

A NARRATIVA HISTÓRICA NOS LIVROS DIDÁTICOS, ENTRE A UNIDADE E A DISPERSÃO

THE HISTORICAL NARRATIVE IN TEXTBOOKS, BETWEEN UNITY AND DISPERSION

Helenice Rocha

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Correspondência:

Faculdade de Formação de Professores

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rua Francisco Portela, n. 794 – Paraíso – São Gonçalo – RJ 24.435-000

E-mail: helarocha@gmail.com

Resumo

Considerando a complexidade posta na análise dos livros didáticos, neste texto aprofundamos um aspecto relativo à discursividade presente nos textos dos livros didáticos de história. A partir de análise de uma coleção aprovada no PNLD 2011, pretendemos discutir a manutenção da unidade da narrativa histórica apresentada ali, no que se refere às tomadas de posição no tratamento dos temas presentes nessas narrativas, nos livros que compõem essa coleção.

Palavras-chave: livro didático, narrativa histórica, discurso alheio.

Abstract

Taking into account the complexity involved in the analysis of didactic books, here we deepen the analysis of a feature of Historic didactic books related to discursivity. Based on the analysis of a textbook collection approved on the 2011 PNLD, we intend to discuss the maintenance of the historical narrative unity shown in the collection textbooks, regarding the positions assumed while dealing with the narrative themes.

Keywords: didactic book, historical narrative, speech of others.

Sempre incompleto, o conhecimento histórico fundamenta-se sobre a renúncia em coincidir com a realidade passada.

Paul Ricoeur¹

Introdução

Parece existir certo consenso social na apreciação dos livros didáticos de História disponibilizados pelo mercado editorial, especialmente os do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação. Representantes do meio acadêmico, do público escolar, os avaliadores do MEC e ainda a imprensa apontam problemas de diferentes ordens nos livros didáticos dessa disciplina. Entretanto, desde a década de oitenta do século XX, quando se estabelece uma crítica generalizada aos livros didáticos até hoje, passadas ao menos três décadas, o teor das críticas veio mudando.

Se, em um primeiro momento, os pesquisadores priorizaram as críticas às questões ideológicas nos livros didáticos, posteriormente se estabeleceu “a crítica à crítica”.² Se ainda persistem críticas à inadequação de conteúdos, considerados ultrapassados ou equivocados, percebe-se hoje que, de acordo com os segmentos de onde partem essas críticas, elas são referidas a um ideal relativo a esse mesmo segmento, mais ou menos especializado.

Especialmente no âmbito da pesquisa acadêmica passou-se a examinar a complexidade do livro didático como produto cultural na sociedade capitalista, envolvendo sujeitos diversos desde sua produção até seus usos. Conforme mostra Alain Choppin, houve a contribuição de diversos campos de conhecimento para o estabelecimento de tal complexidade, o que exigiu dos pesquisadores que passassem a considerar as diversas facetas de tal objeto, dedicando-se especificamente a alguma delas.³

Nas avaliações sucessivas do Ministério da Educação, com o PNLD, considera-se que as coleções vêm melhorando em aspectos relevantes, o que tem levado à ampliação do número de obras aprovadas⁴. Devem ser levados em conta para essa melhoria desde o efeito indutor dos critérios estabelecidos nos editais que antecedem o processo de submissão dos livros pelas editoras até, posteriormente, os resultados das avaliações, em longo processo que permite amplo conhecimento das partes envolvidas sobre as metodologias e critérios adotados.

Nesse processo, as editoras não podem considerar apenas o avaliador institucional do MEC como apreciador das obras didáticas. Professores que escolhem as obras, alunos que as

¹ RICOEUR, Paul. *História e verdade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1968, p.28-35.

³ Kazumi Munakata mostra que entre os anos 1970 e 1980 o gênero literário das “Belas Mentiras” fez sucesso no Brasil, com a publicação de vários textos em que predominou a análise ideológica na condenação aos livros didáticos das diferentes disciplinas. Cf. MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cesar (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001, p. 271.

³Cf. CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol. 30, n. 3, dez./2004, p. 549-566. Cf. também a constituição histórica dessa complexidade no que se refere aos livros didáticos de história em BITTENCOURT, Circe Maria F. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

⁴ Cf. MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 24, n. 48, 2004, p. 119.

usam, familiares que as manuseiam, pesquisadores da universidade que as examinam, jornalistas em busca de matérias, todos projetam sobre tais livros suas expectativas acerca do bom livro didático. Os responsáveis pela publicação dessas obras, em especial os que as submetem ao PNLD, precisam administrar a diversidade constituinte de tais expectativas e priorizar as que consideram mais relevantes para o sucesso da venda de seus produtos. Isso é o que mais importa ao amplo grupo produtor dos livros didáticos, de acordo com Miranda e Luca⁵.

Considerando a complexidade posta na análise dos livros didáticos, neste texto aprofundamos um aspecto relativo à discursividade presente nos textos dos livros didáticos de história. A partir de análise de uma coleção aprovada no PNLD 2011, pretendemos discutir a manutenção, ou não, da unidade da narrativa histórica apresentada ali, no que se refere às tomadas de posição no tratamento dos temas presentes nessa narrativa, nos livros que compõem a coleção. Daí a presença da dupla “unidade” e “dispersão” no título deste texto.

Para isso, em um primeiro momento discutimos aspectos do próprio PNLD e das noções relacionadas à manutenção da unidade da narrativa histórica presente em livros didáticos, na segunda parte apresentamos elementos da análise realizada nos volumes dessa coleção e na terceira concluímos com uma proposta relativa à consideração de alguns aspectos no tratamento dos temas que constituem a narrativa nos livros de história, tanto pelos produtores de livros quanto como possibilidade analítica, evidenciando a estrutura discursiva como um dos elementos que constituem a complexidade desses livros.

O PNLD e a produção de livros de História

Com a primeira avaliação pedagógica dos livros didáticos de história no PNLD em 1996, autores e editoras precisaram atender a diversos critérios de avaliação para terem suas obras aprovadas⁶. Conforme Miranda e de Luca, tal processo veio se aperfeiçoando:

A avaliação pedagógica dos livros didáticos desde aquele momento um processo marcado por tensões, críticas e confrontos de interesses. [...] De um PNLD a outro, os referidos critérios foram aprimorados por intermédio da incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação.

Nesse processo, daquele momento até os dias de hoje, periodicamente vieram a público editais em que foram estabelecidos e aprimorados critérios, desenvolvidos sob a forma de itens de análise para avaliação das obras. Mesmo com parâmetros meticulosamente elaborados e trazidos a público pelo MEC, os produtores de livros didáticos se veem às voltas com demandas muito diversas por parte de seus diferentes leitores, que apontam características desejáveis para as obras. Desde a presença ou não de imagens até as características gráficas previstas para seu uso, passando pela aproximação da narrativa presente no texto base a uma historiografia atualizada ou mais refe-

⁵ O texto já citado aprofunda as questões relativas aos números das vendas das coleções ao MEC.

⁶ Além do texto das referidas autoras, cf. também cronologia do Programa Nacional do Livro Didático no *link* [http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico\(acessado](http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico(acessado). Acesso em 01 jun. 2013.

renciada na tradição escolar, os produtores de livros didáticos precisam definir a quem atender: aos professores e alunos da escola, usuários finais do livro, aos pesquisadores universitários ligados à produção historiográfica, aos avaliadores do PNL D, pautados nos critérios estabelecidos pelo MEC ou ainda à imprensa, que tanto examina determinadas obras quanto sua avaliação pelo MEC. Assim, ao produzir um livro didático, inclusive o de história, é preciso fazer uma escolha difícil, elegendo a quem atender ou a quais prioridades, excluindo outras.

O livro didático é composto minimamente por um texto base, de natureza narrativa, e atividades de aprendizagem acerca dos conteúdos apresentados na narrativa. Com a complexificação desse objeto e das exigências avaliativas, vieram sendo introduzidos recursos de informação ao texto base: boxes, infográficos, mapas, documentos de diversas naturezas. Outro item adicionado ao texto base são textos de maior extensão, entremeados ou posteriores à narrativa principal, habitualmente denominados como seções que aparecem ao longo dos capítulos.

A composição da narrativa principal do livro, ou texto base, é o resultado de escolhas referentes a diversos aspectos. O Guia de Livros Didáticos do PNL D 2011 destaca algumas dessas escolhas, a partir da caracterização das coleções apresentadas no PNL D 2011, que destacamos aqui.⁷

A partir da concepção de história e da forma narrativa privilegiada, há que decidir se ela será linear, avançando em linha reta do passado para o presente e no destaque de uma realidade histórica por vez ou levará em conta as diversas temporalidades que estão envolvidas em um determinado recorte temporal. Em relação à distribuição dos conteúdos programáticos, seus produtores deverão decidir se vão estabelecer uma perspectiva curricular integrada, que vem predominando nas coleções, intercalada, tratando ora da história geral, ora do Brasil ou, ainda, temática. Ainda deverão, de acordo com sua concepção de história e compreensão das finalidades do conhecimento histórico junto ao público escolar, definir uma ênfase mais informativa, com a pretensão de fornecer aos alunos uma erudição histórica dentro de certa tradição ou mais procedimental ou metodológica, propiciando-lhes a construção do conhecimento histórico a partir do exercício de problematização das fontes.⁸

Extrapolando as indicações do Guia dos Livros Didáticos, para corresponder às expectativas historiográficas, tal narrativa ainda deverá dar conta da história a ser contada tanto no nível do evento histórico quanto das estruturas subjacentes a ele, conferindo textura temporal a fatos e estruturas.⁹ Assim, encontrar uma forma discurs-

⁷ Cf. *Guia de livros didáticos: PNL D 2011: história*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 14-22.

⁸ Tais critérios e denominações são utilizados no texto introdutório do *Guia de livros didáticos: PNL D 2011: história*. *Op. Cit.* 2010, p. 14-22.

⁹ Sobre a relação entre eventos e estruturas na história, cf. KOSELLECK, Reinhart. Representação, evento e estrutura. In: *Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, PUC-Rio, 2006, p. 133-146. Em relação a esse desafio aos produtores do livro didático de história, Fernando Penna observa como uma tendência presente em livros didáticos conferir às estruturas ou fatores estruturais da explicação histórica o mesmo estatuto conferido aos eventos Cf. Penna,

siva para didatizar esses dois aspectos e suas relações é mais um dos desafios postos aos autores de livros didáticos.

Ao final, como resultado dessas escolhas, o autor do livro didático de história deverá apresentar uma síntese histórica que caiba em quatro volumes impressos de extensão limitada. Deverá responder ao desafio de estabelecer uma narrativa mais ou menos completa de “toda a história” já estabelecida como cânone no ensino escolar. Produzir uma narrativa com essas características e limites, voltada não a especialistas e, sim, a estudantes iniciantes em idade escolar, que seja correta e compreensível não é um desafio pequeno.

Um aspecto problematizador do estabelecimento da narrativa principal do livro didático de história se apresenta no quarto critério eliminatório comum a todas as disciplinas presentes no edital, que exige a “correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos.” Se a correção do conhecimento está implícita em outras disciplinas, na história ela está em relação tensa com a concepção de história, especialmente no que se refere à compreensão sobre a verdade histórica como condição ou possibilidade.

A verdade histórica hoje está no olho de um furacão que envolve abordagens epistemológicas conflitantes e paradigmas rivais, na defesa ou no ataque acerca da possibilidade de conhecimento do real e da expressão desse conhecimento através da linguagem da história, sua narrativa.¹⁰ Posto o impasse, se estabelece um lugar para a revisão de narrativas estabelecidas como verdadeiras, estabelecendo novas narrativas. Como fator a contribuir para o surgimento de narrativas concorrentes¹¹, a possibilidade de existência de tantas narrativas quantas forem as posições teórico metodológicas e ideológicas.

Conforme afirma Paul Ricoeur,¹² se o conhecimento histórico fundamenta-se no reconhecimento de seus limites, sobre a renúncia em coincidir com a realidade passada, como estabelecer o conhecimento histórico correto para a obra didática? O mesmo autor, ao discutir a objetividade e a subjetividade em história, aponta que “há tantos níveis de objetividade quanto comportamentos metódicos.” Assim, a cada abordagem teórico metodológica poderemos ter uma expressão do conhecimento histórico objetivo, o que lhe confere, portanto, correção em sua ambição veritativa.

O Edital do PNLD 2011 na parte específica de História estabelece um ponto de observação desses dilemas na produção do conhecimento histórico, em busca de seu

Fernando. *Ensino de História: operação historiográfica escolar*. Rio de Janeiro, 2013. Tese (doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

¹⁰ Cf. CARDOSO, Ciro Flamarion. História e conhecimento: uma abordagem epistemológica. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Novos domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. Apresentando um posicionamento diverso, cf. ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. O historiador naïf ou a análise historiográfica como prática de excomunhão. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. *Estudos sobre a Escrita da História*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

¹¹ Sobre narrativas concorrentes, cf. MUNSLOW, Alun. Introdução e Capítulo 1. O passado em um presente em transformação. In: *Desconstruindo a História*. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9-54.

¹² RICOEUR, Paul. *História e verdade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1968, p. 28-35.

lugar nos livros didáticos de história. Nesse documento, critica-se a compreensão do senso comum de uma história escolar ainda marcada pela “enumeração o mais exata possível, dos fatos, datas e personagens do passado e, portanto, centrada na informação e na memorização.”¹³ Nesse sentido, o livro didático de História ainda seria percebido socialmente como portador de uma verdade absoluta, o que seria seu padrão de correção.

Em contraposição a essa concepção da verdade histórica como algo fixo e registrado no livro de história, o Edital do PNLD 2011 estabelece como condição necessária para aprovação da coleção no que se refere ao componente curricular que a obra expresse “a escrita da História como um processo social e cientificamente produzido e que desempenha funções na sociedade.” Assim, seria preciso que as obras evidenciassem tal escrita como um momento de construção, provisória, sujeita a contestações, contradições e superações, já que feita por homens marcados por sua historicidade¹⁴.

Mas, estarão os livros didáticos no caminho apontado pelos documentos oficiais? Além disso, será pertinente a uma obra didática, voltada ao ensino e aprendizagem de um público iniciante, que começa a estudar história, agregar tantas possibilidades e tão poucas certezas? Tal obra ainda teria uma unidade narrativa, que confere coerência e favorece a compreensão? O caminho já estabelecido nos livros didáticos de uma história nacional, com personagens e especialmente heróis definidos, constituiria a manutenção da unidade da narrativa. Por outro lado, apresentar a história em construção poderia constituir uma narrativa fragmentada, sem unidade, o que poderia dificultar a possibilidade de ensino e aprendizagem.

Supondo a existência de uma possível tensão entre esses parâmetros colocados no Edital do MEC e as diversas expectativas envolvidas na produção do livro didático, apostamos inicialmente na possibilidade de que os textos dos livros didáticos expressem estratégias discursivas de seus autores para estabelecer a unidade da obra a partir de uma narrativa principal, trazendo outros autores para um diálogo com esse texto principal. Dessa maneira, os textos dos livros didáticos de história precisariam se distanciar do monologismo da narrativa única para a polifonia de uma narrativa que se abraze a outras vozes.¹⁵ Sabemos que, constitutivamente, o texto do livro didático é aberto a outras vozes, pois o autor do livro não é o produtor do conhecimento histórico sobre todos os assuntos tratados. Ao contrário, ele precisa realizar diversas pesquisas sobre o conhecimento produzido acerca dos diferentes conteúdos a serem tratados na coleção. Entretanto, até o período anterior ao PNLD as obras eram demandadas

¹³ Cf. em PNBE, Edital de Convocação para inscrição no processo de Avaliação e Seleção de Coleções Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2011, p. 45.

¹⁴ Cf. LORIGA, Sabrina. O eu do historiador. *História da historiografia*. Ouro Preto, n. 10, dezembro/2012, p. 247-259.

¹⁵ Para Mikhail Bakhtin em sua teoria sobre o romance, os textos podem ser definidos como monológicos ou polifônicos. O texto monológico seria aquele em que predominaria o autoritarismo e acabamento. O texto polifônico privilegiaria a realidade em formação, a inconclusibilidade e o dialogismo. Cf. o verbete Polifonia, em BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin, conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

socialmente e pela tradição escolar a produzir uma narrativa com um fio unilinear, o que poderia diminuir o potencial dialógico da obra. Nesse diálogo pode se estabelecer a reiteração, a complementação ou a abertura para ideias diversas das apresentadas nessa narrativa. Nesse caso, seriam narrativas concorrentes, contraditórias ou argumentos diversos em torno de narrativas semelhantes.

Considerando as características visuais dos livros didáticos de história atuais podemos encontrar um lugar privilegiado para essas outras vozes nos boxes e seções que funcionam em torno, antes, durante ou depois, da narrativa principal do livro, em um jogo intertextual. Por isso, na análise da obra em questão, nos voltamos em especial para essas seções.

Para a produção deste artigo, destacamos uma das coleções aprovadas no PNLD e estabelecemos uma tipologia de alternativas encontradas para trazer as diferentes posições acerca de alguns temas que constituem conteúdos bem estabelecidos nos livros didáticos de história.¹⁶ A coleção selecionada é representativa quanto ao formato e às características estabelecidas para o conjunto de 16 coleções apresentadas no PNLD 2011, de acordo com o Guia do Livro Didático. No que se refere à metodologia da história, se situa em relação à perspectiva curricular como História integrada¹⁷ entre outras 15 coleções e se encontra com outras 12 no perfil de tratamento temporal linear¹⁸.

A metodologia estabelecida na análise dos livros de todos os volumes foi a da busca do “discurso alheio” ou “palavra do outro” no próprio texto base ou narrativa principal e a seguir nos textos complementares, nas seções analisadas. Após esse destaque das seções, localizamos as *ocorrências* do discurso alheio e as estratégias para trazê-lo sem que a unidade da narrativa principal fosse afetada. O passo seguinte na análise foi a procura das finalidades com que o discurso alheio foi levado para a obra, ou seja, a busca da relação argumentativa que estabelece com o texto base. Por último, procuramos definir tematicamente as ocorrências. Ambas as observações, do destaque de discurso alheio e de sua tipificação na relação com o texto base, serão objeto da parte seguinte deste texto.

A noção de discurso alheio ou palavra do outro é central na concepção de dialogismo bakhtiniano, em que o discurso é algo que sempre aponta para a presença da

¹⁶ Levando em conta que nosso objetivo não era analisar somente esta obra, e sim tomá-la como representativa de um conjunto, ela não será identificada neste texto e procuramos, na medida do possível, retirar elementos identificadores.

¹⁷ O documento define a obra como integrada quanto à perspectiva curricular dominante quando se pauta pela evocação da cronologia de base européia integrando-a, quando possível, à abordagem dos temas relativos à história brasileira, africana e americana. Cf. *Guia dos livros didáticos: PNLD 2011: história. Op. Cit.* 2010, p. 17.

¹⁸ O documento define as obras pautadas na linearidade aquelas cuja organização de conteúdos prima pela ordenação cronológica, sem que tal ordenação seja acompanhada por um movimento contínuo de abordagem do conjunto das categorias temporais necessárias à análise e à aprendizagem histórica, tais como as noções de Simultaneidade e Duração. Cf. *Ibid.* p. 18.

alteridade em seu interior.¹⁹ O texto seria sempre resultado da palavra própria e da palavra do outro, tornada própria. O uso desse termo neste texto atende ao objetivo de compreensão acerca das tensões permitidas no texto do livro didático, na busca de apresentar uma narrativa correta e ao mesmo tempo com características de abertura à construção de novos conhecimentos históricos, expressos no discurso alheio, tal como proposto nos editais do PNLD.

Uma análise e algumas descobertas

Conforme dito na seção anterior, esta coleção é representativa de algumas características da maioria das coleções submetidas ao PNLD 2011. Apresenta uma narrativa linear, com a pretensão de integrar aspectos da história do Brasil e Geral, no decorrer de seus quatro volumes. Em cada capítulo ou grupo de capítulos, trata de temas da História do Brasil ou de História Geral. Cada volume dessa coleção apresenta em torno de 270 páginas, com o número aproximado de 15 capítulos. Além da narrativa principal ou texto base, há seções de textos informativos que se repetem a cada capítulo. Tais seções se apresentam com uma forma gráfica diferenciada do texto principal, e seu texto funciona de forma independente da narrativa principal ou texto base. É a elas que voltaremos nossa principal análise.

Isto porque é nessas seções que se apresentou o lugar por excelência para a palavra do outro, através de textos do autor da coleção com citações de textos alheios ou de textos adaptados de outros autores, com posições semelhantes ou diferenciadas em relação à narrativa principal. Já no texto base predominou quase integralmente a palavra do autor, apresentando uma narrativa como discurso coerente e uno do livro didático.

Em cada volume, os capítulos foram divididos em subcapítulos e eles ainda em partes ou tópicos, com subtítulos. As duas seções se ligavam a um desses tópicos. Um exemplo é o Capítulo 8 do volume do 8º ano. Seu título é “Período da Regência no Brasil”. O subcapítulo “Fases do período regencial: Reformas políticas,” possuía como primeira parte o tópico “O avanço liberal”. Ligada a esse tópico, a seção a seguir se denominava “A atuação da guarda Nacional.” Adiante, a seção com o título “A polêmica biografia de Feijó” sucedia a parte do texto denominada “A regência de Feijó.”

Podemos dizer que, na coleção, essas duas seções funcionaram como um hipertexto em relação à narrativa principal, relativamente a algum aspecto abordado. Isso implica que a leitura da narrativa principal prescinde da leitura dessas seções. Mas, pequenas ou extensas, tais seções cumprem o papel de complementação dessa narrativa. Saindo da linearidade da narrativa, como hipertextos, elas esboçam o papel reticu-

¹⁹ A noção de discurso alheio é denominada também como discurso referido ou citado. Na obra de Bakhtin, adquire centralidade para a noção de dialogismo. Cf. BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979, p. 131.

lar de links do texto virtual²⁰. Podemos considerar essa uma primeira estratégia para manutenção do fio narrativo no texto do livro didático, o movimento para fora da narrativa, com a demarcação da seção em outra cor, como em um box, com título próprio, que não dá prosseguimento à sequência da narrativa, mas se relaciona diretamente a ela²¹.

No conjunto da obra, houve 56 textos da primeira seção citada e 72 da segunda seção, totalizando 128 textos. Ambas as seções possuem características semelhantes. Sua diferença mais evidente foi a presença mais expressiva e explícita de textos de outros autores na primeira seção e mais textos do próprio autor na segunda. Registramos seis tipos temáticos quanto ao predomínio dos conteúdos tratados: biográfico, conceitual, temático, factual, da esfera cotidiana e de busca de ligação entre o passado e o presente. Ao longo dos volumes houve variação na concentração de ocorrências de algum desses tipos. No sexto e no nono anos, predominaram os conceitos; no sétimo, o tratamento de temas; no oitavo, destaque para aspectos factuais. Os tipos temáticos em que predominaram a biografia, o cotidiano e a ligação do passado com o presente ocorreram em número menor em cada volume.

Os trechos de outros autores para compor a abertura possível do texto principal à palavra do outro foram retirados de obras de natureza diversa. Algumas vezes de matérias publicadas em periódicos de divulgação, como a adaptação de texto de Cláudia M. R. Viscardi, Aliança “café com política”, publicado na Revista “Nossa História”. Ou de material paradidático, como da “Coletânea de documentos históricos para o primeiro grau,” da CENP. Ou ainda o uso de texto de Cláudia Beltrão, da Coleção “Para conhecer melhor”. Outras vezes, foram trechos adaptados de publicações acadêmicas, como é o caso de texto de Sandra Jatáhy Pesavento, da Coleção “Documentos” do Instituto de Estudos Avançados da USP.

As relações estabelecidas apontam para a existência de reiteração, complementação (diversificação ou aprofundamento) ou de polemização com as ideias já postas no texto principal. A maioria dos textos ou fragmentos de textos utilizados teve a tarefa de reiteração ou complementação do que foi apresentado naquele texto. Assim, o texto principal dava “o gancho” para a seção, mencionando uma palavra chave que era título ou tema do texto da seção seguinte.

A construção discursiva foi realizada de forma a propiciar o encaixe textual da narrativa principal com os textos das seções. Quando o texto base tratava de aspectos factuais da História, o texto complementar vinha trazendo o destaque de algum conceito ou tema presente no texto factual. Outras vezes, o texto principal fazia um tra-

²⁰ O *link* é um elemento estruturante do hipertexto responsável pela ligação entre dois nós, com importante função para o funcionamento do texto. Cf. LEVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Ed. 34, 1993.

²¹ Vicente Gosciola aponta a hipermídia como “um processo comunicacional que depende do relacionamento entre seus diversos conteúdos e seu usuário”. A hipermídia que não está em uso por alguma pessoa ou grupo delas é apenas um banco de dados, um repositório de conteúdos. GOSCIOLA, Vicent. *Roteiro para as novas mídias: do cinema às mídias interativas*. 3. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2003, p. 21.

tamento mais temático e menos factual. O que antecipava um texto da seção seguinte com aspectos factuais ou do cotidiano relativo ao processo tratado de forma mais abstrata no texto base. Compreendemos que, dessa maneira, foi resolvido discursivamente o problema do tratamento de eventos e de aspectos estruturais da história, no jogo entre narrativa principal e seções complementares.

Se a presença de textos de outros autores nessas seções representou certa abertura para outros discursos, na maioria das vezes eles não representaram efetivamente vozes dissonantes no texto didático, que abrissem para a polêmica e o pensamento divergente. Em 32 do total de 128 textos dessas seções constatamos a presença de posições divergentes, trazidas a público com a menção a dois posicionamentos com referência nominal aos autores. Ou, ainda, de um autor que menciona os pensamentos divergentes sem atribuir as autorias. Com essas estratégias, a narrativa principal manteve seu lugar predominante, pois a divergência estaria entre outros autores.

A presença de discurso do outro com caráter de divergência ocorreu predominantemente nas seções em que se tratou de conceitos e naquelas em que se apresentaram aspectos factuais (relativos a personagens, cronologias, dados informativos) de forma mais pormenorizada ou divergente. Na maioria das vezes, em busca da manutenção da coerência interna da obra, houve o uso dessa e de outras estratégias para incorporar divergências ao prosseguimento da narrativa principal.

No caso da abordagem polêmica de conceitos, elas estiveram mais presentes nos volumes do sexto e do nono ano. No capítulo “Egito Antigo, civilização às margens do rio Nilo,” na seção outras palavras intitulada “Egito: dádiva do Nilo?”, é apresentado o debate de Jaime Pinsky com a afirmação de uma fonte, Heródoto. A partir do registro desse historiador da Antiguidade, a importância do rio Nilo se tornou canônica na narrativa histórica sobre o Egito Antigo e veio sendo explorada pela historiografia escolar ao longo do século XX. Assim, o debate que se estabelece entre Pinsky e Heródoto se dirige a outros interlocutores.

Essa seção está relacionada ao tópico do texto principal “A fertilidade do Nilo e as obras hidráulicas”. Nela, o autor já havia destacado as características naturais do rio e de sua região, mas também o trabalho dos egípcios como um fator para a riqueza local. Ao apresentar a polêmica, sobre a importância do fator natural diante da capacidade do trabalho humano, o autor já aproxima a narrativa principal da discussão presente no box. Discursivamente, ele apresenta a questão com um texto próprio, dando continuidade a seu texto base e demarcando um trecho para trazer a fala do outro autor em discurso direto, com uma citação, retornando ao seu próprio texto ao final.

No volume do nono ano, no Capítulo 4, “Brasil Primeira República (1889-1930),” a seção com o título “Não havia só interesses comuns entre paulistas e mineiros” dialoga com o tópico da narrativa denominado “Política do Café com Leite.” Nessa seção, o autor problematiza a concepção dessa política, qualificada no texto principal como a alternância entre paulistas e mineiros. Registra que havia interesses comuns e divergentes entre paulistas e mineiros na política da Primeira República.

Para desenvolver o argumento e tensionar o uso da expressão, o autor apresenta um texto adaptado de Claudia M. R. Viscardi sobre as sucessões entre políticos dos dois estados. Nesse texto a autora mostra que houve alternância, como afirmado no texto principal, mas que ela nem sempre foi consensual.

Sabe-se que os estudos da historiografia brasileira consideram essa dualidade superada, a partir da complexificação da compreensão histórica existente sobre esse período. Entretanto, de acordo com o que apontam estudos sobre o ensino de história, os instrumentos de mediação de tal ensino ocupam outra lógica, canonizando determinados conhecimentos escolares que foram válidos em determinado momento da produção historiográfica e elegendo também formas explicativas eficazes. A “Política do Café com Leite” é uma das imagens que entraram para o cânone escolar quando do surgimento da explicação sobre a política do momento e por sua grande força explicativa. O autor da obra analisada reconhece que a imagem está defasada e estabelece uma solução de compromisso para o problema. Ele trata da “Política do Café com Leite” no texto base e a problematiza na seção posterior, com o apoio de outro autor.

Assim, mesmo quando as seções apresentam divergências conceituais, elas atendem ao objetivo de superação de determinados conteúdos ou formas explicativas consagradas, mas atualmente contestadas. As divergências são incorporadas no texto como argumento ou como germe para a discussão já apresentada ou que será apresentada no tópico seguinte.

Os textos que trataram de detalhamento de fatos também abriram espaço para vozes divergentes. Nesse grupo, no volume do sétimo e do oitavo ano houve a concentração de casos de abertura para a palavra alheia através de aspectos factuais. No volume do sétimo ano, no Capítulo 12, “União Ibérica e Brasil holandês”, no tópico “Reação portuguesa”, Fim da união ibérica e expulsão dos holandeses, são apresentadas batalhas e lutas ocorridas durante a Insurreição pernambucana. O tópico termina com a menção à recuperação do controle sobre as colônias da África, com destaque para Angola. A seção apresenta o título “A reconquista de Angola.” O texto do autor menciona narrativa e argumento de Luis Felipe de Alencastro sobre a reconquista de Angola por brasileiros.

No volume do oitavo ano encontramos um exemplo de maior articulação de opiniões diversas sobre um mesmo acontecimento. Em texto adaptado de Francisco Doratioto, intitulado “Diferentes versões sobre a história da Guerra do Paraguai,” são apresentados pontos de vista da historiografia desde o século XIX, no calor da hora, até o final do século XX. Essa seção dialoga com os tópicos “A Guerra do Paraguai” e “A violência do conflito” no Capítulo 15, intitulado “Crise do Império Brasileiro.” No tópico o tema é desenvolvido de forma seca, com a apresentação dos acontecimentos sem a tomada de posição sobre as decisões imperiais. Uma narrativa eminentemente factual. O texto da seção citada acaba por representar o texto da crítica à historiografia pelo seu papel, envolvida em apontar sujeitos diversos como heróis ou antagonistas do processo, ao longo do tempo.

As estratégias discursivas usadas para a manutenção da unidade da narrativa principal foram o estabelecimento de um gancho no texto base para o tema da seção seguinte, e a de sempre apresentar o fragmento de texto de outro autor incorporado a um texto do autor do livro, que enquadra a fala dissonante no diálogo com o texto principal, também apresentou poucas ocorrências de falas dissonantes, conseguindo estabelecer ou manter a unidade do texto principal, ou a unidade da narrativa.

É possível concluir que o discurso alheio, ou fala do outro, caracterizada como uma fala que pode apresentar divergências, outros pontos de vista, ocorreu relativamente pouco e de forma mitigada nessa coleção, com uma narrativa principal dando a direção para os textos em que a polêmica poderia se estabelecer.

Conclusão

Este estudo apresentou uma pretensão descritiva da discursividade dos livros didáticos de história através de uma coleção submetida ao PNL D 2011. A partir dessa descrição, é possível chegar a algumas conclusões provisórias que podem orientar novas análises. Antes de apresentar uma síntese de tais conclusões, entretanto, consideramos importante destacar dois aspectos apresentados inicialmente e que não foram recuperados até aqui.

Um deles é o aspecto da arquitetura da informação presente no livro didático de história atual. O texto complementar como hipertexto, um recurso plenamente usado nesta coleção, se generalizou nos últimos anos como estratégia de demarcar visualmente o lugar e as relações entre textos, a narrativa principal e os textos complementares. Essa estratégia não se iniciou aqui. “Brasil Uma História Dinâmica”, de 1975, utilizou-a de forma sistemática, colocando em diálogo a narrativa principal e outras informações enriquecedoras para o leitor.²²

Podemos afirmar que o apelo ao hipertexto não é uma criação da atualidade e que não é apenas uma influência da internet e sua arquitetura própria da informação. Mas, em proveito da narrativa histórica, é possível compreender a proposta do hipertexto como uma possibilidade que faça avançar a dialogicidade entre posicionamentos e momentos da produção dessa narrativa e do conhecimento histórico que o livro didático veicula, tanto para a obra impressa como especialmente para a obra virtual.

A concepção original de hipertexto é a da escrita colaborativa, tal como na proposta Wiki.²³ Nessa proposta, cada leitor que possa acrescentar e compartilhar informações e posicionamentos com os futuros leitores tem a prerrogativa de colocar seus próprios hipertextos ao texto original.

²² Cf. MATTOS, Ilmar Rohloff de; DOTTORI, Ella Grinsztein; WERNECK, José Luiz. *Brasil Uma História Dinâmica*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

²³ Wikipédia é uma enciclopédia livre, gratuita e escrita de forma colaborativa. Para conhecê-la, acesse <http://pt.wikipedia.org>

Imaginemos uma narrativa que tivesse início no livro didático de História e recebesse hipertextos de professores e alunos. Que esse hipertexto pudesse ser compartilhado por todos os seus leitores, ao longo do ano letivo. Os últimos editais do PNLD abriram a possibilidade de os livros didáticos serem acompanhados por atividades multimídias, com o uso de dispositivos que acompanham os livros impressos. Se os produtores dos livros didáticos considerarem investir no papel interativo do hipertexto, poderemos ter uma narrativa histórica efetivamente polifônica, enfatizando o aspecto de permanente construção do conhecimento histórico. Considerando a necessidade de articular de forma dinâmica e interativa textos jornalísticos, a partir de uma base de dados, Manovich afirma:

Uma narrativa interativa (que pode ser chamada de “hipernarrativa” em analogia ao hipertexto) pode ser entendida como a soma de múltiplas trajetórias através de uma base de dados. A narrativa linear tradicional é uma entre várias outras trajetórias, isto é, uma escolha particular feita em uma hipernarrativa.²⁴

O segundo aspecto a destacar, antes da conclusão deste artigo, é o da pretensão de síntese histórica pelo livro didático de História. Compreendemos que a função predominante de complementaridade à narrativa principal dos textos das seções examinadas evidencia que os autores de livros didáticos estão mais preocupados com as alternativas para apresentar mais informação histórica do que com a possibilidade de trazer a palavra do outro como discurso divergente, para junto da narrativa principal do livro.

Este dilema permanece para os produtores de coleções didáticas de História. Considerando as possibilidades de abertura para narrativas concorrentes, onde havia “toda a História” passam a haver “todas as Histórias”, o que inviabiliza pelo excesso a chance de ensinar e aprender com proveito uma massa incalculável de informações e perspectivas. A necessidade de estabelecer problematizações e, a partir delas, recortes sobre todo esse conteúdo programático, está posta. Não apenas para os livros didáticos, mas para os responsáveis pela seleção e organização curricular da história.

Aqui, mais uma vez, a alternativa de textos que dialogam entre uma narrativa principal e textos complementares, no formato do hipertexto, se mostra como possibilidade. O jornal impresso e o jornal online já oferecem exemplos que incentivam experiências nesse sentido.

Por fim, retornamos ao resultado parcial da busca das estratégias utilizadas no texto do livro didático de História para a manutenção de sua unidade narrativa. Percebeu-se que, a ser mantida a narrativa histórica escolar nos moldes em que se apresenta na obra examinada, não há riscos para sua unidade narrativa. Seja estabelecendo os links entre a narrativa principal e os textos complementares, seja sele-

²⁴ MANOVICH, Lev. *The language of new media*. Boston: MIT Press, 2001, p. 200-201.

cionando cuidadosamente a direção argumentativa do texto para colocá-la em diálogo com os argumentos apresentados por outros autores, seja ainda construindo o texto complementar com apropriações do discurso alheio pelo próprio autor, matizando argumentos de um e do outro, o livro didático de História mantém a unidade de sua narrativa.

Dessa maneira, os maiores desafios postos aos produtores de livros didáticos passam prioritariamente por outros lugares, que estão postos também para a História como disciplina e como campo de produção de conhecimento em sua pretensão à verdade.

Artigo recebido em 03 de novembro de 2013.

Aprovado em 19 de dezembro de 2013.