11).

Outro fator relevante a ser considerado é que durante a década de 1980 houve uma crise editorial no Brasil, estimulada pelos altos índices inflacionários. Isso fez com que algumas editoras vendessem até 60% a menos de um ano para o outro, como exemplifica Zamboni (1991, p. 10). Nesse contexto, os livros com conteúdos didáticos e voltados aos estudantes se mantiveram como esperança e "retaguarda" econômica de muitas editoras.

> O filão de ouro para o comércio do livro desloca-se para a juventude. Os editores investem em livros didáticos, literatura infanto-juvenil e agora nos denominados paradidáticos, que começam a entrar fortemente no mercado desde a década de 1980 (ZAMBONI, 1991, p. 11).

Assim, nas últimas décadas do século XX, esse tipo específico de material passou a se apresentar como uma rentável alternativa às editoras, configurando também uma nova forma de encararmos o ensino de História, afinal:

> [...] a ampliação do mercado de paradidáticos nos [leva] a concluir que as empresas editoriais se tornaram, nas últimas duas décadas, agentes poderosos na definição de o que ensinar em história e como ensiná-la na escola fundamental (FONSECA, 2003, p. 56).

Zamboni (1991) afirma que esses recursos passaram a ser considerados por muitos como a "[...] panaceia de todos os problemas do ensino" (ZAMBONI, 1991, p. 47). No entanto, segundo a autora, muitos deles inovaram apenas no aspecto da linguagem e nas novas formas de apresentação estética, pois seu conteúdo continuava tradicional e os níveis de recortes temáticos também continuavam os mesmos daqueles materiais institucionalizados.

Essa autora realizou uma análise de livros paradidáticos voltados ao público do Ensino Fundamental, publicados principalmente durante a década de 1980. Em seu trabalho ela mapeou os principais paradidáticos do mercado segundo cada editora e coleção. Ela verificou três coleções em particular: *A História em Documentos* (Editora Atual), *Redescobrindo o Brasil* (Editora Brasiliense) e *O Cotidiano da História* (Editora Ática). Primeiramente, ela verificou as inovações nos formatos e depois buscou sistematizar as inovações "conteudísticas". Alguns fatores foram priorizados na análise: apresentação gráfica, jogos de cores, tipo de letras, ilustrações, vocabulário, papel, páginas, linguagem, recursos narrativos, apresentação da história em quadrinhos, da narrativa ficcional, emprego de documentos, contexto social, sujeitos históricos, relações sociais.

Após a análise, Zamboni (1991) concluiu que a relação entre paradidático e inovação pedagógica não se concretizava em termos reais, pois nem sempre esses materiais atendiam aos novos recortes temáticos, ao desenvolvimento de um pensamento crítico, à interpretação de fontes históricas e ao questionamento de algumas visões tradicionais da historiografia.

> Portanto, o emprego da forma isolada, por mais inovadora que seja, impossibilita o alcance de inovações que apontem para a transformação, que somente será alcançada com mudanças substanciais nas abordagens do conteúdo proposto. E isto, como acreditamos ter explicitado, não ocorreu, pois, no final a história veiculada continuou sendo

> aquela exaltadora de heróis, excludente das minorias, reforçadora dos laços de dominação (ZAMBONI, 1991, p. 200).

Para que a utilização desses materiais pudesse ser realmente significativa, segundo Zamboni (1991), eles deveriam ser agregados a uma abordagem consciente por parte do professor.

> Os professores, na procura do novo, buscam nos filmes, nas revistas, nos jornais, recursos que possam lançar mão para inovar em sua prática docente. Entretanto, a sua precária formação, acrescida pela falta de informações a respeito das diferentes linguagens, impede-os de explorar de modo satisfatório todas as possíveis dimensões existentes nestes veículos de comunicação (ZAMBONI, 1991, p. 76, 77).

As obras literárias vistas como paradidáticos

Acima realizamos considerações acerca dos materiais classificados como suportes informativos (BITTENCOURT, 2008), verificando o contexto de surgimento dos paradidáticos em uma vertente voltada ao ensino de História. No entanto, como já dito anteriormente, compreendemos esse conceito de uma forma ampla e levamos em conta também os materiais classificados como documentos (BITTENCOURT, 2008), considerando, portanto, as obras literárias em geral que possivelmente são introduzidas nas aulas de História[2].

Para que se possa compreender como vem se estruturando o meio literário voltado aos jovens e quais os papeis que ele tem assumido na atualidade, buscaremos verificar brevemente como se deu o surgimento desse tipo de recurso no contexto brasileiro. Foi principalmente a partir da década de 1980 que o mercado literário voltado ao público jovem passou a se expandir em larga escala. Nessa época, já existiam as chamadas obras "pioneiras", como aquelas de Monteiro Lobato, por exemplo. No entanto, foi no final do século XX que o campo realmente se expandiu massivamente.

> A partir de meados dos anos 80, a produção de Literatura Infantil/Juvenil 'explode' no mercado editorial, tornando-se quase impossível, ao analista, o registro global das centenas de títulos publicados e o crescente número de

[2] Sobre as relações entre os campos da História e da Literatura ver: PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & história cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. A autora considera que esses campos do saber têm se aproximado principalmente com a emergência da vertente da História Cultural, no século XX.

> novos escritores e ilustradores que surgem no rastro dos pioneiros (COELHO, 2010, p. 287).

Mas, afinal, como são caracterizadas essas obras literárias voltadas ao público jovem que têm surgido nos últimos anos? Com a expansão da produção desses materiais, foi necessário estabelecer algumas vertentes principais de caracterização. Coelho (2010) define as atuais tendências da literatura infantil/juvenil em três categorias principais. A primeira categoria, chamada Realista, é formada por obras que buscam retratar o cotidiano típico de uma criança, costumes, pequenos mistérios e aventuras, problemas sociais e reflexões psicológicas. A segunda categoria, intitulada Fantástica, envolve o universo do imaginário e da fantasia. Já a terceira categoria é chamada Híbrida, pois parte de um contexto considerado realista e incorpora elementos do fantástico também.

É evidente que, ao estabelecer essas classificações, a autora não pretende engessar e propor uma divisão única entre as obras, mas apenas delimitar e, de certa forma, mapear as tendências atuais desse universo literário infantil/juvenil.

> Vista em conjunto, a atual produção de Literatura destinada a crianças e jovens, entre nós, apresenta uma crescente diversidade de opções temáticas e estilísticas, sintonizadas com a multiplicidade de visões de mundo que se superpõem no emaranhado da 'aldeia global' em que vivemos (COELHO, 2010, p. 289).

Ao considerarmos nessa pesquisa os materiais paradidáticos como aqueles que pretendem estabelecer relações diretas com a escola e com o processo de aprendizagem, englobamos também as obras literárias infantil/juvenil de forma geral (e não apenas aquelas produzidas especificamente para serem utilizadas na escola). Como esses materiais podem exercer o papel de "agentes de formação"?

Em primeiro lugar, é necessário compreender que as obras literárias são formadas por determinada representação da realidade. Mesmo que algumas apresentem temas fantásticos, por exemplo, elas são baseadas em certo conjunto de valores e ideias que fazem parte do mundo vivido e representam o universo do qual o jovem faz parte.

> Considerada enquanto criação na linguagem, a literatura tem por natureza uma profunda característica social. A linguagem pressupõe sempre o contato e a interação entre o criador e produtor do texto e os receptores. Além dessa natureza linguística, a literatura trata de assuntos e

> temas humanos, isto é, que têm relação com a vida humana (sentimentos, afetos, temores, desejos, vivências), mesmo que apresente personagens sob forma de animais ou objetos, pois eles representam sempre a compreensão do ser humano sobre a realidade (COSTA, 2007, p. 23).

Assim, compreendemos que a leitura de uma obra literária não se mostra como a simples absorção de uma mensagem ou experiência simplesmente estética, mas, sim, uma "convivência particular com o mundo criado através do imaginário" (ZILBERMAN, 1985, p. 24). Ou seja, a leitura se configura como um processo de intercâmbio entre as experiências vividas pelo leitor com aquele universo simbólico presente na arte literária. Nesse sentido, a obra literária no universo infantil/juvenil "não se reduz a um determinado conteúdo reificado, mas depende da assimilação individual da realidade que recria" (ZILBERMAN, 1985, p. 24).

> Da mesma forma, toda leitura que, conscientemente ou inconscientemente, se faça em sintonia com a essencialidade do texto lido, resultara na formação de determinada consciência de mundo no espírito do leitor; resultará na representação de determinada realidade ou valores que tomam corpo em sua mente. Daí se deduz o poder de fecundação e de propagação de ideias, padrões ou valores que é inerente ao fenômeno literário, e que através dos tempos tem servido à humanidade engajada no infindável processo de evolução que a faz avançar sempre e sempre... (COELHO, 2000, p. 50).

Dessa maneira, entendemos que, muito mais do que uma função pedagógica de compreensão "conteudística", as obras literárias constituem, para os jovens, uma possibilidade para a formação do pensamento crítico e da interpretação da realidade em que vivem. Ao se inspirar em elementos do real e apresentar uma característica dita social, evocando ideias e valores próximos aos leitores, a literatura possibilita o desenvolvimento da capacidade de compreensão de mundo.

> Como procede a literatura? Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distante e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor (ZILBERMAN, 1985, p. 22).

E qual é o papel da escola nesse processo? Como a instituição pode influenciar na formação de alunos-leitores críticos? Compreendemos que, na atualidade, o espaço da escola é fundamental para efetivar o acesso de muitos jovens às obras literárias. De acordo com a 3ª edição da pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil",[3] realizada pelo Instituto Pró-Livro em 2011, entre os jovens de 11 a 13 anos, 47% afirmaram que sua principal forma de acesso a livros é por meio da biblioteca escolar. Entre os jovens de 14 a 17 anos, esse número é ainda maior: 48% deles têm a escola como a referência principal para acesso a livros. Outra questão relevante é o papel dos professores como fomentadores da prática da leitura. Ainda de acordo com a pesquisa citada, em 2011, ao responderem à pergunta "Qual é a pessoa que mais influenciou ou incentivou o seu gosto pela leitura? ", 45% dos entrevistados responderam que foram seus professores.

Reconhecemos, dessa forma, o importante papel assumido pela escola e pelos professores no incentivo à prática da leitura no contexto atual e concordamos, portanto, com Costa (2007, p. 10) que "[...] cabe à escola promover o crescimento do leitor, seja pelo contato com muitos e variados temas de leitura, seja quanto ao formato da escrita literária, seja, ainda, pelo compartilhamento e pela discussão de ideias [...]".

> A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta (ZILBERMAN, 1985, p. 26).

No entanto, é importante destacar que a prática de leitura na escola — ou incentivada por esse meio — deve ser realizada com a mediação dos professores. É consenso entre pesquisadores e estudiosos que o trabalho com obras literárias deve ser intermediado por profissionais, não apenas encaminhando os conteúdos e as possíveis aprendizagens desse processo, mas também evidenciando aos alunos o prazer da leitura e as sensibilidades que envolvem tal atividade (COSTA, 2007, p. 20).

[3] Pesquisa com amostra de 5012 entrevistas, realizada em 315 municípios de todos os estados e distritos brasileiros. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/>. Acesso em: 20 set. 2015.

> De forma geral, existe uma grande distância entre o discurso sobre a importância da leitura e sua prática. As nossas bibliotecas escolares muitas vezes servem como lugar de castigo, para serviços de utilidade escolar e guarda-volumes, mas raramente são um espaço de fruição da leitura, de dinamização e consolidação da prática leitora como prazer e emancipação. Estou certa de que nossas crianças gostam, sim, de ler [...]. O que lhes falta, muitas vezes, é o estímulo, é o acesso a um material mais literário e menos didático (BRETAS, 2012, p. 63).

Nesse sentido, questionamos: quais professores devem ser responsáveis pela "tarefa" de incentivar a leitura nos jovens? De acordo com Bretas (2012), nos últimos anos, a responsabilidade de formar alunos-leitores tem sido exigida em grande parte apenas daqueles professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e daqueles especializados em Literatura ou Língua Portuguesa. Contudo, sabe-se que "aprender a ler" deve ser uma discussão que permeie todos os campos do saber.

> Ainda existe na comunidade escolar a cultura de que a formação do aluno leitor é de responsabilidade dos professores das séries iniciais e de Língua Portuguesa e Literatura, quando, na realidade, os níveis e os processos de leitura não caminham em uma só direção, nem para uma só área do saber (BRETAS, 2012, p. 25).

Assim, reconhecemos que faz parte da disciplina de História contribuir para a formação do leitor crítico, capaz de interpretar textos literários e articulá-los de forma coerente com o campo do saber histórico. Compreendemos também que o procedimento de leitura é muito mais do que realizar uma eficiente decodificação da linguagem de um texto; é compreender seu contexto, relacioná-lo com seu cotidiano, criticá-lo segundo métodos definidos e, até mesmo, surpreender-se com suas possibilidades.

> Como não usar a literatura infantil como meros complementos ou ilustração? Acreditamos que a literatura infantil constitui uma fonte extremamente rica a ser problematizada pelo professor, que, por meio de um trabalho interdisciplinar, promoverá o acesso do aluno a outras linguagens, outras histórias, e o desenvolvimento de posturas críticas e criativas. Acreditamos que podemos enriquecer o processo de alfabetização e ampliar a aprendizagem histórica num processo de diálogo, aberto, livre e sensível entre memória, tempo, história (ZAMBONI & FONSECA, 2010, p. 351).

Nessa perspectiva que insere a literatura infantil/juvenil como uma possibilidade ao professor de História, deve-se atentar para que não seja realizada uma escolarização inadequada desse tipo de material. O conceito de escolarização da literatura é definido quando a escola e seus representantes — no caso, os professores — se apropriam de materiais literários tornando-os pedagógicos e utilizando-os para determinados fins (EVANGELISTA, BRANDÃO & MACHADO, 2006).

Deve-se primar que esse trabalho em sala de aula seja feito por meio de um diálogo aberto e livre com o material literário para que essa escolarização seja feita de maneira adequada. Segundo Soares (2006), a forma mais eficiente de se realizar esse procedimento de escolarização da literatura é aproximar a leitura ocorrida na escola daquela realizada costumeiramente no contexto social de vida do aluno. Assim, são rejeitadas propostas de atividades que engessem o procedimento de leitura estabelecendo normas e questões preconcebidas a serem respondidas pelos alunos como mera abordagem superficial e como um "excesso de didatismo e burocracia". Afinal, o que se busca é o leitor "[...] capaz de se safar até mesmo das camisas de força impostas pela escola e pela sociedade, na medida em que produz sentidos que fogem ao controle inerente à leitura e à sua metodologia" (WALTY, 2006, p. 52).

Para que se tenha clareza sobre a abordagem mais adequada de utilização desses materiais e para que se percebam as possibilidades da literatura infantil/juvenil no processo de aprendizagem histórica, devemos primeiramente nos atentar para a definição desse conceito. Sobre qual aprendizagem histórica estamos falando? Segundo Rüsen (2011a), aprender é um processo dinâmico, que transforma internamente a pessoa do aprendiz. Assim, "[...] algo é ganho, algo é adquirido – conhecimento, habilidade ou uma mistura de ambos" (RÜSEN, 2011a, p. 82). Para ele, quando o conhecimento histórico passa a desempenhar um papel na constituição mental do sujeito é que se constitui o processo de aprendizagem. Fatos, ações e concepções sobre o passado, quando apreendidas pelo sujeito, passam a interagir com seu modo de pensar e tornam-se um "assunto do conhecimento consciente".

A aprendizagem em História requer, portanto, um processo de internalização de "[...] conteúdos e categorias históricas viabilizadores de processos de subjetivação, isto é, de interiorização com intervenção dos sujeitos, com vistas às ações transformadoras da realidade" (SCHMIDT, 2009, p. 34). Verifica-se, dessa maneira, o desenvolvimento da consciência histórica, que permite que os alunos expressem

sua compreensão sobre o passado e construam sua orientação temporal de forma historicamente fundada (SCHMIDT, BARCA & GARCIA, 2011). Dessa forma,

> [...] espera-se que o aparato conceitual da história habilite os jovens a desenvolverem [...] as suas interpretações do mundo humano e social, permitindo-lhes, assim, melhor se situarem no seu tempo. A consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no quotidiano (SCHMIDT, BARCA & GARCIA, 2011, p. 16).

Concordamos com Rüsen (2011b), portanto, que o ensino de História não deve se mostrar como uma "mera absorção de um bloco de conhecimentos", mas sim como um processo em que se estabelecem perguntas e respostas, interpretações, e fundamenta-se um conjunto de operações mentais capazes de orientar na vida prática e na formação identitária dos sujeitos.

> Na atualidade defende-se, pois, que a aprendizagem é um processo de permanente construção. A aprendizagem constitui, assim, um processo ativo no qual o aluno compara, expande, restaura e interpreta o conhecimento, recorrendo à experiência e à informação que a todo momento recebe (GAGO, 2012, p. 24).

A estreita ligação entre o conhecimento histórico e a vida prática do indivíduo é um tema recorrente nas discussões de Rüsen. Segundo sua concepção, o conhecimento histórico representa "[...] uma resposta cultural ao desafio decorrente do fato de que os seres humanos vivem no fluxo do tempo, em meio a circunstâncias que não podem determinar por completo" (ASSIS, 2010, p. 17).

Dentro desse contexto, verificamos que é bastante amplo o conjunto de obras literárias que apresenta a potencialidade de ser abordado na aprendizagem histórica, configurando-se como materiais paradidáticos. No entanto, uma nova tendência em particular do mercado literário brasileiro é digna de maior atenção pelos historiadores: as narrativas envolvendo aspectos relacionados aos indígenas e aos africanos. Coelho (2010) aponta que a maioria dessas obras se configura como uma "busca/afirmação da identidade cultural brasílica". Para a autora,

> Ainda na esfera da 'literatura híbrida', destacamos duas correntes que dia a dia vêm crescendo em valor literário e importância histórica. Ambas vêm 'escavando' nossas origens de povo: a corrente das narrativas indígenas e a das

> narrativas africanas. De maneira comovente ou divertida ou fantástica, as histórias/estórias recuperadas/reinventadas de um passado remoto vão revelando aos pequenos leitores peculiaridades de dois povos, tão diferentes entre si e que, por artes do destino (ou de Portugal?), acabaram fazendo parte das raízes da nossa brasilidade (COELHO, 2010, p. 291).

Os paradidáticos, refletindo sobre identidade e alteridade

Principalmente a partir do início do século XXI, as iniciativas educacionais que trazem ao debate os povos africanos e os afrodescendentes brasileiros vêm ganhando força nos debates acadêmicos e nas mídias. Isso se deve, em grande parte, ao estímulo proporcionado pela Lei 10639/03, que instituiu o "ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira" nos currículos.

> A promulgação da Lei 10639/03 trouxe para o cenário da educação formal fatos, dados e conceitos até então não discutidos, sob a ótica da cultura hegemônica, pois, qualquer outra manifestação cultural era, tendenciosamente, identificada como periférica, marginal, dentre outras adjetivações, todas essas compreendidas como subalternas (SILVA, 2012, p. 40).

Os paradidáticos voltados aos temas da história da África e da cultura afro-brasileira constituem, portanto, uma das mais recentes tendências do campo literário. Como vimos anteriormente, a literatura proporciona o alcance a realidades distintas, o contato com o outro, em contextos sociais diversos e por meio de narrativas que estimulam a empatia. Tais discussões são fundamentais no contexto escolar e integram o campo do conhecimento histórico.

Sabe-se hoje que a aprovação da Lei 10.639/03 responde a "[...] reivindicações históricas de pessoas e grupos que há quase cinco séculos lutam pela efetivação de políticas públicas capazes de transformar a realidade brasileira, ainda racista e excludente" (SOUZA & CROSO, 2007, p. 14). Assim, devemos reconhecer a atuação dos movimentos sociais, principalmente relacionados ao Movimento Negro, em todo o processo de valorização das culturas e histórias africanas, seja nos meios escolares ou nos outros âmbitos da sociedade. Contudo, não se deve deixar de notar que tais

conquistas demoraram anos para integrar oficialmente os planos de políticas públicas voltados à educação.

> Mas é importante ressaltar que alguns aspectos presentes nessa Lei, como a inclusão da história do continente africano e afro-brasileira, são reivindicações dos Movimentos Sociais Negros e dos intelectuais negros, e datam pelo menos de meados da década de 1940, sendo, portanto, conquistas que nos chegam tardiamente, como consequência da perseverança desses (as) militantes e intelectuais (KRAUSS & ROSA, 2010, p. 861).

Dessa forma, o que se pretende destacar é que o reconhecimento da necessidade de uma educação voltada às questões étnico-raciais não ocorreu abruptamente com a implantação da Lei 10.639/03. Essas questões já eram levantadas por diversas instituições, principalmente por aquelas relacionadas aos movimentos sociais.

De acordo com Pereira (2010), desde o início do século XX, instituições e eventos de organização afrodescendente já vinham buscando espaços de atuação pública e formas de expor problemas e reivindicações à sociedade e ao poder público. Foram criadas instituições, como a Frente Negra Brasileira (1931), e realizados eventos, como o I Congresso do Negro Brasileiro (1950). Contudo, foi com a criação do Movimento Negro Unificado (1978) que as demandas dos afrodescendentes se expandiram e ganharam um caráter de luta política.

Em relação às preocupações quanto à educação, Pereira (2010) apresenta alguns exemplos da atuação dos grupos ligados ao movimento negro. Na década de 1980, Mundinha Araújo, militante vinculada ao Centro de Cultura Negra do Maranhão, realizou palestras em escolas para estimular a preocupação dos educadores e alunos com as questões étnico-raciais (PEREIRA, 2010). Ela produziu, inclusive, materiais que podem ser compreendidos como paradidáticos. As cartilhas apresentavam uma preocupação em mostrar elementos costumeiramente silenciados no ensino.

> Entre as estratégias bem-sucedidas estava a adotada por Mundinha Araújo e pelo CCN do Maranhão, de atuar diretamente nas escolas, não somente dando palestras e informando professores e alunos sobre as histórias dos negros no Brasil, mas também produzindo material didático para este fim (PEREIRA, 2010, p. 205).

A cartilha intitulada “Esta história eu não conhecia” (1980), por exemplo, foi publicada pelo Centro de Cultura

Negra do Maranhão e alcançou diversos estados do país. Nesse material[4], por meio de desenhos e balões de fala, desenrola-se uma história com viés infantil-juvenil em que uma mãe afrodescendente narra alguns episódios da história do Brasil ao seu filho.



Imagem 1: Capa da cartilha "Esta história eu não conhecia" (1980).

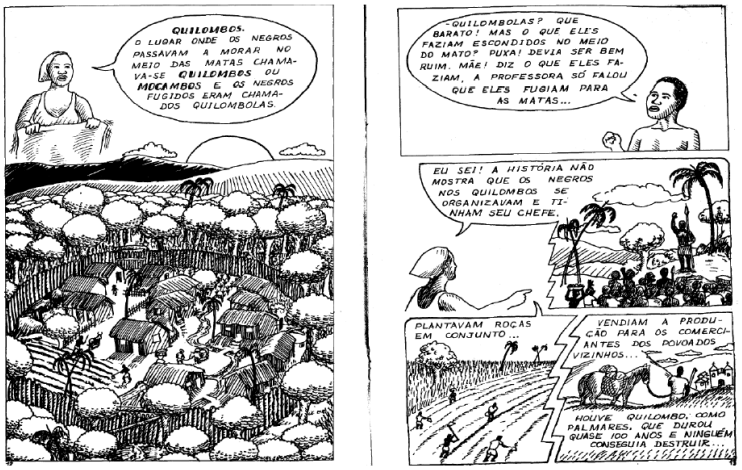


Imagem 2: Páginas internas da cartilha "Esta história eu não conhecia" (1980).

A narrativa busca valorizar a autoestima da população afrodescendente e mostra cenas "positivas" dos negros (PEREIRA, 2010), como o dia a dia de um quilombo. Algumas das críticas presentes na narrativa da cartilha questionam aquilo que normalmente aprende-se na escola: que os quilombos eram apenas os locais de moradia dos negros fugidos. O que se pretende nesse material é explorar, por

[4] Tivemos acesso a algumas páginas desse material por meio da digitalização disponibilizada na tese de Pereira (2010, p. 206 e 208).

exemplo, aspectos do cotidiano e as relações sociais existentes nos quilombos.

> Geralmente, quando personagens negros entram nas histórias aparecem vinculados à escravidão. As abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação com a dor. As histórias tristes são mantenedoras da marca da condição de inferiorizados pela qual a humanidade negra passou. Cristalizar a imagem do estado de escravo torna-se uma das formas mais eficazes de violência simbólica. Reproduzi-la intensamente marca, numa única referência, toda a população negra, naturalizando-se, assim, uma inferiorização datada. A eficácia dessa mensagem, especialmente na formatação brasileira, parece auxiliar no prolongamento de uma dominação social real (LIMA, 2005, p. 103).

Além da cartilha supracitada, Pereira (2010) destaca alguns outros materiais que atuavam nesse mesmo sentido e que também foram publicados ao longo da década de 1980. Amauri Mendes Pereira e Yedo Ferreira publicaram o "Caderno de descolonização da nossa história: Zumbi, João Cândido e os dias de hoje" (1980), que trazia relatos sobre eventos relacionados à história dos afrodescendentes. Outra publicação — que foi obtida, nesse caso, com o apoio do governo municipal de Porto Alegre — foi a cartilha "História do negro brasileiro: uma síntese" (1986), publicada por militantes do Grupo Palmares.

De acordo com Pereira (2010, p. 208) "todas as publicações [...] tinham o objetivo primeiro de apresentar aspectos pouquíssimo conhecidos da história do Brasil, especialmente as histórias dos negros no Brasil". Dessa forma, pretendemos evidenciar que a Lei 10.639/03 deve ser entendida dentro do contexto de luta da população afrodescendente, que há anos vem colocando na pauta da educação do país as questões étnico-raciais, inclusive por meio de paradidáticos, como foi possível perceber nos casos das cartilhas citadas.

Nos dias de hoje, além da legislação discutida anteriormente, outras medidas demonstram as preocupações acerca da relação entre a educação e a política de combate ao racismo. Foram aprovadas em 2004 as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", documento que apresenta princípios que contribuem para uma educação voltada ao combate do preconceito e à valorização da alteridade. De acordo com Souza e Croso (2007), atualmente vivemos no Brasil um "momento privilegiado" em que essas discussões acerca das relações étnico-raciais estão sendo levantadas e problematizadas.

De acordo com o documento, a demanda da população afrodescendente e do Movimento Negro por políticas públicas de caráter afirmativo vêm se manifestando nos últimos anos em propostas curriculares que:

> propõe[m] à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

No entanto, mesmo com as recentes conquistas em diversos âmbitos das políticas educacionais, não se pode esquecer que a questão da discriminação racial no Brasil, desde muitos anos, é considerada por muitos como algo superado.

> O primeiro aspecto recai sobre o esforço para entender a complexidade das relações raciais no Brasil. Tal movimento exige problematizar e esmiuçar como são construídas histórica e socialmente as concepções racistas e como em torno delas são engendrados os esquemas interpretativos que informam e orientam as práticas preconceituosas e discriminatórias, muitas vezes "silenciosas", silenciadas e naturalizadas. Como posicionar-se estrategicamente contra o que supostamente não existe? (SOUZA & CROSO, 2007, p. 20).

Assim como Cerri (2011), entendemos que a instituição escolar é considerada como local propício para que essas reflexões sejam levantadas, debatidas e problematizadas e para que os vínculos históricos e culturais dos cidadãos possam ser reconhecidos.

> A contribuição da história na escola não é só a compreensão da própria realidade e a formação da identidade, mas também a concepção e compreensão da diferença, da alteridade – tanto para ensinar a convivência nas sociedades que hoje são, na maioria, multiculturais, quanto para ensinar a julgar o próprio sistema político e social em que se vive [...]. É dentro desse raciocínio que pode ser lida como oportuna a lei que institui a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira, mesmo em comunidades – como é comum no Paraná – compostas na sua maior parte por descendentes de holandeses, poloneses, ucranianos e alemães: para evitar uma visão etnocêntrica do mundo e para prevenir o comportamento excludente, considerando

> que a modernização tende a colocar rapidamente em convívio multicultural as diferentes comunidades (CERRI, 2011, p. 126).

Atualmente, os pesquisadores têm questionado, então, como incluir e abordar esses temas em sala de aula. De acordo com Souza e Croso (2007), esse processo requer uma reestruturação do processo de ensino e aprendizagem.

> A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p. 15).

Acreditamos que o reconhecimento das culturas africanas e afro-brasileiras trazido à tona oficialmente por um dispositivo da legislação e pelas políticas públicas não deve envolver apenas uma introdução "conteudística" de temas e fatos relacionados à África, por exemplo. Afinal, adicionar blocos de conteúdos ao já tão apertado cotidiano escolar não representaria, em nosso entendimento, necessariamente uma alteração na forma como as sociedades de origem africanas são vistas na atualidade. Como acessar, então, esse universo sem sobrecarregar os currículos e buscando realmente uma educação voltada às questões de alteridade? É nesse momento que buscamos destacar a importância do meio literário e dos paradidáticos, encarando-os como uma alternativa possível.

> Quem estiver habituado a encontrar, apenas nos noticiários, as terras e os povos africanos reduzidos à violência e à miséria vai se surpreender. É verdade que esses problemas fazem parte de sua história e principalmente de seu presente, mas não são os únicos fatos a serem destacados. As literaturas africanas são chaves para penetrar os muitos mundos que o continente guarda, desvendando alguns de seus mistérios pelas palavras (CHAVES, 2009, p. 8).

Logo, pretendeu-se evidenciar neste artigo algumas reflexões acerca do conceito de paradidático, compreendendo-o como material feito para o ensino, mas também como obra literária que representa contextos sociais e realidades variadas. Verificou-se que, com o surgimento das novas tendências literárias voltadas à história da África, a utilização dos paradidáticos pode se apresentar como alternativa para aprofundar as problematizações sobre alteridade e

identidade em sala de aula, além de também ampliar as práticas dos alunos em relação à leitura.

Referências Bibliográficas

ASSIS, Arthur. **A teoria da história de Jörn Rüsen**: uma introdução. Goiânia: Editora UFG, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2008. (Docência em formação).

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2016.

BRETAS, Maria Luiza Batista. **Leitura é fundamental**: desafios na formação de jovens leitores. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. (Coleção FGV de bolso. Série História).

CHAVES, Rita. (Org.). **Contos africanos dos países de língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. 5. ed. Barueri (SP): Manole, 2010.

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da Literatura Infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Linguagem e educação).

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

GAGO, Marília. **Pluralidade de olhares**: construtivismo e multiperspectiva no processo de aprendizagem. Moçambique: EPM/CELP, 2012.

GATTI JUNIOR, Décio. **A escrita escolar da História**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru (SP): Edusp, 2004. (Coleção Educar).

KRAUSS, Juliana Souza; ROSA, Julio César da. A importância da temática de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. ***Antíteses***, v. 3, n. 6, p. 857-878, jul.-dez. 2010. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/4572>. Acesso em: 11 abr. 2016.

LAGUNA, Alzira Guiomar Jerez. A contribuição do livro paradidático na formação do aluno-leitor. ***Augusto Guzzo Revista Acadêmica***, São Paulo, n. 2, 2001. Disponível em: <www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/81>. Acesso em: 11 abr. 216.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **"O Mundo Negro"**: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011a. p. 79-92.

_____. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011b. p. 41-50.

_____. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Trad. Nélio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: Que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender história**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009, p. 21-51. (Coleção Cultura, escola e ensino).

_____; BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 11-21.

SILVA, Selma Maria da. Literatura Negra Brasileira: leitura e escrita. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves. (Orgs.). **História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Escola**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Linguagem e educação).

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camilla (Coord.). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola**: possibilidades para a implementação da Lei n° 10.639/2003. São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Linguagem e educação).

ZAMBONI, Ernesta. **Que História é essa?** Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de história. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

_____; FONSECA, Selva Guimarães. Contribuições da literatura infantil para a Aprendizagem de noções do tempo histórico: Leituras e indagações. ***Cad. Cedes***, Campinas, v. 30, n. 82, p. 339-353, set.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 abr. 2016.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 4. ed. São Paulo: Global, 1985.