

LIVRO DIDÁTICO COMO DOCUMENTO HISTÓRICO: POSSIBILIDADES, QUESTÕES E LIMITES DE ABORDAGEM¹

Jeferson Rodrigo da Silva
Mestrando em História Social pela UEL²
Email: b.crowesbr@hotmail.com

RESUMO

Pressupondo que os livros didáticos devem ser pensados como objetos culturais complexos, este texto apresenta uma proposta teórico-metodológica, fundamentada na história da leitura, que compreende o livro didático como um documento histórico. Neste sentido, apresentamos quatro abordagens possíveis para a análise que objetiva o estudo dos manuais no que se refere à criação, à produção editorial, à comercialização, à circulação, à apropriação, à utilização e à leitura(s). Estas quatro abordagens permitem refletir sobre: o livro como objeto de múltiplas leituras; o autodidatismo e a censura; as pesquisas ligadas à história do livro didático e a dimensão mercadológica. Apresentando cada uma delas, são abordadas as possibilidades de análises, as questões possíveis e os limites que esse tipo de análise do livro didático pode apresentar ao pesquisador. Ao final, conclui-se que a proposta é pertinente para entender a complexidade do livro didático quando este é entendido como um documento histórico.

Palavras-chave: História da leitura; Livro didático; Práticas de leitura; Complexidade; História e ensino.

ABSTRACT

Assuming that the textbooks should be thought of as complex cultural objects, this paper presents a theoretical and methodological approach, grounded in the history of reading, that includes the textbook as a historical document. In this sense, we present four possible approaches to analysis that aims to study the manuals regarding the creation, editorial production, marketing, circulation, appropriation, use and reading(s). These four approaches allow reflect on: the book as an object of multiple readings; the self-taught and censorship; the researches linked to the history of the textbook and the marketing dimension. Presenting each of them, discusses the possibilities of analysis, the issues and the possible boundaries that this type of analysis of the textbook may present to the researcher. In the end, it is concluded that the proposal is relevant to consider the complexity of the textbook when this is understood as a historical document.

Keywords: History of reading; Textbook; Reading practices; Complexity; History and teaching.

¹ Trabalho realizado sob orientação da professora Dr^a. Ana Heloisa Molina.

² Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Introdução

No texto intitulado *Traiter le manuel scolaire comme source documentaire: une approche historique*, Choppin preocupou-se em mostrar a complexidade inerente às pesquisas envolvendo livros didáticos quando estes são entendidos como documentos históricos. Para o autor, a complexidade reside no fato de o livro assumir múltiplas funções das quais nós, enquanto pesquisadores, selecionamos as que mais se identificam com os nossos objetivos (CHOPPIN, 2007). Analisar criticamente os conteúdos, pensar o seu suporte material, sua faceta de produto comercial, seus usos e desusos por professores e alunos são algumas das formas de análise resultantes dessa constatação.

Nas pesquisas históricas, principalmente aquelas situadas no campo da história cultural, essa complexidade tornou-se elemento central. Nesse sentido, responder questões sobre a utilidade prescrita do livro didático, sua materialidade, sua utilização prática e até sua relação com as políticas educacionais, levam à necessidade de expandir as análises recorrendo a outros tipos de documentos (GALVÃO; BATISTA, 2008).

Compartilhando o entendimento de que pesquisar o livro didático implica em pesquisar um objeto cultural complexo, este texto apresenta um fragmento da pesquisa que atualmente desenvolvemos¹. Mais precisamente, abordaremos a metodologia de análise que nos permitiu compreender o livro didático como um documento histórico no que se refere às práticas de leitura.

Tomando algumas ideias trabalhadas pelo campo historiográfico da história da leitura como pressupostos iniciais, serão definidos, neste texto, os elementos que norteiam o nosso trabalho prático considerando esta opção teórico-metodológica.

Inicialmente, aplicamos este conjunto de ideias na análise de livros didáticos de história utilizados nos dias de hoje. Entendemos que o uso de uma metodologia fundamentalmente histórica, no tempo presente, é essencial, pois torna-se possível pensar a complexidade dos livros didáticos por diferentes abordagens que circulam entre a análise dos conteúdos, os usos desses materiais e até o seu papel como produto do mercado editorial.

¹ A pesquisa, iniciada no ano de 2008, tem como objetivo estudar as práticas de leitura do livro didático de História, em sala de aula, por professores e alunos do ensino fundamental, em escolas da cidade de Cambé, no estado do Paraná. Para o trabalho, foi necessário realizarmos uma análise do livro didático utilizado pelas escolas naquele momento. Neste sentido, trabalhamos com a coleção *Projeto Araribá: História*.

Por conta dessas possibilidades, a análise torna-se pertinente no estudo dos livros didáticos de outras matrizes curriculares. Afinal, todos estão inseridos em contextos historicamente localizados. Em outras palavras, temos a consciência de que os livros didáticos são produtos de relações que ocorreram ao longo do tempo na sociedade e não objetos surgidos ao acaso.

A partir de quatro abordagens, a saber: a) o livro como objeto de múltiplas leituras; b) o autodidatismo e a censura; c) as pesquisas ligadas à história do livro didático; e d) a dimensão mercadológica, serão apresentadas aqui não só as possibilidades analíticas possíveis com a interação dessas quatro abordagens, mas também as questões que podem ser levantadas e os limites que este tipo de análise coloca para o pesquisador.

Quatro abordagens de análise: uma história da leitura pensada para o livro didático

Quando nos focamos neste campo da história, intitulado História da leitura, encontramos, com frequência, pesquisas voltadas para a produção livresca da Europa entre os séculos XVII e XIX. Lendo os trabalhos de pesquisadores como Darnton, Hébrard, Goulemot, Chartier ou mesmo Ginzburg¹, encontramos a preocupação de compreender uma diversidade de elementos ligados ao livro, desde sua criação, produção, comercialização e circulação até a sua apropriação, utilização e leitura(s). Todos estes elementos formam aquilo que é definido, frequentemente, por História da leitura, um campo da “nova” história cultural.

Sabemos que toda essa onda de questionamentos direcionou-se, em certos momentos, para a educação e, desde esta ocorrência, pudemos encontrar análises voltadas para o livro didático, um objeto que, como bem nos mostra Choppin, Chartier, Bittencourt, Munakata, Gatti Júnior, Batista² e tantos outros, teve e ainda tem uma grande importância para o ensino. Esta constatação justifica nossa opção por uma análise do livro didático a partir da História da leitura.

¹ Podemos citar algumas obras desses autores que tratam das práticas de leitura entre os séculos XVII e XIX como ponto de partida para o conhecimento de suas abordagens. São elas: (DARNTON, 1992), (HÉBRARD, 1998), (GOULEMOT, 1998), (CHARTIER, 1994) e (GINZBURG, 2006).

² Em épocas distintas, os autores destacaram-se por trabalhos que abordaram o livro didático com problemáticas diferenciadas. Para conhecimento dessa produção, indicamos: (GALVÃO; BATISTA, 2008), (CHARTIER; HÉBRARD, 1995), (CHOPPIN, 2004), (BITTENCOURT, 2008), (MUNAKATA, 1997) e (GATTI JÚNIOR, 2004).

Se o problema for sintetizado em uma questão central, podemos dizer que o historiador francês Chartier está correto ao perguntar:

[...] como é que um texto que é o mesmo para todos aqueles que o lêem pode tornar-se um "instrumento de lid o contienda a sus lectores para ponerlos em diferencias, dando cada una sentencia sobre ella a sabore de su voluntad"?¹ (CHARTIER, 1990, p. 122)

Um trabalho que opta pela História da leitura como referencial teórico-metodológico, não pode se concentrar apenas no livro didático no que se refere aos seus conteúdos, pois, apesar de eles serem fundamentais, essa metodologia pressupõe tanto a produção quanto a utilização desse material. O que remete ao pressuposto de que ele é um objeto cultural complexo.

A complexidade do livro didático, pensado como documento histórico, permite ampliar o foco analítico e isto se deve, principalmente, ao fato de que, neste campo historiográfico, é possível encontrarmos abordagens diferenciadas conforme o autor lido. Em outras palavras, não existe uma História da leitura, e sim histórias da leitura, trabalhadas de formas específicas pelos diversos pesquisadores que viram nela, a possibilidade de compreender como as pessoas liam.

Considerando essa pluralidade de olhares, estruturamos quatro abordagens, baseadas na História da leitura, pertinentes para a análise do livro didático. Elas implicam na reflexão sobre: a) o livro como objeto de múltiplas leituras; b) o autodidatismo e a censura; c) as pesquisas ligadas à história do livro didático e d) a dimensão mercadológica.

a) *O livro como objeto de múltiplas leituras.* Compreender o livro didático como objeto de múltiplas leituras é o primeiro passo para pensarmos este material a partir dos pressupostos da História da leitura. Para isso, precisamos ter em mente que o livro didático não é um objeto consumido de forma passiva pelos seus leitores, ou seja, o professor e o aluno. Conforme Chartier:

Por um lado, a leitura é prática criadora, actividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou de dos fazedores de livros: ela é uma "caça furtiva", no dizer de Michel de Certeau. Por outro lado, o leitor é, sempre, pensado pelo

¹ Na tradução brasileira deste texto, publicada no livro *A nova história cultural* de Lynn Hunt, esta citação foi colocada com a seguinte tradução: "[...] instrumento de discórdia e de brigas entre seus leitores, criando divergências entre eles e levando cada um, dependendo de seu gosto pessoal, a ter uma opinião diferente?" (CHARTIER, 2001, p. 211).

autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. (CHARTIER, 1990, p. 123)

Segundo Chartier (2002), a leitura é uma prática inventiva e criativa, e deve ser considerada em suas variações de possibilidade e operação intrínsecas a ela.

Apesar dessa afirmação, já bastante discutida, a ideia de prática inventiva e criativa deve ser pensada com certa cautela. O conceito de invenção, em uma análise desatenta, torna-se desastroso quando pressupomos que, em um texto, qualquer leitura é permitida. Não há espaços para indeterminismos ou possibilidades infinitas. Existem muitos fatores que influenciam determinadas leituras que, segundo Chartier (1990), seriam: a diversidade de suportes dos livros, o tipo de leitura, as interferências dos editores e as variações de tempo. Por isso, uma história da leitura não pode ficar restrita às impressões que os leitores têm de determinados livros. Levar em consideração fatores externos é fundamental para compreendermos determinadas leituras.

Em nossa pesquisa, entendemos que existe a necessidade de se conhecer os limites que o livro didático pode impor às leituras:

Acima de tudo, sua raridade [dos testemunhos] impedem que sejam considerados como os únicos vestígios a partir dos quais pode-se construir uma história da leitura, que não pode ser uma coleção de estudos de casos. É necessário, portanto, esclarecê-los por outro enfoque, que retorna ao próprio objeto impresso, pois traz em suas páginas e em suas linhas os vestígios da leitura que seu editor supõe existir nele e os limites de sua possível recepção. (CHARTIER, 1998, p. 95)

O tipo de análise que utilizamos com o livro didático fica evidente com essa afirmação. A História da leitura, aplicada a esse suporte, implica em um movimento entre as apropriações de leitura que são realizadas em sala de aula e o próprio objeto impresso, pois ali estão inscritos os limites das possíveis leituras que podem ocorrer. É possível entender essa ideia como uma armadilha que captura o leitor criativo, *senhor* de sua interpretação, mas preso a uma cela que, ao mesmo tempo, o impede e permite de realizar a leitura de um texto (CHARTIER, 1990).

Os limites de uma possível leitura são definidos por Chartier como *protocolos de leitura*. Consideramos estes protocolos como a própria estrutura de constituição do livro como um todo, pois toda vez que um livro é produzido, ele carrega consigo regras – implícitas ou explícitas – que buscam guiar os olhos dos leitores, o que pode ser definido como uma leitura autorizada. Será dentro desses limites que uma pessoa realizará sua

prática de leitura de um livro, seja ele qual for, incluindo-se aqui o livro didático. Para uma definição mais clara e precisa dos *protocolos de leitura*, Chartier faz uma separação entre os *procedimentos de produção do texto* e os *procedimentos de produção do livro*.

Os *procedimentos de produção do texto* são os protocolos de leitura definidos pelo autor. Em outras palavras, a maneira como um autor quer que seu livro seja lido (CHARTIER, 1998). Transportando a ideia para nossa análise do livro didático, encontramos estes procedimentos principalmente nos conteúdos selecionados, no texto de apresentação da coleção e nas informações colocadas no manual do professor. É importante ressaltar que esses procedimentos são puramente textuais (CHARTIER, 1998).

Além das imposições do autor à leitura, materializadas nos *protocolos de leitura* textuais, existem as imposições do editor, implícitos ou explícitos, nos *procedimentos de produção do livro*. Estes elementos são visíveis, na organização dos conteúdos, nas páginas, na disposição de imagens e na qualidade do papel. Neste momento, não falamos mais do texto em si, mas daquilo que se refere à sua impressão. A partir da análise da história da leitura, devemos ficar atentos ao fato de que as leituras impostas pelo autor e pelo editor podem ser diferentes (CHARTIER, 1998), o que permite pensar na importância de observarmos um livro didático ao longo de suas edições (GALVÃO; BATISTA, 2008) considerando, inclusive, motivos que levam às transformações ocorridas em cada uma delas. Segundo Chartier:

Compreender as razões e os efeitos dessas materialidades remete necessariamente ao controle que editores ou autores exercem sobre essas formas encarregadas de exprimir uma intenção, de governar a recepção, de reprimir a interpretação. (CHARTIER, 1994, p. 35)

De certa maneira, entendemos que, da tensão entre os dois tipos de procedimentos citados anteriormente, constituem-se os *protocolos de leitura*.

Além dos fatores relacionados ao livro, sejam aqueles que dizem respeito ao texto ou ao suporte que lhe dá materialidade, existem também fatores externos ao livro didático que guiam determinados tipos de leitura.

Goulemot define estes fatores como *fora-do-texto*; um desses fatores corresponde às leituras anteriores de um determinado leitor:

[...] não há nada aqui que seja mensurável. Estamos no campo das hipóteses e do provável. Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a

memória de leituras anteriores e de dados culturais. É raro que leiamos o desconhecido. (GOULEMOT, 1998, p. 113)

Quando se pensa no porquê de um leitor realizar determinada leitura, é importante levar em consideração que ele, ao ler um texto, já leu vários outros e essas leituras anteriores, de certa forma, influenciam a leitura atual.

O outro fator trata-se, segundo Goulemot, do *horizonte de expectativa*:

Também é verdadeiro que a cultura institucional nos predispõe a uma recepção particular do texto. Poderíamos utilizar aqui o conceito de horizonte de expectativa de Jauss e da Escola de Constança. Quer dizer que cada época constitui seus modelos e seus códigos narrativos e que no interior de cada momento existem códigos diversos, segundo os grupos culturais. (GOULEMOT, 1998, p. 133)

Este fator compreende as regras de leitura mais gerais que dispomos em determinada época e, no caso dessa pesquisa, fatores externos que estão próximos do leitor e são capazes de interferir na leitura que acontece em sala de aula. O que seriam esses fatores? Os recursos midiáticos como TV, música e internet são os mais próximos de professores e alunos¹.

Dessa forma, consideramos que uma possível leitura do livro didático não ocorre, simplesmente, por conta do momento estudado, mas é reflexo de uma visão de leitura historicamente constituída na sociedade. Para abordar este aspecto, é necessário ampliar a análise do livro didático, de seus conteúdos e a dos próprios *protocolos de leitura*. A possibilidade de perceber esse aspecto encontra-se na prática de leitura em sala de aula. Uma análise de livro didático como objeto da História da leitura pressupõe não só o que diz respeito à sua criação, mas também o que diz respeito ao seu consumo, à sua utilização.

Considerar os pressupostos de Chartier (1990; 1994; 1998; 2002) e Goulemot (1998) permite-nos pensar o livro didático como um objeto cultural de múltiplas leituras e os fatores que contribuem para a ocorrência das apropriações inventivas desse material pelos professores e alunos.

¹ Em seu livro *O desaparecimento da infância*, Postman (1999) mostra o impacto que as mídias digitais tiveram nas crianças ao longo do século XX, ressaltando as particularidades e as diferenças dessa linguagem para a textual e o estreitamento entre crianças e adultos oriundo dessa linguagem midiática. Na mesma esteira, o livro de Roger Chartier (1999), intitulado *A aventura do livro do leitor ao navegador*, apresenta o formato de texto digital como uma das grandes revoluções de nossa sociedade, problematizando a continuidade dos livros em seu suporte material, as práticas de leitura e os papéis de editores e autores frente às novas tecnologias.

A abordagem de pesquisa que entende a leitura enquanto prática inventiva e criativa evidencia a prática que não corresponde à leitura autorizada pelos *protocolos de leitura* do livro, mas se assemelha a ela e, ao mesmo tempo, é carregada de leituras anteriores. Para uma proposta de análise do livro didático que tem como base a História da leitura, é necessário conceber o objeto de análise extrapolando a ideia de que pensar em livro didático significa pensar apenas nos conteúdos que ele contém¹.

Podemos falar do livro didático sem considerar os seus leitores? O que seria dos professores e dos alunos sem o livro didático? Ele pode ser pensado sem a prática de leitura que o torna significativo para alguém? Partindo desta abordagem, estas são algumas das questões – ou seria mais adequado dizer: provocações? – que podemos aplicar ao objeto em análise.

Existem certos limites claramente evidenciados quando a proposta é pesquisar a leitura do livro didático enquanto prática. Sabemos que ela se constitui pelos *protocolos de leitura*, mas não correspondem a eles. Em outras palavras, as leituras não estão nos livros. Como pesquisar então? Podemos destacar dois exemplos dessa limitação nas pesquisas de Bittencourt² (2008) e Denipoti (1998) que, para compreenderem as práticas de leitura do início do século XX, recorreram a um dos únicos tipos de vestígios viáveis para isso, as anotações feitas à mão por professores e alunos nos manuais.

Villalta (2001) apresenta seis possibilidades de abordagem para o estudo das práticas de leitura, pensando sua dimensão histórica. São elas: as prescrições de um livro sobre o leitor, os documentos relacionados à circulação do impresso, as práticas de censura, os processos inquisitoriais e jurídicos, as anotações de homens de letras em exercício de cargos públicos e, por fim, as possíveis inferências sobre as práticas que podem ser feitas sobre os elementos materiais e formais do livro.

Nossa saída para tal limitação está na escolha de pesquisar as práticas de leitura do livro didático no tempo presente. Esta opção permite tratarmos o livro didático como um documento histórico, observando as práticas em tempo real, o que não implica, necessariamente, na obtenção de um resultado mais próximo da realidade para esse tipo

¹ Choppin (2004; 2007) nos alerta para a necessidade de ampliar as análises de conteúdo considerando elementos externos ao livro didático como seu papel enquanto mercadoria, a interação com outros materiais no processo de ensino, o papel de autores e editores na fabricação, de professores e alunos na utilização e a opinião pública, o contexto legislativo e regulador e a utilização de um mesmo livro didático em vários países.

² Esta obra corresponde à tese de doutorado da autora intitulada *livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar* defendida no ano de 1993 na Universidade de São Paulo sob a orientação da professora Dra. Raquel Gleser.

de pesquisa, pois, a atuação do pesquisador seleciona aquilo que julga relevante, seja nos usos do livro didático no passado ou nos dias de hoje¹.

b) *o autodidatismo e a censura*. Na segunda abordagem, referente ao autodidatismo e à censura, encontramos uma proximidade recorrente entre as práticas de leitura e as de ensino. Falando dos modelos educacionais do século XVIII e XIX na França, Hébrard estabelece o papel da escola no ensino da leitura:

Mas as políticas de alfabetização, quaisquer que sejam, guardam um otimismo pedagógico inabalável: elas conhecem apenas a modalidade universal da leitura, aquela que, por usar transparência, permite ao livro, pura mensagem, transformar a cera mole que imaginamos ser o leitor. Nesse sentido, ensinar a ler a um grupo social até então analfabeto é apresentá-lo ao poder, com direito infinito, do livro. Apenas ele, pensamos, poderá destruir os modelos antigos, crenças ou superstições, no próprio coração dos quadros sociais que asseguram sua permanência. Certamente, semelhante política educativa supõe um controle estreito da produção e da circulação do escrito. (HÉBRARD, 1998, p. 96)

Podemos considerar o ambiente escolar, mesmo nos dias de hoje, como um ambiente onde se dissemina uma leitura autorizada, capaz de elevar o aluno da condição de analfabeto para a de cidadão esclarecido? Se a resposta for positiva, chegamos à conclusão de que a escola constituiu-se em um *ambiente de censura*, pois, “[...] ele [o domínio do escrito] é mais fácil de ser assegurado do que o da fala [...] ainda mais simplesmente, através da censura não apenas dos livros, mas das leituras, missão eminente das instituições escolares ou universitárias” (HÉBRARD, 1998, p. 36). Pensar essa questão torna-se um problema delicado porque, a partir dela, consideramos a existência, na escola, de prescrições que determinam o que deve ser aprendido. O que é o currículo senão a materialidade dessa constatação? Até que ponto existe uma leitura permitida do livro didático que não admite determinados desvios por parte do aluno?

Se há algo no ensino que podemos tomar como censura, quando o centro da discussão é uma história da leitura aplicada ao livro didático, onde atua esta censura? Pompugnac (1997) evidencia isso quando fala de um aluno que, de forma *traumática e violenta*, conquista a capacidade de ler pelos meios normativos: “No final deste percurso, a conquista do ler é paga por uma espécie de luto: não há um ‘ler de verdade’, que seria a captação direta do sentido. Ler é só isto: trabalhar para construir o sentido e não sonhar

¹ No livro intitulado *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*, Vasconcellos (2002) mostra que um dos aspectos do paradigma moderno da ciência é a simplificação, no sentido de tornar fácil a visualização do objeto de análise. Esta simplificação está intimamente ligada ao lugar de onde fala o pesquisador.

a partir das imagens" (POMPUGNAC, 1997, p. 33). Não é comum vermos abordagens que se refiram à educação não apenas ao que lhe cabe de positivo para a formação dos alunos. Ver a relação entre o ensino e a aprendizagem como um processo de *violência* soa de forma duvidosa e pessimista, mas na verdade, o que parece provocativo permite sustentar a possibilidade do livro didático ser lido em sala de aula, privilegiando menos uma leitura autônoma do que aquela que o aluno deve apreender.

Objetivamos, com a constituição dessa abordagem, causar estranheza e levar a leitura do livro didático dos campos de análise situados em *terrenos comuns*¹ para aqueles onde são desnaturalizadas inclusive as práticas de leitura do livro didático mais *bem intencionadas*² e eficazes. Se isso for possível, torna-se válido pensar dessa forma. À primeira vista, pode parecer um tanto radical, mas a contraposição dessa censura escolar com a manifestação autodidata – mais precisamente no seu aspecto de autonomia frente à escola como instituição reguladora – possibilita maior clareza na importância dessa abordagem para o trabalho:

[...] existem aprendizagens exemplares da arte da leitura, irrupções no mundo do escrito que nada ou quase nada deixava prever, como é o caso de autodidatas trânsfugas das práticas culturais de seus círculos ou de comunidades e até mesmo de grupos sociais mais importantes. (HÉBRARD, 1998, p. 37)

Em pesquisas sobre história da leitura, encontramos diversos autodidatas trânsfugas que exemplificam muito bem a ideia apresentada. É possível citar Menocchio, o moleiro friulano (GINZBURG, 2006); Jamerey-Durval, professor de história da academia de Lunéville (HÉBRARD, 1998); ou mesmo os vários exemplos citados por Pompugnac (1997), como o de Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir e François Mauriac.

O que há de comum entre todos esses indivíduos é a capacidade de desenvolver sua leitura sem a tutela de uma instituição como a escola, tal fato nos aproxima dessa abordagem e permite sustentar a ideia de que as leituras do livro didático não podem ser tomadas como leituras certas ou erradas, o mais adequado seria utilizar o termo *leituras possíveis*.

¹ Para nós, a expressão "terrenos comuns" refere-se à ideia de que exista uma determinada leitura correta a ser transmitida pelo professor aos seus alunos. Nesse contexto, a avaliação seria uma das formas de se conhecer o grau de aproximação das leituras dos alunos com a leitura considerada correta. Esta argumentação não é uma apologia contra essa lógica, mas uma forma de problematizar essa prática.

² O que definimos como práticas de leitura bem intencionadas são aquelas que visam a um ensino de qualidade, efetivando-se na prática com resultados eficazes quanto à aprendizagem do aluno.

Embora tenham sido mencionados uma gama de exemplos categóricos, é necessário considerar a existência de uma tensão entre o autodidatismo e a censura escolar, e não pensar os dois em posição dualista. Com esta abordagem, não perseguimos as apropriações equivocadas, professor e alunos leem o livro didático. É isso que queremos compreender a partir do que foi proposto.

Refletir dessa forma exige certa cautela porque entendemos que as escolas operam sobre paradigmas que separam *certos* e *errados*¹. O objetivo, nesse ponto, é desnaturalizar essa concepção, problematizando a ideia de que exista uma forma correta de ler o livro didático. O que há então são imposições de leituras? O aluno e até mesmo o professor realizam práticas de leitura que passariam despercebidas se não fizéssemos esse esforço? De que forma e em qual intensidade existem práticas autodidatas do livro didático?

Estas são algumas das questões possíveis a partir desta ótica de análise que, quando aplicada, necessitam de certa atenção. O pesquisador é condicionado à instituição que está vinculado porque ela delimita sua prática de pesquisa pelas normas institucionais. Como afirma Certeau (2007, p. 66), “Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-histórico, político e cultural”. Tendo isto claro, devemos proceder à análise cientes de que, mesmo desnaturalizando as práticas de leitura do livro didático – no sentido de práticas *certas* ou *erradas* – ainda fazemos isso sobre modelos de análise que atribuem algum juízo de valor.

c) *as pesquisas ligadas à história do livro didático*. A terceira abordagem, constituída a partir dos pressupostos da história da leitura, surgiu de autores que desenvolveram pesquisas sobre livros didáticos, priorizando a matriz curricular História, o que permite entender este objeto ampliando o foco das análises de cunho ideológico, centradas nos conteúdos e realizadas durante a década de 1980², que “É quando se identifica, em algumas pesquisas, o deslocamento do foco das políticas

¹ Em seu livro intitulado *A sociedade industrializada: vidas contadas e histórias vividas*, Zygmunt Bauman (2008), mostrando a crise em que se encontra o modelo moderno de escola em nossos dias por conta do pensamento pós-moderno, enfatiza que um dos grandes problemas é o fato de as metanarrativas institucionais terem entrado em crise. Da mesma forma, no texto *O projeto educacional moderno: identidade terminal?*, Tomaz Tadeu Silva (1995) apresenta uma definição clara da educação na modernidade para enfatizar sua crise e as possibilidades de se pensar a identidade educacional pelo enfoque pós-moderno e pelo que ele define como assalto neoliberal. Esse modelo de educação, na modernidade, configura-se pela ideia de certos e errados e a nossa proposta de desnaturalização desse discurso remete à crise que apontam os autores citados.

² Dentre as diversas obras publicadas que realizam críticas de conteúdo nos livros didáticos, estão: (DEIRÓ, 1978), (RADICH, 1979), (FRANCO, 1982), (VESENTINI, 1984), (TELLES, 1984), (ABUD, 1984), (FARIA, 1986) e (DAVIES, 1988).

relativas ao livro didático, para os conteúdos dos manuais, sobretudo as ideologias neles subjacentes” (PIROLA; LEITE, 2008, p. 2).

Para melhor localização, categorizamos as ideias trabalhadas por estes autores como uma história da leitura do livro didático porque não discutiram apenas o que os livros trazem em seus conteúdos, mas refletiram sobre a autoria, a edição, os aspectos ligados à comercialização e à utilização por professores e alunos.

Sobre as contribuições que estes autores trazem à pesquisa, destacamos as de Bittencourt. Em seu livro *O saber histórico na sala de aula*, ela já definia possibilidades de se pensar a História da leitura para uma análise de livro didático:

[...] é necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. As práticas de leitura do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores ou editores ou por instituições governamentais. (BITTENCOURT, 1998, p. 73)

É possível detectar, nas palavras da autora, uma série de elementos já abordados anteriormente, a saber: a) o livro didático tem uma elaboração alicerçada na figura do autor(es) e do editor(es); b) a prática de leitura relacionada a ele contém diferenças em relação aquilo que está escrito no texto; c) a leitura do livro didático reafirma-se aqui como prática inventiva e criativa. A situação evidenciada mostra o motivo pelo qual não é possível mais reduzir as análises de livros didáticos às análises críticas ideológicas de conteúdo, pois, segundo Miranda e Luca:

O livro didático é um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 124)

Uma história da leitura do livro didático procura encontrar essas práticas que não são restritas aos conteúdos do livro. O objeto de análise não é abandonado em nenhum instante, seria ingenuidade considerarmos que as práticas inventivas levam à negação do conteúdo. A reinvenção no ato de ler ocorre sob o texto e sob os seus *protocolos de leitura*.

Analisar o livro didático, por essa abordagem, considerando a diversidade das práticas de leitura, não se restringe às práticas dos alunos, ela agrega também as dos professores. Segundo Munakata (2007, p. 144), “[...] o professor não segue a ortodoxia, mesmo porque não tem como seguir. Faz coisas que nem o autor, nem o editor, nem os formuladores das atividades (que nem sempre coincidem com o autor), nem os avaliadores do PNLD imaginaram”.

Por isso, as práticas de leitura do livro didático – diferentemente de outros gêneros literários que se relacionam com um tipo de leitor apenas – implica, obrigatoriamente, na consideração de dois tipos de leitores distintos. Eles são, respectivamente, o professor e o aluno. Conforme Munakata:

Ler/usar livro didático implica assim pelo menos dois leitores permanentes, aluno e professor. É claro que outros livros também supõem uma diversidade muito grande de leitores, mas o que faz essa dupla de leitores peculiar no livro didático é que ela é, digamos, estrutural: se um aparecer sem o outro pode-se até mesmo dizer que o livro didático deixa de sê-lo. Esses leitores, além disso, mantêm entre si certa relação de poder: mesmo que o leitor final seja o aluno, não cabe a este escolher o livro. (MUNAKATA, 2002, p. 579)

Livros não didáticos podem ser lidos por vários leitores. Uma leitura pública se constituiria assim, mas todos que fazem uso do texto têm a mesma função enquanto leitores. O livro didático, compreendido a partir da história da leitura, obriga-nos a considerar duas categorias diferentes de leitores. E tanto professor quanto aluno são entendidos, em relação ao livro didático, como leitores em constante tensão um com outro. Eis a história da leitura pensada para o livro didático e sua aplicação na prática escolar.

Batista apresenta uma forma de entendimento do livro didático próxima ao que estamos falando quando diz:

Um último conjunto de fatores que dificulta a apreensão e a conceituação do gênero escolar diz respeito a aspectos relacionados com o modo pelo qual livros, textos ou impressos didáticos “encenam” sua leitura e sua utilização, isto é, propõem um “contrato de leitura” que supõem que seus leitores aceitem. [...]. Uma dimensão desses “contratos” de leitura propostos tem a ver com as funções que os textos e impressos procuram atribuir a sua leitura ou utilização. (BATISTA, 2002, p. 544)

Com base nas definições de Chartier (1998), podemos refletir sobre uma proximidade entre os contratos de leitura e os *protocolos de leitura*? Acreditamos que

sim. E quais os usos e desusos do livro didático em sala de aula? Por que é necessário pensar esta leitura, na sala de aula, com dois tipos de leitores distintos?

A terceira abordagem de análise da história da leitura leva-nos a um campo importante de estudos da cultura escolar, mas também apresenta certos problemas. Não podemos esperar que em um estudo sobre as práticas de leitura do livro didático, em sala de aula, seja recebido pacificamente por aqueles que participarão da pesquisa¹. Até que ponto professores e alunos, entendidos como leitores, podem evidenciar menos uma prática do seu cotidiano do que aquilo que ele imagina estarmos esperando na pesquisa? Falamos diretamente do perigo de se forjar as provas. É preciso muita atenção na aplicação desta abordagem, pois podemos, sem ao menos perceber, analisar uma grande *peça teatral*² dentro da *caixa preta*³ da sala de aula ao invés das práticas de leitura do livro didático.

d) *a dimensão mercadológica*. Por fim, a quarta abordagem, relacionada à dimensão mercadológica, permite examinarmos o livro didático como uma mercadoria, ou como diz Bittencourt (1998, p. 71) “[...] um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado”. Para uma análise do livro didático sob a ótica da história da leitura, Gatti Júnior mostra que as questões econômicas têm grande relevância:

[...] entre as determinações mais fortes está a questão econômica, pois, se o livro didático for tomado como uma entre outras mercadorias produzidas na sociedade, não se pode deixar de considerá-lo como um bem vendável, feito para gerar lucro, acumular capital financeiro, etc. (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 159)

Sabemos que o livro didático corresponde a uma boa parte dos lucros gerados pelas editoras no Brasil e o MEC é o maior comprador de livros didáticos (CHOPPIN,

¹ Propondo uma análise epistemológica da transposição dos saberes acadêmicos de referência para os saberes a serem ensinados na sala de aula, Chevallard (1991) aponta para um terrível segredo no que ele define como transposição didática, e que tem sido recorrente em nossas pesquisas. O professor vive em uma *ficção* dos saberes transpostos que não permite a crítica pelo próprio professor. Em outras palavras, o professor não pode realizar a transposição didática, mas apenas operar nela. Essa constatação remete ao fato de o professor não admitir, por exemplo, que sua prática contenha falhas estruturais. Nesse sentido, a figura do pesquisador coloca-se como uma ameaça ao bom andamento das práticas cotidianas de leitura, pois, sua análise pode revelar as fragilidades contidas nestas práticas e que não podem simplesmente ser assumidas por quem está sendo analisado.

² Ao invés de realizar as práticas de leitura cotidianas, a presença de um visitante estranho pode levar professor e alunos a realizarem suas práticas guiados pelo objetivo de encenar aquilo que imaginam ser o que busca o pesquisador. Nesse sentido, além da atenção a tudo aquilo que se representa na sala de aula, a permanência por períodos longos e o estabelecimento de diálogos com os atores da pesquisa torna as práticas de leitura mais espontâneas ao longo do trabalho.

³ A aplicação da metáfora da *caixa preta* para pensar o cotidiano da sala de aula foi utilizada por Julia (2001) em seu artigo intitulado *A cultura escolar como objeto histórico*.

2004). Problematizar o livro, a partir desta perspectiva, permite ampliar a análise desse objeto como um documento histórico porque são considerados outros aspectos que não estão contidos nos conteúdos propriamente ditos.

Munakata apresenta algumas questões propostas por Apple muito pertinentes neste sentido:

Precisamos desvendar a lógica de um conjunto bastante complexo de inter-relações. De que forma a própria economia política da indústria editorial gera necessidades econômicas e ideológicas específicas? Como e por que os editores respondem às necessidades do "público"? Como funciona a política interna do procedimento de adoção dos textos escolares? Quais são os processos utilizados na seleção das pessoas e interesses que compõem as comissões estaduais de seleção de livros escolares? [...] Qual é o processo real de produção do texto, desde a encomenda de um projeto, as revisões e processo editorial até a fase da publicidade e de vendas? Como e por que razões as decisões são feitas neste sentido? Só depois que tenhamos tratado em considerável detalhe cada uma destas questões podemos começar a ver de que forma o capital cultural de determinados grupos é transformado em uma mercadoria e colocado à disposição (ou não) nas escolas do país. (MUNAKATA, 2007, p. 138)

Considerando esse problema, temos em mãos toda uma gama de possibilidades para refletir, por exemplo, sobre as possíveis estratégias de editores e vendedores para tornar um livro didático atrativo para os seus consumidores em potencial:

Cumprir destacar que para o segmento voltado para as compras do setor público importa menos a orientação metodológica ou a ideologia contida em uma coleção didática e mais a sua capacidade de venda e aceitação no mercado. Nesse contexto, o livro didático assume claramente sua dimensão de mercadoria, sujeita a múltiplas interferências em seu processo de produção e venda. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 128)

A afirmação justifica o porquê de não podermos pensar o livro didático apenas a partir da crítica ideológica de seus conteúdos. Gatti Júnior mostra que, historicamente, desde o fim da década de 1990, as editoras adotaram estratégias cada vez mais agressivas para a venda de livros didáticos:

Ao final da década de 1990, uma coleção didática, segundo editores e autores, só tinha continuidade no mercado nacional se fosse revisada ou atualizada em um intervalo de no mínimo três anos. Nesse sentido, a velocidade passou a ser uma das premissas da produção didática de então. Velocidade de produção e distribuição. Velocidade de atualização e de criação de novas coleções, com emprego de estratégias de vendas extremamente agressivas e caras. (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 45)

Por que determinados livros são mais vendidos do que outros? Por que os professores entendem que certas obras são boas e outras nem tanto para o ensino? Quais os critérios utilizados? Como as avaliações do PNLD interferem nas editoras e nas escolhas dos professores? Refletir sobre a dimensão mercadológica do livro didático permite-nos fazer estes questionamentos.

Existem alguns limites que precisam ser discutidos quando trabalhamos com esta abordagem. A consideração do papel das editoras é um deles. Até que ponto é realmente possível compreendermos como foram as estratégias de vendas empregadas? As dificuldades são muitas quando se pretende obter materiais de empresas privadas. Os critérios usados pelos avaliadores do PNLD e suas análises realmente condizem com o que está no livro didático avaliado? Se considerarmos os motivos que levaram à escolha de uma obra didática, podemos relacioná-los com as estratégias de vendas, ou com uma boa qualificação no PNLD, mas isso não tira a possibilidade de a escolha ter sido feita por outros critérios, ligados ao gosto pessoal do professor ou à sua formação profissional.

Considerações Finais

As quatro abordagens, embasadas pela História da leitura, refletem o nosso esforço em compreender como o livro didático, entendido como documento histórico, se constitui algo tão importante para as práticas de ensino.

Com essa proposta, reafirmamos a necessidade de ampliação dos focos de análise, considerando não apenas o que os conteúdos têm a dizer. Não podemos esquecer que o livro didático insere-se em um contexto, o que implica no estudo de diferentes aspectos como as prescrições dos autores e editores; a utilização; a relação com as políticas educacionais; e as estratégias de vendas das editoras. Refletir sobre as práticas de leitura do livro didático, neste contexto, é uma possibilidade de tentarmos compreender os significados desse material de forma mais ampla.

Neste sentido, pensar o livro como objeto de múltiplas leituras permite considerar que alunos e professores utilizem o livro didático, de diversas formas, que se relacionam diretamente com os *protocolos de leitura* dos autores e editores dos livros. É possível estudar o livro didático sem seus leitores? Sim, é possível. Porém, acreditamos que uma análise centrada na seleção de conteúdos, relacionando-os às discussões historiográficas e às demandas sociais – ou não – limita os seus resultados, pois não

considera se aquela informação será realmente assimilada na prática. Por isso a discussão, envolvendo o livro didático pelo foco teórico-metodológico da História da leitura, tornou-se uma possibilidade de ampliarmos o estudo.

As discussões sobre o autodidatismo e a censura contribuem com as análises no sentido de permitir que as práticas de leitura de professores e alunos sejam desnaturalizadas. As leituras são múltiplas e extrapolam aquelas que são consideradas corretas no ambiente escolar, além disso, devemos compreendê-las como possibilidades de utilização do livro didático, entretanto, pensar dessa forma não pode ser entendido como um engajamento no sentido de defender relativismos inconsequentes para as práticas de leitura em sala de aula. A operação torna-se necessária para que possamos repensar, inclusive, as práticas de leitura que consideramos corretas. Essa argumentação se justifica porque, em uma pesquisa, corremos o risco de, ofuscados por nossas convicções e anseios de melhorar a qualidade do ensino, analisar as práticas por aquilo que elas não são, ou aquilo que deveriam ser.

Contextualizando as pesquisas que abordam a história do livro didático, apresentamos algumas das discussões sobre o assunto que privilegiam as práticas de leitura. Reafirmamos a complexidade desse objeto destacando o fato de existir uma dupla estrutural de leitores do livro didático e os contratos de leitura. Mesmo sabendo que a afirmação é provocativa, concordamos que as práticas de leitura do livro didático só se efetivam na sala de aula. Este pressuposto, aliado à ideia de contratos de leitura, coloca-nos diante da relação que precisa ser pensada quando o objeto é o livro didático, entendido como documento histórico, priorizando suas práticas de leitura. Livros didáticos não podem ser lidos fora das aulas? Podem, mas nesse caso, eles adquirem outras especificidades que minimizam sua finalidade a priori: ser um suporte para os conteúdos ensinados em sala.

Por fim, ressaltamos outra característica essencial dos manuais, a dimensão mercadológica que considera o livro didático como um produto comercial, evidenciando os motivos que levaram à sua estruturação e o caminho percorrido desde a avaliação do PNLD até a escolha pelo professor. Em uma análise que prioriza as práticas de leitura do livro didático, pensar o livro como mercadoria torna-se essencial para compreendermos a proposta de utilização definida pelo livro e como isso é efetivado na prática. Se refletirmos sobre a proposta de um manual, a respeito dos conteúdos selecionados, dos temas abordados e da contribuição da obra para a melhoria da qualidade de ensino,

notaremos grandes diferenças em relação às mesmas metas do ponto de vista do professor. Isso se torna importante porque a escolha do livro didático pode se basear em critérios inversos à proposta da obra, mas que são legítimos para o entendimento do professor sobre o livro escolhido. A dimensão mercadológica permite a análise desse diálogo que está intimamente ligado às práticas de leitura.

Retomando as ideias de Choppin (2004; 2007), as quatro abordagens apresentadas neste trabalho, justificam o pensamento que considera o livro didático um objeto cultural complexo. Enquanto a proposta do autor se mostra pertinente para a ampliação das análises de conteúdo, apresentamos uma possibilidade de repensar o livro, considerando suas práticas de leitura.

Seguindo na contramão daqueles que veem os livros didáticos como uma cópia mal recortada de conteúdos acadêmicos, ou daqueles que associam a utilização desse suporte à incompetência dos professores, acreditamos que existam possibilidades de análise histórica válidas para este tipo de material e a História da leitura é uma delas.

A intenção, neste texto, foi menos apontar respostas e conclusões do que realizar questionamentos e problematizar a situação pensando seus limites. Certa atenção é necessária para refletirmos dessa forma. Os caminhos apontados, embora apresentados de forma separada, precisam ser considerados simultaneamente na análise. São as relações entre as quatro abordagens que permitem a visualização da complexidade do livro didático como documento histórico.

Recebido em: 07/04/2011
Aceito em: 15/06/2011

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Kátia Maria. O livro didático e a popularização do saber. In: SILVA, Marcos Antonio da (Org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p. 81-87.
- BATISTA, Antonio A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 2002. p. 529-575.
- BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Tradução de José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: ____ (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 69-90.
- ____. *Livro didático e saber escolar: 1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura: 1880-1980*. Tradução de Osvaldo Biato e Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1995.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.
- ____. *A ordem dos livros*. Tradução de Maria Del Priore. Brasília: Editora UNB, 1994.
- ____. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1998. p. 77-106.
- ____. *A aventura do livro do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- ____. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 211-238.
- ____. As revoluções da leitura no ocidente. Tradução de Margareth Perucci. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 2002. p. 19-31.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Tradução de Claudia Gilman. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., 1991.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. *Educação & pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

_____. Traiter le manuel scolaire comme source documentaire: une approche historique. *Revista língua escrita*, Belo Horizonte, n.3, p. 1-10, dez. 2007.

DARNTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de história do Brasil. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988. p. 93-104.

DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Moraes, 1978.

DENIPOTI, Cláudio. A magna causa da educação. In: XIV ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA – SUJEITO NA HISTÓRIA: PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES, 1998, Bauru. *Encontros com a história*. Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 1998. p. 85-109.

FARIA, Ana Lucia G. de. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

FRANCO, Maria Laura. P. B. *O livro didático de história no Brasil: A versão fabricada*. São Paulo: Global Editora, 1982.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Manuais escolares e pesquisa em história. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e (Orgs.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 161-188.

GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru: EDUSC, Uberlândia: EDUFU, 2004.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. Tradução de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1998. p. 107-116.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar: Como Jamerey-Durval aprendeu a ler. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1998. p. 35-74.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. *Revista brasileira de história da educação*. Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jul. 2001.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: Um panorama a partir do PNLD. *Revista brasileira de história*, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

_____. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, Márcia. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 2002. p. 577-594.

_____. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; e MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Ensino de história: sujeitos, saberes, práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007. p. 137-147.

PIROLA, André L. B.; LEITE, Juçara. O lugar do método na pesquisa do livro didático de História: Abordagens e perspectivas. In: X JORNADAS NACIONALES Y I INTERNATIONAL DE ENSEÑANZA DE LA HISTÓRIA, 2008, Rio Cuarto. *Anais da I jornada internacional de enseñanza de la historia*. Rio Cuarto: UNRC, 2008. p. 1-13.

POMPOUGNAC, Jean-Claude; FRAISSE, Emmanuel e POULAIN, Martine. *Representações e imagens da leitura*. Tradução de Osvaldo Biato. São Paulo: Ática, 1997.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Tradução de Suzana Menescal de Carvalho e José Laurencio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RADICH, Maria Carlos. *Temas de história em livros escolares*. Porto: Edições Melhoramentos, 1979.

SILVA, Tomaz Tadeu. O projeto educacional moderno: identidade terminal?. In: Veiga-Neto, Alfredo (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

TELLES, Norma de Abreu. *Cartografia brasílica: ou esta história está mal contada*. São Paulo: Loyola, 1984.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas: Papirus, 2002.

VESENTINI, Carlos Alberto. Escola e livro didático de História. In: SILVA, Marcos Antonio da (Org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p. 69-80.

VILLALTA, Luiz Carlos. O livro didático de história no Brasil: perspectivas de abordagem. *Pós-história*. Assis, v. 9, p. 39-59, 2001.