



## 5. Análise de Conteúdos Conceituais em Livros Didáticos de História (1997-2008)

Kleber Luiz Gavião Machado de Souza<sup>1</sup>

Este trabalho tem como objetivo divulgar a metodologia de análise para conteúdos conceituais em livros didáticos de História, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisas em Ensino de História da Universidade Federal de Sergipe (GPEH-UFS) e aplicada na dissertação intitulada Conteúdos conceituais nas coleções de História para o Ensino Médio: o que muda e o que permanece com a intervenção do programa nacional do livro didático (1997- 2005)? O trabalho investigou as mudanças e permanências nos conteúdos meta-históricos e substantivos nos livros de História avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) entre os anos de 2005 e 2008.

Palavras-chave: Livro didático; Ensino de história, conteúdos conceituais.

This paper is aimed at spreading the methodology of contents analysis in History textbooks, developed by Grupo de Pesquisas em Ensino de História from Federal University of Sergipe (GPEH-UFS). This approach was applied in a dissertation labeled Conteúdos conceituais nas coleções de História para o Ensino Médio: o que muda e o que permanece com a intervenção do programa nacional do livro didático (1997- 2005)? The goal of this study was to research the changes and permanencies in meta-historic and substantive contents in History textbooks evaluated by Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) from 2005 to 2008.

Keywords: Textbook; History teaching; conceptual contents.

### Introdução

As políticas públicas para o livro didático<sup>iii</sup> (PNLD e PNLEM) são exemplos do processo de renovação das bases da educação nacional surgidas com a redemocratização brasileira, cujo modelo definiu a não interferência direta do governo no campo da produção editorial, deixada à iniciativa empresarial privada, e estabeleceu como princípio a livre escolha dos professores<sup>iv</sup>. A avaliação dos livros didáticos busca o estabelecimento de



parâmetros de qualidade para aquilo que é comprado e distribuído aos municípios brasileiros que fazem adesão ao programa ainda mais com o surgimento e crescimento dos oligopólios editoriais<sup>v</sup>.

Aceitando a tese defendida por uma parcela dos pesquisadores da temática de que a “cultura avaliativa” implantada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) teve efeitos positivos na melhoria das coleções<sup>vi</sup> e de que o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) é balizado pelo mesmo modelo de tratamento dado pelo PNLD, buscamos saber se a instituição do PNLEM foi responsável por uma adequação dos conteúdos conceituais das coleções de História para o Ensino Médio as prescrições governamentais.

Usamos como baliza de análise os critérios de avaliação fornecidos pelos editais de seleção do PNLEM<sup>vii</sup> em relação aos principais conceitos históricos definidos como importantes para o ensino de História. Especificamente para os conteúdos conceituais, no tópico “Correção dos conceitos e das informações básicas”, o edital do PNLEM destaca, dentro de seus critérios eliminatórios, que a aplicação incorreta dos conceitos de “história, acontecimento, sequência, encadeamento, períodos, fato, tempo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, espaço, historicidade, trabalho, identidade, semelhança e diferença, contradição, continuidade, permanência, mudança” implica em exclusão da obra<sup>viii</sup>.

No tópico “Coerência e adequações metodológicas”, o edital do PNLEM destaca alguns conceitos centrais para o conhecimento histórico: “tempo, espaço, história, sujeito histórico, cultura, natureza, sociedade, relações sociais, poder, trabalho, período, sequência, transformação, simultaneidade, duração que fazem parte das “questões metodológicas fundamentais”<sup>ix</sup>. Além disso, o edital enfatiza como importante a “apresentação e efetiva discussão de fontes históricas, incorporando-as ao texto didático e mobilizando-as para a construção do conhecimento”, para que “introduza os alunos na metodologia própria da História, levando-os à compreensão de como se produz esse conhecimento e as garantias de uma certa objetividade”<sup>x</sup>.

Por fim, nos critérios de qualificação, não são elencados conceitos que garantam a aprovação das obras, porém cabe destacar que a atualização historiográfica e o cuidado em evitar “a identificação exclusiva da História a alguns heróis” e “a identificação exclusiva a datas e fatos”<sup>xi</sup> merecem destaque, pois o factualismo ainda é uma das críticas feitas ao livro didático. As nossas fontes foram as coleções de História para o Ensino Médio em edições anteriores e posteriores ao edital do programa, ou seja, que foram publicadas entre 1997 e 2008. Analisamos as coleções: História das cavernas ao terceiro milênio, de Patrícia Ramos



Braick e Myriam Becko Motta nas edições de 1997 e 2005 (dividida em três volumes) e História Global: Brasil e Geral, de Gilberto Cotrim, nas edições de 2002<sup>xii</sup> e 2005<sup>xiii</sup>, totalizando seis livros.

O Guia do livro didático para o Ensino Médio de 2008 foi utilizado como instrumento de escolha das coleções. Através da leitura das sínteses avaliativas das obras, foi possível selecionar as que atenderiam aos requisitos anunciados. O marco inicial foi determinado pelos anos de publicação das edições anteriores à aprovação das coleções pelo PNLEM, ou seja, anterior ao ano de 2008, mais especificamente os anos de 1997 e 2002, que são os anos de publicação das edições utilizadas no marco inicial. Já o delimitador final é o ano de aprovação da edição para constar no Guia do Livro Didático para o Ensino Médio de 2008. Resumindo, nosso marco temporal está entre os anos de 1997 e 2008.

O estudo dos conteúdos nos livros didáticos de História possui grande importância visto a sua função referencial ou curricular, ou seja, enquanto tradução ou interpretação dos programas de ensino e depositário de conteúdos que se deseja ou desejou que fossem ensinados por uma determinada sociedade ou grupo social<sup>xiv</sup>. Essa metodologia de trabalho é fruto de algumas lacunas encontradas no decorrer da pesquisa ao se deparar com a tarefa de investigar as mudanças conceituais conteúdos conceituais em perspectiva diacrônica dentro de uma linha de pesquisa voltada ao campo da História das Disciplinas Escolares. Apesar de seu maior teórico, André Chervel (1990), afirmar a importância de se estudar os conteúdos explícitos de uma disciplina escolar, não oferece contribuições, do ponto de vista operacional sobre como fazê-lo, mesmo afirmando que a descrição e a análise dos conteúdos é tarefa para o historiador de uma disciplina escolar<sup>xv</sup>. Mas o que são os conteúdos, afinal?

Para o pesquisador francês, conteúdo é tudo aquilo que se ensina em uma disciplina escolar, sejam eles expostos pelo professor ou em manuais de ensino. Conjuntamente com os exercícios e o seu aparelho docimológico, ele é o eixo central da disciplina<sup>xvi</sup>. Porém, essa é uma definição demasiado abrangente se pensarmos na seguinte pergunta: o que se ensina em uma disciplina escolar? Por isso mesmo, em nosso estudo, os conteúdos são definidos como “conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização”<sup>xvii</sup>. Particularmente, nos detivemos sobre os conteúdos conceituais que são modos de pensar que pertencem à esfera intelectual e responsáveis por possibilitar o reconhecimento de classes de objetos dos quais se podem extrair características semelhantes para que se possa “organizar a realidade e poder prevê-la”<sup>xviii</sup>. No Ensino de História, os conteúdos conceituais apresentam-se sob a forma de conceitos históricos<sup>xix</sup> e ocupam papel privilegiado no ensino da disciplina. Eles são



unidades mínimas da escrita e, portanto, do livro didático de História e são veiculados na forma de proposições históricas, que podem ser entendidas como construções linguísticas que comunicam as ações do sujeito histórico, singular ou coletivo, ou de fenômenos relacionados a estes<sup>xx</sup>.

## **Metodologia**

Quanto aos nossos procedimentos metodológicos, o trabalho de análise deu-se principalmente sobre o “corpo” textual do livro, que é a “parte de que o autor é o principal responsável”<sup>xxi</sup>, mesmo que não seja o único autor. Através da leitura das obras, fizemos a coleta das proposições históricas presentes nas edições de 1997 e de 2005. Nossas unidades de leituras foram os capítulos, dispensando os demais textos complementares. Compilamos todas as proposições em um banco de dados no programa Microsoft Access 2007, o que nos ajudou a comparar as mudanças e permanências nos conteúdos conceituais entre as diferentes edições. Foram encontradas 57 proposições meta-históricas. Para fins de categorização, consideramos aquelas que veiculam conceitos meta-históricos, ou seja, que apresentem a discussão de conceitos considerados essenciais para compreender os processos de investigação histórica.

Foram registradas 3680 proposições substantivas, que, após serem codificadas, deram origem a mais de 500 conceitos nas duas coleções analisadas e, sucessivamente, recodificados em categorias mais abrangentes, resultando em 378 conceitos. Mesmo que o número tenha diminuído bastante, não há espaço aqui para comentar de forma pormenorizada a presença de quase quatrocentos conceitos históricos. Portanto, decidimos estabelecer um ponto de corte, ou seja, uma frequência mínima para que a presença de um conceito possa ser citada como significativa. Sabemos que tal recorte é arbitrário, mas a nossa amostra procura selecionar um quantitativo que possa auxiliar a responder as nossas questões de pesquisa<sup>xxii</sup>.

Escolhemos como ponto de corte 10% do valor do conceito com maior número de proposições, que é o de “Revolução”, com 280 incidências. Logo, nosso ponto de corte foi de 28 proposições atingidas para que o conceito seja contabilizado. Com esse número, foram listados 25 conceitos entre os mais citados. Esse procedimento se fez necessário devido à grande quantidade de conceitos históricos específicos, o que inviabilizaria um quadro mais preciso. Além disso, nossa intenção foi a de obter um panorama geral das obras comparadas interna e, externamente, a partir de critérios pré-estabelecidos pelos editais do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).



Para a recodificação, tentamos aproximar conceitos com campos semânticos próximos<sup>xxiii</sup>. Assim, “conflito”, “revolta”, “rebelião” e seus particulares históricos (como Sabinada, Balaiada, Inconfidência, Comuna de Paris), por exemplo, foram transformados em uma única generalização histórica que abrange todos esses fenômenos, no caso, o conceito de “Revolução”. Tomamos o cuidado também de não aglutinar sobre uma rubrica comum conceitos que não possuem correspondência, mesmo que assim o aparentem. Ou seja, procuramos não incorrer em anacronismo<sup>xxiv</sup>. Fizemos a distinção, por exemplo, entre “expansionismo” e “imperialismo” ou entre “servidão” e “escravidão”. Através desse processo de constante recodificação, conseguimos uma considerável redução na quantidade de conceitos, agrupando-os em categorias.

Dessa forma, um conceito mais abrangente “passa a ser aplicável a um domínio mais amplo”<sup>xxv</sup>. De acordo com Hölien Bezerra (2008), a distinção entre “conceito” e “categoria” pode evitar que os conceitos sejam usados de forma anacrônica, visto que elas servem como “indicadores de expectativas analíticas” e não como modelos aplicáveis a qualquer tempo e espaço. As categorias “facilitam o trabalho a ser realizado no processo de conhecimento, na indagação das fontes e na compreensão de realidades históricas específicas”<sup>xxvi</sup>.

Usamos como indicadores para a extração das proposições:

1. As afirmações presentes no título, que podem fornecer uma primeira direção sobre o que poderá ser encontrado no texto;
2. As ideias e conceitos mais recorrentes, que contribuem para confirmar o foco do texto presente no título;
3. Os operadores do discurso, mais precisamente os operadores argumentativos de conclusão, como as partículas “portanto”, “logo”, “enfim”, “afinal” e “assim”. Esses operadores discursivos, entendidos como unidades ou “partículas que relacionem as ideias de um texto para que exista, desse modo, a unidade textual de sentido”<sup>xxvii</sup> ajudaram a encontrar as sínteses do capítulo e, conseqüentemente, as teses. Esses operadores pertencem ao campo da linguística textual<sup>xxviii</sup> e são responsáveis por estabelecer as relações lógico-semânticas (condição, mediação, conformidade, disjunção, conformidade, modo, causalidade e temporalidade) e as relações argumentativas (adição, contrajunção, explicação, comprovação, conclusão, comparação, generalização, correção e especificação) de um texto. Detivemos nossa atenção nos operadores do discurso que estabelecem relações argumentativas de conclusão;



4. Intervenções tipográficas, como negrito, itálico ou sublinhado, que destacam frases ou conceitos no texto.

Como exemplos de proposições históricas, temos sentenças como: “a escrita da história não pode ser isolada de sua época”<sup>xxxix</sup> ou então a sentença “Assim, a burguesia e a Coroa portuguesa enriqueciam cada vez mais financiando a continuidade do processo de expansão”<sup>xxx</sup>. As duas frases representam uma síntese histórica sobre determinado fenômeno no tempo e espaço, já que divulgam uma interpretação histórica e um conceito. Extraíndo-se as proposições de cada capítulo, essas foram analisadas através da teoria da análise de conteúdo de Lawrence Bardin (1977), definida como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens<sup>xxxii</sup>.

As etapas da análise de conteúdos são:

- 1) Pré-análise: corresponde ao período de seleção e de organização das fontes selecionadas, formulação de hipóteses e objetivos da pesquisa e criação de índices e indicadores<sup>xxxiii</sup> para a interpretação final dos dados. Nessa etapa, definimos os indícios de extração das proposições (títulos, as ideias mais recorrentes e os operadores argumentativos);
- 2) Exploração do material: corresponde às operações de codificação<sup>xxxiii</sup> e à categorização em função de regras previamente formuladas. O processo de codificação constitui-se na escolha das unidades de registro e de contexto (conceitos e proposições históricas), enumeração (utilizamos a frequência de aparições de cada unidade de registro, divididas em valores absolutos<sup>xxxiv</sup> e relativos<sup>xxxv</sup>) e escolha das categorias<sup>xxxvii</sup>. Decidimos categorizar as proposições codificadas em categorias comumente utilizadas pelos historiadores pertencentes às diferentes domínios da experiência humana (político, econômico, social e cultural);
- 3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: é a fase de análise propriamente dita na qual os dados brutos são tratados através de operações estatísticas de forma a fornecerem resultados condensados para a interpretação.

## Conclusões



A aplicação desta metodologia forneceu resultados bastante satisfatórios. No primeiro capítulo, tratamos das mudanças e permanências nos conceitos meta-históricos, comparando as edições antes e depois do processo avaliativo do PNLEM e as coleções de diferentes propostas curriculares, mostrando que as coleções estão centradas na discussão sobre “tempo” e “História”, sendo considerados os mais importantes de serem apreendidos para compreender o trabalho do historiador.

As obras possuem a preocupação em trazer um capítulo específico que trate de apresentar os principais conceitos meta-históricos. Porém, a inserção segue uma lógica pragmática, ou seja, se tal capítulo não existe antes da aprovação do livro pelo PNLEM, ele é inserido na obra para contemplar os conceitos relativos ao ofício do historiador. Quando já existentes em um capítulo próprio, os conceitos abordados mudam muito pouco em relação a sua presença dentro da obra.

São as seções de atividades que contém o trabalho com os conceitos meta-históricos ausentes no texto principal através do trabalho com diferentes fontes históricas e sua interpretação, a percepção das mudanças e permanências, o estabelecimento de relações entre passado e presente e das semelhanças e diferenças históricas, ou seja, aprender sobre o tempo ainda é a grande preocupação dos livros didáticos de história para o Ensino Médio.

No segundo capítulo, buscamos os conceitos substantivos mais frequentes na escrita da História para o Ensino Médio e as diferenças entre as edições e coleções comparadas e constatamos que os mais frequentes, por ordem, são “revolução”, “governo”, “sociedade” “guerra” e “economia”. A diferença entre as coleções está apenas na posição que os conceitos ocupam entre as edições e entre as coleções comparadas, porém “governo” e “revolução” estão sempre alternando entre si nas maiores frequências. Portanto, há uma concentração sobre os conceitos históricos pertencentes à experiência político-administrativa.

Dentre os conceitos considerados fundamentais para Ensino de História pelo edital do PNLEM, “sociedade”, “cultura” e “trabalho” aparecem no quadro geral, pois atingem o ponto de corte estabelecido. Mas, entre as edições, apenas “sociedade” e “cultura” se mantêm entre os mais citados. Isso mostra que são poucas as mudanças apresentadas em relação aos conceitos substantivos, tanto entre as edições antes e depois do processo avaliativo mesmo entre as coleções de diferentes propostas curriculares.

Em um segundo momento, restringimos a nossa análise ao conceito de “sociedade”, que é um dos considerados mais importantes pelo edital do PNLEM e um dos que mais se



destacam no quadro geral. Essa redução de escala teve como objetivo selecionar uma amostra que nos propicie a observação mais precisa das mudanças e permanências no texto.

A restrição da análise ao conceito de “sociedade” mostrou no exame minucioso do conceito que podem ser encontradas escolhas que diferenciam as coleções. As permanências são contornadas com um trabalho de reescrita do texto, no qual alguns arranjos textuais básicos permitem que as mesmas interpretações se mantenham. O terceiro capítulo trata de uma investigação sobre as mudanças e permanências em alguns temas da História do Brasil considerados canônicos. Através do cotejamento entre os textos principais, procuramos saber o que muda e o que permanece no texto entre as diferentes edições.

No intervalo entre os anos de 1997 e 2008, correspondentes ao “antes” e “depois” do processo avaliativo do PNLEM, a mesma História do Brasil é contada para o Ensino Médio, ou seja, o texto didático sobre a experiência brasileira é marcado pelas permanências, tanto entre as edições quanto entre as coleções. As mudanças efetivadas são pontuais. A inserção de novos parágrafos ou mesmo a reorganização da redação do texto principal é um expediente que ajuda na conservação da maioria das interpretações históricas que as coleções traziam antes de sua avaliação pelo PNLEM.

Assim, é possível afirmar que, além da notória permanência entre as edições, há entre as propostas curriculares distintas uma consonância sobre a forma de narrar a experiência brasileira. Isso mostra que as coleções possuem estratégias próprias de conservação do texto, cumprindo as prescrições governamentais de forma pontual.

O valor deste trabalho está também em desvendar uma importante constituinte da escrita didática da História, que são os conceitos articulados no texto e sintetizados em proposições históricas. Esperamos apresentar indícios e apontar caminhos para a análise de conteúdos conceituais nos livros didáticos, fornecendo subsídios teórico-metodológicos para investigações futuras, evitando apriorismos e críticas baseadas na ausência. Além disso, conhecer os limites de intervenção das políticas públicas na escrita da História, já que é lugar comum entre alguns profissionais da História o suposto poder normativo das políticas públicas de avaliação do livro didático.

## Notas





<sup>i</sup> Graduado em História e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe e membro do Grupo de Pesquisas em Ensino de História (GPEH/UFS). Este artigo é fruto da dissertação apresentada à banca examinadora do Núcleo de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (NPGED/UFS) no dia 1º de março de 2011 como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação e orientada pelo Prof. Dr. Itamar Freitas de Oliveira.

<sup>ii</sup> Adotamos a definição de livro didático enquanto “um artefato impresso em papel, que veicula imagens e textos em formato linear e sequencial, planejado, organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas, envolvendo predominantemente alunos e professores, e que tem a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar” (FREITAS, 2009, p.13).

<sup>iii</sup> KNAUSS, Paulo. Por onde anda a História na atualidade da escola: Ensino Médio, Livros Didáticos e Ensino de História. In: ROCHA, Maria Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (orgs.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Editora FGV: 2010, p. 299.

<sup>iv</sup> SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. A avaliação de Livros didáticos no Brasil – Por que? In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, p. 22-23.

<sup>v</sup> Ver GATTI JÚNIOR, 2004; BEZERRA 2006; MIRANDA, 2004; LUCA, 2004 e 2006; STAMATTO, 2007.

<sup>vi</sup> Os critérios de aprovação e eliminação das obras didáticas estão minuciosamente descritos nos editais do programa (BRASIL, 2005, p.35-39).

<sup>vii</sup> BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o ensino Médio- PNLEM/2007. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2005, p.64.

<sup>viii</sup> Ibid,p. 66.

<sup>ix</sup> Ibid. p. 69.



<sup>x</sup> Ibidem.

<sup>xi</sup> Essa é a data que consta na ficha catalográfica da obra. Mas no frontispício da obra, aparece o registro de 3ª edição em sua 2ª tiragem (ambas de 2004).

<sup>xii</sup> Consta no frontispício: 1ª edição – 2005; 9ª tiragem – 2008.

<sup>xiii</sup> CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, dez. 2004, pp. 553.

<sup>xiv</sup> CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: Teoria & Educação. Porto Alegre, n. 2, 1990, pp. 202-206.

<sup>xv</sup> Ibid., p.177.

<sup>xvi</sup> COLL, César; POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Bernabé; et. al. Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p.12.

<sup>xvii</sup> Ibid., p.21-24.

<sup>xviii</sup> Na literatura sobre os conceitos históricos, eles figuram como matéria de discussão entre epistemólogos e teóricos da História, enquanto construções linguísticas que os historiadores usam para operar sobre o passado, qualificando através deles a mudança no tempo e estabelecendo relação de sentido com o presente (Cf. KOSELLECK, 1992, p.136; RÜSEN, 2007, p.91-92) e como um dos principais elementos da pesquisa e da escrita da História capazes de sintetizar a riqueza dos atos e das instituições humanas presentes sob um dispositivo comum (Cf. BESSELER, 1973; MARROU, 1954). Entre os pesquisadores do Ensino de História as preocupações estão em “que conceitos ensinar?”, “como ensinar?”, “por que e para que ensinar?” (Cf. FREITAS, 2010). Existem algumas tipificações apresentadas pelos autores para classificarem os conceitos históricos. Em nossa pesquisa, seguimos a que é oriunda em Ensino de História, que divide os conceitos históricos em meta-históricos e substantivos (Cf. COOPER, 2000; LEE, 2002). Os primeiros são responsáveis pela compreensão do trabalho do historiador, como os conceitos de “História”, “tempo” (seus demarcadores – século, era, idade...), “fonte”, “sujeito histórico”, “historicidade”, “interpretação”, “passado”, “mudança”, entre outros (BARCA, 2006; COOPER, 2000 e 2006; LEE, 2002). Já os conceitos substantivos são os que nomeiam seres, objetos, fenômenos e instituições no tempo e no espaço podem representar generalizações históricas atemporais



(sociedade, progresso, desenvolvimento, povo, imperialismo); tempos, espaços e sociedades específicos (Brasil, Oriente, África, Grécia) ou singularidades históricas (Cf. LEE, 2002, p.16) que abrangem instituições, processos e acontecimentos na curta, conjuntural ou longa duração (Revolução Industrial, sistema colonial, Império Bizantino, feudalismo, Independência Americana).

<sup>xxix</sup> FREITAS, Itamar. As histórias que contam os livros didáticos de História regional. In: História Regional para a escolarização básica no Brasil: o livro didático em questão (2006/2009). São Cristóvão: Editora UFS, 2009, p. 26-27.

<sup>xx</sup> MUNAKATA, Kazumi. Produzindo livros didáticos e paradidáticos. São Paulo, 218 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-SP, 1997, p.86.

<sup>xxi</sup> LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Minas Gerais: Editora UFMG, 1999, p.170.

<sup>xxii</sup> O conhecimento e a delimitação do campo semântico dos conceitos históricos foram feitos através da leitura de dicionários de conceitos históricos. O caráter normativo dos verbetes ajuda a conhecer os aspectos abrangidos pelos conceitos.

<sup>xxiii</sup> O anacronismo em História é a utilização de um conceito sem as considerações temporais necessárias, ou seja, sua utilização em contextos em que eles não são aplicáveis (Cf. BITTENCOURT, 2004, p.192). O anacronismo decorre pela dificuldade em lidar com os significados incorporados a um conceito através do tempo (Cf. MENDONÇA, 1983, p. 19-20). Para Ana Maria F. C. Monteiro (2005), o anacronismo é uma consequência do mau uso das analogias no Ensino de História, cuja função é, através da busca de semelhanças e diferenças entre conteúdos conceituais, facilitar a compreensão dos alunos (Cf. MONTEIRO, 2005, p.333-340).

<sup>xxiv</sup> MARROU, Henri Irineé. Sobre o Conhecimento Histórico. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978, p.122.

<sup>xxv</sup> BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 5ª edição. São Paulo: Contexto, 2008, p.47.

<sup>xxvi</sup> OLIVEIRA, Carla Karinne Santana. Operadores de discurso na escrita didática da história. In: II Semana de Estudos da Graduação da UFS, Universidade Federal de Sergipe (UFS), 2008, p.3.



<sup>xxvii</sup> A Linguística Textual “estuda as operações linguísticas e cognitivistas reguladoras e produtoras, da produção, construção, funcionamento e recepção dos textos orais e escritos” (KOCH, 2004, p.10).

<sup>xxviii</sup> COTRIM, Gilberto. História Global: Brasil e Geral. Volume único. 8ª edição. São Paulo: Saraiva, 2005, p.10.

<sup>xxix</sup> Ibid., p.170.

<sup>xxx</sup> BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977, p.42.

<sup>xxxi</sup> O índice corresponde à “menção explícita de um tema de uma mensagem”, de acordo com a sua frequência de repetição. Já o indicador correspondente a um determinado índice é “a frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta relativamente a outros” (BARDIN, 1977, p, 100).

<sup>xxxii</sup> A codificação corresponde a uma “transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, que permite atingir uma representação do conteúdo, ou de sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices” (BARDIN, 1977, p.103).

<sup>xxxiii</sup> Na linguagem da estatística, valores absolutos correspondem aos dados “resultantes da coleta direta da fonte, sem outra manipulação estatística senão a contagem” (OLIVEIRA, 1974, p.3).

<sup>xxxiv</sup> Os valores relativos correspondem aos dados absolutos quando “o tomamos em relação a outro valor ou quantidade” (OLIVEIRA, 1974, p.3). Ex:  $9762 \div 137871 \times 100 = 70\%$ .

<sup>xxxv</sup> As categorias são “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 1977, p.117).

<sup>xxxvi</sup> Ibid., p.101-104.

## Referências

## Bibliográficas



BARCA, Isabel. **Literacia e consciência histórica.** In: Educar em Revista. Curitiba/PR: Editora UFPR, n.1, jan. 2006, pp. 93 – 110.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BEZERRA, Holien Gonçalves. **Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos.** In: KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 5ª edição. São Paulo: Contexto, 2008, pp.37-49.

BEZERRA, Hölien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de. **Em busca da qualidade – PNLD História – 1996-2004.** In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, pp.27-53.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio PNLEM/2008: História. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o ensino Médio-PNLEM/2007.** Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2005.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** In: Teoria & Educação. Porto Alegre, n. 2, pp. 177-254, 1990.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.** In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 3, dez. 2004, pp. 549-566.

COLL, César; POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Bernabé; et. al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre: Artes



Médicas,

2000.

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e Geral**. Volume único. 8ª edição. São Paulo: Saraiva, 2005.

COOPER, Hilary. **Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria**. 2ª edição. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Morata, 2002.  
\_\_\_\_\_. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. Educar em Revista. Curitiba/PR: Editora UFPR, n.1, jan. 2006, p. 171-190.

FREITAS, Itamar. **As histórias que contam os livros didáticos de História regional**. In: \_\_\_\_\_. História Regional para a escolarização básica no Brasil: o livro didático em questão (2006/2009). São Cristóvão: Editora UFS, 2009, p. 25-54.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da História: livro didático ensino no Brasil (1970-1990)**. São Paulo: Edusc, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Futuro passado: para uma semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto. Editora PUC- Rio, 2006.

KNAUSS, Paulo. **Por onde anda a História na atualidade da escola: Ensino Médio, Livros Didáticos e Ensino de História**. In: ROCHA, Maria Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (orgs.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Editora FGV: 2010, p.293-308.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Minas Gerais: Editora UFMG, 1999.

LEE, Peter. **Caminhar para trás em direção ao amanhã: a consciência histórica e o entender a história**. Disponível em: [www.cshc.ubs.ca/viewabstract.php](http://www.cshc.ubs.ca/viewabstract.php)>. Acesso em 1 de



ago.

2010.

MARROU, Henri Irineé. **Sobre o Conhecimento Histórico**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.

MENDONÇA, Nadir Domingues. **O uso dos conceitos: uma questão de interdisciplinaridade**. 4<sup>a</sup> ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, Sônia Regina e LUCA, Tania Regina de. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNL**. Revista Brasileira de História. 2004, v.24, n.48, p. 123-144.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. São Paulo, 218 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-SP, 1997.

OLIVEIRA, Carla Karinne Santana. **Operadores de discurso na escrita didática da história**. In: II Semana de Estudos da Graduação da UFS, Universidade Federal de Sergipe (UFS), 2008, 1 CD ROM.

OLIVEIRA, Therezinha de F.R. **Estatística na escola – 2º Grau**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1974.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado. (Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica)**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **A avaliação de Livros didáticos no Brasil – Por que?** In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, pp.15-25 .

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Abordagens metodológicas nos livros didáticos de História – Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries)** (Brasil 1997-2007). In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (orgs). O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: EDUFRRN, 2007, pp. 37-52.