

LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DAS APROPRIAÇÕES PELA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

André Victor Cavalcanti Seal da Cunha¹

Esta investigação teve como tema as apropriações dos livros didáticos de História pela prática pedagógica dos professores. A pergunta que materializou nosso problema foi: Quais apropriações das possibilidades didático-pedagógicas presentes nos livros didáticos de História são realizadas pela prática pedagógica dos professores da disciplina? Estamos elegendo como sujeitos da investigação (4) professores graduados na licenciatura plena em História. O campo da pesquisa compreende o ensino de História nos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) em 4 escolas públicas municipais de Mossoró. Em nossa investigação a opção foi pela utilização da entrevista e da observação como procedimentos de coletas de dados. Visando garantir registros mais fidedignos, as entrevistas e observações foram gravadas em áudio, com a transcrição integral das informações. Desta forma, esta pesquisa visou contribuir para o debate social e acadêmico sobre este importante material didático-pedagógico. Atualmente envolve recursos consideráveis na sua compra por parte do Estado brasileiro e tem sido um instrumento disponibilizado às nossas escolas públicas. Com ela buscamos preencher algumas lacunas nas investigações do campo do ensino de História e da educação acerca dos seus usos na sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de História – Prática Pedagógica – Livro Didático de História

This research was the theme of the appropriation of history textbooks by the pedagogical practice of teachers. The question that produced our problem was: What appropriation of didactic-pedagogic possibilities in textbooks of history are made by the pedagogical practice of teachers of the discipline? Are chosen as subjects of research (4) teachers graduate degree in history in full. The field of research includes the teaching of history in the final years of elementary school (the 6th to the 9th year) in 4 public schools municipal Mossoró. In our research the option was the use of interview and observation as data collection procedures. To ensure more accurate records, interviews and observations were recorded in audio, with the full transcript of the information. Thus, this research aimed to contribute to the social and academic debate on this important teaching-learning materials. Currently involves considerable resources in its purchase by the Brazilian state and has been a tool available to our public schools. With it we try meet some gaps in the research field of teaching of history and education about their use in the classroom.

Keywords: Teaching History - Pedagogical Practice - Textbooks of History

Esse artigo se vincula ao campo de pesquisa que toma o ensino de História como seu objeto de estudo. Este se caracteriza por ser uma área de investigação multireferenciada, não apenas ancorada na pesquisa histórica, mas que traz uma diversidade grande de matrizes (teoria da história, história do ensino de História, didática geral e específica, ciências sociais e psicologia cognitiva, são algumas delas). Esta multi-referencialidade epistemológica é engendrada pela complexidade dos fenômenos em estudo e de forma alguma constituem uma

* Graduado em História e Mestre em Educação pela UFPE, Professor da UERN.

dispersão ou fragmentação teórico-metodológica. O ensino de História, enquanto um objeto de pesquisa, não está em “migalhas”. No Brasil, consolidou-se na academia desde a década de 1980, contando com atores que se fazem presentes na cena desde esse período, cuja produção é sistemática e nada intermitente.

A pesquisa em ensino de História, exigindo todo o rigor da produção de conhecimento dentro das especificidades epistemológicas da academia, nos parece ter como sua finalidade a produção de inteligibilidade dos objetos em estudo, não lhe cabendo, enquanto função, nenhuma perspectiva prescritiva. Foi este espírito que nos animou no momento da investigação que resultou em nossa dissertação de mestrado². Das questões apontadas pela pesquisa, a que mais mobilizou nossa atenção está materializada nessa fala do então denominado Sujeito 1³, explicitada a seguir:

“Eu acho que o livro didático cresceu muito, nesses últimos 20 anos. E mudou a sua abordagem, e dessa forma também ele terminou levando o professor... mesmo o professor que não tem uma visão conceitual, mais amarrada, mudou também. Já que o livro termina sendo o norteador da prática.”(S1, EI)

Nesse trecho, o docente faz referência ao processo de mudança porque vêm passando os livros didáticos de História, relacionando as transformações nas obras didáticas à instauração de práticas pedagógicas renovadas. Esta nos parece uma das encruzilhadas com que se deparam os pesquisadores do ensino de História na atualidade. Consideramos que não podemos estabelecer uma relação tão visceral entre a adoção de livros didáticos com a inserção de novos saberes e a vivência de estratégias metodológicas inovadoras.

Deste modo, pensar o uso de livros didáticos de História, analisando como estão sendo apropriados pela prática pedagógica dos docentes da disciplina, pode representar uma contribuição relevante às pesquisas deste campo, inclusive porque a temática foi engendrada a partir da meta-cognição dos seus professores. Esta, portanto, será nossa escolha como tema de pesquisa. Especificamente em relação ao Livro Didático (LD), que atualmente envolve na sua compra por parte do Estado brasileiro recursos consideráveis e tem sido um instrumento disponibilizado às nossas escolas públicas, precisamos também avançar sobre certas

² Pesquisa orientada pelo Prof. Dr. José Batista Neto, vinculada ao Núcleo de Pesquisa em Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE. Contou com o auxílio financeiro da CAPES.

³ Vale salientar que, para fins da preservação da identidade dos sujeitos, estes foram codificados em Sujeito 1 (S1), Sujeito 2 (S2), Sujeito 3 (S3), Sujeito 4 (S4), Sujeito 5 (S5). Também as entrevistas Iniciais, as realizadas durante a presença no campo de observação e Finais, foram abreviadas de “EI”, “EC” e “EF”, respectivamente.

representações consideradas limitadas. Antes, porém, necessitamos defini-lo, diferenciando-o dos livros escolares de forma geral. Choppin (Apud Batista e Rojo, 2005, 14-15) propõe uma classificação dos Livros escolares, organizada a partir da sua função na prática pedagógica. Seriam quatro tipos principais. Primeiramente, teríamos as “edições escolares dos Clássicos”, nos quais sua função didática estaria caracterizada não no texto propriamente dito, já que estes não foram produzidos para o processo de ensino-aprendizagem, mas sim no uso didático-pedagógico que fazemos deles. Em segundo lugar, estariam os “livros de referência”, tais como Atlas e dicionários, cuja função é a de dar suporte ao ensino das disciplinas escolares. Teríamos ainda os “paradidáticos”, livros que tem por finalidade, principalmente na tradição escolar brasileira, de aprofundar uma temática, referente a um tópico específico de uma determinada disciplina escolar. E finalmente, os manuais ou livros didáticos propriamente ditos, que seriam

(...) obras produzidas com o objetivo auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto a usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais (em casa ou em sala de aula) (Batista, 2005, 15).

É justamente sobre este último que nosso olhar está voltado. O senso comum pedagógico e mesmo em muitas produções acadêmicas, ainda vem concebendo-o como uma produção artesanal, em que todo o trabalho é fruto da criação de um artífice-autor. Ou seja, uma concepção da produção na qual o autor é visto como um artesão, sendo responsável isoladamente pela elaboração de textos, a inserção de imagens e a proposição das atividades.

A permanência deste tipo de representação explicita o desconhecimento dos processos engendrados pela consolidação da indústria editorial no Brasil, iniciada na década de 1970, mas principalmente a partir da redemocratização vivida nos oitenta. De forma concomitante a crise disciplinar da história escolar, inclusive integrando-a ou mesmo participando dela, vemos a complexificação da produção dos livros didáticos, na qual o autor passa a não mais ocupar o lócus de sujeito privilegiado e quase que exclusivo.

Segundo Gatti Júnior, no período anterior, compreendido entre os anos 30 e 60 do século XX, a produção didática possuía algumas características peculiares. Os LD's não representavam o produto principal quanto à venda das poucas editoras que se dedicavam a sua produção. Seus autores eram figuras de espaços considerados da “alta cultura”. Não havia uma preocupação manifesta com o processo de ensino, o que resultavam, por exemplo,

em uma falta de adequação entre a linguagem utilizada e o público a que a obra se destinava. Seu mote seria a erudição demonstrada. Desta forma, os manuais permaneciam durante muitos anos e até décadas inteiras sem sofrerem alterações (2004, 37).

Já no período do pós anos setenta, mas principalmente a partir dos oitenta, ocorreu um crescimento vertiginoso do consumo de LD's no país. O que lançou o subsetor dos didáticos para o topo das vendas do mercado editorial nacional. Essa expansão levou a uma necessidade, para o atendimento da demanda crescente, de sofisticação do processo produtivo. Passou-se do autor individual à equipe técnica responsável, “de uma produção praticamente artesanal a uma produção em escala industrial, com a implantação de uma poderosa indústria editorial” (Gatti Junior, 2004, 43-44).

Com a expansão do consumo e conseqüente complexificação da produção, os autores trabalham agora com todo um grupo de profissionais técnicos qualificados, principalmente em parceria com editores especializados. Estes representam uma estrutura organizacional multifacetada, cuja teia hierarquizada os situa, muitas vezes, em espaços marginais em relação ao epicentro do poder nas instituições. Assim, nos anos noventa, os livros didáticos se consolidaram enquanto uma mercadoria de alta vendagem, alcançando cifras até então nunca atingidas. Ao mesmo tempo, representaram para as editoras um negócio extremamente arriscado, pela competitividade enfrentada, contando com o emprego de marketing estratégico bastante agressivo e custoso, bem como pela especialização que passa a ser exigida dos profissionais envolvidos, resultando na formula: altos investimentos para a contratação cada vez em maior número de pessoal qualificado, somada ao retorno incerto ou nada garantido (Idem, 45).

Um fenômeno que explicita bem a hiperespecialização requerida a esses atores sociais é o da profissionalização dos autores. Em aparente contradição com o papel “relativamente” secundário que passaram a desempenhar, ocorreu um aumento significativo das exigências para realização desta função. Ao assinar uma coleção o autor torna-se uma marca, engendrando a solicitação de tempo e energia para o atendimento de um sem número de atividades, relativas principalmente à divulgação do seu produto, tais como: palestras, seminários, cursos e oficinas. Isso para não nos referirmos as estritamente relacionadas com a escrita e reescrita do texto propriamente dito. No trecho a seguir, Gatti Júnior sintetiza os eventos comentados:

Do ponto de vista editorial, o final da década de 1990 era palco do aumento da velocidade da elaboração e renovação das coleções, com conseqüente mudança da atuação dos autores de livros didáticos de História, que eram cada vez mais

solicitados a exercerem atividades de divulgação de suas próprias coleções e, sobretudo, de revisão constante dos textos, com o aparecimento da tendência em contratar redatores profissionais para diminuir o trabalho desses autores (Ibidem, 139).

Hoje chegamos à velocidade de atualização de cerca de três anos em média, tempo este relativo à vida útil de uma publicação. Vêm destacando-se neste processo a figura destes “redatores profissionais”, os chamados *copydesks*. Integrantes desta sofisticada rede de divisão de trabalho, composta por figuras responsáveis pela diagramação, ilustração, pesquisa iconográfica, revisão, edição de arte, etc., eis que ganha centralidade nestes novos tempos, a função da *copydeskagem*. Esta não deve ser reduzida à correção gramatical do texto, pois envolve todo um tratamento reinventivo na linguagem que o conforma (Munakata, 1997, 88-91; Munakata 2003, 275-276).

Todo esse processo de complexificação e hiperespecialização da produção de didáticos materializou-se em transformações significativas quanto à estrutura dos livros, que inclusive resultaram ao final dos noventa, em uma formatação padrão consolidada. Não obstante, a complexidade do livro didático não se revela apenas na sua natureza – caracterizada por ser um objeto da indústria cultural - ou através do seu processo de criação, mas também em suas múltiplas funções.

É a diversidade de usos, a constelação de práticas discursivas, constitui-os desde sua etapa de produção, que caracteriza a peculiaridade, a especificidade deste objeto. Mas o que é afinal um livro didático? Os mais variados sujeitos, envolvidos na sua cadeia inventiva (da produção ao uso) poderiam trazer representações advindas de suas múltiplas facetas. Seriam os livros então um produto da indústria cultural, portanto uma mercadoria. Seriam também um repositório de visões de mundo ou até de ideologias se quisermos nostalgicamente relembrar as análises da década de oitenta. Outra representação possível seria a de instrumento pedagógico, organizador de práticas de ensino. Diríamos que estes elementos compõem a pluralidade da natureza multifacetada dos LD's. Mas em um nível soberano, não poderíamos deixar de considerá-lo enquanto um artefato cultural, pois produz significado, significação e sentido. No caso dos livros de História, poderíamos ir além, caracterizando sua especificidade na capacidade de possibilitar a estruturação de narrativas que posicionam o leitor no fluxo temporal, ou seja, na relação passado-presente-futuro.

Desta forma, assumimos o entendimento de que um livro didático não é apenas um objeto material inerte e sem vida (papel e tinta), mas um evento discursivo, materializando

práticas discursivas plurais. Ele é, portanto, um integrante do mundo da cultura, possuindo um circuito cultural que o singulariza.

Apropriações dos Livros Didáticos pela Prática Pedagógica dos Docentes: o processo da retrodicção didática

A representação paradigmática norteadora deste trabalho é justamente nossa compreensão acerca dos usos criativos que os professores realizam dos livros didáticos. Para Apple a teia discursiva criadora da produção didática é engendrada através da “complicada inter-relação entre as políticas de adoção de livros didáticos do Estado e o mercado editorial que publica esses livros” (APPLE, 2006, 63). Se observarmos as formulações de certauneanas (2004), consideraremos que a sua complexidade é ainda maior, justamente porque não são apenas os ditos produtores, mas também os denominados de consumidores criam e reinventam cotidianamente essas possibilidades didático-pedagógicas através dos usos dos livros em sua prática pedagógica. Assim, é Certeau quem nos ajuda a compreender o papel criativo e criador dos denominados consumidores, dos usuários de produtos, de artefatos culturais que, a partir de e segundo ele, constroem táticas cotidianamente. Poderíamos dizer então que os livros:

Como os utensílios, os provérbios ou outros discursos, são marcados por usos; apresentam à análises as marcas de atos ou processos de enunciação; significam as operações de que foram objeto, operações relativas a situações e encaráveis como modalizações conjunturais do enunciado ou da prática; de modo mais lato, indicam portanto uma historicidade social na qual os sistemas de representações ou os procedimentos de fabricação não aparecem mais só como quadros normativos mas como instrumentos manipuláveis por usuários (CERTEAU, 2004, p. 82)

É desta forma que, através da compreensão de que os usos dos livros representam táticas produtoras de práticas discursivas inventivas, não poderíamos deixar de considerar os docentes enquanto integrantes do circuito cultural criador da produção didática. Se atrelarmos as noções de Certeau a abordagem da transposição didática, o uso do livro didático pelos professores de História em sua prática pedagógica está inserido em uma complexa teia discursiva, perpassando diversos campos transpositores. Em pesquisa que realizamos sobre as narrativas históricas escolares produzidas por professores de História, encontramos uma

noção empírica de retrodicção didática, que poderá ser útil para ilustrar o movimento inventivo das apropriações dos livros didáticos pela prática pedagógica dos Docentes.

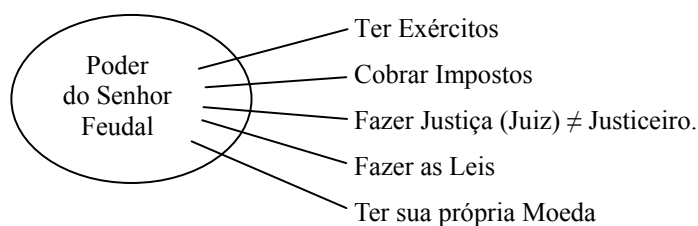
A nossas análises revelaram um fenômeno curioso que consideramos integrar os elementos característicos da transposição didática interna em História na atualidade. Desde o estabelecimento da crise disciplinar, com toda a ebulição que causou, têm surgido propostas de renovação do ensino de História com vistas a torná-lo mais significativo, atraente e dinâmico. Um dos recursos mais ventilados seria o de aproximar seus conteúdos disciplinares com a “realidade dos alunos”, o que, acredita-se, despertaria maior interesse dos discentes e tiraria a História, enquanto disciplina escolar, do rol das “matérias enfadonhas” (ROSA, 1984). Vale salientar que este princípio metodológico foi introduzido no Brasil por inspiração escolanovista, sendo retomado pela abordagem freireana e mais recentemente pelo ideário construtivista. Acreditamos que algumas estratégias discursivas têm sido adotadas visando tornar a narrativa histórica escolar mais acessível a alunos e alunas, o que nos levou a identificá-las enquanto elemento integrante do que-fazer transpositor dos professores.

Durante as observações nos deparamos com uma exposição em que o sujeito desenvolve sua narração a partir de um trecho do livro didático transcrito para o quadro. Esta aula representa bem o que estamos tentando dizer, pois nela encontramos quase uma “caricatura”. Vemos a seguir o segmento da obra copiado na lousa:

*A formação das monarquias centralizadas na Europa. No mundo feudal, o poder era descentralizado. O rei dividia o poder com os senhores feudais. Os poderes eram: **fazer as leis, fazer justiça, ter exército e ter sua própria moeda.** Centralização: só o rei tinha o poder. Durante quase toda a idade média não existiam países como os que conhecemos hoje. Assim, morar em Londres ou em Paris, não significava morar na Inglaterra ou na França. As pessoas sentiam-se ligadas apenas a uma cidade, a um feudo ou a um reino. O processo de formação de monarquias, com o poder centralizado na Europa, iniciou-se entre os séculos XIV e XVI.*

(S1, 1º ano do 4º ciclo, Prot-1).

A exposição seguiu o texto transcrito, sendo convertido nesta representação gráfica, desenhada, da mesma forma, para toda a sala.



Ao final, o professor apresenta um fechamento, como que realizando uma síntese dos conteúdos ministrados e das discussões realizadas:

P-Então veja só, olha só aqui (apontando para a figura construída no quadro), quando nós estávamos falando do poder dividido com os senhores feudais, eu tô falando do poder de ter exército, do poder de cobrar impostos, do poder de fazer justiça, do poder de fazer as leis e do poder de fazer sua própria moeda. Todos esses poderes aqui, nesse momento, o que acontece? O rei tomou de volta e só quem tem esse poder é ele. Ou seja, quando o rei tomou esses poderes do senhor feudal, ele centralizou o poder. Não foi isso que a gente viu aqui? Ele centralizou o poder, então a idéia da centralização é todo poder na mão de quem?

A2- do rei.

(S1, 1º ano do 4º ciclo, Prot-1)

Uma análise apressada deste recorte poderia levar a crer que a narrativa reinventada pelo professor sinalizaria mais para uma cópia. Comparado o esquema do seu discurso ao trecho do livro didático, vemos uma semelhança visível a olho nu. Serão os docentes meros reprodutores? Há quem duvide da transposição do rio São Francisco, quanto mais da transposição didática! No entanto, vejamos. O esquema analisado superficialmente retrataria a fidelidade quase que absoluta à obra didática, como se a fala do professor só representasse uma vulgarização, uma reprodução literal, via oralidade da idéia, materializada através da linguagem escrita, já presente anteriormente. Entretanto, se observarmos mais atentamente, veremos saltar aos olhos um movimento dinâmico e criativo, no qual poderão ser encontrados aspectos de remanejamento, de recomposição, de seleção, de apropriação, o que resultaria, a nosso ver, em uma reinvenção, acarretando na elaboração de algo novo, que não sendo nem inédito, nem um trabalho simplesmente mecânico, é fruto do trabalho de didatização, do esforço em tornar ensinável o saber histórico escolar. Consideramos que o texto do livro didático é material moldável, matéria plástica, que seu agir na urgência re-elabora para atender às necessidades do fazer docente. E mesmo quando aparentemente o seu discurso representa apenas uma reprodução de um texto didático posto no quadro, elementos de sua atuação impregnam a narrativa.

Para compreender melhor este processo criativo e criador da atuação do professor na transposição didática interna em História, precisamos nos ancorar na noção de “retrodição didática”. Veyne (1998, p. 121-125), no campo da teoria da História, argumenta que uma das dificuldades enfrentadas pelo historiador na invenção do saber histórico seriam as lacunas

existentes entre os documentos e a infinita complexidade do passado humano. Esse autor admite que apenas em parte o preenchimento dessas lacunas se daria por uma elaboração consciente de hipóteses. Em grande medida, os espaços vazios seriam sanados por “retrodicção”. A retrodicção corresponderia ao preenchimento das áreas nebulosas via interpretações inferenciais, baseadas numa causalidade indutiva, caracteristicamente cotidiana e marcadamente irregular. Mesmo os chamados “fatos históricos”, apesar de sua aparente consistência e densidade, seriam, na verdade, construções, comportando porções consideráveis de retrodicção. Por isso, para o autor, o saber histórico seria “lacunar”.

Acreditamos poder nos apropriar da contribuição desta noção para a realização de nossas análises. Através de uma “transposição analógica”, poderemos considerar que também o professor de História, à sua maneira e dentro das especificidades do seu campo de atuação, realiza também retrodicções, não historiográficas, mas didáticas. De forma semelhante, detectamos nas narrativas reinventadas em sala o preenchimento das lacunas existentes entre o saber histórico escolar e o que se consideraria a “realidade dos discentes”.

No caso explicitado, a análise do protocolo apontou para uma seleção dos elementos referentes às relações de poder, que foram privilegiados em detrimento do aspecto político – Formação dos Estados Nacionais. A fala do docente contribuiu ainda para inserção de elementos novos. Se compararmos o trecho transcrito no quadro com o esquema elaborado pelo professor, veremos que, além de conter mais um item dentre os poderes do senhor feudal (o de cobrar impostos), pode ser identificada, no tópico sobre fazer justiça, uma distinção entre as noções de juiz e justiceiro. Mas como ela surgiu? Porque foi aí inserida? Voltemos à narrativa; talvez ela nos forneça algumas respostas.

P- podia... né..., então o senhor feudal, ele também podia fazer justiça. É esse o poder que ele tinha. Quem é de pode fazer justiça hoje?

A6- a polícia.

P- quem?

A6- a polícia.

P-a polícia pode fazer justiça? Não!

A2- às vezes.

P- gente como é que a gente faz justiça?...

A6- matando!mas é uma justiça que não é certa.

P- ai bom, ai não é justiça, é o justiceiro!

A2- depende da justiça também professor, depende da justiça.

P- mas veja só, quando eu falo a palavra justiça, qual é a imagem que vem na sua cabeça?

A6- em se vingando.

P- quando eu falo em justiça, você pensa em se vingar! Veja só, quando eu falo a palavra justiça o que você lembra ... (direcionando a pergunta a outro aluno).

A2- juiz.

P- Juiz! (leve validação pelo tom). Então... quando a gente fala em justiça, a gente pensa no juiz...né...quando a polícia faz justiça...ela nem pode fazer... então o policial se torna justiceiro. Ou seja, veja só o justiceiro...o juiz... é diferente do justiceiro (coloca no quadro). Porque veja só, o justiceiro , o policial, ou quem quer que se coloque na posição de justiceiro, ele segue alguma lei?

A6- a o justiceiro não, o juiz segue.

P- aaa, o justiceiro ele não segue...o justiceiro não segue nenhuma lei, por que ele é um policial e entre aspas, juiz ao mesmo tempo.

(S1, 1º ano do 4º ciclo, Prot-1)

Como pode ser visto, a inserção do elemento que não estava inicialmente no livro se deu através da interação do professor com o aluno na sala de aula. O discente parece apresentar uma noção diferenciada da que propõe o livro didático sobre o conceito de justiça, associando justiça ao ato do extermínio, fenômeno, diga-se de passagem, que provavelmente integra seu cotidiano. Mas a distância conceitual só pode ser detectada, e essa nos parece a proposição essencial, no momento em que o sujeito lança a questão: “*Quem é que pode fazer justiça hoje?*”. Observamos que durante todo o percurso da reinvenção, o professor procurou relacionar o assunto estudado – poderes do senhor feudal – com a sua contrapartida na atualidade. Estas se deram através de perguntas como:

Ai eu pergunto a vocês, o senhor feudal podia ter um exército?

A2 e a3- pode.

P- Então ele podia ter exército. Isso é ou não é um poder?

A4- é.

*P- é um poder. Por exemplo, que **é que pode ter um exército hoje no Brasil?***

P Outra coisa...eu pergunto... será que esse senhor feudal, ele podia cobrar impostos?

*Então ele podia cobrar impostos. **Quem é que pode cobrar impostos hoje?***

(S1, 1º ano do 4º ciclo, Prot-1)

Vemos assim que o processo de retrodicção didática realizado pelo sujeito caminhou no sentido de estabelecer sistematicamente relações, a que estamos denominando de “relações didáticas”. Por definição, consideramos como “didáticas” aquelas relações estabelecidas pelo professor entre a narrativa reinventada e outros discursos ou saberes, cuja finalidade seria a de facilitar a aprendizagem do saber histórico escolar, tendo por base a concepção de que este

procedimento possibilitaria a ampliação da compreensão do objeto em estudo. Integram, desta forma, a busca por tornar ensináveis as narrativas históricas escolares, participando do movimento transpositor realizado pelos docentes. Por isso, sua presença está sendo considerada como mais um elemento característico da transposição didática interna em História. Foram elas as principais responsáveis, via retrodicção, pela inserção de elementos originais nas narrativas reinventadas que encontramos na investigação, o que nos parece caracterizar um dos fenômenos integrantes da epistemologia da prática desses sujeitos.

Referências

- ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. **Um Objeto de Ensino Chamado História: a disciplina História nas tramas da didatização**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2003. Tese (Doutorado em Educação), PUC-RJ, 2003.
- APPLE, Michael. A Política do Conhecimento Oficial: Faz Sentido a Idéia de um Currículo Nacional? In Moreira, Antônio Flávio e Silva, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.
- BATISTA, Antônio A.G e ROJO, R.. Livros escolares no Brasil: a produção científica. Em VAL, M.G.C. e MARCUSCHI, B. (Orgs). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. 10º Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CUNHA, André victor Cavalcanti Seal. A (RE)INVENÇÃO DO SABER HISTÓRICO ESCOLAR: APROPRIAÇÕES DAS NARRATIVAS HISTÓRICAS ESCOLARES PELA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA. Recife: UFPE, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), UFPE, 2005.
- GATTI JÚNIOR, Décio. **A Escrita Escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Uberlândia: EDUSC/EDUFU, 2004.
- LAHIRE, Bernard. **Homem Plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MARROU, H. I. **Sobre o Conhecimento Histórico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MUNAKATA, Kazumi. Produzindo livros didáticos e paradidáticos. São Paulo: PUC, 1997. Tese (Doutorado em Educação), PUC, 1997.
- _____. Histórias que os Livros Didáticos Contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos César de. **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. **Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos**. São Paulo: PUC, 1997. Tese (Doutorado em Educação), PUC, 1997.
- PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ROSA, Zita de Paula. “Um bom começo...”. In: SILVA, Marcos A. da (Org.). **Repensando a História**. 2.d. São Paulo: Marco Zero-ANPUH, 1984.
- VEYNE, Paul. **Como se Escreve a História**. Brasília: UNB, 1998.