

CULTURA: NOÇÕES E APROPRIAÇÕES NA ESCRITA DIDÁTICA DA HISTÓRIA¹

CULTURE: NOTIONS AND APPROPRIATIONS IN THE TEACHING OF WRITING HISTORY

Washington Tourinho Júnior²

RESUMO: Analisa-se a escrita didática da história articulando os diversos níveis da produção textual em História; parte-se da noção de especificidade do discurso do historiador e das diferenciações internas existentes entre a escrita acadêmica e a escrita escolar; para a construção desta análise adota-se a noção de artefato cultural assumida pelo livro didático de História e como referencia as concepções acadêmicas e didáticas do conceito de cultura presente nos livros "Rumos da História", "História" e "História das cavernas ao terceiro milênio". Tal análise deverá levar em conta, não apenas o aspecto conteudista da produção didática, mas os diversos aspectos e condicionamentos que perpassam a escrita escolar da História, constroem a sua especificidade e definem o sentido, a estética e o espaço de atuação do livro didático de História.

Palavras-Chave: Livro didático de História. Cultura. Escrita. Apropriação. Reprodução.

ABSTRACT: Is analyzed the teaching writhing of history, articulating the multiples levels of the history textual production; starting of notion of specificity of historian's speech and internal distinctions that exist between academic writhing and school writhing; for the building of this analyze, the base is the notion of cultural artifact, assumed by the teaching history book as reference academic conception and teaching of cultural concept writhing on the books "Rumos da História", "História" and "História das cavernas ao terceiro milênio". This analyze should be consider, not only the content aspect of teaching production, but the several aspects and constraints that pass the school writhing of history, building your specificity and define the meaning, the aesthetic, the work space of teaching history book.

Keywords: Teaching history book. Culture. Writing. Appropriation. Reproduction.

¹ Para a construção deste trabalho partiu-se do princípio da existência de vários níveis de escrita da História. Dependendo do público a que se destina um determinado texto histórico a forma estética, o conteúdo, os conceitos norteadores e por fim os próprios sentidos embutidos sofrem modificações e atendem a normas protocolares específicas. Deste modo um livro produzido para um público acadêmico, possui diferenças marcantes de um livro escrito para o público escolar e é neste ponto de diferenciação que se define a escrita destinada ao público escolar como escrita didática da História. (MONTEIRO, 2007.)

² Professor das disciplinas de Métodos e Técnicas de pesquisa Histórica e de Prática de Ensino do Departamento de História da Universidade Federal do Maranhão.

Introdução

Analisar a escrita didática da História significa adentrar em um nível da escrita da História marcado por uma transversalidade e por um conjunto de condicionantes que propiciam a formação de espaços de transmissão do conhecimento e de inculcação de valores³ de convivência. Da mesma forma, entender os conceitos que norteiam esta escrita e que possibilitam a sua decodificação por parte do público escolar, como no caso do conceito de cultura, consiste em reconhecer o conjunto de diferenças existentes entre esta forma de construção do texto histórico e as demais – como, por exemplo, a escrita acadêmica.

O conceito de cultura, objeto central deste artigo, adquiriu, nos dias atuais, uma abrangência de sentidos e significados apoiados nas análises advindas da sociologia do conhecimento, da filosofia, da antropologia e da crítica literária (CHARTIER, 1990). Partindo deste pressuposto, para análise do conceito de cultura, sustentaremos nossas argumentações nas proposições de Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Michel de Certeau e Roger Chartier e nas formas de interpretação dada pelos autores de livros didáticos ao conceito cultura.

Os autores dos livros didáticos analisados, por um movimento próprio desta escrita, reproduzem o conceito de cultura a partir de derivações, sendo a mais importante – conforme veremos mais adiante – a derivação obtida através do conceito de História. Tal operação impede que o conceito de cultura seja tomado da mesma forma na escrita acadêmica e na escrita escolar, ainda que o autor seja o mesmo. Este aspecto derivado existente no conceito de cultura é encontrado, por exemplo, nos livros analisados: “Rumos da História”, “História’ e “História: das cavernas ao terceiro milênio”.

Os tópicos a serem abordados serão, pois: a análise da escrita didática da História, utilizada neste artigo, como sinônimo de escrita escolar, ou de texto

³ Adotamos o conceito de valor postulado por Mannheim, que admite valor como; elementos compreendidos se observados socialmente, ou seja, apesar de terem no indivíduo o seu ponto de partida e chegada, a sua configuração depende de todo um conjunto de normas e regulações sociais que permitem ao mesmo tempo a sua dispersão e a sua generalização, “portanto há um ajustamento contínuo se processando entre o que os indivíduos gostariam de fazer se suas escolhas fossem dirigidas apenas por seus desejos pessoais e o que a sociedade quer que eles façam”. (MANNHEIM In VIANA 2007. p 18).

didático – visto como o texto encontrado nos livros didáticos de História; a análise das diversas formas de abordagem do conceito de cultura; e, por fim, a observação das formas de interpretação existentes nos três livros didáticos utilizados para análise e citados anteriormente.

1. Escrita Didática

A Escrita didática da História consiste em um campo de produção textual que toma por base a escrita acadêmica, selecionando entre os diversos temas, aqueles que acha fundamentais para a construção do conhecimento do público escolar, tomando por base elementos da História e da Educação. Ana Maria Monteiro define assim a diferença entre a escrita acadêmica e a escrita didática da História, que ela chama de história escolar:

A história escolar é uma configuração própria da cultura escolar, oriunda de processos com dinâmica e expressões diferenciadas, mantendo na atualidade, relações de diálogo e interpelação com o conhecimento histórico *stricto sensu* e com a história viva, o contexto das práticas e representações sociais. Fonte de saberes e de legitimação, o conhecimento histórico “acadêmico” permanece como a referencia daquilo que é dito na escola, embora sua produção siga trajetórias bem específicas, com uma dimensão que responde a interesses e demandas do campo científico e que são diferentes daquelas oriundas da escola, onde a dimensão educativa expressa as mediações com o contexto social. (MONTEIRO et all. 2007. p.123 - 124)

À escrita didática cumpre um papel importante na popularização do saber acadêmico e na manutenção das significações sociais através de um complexo processo de construção de representações que se estrutura desde o momento em que um determinado autor/leitor⁴ produz o seu texto até o momento em que um determinado público o adota e passa a tomá-lo como referencia na construção do processo de significação do mundo social.

⁴ A referencia aos autores de livros didáticos como leitores baseia-se na análise feita por Eloísa Flávia Caimi que observa o autor de livro didático como um selecionador, segundo a autora: “o autor de livros didáticos, assim como o historiador, é essencialmente um selecionador. Enquanto este seleciona dentre incontáveis manifestações humanas, aquelas que acha mais importantes para o processo histórico, o primeiro privilegia, entre os já consagrados fatos históricos, aqueles que julga dignos de serem repassados pelo ensino fundamental e médio”. (CAIMI. 1999. p78) É esta a noção que adotamos ao utilizar o binômio autor/leitor.

Constituindo-se em poderosos "instrumentos culturais de primeira ordem", os livros didáticos, ao lado dos meios de comunicação de massa, constroem uma "base para a criação de um consenso cultural mínimo, que assegure a vertebração social", "a integração da comunidade". (MUNAKATA In MONTEIRO et all. 2007. p.138)

Analisar o livro didático de História, enquanto artefato cultural e meio de inculcação e imposição de valores é transformá-lo em um conjunto de significados apropriados pelos autores/leitores e reproduzidos a maneira de cada um, dando ao mesmo um caráter específico e diferenciado dos demais livros de História. Tal tarefa deveria levar em conta as diferenças entre as formas de dizer dos livros didáticos e as diversas práticas de leitura que produzem a sua interpretação. A comunidade de autores/leitores, ao expor, através dos seus textos, a sua visão de mundo constrói uma idéia de leitura e de público que, na maioria das vezes, encontra-se em descompasso com a forma concreta de leitura do livro didático. Chartier explica esta disparidade entre o que o livro diz e o modo pelo qual o livro é lido:

Por um lado a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros (...). Por outro lado, o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor, como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la (CHARTIER, 1990. p.123)

Apesar de referir-se aos livros em geral, a análise de Chartier pode ser direcionada para os livros didáticos, uma vez que a estética manualística, a simplificação conceitual e o discurso impositivo⁵, além de um sofisticado conjunto de normas protocolares diversas, acabam por observar o público leitor destes livros como um grupo uniforme e com interpretações consensuais sobre os pontos colocados.

⁵ Circe Bittencourt, ao buscar uma definição para livro didático cita que "além de explicitar os conteúdos escolares é um suporte de métodos pedagógicos, ao conter exercícios, atividades, sugestões de trabalhos individuais ou em grupo e de formas de avaliação do conteúdo escolar" sendo esta característica importante para entender o papel desempenhado na constituição da disciplina e do saber escolar e no entendimento do livro didático "como veículo de um sistema de valores, de ideologia, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade." (BITTENCOURT. 2008. p 302). Estas perspectivas analíticas nos permitem colocar o livro didático como um "manual" que possui um discurso impositivo.

Desta forma os autores de livros didáticos criam, em seus textos, normas, artifícios, fraseologias e dispõem imagens, cujo objetivo geral, e “imane⁶” ao texto, seria o de inculcar valores de forma pedagógica – no sentido Bourdieriano – estabelecendo, neste ponto, o grau de importância exercido pelo livro didático na formação de uma cultura própria para o ambiente escolar.

[...] instrumento pedagógico inscrito em uma longa tradição, inseparável, tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas dos métodos e das condições do ensino de seu tempo. O livro didático, neste aspecto, elabora as estruturas e condições do ensino para o professor, sendo inclusive comum existirem os “livros do professor” ou do “mestre”. Ao lado dos textos, o livro didático produz uma série de técnicas de aprendizagem: exercícios, questionários, sugestões de trabalho, enfim as tarefas que os alunos devem desempenhar para a apreensão ou, na maior parte das vezes, para a retenção dos conteúdos. Assim, os manuais escolares, apresentam não apenas os conteúdos das disciplinas, mas como esse conteúdo deve ser ensinado. (BITTENCOURT, 1997, p.72)

O papel do livro didático não se restringe a mera explanação dos conteúdos, ao contrário, para além dos conteúdos explícitos existe toda uma cadeia de princípios normatizadores e estruturantes que visam, ao menos na intenção, transformar argumentações e análises em elementos concretos de existência. De acordo com Certeau (2002, p262), tal fato seria próprio da cultura contemporânea e de uma sociedade “escriturística”, que tem no texto um importante elemento de molde da sociedade⁷, ou mais precisamente de construção de uma imagem moldada através do escrito.

Numa sociedade sempre mais escrita, organizada pelo poder de modificar as coisas e reformar as estruturas a partir de modelos escritos (científicos, econômicos, políticos), mudada aos poucos em “textos” combinados (administrativos, urbanos, industriais, etc...), pode-se muitas vezes substituir o binômio produção-consumo por seu equivalente e revelador geral, o binômio escrita-leitura. O poder instaurado pela vontade (ora reformista, ora

⁶ O termo imanência adotado segue o princípio dado por Foucault, ou seja, o que é subjacente e disposto de forma altérica, sem divisões claras e espaços preestabelecidos, mas que exerce o papel de agente reificador dentro da relação saber/poder que constrói e mantém a normalidade social. (FOUCAULT, 2010.)

⁷ Homi Bhabha define tal tentativa como o a intenção de construir através de um discurso pedagógico um modelo de sociedade, de existência, que sempre está aquém da realidade “performativa” da sociedade. (BHABHA, 2003.)

científica, revolucionária ou pedagógica) de refazer a história, graças a operações escriturísticas efetuadas em primeiro lugar num campo fechado, tem aliás por corolário, uma intensa troca entre ler e escrever.

O texto didático quer seja ele imagético ou escrito, faz parte desta imbricada engrenagem social. Os conceitos adotados pelos autores, assim como as imagens utilizadas para a sua "elucidação", exercem o papel de meios de inculcação e reprodução social, através de uma ação pedagógica de larga magnitude, uma vez que atinge um público extenso em um campo extremamente diversificado. Um exemplo desta ação pode ser percebido na forma como os autores de livros didáticos apropriam-se e reinterpretam o conceito de *cultura*, objeto deste artigo. A forma como aplicam este conceito em suas construções textuais e o sentido dado a ele, demonstram como este movimento de apropriação e reprodução, próprio do binômio escrita/leitura, propicia uma visão de mundo e de sociedade por parte de um público leitor, ávido por entender⁸, de forma rápida e objetiva, o processo de construção e reprodução dos espaços sociais em que transita e se observa.

2. História Cultural: entre concepções e apropriações.

Durante o séc. XX, e mais precisamente na sua segunda metade, a discussão sobre a cultura tornou-se paulatinamente, uma das peças centrais dos textos produzidos por historiadores e outros cientistas sociais. Incrementada, do ponto de vista acadêmico, pelos debates sociológicos a respeito das práticas culturais, esta discussão adentra no texto histórico com as análises sobre cultura material e amplia esta participação a partir da segunda metade do séc. XX com as influências recebidas da filosofia foucaultiana e da sociologia bourdieriana⁹. Estes autores acabaram por se tornar norteadores da discussão de vários

⁸ Este "entendimento" como coloca Bourdieu consiste em um processo de construção da visão de sua auto-imagem no corpo social através de um sistema classificatório de uma ação produtora, de um modo de pensamento e ação e de uma adjetivação social, ou seja, através da formação do habitus. (BOURDIEU, 1996).

⁹ A referência aos dois autores deu-se pelo curto espaço do artigo. Tal referência não desconhece outras contribuições ao texto histórico, tanto no campo da sociologia – Canclini, Hall, Durkheim – como no campo da filosofia – Ponty, Deleuze, Badiou – da antropologia – Geertz – e da crítica literária – Bhaktin, Bhabha, Said.

historiadores, não como limitadores de uma discussão, mas como ponto de partida para composição de todo um quadro conceitual utilizado, principalmente, pelos defensores da Nova História Cultural. A análise sobre o uso da linguagem, o estudo dos bens simbólicos e das formas de reprodução social através dos ritos e da “teatralização da vida cotidiana” conduziram o texto histórico a um patamar de discussão mais complexo e refinado, “quebrando” a visão monolítica de classe e de sociedade material e adentrando na discussão sobre as categorias e as formas de dominação e legitimação presentes no campo cultural.

No momento (...) a ênfase da História Cultural incide sobre o exame minucioso – de textos, imagens e ações – e sobre a abertura do espírito diante daquilo que será revelado por esses exames, muito mais do que sobre a elaboração de novas narrativas mestras ou de teorias sociais que substituam o reducionismo materialista do marxismo e da escola dos Annales. (...) Os historiadores que trabalham com a cultura não devem deixar-se desanimar pela diversidade teórica, pois estamos entrando em uma nova e extraordinária fase em que as outras ciências humanas (incluindo-se aí os estudos literários, mas também a antropologia e a sociologia) estão nos redescobrimo. (HUNT, 1992, p.28 - 29)

As colocações de Lynn Hunt, feitas na década de 1990 do séc. XX demonstraram muito bem a euforia apresentada pelos estudos sobre a cultura, mais precisamente sobre as novas concepções de cultura e de prática cultural, que rompiam com a noção de cultura material, ou de cultura como espelho das ações materiais. As novas discussões passavam a incorporar terminologias, métodos e princípios de funcionamento, advindas da sociologia, da crítica literária e da antropologia. Desta nova interdisciplinaridade dois conceitos passaram a ter destaque, quais sejam: o conceito de prática cultural e de prática de leitura.

As análises sobre as práticas culturais e de leitura conduziram a observação do historiador para os mecanismos de distinção e diferenciação existentes na sociedade dissimuladas sob as dicotomias explorador/explorado e base/superestrutura. Como aponta Chartier (1990) os novos objetos da História estariam para além da análise da realidade material, porém sem desconhecê-la como ponto de partida para as discussões presentes.

A mudança de objeto e de ótica do discurso permitiu aos historiadores a incorporação de novas interpretações sobre termos já existente no discurso histórico. Uma das noções apropriadas e reinterpretadas por esta nova ótica discursiva foi a noção de sujeito, pensado, a partir de então, não mais no plano das materialidades condutoras, mas no plano das significações e das representações. A História cultural passou então a dialogar com a noção de sujeito adotada por Michel Foucault que propunha uma visão de discurso e de sujeito para além do enunciado, observando-se as intenções “mudas” do discurso e do sujeito falante (FOUCAULT, 2002, p 7).

De acordo com Foucault a ação discursiva do sujeito não poderia, nem deveria, ser vista como uma ação condicionada apenas externamente, como se o mesmo fosse um mero porta voz da classe a que pertence, mas deveria ser vista como uma ação que obedece a condicionamentos que são externos, internos e internalizados pelo sujeito através de um longo processo de incorporação categórica que o projeta na sociedade e constrói a competência do seu discurso – um exemplo é a análise que Foucault faz do papel dos intelectuais na construção da normalidade social. O sujeito, neste ponto não poderia ser observado como uma unidade, mas como um espaço de dispersão que depende da complexa rede de relações que o perpassa e constrói o seu significado social, ou seja, o sujeito só passa a construir sua identidade dentro da prática discursiva que adota em determinado espaço social.

Na análise proposta, as diversas modalidades de enunciação, em lugar de remeterem à síntese ou à função unificante de um sujeito, manifestam sua dispersão, nos diversos *status*, nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala. Se esses planos estão ligados por um sistema de relações, este não é estabelecido pela atividade sintética de uma consciência idêntica a si, muda e anterior a qualquer palavra, mas pela especificidade de uma prática discursiva. (FOUCAULT, 2002, p.61)

Para Foucault a prática discursiva tornava-se um elemento fundamental no processo de naturalização das ações sociais. Tais ações só poderiam ser entendidas dentro do processo de constituição das relações sociais e nunca antes ou fora das mesmas. O sujeito enunciante seria, pois, amarrado a teias de significação e disciplinamento, sendo estas teias de autoria dos próprios sujeitos

e incidentes sobre eles próprios. O sujeito seria então um sujeito da prática e não um sujeito transcendental, originário.

A noção de cultura assenta-se, então, na má semelhança, na dissensão, na diferença, ou seja, o historiador da cultura seria capaz de interpretar estas diferenças através de uma "escavação" profunda dos elementos significacionais e das redes de manutenção do *corpus* social¹⁰, elucidando, desta forma os processos de naturalização dos discursos de normalidade e as formas de exercício de um poder corporal¹¹ fundamental para a manutenção da dominação nos espaços mais profundos das relações pessoais.

Outro contributo importante para as novas perspectivas interpretativas do discurso histórico foi dado por Pierre Bourdieu. A obra bourdieiriana possibilitou a inserção, no discurso histórico, de noções ligadas à análise das instituições, do papel dos intelectuais e da construção do processo de hierarquização social, através do estudo do universo simbólico e das lutas travadas neste universo para a construção do consenso, da legitimação e da objetivação das ações de violência simbólica. Deste conjunto de análises vários conceitos foram sendo produzidos e incorporados ao discurso do historiador, tais como: o conceito de Capital Cultural, Relação Social, Habitus de Classe, Espaço Social, Ação Pedagógica, Reprodução, Violência Simbólica, Poder Simbólico, Campo e Estrutura.

O estudo proposto seria o das formas de manutenção da ordem social, para isso seria necessário partir de uma premissa central sob a qual seriam construídas todas as categorias de análise da obra. Esta premissa seria a de que todo poder tido como legítimo emanaria de um exercício de violência por parte de quem detém este poder chamado de violência simbólica. Para Bourdieu a violência simbólica, ponto de partida de sua vasta análise, adviria de um poder de violência simbólica, "isto é de um poder que chega a impor legitimações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de

¹⁰ Esta análise está presente na Arqueologia do saber onde Foucault faz uma crítica a idéia de sujeito universal e transcendente, a perspectiva de continuidade do discurso histórico da época e a perspectiva da idéia como um ente supremo. Esta crítica ampara-se na análise das estratégias de abordagem do conhecimento a partir do estudo das artes, das ciências, da literatura etc. (FOUCAULT, 2002.)

¹¹ A discussão sobre a relação saber/poder encontra-se no cerne da construção da ordem disciplinar social e permite, através de um deslocamento de foco de observação o exercício de um poder sobre a ação corporal e sua representação. (FOUCAULT, 2010.)

sua força” (BOURDIEU e PASSERON, 2008. p 23). É deste axioma central que se estruturam os conceitos que serão utilizados na escrita histórica.

O papel do poder simbólico seria o de construir a distinção e a hierarquização social e dissimular a violência através da objetivação de sua ação. O exercício deste poder se faz através de uma ação pedagógica desempenhada pelos intelectuais, que consiste “na imposição da cultura (arbitrária) de um grupo a outros grupos ou outras classes por meio de um poder arbitrário, mas um poder que tende a ser reconhecido como legítimo”. (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p76). A ação pedagógica, por sua vez teria por função objetivar todo um quadro de hierarquização e submissão, próprios da sociedade contemporânea.

A construção destes espaços sociais só seria possível através da incorporação de toda uma programação social distintiva, construída e construtora dos habitus de classe¹². Estes habitus, chamados de habitus de classe seriam, na realidade, um conjunto categórico e classificatório responsáveis pela definição das posições.

O conceito de habitus permitiu ao historiador analisar as “estratégias de imposição e as táticas de sobrevivência” (CERTEAU, 2002) existentes no mundo cotidiano. A adoção do conceito de habitus permitiu a construção de outro conceito, mais sofisticado, mas que, juntamente com o conceito de habitus, constitui um dos elementos centrais da obra Bourdieiriana, o conceito de Capital Cultural.

O Capital Cultural consiste na aquisição constante e paulatina dos princípios identitários do indivíduo, ou seja, o capital cultural é o arcabouço instrucional que possibilita a construção da identidade e da diferença do indivíduo no arcabouço social. É ele que promove a formação da programação social de cada indivíduo, pois, como salienta Bourdieu, todos somos indivíduos programados, melhor dizendo dotados de programações sócias que permitem a nossa alocação no complexo conjunto das relações sociais. A programação social, deve ser vista então, como algo individual e relacional, porém sem ela não há como se construir o conjunto, ou seja, apesar de individual, é ela que constrói a categoria e permite a identificação em determinados grupos e a diferenciação entre os

¹² Para Bourdieu os “habitus são princípios geradores de práticas distintas e distintas; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes” (BOURDIEU. 2003. p 23)

mais diversos grupos categóricos que compõem o “corpus” social. O conceito de programação social serve para entendermos o que Bourdieu concebe por cultura, vista pelo autor como algo prático que permite a identificação e a imposição de arbitrários categóricos. A cultura para Bourdieu é vista como algo material, que se define dentro do Campo de ação de cada indivíduo categórica e socialmente representado. (BOURDIEU, 1998.)

As análises bourdierianas permitiram, juntamente com as interpretações foucaultianas, a incrementação das discussões sobre o universo relacional e os diversos significados impostos ao mesmo ao longo da história das sociedades. Preocupados com a construção da normalidade contemporânea, caracterizada pelos mesmos como violenta, excludente e disciplinadora, construíram, como vimos – ainda que de forma extremamente reduzida – toda uma teoria a respeito do papel das instituições sociais e das ações dos diversos grupos categóricos que compõem o “corpo social”.

Dos autores ligados ao estudo da cultura e das instituições sociais, no campo da História, dois se destacam: Michel de Certeau e Roger Chartier. Para ambos os historiadores deveriam partir do princípio de que o estudo do campo da cultura consistiria em um passo fundamental para a revigoração dos estudos históricos. O estudo do universo simbólico; do processo de imposição e inculcação de sentidos; e das formas de leituras que possibilitariam a apreensão do mundo social seriam fundamentais para o entendimento das formas de manutenção e reprodução das sociedades contemporâneas.

A história Cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e apreciação do real. Variáveis consoante as classes sociais e os meios intelectuais, são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas próprias do grupo. São esses esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado. (CHARTIER, 1990, p.17)

O objeto da História Cultural, segundo Chartier, seria então o estudo das formas de apropriação, reprodução e representação do mundo social. Para

realizar este intento deve-se partir da seguinte premissa: a reprodução é algo historicamente incompleto, enquanto que a apropriação, seguindo a mesma lógica, deve ser pensada como uma ação socialmente diferenciada¹³. Esta dupla caracterização permitiria o entendimento dos desvios interpretativos e das formas de individualização do texto, que seja ele imagético ou escrito, além do processo de difusão das imagens significacionais em um espaço social e historicamente determinado.

A perspectiva da multiplicação de leituras e da inserção do processo interpretativo na longa duração (CHARTIER, 1990) possibilitou o estudo, como já colocado, dos desvios de interpretação e posição que permitiram a existência de peculiaridades e de possibilidades de vazão por parte de quem recebe as mensagens e reprojeta seu significado, tornando-se um novo pólo difusor. Este processo de apropriação é próprio dos livros didáticos de História que partindo de suportes gerais constroem interpretações peculiares de conceitos tidos como usuais, ou cotidianos – caso específico do conceito de cultura. Este movimento realizado no meio escolar possibilitou a construção de uma cultura própria denominada de cultura escolar, que pode ser definida como “uma força formadora que requer processos específicos que surgem no interior do espaço escolar e orientam as ações didáticas, as práticas escolares e a composição de saberes”. (FORQUIM, 1993, p.15).

Estas formas de interpretação, ou de apropriação, tal como descritas acima, podem ser entendidas dentro do ponto de vista de Certeau como subversões interpretativas, ou táticas de sobrevivência que permitem adequar elementos referenciados a partir de outros meios e agentes, a espaços próprios da ação de quem deles se apropria. Esta subversão interpretativa compõe, segundo Certeau, o conjunto de táticas individualizantes que os grupos

¹³ Para Chartier a apropriação é algo que se projeta na longa duração e que sempre se exerce mediante dois movimentos; um externo construído pelos condicionantes históricos e sociais e outro interno, construído pelos elementos subjetivos, internos a cada indivíduo. Este duplo movimento de influências faz com que haja um rompimento com a idéia de certo e errado, sustentados em referências pré-organizadas da interpretação – tal como querem os formalistas do discurso – e passe a se advogar a idéia de que todo processo de interpretação só se referencia no próprio processo, determinando, desta forma as peculiaridades e as individualidades interpretativas, próprias de cada indivíduo, ou grupo historicamente constituído. (CHARTIER, 2004.)

dispersos¹⁴ utilizam para manter a sua visão de mundo e as suas práticas cotidianas¹⁵. A tática consiste:

Em um calculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O próprio é a vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para "captar no vôo" possibilidades de ganho. (CERTEAU, 2002, p.46)

Ao reorganizar toda uma categoria de conceitos e direcionar os estudos históricos para novos objetos de análise estes autores possibilitaram o rompimento da dicotomia erudito/popular, que durante décadas restringiu o estudo da cultura, ou de suas práticas, a um espaço secundário de análise, vista muito mais como um fenômeno próprio da classe dominante – pensada no viés marxista clássico – ou um espelho das relações materiais condutoras, em última instância, das ações sociais.

Adotar a cultura como objeto de análise – para além das velhas e desgastadas dicotomias – consiste em ampliar o campo de ação da própria pesquisa histórica. Tal ato permitiu ao historiador observar, de forma acurada e detalhada, o papel de instituições ligadas ao campo educacional, religioso, jurídico, científico, etc., de forma autônoma, longe das noções de condução e reflexo. Esta análise direcionou o estudo de vários historiadores ao papel que desempenha o sistema de ensino e seus elementos no meio social¹⁶. A análise da

¹⁴ O termo disperso serve para identificar os diversos grupos que estão para além da intenção homogeneizadora das estratégias de controle e dominação, que postula um lugar capaz de ser descrito com um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. Estes grupos segundo Certeau projetam suas próprias necessidades e seus próprios objetivos, escapando do controle total e, em alguns casos, confrontando com a própria ação controladora. (CERTEAU, 2002.)

¹⁵ Os autores de Livros didáticos ocupam uma posição intermediária neste processo, funcionando como mediadores entre o campo acadêmico e o campo escolar. Esta posição não invalida a autonomia que eles possuem para apropriarem-se de postulados teóricos difundidos no primeiro campo, e construir interpretações "subvertidas" destes mesmos postulados, difundindo-os no segundo campo de forma diferenciada da original.

¹⁶ O estudo do sistema de ensino para os historiadores não se dá de forma geral, mesmo os que se ocupam desta tarefa direcionam as suas análises – e não poderia ser o contrário – ao estudo do ensino de História, dos professores e do material didático ligado a esta área, principalmente o livro didático. (MONTEIRO, 2007.)

escola e da cultura escolar, assim como dos materiais produtores e produzidos por esta cultura, tornou-se fundamental aos estudiosos sobre o ensino de História. Segundo Bourdieu:

A escola tende a assumir uma função de integração lógica de modo cada vez mais complexo e exclusivo à medida que seus conhecimentos progredem. Na verdade, os indivíduos "programados", quer dizer dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação constituem o produto mais específico do sistema de ensino. (BOURDIEU, 1998, p.206)

Esta programação sócio-cultural da qual os indivíduos fazem parte se concretiza a partir dos atos comunicativos competentes, ou usando uma terminologia foucaultiana, a partir dos discursos competentes, disseminados no ambiente escolar sob a forma de discurso pedagógico¹⁷, cuja autoridade permite sancionar, legitimar e dar padrão de cientificidade, aos valores impostos pelo meio social no qual a escola está inserida. Estas ações e discursos corporificam-se nos currículos, nas programações didáticas, nas normas de conduta interna e nos materiais didáticos adotados, entre os quais se destaca o livro didático.

Analisar, portanto, a forma como os livros didáticos apropriam-se e subvertem – no sentido dado por Certeau e Chartier – o conceito de cultura torna-se de fundamental importância para entendermos como se estrutura, se mantém e se reproduz a cultura escolar e qual o contributo da mesma para a manutenção da normalidade social.

3. O Conceito de Cultura e a Escrita Didática da História: entre apropriações e "subversões"

O livro didático assumiu, ao longo dos anos, uma posição estratégica e central no sistema de ensino. Elemento formador e formado pela cultura escolar o livro didático consiste em um importante instrumento de mediação e transmissão do conhecimento para grande parte da população.

¹⁷ O discurso pedagógico consiste no discurso esquemático e formal, através do qual os atos comunicativos criam sentido e possibilitam a apropriação e reprodução dos discursos produzidos.

O livro didático, a partir dos anos 1970, vem assumindo uma posição de suma importância na vida escolar. Considerado naqueles tempos, a “muleta do professor”, hoje se tornou um importante elemento de aprendizagem. Distribuído pelo ministério da Educação para uso dos alunos de todas as escolas de ensino fundamental, o livro didático é, provavelmente, a única leitura dos alunos e o único tipo de livro que entra na casa da maior parte da população brasileira. Não é raro se encontrarem referências à leitura de capítulos de livros didáticos pelas famílias dos alunos. Dessa forma, o livro informa, cria e reforça concepções de História e visões de mundo, mesmo fora do ambiente escolar. (ABUD In MONTEIRO et. all, 2007, p.114)

O livro didático exerce um papel de larga abrangência, que se materializa na inculcação de valores socioculturais de convivência, através da uma ação pedagógica desenvolvida pelo autor e pelo professor de História que visa, sobretudo, a imposição de uma visão de mundo categórica¹⁸, porém transmitida de forma objetivada e dissimulada sob o manto da cientificidade, da neutralidade e da racionalidade.

O livro didático é quase que o único material de apoio que o professor encontra a sua disposição e, por isso apóia nele a parte central de seu trabalho – planeja as aulas seguindo a disposição dos conteúdos, utiliza os textos em sala de aula, monta com eles um material próprio e deles retira as questões da avaliação. (ABUD, In MONTEIRO et. all, 2007, p.115)

O livro didático, torna-se, pois, um importante instrumento de referenciação e difusão do conhecimento. Tal aspecto é bem notado, tanto pelos autores analisados, como pela própria indústria da edição, fazendo com que os livros didáticos tenham por tendência – inclusive mercadológica – acompanhar as discussões e necessidades existentes em um determinado espaço e em uma determinada época. Assim, se a demanda aponta para as necessidades de discussões acerca das formações governamentais, da economia, ou das trocas internacionais, o livro didático, ainda que de maneira sintética e limitada, tenta dar conta destas discussões (MUNAKATA In FREITAS. 2001. p 274).

¹⁸ Ao participar deste processo, o autor do livro didático e o professor de História, na grande maioria das vezes, agem de forma objetiva, sem se aperceberem da complexa engrenagem da qual constituem peças fundamentais. O sistema de ensino dissimula esta participação ao desviar o foco de observação para assuntos superficiais, mascarando o próprio caráter excludente do aspecto meritório que o sustenta. (BOURDIEU e PASSERON, 2008.)

Para efeito de análise dos conceitos utilizados existe uma necessidade latente de entender o processo de manufaturamento do livro, assim como o papel que seus autores ocupam na sociedade, não esquecendo a vinculação dos mesmos com a indústria editorial¹⁹, porém para o curto espaço deste artigo nos deteremos na forma como três livros de História do ensino médio, apropriam-se e reproduzem a sua maneira os temas ligados à cultura, ou mais precisamente às práticas culturais: “Rumos da História: História geral e do Brasil” de Antonio Paulo Rezende e Maria Thereza Didier, da Editora Atual; “História, volume único” de Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos, da Editora Saraiva; “História das cavernas ao terceiro milênio”, de Patrícia Ramos Brayck e Miriam Becho Mota, da Editora Moderna²⁰.

A utilização destes livros deu-se no intuito de observar como estes autores trabalham determinados conceitos – no nosso caso os conceitos de história e de cultura – e como estes conceitos possibilitam a construção de uma certa identidade, ou de uma certa visão de mundo e de História. Este aspecto não deve desconhecer que, entre os elementos norteadores da escrita acadêmica e da escrita didática da história existem diferenças marcantes e que, tais diferenças podem ser notadas dentro do próprio livro, entre as intenções do autor e a forma como o mesmo estrutura o seu discurso

¹⁹ A Indústria editorial ocupa hoje um espaço privilegiado, pois “a produção de livros didáticos envolve uma densa trama entre saberes de referência, autores e editoras. Já o seu consumo envolve tramas não menos imbricadas entre mercado, projetos escolares, compradores e leitores finais. Entre uma ponta e outra, os efeitos normatizadores implementados pela ação avaliadora vinculada ao Estado agregam elementos que não podem ser desprezados na compreensão das relações possíveis entre produção e consumo, uma vez que os efeitos determinantes do mercado impõem limites ao processo de renovação do perfil das obras e ao diálogo entre o saber escolar didatizado e os saberes provenientes das ciências de referência”. (DE LUCA e MIRANDA, 2004.)

²⁰ Os livros de ensino médio utilizados neste capítulo seguiram dois critérios: 1) Autores que estando ligados a instituições de ensino superior, transitam no espaço escolar como autores de livros didáticos para os níveis fundamental e médio; e 2) Indicação a partir PNLEM 2007, feito para o ensino médio. A opção foi feita pelas obras de volume único, apesar de sabermos que a partir do PNLD de 2012 as obras de volume único foram substituídas pelas coleções seriadas. Este critério foi levado em consideração devido: à necessidade de se buscar uma escrita textual com estética semelhante. Os livros “Rumos da História” e “História: das cavernas ao terceiro milênio” são indicados na Portaria 907 De 13/04/2006, que serviu de base para a confecção do PNLEM 2007. Quanto ao livro “História” a adoção foi feita em virtude da rápida penetração no mercado editorial. Editado pela primeira vez em 2010, o livro “História” alcança em 2012 o total de 224518 livros vendidos – como coleção seriada. A opção pela edição de 2012 do livro “História: das cavernas ao terceiro milênio” deu-se por não haver mudanças relevantes, do ponto de vista de estética textual, entre a edição de 2010 e a edição de 2012. Todos os livros fazem parte de uma pesquisa realizada com um total de dez livros didáticos indicados pelo PNLD e escritos por professores que transitam entre a escrita acadêmica e a escrita escolar. Esta pesquisa está sendo realizada pelo autor no curso de doutorado em História da UNESP/Assis a ser concluído no ano de 2015.

Dentre os livros analisados a primeira questão que chama atenção e que é comum aos três, advém de um aspecto marcante da cultura escolar, qual seja o caráter formativo e informativo da escola. No sistema de ensino as disciplinas são distribuídas de acordo com as concepções institucionais de cada uma, o que marca uma profunda compartimentalização dos espaços e, decorrente desta compartimentalização, a hierarquização valorativa das disciplinas. Neste ponto todos partem de uma noção comum de História direcionada, entre outros aspectos, para a construção de uma identidade formal, pré-estabelecida, alicerçada na idéia de unidade nacional, militância política e devir social.

No livro "História, volume único" de Ronaldo Vainfas et all. esta perspectiva pode ser observada já nas apresentações do livro e do manual do professor. Ao explicar a função da obra estabelecem como critérios fundamentais para serem desenvolvidos pelos alunos: despertar o gosto pela História; formar uma consciência crítica; compreender melhor a sociedade em que vivem; estimular o compromisso com a democracia, a justiça e a liberdade; e formar cidadãos conscientes. No manual do professor, ao final do livro, estas questões ganham uma clareza maior quando falam das opções teórico-metodológicas da obra. Segundo os autores:

As opções teórico-metodológicas desta obra atendem a certos pressupostos étnicos comprometidos com a democratização da sociedade brasileira. Democratização não apenas política e institucional, mas étnico-racial, religiosa, comportamental e de gênero. Assim adotou-se a perspectiva histórico-antropológica, respeitando as diferenças ao invés de hierarquizá-las, ou qualificá-las com base em juízos de valor. (VAINFAS, 2010. p11)

Apesar de expressar estas preocupações o que se observa no decorrer do livro são a prevalência dos assuntos políticos e econômicos e a abordagem de temas ligados ao campo diacrônico da narrativa histórica. Questões como gênero, cotidiano e práticas culturais ficam reduzidas aos boxes e a relances narrativos no livro.

No livro "Rumos da História" de Antônio Paulo Rezende e Maria Thereza, esta preocupação aparece, também, na apresentação do livro, quando os autores explicitam a função do livro em questão:

Nossa intenção, quando escrevemos este livro, foi contribuir para a formação de cidadãos críticos e atuantes, que se envolvam com o mundo em que vivem, sintam que a história é a sua própria vida e que não há como fugir desse envolvimento. Nossas indagações, nossos questionamentos, nossa abordagem dos fatos expressam o mundo de hoje, mas de uma perspectiva de quem quer construir um outro futuro. (REZENDE & DIDIER, 2006, p3)

Patrícia Brayck e Mirian Mota, no livro "História: das cavernas ao terceiro milênio" expõem a preocupação com a atuação "consciente e transformadora" do aluno, assim como os demais, também na apresentação da obra. Segundo as autoras:

Na sua quarta edição, esta obra mantém a proposta de construir um saber histórico que contribua para o aluno refletir sobre as principais questões da atualidade e formar-se para a prática da cidadania (...). Com esta obra, esperamos desenvolver as competências e as habilidades esperadas para o ensino médio e contribuir para formar indivíduos reflexivos, críticos, participativos e comprometidos com a construção de um mundo mais justo, tolerante e sustentável. (BRAYCK E MOTA, 2012. p3)

Os três autores partem de um mesmo ponto, a necessidade que a história tem de se constituir em uma disciplina crítica e formadora de cidadãos críticos, ativos e transformadores da vida social, sem, contudo, romper com os limites impostos pela idéia geral de transformação, qual seja: a transformação possível dentro dos limites da ordem social, pensada sempre dentro dos parâmetros de igualdade e evolução libertária do todo – entendido na perspectiva genérica.

A preocupação com o devir e com a formação de cidadãos conscientes de seus deveres sociais, como bem aponta Bourdieu, consiste na tarefa central do sistema de ensino. A educação escolar, que abrange a maior parte da vida dos indivíduos cumpre este papel fundamental através dos seus instrumentos, entre os quais o livro didático.

Quanto ao conceito de cultura, algumas especificidades começam a aparecer, apontando elementos que poderiam, à primeira vista, ser considerados como contradições discursivas, mas que, na realidade, demonstram para este caráter diferenciado, complexo e específico da escrita didática da História, mais precisamente a relação entre a apropriação e a reprodução destes conceitos.

No livro "Rumos da História" esta ambivalência discursiva aparece quando o autor tenta definir o local e a origem da cultura humana. No capítulo segundo, na tentativa de demonstrar as transformações passadas pelo homem desde a sua origem e ao longo dos séculos os autores chegam à seguinte conclusão:

Não há consenso sobre o fato de ter sido o Australopithecus o fundador da cultura, ao fabricar instrumentos que facilitavam sua sobrevivência. O estudioso C. Loring Brace, na obra os estágios da evolução humana argumenta que "os australopitecídeos necessitavam caramente de um mecanismo adaptativo cultural a fim de sobreviver". E acrescenta: "Pelo fato de ser esta cultura o ancestral direto de todos os desdobramentos culturais posteriores, segue-se serem os australopitecídeos também os ascendentes diretos de todos os hominidas posteriores, o que nos inclui". (REZENDE & DIDIER, 2006, p.20)

Este conceito de cultura, apresentado pelos autores, demonstra a perspectiva evolutiva e etapista presente no texto, onde os elementos da cultura são ao mesmo tempo apresentados dentro de uma cadeia de filiação²¹ e centralização produtiva. A partir de então, nos capítulos subseqüentes, o termo cultura vem sempre atrelado às relações materiais de produção como condicionada e espelho da "classe", ou definidora dos povos, sempre ao final de cada capítulo, como exemplo podemos citar: a identidade cultural grega, p.44 – o militarismo romano, p.61 – a cultura burguesa, p.110. Estes conceitos sempre remetem a questões gerais e a tipificações diagnósticas das sociedades, que passam a ser vistas como um todo homogêneo, dividido em grupamentos estanques e unitários.

No livro "História, das cavernas ao terceiro milênio" o conceito de cultura aparece com a mesma ambivalência do livro anterior. Nas orientações para o professor as autoras propõem a forma de trabalho dos conceitos centrais do livro, entre os quais o conceito de Hibridização Cultural²², que segundo as autoras pode ser entendido como:

²¹ Deixe-se claro que após esta definição os autores encerram o tópico passando para noções tidas como mais evoluídas, inserindo-as nas etapas de desenvolvimento humano a partir do centro europeu.

²² O conceito de hibridismo, segundo Canclini, deve levar em conta a noção de confronto e não apenas a etimologia biológica do termo, que poria fim, segundo ele, às dissensões sociais. O termo hibridização partiria do princípio da adequação das áreas periféricas e da reutilização conflitiva das imposições discursivas dominantes. (CANCLINI, 2002).

O efeito mais importante dessa transformação social é a mistura de valores, línguas e culturas, provocando o que os antropólogos chamam de hibridização cultural. A hibridização ocorre porque os bloqueios físicos e ideológicos à livre difusão do conhecimento, da cultura e da educação tendem a diminuir, permitindo que povos de diferentes partes do mundo tenham acesso aos valores uns dos outros e se engajem em processos de fusão e difusão de suas respectivas identidades culturais. (BRAICK E MOTA, 2012, p154)

O conceito de hibridização cultural, tal como é apresentado, além de trazer uma interpretação subvertida – exemplo sintomático das formas de apropriação e reprodução discursivas ocorridas por parte dos autores/leitores dos livros didáticos – e adequada ao meio escolar restringe-se ao manual do professor, pois quando as autoras passam a trabalhar o conceito na prática, esta noção, ainda que diferenciada, desaparece, prevalecendo a noção tradicional de cultura evolutiva e etapista, mesmo tendo como ponto de partida esta concepção. No capítulo em que tratam da Grécia, logo de início, as autoras expõem o seguinte:

A cultura ocidental deve muito de sua existência aos gregos antigos. Foi na Grécia que surgiu uma série de inovações relacionadas à arte, à arquitetura, à literatura, e à ciência, que até hoje estão presentes em nosso cotidiano. A racionalidade, por exemplo, foi um tema caro aos gregos. (...) Até hoje, intelectuais, admiradores de esportes e a mídia interessam-se pelos gregos antigos. Afinal a democracia, a filosofia, os jogos olímpicos e outros assuntos fascinantes nasceram na Grécia. (BRAYCK E MOTA, 2012. p82)

O conceito de cultura utilizado pelas autoras, assim como a própria disposição capitular do livro, também segue a lógica evolutiva, daí pensar os gregos em seu aspecto cultural de forma modelar – como modelo formativo –, tal qual a dinâmica discursiva tradicional. No decorrer do capítulo tal questão é demonstrada de forma clara, principalmente com as comparações sugeridas aos alunos entre os elementos formativos dos gregos e a sociedade ocidental atual. Outro ponto a ser observado é a avaliação feita sobre a Semana de Arte Moderna de 1922, (p451) vista como um ponto de avanço geral, porém como resultado das transformações ocorridas na base material da sociedade. Além de estar localizada ao final do capítulo (cap. 34), para situá-la, as autoras vinculam-na ao desenvolvimento econômico, ao movimento tenentista e ao surgimento do PCB, ficando clara a influência da teoria do reflexo na construção da narrativa.

No livro "História, volume único" de Ronaldo Vainfas et. all. o conceito de cultura, ou de práticas culturais aparece imiscuído em grande parte da narrativa construída. O problema é que, devido o caráter abrangente da obra e ao formato jornalístico das informações, este conceito fica restrito a pequenas apresentações e, mesmo com todo esforço empregado pelos autores, não rompe com as características modelar e material encontradas nos outros dois livros. Um exemplo desta questão encontra-se no capítulo sob o Islamismo, onde ao analisar o "apogeu da cultura Islâmica" os autores citam:

O brilho das sociedades mulçumanas ainda pode ser testemunhado pelo estilo arquitetônico, refinado, combinando a coluna o arco e a cúpula na edificação de palácios e fortalezas. Mas nada é mais ilustrativo do mundo islâmico que a mesquita. (VAINFAS, Et. All. 2010. p105)

Além da abordagem sobre a cultura ficar restrita ao final do capítulo (aspecto comum aos outros dois livros), fica evidente a redução do conceito aos aspectos material e ilustrativo.

Quando os autores tentam abordar as questões culturais de forma mais sintomática, como nos capítulos: 22 – tradição e mudança na vida cotidiana – sobre a época moderna; 33 – os trabalhadores vão à luta – sobre a revolução industrial; e 40 – entre o romantismo e a belle époque – sobre a expansão burguesa, a análise proposta sobre o conceito de cultura não rompe com a visão material. Nos capítulos citados evidencia-se, mais uma vez, a idéia da cultura como um reflexo das relações materiais de construção e manutenção da sociedade analisada, restrita ao campo artístico, arquitetônico e intelectual.

Os livros analisados, conforme observado, apresentam formas específicas de apropriação de um mesmo conceito. A forma como manufaturam este conceito evidencia o papel inculcador do livro didático. Ao adotar, de maneira diferenciada, a mesma perspectiva discursiva, os autores analisados passam a cumprir o papel de instrumento de reprodução social, através de todo um corpo discursivo representacional que possibilita a adoção de determinadas práticas cotidianas que tem por função dar sentido ao mundo social apreendido.

Considerações finais

Ao analisarmos a escrita didática da História através do estudo dos conceitos de cultura e História – ainda que de forma reduzida e esparsa – não partimos da premissa de que tal utilização deva obedecer a padrões formais e dicotômicos de análise do discurso, mas da necessidade de demonstrar como os textos didáticos de História não podem ser analisados seguindo os mesmos padrões de análise dos textos acadêmicos, uma vez que estes textos – presentes nos livros didáticos, tanto na forma imagética, quanto discursiva – compõem um universo específico e atendem a um público diferenciado, o público escolar.

Apesar da presença de autores de obras acadêmicas na confecção dos livros didáticos, as estratégias de abordagem conceitual apresentam-se de formas diferenciadas. A maneira como um determinado autor expressa sua compreensão conceitual no nível acadêmico aparece no livro didático de forma concisa e, na maioria das vezes, em descompasso aparente com a idéia original. Embora tenham como referência as obras acadêmicas, os livros didáticos, devido a normas protocolares de produção que lhe são próprias, sempre que tentam apropriar-se e reproduzir os tópicos emblemáticos do conhecimento acadêmico, o fazem de forma “subvertida”, propiciando a construção da sua especificidade discursiva, tanto em relação ao espaço acadêmico, quanto aos demais livros produzidos no espaço escolar.

Os livros didáticos de história, ao incorporarem tal perspectiva, tornam-se, como pudemos observar, importantes veículos de difusão e inculcação de princípios de convivência dentro dos limites da “normalidade social”. Os textos didáticos de História possuem seus próprios sistemas de referência, que só podem ser entendidos dentro da transversalidade significacional da qual fazem parte como elementos reprodutores. Estas questões impedem, de certa forma, a utilização de um mesmo conceito – no nosso caso os conceitos de cultura e História – de forma unitária e consensual. Esta complexidade formativa, tal qual nos apontam Tânia de Luca e Sônia Miranda (ANPUH, 2004), “obrigam” o analista didático a romper com qualquer premissa verticalizada de interpretação.

Referências

- ABUD, K. *A história nossa de cada dia, saber escolar e saber acadêmico na sala de aula*. In: MONTEIRO, A. M. et. all. (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro. Mauad X: FAPERJ. 2007. p 107-117.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de L. Reis e Glaucia R. Gonçalves. 2ª reimpressão. Belo Horizonte. Editora UFMG. 2003.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2ª ed. São Paulo. Cortez. 2008.
- _____. *Livro didático: entre textos e imagens*. In: _____. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 7ª ed. São Paulo. Contexto. 2002
- BOURDIEU. *Razões Práticas, sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. 9 ed. Campinas. Papirus. 2007.
- _____. *A economia das trocas simbólicas*. Trad. Sérgio Miceli. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- _____; PASSERON, J-C. *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão. 10 ed. Vozes. Petrópolis. 2008.
- BRAYCK, P. R.; MOTA, M. B. *História das cavernas ao terceiro milênio*. 4 ed. Rio de Janeiro. Moderna. 2012.
- _____. *História das cavernas ao terceiro milênio. Suplemento do professor*. Rio de Janeiro. Moderna. 2012.
- CAIMI, E. F. et all. *O livro didático e o currículo de história em transição*. Passo Fundo: EDUPF, 1999.
- CANCLINI, N. G.. *Culturas híbridas, estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Ana Regina Lessa e Heloisa P. Cintrão. 3 ed. São Paulo. EDUSP. 2008.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano. Artes do fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 8 ed. Petrópolis. Vozes. 2002.
- CHARTIER, R. *Leituras e leitores na França do antigo regime*. Trad. Álvaro Lorencini São Paulo. Editora da UNESP. 2003.
- _____. *História cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuella Galhardo. Lisboa: DIFEL; 1990.
- DE LUCA, T. R.; MIRANDA, S. R. *O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNL D*. In Revista brasileira de História. *On-line version* ISSN 1806-9347. v. 24. N. 48. São Paulo ANPUH. 2004.
- FORQUIM, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre ARTMED. 1993.
- FOUCALUT. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Trad. Maria Theresa da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Vol. I. Rio de Janeiro. Graal. 2010.
- _____. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 6 ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 2002.

HUNT, L. *História, cultura e texto*. In. HUNT, Lynn. *A Nova História Cultural*. Trad. Jeferson L. Camargo. São Paulo. Martins Fontes. 1992. p 1-29.

MONTEIRO, A. M. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro. Mauad X. 2007

_____. *Narrativas e narradores no ensino de História*. In MONTEIRO, Ana Maria, et. all. (org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro. Mauad X: FAPERJ. 2007. p 119-135.

MUNAKATA, K. *O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação*. In MONTEIRO, A. M. et. all. (Org.). *Ensino de História: sujeitos saberes e práticas*. Rio de Janeiro. Mauad X. FAPERJ. 2007. p 137-147.

_____. *História que os livros didáticos contam depois que acabou a ditadura militar no Brasil*. In FREITAS, M. C. de. (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 4 ed. São Paulo. Contexto. 2001. p 271-296.

REZENDE, A. P.; DIDIER, M. T. *Rumos da História: História geral e do Brasil*. São Paulo. Atual. 2006.

VAINFAS, R. et. all. *História, volume único*. São Paulo. Saraiva. 2010.

VIANA, N. *Os valores na Sociedade Moderna*. Brasília. Thesaurus. 2007.

Recebido em 03 de Fevereiro de 2014.

Aprovado em 08 de Janeiro de 2015.