

“PAPAI, PARA QUE SERVE A HISTÓRIA?”: FUNÇÕES E SENTIDOS DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA LITERATURA RECENTE COLHIDA NA ESPANHA E APROPRIADA PELOS BRASILEIROS

“Daddy, what's the point of History?”: functions and meanings the historical learning in the recent literature brought from Spain and appropriated by Brazilians

Itamar Freitas¹

Margarida Maria Dias de Oliveira²

RESUMO

O presente artigo surgiu da necessidade de tornar público o resultado de uma pesquisa, que os autores vêm desenvolvendo, a partir da leitura de textos dos autores estrangeiros mais lidos no Brasil e que em algum momento fizeram reflexões da sua obra sobre a alfabetização histórica. Este é o primeiro texto e teve sua primeira versão escrita para as aulas do Curso: “Papai, para que serve a história?”, ministrado no IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História ocorrido no período de 18 a 20 de abril de 2015 em Belo Horizonte/MG. Neste momento inicial da pesquisa, tratamos da experiência de alfabetização histórica espanhola por meio das obras de Mario Carretero, Rafael Valls Montés e Joaquín Prats.

Palavras-chave: Alfabetização Histórica, Didática da História, Espanha

ABSTRACT

This article arose from the need to “publicize” the results of this research, which the authors have developed from the reading of texts of the foreigner authors most read in Brazil and the reflections that were made by them at some point of their work on the historical literacy. This is the first paper and it was written for classes of the Course: ‘Daddy, what's the point of History ?’, offered in the IX National Meeting of Perspectives in the Teaching of History, which took place from 18 to 20 April 2015 in Belo Horizonte / MG. At this first stage of the research, we dealt with the historic Spanish literacy experience through the works of Mario Carretero, Rafael Valls Montés and Joaquín Prats.

Keywords: Historical Literacy, Teaching of History, Spain

¹ Professor do Departamento de História da Universidade de Brasília (UnB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

² Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e do Programa de Pós-Graduação em História da mesma universidade.

A frase é bem conhecida. Foi pensada e transcrita por Marc Bloch na venerada *Apologia da história ou o ofício do historiador* (2001), repetida e respondida por centenas de historiadores, desde então. No Brasil, fez sucesso conciliação pregada por Marcos Silva em *O prazer em ensino e pesquisa* (1995) que tentava superar a solução de Bloch – instrumento de prazer – e a oposição a tal solução, apresentada por Jean Chesneaux (1968) – instrumento de luta.

Há vinte anos, desde que o livro de Marcos Silva foi lançado, dezenas de pesquisadores se debruçaram sobre a questão, gerando uma infinidade de textos que fornecem categorias muito mais complexas que as transmitidas nos livros dos dois franceses. Dizemos “muito mais complexa” porque a função social da história deixa de ser anunciada apenas como instrumento de uma genérica “cidadania” para repousar na ideia de aprendizagem (mesmo para a “cidadania” e/ou a “democracia”). Em outras palavras, a função social da história na escolarização básica passa a ser anunciada como capacitar o aluno a “pensar historicamente”, “ler como historiador”, “educar historicamente”, “pensar criticamente”, “alfabetizar historicamente” e assim por diante.

Neste texto adotamos, instrumentalmente, a última categoria – alfabetizar historicamente – como conceito operacional (alfabetizar-se historicamente), sinônimo de “aprendizagem histórica”. E o fazemos porque o adensamento do problema nos levou, inclusive, a reduzir as pretensões anunciadas em recente iniciativa – um minicurso no Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (Belo Horizonte, abril de 2015) – que anunciava a discussão sobre as singularidades do ensino de história nos diferentes níveis de ensino e as necessidades de progressão entre eles.

A proposta que apresentamos está focada na revisão do conhecimento que resultou nas categorias anteriormente referidas e que nos levou a adotar a ideia de “alfabetização³ histórica” como bastante funcional, já que envolve não somente as singularidades da aprendizagem histórica, mas também a discussão sobre a política de manutenção da disciplina nos primeiros anos do ensino fundamental no Brasil.

³ Para detalhes sobre a variação da nomenclatura nos últimos 20 anos, principalmente a sua apropriação pelos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ver: Stamatto (2009). Sobre as variantes da ideia de “alfabetização”, fora do domínio da pesquisa sobre o ensino de História, são suficientes, como atitude exploratória, as definições difundidas pelo *Michaelis* (sd.): “Ato ou efeito de alfabetizar; propagação da instrução primária; alfabetização do povo”; pela especialista Magda Soares (sd): “O processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala”; e no *Coore Commun Curriculum* estadunidense: “Ato de desenvolver no aluno as habilidades de leitura, escrita, fala e entendimento (Literacy)”.

Com ela, queremos ampliar o debate em duas frentes: (i) a responsabilização dos historiadores pela educação básica nos seus primeiros anos; e (ii) a ampliação das possibilidades de pesquisa sobre o pensar historicamente. Por isso, nas duas seções sobre as quais este artigo se configura, discutiremos, exatamente, a ideia de alfabetização histórica como aprendizagem histórica e os fundamentos de algumas dessas ideias de alfabetização histórica.

Esse é um projeto de dois parceiros de diferentes instituições (UFRN e UnB) que já entra no seu segundo ano. Nessa fase inicial, na qual revelamos os resultados preliminares, descrevemos as posições de pesquisadores estrangeiros, cujos textos encontram grande receptividade no Brasil. Exploraremos alguns trabalhos dos espanhóis Mario Carretero, Rafael Valls Montés e Joaquín Prats que tocam especificamente na questão da aprendizagem em História.

Esperamos que a nossa exposição possa contribuir, não somente para a defesa da manutenção da História nos currículos, desde os primeiros anos da escolarização, mas também para a reflexão sobre os fundamentos de um domínio de pesquisa que, por anos, chamamos de “ensino de História” e agora desenvolve-se numa grande área de interesse dos historiadores intitulada como “Didática da História”.

O HISTORIADOR ALFABETIZADOR?

Deixamos claro na introdução deste artigo que o Brasil importa categorias e resultados de pesquisa, algo plenamente justificado pela dinâmica das culturas. Por isso, também iniciamos esta primeira seção com um exemplo francês para desenvolver duas questões: o que é alfabetizar historicamente? Pode o professor de História tornar-se um alfabetizador? Evidentemente, a segunda questão estará respondida a partir do momento em que o primeiro problema for solucionado. Vejamos a reflexão do exemplo francês, publicado recentemente na Internet.

Em novembro de 2014, o prestigiado *Cahiers Pédagogiques* (Paris, n. 516, nov. 2014) dedicou um volume aos problemas e soluções relativos às competências leitoras (*Devenir lecteur*). Naquela edição, os especialistas estavam alarmados com a quantidade de alunos de 15 anos que sabiam ler e não conseguiam entender o que liam: 20% (PISA, 2012).

Além da nossa surpresa e da indignação com os números – no Brasil, e no ensino superior de Pedagogia e de História, esse quantitativo pode chegar a 50% –,

ficamos surpresos com os resultados do inventário de problemas e soluções relacionadas aos obstáculos à decodificação e a compreensão (essas são as duas habilidades mais requeridas no referido dossiê para definir o ato de ler) apresentados pelos especialistas na matéria: Baud-Stef; Crinon; Dargagnon; De La Haye; Delarue-Breton; Bautier; Etienne; Gentaz; Goigoux; Marsepoil; Morin; Robert; Souzoulias; Richard-Principalli; e Viriot-Goeldel (2014).

Os problemas são inscritos nas variáveis “leitor”, “suporte” e “mediador”. Em outras palavras, as questões que mobilizam os pesquisadores franceses são de ordem metodológica (usar o analítico ou o sintético?), de domínio científico (isolar ou combinar abordagens da psicologia cognitivista, neurociência, teoria literária, didática?). Também são relativas aos suportes de leitura (compostos por vários gêneros ou adaptados aos leitores pobres? Primazia ao material digital, que cria novos usos e habilidades, ou prevalência das clássicas técnicas de alfabetização no uso de *tablets*, por exemplo?). Os problemas do analfabetismo, por fim, estão ligadas à natureza e à função dos mediadores (quem tem maior papel de intervenção, os pais letrados ou professores engajados?).

O outro motivo para a nossa surpresa está diretamente relacionado ao ensino de História. Trata-se da constatação de que algumas das principais estratégias apresentadas pelos pesquisadores para reduzir o número de leitores que não compreendem o código decifrado são citadas, no Brasil, como práticas inovadoras para o ensino de História, fundamentadas em autores que remontam o historicismo de Gustav Droysen à educação histórica de Peter Lee.

Essas estratégias são: ensinar a ler e a escrever conjuntamente, a partir do uso de suportes que incluam vários gêneros textuais; empregar estratégias de elaboração de hipóteses (parar abruptamente a leitura e questionar os alunos sobre o final da história, por exemplo); lançar mão de estratégias de inferência (fazê-los descobrir – buscar e achar – o desfecho produzido pelo autor, comparando o final da história às suas hipóteses iniciais); partir do texto escrito e estimular a capacidade de imaginar, transformando o leitor em um “personagem-testemunha”.

Refletindo sobre a situação dos franceses, chegamos à seguinte questão: quer dizer então que não há diferenças substantivas entre o ensino de Língua Portuguesa e o ensino de História (posto que a compreensão dominante sobre a natureza e a função social da história na formação de pessoas incorpora os princípios do método histórico)? Quer dizer, então, que ensinar a Língua Portuguesa se iguala a ensinar História, na

medida em que ensinar História é fazer desenvolver habilidades como a decodificação de grafemas e ícones, a compreensão desses grafemas e ícones no ato da expressão e da tomada de posição, a elaboração de hipóteses e as iniciativas de inferência para criar o hábito de nunca acreditar à primeira vista nas afirmações que lhes chegam aos olhos e aos ouvidos)? Enfim, dominar a Língua Portuguesa e pensar historicamente exigiriam as habilidades de identificar “o que disse” e o que “quis dizer” esse mesmo narrador, ou seja, de pôr em prática princípios conservados por sucessivas versões da hermenêutica, de Spinoza à Gadamer?

As respostas a tais questões exigem pesquisa em vários domínios – Didática da Matemática, Didática da Geografia, Didática da Língua Portuguesa etc. Contudo, antes de assumirmos essa tarefa, é necessário voltar aos estudiosos da aprendizagem histórica. É importante comparar os discursos sobre aprendizagem histórica, em suas diversas variantes categoriais e perceber se as variantes indicam pluralidade de estratégias de alfabetização ou se dão motivos para afirmarmos que já existe uma vulgata da aprendizagem histórica que se iguala nos procedimentos e varia nos modos de designar o domínio de pesquisa. Isso é o que fazemos, explorando as ideias dos espanhóis Mario Carretero, Rafael Valls Montés e Joaquín Prats.

ALFABETIZAÇÃO HISTÓRICA NA EXPERIÊNCIA ESPANHOLA

A Espanha já é nossa velha conhecida em termos de aprendizagem histórica. Mas não é apenas a familiaridade o que nos leva aos seus pesquisadores. A natureza da “Didática da História”, categoria assumida pelos três aqui citados – Mario Carretero, Rafael Valls Montés e Joaquín Prats – e o perfil dos seus receptores no Brasil, nos condiciona.

No país de Cervantes, a Didática da História é um domínio fundado nos anos 1980 do século passado, sob o controle de professores oriundos de escolas normais, incorporados à universidade. Até 2007, eram pouco mais de 200 profissionais, 90% deles com pós-graduação em educação primária ou infantil. Os pós-graduados em História estavam, junto aos pós-graduados em Geografia, Comunicação Audiovisual, Psicopedagogia, Psicologia etc. entre os 10% restantes (PRATS; VALLS, 2011, p. 18-20).

No Brasil, de modo ainda impressionista, podemos afirmar que os espanhóis são traduzidos e estudados, majoritariamente, por pós-graduados em Educação ou em

Educação e em História. Mas é, sobretudo, nos programas de pós-graduação em Educação e nos cursos de Pedagogia que esses autores têm maior assentimento.

Assim, constatamos que os protagonistas da produção e da recepção do conhecimento, nesse caso, guardam semelhanças bastante significativas. O curioso é que tal correspondência, diríamos simétrica em termos de formação, ocorre a despeito de, no Brasil, os pós-graduados (da Educação e da História) odiarem a ideia de uma história escolar inclusa como matéria da disciplina Ciências Sociais (que lembra os Estudos Sociais) como ocorre na Espanha. Essa condição, sobretudo, é o que faz da cultura acadêmica espanhola um objeto privilegiado para o nosso estudo.

Conhecidas as motivações da escolha, vejamos então o que dizem os espanhóis acerca do nosso tema.

Mario Carretero é o pesquisador espanhol mais conhecido no Brasil. Professor de psicologia cognitiva da Universidad Autónoma de Madrid, ele já anunciou sua ideia de aprendizagem histórica em vários textos lidos e aplicados por aqui, nos anos 1980 e 1990 (CARRETERO, 1987; 1998; 1997). Para este minicurso, optamos por examinar um escrito recente, assinado com o professor argentino Marcelo Borrelli, intitulado *La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente* (2010).

Nesse texto, sua meta é apresentar soluções para o ensino dos chamados conteúdos traumáticos – os temas controversos da História do tempo presente – de forma a não resultar em moralismo maniqueísta (CARRETERO; BORRELLI, 2010, p. 107) e não impor aos alunos o “dever de memória” (idem, p. 117). As saídas apontadas são: (i) explicitar ao aluno a razão da recordação do passado recente; (ii) explicitar o valor do presente para a sociedade; e (iii) explicitar a pertinência de “pensar historicamente” sobre esse passado (idem, p. 116).

O texto não se resume ao “pensar historicamente”. Contudo, neste artigo, é a categoria que mais nos interessa. Por isso, a ela concedemos maior ênfase.

Uma didática centrada no “pensar historicamente” é aquela que julga como fundamental a aplicação de um tipo de “razonamiento histórico para el debate de estas controversias entre el alumnado” (idem, p. 119). Isso implica na adoção de dois tipos de procedimentos que devem ser aplicados de modo integrado: a contextualização e a mudança conceitual.

A contextualização é traduzida pelos autores como: “qué pasó, como pasó y fundamentalmente por qué pasó” (idem, p. 120). Ela resulta de um pressuposto sobre a natureza da História e da historiografia: os processos históricos são originários das

ações dos sujeitos históricos. Esses atos, entretanto, somente podem ser “explicados a través de su interrelación con tales acontecimientos políticos, ideológicos, sociales, económicos y culturales; por ello es una prioridad para la enseñanza de la historia analizar la estructura social, vinculando actos humanos con condiciones sociales” (idem, p. 120).

O segundo procedimento é a mudança conceitual. Para praticá-la, segundo os autores, é importante conhecer as “ideias prévias” (idem, p. 123) dos alunos. Contudo, tais ideias não devem ser reprovadas ou esquecidas, como costuma acontecer nas práticas docentes. Elas devem ser utilizadas como “obstáculos epistemológicos” – conhecimento discente do senso comum “que se resiste a su modificación” (idem, p. 123).

Ao conhecer essas ideias, “el docente puede presentar situaciones problemáticas que pongan en conflicto los saberes previos de los alumnos de manera que desarrollen una actividad cognitiva propia y autónoma orientada a propiciar un cambio conceptual” (idem, p. 122). Aqui entra em ação o aparato utilizado pelos historiadores: a problematização, elaboração de hipóteses, a comparação de ideias, a inferência e a tomada de posição (idem, p. 122). Mas tudo isso levado a cabo pelo aluno. O professor deve desafiar o aluno a resolver o desequilíbrio gerado em sua estrutura cognitiva como contraparte ao conflito gerado pelo encontro da informação do senso comum com a informação gerada no ambiente científico.

Aqui estão em jogo a sofisticação das ideias de equilíbrio e assimilação de Piaget e a aplicação do método crítico, ainda que de forma indireta, na pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo do aluno. Mas os autores se referem, também indiretamente, a outra capacidade humana: a vontade. Nesse sentido, fazem uso das afirmações de Rafael Valls Montés, que indica a importância de se dar ouvido aos alunos no que diz respeito à utilidade – consequentemente à inutilidade – de determinados conteúdos históricos (idem, p. 121). O que esse citado compatriota teria a dizer sobre a aprendizagem histórica?

Rafael Valls Montés: professor da Universidade de Santiago de Valência – de reconhecimento mais recente no Brasil – especializou-se na análise de currículos e de livros didáticos. É, talvez, o maior especialista em “historiografia didática” na Espanha, campo dos mais acanhados no Brasil (seja nos domínios da Educação seja da História).

Apesar de ainda não termos encontrado um texto seu intitulado “aprendizagem histórica” ou algo semelhante, pudemos colher o sentido com o qual preenche a

categoria nos textos produzidos em intervalos de tempos significativos: entre os anos 1990 do século passado e o início da segunda década do século atual.

Já nos textos preparatórios de sua obra hoje clássica, *Historiografía escolar* espanhola: siglos XIX-XXI (2007), Rafael Valls fornece pistas do seu entendimento, quando descreve a virada da historiografia recente, do “positivismo” ao conhecimento “más complejo y crítico de la realidad social”, e cuestiona: “Nos encontramos ahora también en un momento de remodelización de la enseñanza de la historia? ¿La historia enseñada ha quedado suficiente despojada de su función *justificadora* y *legitimadora* de lo existente?” (Valls, s.d, p. 47, grifos do autor).

Como se configuraria, segundo Valls, a “remodelização” do ensino de História na Espanha? A tipologia está presente nas conclusões do *La historia enseñada y los manuales escolares españoles de historia* (sd.): *la ampliación del archivo* e a dedicação, por parte do profissional de História, muito mais às “formas en que se ha construido el conocimiento de la realidad” que ao “acontecido” propriamente dito.

Essa resposta é detalhada em vários textos, dos quais, por semelhança e repetição dos argumentos, selecionamos dois: *Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental* (escrito com Ramón López Facal, da Universidade de Santiago de Compostela, em 2010) e *Fuentes e referentes del saber escolar: los actuales manuales escolares (de historia) y criterios para su análisis y valoración* (sd.).

Em *Fuentes e referentes*, no qual apresenta uma lista de critérios para a avaliação do livro didático de História, ele reforça o caráter “pós-positivista” da historiografia que fundamenta o ensino de História e menciona as principais habilidades, cujo desenvolvimento deve ser estimulado pelo instrumento escolar: problematização, análise, comparação, explicação/comunicação racional, compreensão (integradora, inter-relacionadora e multicausal da realidade) e crítica (dos livros didáticos), respeitando-se às conhecidas zonas do desenvolvimento proximal (ZDP) de Lev S. Vigotsky (VALLS, 2007).

Por fim, em *Un nuevo paradigma*, quando fornece alternativas de resolução dos maiores problemas enfrentados pelo ensino de História na Espanha – a formação do professor e a manutenção das metanarrativas nacional e global –, ele entende como fundamentais ao ensino de História: (i) “la problematización de los temas abordados” ou o “planteamiento interrogativo sobre los problemas históricos”; (ii) o conhecimento do

aluno sobre “las cuestiones que se están tratando y de los métodos necesarios para intentar encontrar respuestas a los interrogantes planteados mediante un uso adecuado de las fuentes documentales, de su contraste y comparación y de su pertinente análisis y crítica”; e (iii) o conhecimento das “ideas que el alumnado tiene, sea sobre lo que es la historia y la forma en que ésta se construye, sea sobre los diversos temas abordados por el conocimiento histórico”. Agindo segundo tais orientações, afirma Valls:

la educación histórica puede adquirir todo su sentido contribuyendo a relativizar los valores e instituciones sociales del presente y mostrando su carácter de construcciones humanas en el curso del tiempo, esto es, la reivindicación de la historicidad y de la pluralidad de lo social como lugar central del estudio escolar de la historia. (VALLS, 2010, p. 84)

Até aqui, percebemos a centralidade de um estabelecido método histórico na fundamentação das ideias e nos procedimentos da alfabetização histórica. Essa postura, entretanto, é reforçada no terceiro e último autor explorado nesta seção.

Joaquín Prats: é professor da Universidade de Barcelona e possui produção mais focada na aprendizagem histórica, tanto que organizou, recentemente, um manual de *Didáctica de la geografía y la historia*, inserida em uma coleção destinada ao ensino da escola secundária (PRATS, 2011), no qual insere um capítulo (tendo Joan Santacana, também da Universidade de Barcelona, como coautor) intitulado: “Enseñar a pensar históricamente – la clase como simulación de la investigación histórica”.

O título é autoexplicativo. Sua tese está explícita na primeira página do texto:

[...] la enseñanza de la Historia debe consistir en la simulación de la actividad del historiador y el aprendizaje de la construcción de conceptos, familiarizando al alumnado con las tareas de:

Formular hipótesis.

Clasificar fuentes históricas.

Analizar las fuentes.

Analizar la credibilidad de las fuentes, el aprendizaje de la causalidad y, por último, el cómo iniciar-se en la explicación histórica. (PRATS; SANTACANA, 2011, p. 67-68)

Prats e Santacana colocam-se como críticos da “Didática da História” como “recetas didácticas” (idem, p. 69), da “aprendizaje por competencias” (idem, p. 71) e do ensino memorístico (idem, p. 68). A exemplo de Valls e Carretero, pensa ser necessário ensinar como o conhecimento histórico é construído, em lugar de oferecer aos alunos

“una verdad acabada”. Para isso se vale das palavras de Pierre Villar: “enseñar a pensar históricamente” (idem, p. 68) e da categoria “transposição didática” de Yves Chevallard: “la capacidad que desarrolla un sujeto para convertir un conocimiento disciplinar en un conocimiento susceptible de ser aprendido” (idem, p. 70).

Evidentemente, também na Espanha, há críticos da transposição dos procedimentos da pesquisa histórica para o ensino de História: não se trata de formar historiadores e sim cidadãos. As respostas, direcionadas a esses críticos, vêm no tropo da ironia: porque não se faz a mesma acusação aos que ensinam Física, Química e Biologia? Por acaso a demonstração dos fenômenos desses domínios é diferenciada, no âmbito da ciência para o ambiente escolar? Por que com a História deveria ser diferente? Por qual motivo devemos sonegar aos alunos o conhecimento sobre as formas de produção histórica? (idem, p. 68).

A ideia de aplicar o “método histórico” ao ensino de História – de conceber a “classe como laboratório” –, segundo Prats, deve ser posta em prática “desde las etapas primarias, hasta el final de la enseñanza secundaria” (idem, p. 72). Ela é fundamentada, também, na ideia de “aprendizaje por descubrimiento”, desenvolvida pelo psicólogo estadunidense Jerome Bruner (idem, p. 72).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensamos que a colocação do problema e a apresentação da experiência dos espanhóis nessas duas seções deste artigo são suficientes para extrairmos algumas posições temporárias.

Em primeiro lugar, defendemos a ideia de que a manutenção da História nos currículos dos anos iniciais da educação básica passa, entre outras coisas, pelo refinamento dos estudos sobre o que seja, efetivamente, aprender História, pela busca das suas singularidades e, até mesmo, pelo reconhecimento de que nós alfabetizamos pessoas. Daí a necessidade de não desprezarmos o termo, os seus usuários e, conseqüentemente, os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Com as categorias e os sentidos de tais categorias empregadas pelos pesquisadores espanhóis, podemos também afirmar que a ciência da História, isoladamente, não dá conta da função social da História na escola, seja ela para fornecer prazer ou ajudar a construir a transformação da sociedade.

Apesar de predominante como fundamento das aprendizagens históricas, o método histórico (tomado como ideal-típico) é utilizado com graus muito diferentes de relevância, desde a cópia, podemos assim dizer, dos seminários alemães da segunda metade do século XIX até as combinações com procedimentos e conceitos das psicologias da aprendizagem cognitivistas de primeira e de terceira gerações do século XX: Vigotsky e Bruner são os exemplos.

Isso implica reconhecer que outras áreas do conhecimento devem ser buscadas pelo pesquisador do ensino de História, se concordarem conosco que o profissional de História deve também alfabetizar.

O mesmo, por fim, podemos dizer acerca dos fundamentos do ensino de História ou da “Didática da História”. Se os membros constituintes desse domínio querem continuar teorizando sobre alfabetização histórica, eles devem estar abertos ao diálogo, inclusive com os mundos que parecem muito distantes do cotidiano do historiador. A neurociência, que vai além das hipóteses cognitivistas aqui explicitadas, é um desses mundos, o qual exploraremos com mais vagar em outros textos.

REFERÊNCIAS

Alfabetização. *Michaelis*. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=alfabetiza%E7%E3o>>. Acesso em: abr. 2015.

BAUD-STEF, Sylvie. J’aimais, tu aimes, vous aimerez. *Cahiers Pedagogiques*. n. 516, p. 30-31, nov. 2014.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CARRETERO, Mario; BORRELLI, Marcelo. La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente. In: CARRETERO, Mario; A. CASTORINA, José. *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós, 2012, p. 101-130.

Coore Commun Curriculum (EUA). Literacy. Disponível em: <<http://ccc.org.us>>. Acesso em: abr. 2015.

CRINON, Jacques. Réussir l’apprentissage de la lecture. *Cahiers Pedagogiques*. n. 516, p. 10, nov. 2014.

DARGAGNON, Hélène. Des collégiens en maternelle. *Cahiers Pédagogiques*. n. 516, p. 29-30, nov. 2014.

DE LA HAYE, Fanny; TUAL, Marina. Maintenant je comprends. *Cahiers Pédagogiques*. n. 516, p. 26-27, nov. 2014.

DELARUE-BRETON, Catherine; BAUTIER, Elisabeth. Supports de travail et inégalités scolaires. *Cahiers Pédagogiques*. n. 516, p. 15-17, nov. 2014.

ETIENNE, Bénédicte. On va lire tou ça? *Cahiers Pédagogiques*. n. 516, p. 31-33, nov. 2014.

GENTAZ, Édouard. Bien décoder pour bien comprendre. *Cahiers Pédagogiques*. n. 516, p. 21-23, nov. 2014.

GOIGOUX, Roland; GÈBE, Sylvie. Avec Lectorino et Lectorinette. *Cahiers Pédagogiques*. n. 516, p. 34-36, nov. 2014.

MARSEPOIL, Fatine. Qu'est-ce que lire?. *Cahiers Pédagogiques*. n. 516, p. 15-16, nov. 2014.

MORIN, Marie-France. Passer par le chemin de l'écriture. *Cahiers Pédagogiques*. n. 516, p. 12-14, nov. 2014.

PRATS, Joaquín; VALLS, Rafael. La didáctica de la historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. [sn.], n. 25, p. 17-35, 2011.

PRATS, Joaquín; SANTACANA, Joan. Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. In: PRATS, Joaquín (Coord.). *Didáctica de la geografía y la historia*. Barcelona: Graó, 2011, p. 67-87.

RICHARD-PRINCIPALLI, Patricia. Panorama de la recherche. *Cahiers Pédagogiques*. n. 516, p. 10, nov. 2014.

ROBERT, Thomas. Le coeur du text. *Cahiers Pédagogiques*. n. 516, p. 19-20, nov. 2014.

SILVA, Marcos A. da. *História – o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SOARES Magda. Alfabetização. Disponível em:
<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>>. Acesso em: abr. 2015.

SOUZOULIAS, André. Ce qui éclaire le paysage. *Cahiers Pédagogiques*. n. 516, p. 23-25, nov. 2014.

STAMATTO, Inês. Alfabetização histórica em materiais didáticos: significados e usos. *Anais... ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*. ANPUH. Fortaleza, 2009.

VALLS, Rafael. Fuentes y referentes del saber escolar: los actuales manuales escolares (de historia) y criterios para su análisis y valoración. In: ÁFILA RUIZ, Rosa Maria; LÓPEZ ATXURRA, Rafael; FERNÁNDEZ DE LARREA, Estibarriz (Coord.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2007. p. 499-511.

VALLS, Rafael. La historia enseñada y los manuales escolares españoles de historia. In: ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESSORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*. [sdt], Díada. p. 37-48.

VALLS, Rafael; LÓPEZ FACAL, Ramón. ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las ciencias sociales*. [sn], v. 10, p. 75-85, 2010.

VIRIOT-GOELDEL, Caroline. Et après? Que pourrait-il bien se passer? *Cahiers Pédagogiques*. n. 516, p. 17-19, nov. 2014.